



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

En översiktsstudie över forskningsfältet flerspråkighet i förskolan

- Pedagogers arbetssätt och utmaningar

Namn: Ulrika Holm, Malin Frid & Elisabeth
Länström
Program: Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2020
Handledare: Zahra Bayati
Examinator: Anette Hellman

Nyckelord: Flerspråkighet, Translanguaging, Immersion, Kodväxling, Scaffolding, Förskolan

Abstract

Sverige är ett land där det talas många olika språk och där implementeringen av flerspråkig undervisning visar sig vara en stor utmaning för pedagoger i förskolor. Pedagogernas roll är enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2018) att inkludera svenska språket, minoritetsspråk och barnets förstaspråk i förskolans undervisning. Syftet i denna studie är att undersöka olika arbetssätt som främjar barns alla språk. Därtill vilka utmaningar pedagoger står inför när det gäller att inkludera flerspråkighet i undervisningen. Följande frågeställningar utgick vi från:

1. Hur arbetar förskollärarna med att inkludera barnens förstaspråk utöver majoritetsspråket i förskolans undervisning?
2. Vilka utmaningar har förskollärarna när det gäller att inkludera flerspråkighet i förskolans undervisning?

Vi planerade att göra en översiktsstudie på grund av de rådande omständigheterna med Covid-19, därför valde vi metoden systematisk litteraturstudie. Denna metod innebär att vi söker fram svenska som internationella artiklar, för att studera och undersöka artiklarna. Vi studerar artiklarnas enighet och motsättningar, därefter avgränsar, analyserar och diskuterar vi innehållet i materialet.

Det som vi upptäckte i artiklarnas resultat var att enspråkighetsnormen fortfarande är dominerande i världen, även fast flera länder är flerspråkiga. Vi har uppmärksammat att enspråkighets normen påverkar pedagogernas förhållningssätt gentemot flerspråkighet i förskolans undervisning. Ytterligare har vi sett att vid ökad kunskap om flerspråkighet har pedagogers synsätt ändrats från en negativ till en positiv syn, när det gäller vikten av att inkludera flerspråkighet. I resultaten har vi stött på flera olika arbetssätt, immersion, translanguaging, kodväxling, scaffolding och hur de olika arbetssätten har inverkat på pedagogers arbete med flerspråkig undervisning.

Förord

Tiden har gått väldigt fort under arbetet med studien, det har emellanåt varit kämpigt, men även roligt och väldigt spännande. Vi har haft intressanta diskussioner och lärt oss mycket om flerspråkig undervisning. Vi har varit ett bra arbetsteam, där vi hjälpt och stöttat varandra genom hela arbetsprocessen. Vi var eniga över att flerspråkighet var något som fångade vårt intresse och som vi ville fördjupa vår kunskap inom. Att implementera flerspråkighet i förskolans verksamhet, tolkar vi som en utmaning för pedagoger, beroende på vilka strategier pedagogerna använder för att inkludera flerspråkighet. Därför har vi valt att utforska mer om flerspråkighet, då vi uppfattar att pedagoger har svårigheter att förverkliga policydokumentens intentioner gällande flerspråkighet i förskolans undervisning.

Vi vill tacka Zahra Bayati, vår handledare, för alla råd du gett oss under handledningarna. Vi vill också passa på att tacka Amanda Pettersson och Thomas Palmqvist, från Göteborgs universitet, för ert trevliga bemötande och råd inför metoddelen. Arbetet och kunskapen vi utvecklat genom denna studie, anser vi som blivande förskollärare bidragit till en djupare förståelse för flerspråkighet och dess betydelse för barnet. Vi ser framemot att förverkliga de kunskaper vi har förvärvat och implementera den i förskolans undervisning. Förhoppningen är att fler inser hur viktigt det är med flerspråkig förskola.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| Förord | 1 |
| Innehållsförteckning | 1 |
| 1 Inledning | 2 |
| 2 Centrala begrepp | 3 |
| 2.1.1 Flerspråkighet | 3 |
| 2.1.2 Första- och andraspråket | 3 |
| 3 Syfte och frågeställningar | 4 |
| 4 Metod | 4 |
| 4.1 <i>Datainsamling</i> | 6 |
| 4.2 <i>Sökstrategi och flödesschema</i> | 7 |
| 4.3 <i>Inklusions- och exklusionskriterier</i> | 9 |
| 4.4 <i>Databearbetning</i> | 9 |
| 4.5 <i>Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet</i> | 10 |
| 4.6 <i>Etiska överväganden</i> | 10 |
| 5 Resultat | 11 |
| 5.1 <i>Flerspråkigt arbetssätt inom förskolans undervisning</i> | 11 |
| 5.1.1 <i>Translanguaging</i> | 11 |
| 5.1.1.1 <i>Aktiviteter inom translanguaging</i> | 11 |
| 5.1.2 <i>Immersion</i> | 12 |
| 5.1.2.1 <i>Immersion som arbetssätt</i> | 12 |
| 5.1.2.2 <i>Effekter av immersion</i> | 13 |
| 5.1.3 <i>Kodväxling</i> | 14 |
| 5.1.3.1 <i>Forskning inom kodväxling</i> | 14 |
| 5.1.4 <i>Scaffoldning som språklig stöttning</i> | 15 |
| 5.1.4.1 <i>Aktiviteter inom scaffoldning</i> | 16 |
| 5.1.5 <i>Pedagogernas förhållningsätt och barnsyn</i> | 18 |
| 5.2 <i>Utmaningar inom flerspråkig undervisning</i> | 19 |
| 5.2.1 <i>Den enspråkiga normen</i> | 19 |
| 5.2.1.1 <i>Utmaningar för pedagoger</i> | 20 |
| 5.2.1.2 <i>Vårdnadshavares förhållningsätt till flerspråkighet</i> | 22 |
| 6 Diskussion | 22 |
| 6.1 <i>Metoddiskussion</i> | 22 |
| 6.2 <i>Resultatdiskussion</i> | 23 |
| 6.2.1 <i>Arbetet med inkludering av flerspråkighet</i> | 24 |
| 6.2.2 <i>Utmaningar med att inkludera flerspråkighet</i> | 25 |
| 6.2.3 <i>Fortsatt forskning</i> | 25 |
| 7 Referenslista | 26 |
| 8 Bilagor | 30 |
| 8.1 <i>Bilaga 1, Redovisning av sökning i databasen Education Research Complete</i> | 31 |
| 8.2 <i>Bilaga 2, Exkludering av vetenskapliga artiklar</i> | 32 |

| | | |
|-----|--|----|
| 8.3 | <i>Bilaga 3, Kvalitetsgranskning av vetenskapliga artiklar</i> | 33 |
| 8.4 | <i>Bilaga 4, Protokoll för kategorisering av teman</i> | 36 |

1 Inledning

I den här studien undersöker vi på vilket sätt pedagoger ger flerspråkiga barn möjligheter att inkludera alla sina språk i förskolans verksamhet. Vi undersöker även vilka utmaningar pedagoger står inför gällande arbetet med att implementera flerspråkighet i utbildningen i såväl Sverige som internationellt via andra studier. I läroplanen (Skolverket, 2018) lyfts det fram att förskolan ska utgöra en betydelsefull del när det gäller förståelse kring språk. Vilket innebär att barn ska ges möjlighet till att utveckla kunskap och kännedom om olika språk, minoritetsspråk samt förståelse för andras och den egna kulturen (Skolverket, 2018). I Förenta nationerna om barnens rättigheter (UNICEF, 2009) står det i artikel 30, att barn har rätt till sitt eget språk.

Sverige räknas idag som ett flerspråkigt land och här talas det ungefär 150 språk med olika ursprung, där barn således kan vara uppvuxna med ett eller flera språk i hemmet (Skolverket, 2020). Det kopplar vi till det Håkansson (2019) skriver, att i länder som är flerspråkiga, skapas en känsla i samhället av att det uppfattas som normalt, snarare än att flerspråkighet skulle vara något annorlunda. Vidare lyfter författaren fram att flerspråkighet är något som dominerar i världen, och att enspråkighet hamnar på andra plats (Håkansson, 2019). Samtidigt kan noteras att det råder oenighet bland forskare, det finns de som istället poängterar att det är enspråkighet som är dominerande i världen (Håland Anveden, 2020).

Denna studie hoppas vi kan tillföra ny kunskap om vilka samtida utmaningar som finns för förskollärare i arbetet att inkludera barns förstaspråk utöver majoritetsspråket. Vidare studerar vi varför dessa utmaningar fortfarande finns kvar i stor utsträckning i Sverige och internationellt. Trots att det länge har funnits forskning som visar på betydelsen av att barn får behålla sitt förstaspråk och att det inte hämmar inläringen av övriga språk (Håland Anveden, 2020). Vi försöker även urskilja pedagogers förhållningssätt i de olika arbetssätten och hur det påverkar barns möjlighet till flerspråkig undervisning. I studien använder vi oss av begreppet pedagoger då vi skriver om förskollärare. Eftersom i de internationella artiklarna, har vi inte alltid urskilt benämningen preschool teacher, utan de har benämnts som teacher.

Vi anser att flerspråkighet är ett relevant område att undersöka närmare och de artiklar vi läst har speglat det vi vill undersöka. Från ett allmänt perspektiv är det på en samhälls nivå intressant att undersöka, eftersom en stor utmaning i arbetet med flerspråkighet handlar om de normer som finns i ett samhälle. Vi har uppmärksammat att normerna påverkar förskolans värld och barn som går på förskolan. Från en professionell synvinkel är denna studiens innehåll relevant för hur förskollärare kan arbeta med att inkludera barns språk oavsett om barn har ett eller flera språk. Skolverkets (2020) artikel, "Forskning om flerspråkighet" skriver även om att det är viktigt att ta del av vetenskaplig forskning som har gjorts både från Sverige och andra länder för att lära sig om vilka olika typer av utbildningsmodeller som främjar flerspråkighet. Arbetet med flerspråkighet i förskolans kontext styrks även av Skollagen (SFS 2010:800) i kapitel 8 §10 där det står att barn ska ges förutsättningar att stärka det svenska språket samt sitt förstaspråk i förskolan.

2 Centrala begrepp

Utifrån studiens syfte kan vi urskilja tre centrala begrepp. Ett av dessa begrepp är flerspråkighet. Det begreppet uppfattar vi som att barn har tillgång till flera språk och får användning av alla sina språk inom undervisningen i förskolan. De andra två begreppen, första- och andraspråket, finns det flera synonyma begrepp till som vi tar upp i studiens innehåll. Dessa begrepp är även centrala i de vetenskapliga artiklarna samt i litteraturen som används till studien.

2.1.1 Flerspråkighet

I nationalencyklopedin ("Flerspråkighet", 2020) definierades begreppet flerspråkighet med, "(. .) användningen eller behärsningen av flera språk". Skolverket (2020) beskriver flerspråkighet som ett komplext begrepp som kan delas upp i två olika perspektiv i forskningssammanhang, samhälls- och individperspektivet. Individperspektivet fokuserar enligt Skolverket (2020) på individens språkliga skicklighet. Den individuella språkliga skickligheten beror på när och hur språken används, samt hur individen identifierar sig med alla sina språk och hur utomstående ser på individens flerspråkighet (Skolverket, 2020). Flerspråkighet är enligt Kultti (2014) ett mångdimensionellt begrepp som inkluderar inläring och utveckling av barns alla språk och att vara flerspråkig innebär enligt Wedin (2017) att ha kunskap om olika språk, såsom användningen av språket. Däremot riktar sig samhällsperspektivet till samhällets verksamhet kring flerspråkighet i samband med olika lagar (Skolverket, 2020). Skolverket (2020) tar även upp att betydelsen av flerspråkighet kan skifta beroende på vilket teoretiskt perspektiv som används. Vilket vi kan se att Kultti (2014) skriver om när hon nämner att flerspråkighet utforskas med psykosocialt perspektiv och genom sociolingvistikperspektiv. Där psykosocialt perspektiv handlar det om utveckling inom första-, andra- och tredje språket, medan sociolingvistik fokuserar på språk i samhällets olika sammanhang.

2.1.2 Första- och andraspråket

Enligt Wedin (2017) är begreppet modersmål likvärdigt med barnets förstaspråk. Trots det råder det oenigheter enligt Håkansson (2019) bland forskare hur begreppet förstaspråket, eller som det tidigare kallats modersmål, skall tolkas. Håkanssons (2019) definition av barnets förstaspråk är de språk barnet är uppvuxen med och det språk som talas i hemmet. Förstaspråk behöver inte nödvändigtvis bara gälla ett språk, utan det kan röra sig om flera språk som talas i hemmiljön (Håkansson, 2019). Ytterligare begrepp som har kommit fram under arbetsprocessen är arvsspråk samt minoritetsspråk. Det tolkar vi som att det kan vara förstaspråket beroende på under vilka omständigheter barn har förvärvat språket.

När det gäller förklaringen av andraspråket skriver Kultti (2014) att barnets andraspråk kan ses som det språk som barnet får ta del av i exempelvis förskolan, alltså det språk som i första hand inte talas i hemmet. Något som kan påverka barnets inläring av andraspråket är enligt Håland Anveden (2020) bland annat barnets ålder, som utgör en bidragande faktor i inläringen av andraspråket.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka forskningsfältet flerspråkighet i förskolan. Vi ställer oss följande frågeställningar:

1. Hur beskrivs förskolläraernas arbete med att inkludera barnens förstaspråk utöver majoritetsspråket i förskolans undervisning?
2. Hur beskrivs förskolläraernas utmaningar när det gäller flerspråkighet i förskolans undervisning?

4 Metod

I de insamlade vetenskapliga artiklar i studien finns det både kvantitativa och kvalitativa metoder inkluderade, varav flertalet artiklar är av kvalitativ metod. Ahrne och Svensson (2015) framhåller att forskare antingen kan använda sig av en kvalitativ eller en kvantitativ metod, men enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) kan forskare också använda sig av en kombination av de båda metoderna. Författarna (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013) beskriver att det kan bidra till att forskare får en bredare syn på fenomenet de undersöker. En kvalitativ metod utgår ifrån insamlat material från intervjuer och observationer enligt Ahrne och Svensson (2015). Eriksson Barajas m.fl. (2013) nämner att forskarna tillämpar ett induktivt tänkande inom den kvalitativa metoden. Med ett induktivt tänkande beskriver författarna (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013) att det kännetecknas av att närma sig människors upplevelser, försöka förstå och tolka dem. Enligt Ahrne och Svensson (2015) bidrar användandet av kvalitativa metoder till empati och en djupare förståelse för olika individers livsvärldar. Med hjälp av kvalitativa metoder kommer man undersökningsobjektet närmare och får en djupare förståelse för det som studeras. Ytterligare skriver Eriksson Barajas m.fl. (2013) att en kvantitativ metod använder sig av ett deduktivt tänkande, det kännetecknas av att forskaren försöker vara så objektiv som möjligt, genom att inte närma sig fenomenet som undersöks. Det gör forskaren för att inte låta sina egna subjektiva åsikter ha inverkan på resultatet. Vid användningen av en kvantitativ metod samlar forskaren in data genom till exempel frågeformulär och tester. Därefter ska forskaren sammanställa mängden data, för att kunna göra en bearbetning av datan som sedan omvandlas till statistik (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

I den allmänna litteraturstudien kan läsaren inte se en lika tydlig granskning av artiklarna, på grund av att den inte har samma krav när det gäller att redogöra för sin metod i insamlingen av artiklarna (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Det innebär att i många fall finns det inte en redovisning för vilka inklusionskriterier forskarna utgick ifrån, när de samlade in artiklar till den allmänna litteraturstudien. Arbetet att granska studien försvåras när andra inte kan se om forskarna har dragit rätt slutsatser (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Vidare skriver Eriksson Barajas m.fl. (2013) att vid användandet av metaanalys, samlar forskaren in material från flera olika forskningsstudier, sammanväver resultatet, vilket innebär att de analyserar datainsamlingen. För att använda sig av metaanalys behöver forskaren specifika kunskaper angående metod och att de kan göra statistiska uppskattningar. I en metaanalys genomgår de inkluderade artiklarna en kvalitetsvärdering för

att försäkra att de artiklar som inkluderas är tillräckligt vetenskapliga. Eriksson Barajas m.fl. (2013) beskriver att på grund av systematiken i analysen, har den ett stort bevisvärde.

Pettersson, Kjellin och Palmqvist (2020) beskriver att en narrativ översikt innebär, att forskaren samlar in material inom ett specifikt ämne som de vill undersöka. Här behöver forskaren inte redovisa för sin urvalsprocess vid valet av litteratur, utan forskaren kan välja litteratur av eget intresse (Pettersson, Kjellin & Palmqvist, 2020).

En systematisk litteraturstudie innebär att ta del av all tidigare forskning som går inom ett visst område för att besvara forskningsfrågorna (Pettersson, Kjellin & Palmqvist, 2020). För att studien ska kunna räknas som en systematisk litteraturstudie ska den enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) kännetecknas av flera kriterier, såsom bestämda krav för hur sökningen av artiklar skall gå till och vilka metoder som används. Det kan åstadkommas genom att utforma ett systematiskt flödesschema och tabeller, redovisas sökningarna och artiklarna tydligt. En fördel med systematisk litteraturstudie är att den redovisar sitt arbetssätt och metod så att studien blir mer transparent jämfört med en allmän litteraturstudie (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

Vi har valt att göra en systematisk litteraturstudie och en av anledningarna till att vi bestämde oss för det, var för att undersöka hur flerspråkighet inkluderas i förskolans undervisning. Enligt Åkerblom, Hellman och Pramling (2020) är det fördelaktigt att ta del av andras systematiska litteraturstudier för att få en snabb fördjupad kunskap inom ett visst område, både historiskt, idag och för att se vilken framtida forskning som behövs. På grund av tidsramen kommer vi inte kunna fördjupa oss inom ämnet flerspråkighet men vi anser ändå att det ger oss kunskap inom flerspråkighet i förskolans undervisning som berikar oss, som blivande förskollärare. Ahrne och Svensson (2015) skriver att tiden kan vara en begränsning för studenter och att tidsplaneringen för hur arbetet läggs upp är centralt. Därav är det svårt att gå in på djupet för oss studenter som endast har cirka åtta till tio veckor på oss att göra en systematisk litteraturstudie. Pettersson m.fl. (2020) skriver att metoden för studentarbete kan vara systematisk trots att det inte går att göra den lika omfattande som en forskares systematiska litteraturstudie, på grund av tidsbrist. Även när tid är en begränsning i ett studentarbete, måste metoden i en systematisk litteraturstudie följas systematiskt och beskrivas noggrant i metoden, vilket gör att alla kan följa den systematiska arbetsprocessen på ett tydligt sätt (Pettersson, Kjellin & Palmqvist, 2020).

Eftersom vi valde en systematisk litteraturstudie, valde vi bort metaanalys på grund av att det behövs vissa specifika metod- och statistikkunskaper, vilket vi bedömer att vi inte har. Vi ansåg att allmän litteraturstudie och narrativ översikt inte heller var lämplig för studien, eftersom de inte behöver redovisas lika ingående för sin process. Den systematiska litteraturstudien behöver redovisa insamlad data mer ingående och beskriva urvalsprocessen noggrant (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Det innebär att den systematiska litteraturstudien kan granskas på ett sätt som den allmänna litteraturstudien och den narrativa översikten inte kan, på grund av att de inte behöver redovisa för den metoddelen.

Ytterligare anledningar till varför vi valde en systematisk litteraturstudie istället för en empirisk studie är på grund av de rådande omständigheterna med anledning av Covid-19. Covid-19 är ett virus som sprids mellan människor över hela världen och har klassats som en pandemi (Folkhälsomyndigheten, 2020). Förskolan är av den orsaken redan hårt pressad på grund av sjukfrånvaro bland personalen. Genom egna erfarenheter vet vi att det är brist på vikarier inom förskolan. Därför tror vi att intervjuer försvårar förskollärarnas arbete under en

redan pressad situation. Enligt Folkhälsomyndighetens (2020) rekommendationer bör även de sociala kontaktnäten minskas och kollektivtrafiken undvikas, därför bör vi inte vistas i förskolan. Geografiskt sett bor vi utspridda och för att kunna ses skulle vi varit tvungna att åka kollektivt. Det finns även möjligheter att ha en empirisk studie under dessa rådande omständigheter, till exempel genom att utföra intervjuer digitalt, även där ser vi att tidsbristen kan vara en försvårande faktor ute på förskolorna.

4.1 Datainsamling

I studien användes PICO- metoden som sökstrategi vid insamlingen av de artiklar som söktes fram för studien. PICO- metoden hjälper till att strukturera upp sökorden så att problemformulering täcks (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Initialerna i PICO:t har en viss innebörd och står för olika begrepp, som hjälper till att bryta ner problemområdet till sökord (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). P:et står för målgruppen och i denna studie är målgruppen förskollärare och barn. I:et står för vad vi vill undersöka, det kan till exempel vara ett arbetssätt, varav ett exempel på arbetssätt är translanguaging. I studien använder vi orden, språkutveckling, modersmål, flerspråkighet och tvåspråkighet, för att upptäcka vilka arbetssätt som framkommer i artiklarna. C:et står för kontext, vilket är förskolan i detta fall. O:et innebär själva resultatet. PICO:t hjälper till att sätta upp kriterier inom området som varje initial står för.

Vid alla fyra sökningar användes "Education research complete", en databas från Göteborgs universitetsbibliotek. Pettersson m.fl. (2020) skriver om denna databas är lämpad för sökning av artiklar inom ämnet pedagogik. Dessutom kan innehållet avgränsas i databasen med peer-review och det gör att endast vetenskapligt granskade artiklar kommer fram (Pettersson, Kjellin & Palmqvist, 2020). Det är viktigt att artiklar har genomgått en peer-review, eftersom innehållet i artiklarna har då blivit kritiskt granskat av oberoende experter (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Vid sökningarna avgränsade vi även med Academic journals efter rekommendationer från Göteborgs universitetsbibliotek som en ytterligare kvalitetssäkring. Vidare användes ett språkligt filter, där vi fick fram enbart artiklar skrivna på engelska som enligt Pettersson m.fl. (2020) är ett språk som många forskare använder sig av för att forskningsresultaten ska distribueras till så många som möjligt.

I studien användes fyra olika söktekniker under sökprocessen, vilket vi kommer att beskriva närmare. Den första söktekniken är trunkering, vilket enligt Pettersson m.fl. (2020) innebär att bredvid sökordet används en asterisk direkt efter termen. Ett exempel på hur vi använde oss av söktekniken är på ordet child*. Enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) blir resultatet av sökningen, att alla varianter av ordet kommer fram, såsom till exempel children, childhood och så vidare.

Den andra söktekniken är frassökning. Enligt Pettersson m.fl. (2020) innebär det att skriva ihop två ord som har en viss innebörd tillsammans med citattecken. Under sökningen användes orden "preschool teacher" där det sammansatta ordens innebörd söktes i databasen. Alternativ utan citattecken söker databasen på varje enskilt ord, preschool och teacher var för sig (Pettersson, Kjellin & Palmqvist, 2020).

Den tredje söktekniken är booleska operatörer, vilket enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) innebär att man använder sig av kombinationerna AND, OR och NOT tillsammans med

sökorden. Vid kombinationerna AND och NOT resulterar det i ett snävare sökningsresultat, medan OR resulterar i en ökning av sökresultatet (Pettersson, Kjellin & Palmqvist, 2020). Pettersson m.fl. (2020) beskriver att AND snävar sökningen, på grund av att de begrepp som används måste finnas i träffarnas resultat. De booleska operatorerna som användes kan ses i bilaga, Sökning i databasen Education research complete (Bilaga 1).

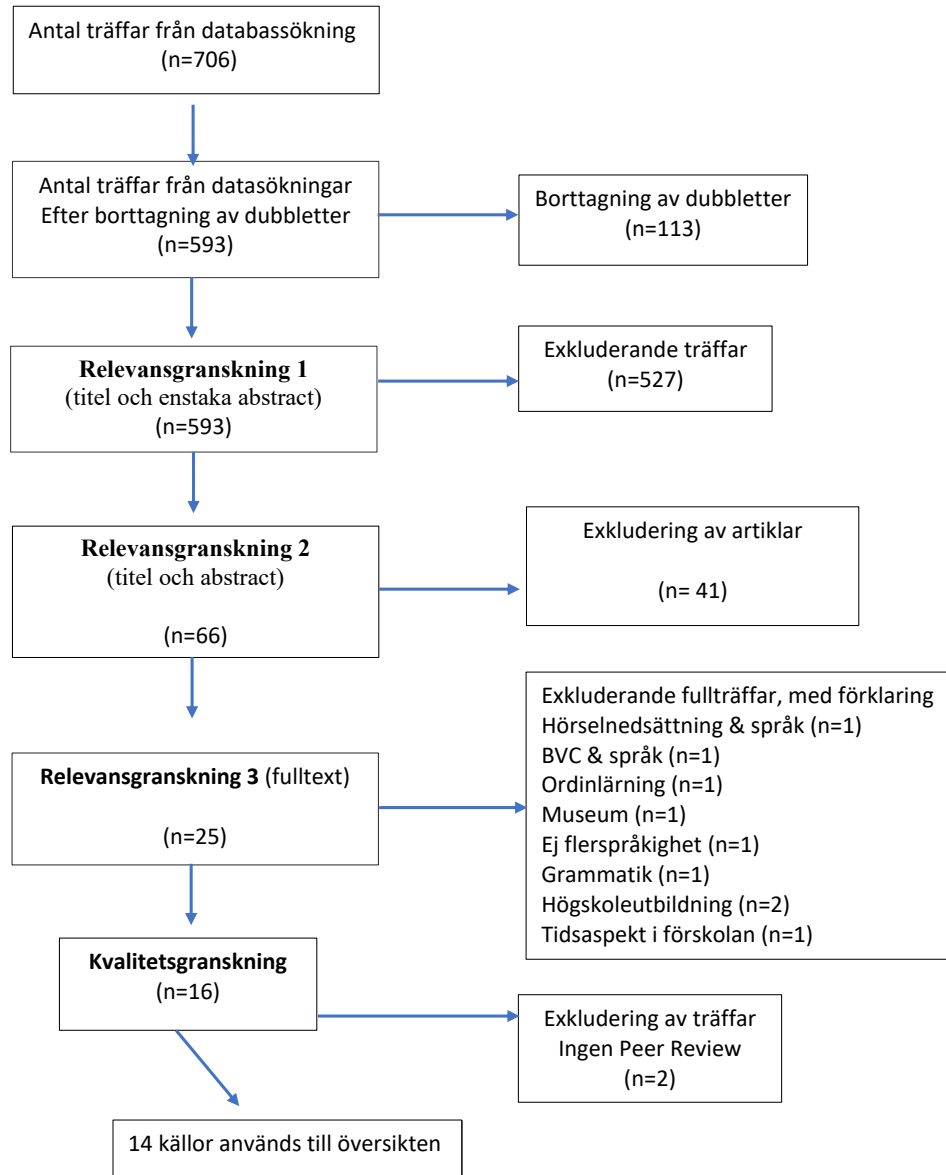
Enligt Pettersson m.fl. (2020) är blocksök en metod som kan användas tillsammans med PICO, där sökorden sätts in i olika block, genom att använda de booleska operatorerna, AND, OR och NOT som i sin tur innebär att man får fram fler relevanta träffar alternativt färre träffar. Blocksök är den fjärde och sista söktekniken som användes i studien, vilket gav en mer specifik sökning och det resulterade i färre men mera relevanta träffar. Redovisning av sökningarna finns i, Sökning i databasen Education research complete (Bilaga 1). Där alla fyra sökningarna är uppställda enligt datum då sökningarna genomfördes. Sökorden som användes tillsammans med metoden blocksökning samt de booleska operatorerna finns även att se. I bilagan framkommer det tydligt vilka begränsningarna är, antalet träffar och slutligen de relevanta träffarna (Bilaga 1).

4.2 Sökstrategi och flödesschema

Av de vetenskapliga artiklar vi fick fram togs dubletter bort genom programmet Zotero. Pettersson m.fl. (2020) lyfter fram Zotero som ett referenshanteringsprogram, vilket är ett lämpligt program vid dubbletthantering. I Zotero fördes de fyra olika artikelsökningarna över, där vi kunde överlappa alla sökningar, för att få fram vilka dubletter som fanns. Därefter lästes rubriker, några enstaka abstrakt igenom och de artiklar vi inte fann relevanta exkluderades. I den andra relevansgranskningen av artiklarna lästes titlarna och abstrakten igenom. Här använde vi oss av de exklusionskriterier vi satt upp för studien, för att exkludera de artiklar vi inte fann intressanta utifrån syftet. I den tredje relevansgranskningen lästes de resterande artiklarnas inledning, diskussion och referenslista igenom. Under den tredje relevansgranskningen i fulltext exkluderades nio artiklar totalt från samtliga sökningar. Dessa exkluderades på grund av att det berörde områden som inte var relevanta för frågeställningarna. Se bilaga, Exkludering av vetenskapliga artiklar, för att få en närmare förklaring till varför de nio vetenskapliga artiklarna exkluderades (Bilaga 2).

I det sista steget sker en kvalitetsgranskning av de utvalda artiklarna och där exkluderades ytterligare två av artiklarna på grund av att vi inte kunde se att de genomgått en peer-review, trots att peer-review användes som en kvalitetssäkring i databasen. För att försäkra oss om att dessa två artiklar var trovärdiga undersöktes tidskrifternas hemsida. Därefter undersöktes de två artiklarna vidare via databasen "Ulrich", där det blev synligt om artiklarna och deras tidskrifter har genomgått en peer-review. Vi kom fram till att dessa två artiklar inte var tillräckligt trovärdiga, se bilagan, Kvalitetsgranskning av vetenskapliga artiklar (Bilaga 3). I denna systematiska litteraturstudie användes slutligen 14 artiklar. Redovisning av hela urvalsprocessen finns att skåda i flödesschemat.

Flödesschema
Redovisning av urvalsprocessen



Modifierad version av Prisma

4.3 Inklusions- och exklusionskriterier

Vi utgick från förskolans kontext för att besvara frågeställningarna utifrån syftet. De inklusions- och exklusionskriterier vi satte upp, utgår från förskollärarens arbetsätt och utmaningar i arbete med att inkludera flera språk i undervisningen. Inklusions- och exklusionskriterier är enligt Petterson m.fl. (2020) urvalskriterier som hjälper till att precisera och avgränsa sökningar inom det område som önskas. I denna studie resulterade det till 25 artiklar som lästes igenom i fulltext. I Kvalitetsgranskning av vetenskapliga artiklar, finns de 14 utvalda artiklarnas inklusionskriterier och två av de artiklarnas exklusionskriterier från den senaste kvalitetsgranskningen (Bilaga 3).

Inklusionskriterier:

- barn i ålder ett till sex år
- förskollärare
- samarbete med vårdnadshavare
- olika arbetsätt som stimulerar och stödjer språkutveckling och flerspråkighet
- multimodalt material som stimulerar språk och flerspråkighet
- användningen av material som stimulerar och stödjer språkutveckling och flerspråkighet
- estetiska uttrycksformer som stimulerar språk och flerspråkighet
- verksamheten i förskolan
- förståelse för hur förskollärarna kan tillämpa flerspråkighet inom förskolan
- artiklar skrivna från år 2000 och framåt.

Exklusionskriterier:

- barn över sju år
- vårdnadshavare med fokus i hemmiljön
- forskare som ingår i en aktivitet på fältet
- om huvudfokus ej ligger på språk och flerspråkighet och dess utveckling
- förskoleklass, grundskola eller hemmiljö
- artiklar skrivna tidigare än år 2000.

4.4 Databearbetning

En systematisk litteraturstudie innebär enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) att kombinera de vetenskapliga artiklarna inom det ämne som valts på ett metodiskt vis. Vi använde oss av det som Eriksson Barajas m.fl. (2013) beskriver som ett sätt att sammanställa artiklarna efter mönster och begrepp som kan utvecklas i olika teman, en så kallad innehållsanalys. Artiklarna strukturerades metodiskt upp i innehållsanalysen i samband med analysarbetet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). För vidare läsning av hur vi kategoriserade teman se Protokoll för kategorisering av artiklarna (Bilaga 4).

Under den sista relevansgranskningen kunde vi skönja olika teman utifrån de anteckningar vi hade och analysarbetet av de 14 artiklarna som ledde fram till två huvudteman. Det ena huvudtemat är olika arbetsätt inom flerspråkig förskoleundervisning och det andra temat handlar om vilka olika utmaningar pedagogerna står inför när barns flerspråkighet ska inkluderas i undervisningen. Under de två huvudteman strukturerades underkategorier upp i fem arbetsätt och tre utmaningar. I resultatavsnittet diskuterades och sammanfördes artiklarnas likheter och skillnader i de olika teman tillsammans med relevant litteratur till resultatdelen. Litteratur har tagits fram dels från referenslistor och dels från tidigare kurser.

När delarna från en analys sätts ihop till en ny helhet utvecklas det till en syntes (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013), vilket blir resultatet.

4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabilitet innebär att samma resultat uppnås vid liknande studier (Barmark & Djurfeldt, 2015). Till skillnad från reliabilitet betyder istället validitet att exempelvis via enkäter få in det specifika innehåll som eftersöks i undersökningen, alltså att man får svar på den fråga som ställs (Åberg-Bengtsson & Pramling, 2020). I den genomförda datainsamlingen ser vi att det går att undersöka studiens reliabilitet och validitet, på grund av den systematiska sökningen och dokumentationen av artiklarna, utifrån inklusions- och exklusionskriterierna. Sökorden har formulerats utifrån studiens syfte och frågeställningar, vilket kan kopplas till validiteten i denna studie, alltså får vi svar på det vi vill. Vi anser att studien är transparent eftersom vi har redovisat ingående för de val vi har gjort i studien. Barmark och Djurfeldt (2015) lyfter fram transparens som ett huvudsakligt kriterium i en vetenskaplig studie, där andra granskar texten och bedömer den som trovärdig eller ej. Författarna poängterar att, när en studie görs om och samma resultat uppnås, innebär det att studien är transparent, vilket kan jämföras med reliabilitet (Barmark & Djurfeldt, 2015). Genom att se möjligheter i att kunna överföra studiens resultat till andra miljöer och personer innebär det enligt Ahrne och Svensson (2015) att det blir ett generaliserbart resultat. Vi anser att denna studiens resultat har vissa begränsningar och kan bara överföras till undervisningssituationer inom förskolan och skolan och därför kan studien inte generaliseras.

4.6 Etiska överväganden

Vid en systematisk litteraturstudie är ett flertal etiska aspekter av stor vikt enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013). En av dessa aspekter antas under urvalsprocessen, då artiklarna ska ha genomgått etiska överväganden. I denna studien användes artiklar som har blivit granskade av en så kallad peer-review. Det som Eriksson Barajas m.fl. (2013) skriver om, där experter granskar studiens innehåll kritiskt och rekommenderar studien för publicering eller ej. Vetenskapsrådet (2017) uppger att allt av intresse ska redovisas i den systematiska litteraturstudiens resultat och inte bara det som är intressant utifrån forskarens sida. Med allt menas även de artiklar som motsäger den ställda hypotesen (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). I denna studie granskas artiklarna systematiskt samt att artiklarnas resultat redogörs i sin helhet, utan att ta hänsyn till personliga intressen inom området.

Dahlin-Ivanoff (2015) förklarar att en studies trovärdighet kan styrkas med en ingående redogörelse för hur arbetsprocessens alla steg har gått till, vilket skapar en transparens genom hela arbetet. I denna studie är arbetsprocessen redovisad under metoddelen, där datainsamling och databearbetning förklaras i detalj med stöd av tabeller och flödesschema. Vid utformningen och sammanställningen av de vetenskapliga artiklarna, tillsammans med litteraturen i studien, har vetenskapsrådets (2017) regler följts gällande plagiat. Det vill säga att formulera texten, så att det inte framstår som om det är vi som har kommit fram till själva faktan i texten. Plagiat ingår i det vetenskapliga begreppet oredlighet, vilket definieras som förfälskning och stöld av idéer inom vetenskapen. God forskningssed innebär att uppges upphovsman och referenser utifrån var fakta eller resultat kommer från (Vetenskapsrådet, 2017). I denna systematiska litteraturstudie hänvisar vi till källorna med referensstilen, American Psychological Association i enlighet med Göteborgs universitets rekommendationer.

5 Resultat

I denna systematiska litteraturstudie är 14 vetenskapliga artiklar inkluderade. Vi kommer att presentera analysen av artiklarna utifrån två olika huvudteman, som framkommit i analysarbetet. Det första temat handlar om pedagogers arbetssätt för inkludering av flerspråkighet i förskolans undervisning. Det andra temat fokuserar på utmaningar inom ett flerspråkigt arbetssätt i förskolans kontext.

5.1 Flerspråkigt arbetssätt inom förskolans undervisning

I detta avsnitt nämns olika arbetssätt gällande flerspråkig undervisning. I samband med arbetssätten beskrivs olika språkaktiviteter som tas upp i de vetenskapliga studierna. Här berörs studiernas positiva samt kritiska aspekter gentemot flerspråkighet. Translanguaging, immersion, kodväxling och scaffolding är metoder i flerspråkig undervisning som förklaras i texten. I texten tar vi även upp de olika förhållningssätten gentemot flerspråkighet och vilken barnsyn som upptäcktes i de olika studierna.

5.1.1 Translanguaging

En av de arbetssätt som väckte intresse hos oss bland studierna var metoden translanguaging. Eftersom barn vid användandet av denna metod ökar möjligheten till att använda sig av både sitt första- och andraspråket enligt flertalet av forskarna (Blom, Soderstrom, Sun, Yussof, Vijayakumar, Lai, O'Brien och Ong, 2020; Seals & Olsen-Reeder, 2020; Kirsch, 2020). Vi upptäckte även att barns förståelse för andra språk och kulturer ökar vid användningen av metoden. Begreppet translanguaging kan enligt Håland Anveden (2020) förklaras genom att språk ses som sammanflätade med varandra. När barn tillägnar sig ett nytt språk förenas båda språken. Om barn ges förutsättningar till att kunna använda hela sin språkliga kapacitet, det vill säga att bruka alla sina språk i olika aktiviteter på förskolan, bidrar det till att barns språk och kunskapsbank berikas (Håland Anveden, 2020). Begreppet translanguaging kan enligt Kultti och Pramling (2017) även benämnas som korspråkande på svenska. Användningen av metoden translanguaging kan medverka till att barns kunskaper i flera språk får möjlighet att utvecklas genom olika aktiviteter (Kultti & Pramling, 2017). Enligt Blom, Soderstrom, Sun, Yussof, Vijayakumar, Lai, O'Brien och Ong (2020) innebär translanguaging att individen använder sig av hela sin språkliga kapacitet för att kommunicera med alla sina språk. Därtill nämner även författarna (Blom m.fl., 2020) att när barnet får nyttja translanguaging bidrar det till en språkutveckling och förståelse för varandras språk. Seals och Olsen-Reeder (2020) tar upp begreppet hållbar translanguaging, med en inriktning som bidrar till att barnet får användning av sina samtliga språk och där minoritetsspråken får utrymme både i förskolan och i samhället. Vidare nämner forskarna (Seals & Olsen-Reeder, 2020) att arbetet med hållbar translanguaging är viktigt, för om minoritetsspråket endast används inom förskolan blir språken isolerade och språk är en social företeelse.

5.1.1.1 Aktiviteter inom translanguaging

Ett sätt att främja barns språkutveckling i flerspråkiga aktiviteter är att använda sig av metoden translanguaging (Kultti & Pramling, 2017). Forskarna Seals och Olsen-Reeder (2020) och Kirsch (2020) nämner att ett bra verktyg inom translanguaging är att använda sig av translinguala böcker, som kan beskrivas som tvåspråkiga böcker. Forskarna (Seals & Olsen-Reeder, 2020; Kirsch, 2020) skriver att användandet av dessa böcker är ett bra arbetssätt för pedagoger att inkludera flera språk i en aktivitet. I Kirsch (2020) studie

tillverkar barngrupperna egna böcker på sina hemspråk, som utvecklades till ett långvarigt bokprojekt. Runt böckerna utvecklades även flera aktiviteter genom olika estetiska uttrycksformer. I aktiviteterna förs det flerspråkiga dialoger mellan barn och pedagoger (Kirsch, 2020). Dessa aktiviteter kopplar vi till ett språkinriktat förhållningssätt, där dialogen är en central del i arbetet med flerspråkighet enligt Slotte och Maury (2017). Som tidigare nämnts kan vi även se hur pedagoger i Seals och Olsen-Reeders (2020) studie arbetar med tvåspråkiga böcker. I deras studie värderas hemkultur som en viktig del i arbetet med att implementera flerspråkighet i förskolans undervisning. Via dessa böcker läses och diskuteras innehållet genom både minoritet- och majoritetsspråket. Ett annat sätt att arbeta med translanguaging är enligt Harju och Åkerblom (2020) att låta barn fotografera, sedan prata och diskutera om bilderna på sitt förstaspråk och därefter låta barnen återskapa vad de pratade om i sina böcker gjorda av dem själva. Om translanguaging som metod ska kunna införlivas i förskolan poängterar Håland Anveden (2020) betydelsen av att pedagogerna är medvetna och besitter kunskap om hur viktigt det är att inkludera denna metod. Därtill behövs förståelsen av att stanna upp, tänka över sitt beteende, för att kunna utveckla sina planerade aktiviteter efter barns behov och förutsättningar (Håland Anveden, 2020).

5.1.2 Immersion

Ytterligare en metod vi finner intressant är immersion, vilket vi förstår kan jämföras med språkbad. Flyman Mattsson (2017) nämner att språkbad innebär ett sätt att leva och lära genom språket. Håkansson (2019) skriver att det engelska ordet för språkbad, immersion. Hon (Håkansson, 2019) beskriver att immersion utvecklades i Kanada och infördes på grund av engelskspråkiga vårdnadshavares påtryckningar gällande införandet av det franska språket i förskolan. Franskan ansågs som ett språk med hög status på den globala marknaden och det berodde på att arbetsmarknaden efterfrågade individer med tvåspråkiga kompetenser, vilket värderades högt av arbetsgivarna (Håkansson, 2019). Karakteristiskt för språkbad är enligt Flyman Mattsson (2017) att det är vårdnadshavarnas samt barnets egna beslut som bidragit till valet av förskola och att det föll på språkbad som undervisningsform. Det vill säga att språkbad är ett eget val och som inte bestäms av någon annan än familjen själva. Håkansson (2019) skriver att genom språkbad ska barnet få möjlighet att utvecklas till en tvåspråkig individ. Värt att nämna är att det inte ses som ett krav att barnet behöver behärska majoritetsspråket hemma, utan det är i förskolan barnet ska utvecklas till en tvåspråkig individ (Håkansson, 2019).

5.1.2.1 Immersion som arbetsätt

Gällande arbetet med immersion beskriver Hickey och de Mejía (2014) att det finns två olika program att utgå ifrån. Det ena programmet benämns som den enspråkiga modellen, vilket innebär att det endast är ett språk undervisningen sker på, vanligtvis majoritetsspråket som bidrar till att barnets språkkunskaper utvecklas. Förhoppningen är att barnet utvecklar additiv tvåspråkighet genom den enspråkiga immersionförskolan. Med det menar Hickey och de Mejía (2014) att när undervisningen sker med ett majoritetsspråk som i detta fallet är barns andraspråk, det är då additiv tvåspråkighet sker. Barnen kan även stöttas med sitt förstaspråk innan de exponeras för undervisningsspråket, som är i majoritetsspråket i den enspråkiga modellen (Hickey & de Mejía, 2014). Stewart (2004) är kritisk till den enspråkiga modellen som används i immersionförskolor. Han (Stewart, 2004) förespråkar istället den tvåspråkiga modellen inom immersion förskolan och poängterar vikten av att barnet behöver ges förutsättningar till att utveckla sin fonologiska medvetenhet, för att en språkutveckling på båda språken ska ske. Hickey och de Mejía (2014) skriver att det andra programmet inom immersion är den tvåspråkiga modellen. Där använder barnet dels sitt förstaspråk, dels

majoritetsspråket för att barns tvåspråkighet ska få utvecklas. I tvåspråkiga immersionförskolor planerar pedagogerna för när de två olika språken ska användas i de olika aktiviteterna (Hickey & de Mejía 2014). I USA får exempelvis spansktalande barn, till en viss del information på sitt förstaspråk om hur en uppgift ska genomföras och en viss del på engelska. Genom detta sättet skapas en jämlikhet mellan språken, alltså att inget språk tar överhand (Hickey & de Mejía 2014). Ett annat sätt att beskriva tvåspråkig immersion är enligt Stewart (2004) att undervisningen delas upp med ett språk under ena halvan av dagen och det andra språket används under resterande delen av dagen.

En av de centrala delarna med immersion som metod är att förskolans aktiviteter struktureras så att barns språkutveckling fördjupas. Även en samverkan med vårdnadshavarna gällande barnets förstaspråkutveckling är av stor betydelse (Harju-Luukkainen, 2017). I samband med immersion uppger Stewart (2004) att relationen mellan vårdnadshavarna och förskolan ökar vid användandet av hemkulturer i flerspråkig undervisning. Vidare skriver Stewart (2004) att i studien använder sig pedagogerna av immersion som arbetssätt, genom rim, sånger och ordspel. För att inkludera språkliga kulturella rim och sånger tar pedagogerna hjälp av hemmen (Stewart, 2004). Flyman Mattsson (2017) skriver om pedagogernas tvåspråkiga roll i undervisningsformen språkbad. Det vill säga att pedagogerna behärskar dels majoritetsspråket, dels barns förstaspråk, vilket ses som något positivt ur ett barnperspektiv i synnerhet i barns tidiga språkutvecklingsperiod (Flyman Mattsson, 2017).

5.1.2.2 Effekter av immersion

En del positiva effekter av immersion har forskare som Hickey och de Mejía (2014) och Blom m.fl. (2020) funnit, till exempel det som Hickey och de Mejía (2014) skriver om att barn som går i tvåspråkiga immersionförskolor, inte hämmas i sin inläring av majoritetsspråket. Hickey och de Mejía (2014) skriver om en studie i USA, där barn som har spanska som sitt förstaspråk, går i en tvåspråkig immersionförskola och där det andra språket är engelska. När barnen börjar skolan jämför forskarna resultaten av barns språkliga förmågor, både hos de barn med spanska som sitt förstaspråk som gått i en engelsktalande förskola och de barn som gått i en tvåspråkig immersionförskola. Vidare tar Hickey och de Mejía (2014) upp studiens positiva effekter, där det visar på att barn som gått i en tvåspråkig immersion förskola visade på större skicklighet i spanska jämfört med de barn som enbart gått på en engelsktalande förskola. Barn som gått i den tvåspråkiga immersion förskolan har trots det lika stor skicklighet i engelska som de barn som gått enbart i en engelsktalande förskola. Det anser forskarna (Hickey & de Mejía, 2014) ger stöd för tvåspråkig immersion och visar även på att barn som får stöttning i sitt förstaspråk inte hämmas i sin inläring av sitt andraspråk. Ytterligare en positiv effekt av en tvåspråkig immersionförskola är att barn som vistas i miljöer där tvåspråkig immersion tillämpas, har större möjlighet att utveckla sin kognitiva förmåga inom icke verbala områden jämfört med barn som enbart talar ett språk på förskolan (Blom m.fl., 2020).

En positiv vidareutveckling av immersion är att använda både immersion och translanguaging tillsammans, vilket är något som Seals och Olsen-Reader (2020) ser som en viktig del i arbetet med att inkludera flerspråkighet. I samband med det skriver Hickey och de Mejía (2014) att forskning visar på att pedagoger behöver utveckla arbetet med immersion. De tar upp att pedagoger som arbetar med immersion måste vara flexibla i sin planering och i utförandet av den språkliga verksamheten eftersom det inte finns en version av immersion som passar för alla barn. Hickey och de Mejía (2014) och även Seals och Olsen-Reader (2020) poängterar att det är speciellt viktigt när pedagogerna arbetar med minoritetsspråk som

är hotade att försvinna. Vidare skriver Hickey och de Mejía (2014) att det är viktigt att pedagoger främjar användning av minoritetsspråket bland barns kamratgrupper, för då har språket större chans att användas utanför förskolan inom dessa kamratgrupper. Seals och Olsen-Reader (2020) är av samma uppfattning när det gäller att minoritetsspråket bör användas även utanför förskolan och i framtiden. De skriver emellertid att immersion inte ger en korrekt bild av hur världen ser ut utanför immersion förskolor. Utanför klassrummet använder sig barn mer av sin språkliga kapacitet och inte bara minoritetsspråket. Seals och Olsen-Reader (2020) slutsats är att om barn enbart använder sig av minoritetsspråket i förskolan, lär sig barn inte hur de kan använda sig av alla sina språkliga kunskaper utanför förskolan. Då går barn miste om hur de kan använda sig av alla sina språk i samspel med andra personer (Seals & Olsen-Reader, 2020).

5.1.3 Kodväxling

Kodväxling är ytterligare något som fånglar oss utifrån studierna, eftersom det verkar vara ett arbetssätt som gynnar barns flerspråkighet i förskolan. När två olika språk kommuniceras växlande, genom att byta ut enstaka ord till det andra språket, kallas det för kodväxling (Slotte & Maury, 2017). Då kan barn enligt Slotte och Maury (2017) skapa sig en uppfattning av helheten med stöd av språken och sammanhanget. I Blom m.fl. (2020), Naqvi, McKeough, Thorne och Pfitscher (2013), Plessis och Louws (2008) studier beskriver författarna begreppet kodväxling, vilket enligt dem innebär växling mellan språk. Där byter individen ut vissa ord i en mening på ett språk och ersätter det med ord på ett annat språk. Även Håland Anveden (2020) kan vi se är av samma uppfattning när det gäller kodväxling. Det vill säga att barnet blandar sina tvåspråkiga kunskaper, vilket resulterar i en mix av båda språken när barnet uttrycker sig verbalt (Håland Anveden, 2020). Håkansson (2019) nämner att när barnet kodväxlar kännetecknas det av hög språklig kompetens. Barnets samtliga språk får då samverka och när barnet ges möjlighet att kodväxla utvecklas barnets förmåga att föra tvåspråkiga dialoger. Vidare skriver Håkansson (2019) att ju säkrare barnet blir på att kodväxla desto större är chanserna att barnets språkkunskaper på båda språken fördjupas. När barn tillåts att kodväxla med varandra bidrar det även till gemenskap i barngruppen (Håkansson, 2019).

5.1.3.1 Forskning inom kodväxling

Forskning inom kodväxling har visat på olika resultat när det gäller barns olika typer av språkinläring (Blom m.fl., 2020). Kodväxling har till exempel visat på positiva resultat rörande barns engagemang i förskolan. Det har även framkommit att pedagogers användning av kodväxling har stöttat barn att använda sig av sina befintliga kunskaper i deras förstaspråk för att stärka inläringen av andraspråket. Forskningsresultaten på kodväxlingens påverkan på barns vokabulärutveckling är däremot tvetydig, där studiernas fokus har för det mesta legat på vårdnadshavarnas användning av kodväxling med sina barn (Blom m.fl., 2020). Även i Blom m.fl. (2020) egna studie, där de undersökte om pedagogers användning av kodväxling påverkade barns vokabulärutveckling i deras förstaspråk, visade på tvetydiga resultat. Det kopplar vi till vad Plessis och Louw (2008) skriver om, att forskning än så länge inte har det specifika svaret på vilken typ av utveckling som kan ske genom användningen av kodväxling.

Synen på kodväxling har historiskt sett varit negativ, vilket har bidragit till en negativ syn på kodväxling i förskolan (Plessis & Louw, 2008). Forskare (Blom m.fl., 2020) ansåg att pedagoger bör separera språken i förskolan och bara lära ut ett språk i taget. Kodväxling har associerats med till exempel lathet, låg språklig förmåga och en risk att blanda ihop språken (Plessis & Louw, 2008; Blom m.fl., 2020). Däremot har ny forskning visat på att det kan

finnas stora fördelar för barns språkutveckling vid användningen av kodväxling (Plessis & Louw, 2008; Blom m.fl., 2020). Forskarna (Plessis & Louw, 2008; Blom m.fl., 2020) betonar betydelsen av att barn använder sig av kodväxling när de ska lära sig ett nytt språk i förskolan som kan vara ett verktyg för barn och pedagoger. Kodväxlingen kan främja inläringen av ett nytt språk och hjälpa till att bibehålla förstaspråket (Plessis & Louw, 2008; Blom m.fl., 2020). Genom att lära sig nya språk gynnas barnets tidigare språkkunskaper enligt Håland Anveden (2020) och Cedernil (2016). Plessis och Louw (2008) skriver att skicklighet i förstaspråket överförs till andraspråket genom förmågan att tänka abstrakt och generalisera. Ytterligare uttrycker Slotte och Maury (2017) att språk ska ses som något som berikar, stödjer varandra och som främjar barnets medvetenhet inom sina språk. Det är även gynnsamt enligt Engdahl och Årlemalm-Hagsér (2015) att barnet använder sig av alla sina språkkunskaper för att utveckla sin språkliga kapacitet.

Plessis och Louw (2008) och Blom m.fl. (2020) lyfter fram att kodväxling ger barn en större möjlighet att kommunicera, få förståelse för de instruktioner de får i förskolan av pedagoger och av andra barn. Plessis och Louw (2008) beskriver att forskningen visar att det inte bara bidrar till att barn lättare kan förstå varandra och sina pedagoger. Det skapar även en trygghet hos barnet när de kan kommunicera på sitt förstaspråk och de kan då lättare förklara vad de känner och upplever. När barn börjar på en förskola där det till största delen enbart talas det för barnet nya språket, vilket enligt Plessis och Louw (2008) kan leda till att de känner sig avskämda från sitt förstaspråk och sin kultur. Även Blom m.fl. (2020) motiverar att användningen av förstaspråket kan hjälpa barnet att lättare hantera situationer, då de kämpar med inläringen av det språk som talas på förskolan. Förstaspråket kan då ge barnet en känsla av att de behärskar ett språk och är mer trygga i att använda språket (Blom m.fl., 2020).

Kodväxling förekommer i olika pedagogiska arbetssätt, i Plessis och Louws (2008) studie framkommer det att pedagogerna tar stöd av specialpedagoger samt tolk för att möjliggöra inkludering av kodväxling som metod i den Sydafrikanska förskolekontexten. I Blom m.fl. (2020) studie framkommer det att pedagogerna använder kodväxling i pedagogiska aktiviteter såsom sånger, rim, spel samt högläsning med böcker på två språk. Tvåspråkiga böcker används även i Naqvi m.fl. (2013) studie där en sida är på ett språk, till exempel det engelska språket medan nästa sida är skrivet på ett annat språk och dessa läses parallellt upp för barnet. Det olika aktiviteterna resulterar i att det tvåspråkiga barnet blir involverat i det som sker på förskolan (Blom m.fl., 2020; Naqvi, McKeough, Thorne & Pfitscher, 2013)

Slutligen visar Plessis och Louw (2008) samt Blom m.fl. (2020) att det behövs mer forskning om vilka utvecklingsmöjligheter kodväxling kan ge barn, eftersom vissa studier har visat på olika resultat. Forskarna (Blom m.fl., 2020) beskriver att pedagogernas planering av användningen av kodväxling är viktig, för att de ska kunna använda kodväxling på ett så effektivt sätt som möjligt. Därigenom får barnet större möjligheter att lära sig det nya språket och bibehåller samtidigt sitt förstaspråk (Plessis & Louw, 2008; Blom m.fl., 2020). Studien skriven av Naqvi m.fl. (2013) framhäver vikten av ett professionellt stöd. Det professionella stödet är av stor vikt för pedagogerna för att barnet ska kunna utvecklas språkligt genom kodväxling som arbetssätt (Naqvi, McKeough, Thorne & Pfitscher, 2013).

5.1.4 Scaffoldning som språklig stöttning

Guidning, guidat deltagande och peer-turtoring är begrepp som vi kopplar samman med det sociokulturella begreppet scaffolding. En svensk tolkning av scaffolding kan enligt Pramling och Pramling Samuelsson (2010) vara det svenska ordet för stöttning. Säljö (2014) beskriver scaffolding, där pedagogen fungerar likt en ledsagare som lotsar barnet till att så småningom

klara av en sak på egen hand (Säljö, 2014). Det kopplar vi till vad Säljö (2017a) beskriver som den närmaste proximala utvecklingszonen. Vilket innebär att när en person lär sig något nytt och är den då mottaglig för instruktioner och stöttning från en mera kunnig person, som har intentionen att hjälpa barnet utveckla dennes språkkunskaper (Säljö, 2017a). Scaffolding är enligt Pramling och Pramling Samuelsson (2010) ett intressant redskap i förskolans undervisning för att följa barns utveckling i språkliga samspel med andra, barn som lärare. Pedagogerna hjälper barn genom stöttning via social kommunikation och allt eftersom så klarar barn mer och mer på egen hand (Pramling & Pramling Samuelsson, 2010).

I studiens process framkom begreppen, guidning och peer-turtoring vilket vi förstår som stöttning. Enligt Kulttis (2014) beskrivning av stöttning, innebär det att pedagogerna ger barn stöd i undervisningen samtidigt som barn utvecklar sitt lärande av nya kunskaper. De Sousa (2019) nämner hur pedagogerna använder sig av guidning för att stötta barns kommunikation. I hennes (de Sousa, 2019) studie vägleder pedagogerna barn till att samtala med varandra och dela med sig av sina idéer och tankar. I Kulttis (2013a) ena studie används måltider till en stöttande språklig aktivitet, där förväntas barn delta genom användning av det svenska språket. I peer-turtoring är det istället barn med mer erfarenheter och kunskaper som ger stöd genom att vägleda sin kompis enligt Håland Anveden (2020). Plessis och Louw (2008) och de Sousa (2019) beskriver hur pedagogerna genom peer-turtoring använder sig av barn i förskolan, för att stötta andra barn som har svårigheter att förstå instruktioner på ett annat språk än sitt förstaspråk.

I Baker (2018) och Kulttis (2013a, 2013b) studier synliggörs guidat deltagande, det kan vi se eftersom pedagogerna är närvarande och stöttar barn i olika aktiviteter, som de till en början behöver hjälp med att klara av, men till slut bemästrar på egen hand. Kulttis (2014) definition av guidat deltagande, är att aktiviteterna i förskolan ska göra det möjligt till att barns erfarenheter och nya kunskaper samspelar med varandra. Guidat deltagande kan vi se i Baker (2018) och Kulttis (2013a, 2013b) studier, genom att pedagogerna planerar aktiviteter utefter barns intressen och önsknings. I Bakers (2018) studie tog de in barns intresse i undervisningen med hjälp av dagmaskutforskningar och superhjältespel. Där fick barnen välja vilket språk de vill använda sig av under aktiviteterna och språken de väljer mellan är förstaspråket eller andra språk i sin omgivning, till exempel majoritetsspråket (Baker, 2018).

5.1.4.1 Aktiviteter inom scaffolding

I följande text går vi in på hur vi ser att pedagogerna använder sig av scaffolding i förskolans aktiviteter utifrån de olika studier vi studerat. I majoriteten av studierna kan vi skönja den sociokulturella teorin, vilket enligt Säljö (2017a) är en teori där språket är likt en process som är i ständig utveckling. Språket innefattar olika typer av tecken som människor använder sig av för att kommunicera. Med tecken syftar Säljö (2017a) på allt från ansiktsuttryck, skrivna språket och bilder. Genom att använda sig av språk och kommunikation med andra människor, förstår vi omvärlden på nya sätt och lär oss att erövra högre nivåer av tänkande. Inom denna teori innebär det att människor drar lärdom av varandra i sociala samspel (Säljö, 2014). Det ser vi även att Pramling och Pramling Samuelsson (2010) nämner att efter vi dragit lärdom av varandra i de sociala samspelet sker en utveckling inom individen och sitt eget tänkande. När scaffolding används i samband med flerspråkighet kopplar vi det till Bakers (2018), de Sousa (2019), Kim (2017) och Naqvi m.fl. (2013) studier. Där nämner de att pedagogernas förhållningssätt genomsyras av ett inkluderande synsätt, som främjar barns flerspråkighet inom undervisnings aktiviteterna via stöttning och guidning som vi kommer förklara mer om i texten (Baker, 2018; de Sousa, 2019; Kim, 2017; Naqvi, McKeough,

Thorne & Pfitscher, 2013).

Utifrån de Sousa (2019) studie ges barn möjlighet till att kunna utveckla sitt språk genom att pedagogen stöttar och uppmuntrar kommunikation i samband med att barnen målar på tyg, laga mat och diskutera bilder från böcker med flerspråkig text. Att ta stöd av relevanta objekt är enligt de Sousa (2019) ett effektivt sätt att underlätta barns språkliga engagemang och förståelse. Användandet av kulturella verktyg, är en viktig del i barns språkutveckling och verktygen kan både vara språkliga eller fysiska (Kim, 2017; Bagga-Gupta & Carlsson, 2006; Kultti, 2013a, 2013b). De språkliga verktygen beskriver Säljö (2017a) är kommunikationen mellan människor och där språket är ett hjälpmedel. De fysiska verktygen är artefakter som används i olika aktiviteter, såsom i Kultti (2013a, 2013b), Bagga-Gupta och Carlsson (2006) studie, där pedagogerna använder sig av språkpåsar för att få igång den språkliga kommunikationen. Språkpåsar används pedagogerna i Bagga-Gupta och Carlsson (2006) studie som en länk till det svenska språket.

I studierna av de Sousa (2019) och Kultti (2013a, 2013b) har vi uppmärksammat att barn ges möjlighet till att utveckla sitt språk även i måltids-, sång- eller högläsningsaktiviteter. I Kulttis (2013a, 2013b) båda studier är lärandet inriktat på det svenska språket precis som i Bagga-Gupta och Carlssons studie (2006), vilket gör att språket som används är vissa barns förstaspråk och i andra fall deras andraspråk. Vid de olika aktiviteterna som sker på förskolan skapas dialoger och samspel mellan barn och pedagoger (Kultti, 2013a, 2013b). Det i sin tur gynnar barnets språkutveckling på såväl barnets förstaspråk som på deras andraspråk. Pedagogerna upprepar orden i kommunikationen mellan barn och vuxen. Barn får genom upprepningarna förutsättningar till att skapa en djupare språkförståelse av de ord som upprepas (Kultti, 2013a, 2013b). I Bagga-Gupta och Carlssons (2006) studie utformas verksamhetens pedagogiska aktiviteter som tidigare nämnts, det vill säga i form av sångsamlingar och högläsning. Skillnaden är att flerspråkighet inte inkluderas på liknande sätt, eftersom det är en förskola som inriktar sig på att endast lära ut majoritetsspråket (Bagga-Gupta & Carlsson, 2006).

Kroppsspråkets användning har vi uppmärksammat i de Sousa (2019) och Kulttis (2013a, 2013b) studier som en viktig del när det gäller utvecklingen av barns flerspråkighet. Här kan vi se i deras studier hur barn och pedagoger använder sig av kroppsspråket för att stötta barns språkinläring, vilket vi kopplar till scaffolding. Författarna (de Sousa, 2019; Kulttis, 2013a, 2013b) poängterar att användningen av mimik, gester och bilder ses som en positiv del när det gäller att främja barns flerspråkiga kompetens. Säljö (2017a) beskriver att språklig kommunikation är ett samspel mellan gester och ögonkontakt, det gör att vi dagligen utvecklar språket och sättet vi uttrycker oss på.

Att dela in barngruppen med färre barn i varje grupp ser vi att det är ett flertal studier som lyfter fram. Baker (2018), de Sousa (2019) och Kultti (2013a) nämner att det är ett fördelaktigt sätt att låta barn få möjlighet att utveckla sin flerspråkighet i mindre grupper. En viktig del är hur pedagogerna stöttar barn i de mindre grupperna under aktiviteten för att de ska kunna utveckla sin flerspråkighet (de Sousa, 2019). Det innebär att aktiviteten och pedagogernas stöttning ska stimulera och underlätta för barnet i att kommunicera med varandra enligt de Sousa (2019). Engdahl och Årlemalm-Hagsér (2015) nämner också att det är en fördelaktig strategi att dela in barnen i mindre grupper, vilket bidrar till att pedagogerna lättare kan se och bekräfta barn jämfört med om barngruppen är större.

5.1.5 Pedagogernas förhållningsätt och barnsyn

Under arbetsprocessen med de 14 studierna uppmärksammade vi att pedagogers förhållningssätt och barnsyn påverkar hur de inkluderar och arbetar med barns flerspråkighet i undervisningen. Ett förhållningssätt som Slotte och Maury (2017) beskriver är det språkinriktade förhållningssättet. Det innebär att pedagoger tar tillvara på barns flerspråkiga kompetenser i olika aktiviteter. Genom att kommunicera med barn och låta dem få utrymme att utvecklas i sina olika språk (Slotte & Maury, 2017).

I flertalet av studierna (Baker, 2018; Kultti, 2013b; de Sousa, 2019; Kim, 2017) uppfattar vi att pedagogernas barnsyn utgår från barns perspektiv och enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2007) är då barn medskapare i sin läroprocess. Inom denna barnsyn ger pedagogerna barn möjlighet till att vara delaktiga i deras egna lärande och rätten till deras egna språk i förskolans värld (Kultti, 2014). När pedagogerna låter barn vara en del i deras egna lärande och utveckling får de möjlighet till att kunna påverka sin vardag i förskolan. Vi kan se att det speglar Johanssons (2011) beskrivning genom att pedagogerna ser barn som medmänniskor. Det vill säga att de tar tillvara på barns förmågor och förutsättningar och låter dem vara delaktiga i det som sker i förskolan (Johanssons, 2011). I Bakers (2018) studie ser pedagogerna flerspråkighet som en tillgång i undervisningen. De tar hjälp av barnets förstaspråk i en förskolemiljö som domineras av det engelska språket, där förskolepedagogiken främjar barns ledarskapsförmåga och tar upp deras intressen i verksamheten (Baker, 2018). Det kopplar vi till den samspelande atmosfären som Johansson (2011) beskriver, där pedagogernas barnsyn kännetecknas av förståelse och nyfikenhet inför barns intresse, önskemål och livsvärldar.

Att ta hjälp av hemspråk som en resurs och få med barn som aktiva deltagare i förskolan är något som vi kan se att de Sousa (2019) och även Plessis och Louw (2008) förespråkar, även om pedagogerna inte kan barnets hemspråk. Det förstår vi som att pedagogerna har ett språkinriktat förhållningssätt. Slotte och Maury (2017) skriver att ta tillvara på barns kunskaper i språk och använda deras flerspråkighet som en resurs, det ger barn en möjlighet att vara experter genom att hjälpa pedagogerna som inte kan deras språk, vilket i sin tur ökar barns språkliga medvetenhet. Även om många av pedagogerna i Sydafrika är flerspråkiga är det omöjligt för pedagogerna att kunna alla minoritetsspråk enligt Plessis och Louw (2008). Därför nämner forskarna (Plessis & Louw, 2008) att det är bra att ta hjälp av barn och se deras språk som en resurs. De Sousa (2019) beskriver att pedagoger kan inkludera barns hemspråk, genom att ta hjälp av familjen. När pedagogerna fått hjälp, tar de stöd av sitt kroppsspråk och bilder i undervisningen (de Sousa, 2019).

Enligt Håland Anveden (2020) är ett samarbete med hemmet gynnsamt för barns välmående. Det har visat sig att om pedagogerna engagerar vårdnadshavarna i verksamheten bidrar det till en positiv utveckling för barn (Håland Anveden, 2020).

Ytterligare en aspekt som vi anser främjar barns flerspråkiga utveckling och som har sin grund i pedagogers förhållningssätt och barnsyn är det Johansson (2011) nämner om vikten av att skapa trygghet för flerspråkiga barn i förskolan. Vidare skriver Johansson (2003) att pedagogerna kan stötta barn som har ett annat språk än majoritetsspråket på förskolan, genom att de lär sig några ord på barnets förstaspråk, för att hjälpa barnet att känna sig trygg på förskolan. Genom att ta in barns hemkultur i undervisningen skapar det även en kulturell medvetenhet hos barn enligt Naqvi m.fl. (2013), vilket också ökar gruppens trygghet.

5.2 Utmaningar inom flerspråkig undervisning

I denna del av studien går vi in på de utmaningar som pedagoger stöter på när de ska implementera flerspråkig undervisning i förskolans kontext. Här är pedagogers kunskap och kompetens viktig för att skapa en medvetenhet om den enspråkiga normens existens. Vi berör också vårdnadshavarnas förhållningssätt till flerspråkighet inom förskolans flerspråkiga utbildning.

5.2.1 Den enspråkiga normen

I världen är det många som växer upp med flera språk, trots det finns det ändå en enspråkighetsnorm som råder enligt Flyman Mattsson (2017). Enspråkighetsnormen innebär att ett land är uppbyggt med ett framträdande språk som samhället anser naturligt att använda (Flyman Mattsson, 2017). Enligt Håland Anveden (2020) är forskares uppfattningar att den enspråkiga normen fortfarande är ledande i världen. Trots att forskarna försökt att bryta föreställningarna kring flerspråkighet, så är den enspråkiga normen fortfarande dominerande i olika samhällen, även fast de flesta länder är flerspråkiga (Håland Anveden, 2020). Enligt Engdahl och Ärlemalm-Hagsér (2015) och Eriksson (2018) finns normer i samhället och vad som anses "normalt" kan förändras på grund av sammanhanget, samhället och tiden. Normer kan vara explicita och implicita, där de implicita normerna innebär att individen inte är medveten om vilka normer som finns i samhället innan någon bryter mot en norm eller att den överges. Explicita normer innebär däremot att den är uttalad i samhället och individen vet vad som förväntas (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2015; Eriksson, 2018).

Harju och Åkerblom (2020) skriver att eftersom vi lever i en enspråkig kultur kan det ofta uppfattas som ett problem med flerspråkighet i utbildningssituationer, då synen är att barn ska lära sig ett språk i taget. Problemet anses vara att flera språk blir ett hinder i utbildningen snarare än en tillgång, då pedagogerna inte vet hur de ska hantera sitt arbete med flerspråkighet (Harju & Åkerblom, 2020). Barns kultur och etnicitet kan även uppfattas som ett problem i förskolans verksamhet, trots att pedagogerna ska främja kulturella värderingar i förskolan, på grund av att den enspråkiga normen fortfarande lever kvar i utbildningssammanhang (Harju & Åkerblom, 2020). Säljö (2017b) beskriver att det som skapar olika värderingar hos pedagoger är individens egna föreställningar om språk och kultur. Eftersom den dominerande enspråkighets normen finns i samhället, gör det att flerspråkighet har svårt att få plats i undervisningen (Säljö, 2017b). I förskolans läroplan (Skolverket, 2020) kan vi se att den framhåller vikten av det svenska språket, för att barn ska tillägna sig kunskaper de behöver för att verka i samhället.

Den enspråkiga traditionen dominerar fortfarande på många ställen i Sverige och det får konsekvenser för hur vi bemöter och ser på flerspråkiga barn i förskolan, men det håller på att förändras enligt Björk-Willén (2018). Vi ser i de svenska och i en del av de internationella vetenskapliga studier att det framkommer att fokus ligger på en enspråkig undervisning snarare än att främja flerspråkighet i förskolans undervisning. En förklaring enligt Kultti (2013a) är att det beror på institutionella normer, som i sin tur osynliggör mångfalden av språk i samhället. Karakteristiskt för en språkförskola i Sverige är att endast majoritetsspråket lärs ut (Kultti, 2013a). I Bagga-Gupta och Carlssons (2006) studie undersöker de en språkförskola i Sverige där pedagogerna enbart fokuserar på inläringen av majoritetsspråket, därför utesluts flerspråkigheten på grund av pedagogernas reduktionistiska synsätt gällande hur barn tar till sig flera språk.

I Plessis och Louw (2008) studie skriver de att Sydafrika är ett flerspråkigt land, där en del språk har marginaliserats. Vi förstår marginalisering som att språken kan ha olika status i samhället, därmed prioriteras språken olika och en del språk utestängs. Forskarna (Plessis & Louw, 2008) nämner att tidigare i Sydafrika under apartheid separerades kulturerna och även språken. Utmaningen som pedagogerna har i Sydafrika enligt Plessis & Louw (2008) är att inkludera barns kultur och språk, speciellt nu när kulturer inte behöver separeras. Med den utmaningen skriver författarna (Plessis & Louw, 2008) att det handlar om att skapa en jämvikt bland kulturer och språk, både bland barns olika kulturer och språk samt den kultur och språk som finns i förskolan. Denna utmaning förstår vi som det Bayati (2017) skriver om, att en anledning till att språk marginaliseras och osynliggörs kan bero på att det finns ett dominerande språk i utbildningssystemet som värderar och ger utrymme för enbart det dominerande språket, där barns förstaspråk anses försvåra inläringen av språket som lärs ut i undervisningen.

I studierna (Harju & Åkerblom, 2020; Seals & Olsen-Reeder, 2020) framhäver de att pedagoger lever kvar i den enspråkiga normen och att det påverkar deras sätt att arbeta med flerspråkighet i undervisningen. Harju och Åkerblom (2020) beskriver att pedagogerna känner sig placerad mellan två diskurser som de måste förhålla sig till. Den ena diskursen är den enspråkiga normen och den andra är att främja flerspråkighet och mångkultur i utbildningen (Harju & Åkerblom, 2020). Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) är ett av många policydokument som ska efterlevas och som bidrar till diskursen om att se flerspråkighet som en tillgång. I läroplanen (Skolverket, 2018) står det att förskolans utbildning ska vara likvärdig för alla barn. Likaväl som det svenska språket är av stor vikt, ska barn ges möjlighet till att utveckla sitt minoritetsspråk eller annat förstaspråk. Även i klassrummen i Nya Zeeland påverkar den enspråkiga normen pedagogers språkpolitiska ideologier, genom vilka språk som tillåts, får ta plats och vilka som tystas ner enligt Seals och Olsen-Reeder (2020).

5.2.1.1 Utmaningar för pedagoger

I och med denna studie har vi förstått att pedagoger står inför flera utmaningar i undervisningen när det gäller att inkludera flerspråkighet i förskolor. I resultaten av studierna (Plessis & Louw, 2008; Harju & Åkerblom, 2020; Kirsch, 2020; Kultti, 2013a, 2013b; Seals & Olsen-Reeder, 2020) kan vi se hur viktigt det är med kunskap om flerspråkig utbildning. Ytterligare något de nämner som är av stor vikt för att kunna implementera fler språk i undervisningen, är användningen av artefakterna i aktiviteterna, exempelvis böcker och rekvisitan (Plessis & Louw, 2008; Harju & Åkerblom, 2020; Kirsch, 2020; Kultti, 2013a; 2013b; Seals & Olsen-Reeder, 2020). I ett språkinriktat förhållningssätt gäller det att skapa förutsättningar och organisera förskolans undervisning, så att barn kan utveckla sina språk (Slotte & Maury, 2017). Ändå är det många förskolor som fortfarande satsar på endast ett språk. Det visade sig även i Kulttis (2013a, 2013b) studier att barns olika språk inte erkänns av pedagogerna i undervisningen, däremot använde barn sina språk tillsammans med varandra i leken. I Kulttis (2013a, 2013b) samt Bagga-Gupta och Carlsson (2006) studier används inte flerspråkigheten som resurs i lärandet, utan den flerspråkiga dialogen i förskolans kontext förblir osynlig.

Tidigare har vi nämnt att den enspråkiga normen innebär en stor utmaning i arbetet med flerspråkig undervisning i förskolan och att pedagogerna känner sig placerade mellan två diskurser. Enligt Harju och Åkerblom (2020) är translanguaging en metod inom flerspråkighet som enligt författarna krockar med den enspråkiga normen, genom att metoden stimulerar och höjer lärandet i flera språk via olika språkmiljöer, därför är translanguaging en utmaning för pedagoger. I Kirsch (2020) samt i Harju och Åkerbloms (2020) studie kan vi se att

pedagogers barnsyn är präglad av den enspråkiga normen, eftersom barn inte får frihet att uttrycka sig flerspråkigt. Däremot efter att pedagogerna i båda studierna (Kirsch, 2020; Harju & Åkerbloms, 2020) implementerade translanguaging i verksamheten har deras barnsyn och förhållningssätt till flerspråkighet successivt förändrats, från att pedagogerna inte tar tillvara på barnets språkliga kompetenser till att de ser språket som en tillgång.

Kunskapen kring betydelsen av inkludering av flera språk varierar bland pedagoger enligt de studier vi studerat. I Naqvi m.fl. (2013) studie känner en del pedagoger att det är omöjligt att kunna alla språk. Flertalet av pedagogerna säger att användandet av flera språk i undervisningen hämmar inläringen av majoritetsspråket, vilket oroar pedagogerna (Harju & Åkerblom, 2020; Seals & Olsen-Reeder, 2020; Plessis & Louw, 2008; Kirsch, 2020). Samtidigt ser vi att Cedernil (2016) och Håland Anveden (2020) uppger att användningen av flera språk är inget att oroa sig för. Vidare skriver Håland Anveden (2020) att forskning inom språkinläring, visar på att det styrker mer än förhindrar barns inläring av språk, då hjärnan har kapacitet att lära sig flera språk samtidigt. Enligt Håland Anveden (2020) är det ett föräldrat synsätt att inläringen av majoritetsspråket skulle hämma barns språkutveckling.

Pedagogerna i Luxemburg är flerspråkiga och lever i ett flerspråkigt land, trots det finns en oro att inläring av barnets förstaspråk ska försvåra inläringen av majoritetsspråket (Kirsch, 2020). Resultat från Sydafrikanska (Plessis & Louw, 2008) och luxemburgska (Kirsch, 2020) studien visar att pedagogerna behöver mer kompetensutveckling gällande flerspråkighet och barns språkutveckling. Det är viktigt uppger Plessis och Louw (2008) för att barn ska behålla sitt förstaspråk. Kirsch (2020) beskriver att det är väsentligt att pedagogerna ser det positiva med att inkludera flerspråkighet i förskolan. Hon (Kirsch, 2020) skriver att efter pedagogerna i förskolan implementerade translanguaging, påverkade det barns välmående i positiv riktning. Vidare nämner Kirsch (2020) att användningen av translanguaging stärker barns identitetsutveckling. När det gäller det språkinriktade förhållningssättet nämner Slotte och Maury (2017) att barnets identitet stärks genom att pedagogen bekräftar barnets språk i undervisningen. I den svenska läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) kan vi också läsa att välmående, trygghet och identitetsutveckling främjar barns möjlighet till lärande.

Hickey och de Mejía (2014) beskriver pedagogernas behov av kompetensutveckling för att kunna ta in flerspråkig undervisning i förskolan samt i arbetssättet immersion, därför att det finns underliggande historiska erfarenheter som har en negativ påverkan på arbetssättet. De negativa erfarenheterna är förknippade med immersion när det användes under 1970 talet för att bevara det franska minoritetsspråket i Kanada, där barn anlände med väldigt lite eller inga språkkunskaper alls i franska (Hickey & de Mejía, 2014). Pedagogerna behöver också kontinuerligt stöd från andra professionella med spetskompetens inom flerspråkighet, för att kunna stödja barn i deras språkutveckling, när det gäller arbetssättet immersion enligt Hickey och de Mejía (2014). Några av de utmaningar vi kan se är kompetensutveckling och vilka resurser förskolan blir tilldelade. I den svenska kontexten skriver Håland Anveden (2020) att det är viktigt att pedagoger ges möjlighet till kompetensutveckling, för att deras kunskaper inom flerspråkighet skall kunna fördjupas. Det är kommunen som fördelar resurser till förskolorna och det bidrar i sin tur till om pedagoger får kompetensutveckling eller inte. Vidare skriver Håland Anveden (2020) att vilka resurser pedagogerna får och hur stora de är beror på vilken kommun förskolan ligger i. Vilket i sin tur innebär att det skapas en ojämlig fördelning av resurser beroende på vart förskolan geografiskt är placerad i Sverige (Håland Anveden, 2020). Hickey och de Mejía (2014) poängterar även att pedagogernas lön behöver höjas, då många bra pedagoger byter arbete eller försvinner till andra yrken.

Det finns begränsningar enligt Seals och Olsen-Reader (2020) i användningen av arbetssättet immersion i undervisningen på Nya Zeeland. Författarna (Seals & Olsen-Reader, 2020) lyfter fram att barns språkliga identitet försvinner och även den spontana kommunikationen i samhället förloras om arvspråket/förstaspråket bara kommuniceras i förskolan. Barn minskar sin förståelse för arvspråket, då det blir för svårt för dem att ta till sig språket bara genom att använda det i förskolan, då arvspråket håller på att försvinna utanför förskolans kontext (Seals & Olsen-Reader, 2020).

Ytterligare utmaningar som pedagogerna står inför enligt Hickey och de Mejía (2014) är att ta fram material på minoritetsspråk och få tid till förberedelse för undervisningen inom förskolan. I Kims (2017) studie gjord i USA, där barnen är tvåspråkiga och kommunicerar både med engelska och koreanska, är hederssystemet en utmanande och komplex del i det koreanska språket. Ett exempel på det som är en utmaning är att det finns olika hälsningsfraser beroende på vilken status personen har i samhället (Kim, 2017). Pedagogerna uppmanas till att skapa en samverkande atmosfär med sociokulturella faktorer (Kim, 2017). Här lyfter Kim (2017) fram hemkulturen som en viktig del för att kunna förstå sig på språkinlärningsprocessen och det utmanande hederssystemet i det koreanska språket.

5.2.1.2 Vårdnadshavares förhållningsätt till flerspråkighet

I några av studierna (Plessis och Louw, 2008; Blom m.fl., 2020; Kirsch, 2020) finns en antydning till att vårdnadshavare prioriterar en förskola som främjar en enspråkig utbildning. Plessis och Louw (2008) nämner att i Sydafrika är engelskan ett eftertraktat språk inom arbetslivet, vilket gör att flertalet av vårdnadshavarna vill att förskolan ska bidra till inläringen av ett språk, engelskan. På liknande sätt är det i Singapore, där engelskan är prioriterat i samhället och vårdnadshavarna stöttar inläringen av det engelska språket (Blom m.fl., 2020). Ett stort ansvar och press läggs på pedagogerna, eftersom de barn som börjar i en engelskspråkig förskola, inte kan det engelska språket (Plessis & Louw, 2020). Det blir även tydligt i studien från Luxemburg, där vårdnadshavarna är skeptiska till flerspråkig utbildning, eftersom de tror att franskan och förstaspråket ska hindra inläringen av luxemburgska (Kirsch, 2020). Enligt Kirsch (2020) är vårdnadshavarnas uppfattning den att luxemburgska är mer sammankopplad till det tyska språket än till exempelvis franskan. Därför blir det en utmaning för pedagogerna att finna undervisningsstrategier, genom att ta till flerspråkig utbildning och använda sig av arbetssätt som till exempel kodväxling och translanguaging (Plessis & Louw, 2020). Det ställer enligt Plessis och Louw (2020) krav på att pedagogerna kan flera språk, deras förståelse för betydelsen av förstaspråket och kunskap om hur det stärker andraspråket i undervisningen.

6 Diskussion

I diskussionsavsnittet kommer vi att diskutera och kritiskt granska de styrkor och svagheter som blir synliga i denna studie. Därefter diskuterar vi resultatet av vad som framkommit utifrån artiklarna i relation till syfte och frågeställningar.

6.1 Metoddiskussion

Vi har genom denna systematiska litteraturstudie fått erfarenheter kring befintlig forskning gällande flerspråkig undervisning i förskolan och hur kartläggningen av dessa studier kan ske. En av de positiva erfarenheterna är att allt i arbetsprocessen sker systematiskt. Vilket vi har

uppskattat, då vi har kunnat följa de delar som ska ingå i en systematisk litteraturstudie på ett strukturerat vis. I en systematisk litteraturstudie är transparens lika med hög reliabilitet vid lika resultat vid olika mätningstillfällen (Barmark & Djurfeldt, 2015), vilket vi försöker uppnå genom att strukturera och dokumentera allt material genom hela studiens arbetsprocess.

Databassökningen skedde enbart i en ämnesdatabas via Göteborgs universitet. Vid datainsamlingen kunde vi använt oss av olika databaser samt även använts sökmotorer utanför Göteborgs universitet, för att kunna få ett större utbud av artiklar. Vid databassökningen användes flera kvalitetssäkringar, peer-review, Academic journals samt ett språkfilter. I kvalitetsgranskningen upptäckte vi dock att två av artiklarna inte var kritiskt granskade, trots avgränsningen med peer-review, vilket gjorde att databasen inte upplevdes som helt tillförlitlig. Det engelska språkfiltret anser vi borde resultera i flera internationella forskares vetenskapliga artiklar, då vi lärt oss enligt Pettersson m.fl. (2020) att engelska används för att forskarna ska kunna nå ut med sina forskningsresultat till flera intressenter. Vi har haft en tidsbegränsning i denna studien vilket kan ha bidragit till att vi inte gjort tillräckligt många olika sökkombinationer. Däremot om vi gjort fler sökkombinationer eller utökat med andra sökord skulle det kunnat resultera i flera artiklar inom ämnet flerspråkighet. Vi kan ändå se att vi tagit fram relevanta engelska ord och begrepp med hjälp av frågeställningen. Det kopplar vi till studiens validitet, alltså att vi får svar på det vi söker i databasen.

Av de 14 artiklarna ingår fyra svenska och tio internationella studier. De internationella studiernas resultat är enligt oss överförbara till svenska förhållande, eftersom studierna handlar om arbetet med flerspråkighet i förskolan. De internationella studiernas utmaningarna speglar även många utmaningar vi känner igen i förskolorna i Sverige. En reflektion vi hade under tiden vi gjorde studien, är att det behövs göras nya studier kontinuerligt eftersom forskning förändras över tid. Därför valde vi också att enbart använda forskning som är gjorda på 2000-talet. Vilket resulterade i vad vi tycker är relativt ny forskning mellan åren 2004–2020. Detta kan också innebära att vi missat äldre forskning som skulle kunna vara relevant och intressant att ha med i studien. Studien består av övervägande kvalitativa artiklar, ett fåtal kvantitativa samt några studier som innehåller en blandning av båda. Att ett antal artiklar i studien har en kvalitativ metod, ser vi som positivt, då metoden enligt Ahrne och Svensson (2015) kommer närmare forskningsobjektet och förståelsen av de medverkandes livsvärldar. En tanke är att om vi hade haft en större blandning av kvalitativa- och kvantitativstudier skulle vi kunnat fått en bredare syn på det önskade ämnesområdet, på grund av att vi ser undersökningsobjektet från olika infallsvinklar.

Vi har tillsammans i teamet tagit en del i taget, diskuterat och delat upp arbetsuppgifterna mellan oss genom hela arbetet. På det viset har alla varit delaktiga, fått insyn i alla delar och vid oklarheter har alla tillsammans diskuterat och jämfört materialet. Sammanfattningsvis anser vi att denna tid har bidragit till ny kunskap för oss, om hur en systematisk litteraturstudie går till, som i sin tur har berikat våra kunskapsbanker.

6.2 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen presenteras de slutsatser vi kommit fram till i denna studie med hjälp av de utvalda artiklarna samt relevant litteratur. Arbetet med inkludering av flerspråkig undervisning diskuteras i relation till vilka utmaningar som blivit synliga i arbetet med flerspråkighet. Avslutningsvis diskuteras huruvida fortsatt forskning inom ämnet skulle kunna utvecklas och fylla eventuella kunskapsluckor. Vi kommer att lyfta fram vilken barnsyn som

går att urskilja, samt vilken påverkan den enspråkiga normen kan ha på pedagoger i arbetet med flerspråkighet.

6.2.1 Arbetet med inkludering av flerspråkighet

En aspekt vi vill belysa är de olika arbetssätten och vilken barnsyn som pedagogerna ger uttryck för och hur det påverkar deras arbetssätt för att inkludera barns förstaspråk utöver majoritetsspråket. Vi kan se vissa likheter i arbetssättet translanguaging och Johanssons (2011) beskrivning av en samspelande atmosfär. Den samspelande atmosfären präglas bland annat av att pedagoger är lyhörda för barns olika livsvärldar. Att pedagoger träder in i barns olika livsvärldar innebär att man tar vara på och försöker förstå barns erfarenheter (Johanssons, 2011). Det anser vi att translanguaging till stor del innebär, att pedagogerna tar hänsyn till barns erfarenheter, alltså träder in deras livsvärldar. Då tar pedagogerna tillvara på barns språk och kultur, vilket Kirsch (2020) samt Seals och Olsen-Reeder (2020) beskriver i sina studier angående translanguaging, som är en central del av pedagogernas arbete. Där låter pedagogerna barn använda sig av hela sin språkliga kapacitet (Kirsch, 2020; Seals & Olsen-Reeder, 2020). Det kopplar vi ytterligare till vad Johansson (2011) skriver, det vill säga att se barns förmågor och sträva efter att utgå från barns egna perspektiv.

Ett annat arbetssätt som vi studerat i studierna är immersion. Där upptäckte vi både positiva och negativa aspekter av arbetssättet. Den kritik som Seals och Olsen-Reeder (2020) riktar mot immersion som arbetssätt är att utformningen av arbetet i dessa förskolor inte speglar hur världen ser ut utanför förskolan. När barn använder sig av translanguaging brukar de däremot hela sin språkliga kapacitet i förskolan, vilket Seals och Olsen-Reeder (2020) anser mer speglar hur världen ser ut. Vi tolkar att en svårighet med arbetssättet immersion kan vara att pedagogerna inte träder in i barns olika livsvärldar, tar tillvara på deras erfarenheter såsom deras språk och hemkultur, på samma sätt som pedagogerna gör när de arbetar med translanguaging.

Forskning av Blom m.fl., (2020), Plessis och Louw, (2008) och Naqvi m.fl., (2013) har visat att kodväxling kan vara ett bra sätt för barn att utveckla sina språkkunskaper och skapa trygghet för barn. Det kopplar vi till läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) där trygghet är en central del för barn på förskolan. Som vi nämnt tidigare påpekar även Johansson (2011) att trygghet är viktig i arbetet med flerspråkiga barn i förskolan. Naqvi m.fl. (2013) nämner också trygghet och hur viktigt det är att ta in barns olika hemkulturer i förskolan för att öka barns kulturella medvetenhet. Vi tolkar att det är av stor vikt att använda sig av barns förstaspråk som resurs i förskolan för att skapa trygghet så att barn kan utveckla inte bara sitt förstaspråk utan även majoritetsspråket. Om pedagogerna använder sig av barns förstaspråk som resurs tar pedagogerna tillvara på barns kunskaper och förmågor de redan besitter. Även här ser vi att det speglar den samspelande atmosfären då pedagoger träder in i barns livsvärldar.

Scaffolding är ett arbetssätt vi lyft tidigare, som pedagogen kan använda sig av för att inkludera och stötta barnets utveckling i sitt förstaspråk och i majoritetsspråket. Utifrån Bagga-Gupta och Carlsson (2006) och Kulttis (2013a, 2013b) studier tolkar vi det som att det råder en olikhet i pedagogernas användning av scaffolding som arbetssätt. Vi uppfattar det som att beroende på vad pedagogerna har för barnsyn, får det konsekvenser när det gäller barnets möjlighet till att bruka alla sina språk på förskolan.

6.2.2 Utmaningar med att inkludera flerspråkighet

Enspråkighetsnormen som till synes verkar vara den dominerande normen enligt flertalet studier (Plessis & Louw, 2008; Kirsch, 2020; Kulttis, 2013a, 2013b) är något som fånglar och väcker intresse hos oss. Att flerspråkiga barn inte får samma förutsättningar när det rör sig om att inkludera deras språk, anser vi är något värt att reflektera över. Uppenbarligen lever enspråkighetsnormen kvar dels i Sverige, dels internationellt, vilket synliggörs i Plessis och Louw (2008), Kirsch (2020) och Kulttis båda (2013a, 2013b) studier. Säljö (2017b) skriver att det är individens egna föreställningar om språk och kultur som skapar värderingar. Därtill är samhällets syn på språk, en påverkansfaktor när det gäller inställningen till hur olika språk ska implementeras i utbildningssammanhang (Säljö, 2017b). Vi tolkar att enspråkighetsnormen som uppenbarligen råder i samhället utgör ett hinder för pedagoger när det rör sig om arbetet med att inkludera flerspråkighet i förskolans verksamhet. Svårigheten med att ta in flera språk i undervisningen, uppfattar vi att det beror på, vilket förhållningssätt pedagogerna har. Det får då konsekvenser för hur pedagogerna i förskolan inkluderar flerspråkighet eller låter den komma i skymundan, vilket i sin tur krockar med läroplanens (Skolverket, 2018) intentioner gällande att flerspråkighet är något som pedagogerna skall arbeta med.

I ett flertal av studierna (Plessis & Louw, 2008; Harju & Åkerblom, 2020; Kirsch, 2020; Kultti, 2013a, 2013b; Seals & Olsen-Reeder, 2020) har vi uppmärksammat att det saknas kunskap hos pedagogerna, gällande användandet av arbetssätten translanguaging, immersion och kodväxling, i samband med inkludering av flera språk i undervisningen. Ett sätt att se på avsaknaden av kunskapen är att se det från Håland Anvedens (2020) synvinkel, nämligen huruvida pedagogerna får möjlighet till kompetensutveckling och beroende på hur kommunen skapar förutsättningar för personalen att fördjupa sin kunskap inom flerspråkighet. Det råder enligt Håland Anveden (2020) en ojämlig fördelning av resurser som bidrar till att inkludering av flerspråkighet antingen ses som en tillgång i förskolans verksamhet eller som en utmaning för pedagogerna. Sammanfattningsvis uppfattar vi det som att pedagogerna står inför en svår uppgift när det gäller att implementera olika arbetssätt som tidigare nämnts. För att klara av denna uppgift behöver de få kompetensutveckling så att deras kunskaper i ämnet fördjupas. Genom kunskap har vi märkt att pedagogernas förhållningssätt till flerspråkighet ändras till ett mer språkinriktat förhållningssätt, om de får möjlighet till kompetensutveckling. Det språkinriktade förhållningssättet verkar spela stor roll för pedagogernas fortsatta arbete med olika arbetssätt inom flerspråkighet.

6.2.3 Fortsatt forskning

I denna studie har vi tagit upp olika arbetssätt och aktiviteter som kan användas i samband med flerspråkig undervisning samt hur betydelsefullt det är att barn får använda alla sina språk. I förskolans läroplan (Skolverket, 2018) beskrivs det att språk är sammankopplat med lärandet och barns identitet. Det vi har uppmärksammat och finner intressant är kopplingen mellan språket och identiteten. Kunskapen om det här finns och många förskollärare förstår kopplingen mellan språk och identitet, men det är ändå svårt att implementera flerspråkighet i förskolan. En svårighet med implementeringen såsom vi uppfattar det är att enspråkighetsnormen fortfarande är dominerande. Vi tolkar även att användandet av arbetssätten vi nämnt i studien kan ses som svåra att genomföra på grund av tids- och kunskapsbrist. Här ser vi ett behov av fortsatt forskning inom området för att kunna underlätta att inkludera flera språk i förskolans undervisningen.

Ett av många forskningsområde som behöver utvecklas, vilket vi uppmärksammat i denna systematiska litteraturstudie är forskningen kring kodväxlingens effekter på barns språkliga

utveckling. En möjlig tolkning till varför forskning inom kodväxling behöver utvecklas är att synen på kodväxling historiskt sett har varit negativ och möjligtvis fortfarande är det på vissa ställen. Det tror vi kan leda till att intresset för att undersöka kodväxling i förskolan av forskare kan ha påverkats negativt. Här anser vi att det behövs mer forskning gällande kodväxlingens betydelse för barnets språkinläring så att pedagogerna har vetenskaplig forskning att luta sig mot när de vill implementera kodväxling i förskolan.

Ytterligare ett område där vi ser att forskarna har olika uppfattningar är inom immersion. Enligt några av studierna (Hickey & de Mejía, 2014; Seals & Olsen-Reeder, 2020) har immersion olika effekt på barn, beroende i vilken situation arbetsmetoden används inom undervisningen. Vi anser att det behövs fortsatt forskning kring arbetet med immersion eftersom det inte finns en version av arbetssättet som passar alla förskolor. Även forskning kring hur immersion kan kombineras med till exempel translanguaging vilket vi förstod som ett bra sätt att arbeta med barns flerspråkighet i förskolans undervisning.

Vi blev också förvånade över att den enspråkiga normen fortfarande är stark inom förskolans kontext i Sverige och att många förskolor fortfarande satsar på att endast lära ut det svenska språket, trots att det svenska samhället är flerspråkigt och att det enligt Skolverket (2020) talas många olika språk i Sverige idag. Därför anser vi att det fortfarande finns en hel del kvar att forska vidare om gällande pedagogers barnsyn och kunskap om flerspråkighet i förskolan. Vi reagerade även på att majoriteten av de studier vi läst är internationella studier, vilket vi anser kan tyda på att det kan behövas mer forskning på hur flerspråkighet implementeras i svenska förskolor. Det är möjligt att den enspråkiga normen som är stark i Sverige har bidragit till att det finns ett större behov av forskning inom detta ämne, eftersom flerspråkigheten inte har slagit igenom i flertalet av förskolorna i Sverige.

7 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P., (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G., & Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17–31). Stockholm: Liber
- Bagga-Gupta, S., & Carlsson, R. (2006). «Verktyg & lådor» – En studie om språkfokuserade aktiviteter för minoriteter på förskolearenor. *Nordic Studies in Education*, (03), 193–211.
https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/np/2006/03/verktyg_amp_lador_-_en_studie_om_sprakfokuserade_aktiviteter_fr_minoriteter
- Baker, M. (2018). Playing, Talking, Co-constructing: Exemplary Teaching for Young Dual Language Learners Across Program Types. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 115–130.
<https://doi.org/10.1007/s10643-018-0903-0>
- Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2015). *Statistisk verktygslåda 0 - att förstå och förändra världen med siffror*. Lund: Studentlitteratur.

- Bayati, Z. (2017). Språkbiologiska institutioner. I T. Hübinette (Red.), *Ras och vithet svenska rasrelationer igår och idag* (s. 253–273). Lund: Studentlitteratur AB.
- Björk-Willén, P. (2018). Är flerspråkiga förskolebarn i behov av särskilt stöd?. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd* (s. 85–102). Lund: Studentlitteratur.
- Blom, E., Soderstrom, M., Sun, H., Yussof, N., Vijayakumar, P., Lai, G., O'Brien, B. A., Ong, Q. (n.d.). (2020). Teacher's code-switching and bilingual children's heritage language learning and cognitive switching flexibility. *47(2)*, 309–336.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S030500091900059X>
- Cedernil, V., (2016). Språk och kulturarv i den mångfaldiga förskolan. I M. Haraldsson Sträng (Red.). *Värdegrund och mångkultur i handling: i förskola, skola och andra pedagogiska verksamheter*. (s. 74–93). Stockholm: Liber.
- Dahlin-Ivanoff, S (2015). Fokusgruppsdiskussioner. In G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 81–92). Stockholm: Liber
- De Sousa, E. (2019). Five Tips for Engaging Multilingual Children in Conversation. *YC Young Children*, *74(2)*, 24–31.
<https://search-proquest.com.ezproxy.ub.gu.se/docview/2220132114/fulltext/50CF7CDD79504FFCPQ/1?accountid=11162>
- Engdahl, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (Red.). (2015). *Att bli förskollärare mångfacetterad komplexitet*. Stockholm: Liber.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, L.T. (2018). *Kritiskt tänkande: utan tvivel är man inte riktigt klok*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.
- Flerspråkighet. (2020). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2020-12-03 Från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/flerspråkighet>
- Flyman Mattsson, A. (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkhälsomyndighet. (2020). *Covid-19*. Hämtad 2020-11-13:
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/>
- Harju, A., & Åkerblom, A. (2020). Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education*, *28(2)*, 151–161.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765087>

- Harju-Luukkainen, H. (2017). Småbarnspedagogik på olika språk. (Red.). H. Harju-Luukkainen, A. Kultti. *Undervisning i flerspråkig förskola*. (s. 17–26). Malmö: Gleerups
- Hickey, T., & De Mejía, A. (2014). Immersion education in the early years: A special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 131–143. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13670050.2013.866624>
- Håkansson, G. (2019). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Håland Anveden, P. (2020). *Den inkluderande förskolan: en handbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E., & Sverige. Skolverket. (2003). *Möten för lärande : Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan (Forskning i fokus, 6)*. Stockholm: Statens skolverk : Fritze [distributör].
- Johansson, E., & Sverige. Skolverket. (2011). *Möten för lärande : Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan (2., rev. uppl. ed.)*.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2007). *"Att lära är nästan som att leka" : Lek och lärande i förskola och skola (1. uppl. ed.)*.
- Kim, S. (2017). A situated perspective on bilingual development: Preschool Korean-English bilinguals' utilization of two languages and Korean honorifics. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 1–19. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13670050.2015.1035228>
- Kirsch, C. (2020). Opening minds to translanguaging pedagogies. *System (Linköping)*, 92, *System (Linköping)*, August 2020, Vol.92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102271>
- Kultti, A. (2013a). Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*, (2014). 34 (1), 18–31, <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2013.831399>
- Kultti, A. (2013b). Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1955–1969. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03004430.2013.765868>
- Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan: lärande av och på ett andra språk*. Stockholm: Liber.
- Kultti, A. & Pramling, N. (2017). Översättningsaktivitet i förskolan. (Red.). H. Harju-Luukkainen, A. Kultti. *Undervisning i flerspråkig förskola* (s. 71–87). Malmö: Gleerups.
- Naqvi, R., Mckeough, A., Thorne, K., & Pfitscher, C. (2013). *Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), 501–528.

<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1468798412442886>

- Pettersson, A., Kjellin, D., Palmqvist, T., (2020) Informationssökning vid översiktsstudier. I Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N (Red.). *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 185–204). Malmö: Gleerups.
- Plessis, S., & Louw, B. (2008). Challenges to preschool teachers in learners' acquisition of English as language of learning and teaching. *South African Journal of Education*, 28(1), 53–75.
<http://sajournalofeducation.co.za.ezproxy.ub.gu.se/index.php/saje/article/view/148/96>
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Glittrig diamant dansar: Små barn och språkdiraktik*. Norstedts
- Seals, C., & Olsen-Reeder, V. (2020). Translanguaging in Conjunction with language revitalization. *System (Linköping)*, 92, System (Linköping), August 2020, Vol.92.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102277>
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2018) Läroplan för förskolan. Stockholm: Skolverket Hämtad från:
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>
- Skolverket. (2020). *Forskning om flerspråkighet*. Hämtat 2020-12-02 från
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/forskning-om-flersprakighet>
- Slotte, A. & Maury, O. (2017). Stimulerande språkmöten som stöd för språkmedvetenhet. I. H. Harju-Luukkainen, A. Kultti (Red), *Undervisning i flerspråkig förskola* (s. 37–54). Malmö: Gleerups.
- Stewart, M. (2004). Phonological Awareness and Bilingual Preschoolers: Should We Teach It and, If So, How? *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 31–37.
<http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1023/B:ECEJ.0000039641.50549.b5>
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan – Teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 251–309). Stockholm: Natur och kultur
- Säljö, R. (2017a). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 200–264). Natur & Kultur
- Säljö, R. (2017b). Epilog: Språk, Flerspråkighet och lärande i förskolan i globaliseringens tid. I Harju-Luukkainen, Kultti (Red.). *Undervisning i flerspråkig förskola* (s. 147–158). Malmö: Gleerup
- The Prisma Group. (2015). *Prisma statement*. hämtad 2020-11-18 från <http://prisma-statement.org>

UNICEF. (2009). FN:s konvention om barnens rättigheter. Hämtad 2019-04-11, tillgänglig <https://unicef.se/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>

Wedin, Å. (2017). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Åberg-Bengtsson, L., Pramling, N. (2020) Data att räkna med - om att använda siffermaterial i ett vetenskapligt uppsatsarbete. I. Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N (Red) *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 185–204). Malmö: Gleerups.

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1, Redovisning av sökning i databasen Education Research Complete

| Datum | Sökord | Begränsningar (Limits) | Antal träffar | Relevanta abstract | Valda artiklar |
|------------|--|---|---------------|--------------------|----------------|
| 2020-09-15 | ("Preschool teacher" OR Child*) AND ("language development") AND (Multilingualism OR Bilingualism) AND (Preschool) | Peer Reviewed; Publication Type: Academic Journal; | 151 | 5 | 3 |
| 2020-09-16 | ("Preschool") AND (Inclusion OR Methods) AND (Multilingualism) AND (Preschool) | Peer Reviewed; Publication Type: Academic Journal; | 85 | 7 | 3 |
| 2020-11-05 | ("Preschool teacher" OR Educator) AND Child* AND (Multilingualism OR Bilingualism) OR ("More linguistics" OR "Language two") AND (Translanguaging OR Inclusion OR Methods) AND Preschool | Peer Reviewed; Publication Type: Academic Journal; Language: English | 433 | 48 | 9 |
| 2020-11-05 | ("Preschool teacher" OR Educators) AND (Child* OR Pupil* Or Student) AND (Multilingualism OR Bilingualism OR "Mother tongue") AND (Translanguaging OR "More linguistics" OR "Language development") AND (Preschool OR Kindergarten OR "Early childhood education" OR "Language preschool") | Peer Reviewed; Publication Type: Academic Journal; Language: English | 37 | 6 | 1 |

8.2 Bilaga 2, Exkludering av vetenskapliga artiklar

| Tabell 2 Exkludering av vetenskapliga artiklar (n=9) | |
|--|---|
| Vetenskapliga artiklar | Grund till exkludering |
| Bilingual children´s language learning in Australian early childhood education and care settings. | Specifikt innehåll inriktat på hur kvalitén i förskolans påverkar språkutveckling |
| Selective Attention to the Mouth of Talking Faces in Monolinguals and Bilinguals Aged 5 Months to 5 Years. | Handlar om hörselnedsättning och hur ansiktsuttryck kan stödja språkutveckling |
| Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature. | Handlar om forskning om tidig vård och utbildningsåtgärder för barn mellan 5–7 år |
| Narrative Learning as Theory and Method in Arts Museum Education | Handlar om hur förskolebarn berättar om sin upplevelse över sin vistelse på ett museum. |
| Novel word retention in sequential bilingual children. | Undersöker två språkiga barns ordförmåga i engelska samt kinesiska språket via ordinlärningsexperiment. |
| The Influence of Teachers and Peers on Second Language Acquisition in Bilingual Preschool Programs. | Undersöker språkvalen mellan spånsktalande och engelsktalande kompisar som går i skilda klassrum |
| Codeswitching in Miripuri speaking Pakistani heritage preschool children: Bilingual language acquisition | Handlar om syntax och grammatik och även om det står i rubriken att det är förskolan, nämndes inte det i artikeln |
| No Hablo Inglés: Bilingualism and Multiculturalism in Preschool Settings. | Fokus på pedagoger och studenters utbildning |
| Using Parent and Teacher Voices in the Creation of a Western-Based Early Childhood English-Language Program in China. | Utveckling av engelskspråkig läroplan för att kunna ta in i en ny förskolläroarutbildning |

8.3 Bilaga 3, Kvalitetsgranskning av vetenskapliga artiklar

| Tabell 1, Kvalitetsgranskning av artiklar | | | | | | | |
|--|---|------|-----------|---|--------------------------------|---|----|
| Titel | Författare | År | Land | Tidskrift | Kvalitativ / kvantitativ metod | Inkludera / exkluderings-kriterier | |
| Opening up new spaces for language practice in early childhood education | Harju & Åkerblom | 2020 | Sverige | International Journal of Early Years Education | kvalitativ | Förespråkar den flerspråkiga normen och translanguaging som arbetssätt. Aktivitet: kameror och egna böcker. | JA |
| Playing, Talking, Co-constructing: Exemplary Teaching for Young Dual Language Learners Across Program Types | Baker | 2018 | Kina | Early Childhood Education Journal | Kvalitativ | Sociokulturellt perspektiv utgick från barnens intressen. Translanguaging. | JA |
| Teacher's code-switching and bilingual children's heritage language learning and cognitive switching flexibility | Blom & Sun & Yussof & Vijayakumar & Lai & O'Brien & Ong | 2020 | Singapore | Journal of Child Language | Kvalitativ | Arbetssätt: Kodväxling och translanguaging. | JA |
| A situated perspective on bilingual development: preschool Korean-English bilinguals' utilization of two | Kim | 2017 | USA | International Journal of Bilingual Education & Bilingualism | kvalitativ | Sociokulturellt perspektiv, translanguaging och kodväxling. | JA |

| | | | | | | | |
|--|---------------------------------------|------|---|---|---|--|-----|
| languages and Korean honorifics | | | | | | | |
| Creatively Encountering Languages in Caregiving and in the Early Childhood Classroom | Pina Madera | 2015 | | Learning Languages | | Vi kan inte se att den är Peer - Review. | Nej |
| Dual Language Learners in Early care and education settings | Hitta ingen författare | 2008 | | Zero to Three | | Vi kan inte se att den är Peer-Review och vi ser ingen författare | Nej |
| Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning | Naqvi & McKeough & Thorne & Pfitscher | 2013 | Canada | Journal of Early Childhood | Kvalitativ | Sociokulturellt perspektiv, kodväxling, samverkan med hemmet. Dubbelspråkiga böcker. | JA |
| Immersion education in the early years: a special issue | Hickey & de Mejía | 2014 | Översikt av flera länders olika studier | International Journal of Bilingual Education & bilingualism | Kvalitativ och kvantitativa översiktsstudie | Immersion och utmaningar. | JA |
| Phonological Awareness and Bilingual Preschoolers: Should We Teach It and, If So, How? | Stewart | 2004 | ? | Early Childhoos Education journal | | Immersion som arbetsätt samt kritik mot immersion. Aktiviteter: rim, ordspel. | JA |
| Translanguaging in Conjunction With language revitalization | Seals & Olsen-Reeder | 2020 | Nya Zeeland | ScienceDirect Journals (Elsevier) | Kvalitativ | Translanguaging och immersion. Aktiviteter: Translignala böcker | JA |

| | | | | | | | |
|---|------------------------|-------|------------|---|------------------------------------|--|----|
| Challenges to preschool teachers in learners' acquisition of English as Language of Learning and Teaching | Plessis & Louw | 2008 | Syd Afrika | South African Journal of Education | Kvantitativ & liten del kvalitativ | Kodväxling, utmaningar och sociokulturellt perspektiv. | JA |
| Mealtimes in Swedish preschool: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language | Kultti | 2013a | Sverige | Journal of International Research & Development | Kvalitativ | Sociokulturellt perspektiv. Aktivitet: måltider | JA |
| Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool. | Kultti | 2013b | Sverige | Early Childhood & Care | Kvalitativ | Sociokulturellt perspektiv. Aktivitet: samling, sång | JA |
| «Tools and Toolbox» | Carlsson & Bagga-Gupta | 2006 | Sverige | Nordisk Pedagogik | kvalitativ | Sociokulturellt perspektiv. Kritik till språkförskolan. | JA |
| Five Tips for Engaging Multilingual Children in Conversation | Brook Chapman de Sousa | 2019 | USA | YC:Young Children | Kvalitativ | Sociokulturellt perspektiv. Hemspråk som resurs. Arbeta i små grupper. | JA |
| Opening minds to translanguaging pedagogies | Kirsch | 2020 | Luxemburg | ScienceDirect Journals (Elsevier) | kvalitativ | Translanguaging och utmaningar. Bokprojekt | JA |

8.4 Bilaga 4, Protokoll för kategorisering av teman

| Vetenskapliga artiklar | Arbetsätt Translanguaging Kodväxling Immersion Scaffolding | Utmaningar Normer utmaningar Vårdnadshavare förhållningsätt | Barnsyn |
|---|---|--|----------------|
| Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children | Translanguaging | Normer & utmaningar | |
| Challenges to preschool teachers in learners' acquisition of English as language of Learning and Teaching | Kodväxling scaffolding | Normer & utmaningar samt vårdnadshavare | Barnsyn |
| Playing, Talking, Co-constructing: Exemplary Teaching for Young Dual Language | Translanguaging scaffolding | Vårdnadshavare | Barnsyn |
| Teacher's code-switching and bilingual children's heritage learning and | Kodväxling Translanguage Immersion | Vårdnadshavares inverkan | |

| | | | |
|--|--|--|--------------------------------------|
| cognitive switching flexibility | | | |
| Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language | Scaffolding guidat deltagande | | Barnsyn med tillåtande atmosfär |
| A situated perspective on bilingual development: preschool Korean-English bilinguals' utilization of two languages and Korean honorifics | Translanguaging Kodväxling Scaffolding | | Samverkande atmosfär |
| Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool | Guidat deltagande Peer-talk | | Barns perspektiv tillåtande atmosfär |
| «Verktyg & lådorx» | Scaffolding | | Barnsyn |
| Dual-language books as an emergent-literacy resource: and linguistically responsive teaching and learning | Kodväxling Scaffolding | | Barnsyn |

| | | | |
|---|------------------------------|---|---|
| | | | |
| Five Tips for Engaging Multilingual Children in Conversation | Peer-samtal Scaffolding | Vårdnadshavare | Barnsyn- små grupper, samarbete, språk som resurs |
| Immersion education in the early years: a special issue | Immersion | Attityder och utmaningar Vårdnadshavare | |
| Phonological Awareness and bilingual Preschoolers Should We Teach It and, If So, How? | Immersion | Vårdnadshavarna | |
| Opening minds to translanguaging pedagogies | Translanguaging | Attityder och utmaningar | Barnsyn |
| Translanguaging in Conjunction with language revitalization | Translanguaging Immersion | Attityder och utmaningar | Barnsyn |

