GÖTEBORGS UNIVERSITET

Flerspråkighet i förskolan

Ett omöjligt uppdrag?

Namn: Emelie Nordmark och Rebecca Blom
Program: Förskollärarprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Thomas Jordan
Examinator: Agneta Simeonsdotter

Nyckelord: *Flerspråkighet, resurser, utmaningar, förskola*

Abstract

Med denna studie ville vi ta reda på förskollärarnas uppfattningar vad gäller arbetet i förskolan med flerspråkighet. Vi ville lyfta förskollärarnas tolkning av uppdraget som handlar om flerspråkighet, tillgängliga resurser samt utmaningar som förskollärarna ser med arbetet. Vi har gjort en kvalitativ studie där vi utgått från en fenomenografisk ansats då vi ville fånga just de uppfattningar som finns. Den insamlade empirin består av intervjuer med 7 förskollärare verksamma i 3 olika områden. Intervjuerna utmynnade i 6 olika beskrivningskategorier som vi använde oss av för att besvara våra frågeställningar. I resultaten kom vi fram till att samtliga förskollärare såg arbetet med flerspråkighet som viktigt men att det skilde sig i huruvida det prioriterades eller inte. Vidare fann vi resurser som förskollärarna ansåg vara värdefulla verktyg i arbetet så som PenPal och samarbete med vårdnadshavare. Den avslutande delen i resultatet lyfter de utmaningar förskollärarna såg i arbetet, exempelvis brist på kunskap samt att samarbetet med vårdnadshavare kring flerspråkighet ibland kan vara svårt.

Förord

Vi vill börja med att tacka alla förskollärare som ställt upp på intervjuer trots sitt fullspäckade schema, utan er hade inte denna studie kunnat bli av.

Slutligen vi vill också tacka vår handledare Thomas Jordan som uppmuntrat oss, kommit med bra respons och funnits tillgänglig på alla möjliga tider.

Innehållsförteckning

Förord **1**

Innehållsförteckning **1**

1 Inledning **3**

2 Syfte och frågeställningar **4**

3 Bakgrund **4**

3.1 Begrepp 4

3.1.1 Förstaspråk 4

3.1.2 Flerspråkighet 4

3.1.3 Definition av transspråkande 5

3.2 En historisk tillbakablick på synen av språk och flerspråkighet 5

4 Tidigare forskning **7**

4.1 Sökandet av relevant forskning 7

4.2 Pedagogers perspektiv och arbetssätt 7

4.3 Ur vårdnadshavares perspektiv samt betydelsen av samverkan 9

4.4 Transspråkande som resurs 10

4.5 Sammanfattning 11

5 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp **12**

5.1 Fenomenografi 12

5.2 Relevanta teoretiska begrepp 12

5.2.1 Uppfattning 12

5.2.2 Fenomen 13

5.2.3 Beskrivningskategorier, Pool of meanings och utfallsrum 13

5.2.4 Erfarenhetsvärld 13

6 Metod och genomförande **14**

6.1 Val av vetenskaplig ansats 14

6.2 Intervju 14

6.3 Avgränsning och urval 15

6.3.1 Sammanställning av respondenter 16

6.4 Tillvägagångssätt för datainsamling 16

6.5 Analysmodell 17

6.6 Studiens kvalitet 17

6.7 Etiska överväganden 18

7 Resultatredovisning 20

7.1 Inledning 20

7.2 Beskrivningskategorier 20

7.2.1 Kategori A: Uppdraget ses som viktigt och värt att prioritera 20

7.2.2 Kategori B: Uppdraget ses som viktigt men har inte främsta prioritet 21

7.2.3 Kategori C: Vårdnadshavare ses som en utmaning 22

7.2.4 Kategori D: Lyckat samarbete med vårdnadshavare 23

7.2.5 Kategori E: Viljan att använda sig av transspråkande i verksamheten 24

7.2.6 Kategori F: Kunskap som en resurs 25

7.3 Sammanställning av beskrivningskategorier och förskollärare 26

7.4 Andra intressanta observationer från intervjuerna 27

8 Slutdiskussion 29

8.1 Resultatdiskussion 29

8.1.1 Hur tolkar förskollärarna uppdraget kring flerspråkighet? 29

8.1.2 Vilka resurser gällande barns flerspråkighet känner förskollärarna till och har tillgång till? 29

8.1.3 Vilka utmaningar upplever förskollärarna att det finns i deras arbete kring flerspråkiga barns språkutveckling i alla deras språk? 31

8.2 Studiens styrkor och svagheter 32

8.3 Resultat i förhållande till förskollärares yrkesutövning 32

8.4 Förslag på vidare forskning 33

9 Referenslista 34

10 Bilaga 1 37

1 Inledning

I denna studie undersöker vi huruvida förskollärarna upplever sig ha de rätta verktygen och resurserna för att kunna följa förskolans läroplan, vad gäller att möta flerspråkiga barn och uppfylla deras språkliga behov. Vi vill även ta reda på vilka utmaningar som förskollärarna uppfattar finns i samband med uppdraget vad gäller flerspråkighet samt titta närmare på hur förskollärarna ser på arbetet kring barnens modersmål. I förskolans läroplan (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018, s. 13) står det skrivet: "Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål, om barnet har ett annat modersmål än svenska". Att förskolan har ett språkutvecklande uppdrag lyfts även fram i skollagen (SFS 2010:800, 8 kap. 10 §) där det står: "förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål".

Det finns mycket som talar för att man bör stödja utveckling av barnens språk, inte bara det språk som talas i förskolorna, som i detta fall är svenska, utan även det eventuella förstaspråk som många barn i dagens samhälle har. Skolverket (2021) lyfter i ett av sina stödmaterial de fördelar som finns i att utveckla barnens förstaspråk, då det har visat sig ha positiv påverkan på barns kognitiva utveckling. Skolverket (2021) visar även på forskning som tyder på att det svenska språkets utveckling gynnas då barn får chans att utveckla sitt modersmål också. Något som också talar starkt för att arbeta med barns alla språkliga förmågor och föra in dem i verksamheten är den internationalisering som skett i samhället. I förskolans läroplan (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018, s. 5–6) står det skrivet: "Det svenska samhällets ökande internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som ska främja barnens förståelse för värdet av mångfald. Kännedom om olika levnadsförhållanden och kulturer kan bidra till att utveckla en förmåga att förstå och leva sig in i andra människors villkor och värderingar."

Genom att arbeta med och lyfta barns alla språkliga förmågor i verksamheterna så ökar chanserna för att alla barn ska få en ökad förståelse kring olika kulturer och människor. Detta är också viktigt för utvecklingen av flerspråkiga barns identitet. I förskolans läroplan (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018, s. 8) står det skrivet "Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman.". Skolverket (2018a) förklarar även hur språk och identitet hänger ihop och hur de båda påverkar varandra positivt. Detta betyder att man behöver skapa möjligheter för barnen att utveckla alla sina språk och att då man gör det synliggörs även barnens hela identitet och de får möjlighet att se och använda hela sitt jag. Så fördelarna kring arbetet med barns alla eventuella språk gäller inte endast barnen som besitter fler än ett språk utan det gynnar även enspråkiga barn och samhället i stort. Dock skriver Skolverket (2018c) i sitt stödmaterial om flerspråkighet att hur man kan arbeta med flerspråkighet i undervisningen har saknats i de tidigare utbildningarna för lärare och att det därför råder en viss osäkerhet i hur arbetet ska gå till. Men det finns ett ökat intresse, menar Lundberg (2018), bland lärare att kunna arbeta i en flerspråkig miljö på ett bättre sätt. Samtidigt kan man läsa i Kulttis (2012) doktorsavhandling att det behövs ytterligare forskning kring hur man kan stötta flerspråkiga barns alla språk. Så utifrån detta kan man se att intresset finns men att det behövs mer forskning inom området. Därför vill vi med detta arbete skapa en djupare förståelse kring förskollärarnas upplevelser i arbetet med flerspråkighet.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att skapa oss en djupare förståelse kring förskollärares uppfattningar kring arbetet med flerspråkighet. Detta kommer vi undersöka utifrån frågeställningarna:

Hur tolkar förskollärarna uppdraget kring flerspråkighet?

Vilka resurser gällande barns flerspråkighet känner förskollärarna till och har tillgång till?

Vilka utmaningar upplever förskollärarna att det finns i deras arbete kring flerspråkiga barns språkutveckling i alla deras språk?

3 Bakgrund

I denna bakgrund kommer vi att lyfta några begrepp som är relevanta för studien. Vi kommer även ge en kort historisk beskrivning om hur synen på flerspråkighet har förändrats genom åren. Då vi använt oss av internationella studier för faktainsamling har vi valt att översätta engelskans multilingualism till begreppet flerspråkighet.

3.1 Begrepp

3.1.1 Förstaspråk

Det finns olika benämningar på det språk någon lär sig först. Institutet för språk och folkminnen (2020a) skriver att både begreppet modersmål och förstaspråk är vanliga benämningar. I förskolans läroplan (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018) används begreppet modersmål så därför har vi valt att under intervjuer med förskollärare använda det begreppet eftersom vi kommer lyfta mål från läroplanen under intervjuerna. I en kunskapsöversikt utgiven av Skolverket (2018c, s 102) problematiseras både begreppet modersmål och förstaspråk: “Men begreppen modersmål och förstaspråk är problematiska ur flera perspektiv, bland annat för att de ofta uttrycks i singular trots att individer kan ha fler än ett förstaspråk eller modersmål.” Institutet för språk och folkminnen (2020a) lyfter fram en annan syn och skriver att en individ kan ha flera förstaspråk och att förstaspråket inte behöver vara individens starkaste språk. Institutet för språk och folkminnen (2020a) anser dessutom att förstaspråk är ett tydligare begrepp så därför är förstaspråk det begrepp vi använder i vår text. Den språkvetenskapliga förklaringen på förstaspråk är enligt Institutet för språk och folkminnen (2020a) det eller de språk man lär sig först.

3.1.2 Flerspråkighet

Skolverket (2018d) tar i sin artikel upp att begreppet flerspråkighet är svårdefinierat då det inte alltid är lätt att bestämma vem som räknas som flerspråkig och att man dessutom kan se på flerspråkighet både utifrån ett individ och samhällsperspektiv. Institutet för språk och folkminnen (2020a) förklarar flerspråkighet som “När en människa kan flera språk…”.

3.1.3 Definition av transspråkande

Detta är ett begrepp som återkommande gånger har dykt upp under skrivandet av denna studie och därför har det kommit att bli relevant för detta arbete. Skolverket (2018b) förklarar begreppet transspråkande som det sätt människan använder sig av språkliga förmågor både i kommunikation med andra samt i sitt tänkande. García och Wei (2014) förklarar transspråkande som sättet man växlar mellan två språksystem som man annars ser som två skilda saker. Författarna fortsätter och hänvisar till tidigare forskning (García och Wei, 2014, s. 64) som förklarar hur transspråkande används i undervisningssammanhang, de skriver att användandet av ett språk för att förtydliga ett annat ökar både förståelsen och skapar sammanhang där barnen får chans att använda båda sina språk. Vidare förklarar de att användandet av två språk i undervisning inte betyder att det ena språket konkurrerar ut det andra utan att språken samverkar och utvecklar varandra.

3.2 En historisk tillbakablick på synen av språk och flerspråkighet

Under historiens gång har synen på flerspråkighet inom vetenskapen förändrats. Det vill säga huruvida flerspråkighet skulle påverka barnens kognitiva utveckling negativt eller positivt. Detta är något som Cummins (1976), professor inom språkutveckling, lyfter i sin text där han diskuterar kring den meningsskiljaktighet som funnits. Cummins lägger fram forskning från tidigt 1900-tal som hävdat att flerspråkighet skulle ha en negativ påverkan på speciellt barns kognitiva utveckling och förmåga. Författaren lyfter sedan nyare forskning som visat på det motsatta. Utifrån denna text får vi en inblick i hur forskningen har sett ut och den förändring som inleddes där man i stället börjar se flerspråkighet som en tillgång snarare än ett hinder. Idag ser man på flerspråkighet som något positivt och Lundberg (2018) lyfter flera forskningsrapporter som genomförts på 2000-talet där man talar för de positiva effekterna som flerspråkighet har på den kognitiva utvecklingen hos barn. Alltså kan vi se hur synen på flerspråkighet har gått från att vara ett problem till att vara en tillgång inom forskning.

Institutet för språk och folkminnen (2020b) tar upp att i Sverige har det alltid talats flera språk. Det var under 1800-talet som det började ses som viktigt i Europa att varje land skulle ha ett officiellt språk. I Sverige blev det fokus på att alla skulle lära sig svenska. Detta synsätt ändrades under 1960-talet då invandringen till Sverige ökade. Det handlade då främst om finsktalande personer som kom till Sverige för att arbeta. För dessa personer var det ändå viktigt att behålla sitt finska språk för att kunna kommunicera med finsktalande släktingar vilket var starten på modersmålsundervisningen i Sverige.

Även Cenoz (2013) lyfter flerspråkighet som något som funnits långt tillbaka i tiden men som på senare tid har blivit vanligare i hela världen. Några orsaker till att flerspråkighet blivit vanligare kan enligt Cenoz (2013) bero på att de som invandrar till olika länder behöver lära sig landets språk men också att de som talar ett minoritetsspråk behöver lära sig det språket majoriteten i landet talar. Cenoz (2013) ser också globaliseringen som en påverkande faktor mot en mer flerspråkig värld. Att flerspråkighet har blivit vanligare i Sverige är en slutsats man kan dra utifrån Statistiska centralbyrån (2021) där det framgår att sedan år 2000 och fram till år 2020 har andelen av Sveriges befolkning med utländsk bakgrund ökat från 14,5% till 25,9%.

Trots denna utveckling mot ett mer flerspråkigt samhälle framgår det ändå i Skolinspektionens (2010) utredning som rör barn med ett annat modersmål än svenska att när det gäller att nå de nationella målen har barn med ett annat modersmål än svenska sämre förutsättningar. I Skolinspektionens (2010) utredning framgår det att forskarna ser fördelar med att låta barnen utveckla det språk de behärskar bäst samt att barnen ges möjlighet att använda det språket.

4 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för tidigare forskning som på olika sätt berör temat flerspråkighet hos barn samt hur vi fann den.

4.1 Sökandet av relevant forskning

I sökandet av relevant forskning har vi, för att kunna säkerställa att forskningen vi använder oss av är granskad innan publicering, har vi begränsat sökningarna till att vara "Peer Reviewed". Vid sökning har vi främst använt oss av databasen Education Research Complete, en databas som innehåller forskning relaterad till utbildning, men vi har också använt oss av kedjesökning för att hitta ytterligare forskning som är av relevans. För att försäkra oss om att även denna forskning är av god kvalité har vi sökt på tidskriften, som publicerat forskningen, i sökmotorn UlrichsWeb för att se om tidskriften låter det som publiceras granskas innan. De sökord vi utgick ifrån var ord så som *multilingual, bilingual, preschool, kindergarten* och *language development,* utfallet blev ett hundratal och därför ett hanterbart antal. Men för att gallra ytterligare valde vi artiklar som vi ansåg gick att koppla till vårt valda ämne genom att läsa studiernas sammanfattande del, Abstract. Den forskning som vi kommer att presentera har vi delat in i fyra teman. Första temat behandlar pedagogers perspektiv och arbetssätt, där lyfter vi bland annat hur man som pedagog kan ha olika syn på flerspråkighet och olika arbetssätt som pedagoger använder sig av i arbetet med flerspråkighet. Det andra temat har vi döpt till; "Ur vårdnadshavares perspektiv samt betydelsen av samverkan" och där lyfter vi vårdnadshavares påverkan av barns första språk, hur de själva ser på sina barns språkkunskaper och fördelarna som finns i att som pedagog kunna samarbeta med vårdnadshavarna. Vårt sista tema handlar om transspråkande och hur man kan använda sig av det som en resurs i förskolan.

4.2 Pedagogers perspektiv och arbetssätt

Vad det finns för olika synsätt på flerspråkighet är något som är intressant för vår studie. Att synsättet varierar stort är något Langeloo, Mascareño Lara, Deunk, Klitzing och Strijbos (2019) lyfter i sin internationella översiktsstudie med fokus på flerspråkighet hos barn upp till sju år. Langeloo m.fl (2019) visar å ena sidan på att det finns forskning om att flerspråkiga barn skulle ha sämre språkförmåga. Å andra sidan finns det enligt Langeloo m.fl (2019) författare som pekar på att flerspråkiga barn skulle ha en bättre fonologisk medvetenhet. I Sjöberg och Lindgren Eneflos (2019) studie som utgår från observation samt gruppintervjuer med förskollärare och barnskötare är resultatet att pedagogernas syn på flerspråkighet framför allt är positiv. I sin studie som är gjord på tre olika svenska grundskolor lyfter Lundberg (2018) en mer blandad syn som råder hos lärare kring flerspråkighet och flerspråkiga elever. Trots att detta är uppfattningar som gäller för lärare för yngre skolbarn kan det ändå vara av intresse för vår studie. Den första gruppen beskrivs enligt Lundberg (2018) vara positiva till flerspråkighet och anser inte att flerspråkiga elever skulle ha det svårt i skolan utan snarare ha vissa fördelar. Denna grupp är enligt författaren också för användandet av transspråkande och ser vikten av att barnen får tala sina förstaspråk. Sättet lärare inom denna grupp bemöter barnen på är enligt Lundberg (2018) anpassat efter varje barn. I grupp två beskriver Lundberg (2018) det som att lärarna har en mer enspråkig syn vilket innebär att de anser att flerspråkigheten fått ta för stor plats i skolan. Gruppen ser heller ingen fördel med att barnen talar sina förstaspråk. Lundberg (2018) beskriver grupp tre som att man kan se att det finns fördelar med flerspråkighet men man anser inte att man bör ändra sitt arbetssätt. Författaren

lyfter rädslan för att diskriminera barnen som något som är framträdande i grupp tre vilket gör att lärarna behandlar alla barn likadant.

En slutsats Lundberg (2018) drar utifrån att många av lärarna i grupp två kommer från landsbygdsområden med lägre andel flerspråkiga elever är att bristen på erfarenhet av flerspråkiga elever kan ha en påverkan. Synen att var i Sverige man bor spelar roll delar också Puskás och Björk-Willén (2016) som i sin studie bestående av observation och intervjuer gjorda på en svensk förskola där svenska, romani och arabiska var de mest talade språken, lyfter att beroende på var förskolan ligger har vissa flerspråkiga barn många kompisar att samtala med på sitt förstaspråk och vissa har ingen som delar deras förstaspråk. Dessa slutsatser ser vi som intressanta då vi i vår studie försökt intervjua förskollärare i olika områden för att förhoppningsvis få en variation i antalet flerspråkiga barn. Utifrån sin studie lyfter Lundberg (2018) även utbildning kring flerspråkighet som en viktig faktor och drar som slutsats att detta är något det behövs mer av. Något vi anser är intressant är det Langeloo m.fl (2019) lyfter om att pedagoger behandlar barnen olika beroende på om de är flerspråkiga eller inte. Enligt Langeloo m.fl (2019) interagerade pedagogerna på ett mindre komplext sätt med flerspråkiga barn från lägre socioekonomiska bakgrunder. Langeloo m.fl (2019) lyfter forskning som tyder på att barn då svarar pedagogerna på liknande sätt med till exempel korta svar.

Något som varit viktigt för vår studie är att ta reda på vilka olika arbetssätt kring flerspråkighet som i tidigare studier anses ha varit framgångsrika. På så sätt kan vi i våra intervjuer se om detta är arbetssätt förskollärarna i studien känner till eller använder sig av. Puskás och Björk-Willén (2016) lyfter att pedagogerna sett att man genom att en halvtimme i veckan delar upp barnen i tre grupper utifrån vilka språk de talar kunde arbeta med deras modersmål på ett bra sätt. Puskás och Björk-Willén (2016) lyfter att de barn som talade ett modersmål som ingen av pedagogerna talade dock inte fick något stöd i sitt modersmål under denna stund utan fick delta i gruppen som talade svenska. Ett annat sätt pedagogerna på den granskade förskolan arbetade på var, enligt Puskás och Björk Willén (2016), genom att om något barn inte förstod vad som sas på svenska så kunde detta även sägas på barnets språk om barnet talade romani eller arabiska.

Puskás och Björk-Willén (2016) lyfter också att de flerspråkiga pedagogerna ofta använde sig av transspråkande som strategi genom att växla mellan språken för att hjälpa barn att kommunicera med varandra, detta kunde till exempel vara en hjälp då konflikter uppstod mellan barn som inte talade samma språk. Transspråkande användes även för att lära barnen ord på svenska. Langeloo m.fl (2019) lyfter i sin diskussion en liknande slutsats och skriver att en vanlig strategi hos pedagogerna är att använda sig av barnens förstaspråk och deras kultur genom transspråkande och genom att tala med barnen om deras bakgrund. Här pekar Langeloo m.fl (2019) dock på att i dessa studier fanns pedagoger som talar barnens förstaspråk och att det var vanligt att det enbart var ett och samma språk förutom majoritetsspråket som talades av barnen. Langeloo m.fl (2019) menar dock på att detta kanske inte stämmer i Europa där invandringen ökat vilket kan göra detta arbetssätt svårt. Langeloo m.fl (2019) pekar här på behovet av ytterligare studier kring hur arbetet med flerspråkighet kan fungera när det talas många olika språk. Här är vår förhoppning att vi med vår studie genom variationen av respondenter och förskolornas olika områden kan visa på olika exempel på hur förskollärarna tycker detta kan gå till. Langeloo m.fl (2019) menar också att en slutsats som kan dras är att gester kan vara ett bra hjälpmedel med barn som inte har så utvecklade språkkunskaper. Sjöberg och Lindgren Eneflos (2019) lyfter olika hjälpmedel som kan användas i arbetet med flerspråkighet, så som olika applikationer, musik, bilder, böcker och PenPal som kan användas så barnen får höra sina förstaspråk. Detta kan vara intressanta

strategier i förhållande till tidigare nämnd forskning av Puskás och Björk-Willén (2016) om att vissa barn inte har någon att samtala med på sitt förstaspråk. Att det finns så många olika exempel på hur arbetet med flerspråkighet kan gå till är intresseväckande och här skulle vår studie kunna bidra med hur förskollärarnas uppfattningar är kring arbetet med barnens förstaspråk.

Något som också blir relevant i relation till vår studie är olika dilemman eller svårigheter som kan uppstå i arbetet med flerspråkighet. Puskás och Björk-Willén (2016) lyfter svårigheten med att finna ett slags balans mellan att uppmuntra flerspråkighet men att samtidigt hjälpa barnen att utveckla sitt svenska språk för att vara redo för skolan. Författarna lyfter att detta med att vissa barn inte utvecklar det svenska språket var en oro hos pedagogerna eftersom vissa barn valde att enbart tala sina förstaspråk. Denna möjlighet att ofta välja språk under dagen lyfter Puskás och Björk-Willén (2016) kan bero på att mycket av dagen består av fri lek med möjlighet att välja att leka med kompisar som talar samma förstaspråk. Puskás och Björk-Willén (2016) skriver även om svårigheten med att som pedagog inte tala barnens språk. Sjöberg och Lindgren Eneflo (2019) visar i sin studie också på problemet med att inte kunna barnens språk och pekar på att vissa pedagoger är rädda att säga fel om de försöker använda sig av barnens förstaspråk när de själva inte har kunskaper i det. Sjöberg och Lindgren Eneflo (2019) pekar också på att det kan vara en utmaning när det finns många språk i gruppen och att risken finns att vissa av de mindre vanliga språken får mindre utrymme. Ytterligare ett dilemma är enligt Puskás och Björk-Willén (2016) att läroplanen lyfter att man ska arbeta med flerspråkighet men inte hur det ska göras på ett konkret sätt, vilket gör den väldigt tolkningsbar. Detta är något som även Sjöberg och Lindgren Eneflos (2019) studie understryker. I sin studie lyfter även Sjöberg och Lindgren Eneflo (2019) att samtidigt som pedagogerna visar att de har strategier för arbetet så finns det ändå en stor osäkerhet hos pedagogerna. Vi tror att vi med vår studie kan få reda på vad för slags stöd pedagogerna efterfrågar för att minska osäkerheten kring arbetet. Att vi i vår studie samtalar med pedagogerna en och en tror vi också kan bidra till andra svar än vad en gruppintervju gör.

4.3 Ur vårdnadshavares perspektiv samt betydelsen av samverkan

Något som blivit synligt i den forskning vi tagit del av är den stora betydelsen föräldrars syn på flerspråkighet har för barnens språkliga utveckling samt vilken viktig resurs föräldrarna kan vara för pedagoger i deras arbete. Sun, Ng, O'Brien och Fritzsche (2020) undersökte i sin empiriska studie vilka faktorer som spelar störst roll i utvecklingen av barns ordförråd när det kommer till deras förstaspråk och speciellt under barnens tidigare åldrar. Empirin bestod av insamlad data från 457 barn i förskoleåldern från Singapore vars förstaspråk inte var engelska, men också enkätsvar från föräldrar och lärare. Resultatet visade på att förskolan kunde ha en bidragande roll till utvecklandet av ordförråd men dock inte en lika bidragande roll som föräldrar har.

Hu, Torr och Whitemans (2014) studie handlar om föräldrars syn på att deras barn har blivit flerspråkiga. Studien bygger på intervjuer samt videoobservationer av 5 familjer från Kina som immigrerat till Australien. I studiens resultat kan man se att även fast föräldrarna vill att deras barn ska kunna tala sitt förstaspråk, mandarin, finns det en oro att barnen inte ska besitta tillräckligt med kunskap i det engelska språket då de kommit upp i skolåldrarna. Vid frågan om föräldrarna var oroliga för att utveckling av barnens förstaspråk skulle påverka utvecklingen av deras andraspråk svarade fyra av föräldrarna att de var osäkra och två svarade att de trodde andraspråksinlärningen skulle påverkas negativt. Detta resulterar i att föräldrarna

stöttar barnen mycket mer i inlärningen av det engelska språket i jämförelse med deras första språk, mandarin, med motiveringen att mandarin kan barnen utveckla i senare åldrar. Dock uttryckte en förälder i studien att hen inte var orolig för detta, detta på grund av att hen hade via artiklar som berört ämnet fått till sig att barnets förstaspråk skulle ha positiv inverkan på barnets andraspråksinlärning.

Något som Ljunggren (2016) tar upp i sin artikel vad gäller arbete med flerspråkighet är vikten av att låta vårdnadshavarna vara en del av den språkliga undervisningen. Studien som gjorts är en aktionsbaserad forskning med målet att utveckla en miljö i förskolan där flerspråkighet kunde vara i fokus. Studien visade att pedagogerna upplevde sig kunna skapa de bästa språkliga miljöerna för barnen där det fanns stor potential för språklig utveckling då de kunde samarbeta med vårdnadshavarna.

4.4 Transspråkande som resurs

En resurs som vi vid flertalet gånger stött på under detta arbete är transspråkande och just för att det varit ett återkommande inslag anser vi att det är relevant att presentera forskning som berör ämnet. Flynn, Hoy, Lea och García (2021) har i sin studie följt ett barns språkliga utveckling under ett års tid. Barnet i fråga hade spanska som förstaspråk och gick på en engelsktalande förskola i USA där det fanns stor språklig variation bland barnen. Det som observerades under året var barnets deltagande i en specifik aktivitet. Aktiviteten gick ut på att en och samma grupp möttes varje vecka där de fick möjligheten att berätta en valfri historia på valfritt språk. Under dessa aktiviteter fanns två lärare alltid närvarande, en engelsktalande och en som talade både engelska och spanska. På grund av detta uppmuntras barnet att tala både spanska och engelska under dessa stunder. Det som observerades under årets gång var hur barnets språkliga repertoar vidgades. Från att historierna som barnet berättade till en början var fåordiga och mestadels på spanska blev de med tiden längre och övergick till att även kommuniceras på engelska. Slutsatserna som dras efter denna studie är att man genom att stötta och uppmuntra barn i att använda sig av hela sin språkliga repertoar utvecklar barnens förmåga och självförtroende i att uttrycka sig muntligt.

Brown McClain och Schrodt (2021) lyfter från det underlag som de samlat ihop från en aktionsbaserad forskning som gjorts av en förskolepedagog i USA hur man som pedagog kan använda transspråkande som ett verktyg även fast man själv inte talar det andra språket. Författarna lägger fram det som många pedagoger lyfter som ett problem, att de känner sig begränsade i vad de kan göra då de upplever att de inte har de språkliga kunskaper som behövs för att kunna använda transspråkande som ett verktyg. Den förskollärare som studien handlar om löste problemet på så sätt att hon skrev ett mejl och skickade ut till föräldrarna där hon bad om hjälp. Tillsammans med två av barnens föräldrar lyckades de sätta ihop två lärtillfällen där både engelska och spanska användes. Utöver vårdnadshavarnas hjälp läste förskolläraren även böcker som fanns skrivna på andra språk. Resultatet av detta arbete visar att det är möjligt för förskollärare att använda sig av transspråkande som verktyg i arbetet för att hjälpa flerspråkiga barn i deras förstaspråksutveckling. Författarna lyfter även hur det spanska språket, som tidigare hade haft så låg status att spansktalande barn slutade prata spanska även hemma, fick en högre status på förskolan efter att de hade implementerat detta nya verktyg. Detta ledde i sin tur till att barnen som tidigare inte velat prata sitt förstaspråk talade det igen.

Firat (2021) har i sin studie undersökt hur man kan stötta tvåspråkiga barn i utvecklingen av båda deras språk, extra fokus i denna studie har lagts på utvecklandet av den fonologiska

medvetenheten. Författaren förklarar fonologisk medvetenhet som den förmågan att kunna uppfatta och skapa de olika språkljuden som finns i det talade språket. Studien uttrycker inte att den skulle handla om just transspråkande men då den rör undervisning som sker växelvis mellan två språk menar vi att den platsar in i temat transspråkande. Studien gjordes på en förskola i England där undervisningen genomfördes på både engelska och turkiska då merparten av barnen som gick på förskolan hade turkiska som sitt förstaspråk. Även pedagogerna var tvåspråkiga och därför kunde undervisningen ske på båda språken. I och med att den engelska läroplanen för förskolan endast riktar in sig på utveckling av det engelska språket blev fokuset på engelskan större. Men forskarna hänvisar till tidigare forskning som menar att då barn får vistas i en rik språklig miljö gynnas deras språkliga utveckling på alla plan. Det skulle alltså inte vara något problem i att undervisa i barns förstaspråk också då det endast skulle gynna barnens språkliga utveckling (Firat, 2021). Ytterligare en punkt som lyfts i studiens diskussionsdel handlar om fördelarna i att som pedagog själv kunna använda samma språk som barnen. Författarna menar att för att som pedagog kunna se den språkliga utveckling som sker hos barnen behöver de själva kunna tala samma språk. Slutligen presenterar författarna hur man kan stötta barnen i deras utveckling av den fonologiska medvetenheten. De lyfter aktiviteter att göra på båda språk så som att läsa ramsor, läsa böcker och bokstavera/skriva barnens namn som exempel på aktiviteter.

4.5 Sammanfattning

I denna sammanställning av tidigare forskning blir det tydligt att det finns många delade meningar hos pedagoger kring huruvida flerspråkighet anses vara en fördel eller ett hinder för barnens språkliga utveckling. Den presenterade forskningen tycker sig se ett samband mellan pedagogernas åsikter och i vilka områden de arbetar i och som vi nämnt tidigare blir detta intressant för oss då vi själva försökt att intervjua förskollärare från olika områden med olika många barn i barngrupperna som talar fler än ett språk.

Olika resurser att använda sig av är också något som har lyfts under detta avsnitt och man kan se att transspråkande är något som kommit upp ett flertal gånger och vikten av att ta vara på vårdnadshavarnas språkkunskaper då man använder sig av transspråkande som verktyg i verksamheterna då pedagogerna oftast inte talar samma språk som barnen.

Något som också lyfts är de svårigheter som uppstår då man som pedagog behöver hitta en balans mellan att uppmuntra till flerspråkighet men samtidigt stötta barnen i utvecklingen av det svenska språket. Här kan det också uppstå utmaningar i samarbetet med vårdnadshavarna om det skulle finnas meningsskiljaktigheter i hur mycket eller hur lite man ska involvera barnens förstaspråk i förskolans verksamhet.

Det vi kan se utifrån denna sammanställning är att vi tycker det saknas studier som på djupet undersöker hur förskollärarna upplever arbetet med flerspråkighet samt där förskollärarnas egen syn på utmaningar och resurser lyfts fram. Detta är ett område där vi tror att vår studie kan bidra.

5 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

I vår studie kommer vi använda oss av fenomenografi och i detta kapitel kommer vi göra en kortfattad beskrivning av teorin. Vi kommer även förklara begrepp som är centrala inom fenomenografin och som vi anser är användbara för vår studie.

5.1 Fenomenografi

Uljens (1989) beskriver fenomenografin som en forskningsinriktning som man kan använda sig av vid empirisk forskning av den kvalitativa sorten. Svensson och Åkerblom (2020) menar att inom fenomenografin ligger fokus på att beskriva hur en viss utvald grupp människor uppfattar ett specifikt fenomen. I studier där fenomenografi används menar författarna, ligger inte syftet på att ta reda på den absoluta sanningen och huruvida den valda grupp människor som deltar i intervjuerna har rätt i frågan eller inte. Uljens (1989) förklarar hur man inom fenomenografin menar att världen tolkas utifrån varje enskild individ på olika sätt och att samma fenomen därför kan uppfattas olika beroende på vem man frågar. Uljens (1989) fortsätter och menar att det är hur människan uppfattar ett fenomen som bestämmer hur hon i slutändan ser på det och det är det som fenomenografin intresserar sig för och vill skapa sig en uppfattning kring, hur omvärlden uppfattas av människan. Man försöker alltså synliggöra de uppfattningar som finns kring ett valt fenomen för att sedan analysera, kategorisera och sammanställa dem. Detta för att lättare kunna skapa sig en uppfattning och få en överblick över fenomenet.

Vårt syfte med vår studie är just att synliggöra hur förskollärare uppfattar arbetet med flerspråkighet i förskolan och därför passar det väl att inspireras av just fenomenografin. Arbetet med flerspråkighet blir det fenomen som vi fokuserar på och den grupp människors vars uppfattning vi vill synliggöra är förskollärarna.

5.2 Relevanta teoretiska begrepp

5.2.1 Uppfattning

Uppfattning beskrivs enligt Uljens (1989) som ett av de viktigare begreppen inom fenomenografi. Begreppet förklarar Uljens (1989, s 19) som att “Uppfattningar utgör den för givet tagna verkligheten”. Svensson och Åkerblom (2020) skriver att inom fenomenografin handlar uppfattning om en subjektiv kunskap som handlar om hur individen anser att något är. Inom fenomenografin har man alltså inget intresse av att ta reda på om personen har rätt eller inte (Svensson och Åkerblom, 2020). Uljens (1989) lyfter första och andra ordningens perspektiv som något som är relevant då man talar om uppfattningar. Första ordningens perspektiv är enligt Uljens (1989, s 13) “[...] att forskaren själv direkt beskriver sådana aspekter av verkligheten som är av intresse”. Andra ordningens perspektiv förklarar Uljens (1989) som att fokuset ligger på uppfattningar hos andra personer. Då fenomenografin som tidigare nämnt fokuserar på just uppfattningar är andra ordningens perspektiv det som enligt Uljens (1989) används inom fenomenografin.

5.2.2 Fenomen

Ytterligare ett centralt begrepp inom fenomenografin är fenomen då det är just uppfattningar av fenomen man vill undersöka (Svensson och Åkerblom, 2020). Enligt Johansson och Rosell (2020, s. 76) betyder fenomen "det som visar sig". Uljens (1989) lyfter att det finns både primära fenomen och sekundära fenomen. Uljens (1989) förklarar att primära fenomen ofta är konkreta och avgränsade på något sätt. Vidare förklarar Uljens (1989, s. 30–31) att dessa primära fenomen kan vara exempelvis "ett föremål, en bild eller en text". Enligt Uljens (1989) är en central aspekt för primära fenomen att dessa fenomen inte varierar utan det är uppfattningar av fenomenet som varierar. Sekundära fenomen beskriver Uljens (1989, s. 31) som "fenomen som inte på ovannämnda sätt på förhand av forskaren kan avgränsas innehållsmässigt". Det kan enligt Uljens (1989) handla om till exempel inlärning eller utbildning. Det handlar alltså inte om ett konkret föremål på det sättet som primära fenomen gör vilket gör att forskaren inte kan dra någon slutsats om vad som är sant (Uljens, 1989). I vår studie är det sekundära fenomen vi inriktar oss på eftersom vi är intresserade av förskollärarnas uppfattning kring arbetet med flerspråkiga barn. De förskollärare vi har intervjuat har alltså inte upplevt samma konkreta fenomen utan de handlar om olika situationer.

5.2.3 Beskrivningskategorier, Pool of meanings och utfallsrum

Ett begrepp som är relevant inom fenomenografin är beskrivningskategorier. Uljens (1989, s. 39) förklarar beskrivningskategorier som att det "används i fenomenografi för att för att beteckna och sammanföra kvalitativt skilda uppfattningar som en grupp individer har av samma fenomen". Att dela in uppfattningarna i beskrivningskategorier är något som enligt Uljens (1989) görs av forskaren utifrån skillnader och likheter som finns i uppfattningarna. Vid transkribering av de intervjuer man genomfört, menar författaren att begreppet *pool of meanings* blir relevant. Uljens (1989) beskriver det som att man väljer ut uttalanden som är viktiga genom att de visar på vad det finns för skillnader och likheter i respondenternas uttalanden. De citat som anses viktiga på så sätt att de är intressanta i förhållande till forskningsfrågan bildar en *pool of meanings*. Detta blir användbart då det enligt Uljens (1989) gör att man inte lägger något fokus på vem som har sagt vad utan man fokuserar på citatet i sig. Utifrån detta kan man sedan skapa beskrivningskategorier. Svensson och Åkerblom (2020) förklarar det som att de kategorier som skapats blir undersökningens *utfallsrum*. Uljens (1989) betonar att kategorierna inte finns från början utan påverkas av vilken empiri man samlat in och hur forskaren tolkar denna empiri. Detta med att det handlar om hur forskaren tolkar respondenternas uttalanden kan ses som en utmaning eftersom beskrivningskategorierna då påverkas av forskarens tolkningar.

5.2.4 Erfarenhetsvärld

Något som enligt Uljens (1989) är viktigt inom fenomenografin när man ska ställa frågor är om personen man ska intervjua har någon uppfattning om det man frågar om. Vilket författaren beskriver som att det fenomen man frågar om bör ingå i personens erfarenhetsvärld. I vårt fall handlar det om att vi valt att fråga förskollärare om hur de upplever att arbetet med flerspråkiga barn är eftersom detta är något man kan anta ingår i deras erfarenhetsvärld då det är en del av uppdraget i läroplanen. Hade vi däremot frågat en helt annan yrkesgrupp samma frågor så hade det troligtvis inte varit något som ingått i deras erfarenhetsvärld.

6 Metod och genomförande

I detta avsnitt kommer vi att presentera val av metod och hur vi har gått tillväga vid insamlandet av det empiriska materialet.

6.1 Val av vetenskaplig ansats

När vi stod inför valet av metod till detta arbete tänkte vi igenom vilken typ av data vi behövde samla in för att få svar på våra frågeställningar. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) lyfter skillnaderna mellan kvantitativa och kvalitativa ansatser. De menar att en kvantitativ ansats har en inriktning där man försöker nå en så objektiv bild som möjligt av det studerade objektet medan den kvalitativa ansatsen fokuserar mer på hur människan rent subjektivt upplever något specifikt i hennes omvärld. Utifrån dessa två förklaringar drog vi slutsatsen att en kvalitativ inriktning på arbetet var att föredra då vi är ute efter att ta reda på förskollärarnas enskilda upplevelser kring arbetet med flerspråkiga barn. I och med att fenomenografin utgår ifrån just människans subjektiva upplevelser valde vi att utgå ifrån den som teoretisk utgångspunkt.

6.2 Intervju

Alvehus (2013) framhåller intervjun som den vanligaste metod för att samla in empiri till kvalitativ forskning. Författaren menar att genom intervjuer kan man lättare nå fram till människors berättelser och upplevelser då man som intervjuare har möjlighet att interagera och ställa följdfrågor. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) förklarar att det är genom intervjuer som man kan få insyn i hur saker och ting ter sig i ett utvalt sammanhang i en specifik miljö. Alvehus (2013) lyfter tre olika sätt man kan strukturera upp en intervju på, strukturerad, semistrukturerad och ostrukturerad. Vår intervju har kommit att landa mellan att vara delvis strukturerad och delvis semistrukturerad. Alvehus (2013) fortsätter och förklarar skillnaderna dem emellan och menar att i en strukturerad intervju är frågorna redan bestämda på förhand och ställs på liknande sätt till alla som intervjuas. Semistrukturerad intervju innehåller däremot frågor av en mer öppen karaktär där det finns rum för följdfrågor. Att vi ser vår intervju som en blandning av dessa två intervjumodeller beror på att vi har en fast form där frågorna kommer i en bestämd ordningsföljd samt att det finns frågor av både öppen karaktär med möjlighet att ställa följdfrågor samt frågor där svaren är korta och inte öppnar upp för följdfrågor eller djupare reflektion.

Eriksson Barajas m.fl. (2013) lyfter samma typer av intervjumodeller men kallar dem för standardiserad strukturerad intervju och halvstrukturerad intervju. Författarna lyfter de styrkor och svagheter som kommer med dessa två intervjumodeller och menar att styrkorna i en standardiserad strukturerad intervju är att alla respondenter får samma frågor och materialet blir då lättare att analysera. Svagheterna ligger i att intervjun kan tappa sin relevans då samtalet förlorar sin naturliga karaktär. Styrkan hos halvstrukturerade intervjuer ligger i att då man har ett bestämt ämne blir intervjuerna mer enhetliga och svagheterna ligger i att då det finns en större frihet i hur intervjun tar form finns risk att respondenterna tolkar frågorna på olika sätt vilket kan resultera att de insamlade intervjuerna inte är lika enhetliga. Styrkorna och svagheterna är något vi behöver vara medvetna om då intervjuerna genomförs och då vi analyserar materialet, detta för att det kan komma påverka det slutgiltiga resultatet av vår undersökning.

6.3 Avgränsning och urval

Då vi stod inför beslutet kring vilka vi önskade intervjua utgick vi ifrån vilka vi trodde skulle kunna hjälpa oss med att besvara våra frågeställningar. Att utgå ifrån människors erfarenhetsvärld vid val av informanter är något vi nämnt tidigare och med detta i åtanke valde vi att tillfråga förskollärare. Valet att endast intervjua förskollärare och inte exempelvis barnskötare gjorde vi med motiveringen att i och med att förskollärare har den ledande rollen i ett arbetslag i arbetet mot ett utvecklande av barns kunskaper (Läroplanen för förskolan [Lpfö 18], 2018), så antar vi att förskollärare bör sitta på mest kunskap kring vårt valda fokusområde. Alvehus (2013) talar om urval och de fördelar som finns kring att ha en homogen kontra en heterogen urvalsgrupp. Författaren menar att i en homogen urvalsgrupp där respondenterna har samma typ av bakgrund kan man lättare analysera och jämföra insamlad data. Men data från en heterogen urvalsgrupp där respondenterna har varierande bakgrund skapar en bredare bild av fenomenet som undersöks. Då vi har valt att endast intervjua förskollärare kan man säga att urvalsgruppen är av homogen karaktär men i och med att förskollärarna är verksamma på olika förskolor, så har inte alla förskollärare samma typer av erfarenheter. Detta för att vissa förskolor ligger i områden där många olika typer av språk förekommer medan andra förskolor ligger i områden där det är vanligast att ett och samma språk talas både på förskolan och i barnens hem. Så med detta i åtanke kan man se vår urvalsgrupp både som homogen och heterogen beroende på vilket perspektiv man ser det utifrån.

Vid val av respondenter utgick vi ifrån vårt eget kontaktnät, detta på grund av att den tid vi har till förfogande inte är så lång och därför behöver nå ut till respondenter snabbt. Då vi som skriver detta arbete båda har en varsin förälder som arbetar som förskollärare tog vi kontakt med respektive förskola och fann förskollärare på båda förskolorna som kunde tänka sig att ställa upp på intervju. Vi tog även kontakt med våra handledare från våra tidigare VFU-förskolor och fann några att intervjua där. Eriksson Barajas m.fl. (2013) talar om olika typer av urval man kan göra vid val av respondenter. Att göra ett strategiskt urval innebär att man väljer personer som är relevanta för studiens syfte. Eftersom vårt syfte med detta arbete är att skapa oss en djupare förståelse kring förskollärares upplevelser i arbetet med flerspråkighet skulle ett strategiskt urval av respondenter vara förskollärare som arbetar i olika områden. Både områden där det finns många barn som talar mer än ett språk och områden där majoriteten av barnen talar ett språk. Just för att få en så representativ bild av verkligheten som möjligt även om vi inte är ute efter att få ett resultat som går att generalisera. I och med att vi har utgått från vårt eget kontaktnät så kunde det inte garanteras att vi skulle få förskollärare med olika typer av erfarenhet inom ämnesområdet. Men vi har haft turen att nå förskollärare som både arbetar på förskolor där en stor del, eller hela barngruppen är flerspråkiga men även förskollärare som arbetar på förskolor där merparten av barnen talar samma språk på förskolan som hemma. En annan typ av urvalsmetod författarna lyfter kallas för nominerat urval, det innebär att en respondent ger förslag på en annan person som kan tänka sig ha kunskaper kring det aktuella ämnet. Denna typ av urvalsmetod var inte vår huvudmetod men några av respondenterna fick vi kontakt med på detta vis.

I slutändan lyckades vi nå ut till sju förskollärare, vår önskan var att nå fler men då tiden var knapp och det var svårt att hitta passande tider för intervjuer blev dessa sju förskollärare grunden för vår studie. Något som kan vara intressant att veta är att tre av förskollärarna arbetar på samma förskola och att två av dessa även arbetar på samma avdelning. Men då förskollärarna är olika personer med olika erfarenheter tyckte vi inte att det var något som spelade en större roll för vår studie

6.3.1 Sammanställning av respondenter

I denna tabell har vi gjort en sammanställning över de förskollärare vi har intervjuat med lite bakgrundsinformation kring varje förskollärare som kan vara av intresse.

Förskollärare	**Arbetat som förskollärare i X-antal år**	**Hur många flerspråkiga barn finns på avdelningen i förhållande till antal barn**
Förskollärare 1	37 år	8 av 23
Förskollärare 2	30 år	8 av 23
Förskollärare 3	19 år	4 av 16
Förskollärare 4	18 år	1 av 14
Förskollärare 5	8 år	16 av 16
Förskollärare 6	10 år	2 av 16
Förskollärare 7	33 år	12 av 14

6.4 Tillvägagångssätt för datainsamling

Eftersom intervju är den metod vi har valt att använda oss av för att besvara våra frågeställningar började vi med att ta kontakt med olika förskolor där vi presenterade vårt arbete. Vidare fick vi kontakt med förskollärare som erbjöd sig att ställa upp på intervju och vi informerade om intervjuns uppskattade längd och att vi önskade spela in intervjun så att vi sedan skulle kunna transkribera den för vidare analys.

Innan vi genomförde intervjuerna skrev vi en intervjuguide där vi sammanställde de frågor vi ville ha besvarade (se bilaga). Vid själva intervjutillfället såg vi till att vi kunde sitta ostört för att undvika att bli avbrutna under samtalets gång, detta är något som Eriksson Barajas m.fl. (2013) lyfter och menar att det är en viktig del för att få till ett bra samtal. Författarna talar också om vikten av att under intervjuns gång visa respondenten att man lyssnar och är intresserad av dennes uttalanden genom kroppsspråk och hummande/jakande ljud. Detta var något vi gjorde under intervjuerna för att uppmuntra respondenterna till att vidareutveckla sina svar och vi ställde även följdfrågor då vi önskade ett fördjupat svar eller för att förtydliga något under samtalet. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) beskriver hur man som intervjuare bör undvika att påverka respondentens svar i största möjliga mån därför behöver man hitta en balans mellan att uppmuntra respondenten i att utveckla svaren men utan att påverka dem och förbli neutral under samtalets gång. Intervjuerna varierade mellan ca 10 minuter till 30 minuter beroende på hur mycket respondenterna hade att säga kring varje fråga. Då intervjuerna var gjorda inleddes arbetet med att transkribera det inspelade materialet.

6.5 Analysmodell

Första steget i bearbetningen av materialet har varit att transkribera våra intervjuer vilket Bjørndal (2005, s. 86) förklarar som "[...] att man överför något från ett teckensystem till ett annat". Larsson (1986) ser transkribering som viktigt för att kunna göra en noggrann analys då risken annars är att man glömmer bort vad som sagts i intervjuerna. Även Bjørndal (2005) lyfter fördelar med transkribering såsom att man kan få en tydligare bild av vad som sägs samt få ett överskådligt material där skillnader och likheter lättare kan upptäckas.

Nästa steg var att skapa beskrivningskategorier som var relevanta för våra frågeställningar. I arbetet med att skapa beskrivningskategorier letade vi efter skillnader och likheter i empirin för att få syn på vilka olika uppfattningar som fanns hos respondenterna. Larsson (1986, s. 31) förklarar detta som att "genom kontrasten till andra uppfattningar ser man det karakteristiska för en uppfattning". I arbetet med att skapa beskrivningskategorier valde vi ut viktiga citat vilka då bildar det Uljens (1989) kallar en *pool of meanings.* Detta gör att man fokuserar på själva materialet och inte vem som sagt vad. Dock har vi i citaten skrivit ut vem av respondenterna som sagt vad eftersom vi ville visa på att det finns en god spridning av citaten och att alla respondenternas uppfattningar har fått komma till uttryck. Svensson och Åkerblom (2020) lyfter att det är bra att ge exempel på både citat som är självklara för kategorin samt citat som är mer tveksamma men som ändå har platsat i kategorin. I de fall ett citat inte platsat i en beskrivningskategori på samma tydliga sätt som andra citat så har vi kommenterat varför vi anser att citatet passar in i kategorin. Kategorierna bildar det Svensson och Svensson och Åkerblom (2020) kallar för utfallsrum vilket vi sedan utgår ifrån då vi ska besvara våra frågeställningar. Avslutningsvis har beskrivningskategorierna kopplats till våra frågeställningar för att sedan kunna besvara dem.

6.6 Studiens kvalitet

Då kvalité på en studie mäts brukar man tala om reliabilitet, validitet och om studien är generaliserbar eller inte. Eriksson Barajas m.fl. (2013) förklarar reliabilitet som huruvida man kan genomföra samma studie vid flera tillfällen och få liknande resultat alla gånger. Validitet handlar om metoden som man valt kan ta fram data som sedan kan besvara studiens problemformuleringar (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Generalisering handlar, menar Svensson och Ahrne (2015), om hur studiens resultat går att applicera på en större grupp människor. Författarna fortsätter och förklarar att kvalitativa studier kan få detta som kritik, att det är svårt att generalisera studiens resultat på en större grupp. Dock menar Eriksson Barajas m.fl. (2013) att kvalitativa studier sällan används för att kunna generalisera utan snarare för att belysa studieområdet och för att skapa förståelse kring problemet.

Enligt Uljens (1989) kan validiteten påverkas av om personen som genomför intervjun och respondenten talar om samma fenomen. Våra samtal innehåller olika begrepp vilket förutsätter att respondenterna har förståelse för dessa begrepp. Något som kan ses som en utmaning med vårt ämnesområde är att det dessutom finns olika benämningar på samma sak. Såsom att flerspråkighet kan benämnas som tvåspråkighet av vissa eller att vissa använder begreppet modersmål för det som andra kallar för förstaspråk. Det som talar för en högre validitet är att vi har valt respondenter utifrån att vi tror att fenomenet vi talar om finns i deras erfarenhetsvärld (Uljens, 1989). Eftersom arbetet med barnens alla språk är en del av uppdraget i läroplanen (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018) och modersmål är ett begrepp som används där bör chansen att vi talar om samma fenomen vara stor. Då vi också har

lyckats få respondenter från olika förskolor där barngrupperna ser olika ut i antal barn som talar fler språk än ett så har förskollärarna olika mycket erfarenhet inom arbetet med flerspråkiga barn vilket vi menar ger oss en bredare bild av hur verkligheten ser ut och hur olika förskollärare upplever arbetet. Att vi både skapat intervjufrågorna och genomför intervjuerna gör att vi kan förtydliga och förklara begrepp om något skulle vara oklart vilket också talar för en högre validitet. Ytterligare en sak som talar för en högre validitet är att vi valt en metod som ger svar på frågeställningarna. Vi anser att intervju är en bra metod då det är just förskollärares uppfattningar vi är ute efter.

Att intervjuerna vi genomför är en blandning av strukturerade och semistrukturerade tror vi är en fördel för reliabiliteten. Vi tror att ju mer strukturerad intervjun är med färdiga frågor man följer desto lättare borde det vara för någon annan att genomföra samma studie. Det som kan tala för både en lägre reliabilitet och en lägre generaliserbarhet är att det är just uppfattningar vi eftersöker. Därför är det inte säkert att man skulle fått samma svar om man ställer samma frågor till andra förskollärare. Syftet med en kvalitativ studie är som tidigare nämnt inte att kunna generalisera resultatet vilket gör att vi inte ser detta som något problem. Eftersom syftet med vår studie är att visa på olika uppfattningar gör vi inget anspråk på att vår studie är generaliserbar. Det vi kan se är att det finns vissa uppfattningar som är återkommande bland förskollärarna men då vi inte gjort en kvantitativ studie med ett stort antal respondenter anser vi inte att detta är tillräckligt för att påstå att resultatet är generaliserbart. Uljens (1989, s. 55) lyfter att “Reliabiliteten blir en fråga om hur bra eller hur noggrant kategorierna lyckats med att kommunicera meningsinnehållet”. Inom en fenomenografisk studie är en fördel enligt Larsson (1986) om en person som inte deltagit i forskningsprocessen kan göra en bedömning huruvida den insamlade datan stämmer överens med beskrivningskategorierna. Detta är inget vi har haft möjlighet att göra då vi haft begränsad tid och inte känner någon som är väl insatt i fenomenografi som ansats. Detta är något som skulle kunna tala för en lägre reliabilitet.

6.7 Etiska överväganden

En sak man bör vara medveten om när man genomför en empirisk studie är enligt Vetenskapsrådet (2017) att forskningens kvalitet påverkas av etiska överväganden. En central aspekt när man gör dessa överväganden är att det handlar om en balans mellan vilka risker man kan ta för att få fram en viss kunskap. I vissa fall kan man inte komma fram till ny kunskap utan att ta vissa risker. Ibland görs det skillnad mellan forskningsetik och forskaretik. Forskningsetik handlar om till exempel hur man behandlar de personer som deltar i forskningen. Forskaretik beskriver Vetenskapsrådet (2017, s. 12) som “forskarens ansvar gentemot forskningen, forskarsamhället och samhället i övrigt”.

Svensson och Ahrne (2015) lyfter olika saker man bör tänka på gällande etik då man genomför en vetenskaplig studie. En av dessa saker är principen om informerat samtycke som handlar om att informera de personer man studerar om sin studie och sedan låta personerna ta beslut om de vill delta. Redan då vi kontaktade respondenterna via mejl informerade vi om vad studien handlar om samt om att vi var studenter som skulle använda materialet till vår C-uppsats. Nästa princip handlar om konfidentialitet och innebär att de som deltar i studien inte ska kunna identifieras av andra. Vi har frågat alla respondenter om det är okej att vi spelar in intervjun. Vi har även informerat om att vi kommer transkribera intervjun och ändra namn på respondenterna samt annan information som kan avslöja vem personen är. Den tredje principen är nyttjandekravet som handlar om de personuppgifter man samlat in och att användandet av dessa inte ska påverka individerna som deltar. Utifrån detta har vi varit noga

med att förvara materialet på ett sätt så att ingen utomstående kommer åt det. Inspelningarna har vi sparat i våra datorer och det är endast vi två som har tillgång till inspelningarna. Utöver dessa principer är vi även medvetna om sekretessen som gäller på förskolor. I de fall barns namn har nämnts i intervjuer har vi vid transkriberingen ändrat namnen till fiktiva namn.

Under studiens gång har vi fört diskussioner med varandra kring olika etiska frågor som dykt upp. Vilket stämmer bra överens med det Vetenskapsrådet (2017) skriver om att etiska frågor genomgående bör diskuteras av deltagarna i forskningsprocessen. En etisk fråga som ganska tidigt dök upp var om vi båda kunde delta under intervjuerna. Här såg vi det som en fördel om vi båda kunde vara med och uppfatta ansiktsuttryck och gester då vi använde oss av ljudinspelning. Detta vägde vi mot möjligheten att respondenterna kanske kunde känna sig mer utsatta om vi var två personer. Här ansåg vi att fördelarna av att våra två ändå var så pass stora att vi kunde stå bakom beslutet. En annan fråga som snarare rör forskaretik var om kvaliteten på studien kunde anses bli högre om vi båda transkriberade varje intervju eller om vi kunde dela upp arbetet mellan oss. I samråd med vår handledare blev då slutsatsen att det räcker med att en av oss transkriberar en intervju.

7 Resultatredovisning

7.1 Inledning

I denna del kommer vi att presentera resultatet i form av beskrivningskategorier som vi har skapat utifrån intervjuerna och våra frågeställningar. Larsson (1986) förklarar att det centrala inom beskrivningskategorierna är att lyfta skillnader och likheter i respondenternas uppfattningar. Då vi citerar respondenterna har vi valt att ta bort irrelevanta ord såsom “eh”. Vi har även tagit bort upprepningar och ändrat från talspråk till skriftspråk för att göra det mer lättläst men innebörden i meningarna har inte ändrats. För att läsaren ska få en bättre överblick har vi skapat en tabell som redovisar vilken respondent som tillhör vilken eller vilka beskrivningskategorier. Vi har försökt få en spridning med citaten så att alla respondenternas åsikter kommer till uttryck. Vissa av respondenternas citat förekommer lite oftare än andras då vissa haft mer att säga än andra samt att vi valt ut de citat som bäst svarar på våra frågeställningar. Vi avslutar detta avsnitt med att ta upp andra relevanta fynd från intervjuerna men som inte har platsat i någon av beskrivningskategorierna.

7.2 Beskrivningskategorier

7.2.1 Kategori A: Uppdraget ses som viktigt och värt att prioritera

I kategori A hamnar fyra av respondenterna. Det som kännetecknar den här kategorin är att respondenterna anser att uppdraget är viktigt och att de försöker prioritera arbetet med flerspråkighet genom att exempelvis uppmärksamma olika språk och kulturer, ta hjälp av vårdnadshavare och användning av digitala verktyg. Inom kategorin finns det variationer i hur mycket förskollärarna har arbetat med flerspråkighet men vi kan se att det finns en tydlig riktning mot att vilja att lyfta arbetet. Detta citat visar på hur förskollärare nummer 3 tolkar uppdraget kring flerspråkighet:

> Jag tycker det är viktigt att barnen får utveckla sitt modersmål också. För att dom ska förstå sitt sammanhang lite också. Men det är ju väldigt viktigt att de förstår, att de lär sig det svenska språket med. Men för att ge dem tillit till sin egen förmåga och identitetsutveckling så är det väldigt viktigt att de får höra sitt modersmål och att man uppmärksammar det för att de ska känna att, nämen det här är ju faktiskt värt något, även jag. [förskollärare nr 3]

Detta citat menar vi, visar på att respondenten är väl insatt i språkuppdraget som lyfts i förskolans läroplan (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018, s. 8) där det står “Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman.”

En av respondenterna hade tidigare inte arbetat lika aktivt med flerspråkighet som de övriga i denna kategori och därför platsar inte detta citat in i denna beskrivningskategori på samma självklara sätt som föregående citat. Men respondenten uttryckte att på grund av att de nyligen fått ett barn som inte talar svenska så var de i uppstarten till att utveckla en verksamhet där flerspråkighet kommer få en mer framträdande roll. Detta uttrycks genom citatet nedan där vi frågade förskollärare nummer 4 om vilken syn hen har på uppdraget kring utvecklandet av barns alla språk:

> Mm. Och där är mycket det vi har brottats med just nu i flera grupper där vi har känt att vi kanske behöver bli bättre på att ta upp detta med både tolk och vårdnadshavare. [...] Men vi kanske också behöver, när vi får in barn vid inskolningen som har flera språk, att man kanske kunde plocka upp vissa nyckelord och få hjälp med hur man uttalar dom på barnets modersmål. Där är vi just nu och diskuterar om vi kan få till ett sådant arbete för att stötta de barn som inte har så mycket av det svenska språket. [Förskollärare nr 4]

7.2.2 Kategori B: Uppdraget ses som viktigt men har inte främsta prioritet

I kategori B har vi placerat tre av respondenterna. I kategori B ser man också uppdraget som viktigt men vi upplever inte att förskollärarna ser detta som en prioriterad del av verksamheten. Respondenterna uttrycker till exempel att det finns andra delar i verksamheten som får ta mer plats. Detta kan visas med följande citat där förskollärare nummer 1 säger:

> [...] det är så mycket annat som man ska jobba med nu, det är IT och det är språklig medvetenhet… då kommer ju i och för sig det in då kanske men, det är så mycket som ska in i läroplanen idag, förr kanske det inte var så mycket sådant, man vill ju hinna med allt, men vi skulle kunna bli mycket bättre på det egentligen så det är ju ingen bra språkförskola på det viset… [Förskollärare nr 1]

Citatet ovan är ett exempel på att respondenten är medveten om att det finns vissa brister i arbetet och att de skulle kunna arbeta mer med flerspråkighet. Detta är en syn som även förskollärare nummer 2 delar. Till frågan om förskollärare nummer 2 ansåg att det fanns tillräckligt med tid för att arbeta med flerspråkighet var svaret:

> Tiden är ju det ständiga dilemmat, så vi hade ju säkert kunnat göra mera eller lyfta det kanske mer aktivt. Det har man ju funderat på, jag menar lite olika ord från olika språk och att hela gruppen kan lära sig och få lite inblick i det här med att inte alla pratar som vi pratar. [Förskollärare nr 2]

Genom vår tolkning av intervjuerna ser vi ändå att respondenterna i denna grupp till viss del arbetar med flerspråkighet och ser att det är viktigt. Ett exempel på detta kan man se i citatet nedan där förskollärare nummer 6 syftar på att lyfta statusen hos flera språk:

> Ja men exakt, vi har ju försökt använda polyglutt, för det är ju väldigt bra att få, om man vill ha böcker på sitt eget språk liksom. Och för att kunna visa kompisarna. Så det har väl…nu har vi inte arbetat så jättemycket med det, det senaste men vi har vart inne och försökt liksom. [Förskollärare nr 6]

7.2.3 Kategori C: Vårdnadshavare ses som en utmaning

I kategori C hamnar fem av respondenterna, förskollärare nummer 1, 3, 4, 5 och 6. Utifrån tidigare forskning av Ljunggren (2016) framgår det att vårdnadshavarna är en viktig resurs i den språkliga undervisningen och att samarbete med vårdnadshavarna enligt pedagogerna är en viktig faktor för att skapa de bästa språkliga miljöerna. Utifrån intervjuerna ser vi att förskollärarna vill få med sig vårdnadshavarna i arbetet men att det ibland har uppstått en del svårigheter i att få med dem i arbetet med flerspråkighet. I citaten nedan lyfter två av respondenterna att vårdnadshavarna inte visar intresse för att barnen ska utveckla sitt förstaspråk i förskolan. I första citatet citeras förskollärare nummer 4 och nästkommande citeras av förskollärare nummer 1.

> Både och, jag känner att de vill att vi framför allt använder svenskan i förskolan. För hemma pratar föräldrarna på sitt språk med barnet och med varandra. Men att de vill att vi ändå har svenskan som huvudsakliga språk i förskolan. [Förskollärare nr 4]

> De föräldrarna vi har nu har inte uttryckt några önskemål eller så men jag vet att vi tidigare gick ut med att vi skulle jobba med flerspråkighet och vi skulle låna böcker och vi skulle även om vi inte kunde läsa dem så skulle vi låna böcker på deras språk och om vi någon gång fick en vikarie som kanske kunde något av barnens språk, men då sa föräldrarna nej, nej vi vill att de lär sig svenska här, sitt eget språk lär de sig hemma. [Förskollärare nr 1]

Hos vissa av respondenterna framkommer det att en anledning skulle kunna vara på grund av språkförbistring hos vårdnadshavarna eller att de inte har tillräckligt med kunskap inom ämnet. Under avsnittet *Tidigare forskning* nämnde vi forskning gjord av Hu, Torr och Whitemans (2014) där det blev tydligt att beroende på vilka förkunskaper vårdnadshavarna hade i ämnet spelade roll i hur oroliga de var för barnens utveckling av barnens andraspråk. Följande citat visar på tecken av samma oro som uttrycktes av merparten vårdnadshavare i studien. I citatet syftar förskollärare nummer 1 på att de har fått en kollega som kan tala persiska men att vårdnadshavarna föredrar att barnen talar svenska i förskolan.

> Jag tänker att det kan vara lite svårt för oss som inte har några, eller nu har vi Sara faktiskt som kommit, men innan har vi varit bara svenskspråkiga, all personal här. Nu har vi Sara som kan, men de föräldrarna har faktiskt sagt att de inte vill att hon pratar persiska, när jag tänker efter. [Förskollärare nr 1]

I citatet nedan lyfter förskollärare nummer 3 att det också kan vara en utmaning, framför allt i utanförskapsområden, att få föräldrarna att lämna barnen på förskolan. Föräldrarna lämnar hos dagmamma med anledning av att de önskar att barnen får utveckla sitt modersmål, men då ser förskolläraren en risk i att barnen hamnar efter i den svenska språkutvecklingen.

> Och det beror lite på vilken kultur man har och var man kommer ifrån, hur tidigt man börjar. Ofta så är det väldigt många…för att egentligen ska man ju inte generalisera men jag gör det nu. Men många somalisktalande eller…somaliska familjer tyckte att, dom började ofta ha sina barn hos dagmamma, somalisktalande dagmamma. För dom ville stärka barnen i sitt modersmål, fast det får dom ju hemma. Innan dom börjar hos oss, så då kanske dom började hos oss när dom var tre, fyra…många av dom, inte alla! Men många av dom. Och där kunde man då se en skillnad i att…dom ville att barnen skulle bli

> stärkta i sitt modersmål först. Och där fick vi försöka jobba med, nej men det är bättre att dom kommer hit. Alltså från början då, redan när de är ett och ett halvt då. [Förskollärare nr 3]

7.2.4 Kategori D: Lyckat samarbete med vårdnadshavare

I kategori D ingår fyra respondenter varav tre av respondenterna även var med i kategori C. Dessa respondenter är förskollärare nummer 1,3 och 5. Men i denna kategori ingår även förskollärare nummer 7. Anledningen till att vissa respondenter platsar i både kategori C och D är att man kan se att respondenterna ser att det finns utmaningar med att samarbeta med vårdnadshavarna men att de ändå har lyckats få till ett lyckat samarbete. Med denna kategori vill vi alltså visa på att det även finns samarbeten med vårdnadshavare som har lyckats. Följande citat visar på hur vårdnadshavarna används som en resurs för att arbeta med barnens förstaspråk. Vi ställde frågan: *Hur upplever du att det är att arbeta med flerspråkiga barn vad gäller utveckling av deras modersmål?* Förskollärare nummer 5 svarar att hen tycker det är lättare att arbeta med barnens förstaspråk i jämförelse med barnens andraspråk (svenska).

> Men den delen, den tycker jag nog är lite lättare än det omvända [Förskollärare nr 5]

> Vi har involverat vårdnadshavarna lite med att de får skriva upp, vi brukar räkna till mellan 5 och 10… [Förskollärare nr 5]

Tolkningen vi gör utifrån dessa citat är att samarbetet med vårdnadshavarna ses som värdefullt och att det kan vara en bidragande faktor till att respondenten tycker att det är lättare att arbeta med barnens förstaspråk.

I nästkommande citat uttrycker respondenterna ett fungerande samarbete med vårdnadshavarna men på ett lite mer subtilt sätt. Även om detta citat inte lika tydligt som föregående citat uttrycker ett lyckat samarbete med vårdnadshavarna anser vi ändå att det är det respondenten syftar på och därför platsar citatet i kategorin. Utifrån citaten får vi en känsla av att samarbetet har fungerat. I första citatet talar förskollärare nummer 1 om att lyfta olika nationaliteter medan förskollärare nummer 3 i andra citatet talar om att visa intresse för barnens hemförhållanden.

> På min förra arbetsplats jobbade vi jättemycket med att lyfta varje barns nationalitet och varje vecka fick de ta med sig något från sitt hemland och de fick berätta om sitt hemland och det kan ju vara lättare om man har lite äldre barn och göra det men att man skulle lyfta dem på något sätt. [Förskollärare nr 1]

> När jag möter barnets föräldrar och jag får prata med händerna och allting. Det är så här mycket (gestikulerar med händerna) och vara öppen för det. Vad äter ni hemma? Ja men vi äter…ja. [Förskollärare nr 3]

Utifrån citaten drar vi slutsatsen att vårdnadshavarna har involverats genom att pedagogerna visat intresse för familjernas kulturer och hur de gör hemma. Slutligen vill vi lyfta hur förskollärare nummer 7 involverar vårdnadshavarna genom att inbjuda dem till att låna hem böcker på sina språk.

> Ja föräldrarna kan låna hem, vi har ett litet mini-bibliotek som de kan låna hem böcker från… [Förskollärare nr 7]

Till frågan om ifall det finns ett stort intresse hos vårdnadshavarna att låna böcker ger förskollärare nummer 7 uttryck för att det är förskolans ansvar att uppmuntra föräldrarna. Detta tolkar vi som att förskollärare nummer 7 inte ser vårdnadshavarna som en utmaning utan snarare tar sitt ansvar för situationen.

> Ja det går i vågor, det går i vågor, så att, det är ju upp till oss då när vi märker att, nej ja men nu var det länge sedan, nu får vi ta en sväng igen. [Förskollärare nr 7]

7.2.5 Kategori E: Viljan att använda sig av transspråkande i verksamheten

Kännetecken för denna kategori är att den innehåller respondenter som använder sig av eller försöker använda sig av en form av transspråkande. Tidigare i studien förklarade vi begreppet transspråkande och lyfte Skolverkets (2018b) förklaring av begreppet, där uttryckte de att det är på sättet människan använder sig av alla sina språkliga förmågor både i kommunikation med andra men också i sitt tänkande. Då förskollärarna många gånger inte delar barnens förstaspråk har de inte möjlighet att till fullt ut kunna använda transspråkande som verktyg i verksamheterna. Men i och med att transspråkande också handlar om att använda sina språkliga förmågor i tanken ser vi att förskollärarna kan genom att vara nyfikna på barnens förstaspråk och exempelvis fråga om specifika ord få barnen att växla mellan sina språk i tanken. Ingen av respondenterna har uttryckligen använt sig av begreppet transspråkande då de talat om hur de arbetat på förskolorna men utifrån deras beskrivningar av deras arbetssätt kan vi koppla det till transspråkande. Vi har placerat samtliga respondenter i denna kategori och följande citat visar på hur förskollärare nummer 5 i samarbete med sin kollega växlar mellan språk i den muntliga kommunikationen för att förtydliga för de flerspråkiga barnen vad som ska ske.

> Att arbeta i de här områdena där man också har personal som är flerspråkiga, jag tror att det underlättar jättemycket övergången för om vi har samling, för jag har en kollega som pratar arabiska, om vi har samling och hon märker att barnen inte hänger med eller att jag säger någonting, ”ja men nu ska vi göra så här” och att det är något barn som springer åt andra hållet, då kan hon säga det ordet på arabiska och så säger vi det på svenska och att det blir den här dubbel, och då förstår barnen att det hänger samman, men jag själv som inte har tillgång till fler språk, jag kan tycka att det kan vara svårt att jobba med barnen [...] [Förskollärare nr 5]

I citatet under lyfter förskollärare nummer 7 hur de vid matbordet försöker lyfta ord på olika språk.

> och då kan man ju, nej men vad heter potatis på ditt språk? Eller, vad, hur säger man ris då? Och så får jag frågan, kan jag, om jag kan något, vad heter ris på swahili till exempel? Och så berättar man det och så jämför man, det har man, det har vi gjort mycket, mycket genom åren, det är jättekul. [Förskollärare nr 7]

Dock är det inte alltid, som vi nämnde innan, att de språkliga resurserna finns i ett arbetslag. Så många förskollärare behöver finna andra sätt att arbeta på och detta citat från en intervju med förskollärare nummer 4 visar på att det finns en vilja i att lära sig ord och fraser på barnens förstaspråk men att det finns en rädsla i att uttala orden fel.

> Men vi kanske också behöver, när vi får in barn som vid inskolningen som har flera språk, att man kanske kunde plocka upp vissa nyckelord och få hjälp med hur man

> uttalar dom på barnets modersmål. Där är vi just nu och diskuterar om vi kan få till ett sådant arbete sen för att stötta dom barn som inte har så mycket av det svenska språket [...] men vi är också rädda för att uttala orden fel. Och då blir det mest att man stannar, att man fastnar i det här att det kanske är bättre att inte säga dem alls, ifall vi lär barnet fel nu. Så det har vi lite brottats med under en period hur man ska tänka kring språk man inte kan själv. [Förskollärare nr 4]

Genom våra intervjuer har vi fått syn på olika strategier förskollärarna använder sig av då de eller kollegorna inte talar barnens förstaspråk men ändå vill ge barnen möjlighet att utveckla sina förstaspråk. 6 av 7 förskollärare lyfter Polyglutt, en digital bilderboktjänst, som en användbar resurs där man låter barnen lyssna på sagor på sina förstaspråk. 2 av 7 förskollärare lyfte PenPal som en god resurs. I citaten nedan förklarar förskollärare nummer 5 vad PenPal är.

> Sen har jag jobbat mycket mera aktivt på en annan arbetsplats som jag arbetade på för ett par år sedan och där hade vi en penna som heter… jag kommer inte ihåg vad den heter jag ska nästan kolla upp det, men det är en penna som man, det är typ en smart pen och sen så har man en stor affisch och sen så är det, det är både meningar men också färger. Sen så ställer man in den här pennan på affischen och så säger man arabiska och så håller man den på de här olika rutorna och då säger pennan det de står på det språket man har valt och det vet jag att barnen uppskattade jättemycket. Vi satt ofta och lekte med färger. För då satte vi färger på de här olika bitarna i affischen och då satt de där och kunde ta så här röd och så tog de English, red säger pennan då och så gör man sådana saker. [Förskollärare nr 5]

7.2.6 Kategori F: Kunskap som en resurs

Det som kännetecknar denna kategori är att man ser kunskap som en resurs i arbetet med flerspråkighet. Denna kunskap kan bestå av kunskap man fått genom utbildning eller kunskap man fått genom erfarenhet. I kategorin ingår samtliga av respondenterna men tre av respondenterna har uttryckt en önskan av ökad kunskap inom området. Förskollärare nummer 2 som har arbetat länge inom förskolans verksamhet och uttrycker sig på följande sätt:

> [...] det här med barnens språkutveckling på sitt modersmål så är det klart, då hade man ju kanske varit hjälpt av…lite mer kunskap. Jag har ju en ganska gammal utbildning samtidigt som jag har kollegor som har lite färskare utbildning. [Förskollärare nr 2]

Vi tolkar det som att respondenten menar att kollegor med nyare utbildning kan vara en stöttning i arbetet med flerspråkighet. Men förskollärare nummer 5 som har nyare utbildning uttrycker att även hen skulle önska mer vidareutbildning och kunskap i ämnet.

> Ja utmaningarna är i så fall att man kanske inte har kompetensen, kunskapen alltså verktygen, för det känns ju jätteviktigt att man vet hur man ska jobba med det och vad man vill åt, alltså själva syftet med flerspråkighet […] [Förskollärare nr 5]

I följande citat uttrycker förskollärare nummer 6 att hen skulle klara sig med den erfarenhet och kompetens hen redan besitter men att det hade varit intressant med ytterligare kunskap.

> Ja, intressant hade det kanske varit. Sen kan man nog kanske med sin kompetens arbeta fram arbetssätt och jobba med det. Men det hade varit kul att få lite mer, eller intressant att få lite mer kunskap och lite tips och idéer. Men sen kan man nog med sin erfarenhet och kompetens lyckas ändå, men… [Förskollärare nr 6]

Övriga tre respondenter uttrycker att de har kunskap för att kunna arbeta med flerspråkighet. I citatet nedan berättar förskollärare nummer 7 om utbildningen hen fått.

> Ja men vi har väl haft lite föreläsningar hit och dit så, den största satsningen, gjordes ju för…ja det är nog snart 10 år sedan och vi hade ett språkprojekt som hette språk och kommunikation. Då gick vi en 7,5 poängskurs på Borås högskola. Där vi pratade om språkutveckling då, där vi pratade om… det sträcker ju sig från förskoleåldern upp till 12 år då så att skolans personal var också med, så då hade vi ju grupper som träffades och där vi samtalade om arbetet på respektive stället. [Förskollärare nr 7]

Vid frågan om ifall respondenten fick några användbara resurser genom utbildningen svarar hen:

> Det var ju mer kunskap egentligen hur man… ja hur forskning säger att man, hur barn tar till sig nytt språk helt enkelt och hur det utvecklas och så. [Förskollärare nr 7]

Ett annat exempel på hur kunskapen har kommit till nytta i arbetet kan man se i citatet av förskollärare nummer 3 där förskolläraren har tagit till sig forskning inom området som hen sedan använder i sitt arbete.

> För att forskning har ju också visat att barn, även om dom kan sitt modersmål talande så tappar dom ofta bort just skriften och det. Och det finns ju böcker som på ena sidan så står det på svenska och på andra sidan så kanske det står på arabiska. [Förskollärare nr 3]

7.3 Sammanställning av beskrivningskategorier och förskollärare

Tabellen visar vi vilken beskrivningskategori förskollärarna har hamnat i.

Kategori	**Förskollärare**
A: Uppdraget ses som viktigt och värt att prioritera.	3, 4, 5 och 7
B: Uppdraget ses som viktigt men har inte främsta prioritet.	1, 2 och 6
C: Vårdnadshavare ses som en utmaning	1, 3, 4, 5 och 6
D: Lyckat samarbete med vårdnadshavare	1, 3, 5 och 7
E: Viljan att använda sig av transspråkande i verksamheten	1, 2, 3, 4, 5, 6 och 7
F: Kunskap som en resurs	1, 2, 3, 4, 5, 6 och 7

7.4 Andra intressanta observationer från intervjuerna

I avsnittet nedan kommer vi lyfta andra intressanta observationer vi gjort utifrån intervjuerna men som inte platsat i någon av beskrivningskategorierna.

Något vi tycker är intressant är de olika anledningar som lyftes till varför det flerspråkiga arbetet inte prioriteras. Många av respondenterna uttryckte att det inte fanns tid till arbetet eller att det var andra mål i läroplanen som sågs som viktigare vilket resulterade i att arbetet med flerspråkighet hamnade i bakgrunden. Något som inte uttryckligen lyftes av respondenterna men som vi ändå kunde se var att antalet flerspråkiga barn i gruppen kunde påverka hur stor plats flerspråkigheten fick ta. Denna slutsats drar vi eftersom det i många fall var på avdelningar med färre flerspråkiga barn som flerspråkigheten inte prioriterades. Vi kunde också se att förskollärarnas intresse för uppdraget till viss del påverkade arbetet med flerspråkighet då en av pedagogerna som arbetat mycket med flerspråkighet tidigare fortfarande prioriterade uppdraget trots att hen bytt arbetsplats till en avdelning med färre flerspråkiga barn.

Vi vill även lyfta att några av respondenterna nämnde att flerspråkighet är viktigt för barnens identitetsskapande och då man stöttar barnen i deras språkliga utveckling av samtliga språk stärks barnens självförtroende och tilliten till deras förmåga ökar. Detta är något Flynn, Hoy, Lea och García (2021) också lyfter i sin studie. Andra anledningar till att flerspråkighet sågs som viktigt av förskollärarna i vår studie var att man som flerspråkig blir en tillgång för samhället och för att forskning visar på att om man kan sitt förstaspråk stärks utvecklingen av det svenska språket. Citatet nedan visar på hur förskollärare nummer 3 ser på identitetsutveckling i förhållande till barns förstaspråk.

> Men för att ge dom tillit till sin egen förmåga och identitetsutveckling så är det väldigt viktigt att dom får höra sitt modersmål och att man uppmärksammar det för att dom ska känna att, nämen det här är ju faktiskt värt något, även jag. [Förskollärare nr 3]

Under flertalet av intervjuerna kom olika språks status på tal där engelskan framstod som ett språk med hög status både av barn och föräldrar. Under intervjuerna nämnde några av respondenterna att de arbetar med att försöka lyfta statusen hos barnens förstaspråk genom att uppmärksamma olika språk. Följande citat kommer från förskollärare nummer 1 som lyfter synen på engelska bland barn och förskollärare nummer 7 lyfter vårdnadshavare till flerspråkiga barn och deras syn på det engelska språket.

> Engelskan är ju väldigt högt i kurs här, det är ju jättemånga som kan engelska som inte är engelsktalande och det har de ju lärt sig, dels av barnen här då, när de pratar med varandra ibland på engelska fast de inte är engelsktalande. Så de har ju lärt sig jättemycket och sen förstår jag på vissa föräldrar att de också sitter en hel del med iPad och spel och sådant eller som engelskan också det kan vara lite både och där kanske, men det pratade vi lite om innan då om man ska säga så, vad högt i kurs vissa språk står medan andra inte gör det. [Förskollärare nr 1]

> Ja nej men alltså det är, det är ju bara att peppa föräldrarna alltså att vara noga med… det kan vara lite svårt också för att det, man, alltså alla vill ju sina barns bästa naturligtvis… men sen så värdesätter man ju engelska och jag kan, jag kan tycka kanske att, i synnerhet afrikanska länder är ju, ser man väldigt positivt på att man kan engelska och det gäller flera nationaliteter också, engelska skolan är ju väldigt populär i området, det är väldigt många barn som går där [Förskollärare 7]

Något vi ser som intressant är att Google Translate kunde vara en tillgång i arbetet beroende på hur man använder sig av det. Citatet nedan visar på hur en kollega till förskollärare nummer 2 använde sig av Google Translate genom att troligtvis försöka skriva hela meningar vilket inte fungerade bra. Men det finns även exempel då det varit ett bra verktyg vilket förskollärare nummer 6 lyfter då hen översatt enstaka ord.

> Och då var det en kollega till mig som hittade Google translate och det var ju ganska festligt. För då satt det barnet bara och skratta för det lät ju väldigt roligt för det blir ju en digitaliserad röst. Så det kändes inte, det var liksom inte till gagn för honom heller. [Förskollärare nr 2]

> Ja men exakt. Då är det väl polyglutt där och böcker och sen, ja ibland så har man ju googlat, Google translate för att hitta ord liksom. För att kunna säga bil eller äta eller ja, det är ju det man har haft liksom. [...] Ja, men det är väl Polyglutt och googla. För att få ord liksom. [Förskollärare nr 6]

En resurs som alla utom en av respondenterna har lyft är tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK). Detta är en resurs som förskollärarna använder sig av främst i kommunikation med barn som har svårigheter med språket. Följande citat är taget från intervjun av förskollärare nummer 4 där hen talar om att det har varit användbart i verksamheten.

> Jag tycker att det har vart, vi har ju inte mött så många barn här i vår förskola, men där har vi ändå försökt att använda ganska mycket TAKK, som stöd, bildstöd och TAKK. Och kan se att TAKK stöttar väldigt mycket. Men, framför allt att barnet då tecknar själv och kanske inte just säger orden. [Förskollärare nr 4]

8 Slutdiskussion

8.1 Resultatdiskussion

I följande avsnitt kommer vi att lyfta våra frågeställningar och koppla dem till de beskrivningskategorier vi har skapat. Utifrån detta kommer vi att lyfta viktiga slutsatser man kan dra och även visa på de skillnader och likheter som finns mellan tidigare forskning och vår studies resultat. Vi kommer även att presentera studiens styrkor och svagheter, resultatet kommer också diskuteras i förhållande till förskollärares yrkesutövning. Avsnittet avslutas med förslag på vidare forskning inom området.

8.1.1 Hur tolkar förskollärarna uppdraget kring flerspråkighet?

Det mål som blir centralt för vår frågeställning står skrivet i förskolans läroplan (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018, s. 9) och där står det: "Barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.". Utifrån beskrivningskategorierna A och B drar vi slutsatsen att samtliga respondenter ser uppdraget kring flerspråkighet som viktigt men att det finns en skillnad i huruvida uppdraget prioriteras eller inte i verksamheterna. Anledningen till att vissa verksamheter inte prioriterar arbetet med flerspråkighet kan utifrån vår studie vara brist på tid, att man inte har så många flerspråkiga barn i gruppen eller att man ser andra mål som viktigare. En intressant observation vi gjort är att vårt resultat visar på en mer samstämmig syn hos förskollärarna kring vikten av uppdraget än det mer varierande synsätt som Lundberg (2018) lyfter i sin studie. Men det finns även forskning gjord av Sjöberg och Lindgren Eneflo (2019) som bekräftar det mer positiva synsätt på flerspråkighet hos pedagogerna som vi fått fram genom vår studie. Enligt respondenterna i vår studie är flerspråkighet viktigt för att det är identitetsstärkande, att man som flerspråkig blir en tillgång för samhället och för att forskning visar på att om man kan sitt förstaspråk stärks utvecklingen av det svenska språket. I intervjuer med förskollärarna har ingen av respondenterna uttryckt att det skulle vara problematiskt att vara flerspråkig vilket visar på ett annat resultat än det Langeloo m.fl (2019) lyfter i sin studie, att det både finns forskning som säger att flerspråkighet skulle vara positivt och negativt för språkets utveckling. En av respondenterna i vår studie uttryckte en önskan om att skapa en balans mellan det svenska språket och barnens modersmål i förskolans undervisning. Detta blir intressant i förhållande till det Puskás och Björk-Willén (2016) uttrycker i sin studie om att det finns en utmaning i att skapa balans i att uppmuntra barnen till att utveckla alla sina språk.

Sammanfattningsvis drar vi alltså slutsatsen att det flerspråkiga uppdraget ses som viktigt men att det på grund av tidigare nämnda faktorer ser olika ut gällande huruvida uppdraget prioriteras eller inte.

8.1.2 Vilka resurser gällande barns flerspråkighet känner förskollärarna till och har tillgång till?

Med hjälp av beskrivningskategori D, E och F kommer vi att besvara frågeställningen. I kategori D lyfts samarbetet med vårdnadshavarna som en möjlig resurs. En av förskollärarna uttrycker att de har kunnat få hjälp av vårdnadshavarna vid översättning av exempelvis räkneord som har använts under samlingar. Med hjälp av vårdnadshavarna har förskollärarna också kunnat ta del av barnens kultur genom att ställa frågor för att kunna förstå barnen på ett

djupare plan. En av förskollärarna menar också att det är viktigt att uppmuntra vårdnadshavarna att använda sitt förstaspråk i sina hem, uppmuntran görs också genom att erbjuda böcker skrivna på barnens förstaspråk som föräldrarna kan låna hem.

Kategori E tar upp transspråkande som en resurs och som vi nämnde tidigare så har aldrig förskollärarna använt sig av begreppet i sig, men vi anser att det som de talar om i intervjuerna är ändå olika former av eller försök till transspråkande. Utifrån vår studie visar alla förskollärarna att de har en positiv inställning till transspråkande. Detta synsätt visar på en skillnad från resultatet i Lundbergs (2018) studie där enbart en av grupperna var för användandet av transspråkande. Puskás och Björk-Willéns (2016) och Langeloos m.fl (2019) resultat är mer lika de slutsatser vi kommit fram till då de lyfter transspråkande som en vanligt förekommande strategi.

Förskollärarna uttrycker att de ser sina flerspråkiga kollegor som resurser i arbetet för att förtydliga för de barn som inte förstår och detta är den tydligaste form av transspråkande som vi kunde identifiera i intervjuerna. De som inte hade kollegor eller själva var flerspråkiga använde sig av olika digitala hjälpmedel såsom PenPal, Polyglutt och Google Translate. Det vi har sett är att det finns blandade åsikter kring ifall Google Translate är ett bra verktyg eller inte då en av pedagogerna lyft erfarenheter kring användandet av verktyget då barnet i fråga inte verkade få ut något av det. Anledningen till detta kan enligt oss vara att pedagogen försökte skriva hela meningar vilket enligt vår erfarenhet ofta resulterar i meningar som inte är grammatiskt korrekta. En annan pedagog som uttryckligen sa att hen använde Google Translate för enstaka ord verkade ha en mer positiv erfarenhet av verktyget. Användandet av det digitala verktyget PenPal är något som Sjöberg och Lindgren Eneflo (2019) också lyfter i sin studie som ett användbart verktyg och utifrån våra intervjuer kan vi se att de som hade använt sig av verktyget hade en väldigt positiv inställning till det, dock var det endast 2 av 7 förskollärare som verkade känna till verktyget. Användandet av Polyglutt är inget som nämnts i tidigare studier utan det är ett nytt resultat vi ser att vår studie kan bidra med. Detta är en resurs som alla respondenter förutom en har tagit upp under intervjuerna. Ytterligare en resurs som några av förskollärarna lyfter är TAKK.

I kategori F lyfts det huruvida kunskap kan vara en resurs i arbetet med flerspråkighet och alla respondenter är överens om att kunskap är en användbar resurs. En av respondenterna lyfter hur hen fått ta del av forskning som visade på att flerspråkiga barn ofta tappade sitt förstaspråks skriftspråk och hur hen sen hade använt sig av böcker där pedagogen kan läsa på svenska samtidigt som barnet kan se texten på sitt förstaspråk. Detta är ett exempel på hur förvärvad kunskap har blivit en resurs i verksamheten.

För att sammanfatta de resultat vi fått fram ser vi att samarbete med föräldrar är en resurs som de flesta känner till men inte alla har tillgång till. Transspråkande ser vi som en annan resurs samtliga av respondenterna känner till även om de kanske inte är medvetna om benämningen på arbetssättet. Vi ser också att detta är en resurs samtliga respondenter har tillgång till fast i olika utsträckning. Vissa av förskollärarna ser sina flerspråkiga kollegor som resurser medan andra förlitar sig på olika digitala verktyg såsom PenPal, Polyglutt och Google Translate som då blir resurser i arbetet. Även böcker ses som en resurs som ger barnen möjlighet att utveckla både sitt förstaspråk och det svenska språket. Ytterligare en resurs som många uttryckte att de kände till och hade tillgång till var TAKK.

8.1.3 Vilka utmaningar upplever förskollärarna att det finns i deras arbete kring flerspråkiga barns språkutveckling i alla deras språk?

För att besvara denna frågeställning har vi utgått från kategori B, C och F. Utifrån kategori B kan vi se att en del av respondenterna upplever att tiden inte räcker till vilket kan resultera i att andra delar av verksamheten prioriteras istället för arbetet med flerspråkighet. En av respondenterna som arbetat länge i förskolans värld uttrycker att hen upplever att det fanns mer tid förr. Detta kanske kan bero på att det idag är större barngrupper och att införandet av läroplanen bidrog till att fler mål ska arbetas mot.

Kategori C tar upp de utmaningar som kan uppstå vid samarbete med vårdnadshavarna. Ett tydligt exempel som vi lyft från intervjuerna är då föräldrar uttryckligen bett om att personal med samma förstaspråk inte ska tala det språket med barnet under tiden barnet vistas på förskolan. Denna önskan hos vårdnadshavarna, att lägga större fokus på barnets andraspråk stämmer överens med Hu, Torr och Whitemans (2014) studie som lyfte vårdnadshavares oro i att deras barn inte skulle ha tillräckligt med kunskap i sitt andraspråk senare vid skolstart. Å andra sidan finns det även vårdnadshavare som är rädda att barnen ska förlora sitt förstaspråk när de börjar i förskolan vilket också skapar utmaningar för pedagogerna. Dessa önskemål från vårdnadshavarna skapar ett dilemma då det står i förskolans läroplan (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018) att man ska skapa möjligheter för flerspråkiga barn att kunna utveckla både det svenska språket samt barnets eventuella förstaspråk. Detta blir svårt utan föräldrarnas stöd om ingen av förskolans personal talar barnets förstaspråk själv eller att skapa förutsättningar för att utveckla det svenska språket om barnen inte kommer till förskolan över huvud taget. Behovet av vårdnadshavares stöttning är en slutsats som även Brown McClain och Schrodts (2021) drar i sin studie där de beskrev hur en lärare hade fått ta hjälp av vårdnadshavarna för att kunna skapa lärtillfällen där två språk kunde användas. Studiens resultat menade på att föräldrar är en viktig resurs i arbetet vid stöttning av barnens förstaspråk. Denna slutsats kring vårdnadshavares betydelse bekräftar även Sun, Ng, O'Brien och Fritzsche (2020) i sin studie då de pekar på vårdnadshavarnas viktigare roll i utvecklandet av barnens ordförråd.

I kategori F lyfts kunskap som resurs och utifrån kategorin kan vi se att det av vissa upplevs som svårt att arbeta med barns förstaspråk om man inte har tillräckligt med kunskap i ämnet. Lundberg (2018) visar i sin studie på att utbildning är viktigt och att det är något det behövs mer av. Det resultat vi kommer fram till i vår studie bekräftar delvis detta då vissa av förskollärarna efterfrågar mer utbildning. Men det finns samtidigt de som anser att de klarar sig med den kunskap de redan har.

Sammanfattningsvis för att besvara frågeställningen, kan vi se att tiden upplevs inte räcka till för att kunna arbeta mot alla mål i läroplanen på samma nivå utan att prioriteringar behöver göras. Vårdnadshavare kan också upplevas som en utmaning i arbetet då inte samarbetet fungerar. Ytterligare en utmaning som förskollärarna har lyft är saknaden av kunskap inom ämnet och att det kan försvåra arbetet med flerspråkighet.

8.2 Studiens styrkor och svagheter

Vid val av respondenter har vi varit i kontakt med förskollärare och chefer som sedan har fått välja vilka förskollärare som skulle ställa upp i intervjuerna. Detta skulle kunna vara problematiskt då det skulle kunna innebära att de som ställer upp i intervjuerna är personer som har mer intresse och kunskap inom ämnet vilket kan bidra till att svaren inte ger en rättvis bild av hur det ser ut på förskolorna. Men vi ser också att det skulle kunna vara en fördel att de personer vi intervjuat har haft kunskap och intresse inom ämnet. Detta är något som Uljens (1989) skriver om, att inom fenomenografin bör de frågor man ställer till någon ingå i dennes erfarenhetsvärld.

Larsson (1986) problematiserar intervju som metod då individer kan tolka frågan på olika sätt och det därför kan vara svårt att få svar på frågan man ställer. Detta upptäckte vi då vi frågade förskollärarna hur de uppfattade uppdraget. I efterhand insåg vi att frågan inte var så tydligt ställd då vi fick väldigt skilda svar som inte alltid besvarade frågan. Samtidigt såg vi det som viktigt att många av frågorna vi ställde skulle vara av öppen karaktär för att inte påverka individernas svar. Larsson (1986) lyfter att man efter att man genomfört en intervju kan omformulera frågor inför nästkommande intervju för att få svar på det man ville ha. Detta är något vi skulle ha gjort annorlunda om vi skulle göra om studien då vi nu har mer erfarenhet i användandet av intervju som metod.

En styrka med vår studie är att vi lyckats få en bra spridning på hur många år förskollärarna vi intervjuat varit verksamma och i hur många flerspråkiga barn de har haft i förhållande till antal barn. Denna spridning tror vi gör att vi kan visa på en bredare bild av hur verkligheten ser ut.

8.3 Resultat i förhållande till förskollärares yrkesutövning

Flerspråkighet som fenomen blir allt vanligare i dagens samhälle och är något som allt fler förskollärare kommer stöta på i sitt arbete, därför ser vi att vår uppsats är relevant och kan bidra med kunskap. Syftet med vår studie har varit att lyfta de uppfattningar som förskollärare har angående arbetet med flerspråkighet och uppdraget, vilka resurser de känner till och har tillgång till samt vilka utmaningar de stöter på i sitt arbete.

Då vårt syfte har varit att ta reda på förskollärarnas uppfattningar kring arbetet med flerspråkighet blir det synligt att vi använt oss av andra ordningens perspektiv. Andra ordningens perspektiv fokuserar som tidigare nämnt på just uppfattningar så därför har inte fokus legat på huruvida förskollärarnas intervjusvar varit korrekta eller felaktiga. Eftersom vi har utgått från sekundära fenomen finns det troligtvis inte heller något svar som är rätt eller fel då respondenterna har upplevt olika situationer och har olika tidigare erfarenheter.

I förskolans läroplan (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018, s. 13) står det skrivet: “Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål, om barnet har ett annat modersmål än svenska”. Det vår studie kan bidra med i relation till detta läroplansmål för verksam personal inom förskolan är olika resurser som förskollärarna i denna studie har upplevt varit värdefulla i arbetet med att utveckla barns alla språk. Utifrån vårt resultat har följande resurser blivit synliga, samarbete med vårdnadshavarna, transspråkande, PenPal, Polyglutt, Google Translate, böcker, minibibliotek och kunskap. PenPal som resurs ser vi som värt att lyfta lite extra då endast 2 av 7 förskollärare i vår studie verkade känna till verktyget och de förskollärare som hade

erfarenhet av PenPal var positivt inställda till det. Något som också blev väldigt tydligt i vårt resultat var betydelsen av god samverkan med vårdnadshavarna då arbetet med barnens förstaspråk är mycket svårt utan stöttning från vårdnadshavarna. Därför hoppas vi med vår studie kunna inspirera till ett nära samarbete med vårdnadshavarna. För utifrån vår studie ser vi att det är här vissa av utmaningarna ligger, att förskollärare och vårdnadshavare kan ha delade meningar i huruvida barnens förstaspråk ska få förekomma i förskolans verksamhet eller inte. Den andra slutsatsen vi ser utifrån vårt resultat och även i tidigare forskning av Lundberg (2018) angående utmaningar, är behovet av vidareutbildning inom flerspråkighet och språkutveckling. Här ser vi också att vår studie kan vara värdefull för rektorerna och att den förhoppningsvis kan uppmuntra dem till att skapa fler utbildningstillfällen inom området för sin personal.

8.4 Förslag på vidare forskning

Då vår studie endast har utgått från kvalitativt insamlad empiri i form av intervjuer hade det varit intressant att i kombination med intervjuerna även utföra observationer för att se om förskollärarnas uttalanden stämmer överens med verkligheten. Detta får då göras utifrån en annan teoretisk ansats än fenomenografi. Ett annat förslag på vidare forskning skulle kunna vara att jämföra om förskollärares arbetssätt med flerspråkighet skulle förändras om de fick genomgå vidareutbildning i ämnet. Detta skulle kunna undersökas genom att genomföra observation och intervjuer innan och efter utbildningen och se om respondenternas svar och arbetssätt förändrats.

9 Referenslista

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok.* Stockholm. Liber.

Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat - Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning.* Stockholm: Liber

Brown McClain, J. & Schrodt, K. (2021). Making Space for Multilingualism: Using Translanguaging Pedagogies to Disrupt Monolingual Language Ideologies within a Culturally Responsive Kindergarten Curriculum. *The Reading Teacher, 75*(3), 385–388. https://ila-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1002/trtr.2050

Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics, 33, 3–18.* DOI: 10.1017/S026719051300007X. Hämtad 2022, 20/4 Från: https://www-cambridge-org.ezproxy.ub.gu.se/core/services/aop-cambridge-core/content/view/43CE7314179D99DF482C36287AEB7FB0/S026719051300007Xa.pdf/defining-multilingualism.pdf

Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Ontario Inst. for Studies in Education, Toronto. Bilingual Education Project.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125311.pdf

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder.* (2:5, uppl., s 34–54). Liber AB

Firat, K. (2021). Supporting emergent bilingual children's literacy development simultaneouslyy in Turkish and Engllish languages: a focus on phonological awareness of 3 and 4 years old children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 24*(7), 1011–1023. https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/epub/10.1080/13670050.2018.1530189?needAccess=true

Flynn, E.E., Hoy, S.L., Lea, J. L. & García, M. A. (2021). Translanguaging through story: Empowering children to use their full language repertoire. *Journal of Early Childhood Literacy, 21*(2), 283-309. https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1177/1468798419838569

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging - Language, Bilingualism and Education.* Palgrave Macmillan.

Hu, J., Torr, J. & Whiteman, P. (2014). Australian Chinese parents' language attitudes and practices relating to their children's bilingual development prior to school. *Journal of Early Childhood Research, 12*(2), 139–153. *https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1177/1476718X13515429*

Institutet för språk och folkminnen. (2020a). *Den flerspråkiga individen.* https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/den-flersprakiga-individen

Institutet för språk och folkminnen. (2020b). *Det flerspråkiga samhället.* https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/det-flersprakiga-samhallet

Johansson, E.,& Rosell,Y. (2020). Livsvärldsfenomenologi - att studera människors levda erfarenheter. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan.* (1, uppl., s 73–88). Gleerups Utbildning AB.

Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande.* [Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs Universitet] https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/29219/gupea_2077_29219_1.pdf?sequence=1

Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M.I., Klitzing, N.F.,& Strijbos, J. (2019). A Systematic Review of Teacher-Child Interactions With Multilingual Young Children. *Educational Research*, 89(4), 536–538. https://journals-sagepub-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.3102/0034654319855619

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi.* Studentlitteratur, Lund.

Ljunggren, Å. (2016). Multilingual Affordances in a Swedish Preschool: An Action Research Project. *Early Childhood Education Journal*, *44*(6), 605–612. https://www.proquest.com/docview/1822609191?accountid=11162

Lundberg, A. (2018). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. Current Issues in Language Planning,1–18 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14664208.2018.1495373

Läroplan för förskola. (2018). Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf

Puskás, T.,& Björk-Willén, P. (2016). Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group. *Multilingua, 36(4),* https://www-degruyter-com.ezproxy.ub.gu.se/document/doi/10.1515/multi-2016-0025/html

SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Sjöberg, M.,& Lindgren Eneflo, E. (2019). Man blir lite osäker på om man gör rätt - En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning, 18(1),* http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1616970/FULLTEXT01.pdf

Skolinspektionen (2010). *Språk och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska.* https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/sprakutveckling-annat-modersmal/sprak--och-kunskapsutveckling-for-barn-och-elever-med-annat-modersmal-an-svenska---slutrapport-2010.pdf

Skolverket (2021). *Flerspråkighet i förskolan*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/flersprakighet-i-forskolan

Skolverket (2018a). *Språk, lärande och identitet.* https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/035-flera-sprak-i-barngruppen/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M35_Fsk_03A_01_identitet.docx

Skolverket (2018b). *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiknära exempel*. https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c779/1619511438329/translanguaging-transsprakand--gudrun-svensson-20180418.pdf

Skolverket (2018c). *Greppa flerspråkigheten - en resurs i lärande och undervisning.* https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2018/greppa-flersprakigheten

Skolverket (2018d). *Forskning om flerspråkighet.* https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/forskning-om-flersprakighet

Statistiska centralbyrån. (18 mars 2021). *Befolkningsstatistik i sammandrag 1960–2020.* *https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/tabell-och-diagram/helarsstatistik--riket/befolkningsstatistik-i-sammandrag/*

Sun, H., Ng, S. C., O'Brien, B. A. & Fritzsche, T. (2020). Child, family and school factors in bilingual preschoolers' vocabulary development in heritage languages. *Journal of Child Language, 47, 817-843.* *https://www-cambridge-org.ezproxy.ub.gu.se/core/journals/journal-of-child-language/article/child-family-and-school-factors-in-bilingual-preschoolers-vocabulary-development-in-heritage-languages/D27578ECE300283A1AB52555DE91C965*

Svensson, P., & Ahrne,G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder.* (2:5, uppl., s 17–31). Liber AB.

Svensson, P., & Åkerblom,A. (2020). Fenomenografi om undervisning i förskolan. I Åkerblom, A., Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan.* (1, uppl., s 89–105). Gleerups Utbildning AB.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar.* Studentlitteratur. Lund.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed.* Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.

10 Bilaga 1

Intervjuguide

Hur länge har du arbetat som förskollärare?

Ingick utbildning kring flerspråkighet i din förskollärarutbildning?

Vilka språk talar du?

Hur gamla är barnen på avdelningen?

Hur många barn har ni på er avdelning och hur många av dem talar flera språk? Vilka språk talas av barnen?

Upplever du att föräldrar till flerspråkiga barn visar intresse för att barnen stöttas i sin flerspråkighet eller är det så att föräldrarna vill att fokus läggs på ett språk?

Hur hanterar ni dessa önskemål från föräldrarna?

Om det inte finns några flerspråkiga barn - har du tidigare erfarenheter kring arbete med flerspråkiga barn?

Hur tänker du kring uppdraget i läroplanen om att man ska ge varje barn förutsättningar att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål?

Hur upplever du att det är att arbeta med flerspråkiga barn vad gäller utveckling av det svenska språket?

Hur upplever du att det är att arbeta med flerspråkiga barn vad gäller utvecklingen av deras modersmål?

Är det något ni arbetar med på avdelningen som du tänker stödjer flerspråkiga barns modersmålsutveckling?
Om ja: Berätta. Vad har resultatet av ert arbetssätt blivit?
Om nej: Hur tänker du om detta?

Ser du att det finns några utmaningar i arbetet med flerspråkighet? och isåfall vilka?
Tillräckligt med tid?
Språkkunskaper? en tillgång eller utmaning?
Material?
Kunskap?
Hur ser samarbetet ut med vårdnadshavare?
Vad saknar du i arbetet med flerspråkighet?

Har du fått någon vidareutbildning kring flerspråkighet?
Om ja: Kände du att utbildningen gav dig något du kunde använda i ditt arbete?

Finns det några särskilda resurser du använder dig av för att stötta flerspråkiga barns språkutveckling?

Har du något övrigt du vill tillägga?