



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Komplexiteten i att arbeta med flerspråkighet i förskolan

- En livsvärldsfenomenologisk studie

Namn: Lisa Martin, Malin Strömberg och Elin
Hjertberg
Program: Förskolläraryrket, för arbete i
förskola/förskoleklass



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2021
Handledare: Mikaela Åberg
Examinator: Pia Williams

Nyckelord: Flerspråkighet, hemspråk, AKK, TAKK, pedagogiska strategier, kompetensutveckling, fortbildning, livsvärldsfenomenologi, intervjuer, tolk, hemspråkslärare, olikheter, empatiska förmågor, förskollärare, förskola, beprövad erfarenhet.

Abstract

Skolverket (2021) har skrivit råd och rekommendationer om hur förskollärare kan arbeta med barns flerspråkighet men dessa är inte obligatoriska utan ses mer som en hjälp på vägen. Därför vill vi utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats intervjua förskollärare via zoom som metod. Syftet med studien blir därför att genom intervjuer med förskollärare studera deras erfarenheter och upplevelser av att arbeta med barns flerspråkighet i verksamheten. Studiens frågeställningar är således: Vilka erfarenheter och upplevelser har förskollärare av stöd kring arbetet med barns flerspråkighet i förskolan? Vilka pedagogiska strategier lyfter förskollärare att de använder i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan? Vilka utmaningar och möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet lyfter förskollärare?

Resultatet i studien visar på komplexiteten med att arbeta med barns flerspråkighet i förskolan. När det kommer till erfarenheter och upplevelser av stöd framkommer det i vår studie att förskollärarna använder sig av tolk som stöd och upplever att detta stöd inte är tillräckligt. Förskollärarna önskar även att få tillgång till hemspråkslärare igen då flera av dem säger att det stödet har försvunnit från verksamheten. I studien framkommer det att förskollärare både ska möjliggöra för de flerspråkiga barnen att utveckla sina hemspråk samtidigt som de ska möjliggöra för de flerspråkiga barnen att utveckla det svenska språket. I resultatet blir det tydligt att förskollärarna använder sig av AKK och TAKK som pedagogiska strategier i arbetet med barns flerspråkighet vilket de baserar på beprövad erfarenhet. Det framkommer också att det är brist på kompetensutveckling och fortbildning i förskolan vilket leder till upplevelser av oförmågenhet och osäkerhet i arbetet med barns flerspråkighet. En möjlighet som framkommer i vår studie är arbetet med människors olikheter vilket förskollärarna menar ingår i förskolans uppdrag.

Förord

Ett stort tack till alla forskollärare som deltagit i vår intervjustudie. Utan er hade inte detta arbete kunnat genomföras. Tack för alla era erfarenheter och den inspiration ni gett oss till att arbeta med flerspråkighet i vårt kommande yrkesliv.

Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare för all stöttning och vägledning du gett oss i vårt arbete från start till slut. Tack för att du delat med dig av din kunskap kring vetenskaplig forskning och för ditt tålamod.

Tack.

Göteborg, januari 2022

Malin Strömberg, Lisa Martin och Elin Hjertberg

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställningar	2
3 Tidigare forskning	2
3.1 Samarbete med vårdnadshavare i relation till flerspråkighet.....	2
3.2 Transspråkande	3
3.3 Pedagogiska strategier i arbetet med flerspråkighet	5
3.4 Utmaningar i arbetet med flerspråkighet	6
3.5 Sammanfattning	6
4 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	7
4.1 Livsvärldsfenomenologi	7
4.2 Valda begrepp ur livsvärldsfenomenologin.....	8
4.2.1 Intersubjektivitet.....	8
4.2.2 Regional livsvärld.....	8
4.2.3 Den levda kroppen.....	9
4.2.4 Sammanflätningar.....	10
4.2.5 Förståelsehorisonter och subjekt.....	10
4.2.6 Det levda rummet	11
4.3 Studiens centrala begrepp	11
4.3.1 Flerspråkighet	11
5 Metod och genomförande	11
5.1 Kvantitativa kontra kvalitativa metoder	11
5.2 Intervju via Zoom som metod.....	12
5.3 Genomförande och urval	12
5.3.1 Presentation av informanter	12
5.4 Analysförfarande	13
5.4.1 Teman	13
5.4.2 Transkribering.....	13
5.5 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet.....	14
5.6 Etiska ställningstaganden.....	14

5.7	Möjliga andra utformningar.....	15
6	Resultatanalys.....	15
6.1	Erfarenheter och upplevelser av stöd för att möjliggöra arbetet med barns flerspråkighet	15
6.1.1	Stöd inom verksamheten	15
6.1.2	Utomstående stöd	17
6.2	Erfarenheter och upplevelser av användandet av pedagogiska strategier i arbetet med barns flerspråkighet.....	20
6.2.1	AKK och TAKK	20
6.2.2	Andra pedagogiska strategier	21
6.3	Erfarenheter och upplevelser av utmaningar och möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet	27
6.3.1	Utmaningar i arbetet med barns flerspråkighet.....	27
6.3.2	Möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet.....	28
7	Slutdiskussion	29
7.1	Erfarenheter och upplevelser av stöd i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan 30	
7.2	Pedagogiska strategier i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan	31
7.3	Utmaningar och möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan	35
7.4	Konklusion.....	36
7.4.1	Viktigaste bidrag	36
7.4.2	Sammanhang och vidare forskning	37
8	Referenslista.....	39
	Bilagor	42
	Bilaga 1	42
	Bilaga 2	43

1 Inledning

I Skolverkets (2021) rapport lyfts vikten av att arbeta med barns flerspråkighet och det svenska språket tätt ihop. I rapporten skriver de att när flerspråkiga barn i förskolan får använda alla sina språkliga tillgångar vid formandet av tankar och tal kan de olika språken berika varandra. I rapporten framgår det också att de flerspråkiga barnen får då bättre möjligheter till att lära sig svenska. Detta är något som även Kultti (2014) nämner när hon skriver att barn som är flerspråkiga kan använda sig av de olika språken för att forma tankar och tal. Det står även i "Läroplanen för förskolan" (Lpfö18, 2018) och i skollagen (SFS 2010:800) att flerspråkiga barn ska få möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål, nationella minoritetsspråk eller teckenspråk. I förskolans läroplan står det också att språket är betydande för barns lärande och identitetsutveckling. Däremot står det inte hur arbetet med flerspråkighet ska organiseras. Skolverket (2021) har publicerat råd och rekommendationer om hur förskollärare kan arbeta med flerspråkighet. Dessa är dock inte obligatoriska utan ses mer som en hjälp på vägen. I och med detta ämnar denna studie att genom intervjuer med förskollärare ta reda på deras egna erfarenheter och upplevelser av att arbeta med barns flerspråkighet på olika sätt i verksamheterna.

Kultti (2014) menar att Sverige ingår i ett globalt samhälle och att barn får ta del av många olika språkmiljöer och att det därför är av vikt att som förskollärare stärka och uppmuntra barns flerspråkiga språkutveckling. Kultti anser även att det kan ses som en rättighet att få erfara olika språk inom förskolans verksamhet, detta även om barnen själva inte är flerspråkiga. Att arbeta med flerspråkighet bidrar till att samtliga barn kan dela erfarenheter och kunskaper i barngruppen. Kultti och Harju-Luukainen (2018) menar att när förskollärare arbetar inkluderande med flerspråkighet i verksamheten förbereder förskolläraren barnen för framtidens mångkulturella samhälle. Genom tidigare PISA-undersökningar i nordiska länder som Kultti och Harju-Luukainen presenterar i sin bok, menar Kultti och Harju-Luukainen att språklärandet tydligt hänger samman med lärande och identitetsutveckling senare i livet.

År 2019 gjorde dock Utbildningsdepartementet (SOU 2020:67) på uppdrag av Sveriges regering en utredning om hur man skulle kunna arbeta för att höja barns språkutveckling i svenska. Man fastslog bland annat att förskolan behöver bli en uppsökande verksamhet för att få familjer med andra modersmål än svenska att i större utsträckning placera sina barn i förskolan. I utredningen presenterar de flera studier som visar att barn som har gått i förskolan utvecklar bättre språkliga färdigheter i svenska än barn som inte deltagit i verksamheten. Detta gör sig synligt oavsett om barnen kommer ifrån svensktalande eller icke svensktalande familjer. Dock visar det sig ha störst betydelse för barn med annat modersmål än svenska. De menar också att för barn som växer upp med två eller flera språk kan förskolan vara den enda platsen där de har möjlighet att utveckla det svenska språket. I utredningen slår de fast vikten av att förskolan förmår ge dessa barn en god språklig start i livet, då detta är en förutsättning för att barnen ska fortsätta utvecklas och lära senare i skolan. Utredningen visar att bristande språkkunskaper i svenska hos förskolepersonalen är ett stort problem i många förskolor, speciellt i de förskolor där det också finns en stor andel flerspråkiga barn. I svenska förskolor har idag vart fjärde barn utländsk bakgrund. Att förskollärare har goda kunskaper i svenska och kompetens i hur man undervisar flerspråkiga barn är därför avgörande för att alla barn ska få en god språklig grund inför skolstarten (SOU 2020:67).

Debatten kring flerspråkighet och vikten av att barn genom förskolan ska få utveckla alla sina språk men framför allt att utveckla sin svenska blir allt intensivare. Då förskolan är en politiskt styrd verksamhet måste det finnas en medvetenhet om att synen på arbetssätt i förskolan alltid

kommer vara föränderligt tillsammans med det övriga samhället. Därför ser vi det som intressant att i denna uppsats genom intervjuer undersöka några verksamma förskollärares egna erfarenheter och upplevelser kring arbetet med barns flerspråkighet i förskolan.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att genom intervjuer med förskollärare studera några förskollärares erfarenheter och upplevelser av att arbeta med barns flerspråkighet i förskolan. Studiens frågeställningar är således:

- Vilka erfarenheter och upplevelser har förskollärare kring stöd i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan?
- Vilka pedagogiska strategier lyfter förskollärare att de använder i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan?
- Vilka utmaningar och möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan lyfter förskollärare?

3 Tidigare forskning

I denna del presenteras tidigare forskning i fyra olika avsnitt. I första avsnittet lyfts resultat av studier som fokuserat på samarbetet mellan lärare, förskollärare och flerspråkiga vårdnadshavare, elever och barn. I andra avsnittet presenteras studier som fokuserat på huruvida transspråkande som stöd för att möjliggöra flerspråkighet för barn i förskolan är att föredra samt forskning som visar att förskollärarnas integrationsfrämjande arbetssätt stödjer barns flerspråkiga utveckling. I tredje avsnittet presenteras studier som fokuserar på pedagogiska strategier i arbete med flerspråkighet i relation till miljö, material, aktiviteter och relationer. Till sist presenteras i fjärde avsnittet utmaningar i arbetet med flerspråkighet. Dessa utmaningar presenteras här i form av socioekonomiska skillnader, begränsningar i utbildningssystem, negativa konsekvenser av flerspråkighet och förskollärares känslor av oförmågenhet.

3.1 Samarbete med vårdnadshavare i relation till flerspråkighet

Nedan presenteras studier som har fokuserat på samarbetet mellan lärare, förskollärare och flerspråkiga vårdnadshavare, elever och barn.

En studie som har fokuserat på att undersöka samarbetet mellan lärare eller förskollärare och flerspråkiga vårdnadshavare är Johansson m.fl. (2021). De har gjort en studie med inspiration av ett interaktionsanalytiskt och etnometodologiskt perspektiv och menar att samarbetet mellan lärare/förskollärare och flerspråkiga vårdnadshavare är avgörande för flerspråkiga barns framgång i skolan/förskolan. Studiens analys gjordes utifrån en intervjustudie ur svensk kontext och de som studerades var flerspråkiga vårdnadshavare och deras flerspråkiga barn mellan 12–16 år i grundskolan samt barn i förskoleåldern. Syftet med studien var att analysera nyanlända vårdnadshavares berättelser om samarbete med lärare eller förskollärare. Resultatet visar att det är lättare att bygga en bra relation och ett bra samarbete i förskolans kontext än vad det är i skolan. Detta på grund av att pedagogerna i förskolan träffar vårdnadshavarna mer frekvent. Det framkommer i intervjuer med flerspråkiga vårdnadshavare att flera känner att de har bristande kunskap kring hur skolverksamheten fungerar och att de därigenom befinner sig i en

svag position. De skulle dock vilja interagera mer med lärarna i skolan. I intervjuer med lärare framkommer svårigheter med samarbetet vilket de menar är på grund av bristande kompetens och strategier i att involvera flerspråkiga vårdnadshavare i samarbetet. Lärarna berättar även att stressiga dagar och brist på tid kan sätta stopp för ett väl utvecklat samarbete. Johansson m.fl. (2021) menar dock att det i slutändan är lärarna som ansvarar för att skapa förutsättningar för ett bra och framgångsrikt samarbete.

En annan studie som också har undersökt samarbetet mellan förskollärare och flerspråkiga vårdnadshavare är Ljunggren (2016). Studien baserades på ett aktionsforskningsprojekt och syftet var att ta reda på vad som händer när de flerspråkiga vårdnadshavarna är med och konstruerar en flerspråkig miljö genom att använda digitala verktyg. Detta undersöktes genom observationer, fältanteckningar, videoobservationer samt en studiecirkel där både flerspråkiga vårdnadshavare och förskollärare deltog. Flerspråkiga barn med olika hemspråk i åldrarna 1–3 år undersöktes även i studien. De flerspråkiga vårdnadshavarna spelade in olika fraser och beskrivningar på sitt hemspråk för att barnen på så sätt skulle få en förståelse för vad de olika sakerna heter. Resultatet i Ljunggren (2016) studie visar att det blir skillnad i kommunikationen med barnen när förskollärarna inkluderar de flerspråkiga vårdnadshavarna. Detta på grund av att de flerspråkiga barnen börjar föra fler konversationer mellan varandra och med förskollärarna. Resultatet visar även att förskollärarna och de flerspråkiga vårdnadshavarna känner starkare sammanhållning när de kan samarbeta med varandra. Det framkommer även att de flerspråkiga vårdnadshavarna är nyckeln till att barnen vågar använda sitt ordförråd i större utsträckning, både i sitt hemspråk och i det svenska språket.

3.2 Transspråkande

Nedan presenteras studier som fokuserat på huruvida transspråkande som stöd för att möjliggöra flerspråkighet för barn i förskolan är att föredra. Samt forskning som visar att förskollärarnas integrationsfrämjande arbetssätt stödjer barns flerspråkiga utveckling.

Harju och Åkerblom (2020) genomförde ett aktionsforskningsprojekt i en svensk förskola för barn som migrerat till Sverige. Studien byggde på gruppintervjuer där pedagoger, barn i förskoleåldern och vårdnadshavare deltog. Syftet med studien var att synliggöra möjligheter och utmaningar i det dagliga pedagogiska arbetet. Harju och Åkerblom lyfter i sin studie att pedagoger som arbetar med barn som är nya för majoritetsspråket i förskolan befinner sig mellan konkurrerande språkliga normer. Det vill säga, att i hemmet är normen vårdnadshavarnas språk och i förskolan är normen det svenska språket. Ett begrepp som lyfts upp inom studien är *translanguaging* vilket betyder att flytta mellan olika språkliga strukturer och system. Det innebär att exempelvis att barnen byter mellan olika språk samt olika former för kommunikation som exempelvis tal och skrift. Harju och Åkerblom (2020) menar att det är viktigt att som förskollärare vara medveten om varför de arbetar som de gör i verksamheten samt att ha en tydlig struktur i arbetet med flerspråkighet för att möjliggöra flerspråkigt lärande för barnen. Harju och Åkerblom (2020) identifierar en utmaning kring transspråkande i sin studie. Utmaningen är att pedagogerna uppfattar att deras roll är att främja det svenska språket och flerspråkigheten. Författarna menar dock att förskollärarnas roll egentligen är att främja språklig mångfald som en tillgång för både dem och barnen.

Transspråkande är ett begrepp som även omnämns i internationell forskning (Kirsch, 2021; Sanders-Smith & Dávila, 2019). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv beskriver Kirsch (2021) i sin observationsstudie hur förskollärarna använder en rad strategier på luxemburgiska, franska

och barnens hemspråk i dagliga samtal, rutiner och literacyaktiviteter för att möta barnens språkliga behov. Syftet med studien var att utveckla förskollärares kunskaper och praxis om olika tillvägagångssätt för att jobba med flerspråkighet. Författarens förhoppning med studien var att uppmuntra förskollärare att öppna upp för transspråkande och reflektera över sin användning av strategier. De tre förskollärarna som deltog i studien lyfter att de transspråkar med barnen i en rad olika sammanhang under dagen som i samtal, dagliga rutiner och i literacyaktiviteter. De använder flera interaktionsfrämjande och språkmodellerande strategier på luxemburgiska, franska och på barnens hemspråk. Kirsch (2021) synliggör genom sin studie att de språkstödjande strategier som förskollärarna använder sig av uppmuntrar till barnen att svara på det språk de själva vill och gör det möjligt för förskollärarna att ge barnen svar på luxemburgiska. Strategierna främjar sannolikt enligt Kirsch språkutvecklingen hos barnen. Det framkommer även att förskollärarna ofta utvecklar sina yttranden och erbjuder barnen korrigerande respons. Dessa strategier främjar enligt Kirsch tillväxten av vokabulär som är receptivt. Det vill säga, ord som barnen förstår men ännu inte använder själva. Förskollärarnas val av strategier beror på barnens språkbakgrund och språkliga behov.

På en förskola i Hong-Kong genomförde Sanders-Smith och Dávila (2019) en observationsstudie. De synliggör hur förskollärare stöttar barnen i språkutveckling samt hur relationerna i klassrummet mellan förskollärare och barn stödjer trespråkig interaktion. Genom att förskollärarna bygger starka relationer och interagerar med barnen, leder detta till att de använder hela sin språkrepertoar för att förmedla sina tankar och åsikter, även när de har begränsad kunskap i förskollärares språk. Sanders-Smith och Dávila (2019) ser även att det är av vikt och betydelsefullt för flerspråkandet att göra saker som barnen finner intressant. I studien kan författarna se att flerspråkigheten blir ett kraftfullt verktyg för handlingsfrihet som för barnen in i samtal som de kanske inte annars varit del av. Genom att förskollärarna i början på terminen bygger starka band med alla barnen bidrar det till att förskollärarna lättare kan stödja barnen i deras språkinlärning och oberoende av hur bra barnen är på att prata den enskilde förskollärares språk. Förskollärarna uppmuntrar även barnen att bygga relationer med varandra över språkgrupper. Det gör dem genom att främja upplevelser och engagera barnen i aktiviteter som tilltalar deras intressen. Det leder till att de integrerar med flerspråkiga kamrater på ett autentiskt och barncentrerat sätt. Genom att arbeta på detta sätt skapar förskollärarna möjligheter för barnen att använda de tre klassrumsspråken när som helst under dagen. Barnen visar att de känner igen andra barns språkkunskaper och ibland byter de språk för att vara mer inkluderande av kamrater. Sanders-Smith och Dávila (2019) konstaterar genom att lärarna bygger starka relationer och interagerar med barnen leder detta till att de använder hela sin språkrepertoar för att förmedla sina tankar och åsikter, även när de har begränsad kunskap i lärarens språk.

Banko Bal m.fl. (2020) identifierar i sin intervjustudie olika utmaningar med arbetet med flerspråkighet. I denna studie deltog förskollärare som arbetar med flerspråkiga barn och vårdnadshavarna till barnen. De menar att när barn får lära sig flera språk samtidigt kan de börja mixa de två språken som en negativ effekt. Dock är båda grupperna överens om att barnen borde få lära sig flera språk i tidig ålder. Detta för att de i den åldern är öppna för att lära sig och det de lär sig blir permanent i de åldrarna. Båda grupperna menar att tvåspråkighet har positiva effekter på barnens kognitiva-, sociala- och språkliga utveckling. Banko Bal m.fl. kommer också fram till att barn ibland kan blanda fraser eller ord från de olika språk som de kan. De menar att det är ett resultat av att barnen inte får kontinuerligt stöd i de språk som de talar. Det framkommer att när barn lär sig två eller flera språk så lär sig barnet olika ljudsystem vilket kan leda till att barnet får svårt att samordna fonologiska regler på olika språk. Banko Bal m.fl. (2020) kommer fram till att detta inte borde tolkas som språkbrist på det ena eller andra

språket utan snarare synliggör barnets språkliga mångfald och visar på hur barnet försöker lära sig nya språk. Författarna menar att förskollärare bör stötta barnen i språkinläringen genom en lämplig miljö samt genom att stödja och uppskatta barnens ansträngningar.

3.3 Pedagogiska strategier i arbetet med flerspråkighet

I denna del kommer forskning som fokuserar på pedagogiska strategier i arbete med flerspråkighet i relation till miljö, material, aktiviteter och relationer att presenteras.

Inom svensk kontext utfördes en etnografisk studie av Kultti (2012) som grundades i ett intresse för flerspråkiga barns språkutveckling och hur förskolan kan vara ett samhälleligt instrument för att stärka språkutvecklingen. Detta undersöktes genom observationer, anteckningar och videoinspelningar där varje barn observerades en gång i månaden under en sexmånadsperiod. Ett syfte med studien var att ta reda på huruvida språkutveckling stöttas i de miljöer som barn med olika modersmål lever i och särskilt då pedagogiska miljöer som förskolan. I resultatet kommer Kultti fram till att miljön spelar en viktig roll för barnens flerspråkiga språkutveckling. Förskollärarna i studien anpassar miljön genom att använda sig mycket av böcker i verksamheten som finns på barngruppens olika språk. Barnen kopplar dock dessa böcker till deras sagostund och därför används de inte mycket utav barnen själva. Det blir även tydligt att miljön på förskolorna utformas utifrån en grund i det svenska språket. Kultti kommer även fram till att det i de lärarledda aktiviteterna är lättare att använda sig av flera språk vilket förskollärarna försöker göra så mycket som möjligt. Förskollärarna stöttar även barnen i leken så att de genom leken får möjlighet att utveckla exempelvis sitt minoritetsspråk.

Även Gillanders (2007) ser vikten av att förskollärare använder sig av böcker på olika språk som finns i barngruppen. Gillanders utförde en fallstudie med sociokulturellt perspektiv genom observationer, intervjuer samt formella och informella bedömningar av barnens språkutveckling. Syftet med studien var att undersöka hur en engelsktalande förskollärare utvecklar strategier för att kommunicera med och undervisa unga barn som lär sig engelska. Utifrån detta syfte utgick Gillanders från tre frågor som lyder: "a) hur kommunicerar läraren med sina spansktalande elever? b) hur stödjer hon barnens modersmål? c) Vilka strategier använder hon för att lära ut engelska till latinamerikanska elever och för att främja deras litteracitetsutveckling?" (Gillander, 2007, s. 48). Förskolläraren i studien använder sig av flera olika strategier i arbetet med flerspråkighet som att läsa berättelser varje dag, att lära ut sånger, poesi och att använda målmedveten undervisning i ordförråd. Förskolläraren uppmuntrar också föräldrarna att läsa för sina barn hemma genom att varje vecka skicka böcker på både spanska och engelska. I slutet av året visade de latinamerikanske barnen utveckling i mottagligt ordförråd på både engelska och spanska. I resultatet av studien antyder Gillanders (2007) på hur viktig den affektiva- och sociala karaktären av andraspråksinläring är för små barn. Det framkommer också att de engelsktalande barnen använder sig av lärarens omsorgsfulla relation som en förebild i sin interaktion med de latinamerikanska barnen i leken. Genom att läraren skapar en positiv relation med sina elever så får detta ytterligare konsekvenser för den sociala atmosfären i klassrummet. Läraren skapar enligt Gillanders positiva relationer bland annat genom att ge lyhörd individualiserad uppmärksamhet, vara involverad i att lära tillsammans med barnen, vara konsekvent och bestämd och genom att stödja barnens positiva beteenden. Läraren skapar även positiva relationer genom att ha förutsägbara klassrumsrutiner, en stabilitet i gruppen, en liten storlek på klassen och genom att undervisa i små grupper.

Även Sanders-Smith och Dávila (2019) lyfter barns interaktion med varandra genom att förskollärarna i deras studie uppmuntrar barnen att bygga relationer med varandra över språkgrupper. Detta leder till att barnen interagerar med flerspråkiga kamrater på ett autentiskt

och barncentrerat sätt. De konstaterar genom att förskollärare bygger starka relationer och interagerar med barnen leder det till att barnen använder hela sin språkrepertoar för att förmedla sina tankar och åsikter, även när de har en begränsad kunskap i förskollärarens språk. Sanders-Smith och Dávila presenterar även i sin studie vikten av att utgå från barnens intresse i arbetet med flerspråkande. Förskollärarna i studien hade förberett sig genom att bygga starka band med alla barnen i klassrummet tidigt under läsåret. Sanders-Smith och Dávila (2019) lyfter att detta bidrar till att förskollärarna lättare kan stödja barnen i deras språkinläring.

3.4 Utmaningar i arbetet med flerspråkighet

Tidigare forskning kring barns flerspråkighet har även lyft olika utmaningar i arbetet med flerspråkighet i förskolan. Dessa utmaningar presenteras här i form av socioekonomiska skillnader, begränsningar i utbildningssystem, negativa konsekvenser av flerspråkighet och förskollärares känslor av oförmögenhet.

I studien som O'Connor m.fl. (2016) har gjort framträder en utmaning i form av socioekonomiska skillnader. Data till studien hämtades från "Kindergartenkohorten" av "Longitudinal study of Australian Children" vilket utgjorde ett representativt urval av australienska barn. Studiens syfte var att undersöka förhållandet mellan tidpunkten då flerspråkiga barn tillägnar sig receptiva engelska ordförrådsfärdigheter och efterföljande läs- och räkneresultat. Det framkommer i författarnas resultat att socioekonomiska skillnader visar sig ha konsekvenser för barns språkinläring. I resultatet får de även fram att barn i socioekonomiskt utsatta områden visar mer begränsade språkkunskaper och att språkkunskaperna förvärvas långsammare än för de barn som bor i socioekonomiskt rikare områden. En annan utmaning O'Connor m.fl. (2016) ser är att det enspråkiga australienska utbildningssystemet medför begränsningar för de flerspråkiga barnen då de inte fullt ut kan tillgodose stödbehoven för alla dessa barn. De menar att det är viktigt att flerspråkiga barn inte lär sig engelska på bekostnad av sitt hemspråk då barns utveckling av sitt hemspråk också har en positiv inverkan på språk de lär sig i skolan. Därför bör skolor stödja barn i deras hemspråksfärdigheter. Resultaten pekar också på att desto tidigare barnen får lära sig både hemspråk och språk som talas i skolan, desto godare akademiska resultat får barnen senare i skolan.

Yalçın Su och Çetin (2020) nämner också utmaningar kring arbetet med flerspråkighet i sin studie. De har genomfört en etnografisk fallstudie som syftar i att identifiera reflektioner kring användning av tvåspråkighet i förskolan. Studien genomfördes genom observation och intervjuer av åtta förskollärare som undervisade på olika byskolor och 13 förskolebarn i sydöstra Anatolien. I studiens resultat framkommer det att förskollärare möter utmaningar i arbetet med flerspråkighet. Yalçın Su och Çetin lyfter att de kan se att tvåspråkighet har negativa konsekvenser när det gäller förskolans utbildning i olika ämnen och i förståelsen av olika aktiviteter. De svårigheter som uppkommer i resultatet är att barnen tycker det är svårt att följa instruktioner som de får från sina lärare men också svårt att slutföra dessa. Det framkommer även i resultatet att tvåspråkighet i förskolan bidrar till att förskollärare i vissa situationer känner sig oförmögna och att de får anstränga sig mycket i förverkligandet av arbetet med undervisning och lärande.

3.5 Sammanfattning

I tidigare forskning framkommer att samarbete mellan lärare och flerspråkiga vårdnadshavare är avgörande för de flerspråkiga barnens framgång i skolan och att det är lärarnas ansvar att

samarbetet blir framgångsrikt (Johansson m.fl., 2021). Flerspråkiga vårdnadshavare uttrycker att de skulle vilja interagera mer med lärarna. Lärarna i sin tur uttrycker att det finns svårigheter i att möjliggöra ett bra samarbete med flerspråkiga vårdnadshavare (Johansson m.fl., 2021). När förskollärarna inkluderar de flerspråkiga vårdnadshavarna börjar de flerspråkiga barnen föra fler konversationer mellan varandra och med förskollärare (Ljunggren, 2016). Transspråkande är ett begrepp som omnämns i flera tidigare studier och det framkommer att flera forskare anser att transspråkande är en god strategi i arbetet med flerspråkighet (Kirsch, 2021; Sanders-Smith & Davila, 2019; Harju & Åkerblom, 2020; Banko Bal, m.fl., 2020). Vissa forskare lyfter dock att det kan uppstå svårigheter kring strategin transspråkande (Harju & Åkerblom, 2020; Banko Bal m.fl., 2020).

Flera forskare lyfter även andra pedagogiska strategier som kan användas i arbetet med flerspråkighet. Böcker, lek och relationsskapande är några strategier som de menar möjliggör språkutveckling (Kullti, 2012; Gillanders, 2007; Sander-Smith & Dávila, 2019). De nämner även strategier kopplat till miljö, musik och poesi (Gillanders, 2007; Kullti, 2012). Det finns forskare som identifierar utmaningar som kan bidra till svårigheter i arbetet med flerspråkighet. O'Connor m.fl. (2016) nämner att socioekonomiska skillnader kan påverka barnens språkutveckling i skolan. Yalçın Su och Çetin (2020) reflekterar i sin tur över på vilket sätt man använder flerspråkighet i förskolan. De menar att det kan bli svårt för barnen att följa instruktioner och att det bland annat leder till att förskollärare känner sig oförmögna i arbetet med flerspråkighet.

4 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

Att följa en teori hjälper till att hålla personliga värderingar borta i analysen av materialet. Teorin hjälper även till att fokusera på det som är viktigt i studien och för att få svar på frågeställningarna. Genom att en fenomenologisk ansats legat till grund för studien kan det insamlade empiriska materialet analyseras. Inom fenomenologin finns flera olika grenar att följa och denna studie riktar in sig på livsvärldsfenomenologi. Livsvärldsfenomenologin används i studien för att ta reda på förskollärares erfarenheter och upplevelser av hur arbetet med fenomenet flerspråkighet går till i förskolans verksamhet. Med hjälp av det livsvärldsfenomenologiska perspektivet kommer data att ses ur olika synvinklar och utgångspunkter samt hålla studien trovärdig (Åberg-Bengtsson & Pramling, 2020). Nedan presenteras den livsvärldsfenomenologiska forskningsansatsen samt dess centrala begrepp.

4.1 Livsvärldsfenomenologi

Livsvärldsfenomenologin som denna studie utgår ifrån har rötter i Husserls utveckling av fenomenologin (Johansson & Rosell, 2020). Enligt Erlandsson och Sjöberg (2013) ligger intresset inom fenomenologin i hur människor upplever sin livsvärld, de fenomen och sammanhang som de möter samt hur de upplever andra och sig själv. Det är varje individs upplevelser och erfarenheter som är i centrum inom fenomenologin. Livsvärlden är enligt författarna världen så som den ser ut för oss men det är viktigt att betona att denna värld, där våra erfarenheter görs, är en konkret värld och inte bara en tankekonstruktion. Med utgångspunkt i fenomenologin beskriver Bengtsson (2005, 2015) den livsvärldsfenomenologiska forskningsansats som används i denna studie.

Med den här forskningsansatsen vill den här studien synliggöra erfarenheter och upplevelser i arbetet med flerspråkighet med utgångspunkt i förskollärares perspektiv. Johansson och Rosell (2020) utgår inom denna forskningsansats från Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp. Enligt Johansson och Rosells tolkning av Merleau-Ponty lyfts livsvärlden som den värld genom vilken

människan upplever, ser, gör och erfår det dagliga livet. Denna värld är både subjektiv och objektiv, personlig och delad med andra. Detta sätt att se på livsvärlden används även i denna studie. Johansson och Rosell menar att man som forskare behöver förstå de som blir intervjuade utifrån deras erfarenheter, i deras värld med allt vad det innebär. Resultaten som framkommer ska bygga på tydlig analys och resonemang. Samtidigt är resultaten alltid tolkningar av den livsvärld som de intervjuade möter på förskolan och där de själva är en del av världen, deras livsvärldar.

4.2 Valda begrepp ur livsvärldsfenomenologin

Här presenteras de centrala begrepp som valts ut ur livsvärldsfenomenologin. Nämligen *intersubjektivitet*, *regional livsvärld*, *den levda kroppen*, *sammanflätningar*, *förståelsehorisonter*, *subjekt* samt *det levda rummet*. Dessa begrepp har valts ut för att de kan hjälpa oss att förstå förskolläraernas erfarenheter och upplevelser av arbetet med barns flerspråkighet som framkommer i intervjuerna.

4.2.1 Intersubjektivitet

Förskolan är en del av barns och förskollärares intersubjektiva värld. I kommunikation med varandra skapas möjligheter till att förstå varandra. Bengtsson (2005) skriver att Merleau-Ponty menar att språket är viktigt för att kunna förstå och tolka andra samt för andra att kunna förstå och tolka det egna jaget. Om barn inte kan uttrycka sig verbalt med hjälp av språket för att uttrycka sina tankar och känslor använder de sig av ljud och gester som förskollärarna kan tolka. Då skapas en intersubjektivitet mellan barnet och förskolläraren. På detta sätt vävs deras tankar samman. Det är i denna studie intressant att se hur förskollärarna i förskolan genom en intersubjektiv värld skapar möjligheter för barnen att möta andra som ingår i verksamheten som subjekt i en ömsesidig dialog med hjälp av arbetet kring flerspråkighet. I denna studie blir det möjligt att få syn på intersubjektivitet när förskollärarna berättar om deras erfarenheter och upplevelser i arbetet och mötet med flerspråkiga barn.

4.2.2 Regional livsvärld

Regional livsvärld är ett begrepp som Johansson och Rosell (2020) menar att förskolan kan ingå inom. I förskolan som regional livsvärld bildar aktiviteter, saker, handlingar, vuxna och barn betydelse till förskolans verksamhet. Utan dessa skulle förskolan bara vara en tom lokal. I den här studien utgås förskolan från att vara en regional livsvärld när intervjuerna analyseras.

Bengtsson och Berntsson (2015) skriver att inom förskolans regionala värld kretsar all verksamhet kring utbildning. Det är en arbetsplats för förskollärare och barn, där barnen ska utveckla en viss färdighet och förskollärarna ska stödja barnens utveckling. Förskolan tar plats i byggnader som är utformade efter förskolans verksamhet och i förskolan finns särskilda artefakter som tillhör förskolans värld som till exempel läromedel, arbetsbänkar, leksaker, surfplattor och läroplan med mera. Bengtsson och Berntsson menar att individ och värld är sammanflätade inom en regional värld såsom förskolan. Förskolan är en redan given värld som individerna i den inte har valt till exempel genom lokaler, förskolepersonal, barn, organisation, tradition och styrdokument. Men den här redan givna världen har inte mening i sig självt. Det är genom förskolläraernas och barnens användning och förståelse av den som den får mening.

Inom förskolan som regional livsvärld menar Bengtsson och Berntsson (2015) att individernas identiteter för det mesta begränsas till att vara förskollärare och barn men att varje individ är förskollärare och barn på sitt eget sätt. Bengtsson och Berntsson skriver även att förskolan som

regional livsvärld är genomsyrad av normer och värden som säger vad som är rätt och fel eller bra och dåligt. I läroplanen bestäms vilka ämnen som anses värdefulla genom att de får ta olika mycket plats och på varje förskola bestäms vilka ämnen som anses värdefulla genom valet av läromedel och vad som ska tas upp i undervisningen. Barnen själva värderar också de olika aktiviteterna genom att vissa aktiviteter är omtyckta medan andra inte är det. Värden uttrycks också enligt Bengtsson och Berntsson i förskolans regionala livsvärld genom sociala relationer. De menar att detta till exempel kan ske genom att det i läroplanen står att alla människor har lika värde men samtidigt vill barn hellre vara tillsammans med vissa barn än andra.

Detta är några kännetecken för förskolan som regional livsvärld. Denna studie tar utgångspunkt i den regionala livsvärlden när den undersöker förskollärares erfarenheter och upplevelser av att arbeta med barns flerspråkighet i förskolans regionala livsvärld. Det kan till exempel handla om vad som står i styrdokumentet, hur miljön är utformad, i vilken utsträckning flerspråkighet får ta plats i utbildningen, hur förskollärarna stödjer de flerspråkiga barnen och vilka artefakter inom förskolans värld som används i arbetet med flerspråkighet. Det är förskollärarnas användning- och förståelse av förskolans regionala livsvärld i relation till arbetet med barns flerspråkighet som vi söker efter i vår analys av intervjuerna.

4.2.3 Den levda kroppen

Lilja (2015) använder sig av Merleau-Pontys begrepp *den levda kroppen* när hon skriver att den levda kroppen är ett subjekt där medvetandet hänger ihop med den kroppsliga existensen. Den levda kroppen finns i världen, i tiden och tillsammans med andra människor. Det sätt man är på beror på erfarenheter och vad man gjort och erfårit tidigare tillsammans med andra människor i sin omvärld. Den levda kroppen innebär att man är en människa med erfarenheter, känslor och egna behov. Människan är på så sätt en helhet av kropp, själ, känslor och upplevelser. Lilja menar att detta definitivt är viktigt för lärandet. Hinder för lärande kan till exempel vara kroppens behov av att röra på sig, trötthet, vilja eller hunger. Barnens behov är något som Lilja menar att förskollärare behöver försöka ta hänsyn till och ha förståelse för i undervisningen för att barnen ska få de bästa förutsättningarna för att lära.

Lilja (2015) menar även att det ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv handlar om att se hela människan och det rum som hon befinner sig i. Livet och världen hänger ihop och påverkar om utveckling möjliggörs eller förhindras. Situationer där barnen får möjlighet att utvecklas påverkas av vilka personer det är som ingår i dem. Var och en av personerna påverkar och påverkas av varandra. Genom att så långt det är möjligt ta hänsyn till hela barnet ges barnen goda förutsättningar för lärande. Det mötet som sker mellan förskollärare och barn ses som en interaktion mellan levda kroppar där barnen förstås som individer med både kroppsliga, känslomässiga och kognitiva erfarenheter som har betydelse för deras möjlighet till att lära. Lilja menar att detta bidrar till att skapa och fördjupa förtroendefulla relationer vilket bidrar till att barnen får förutsättningar till att lära sig det avsedda innehållet i undervisningen.

Bengtsson (2015) skriver att för att ett objekt ska existera, exempelvis en leksak, måste det finnas en kropp, exempelvis ett barn, som erfår leksaken. Den levda kroppen, vår kropp, är på så sätt vår tillgång till världen. Med hjälp av olika objekt kan vi därför ändra på vår tillgång till världen runt omkring oss.

I studien är det detta sätt att se på den levda kroppen som används i relation till arbetet med barns flerspråkighet i förskolan. I analysen är det utifrån denna syn på den levda kroppen som vi tolkar hur förskollärarna upplever att de möjliggör sin egna- och barnens kommunikation för att skapa förutsättningar till lärande i arbetet med flerspråkighet.

4.2.4 Sammanflätningar

Lilja (2015) skriver om ett fenomenologiskt begrepp kallat *sammanflätningar* som innebär att vi lever i en värld tillsammans med andra människor och ting och att våra liv flätas samman genom erfarenheter och handlingar. Ur förskollärarens perspektiv syftar verksamheten på dess avdelning till att möjliggöra för barnen att lära sig. Lilja menar dock att detta inte alltid är barnets mål med en aktivitet. För att möjliggöra för barnen att lära så måste förskolläraren se till att olika aspekter av tillvaron flätas samman. Det kan till exempel vara de erfarenheter som barn har med sig hemifrån från sin familj och fritid och de erfarenheter som görs under deras förskoltid. Här tänker vi att hemspråk är ett exempel på en erfarenhet som barnen kan ha med sig till förskolan. Lilja (2015) skriver att de olika perspektiven då kan vara vad barnet tycker är viktigt och vad förskolan anser vara viktigt. Det kan också handla om fysiska behov som barnen har och den struktur som finns på förskolan med aktiviteter och fri lek.

I vår studie är det intressant att utifrån begreppet sammanflätningar och förskollärarnas svar se vilka kontraster som finns mellan olika perspektiv på förskolan i relation till flerspråkighet. Det är även intressant att se hur förskollärarna flätar samman dessa perspektiv och erfarenheter i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan.

4.2.5 Förståelsehorisonter och subjekt

Förståelsehorisonter beskrivs som att vi förstår det som är möjligt att förstå utifrån en viss punkt. Förståelsehorisonten avgörs utifrån vår egen position i världen. Forskarens, förskollärarens och barnets förståelsehorisont är konstant öppen och rörlig men måste samtidigt anpassa sig utifrån tid och plats. Eftersom förståelsehorisonten upplevs som att den ändras kan även nya förståelser uppkomma genom nya erfarenheter. Våra egna förståelsehorisonter kan ge möjligheter för oss som studenter men det är också av vikt att vi närmar oss subjektet, förskollärarna, genom att få en förståelse av deras horisonter. Detta görs genom att försöka se det som förskolläraren upplever och erfar (Johansson & Rosell, 2020).

I studien används begreppet förståelsehorisonter i tolkning och analys av intervjuerna. Bengtsson (2005) menar att i mötet med världen och andra människor, den intersubjektiva världen, blir jaget subjektet. Utifrån jaget bildas varje människas egen förståelsehorisont, något som är föränderligt och i ständig rörelse i förhållande till vad subjektet möter och erfar. Bengtsson tolkar utifrån Merleau-Ponty att det är genom kommunikation och interaktion med andra människor och ting i världen som subjektets förståelsehorisont är i rörelse och utvecklas i olika riktningar. Eftersom den här studien syftar till att förstå förskollärares erfarenheter och upplevelser av arbetet med flerspråkighet i förskolan måste vi som utför studien vara medvetna om att förskollärarna utgår ifrån sina egna förståelsehorisonter, sitt eget subjekt, när de delar med sig av sina erfarenheter och upplevelser. På så vis måste dessa upplevelser och tankar varken förstås som universella eller konstanta. Det är också på grund av att studien vill analysera deltagarnas befintliga förståelsehorisont som intervjuer blir ett fördelaktigt metodval. Detta utifrån Bengtssons (2005) tolkning av Merleau-Ponty där han menar att man kan komma nära andra människors förståelsehorisont just genom kommunikation och interaktion med andra människor. Med hjälp av detta begrepp och intervjuer som metod kan förståelsehorisonten angående arbetet kring barns flerspråkighet vidgas för blivande samt verksamma förskollärare som tar del av studien.

4.2.6 Det levda rummet

Lilja (2015) använder sig av Merleau-Pontys definition av det levda rummet som innebär den plats man befinner sig på. I förskolan handlar det ofta om avdelningens rum och dessa rum upplevs på olika sätt av olika individer. Rummet är i relation till människan som befinner sig i det, i detta fall barnet eller förskolläraren. Rummet är även skapat av någon som har haft ett särskilt syfte. Till exempel som när en förskollärare utformar den pedagogiska miljön på en avdelning. I studiens analys undersöker vi hur det levande rummet, lokalerna och miljön på förskolan används av förskollärarna och barnen i arbetet med flerspråkighet, enligt förskollärarnas erfarenheter och upplevelser.

4.3 Studiens centrala begrepp

Ovan har studiens centrala teoretiska begrepp presenterats i förhållande till den livsvärlds fenomenologiska forskningsansatsen. Nedan lyfts ett centralt begrepp och dess definition som kommer att användas konsekvent i studien.

4.3.1 Flerspråkighet

I den här studien kommer Kulttis (2014) definition av flerspråkighet att användas. Kultti menar att användningen av begreppen första- och andraspråk samt modersmål kan bli problematiska då det skulle kunna uppfattas som en värdering av språken samt antyda att det bara finns ett modersmål. Kultti beskriver användandet av begreppet flerspråkighet som ett sätt att motverka motsättningar mellan barnens alla talade språk. Kultti menar att genom att använda begreppet flerspråkighet försvinner behovet av att definiera språken som första- och andraspråk eller modersmål. På samma sätt kommer begreppet flerspråkighet att användas i denna studie för att beskriva de språk som kan talas utav barn och vårdnadshavare utan att lägga en värdering vid de olika språken.

5 Metod och genomförande

I detta avsnitt jämförs kvantitativ metod med kvalitativ metod. Intervjuer via Zoom som metod redogörs, genomförande av studien samt urval presenteras och informanterna i studien introduceras. Därefter tas analysförfarande, generaliserbarhet, reliabilitet och validitet upp i relation till studien. Till sist redogörs för de etiska ställningstaganden som blir aktuella i studien och möjliga andra utformningar av studien presenteras. Metod och genomförande ställs i relation till den valda livsvärlds fenomenologiska ansatsen.

5.1 Kvantitativa kontra kvalitativa metoder

I studien används en kvalitativ metod i form av intervjuer. Data från intervjuerna analyseras sedan och tolkas med hjälp av teorin. Detta görs för att öppna frågor ska kunna ställas till förskollärarna i motsats till om studien hade utgått från en kvantitativ metod i form av enkäter. Intervju som metod är även valt för att få fram levande och beskrivande berättelser som sedan kan tolkas och analyseras utifrån studiens frågeställningar. Detta görs för att försöka förstå förskollärares erfarenheter och upplevelser på djupet kring arbetet med barns flerspråkighet, då detta är kärnan i den livsvärlds fenomenologiska forskningsansatsen. Därför är studien inte kvantitativt utformad då intervjuer är mer fördelaktiga än enkäter som metod i förhållande till den här studiens syfte och frågeställningar (Ahrne & Svensson, 2015a,b).

5.2 Intervju via Zoom som metod

Inom den livsvärldsfenomenologiska ansatsen vill forskaren komma åt informantens förståelse av dess livsvärld. Detta görs på bästa sätt genom kommunikation och interaktion med andra människor. Då studiens syfte är att undersöka förskollärares erfarenheter och upplevelser kring arbetet med barns flerspråkighet i förskolan blir intervju som metod fördelaktigt (Johansson & Rosell, 2020).

I studien finns medvetenhet om nackdelar som kan uppstå med att göra intervjuer över Zoom. Det kan bland annat leda till att intervjuerna blir mer formella och att det därigenom försvårar att komma in på djupet i intervjuerna med informanterna. Förberedelser skedde innan intervjuerna ägde rum för att motverka att samtalen stannade av. Detta gjordes genom att skapa primära och sekundära frågor där de sekundära frågorna kunde ställas vid behov av fler intervjufrågor (se Bilaga 1). Alla författare närvarade vid alla intervjuer för att lättare följa upp med följdfrågor. De olika funktionerna på programmet Zoom testades även i förväg för att undvika tekniska fel. En pilotstudie utfördes även innan de riktiga intervjuerna ägde rum för att testa intervjufrågor och följdfrågor. De intervjupersoner som valdes ut till pilotstudien arbetade som förskollärare. Detta valde vi för att så mycket som möjligt efterlikna de intervjupersoner som sedan deltog i studien. Då världen nu befinner sig mitt i en pandemi är det en fördel att träffas via Zoom för att inte bidra till smittspridning. Det gick också att maximera antalet intervjuer per dag då intervjuerna inte behövde utföras på olika platser (Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2015).

5.3 Genomförande och urval

I studien valdes sex förskolor ut från olika kommuner i Sverige där en förskollärare från varje förskola intervjuades. Detta för att skapa underlag för att kunna göra mindre jämförelser i materialet mellan olika förskollärares erfarenheter och upplevelser kring arbetet med barns flerspråkighet. Yrkesgruppen förskollärare valdes som informanter därför att de har det yttersta ansvaret för utbildningen i förskoleverksamheten och för att det ingår i deras uppdrag att arbeta för att läroplanen följs.

Först skrevs ett informationsbrev (se Bilaga 2) som informerade om syftet med studien, kontaktinformation, hur deltagandet skulle se ut samt intervjuernas konfidentialitet. Sedan kontaktades rektorer på olika förskolor, vilket inte gav något svar. Därefter kontaktades verksamma personer inom yrket som kunde sätta oss i kontakt med förskollärare i olika städer i Sverige. När kontakt med förskollärare etablerats bestämdes tid och datum för intervjuerna via Zoom. Det blev sammanlagt sex intervjuer som varade mellan 30–50 minuter. I studien intervjuades förskollärarna en och en via Zoom. Intervjuerna utgick från fasta frågor som vid efterfrågan skickades ut via mejl i förväg. Förskollärarna informerades om att det kunde tillkomma följdfrågor. Detta gjordes för att skapa möjlighet för förskollärarna att förbereda sig på frågorna och för att de skulle hinna reflektera över dem. För att kunna analysera intervjuerna i efterhand spelades ljudet in och intervjuerna transkriberades därefter.

5.3.1 Presentation av informanter

Studiens informanter består utav sex förskollärare med olika lång erfarenhet som jobbar med barn i åldrarna ett till och med sex år.

Intervju:	Fiktivt namn:	Erfarenhet som förskollärare:	Barngrupp:
-----------	---------------	-------------------------------	------------

Intervju 1.	Susanna	38 år som förskollärare	1–5 år
Intervju 2.	Asma	13 år som förskollärare	3–4 år
Intervju 3.	Raman	6 månader som förskollärare	4–6 år
Intervju 4.	Jasmin	20 år som förskollärare	1–5 år
Intervju 5.	Agnes	23 år som förskollärare	1–4 år
Intervju 6.	Eva	43 år som förskollärare	3–6 år

5.4 Analysförfarande

När det insamlade intervjumaterialet analyserades framträdde förskollärarnas förståelsehorisonter, erfarenheter och upplevelser, i arbetet med barns flerspråkighet. I denna fas pendlade arbetet mellan materialets delar och helheter. Detta genom att först gå igenom varje intervju separat och sedan jämföra intervjuerna med varandra. På detta vis hittades gemensamma teman utifrån studiens forskningsfrågor som sedan kunde analyseras. I analysen blev samband och olikheter synliga. Det empiriska materialet vävdes samman med tidigare forskning och begrepp från livsvärldsfenomenologin vilket gav ytterligare ett djup och stöd i analyserna (Johansson & Rosell, 2020).

5.4.1 Teman

I analysen ska en forskare inom livsvärldsfenomenologin vara öppen för att utveckla empiriska teman och begrepp utifrån förskollärarens uttryck och erfarenheter snarare än att styras av livsvärldsfenomenologins redan förutbestämda begrepp. Livsvärldsfenomenologins begrepp ska istället vara en hjälp för att sedan förstå de empiriska teman och begrepp som hittats i analysen (Johansson & Rosell, 2020). Utifrån studiens forskningsfrågor jämfördes förskollärarnas svar med varandra för att få fram gemensamma teman. Utifrån dessa teman valdes citat ut som blev underlag för resultatanalysen. Dessa citat analyserades sedan utifrån studiens teoretiska begrepp. Genom tidigare forskning kunde liknande resultat styrka studiens analyser. De teman som synliggjordes utgjorde sedan svar till studiens forskningsfrågor i diskussionen.

5.4.2 Transkribering

Transkriberingen gjordes allt eftersom intervjuerna hade ägt rum. I transkriberingen har vi försökt att förhålla oss så nära som möjligt till det som informanterna uttryckte förutom om informanterna beskrev något som kunde kopplas till en specifik person, förskola, stad, land eller språk. När något ändrats i transkriberingen visas detta genom att texten är kursiv med hakparenteser; [*språk*]. När något i transkriberingen tagits bort visas detta genom hakparenteser med tre punkter; [...]. I transkriberingen har även texten gjorts läsbar genom att ändra informanternas svar från talspråk till skriftspråk. Informanterna har också givits fiktiva namn för att inte röja deras anonymitet i studien. Dessa namn har slumpats fram genom en generator. Även Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver att språket i transkriberingen kan behöva justeras för att informanten ska framställas rättvist och att det är viktigt att materialet av etiska skäl anonymiseras.

5.5 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet

Ahrne och Svensson (2015a) menar att generaliserbarhet bland annat innebär att studien ska vara utformad på ett sådant sätt att studiens resultat ska kunna jämföras med andra liknande studiers resultat. I studien finns medvetenhet om att det kan vara problematiskt att generalisera en kvalitativ studie då den inte består av kvantitativa mätningar. Det är även problematiskt att generalisera denna studie på grund av de avgränsningar som gjorts i antalet intervjuer. Mindre jämförelser kan däremot dras mellan förskollärares erfarenheter och upplevelser kring arbetet med flerspråkighet i förskolan. Denna studie kan inte med säkerhet upprepas med samma resultat då exempelvis formuleringar kan tolkas på olika sätt. Detta kan då leda till att olika eller andra resultat framkommer om studien skulle genomföras igen. Däremot menar Åberg-Bengtsson och Pramling (2020) att tillförlitligheten till studien kan stärkas genom att se samband och liknande resultat i tidigare forskning.

Åberg-Bengtsson och Pramling (2020) menar att reliabiliteten kan stärkas genom att pröva frågorna på personer som är så lika som möjligt som de forskaren slutligen ska intervjua. De personer som svarar på frågorna kan sedan ge respons på vad som kan förbättras och utvecklas. Detta för att få svar som sedan kan kopplas till det forskaren vill undersöka. I denna studie genomfördes en pilotstudie där intervjufrågorna testades på personer som så mycket som möjligt liknade de som slutligen skulle intervjuas i studien. Detta gjordes för att få en bild av vad som var bra och vad som behövdes förbättras med intervjufrågorna inför den slutliga intervjun.

Rönnerman (2020) skriver att validitet handlar om studiens trovärdighet. En studies trovärdighet stärks av att studien är sanningsenlig och att den håller hög kvalitet. Trovärdigheten kan bland annat stärkas genom att ta med alla deltagares perspektiv. Samt att resultaten av studien bidrar till en problemlösning och att lämpliga metoder och analys används. I denna studie stärks validiteten genom att synliggöra deltagarnas olika perspektiv i intervjuer. Validiteten stärks också genom att syftet med studiens resultat är att få en bättre inblick i hur förskollärare i olika verksamheter upplever arbetet med barns flerspråkighet. På så sätt kan studien sprida kunskap som kan bidra till en förändring kring arbetet med flerspråkighet.

Utifrån syftet att undersöka förskollärares egna erfarenheter och upplevelser av att arbeta med barns flerspråkighet i olika verksamheter fokuserar studien på fenomenet flerspråkighet. Intervju som metod valdes därför för att kunna komma åt förskollärarnas erfarenheter och upplevelser av arbetet med fenomenet flerspråkighet. Med den livsvärldsfenomenologiska ansatsen analyseras intervjuerna med fokus på förskollärarnas erfarenheter och upplevelser vilket synliggör deras livsvärldar.

5.6 Etiska ställningstaganden

För att studien ska vara objektiv och inte innehålla personliga värderingar i analysen av transkriberingarna ser vi på materialet genom det livsvärldsfenomenologiska perspektivet. Enligt Vetenskapsrådet (2017) ska forskare informera informanterna i studien om villkor för deras deltagande, detta gjorde vi i samband med att kontakt etablerades. Deltagarna i studien fick då ett informationsbrev skickat till sig. Där kunde de läsa syftet med studien och dess frågeställningar samt hur intervjuerna skulle komma att genomföras. Informanterna fick i brevet information om att intervjuerna skulle transkriberas och analyseras för användning i studien samt att de när som helst, fram till dess att uppsatsen är färdig och publicerad, har rätt att avsäga sig medverkan i studien. De blev också informerade om att de hålls anonyma i arbetet

och att den information de lämnar ut kommer att behandlas säkert och förvaras oåtkomligt för andra.

För att hålla studien konfidentiell utgick vi från Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer. Anonymiteten stärktes i studien genom det etiska övervägandet att ge informanterna fiktiva namn och ta bort namn på städer, länder och språk och ersatte det i kursiv text med hakparenteser [*en stad*], [*ett land*], [*ett språk*]. Vetenskapsrådet (2017) skriver om vikten av att inhämta informanternas samtycke för att delta i studien. Detta samtycke genomförde vi muntligt och i samband med intervjuerna där vi informerade om att deltagarna när som helst innan studien är färdig och publicerad har möjlighet att dra tillbaka sin medverkan. De informerades även om att de i studien kommer att hållas helt anonyma. Detta spelades in och transkriberades (Vetenskapsrådet, 2017).

Genom att informera om studiens utformning, hur intervjuerna skulle gå till väga, möjligheten att få se intervjufrågorna i förväg, att de intervjuade skulle hållas anonyma samt deras rätt att när som helst fram till dess att studien är publicerad ha rätt att dra tillbaka sin medverkan försökte vi att jämna ut det ojämlika maktförhållandet som uppstår i intervjusituationer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vi strävade även efter att vara ödmjuka i vår roll och att inte avbryta de intervjuade när de talade.

5.7 Möjliga andra utformningar

Denna studie, som vill undersöka hur förskollärares erfarenheter och upplevelser i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan, skulle även kunna ta ett sociokulturellt perspektiv med observationer som metod. På detta sätt skulle studien kunna undersöka olika situationer som uppstår i förskolans vardag för att se på vilka sätt förskollärare arbetar med flerspråkighet.

6 Resultatanalys

I detta avsnitt presenteras resultat och analys genom tre teman. Dessa tre teman är erfarenheter och upplevelser av; stöd för att möjliggöra arbetet med barns flerspråkighet, användandet av pedagogiska strategier i arbetet med barns flerspråkighet samt utmaningar och möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet. Dessa teman kommer att besvara de frågeställningar som ställts i studien.

6.1 Erfarenheter och upplevelser av stöd för att möjliggöra arbetet med barns flerspråkighet

Nedan kommer erfarenheter och upplevelser av stöd för att möjliggöra arbetet med barns flerspråkighet att presenteras i två underteman; *stöd inom verksamheten* samt *utomstående stöd*.

6.1.1 Stöd inom verksamheten

I denna del av resultatet presenteras förskollärarnas erfarenheter och upplevelser av att ta hjälp av kollegor och digitala verktyg som stöd i arbetet med barns flerspråkighet. Jasmin lyfter att:

“Det är mer att man pratar med varandra “hur jobbar ni med flerspråkighet?”, “hur skulle vi kunna stötta barnen att... kommunicera bättre?” [...] Man kan gå på studiebesök. Nu kanske det inte är så

aktuellt men tidigare så gick man på studiebesök och då får man tips och idéer också. [...] Det finns områden där det är ännu mer flerspråkigt, där man säkert skulle kunna gå på studiebesök. Kanske inte nu då, men tidigare så kunde man göra det och då får man tips och idéer på hur man kan göra.” (Jasmin, intervju 4)

I citatet ovan nämns hur förskollärarna kan hämta stöd från varandra inom arbetslaget för att hämta inspiration i hur de kan arbeta med flerspråkighet och stötta barnen i deras kommunikation. Ett annat stöd som nämns är möjligheten att kunna vända sig till andra förskollärare och verksamheter i form av studiebesök för att inhämta idéer på nya sätt att arbeta. Vidare lyfter Asma:

“Sen det optimalaste vore ju som sagt om man hade pedagoger som kunde olika språk eller att man hade rätt till tolk på plats som var med under en del av dagen och som arbetade mer integrerat på förskolorna. Så svårt att få till det på många förskolor. Men det skulle ju vara det optimalaste om även pedagogerna var- om det var mer mångkulturellt. Att man kunde ta hjälp av varandra.” (Asma, intervju 2)

I detta utdrag lyfts att det skulle underlätta för förskollärarna om pedagoger i arbetslaget hade haft språkkunskaper i många olika språk för att på så sätt kunna stötta varandra i arbetet. Ett annat alternativ till stöd som lyfts skulle vara ifall tillgången till tolk hade varit större och om tolkarna hade arbetat mer integrerat i verksamheten tillsammans med förskollärarna. I Kirsch (2021) studie presenteras det i resultatet att förskollärarna använder sig av alla sina språkkunskaper för att möjliggöra för barnen att kunna transspråka. Vilket kan tolkas är det Asma ser skulle kunna bli möjligt om tillgången till olika språkkunskaper i arbetslagen fanns. Eva berättar även att:

“Det finns personal om man har tur med samma hemspråk som barnet har, men där finns också en farlig nackdel att det finns så mycket personal som har för dålig svenska. Det är ett svårt problem.” (Eva, intervju 6)

Ovan beskrivs att det kan vara till hjälp för förskollärarna när det kommer in personal i verksamheten som kan tala de språk som utgör barnens hemspråk. Förskolläraren beskriver även att det finns mycket personal inom förskolan som har bristande kunskaper i svenska och att detta kan vara problematiskt. Jasmin och Eva lyfter vidare:

“Digitala verktyg använder vi hela tiden. Alltså Ipaden använder vi jättemycket när vi sitter med barn med flera språk. Just för att översätta och försöka säga orden på barnens hemspråk.” (Jasmin, intervju 5)

”Vi använder bara en app som heter ”Say Hi” som översätter. Så den använder vi ibland för att tydliggöra olika språk. Att samma sak kan heta olika saker på olika språk.” (Eva, intervju 6)

I båda dessa citat lyfts att förskollärarna kan använda sig av digitala verktyg i form av översättningsapplikationer. Dessa kan användas som ett stöd i att som förskollärare kunna tala barns hemspråk men också för att utveckla barns språkmedvetenhet.

Det som förskollärarna i detta avsnitt lyfter kan förstås genom det som Lilja (2015) skriver i relation till begreppet *sammanflätningar*. Hon skriver att förskolläraren behöver sammanfläta tillvarons olika aspekter för att möjliggöra för lärande och utveckling. En aspekt är att se till barnens erfarenheter som de har med sig hemifrån. Det kan till exempel vara barnens hemspråk. På detta sätt kan förskollärarna i intervjuerna förstås försöka sammanfläta tillvarons olika aspekter genom att hämta stöd i arbetet med flerspråkighet. Det kan även förstås genom det som Bengtsson (2005) skriver om kommunikation som en möjlighet till att förstå varandra i

den *intersubjektiva världen*, där språket spelar en viktig roll. Förskollärarna i intervjuerna kan förstås försöka överkomma hindret av att tala olika språk genom att använda digitala verktyg för att skapa intersubjektivitet mellan de själva och barnen.

6.1.2 Utomstående stöd

I denna del av resultatet presenteras förskollärarnas erfarenheter och upplevelser av att använda specialpedagog, tolk, vårdnadshavare samt hemspråklärare som stöd i arbetet med barns flerspråkighet. Susanna och Agnes berättar:

“Ja, vi har ju språkstödsenheten då som vi ringer till. Så bestämmer man ju ett möte då med att de kommer och så har man ett möte med föräldrarna. Och så får man det här- om det nu finns någon som kan det här [*språket*]. Vi har ju jättemånga olika språk nu då. Så får man ju den möjligheten. Men då är det ju så mycket man ska fråga och ta in och få stöd när man ska ha ett inskolningssamtal med föräldrarna. Så man har ju den. Så samtidigt de här timmarna då som de får. Jag tror det är 30 timmar. Det låter inte mycket. Ja, jag ska låta det vara. Jag är inte riktigt säker på hur många timmar men man har ett visst antal timmar. Så det är inte så att de kontinuerligt kommer.” (Susanna, intervju 1)

“Där finns ju psykolog, specialpedagog, talpedagog, att få handledning av, som vi kan kontakta och så. Och sen så vi kan söka tolk då. Det har jag haft fler gånger och det är jättevärdefullt faktiskt. Så att det har vi ju. Men det är inte så att det fylls på, ungefär som det jag pratade om kompetensutveckling innan. Det är inte sådär så att det sker per automatik.” (Agnes, intervju 5)

I citaten ovan nämns hur förskollärarna kan ansöka om tolkstöd för de språk de behöver hjälp med att förstå och att det är ett värdefullt stöd i förskolan, dock finns inte alltid tolk tillgängligt i de många olika språk som kan finnas i barngrupperna. Det nämns även att den tid som tolk är tillgänglig för förskollärarna inte räcker till för det som behövs diskuteras vid exempelvis ett inskolningssamtal. Tolkstödet sker under en begränsad tid och återkommer inte kontinuerligt i förskolan. Det kan tänkas medföra begränsningar i kommunikation med exempelvis vårdnadshavare. Något som även nämns ovan är att förskollärarna kan få handledning i arbetet med flerspråkighet genom barnpsykolog, specialpedagog och talpedagog men att stöd och handledning inte erbjuds per automatik. Det är istället något som förskollärarna får söka upp på egen hand. Användningen av tolkstöd är något som även Raman lyfter:

“Den möjligheten har vi. Till exempel vid inskolningssamtal. För att få fram information av verksamheten på så sätt. Man vill ju ha en tolk som kommer in i verksamheten men den möjligheten finns inte utan det är mer för att vårdnadshavarna ska få rätt information.” (Raman, intervju 3)

I detta utdrag lyfts att arbetslaget har möjlighet att få stöd utav tolk vid exempelvis inskolningssamtal för att på så sätt ge ut information om verksamheten till vårdnadshavare. Det finns även en önskan om att få tolkstöd på ett mer integrerat sätt i verksamheten och i arbetet med barnen. Den möjligheten finns dock inte i dagsläget. Det som arbetslaget i nuläget kan använda tolkstödet till är att förmedla rätt information till vårdnadshavare.

Användningen av hemspråklärare är något som flera av de intervjuade förskollärarna har erfarenhet av i verksamheten. Detta är något som Eva och Agnes tar upp:

“Jag har jobbat med detta i många år och förr fanns det hemspråklärare som kom ut och stöttade barnen i sitt hemspråk i grupperna. Den biten är helt borta i dagens läge. Vi har väldigt dåliga resurser för att stötta barnen i hemspråket.” (Eva, intervju 6)

“Språkläraren kom ut till förskolan och träffade barnet någon dag i veckan, om det var två gånger i månaden eller om det var en gång varje vecka, det var lite olika. Men då hade jag ett barn som inte pratade svenska utan [*ett annat språk*]. Och det här barnet hade svårt att fungera i verksamheten, men då kom hon och då samlade hon oftast det enskilda barnet själv och ibland tog hon in andra barn med som spelade spel och läste böcker och gjorde massor olika av saker vilket var väldigt uppskattat av det här barnet. Men jag har faktiskt inte sett att hemspråklärare har varit ute aktivt i barngrupperna alls här.” (Agnes, intervju 5)

Ovan beskrivs att förskollärarna tidigare har haft hemspråklärare som kommit till verksamheterna för att stödja de flerspråkiga barnen, dock är tillgången till hemspråklärare i dagsläget borta vilket beskrivs ge knappa resurser för att stötta de flerspråkiga barnen i sina hemspråk. Agnes beskriver även att hemspråklärare kunde användas som ett stöd för flerspråkiga barn som hade svårt att fungera i verksamheten och att detta uppskattades av barnen. Hemspråklärare arbetade då med flerspråkiga barn individuellt och i grupp med att göra olika aktiviteter tillsammans, men finns i nuläget inte längre tillgängligt i förskolan. Vidare berättar Raman och Susanna:

“Jag vet att en annan kommun hade modersmålspedagoger som kom till verksamheten, där det kom en modersmålspedagog till förskolan och kunde lägga den extra tiden på just arbete med barnens [*hemspråk*]. Det har man dragit ner på.” (Raman, intervju 3)

“Så var det ju förr att det kom någon kontinuerligt så någon gång i veckan och tog de barnen som pratade [*ett språk*] eller [*ett annat språk*] eller vad det nu är och så hade de sin språkstund, om man säger så. Läste sagor, spelade spel på [*hemspråket*].” (Susanna, intervju 1)

I båda dessa citat lyfts att det tidigare fanns hemspråklärare som kom ut i verksamheten för att arbeta med de flerspråkiga barnen på deras hemspråk genom olika aktiviteter men att detta stöd inte längre finns tillgängligt i förskolan. Utifrån begreppet den levda kroppen förstås tolken och hemspråkläraren som en förlängning av förskollärarens kommunikativa förmåga. Tolken och hemspråkläraren blir ett redskap som vidgar förskollärarens tillgång till ett annat språk (Bengtsson, 2015).

Flera av de intervjuade förskollärarna reflekterar även över de socioekonomiska skillnader som finns mellan olika förskolor och olika kommuner. Detta nämner både Asma och Agnes:

“Men sen är det klart att utbildning och så vidare, hur man jobbar med flerspråkighet, det är ju jätteviktigt och det kanske ser olika ut i olika kommuner hur man lägger och använder sina resurser på det.” (Asma, intervju 2)

“När jag jobbade i [*en stad*] var ju ekonomin ganska bra om man jämför med här. Så jag vet inte om det är en ekonomisk fråga om de lät dem ha [*hemspråklärare*]. För det har jag inte sett här. Vi har ju många barn med flerspråkighet och många som inte förstår svenska alls i början på den här förskolan.” (Agnes, intervju 5)

I båda de ovanstående utdragen reflekteras det över hur kommunerna fördelar sina resurser och hur det kan påverka huruvida förskollärarna får fortbildning inom att arbeta med flerspråkighet och tillgång till hemspråklärare. Det reflekteras vidare över att de kan ha många barn i sina barngrupper som är flerspråkiga och som i början inte kan någon svenska. Agnes reflekterar även över att det finns ett behov av hemspråklärare men att dessa inte är tillgängliga för verksamheterna och huruvida detta beror på kommunens eller förskolans individuella ekonomi. Liknande resultat kan ses i O’Connor m.fl. (2016) forskningsresultat där de nämner att socioekonomiska skillnader kan vara avgörande för flerspråkiga barns språkinläring.

Några av de intervjuade förskollärarna uttrycker också att de hämtar stöd från vårdnadshavarna. Detta nämner Raman:

“Något som jag har gjort är att jag har fått med vårdnadshavarna på det och sedan valt ut typiska fraser. Som “äta”, “hej”, “hejdå” och siffror och få det skrivet på en lapp. Så har man dem liggande. Så kan man lyfta det tillsammans med dem. Vårdnadshavarna har mycket som ofta är bra. Så kan de delge den kunskapen. Visst man kan använda sig utav Google translate och så men jag tror att via vårdnadshavare finns det mycket att få. Och eftersom vi ska få med vårdnadshavare, få in dem i verksamheten, är det ett ypperligt tillfälle att få in dem på det sättet. Och de får också känna att ”det här kan jag”. Inte ett låtsas-deltagande utan ett genuint deltagande.” (Raman, intervju 3)

I citatet ovan nämns att översättning av olika ord från svenska till barnens hemspråk kan vara ett sätt för förskollärare att få med vårdnadshavare i arbetet med flerspråkighet. Samtidigt nämns det även bli ett stöd för förskollärarna i kommunikationen med de flerspråkiga barnen. Raman nämner även att förskollärare kan använda sig av *Google translate* i översättningen av barnens hemspråk men att det är mer fördelaktigt att få översättningen från vårdnadshavarna. Detta för att göra dem delaktiga i verksamheten. Det är något som även Asma lyfter:

“Google translate är inte alltid det bästa sättet. Till exempel för man vet inte alltid vad man översätter till. Men där försöker vi ju också ta hjälp av vårdnadshavare med ord och så där och fråga ”vad heter penna på ert språk?” eller ”vad heter papper penna på ert språk?” eller ”Vad heter papper på ert språk?”. Att man även kan ta hjälp av vårdnadshavare.” (Asma, intervju 2)

I detta utdrag lyfts att det finns problem i att som förskollärare använda sig utav Google translate då de inte alltid vet om översättningarna blir korrekta. Istället lyfter Asma att de använder sig av vårdnadshavarna för att översätta olika ord från svenska till de flerspråkiga barnens hemspråk. Detta är något även Susanna nämner i sin intervju:

“Så får man fråga föräldern om man kan få svar från dem. ”Det här och det här hände och vi visste inte hur vi skulle göra. Han blev jätteledsen för det eller hon blev jätteledsen för det.” och man förstår inte riktigt vad det är som har hänt. ”Kan du fråga vad det var som hände? Kan du fråga?”. Så kanske de kan berätta hemma sen vad det var som blev fel. Så att man vet och inte behöver göra samma fel igen. Så man tar hjälp av föräldern. Det kan ju vara att hen är rädd för att gå in i ett rum där det är för mörkt. Så man får väl använda föräldern också då. Så att man får med sig så mycket information runt barnet som möjligt.” (Susanna, intervju 1)

Ovan beskrivs att arbetslaget kan hämta stöd från vårdnadshavare i situationer där de inte kan kommunicera med de flerspråkiga barnen. Förskolläraren beskriver då att hon får då hjälp från vårdnadshavarna i att förstå vad som har hänt i olika situationer på förskolan och för att förstå barnets känslor och behov. Liknande resultat nämns i Ljunggrens (2016) studie där kommunikationen mellan förskollärare och barn underlättas av att ta hjälp av vårdnadshavare i arbetet med flerspråkighet. Det som beskrivs i de tre utdragen ovan är ett obetalt stöd där vårdnadshavare, till skillnad från tolkar och hemspråklärare, inte blir ekonomiskt kompenserade för sitt arbete.

6.2 Erfarenheter och upplevelser av användandet av pedagogiska strategier i arbetet med barns flerspråkighet

Ovan redogjordes för vikten av stöd inom verksamheten och utomstående stöd. I följande avsnitt presenteras förskollärarnas erfarenheter och upplevelser kring användandet av pedagogiska strategier i arbetet med barns flerspråkighet genom två underteman; *AKK och TAKK* och *andra pedagogiska strategier*.

6.2.1 AKK och TAKK

Nedan presenteras förskollärarnas erfarenheter och upplevelser kring användandet av pedagogiska strategier i form av AKK och TAKK. Asma reflekterar:

“Vi använder ju också TAKK. Tecken som stöd, en del. Vilket vi också tycker är viktigt. Det är också ganska mycket bilder. Så både bilder, tecken som stöd, visa med kroppsspråk och samtala hela tiden om allt du gör.” (Asma, intervju 2)

I utdraget ovan lyfts olika pedagogiska strategier som förskollärarna kan använda i verksamheten som till exempel bildstöd och tecken som stöd. Detta blir alternativa sätt för förskollärarna och de flerspråkiga barnen att kommunicera på och för att skapa intersubjektivitet. Vidare berättar Eva och Jasmin:

“Vi har ganska stora möjligheter att stödja och stötta och använda AKK för att få alla att förstå. [...] I och med att jag jobbar i den gruppen jag gör behöver många språkstöd. Och de flesta är språksvaga, för många är tvåspråkiga eller fler. Så det jag kan göra är att använda AKK i alla olika former. Tecken, grafiskt och att man använder AKK i allt i verksamheten för att få en förståelse.” (Eva, intervju 6)

“Det finns jättemycket bildstöd. Specialpedagogerna har jättemycket. [...] Sedan finns det scheman som man kan sätta upp. Schema på hur en dag ser ut och det hjälper ju alla barnen, inte bara barn med flerspråkighet. Sedan kan man sätta bilder på kläder ute i hallen som bildstöd. Exempelvis “vad är det för kläder vi ska ha idag?”. Sedan kan man ha som en nyckelring med bilder i. Det har jag haft flera gånger. Där man kan visa barnen bilder på vad man kan göra. Olika aktiviteter, måla, vad det finns för alternativ på aktiviteter både inne och ute. Så det är ett bra hjälpmedel.” (Jasmin, intervju 4)

I citaten ovan nämns att förskollärarna använder AKK för att kunna kommunicera med alla barn oavsett om de är flerspråkiga eller inte. Förskollärarna får då möjlighet att nå ut till hela barngruppen och detta gör att barnen lättare skapar en förståelse. Både för vad som händer nu och vad som ska hända senare under dagen samt för att lättare kunna välja aktivitet. Vidare nämns att förskollärarna kan få bildstödsmaterial av specialpedagogen för att kunna skapa scheman och använda nyckelringar med bilder. Detta blir en viktig resurs för arbetet med flerspråkighet i verksamheten. Vidare lyfter Agnes:

“Bildstöd och bilder att peka på. Då ser också barnen som är intresserade och inte kan. De kan fråga oss väldigt mycket, de kan fråga på andra språk med. Vi använder mycket bilder och att man uppmärksammar barnet när det försöker kommunicera.” (Agnes, intervju 5)

I detta utdrag lyfts att förskollärarna använder sig av bildstöd och bilder för att stötta de barn som ännu inte kan kommunicera på svenska och för att uppmuntra deras försök till kommunikation. Bildstödet blir då en stöttande pedagogisk strategi när barnen behöver hjälp med att kommunicera med förskollärarna. Susanna lyfter vidare:

“Det här med stödtecken försöker man ju lägga in för alla barngrupper. För att det är ju en hjälp när det kommer barn som har problem då med språket, som ska lära sig ett nytt språk. Då är ju tecken bra för det är ju universellt. Så det är ju bra för alla. Man tydliggör för alla och det lär dem sig fort också.” (Susanna, intervju 1)

I utdraget ovan nämns att tecken som stöd kan vara bra hjälpmedel för alla barn i verksamheten. Det blir även ett hjälpmedel när det kommer barn till förskolan som ska lära sig ett nytt språk. Förskollärarna använder då tecken som stöd för att tydliggöra kommunikationen mellan barn och pedagog. I den intersubjektiva världen såsom Bengtsson (2005) tolkar den, där förskollärare och barn ingår, berättar de förskollärare som vi intervjuat att arbetssättet med AKK och TAKK skapar möjlighet till större förståelse kring varandras tankar och känslor. Det kan även tolkas skapa möjlighet till förståelse vid svårigheter inom verbal kommunikation.

6.2.2 Andra pedagogiska strategier

I avsnittet nedan presenteras förskollärarnas upplevelser och erfarenheter kring användandet av pedagogiska strategier i form av att jämföra språk med varandra, skapa lärmiljöer, använda sig av sång och musik, kommunicera och sätta ord på vad de gör i rutinsituationer, stötta i leken, använda böcker och att göra små grupper samt transspråkande för att möjliggöra arbetet med barns flerspråkighet.

I intervjuerna nämner två av förskollärarna att de jämför olika språk med varandra som en pedagogisk strategi i arbetet med flerspråkighet. Jasmin lyfter att:

“Dels genom ”vad heter det?”. Alltså att man säger kanske ”hej” på svenska och sen att man jämför då ”vad heter det där?”. Att man får in språket. Barnen de snappar ju upp. De lär sig väldigt fort. Att man kanske gör en kartläggning och ser ”vad heter helg?”. Att man jämför olika språk och vad det heter på många andra olika språk. Bland annat. Det finns ju så mycket annat också.” (Jasmin, intervju 4)

I citatet ovan lyfter förskolläraren att de i verksamheten väljer ut svenska ord som de sedan översätter till andra språk som en jämförelse. Hon lyfter också att det kan vara bra att samla in och skriva ned de olika orden eller fraserna. Jasmin lyfter att det kan vara ett sätt att få in språket i arbetet på förskolan. Även Susanna tar upp detta i citatet nedan:

“Så är det ju att man pratar gemensamt ”hur säger man hej på det här språket?” eller ”välkommen” eller att man lär sig säga siffror och de gemensamma ord man kan ha. ”Så här säger man på mitt hemspråk” och ”så här säger man på mitt” så att man gör en sådan jämförelse i så fall.” (Susanna, intervju 1)

Förskolläraren lyfter i utdraget ovan att de tillsammans med barnen jämför hur man säger olika svenska ord på barnens hemspråk. Hon skapar på så sätt en förståelse för de ord som används gemensamt i verksamheten. Susanna lyfter även att detta får barnen att jämföra sina olika hemspråk med varandra vilket kan tolkas främja språkmedvetenheten.

I intervjuerna nämner två av förskollärarna att de utformar sina lärmiljöer som en pedagogisk strategi i arbetet med flerspråkighet. Asma lyfter här att:

“Till exempel i en ateljé där man har färg, pensel, pennor, papper. Ofta har vi bilder på det och kanske även det svenska språket. Att det heter pensel och att det heter penna och att man även hittar ord på de flerspråkiga barnens språk. ”Vad heter penna på [ett språk]? Vad heter pensel på [ett språk]?” att man även gör miljön tillgänglig för flerspråkighet. Inte bara tänker utifrån det svenska språket utan att man ser vilka olika flerspråkiga barn vi har i verksamheten och även gör precis på

samma sätt som vi gör med det svenska språket. Fast utifrån de andra språken som är talade i verksamheten.” (Asma, intervju 2)

I citatet ovan lyfter en av förskollärarna att de använder sig utav miljön för att tydliggöra, inte bara för de flerspråkiga barnen, utan även för de barn som är enspråkiga. Hon lyfter att de kan använda sig utav bilder och benämningar på svenska och barnens hemspråk. De sätter sedan upp dessa på material som de använder i verksamheten. Då blir miljön mer tillgänglig och intressant för alla barn. Asma berättar vidare:

“Barn är ju fantastiska. De lär ju så mycket av varandra. Det är väl egentligen det viktigaste. Att man försöker skapa lärmiljöer där de ska mötas mellan varandra och komma till samtal och lär av varandra. Och även ta hjälp av de svenska språkstarka barnen för att integrera flerspråkiga barn in i förskolan. Det tror jag är jätteviktigt. Och just lärmiljöerna att man tänker till hur man bygger upp olika lärmiljöer och att de ska få lära av varandra i både lek, men också styrd lek och olika lärsituationer. Men det är ju precis samma sätt som vi gör med alla barn egentligen.” (Asma, intervju 2)

Förskolläraren i citatet ovan berättar att det är viktigt att skapa lärmiljöer där barnen kan mötas och samtala med varandra. Hon förklarar genom att skapa lärmiljöer där barnen i verksamheten kan interagera med varandra utmanas de genom att behöva använda sig utav de olika språken. På det sättet kan både de svenska barnen och de flerspråkiga barnen lära sig utav och hjälpa varandra genom samtal i leken. Även Susanna lyfter hur de kan använda sig av lärmiljön i arbetet med flerspråkighet:

“Ofta försöker man ju göra- kanske när de kommer till förskolan, att det står ”välkommen. De här språken använder vi.”. Det vet jag att någon har. Så här ”välkommen” och så har man alla de språken då, i entrén.” (Susanna, intervju 1)

Ovan lyfts även att lärmiljön kan vara en arena för att visa vilka språk verksamheten arbetar med men också vilka språk som finns i barngruppen. Kultti (2012) skriver i sin studie att miljön spelar en viktig roll för barnens flerspråkiga språkutveckling. Det som förskollärarna lyfter i ovanstående citat kan förstås utifrån det som Lilja (2015) skriver om *det levda rummet*. I dessa citat beskriver förskollärarna hur de utformat rummen i syfte att stödja de flerspråkiga barnens språkutveckling.

Tre av de förskollärare som har deltagit i studien lyfter sina erfarenheter och upplevelser av att använda sång och musik som en pedagogisk strategi i arbetet med flerspråkighet. Jasmin berättar att:

“Genom att lyssna på annan musik, alltså musik från andra länder. Broder Jakob bland annat, på olika språk. På de språken vi har i barngruppen. Så att de får det på deras språk, så att de förstår. För man ser ju vilken glädje när de hör sånger på deras språk. Man ser ju hur de lyser upp och de andra blir ju väldigt nyfikna. Och de har ju snappat upp ord, att de då förstår olika fraser.” (Jasmin, intervju 4)

Ovan beskrivs att de arbetar med flerspråkighet i verksamheten genom att lyssna på musik som kommer från andra länder alternativt sånger som finns på de olika språk som de talar i barngruppen. Jasmin berättar att barnen uttrycker glädje när de får höra sånger på deras hemspråk och att det på detta sätt skapar situationer där alla barn i barngruppen blir nyfikna på språk som de själva inte talar. Vidare kan vi se hur Agnes lyfter musiken som en bro in i det svenska språket:

“Vi har precis innan lunchen, när barnen slussas in efter att vi varit ute, så har vi våran skärm där sätter vi på barnsånger. Och där har vi sett barn som har flerspråkighet som har varit väldigt tysta i gruppen men som har börjat sjunga, nynna först då. Och det är min erfarenhet att oftast lockas man av musiken först. Först blir det en takt, en rytm och sedan kommer det läten till och så kommer ljuden. Så det har jag sett många exempel på. De kanske inte pratat så mycket och varit väldigt tysta, för det är de ju med flerspråkighet. Första två åren kan de vara väldigt tysta och säger inte så mycket överhuvudtaget men att musiken liksom det är en bra bro in till svenska språket.” (Agnes, intervju 5)

I detta utdrag nämner förskolläraren att musiken kan vara ett bra verktyg i arbetet med flerspråkighet eftersom det kan bygga en bro till det svenska språket. Hon nämner även att flerspråkiga barn som har varit tysta innan vågar uttrycka sig genom musiken. Även de förskollärare som medverkat i Gillanders (2007) studie använder sig av sånger och musik som en strategi i arbetet med flerspråkighet. Likt Agnes beskriver Gillanders (2007) att man kan använda sången och musiken som en bro över till andra språk. I intervjun med Susanna framkommer det att vissa flerspråkiga barn kan uppleva det som pinsamt när de sjunger sånger på deras hemspråk:

“Youtube, du kan ju leta sånger på olika språk. Blinka lilla stjärna är ju en sån här sång som finns på olika språk. Den har jag använt någon gång. Barnen tycker ju det är lite så här pinsamt ”åh, nu sjunger de på mitt [*hemspråk*]” Antingen blir de glada eller så tycker de att det är lite pinsamt. Men det är ju sånt som finns på alla språk och då tycker de att det är lite spännande plötsligt, lite roligt. ”Oj, kan du prova om det finns på det språket? Finns det på mitt språk med?”” (Susanna, intervju 1)

I citatet ovan berättar förskolläraren att *Youtube* är ett bra hjälpmedel när man ska hitta sånger på olika språk. Hon lyfter att vissa flerspråkiga barn kan uppleva det som pinsamt när de sjunger sånger på deras hemspråk men att de också kan bli glada. Susanna menar att detta sätt att arbeta på kan bidra till intresse och nyfikenhet hos barnen för andra språk än deras eget.

Vidare påpekar två av förskollärarna, Agnes och Asma, vikten av att i rutinsituationerna hela tiden prata med barnen och sätta ord på det som sker eller ska komma att ske under dagen i verksamheten:

“Vi pratar ju med barnen hela tiden. Så att i alla situationer, rutinsituationer när vi äter, när vi går ut, ”vilka kläder ska vi ha på oss?”. Alla övergångar ”vad ska vi göra? Ska vi gå sätta oss på samlingen? Nu ska vi ha fokus på det och nu ska vi gå ifrån samlingen. Vad ska jag göra då? Jag ska gå och ta på mig.”” (Agnes, intervju 5)

“Prata i alla situationer hela tiden. Från att ”nu ska vi tvätta händerna, sen ska vi gå och äta mat.”. När man äter, prata om vad vi äter. Men benämna saker hela tiden. Prata, prata, prata, tänker jag är det viktigaste liksom. Och kommunicera och berätta vad man gör och även som sagt var visa.” (Asma, intervju 2)

I båda dessa lyfts vikten av att prata med de flerspråkiga barnen hela tiden. En utav förskollärarna berättar att de i verksamheten hela tiden sätter ord på det som sker i olika situationer och vart barnet bör lägga fokus just nu men också vikten av att berätta för barnet vad som händer sedan. Något Asma tar upp är att, utöver att prata och sätta ord på det som sker, också visa barnen. Asma nämner vidare vikten av att vara nyfiken på barnets hemspråk:

“Fråga barnet till exempel vid matsituationer ”vad heter vatten på ditt språk?” eller att man har en nyfikenhet och ser till så att man även tillgodoser deras behov av hemspråk. I alla olika lärsituationer. Precis som vi gör med de svenska barnen så behöver vi även göra det med de andra barnen som kommer från andra länder.” (Asma, intervju 2)

I utdraget ovan tar förskolläraren upp att genom att de visar intresse och tillgodoser barnens hemspråk i olika rutinsituationer. Detta gör de exempelvis i matsituationerna genom att fråga barnen vad saker heter på deras hemspråk. Asma lyfter att de på detta sätt kan tillgodose barnens behov av sina hemspråk på samma sätt som de gör med de barn som bara talar svenska.

Vidare lyfter två av förskollärarna vikten av att stötta barn som ännu inte är starka i det svenska språket i leken med andra barn:

“Den fria leken jobbar vi mycket med. Där kan det bli ett litet hinder. Barn kan ju mötas utan språk också, för det gör oftast dem yngre barnen. Men är man lite äldre så kanske man har lekkompetensen men inte språket fullt ut, vilket gör det svårt att leka med andra kompisar för det är svårt att göra sig förstådd. Och där har vi en viktig roll, att finnas överallt och sätta ord på och förklara och hjälpa till och stötta i leken.” (Agnes, intervju 5)

“Man får försöka hjälpa dem på de sätt man kan då. Att man gör en planerad lek. Att man startar upp kanske och är med. ”Vill ni leka här inne?” till exempel ”Café eller vad ni vill leka för någonting inne där?”. Så kanske man kan vara med där och starta upp lite så att det känns tryggt. Att det är någon vuxen nära i alla fall eller att ”jag sätter mig här så kan jag vara en i det caféet”. Just för tryggheten för det barnet då, att man är med lite och att man finns där och sen att man försöker så långt som möjligt. De ska ju naturligtvis vara trygga med alla pedagogerna i den gruppen där de är men det är ju viktigt att man hittar sin trygghetspedagog, om man säger så. Någon som man kanske knyter an till lite mer.” (Susanna, intervju 1)

I de två utdragen ovan lyfter de att leken är ett bra verktyg för att få de flerspråkiga barnen att våga kommunicera mer och för att stötta dem i sin kommunikation, dock kan det vara svårt för barnen eftersom de inte alltid förstår varandra. De lyfter vidare att förskolläraren har en viktig roll i leken så att de flerspråkiga barnen känner sig trygga och har någon att anförtro sig till. Hon lyfter att man kan sitta nära eller inta en passiv roll i leken så att barnen känner trygghet i att förskolläraren finns närvarande om de behöver stöd. Vidare berättar Eva:

“Hela tiden så är vi vuxna alltid med i leken, med på golvet och även att vi jobbar med lek och organiserat i leken och annat för att få i gång kommunikationen och för att förstå vad kommunikation står för.” (Eva, intervju 6)

Även i citatet ovan lyfts det att leken är en fungerande strategi för att stötta barnen i språket. Förskolläraren lyfter även att de är med i leken för att få i gång barnens kommunikation och för att de ska få en förståelse för vad kommunikation innebär.

I Kulttis (2012) studie framkommer också vikten av leken i arbetet med flerspråkighet. I studien blir det synligt att leken kan skapa möjligheter för de flerspråkiga barnen att också leka med det svenska språket. I de gemensamma aktiviteterna finns det stort utrymme för barnen att utveckla sitt språk och kommunikation. Pedagogerna stöttar även barnen i leken så att de genom leken kan utveckla exempelvis sitt minoritetsspråk.

I intervjuerna nämnde fyra av förskollärarna att de använder sig av böcker som en pedagogisk strategi i arbetet med flerspråkighet. Agnes berättar:

“Vi har haft en liten satsning nu. Vi har stor omsättning på barn, några i arbetslaget har varit med i en grupp där man samarbetar med biblioteken. Och där har vi gjort en satsning. Dels har vi köpt in många böcker och vi har fått böcker från dem och haft nätverksträffar och så där. Just på vår avdelning där jag arbetar försöker vi satsa på lärmiljön. Hur vi ska göra böckerna mer tillgängliga så att det ska finnas en hörna som vi känner ska inbjuda och inspirera barnen till att bläddra i böcker

och titta i böcker. Vi har soffan, där har vi gjort lite mysigt. Men det är inte bara där vi har böcker. Vi har böcker i hallen, vi har böcker i alla rummen.” (Agnes, intervju 5)

Ovan berättar förskolläraren hur förskolan har haft en satsning när det kommer till böcker, där några i personalen har samarbetat med bibliotek. Agnes berättar att de har köpt in och fått böcker och att de just nu på hennes avdelning arbetar med sin lärmiljö. De har funderat över hur de ska göra böckerna mer tillgängliga för barnen och att de vill ha en ny läshörna där barnen ska känna sig inbjudna och inspirerade till att bläddra och titta i böcker. Förskolläraren berättar att de i nuläget har en läshörna och att de även har satt ut böcker i alla rum på avdelningen. Susanna lyfter vidare:

“Sen är det ju klart man kan använda en saga och titta i ”så här ser det här språket ut, så här skriver man på det här språket”. Jag kanske inte kan läsa det men man kan titta i en bok och ”så ser ett lands bokstäver ut”. Och så kanske det är nåt barn som kan det och säga någon bokstav eller så ”det här är den, så heter den bokstaven”. Man kan ju kanske förstå sagan ändå. Man kan ju bara för att det är spännande titta, att man skriver på olika sätt. [...] Och sen läsa, det är ju väldigt bra att läsa mycket och man får ju tänka att man inte behöver ta så svåra böcker. Att man tänker vad man läser, då får man ju tänka vilka man har med sig. Olika böcker för olika tillfällen. Så att de flesta ska kunna hänga med.” (Susanna, intervju 1)

I citatet framkommer att de använder sig av sagor för att se hur olika språk ser ut och hur man skriver på olika sätt. Förskolläraren lyfter att även om hon inte kan läsa boken så kan de ändå titta i den och kanske förstå vad den handlar om. Susanna lyfter att det ibland händer att barnen känner igen bokstäver och då kan dem berätta vad de heter och hur bokstäverna sägs. Hon berättar att det är bra att läsa mycket för barnen och att de i arbetslaget inte läser för svåra böcker. Det framkommer också att de brukar tänka på vilka barn de har i barngruppen och anpassar böckerna efter dem så att de flesta utav barnen ska kunna förstå. Nedan berättar Asma:

“I allt du gör så måste du se till så att de också får sina behov tillgodosedda. Går vi till biblioteket och lånar en bok så kan man låna en även på barnets hemspråk. [...] Om vi sitter och läser så kanske man pratar mycket om men ”vad heter det här ordet på ditt språk?” och så där. Det är ju faktiskt en jätteviktig del av arbetet att göra. [...] Och sen har vi har ju en app som heter Ugglo. Det är inlästa böcker på den appen och där finns ju böcker på olika språk. Och det kan man ju också ta hjälp av. Att ibland inte kanske bara lyssna på svenska språk, en bok som är på svenska, utan även lyssna på en bok som är på ett annat språk. Och göra dem delaktiga på det sättet.” (Asma, intervju 2)

Ovan beskrivs att de inom allt de gör i verksamheten ser till så att barnen får sina språkliga behov tillgodosedda. När de går till biblioteket så lånar de även böcker på barnens hemspråk och när de läser så frågar de barnen vad olika svenska ord är på barnens hemspråk. Förskolläraren berättar att detta är en viktig del av arbetet med flerspråkighet. Hon berättar även om att de i arbetslaget arbetar med en applikation kallad *Ugglo* där böcker på olika språk finns tillgängliga för högläsning. Genom att arbeta med *Ugglo* blir de flerspråkiga barnen delaktiga i verksamheten. Det framkommer även att fler förskollärare använder olika applikationer för högläsning:

“Polyglutt som vi använder oss av och kan sätta på. Då läser den upp olika böcker i andra språk och den möjligheten ges ju för högläsning. Där har vi något som vi brukar använda oss av. Och till exempel kan man ta lite kortare böcker så det inte blir så långt. Att man tar en bok och lyssnar först på svenska och sedan på ett annat språk. Och alla sitter med för att höra, men också får dem testa att säga dessa orden tillsammans. Så gör vi.” (Raman, intervju 3)

Ovan lyfter förskolläraren att de använder sig utav en applikation kallad *Polyglutt* som innehåller böcker på olika språk. Han lyfter att applikationen kan användas för högläsning och

att de brukar lyssna på böckerna både på svenska och på andra språk. Han lyfter vidare genom att använda applikationen får barnen testa att säga ord och fraser på de olika språken.

Det som förskollärarna här ovan har lyft kan kopplas till en studie skriven utav Kultti (2012) där resultatet visar att förskolans miljö utformas efter vilka språk som talas i gruppen genom att exempelvis ha många böcker på barnens hemspråk. En annan studie som också kan kopplas till det som förskollärarna ovan beskriver är en studie skriven utav Gillanders (2007). I resultatet av Gillanders studie framkommer olika pedagogiska strategier som att förskolläraren läser berättelser varje dag och att hon även uppmuntrar vårdnadshavare att läsa för sina barn hemma. Detta gör hon genom att varje vecka skicka böcker på både spanska och engelska.

En förskollärare lyfter även fördelen med att dela in barnen i mindre grupper som en strategi:

“Ja man försöker ju att dela upp gruppen. Så att man inte har för många barn, utan att man kan ha en mindre grupp så man hinner med det här barnet mer då. Man försöker dela dem särskilt i början då så att de inte är i för stor grupp. Så att det inte blir ett stressmoment. Så man kan ge det mer tid. Så man delar sig ännu mer än vad man kanske gör annars.” (Susanna, intervju 1)

I citatet ovan lyfter förskolläraren att de delar upp barnen i mindre grupper för att öka möjligheten till att hinna med de barn som är flerspråkiga. Susanna lyfter att detta är särskilt viktigt i början för att undvika att den stora gruppen blir ett stressmoment för de flerspråkiga barnen. Hon berättar även att de delar upp gruppen mer när de har flerspråkiga barn i barngruppen än vad de gör annars. Gillanders (2007) påpekar i sin studie att små storlekar på barngrupperna kan bidra till positiva relationer mellan barn och förskollärare.

Två förskollärare lyfter också hur de låter barnen transspråka som en pedagogisk strategi:

“Men många barn kan engelska redan från liten ålder då och kan säga vissa ord och det kan hjälpa. De pratar någon slags blandning med sin egen svenska och så säger de nått ord på engelska. ”Wait” eller ”come”, ”come now”.” (Susanna, intervju 1)

I citatet ovan lyfter Susanna att det finns många barn i hennes barngrupp som kan engelska från ung ålder och som blandar svenska och engelska när de talar. Hon menar att detta kan vara ett stöd för pedagogerna då de förstår både svenska och engelska eller ett stöd för barnen då de kan använda alla sina språk för att kommunicera. Också Raman lyfter hur transspråkande kan bli synligt i verksamheten:

“Öppenheten också. Att det kan bli tokigt om man har två språk, för ofta man kan det låta som att en mening böjs lite konstigt. Men då kan det vara att det andra språket spökar lite i meningsbyggnaden. Men om man är medveten om det som förskollärare så förstår man att det är en dubbel tanke som går. Att man inte tänker ”nej, det här barnet kan inte verb. Det är så här.” (Raman, intervju 3).

I utdraget framkommer vikten av att som förskollärare vara medveten om att barn med flera språk kan blanda dessa i tanken vilket blir synligt när barnen sedan talar. Förskolläraren lyfter att om han är medveten om att barnen kan blanda olika språk i tanken när de ska säga något, så kommer han inte att tänka att barnen talar inkorrekt och kommer därför låta bli att rätta dem. Utifrån tidigare forskning framkommer det att transspråkande ses som något positivt för barnens språkutveckling (Harju & Åkerblom, 2020; Sanders-Smith & Dávila, 2019; Kirsch, 2021). Det vill säga, genom att barnen lär sig flera språk samtidigt kan dessa språk stödja varandra och barnen får möjlighet att utveckla en större språklig repertoar.

Förskollärarnas pedagogiska strategier kan förstås genom det livsvärldsfenomenologiska begreppet *sammanflätningar*. Detta genom att förskollärarna utifrån dessa strategier syftar till att barnen i verksamheten ska få möjlighet att lära sig svenska samt utveckla sina hemspråk. De olika hemspråken är erfarenheter som barnen har med sig hemifrån (Lilja, 2015). Genom de pedagogiska strategier som förskollärarna beskriver att de använder sig av, möjliggör de både för sig själva och för barnen att bredda sina *förståelsehorisonter*. Det är genom interaktion med förskollärarna och ting i förskolan som barnens förståelsehorisonter är i rörelse och kan utvecklas (Bengtsson, 2008; Johansson & Rosell, 2020). De olika pedagogiska strategier som förskollärarna använder sig av i arbetet med flerspråkighet kan också förstås utifrån begreppet *regional livsvärld*. Förskollärarna skapar bland annat möjligheter till utveckling av olika språk med de artefakter och den lärmiljö som de har tillgång till på förskolan. (Johansson & Rosell, 2020).

6.3 Erfarenheter och upplevelser av utmaningar och möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet

Ovan redogjordes för vikten av pedagogiska strategier i arbetet med barns flerspråkighet. I detta avsnitt presenteras förskollärares erfarenheter och upplevelser av utmaningar och möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet. Resultatet presenteras nedan i två underteman; *utmaningar* och *möjligheter*.

6.3.1 Utmaningar i arbetet med barns flerspråkighet

Vidare lyfts förskollärares erfarenheter och upplevelser av utmaningar i arbetet med barns flerspråkighet i form av kompetensbrist. Raman uttrycker att:

“Det är lite likt om man ska arbeta med naturvetenskap och inte är en klippa på fysikens regler och benämningar så är det svårt att leda en aktivitet i det och det är lite detsamma där. Det är inte det att man känner att man behöver ha förutsättningarna. Jag behöver inte ha arabiska som modersmål för att kunna undervisa i det men jag behöver en baskunskap och det är svårt. Speciellt om det är flera språk i barngruppen som man ansvarar för. Det är väl det som är utmaningen.” (Raman, intervju 3)

I utdraget ovan används en metafor för förskollärarnas arbete med flerspråkighet. Den hänvisar till att på samma sätt som det behövs en baskunskap i andra ämnen så behövs det även en baskunskap när förskollärare ska arbeta med flerspråkighet. Raman lyfter att man inte behöver vara expert i alla olika språk som finns i barngruppen, däremot behövs en baskunskap för att som förskollärare ha möjlighet att utveckla barnens hemspråk. Han berättar att detta är en utmaning i arbetet med flerspråkighet då det ofta finns många olika språk i en barngrupp som en förskollärare ansvarar för. Förskollärare besitter inte den språkliga baskunskapen inom alla de olika språken som finns. Likt det som lyfts ovan berättar även Eva om kompetensbrist som en utmaning i arbetet kring flerspråkighet i förskolan:

“Vi kan aldrig leva upp till det som står i läroplanen att vi ska stötta barnen i utvecklingen av sitt hemspråk. Det kan vi ju inte för vi har inte kompetensen till att göra det. Så det är en ganska underlig skrivning men vi kan stötta dem i språkförståelse.” (Eva, intervju 6)

Ovan lyfts något som kan uppfattas som kritik till det som står i läroplanen om att förskollärare ska stötta de flerspråkiga barnen i utvecklingen utav sina hemspråk. Eva berättar att förskollärare har svårt att leva upp till den skrivningen då förskollärare inte besitter den kompetensen som krävs för att utveckla de flerspråkiga barnens hemspråk. Däremot menar hon att förskollärare kan stötta de flerspråkiga barnen i sin språkförståelse. Flera förskollärare menar att kompetensbristen är en utmaning i arbetet med flerspråkighet i förskolan:

“Nej, jag tycker nog inte att vi har det fullt ut. Jag skulle nog önska att vi skulle få bättre förutsättningar. Man känner sig ganska utlämnad när man får flerspråkiga barn och får ju hitta mycket själv.” (Asma, intervju 2)

Asma berättar att de i arbetslaget saknar förutsättningar för att arbeta med flerspråkiga barn och önskar att man som förskollärare skulle få tillgång till mer stöd. Hon berättar att hon känner sig utlämnad och får söka mycket information för att möjliggöra arbetet med flerspråkighet på egen hand. Liknande resultat framkommer i Yalçın Su och Çetin (2020) studie, nämligen att förskollärare i vissa situationer känner sig oförmögna och får anstränga sig mycket i arbetet med flerspråkighet. Vidare lyfter Agnes bristen på fortbildning:

“Det är en balansgång det där “finns tiden eller inte?”. Så fortbildning över huvud taget, kompetensutbildning är ju inte så stort inom vårt yrke tyvärr. Vi kan säkert be om någon föreläsning som kostar pengar också men då får vi ta upp den själva och hitta att det här skulle vi vilja gå på.” (Agnes, intervju 5)

Det framkommer ovan att förskollärare upplever att det inte erbjuds kontinuerlig fortbildning inom flerspråkighet utan får söka upp information på egen hand och att detta stärker känslan av oförmögenhet. Agnes beskriver att det handlar om hur man prioriterar sin tid och att det är en balansgång när det finns mycket annat som ska göras. Hon menar även att kompetensutbildning överhuvudtaget inte är stort inom förskolläraryrket och om hon vill gå på en föreläsning får hon söka upp en själv, vilket tar tid från andra arbetsuppgifter.

Lilja (2015) skriver om ett fenomenologiskt begrepp kallat *sammanflätningar* som innebär att vi lever i en värld tillsammans med andra människor och ting och att våra liv kan flätas samman genom erfarenheter och handlingar. I citaten ovan kan vi se olika perspektiv framträda. Det ena perspektivet kommer från Lpfö18 (2018) som säger vad barnen ska få möjlighet att utveckla i verksamheten. Det andra perspektivet är förskollärares upplevelser av att göra detta till en möjlighet i praktiken utifrån den kompetens de besitter. I våra intervjuer av förskollärarna kan vi också tyda hur förskollärarna vill bredda sin förståelsehorisont kring arbetet med flerspråkighet i förskolans praktik genom att få nya erfarenheter i form av fortbildning. Det vill säga, att de vill utveckla sin nuvarande kompetens kring arbetet med flerspråkighet (Bengtsson, 2005).

6.3.2 Möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet

Nedan presenteras förskollärarnas erfarenheter och upplevelser av möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet i form av människors olikheter. Detta är något som Susanna och Agnes berättar om:

“Dels kan det vara en annan kultur som kan ge nya infallsvinklar och man måste lära sig att ta hänsyn. Alltså man kan också se en slags empati, hjälpsamhet. Det är inte alltid det blir konflikter utan man försöker stötta också.” (Susanna, intervju 1)

“Det kan ju påverka att- om barnen är uppmärksamma på hur vi gör, vi blir ju förebilder för de andra barnen. Så de kan ju också lära sig bli empatiska, känna in någon annan kompis. Och också kanske kan till och med säga det att “barnet kanske behöver ett äpple nu, för nu springer barnet omkring” men de vill sitta vid bordet och bygga med lego. De lär sig se varandras behov.” (Agnes, intervju 5)

I citaten ovan framkommer att arbetet med flerspråkighet i barngruppen kan bidra till empati för andra människor och hjälpsamhet bland barnen. Genom att de får uppleva barn med olika språkliga kunskaper får de också lära sig att ta hänsyn till varandra. Susanna lyfter även att det

ibland leder till konflikter men att barnen också försöker stötta varandra. Agnes berättar att när barnen uppmärksammar vad pedagogerna gör för att möta de flerspråkiga barnens behov i olika situationer så blir de förebilder för barnen. Barnen i förskolan lär sig då empati och får verktyg till att kunna läsa av och se sina vänners behov. I studien skriven av Sanders-Smith och Dávila (2019) kunde författarna se att flerspråkighet blev ett kraftfullt verktyg för handlingsfrihet vilket bidrog till att föra barnen in i samtal som dom kanske inte annars tagit eller varit del av. På samma sätt kan liknande svar urskiljas från förskollärarna i intervjuerna:

“Det finns några på förskolan som pratar något annat språk och om man inkluderar den delen med de andra barnen, som inte pratar något annat språk än svenska, kan det bli ganska roligt för dem. För då får de ta del av den här aspekten att ”oj spännande, annat språk.” och på ett inkluderande sätt så jag tycker det är en väldigt fin möjlighet man kan få med. För det finns goda aspekter av att arbeta med [*flerspråkighet*]. Att man tänker utifrån inte bara ett språk, utan två språk och liksom utveckla den språkliga medvetenheten. Och den kan man få.” (Raman, intervju 3)

Ovan lyfts att om man inkluderar de enspråkiga barnen i arbetet med flerspråkighet öppnar det möjligheter för dessa att möta nya spännande språk. Detta lyfts kan bli roligt för barnen samt möjliggöra för ett inkluderande arbetssätt. Raman berättar att det finns möjlighet för barnen att utveckla den språkliga medvetenheten genom att de lär sig att det finns flera språk att tänka utifrån. Förskolläraren i citatet nedan ser också möjligheter i arbetet med flerspråkighet genom att lyfta begreppet *olika*:

“Det är möjligheten och att man får begreppet olika. Det är något jag tycker är förskolans uppdrag att förmedla till barnen. Och där ser vi ju också tydligt att vi är olika, vi pratar olika och vi förstår olika och det finns olika språk. Så det är en jättemöjlighet.” (Agnes, intervju 5)

Förskollärarna tar dels upp hur även enspråkiga barn kan få ta del av flera språk genom arbetet med flerspråkighet. De tar även upp att de genom begreppet olika kan arbeta med läroplanens värdegrund tillsammans med barnen. Med begreppet olika lyfter förskollärarna att vi kommer från olika delar av världen och talar olika språk men att vi ändå är väldigt lika och att det är en styrka att man kan lära sig språk av varandra. Agnes berättar att hon tycker att det ingår i förskolans uppdrag att arbeta med begreppet olika. Hon lyfter att det är viktigt att förmedla till barnen att alla är olika. Detta berättar förskolläraren att hon ser som en möjlighet i arbetet med flerspråkighet. När barnet möter världen och andra människor, i detta fall förskoleverksamheten och andra barn och vuxna på förskolan, bildar det den intersubjektiva världen. Då får barnen möjlighet att möta människor med andra förståelsehorisonter, det vill säga, andra erfarenheter, hemkulturer och språk. Barnens förståelsehorisonter är föränderliga och i ständig rörelse i förhållande till vad subjektet, barnet, möter och erfar när de lär sig om människors olikheter (Bengtsson, 2005).

7 Slutdiskussion

I slutdiskussionen kommer studiens resultat att diskuteras genom de tre forskningsfrågor som tidigare ställts och besvarats. Vi kommer att diskutera studiens resultat i relation till tidigare forskning och teori. Studiens resultat kommer även att diskuteras i relation till förskollärares yrkesutövning samt didaktiska konsekvenser för förskolans verksamhet. Till sist ges även förslag till vidare forskning.

7.1 Erfarenheter och upplevelser av stöd i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan

Bengtsson (2005) skriver om kommunikation som en möjlighet till att förstå varandra i den *intersubjektiva världen*, där just språket spelar en viktig roll. Genom att fler förskollärare kan olika språk skapas större möjlighet för förståelsen av andra i den *intersubjektiva världen*, det vill säga förskolan. Förskollärarna i våra intervjuer menar att en aspekt är att se till barnens erfarenheter som de har med sig hemifrån. Detta kan till exempel vara barnens hemspråk. Om förskollärarna skulle få bättre stöd för att möta barnen i deras hemspråk exempelvis genom tolk alternativt att själva kunna barnens språk, skulle också barnen själva kunna göra sig bättre förstådda. Alltså skulle detta öka möjligheten för förståelse inom den intersubjektiva världen.

O'Connor m.fl. (2016) lyfter att barn som bor i socioekonomiskt utsatta områden förvärvar språkkunskaper långsammare, dels på grund av bristande resurser i området. Det här är något som också förskollärarna i vår studie påpekar. Flera av förskollärarna reflekterar över socioekonomiska skillnader och huruvida tillgång till stöd är en resurs- och ekonomifråga eller inte. De menar att beroende på vilket område man jobbar i så kan stödet som förskolorna får, eller inte får, komma att påverka arbetet med barns flerspråkighet. Resultatet av vår studie visar att förskollärarna som vi har intervjuat upplever att de kan få stöd i arbetet med flerspråkighet genom språkstödsenheter, specialpedagoger och tolk vid inskolningssamtal. Utöver detta säger flera förskollärare att det förut även fanns hemspråkslärare som kom ut i verksamheten och arbetade aktivt med de flerspråkiga barnen. Detta är något som flera av förskollärarna menar inte finns tillgängligt längre. De påpekar att det skulle vara fördelaktigt att ha hemspråkslärare som kunde komma kontinuerligt till verksamheten för att arbeta integrerat i barngruppen. Förskollärarna menar också att det kan finnas svårigheter i att få tag på tolkar som talar de språk som finns i barngruppen och om de får tolk så har de bara tillgång till den under en begränsad tid. Det här uttrycker flera förskollärare inte är tillräckligt för att kunna skapa en bra relation med barn och vårdnadshavare vid exempelvis inskolningssamtal. Vi kan därmed se att förskollärarna önskar mer stöd kring arbetet med flerspråkighet i verksamheten för att kunna stödja utvecklingen av de flerspråkiga barnens hemspråk.

Utbildningsdepartementet (SOU 2020:67) menar dock i sin utredning att förskolan för vissa flerspråkiga barn är den enda arenan där de får möjlighet att möta svenska. Utredningen fokuserar på hur förskollärares svenska språkkunskaper och kunskaper i hur man arbetar med flerspråkiga barn är avgörande för att alla barn ska få en god språklig grund i svenska inför skolstart. Lpfö18 (2018) skriver att förskollärare ska stödja flerspråkiga barns utveckling av sitt hemspråk. Detta och att förskollärarna önskar hjälp utav hemspråkslärare hamnar då i konflikt med utredningen. Utredningen av utbildningsdepartementet menar att flerspråkiga barn i större utsträckning behöver en bättre språklig grund i svenska och att större fokus och satsning borde läggas där.

Denna syn på barns flerspråkighet går även att se i Banko Bals m.fl. (2020) artikel där både förskollärare och föräldrar tycker att en negativ effekt utav tvåspråkighet är när barnen blandar sina två språk med varandra. De anser att barnen inte kan hålla isär språken och ser det som problematiskt när barnen transspråkar. Den här synen stöds dock inte utav flera andra forskare, nationella som internationella, som i sina studier har kommit fram till att transspråkande kan ses som en praktisk språk teori och ett förhållningssätt till flerspråkigt lärande. De menar att barnen på detta sätt kan använda hela sin språkrepertoar för att förmedla sina tankar och åsikter. Detta kan sannolikt främja barnens språkutveckling och deras receptiva ordförråd (Harju & Åkerblom, 2020; Sanders-Smith & Dávila, 2019; Kirsch, 2021). Slutsatsen utav detta skulle

kunna vara att förskollärarna hamnar i kläm mellan två åsiktsläger, nämligen Utbildningsdepartementets utredning och forskarnas studier. Ur Utbildningsdepartementets perspektiv anses barnens språkliga utveckling i svenska vara viktigast och ur forskarnas perspektiv anses arbetet med utvecklingen av flera språk samtidigt ligga i fokus. Det blir en utmaning för förskollärarna som måste sammanfläta dessa olika aspekter av språklärande då de å ena sidan behöver fokusera på den svenska språkutvecklingen och å andra sidan ska skapa förutsättningar för de flerspråkiga barnen att utveckla sina hemspråk (Lilja, 2015).

Ljunggren (2015) kommer i sin studie fram till att när förskollärare har ett tätt samarbete med vårdnadshavare så underlättas kommunikationen och förståelsen mellan barn och pedagog. Johansson m.fl. (2021) menar att samarbete med vårdnadshavare är avgörande för barnens framgång i skolan. De menar också att det är förskolläraren som är ansvarig för att ett gott samarbete ska ske. I våra resultat framkommer det likt den tidigare forskningen att förskollärarna i studien använder sig av just vårdnadshavarna som ett stöd i arbetet med barns flerspråkighet. De ser även detta som ett tillfälle att göra vårdnadshavarna delaktiga i verksamheten. De beskriver att de ber vårdnadshavarna att översätta olika fraser vilket de menar är mer tillförlitligt än Google translate. Detta översättningsprogram ses inte som optimalt av förskollärarna då det inte alltid översätter korrekt. De menar också att de kan ta hjälp av vårdnadshavare för att översätta det barnet själv inte kan uttrycka och får då en bättre förståelse för barnet och dess behov. Genom att ha ett bra samarbete med vårdnadshavare underlättar det kommunikationen mellan barn och förskollärare.

Samtidigt kan Johansson m.fl. (2021) se utmaningar som försvårar samarbetet mellan lärare och vårdnadshavare. Lärarna uttrycker att tidsbrist och stress kan vara en sak som gör att samarbetet med vårdnadshavare försvåras. Det framkommer också att vårdnadshavarna uttrycker att de skulle vilja ta del och bli mer involverade i verksamheten än vad de är. Något vi kan se framträda i vårt resultat är att vårdnadshavare som stödjer förskollärarna i arbetet med barns flerspråkighet gör detta obetalt. De blir, till skillnad från tolkar och hemspråklärare, inte ekonomiskt kompenserade för sitt arbete vilket kan ses som problematiskt. Förskollärarna i denna studie berättar att de inte har tolk eller hemspråklärare tillgängligt i den dagliga verksamheten och de menar att översättningsapplikationerna inte alltid är tillräckligt tillförlitliga. I och med detta skulle det kunna vara så att de i stället behöver använda sig av vårdnadshavarna som översättare. Då läggs ansvaret för en fungerande kommunikation mellan barn och förskollärare över på vårdnadshavarna. Med detta förutsätts att förskollärarna och vårdnadshavarna har en god relation för att detta samarbete ska kunna fungera. Om kommunikationen av olika anledningar inte fungerar väl mellan förskollärare och vårdnadshavare, finns det risk för att intersubjektiviteten mellan förskollärare och barn uteblir. Detta kan leda till problem för barnens möjligheter till lärande och utveckling (Bengtsson, 2005). När Google translate inte fungerar och när tolk och hemspråklärare inte finns tillgängligt för förskolans verksamhet, utelämnas förskollärare i att på egen hand få kommunikationen att fungera både med de flerspråkiga barnen och deras vårdnadshavare

7.2 Pedagogiska strategier i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan

I den tidigare forskningen för studien saknas information om förskollärares användning av AKK och TAKK i arbetet med barns flerspråkighet utan fokus på funktionsvariation. Detta på grund av bristande forskning inom området. Däremot finner vi andra pedagogiska strategier som används i arbetet med flerspråkighet som till exempel transspråkande, skapande av pedagogiska miljöer, planerad lek, berättelser och sånger, medveten undervisning i ordförråd,

aktiviteter utifrån barns intresse och genom att bygga starka relationer även när barnet inte kan språket (Kultti, 2012; Gillanders, 2007; Sanders-Smith & Dávila, 2019; Kirsch, 2021; Harju & Åkerblom, 2020). Dessa strategier nämns även av förskollärarna som har intervjuats men det som upplevs används mest är AKK och TAKK.

Resultatet visar att förskollärarna i vår studie berättar att de använder sig av AKK och TAKK i sitt arbete med barns flerspråkighet samt i sitt arbete med samtliga barn i förskolan. Förskollärarna i studien menar att bildstöd, tecken som stöd, kroppsspråk och att kontinuerligt samtala om det som pågår i verksamheten är viktigt i arbetet med flerspråkiga barn. De menar att arbetet med AKK och TAKK blir en alternativ kommunikation för både barn och pedagoger, vilket stöttar barnen i att förstå det som händer i verksamheten. Förskollärarna menar att specialpedagogen är ett viktigt stöd i arbetet med AKK och TAKK. I arbetet med denna studie framkom att det är svårt att hitta forskning som behandlar arbete med AKK och TAKK i relation till arbetet med flerspråkiga barn som inte har någon form av funktionsvariation.

Slutsatsen skulle kunna dras att de förskollärare vi intervjuat delvis grundar sitt arbete med AKK och TAKK i relation till arbetet med flerspråkiga barn utan funktionsvariation i beprövad erfarenhet. Detta skulle kunna ses som problematiskt då AKK och TAKK är strategier som främst främjar förståelsen i det som sker i verksamhetens svenska kontext på förskolan. Det bidrar därför inte nödvändigtvis till arbetet med att utveckla barnens modersmål alternativt sitt nationella minoritetsspråk eller teckenspråk vilket barnen ska få möjlighet till enligt Lpfö18 (2018). Det här är något som flera av förskollärarna i studien själva uttrycker. Däremot kan kanske de pedagogiska strategierna AKK och TAKK stötta de flerspråkiga barnens utveckling av hemspråken om förskollärarna kan de specifika språken som finns i barngruppen eller om de får stötning av hemspråkslärare.

Vi kan konstatera att förskollärarna som blev intervjuade utgår från den regionala livsvärld de befinner sig i på förskolan. Förskollärarna skapar en förståelse av vad som står i styrdokumentet kring arbetet med barns flerspråkighet och använder sig av den miljö som finns utformad och de artefakter som de har tillgängligt på förskolan (Bengtsson & Berntsson, 2015). Förskollärarna säger sig därför främst använda sig av de pedagogiska strategierna AKK och TAKK som de upplever fungerar i arbetet med flerspråkighet genom beprövad erfarenhet. I den intersubjektiva världen där förskollärare och barn ingår, menar de förskollärare som intervjuats i studien att arbetssättet med AKK och TAKK skapar möjlighet till större förståelse kring varandras tankar och känslor vid svårigheter inom verbal kommunikation. Detta synliggör att förskollärarna är medvetna om att kommunikation inte endast sker verbalt. De menar att det finns alternativa sätt att förstå och tolka varandras tankar och känslor även när man inte talar samma språk. Det här är en viktig del för att barn och pedagoger samt barn emellan varandra ska kunna mötas i den intersubjektiva världen, förskolan (Bengtsson, 2005).

Som vi har nämnt tidigare i diskussionen framkommer också förskollärares erfarenheter och upplevelser av andra pedagogiska strategier de använder sig av i arbetet med barns flerspråkighet. De förskollärare som medverkat i Gillanders (2007) studie använder sig av sånger och musik som en strategi i arbetet med flerspråkighet. De beskriver i Gillanders studie att man kan använda sången och musiken som en bro över till andra språk. Liknande resultat blir synligt i denna studie. Tre utav de intervjuade förskollärarna lyfter vikten av att arbeta med sång och musik. De berättar om hur de genom sång och musik skapat möjlighet för tystlåtna barn att börja använda sina röster och att detta blir en bro över till det svenska språket. Förskollärarna berättar också om hur de använder digitala verktyg som stöd för att hitta sånger

på olika språk. När de lyssnar på sånger på andra språk än svenska menar de att det skapar intresse för andra språk hos alla barnen i barngruppen.

Fyra förskollärare berättar även om vikten av att använda sig utav böcker i arbetet med barns flerspråkighet. Att arbeta med böcker för att utveckla barnens svenska och sina hemspråk lyfts i en studie av Kultti (2012). I Kulttis studie visar resultatet att förskollärarna utformar förskolans miljö efter vilka språk som talas i gruppen genom att exempelvis ha många böcker på barnens hemspråk. En annan studie som också lyfter hur förskollärarna kan arbeta med böcker är en studie av Gillanders (2007). I Gillanders studie använder sig förskolläraren av olika pedagogiska strategier som att läsa berättelser varje dag och att uppmuntra vårdnadshavare att läsa för sina barn hemma. Detta gör hon genom att varje vecka skicka böcker på både spanska och engelska.

Liknande resultat blir synligt i denna studie. Förskollärarna berättar att de haft samarbete med bibliotek och att de lånat böcker på barnens hemspråk. De lyfter även hur man kan utforma lärmiljön för att locka barnen till att läsa och bläddra i böcker. Förskollärarna menar också att de kan använda sig utav sagor för att framhäva hur olika språk och skriftspråk ser ut. Trots att de inte kan läsa de olika språken så menar förskollärarna att de ändå kan använda böckerna för att utveckla barnens språkmedvetenhet. De brukar fråga barnen vad olika svenska ord är på deras hemspråk och barnen får då även chans till att öva och visa på sina språkliga kunskaper. Förskollärarna berättar att de försöker anpassa valet av böcker till vilka barn de har i barngruppen. De berättar även om hur de använder sig av digitala verktyg i arbetet med barns flerspråkighet i form av olika bokapplikationer. Dessa applikationer möjliggör för förskollärarna att ha högläsning för barnen på både svenska och barnens olika hemspråk. De menar att barnen på detta sätt kan bli delaktiga i verksamheten.

Två av de intervjuade förskollärarna lyfter leken som en pedagogisk strategi i arbetet med barns flerspråkighet. Kultti (2012) menar att leken skapar möjligheter för de flerspråkiga barnen att leka med det svenska språket och att genom gemensamma aktiviteter skapa utrymmen för barnen att utveckla sin kommunikation. Liknande resultat blir synligt i denna studie. Förskollärarna förklarar vikten av att som förskollärare finnas nära till hands för barnen som inte är starka i det svenska språket, så att det får stöd med att sätta ord på sina tankar eller det som sker i leken. De finns även nära till hands för att driva leken vidare och för att bygga bra relationer mellan barnen. De menar att det kan kännas som en trygghet att ha förskolläraren närvarande för stöttning. Det framkommer också att leken kan hjälpa barnen med att få i gång sin kommunikation samt att förstå vad kommunikation innebär.

I intervjuerna är det tre förskollärare som lyfter att de genom samtal i rutinsituationer kan arbeta med barnens hemspråk. De tar upp som exempel att de under matsituationen kan fråga barnet som är flerspråkig vad olika saker heter på hans språk. Genom att fråga och visa intresse men också engagera sig i deras språk tillgodoser förskollärarna barnets hemspråk. Förskollärarna lyfter också att de i rutinsituationer sätter ord på allt och även hjälper barnet att förstå vad hen ska fokusera på just nu. Detta förklarar förskollärarna att de gör för att barnet ska få en bättre förståelse i det svenska språket. Förskollärarna trycker på vikten av att prata med barnet hela tiden och berätta vad som sker men också vad som ska ske härnäst.

Två av de intervjuade förskollärarna belyser vikten av att arbeta med lärmiljön i arbetet med barns flerspråkighet. I tidigare forskning lyfts vikten av att skapa bra lärmiljöer för barnen. Kultti (2012) menar att miljön spelar en viktig roll för de flerspråkiga barnens språkutveckling. Arbetet kring lärmiljöer kan även förstås utifrån det som Lilja (2015) skriver om *det levda*

rummet. Det levda rummet blir i denna kontext en av avdelningarnas olika rum som förskollärarna utformat i syfte att stärka flerspråkigheten. Liknande resultat kan ses i denna studie där det framkommer att förskollärarna sätter upp bilder och benämningar på olika föremål runt om i verksamheten, på alla språk som talas i barngruppen. På detta sätt blir flerspråkigheten också synlig i lärmiljön som barnen befinner sig i. Förskollärarna lyfter vikten av att skapa rum och miljöer där barnen har möjlighet att mötas och samtala med varandra. Det skapar tillfällen som kan leda till att barnen lär sig språk av varandra.

Två av de intervjuade förskollärarna nämner även att de jämför olika språk med varandra som en pedagogisk strategi i arbetet med barns flerspråkighet. De berättar att de väljer ut svenska ord som de sedan översätter till andra språk tillsammans med barnen som en jämförelse. De gör även kartläggningar tillsammans med barnen med olika svenska ord som de sedan översätter till andra språk och jämför med varandra. På så sätt skapar de en förståelse för de ord som används gemensamt i verksamheten och det får barnen att jämföra sina olika hemspråk med varandra. Detta kan tolkas främja språkmedvetenheten.

I intervjuerna lyfter förskollärarna att de skapar mindre grupper i arbetet med barns flerspråkighet. Gillanders (2007) nämner att genom att dela in barnen i mindre grupper, blir det oftast en bättre relation mellan barnet och förskollärarna. Detta på grund av att det då blir lättare för förskolläraren att lägga fokus på det enskilda barnet. Liknande resultat framkommer i denna studie. Förskollärarna berättar att de när de får tillfälle försöker att dela in barngruppen till mindre grupper för att det ska bli lättare för de barn som är flerspråkiga. De lyfter att när de är i helgrupp kan det vara svårare att hjälpa och stötta flerspråkiga barn med att förstå vad de ska göra. Förskollärarna lyfter också att det kan vara jobbigt för de flerspråkiga barnen att vara i helgrupp med alla barn på avdelningen. Detta eftersom det kan kännas otryggt för barn som är flerspråkiga att tala inför andra barn när de inte kan det svenska språket.

Transspråkande är en pedagogisk strategi som två av de intervjuade förskollärarna lyfter. I tidigare forskning lyfts transspråkande som något positivt för barnens språkutveckling. Genom att barnen lär sig flera språk samtidigt kan dessa språk stödja varandra och barnen får möjlighet att utveckla en större språklig repertoar (Harju & Åkerblom, 2020; Sanders-Smith & Dávila, 2019; Kirsch, 2021). Liknande resultat blir synligt i denna studie där förskollärarna berättar att barnen får använda sig utav alla sina språkliga kunskaper i formandet av tal. De lyfter vikten av att som förskollärare vara medveten om att inte rätta barnen om de exempelvis böjer ord inkorrekt och att tänka öppet kring att barnen blandar sina olika språkkunskaper.

Det livsvärldsfenomenologiska begreppet *sammanflätningar* synliggörs i förskollärarnas pedagogiska strategier. Detta genom att förskollärarna utifrån dessa strategier syftar till att barnen i verksamheten ska få möjlighet att lära sig svenska samt utveckla sina hemspråk. De olika hemspråken är erfarenheter som barnen har med sig hemifrån. Strategierna som förskollärarna använder sig utav blir då försök till att sammanfläta barnens och deras egna perspektiv för att möjliggöra arbetet med barns flerspråkighet i förskolan (Lilja, 2015). Genom förskollärarnas olika pedagogiska strategier möjliggör de både för sig själva och för barnen att bredda sina *förståelsehorisonter*. Det är genom interaktion med förskollärarna och ting i förskolan som barnens förståelsehorisonter är i rörelse och kan utvecklas. Detta blir möjligt när förskollärarna översätter till barnens hemspråk samt försöker utveckla deras kunskaper i det svenska språket (Bengtsson, 2008; Johansson & Rosell, 2020). Begreppet *regional livsvärld* kan också förstås utifrån de olika pedagogiska strategier som förskollärarna använder sig av. Det blir synligt att förskollärarna skapar möjligheter till utveckling av olika språk med de artefakter och den lärmiljö som de har tillgång till på förskolan. Detta leder till att individ och

värld sammanflätas och att förskolan som regional livsvärld blir meningsfull för de flerspråkiga barnen (Johansson & Rosell, 2020).

Som tidigare diskuterats framträder det ur våra resultat att förskollärarna främst använder sig av AKK och TAKK i arbetet med barns flerspråkighet. I resultatet av andra pedagogiska strategier skiljer sig användandet mellan de olika förskollärarna. I vår studie har ingen tidigare forskning hittats gällande AKK och TAKK i relation till flerspråkighet utan någon form av funktionsvariation. Däremot finns det flera studier som lyfter flera av de övriga pedagogiska strategierna som framkommit i intervjuerna. Kanske beror förskollärarnas användande av beprövad erfarenhet i stället för strategier grundade i forskning på brist av fortbildning inom området flerspråkighet och att de därför känner att de är i behov av att utveckla sin kompetens.

7.3 Utmaningar och möjligheter i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan

I Lpfö18 (2018) står det att det är förskollärarens uppdrag att stödja, främja och ge möjlighet till barns språkutveckling i sitt modersmål alternativt sitt nationella minoritetsspråk eller teckenspråk. Resultatet i vår studie visar att de förskollärare som vi intervjuat upplever att de inte får tillräckligt med stöd och fortbildning och att detta är en utmaning i arbetet med barns flerspråkighet. De menar på grund av att det är svårt att få tillgång till fortbildning kring arbetet med flerspråkighet, leder detta till att förskollärarna upplever att de inte besitter tillräckliga kompetenser för att leva upp till det som står i läroplanen. Förskollärarna är kritiska till detta och menar att det kan finnas flera olika språk i en barngrupp och att de inte har språkliga baskunskaper inom alla de olika språken. De menar att de inte besitter tillräckliga kompetenser för att kunna utveckla de flerspråkiga barnens hemspråk men att de kan stötta dem i sin språkförståelse.

Ovan kan vi se olika perspektiv framträda. Det ena perspektivet kommer från Lpfö18 (2018) som säger vad barnen ska få möjlighet att utveckla i verksamheten. Det andra perspektivet är förskollärares upplevelser av att göra detta till en möjlighet i praktiken utifrån den kompetens de besitter. Det som blir tydligt utifrån det livsvärldsfenomenologiska begreppet sammanflätningar är att förskollärare har svårt att sammanfläta dessa olika perspektiv för att ge barnen möjligheter att utveckla sina olika språk i verksamheten (Lilja, 2015).

Yalçın Su och Çetin (2020) kommer i sin forskning fram till att förskollärare de studerat i relation till flerspråkighet i vissa situationer känner sig oförmögna och att de får anstränga sig mycket i förverkligandet av arbetet med undervisning och lärande i förskolan. Förskollärarna berättar också att de känner sig utlämnade i arbetet med barns flerspråkighet då det faller på dem själva att hitta information och fortbildning. Det här är något som förskollärarna känner att de inte har tillräckligt med tid för, då det finns mycket annat som de måste hinna göra under de planeringstimmar som de har att tillgå. Det blir tydligt i våra intervjuer av förskollärarna att de vill bredda sin förståelsehorisont kring arbetet med flerspråkighet genom fortbildning och utveckla sin nuvarande kompetens. Då det är svårt att hinna tidsmässigt kan vi se att förskollärarna i vår studie därmed hindras från att utveckla sin förståelsehorisont kring arbetet med flerspråkighet (Bengtsson, 2005).

Kultti och Harju-Luukainen (2018) skriver att när man arbetar inkluderande med flerspråkighet i verksamheten förbereder förskolläraren barnen för framtidens mångkulturella samhälle. I våra intervjuer kan vi se resultatet att förskollärarna lyfter begreppet *olika* som en möjlighet i arbetet med barns flerspråkighet och att förståelsen för varandras olikheter utvecklas hos barnen

på ett naturligt sätt. Förskollärarna upplever att det är viktigt att alla barn får vara med i arbetet med flerspråkighet. Det här skriver även Kultti (2014) när hon säger att flerspråkighet är en tillgång i förskolan som bidrar till att samtliga barn i barngruppen kan dela erfarenheter och kunskaper. Förskollärarna säger att genom att inkludera enspråkiga barn i arbetet med flerspråkighet skapar det möjligheter för dem att utveckla sin språkliga medvetenhet och på så sätt lär de sig att det finns flera olika språk att tänka utifrån.

I Sanders-Smith och Dávila (2019) studie framkommer att arbetet med flerspråkighet blir ett kraftfullt verktyg som för barnen in i samtal och möten som de annars kanske inte tagit del av. Dessa resultat liknar de som framkommit i vår studie. I intervjuerna tar förskollärarna upp hur alla barn får möjlighet att lära sig om begreppet olika genom att förskollärarna samtalar om att vi kommer från olika delar av världen och talar olika språk men att vi ändå är väldigt lika och att det är en styrka att man kan lära sig av varandra. Förskollärarna kan även se att empati och förståelsen för andras behov kan utvecklas genom arbetet med barns flerspråkighet. De nämner att de blir förebilder för barnen genom deras sätt att möta de flerspråkiga barnen och att barnen då får verktyg till att kunna läsa av och se sina vänners behov. Liknande resultat kan ses i Gillanders (2007) studie där de engelsktalande barnen i studien använde sig av lärarens omsorgsfulla relation som en förebild i sin interaktion med de latinamerikanska barnen i leken. Gillanders antyder utifrån sitt resultat hur viktig den affektiva- och sociala karaktären av andraspråksinläring är för små barn.

På detta sätt kan man tänka att förskollärarna i vår studie använder begreppet olika i arbetet med barns flerspråkighet för att vidga barnens förståelsehorisonter. När barnet möter världen och andra människor, i detta fall förskoleverksamheten och andra barn och vuxna på förskolan, bildar det den intersubjektiva världen. Då får barnen möjlighet att möta människor med andra förståelsehorisonter, det vill säga andra erfarenheter, hemkulturer och språk. Barnens förståelsehorisonter är föränderliga och i ständig rörelse i förhållande till vad subjektet, barnet, möter och erfar när de lär sig om människors olikheter. Merleau-Ponty menar att det är genom kommunikation och interaktion med andra människor och ting i världen som subjektets horisont är i rörelse och utvecklas i olika riktningar (Bengtsson, 2005).

7.4 Konklusion

7.4.1 Viktigaste bidrag

Genom studien vill vi belysa komplexiteten som finns i arbetet med barns flerspråkighet i förskolan. Vi nämner tidigare att det inte står i styrdokumentet hur förskollärare ska arbeta med flerspråkighet. Skolverket (2021) har skrivit råd och rekommendationer om hur förskollärare kan arbeta, men detta är inte obligatoriskt att följa. Syftet med studien är därför att undersöka verk samma förskollärares erfarenheter och upplevelser av stöd, deras pedagogiska strategier samt vilka utmaningar och möjligheter de möter i arbetet med flerspråkighet. Genom att presentera våra resultat kring detta hoppas vi kunna inspirera de som tar del av denna studie till att aktivt arbeta med flerspråkighet i förskolan samt att reflektera över sin användning kring strategier i arbetet med flerspråkighet i verksamheten.

När det kommer till erfarenheter och upplevelser av stöd, framkommer det i vår studie att förskollärarna använder sig av tolk som stöd. De upplever dock att detta stöd inte är tillräckligt då de endast får tillgång till tolk ett begränsat antal timmar. Förskollärarna berättar också att stödet och tillgången till hemspråkslärare försvunnit och önskar få tillgång till detta igen.

Utifrån tidigare forskning framkommer det att transspråkande ses som något positivt för barnens språkutveckling (Harju & Åkerblom, 2020; Sanders-Smith & Dávila, 2019; Kirsch, 2021). Det vill säga, genom att barnen lär sig flera språk samtidigt kan dessa språk stödja varandra och barnen får möjlighet att utveckla en större språklig repertoar. Genom studien framkommer det att förskollärare både ska möjliggöra för de flerspråkiga barnen att utveckla sina hemspråk samtidigt som de ska möjliggöra för de flerspråkiga barnen att utveckla det svenska språket. Däremot menar Utbildningsdepartementet (SOU 2020:67) genom sin utredning att större fokus bör ligga på arbetet med den svenska språkutvecklingen. Det skulle i sin tur möjligen kunna leda till att transspråkandet minskar i stället för att öka. Detta fokus skulle därmed kunna bidra till en mindre språklig repertoar.

I vår studie blir det tydligt att förskollärarna använder sig av AKK och TAKK som pedagogiska strategier i arbetet med barns flerspråkighet baserat på beprövad erfarenhet. Dessa pedagogiska strategier främjar dock främst barnens förståelse i vad som sker i verksamhetens svenska kontext. Vi har inte hittat tidigare forskning som stöder användning av strategierna AKK och TAKK i förhållande till arbetet med flerspråkighet. Därmed går det inte att säga säkert att denna strategi bidrar till barnens utveckling i sitt modersmål alternativt sitt nationella minoritetsspråk eller teckenspråk. Denna studie visar därför behovet av vidare forskning gällande användandet av AKK och TAKK som pedagogiska strategier i arbetet med flerspråkiga barn utan funktionsvariation.

Det framkommer även att förskollärarna använder sig av andra pedagogiska strategier men att användandet av dem skiljer sig åt mellan de olika förskollärarna. Det finns många olika studier som stödjer dessa andra pedagogiska strategier. Ändå väljer förskollärarna att främst använda sig av strategier grundat på beprövad erfarenhet i stället för strategier grundade i forskning. Detta kanske beror på bristen av fortbildning inom området flerspråkighet och att förskollärarna känner att de är i behov av att utveckla sin kompetens.

Förskollärarna i vår studie menar att en utmaning är bristen på kompetensutveckling inom arbetsområdet och tid till att hitta fortbildning vilket leder till att de upplever en osäkerhet och oförmögenhet i arbetet med barns flerspråkighet. Det blir då svårt för förskollärarna att leva upp till det som står kring arbetet med flerspråkighet i Lpfö18 (2018). Förskollärarna är kritiska till formuleringen om att de ska utveckla barnens hemspråk i stället för att stödja, då de menar att de inte besitter rätt kompetens för att kunna utveckla barnens hemspråk.

Flera förskollärare menar att genom arbetet med barns flerspråkighet blir det också naturligt att arbeta med olikheter på ett naturligt och autentiskt sätt. Detta menar flera av förskollärarna är ett utav förskolans uppdrag och värdegrund. De menar att de synliggör för barnen människors olikheter och likheter men också styrkan i att lära av varandra. Något annat förskollärarna lyfter är möjligheten att kunna vara förebilder för barnen i arbetet med flerspråkighet genom deras sätt att bemöta de flerspråkiga barnens behov. På detta sätt menar de att barnen utvecklar sina empatiska förmågor.

7.4.2 Sammanhang och vidare forskning

Då Sverige ingår i ett globalt samhälle där många olika språk möts under en dag på förskolan anses det vara av vikt att belysa hur verksamma förskollärare arbetar med detta i praktiken vilket blir synligt i ovanstående avsnitt (Kultti, 2014). Denna studie blir relevant då förskollärare enligt Lpfö18 (2018) ska verka för att varje barn får möjlighet att utveckla sitt hemspråk. Förskollärare ska skapa förutsättningar för senare lärande där språket är betydande för barnets senare utveckling och lärande. Undersökningen blir därför relevant för den

kommande yrkesutövningen då studien undersöker förskollärares erfarenheter och upplevelser av att arbeta med barns flerspråkighet i förskolan i relation till tidigare forskning och litteratur. Studiens resultat kan ge inspiration till förskollärare om hur de kan arbeta med flerspråkighet och hur det kan gå till i praktiken.

Studien belyser även komplexiteten av att arbeta med barns flerspråkighet och behovet av vidare forskning. Då tidigare forskning i denna studie inte kunnat hittas för användandet av AKK och TAKK i arbetet med flerspråkighet utan att fokusera på någon form av funktionsvariation, menar vi att detta behöver studeras vidare. Detta skulle kunna studeras vidare genom observationer av förskollärare och barn i relation till AKK och TAKK samt genom bedömningar av barnens språkinläring under exempelvis ett läsår. Det skulle även vara intressant att studera hur förskollärare arbetar med flerspråkighet genom observationer av förskollärare och barn. Detta för att få ett annat och fördjupat perspektiv på hur förskollärare arbetar med barns flerspråkighet i förskolan.

8 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015a). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17–33). Liber.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015b). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16). Liber.
- Banko Bal, Ç., Merve Ketenci Tone, F., & Akman, B. (2020). The Views of Parents and Teachers of Bilingual Children About Bilingualism. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 21(3), 1696–1725. <https://doi.org/10.29299/kefad.854001>
- Bengtsson, J. (2005) *Med livsvärlden som grund*. Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2015). Kunskap och kropp i skolan. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 121–130). Gleerups.
- Bengtsson, J., & Berndtsson, I. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan – livsvärldsliga grunder. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 15–34). Gleerups.
- Eriksson-Zetterqvist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54) Liber.
- Erlandsson, S. I., & Sjöberg, L. (Red.). (2013). *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetssätt*. Studentlitteratur.
- Gillanders, C. (2007). An English-Speaking Prekindergarten Teacher for Young Latino Children: Implications of the Teacher–Child Relationship on Second Language Learning. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 47-54. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0163-x>
- Harju, A., & Åkerblom, A. (2020). Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education*, 28, 151-161. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09669760.2020.1765087>
- Johansson, A., Blivik, G., & Basic, G. (2021). Newly Arrived Parents and Collaboration in Swedish School Context: An interactionally and Ethnomethodologically Inspired Analysis. *Education*, 141(3), 127-144.
- Johansson, E., & Rosell, A. (2020). Livsvärldsfenomenologi - att studera människors levda erfarenheter. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi - för studier i, om och med förskolan* (s. 73–88). Gleerups.
- Kirsch, C. (2021). Practitioners' language-supporting strategies in multilingual ECE institutions in Luxembourg. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3) 336-350 <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928721>

- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande* (Gothenburg studies in educational sciences ,321) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet] Gothenburg University Publications Electronic Archive. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/29219>
- Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan*. Liber AB.
- Kultti, A., & Harju-Luukainen, H. (2018). *Undervisning i flerspråkig förskola*. Gleerups AB.
- Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 35–54). Gleerups.
- Ljunggren, Å. (2016). Multilingual Affordances in a Swedish Preschool: An Action Research Project. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 605–612. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0749-7>
- Läroplan för förskolan*. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- O'Connor, M., O'Connor, E., Tarasuik, J., Gray, S., Kvalsvik, A., & Goldfeld, S., (2016) Academic outcomes of multilingual children in Australia, *International Journal of Speech-Language Pathology* 20(4), 393-405. DOI [10.1080/17549507.2017.1292546](https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1292546)
- Rönnerman, K. (2020). Aktionsforskning som examensarbete. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red), *Metodologi - För studier i, om och med förskolan* (s. 275–292) Gleerups.
- Sanders-Smith, S., & Dávila, L. (2019). Progressive practice and translanguaging: Supporting multilingualism in a Hong Kong preschool. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 275-290. <https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1624281>
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (2021). *Flerspråkighet i förskolan*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/flersprakighet-i-forskolan>
- SOU 2020:67. *Förskola för alla barn: för bättre språkutveckling i svenska*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/4ad046/contentassets/73de9759ac8a41548fe7a7a7e3641b73/forskola-for-alla-barn--for-battre-sprakutveckling-i-svenska-sou-202067>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Yalçın Su, F., & Çetin, A. (2020). Reflections of bilingualism on preschool education: An ethnographic case study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17, 268–289.

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

Bilagor

Bilaga 1

1. Vilka utmaningar upplever du att det finns kring arbetet med flerspråkighet?
2. I motsats till utmaningar, vilka möjligheter upplever du att arbetet med flerspråkighet kan ge?
3. Vilka erfarenheter och upplevelser har du av att arbeta med flerspråkighet i verksamheten?
4. I vilka situationer upplever du att flerspråkighet blir aktuellt i förskolan?
5. Hur upplever du att ni arbetar för att barnen i barngruppen ska få utveckla *både* det svenska språket och det egna nationella minoritetsspråket alternativt sitt modersmål?
6. Hur upplever du att ni arbetar för att ge barnen möjlighet att prata och utveckla sitt modersmål i vardagen i förskolan?
7. Vilka möjligheter har ni i arbetslaget att få reda på mer om språk som ni inte känner till?
8. Har ni i arbetslaget tillgång till information om vilket stöd som finns tillgängligt för er i arbetet med flerspråkiga barn i förskolan?
9. Vilka pedagogiska strategier använder ni i arbetet med flerspråkighet?
10. Hur kommunicerar ni med de barn som inte kan svenska?
11. På vilka sätt gör ni barn som inte kan svenska delaktiga i verksamheten?
12. Gör ni alla barn i barngruppen medvetna om att det finns flera olika språk? Om ja, hur gör ni det?
13. Hur upplever du att arbetet med flerspråkighet påverkar alla barn i verksamheten?

Bilaga 2

Hej!

Vi är tre förskollärostudenterna som ska skriva ett examensarbete om hur förskollärare upplever sitt arbete med flerspråkighet i förskolan. Vi heter Elin Hjertberg, Lisa Martin och Malin Strömberg och studerar på förskolläroprogrammet på grundnivå vid Göteborgs Universitet. I utbildningen ingår att genomföra en studie som kommer att presenteras skriftligt via ett examensarbete vid universitetet.

Syftet med examensarbetet är att studera några förskollärares erfarenheter och upplevelser av att arbeta med flerspråkighet i verksamheten.

Deltagandet i studien innebär att en intervju kommer att genomföras via Zoom. Vi kommer överens om en tid om när intervjun äger rum. Det är viktigt att det är lugnt och tyst runt omkring när intervjun pågår. Intervjun beräknas ta omkring 45–60 minuter. Hela intervjun kommer att spelas in.

Intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt vilket betyder att den information Du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras så att ingen obehörig kommer att få ta del av den. Redovisningen av resultatet kommer att ske så att ingen individ kan identifieras. Resultatet kommer att presenteras i form av en muntlig presentation vid opponering samt i form av ett examensarbete. När studien är färdig och godkänd kommer den att finnas i en databas vid Göteborgs Universitet. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt. Du kommer ha möjlighet att ta del av examensarbetet genom att få en kopia av arbetet.

Deltagandet är helt frivilligt och Du kan när som helst avbryta din medverkan utan närmare motivering.

Vi frågar härmed om Du vill delta i denna studie. Om Du vill delta i vår studie kan Du mejla ditt svar och telefonnummer till [e-mail] och kontaktas därefter på telefon för att bestämma en tid för genomförande av intervjun. Studiens intervjuer kommer att genomföras under den 22/11–26/11 2021.

Ansvariga för studien är Elin Hjertberg, Lisa Martin, Malin Strömberg och vår handledare Mikaela Åberg. Har ni frågor om studien är ni välkomna att höra av er till någon av oss.

Elin Hjertberg
Student
[e-mail]
[telefonnummer]

Lisa Martin
Student
[e-mail]
[telefonnummer]

Malin Strömberg
Student
[e-mail]
[telefonnummer]

Mikaela Åberg
Handledare
[e-mail]