



Flerspråkiga barns möjligheter till sina språk

En enkätstudie i barns och pedagogers kompetenser i flerspråkighet på förskola



Namn Maria Salmela Gonzalez
Annika Trapp
Maria Träff
Program Förskolläraryrkesprogrammet för yrkesverksamma

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA 2G
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå
Termin/år: HT/22
Handledare: Rietz Elisabeth
Examinator: Kultti Anne
Nyckelord: Förskola, flerspråkighet, modersmål, hemspråk, translanguaging, Normer, pedagogensroll, språkkompetens

Abstract

Det här är en kvantitativ studie vars syfte är att undersöka flerspråkiga barns möjligheter till att tala sina olika språk, vilka språk som talas och hur mycket språkkompetens som finns hos barn och pedagoger på förskolan. Utvecklandet av enkätstudien med frågor riktade till pedagoger i förskolan framkallar en bild av språkarbete. Enkäterna delades ut på arbetsplatser och till förskollärostudenterna på universitet och högskolor, sammanlagt 111 enkäter besvarades. Resultatet visade att arabiska var det vanligaste gemensamma språket, som delades av barn och pedagoger på samma förskola. Hos barnen var de vanligaste förstaspråken engelska och arabiska. Resultatet tyder på att andra förstaspråk än svenska inte talas så ofta i förskolan. Då andra förstaspråk talas sker det oftare vid informella situationer för att stötta barn socialt än vid formella mer utbildningsinriktade situationer. Modersmålsundervisning förekommer sällan i de områden vi undersökt. Respondenternas svar pekade på en medvetenhet kring språkutvecklande arbetssätt men att språkkompetenser inte används i full utsträckning inom förskolan vilket innebär att kunskaper inte tillvaratas. Studiens resultat visar även hur vanligt det är att förskolebarn endast talar andra språk och inte talar svenska alls - vilket understryker behovet av att arbeta på barnens språk. Studien visar även hur vanligt det är att redan befintlig personal och pedagoger på förskolan talar samma modersmål som barn - detta kan uppmuntra och visa på att stora pedagogiska vinster kunde vinnas om fler språk i förskolan uppmuntras genom pedagogiska insatser, nätverkande och ett normkritiskt förhållningssätt.

• Innehållsförteckning

•	Innehållsförteckning	3
1	Inledning	5
2	Syfte och frågeställningar	6
3	Bakgrund	7
	3.1 Modersmål, flerspråkighet, andra språk och hemspråk	7
	3.2 Styrdokument.....	8
4	Tidigare forskning.....	9
	4.1 Flerspråkig och enspråkig förskolemiljö	9
	4.2 Modersmål i förskolan	11
	4.3 Pedagogens roll.....	12
	4.4 Flerspråkiga föräldrar	14
	4.5 Språkligt utrymme	14
5	Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp	16
	5.1 Sociokulturell teori	16
	5.2 Normkritiskt perspektiv	16
	5.3 Translanguaging	17
6	Metod och genomförande	19
	6.1 Kvantitativ ansats.....	19
	6.2 Enkäter.....	19
	6.3 Urval och avgränsning	19
	6.4 Studiens genomförande	20
	6.5 Bortfallsanalys	20
	6.6 Analysmetod	20
	6.7 Etiska överväganden	21
	6.8 Validitet, reliabilitet och generalisering.....	22
7	Resultat och analys.....	23
8	Avslutande diskussion.....	34
	1.1 Metoddiskussion	34
	1.2 Resultatdiskussion	34
	1.3 Framtida forskning.....	37
	1.4 Implikationer för förskolepedagoger	37

9	Referenslista.....	40
10	Bilagor	44
1.1	Bilaga 1 missivbrev	44
1.2	Bilaga 2 enkät	45

1 Inledning

Dessa dagar är mitt livs dystraste. En tidlös sorgsenhet smyger sig in i själva hjärtat och fördjupas långsamt i ångest och smärta. Här ligger mor så nära mig och ändå avlägsnare än någon stjärna; hon är ogripbar. Min känslomässiga stumhet på hennes dödsbädd är den slutgiltiga bekräftelsen på att jag till stora delar berövats mitt modersmål- ett av Mesopotamiens äldsta.

(Can, 2006, s.62)

Mer än hälften av jordens befolkning är flerspråkiga (Kelemen, 2012) och internationell forskning betonar vikten av att flerspråkiga barn får språkutrymme och stöd i modersmålet (Kelemen, 2012; Jones & Mutumba, 2019). I Sverige är ungefär var femte svenskt förskolebarn flerspråkigt och därmed framträder ett behov av att främja flerspråkighet (Skolinspektionen, 2015). Denna studie vilar på sociokulturell teori där förskolan ses som en plats där barn och vuxna lär i ett socialt sammanhang. Barn lär enligt sociokulturell teori av en mer erfaren och därmed blir pedagoger i förskolan nyckelpersoner i barns kommunikationsutveckling (Vygotskij, 1978). I svenska förskolor finns en enspråkig norm där flerspråkiga barn har svårare att vara delaktiga (Petersen, 2022). Normer gällande språk reproduceras i förskolan och där det råder enspråkig norm utelämnas det flerspråkiga perspektivet vilket leder till att barns språkliga kompetenser inte erkänns utan osynliggörs (Bayati, 2017; Skutnabb-Kangas, 1986). Det egna modersmålet kan erkännas som en tillgång och utvecklas parallellt med ett gemensamt språk som svenska (Melin, 2013; Petersen 2020). Rätten till modersmålsundervisning har dock ifrågasatts kontinuerligt genom politiska förslag att avskaffa det (Motionen 2021/22:2921, SVT 2022). I analysen av studien intas ett normkritiskt perspektiv därigenom utmanas användandet av ett majoritetsspråk som enspråkig norm.

Läroplanen och skollagen fastställer (Läroplan för förskolan, 2018; SFS 2010:800, 8 kap, §10) att barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål. Denna studie kan bidra med kunskap gällande flerspråkiga barns möjligheter att idag utveckla modersmålet under vistelsetiden i förskolan. Denna studie är en kvantitativ studie där ämnet begränsats till att undersöka förskolebarns möjlighet att tala sitt modersmål i förskolan, hur modersmålsstödet ser ut samt hur människors språkkompetenser används i förskolan.

I en rapport från Unesco 1953, som Hyltenstam och Salö (2022) hänvisar till i sin rapport om Språkideologi och det ofullbordade språkbytet skrivs det om hur barnets självutveckling och omvärldsförståelse utvecklas med hjälp av undervisning på modersmålet och att det är extra viktigt i de första skolåren (Hyltenstam & Salö 2022). Då undervisning bedrivs redan i förskolan borde det var ännu viktigare att det finns undervisning på modersmålet.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka vilka möjligheter flerspråkiga barn har till att utveckla sina modersmål i förskolan samt hur pedagoger säger sig möta modersmål och arbeta med språkutveckling. Studien undersöker modersmålsstöd, arbete med flerspråkighet och hur språkkompetenser används i utbildningssammanhang där barns kunskaper i språk förekommer. Studien är en enkätstudie riktad till pedagoger, förskollärare och barnskötare som arbetar i förskolan.

- I vilka situationer talar flerspråkiga barn sitt modersmål i förskolan enligt pedagogerna?
- Hur ser pedagogerna på arbetet med flerspråkighet och modersmålsstöd i förskolan?
- Hur används barns och vuxnas språkkompetenser i förskolan, enligt pedagogerna?

3 Bakgrund

Frågorna i studien behandlar språk varför nedan följer en bakgrund till de skilda begrepp som behandlar flerspråkighet samt rollen styrdokument spelar in i förskolan som undervisningsform.

3.1 Modersmål, flerspråkighet, andra språk och hemspråk

Skutnabb-Kangas och McCarty (2007) menar att ord, termer och koncept nästan aldrig är neutrala. Inom området flerspråkighet kan termer markera normer, förvränga, ge negativ klang, göra grupper synliga eller marginaliserade. Det kan innebära att språken positioneras som majoritetsspråk eller minoritetsspråk, andra språk än det egna sett ur ett enspråkigt perspektiv gör att andra språk än det egna ses som mer eller mindre viktiga samt att språk förskjuts från officiella sammanhang därmed kategoriseras som hemspråk vilket signalerar att det endast talas i hemmen. Språken kategoriseras och graderas som första, andra eller tredje som om det ena språket är bättre än det andra. Språken kan marginaliseras genom att vissa språk anses onödiga och oanvändbara vilket innebär att språken dör ut. Därför är begrepp som flerspråkighet, modersmål, andraspråk och hemspråk inte helt neutrala. Skutnabb-Kangas och McCarty (2007) definierar modersmål som språk en person lär först, identifierar sig själv som talare av och / eller identifieras av andra som bärare av. Det är inte alltid modersmål är det språk en person är mest kompetent i eller använder mest och byte av modersmål kan ske under livet. Detta beroende på om personen ifråga identifierar sig själv som bärare/talare av modersmålet eller inte. Samt om det identifieras av andra som en person som är bärare av ett visst modersmål. Att modersmål är de språk en person möter och lär sig först kan dock inte förändras. Skutnabb-Kangas och McCarty poängterar vidare att personer kan ha flera modersmål. Inhemska folk eller minoriteters modersmål kallas ibland för hemspråk vilket indikerar att de språken inte används i samhället eller i officiella sammanhang. Användande av termen hemspråk kan men måste inte bidra till att språket blir ett minoritetsspråk, dvs. marginaliseras (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2007).

Kultti (2014) menar att barn använder sina språk i flera sammanhang och att definiera flerspråksanvändning som modersmål kan bli problematiskt. Samt att som begrepp antyder modersmål att det endast handlar om *ett* språk barnet använder i hemmiljön när det i själva verket kan handla om fler språk. Modersmål som term kan menar Bayati (2017) tolkas som nationalromantiskt samt att det ur normkritiskt perspektiv gällande kön utgår från en binär könande normativitet. Termen förstaspråk kan användas då det kan vara det första språket barnet möter men det säger inget om barnet behärskar det språket eller majoritetsspråket bättre. Även användandet av termen förstaspråk och andraspråk kan bli problematiskt menar Kultti (2014), detta för att med dessa benämningar värderas språken. Skutnabb-Kangas och McCarty (2007) menar att förstaspråk ofta används som en synonym till modersmål, eller som kontrast till ett andraspråk eller som det förstaspråk en person lär sig, kan bäst eller använder mest frekvent.

I denna studie där förekomsten av fler språk än det svenska språket i förskolan skall belysas, blir sammanfattningsvis flerspråkiga barn och termen flerspråkighet att föredra. Modersmål som term i bland annat enkäten används dock som begrepp i likhet med styrdokumentens användning av denna term. Modersmål är det vedertagna begrepp som används inom förskolan som utbildningsväsende och i enlighet med styrdokumentens utformning. I enkäten riktad till respondenterna definieras modersmål i enlighet med Skolinspektionen, som de första språk en person lär sig tala. En person kan ha flera modersmål varav svenska

kan vara ett, enligt denna definition (Skolinspektionen, 2017). I studien kan språk som inte är svenska benämnas "andra språk" eller "andra modersmål". Detta är problematiskt då svenska därmed blir underförstådd norm, språk *ett* jämfört med de andra språken. Detta kan sett ur normkritiskt perspektiv bidra till en andrafiering. Studiens förhoppning är att bidra till motsatsen men formuleringen har valts för tydlighet och på grund av okunskap om andra sätt att uttrycka sig.

3.2 Styrdokument

I styrdokumenterna används begreppen flerspråkighet samt modersmål, men främst lyfts att barn ska främjas i sin språkutveckling, identitet och lärande. Enligt Läroplanen för förskolan (2018) ska utbildningen lägga grunden för barns förståelse för olika språk och kulturer, inklusive de nationella minoriteternas språk och kulturer. Förenta nationernas barnkonvention blev lag 2020 där (SFS 2018:1197) 30 § påbjuder barn som tillhör minoriteter och urbefolkningar rätt till att använda sitt språk. Språklagen (SFS 2009:600) 14 § hävdar rätten till att utveckla sitt modersmål. Göteborgs Stad (2019) har utvecklat riktlinjer och vidare strategi som väntas pågå i fem år men strävar efter långsiktiga insatser (2021). Sammanfattningsvis beskriver styrdokumenterna förskolan som en arena där alla språk är välkomna vilket betonas i såväl lokala som nationella styrdokument. Inom denna arena bör således flerspråkiga barn ges möjlighet till att utveckla sina språkliga färdigheter.

4 Tidigare forskning

Tidigare studier behandlar förskolan som lärmiljö, modersmål i förskolan, rollen de pedagoger som arbetar inom förskolan har där även vikten av föräldrar spelar in och av förskolan som institution och plats för sociala interaktioner

4.1 Flerspråkig och enspråkig förskolemiljö

Förskoleåldern är den bästa åldern för att lära sig flera språk (Kelemen, 2012). Medan vuxna kan ha svårt för att lära sig ett andraspråk kan barn klara två eller tre språk utan synbar ansträngning. Observationer visar att barn lär språk lätt och naturligt då inläringen är anpassad till deras ålder, det vill säga sker multimodalt genom att de får uppleva. Flerspråkiga barn kan uppleva interferens, det vill säga att modersmålet inverkar på andraspråket och omvänt. Modersmålet bas lärs ut i hemmet sedan följer ett livslångt lärande i sociala sammanhang och inom utbildningsväsendet. Om förskolebarn är flerspråkiga sker språkinläringen på flera språk simultant (Kelemen, 2012).

I en rumänsk studie av Kelemen (2012) där 85 barn talade både rumänska och ungerska jämfördes nivån av språkutveckling hos barn i flerspråkig- respektive enspråkig förskolemiljö (Kelemen, 2012). I den flerspråkiga förskolemiljön talades rumänska men även ungerska lärdes ut, i den enspråkiga lärmiljön talades engelska, vilket barnen inte talade hemma. Kelemen (2012) betonar vikten av att barn behöver vara trygga för att kunna delta socialt och menar att lärarens attityd till nya barn är avgörande samt att familj och kompisrelationer är viktiga. Vidare visar Kelemen (2012) att i tvåspråkiga miljöer tog barn i tre- till fyraårsåldern kommunikativa initiativ genom att starta dialoger med vuxna på bägge språken. Barnen svarade sedan på de vuxnas frågor på det språk vuxna ställde frågor på men barns känsloreaktioner skedde i den här åldern på modersmålet (Kelemen, 2012).

Bligh och Drury (2015) har i en brittisk studie följt tre barn i tre, fyraårsåldern som går i engelsktalande förskola men som hemma talar japanska, punjabi och kashmiri. Studien har en etnografisk inriktning och bygger på fältstudier där fältanteckningar av tankar och observationer gjorts och där sedan en tematisk analys gjorts. De tre barnen är mycket tysta och iakttagande på förskolan. Ett barn kommunicerar med andra barn och en personal på modersmålet, den senare spelar en viktig roll för barnet på förskolan. Samma barn blir även mer bekväm i mindre barngrupp. Ett av barnen som förblir nästan tyst under sin förskoleperiod beskrivs av familjemedlemmar som en självsäker, skojfrisk pojke i hemmiljön Bligh och Drury (2015).

Aktan-Erciyas (2020) har undersökt effekten andraspråket har på barns kompetens i modersmål. I studien undersöktes barns exekutiva funktioner samt modersmålskompetens gällande narrativ förmåga och vokabulär. I Turkiet sker en ökning av antalet turkisk-engelska förskolor. I studien jämförs barn från förskola där turkiska talas, med barn på en förskola där exponering av endast av engelska sker från treårsåldern sex timmar om dagen. I studien ingick 30 barn, 12 barn gick på enspråkig turkisk förskola och 18 barn gick på engelsk-turkisk förskola. Alla barns föräldrar talade turkiska. Barnen testades första gången vid fyra år och andra gången vid fem år. För att testa impressiva och expressiva språk användes testet TEDİL detta test är anpassat till turkiska, förlagan är på engelska: TELD-3. Testet består av 86 frågor och barnen testas på sin åldersnivå med visuella kort.

Narrativ testades genom att barnen fick fyra bilder utan text, på första bilden visar en kanin som vilar på en äng och äter morötter, på nästa stjäls kaninens morrotskorg av en häst, på

tredje bilden jagar kaninen efter hästen, på fjärde bilden delar djuren morötterna. Barnens berättande till bilderna blev videofilmade för senare analys. Barnens exekutiva funktioner testades med Dimensional change card sorting task (DCCS). Aktan-Erciyes (2020) hade en hypotes att tvåspråkig förskola och dubbla språkssystem leder till högre kompetens i exekutiva funktioner. Studien visade dock att ingen skillnad i exekutiva funktioner fanns på grund av förskoleform. Då barnen testades vid femårsåldern visade barn som gick enspråkig turkisk förskola högre grad av narrativ kompetens och även en högre språklig komplexitet i sitt berättande på modersmålet. Det fanns ingen skillnad mellan förskolegrupperna gällande språklig inlärningsförmåga och expressivt språk (Aktan-Erciyes, 2020).

Salmona Madriñan (2014) har genomfört en kvalitativ studie på en colombiansk skola där språkbad i engelska språket används. Salmona Madriñan har jämfört två barngrupper en där bara engelska används och en där både engelska och barnens modersmål spanska används. Barnen i studien går första året i skolan och är fyra eller fem år gamla. Barnen är colombianska och har tidigare haft lite eller ingen exponering för engelska. För att få söka till skolan behöver minst en förälder tala engelska, men barnen kan bara några få ord på engelska såsom att räkna till fem eller namnge färgerna. Datainsamlingen skedde under sex månader och bestod i barns utvärdering, inspelade observationer, ifyllda observationsscheman och lärarintervjuer. Vid analys har fokus lagts på *deltagande* vilket beskrivit interaktion mellan barn och lärare samt avbrott vilket beskrivit att barns fokus varit utanför den pedagogiska aktiviteten. Resultatet från Salmona Madriñans studie (2014) visar att deltagandet var högre och avbrotten färre då läraren använde kodväxling (växlade mellan engelska och spanska), dock genomförde barnen uppgifter såsom återberättande av historia korrekt i båda grupperna. Resultaten visade även vikten av att läraren i båda grupperna använde visuella hjälpmedel, kroppsspråk och anpassade hastigheten vid högläsning. Lärarna betonade i intervjuer vikten av att utveckla modersmålet i ett andraspråksklassrum, de trodde att ökandet av lektionstimmar på spanska var en nyckelfaktor för andraspråksinläringen. Salmona Madriñan (2014) menar att det är avgörande att lärare i förstaspråk och andraspråk arbetar parallellt för att gynna andraspråksinläring och kognitiv utveckling generellt. Resultaten visar att barnen tjänar på användande av modersmålet det underlättar överförandet av koncept från modersmålet till engelska (Salmona Madriñan, 2014).

Gällande tvåspråkighet har två teorier dominerat. Balans-teorin menar att flerspråkiga har två separata system som likt uppblåsta ballonger tävlar om utrymme i hjärnan (Salmona Madriñan, 2014). I linje med balansteorin är begreppet *halvspråkighet* som Hansegård myntade i Sverige på 60-talet (Hyltestam & Salö, 2022). Begreppet innebar att personer som inte fått tillräcklig undervisning på sitt modersmål inte kunde utveckla något språk till fullo, utan blev "tankegrumliga" och halvspråkiga. Begreppet halvspråkighet förkastades akademiskt under tidigt 80-tal och kritiserades för att vara stigmatiserande och framför allt utan substans. Bratt Paulston uttrycker i sin rapport till skolöverstyrelsen 1983 "Halvspråkighet existerar inte, eller om man uttrycker detta på ett sätt som inte kan bestridas, halvspråkighet har aldrig kunnat empiriskt beläggas" (Hyltestam & Salö, 2022). Hösten 2022 har myter från balansteorin återigen beaktats då regeringen vill granska modersmålsundervisning med tanken att modersmålsundervisningen skulle kunna påverka kunskapsutvecklingen i svenska negativt. Salö som forskar bland annat i flerspråkighet bemöter detta med att forskning visar motsatsen, att elever gynnas av att lära sig sitt modersmål (SVT, 2022). Isbergsanalogin motsäger Balans-teorin, här beskrivs en flerspråkig individs olika språk som isberg som är separerade ovan ytan men sammansmälta under ytan. Språken har här samma system och all individens tidigare kunskap är grund för ny språkkunskap, överföring mellan språken sker medvetet när det finns ett kunskapsglapp på ett

andraspråk eller omedvetet då den korrekta formen inte är känd eller blivit helt automatiserad. Kunskap exempelvis om skrivande överförs mellan språken, kunskap som nåtts på ett språk behöver inte repeteras på ett nytt språk (exempelvis om en individ lärt multiplikationstabellen på modersmål behöver individen inte repetera detta på nytt språk) (Salmona Madriñan, 2014).

Skolinspektionen i Sverige har i en granskning från 2017 synat arbetet med flerspråkighet i 34 förskolor. Granskningen skedde genom insamling av dokument, självskattning, intervjuer och observationer. Resultaten visade att sextio procent av förskolorna saknade förutsättningar för att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling. Samt att en majoritet av förskolorna uppmuntrade språkutveckling i svenska språket men att en majoritet av förskolorna inte stimulerat eller arbetat med att stödja barns språk i andra modersmål. Granskningen visade även att personalen upplevde brist på tid, stöd och kompetensutveckling i sitt arbete med flerspråkighet. Detta visar på att implementering saknas och det brister i samverkan både i ledningsnivå och med vårdnadshavare. Granskningen menade att för att ge flerspråkiga barn möjlighet att utveckla sitt modersmål bör arbetet förankras i alla led, modersmålsstöd säkerställas och undervisningen utgå från barnens erfarenheter vilket höjer utbildningens kvalitet (Skolinspektionen, 2017).

Spolsky (1989) har i en omfattande forskning gällande andraspråksinläring även utfört studier i en internatskola med 293 flerspråkiga elever bestående av insamlat material som frågeformulär och intervjuer. Han har studerat förutsättningar vid språkinläring och konstaterar bland annat med stöd av Chomsky (Chomsky, 1986 genom Spolsky, 1989) att alla har en medfödd förmåga till att språka. Spolskys forskning resulterar i en modell för andraspråksinläring. Där lyfts ett flertal villkor att ta hänsyn till vid språkinläring som visar på den komplexitet inlärningsprocesser innebär och samspelet mellan många aspekter att ta hänsyn till. Villkor som är avhängiga vid språkinläring kan till exempel vara relationella, inlärarens ålder och det situerade lärandet. Intressant att lyfta är vikten av den sociala kontexten och betydelsen själva sammanhanget har i den. Attityder till språk och vikten av motivering är ytterligare villkor som verkar avgörande. I förskolan möts barn av utbildningssammanhang liknande vid det informella och formella lärandet. Spolsky benämner informell lärande som naturligt kommunikativa tillfällen i motsats till de mer formella lärandet som innefattar kommunikation med en utbildare där syftet är ett lärande (Spolsky, 1989).

4.2 Modersmål i förskolan

Jones och Mutumba (2019) har i ett forskningsprojekt från Uganda undersökt ifall användande av modersmål i förskolan kan påverka barns kunskap och identitet. Studien utfördes som en aktionsforskning där 57 barn i tre till sexårsåldern ingick och pågick i en månad. En forskare kom in som gästlärare i ett kollegialt samarbete med två ordinarie lärare som medforskare. I staden konfigurerat som K-town, är modersmålet luganda och det traditionella skolspråket är engelska. Från intervjuer framkom det att lärarna innan studien använde engelska som skolspråk för att tillgodose läroplanens mål samt för att de kände förväntningar på att barnens engelska skulle motsvara andra förskolebarns kunskaper i engelska medan luganda talades av lärarna mer informellt med barnen. Under den tiden studien pågick arbetade lärarna och barnen med tre böcker som alla handlade om människor, djur, växter och samhällen som barnen var bekanta med. På samma tema som dessa böcker tillkom även affischer, utklädningskläder, sånger, drama, diskussioner, skrivande och utflykter för att stötta barnens lärande. Jones och Mutumba (2019) visar i sina resultat att

barnen var entusiastiska över att personerna i böckerna hette samma namn som personer barnen kände hemma, samt att handlingen i böckerna liknade barnens egen värld. Alla barn deltog på modersmålslektionerna, även barn som ordinarie lärare tidigare sett som tysta blev nu aktiva deltagare i samtalen. Barnen kommenterade "den pojken är som jag" och kopplade historierna till sin egen kultur och identitet. I diskussion om böckerna bidrog barnen även med komplexa orsakssamband och analyser. Historierna skapade en bro mellan barnens tidigare kunskap och skolan. Då temat handlade om saker barnen kände till hemifrån erbjöd barnen att ta med saker hemifrån så som yams och majs, vilket kan tolkas som att de förstod att bidrag från världen hemifrån passade och var uppskattade i skolan. En av de ordinarie lärarna konstaterade att om de skulle fortsätta att undervisa på ett språk barnen förstår kommer barnen lära sig skriva och läsa på egen hand. Resultaten visade sammantaget på att modersmålslektionerna uppmuntrade barnen att lära sig i bägge språken, luganda och engelska där barnen fick svara på det språk som kom naturligt för dem. Jones och Mutumba (2019) menar att användandet av modersmål möjliggjorde att barnen kunde utveckla sina personligheter och sitt intellekt. Ett konkret exempel var när barnen värderade och kopplade olika sfärer av skola och hem, därigenom såg barnen sig själva i relation till ett större socialt sammanhang. Jones och Mutumba (2019) förespråkar användande av modersmål i förskolan, att lärarna får stöd i modersmålspedagogik samt att lärarna samverkar i nätverk.

Kirsch och Mortini (2021) har under ett år studerat två flerspråkiga barn som har flerspråkiga pedagoger i Luxemburg, ett barn går i förskole liknande miljö och ett går på daghem. Barnen var två och tre år gamla, och deras engagemang i barnledda och vuxenledda aktiviteter har studerats samt hur barnen använder translanguaging strategier på ett kreativt sätt med jämnåriga (Kirsch & Mortini, 2021). Translanguaging innebär att flera språks används simultant. En flerspråkig individs språk ses inom translanguaging inte som separerade utan som integrerade, dynamiska och interagerande. Perspektivet av talaren och dess syfte och agerande är i fokus (Kirsch m.fl., 2020). Kirsch och Mortinis studie (2021) bygger observationer från 34 dagar då Mortini besökte barnen och tog anteckningar samt spelade in 128 filmer under ett år. Kirsch och Mortinis studie (2021) visar att då pedagogerna och barnen använder hela sin uttrycksförmåga på alla sina språk, visar när de förstår varandras språk och då barnens användande av modersmål bekräftas verbalt och icke-verbalt leder det till att barnen blir aktiva i själva skapandet av konversationen. Fokus bör enligt Kirsch och Mortini (2021) vara mening och berättelse inte stängda frågor och rätt svar. Resultaten visar att barnen använde flera språk samt kroppsspråk tillsammans med pedagoger och barn. Barnens språkval berodde på pedagogernas pedagogik. Barnen lärde sig att modersmålsanvändning var legitim och använde modersmål med jämnåriga och lekte med de vuxnas agerande som förebilder. Barnen var verksamma och aktiva då de lärde sig språk (Kirsch & Mortini, 2021).

4.3 Pedagogens roll

I förskolan finns det en osäkerhet bland pedagoger kring hur ett arbete med flerspråkighet ska gå till. Fredriksson och Lindgren Eneflo (2019) har konstaterat detta genom observationer och reflekterande samtal med deltagare från tre olika förskolor i Sverige. Intervjuer med pedagoger, i det här fallet både förskollärare och barnskötare, visade på oklarheter kring hur arbetet med flerspråkiga barn och modersmål ska gå till. Detta trots att det fanns kännedom om att uppdraget i enlighet med förskolans läroplan ska utföras, så fanns ofta inte kunskaper i hur ett språkutvecklande arbete kan verkställas. Fredriksson och Lindgren Eneflo (2019) visade även på att fastän det finns en målsättning för att alla språk ska synliggöras så är det vanligast att majoritetsspråken får mest utrymme.

Empirisk forskning av Puskás och Björk Willén (2017) i en förskola i Sverige där tre språk som arabiska, svenska och romani fanns visar på vilken utmaning pedagogerna står inför med olika dilemman i förskolans verksamhet och framför allt med det flerspråkiga arbetet (Puskás & Björk-Willén, 2017). Genom insamlat material såsom observationer, videoupptagningar från verksamheten och intervjuer med lärare under fem veckors tid året 2013 visade resultat på skillnader i måluppfyllelse av styrdokument gällande arbetet med flerspråkighet. I rollen som förskole pedagoger möts de i praktiken av ideologiska, pedagogiska och vardagliga dilemman vilka kräver olika strategier. Puskás och Björk-Willén (2017) visar på en komplexitet i uppdraget där man kan lyfta olika strategier och ifrågasätta tillämpningen av dessa. Det framkommer att det uppstår skillnader i hur det flerspråkiga arbetet utförs under bland annat den fria leken och andra aktiviteter som kan ses som situationer vilka möjliggör för tillfällen i att utveckla ett lärande i såväl modersmålet som i det gemensamma språket svenska.

Avgörande i ett flerspråkigt arbete är pedagogers arbetssätt där Kultti (2014) lyfter fram *pedagogisering* av barns görande som en möjlighet i ett språkutvecklande arbetssätt. Det kan innebära att se möjligheter till ett lärande och utveckling av språk vid till exempel en måltidssituation, där omsorgssituationen utvidgas genom språklig interaktion. Pedagoger kan vara stöttande språkliga förebilder men även aktiva deltagare genom det hon kallar *närvaroprincip* i syfte att verka pedagogiskt stöttande och med tilltro till barns kompetenser. I denna studie där 8 förskolor deltagit och genom observationer av situationer i verksamheten har Kultti utgått ur bilden av förskolan som social och institutionell miljö. Kultti belyser vikten av lärarens agerande i kommunikationen mellan parter för att vara stöttande del i barns lek (2014).

Kirsch m.fl. (2020) har studerat effekten av kompetensutveckling i flerspråkighet hos flerspråkiga pedagoger i Luxemburg. Kompetensutvecklingen bestod av träningssessioner, nätverksmöten och coachning. Pedagogerna gick först en 15 timmars kurs följt av kompetensutvecklingen som bestod av sex nätverksmöten och coachning av Kirsch från september 2016 till juli 2017. Ämnen under kompetensutvecklingen var inkluderande perspektiv på flerspråkighet, teorier om språkinläring, pedagogiska principer, litteratur aktiviteter runt böcker, sånger och verser samt språk-stödjande strategier. Pedagogerna var två lärare och två barnvårdare, alla hade minst tio års yrkeserfarenhet och var mellan 30 och 39 år. Studien bestod i observationer, intervjuer och en enkät. Alla sju pedagogerna tyckte i början av kompetensutvecklingen att flerspråkighet var en tillgång men var ändå skeptiska till flerspråkiga aktiviteter och translanguaging. Translanguaging utmanar språkhierarkier och syftar till social jämlikhet. I början av vidareutbildningen hösten 2016 beskrev alla deltagare utom två som arbetade i daghem att barn kan bli förvirrade om de hör många språk och då kanske lär sig luxemburgska sämre pga. mindre exponering och mer förvirring. Intresset för att stötta modersmål var relativt lågt i början av kompetensutvecklingen men ökade enligt enkätsvaren. Intresset ökade enligt pedagogernas svar för att modersmålsanvändning bidrog till barnens välmående. Under kompetensutvecklingens gång såg pedagogerna en koppling mellan välmående, identitet och användning av modersmål. Pedagogerna såg dock att en del treåringar använde modersmålet för att stänga ute jämnåriga. Pedagogerna såg behovet att planera specifika aktiviteter för att inkludera alla barn och uppmuntra alla språk. En pedagog beskriver hur hon växlar mellan språk för att barnen ska må bra. Hon ser till att luxemburgska hela tiden är kvar, det är hennes huvuduppgift. Men när hon ser att ett barn inte hänger med byter hon till franska eller annat språk hon behärskar och sen adderar hon luxemburgska igen. Samma pedagog och även hennes kollega använde translanguaging

dagligen men kände sig skyldiga då de gjorde det. Alla pedagoger öppnade upp för translanguaging och förstod under vidareutbildningens gång att separering av språk inte är nödvändigt för språkutveckling. Pedagogerna upplevde den nya flexibla språkväxlingen som befriande, de kände sig lättade och mindre inneslutna. En pedagog beskrev att utan vidareutbildningen hade hon aldrig läst verser eller böcker på andra språk än luxemburgska. Under vidareutbildningen ökade alla pedagoger sina aktiviteter på andra språk, vilket mättes vid tre tillfällen. Studien menar att pedagoger behöver ha en medvetenhet och en pedagogisk tanke med språkväxlingen för att möta barnens behov- fokus är barnens förståelse och uttryck. Trots ökningen av aktiviteter på andra språk fanns en tydlig preferens för majoritetsspråket (luxemburgska) kvar precis som för pedagoger på andra platser. Studien visar att alla pedagogerna ändrade sina attityder och fem pedagoger ändrade sina arbetsmetoder. Kirsch m.fl. (2020) menar att kompetensutveckling som är samarbetsinriktad, långsiktig och inkluderar coachning är effektiv gällande flerspråkighet.

4.4 Flerspråkiga föräldrar

Gonzalez m.fl. (2021) undersöker i en amerikansk studie kinesisk-amerikanska föräldrars syn på språk och litteratur gällande sina förskolebarn. Studien har en mixad design med fokusgrupp och enkät. Studien är ett samarbete mellan ett universitet och ett aktivitetshus och studiens åtta deltagare kommer från aktivitetshuset. Deltagarna är sju mödrar och en far. I hälften av hushållen talades mandarin hemma, i en fjärdedel talades engelska och i en fjärdedel båda språken. I 62 procent av hushållen har båda föräldrarna examen från college. De flesta föräldrarna fick från förskolan uppmaningen att prata med sina barn om förskoledagen samt att läsa högt för sina barn. I fokusgrupper uppgav föräldrarna att de såg underhållet av familjespråket som en del av sin föräldraroll. Gonzalez m.fl. (2021) visar i sina resultat att föräldrarna upplevde oro angående sina barns kunskapsnivå på mandarin, barnens kunskapsnivå på engelska skapade inte anledning till oro. Föräldrarnas oro var att barnen då de växte upp skulle glömma sitt modersmål. Föräldrarna såg en lösning i att i framtiden skicka sina barn till helgskola i mandarin, vilket var vanligt förekommande i området. Föräldrarna såg ett värde i att barnen kunde modersmålet, eftersom de ansåg att modersmålet kunde möjliggöra upprätthållande av släktrationer och kulturarv. Hälften av föräldrarna läste högt för barnen på mandarin och en tredjedel läste högt både på mandarin och engelska. Mödrarna föredrog att läsa på mandarin. Föräldrarna hoppades få instruktioner i framtiden från skolan för att kunna stötta sina barns språkutveckling (Gonzalez m.fl., 2021).

4.5 Språkligt utrymme

Förskolan kan ses som institution och plats för sociala interaktioner med möjligheter till utveckling av flerspråkigt arbete. Detta konstateras bland andra av Conteh och Brock (2011) i sin artikel baserad på en kvalitativ studie med dokumenterade observationer och intervjuer där deltagarna varit flerspråkiga lärare, utbildare, studenter, föräldrar och barn i ett engelskt utbildningssammanhang. I likhet med Sverige har England styrdokument där flerspråkiga personers rättigheter skyddas samtidigt som det åläggs att lära sig ett majoritetsspråk. I artikeln sammanfattas bilden av den komplexitet det innebär med ett språkutvecklande arbetssätt i barns utbildning. Samt vilka motsättningar utbildare och lärare samt utvecklare av dessa styrdokument möts av där dilemmat är hur man kan gå tillväga för att flerspråkiga elever ska ges möjlighet till att lära sig engelska vilket är villkoret för den allmänna skolningen i landet. Författarna hävdar behovet av att uppmärksamma säkra utrymmen för flerspråkiga barn i utbildningen, samhället och hemmen. Det handlar om att det ska finnas platser där flerspråkiga barn ges utrymme till att använda sig av alla sina språkliga kunskaper för att kunna lyckas med sin utbildning. Safe spaces, säkra

utrymmen (författarens översättning) är ett begrepp inom utbildningssammanhang nyttjat av Martin m.fl., 2007 och bygger på det tredje utrymmets koncept utvecklat av Bhabha 1990 (Conteh m.fl.2011). Vidare är säkra utrymmen som teoretiskt begrepp utvecklat av ett flertal forskare (Garcia 2007 genom Conteh m.fl. 2011) och syftar till i utbildningssammanhang, skapa möjlighet för samspel där språklig bakgrund och identitet erkänns av utbildaren som tillgång och ett lärande med eleven som medskapare kan ske. Conteh och Brook (2011) visar på att lärare och utbildares flerspråkiga kompetenser förbises samtidigt som det verkar viktigt att barns språk tolkas korrekt. Samt att barn kan hamna i en tyst period i sammanhang där barnet inte blir hörd eller förstådd vilket försvårar kunskapsutvecklingen. Även vikten av utbildarens attityder till flerspråkighet och ett relationellt medskapande som kan ske mellan elev och utbildare lyfts av författarna (Cummins, 2001 genom Conteh, 2011). Samt att skapa säkra utrymmen för flerspråkiga elever där de upplever känsla av egenmakt där situationen blir meningsfull, att deras språkliga identitet erkänns och där det möjliggörs ett lärande där de kan ha användning för alla språkliga kunskaper och erfarenheter i utbildningen (Conteh & Brock, 2011).

5 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp

Studien utgår huvudsakligen från sociokulturell teori, intagande av ett normkritiskt perspektiv vid bearbetning av studiens innehåll och belyser translanguaging som ett centralt begrepp.

5.1 Sociokulturell teori

Lev Vygotsky (1978) skärskådade synen på barns utveckling. Enligt Vygotsky hade forskare tidigare bedömt barns utvecklingsnivå utifrån *faktisk utvecklingsnivå* - vad barnet klarat på egen hand. Vygotsky intresserade sig mer för vad barnet klarar med stöttning från någon annan. Spannet från *faktisk utvecklingsnivå* upp till övre gränsen för vad barnet kan klara med stöttning från vuxen benämner Vygotsky *proximala utvecklingszonen*. Under vägledning samt i gruppssamarbete klarar barn av uppgifter på flera års högre utvecklingsnivå än vad de klarar individuellt. Vygotsky menar att *proximala utvecklingszonen* delvis kan förutsäga barns inlärningspotential. Den proximala utvecklingszonen innefattar förmågor som är under utveckling och mognad hos barnet, uppgifter inom denna zon kommer barnet kunna lösa på egen hand i framtiden. Vygotsky menar att barn lär i ett sammanhang, de växer in i det *intellektuella livet* runt dem. Vidare menar Vygotsky att ett barns utveckling ligger efter barnets lärande, didaktiskt blir slutsatsen att undervisning inte ska fokusera på utvecklingsnivån barnet är på utan undervisningen ska riktas framåt mot barnets proximala utvecklingszon. Vygotsky hävdar att inlärandet av språk kan fungera som modell för *proximala utvecklingszonen*. Språk uppstår som ett kommunikationsmedel mellan barnet och omgivningen, senare i andrahand blir språket barnets egna verktyg för att organisera sina tankar. Barn lär språk och *fäster mening i ord* då de lär av mer erfarna barn eller vuxna. I kommunikation länkas barnets inre tankevärld med samspelet utanför. Språket blir centralt för identiteten, eftersom språket blir vägen till alla relationer och även till tänkandet självt. För att nå ett mål är ett barns tal lika viktigt som agerandet. Vygotsky menar att för ett barn är talet och agerandet samma psykologiska funktion. Ju mer komplext agerande situationen kräver, desto större roll spelar talet. Ibland är talet så viktigt att barnet inte kan lösa en uppgift om barnet tvingas lösa den i tysthet. Barn löser uppgifter med sitt tal likaväl som med sinnen och händer. Talet använder barnet för att planera sitt agerande, öka den inre motivationen och styra sitt eget beteende (Vygotsky, 1978).

5.2 Normkritiskt perspektiv

Ett normkritiskt perspektiv är användbart för denna studie för att förskolan som institution berör olika värden och normer som utspelar sig genom människors beteenden. Studien motiveras även till ett normkritiskt perspektiv gällande språk som i allra högsta grad handlar om normer och beteenden. I förskolan möter majoritetsspråket andra språk vilka är i minoritet, detta manar till ett intersektionellt perspektiv vilket enligt Åkesson (2016) grundar sig i att det finns en maktobalans språken emellan. Att bli medveten om normer som berör språk i förskolans sammanhang innebär att arbeta med ett demokratiuppdrag (Åkesson, 2016). Inom den normkritiska diskursen är makt ett centralt begrepp (Foucault, 2002 genom Åkesson, 2016). I samstämmighet med tidigare nämnd forskning kan vi sammanfattningsvis konstatera att det i förskolan som utrymme för språkutveckling, pågår ett maktförhållande mellan enspråkig norm och flerspråkig norm (Jones & Mutumba, 2019; Kelemen, 2012; Torkos & Pasinsky, 2021; Waddington, 2022). Franzen (2001) menar att minoritetsgrupper ständigt försöker skydda den egna identiteten, till skillnad från individer ur majoritetsgruppen som inte reflekterar över sin identitet utan har den som en oreflekterad "självklar normalitet". Enligt denna teori kan det svenska språket uppfattas som självklar och normal, vilket skulle

kunna leda till en normalisering av att alltid tala svenska (Franzén, 2001). Att inta ett normkritiskt förhållningssätt skulle vara att ifrågasätta hållbarheten i en undervisning som utgår från en enspråkig norm där endast svenska talas, andra språk osynliggörs och barns kunskaper erkänns inte i sammanhanget. Bayati (2017) visar genom intervjuer och samtal med lärarstudenter att den enspråkiga normen råder ofreflekterat inom utbildningssystemet från förskola till högre utbildning.

5.3 Translanguaging

Majoriteten av jordens befolkning har genom historien talat mer än ett namngivet språk eller talat på ett sätt som inte passar in i bilden av namngivna språk. Genom nationsbyggande och kolonisation har en maktobalans uppstått där en vit enspråkig maktelit och dess språk blivit norm. Enligt denna enspråkiga norm innebär flerspråkighet att lära nya språk som skolämne, språken ska separeras och minst ett av språken ska vara ett dominerande europeiskt språk såsom exempelvis engelska, franska eller spanska. Enligt denna teori består andraspråksinlärning till stor del av att målspråket fokuseras och inblandning av andra språk korrigeras. Andra halvan av 1900-talet då många länder befriat sig från kolonialisering intensifierades diskussionen om flerspråkighet och utbildning, detta skedde inom vad som kan kallas *multilanguaging*. I många länder används flera språk i skolan, men ofta skedde en uppdelning i tid-exempelvis användes olika språk olika veckodagar eller i olika årskurser. EU har arbetat för att medborgare ska kunna minst tre språk och har utvecklat synsättet *plurilingualism*, vilket innebär en uppmuntran till flerspråkighet. I undervisning kan barn då delas in i grupper där gemensamt modersmål används som *scaffolding*, för att lära sig målspråket, samtidigt hålls språken i stort separerade. *Scaffolding* innebär generellt stöd av mer kunnig (Wood m.fl., 1974). Från Wales utvecklades *translanguaging*, ett synsätt utvecklat från minoritetsperspektiv. Inom translanguaging framhålls hur flerspråkiga personer i flerspråkiga miljöer kan använda alla sina språkkunskaper, språk, ord och kroppsliga uttryck. Translanguaging menar att flerspråkiga har *ett* språkssystem för alla sina språk. Translanguaging har utvecklat en särskild translanguaging pedagogik där fokus ligger på studenters uttryck oavsett språk och där studenter kan blanda språk ihop med sin flerspråkiga lärare (García & Otheguy, 2020).

Kultti (2022) menar att barns kunskap i majoritetsspråket inte får vara förutsättningen för att lära och uttrycka sig själv i förskolan. För att undvika detta kan translanguaging i förskolan mixas med lekresponsiv undervisning. Med lekresponsiv inlärning menas att barns kunskap, perspektiv och intressen sätts i centrum. Leken är central då barn uttrycker sig själv och i leken kan även kroppsspråk användas. Kultti (2022) menar att barn i leken får agens, de kan distansera sig från en situation och få möjlighet att reflektera. I klassrumsundervisning centreras kommunikationen lätt kring läraren som aktivt minimerar pratet mellan eleverna menar Kultti (2022), samma fenomen kan sägas hända på förskole-samlingar. Leken är en plats där barn och vuxna kan mötas mer jämlikt. I leken kan vi tillsammans skifta mellan *som är* och *som om* vilket ökar barns uttrycksförmåga och tankevärld. Då lekens *som om* startar i barnets upplevelser kan kommunikationen gå bortanför etablerade normer (exempelvis kring vad som är rätt eller fel sätt att prata). *Som om* erbjuder en möjlighet att uttrycka sig själv och meningen med det du syftar på. Därmed erbjuder *som om* en möjlighet att utmana flerspråkiga barn i deras proximala utvecklingszon utan att förminska deras deltagande. Karakteristiskt för multilingvistisk interaktion är en attityd av öppenhet, flexibilitet och respekt menar Kultti. Det flerspråkiga barnets värld är inte uppdelad i två utan all barnets kunskap har barnet med i alla miljöer. En utmaning inom lekresponsiv translanguaging är enligt Kultti att användandet av flera språk inte bara ska bli barnens angelägenhet utan även de vuxnas. I överensstämmelse

med Vygotskys teori blir flerspråkighet och translanguaging pedagogers angelägenhet eftersom pedagogen har en särställning som den mer erfarna deltagaren, stöttaren. Talarna, deras perspektiv och deras deltagande ska sättas i centrum inom translanguaging. Flerspråkiga barn och deras perspektiv måste sättas i centrum för att skapa goda möjligheter till lärande. Barns erfarenheter anses viktiga för att skapa motivation och engagemang i lärandet. Men barns erfarenheter kan också bli tagna för självklara. En risk är att pedagogen inte reflekterar och att barns erfarenheter blir synonymt med *vissa barns* erfarenheter, exempelvis de barn som uttrycker sig på majoritetsspråket och de barn som deltar verbalt. För att verkligen möta varje enskilt barn och se dess erfarenhet krävs en medvetenhet hos pedagoger om barns sociolingvistiska verklighet. Lek responsiv-inläring i kombination med en språklig variation exempelvis translanguaging rekommenderar Kultti i förskolan, detta arbetssätt skulle även kunna öppna upp för nya förklaringar, perspektiv och synsätt.

6 Metod och genomförande

I den här delen redovisas vilken metod som valts. Hur urvalet gjordes hur data samlades in och på vilken sätt den analyserades. De etiska övervägande gjordes efter Vetenskapsrådets riktlinjer.

6.1 Kvantitativ ansats

En studie med kvantitativ ansats bör resultatet var allmängiltigt. Studien ska också vara replikerbar och kunna göras flera gånger (Barajas m. fl. 2013). Med en kvantitativ ansats blev det möjligt att samla in mycket data för att få ett bra underlag, samtidigt blev resultatet överskådligt. Frågorna var standardiserade genom att det vara samma frågor till alla. Det blev också en hög grad av strukturering då alla frågorna har svarsalternativ och det bara på slutet gavs möjlighet att svara fritt då det erbjöds att skriva egna kommentarer (Barmark & Djurfeldt, 2020).

6.2 Enkäter

I utformningen av enkät och frågor var tanken att söka svar på huruvida det förekommer flera språk, hur arbetet med språk sker, under vilka situationer i verksamheten samt att undersöka språklig kompetens. Trost och Hultåker (2016) menar att utformningen av enkäten är viktigt med tanke på formuleringen av frågorna vilket kan påverka svaren. Därför försöktes frågorna formuleras enhetligt. Boxalternativ valdes och följdfrågor lades in beroende på hur man hade svarat på föregående alternativ. Tanken var att respondenterna skulle vara positiva till att svara på frågorna vilket innebar att värderande eller kritiska frågor undveks. Respondenten kan bli mer välvilligt inställd vid användandet av en typ fråga som bygger upp ett intresse för enkäten en *anfangs floskel*, i början av enkäten och det rekommenderas en öppen fråga i slutet en *abschluss floskel*. För övrigt har öppna frågor undvikits vilket rekommenderas då det kan bli svårare att tolka dessa (Trost & Hultåker 2016). Via mailkontakt och telefonkontakt gav Skolinspektionen tillstånd att använda en del frågor från Skolinspektionens granskning från 2017 i denna studie (Skolinspektionen, 2017). Dessa frågor passade med undersökningsområdet och de var ställda så att respondenterna svarar efter en skala. Då finns det flera sätt att med hjälp av program på datorn analysera svaren. I syfte att öka respondenternas motivation valdes det att dela ut enkäter för hand och vänta kvar när de fyllde i dessa (Ejlertsson, 2019). Detta gjorde att bortfallet blev lägre och att möta klasser med studenter på förskoleprogrammet för yrkesverksamma blev ett sätt att samla in mycket data på samma gång. Spridning av områden svaren kom ifrån blev också bra då studenterna kommer från flera olika platser.

6.3 Urval och avgränsning

Då inte alla förskolor i regionen undersökts är denna studie ett stickprov. Urvalet styrdes av vilka som skulle kunna ge värdefulla svar på frågeställningarna. Barnen kommer i kontakt med många personer under dagen i verksamheten oavsett profession, då blev all personal som arbetar pedagogiskt på förskolan intressant. Enkäterna delades ut på arbetsplatser samt i klassrum främst på förskolläraryrket för yrkesverksamma samt ett fåtal på ordinarie förskolläraryrket, enkäten delades ut till barnskötare, förskole assistenter och studenter. De studenter som besvarade enkäten arbetade alla i förskolan varaktigt i en specifik barngrupp de kände väl. Det delades ut 127 enkäter och 111 kom tillbaka besvarade. Flest enkäter delades ut till studenter på förskolläraryrket för yrkesverksamma som gjorde att det

kom in svar från många olika delar av vårt område. Som i första hand omfattar Göteborg med närliggande orter samt Borås. Sammanlagt fick vi svar från 21 kommuner utanför Göteborg. Där 68 av respondenterna är pedagoger som arbetar i Göteborgs kommun, 42 respondenter är pedagoger som arbetar i annan kommun och en respondent har inte angett var hen arbetar. I enkäten frågas även vilken stadsdel respondenten arbetar i, Göteborgs stadsdelar togs bort vid årsskiftet 20/21 men frågan är ändå intressant för att se ifall olika socioekonomiska områden finns representerade. Studien har svar från 16 av 21 av Göteborgs stadsdelar (med stadsdelar menar vi här de 21 stadsdelarna som fanns enligt gamla stadsdelsindelningen före 2021). Stadsdelarna det saknas svar från är Biskopsgården, Lärjedalen, Styrso, Älvsborg och Örgryte. Stadsdelar där pedagoger besvarat enkäten är Askim, Backa, Bergsjön, Centrum, Frölunda, Gunnared, Härlanda, Högsbo, Kortedala, Kärra-Rödbo, Linnestaden, Lundby, Majorna, Torslanda, Tuve-Säve samt Tynnered. För att säkra respondenternas anonymitet anges inte antal svar från varje stadsdel eller vilka kommuner utanför Göteborg som svar inkommit från.

6.4 Studiens genomförande

En kvantitativ studie ger en möjlighet att på kort tid samla in förhållandevis mycket data. Målet var att få in 100 enkäter och att endast förskolelärare skulle tillfrågas. Då barnen möter många fler personer som kan ha betydelse för deras språkutveckling ändrades beslutet till att alla personer som arbetar pedagogiskt kan ge relevanta svar. Vid presentationen innan enkäten delades ut uppstod en del tillit då respondenterna har liknande erfarenheter. För att få in många svar samtidigt besöktes arbetsplatsträffar efter att ha tillfrågat rektorn. Det delades ut 40 enkäter vid de tillfällena. Önskemålet var att personalen fått tid att svara på enkäten under mötet. På så sätt hade alla svar kunnat samlats in direkt. Tyvärr fick de samlas in under veckan vilket gjorde att alla enkätsvaren inte inkom. Det bestämdes också att försöka få tillstånd att besöka klasser som läser förskolläraryrket för yrkesverksamma. Genom att ta kontakt med kursansvarig och lärare besöktes fyra klasser på Göteborgs universitet där 40 enkäter delades ut och till 38 elever ur två klasser på Borås högskola. Sammanlagt fick vi in 111 enkäter. Enkäter registrerade i analysprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) visade tydligt vilka svar de olika frågorna fått. Resultatet sammanställdes i diagram i dataprogrammet Excel som presenteras längre fram i studiens resultat och analysdel som tårtdiagram och stapeldiagram. Under arbetets gång fördes diskussioner om vad som kunde gjorts annorlunda och vilka fler frågor som kunde ha tagits med i enkäten.

6.5 Bortfallsanalys

Externt bortfall uppstod vid ett fåtal tillfällen då en del studenter var frånvarande när klassen besöktes. När enkäterna samlades in i efterhand föll också några respondenter bort. Internt bortfall blev det då en del respondenter missade att svara på vissa av enkätens frågor, till exempel den sista fråga. Detta på grund av att frågorna innan inte berört alla (Barmark & Djurfeldt, 2020). Bortfallet är så litet att det inte påverkade resultatet.

6.6 Analysmetod

All data lades in i SPSS. I enkätens första del om förskolan bearbetades data på följande vis. I Excel lades crosstabs från SPSS in för att kunna se vilka språk som var gemensamma mellan barn och personal på förskolan. Diagram gjordes i Excel. Vid frågan om modersmålsundervisning förekom gjordes en ny variabel där kryss i de tre första rutorna på fråga 5 betydde att modersmålsundervisning förekom (Fråga 5 lyder "*Hur arbetas det med modersmålsstödet på din förskola? Kryssa i ett eller flera alternativ.*") De tre första rutorna

var “- barn får modersmålsundervisning, ordinarie personal med samma språk som barn har undervisning mer sällan än varje vecka” och “- ordinarie personal med samma språk som barn har undervisning mer sällan än varje vecka”) Resterande rutor berörde inte att modersmålsundervisning förekom. I enkätens del två om förskoleavdelningen bearbetades data på följande sätt. Gemensamt språk mellan barn och personal på förskolenivå noterades från enkäterna i en ny variabel i SPSS, *Avdelningsgemensamt språk*. Denna gång noterades endast ifall samma språk kryssats i eller skrivits både på fråga 16a gällande avdelningens barn och på fråga 16b gällande avdelningens personal. Denna gång analyserades inte vilka språk som var vanligast som gemensamma språk. Detta på grund av tidsbrist. Två grupper jämfördes sedan, de två grupperna blev följande; grupp 1. förskoleavdelningar där fler gemensamma modersmål än svenska delas av barn och personal på förskoleavdelningen, grupp 2. förskoleavdelningar utan fler gemensamma modersmål än svenska hos barn och personal på förskoleavdelningen. Dessa två grupperna jämfördes sedan genom Pearsons chi-square gällande svar på fråga 14 “När under förskoledagen talar barn på din avdelning annat språk än svenska? Kryssa i ett eller flera alternativ” Pearsons chi-square visade att relationen mellan gruppernas svar var signifikant (p mindre än 0,001). Fråga 10 “Hur många barn finns på din avdelning?” samt fråga 11 “Hur många barn på din avdelning har annat språk än svenska som sitt modersmål?” har använts för att räkna fram den nya variabeln i SPSS *Procent barn med annat modersmål*.

I enkätens sista del fanns en sista fråga som var helt öppen. All text på denna fråga lästes samt antecknades i SPSS. Endast en respondents svar på denna fråga användes i arbetet, svaret beskrev hur modersmålsundervisning organiserades genom att pedagoger, lokal och mat-hanterare samt modersmåls lärare organiserade modersmålsundervisning på respondentens förskola i Stockholm (se Resultat, avsnitt Modersmålsundervisning). Generellt då hela enkäten analyserades har data behandlats på följande vis. På flera frågor har fritext kunnat skrivas. Fritext gällande arbetsplats och geografiskt arbetsområde har antecknats i SPSS. Då respondenter angett *andra språk* i fritext gällande barns modersmål har detta jämförts med om motsvarande språk finns skrivet gällande modersmål även hos personal. Då fritext har angetts vid kryssande av *andra personer / andra situationer / annat* har respondentens svar antecknats i SPSS. Denna fritext har lästs och bedömts men inte setts som kärnan i studiens resultat, varför den inte beskrivs i studien. Vidare analys av denna fritext har inte gjorts på grund av tidsbrist. På flera av frågorna i enkäten har respondenten möjlighet att kryssa i flera alternativ, därför blir staplarna i diagrammen tillsammans mer än hundra procent.

6.7 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2017) har ett uppdrag från regeringen att ta fram etiska riktlinjer för forskning och där finns Mertons CUDOS-krav som utarbetas av Robert Merton. Vi anser att vår studie uppfyller dessa krav. Det första kravet *communism* innebär att samhället bör ha rätt till att få ta del av forskningsresultat. Studien kommer finnas tillgänglig på internet genom Gupea och studiens resultat kommer med glädje delges intresserade och berörda i samhället. Det andra kravet *universalism* innebär att studien enbart ska bedömas vetenskapligt, exempelvis ska inte resultaten bedömas utifrån forskarnas ställning eller kön- studien ska hålla god vetenskaplig kvalitet och resultatet ska därmed betraktas seriöst även om vi är studenter på grundnivå. Tredje kravet *disinterestedness* betyder att motivet för forskningen ska vara att föra fram ny kunskap. Vår studie försöker få kunskap om flerspråkighet i förskolan och modersmålsstöd. *Organized scepticism* är det fjärde kravet och innebär att forskaren ska undersöka och granska och inte göra någon bedömning utan tillräcklig grund. I den aktuella studien har inkomna svar registrerats och analyserats noggrant och resultaten

delgavs inte förrän studien var avslutad och säkerställd (Vetenskapsrådet, 2017). Enkäterna delades ut för hand med tillstånd från förskolans rektor och kursansvarig på högskola och universitet. För att säkerställa informationskravet inom god forskningssed hade enkäten en enkätguide där vi förklarar vad det är vad vi ville veta och vad vi menar med modersmål. Deltagarna fick också information om att vi är studenter på Göteborgs universitets förskolläroprogram, att detta är underlag för vårt examensarbete, att alla svar är anonyma och att enkätresultaten kommer användas i forskningssyfte. Deltagarna fick igenom vår enkätguide tillräcklig information för att kunna ge samtycke ifall de vill delta i enkäten (Rönnerman, 2020; Vetenskapsrådet, 2002, 2017) och därmed säkerställs samtyckeskravet. När enkäterna återlämnades var de anonyma genom att inget namn angavs. Analyserna skedde inom universitetet och enkätresultatet kommer endast användas i forskningssyfte; därmed borde inte konflikt med konfidentialitetskravet eller nyttjandekravet föreligga (Vetenskapsrådet, 2002, 2017). Vi ställde inga frågor om ålder och kön då vi inte ansåg att detta är relevant för vår studie. Studien riktade sig till förskolepedagoger med frågor inom ett område där Skolinspektionens granskning (2017) fem år tidigare sett brister. Då förskolepedagoger besvarar frågor om flerspråkighet skulle en del pedagoger kunna uppleva skuld. För att organisera ett arbete kring flerspråkighet krävs resurser, flerspråkig personal med mera - detta har oftast inte förskolepersonal någon makt över. För att motverka respondenternas eventuella känsla av skuld har enkätfrågorna exempelvis rört möjligheter till kompetensutveckling och många olika situationer och språkkompetenser har uppmärksamats. Möjlighet att fritt kommentera enkäten har getts samt kontaktuppgifter har getts för att respondenter ska kunna ta del av enkätens resultat.

6.8 Validitet, reliabilitet och generalisering

Validiteten i studien avgörs om enkäten mäter syftet med studien (Eriksson m.fl., 2013). Genom att sammanställa och analysera har enkäten lyckats få fram slutsatser som ger svar på frågeställningarna. Studien besvarar vilket språkutrymme som ges för modersmål samt vilket modersmålsstöd som finns på ett antal förskolor. En risk i studien skulle kunna vara att vi är intresserade av barnens språkutrymme men tillfrågar pedagogerna. Vore det mer lämpligt att följa x antal barn en förskoledag och klocka hur ofta de talar annat språk än svenska? Studien skulle i så fall få en kvalitativ ansats och resultatet skulle inte kunna generaliseras. Rektorerna skulle kunna besvara enkäten och svara för fler barngrupper. Rektorer är även ansvariga för modersmålsstödet varför vi är rädda att de skulle försköna verkligheten i sina svar, troligen skulle de även ha mindre kunskap om barngruppen. Förhoppningen är att med studien väcka nya forskningsfrågor som kan besvaras med kvalitativa och kvantitativa studier. Enkäten är ett stickprov som gör att det blir svårt att generalisera, men vi kan ändå se ett mönster med liknande svar ifrån hela det område som undersöktes. Reliabiliteten är det som handlar om studiens tillförlitlighet. Viktigt för studiens reliabilitet kommer vara urvalet samt bortfallet. Urvalet består av alla olika pedagoger på förskolan då vi anser att alla som arbetar med barnen kan ge relevanta svar. För att minska risken för bortfall delades enkäten ut för hand genom att vi besökte förskolor under arbetsplatsträffar och klasser på högskolor och universitet.

Bäst reliabilitet skulle uppnås om vi kunnat genomföra studien fler gånger och se om vi fick samma resultat men eftersom vi har så begränsad tid är detta inte möjligt (Eriksson Barajas m.fl., 2013). För att öka enkätens reliabilitet prövades frågorna på förskolepersonal för att sedan förbättra frågorna och undvika missförstånd (Åberg-Bengtsson & Pramling, 2020). I studiens resultat kan mönster ses och en bild kan ges av hur förskolan arbetar med flerspråkighet och modersmålsundervisning i Göteborg med omnejd. Resultatet är generaliserbart för Göteborg med omnejd, men inte för Sverige som land.

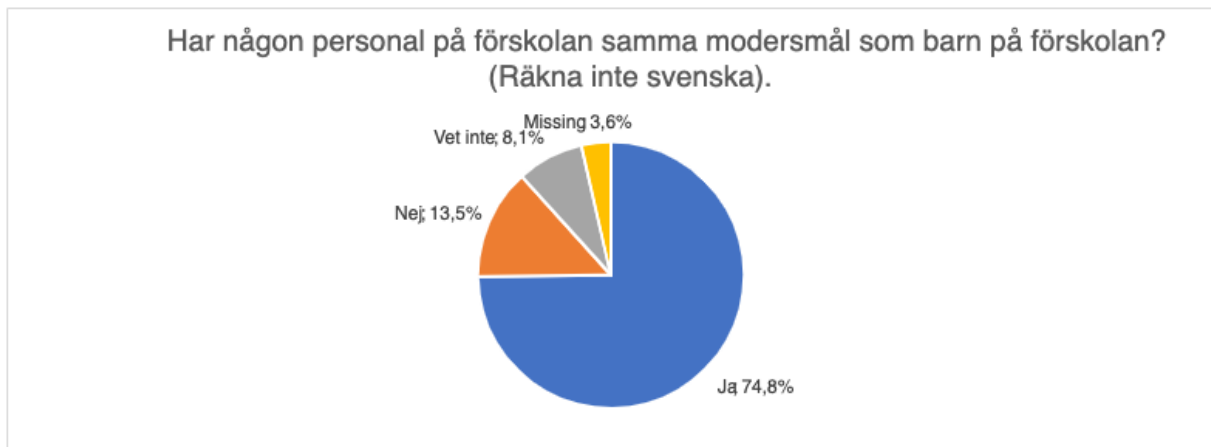
7 Resultat och analys

Syftet med den här studien är att undersöka vilka möjligheter flerspråkiga barn har att utveckla sina modersmål i förskolan samt hur pedagoger säger sig möta modersmål och arbeta med språkutveckling. Inledningsvis kommer kartläggningen av språk i förskolan presenteras samt modersmålsundervisning, sedan redovisas i vilka situationer barn talar sitt modersmål samt pedagogernas bild och pedagogers språkkompetenser. Sist kommer en beskrivning av pedagogernas egna förskoleavdelningar och en analys av hur barns och vuxnas språkkompetenser används på den egna avdelningen. Resultatet presenteras därmed utifrån studiens frågeställningar och presenteras med hjälp av diagram och utläses i procentandelar.

Språk på förskolan

Studien syftar bland annat till att kartlägga språk och gemensamma språk på förskolorna.

Diagram 1. Gemensamma modersmål som delas av personal och barn på förskolan.

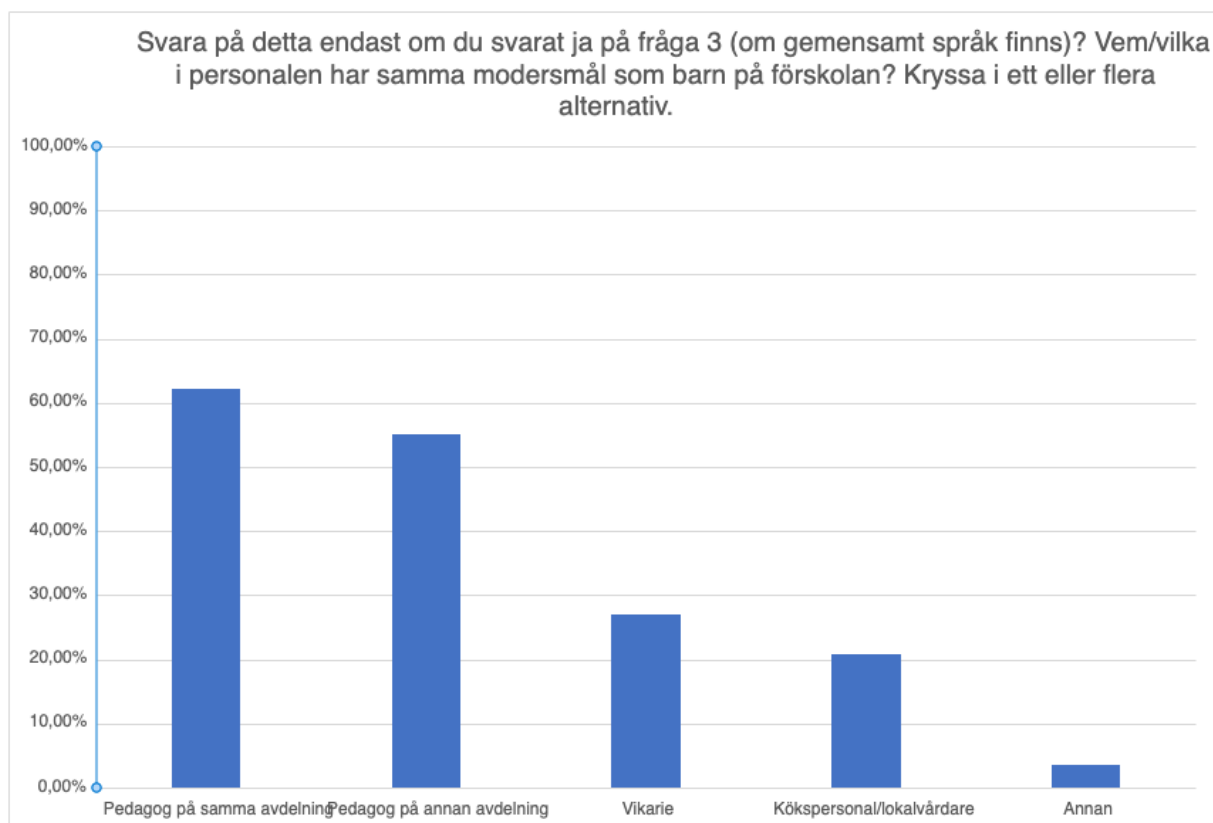


Resultatet visar att det finns gemensamma modersmål som delas av barn och personal, vilket 74,8 procent av pedagogerna angett detta. Se diagram 1 ovan.

Bland språk som talas i förskolorna och ingår i enkätens svarsalternativ finns både majoritetsspråk och minoritetsspråk. Vanligast är att pedagogerna kryssat i att barn har engelska som modersmål vilket 64,9 procent av pedagoger angett. Då barn har engelska som modersmål förekommer det i 52,3 procent av fallen att en personal på förskolan också talar engelska (enkätens fråga 2b: “*Vilka modersmål talar personal på din förskola?*”). Engelskan har en särställning i Sverige; engelska är det första språk alla elever lär sig i grundskolan, därmed kan många pedagoger engelska på varierande kunskapsnivå. Nästan lika vanligt som engelska är arabiska som angivet modersmål hos barnen (63,1 procent). Vanligast angivet som modersmål bland personal på förskolan är arabiska, vilket återfinns som modersmål hos personalen i 64,0 procent av enkätsvaren. Då barnen har arabiska som modersmål förekommer det i 81,4 procent av fallen att personal på samma förskola också har arabiska som modersmål, vilket gör arabiska till det största gemensamma språket på förskolor både andelsmässigt och i siffror (57 respondenter har svarat att både barn och personal på förskolan har arabiska som modersmål).

Näst vanligast som gemensamt språk är persiska där 62,0 procent av barn med persiska som modersmål har personal som också har persiska som modersmål. Persiska är även ett vanligt modersmål bland barnen, varav strax under hälften 42,3 procent uppger persiska som modersmål. Observera att enkätfrågorna endast berört förekomst av modersmål bland barnen inte antal barn och personal som har varje modersmål.

Diagram 2: Personal med samma modersmål som barn på förskolan (svenska räknas ej).

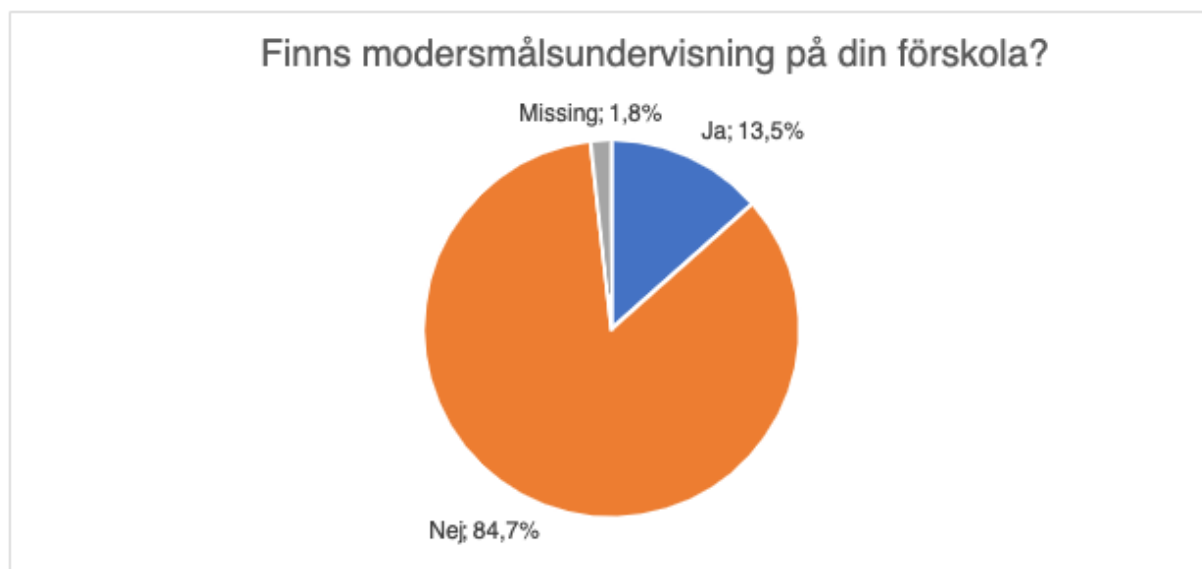


Pedagogerna har ovan kunnat välja flera alternativ för att visa all personal som har gemensamt modersmål med barn (svenska ej räknat), flervalsmöjligheten leder till att sammanslagning av staplarna blir över hundra procent. Vanligast är att en pedagog på samma avdelning har gemensamt modersmål med barn, följt av pedagog på annan avdelning, vikarie och kökspersonal/ lokalvårdare, endast fyra procent av respondenterna har uppgett “annan”. I kategorin “annan” skulle exempelvis vaktmästare, lokalförvaltning, specialpedagog, rektor, logoped och psykolog med fler kunna tänkas ingå. Se diagram 2 ovan.

Modersmålsundervisning

Gällande modersmålsundervisning har 10,8 procent av pedagogerna kryssat i att ett av de tillfällen barnen talar modersmål är under modersmålsundervisning. På förskoleavdelningsnivå har 9,0 procent av alla pedagoger svarat att barn talar andra språk än svenska under modersmålsundervisning. Enkäten frågar även hur modersmålsstödet ser ut på förskolan och då har 13,5 procent svarat att modersmålsundervisning förekommer.

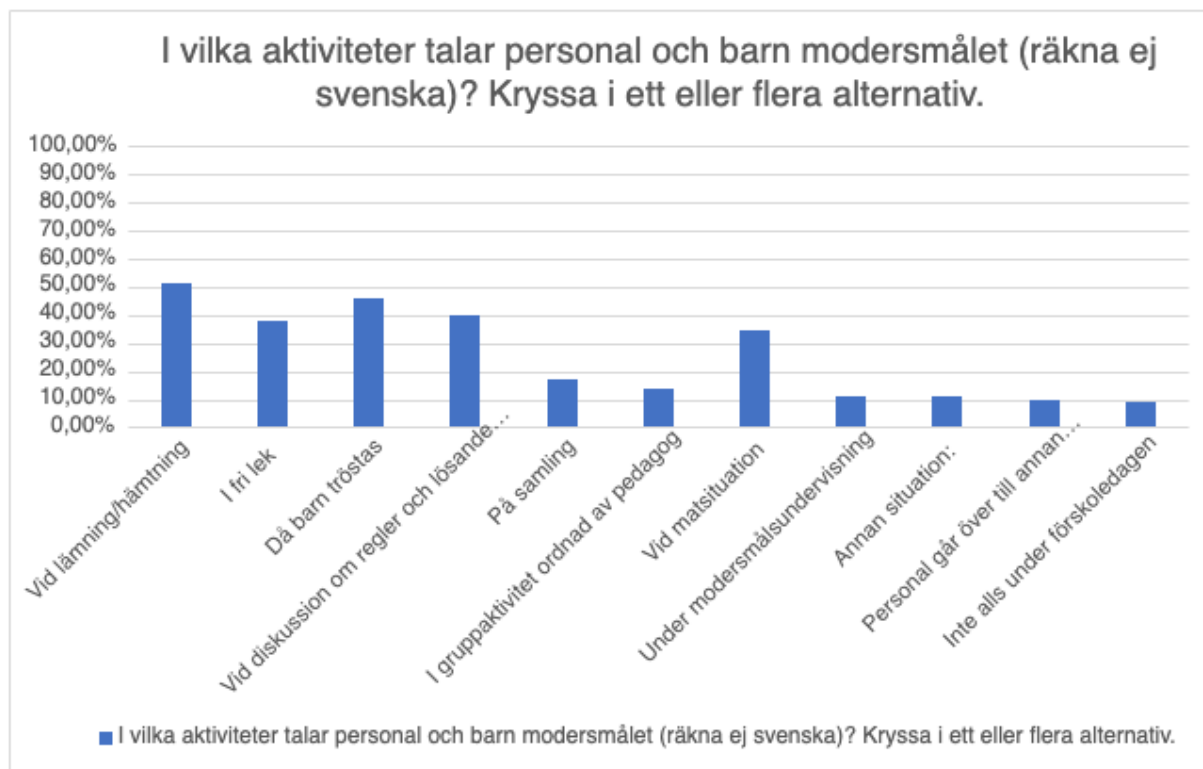
Diagram 3: Förekomst av modersmålsundervisning på förskolan



På förskolan har 13,5 procent av pedagogerna kryssat i att modersmålsundervisning förekommer. Antingen har dessa pedagoger kryssat i svarsalternativen “*barn får modersmålsundervisning*”, “*ordinarie personal med samma språk som barn har undervisning varje vecka*” eller “*ordinarie personal med samma språk som barn har undervisning mer sällan än varje vecka*”. Sammanlagt har 13,5 procent kryssat i att modersmålsundervisning, i någon form, finns på förskolan. Se diagram 3 ovan.

Sex pedagoger i Göteborgs kommun har angett att modersmålsundervisning förekommer. Tre av dessa pedagoger arbetar på förskola med finsktalande inriktning där extra fokus läggs på modersmålsundervisning i det finska språket som är ett av de nationella minoritetsspråken i Sverige. En annan pedagog i Göteborgs kommun har angett att ordinarie personal har modersmålsundervisning varje vecka, två andra pedagoger i Göteborgs kommun har angett att ordinarie personal har modersmålsundervisning mer sällan än varje vecka. Här framkommer ett mönster att modersmålsundervisningen i Göteborg oftast verkar självorganiserad lokalt, ingen pedagog i Göteborgs kommun har angett att modersmåls lärare kommer utifrån till deras förskola. Resterande nio respondenter som svarat att modersmålsundervisning förekommer arbetar i andra kommuner än Göteborg. I Göteborgs kommun anger pedagogerna att modersmålsundervisning förekommer i 8,8 procent av enkäterna varav hälften av dessa enkätsvar kommer från förskola med finsk inriktning, utanför Göteborgs kommun förekommer modersmålsundervisning i 21,4 procent av enkäterna. Totalt i alla enkäter har endast 4,5 procent av pedagogerna angett att det kommer modersmåls lärare utifrån till förskolan.

Diagram 4: Aktiviteter där flerspråkiga barn och personal talar sitt modersmål på förskolan



Vanligaste situationen där personal och barn på förskolan talar andra modersmål med varandra är vid hämtning och lämning, följt av då barn tröstas samt vid diskussion om regler och lösande av sociala konflikter. I fri lek och vid matsituation förekommer det också att andra modersmål talas av barn och personal. I andra situationer är det relativt ovanligt. Se diagram 4 ovan.

Modersmål verkar komma till uttryck antingen i formella eller informella situationer och aktiviteter för lärande. Formella aktiviteter kan vara tex samling som ofta är planerad. Informella aktiviteter kan vara tillfällen som lämning och hämtning eller då barn tröstas. Vissa aktiviteter är både av formell och informell karaktär såsom diskussion om regler och matsituationen. Matsituationen är en dagligen återkommande aktivitet och möjliggör för flerspråkigt utvecklande arbetssätt. Med detta menas att måltiden kan ses som en gemensam stund i en social kontext där fokus kan ligga i ett lärande med samtal kring benämning av saker som bestick och mat på flera språk. Även aktivitet som fri lek kan vara av informell och formell karaktär beroende på aktivitetens upplägg vilket i praktiken innebär mer eller mindre planerad och med mer eller mindre delaktiga pedagoger. Modersmålen i de andra språken används oftare vid informella situationer som vid lämning och hämtning, då barn tröstas än vid formella situationer där undervisningen är planerad och mer riktad som exempelvis samlingar, planerade gruppaktiviteter. Modersmål i andra språk än svenska talas mindre i de formella situationerna. Nio procent uppger att andra modersmål än svenska inte talas alls under förskoledagen, trots att gemensamma språk finns mellan personal och barn.

Hur ser pedagogerna på arbetet med flerspråkighet och modersmålsstöd i förskolan?

Gällande lärmiljö har ett flertal frågor från Skolinspektionen (2017) lagts in i enkäten, dessa resultat redovisas i text. På frågan ifall det på förskoleavdelningen finns material som böcker, bilder, symboler, ljudfiler, musik och digitala appar på olika språk har flest pedagoger kryssat i att det stämmer ganska bra. Samtidigt är det vanligaste svaret på frågan ifall de har en miljö som synliggör och uppmuntrar barnens alla språk att det stämmer ganska dåligt. Gällande ifall flerspråkiga barns språkutveckling stöttas medvetet under den fria leken är pedagogerna delade i två oerhört jämna läger; där 48,6 procent har svarat ganska dåligt eller inte alls medan 48 procent har svarat ganska bra eller helt. Pedagogerna anser oftast att de visar barnen att det är en tillgång att kunna flera språk. Pedagogerna har mycket olika bild av ifall de fått den kompetensutveckling som behövs för att arbeta med flerspråkighet. Över hälften av respondenterna tycker inte att det stämmer alls, eller stämmer ganska dåligt att de fått den kompetensutveckling som behövs för att arbeta med flerspråkighet (51,3 procent). Mindre än hälften (42,3 procent) anser att det stämmer ganska bra eller helt att de fått den kompetensutveckling som behövs för att arbeta med flerspråkighet.

Jämförelse: Pedagogers samsyn om bidragande till att flerspråkiga barn utvecklar språkkunskaper i svenska respektive i sitt modersmål

Diagram 5: Pedagogers samsyn om bidragande till att flerspråkiga barn utvecklar språkkunskaper i svenska.

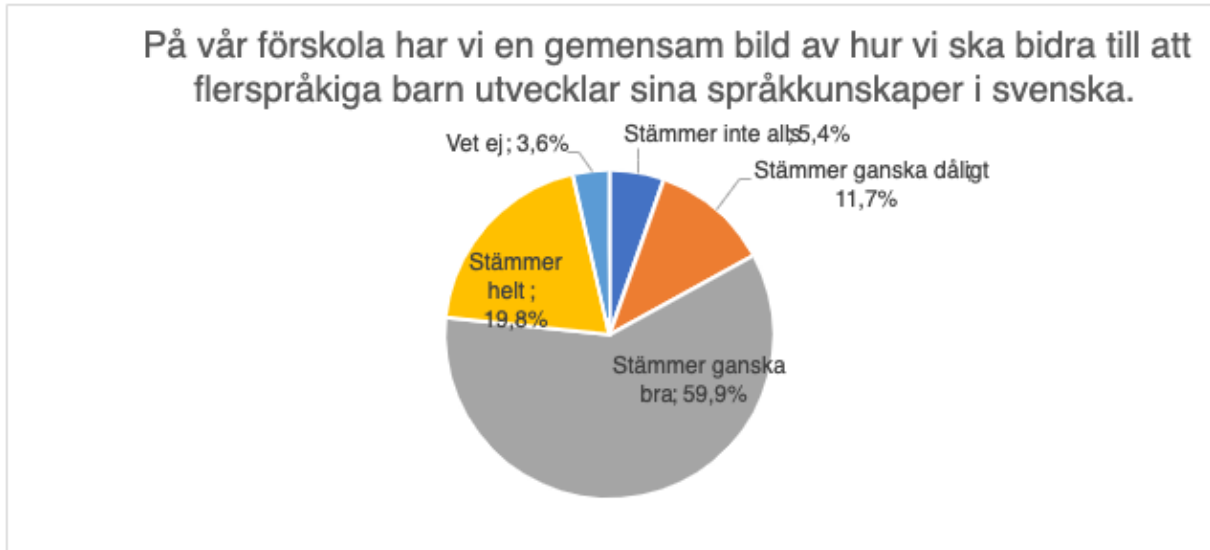


Diagram 6: Pedagogers samsyn om bidragande till att flerspråkiga barn utvecklar språkkunskaper i sitt modersmål

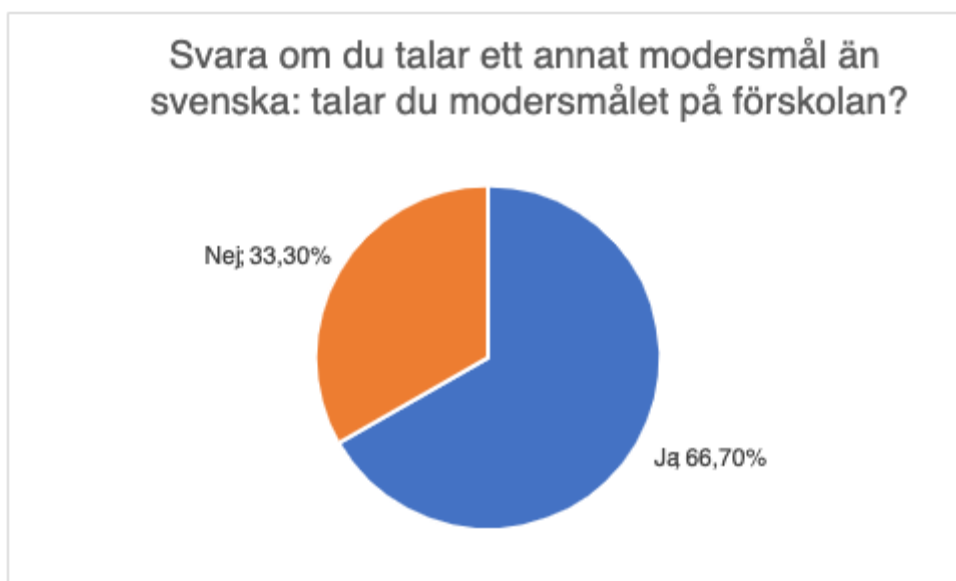


Pedagogerna uppfattar oftare att de har en gemensam bild av hur de ska bidra till att flerspråkiga barn utvecklar sina språkkunskaper i *svenska*, än i *andra modersmål*. Jämför diagram 5 och 6 ovan

Pedagogernas språkkunskaper och språkanvändning

Ungefär en tredjedel av pedagogerna som svarat på enkäten har annat modersmål än svenska (32,4 procent). Mer än hälften (58,1 procent) av dessa har svarat att barn på förskolan har samma modersmål.

Diagram 7: Ifall pedagoger talar andra modersmål på förskolan



I enkäten har de som har ett annat modersmål kunnat svara på fler frågor än de som endast har svenska som modersmål. Av de pedagoger som har annat modersmål än svenska talar 66,7 procent modersmålet på förskolan. Se diagram 7 ovan.

Den egna förskoleavdelningen

Andelen barn som har andra modersmål än svenska på den egna avdelningen varierar kraftigt mellan olika pedagogers svar. På vissa förskoleavdelningar har inga barn andra modersmål. Medan på andra förskolor har 100 procent av barnen andra modersmål än svenska (i 6,3 procent av respondenternas svar). I medel har pedagogerna svarat att 41,4 procent av barnen på den egna avdelningen har annat språk än svenska som modersmål. Värt att beakta är att just på våra undersökta förskolor finns ovanligt hög andel förskolebarn med andra modersmål, avsevärt högre än när Skolinspektionen uppgav var femte förskolebarn, 2015 (Skolinspektionen, 2017).

Diagram 8: Barn som endast talar språk som inte är svenska (dvs. talar inte svenska).

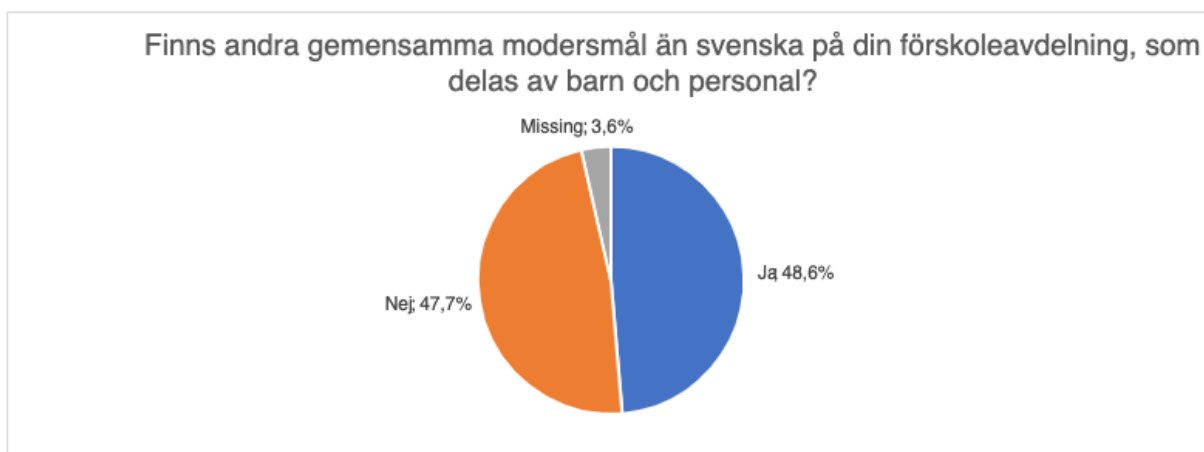


I 36,9 procent av enkäterna anges att det finns barn på avdelningen som bara talar annat språk, det vill säga talar inte svenska. Se diagram 8 ovan.

Hur används barns och personals språkkompetenser på den egna förskoleavdelningen?

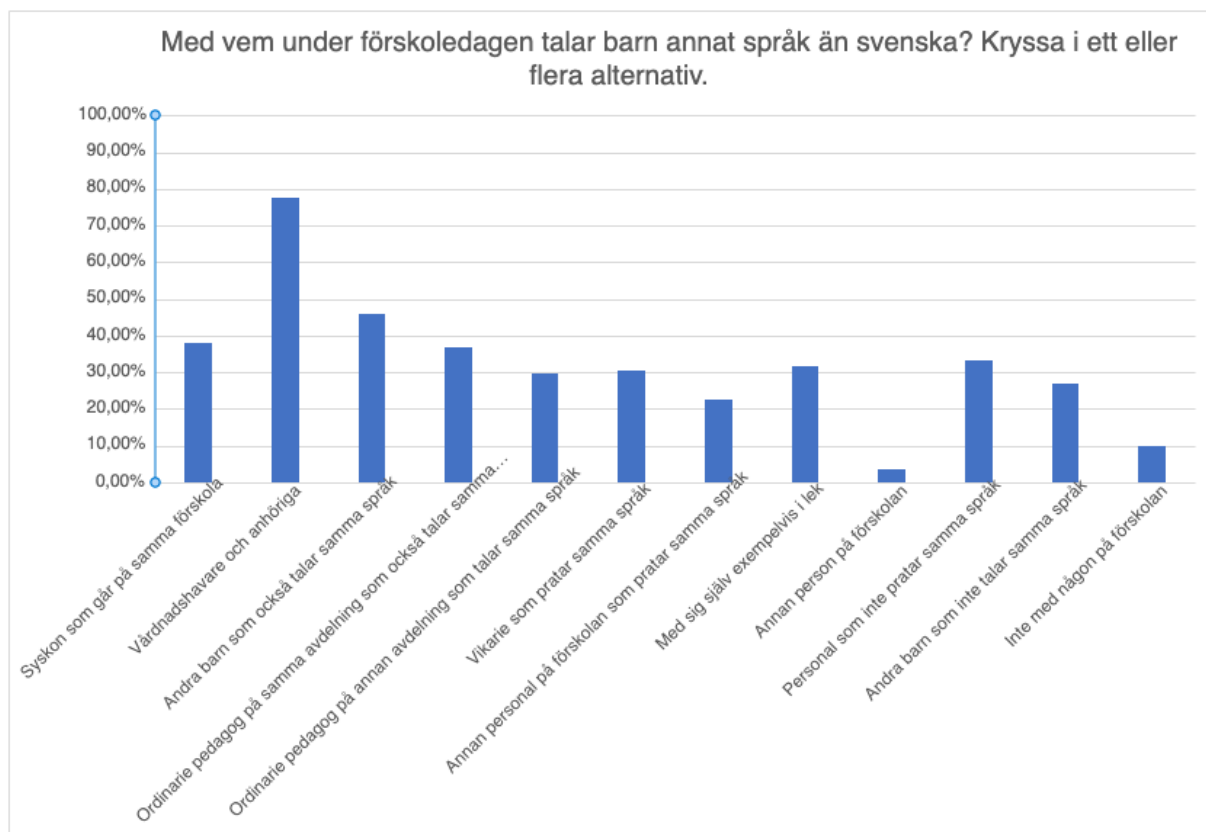
Mer än hälften (60,3 procent) av pedagogerna anser att det stämmer ganska bra eller helt att de använder flerspråkig personals språkkunskaper för att kommunicera på andra språk än svenska, på den egna förskoleavdelningen.

Diagram 9: Förekomst av gemensamma modersmål hos barn och personal på den egna förskoleavdelningen.



I ungefär hälften av enkäterna (48,6 procent) anges att det finns andra gemensamma modersmål än svenska på förskoleavdelningen som delas av både personal och barn. I en liten andel av enkätsvaren anges att personalen har så många modersmål att en tanke väcks att respondenten missförstått frågan som att röra hela förskolans personal. Även om så vore fallet i några svar är gemensamma språk mellan personal och barn på förskolans avdelningsnivå relativt vanligt. Se diagram 9 ovan.

Diagram 10: Personer barn på din förskoleavdelning talar andra språk än svenska med.



Barnen på den egna avdelningen talar oftast annat språk än svenska med vårdnadshavare och andra anhöriga (77,5 procent), med andra barn (45,9 procent) och syskon (37,8 procent). Med ordinarie personal på samma avdelning talar barnet annat språk i 36,9 procent av respondenternas svar, med pedagog på annan avdelning i 29,7 procent, med vikarie i 30,6 procent av svaren och med annan personal i 22,5 procent. Det förekommer också att barn talar med sig själv på annat språk (31,5 procent) eller med en person som inte pratar samma språk (personal 33,3 procent och barn 27,0 procent). I 9,9 procent av enkäterna talar barnet inte annat språk med någon på förskolan. Se diagram 10 ovan.

Diagram 11: Situationer då barn på förskoleavdelningen talar annat språk än svenska. En jämförelse.



För att se ifall barn och personals språkkompetenser används har en jämförelse gjorts mellan avdelningar där personal talar samma modersmål som barn och avdelningar där personal inte talar barns modersmål (svenska inte räknat). Jämförelsen gäller situationer där annat språk talas. I diagrammet ovan (diagram 11) har förskoleavdelningar där barn och personal delar fler modersmål än svenska jämförts med avdelningar utan fler gemensamma modersmål rörande fråga 14 ” När under förskoledagen talar barn på din avdelning annat språk än svenska? Kryssa i ett eller flera alternativ. ” Att personal har samma modersmål som barn på avdelningen verkar starkt bidra till att annat språk/andra språk talas vid hämtning och lämning samt att modersmålsundervisning förekommer. Detta kan eventuellt betyda att ordinarie personal på avdelningen har modersmålsundervisning med barn på sin avdelning eller att personal på en sådan avdelning är drivande i att annan person har modersmålsundervisning eller stöttar barn med deras modersmål. I enkätundersökningen har det dock visat sig att extern personal sällan kommer utifrån till förskolan och har modersmålsundervisning. Att gemensamt språk förekommer på avdelningen bidrar även till att fler språk talas då barn tröstas, på samling, i gruppaktivitet ordnad av pedagog, vid maten samt vid diskussion och lösande av sociala konflikter - men det höjer talandet av andra språk än svenska förvånansvärt lite, med under 15 procent. Den tydligaste effekten av gemensamma modersmål mellan personal och barn på förskoleavdelningen är att det minskar risken för att endast svenska talas. På avdelningar utan gemensamma modersmål har 39,6 procent svarat att andra språk inte talas alls under förskoledagen, medan detta endast förekommer hos 5,6 procent av respondenternas svar där fler gemensamma modersmål finns på avdelningen. Anmärkningsvärt är *ändå* att det trots fler gemensamma modersmål än svenska inte talas andra språk alls under förskoledagen i 5,60 procent av respondenternas svar. Pearsons chi-square test visar att det finns en signifikant relation mellan grupperna, p mindre än 0,001 (p mindre än 0.05). Ofta är relationen en skillnad mellan grupperna men i fallet “i fri lek” är relationen en likhet mellan gruppernas svar.

Sammanfattning av frågeställningar

I vilka situationer talar barn sitt modersmål i förskolan?

Framför allt vid situationer som lämning/hämtning talar barn andra språk än svenska men även i fri lek och vid matsituationer. Barn talar främst med anhöriga, med andra barn och med syskon på andra språk. Barn talar även med pedagog på samma avdelning som talar samma språk och med pedagoger på andra avdelning som talar samma språk. Det förekommer även att barn talar med sig själva exempelvis i lek på annat språk, eller med personer som inte talar samma språk.

Hur ser pedagogerna på arbetet med flerspråkighet och modersmålsstöd i förskolan?

Pedagogerna känner större samstämmighet med varandra gällande hur de ska arbeta med barns språkutveckling på svenska än på andra modersmål. På avdelningen tycker pedagogerna att det finns material som uppmuntrar till flerspråkighet, men att miljön ändå inte uppmärksammar och uppmuntrar alla barns språk på förskoleavdelningen. Gällande stöttning på andra modersmål i fria leken är pedagogerna delade i två hälften där hälften tycker arbetet brister och hälften tycker det fungerar.

Hur används barns och vuxnas språkkompetenser enligt pedagogerna?

Pedagogerna anser att det stämmer ganska bra att flerspråkig personals språkkunskaper används för att kommunicera på andra språk. Samtidigt har pedagogerna inte kryssat i att andra modersmål används ihop med barnen i så många situationer. På förskolor där fler gemensamma modersmål finns hos personal och barn används ändå andra språk främst vid hämtning och lämning, endast där har strax över hälften kryssat i att andra språk används. En tanke är att om gemensamma modersmål finns skulle användande av gemensamma språk kunna ske vid alla typer av situationer, vilket ingen respondent kryssat i. Andra språk används mest vid informella situationer som vid hämtning/lämning, tröstande eller vid diskussion om regler och lösande av sociala konflikter. Även vid mat används andra språk relativt ofta.

8 Avslutande diskussion

Nedan följer den avslutande delen där studiens innehåll diskuteras, kvantitativa metod, resultat, framtida forskning och avslutningsvis implikationer för förskolepedagoger.

1.1 Metoddiskussion

Fördelen med kvantitativ studie och en enkätundersökning är att det insamlade materialet blir överskådligt och går att översätta till siffror som går att redovisa i diagram och tabeller. Skolinspektionens gjorde en liknande granskning 2017 och där fanns frågor som passade även denna undersökning. Efter kontakt med Skolinspektionen gavs tillstånd att använda dessa.

Den här studien hade kunnat genomföras kvalitativt med intervjuer och observationer men då vi ville ha ett överskådligt material ansåg vi att det var bättre med en kvantitativ ansats. När vi fått in ett antal enkäter upptäcktes några saker som kunnat gjorts bättre. Uppdelning i tre delar hade behövt vara tydligare då en del missade att se skillnaden mellan förskola och avdelning. Den sista frågan borde fått en annan placering, då den sista frågan skulle besvaras av alla men fyra frågor innan bara besvarades av en särskild grupp. I enkätfrågor rörande vilka språk som barn och personal pratar valdes att som alternativ använda de vanligaste språken i modersmålsundervisnings enligt Göteborgs kommun samt romani eftersom romani är ett officiellt minoritetsspråk. Då språken kopierades direkt från Göteborgs kommuns information blev ett av språken "syrisk" vilket flera respondenter reagerade på då språket heter syrianska eller assyriska. En tidigare tanke var att ha med fler språkalternativ och då var tre dialekter av kurdiska med, gurani, sorani och kurmanji. I slutversionen var både sorani och kurdiska med. Det var ett misstag att sorani var kvar som alternativ, tanken var att kurdiska skulle representera alla dialekter. Att syrisk och sorani fanns med som alternativ tros inte ha påverkat studiens resultat. Dels på grund av att respondenterna kunde skriva fritext och skriva språk själva. Dels för att frågornas syfte var att få syn på förekomst av gemensamma språk, samt vilka språk som var vanligast.

1.2 Resultatdiskussion

En underliggande fråga i hela studien är ifall barn får möjlighet att utveckla sitt modersmål i förskolan, såsom läroplansmålet anger. Vidare studier behövs för att besvara detta, men oroande tycks är att andra språk än svenska talas i låg utsträckning vid formella lärsituationer. Oroande är även att pedagoger är splittrade gällande ifall de kan stötta modersmål nog i den fria leken, där barnen kan mötas på mer jämlika villkor med vuxna (Kultti, 2022). Djupt oroande är även att modersmålsundervisningen, i synnerhet i Göteborg, i stort sett verkar ha försvunnit. I de flesta av förskolorna finns fler gemensamma modersmål än svenska, som delas av barn och personal. Detta ger möjlighet att bidra till språkutveckling på de gemensamma modersmålen. Men även barn som inte har personal med samma modersmål har rätt att utveckla sitt modersmål, och här behöver externa pedagoger komma till förskolan för att få till språkutveckling på dessa modersmål, vilket inte sker idag. Många barn kan troligen inte utveckla modersmålet alls på förskolan då ingen annan på förskolan talar modersmålet. Lite under hälften av pedagogerna i studien har barn på sin avdelning som endast talar annat språk än svenska, om dessa barn inte har någon på förskolan som talar deras modersmål och inte heller får träffa modersmåls lärare, befinner sig barnen i en svårförståelig förskolevärld.

Nästan trefjärdedelar av pedagogerna i studien har angett att det på deras förskola finns fler gemensamma modersmål än svenska som delas av barn och personal. När personal talar barnens modersmål finns möjlighet att stötta barnen i deras proximala utvecklingszon,

barnet kan lära av *en mer erfaren* (Vygotskij, 1978). I tidigare forskning betonas vikten av stöd från pedagoger och andra vuxna för att främja modersmålsutveckling (Kelemen, 2012; Jones & Mutumba, 2019). Pedagogerna anger dock oftast vårdnadshavare och andra anhöriga som de barnen talar modersmål med under förskoledagen. Vårdnadshavare och anhöriga är oftast bara på förskolan under hämtning, lämning och inskolning vilket innebär att även andra personer behövs för att barnen ska få den möjlighet att utveckla sitt modersmål i förskolan som de enligt läroplan och skollag har rätt till. Vårdnadshavare och anhöriga är (förstås) nyckelpersoner för barnens språkutveckling på modersmålet och i livet i stort (Gonzalez m.fl., 2021), och de visar sig i denna studie alltså vara de vanligaste att prata på modersmålet med även på förskolan. På andra plats som samtalspartner på modersmålet kommer andra barn och syskon. Pedagoger kan förslagsvis bidra till att modersmål talas mer mellan barn och kan ge barnen språkutvecklande uppgifter på modersmålet genom språklig interaktion (Kultti 2014), för att barn ska kunna utvecklas i sin proximala utvecklingszon behövs en mer erfaren och här kan barnen behöva stöttning. Det förekommer även i många av enkätsvaren att barn talar modersmålet med pedagog på samma avdelning. Då pedagog på samma avdelning, på annan avdelning eller annan vuxen på förskolan talar modersmålet med barnet finns stor möjlighet att utveckla barnet i dess proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1978; Kultti 2021). I tidigare forskning betonar Vygotsky hur viktigt språket är först som ett kommunikationsmedel mellan barn och omgivningen och senare för att organisera barnets tankar. I denna enkätstudie har en stor andel av respondenterna svarat att något eller några barn på den egna avdelningen talar andra språk med ordinarie personal på den egna avdelningen. Detta kan tyda på att det finns ett relationellt samspel och samstämmer med tidigare forskning där vikten av att som lärare vara språkliga förebilder och ha en positiv attityd till andra språk påverkar samt hur denne genom gemensamma språk förmedlar en trygghet till barn (Kelemen 2012, Spolsky 1989, Kultti 2014)

I ett enkätsvar i studien från Stockholm har respondenten angett som kommentar till enkäten att den egna förskolan har modersmålsundervisning varje vecka organiserad på följande vis. Barnen på denna förskola delas in i grupper efter sina språk. Pedagoger, köksansvarig/lokalvårdare och modersmåls lärare utifrån har hand om barngrupp på eget modersmål. De få barn som bara talar svenska har en egen grupp. Alla språkgruppers pedagogiska innehåll planeras av pedagogerna innan modersmålslektioner. Denna förskola visar ett medvetet språkutvecklande arbete och visar ett föredömligt sätt i att använda redan befintliga personalresurser för modersmålsundervisning. De pedagoger som i enkäten angett att gemensamt språk finns hos personal och barn på förskoleavdelningen har i relativt låg grad angett att andra modersmål talas i förskolesituationer. Betänk att svenska troligen talas i alla dessa situationer, medan andra modersmål talas främst vid lämning och hämtning. Barn hade vid inskolning kunnat placeras på samma avdelning som befintlig personal som talar samma modersmål, i de fall då personal med samma modersmål finns. Barns kunskaper i majoritetsspråket borde som Kultti påpekar inte avgöra huruvida barn lär och uttrycker sig själv (2022). Om barn, då det är möjligt, placeras på avdelning där personal kan deras modersmål möjliggör detta för translanguaging (Garcia & Otheguy 2020, Kultti 2022) vilket hade kunnat användas som strategi av barn och personal i alla situationer. Enkäten visar att det nu finns risk för uppdelning, där andra språk bara talas i vissa situationer. Translanguaging syftar till att uppmuntra alla språk vid alla tillfällen och koncentrerar sig på uttrycket och talaren (Garcia & Otheguy 2020). Kultti (2022) förespråkar translanguaging i kombination med lekresponsiv undervisning. Denna studie visar att förskoleavdelningar där personal talar samma modersmål som barn inte kryssat i att andra språk talas under fri lek oftare än förskoleavdelningar där personal inte delar modersmål med barn.

Frågan är om pedagogers kunskap i barnens modersmål bidrar i den fria leken i dagens förskola. Om lekresponsiv undervisning ska ske med translanguaging krävs troligen ett riktat projekt samt nätverk eller liknande. En fördel med lekresponsiv undervisning är enligt Kultti att barn och vuxna möts mer jämlikt, att barn får agens och att lekens "som om" kan utveckla barn i dess proximala utvecklingszon (Kultti, 2022).

I Läroplanen för förskolan (2018) fastställs att barn ska ges möjlighet att utveckla sitt modersmål. Att ge ett barn möjlighet att utveckla ett språk innebär mycket, under förskoleåren utvecklar barnen fonologi (uttal), pragmatik (socialt språk), grammatik och ordförråd. För att utveckla barns språk använder pedagoger exempelvis rim, ramsor, ordlekar, utvidgade meningar, högläsning, läs- och skrivträning, sånger med mera- vilket bör användas på alla barnens språk. Enligt enkäten upplevde pedagogerna sig mer samspelade med kollegor gällande språkutveckling på svenska språket än språkutveckling på andra modersmål. Användande av befintliga pedagogers språkkunskaper, externa lärare, tid, diskussion och nätverk kanske kan ge barnen möjlighet till språkutveckling på sitt modersmål. Tidigare i Sverige användes i styrdokument termen hemspråk vilket fortfarande verkar normerande. Skutnabb-Kangas och McCarty (2007) menar att termen hemspråk kan men inte måste bidra till en marginalisering av språk och antyder att språket används hemma men inte i samhället och i utbildningssammanhang. I vårt resultat ser vi att andra modersmål än svenska används främst vid hämtning och lämning, i diskussion om regler och lösande av sociala konflikter, i fri lek samt i matsituation. Dessa tillfällen är ofta informella och har att göra med barns sociala liv, deras känsloliv och mat; vilket kanske har koppling till hemmet. Detta samstämmer med tidigare forskning gällande att barns känslspråk och känslreaktioner uttrycks genom modersmålet särskilt i de yngre åldrarna 2–4 år (Kelemen 2012). Enligt resultatet är det ovanligare att det talas andra modersmål än svenska vid samling och i planerad gruppaktivitet; detta kan tyda på en brist på planerad och medveten användning av fler språk samt på en syn och praktik där andra språk är oviktigt i förhållande till majoritetsspråket. Att andra språk än svenska inte kopplas med undervisning och lärande visar på en enspråkig norm, inom utbildning verkar svenska som skolspråk vara väldigt stark norm vilket även tidigare forskning visat (Bayati 2017). Historiskt har inom forskning talats om balansteorin som menar att de olika språken tävlar om utrymme i flerspråkiga människors hjärna.

I Sverige har termen halvspråkighet på allvar förkastats först tidigt åttiotal och termen hemspråk byttes ut 1996 (Hyltenstam & Salö, 2022; Salmona Madriñan 2014). SVT har hösten 2022 rapporterat om hur regeringen vill granska modersmålsundervisningen för att se om den skadar inlärning i svenska, detta tyder på att balansteorins myter återigen vinner mark (SVT, 2022). Alla dessa myter och termer är tecken på en dominant och exkluderande norm där svenska som språk varit normerande i utbildningsväsendet (Bayati 2017) vilket även denna studie visar tecken på än idag (2022). Att andra modersmål talas i mer informella situationer skulle även kunna tyda på att modersmålen inte är norm eller välkomna i formella sammanhang. Fortfarande förekommer uttalanden som "i förskolan talar vi svenska". Kanske talas på vissa förskolor andra modersmål i smyg, eller vid akut behov som när barn är ledsna eller då missförstånd uppstått (vid diskussion om regler) och eventuellt när andra pedagoger och barn som inte förstår inte hör? Är normen att andra språk inte används eller välkomnas i förskolan kan sett ur normkritiskt perspektiv det innebära att modersmålet endast talas när andra pedagoger och barn som talar majoritetsspråket inte är i närheten. I värsta fall kan en enspråkig norm innebära känslor av skam där barnet blir tyst och modersmålet försämras. Kan det vara att på grund av enspråkig norm andra modersmål inte talas i lika stor utsträckning vid samling då hela gruppen är samlad och i pedagogiska

sammanhang? Detta kan i så fall tyda på behov av säkra platser för att språk ska ges utrymme så kallade *safe zones* (Garcia 2007 genom Conteh m.fl., 2011). Bristen på andra modersmål i undervisning skulle kunna avhjälpas på flera sätt, modersmålsundervisning kan fylla viktiga luckor och kan bli en säker plats (*safe zones*) där modersmålet fredas och där barn blir sedda.

Behovet av modersmåls lärare är stort för att tillgodose alla barnens modersmål. Även om gemensamma språk finns hos barn och personal kan sällan personalen alla barnens språk. Modersmålsundervisning kan samtidigt lätt bli en form av multilanguaging där språk separeras till olika tillfällen i rum och tid, modersmålsundervisning kan därför gärna kombineras eller inspireras av translanguaging där språkblandning uppmuntras (Garcia & Otheguy 2020). Ett viktigt resultat i enkätstudien är att pedagogerna uppgav att det finns barn på deras avdelning som endast talar annat språk och inte svenska (36,9 procent). För barn som inte talar svenska blir det extra viktigt att pedagoger talar samma modersmål som barnen så att barnen blir sedda och förstådda genom att deras språk erkänns som en tillgång (Kirsch m.fl., 2020). Modersmålsundervisning och stöd är viktigt för barns utveckling och för att få tysta barn att tala (Bligh & Drury, 2015). Ett mycket oroande resultat av studien är att modersmålsundervisningen verkar ha försvunnit från de flesta förskolor, en tendens syns att situationen är ovanligt illa i Göteborgs kommun. Om pedagogerna talar samma modersmål som barn som inte talar svenska kan pedagogerna möta hela familjen där kanske även vuxna inte talar svenska. Förutom modersmålsundervisning kan vidareutbildning och nätverk stödja pedagoger att använda andra modersmål i undervisning på förskolan (Jones & Mutumba, 2019).

1.3 Framtida forskning

I detta arbete har vi fokuserat på modersmål i allmänhet, i framtida forskning vore det intressant att se studier som är specifikt inriktade på de nationella minoritetsspråkens språkutrymme i förskolan. Förhoppningen är att framtida forskning får undersöka framåtsträvande nya pedagogiska satsningar där befintlig personals språkkunskaper används i kombination med externa modersmåls lärare. Trots att det finns ett språkutvecklande arbete saknas reflektion och diskussion i arbetslagen och förskolor, mer forskning behövs i varför just det flerspråkiga arbetet inte vidareutvecklas. Framtida kvalitativ forskning behövs gällande barn och anhöriga som inte talar svenska och deras upplevelse av inskolning och av förskolan i stort.

1.4 Implikationer för förskolepedagoger

Möjliggöra för barn att förutom svenska även använda sig av sitt modersmål genom återberättande av bilder, berättelser och sagor kan enligt tidigare forskning ge barn högre språklig kompetens (Aktan-Erciyes, 2020). En konkret idé för att fler språk ska pratas i förskolan är att personal som vill har på sig skyltar som visar vilka språk de talar, så anhöriga välkomnas att prata med personalen på fler språk. Vikarier som vill kan även de ha på sig språkskyltar, det kommer även påminna ordinarie personal att fråga och använda vikariers språkkunskaper. En förskoleavdelning kunde förutom Polyglutt, en digital läseapp, alltid ha fysiska böcker på alla barnens språk för att underlätta läs och skrivutveckling för barnet samt för att anhöriga/vikarier/kökspersonal och ordinarie personal ska kunna läsa högt för barnen. Då pedagoger efterfrågar och beställer in nya böcker på barnens språk på biblioteket ökar även bibliotekets utbud på olika språk. Detta kan bli välkomnande då barn och föräldrar kommer på inskolning. Föräldrar verkar vilja enligt Gonzalez m.fl. (2021) ha stöttning i att barnen utvecklar även sitt modersmål för att barnen ska kunna tala med släktingar och bevara sitt kulturarv. När ett barn som inte kan kommunicera på ett språk som pedagogerna kan

förstå och då pedagogerna inte heller kan göra sig förstådda kan det vara till hjälp om man kan kontakta vårdnadshavare som kan tala flera språk. Ett sätt kan vara att ringa vårdnadshavaren som då kan reda ut vad barnet försöker säga och förklara för barnet vad pedagogerna kan göra.

Tre fjärdedelar av förskolepedagogerna uppger att det finns gemensamt modersmål hos personal och barn på förskolan (svenska inte räknat). En satsning på modersmål med befintlig personal skulle innebära en stor förbättring i förskolebarns språkutveckling, i många språk med den extra effekten av förbättrad språkutveckling i svenska. Arabiska och persiska är vanliga gemensamma modersmål för personal och barn inom förskolan. Att en satsning på modersmålsundervisning eller modersmålsstöd i arabiska och persiska med *befintlig* personal skulle innebära en skillnad i förskolebarns språkutveckling i bägge språken kan liknas vid tidigare forskning i det engelska sammanhanget Conteh och Brook (2011), där det uppmärksammats att man inte tagit tillvara på den språkliga kompetensen hos personal. Förslagsvis genom att använda sig av språkväxling som metod för att möta barnens behov och i enlighet med tidigare forskning där Kirsch m.fl. (2020) lyfter ett samband mellan barns användande av sitt modersmål, välmående och stärkande av deras identitet med ökad medvetenhet av flerspråkighet hos pedagoger.

Det kan finnas en diskrepans mellan vad forskningsresultat förespråkar, policydokument och praktiken i förskolan (Lundberg, 2020). Denna diskrepans har även av oss som yrkeserfarna förskollärostudenterna identifierats i de olika arenor undervisning i förskolan omfattas av. Skolinspektionens granskning från 2017 visar på att det tidigare funnits brister i språkutvecklande arbete gällande barns modersmål, resultat från denna studie tyder på att bristerna ännu består gällande modersmålsundervisning. I praktiken finns en komplexitet och olika dilemman att ha i åtanke. Pedagoger tar till olika strategier och metoder och det tyder på att det finns en osäkerhet i hur det pedagogiska arbetet ska gå till gällande flerspråkighet eftersom det utmanar normer, språkhierarkier och skapar förvirring bland pedagoger. Därav uppstår dessa skillnader i fri lek och andra aktiviteter som visar sig i resultaten från enkäten och tidigare forskning (Fredriksson & Lindgren Eneflo, 2019 Puskás & Björk-Willén, 2017). Trots det som förespråkas i styrdokument kan således verkligheten se annorlunda ut. Den sociala ordningen Bernstein lyfter som en gemensam nämnare för alla aktörer blir det styrande elementet för vilket handlingsutrymme finns och vad som är gångbart (Lundberg, 2020).

Göteborgs kommun tycks lida allvarlig brist på modersmålsundervisning. I tre fall förekommer modersmålsundervisning då förskolan har finsk inriktning, i tre fall för att ordinarie personal utför detta (oftast mer sällan än en gång i veckan och kanske på eget bevåg?). Ett alternativ är att använda befintlig språkkompetens på förskolan, kompetens i språk kan finnas hos personal oavsett yrkeskategori, språkkompetens kan även finnas hos barn. Vygotskij betonar *den mer erfarna* men förskolan handlar mycket om att barn lär i lek och av varandra? Kan vi tänka normbrytande och se att samtal med jämnkunniga och mindre kunniga också utvecklar oss. Vad kan vinnas då barn lär modersmål av varandra och vad kan förloras då vuxna inte deltar? Kan det vara att det fortfarande råder brist på tid, stöd och kompetensutveckling liksom vid Skolinspektionens granskning från 2017 och att det arbetet med flerspråkighet ännu inte implementerats i alla led? Det kan även handla om saknaden av ett normkritiskt perspektiv där en stark enspråkig norm råder och språken kategoriseras hierarkiskt. Studien samstämmer med Skolinspektionens granskning och det framkommer fortfarande att arbetet bör förankras i alla led, modersmålsstöd säkerställas och utbildningen utgå från ett barnperspektiv.

Huruvida formell eller informell inläring av språket är att föredra är enligt Spolsky (1989) inte väsentligt då bägge typerna av inläringssituationer behövs, däremot lyfter han andra faktorer som mer avgörande vilka bland andra handlar om attityder till flerspråkighet och motiverande faktorer. Den sociala aspekten verkar avgörande vid inläring och utveckling av språk. Detta bekräftas av resultaten vid sammanställningen av denna studie där enkätresultat pekar på att det finns en brist på modersmåls lärare och tidigare forskning visar på hur mycket förskollärarens roll inverkar i barns utveckling och lärande (Kultti, 2022). Denna studie visar att andra modersmål talas relativt lite i förskolan, även då pedagoger delar andra modersmål med barn på samma avdelning. Detta tyder på att normer behöver brytas, befintlig personalens språkkunskaper behöver användas, externa modersmåls lärare behöver anlitas, kunskap höjas och nätverk skapas för att pedagoger ska kunna bli de nyckelpersoner de borde vara i barns språkutveckling på modersmålet.

Studien visar att vanliga gemensamma språk hos personal och barn är arabiska och persiska. Vanligast annat modersmål hos barn är engelska, vilket visar på vikten att befintlig personal använder sina kunskaper i engelska. Att kunskaper i majoritetsspråk finns bland barn och personal bekräftas av tidigare forskning där Puskás och Björk-Willén (2017) konstaterande att vid ett arbete med flerspråkighet det oftast blir majoritetsspråken som får mest utrymme. Hur det flerspråkiga arbetet med minoritetsspråken ska gå till är ännu relativt outforskat. Ett projekt med nätverk där befintlig personal uppmuntras och stöts av varandra att tala de gemensamma modersmål de och barnen har, skulle troligen ge stora pedagogiska vinster (Jones & Mutumba 2019). Externa modersmåls lärare kan komplettera med de av barnens modersmål som befintlig personal inte talar. Vi tror att studien kan vara till hjälp för att förstå hur viktigt det är att arbeta med flerspråkighet, då studien visar hur vanligt det är med andra modersmål än svenska och hur vanligt det är att personal och barn har gemensamma andra modersmål. En förhoppning är att olika språk används i förskolan i framtiden och att personal får uppmuntran och erkännande för sina språkkompetenser. Utbildningen till förskollärare är nu 3,5 år men i förskolan finns personal med ett helt livs kunskap i andra språk, den språkkunskapen måste uppvärderas! Sverige är ett flerspråkigt land och förskolan ska också vara flerspråkig. Förhoppningen är att läroplan och skollag följs och att därmed barn i framtiden får möjlighet att utveckla sitt modersmål i förskolan.

9 Referenslista

Aktan-Erciyes, A. (2020). Longitudinal Effects of Second Language on First Language Narrative Skills and Executive Functions of Preschool Children. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 16 (1)1, 42–58.

<https://doi.org/10.17263/jlls.712638>

Barmark, M., Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktygslåda - att förstå och förändra världen med siffror*. Studentlitteratur.

Bayati, Z., (2017). Språk Biologiska institutioner. I A. Hübinette, T. (Red). *Ras och vithet: Svenska rasrelationer i går och i dag*. (253–270). Studentlitteratur.

Bligh, C., & Drury, R. (2015). Perspectives on the "Silent Period" for Emergent Bilinguals in England. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 259–274.

<https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1009589>

Can, M. (2006). *Tätt intill dagarna: Berättelsen om min mor*. Norstedts.

Conteh, J., & Brock, A. (2011). `Safe spaces`? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347–360, <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.486850>

Ejlertsson, G., (2014). *Enkäten i praktiken: En handbok i enkätmetodik*. Studentlitteratur.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Natur och kultur.

Fredriksson, M., Lindgren Eneflo, E., (2019). "Man blir lite osäker på om man gör rätt"- En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Tidskrift för nordisk barnhageforskning* 18(6), 1–15.

<https://www.nb-ecec.org/sv/artiklar/man-blir-lite-osaker-pa-om-man-gor-ratt-2013-en-studie-om-pedagogers-arbete-med-flersprakighet-i-forskolan>

Franzén, E (2001). *Att bryta upp och byta land*. Natur och kultur.

García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>

Gonzalez, J. E., Liew, J., Zou, Y., Curtis, G., & Li, D. (2021). "They're Going to Forget About Their Mother Tongue": Influence of Chinese Beliefs in Child Home Language and Literacy Development." *Early Childhood Education Journal* 50(1) 1109–120.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01241-x>

Göteborgs Stad. (2019). *Kommungemensam riktlinje för att stärka arbetet med språk-, läs- och skrivutveckling*. Center för skolutveckling. Utbildningsförvaltningen. [Kommungemensam riktlinje för att stärka arbetet med språk-, läs- och skrivutveckling](#)

Göteborgs Stad. (2021). *Strategi för förskoleförvaltningens språkfrämjande insatser 2021–2026*. Förskoleförvaltningen

Hyltenstam, K., Salö, L. (2022). *Språkideologi och det ofullbordade språkbytet. Den språkliga försvenskningen av det meänkielitalande området*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.

Jones, S., & Mutumba, S. (2019). Intersections of mother tongue-based instruction, funds of knowledge, identity, and social capital in an Ugandan pre-school classroom. *Journal of Language, Identity, and Education*, 18(4), 207–221.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1607349>

Kelemen, G. (2012). Aspects of Speech Development at Preschoolers in Bilingual Communication Environments. *Journal Plus Education / Educatia Plus*, 8(2), 141–149.

Kirsch, C., & Mortini, S. (2021). Engaging in and creatively reproducing translanguaging practices with peers: A longitudinal study with three-year-olds in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Ahead-of-print (Ahead-of-print)*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1999387>

Kirsch, C., Aleksić, G., Mortini, S., & Andersen, K. (2020). Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 319–337.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>

Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan*. Liber.

Kultti, A. (2022). Teaching responsive to play and linguistic diversity in early childhood education: Considerations on theoretical grounds. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 25(8), 3037–3045.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2001426>

Lundberg, O. (2020). Kunskapssociologi- att designa en studie i skärningspunkten mellan policy, teori och praktik. I A. Åkerblom, A. Hellman, & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. (s.123–140) Gleerups.

Läroplan för förskolan. Lpfö 18. (2018) Skolverket

Melin, E. (2013). *Social delaktighet i teori och praktik: Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. (Doktorsavhandlingar från Institutionen för pedagogik och didaktik;18) (Doktorsavhandling, Stockholms universitet). Stockholms Universitetsbibliotek, Diva portal <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Asu%3Adiva-87845>

Motion 2021/22:2921. *Slopad rätt till modersmålsundervisning*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/slopad-ratt-till-modersmalsundervisning_H9022921

Petersen, P. (2022). Flerspråkighet och digitala resurser i förskolan. Studentlitteratur
Petersen, P. (2020). *Delaktighet och digitala resurser: Barns multimodala uttryck för delaktighet i förskolan i flerspråkiga områden*. (Doktorsavhandlingar från Institutionen för

pedagogik och didaktik;60) (Doktorsavhandling, Stockholms universitet). Stockholms Universitetsbibliotek, Diva portal
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Asu%3Adiva-178558>

Puskás, T., & Björk-Willén, P. (2017). "Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group", *Multilingua*, 36(4), 425–449.
<http://dx.doi.org/10.1515/multi-2016-0025>

Rönnerman, K. (2020). Aktionsforskning som examensarbete. I Åkerblom, A., Hellman, A. & Pramling, N. (red.). Metodologi för studenter i, om och med förskolan. 1. Uppl. Gleerups.

Salmona Madriñan, M. (2014). The Use of First Language in the Second-Language Classroom: A Support for Second Language Acquisition. *GIST Education and Learning Research Journal*, (9), 50–66.
<https://doi.org/10.26817/16925777.143>

Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford University Press

SFS 2018:1197 *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*.
http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197

SFS 2009:600 *Språklag*
https://riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600

Skolinspektionen (2017) Förskolans arbete med flerspråkiga barns språkutveckling.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2017/forskolans-arbete-med-flersprakiga-barns-sprakutveckling/>

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

Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. (2007) Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. In J- Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopaedia of language and education* (2nd ed.) (pp.3–17). Springer.
http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_112

SVT. (26 Oktober, 2022). Forskaren om regeringens språkpolitik “Man tar sig för pannan”. Svt.se. <https://www.svt.se/nyheter/sapmi/forskaren-om-regeringens-sprakpolitik-man-tar-sig-for-pannan>

Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Studentlitteratur

Vygotskij, L., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard U.P

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

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/>

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

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.). (2020). *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. (s. 185–204). Gleerups.

Åkesson, E (2016). *Normer, normmedvetenhet och normkritik*. Skolverkets modul: Främja likabehandling, Del:5 <https://larportalen.skolverket.se>

10 Bilagor

Bilagor följer varav bilaga 1 består av missivbrev och bilaga 2 av enkäten.

1.1 Bilaga 1 missivbrev

Bilaga 1 missivbrev presenteras med sitt innehåll och information till respondenterna.

Barns möjligheter till språk

Till pedagoger inom förskolan

På förskolan utvecklar barn sina kommunikativa förmågor med både vuxna och barn. Som personal spelar ni en central roll i barns språkutveckling. Förskolan är dessutom en mötesplats där många språk kommer till uttryck.

Vi undersöker i vårt examensarbete inom Förskolläraryrket, Göteborgs Universitet, förekomsten av fler språk och möjligheter till modersmålsstöd i förskolan. Genom att du svarar på denna enkät kan du ge oss din bild av hur arbetet med flerspråkighet och modersmålsstöd ser ut på din förskola.

Enkäten består av 18 frågor uppdelat i tre delar och tar ca 8 minuter att svara. I denna enkät är dina svar anonyma och det är frivilligt att besvara enkäten. Studien följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Då du lämnar in besvarad enkät samtycker du till att dina anonyma svar används till forskning. Uppgiften om vilken förskola du arbetar på kommer inte kopplas till dina svar, därmed blir även din förskola anonym.

Modersmål används här som det språk som en person först lär sig att tala. En person kan ha flera modersmål till exempel genom att ha föräldrar som talar olika språk.

Om du ångrar ett svar på enkäten: fyll i hela rutan och kryssa sedan nytt alternativ.

Om du har frågor eller vill ta del av resultatet är du välkommen att kontakta oss!

Med vänlig hälsning

Annika Trapp, student gustrappan@student.gu.se

Maria Träff, student gusmaritr@student.gu.se

Maria Salmela Gonzalez, student gussalmema@student.gu.se

Elisabeth Rietz, handledare elisabeth.rietz@gu.se

Andreas Jacobsson, kursansvarig andreas.jacobsson@gu.se

1.2 Bilaga 2 enkät

Bilaga 2 presenteras med sitt innehåll.

Jag arbetar på förskolan _____

som ligger i Göteborg, i stadsdelen

Askim Backa Bergsjön Biskopsgården Centrum Frölunda

Gunnared (med bl.a. Angereds centrum) Härlanda Högsbo Kortedala

Kärra-Rödbo Linnestaden Lundby Lärjedalen Majorna Styrso

Torslanda Tuve-Säve Tynnered Älvsborg Örgryte

på annan plats än Göteborg. Skriv var:

Barns möjligheter till språk. Denna enkät är indelad i tre delar.

Del 1, Nu kommer ett antal frågor om din förskola

1. På vår förskola...

	Stäm- mer inte alls	Stäm- mer ganska dåligt	Stäm- mer ganska bra	Stäm mer helt	Vet ej
... har vi en gemensam bild av hur vi ska bidra till att flerspråkiga barn utvecklar sina språkkunskaper i svenska.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... har vi en gemensam bild av hur vi ska bidra till att flerspråkiga barn utvecklar sina språkkunskaper i sitt modersmål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... reflekterar vi över hur vi kan stimulera flerspråkiga barns utveckling av det svenska språket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... har vi kompetens för att arbeta med flerspråkiga barns språkutveckling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... finns möjlighet till kompetensutveckling inom området språkutvecklande arbetssätt för flerspråkiga barn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2a. Vilka modersmål talar barn på din förskola? Skriv de språk du vet

- albanska arabiska bosniska/kroatiska/serbiska engelska
 finska kantonesiska kurdiska mandarin persiska polska
 portugisiska romani somali spanska sorani syriska
 tigrinja turkiska
 andra språk. Skriv vilka: _____

2b. Vilka modersmål talar personal på din förskola? Skriv de språk du vet

- albanska arabiska bosniska/kroatiska/serbiska engelska
 finska kantonesiska kurdiska mandarin persiska polska
 portugisiska romani somali spanska sorani syriska
 tigrinja turkiska
 andra språk. Skriv vilka: _____

3. Har någon personal på förskolan samma modersmål som barn på förskolan? (Räkna inte svenska).

- Ja Nej Vet inte

4a. Svara på detta endast om du svarat ja på fråga 3: Vem/vilka i personalen har samma modersmål som barn på förskolan? Kryssa i ett eller flera alternativ.

- pedagog på samma avdelning som barnet
 pedagog på annan avdelning
 vikarie
 kökspersonal/lokalvårdare
 annan: _____

4b. I vilka aktiviteter talar personal och barn modersmålet (räkna ej svenska)? Kryssa i ett eller flera alternativ.

- vid lämning/hämtning
 i fri lek
 då barn tröstas
 vid diskussion om regler och vid lösande av sociala konflikter
 på samling
 i gruppaktivitet ordnad av pedagog
 vid matsituation
 under modersmålsundervisning
 annan situation/andra situationer: _____
 personal går över till annan avdelning där barnen pratar samma modersmål för aktiviteter eller för att prata modersmålet
 inte alls under förskoledagen

5. Hur arbetas det med modersmålsstödet på din förskola? Kryssa i ett eller flera alternativ.

- barn får modersmålsundervisning
 ordinarie personal med samma språk som barn har undervisning varje vecka
 ordinarie personal med samma språk som barn har undervisning mer sällan än varje vecka
 ordinarie personal med samma språk pratar språket med barnet
 personal som inte talar samma språk har en positiv attityd till olika språk
 personal som inte talar samma språk lär ut enstaka ord på barnens språk
 flerspråkig litteratur i bokform eller digitalt (t.ex. Polyglutt)
 annat: _____
 inget modersmålsstöd ges

6a. Kommer personal utifrån till din förskola och har modersmålsundervisning?

- Mer än en gång i veckan En gång i veckan
 Mer sällan än en gång i veckan Inte alls Vet inte

6b. Svara på detta endast om det sker modersmålsundervisning: din förskola: På vilket/vilka språk sker modersmålsundervisning?

- albanska arabiska bosniska/kroatiska/serbiska engelska finska
 kantonesiska kurdiska mandarin
 persiska polska portugisiska romani somali spanska
 sorani syriska tigrinja turkiska
 andra språk. Skriv vilka: _____

7a. Har det funnits modersmålsundervisning på din förskola tidigare år? Ja Nej Vet inte

7b. Svara på detta endast om du svarat ja på 7a: Vilket år var sista året då det skedde modersmålsundervisning på din förskola? _____

8. När används personals övriga språkkunskaper (i andra språk än svenska och personalens modersmål)? Kryssa i ett eller flera alternativ.

- vid lämning/hämtning
 i fri lek
 då barn
tröstas
 vid diskussion om regler och vid lösande av sociala konflikter
 på samling
 i gruppaktivitet ordnad av pedagog
 vid matsituation
 vid information till anhöriga
 annan situation/andra situationer. Skriv vilka: _____
 inte alls

Del 2., Nu kommer ett antal frågor om din förskoleavdelning

	Stäm- mer inte alls	Stäm- mer ganska dåligt	Stäm- mer gansk a bra	Stäm- mer helt	Vet ej
9. I vårt arbetslag					
... har vi en strategi för hur barnen delas in i olika grupperingar så att flerspråkiga barn får uppleva att de är en tillgång i gruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... har vi material som böcker, bilder, symboler, ljudfiler och musik, appar m.m. på olika språk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... har vi en miljö som synliggör och uppmuntrar barnens alla språk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... använder vi flerspråkig personals språkkunskaper för att kommunicera på andra språk än svenska.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... visar vi barnen att det är en tillgång att kunna flera språk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... stödjer vi medvetet flerspråkiga barns språkutveckling även under den fria leken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Hur många barn finns på din förskoleavdelning?

11. Hur många barn på din avdelning har annat språk än svenska som modersmål? _____

12. Hur många barn på din avdelning har en eller flera vårdnadshavare som pratar annat språk än svenska?

13. Med vem under förskoledagen talar barn annat språk än svenska? Kryssa i ett eller flera alternativ.

- med syskon som går på samma förskola
- med vårdnadshavare och anhöriga
- med andra barn som också talar samma språk
- med ordinarie pedagog på samma avdelning som pratar samma språk
- med ordinarie pedagog på annan avdelning som pratar samma språk
- med ordinarie pedagog på annan avdelning som pratar samma språk
- med vikarie som pratar samma språk
- med annan personal på förskolan som pratar samma språk
- med sig själv exempelvis i lek

- med annan person på förskolan. Skriv vem: _____
- med personal som **inte** pratar samma språk
- med andra barn som **inte** talar samma språk
- inte med någon på förskolan

14. När under förskoledagen talar barn på din avdelning annat språk än svenska?
Kryssa i ett eller flera alternativ.

- vid lämning/hämtning
- i fri lek
- då barn tröstas
- vid diskussion om regler och vid lösande av sociala konflikter
- på samling
- i gruppaktivitet ordnad av pedagog
- vid matsituation
- under modersmålsundervisning
- annan situation/andra situationer. Skriv vilka: _____
- inte alls under förskoledagen

15. Talar något /några barn på din avdelning endast annat språk? (dvs. talar inte svenska) Ja Nej Vet inte

16a. Vilka modersmål talar barn på din förskoleavdelning? Skriv de språk du vet

- albanska arabiska bosniska/kroatiska/serbiska engelska finska
- kantonesiska kurdiska mandarin
- persiska polska portugisiska romani somali spanska
- sorani syriska tigrinja turkiska
- andra språk. Skriv vilka: _____

16b. Vilka modersmål talar personal på din förskoleavdelning? Skriv de språk du vet

- albanska arabiska bosniska/kroatiska/serbiska engelska
- finska kantonesiska kurdiska mandarin persiska polska
- portugisiska romani somali spanska sorani syriska
- tigrinja turkiska
- andra språk. Skriv vilka: _____

Del 3, om dig

Stäm
mer
inte
alls

Stäm-
mer
ganska
dåligt

Stäm-
mer
gansk
a bra

Stäm
mer
helt

Vet
ej

17a. Jag har fått den kompetensutvecklingen
som behövs för att arbeta med flerspråkighet

17b. Vilken typ av kompetensutveckling har du fått av din rektor?

- föredrag
- diskussion i arbetslaget
- kurs genom universitet
- annat. Skriv vilken: _____

18a. Har du annat modersmål än svenska?

- Ja Nej Vet inte

18b. Om du svarat ja på 18a. Vilket modersmål har du?

- albanska arabiska bosniska/kroatiska/serbiska engelska
 finska kantonesiska kurdiska mandarin persiska polska
 portugisiska romani somali spanska sorani syriska
 tigrinja turkiska
 andra språk. Skriv vilka: _____

18c. Svara om du har ett annat modersmål än svenska:
talar något barn på förskolan samma modersmål?

- Ja Nej Vet inte

18d. Svara om du talar ett annat modersmål än svenska:
talar du modersmålet på förskolan?

- Ja Nej Vet inte

18e. Svara på detta om du talar ett annat modersmål än svenska:
När under förskoledagen talar du ditt modersmål?

Kryssa i ett eller flera alternativ.

- med barn och anhöriga då barn lämnas/hämtas med anhöriga
- då barn tröstas
- vid diskussion om regler och vid lösande av sociala konflikter
- med barnen då de leker fritt
- på samling
- i gruppaktivitet ordnad av mig
- vid matsituation
- med kollegor
- annan situation/andra situationer. Skriv vilka: _____
- inte alls under förskoledagen

18f. Vilka andra språk än svenska talar du på förskolan och har kunskaper i?

- albanska arabiska bosniska/kroatiska/serbiska engelska
- finska kantonesiska kurdiska mandarin persiska polska
- portugisiska romani somali spanska sorani syriska
- tigrinja turkiska andra språk. Skriv vilka: _____

Egna kommentarer till enkäten _____

Tack för att du tagit dig tid och bidragit till forskningen!