



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Språksamlingens betydelse för ökad delaktighet av flerspråkiga elever

- Ett utvecklingsarbete om pedagogiska strategier för att inkludera flerspråkiga elever i förskoleklass.

Namn: Bella Johansson och Ala Ali
Program: Förskolläraryrket, för studenter med yrkeserfarenhet inom förskola/förskoleklass



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Löxv2g
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2025
Handledare: Ann-Charlott Wank
Examinator: Pernilla Lagerlöf

Nyckelord: Flerspråkighet, delaktighet, inkludering, förskoleklass

Abstract:

Vi är två förskollärarstudenter på Göteborgs universitet, som båda är verksamma i förskoleklass. Vi upplever ett ökat behov av kunskap hos pedagoger gällande flerspråkighet och valde därför genom detta utvecklingsarbete att undersöka hur pedagoger kan skapa förutsättningar för att inkludera flerspråkiga elever i språksamlingen samt vilka metoder som kan användas för att introducera bokstäver och dess språkljud.

Arbetet utfördes i en förskoleklass i mellersta Sverige, i en av författarnas verksamhet. Vi har valt att aktionsforska i vår egen verksamhet för att skapa en större förståelse och eventuellt en möjlighet till förändring. Detta gör vi genom videoobservationer under våra språksamlingar, vilket har gett oss möjligheten till att identifiera effektiva sätt till att stödja flerspråkiga elevers delaktighet i språksamlingen. Resultatet av vårt utvecklingsarbete visar att stöttning av pedagogen leder till en ökad självkänsla samt en större delaktighet hos flerspråkiga elever.

Förord:

Vi vill tacka vår handledare Ann-Charlott Wank för hennes stöd och engagemang i vårt arbete. Under arbetets gång har ditt stöd och vägledning varit ovärderliga för oss. Du har inspirerat oss att tänka kritiskt och kreativt. Tack för att du alltid funnits tillhands och att du trott på oss och vår förmåga att nå våra mål.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
2.1	Frågeställningar	2
3	Begreppsdefinitioner	3
4	Bakgrund och tidigare forskning:	4
4.1	Förskoleklass	4
4.2	Samlingen och dess betydelse	4
4.3	Pedagogens roll i det flerspråkiga klassrummet	5
4.4	Att främja flerspråkighet genom inkluderande undervisning	6
4.5	Samarbete med vårdnadshavare och individanpassad undervisning	6
5	Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp:.....	7
6	Metod.....	9
6.1	Kvalitativ forskningsmetod	9
6.2	Aktionsforskning	9
6.3	Metodredskap (Datainsamlingsmetod)	10
6.4	Trovärdighet och tillförlitlighet	11
6.5	Etik.....	11
7	Material.....	13
7.1	Bornholmsmodellen.....	13
7.2	Hitta språket.....	14
8	Genomförande	15
8.1	Idé av genomförande	15
8.2	Urval och beskrivning av deltagare	15
8.3	Språksamlingens utförande.....	16
8.4	Beskrivning av aktionerna	17
8.4.1	Aktion 1	17
8.4.2	Aktion 2	18
8.4.3	Aktion 3	19
8.4.4	Aktion 4:	20
8.5	Reflektionsanalys.....	21
9	Avslutande diskussion.....	24

9.1	Resultatdiskussion	24
9.2	Metoddiskussion	25
9.3	Vidare forskning	27
10	Referenser	28
11	Bilaga.....	30

1 Inledning

I en alltmer globaliserad värld utgör flerspråkiga elever en betydande del av vårt utbildningssystem. Dessa elever bär med sig språkliga och kulturella erfarenheter, vilket innebär både en utmanande och berikande situation för pedagoger. För att stödja dessa elevers språkutveckling och inkludering i klassrummet krävs det en medveten och mångsidig pedagogik. Lärarens kompetens och kunskap inom flerspråkighet är en viktig del i elevens språkutveckling. Kultti (2012) betonar lärarens betydelse för elevens språkutveckling, särskilt i mångkulturella och flerspråkiga miljöer.

Flerspråkigheten har ökat på senaste tiden i Sverige, med det menas att många barn växer upp med flera modersmål i hemmet. Enligt Otterup (2022) har flerspråkighet, genom tillkomsten av många olika språk i samhället, blivit en realitet som man inte längre kan bortse ifrån, utan som man behöver förhålla sig till. Men vad menas med flerspråkighet egentligen? Enligt Skolverket (2018) så skiljer sig begreppet flerspråkighet mellan olika teoretiska perspektiv. Flerspråkighet kan till exempel definieras utifrån individens flyt i språket eller hur individen själv identifierar sig, men man kan även utgå från ett samhällsperspektiv.

Med den växande andelen elever som talar flera språk ställs högre krav på lärarnas kompetens inom språkligt anpassad undervisning. För att ge dessa elever bästa möjliga stöd behöver undervisningen utformas med ett medvetet och inkluderande förhållningssätt. I Lgr 22 nämns begreppet internationellt perspektiv där det betonas vikten av att skapa internationell solidaritet samt att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet. Som förskollärare ställs man inför utmaningar när det kommer till att undervisa och skapa delaktighet för elever med annat modersmål än svenska. Enligt Kultti (2012) bör pedagoger se flerspråkighet som en tillgång snarare än en utmaning. En positiv inställning till barnets språkliga och kulturella bakgrund kan bidra till att stärka självkänslan och motivationen att lära sig. Enligt läroplanen för förskoleklass (Lgr22) är det avgörande att skapa gynnsamma förutsättningar i den dagliga undervisningen för elever med ett annat modersmål än svenska. Detta innebär att ge dem möjligheter att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål. Skolverket betonar att inkludering av flerspråkiga elever i samlingen kan bidra till att stärka deras självkänsla och identitet, vilket utgör en central drivkraft i detta utvecklingsarbete.

Miljön är också en avgörande faktor i elevens språkutveckling, även Kultti (2012) belyser vikten av att erbjuda en språkfrämjande miljö, både socialt och fysiskt. Genom lek får barnen inte bara möjlighet att utforska och experimentera med språket, utan även att skapa mening och bygga relationer. Detta bidrar till deras förmåga att förstå olika perspektiv och kommunicera effektivt, vilket innebär att deras tankar och känslor kan uttryckas på ett bättre sätt. Kultti (2012) påpekar även att förskolepedagoger behöver ha strategier för att inkludera flerspråkiga barn, även om de ännu inte behärskar svenska fullt ut. Att skapa meningsfulla sammanhang där barnen känner sig trygga att använda både sitt modersmål och svenska bidrar enligt Kultti (2012) till deras välmående och lärande.

Vi vill med detta utvecklingsarbete undersöka hur vi pedagoger kan arbeta för att skapa förutsättningar för flerspråkiga elever, som ännu inte behärskar det svenska språket att känna gemenskap och inkludering i gruppen under vår dagliga språksamling med förskoleklassen.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med vårt arbete är att undersöka och utveckla pedagogiska strategier för att inkludera flerspråkiga elever i förskoleklassens språksamlingar, med fokus på att skapa en trygg och meningsfull lärmiljö där elever med annat modersmål än svenska kan utveckla sina språkliga färdigheter och uppleva en känsla av gemenskap och tillhörighet i gruppen. Arbetet syftar även till att identifiera metoder för att introducera och förstärka nya ord och begrepp på ett sätt som stödjer flerspråkiga elevers språkutveckling och självkänsla.

2.1 Frågeställningar

- Hur kan vi pedagoger skapa förutsättningar för att inkludera flerspråkiga elever i språksamlingen?
- Vilka metoder kan användas för att introducera bokstäver och dess språkljud för flerspråkiga elever?

3 Begreppsdefinitioner

Språksamling - Med språksamling menar vi den lektion som i skolans värld ofta kallas för "svenska". Här tränar vi fonem, grafem, lyssnar efter första ljud/sista ljud i ord. Vi delar upp ord i meningar och vi sätter ihop två ord till ett nytt (sammansatta ord).

Språklekar: Under språklekar får eleverna möjlighet till att leka med språket och fördjupa sin fonologiska medvetenhet. Lundberg och Herrlin (2014) lyfter vikten av att delta i aktiviteter som att lyssna efter språkljud och på så sätt utvecklar eleverna en reflekterande hållning och en förståelse för hur språk fungerar. I vårt arbete utgår vi från materialet "Bornholmsmodellen" där vi lär oss mer om språkets uppbyggnad. Modellen omfattar en serie övningar och kartläggningstester som syftar till att identifiera och utveckla elevernas förmågor inom flera aspekter av språket, särskilt i relation till hur bokstäver representerar språkljud. Lundberg och Herrlin (2014) menar att genom att använda material såsom Bornholmsmodellen så kan pedagogen se hur långt varje elev har kommit och därefter planera undervisningen utifrån deras behov.

Mångfald: Lunneblad (2018) uttrycker mångfald som variation av olika aspekter såsom etnicitet, kultur, religion och språk. Enligt Lunneblad (2018) så bör mångfald förstås som ett positivt och konfliktfritt ideal, där olikhet ses som en resurs snarare än ett problem. Å andra sidan så betonar Lunneblad också att mångfaldsbegreppet ibland används på ett sätt som skapar en positiv och konfliktfri bild av samhället, samtidigt som det kan osynliggöra maktrelationer, klasskillnader och diskriminering.

Modersmål: Ett första språk som lärs in och talas i hemmet. Modersmålet är en viktig del i att lära sig ett nytt språk enligt Lunneblad (2018). Barn som har god kännedom om sitt modersmål har lättare att ta till sig ett nytt språk.

Boot-strapping: Enligt Salameh (2022) innebär boot-strapping att flerspråkiga barn kan använda sina kunskaper i ett språk för att underlätta inläringen av ett annat språk. Detta betyder att barn som redan har utvecklat ett språk kan dra nytta av de grammatiska strukturer och det ordförråd de redan behärskar för att snabbare tillägna sig ett nytt språk.

4 Bakgrund och tidigare forskning:

4.1 Förskoleklass

Redan 1 januari 1998 infördes förskoleklass som en egen skolform i Sverige och sedan 2018 är förskoleklass obligatorisk för alla barn som är bosatta i Sverige. Förskoleklassen lägger stort fokus på lek och ska agera som en övergång från förskolans trygga miljö till skolans värld. Under förskoleklassåret ges eleverna möjlighet till att utveckla goda relationer till såväl sina nya klasskamrater som till skolans yttre och inre miljö. Utbildningen följer skollagen samt skolans läroplan där förskoleklassen även har en egen del. I den nämns det bland annat att utbildningen ska vara individanpassad och tillgodose elevens förutsättningar och behov. I förskoleklassen får eleverna möjlighet till att utveckla sin kommunikation både muntligt och skriftligt. Elever med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt eget modersmål genom vardagliga aktiviteter. Förskoleklassens huvudsakliga uppdrag är att stimulera elevers utveckling och lärande i en lekfrämjande miljö. Eleverna ska förberedas för sin fortsatta utbildning.

Regeringen har genomfört ett förslag om att förskoleklass, under höstterminen 2028, upphör som egen skolform och ersätts som grundskolans årskurs 1. Syftet med denna ändring är att eleverna erbjuds mer undervisningstid vilket kan ge ett förbättrat kunskapsresultat utifrån grundskolans kursplaner. Den nya årskursen bör dock fortsatt kännetecknas av en mångfald av arbetssätt och metoder, där lek och rörelse utgör en naturlig och integrerad del av skoldagen. Samtidigt behöver ett ökat fokus läggas på elevernas tidiga utveckling inom läsning, skrivning och grundläggande matematiska färdigheter.

4.2 Samlingen och dess betydelse

Samlingen i förskoleklass är ett tillfälle för eleverna att mötas kring ett lärandeobjekt tillsammans med en lärare. Lärandet sker i den sociala gemenskapen tillsammans med klasskamraterna där kommunikation och samspel är en viktig del av själva lärandeprocessen. Enligt Simeonsdotter Svensson (2008) är det viktigt att eleverna känner en trygghet i gruppen och i samspelet med sina kompisar för att skapa en vi-känsla. En bidragande faktor till att skapa en vi-känsla menar hon kan vara att sitta i en halvcirkel kring lärandeobjektet där alla får en känsla av gemenskap. Enligt Simeonsdotter Svensson (2008) är lärarens roll betydelsefull när det kommer till upplägg, innehåll och arbetssätt. Det är viktigt att det finns en förståelse för hur eleverna tänker och hur vägen mot lärandet ska se ut. Inläringen måste ske utifrån elevens egna förutsättningar och tidigare erfarenheter. Dock upplevs samlingen oftast som en styrd aktivitet som är planerad av läraren där inte mycket utrymme för delaktighet ges (Simeonsdotter Svensson 2008). Eleverna ges oftast inte det utrymme för kommunikation med varandra som behövs i en lärandeprocess då det alltför ofta är läraren som kommunicerar till eleverna och dessa förväntas sitta tysta och lyssna. Många gånger blir lärandemålet obegripligt för deltagarna eftersom den är planerad utifrån lärarens vuxenvärld. Läraren har en viktig uppgift i att försöka förstå var eleverna befinner sig och vad de upplever intressant utifrån deras erfarenheter. Detta för att få eleverna att känna sig mer delaktiga i samlingen (Simeonsdotter Svensson 2008). Sociala regler tränas också under dessa stunder. Eleverna måste lära sig ta hänsyn till de andra eleverna i gruppen och lära sig turtagning. I förskoleklass kan man inte bara ropa ett svar rakt ut för att få lärarens uppmärksamhet, här tränas eleverna till att räcka upp handen för att få ordet.

4.3 Pedagogens roll i det flerspråkiga klassrummet

Pedagogens roll i förskola och förskoleklass är avgörande när det gäller att stödja barns språkutveckling, särskilt för de barn som är nya i majoritetsspråket. Wedin (2011) visar i sin studie att det till viss del finns brister i hur förskollärare agerar i klassrummet, särskilt i relation till flerspråkiga barns behov. Hon belyser vikten av att pedagoger bör vara medvetna om sin position i rummet, hur de interagerar med barnen och vilket språkbruk de använder. Ett tydligt och enkelt språk kan göra stor skillnad, särskilt för barn som har svenska som andraspråk. Genom att skapa rutiner, exempelvis genom att starta dagen på samma sätt, skapas trygghet som gynnar språkinläringen. Wedin (2011) menar också att traditionell katederundervisning inte är lämplig för dessa barn eftersom det inte skapar tillräckliga möjligheter till språkväxling och aktiv språkanvändning. I stället bör undervisningen ske i mindre sammanhang, såsom i smågruppsarbete, där eleverna får bättre möjligheter att uttrycka sig och delta i interaktion.

Något som kan vara till nytta är scaffolding, som enligt Wedin (2011) innebär att elever som till exempel är flerspråkiga, får stöd och medhjälp från mer erfarna språkanvändare, såsom vuxna eller förstaspråkstalare. Detta stöd är avgörande för att dessa elever ska kunna utveckla sina språkliga färdigheter och uppnå lärandemål inom olika ämnen. Wedin (2011) menar även att lärarnas roll i att tillhandahålla sådant stöd är grundläggande för att skapa en effektiv inlärningsmiljö, där eleverna kan navigera mellan vardagsspråk och akademiskt språk. Salameh (2022) förstärker denna syn genom att lyfta fram att flerspråkiga barns språkutveckling är en komplex och dynamisk process, där de olika språken interagerar med varandra. Hon lyfter fram att barns språkutveckling påverkas av flera faktorer, såsom språklig socialisation, socioekonomiska förhållanden och vårdnadshavarnas utbildningsnivå. Detta innebär att pedagogens arbete måste ta hänsyn till barnets hela språkliga och sociala bakgrund. Detta beskrivs även av Andréasson och Sandell Ring (2022) där de lyfter vikten av anpassad undervisning utifrån varje elevs förutsättningar och behov, särskilt för elever som lär sig svenska som andraspråk. Pedagogens roll blir då att skapa en flexibel och inkluderande lärmiljö där alla elever får möjlighet att visa sitt kunnande på olika sätt. Detta påminner om att det är särskilt viktigt att barn får möjlighet till språklig stimulans på både modersmål och andraspråk, något som kan vara en utmaning i språkligt blandade miljöer. Detta lyfts även av Kirsch (2021) som förstärker vikten av att pedagogen är aktivt engagerad i barnens lärande, både kognitivt, socialt och känslomässigt. Språkutveckling gynnas av interaktion där barnet får stöd i att uttrycka sig, till exempel genom bokläsning där pedagogen ställer frågor och uppmuntrar till samtal. Även språklekar och strukturerade språkaktiviteter där eleverna får använda sina språkkunskaper i lekfulla former spelar en viktig roll. Detta kan även kopplas till Salamehs (2022) begrepp *boot-strapping*, det vill säga att flerspråkiga barn använder tidigare språkliga erfarenheter för att tillägna sig nya språk. Det innebär att undervisningen bör ge utrymme för att barnen får koppla till sina tidigare kunskaper och språk, snarare än att ses som "tomma blad".

Fredriksson och Lindgren Eneflo (2019) tillför ytterligare ett perspektiv genom att belysa hur pedagoger själva upplever sitt uppdrag. De pekar på en ambivalens i arbetet med flerspråkighet, en vilja att göra rätt men samtidigt en osäkerhet kring vad som är rätt. Många pedagoger upplever att de saknar konkreta verktyg och tydliga riktlinjer från styrdokumentet för hur arbetet med barnens modersmål ska utformas. Det uttrycks en önskan om att få veta hur man "ska" göra, samtidigt som pedagogerna redan har utvecklat många kreativa strategier i praktiken, som att lära sig ord på barnens språk, använda barnens modersmål i vardagliga samtal eller till och med låta barnen lära dem ord på sitt språk. Dessa tillvägagångssätt stärker barnets självkänsla och visar att deras språkkompetens är värdefull. Samtidigt visar studien att det finns en rädsla för att använda språken "fel", att uttala orden fel eller förstärka felaktiga strukturer.

Detta skapar ett ideologiskt dilemma där pedagogerna står inför valet att antingen inte använda modersmålen alls, av rädsla för att göra fel, eller att våga, trots viss osäkerhet. Studien visar även att denna osäkerhet inte är ett tecken på okunskap utan snarare ett uttryck för engagemang och ansvarstagande. Studien visar hur motsägelser som uppstår i samtalen kan bidra till reflektion och utveckling.

4.4 Att främja flerspråkighet genom inkluderande undervisning

Ett gemensamt tema i flera av studierna är vikten av att se flerspråkighet som en resurs snarare än ett hinder. Harju och Åkerblom (2020) lyfter i sin studie att det traditionellt ofta har funnits en enspråkig norm i förskolans undervisning, där fokus ligger enbart på svenska språket. Detta kan leda till att barnens andra språk osynliggörs och att deras identitet försvagas. För att skapa en mer inkluderande lärmiljö föreslår de att pedagoger bör använda translanguaging, en metod där alla språk som barnen behärskar integreras i undervisningen. Wedin (2022) påpekar, att flerspråkighet bidrar till lärares och elevers ömsesidiga lärande och utveckling genom att de nyfiket intresserar sig för varandras kunskap. I stället för att tvinga barn att bara använda svenska, uppmuntras de att använda sitt modersmål parallellt för att uttrycka tankar, känslor och kunskaper. Fredriksson och Lindgren Eneflo (2019) beskriver hur pedagoger i flerspråkiga förskolor upplever utmaningar i att realisera läroplanens mål att barnen ska få utveckla både svenska och sina modersmål. Ett centralt problem som lyfts i deras studie är att vissa språk riskerar att inte uppmärksammas alls, särskilt när endast ett barn i gruppen talar språket. Detta kan leda till att vissa barns språk och kulturella bakgrund osynliggörs, trots goda intentioner från pedagogernas sida. Pedagogerna uttrycker att de vill skapa en inkluderande miljö, men samtidigt blir det i praktiken ofta de största språken som får mest utrymme. Denna obalans uppfattas som svår att komma ifrån utan stöd i form av resurser, utbildning och konkreta modeller. Salameh (2022) förklarar att flerspråkiga barn har en djupare förståelse av språkliga koncept och kan använda sina tidigare språkliga erfarenheter för att lära sig ett nytt språk. Att inkludera flerspråkighet utvidgar elevers möjlighet till identitetsutveckling och ökar möjligheterna för alla elever att framstå som kompetenta elever, Wedin (2022). Genom att använda sina modersmål parallellt med andraspråket får barnen bättre möjligheter att uttrycka sig och utveckla både sitt språk och sin kognitiva förmåga. Att tillämpa translanguaging i undervisningen skulle därför kunna vara ett effektivt sätt att stärka flerspråkiga barns språkutveckling, eftersom det integrerar deras hela språkliga resurser.

4.5 Samarbete med vårdnadshavare och individanpassad undervisning

För att kunna möta varje barns behov krävs inte bara ett genomtänkt arbetssätt i klassrummet, utan också ett nära samarbete med barnens vårdnadshavare. Heikkilä och Lillvist (2023) framhåller att en viktig del i det språkutvecklande arbetet är att pedagoger skapar kontakt med familjerna för att förstå barnets kulturella och språkliga bakgrund. Vårdnadshavarna har ofta viktig information om barnets tidigare erfarenheter, språkbruk i hemmet och sociala sammanhang, vilket kan ge vägledning för hur undervisningen bör utformas. Fredriksson och Lindgren Eneflo (2019) visar att pedagoger ofta ser vårdnadshavare som en viktig resurs, inte minst när det gäller att låna hem böcker eller dela med sig av kulturella traditioner och språk. Samtidigt uppstår det hinder av till exempel oro över att inte alla vårdnadshavare är läskunniga, eller att det är svårt att förklara vad man vill ha hjälp med på grund av språkbarriärer. Salameh (2022) menar att flerspråkiga barn lär sig genom att använda sina tidigare språkliga erfarenheter i nya kontexter, en process som kan förstärkas genom att pedagoger samarbetar med vårdnadshavarna för att förstå barnets hela språkliga resurser. Wedin (2022) visar att denna typ

av samarbete mellan pedagoger och vårdnadshavare är avgörande för att skapa en undervisningsmiljö där elevernas flerspråkighet utgör en resurs, vilket kan gynna deras lärande. Vårdnadshavarna kan bidra med viktig information om barnets modersmål och kulturella erfarenheter, vilket kan ge pedagoger en mer nyanserad bild av barnets språkutveckling och underlätta för dem att anpassa undervisningen för att stödja barnets lärande. Andréasson och Sandell Ring (2022) betonar vikten av att ha en helhetssyn på eleven och att undervisningen ska utgå från elevens intressen och tidigare erfarenheter. Pedagogen bör därför sträva efter att förstå varje elevs unika bakgrund och anpassa undervisningen därefter.

5 Teoretisk utgångspunkt och centrala begrepp:

I vårt arbete utgår vi främst från det sociokulturella perspektivet som har sitt ursprung i Vygotskijs (1896-1934) tidiga arbeten. Åkerblom m fl (2023) beskriver det sociokulturella perspektivet som en teori som handlar om människans utveckling, om samspelet mellan mognad och lärande. En central tanke inom perspektivet är att kunskap inte är något färdigt i människan utan att den skapas i samspel med andra individer. Att få tillfälle att lära tillsammans med andra elever i mindre grupper kan komma visa sig vara gynnsamt för elever med annat modersmål än svenska. I en sociokulturell studie ställer vi oss frågan vad som sker eller i vilken aktion själva lärandet äger rum. Åkerblom m fl (2023) anser att genom att fokusera på pedagogens didaktiska val i undervisningen samt på vilka redskap som används kan vi hitta framgångsrika faktorer i samspelet med eleverna.

Säljö (2018) förklarar att människor ständigt är i förändring och utveckling. Vi lär oss kontinuerligt genom interaktion med andra i olika sociala sammanhang. Den ryske psykologen Lev Vygotskij kallade detta för lärande genom den proximala utvecklingszonen. Denna zon beskriver avståndet mellan vad en individ klarar av att göra på egen hand och vad hen kan åstadkomma med stöd från en vuxen eller mer kunnig kamrat. Med rätt vägledning kan problem lösas som annars skulle vara för svåra att hantera på egen hand betonar Säljö (2018). Den proximala utvecklingszonen kan ses som en utvecklingsfas där individen är särskilt mottaglig för stöd och förklaringar från någon med större kompetens. Detta kallas för scaffolding inom det sociokulturella perspektivet, på svenska översätter vi ordet till stöttning. I denna studie definieras stöttning (eng.scaffolding) som en form av språkligt stöd riktat till nybörjare i det svenska språket genom interaktion och vägledning från mer erfarna språkanvändare. Elevens modersmål är betydelsefullt och agerar som en bro till det nya språket menar Wedin (2011). Det intressanta med detta synsätt är att det visar hur gränsen mellan att behärska ett redskap – vare sig det är fysiskt eller intellektuellt – och att inte göra det, ofta är flytande. Det kan alltså finnas ett betydande avstånd mellan att vara en aktiv lyssnare och att själv kunna prestera på samma nivå. Med stöd kan vi följa med i resonemanget, men det krävs tid och övning innan vi själva kan genomföra alla steg som krävs för att använda redskapet på ett kompetent sätt. Ur ett sociokulturellt perspektiv fungerar detta som en modell för hur kunskap och färdigheter överförs: vi deltar i sociala praktiker, observerar och deltar i resonemang och handlingar, och lär oss gradvis att förstå och till slut själva utföra dem från början till slut.

Mediering är ett begrepp som är centralt inom det sociokulturella perspektivet. Mediering innebär att människan samlar kunskap om sin omvärld genom att agera och samspela med andra individer med hjälp av olika redskap, fysiska och intellektuella. Genom att vara kommunikativa blir vi delaktiga i att beskriva vår omvärld vilket ger oss möjlighet att samspela med andra individer i olika aktiviteter. Genom att använda oss av vårt språk och kunna göra oss förstådda så kan vi beskriva olika företeelser, särdrag hos människor, saker vi upplevt och våra känslor. Enligt Säljö (2014) har människan ett unikt sätt att uttrycka sig när det kommer språk. Ingen annan art använder sig av ord för att kommunicera på så vis som människan gör. Genom att

lära sig att tolka språk från en annan individ kan vi göra oss förstådda samt dela erfarenheter och kunskaper med varandra. Vi kan lära oss att översätta en språklig företeelse till en fysisk handling genom att till exempel be någon att hämta ett glas vatten. Vi har ett unikt sätt att skaffa oss nya kunskaper och idéer om vår omvärld genom att göra oss förstådda och genom att förstå andra.

I vårt arbete kommer vi också att utgå från termen Translanguaging/ transspråkande. García och Wei (2018) definierar begreppet translanguaging som en beskrivning på hur flerspråkiga individer kan växla mellan sina olika språk när de kommunicerar i tal och skrift, vilket ger dem möjlighet att uttrycka sig mer effektivt. Translanguaging kan ses som en resurs i klassrummet då eleven ges möjlighet och uppmuntras till att använda alla sina språkliga resurser för att uttrycka sig vilket i sin tur främjar deras språkinläring. När det kommer till undervisning använder man sig av ett språk för att förstärka ett annat språk. På så sätt ökar man förståelsen samt ökar elevens kunskaper inom de båda språken. Genom att visa intresse för- och bekräfta elevens modersmål kan elevens identitet stärkas, vilket i sin tur kan öka självförtroendet hos flerspråkiga elever. Detta leder till att läraren utvecklar en positiv relation till eleven, vilket bidrar till en mer inkluderande lärmiljö för alla.

Genom att kartlägga elevernas tidigare erfarenheter och språkliga förmågor kan pedagogen anpassa undervisningen och skapa en inkluderande lärmiljö där eleverna får möjlighet att utvecklas i samspel med andra.

6 Metod

I detta avsnitt beskrivs den metodiska ansats som ligger till grund för vårt utvecklingsarbete. Vi redogör för det val av kvalitativ metod och aktionsforskning som använts i vårt utvecklingsarbete, samt hur datainsamlingen genom videoobservationer och loggboksanteckningar kommer att genomföras.

6.1 Kvalitativ forskningsmetod

I vårt utvecklingsarbete har vi valt en kvalitativ forskningsansats, vilket enligt Bryman (2018) kännetecknas av ett fokus på att förstå sociala fenomen i sin naturliga kontext. Denna metod är särskilt lämpad för studier där syftet är att fördjupa sig i deltagarnas upplevelser, interaktioner och meningsskapande, vilket passar i vårt arbete som handlar om att utforska flerspråkiga elevers delaktighet i språksamlingar.

Kvalitativ forskning bygger ofta på en induktiv ansats där forskaren utgår från det insamlade materialet för att identifiera mönster och teman, snarare än att testa färdiga hypoteser (Bryman 2018). Denna öppna och utforskande hållning passar väl in i vår design, där vi genom videoobservationer och gemensam analys av loggboksmaterial låter förståelsen växa fram successivt under studiens gång.

En viktig aspekt inom kvalitativ forskning är forskarens roll i processen. Bryman (2018) poängterar att forskaren inte är en neutral betraktare utan en aktiv del av det sammanhang som studeras. Därför krävs en medvetenhet om hur våra egna tolkningar, erfarenheter och närvaro kan påverka både datainsamling och analys. Detta har varit centralt i vårt arbete, där vi som yrkesverksamma pedagoger genomför aktioner i våra egna verksamheter och därefter tillsammans reflekterar över dem. I linje med detta menar Eriksson Barajas et al. (2013) att det inom utbildningsvetenskap finns ett särskilt behov av att kombinera vetenskaplig grund med beprövad erfarenhet, för att utveckla och förstå pedagogisk praktik. Kvalitativ forskning bidrar här med fördjupade insikter i sociala processer som pågår i klassrummet, vilket gör den särskilt relevant för yrkesverksamma förskollärare. Genom att integrera praktikinära forskning i vår metodansats skapar vi förutsättningar för att vår förståelse ska växa i takt med den egna verksamheten Eriksson Barajas et al. (2013).

En annan fördel med kvalitativ metodik är dess flexibilitet. Forskningsprocessen behöver inte följa en viss ordning, utan kan anpassas efter vad som framträder i materialet, något som enligt Bryman (2018) är avgörande vid studier där forskaren vill fånga sociala processer. Genom denna metod får vi möjlighet att förstå inte bara vad som sker i samlingen, utan också hur och varför vissa elever blir mer eller mindre delaktiga.

6.2 Aktionsforskning

Vi har valt att genomföra vår studie genom aktionsforskning. Aktionsforskning kan beskrivas som ett utvecklingsarbete som utförs i den egna praktiken. Detta innebär att samma handling måste ske vid flera tillfällen för att se om en utveckling sker. Syftet med en aktionsforskning är att skapa en större förståelse för sin praktik och skapa en möjlighet att förändra den. Här är själva processen viktig, inte enbart resultatet. Även om det tänkta resultatet uteblir så är lärandet av processen en vinst i sig. I vårt utvecklingsarbete vill vi undersöka hur vi kan öka delaktigheten bland flerspråkiga elever i våra språksamlingar och väljer att aktionsforska på detta. Rönneman (2022) beskriver att aktionsforskningen är uppdelad i sex principer vilka

hjälp forskaren att ta sig framåt i sitt arbete. Hon har skapat en spiral som visar de olika stegen men spiralen har varken en början eller ett slut. Med det menar hon att forskaren kan ge sig in i arbetet med aktionsforskning där forskaren själv befinner sig.

Först måste ett utvecklingsområde identifieras där vi vill se en förändring eller förbättring. Vi har identifierat vårt utvecklingsområde när det kommer till bokstavsinlärning hos flera av våra flerspråkiga elever. Detta uppmärksammade vi genom resultatet av vårt kartläggningsmaterial, "Hitta språket", som vi beskriver längre ner i arbetet. Pedagogens agerande för att inkludera dessa flerspråkiga elever i språksamlingen kan vara avgörande för elevernas känsla av gemenskap och tillhörighet i gruppen.

När vi identifierat vårt utvecklingsområde ska en aktion planeras.aktionen planeras till några särskilda tillfällen för språksamlingar där möjlighet till ett språkutvecklande lärande inom det svenska språket ges. Dessa tillfällen sker i en mindre grupp elever där tillfälle för stötning mellan eleverna kan uppstå. Vi kommer använda oss av videoobservationer och loggbok.

Efter vår aktion behöver vi göra en gemensam reflektion och gå igenom videoinspelningen tillsammans. Här kan vi hitta inslag som kan vara viktiga att ta med i vårt nästa steg som är revidering av aktion. Behöver vi ändra något? Var innehållet för enkelt, för svårt? Vad vill vi utveckla?

Efter en revidering utför vi en ny aktion och videoobservation och efter denna är det dags för en ny reflektion. Rönneman (2022) lyfter fram att reflektionen och diskussionen är viktig då tillfälle till att sätta sig in i arbetet tillsammans ges. Det är där vi kan upptäcka betydelsefulla stunder som är viktiga i processen. Använde vi rätt verktyg för att nå vårt mål och nådde vi det önskade resultatet? Reflektionen kan dock bli en utmanande situation då pedagogen som utfört aktionen kan känna sig utpekad eller kritiserad i sitt arbete. Det är viktigt att vi känner tillit till varandra och att vi ser detta arbete som ett tillfälle till personlig utveckling och lärande. Aktionsforskningen kan pågå under en lång period tills önskat mål är uppnått. Då vi i vårt utvecklingsarbete har begränsat med tid kommer vi utföra vår aktionsforskning under fyra tillfällen.

6.3 Metodredskap (Datainsamlingsmetod)

I vårt utvecklingsarbete kommer vi använda oss av videoobservationer som främst kommer att vara deltagande observationer. Det vill säga vi som studenter och författare till detta utvecklingsarbete kommer att ha dubbla roller och växla mellan rollen som deltagare och forskare vilket innebär att objektiviteten i observationerna kan påverkas, samt att gränsen mellan att agera pedagog och att observera som forskare kan bli otydlig, vilket kan påverka både hur vi samlar in data och hur vi tolkar den, då vi samtidigt är en del av det vi studerar. Hellman och Hellman (2020) menar att våra tidigare erfarenheter av deltagarna i vår studie kan överskugga det vi vill analysera. Det finns en risk att förförståelse och fördomar om deltagarna dominerar forskningen vilket gör att viktig information lätt kan gå oss förbi, som till exempel deltagarnas sociala interaktion med varandra. Att rikta uppmärksamheten och fokusera på rätt sak tillhör det svåraste i en deltagande observation. Vi anser att vi genom videoobservationerna kan lyckas fånga samspelet mellan oss pedagoger och eleverna samt se hur vår kommunikation fungerar. Videoobservationer ger oss möjlighet att gå tillbaka och studera materialet flera gånger vilket är viktigt i en studie enligt Ahrne och Svensson (2022). Analyserna som görs kan bli en ögonöppnare för oss då de kan ge oss insikter om omedvetna interaktioner, menar Ahrne och Svensson (2022). Eftersom vi aktionsforskar på vår egen verksamhet är det viktigt att vara uppmärksam på det som vi inte lyckas fånga under själva inspelningstillfället. Det är viktigt att

vi använder oss av videoobservationer vid några tillfällen då deltagarna kan vara ovana vid att bli filmade och har svårt att agera som de brukar vilket kan ge en felaktig bild av det som ska observeras enligt Ahrne och Svensson (2022). Vi kan genom videoobservationerna läsa av kroppsspråket på deltagarna och få ta del av deras spontana aktioner som uppstår i rummet, sådant som är svårt att fånga upp vid själva lektionstillfället utan som upptäcks först vid granskning av materialet. Det blir en mer vardaglig och avslappnad karaktär på samtalet vilket ger oss en möjlighet att få fram en annan typ av information än vad som kan framkomma i intervjusammanhang enligt Åkerblom m fl. (2023). En viktig aspekt att ta hänsyn till när det kommer till videoobservationer är att det kan vara tidskrävande om arbetet blir för öppet. Det är därför viktigt att vi smalnar av vår frågeställning och håller oss till att enbart spela in samlingarna där vi vill se hur vi interagerar med flerspråkiga elever.

6.4 Trovärdighet och tillförlitlighet

När det kommer till trovärdighet i vår studie handlar det främst om hur vi väljer att arbeta med våra videoobservationer. Vi arbetar systematiskt med inspelningarna och väljer att fokusera på stunden för språksamling. Vi vill med vårt utvecklingsarbete lägga fokus på hur pedagogen arbetar för att alla deltagare i gruppen ska känna sig delaktiga under språksamlingen. Därför väljer vi att fokusera på en och samma grupp med elever vid flertalet tillfällen. Vi väljer att följa denna grupp för att eventuellt se en progression i arbetet. Eidevald (2022) betonar att det kan uppstå svårigheter med att videoobservera en elevgrupp då medvetenheten om kameran alltid är närvarande. I vår studie innebär detta att vi behöver vara medvetna om att både elever och pedagoger kan agera annorlunda när de vet att de observeras, särskilt i de första observationerna. För att minska denna påverkan genomförs flera observationer, så att deltagarna vänjer sig vid inspelningssituationen och därmed får en möjlighet att agera mer naturligt.

Eidevald (2022) förklarar att en videoobservation bara fångar ett enskilt tillfälle av en lärandesituation och inte helheten. Vi har dock valt att enbart videoobservera språksamlingen som pågår i cirka tio minuter. Detta för att smalna av vår insamling av data. För att stärka studiens trovärdighet använder vi oss av loggbok som ett komplement till videoobservationerna. Bryman (2018) betonar vikten av att kombinera olika datainsamlingsmetoder för att öka forskningsresultatets validitet och undvika ensidiga tolkningar. Genom loggboken får vi möjlighet att anteckna spontana reflektioner och kontextuella faktorer som kan påverka observationerna, vilket ger oss en bredare förståelse av situationerna vi studerar. Det ger oss även möjlighet till att titta tillbaka på anteckningar från tidigare observationer. Enligt Rönnerman (2022) är loggboken det viktigaste verktyget just för att man kan se tillbaka men även att se utvecklingen över tid. Loggboksanteckningarna kommer även att ge oss möjlighet till att anteckna det som inte syns i videoobservationerna, det vi kallar ”bakom-kulisserna”. Hände det något innan vi började arbeta just den dagen? Vad hände efteråt? Det kan vara intressant att iaktta aktioner även utanför själva språksamlingen.

6.5 Etik

Innan vi börjar med våra videoobservationer har vi införskaffat ett samtycke från samtliga deltagare i studien, vuxna som barn. Eftersom elever under femton år inte själva får välja sin delaktighet i studien är det viktigt att få både vårdnadshavarens och elevens medgivande och även båda vårdnadshavarnas underskrift menar Vetenskapsrådet (2024). Det är även viktigt att informationen som lämnas ut om studien är skriven så att barnet i fråga förstår

innebörden av sitt deltagande. I vårt fall handlar det om sex-åringar som inte har så stor förståelse för vårt utvecklingsarbete och vad det innebär för dem att bli videofilmade. Vi har därför valt att samla gruppens deltagare i grupprummet där samlingen ska ske innan det är dags för inspelning. Vi visar ipaden som vi kommer använda för att spela in med och förklarar för dem vad som ska ske de nästkommande tillfällena som vi ska ha språksamling. Vi tar några tillfällen till att spela in testomgångar där en språksamling sker och sedan tittar vi på materialet tillsammans. Detta görs för att eleverna ska få en större förståelse för hur videoinspelningen kommer gå till och göra detta lite mer odramatiskt.

Samtycket har skett skriftligt där vi delgett vårdnadshavare och elever information om studiens syfte, hur inspelningarna kommer gå till samt hur materialet kommer att förvaras under studiens gång. Det är viktigt att delge samtliga deltagare mer information om studien innan ett tillstånd för deltagande ges enligt Ahrne och Svensson (2022). Författarna förklarar vidare att materialet som tas fram under studien ska förstöras efter att uppsatsen blivit godkänd. Samtliga deltagare ska delges information om att de när som helst kan avbryta sin medverkan och att deras medverkan behandlas konfidentiellt. Eidevald (2022) trycker på att all information måste följa GDPR och förvaras på en säker plats för att informationen inte ska spridas vidare.

7 Material

I detta avsnitt presenteras det material som använts under våra språksamlingar, samt det vi har utgått ifrån i våra aktioner.

7.1 Bornholmsmodellen

Vi genomför våra aktioner i en elevgrupp under våra språksamlingar. Här använder vi oss av två olika material. Det ena materialet är Bornholmsmodellen. Denna modell bygger på ett forskningsprojekt som utfördes på Bornholm i Danmark under ledning av Ingvar Lundberg. Under slutet av 80-talet gjordes en studie på två olika sexårs grupper där fokus låg på elevernas inläring av den fonologiska medvetenheten och språklekens betydelse för bokstavs-inläring. Den ena gruppen fick 15–20 minuters daglig språksamling under en 32 veckors period medan den andra gruppen arbetade med andra språkstärkande uppgifter utan särskilda instruktioner. I båda testgrupper hade det identifierats elever som låg i riskzon att utveckla dyslexi. Efter genomfört projekt visade studien på att de barn som legat i riskgrupp för dyslexi och som tillhört den grupp som använt sig av materialet där fonologisk medvetenhet tränats kontinuerligt blev de stora vinnarna. Studien visade att genom att arbeta strukturerat med språklekar går det att träna upp den fonologiska medvetenheten och ge eleverna en god grund att stå på inför deras lässtart. (Informationen hämtad från Bornholmsmodellens hemsida).

Fridolfsson (2015) förklarar fonologisk medvetenhet med att eleven kan växla mellan att uppmärksamma innehållet i språket och hur det låter. Eleven måste få en förståelse för att de melodiska språkljud som innefattas i talspråket kan brytas ned till mindre ljuddelar, segment, som kallas fonem. Fonem kan enligt Fridolfsson (2015) översättas som språkets minsta betydelsefulla enhet. Ett exempel på det kan vara **FÅR** och **HÅR** där bokstäverna **F** och **H** är fonem som ändrar ordets betydelse. Dock kan ett fonem inte alltid överföras till EN bokstav utan kan ibland stå för flera bokstäver som bildar ett ljud, till exempel bokstäverna **sj** i ordet **sjuk** som tillsammans bildar ett **sj-ljud**.

Fridolfsson (2015) förklarar att för att eleven ska förstå att talet är uppbyggt av fonem krävs en fonologisk medvetenhet. En fonologisk medvetenhet innebär att eleven, utöver att uppfatta fonem även har en förmåga att uppfatta rim och stavelser. Undervisning som bygger på att eleven övar avkodning genom att koppla språkljud (fonem) med bokstäver (grafem) ger goda förutsättningar för elevens läs- och skrivutveckling.

Bornholmsmodellen är indelad i sex olika kategorier av språklekar. Vi har i detta utvecklingsarbete valt att fokusera på den sjätte och sista kategorin som handlar om analys och syntes av fonem. Eleverna får träna på att segmentera upp ord i dess språkljud för att sedan sätta ihop språkljudet igen till ett ord. Som exempel kan **ROS** delas upp i språkljuden **R-O-S** samtidigt som en knapp läggs för varje språkljud för att visa att det finns tre olika fonem i detta ord (analys). Sedan vänder man på övningen och lyssnar efter språkljud samtidigt som en knapp läggs för varje ljud som hörs. Till exempel **R-I-S**. Först säger man ljuden långsamt för att sedan upprepa detta snabbare och snabbare så att ljuden till sist smälter ihop till ett ord, **RIS**. Vi kommer arbeta i smågrupper där vi sätter ihop en grupp med flerspråkiga elever tillsammans med elever med större kunskap om det svenska språket. Vi kan koppla det till Wedins (2011) forskning om lärandet som sker i det sociala sammanhanget tillsammans med andra elever som kommit längre i sin språkliga medvetenhet där en eventuell stöttning kan uppstå. Eftersom språklekarna i Bornholmsmodellen bygger på mycket repetition passar dessa utmärkt för elever med annat modersmål än svenska. I och med språklekarna får eleverna möjlighet att utveckla det svenska språket med ett bredare ordförråd, bättre uttal och sin språkmelodi.

7.2 Hitta språket

Det andra materialet vi kommer att använda oss utav är Kartläggningsmaterialet från Skolverket, "Hitta språket". Hitta språket är en del utav två kartläggningsmaterial som utfärdats av Skolverket. Enligt Skolverket (2019) är materialet obligatoriskt sedan 1 juli 2019. Den har utvecklats på uppdrag av Skolverket, av Akademin utbildning, hälsa och samhälle vid högskolan Dalarna. Syftet med materialet är att ge pedagogen stöd i att identifiera elever som är i behov av extra anpassningar, elever som indikerar på att inte uppfylla kommande kriterier som ska fyllas i åk 1 och 3 i grundskolan samt de elever som är i behov av extra utmaningar. Kartläggningen görs under höstterminen som ett underlag för fortsatt undervisning.

Kartläggningsmaterialet innehåller fyra olika delmoment där man som pedagog observerar elevens språkliga medvetenhet på olika sätt. Varje delmoment har 3–4 olika observationspunkter. Dessa observationspunkter används som stöd för att dokumentera elevens språkliga förmågor och planera undervisningen utifrån deras behov.

Aktivitet 4 i kartläggningsmaterialet är den vi kommer främst att utgå ifrån där vi bedömer elevens kunskap och förmåga i att urskilja ord och dess fonologiska medvetenhet.

I vårt utvecklingsarbete har vi fokus på flerspråkiga elever där sådana material kan vara extra värdefullt för pedagogen eftersom det ger en tydligare bild av deras språkliga styrkor och utvecklingsbehov. Eftersom kartläggningen fokuserar mer på elevens språkliga medvetenhet än det svenska språket så ger den pedagogen möjligheten att identifiera om eleven har god språklig grund eller om den har behov av extra anpassning. Kartläggningen fokuserar även på elevernas visande av intresse för både de olika momenten och för varandras deltagande. Enligt Kultti (2012) kan kartläggningsmaterial som "Hitta språket" ses som ett viktigt verktyg för att stödja flerspråkiga elevers språkutveckling. Kultti beskriver hur lärarens förhållningssätt och observationer i pedagogiska miljöer kan hjälpa till att identifiera och bekräfta elevers språkliga styrkor och behov, vilket stämmer överens med syftet med kartläggningsmaterialet. Det framhävs att observationer av elevers interaktion och intresse för olika språk och kulturella uttryck är centrala för att planera en undervisning som är anpassad efter deras behov. Kartläggningsmaterialet ger pedagogen en tydligare bild av elevens fonologiska medvetenhet, Kultti (2012) nämner att fonologisk medvetenhet innebär att eleven lär sig att förstå ljuden i språket, vilket är avgörande för att kunna läsa och skriva senare i livet. Det handlar om att kunna identifiera ljud, rim och stavelser. Fonologisk medvetenhet kan variera mellan elever beroende på vilket språk de växer upp med. Elever som lär sig ett nytt språk (andraspråk) kan behöva utveckla denna medvetenhet på nytt, vilket kan vara en utmaning eftersom det som är "enkelt" på modersmålet kan bli mer komplext på andraspråket.

Vi kommer ytterligare att ta hjälp utav ett stödmaterial som heter; Stöd för kartläggning av flerspråkiga elever i förskoleklass. Materialet är ett frivilligt komplement till det nationella kartläggningsmaterialet Hitta språket. Materialet är en resurs som riktar sig till lärare som undervisar flerspråkiga elever, särskilt de som är nya i svenska språket eller inte har kommit långt i sin andraspråkutveckling. Materialet innehåller teoretisk bakgrund om andraspråkutveckling, språklig medvetenhet och interkulturellt perspektiv. Den innehåller även praktiska anpassningar för att inkludera transspråkande metoder. Materialet betonar vikten av att använda både svenska och elevernas starkaste språk i kartläggningsprocessen för att få en helhetsbild av deras språkliga kunnande. Stödmaterialet betonar också vikten av samarbete mellan elever, där de som kommit längre i sin språkutveckling ger stöttning till elever som behöver extra stöd.

8 Genomförande

I detta avsnitt beskrivs hur vårt utvecklingsarbete har genomförts i praktiken. Vi redogör för hur aktionerna planerades och utfördes. Beskrivningarna nedan bygger på granskning av de videoinspelningar som gjorts. Eftersom syftet i denna studie var att se hur pedagogen kan skapa förutsättningar för att inkludera flerspråkiga elever i språksamlingen samt vilka metoder som kan visa sig vara gynnsamma har vi lagt stort fokus på att försöka fånga upp detta.

8.1 Idé av genomförande

Enligt Fridolfsson I (2015) bör pedagogen ha en tanke om upplägg inför bokstavs- och språkinläring. Hon menar att pedagogen ska ta hänsyn till i vilken ordning bokstäverna och dess ljud ska läras ut. Det har visat sig vara gynnsamt att starta med någon av vokalerna a/e/i då de används mest frekvent i ord. Om man ser utifrån skrivinläringen så kan bokstaven /a/ vara svårast att forma, bokstaven /i/ är absolut lättast. Dock förekommer bokstaven /a/ mest frekvent så den brukar vara en bra idé att börja med. Efter en vokal behöver en konsonant läras in. Här finns en bra idé om att lära ut en konsonant med hålljud, det vill säga en konsonant där man kan dra ut på ljudet. Exempel på sådana konsonanter är s/l/r/m/n/v/f. När eleverna ska lära sig att ljuda ihop ord är det lättast att sätta ett hålljud tillsammans med en vokal som till exempel i ordet /sa/. Det finns ett ord som pedagoger brukar känna till för att minnas vilka bokstäver som ska läras ut först och det är ordet SOLARM. I detta ord finns både vokaler som är frekvent återkommande i många ord samt konsonanter med hålljud som är lättare att lära. Konsonanter med stötljud som b/d/g/k/p/t brukar kallas för klusiler och lärs ut som nästa steg, när läskoden är knäckt och avkodningen (att kunna ljuda) fungerar bra. Konsonanterna h/j/x/z/w/q/ lär man oftast ut sist då de inte alls används lika frekvent som övriga bokstäver.

8.2 Urval och beskrivning av deltagare

Vi har valt att utföra detta arbete på en av våra arbetsplatser då vi vill se om vi kan få en ökad delaktighet av flerspråkiga elever. Detta gör vi genom att följa en och samma elevgrupp under fyra olika tillfällen. Genom att vi har valt att använda oss av videoobservationer har vi båda haft tillgång till det inspelade materialet och tillsammans arbetat med detta. Vi har granskat och diskuterat det inspelade materialet samt läst loggboken tillsammans vilket gett oss en möjlighet att utveckla arbetet. Fortsättningsvis i vårt utvecklingsarbete kommer vi använda oss av ordet pedagog eller hon/henne som en beskrivning av den som genomfört aktionerna på sin arbetsplats.

Vi genomför vårt arbete i en förskoleklass som är belägen i en medelstor stad i mellersta Sverige. På skolan finns trehundrafemtio elever och cirka fyrtio anställda. Förskoleklassen består av tjugofem elever med olika ekonomiska bakgrunder och etniciteter. I klassen finns det sex flerspråkiga elever med modersmål som spanska, turkiska, kurdiska, arabiska och persiska. I klassen arbetar det en lärare i tidigare år samt en barnskötare som läser till förskollärare. Vissa stunder under dagen finns även en lärare i fritidshem att tillgå. Språksamlingen sker i mindre grupper där vi delat den stora gruppen i fem mindre grupper om fem elever. Vi har valt att bilda en grupp med de elever som vi upplever har en del svårigheter med det svenska språket utifrån våra kartläggningar. Kartläggningen vi fokuserat på är hämtad från "Hitta språket" aktivitet nummer fyra. Där finns det bland annat en uppgift som innebär att eleven ska känna igen utvalda bokstäver som inte står i bokstavsordning. De ska kunna benämna dessa vid namn och även känna till dess språkljud. Enligt kartläggningsmaterialet ska man uppmärksamma om eleven inte klarar av att nämna fem bokstäver vid namn och språkljud. Kartläggningen som

genomförts har visat att flera med svenska som andraspråk visar en svaghet när det kommer till bokstavsigenkänning.

Vi har valt att arbeta lite extra med just dessa elever som behärskar det svenska språket i varierad omfattning och inför en intensivträning under en period för att eventuellt kunna se en progression. I vår studiegrupp finns det två flerspråkiga elever med svårigheter för det svenska språket tillsammans med tre elever som behärskar svenska språket bättre. Detta för att se om ett lärande kan ske mellan eleverna det vill säga stöttning. Studien är tänkt att sträcka sig över fyra olika tillfällen där varje tillfälle har en tidsplan på cirka tio minuter. Fridolfsson (2015) menar att små korta tillfällen med träning kan ge riktigt bra förutsättningar till en god språkförståelse. Hon skriver även att det är viktigt att pedagogen tänker på sitt eget språkbruk då det är oerhört viktigt att förmedla orden så att eleverna förstår. Några tips är att tala i kortare pauser samt att tala långsamt.

8.3 Språksamlingens utförande

I vårt dagliga arbete med elever i förskoleklass ställs vi inför utmaningar när det kommer till att undervisa, att skapa delaktighet och förutsättningar för elevers kommunikation som har olika kunskaper i språk och annat modersmål än svenska. Det krävs en fördjupad kunskap och förståelse för andra kulturer för att kunna inkludera flerspråkiga elever. Lyckad inkludering innebär trygghet och en positiv känsla av tillhörighet i gruppen vilket kan vara avgörande när det kommer till språkutveckling och förmågan att ta till sig ett nytt, främmande språk.

I förskoleklassen arbetar vi varje vecka med ett inslag vi kallar för veckans bokstav. Vi presenterar veckans bokstav genom ett ordsök som vi projicerar på tavlan. Vi gör eleverna nyfikna genom att visa bilder på olika föremål/djur som börjar på veckans bokstav. Vi har en genomgång där vi presenterar vilka objekt vi ser. Eleverna är engagerade och nyfikna och vill gärna vara med och svara på vad det är de ser på tavlan. Efter att bokstaven är avslöjad tränar vi tillsammans på att skriva bokstaven i luften med våra osynliga pennor vilket innebär att eleverna sträcker upp sin skrivande hand och följer bokstaven i luften. Sedan går vi vidare och lyssnar på hur bokstaven låter. Vi tittar även på hur munnen formas när vi gör ljudet, var i munnen vi sätter tungan och hur vi använder stämbanden. Enligt Fridolfsson I (2015) är det här ett viktigt moment i språkinläring då vi uppmärksammar eleverna på vilka skillnader som finns i de olika språkljuden samt att vi gör dem medvetna om var i munnen som ljuden bildas. Efter det brukar vi låta eleverna komma på ord som börjar med veckans bokstav. Vi skriver dessa i ett dokument som vi skapat i ett program som heter Widgit, där varje ord får en egen bild vilket blir ett bra bildstöd till vårt arbete.

Vi använder oss även av ett material där det finns en högläsningbok samt en arbetsbok där varje ny bokstav tränas in. Vi börjar med att visa bilden på veckans kapitel i högläsningboken. Vi gör en så kallad bildpromenad tillsammans vilket betyder att vi tittar på bilden tillsammans med frågeställningarna ”vad ser vi på bilden”, ”vad tror vi att veckans kapitel kommer att handla om”, ”vad vill vi veta mer om”? Alla elever får möjlighet att berätta vad de ser, vad de tänker och vad som väcker deras nyfikenhet. Efter lite diskussion går vi igenom några svåra ord och begrepp som dyker upp i kapitlet, detta för att skapa en bättre förståelse för texten. Sedan läser vi kapitlet och har en kort diskussion efteråt, fick vi svar på våra frågor? Efter högläsningen är det dags att börja arbeta i boken. Detta gör vi tillsammans. Eleverna har sina bestämda arbetsplatser och dagens arbetsuppgifter projiceras på tavlan där vi tillsammans går igenom dem, uppgift för uppgift. Några elever får gå in i ett grupperum som ligger i direkt anslutning till klassrummet tillsammans med en pedagog. Här sker ytterligare en genomgång och

arbetsgången är långsammare. Detta för att skapa en bättre förutsättning för alla elever att lyckas och för att nå ett lärande på individuell nivå.

8.4 Beskrivning av aktionerna

Språksamlingen sker dagen efter introduktionen av veckans bokstav, i grupprummet där några elever arbetat dagen innan. Eleverna i stora klassrummet är också indelade i mindre grupper och arbetar i så kallat stationsarbete vilket inte ger någon känsla av segregering. Eleverna sätts i en halvcirkel på golvet så att alla har möjlighet att se materialet. Materialet som används är en liten magnetavla som bokstaven S finns skriven på, sex bildkort från Bornholmsmodellen som visar följande bilder: sol, ost, ros, sår, ask och mus, samt en uppsättning med magneter i två färger, röd och svart, att sätta på magnetavlan.

8.4.1 Aktion 1

Pedagogen introducerar samlingen med att fråga om det är någon som vet vad bokstaven på tavlan heter. Pedagogerna pekar på tavlan med bokstaven S. Alla fem räcker upp handen och säger att svaret är S. Pedagogerna frågar om det är någon som vet hur bokstaven låter? Alla kan svaret och väser ett långt sssssssss tillsammans på golvet.

Pedagogen plockar upp bildkortet som visar en SOL och säger att det är en SOL. Hon ber sedan alla elever att säga efter henne. I kör säger alla SOL. För att skapa en större delaktighet i de två flerspråkiga eleverna ställs frågan om hur man säger ordet på deras språk. Gruppen får höra hur sol sägs på både arabiska (shams-شمس) och turkiska (güneş). Alla elever försöker uttala de båda orden och en större förståelse skapas för hur svårt det kan vara att uttala ord på ett annat språk. Enligt Harju och Åkerblom (2020) är det viktigt att lyfta elevernas modersmål i undervisningen då eleven får en möjlighet att skapa en koppling till det svenska ordet genom sitt eget modersmål. Det blir en sorts translanguaging som ger oss en möjlighet att utforska och jämföra de olika språkens uppbyggnad.

Pedagogen berättar att första ljudet i SOL är Ssss och vill att alla härmar henne. Hon börjar med att säga Ssss och eleverna härmar ljudet. Efter att alla ljudat Ssss så ställer hon frågan om någon vet vilket första ljudet i SOL är. Alla väser fram ett Ssss samtidigt. Pedagogerna gör eleverna uppmärksamma på var i munnen tungan hamnar när de bildar ljudet samt ber alla att sätta handen framför munnen för att uppmärksamma dem på hur ljudet känns.

Sedan plockar pedagogen fram nästa kort som är bild på ett SÅR. Hon berättar att det är ett SÅR och att SÅR börjar på Ssss. Samma repetition av övningen som vid ordet SOL genomförs. Alla elever är delaktiga och kan härma Ssss och även säga att SÅR börjar på Ssss. Pedagogerna väljer att gå in på nästa övning som innebär att eleverna ska segmentera upp orden SOL och SÅR, alltså dela upp orden i språkljud, fonem.

Övningen börjar med att sätta upp bilden SOL på magnetavlan samtidigt som ordet SOL repeteras igen. En kontrollfråga om vilket ljud SOL börjar med ställs och eleverna visar delaktighet genom att räcka upp handen för att svara. SOL börjar med Sss. Alla repeterar ljudet samtidigt som pedagogen sätter upp en magnet på tavlan. Sedan ljudas ett långsamt Ooo fram samtidigt som hon sätter upp magnet nummer två. Avslutningsvis ljudas Lll fram samtidigt som den tredje magneten sätts upp. Språkljuden upprepas samtidigt som pedagogen pekar på magneterna S-O-L på magnetavlan. Eleverna säger efter henne samtidigt som hon pekar på en magnet i taget.

S	O	L
●	●	●

Genom att upprepa ljuden tillsammans blir det lättare att befästa dem. Eleverna kunde identifiera att ljudet Sss återfanns först i ordet SOL och pedagogen byter då ut den svarta magneten för S till en röd. Detta för att tydligt markera att ordet börjar med ett S.

S	O	L
●	●	●

Samma sak genomförs med ordet SÅR. Ljuden segmenteras ut och markeras med en varsin svart magnet.

S	Å	R
●	●	●

Efter att ljudet S identifierats byts den svarta magneten ut mot en röd, för att markera att ordet SÅR börjar med S.

S	Å	R
●	●	●

Språksamlingen avslutas med att repetera första ljudet igen. Målet är att uppgiften ska kännas enkel och att alla ska känna sig delaktiga

8.4.2 Aktion 2

Andra tillfället startar ungefär liknande som vid första tillfället, med samma elevgrupp. Bokstaven S ljudas fram efter att eleverna identifierat den på magnettavlan. Ordet SOL bokstaveras igen och eleverna ljudar fram ordet tillsammans med pedagogen. Alla identifierade S som först i ordet SOL. Samma upprening genomförs med ordet SÅR.

S	O	L
●	●	●

S	Å	R
●	●	●

Eftersom vi upplevde att första delen var enkel så lades det till två bilder. En bild som visar en MUS och en bild som visar en ROS. De två flerspråkiga eleverna får möjlighet att berätta vad ordet MUS heter på deras språk (Faar-فار). Eleven som har turkiska som sitt modersmål visar en osäkerhet på vad det heter. Pedagogen försöker då säga ordet på turkiska (Fare) och eleven skrattar. Uttalet var tydligen inte så bra. Eleven kunde då rätta pedagogen och ett lärande tog form då eleven fick möjlighet att visa sina kunskaper i sitt modersmål som pedagogen inte har någon kunskap i. I denna aktion läggs fokus på att identifiera ljudet när det hamnar sist i ett ord. Ordet M-U-S ljudas långsamt fram och pedagogen berättar att ordet MUS slutar med Ssss. Samma magnetavla används och samtidigt som ordet MUS ljudas fram placerar en elev i taget

de svarta magneterna för att segmentera ut språkljuden i ordet. Detta för att göra eleverna mer delaktiga och aktiva i övningen. Däremot upplevde pedagogen att en av eleverna var mindre aktiv, genom att hen visade mindre delaktighet i övningen.

M	U	S
●	●	●

Eleverna kan höra att ordet slutar på Ssss och pedagogen ber en av eleverna att byta ut den svarta magneten som symboliserar S till en röd magnet för att urskilja var ljudet S återfinns. Det blir tydligt att MUS slutar på S.

M	U	S
●	●	●

Samma sak görs med ordet ROS. Eleverna är delaktiga i uppgiften genom att få vara med och placera magneterna på tavlan.

R	O	S
●	●	●

Efter att ljudet S identifierats byts den svarta magneten ut mot en röd.

R	O	S
●	●	●

I en jämförelse med förra övningen upptäcker eleverna att ljudet S hamnar på två olika ställen när de jämför orden mot varandra.

S	O	L
●	●	●

M	U	S
●	●	●

8.4.3 Aktion 3

Startar på samma sätt som aktion 2. Pedagogen ljudar fram bokstäverna i ordet som alla ljudar tillsammans. Sedan ljudar pedagogen fram bokstaven M samtidigt som en elev får sätta en magnet för språkljudet på magnettavlan. En annan elev får sätta dit en svart magnet för U och en tredje elev får sätta dit en svart magnet för S.

Pedagogen har uppmärksammat att eleven som tycktes vara mindre aktiv vid förra tillfället visat ett större intresse vid detta tillfälle. Hon frågar om eleven vill sätta ut första ljudet för ordet ROS vilket eleven tackar nej till. Några andra elever får sätta dit magnet för R och O när den osäkra eleven får frågan igen om den vill sätta dit magneten för sista ljudet. Den här gången tackar eleven ja. Pedagogen frågar vad sista ljudet i ROS är och eleven svarar S. Då ger hon eleven en röd magnet som sätts upp för ljudet S i ordet ROS.

M	U	S
●	●	●

R	O	S
●	●	●

Övningen avslutas med att ljuda orden tillsammans igen. Upprepning är ett bra arbetssätt för läs och skrivinläring enligt Fridolfsson I (2015).

8.4.4 Aktion 4:

Orden vi valt ut är OST och ASK. Just ordet ASK är inte vanligt förekommande i elevernas vardag men det var svårt att hitta ord med S inuti. Övningen tar vid där den förra avslutades. För att göra det lite annorlunda sitter nu bilder på SOL och SÅR i det vänstra hörnet av magnettavlan för att markera att orden börjar med S. Orden MUS och ROS sitter i det högra hörnet för att markera att de slutar med S. Bilden på OST visas upp och pedagogen frågar om någon vet vad det är. Entusiastiskt räcker alla upp handen. Den osäkra eleven räcker också upp handen och får möjlighet att svara. OST blir svaret och en bekräftelse om att det är rätt delas ut. Pedagogen ljudar fram bokstäverna i ordet och alla elever härmar. Pedagogen repeterar samtidigt som eleverna får hjälpa till att sätta dit de svarta magneterna. En för varje ljud.

O	S	T
●	●	●

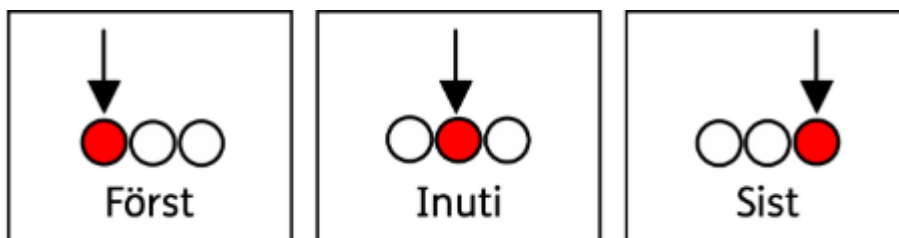
Pedagogen ställer frågan om var S befinner sig i detta ord. En viss osäkerhet uppstår bland eleverna. Ordet ljudas fram ännu långsammare samtidigt som pedagogen pekar på sin mun när hon gör ljuden O-S-T. Tre av eleverna räcker upp händerna för att svara. Svaret blir inuti! Pedagogen ljudar ordet samtidigt som en magnet för varje ljud sätts upp. Hon pekar på magneterna under bilden samtidigt som hon repeterar ordet långsamt en gång till. Nu vill alla svara att S hamnar inuti ordet! Den svarta magneten byts ut mot en röd, precis som de gjort med de andra orden.

O	S	T
●	●	●

Bilden på en ASK sätts upp på tavlan. Pedagogen förklarar att det är en ASK. Hon ställer frågan om var ljudet S finns i ordet. Pedagogen säger ordet igen, långsamt, samtidigt som hon pekar på sin mun för att visa hur många ljud som formas. Eleverna är snabba att hänga på. S är inuti ordet. Magneter sätts upp, en för varje ljud och en röd magnet sätts upp i mitten för att markera att S befinner sig inuti ordet.

A	S	K
●	●	●

Vi avslutar aktionen med att spela ett spel tillsammans. Vi lägger ut alla kort med baksidan uppåt. En elev i taget får dra upp ett kort. Hamnar ljudet S först, inuti eller sist i ordet. Detta kallar vi skämtsamt för en FIS tabell. Vi lyssnar på ordet och segmenterar ut alla ljud och eleven får lägga kortet under rätt bild. Vi använder oss av alla sex kort vi har arbetat med under dessa tillfällen och eleverna tyckte det var ett roligt lärande. När det dök upp svårigheter tog de hjälp av varandra för att hitta rätt.



8.5 Reflektionsanalys

I detta avsnitt presenterar vi våra reflektioner av våra genomförda aktioner. Vi som har skrivit detta utvecklingsarbete har genom loggboksanteckningar och videoobservationer undersökt hur olika pedagogiska strategier påverkat delaktigheten hos flerspråkiga elever under språksamlingen i förskoleklass. Vi har kunnat se och följa elevernas progression i deras språkliga utveckling samt de didaktiska valens betydelse för att skapa inkluderande miljö.

I den första aktiviteten arbetade pedagogen med att göra språksamlingen inkluderande så att alla elever, oavsett vilket språk de talar hemma, skulle känna sig delaktiga. Pedagogen frågade hur ordet SOL sägs på deras modersmål och det gjorde att de fick dela med sig av sina språkkunskaper. På så sätt skapades både stolthet och gemenskap i gruppen. För att göra det lättare för alla att förstå använde sig pedagogen utav visuella hjälpmedel, såsom bildkort och magneter. Pedagogen var även noga med att lägga fokus på ljudning av bokstäver för att underlätta förståelsen för alla elever. Hur eleverna satt i språksamlingen var också viktigt. Pedagogen satte eleverna i en halvcirkel för att garantera att alla kunde höra och se materialet tydligt. Tack vare den fysiska placeringen så skapades en trygg och öppen atmosfär där eleverna vågade svara och vara delaktiga. Ett annat sätt att främja inkludering och delaktighet var att involvera elevernas modersmål. Detta gjordes särskilt för att stärka flerspråkiga elevers självkänsla. Pedagogen gjorde detta genom att kontakta föräldrar för att få rätt uttal på till exempel ordet MUS på arabiska och turkiska inför kommande språksamlingar. Translanguaging tillämpades som en medveten strategi för att skapa en undervisning där elevernas hela språkliga repertoar bekräftas och blir en tillgång i lärandet.

När vi sedan analyserade videomaterialet kunde vi se att majoriteten av eleverna var aktiva och engagerade. De räckte upp handen, deltog i samtalet och visade intresse för både de svenska orden och orden från de flerspråkiga elevernas modersmål. Pedagogen såg att även de flerspråkiga eleverna var snabba med att räkka upp handen och var villiga att svara, detta tolkar vi som en bekräftelse på att de kände sig trygga och ville delta.

Vid det andra tillfället arbetade pedagogen med att eleverna skulle lyssna efter ljudet S när det befinner sig sist i ett ord, med orden MUS och ROS som exempel. För att ge eleverna möjlighet till att bekräfta kopplingen mellan ljud och bokstav så var upprepningen en viktig punkt. De flesta eleverna deltog aktivt, visade engagemang och räckte upp handen för att svara på frågor. Dock märkte pedagogen under aktiviteten att en av eleverna var mindre aktiva och satt tysta. För pedagogen var det extra viktigt att ta med denna observation i det fortsatta arbetet, då det

kan finnas flera olika orsaker till att eleven inte deltar i aktiviteten, exempelvis osäkerhet, språkliga svårigheter eller att uppgiften upplevs som svår. Vi kunde även bekräfta detta i videoobservationerna. Det är därför viktigt att vi som pedagoger arbetar för att skapa en trygg och inkluderande miljö där alla elever vågar delta.

För att stötta de elever som visar osäkerhet ser vi ett behov av att använda fler visuella hjälpmedel, såsom tydliga bildstöd och färgkodade magneter, vilka kan agera som medierande metoder för att komplettera i en lärandesituation. Genom att arbeta i mindre grupper kan vi hjälpa eleverna att få en möjlighet till att känna sig tryggare. Vi såg också behovet av att involvera vårdnadshavare, exempelvis genom att ta reda på hur olika ord låter i elevernas modersmål, vilket kan skapa bättre förutsättningar för både delaktighet och förståelse.

Under den tredje aktionen planerade pedagogen samlingen så att varje elev fick ett tydligt uppdrag. Ett exempel var att placera magneter för språkljuden i orden MUS och ROS. Denna konkreta aktivitet fungerade både som ett språkligt stöd och som ett sätt att främja aktivt deltagande. Vid detta tillfälle märkte pedagogen en tydlig ökning i både intresse och delaktighet i barngruppen jämfört med tidigare. Under analysarbetet synliggjordes att eleven som tidigare varit mer tillbakadragen numera visade ett större engagemang och delaktighet. Till en början var eleven ganska osäker och ville inte delta men när pedagogen erbjöd eleven en andra gång så tog eleven initiativet och satte dit den sista magneten. Det var tydligt att eleven löste uppgiften på egen hand utan behov av direkt stöd. Pedagogen såg en ökad trygghet i både gruppen och aktiviteten samt ett växande självförtroende i att koppla språkljud till bokstäver. För pedagogen blev detta en viktig påminnelse om värdet av att ge elever tid och utrymme att utvecklas i sin egen takt. På så sätt kan vi se att en inkluderande lärmiljö inte alltid kräver direkt stöd, utan ibland handlar om att visa tålmod och ge plats för självständighet. Aktivitetens tydliga struktur och att den hade upprepats på liknande sätt hade också en positiv effekt. Detta skapade trygghet hos eleverna, vilket i sin tur ökade deras delaktighet. Liknande aktiviteter är särskilt gynnsam för flerspråkiga elever enligt Fridolfsson (2015).

För oss pedagoger var detta som ett konkret resultat av det inkluderande arbete som redan inletts, och som vi nu vill fortsätta att bygga vidare på.

I den fjärde aktionen arbetade pedagogen vidare med att fördjupa elevernas förståelse för språkljudet /s/, denna gång med fokus på dess placering inuti ordet. Genom att ha bokstaven s inuti orden var detta en ny språklig utmaning för eleverna. För att underlätta förståelsen använde pedagogen visuella hjälpmedel i form av bildkort och magneter, samt en tydlig struktur som byggde på tidigare aktiviteter. Genom att segmentera orden och långsamt ljuda fram språkljuden fick eleverna möjlighet att fokusera på varje del i ordens uppbyggnad. Detta var särskilt hjälpsamt för de elever som ännu inte fullt behärskar det svenska språket. Att arbeta på ett repetitivt och konkret sätt skapade trygghet och gav alla möjlighet att hänga med. Något som vi uppmärksammade i vårt analysarbete under denna aktion var hur en tidigare osäker elev visade ökat självförtroende. Eleven ljudade först ordet OST tyst för sig själv och valde att inte räkka upp handen, men deltog däremot aktivt när ordet ASK presenterades. När eleven räckte upp handen och svarade, bekräftade pedagogen direkt detta agerande, vilket stärkte både elevens självförtroende och delaktighet. Det blev tydligt att snabb och positiv respons från pedagogen agerade som en sorts stöttning, vilket kan vara avgörande för att uppmuntra fortsatt deltagande. För att ytterligare främja inkludering gavs eleverna möjlighet att dela med sig av hur orden uttalas på sina modersmål här tillämpades translanguaging. Genom att pedagogen uppmärksammade alla elevers modersmål så skapades ett klimat av ömsesidig respekt, vilket i sin tur ökade elevernas engagemang. Pedagogen såg att särskilt de flerspråkiga eleverna blev mer aktiva när de fick bidra med sin språkliga bakgrund. Språksamlingen avslutades med ett

spel där eleverna skulle identifiera om ljudet /s/ befann sig först, sist eller inuti olika ord. Denna lekfulla aktivitet gav möjlighet till repetition, samarbete och interaktion. Det blev tydligt att lärandet förstärktes när undervisningen kombinerades med lek. Detta tydliggjordes när vissa elever från gruppen valde att leka skola under sin fria lek samma dag. Eleverna använde sig av bildkorten i sin lek. En av eleverna agerade lärare och höll upp ett bildkort för att fråga sina klasskamrater om namnet på föremålet, samt vilken bokstav den börjar med. En elev räckte upp handen och sa *“får jag säga vad den heter på arabiska, mitt språk?”*. De andra eleverna upprepade ordet, och eleven skrattade och sa *“inte så, ni säger fel”*. De andra eleverna upprepade ordet igen och alla skrattade. Situationen utgör ett exempel på hur den planerade språksamlingen inspirerade eleverna till vidare utforskande i leken och hur de stöttar varandra genom att tillsammans utforska varandras modersmål.

Efter avslutade aktioner och analys kom vi fram till att inkluderande språksamlingar och användning av flerspråkiga metoder stärker flerspråkiga elevers delaktighet, självkänsla och språkutveckling. Vår analys visar att när elever ges utrymme, stöd och bekräftelse så ökar deras självförtroende och språkliga utveckling. Det är viktigt att pedagogen kan hantera flerspråkiga elevers behov genom ökad kompetens, reflektion och ett flexibelt förhållningssätt.

9 Avslutande diskussion

9.1 Resultatdiskussion

Syftet med vårt arbete var att undersöka olika pedagogiska strategier för att inkludera flerspråkiga elever samt identifiera metoder för att introducera ord och begrepp på ett stödjande sätt. I vår resultatdiskussion kommer vi att diskutera våra resultat utifrån vårt syfte och frågeställningar och hur dessa förhåller sig till våra tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkter.

Våra aktioner planerades utifrån kartläggningmaterialet från Skolverket (2019), som fungerade som stöd för oss pedagoger i att identifiera elever i behov av extra anpassningar, vilket stämmer överens med Skolverkets riktlinjer att som pedagog ska man uppmärksamma och stödja elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd samt att samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande (Lgr22). Det andra materialet som låg till grund för våra aktioner var Bornholms modellen, där vi fokuserade på att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet genom strukturerade språklekar och övningar som kopplar språkljud (fonem) till bokstäver (grafem), detta påpekas även av Fridolfsson (2015).

Fridolfsson (2015) understryker att korta och regelbundna språklekar i språksamlingar, är ett effektivt sätt att stärka barns fonologiska medvetenhet. Pedagogen bör ha ett tydligt och långsamt språkbruk, då det skapar goda förutsättningar för språkutveckling och inkludering. När vi genomförde våra fyra aktioner lade vi märke till vissa mönster. Vi såg att våra val av metod påverkade elevernas delaktighet. Det blev särskilt tydligt när vi använde bildstöd och upprepning, då ökade både språkanvändningen och engagemanget. I linje med det sociokulturella perspektivet och begreppet mediering (Säljö, 2014), blir språk och andra redskap som bilder och kroppsspråk, centrala för hur elever tillägnar sig kunskap. Pedagogens tydliga språk, bildstöd och upprepning ger struktur. Det hjälper eleverna att förstå, tolka och samspela med andra. Genom språklig mediering blir eleverna delaktiga i att beskriva sin omvärld, vilket stärker deras möjlighet att uttrycka sig och dela erfarenheter. Vi märkte att tydliga rutiner och ett enkelt språk skapade trygghet. Det påminner om hur Wedin (2011) beskriver att detta kan göra det lättare för barn att delta aktivt. Vårt resultat visar även att visuella hjälpmedel såsom bildkort och magneter inte bara underlättar förståelsen, utan även ökar elevernas engagemang i språksamlingarna, vilket också gynnar elevernas språkliga och sociala utveckling genom mediering, på så sätt stärks elevers möjligheter att delta aktivt och uttrycka sig, vilket enligt Wedin (2011) kan skapa tryggare och mer inkluderande lärmiljöer. Även om våra aktioner var planerade och leddes av pedagogen, kunde vi se en ökad elevagens, särskilt när eleverna själva fick bidra med ord på sina modersmål eller visa hur något uttalas. Detta betonar vikten av att skapa utrymme för barns egna initiativ och perspektiv i undervisningen. Simeonsdotter Svensson (2008) menar att samlingar ofta är vuxenstyrda, vilket kan begränsa barns möjligheter att påverka innehållet. Vårt resultat synliggör att när elever ges möjlighet att ta plats som aktiva deltagare, ökar både deras engagemang och känsla av delaktighet. Det blev tydligt för oss att eleverna kan, och vill bidra, bara de får chansen. Som pedagog är det viktigt att inte ta över för mycket och låta eleverna ta plats.

Valet av att låta eleverna sitta i en halvcirkel på mattan var för att säkerställa att alla kan se och höra materialet tydligt, vilket bidrar till inkludering och trygghet. Vi kopplar detta till Vygotskijs sociokulturella perspektiv, eftersom vi såg hur interaktionen mellan barn och pedagog var avgörande för lärandet där gemenskap ligger i fokus, Åkerblom et al. (2023). Enligt denna teori är lärande en social process där interaktion mellan elever och pedagog är central för

kunskapsutveckling och där en inkluderande och stödjande miljö främjar delaktighet och trygghet i lärandet, vilket var målet i vårt utvecklingsarbete. Vidare kan vi se att stöttning är ett centralt begrepp i aktionerna, genom att pedagogen repeterar språkljuden samt ger eleverna tid att reflektera över sina svar. Enligt Säljö (2018) sker lärande i samspel med andra, och genom stöttning från vuxna eller mer erfarna kamrater, kan elever utvecklas inom sin proximala utvecklingszon. Enligt Wedin (2011) är det viktigt med stöd i form av stöttning, särskilt för elever som ännu inte fullt behärskar det svenska språket. Pedagogens sätt i att ge stöd till eleven var att ge eleven chansen att utvecklas i sin egen takt och ta eget initiativ. Wedin (2011) betonar också vikten av att stöttningen sker i mindre grupper där elever får möjlighet att delta aktivt och få stöd från både pedagog och kamrater, vilket visar på en anpassad hjälp inom den proximala utvecklingszonen. Dock märkte vi att alla elever inte var lika delaktiga, och vissa satt helt tyst i början. Det fick oss att tänka att det kanske inte bara handlar om gruppens storlek, utan också om trygghet och tid. I vårt arbete med att undersöka pedagogiska strategier för att inkludera flerspråkiga elever och stödja deras språkutveckling är Salamehs (2022) forskning särskilt relevant. Salameh (2022) betonar vikten av att flerspråkiga barn lär sig genom att använda sina tidigare språkliga erfarenheter i nya kontexter, vilket förstärker behovet av att pedagoger ser barnens flerspråkighet som en resurs snarare än ett hinder. Pedagogen var noga med att inkludera elevernas modersmål (translanguaging), under språksamlingarna. På så sätt skapades en mer inkluderande miljö samt att undervisningen kan stärka flerspråkiga elevers språkutveckling effektivt, Wedin (2022).

Salameh (2022) framhåller också vikten av samarbetet mellan pedagoger och vårdnadshavare för att få en helhetsbild av barnets språkliga resurser och kulturella bakgrund, vilket syns tydligt vi i våra aktioner, då vi kontakter föräldrar för att säkerställa korrekt uttal. Något som Fredriksson & Lindgren Eneflo (2019) även lyfter gällande pedagogers osäkerhet kring användning av modersmål. Dock visade våra aktioner att denna osäkerhet kunde vändas till en lärandemöjlighet, där eleverna själva fick agera ”språkexperter”, vilket i sin tur ökade på deras självkänsla. När pedagogen får veta mer om elevens språkliga bakgrund kan mer anpassande aktiviteter planeras. Genom att tillämpa Salamehs (2022) perspektiv blir det tydligt att våra pedagogiska strategier inte bara främjar språkutvecklingen utan även bekräftar och utvecklar elevernas språkliga erfarenheter och identitet. Det påminner om García och Weis (2018) definition av translanguaging, där elevernas hela språkliga repertoar används som en resurs i lärandet. Att använda modersmålet som stöd för att förstå och befästa svenska ord visade sig vara särskilt effektivt för elever som ännu inte behärskar svenska fullt ut. Vi såg också att translanguaging inte bara ökade förståelsen för nya ord, utan även skapade en känsla av stolthet hos eleverna. När eleverna fick lära ut ord på sitt modersmål till sina klasskamrater stärktes deras självkänsla och motivation. Detta överensstämmer med García och Wei (2018), som menar att translanguaging ger elever möjlighet att använda hela sin språkliga repertoar i lärandet. Vi såg hur eleverna växte när pedagogen bekräftade deras insatser. Sådana bekräftelser ger stor effekt på deras vilja att delta, och de visade stolthet när deras bidrag togs på allvar. En elev log stort när vi använde hans modersmål, det var tydligt att det stärkte både självförtroendet och viljan att vara med. Detta överensstämmer med Kirsch (2021), som betonar vikten av att skapa en trygg och tillitsfull lärmiljö där elever vågar ta språkliga risker.

9.2 Metoddiskussion

I vårt val av utvecklingsarbete visste vi att vi ville aktionsforska på den egna verksamheten, detta för att skapa en större förståelse för vår praktik samt skapa en möjlighet till att förändra den. Vi bestämde tidigt att vi ville undersöka hur vi pedagoger kan arbeta för att skapa förutsättningar för flerspråkiga elever, som ännu inte behärskar det svenska språket att känna gemenskap och inkludering i gruppen under våra språksamlingar i förskoleklassen. Syftet med

vårt arbete samt våra frågeställningar har varit närvarande under hela vårt arbete. I förskoleklass läggs ett stort lärandefokus på att ge eleverna möjlighet till att skapa en förförståelse för språkets uppbyggnad så att de så småningom kan växa och bli fullgoda läsare och skrivare. Efter att vi gjort vår kartläggning valde vi att fokusera på bokstavsinläring och framför allt bokstävernas namn, deras språkljud samt att segmentera upp ljuden i ord. Förkunskaper fanns redan hos eleverna så nu ville vi se hur vi kunde skapa förutsättning för våra flerspråkiga elever så att de känner sig inkluderade och känner att de är en del av gemenskapen i gruppen. Vi valde att genomföra språksamlingarna i en mindre grupp med elever och under en kortare tid. Forskning visar att detta är gynnsamt för elevers kunskapsinläring, Wedin (2011). Aktionsforskning handlar om att göra små revideringar i sin praktik för att kunna se en förändring. Efter varje utförd aktion tittade vi igenom materialet tillsammans för att eventuellt göra en justering eller förändring. Vi observerade att det fanns ett stort engagemang och delaktighet bland eleverna. Pedagogerna bjöd in eleverna till samtal genom att ställa öppna och ledande frågor vilket gjorde dem mer delaktiga. Genom att repetera aktionen och genom pedagogens stöttning kunde alla elever känna sig inkluderade, särskilt de eleverna med annat modersmål än svenska. Vi upplever att den stora vinsten var att inkludera föräldrarna vilket Wedin (2022) påpekar kan vara avgörande för att skapa en undervisningsmiljö där elevernas flerspråkighet utgör en resurs, vilket i sin tur kan gynna deras lärande.

I vår kvalitativa forskning valde vi att använda oss av deltagande observationer på en av våra egna arbetsplatser. Det visade sig vara en större utmaning än vi först tänkt då pedagogerna redan innan känner till elevgruppen. Det är lätt att tidigare erfarenheter av gruppen överskuggar det vi ville analysera och det var svårt att se nya mönster och framsteg. Hellman & Hellman (2020) beskriver det som en av de största utmaningarna när man väljer att observera den grupp som man samtidigt är ansvarig pedagog för.

Vi identifierade en utmaning i att rikta uppmärksamhet mot det vi i denna studie ser som det centrala fokuset: att vara närvarande i stunden för att kunna skapa förutsättningar för att inkludera de flerspråkiga eleverna. Det ställer höga krav på pedagogerna som måste vara uppmärksam på de små ögonblick där en interaktion kan uppstå mellan eleverna. Samtidigt ska pedagogerna befinna sig mitt i ett undervisningstillfälle, där fokus ligger på att leda lärandet. Lärdomen vi fick ut av att agera deltagande observatörer är hur svårt det kan vara att både undervisa och samtidigt försöka observera lärande i realtid.

Loggboken visade sig vara en värdefull resurs genom att möjliggöra dokumentation av de händelser som inträffade mellan våra aktioner. Vidare har vi använt loggboken som ett verktyg för att analysera våra insatser samt för att reflektera över de observationer och upplevelser som framkommit i det inspelade materialet. Loggboken har möjliggjort att vi kunnat återgå till våra anteckningar under flertalet tillfällen under vårt arbete.

Videoobservationerna har visat sig vara till stor hjälp för att upptäcka små framsteg som skedde under själva aktionerna. Till en början var videoupptagningen en utmaning då både elever och pedagogerna visade en stor osäkerhet inför kamerans närvaro, något vi var förberedda på efter att ha läst Ahrne & Svenssons (2022) bok. Vi tog några tillfällen då vi bekantade oss med kameran och agerade som om det vore en vanlig språksamling. Detta visade sig vara ett vinnande koncept då pedagog och elever agerade mer avslappnat och till slut lärde sig att ignorera kameran i rummet. Genom videoobservationen upptäckte vi till exempel att pedagogerna själv inte var medveten om att skratten som lockades fram när hennes uttal för ordet "mus" på elevens modersmål blev fel, ledde till en känsla av ökad självsäkerhet hos eleven vilket visade sig på filmen. Eleven sträckte stolt på sig och visade på ett självsäkert kroppsspråk vilket pedagogerna inte alls uppfattade under själva aktionen. Etiskt har vi tagit stor hänsyn till deltagarnas

anonymitet. Ingenstans i vårt arbete går det att läsa några namn, varken på deltagare eller på vilken skola aktionerna ägt rum. Allt inspelat material har förvarats på skolan, inlåst i ett skåp, och efter avslutat examensarbete kommer all data att raderas.

9.3 Vidare forskning

Även om videoobservationerna och de deltagande observationerna visat sig vara gynnsamma i vårt arbete så hade vi nog haft stor nytta av att intervjua andra pedagoger för att få en större förståelse för hur pedagogerna kan inkludera de flerspråkiga eleverna i språksamlingen. Det hade även varit intressant att inkludera SVA läraren på skolan för att få hennes åsikt om hur pedagogerna aktivt kan arbeta för att inkludera flerspråkiga elever i språksamlingarna.

Det hade även varit intressant att se hur digitala verktyg kan påverka den språkliga utvecklingen. Det finns bra, vetenskapligt förankrade material att tillgå som till exempel Bornholmsbyn, Bornholmslek och Bornholmsstugan. Detta är appar med pedagogiska spel som agerar som ett komplement till det språkutvecklande materialet Bornholmsmodellen, där fokus ligger på den fonologiska medvetenheten.

Polylino är ett annat digitalt verktyg som används inom skolans värld. Polylino är en boktjänst som främjar och utvecklar elevens läsflyt och väcker elevernas läsintresse. Boktjänsten översätter böcker till olika språk vilket kan agera som stöd vid högläsning då det främjar flerspråkigheten och stärker elevens eget modersmål.

Den ökade utvecklingen av digitala verktyg öppnar nya möjligheter för pedagoger att stötta flerspråkiga elevers språkutveckling. Sådana verktyg kan fungera som ett komplement till den traditionella undervisningen för att kunna ge fler möjligheter till kreativitet och utforskande i undervisningen. Digitala verktyg möjliggör för flerspråkiga elever att öva i sin takt samt ge pedagoger möjligheten att skapa inkluderande lärmiljöer. Genom att använda digitala material kan pedagoger lättare anpassa aktiviteter efter varje elevs behov, samt underlätta kommunikationen mellan pedagogen och eleverna.

10 Referenser

- Agneta Simeonsdotter Svensson. (2008). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: ts olika sätt att erfara och hantera svårigheter*.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/19098/gupea_2077_19098_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2022). *Handbok i kvalitativa metoder* (3. uppl.). Liber.
- Andréasson, A., & Sandell Ring, A. (2022). *Förhållningssätt till undervisning och kartläggning. Förhållningssätt till undervisning och kartläggning*
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl., B. Nilsson, Övers.). Liber.
- Eidevald, C. (2022). Videoobservationer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (3. uppl.). Liber
- Eriksson Barajas, K. & Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. 1 uppl., Natur & 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. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*, 18(6), 1–15.
<https://doi.org/10.7577/nbf.3367>
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs och skrivinläring*. Studentlitteratur.
- Garcia O., & Wei L. (2018) *Translanguaging: flerspråkighet som resurs i lärandet*. Natur och Kultur
- Hellman A. & Hellman J.(2020) Etnografi och deltagande observation. I Åkerblom A, Hellman A & Pramling N., *Metodologi; för studier i, om och med förskolan*. Gleerups.
- Hägström, I. (2016). *Fonologisk medvetenhet*. LegiLexi Stiftelse.
<https://legilexi.org/kunskapsbank/artiklar/Avkodning/fonologisk-medvetenhet>
- Information om Polylino hämtad från ILT educations hemsida 8/5- 25
<https://www.ilteducation.com/se/polylino/>
- Kirsch, C. (2021). Practitioners’ Language-Supporting Strategies in Multilingual ECE Institutions in Luxembourg. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 336–350.
<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928721>
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/29219>
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar* (3:e uppl.). Natur & Kultur.
- Lunneblad, J. (2018). *Den mångkulturella förskolan: Motsägelser och möjligheter*. Studentlitteratur
- Otterup, T. (2022). *Flerspråkighet som resurs*. Skolverket.[Artikel – Flerspråkighet som resurs](#)

- Regeringskansliet *En tioårig grundskola- införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Information hämtad maj 2025 från <https://www.regeringen.se/contentassets/f0785293473f4488ad7132aa06fbb1a1/en-tioarig-grundskola-sou-202133/>
- Rönnerman, K (2022). *Aktionsforskning- Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur
- Salameh, E.-K. (2022). *Flerspråkig utveckling*. [Flerspråkig utveckling](#)
- Skolverket. (2018). *Forskning om flerspråkighet*. Skolverket. Hämtad 2025 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/forskning-om-flersprakighet>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*. Skolverket. <https://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2025). *Kartläggning i förskoleklassen*. Skolverket. Hämtad 2025 från <https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/kartlaggning-i-forskoleklassen>
- Svensson, A. S. (2008). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet). Göteborgs universitetsbibliotek. [Microsoft Word - Avhandling Agneta Simeonsdotter Svensson.doc](#)
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Tvingstedt, A.-L., & Morgan, E. (2020). *Ett inkluderande flerspråkigt klassrum* (reviderad juli 2022). Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wedin, Å. (2022). *Artikel om flerspråkighet i klassrummet*. Skolverket. [Artikel – Flerspråkighet i klassrummet – språklig mångfald som resurs](#)
- Wedin, Å. (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren – Flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies of Education*, 31(3), 210–225.
- Åkerblom A., (2023) i Åkerblom A, Hellman A & Pramling N., *Metodologi; för studier i, om och med förskolan.* (2 uppl.) Gleerups.

11 Bilaga



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Till vårdnadshavare

Hej,

Vi heter Ala och Bella och vi är två förskollärostudentor vid Göteborgs universitet. Som en del av vår utbildning genomför vi ett examensarbete i form av en studie/utvecklingsarbete. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i videoobservationer vid några tillfällen under våra samlingstillfällen. Fokus kommer främst ligga på mitt agerande som lärare och inte på eleven.

Information om studien/utvecklingsarbetet

Syftet med vår studie är att vi vill se en progression i hur vi kan få flerspråkiga barn mer aktiva och inkluderade i våra språksamlingar. Vi vill se vårt eget agerande i en språksamling, hur vi pratar och hur vi använder kroppsspråket.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Att medverka i studien innebär att eleven deltar i språksamlingar med sina klasskompisar där vi tittar på hur vi agerar och arbetar med eleverna. Videoinspelningar förekommer vid några fåtal tillfällen, detta för att kunna se en progression i vårt arbete.

Konfidentialitet

Alla uppgifter om ditt barn behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de elever och pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att identifiera i undersökningen. Vilken stad eller vilken stadsdel som undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter. Inspejning av rörlig bild sker med skolans ipad eller liknande verktyg, och lämnar inte skolans lokaler.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att elevens vårdnadshavare ger sitt skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på skolan.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien

Datum

Barnets namn.....

Vårdnadshavares underskrift/er

.....

.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser eller telefonnummer:

Med vänliga hälsningar

Ala Ali, gusaliala@student.gu.se

073-672 41 57

Bella Johansson, gusbella@student.gu.se

070-731 41 11

Kursansvarig är:

Mikaela Åberg

mikaela.aberg@ped.gu.se