



”Vi kan ju bara stötta i svenskan”

**En intervjustudie av två förskollärares, två modersmåslärares och två förskole-
chefers uppfattningar angående modersmålsstöd**

Kristine Kara

Anna Karlsson

Examensarbete 15 hp
Inom Lärande 3

Läroarbetsutbildningen
Vårterminen 2013

Handledare
Carin Hellberg

Examinator
Christian Eidevald

SAMMANFATTNING

Kristine Kara, Anna Karlsson

”Vi kan ju bara stötta i svenskan”

En intervjustudie av två förskollärares, två modersmållärares och två förskolechefers uppfattningar angående modersmålsstöd.

Antal sidor: 39

Alla barn har i förskolan rätt att utveckla sitt modersmål. I denna studie utgör fenomenet modersmålsstöd fallet, vilket undersökts utifrån: Syftet med studien är att undersöka hur två förskollärare, två modersmållärare och två förskolechefer uppfattar modersmålsstöd. Vilket görs utifrån följande frågor:

- Vilken betydelse ges modersmålsstöd för flerspråkiga barn, enligt respondenternas beskrivning?
- Hur organiseras modersmålsstöd enligt respondenternas beskrivning?

Fallstudien är av kvalitativ art och inspireras av fenomenografien. Valet av datainsamlingsmetod är intervjuer, som genomfördes med två förskollärare, två modersmållärare och två förskolechefer som alla arbetar inom förskoleverksamheter där majoriteten av barnen är flerspråkiga. Materialet analyserades vilket resulterade i fem uppfattningar som presenteras som beskrivningskategorier. Uppfattningarna som framkom gällande modersmålsstödet betydelse är: *Ges stor betydelse* och *Ges underordnad betydelse*. Uppfattningarna som framkom gällande modersmålsstödet organisering är: *Integreras i förskolans ordinarie verksamhet*, *Styrs centralt* och *Med hjälp av föräldrarna*. Resultatet visar att modersmålsstöd ges underordnad betydelse i förhållande till svenska språket. Respondenterna visar samtidigt på en medvetenhet gällande modersmålsstödet betydelse för flerspråkiga barns språkutveckling, identitetsutveckling samt tillhörighet både i förskolan och i hemmets kultur, samt att modersmålsstöd organiseras på olika sätt.

Sökord: Modersmålsstöd, flerspråkig, interkulturell, förskola

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Innehåll

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1. Modersmål	2
2.2. Historisk bakgrund gällande modersmålsstöd	2
2.2.1. Barnstugeutredningen	2
2.2.2. Invandrarutredningen	3
2.2.3. Hemspråkreformen	3
2.2.4. Vägen till en ny läroplan	4
2.3. Modersmålsstöd i relation till aktuella styrdokument	5
2.4. Att utveckla flerspråkighet	6
2.5. Modersmålets betydelse för flerspråkiga barns identitetsutveckling	7
2.6. Modersmålsstödet organisering	7
2.7. Interkulturell lärmiljö	9
3. Vetenskapligt och teoretiskt inspirerat av fenomenografin	11
3.1. Fenomenografi	11
4. Syfte	13
5. Metod	14
5.1. Kvalitativ fallstudie	14
5.2. Intervju som datainsamlingsmetod	15
5.3. Urval	15
5.4. Forskningsetiska principer	15
5.5. Genomförande	16

5.6. Tillförlitlighet och trovärdighet	18
5.7. Dataanalys	19
6. Resultat	20
6.1. Modersmålsstödet betydelse för flerspråkiga barn	20
6.1.1. Ges stor betydelse	20
6.1.2. Ges underordnad betydelse	22
6.2. Modersmålsstödet organisering	23
6.2.1. Ska integreras i förskolans ordinarie verksamhet	23
6.2.2. Styrts centralt	25
6.2.3. Med hjälp av föräldrarna	26
7. Diskussion	27
7.1. Metoddiskussion	27
7.2. Resultatdiskussion	29
7.3. Slutord och förslag på vidare forskning	35
8. Referenser	37
Bilaga 1 - Intervjuguide	
Bilaga 2 - Missivbrev	

1 Inledning

Vi lever i ett mångkulturellt samhälle och vart femte barn inom förskolans verksamhet har ett annat modersmål än svenska (Kullti, 2012). Alla barn har rätt att utveckla sitt modersmål i förskolan, oavsett vilket språk det gäller. Om barnet är ensam om att tala sitt språk inom verksamheten, eller om det finns flera barn med samma modersmål, har ingen betydelse, detta fastslår förskolans styrdokument:

Förskolan ska sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål. (Skolverket, 2010, s.11)

Trots detta finns det stora brister inom förskolans verksamhet gällande modersmålsstöd, eftersom långt ifrån alla berättigade barn får stöd i sin modersmålsutveckling (Elmeroth, 2008; Svensson, 2009). Våra erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning är att modersmålsstöd, om det överhuvudtaget bedrivs, innebär en ambulerande modersmåls lärare som kommer till förskolan en gång i veckan för att arbeta enskilt tillsammans med det barn som behöver stöd. Stödet sker oftast avskilt från den ordinarie verksamheten. Erfarenheterna från verksamhetsförlagd utbildning i kombination med studentlitteratur, exempelvis Elmeroth (2008) och Svensson (2009) väckte intresset för problemområdet, det vill säga modersmålsstöd. Följande frågeställningar utgjorde grunden för vidare arbete och tillslut en syftesformulering: Är det så att förskolechefen samt förskollärarna lämnar över ansvaret på modersmåls läraren angående flerspråkiga barns modersmålsutveckling? Anser förskolechefen och förskollärarna att modersmålsstöd kan integreras i den ordinarie verksamheten, och i så fall hur sker detta?

Fallstudiens syfte är att beskriva vilka uppfattningar två förskolechefer, två förskollärare och två modersmåls lärare uttrycker gällande modersmålsstöd. Betydelsen av studien motiveras genom att det verkar råda skilda meningar inom förskoleverksamheter och kommuner om vad modersmålsstöd innebär. Det vill säga vad modersmålsstöd är, hur modersmålsstödet bedrivs, vilka barn som erbjuds stöd samt vid vilken ålder de får stöd. Att undersöka om och hur flerspråkiga barns modersmål kan stöttas redan i förskolan är även en fråga av internationellt intresse. Nitsiou (2006) beskriver i sin studie, som genomförts i USA, en liknande problematik som den Skolverket (2003) belyser utifrån ett svenskt perspektiv. Det vill säga att andelen barn med annat modersmål än majoritets språket ökar till följd av att människor av olika anledningar flyttar mellan länder i större utsträckning än tidigare. Vårt valda problemområde modersmålsstöd är därför en högaktuell fråga att undersöka.

2 Bakgrund

I kapitlet definieras begrepp, vidare ges en historisk överblick av modersmålsstödet utveckling, därefter sätts modersmålsstöd i relation till aktuella styrdokument och tidigare forskning.

2.1 Modersmål

Lindberg (2005) menar att modersmål är ett språk av första ordningen, det vill säga det språk som individen tillägnar sig först. Beijer (2008) och Svensson (2009) definierar ett barns modersmål som det språk som används som umgängesspråk dagligen med minst en förälder. Kultti (2012) och Svensson (2009) menar vidare att modersmålet ofta är kopplat till tidiga erfarenheter och känslor, i och med att det främst utvecklas i naturliga samspelsituationer mellan ett barn och dennes föräldrar. Lindberg (2005) problematiserar dock hur modersmål ska definieras, och ställer frågan om det är det språk som ärvs, det som talas mest, det som behärskas bäst, eller det som individen identifierar sig med? I fallstudien används begreppet modersmål synonymt med det språk som ett barn ärvt av sina föräldrar.

Skolverket (2003) benämner det stöd flerspråkiga barn får i sin modersmålsutveckling i förskolans verksamhet för modersmålsstöd. I kommande stycken beskrivs modersmålsstödet utveckling.

2.2 Historisk bakgrund gällande modersmålsstöd

Följande stycken redogör för de betänkanden och utredningar, vilka regeringen utgått från vid modersmålsstödet utformande från 1970-talet fram till 1990-talet. Invandrabarn är i följande stycken synonymt med flerspråkiga barn. Vi har valt att använda oss av ordet invandrabarn i de stycken där begreppet används av ursprungskällan.

2.2.1 Barnstugeutredningen

I betänkandet som framlades 1972 som även kallas Barnstugeutredningen (SOU, 1972:27) finns ett kapitel rörande invandrabarn. Orsaken till kapitlet var den ökade invandringen under 1960 och 70-talen. Många kommuner upplevde en problematik i möten när människor missförstår varandra. Barnstugeutredningen föreslog att invandrabarn skulle utveckla svenska språket genom lek tillsammans med svenska kompisar och språkträning. Barnens modersmål fick inte förringas och upplevas mindre värdefullt. Inom förskoleverksamheter rekommenderades flerspråkig personal som talade barnens modersmål.

Barnstugeutredningens (SOU, 1972:27) förslag gällande hur förskoleverksamhet skulle organiseras för invandrabarn bygger på försöksverksamheter som genomfördes i början av 1970-talet. Fördelar med personal i förskolan som talar både invandrabarnens modersmål och svenska lyftes fram i Barnstugeutredningen och poängterades som ett måste för att etablera en bra föräldrakontakt. Det ansågs även viktigt att informera föräldrarna om att förskolan inte är till för att försvenska barnen. Vidare rekommenderade Barnstugeutredningen att det behövs mindre barngrupper när det finns flerspråkiga barn i verksamheten. Enligt SOU (1982:43) var en av huvudprinciperna i Barnstugeutredningen att invandrabarn i största möjliga utsträckning skulle integreras med svenska barn och inte segregeras utifrån sitt modersmål. I en del av försöksverksamheterna hade segregering lösningar genomförts, vilket visade sig vara negativt. Invandrabarnen fick på så vis ingen möjlighet att utveckla flerspråkighet. Barnstugeutredningen (SOU, 1972:27) hade i uppdrag att formulera förslag till en enhetlig förskola. Med en enhetlig förskola menades en förskola som både erbjöd omsorg och pedagogik. I kommande stycke beskrivs Invandrarutredningen vilken syftade till att föreslå invandrapolitiska mål. I stycket redogörs endast för den del av utredningen som rör förskolans verksamhet.

2.2.2 Invandrarutredningen

Enligt SOU (1982:43) framkom det i början av 70-talet forskningsresultat angående vikten av att behålla sitt modersmål samtidigt som svenskan utvecklades. Vetskapen om forskningsresultatet resulterade i Invandrarutredningen vilken syftade till att undersöka hur invandrabarn kunde stöttas för att bli tvåspråkiga. Invandrarutredningen utgick från tre huvudprinciper: valfrihet, samverkan och jämlikhet. Invandrabarnens modersmål och kulturella identitet skulle stöttas i interaktion med svenskan. Utredningen föreslog vidare, till skillnad från Barnstugeutredningen, att invandrabarn i största möjliga mån skulle placeras på avdelningar med barn som tillhörde samma språkgrupp, men med tvåspråkig personal. Termen hemspråk infördes som refererade till det språk som talas i hemmet och avviker från landets majoritetsspråk, det vill säga det omgivande modersmålet. Den grupp som genomförde Invandrarutredningen fick i uppdrag att ytterligare se över invandrabarnens situation i förskola och skola. Utredningen resulterade i en proposition som beskrivs mer ingående i kommande stycke.

2.2.3 Hemspråkreformen

SOU (1982:43) beskriver Hemspråkspropositionen (prop.1975/76:118) som betonade att barn med annat modersmål än svenska måste få möjlighet att utveckla tvåspråkighet, samt bli delaktiga i den svenska kulturen och modersmålskulturen. Utredningen lämnade ett lagförslag

där det betonades att barn med annat modersmål oavsett ålder, ska erbjudas hemspråk i förskolans verksamhet. Förslaget från utredningen blev ingen lag. Hemspråksstöd ansågs vara integrerat i förskolans verksamhet genom uppdraget att stötta barns hela identitetsutveckling. Hemspråkspropositionen föreslog istället ett bidrag från regeringen till kommunerna. För att få bidraget var kommunerna skyldiga att anordna fyra timmar hemspråksträning per vecka för sexåringar i förskolan. 1976 antog Riksdagen en del av förslagen som framkommit i Hemspråkspropositionen vilket ledde till hemspråksreformen (SOU 1982:43).

Införandet av statsbidrag gjorde att fler sex-åringar erbjöds hemspråksstöd. Det visade sig dock att flera kommuner hade svårt att erbjuda stöd till mindre språkgrupper. Vid en konferens 1983, anordnad av Socialstyrelsen, framkom stora brister på kunskap om hemspråksreformens syfte, främst på ledningsnivå (Skolverket, 2003).

2.2.4 Vägen till en ny läroplan

Under 1990-talet minskade hemspråksstödet kraftigt. Anledningen var att statsbidraget som oavkortat gick till utformandet av hemspråksstöd upphörde, istället skulle det ingå i det generella bidrag kommunen erhöll från staten. Eftersom det aldrig blivit någon lag angående modersmålsstöd avvecklade många kommuner stödet i förskolan av ekonomiska skäl. Invandrarpolitiska kommittén fick 1994 i uppdrag av regeringen att se över invandrarpolitiken. I slutbetänkandet *Sverige, framtiden och mångfalden* föreslogs åtgärder som att språkträning bör ges både på svenska och på modersmålet. Det rekommenderades att förskolor i invandrantäta områden skulle betona svenska språket (Skolverket, 2003).

SOU (1997:157), *Att erövra omvärlden*, som var förarbete till förskolans första läroplan, fastslog att förskolan är en mötesplats för olika kulturer och därmed språk. Personalen ska skapa förutsättningar för att flerspråkiga barns olika kulturer och modersmål utvecklas i interaktion med den svenska kulturen. Det ska synas direkt i en förskoleverksamhet om det finns barn från flera olika kulturer. Språket beskrevs ha en avgörande betydelse för att kunna berätta något, förklara känslor och tillhöra en gemenskap, vilket innebär att det ansågs utgöra en stor del av individens identitet. Om barns olika kulturella bakgrund endast uppmärksammas vid vissa högtider eller temadagar ansågs det kunna leda till att den positiva intentionen istället blir negativ. Det kan resultera i att olikheterna som lyfts fram ses som något exotiskt. SOU (1997:157) menade vidare att ett språk behöver användas i flera olika sammanhang och situationer för att flerspråkiga barn ska tillägna sig en god språkutveckling.

Enligt Lunneblad (2009) följer förskolans första läroplan, Lpfö 98, de flesta av rekommendationerna som, *Att erövra omvärlden*, förespråkade. Speciellt för läroplanen till skillnad från tidigare dokument och utredningar exempelvis Barnstugeutredningen kategoriseras inte barn, det vill säga det finns inga särskilda textavsnitt gällande flerspråkiga barn utan alla mål avser alla barn oavsett kulturell tillhörighet. Kommande stycke ger en överblick angående modersmålsstöd i aktuella styrdokument.

2.3 Modersmålsstöd i relation till aktuella styrdokument

I förskolans styrdokument finns det tydligt formulerat en strävan efter att flerspråkiga barn ska ges möjlighet att utveckla tvåspråkighet (Axelsson, 2005).

Skolverket fick i uppdrag 2008 att utvärdera förskolans läroplan, Lpfö 98 vilket resulterade i regeringens promemoria angående kompletteringar och förtydligande av Lpfö 98. Promemoria föreslår att förskolan ska vara öppen för barns olika kulturer och utgå från tidigare erfarenheter. Med olika kulturer menas både den etniska kulturen men även att ta vara på den barnkultur som finns. Förskolans verksamhet bör utformas i enlighet med en språkutvecklande miljö i samarbete med hemmet, detta för att kunna kartlägga en god språkutveckling på både modersmål och svenska språket. Promemoria föreslår avslutningsvis att i dagens samhälle är många barn i förskolans verksamhet flerspråkiga, därför förespråkas ett interkulturellt förhållningssätt (Utbildningsdepartementet, 2010). I kapitel 2.7 förtydligas begreppet interkulturellt och sätt i relation till en kulturell lärmiljö.

I förskolans reviderade läroplan finns verksamhetens uppdrag angående alla barns språkutveckling: ”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling” (Skolverket, 2010, s.7). Vidare stärks uppdraget gällande flerspråkiga barns modersmålsutveckling när skollagen fastslår: ”Förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål” (SFS, 2010:800, kap. 10). I förskolans läroplan, står tydligt formulerat att verksamheten ska utformas efter barns tidigare erfarenheter, intressen och språk:

Förskolan ska ta hänsyn till att barn lever i olika livsmiljöer och att barn med de egna erfarenheterna som grund söker förstå och skapa sammanhang och mening. De vuxna ska ge barnen stöd i att utveckla tillit och självförtroende. Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen ska uppmuntras och deras vilja och lust att lära ska stimuleras. I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att

överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa. (Skolverket, 2010, s.6)

2.4 Att utveckla flerspråkighet

Håkansson (2003), Kultti (2012) och Lindberg (2005) beskriver att ett barn kan ha flera modersmål, vilket kan vara fallet om barnets föräldrar har olika modersmål. Om dessa språk ges lika status och utvecklas parallellt från födseln kan barnet uppnå simultan tvåspråkighet. Däremot tar Håkansson (2003) och Lindberg (2005) upp, om ett barn först utvecklar ett språk och inte kommer i kontakt med andra språk förrän det första språket är relativt etablerat, utvecklas en succesiv tvåspråkighet, vilket Skolverket (2008) bekräftar. Axelsson (2006), Nitsiou (2006) och Skolverket (2008, 2010) anser att ett barn som bygger vidare på tidigare språkerfarenheter effektivare lär sig ett andraspråk. Med andra ord om modersmålet och svenskan utvecklas parallellt redan i förskolan och helst före tre års ålder får barnet större möjlighet att tala fler språk flytande. Lindberg (2005) anser att det har att göra med vilka sociokulturella förutsättningar barn ges. Om modersmålet och svenskan berikar, kompletterar och utvecklas i samverkan inom en kontext, exempelvis förskolan, innebär det en additiv tvåspråkighet. När flerspråkiga barn däremot förväntas ge avkall på sitt modersmål till fördel för svenskan, blir barnet subtraktivt tvåspråkig. Ladberg (2003) har tidigare beskrivit ett liknande resonemang, när hon uttrycker att i en kontext där enspråkighet ses som det normala är det svårt att identifiera sig som flerspråkig och följden blir att barnet väljer att inte prata sitt modersmål.

Kultti (2012) och Svensson (2009) menar för att definieras som flerspråkig ska två eller fler språk behärskas så väl att andra personer som har språket som modersmål förstår innebörden. Ladberg (2003) och Lindberg (2005) anser dock att flerspråkiga barn har olika utvecklade språk, eftersom språken oftast används i olika kontexter eller sammanhang. Flerspråkiga barns språkutveckling bör ses ur ett helhetsperspektiv, det vill säga hur de använder hela sin språkliga kompetens. Utifrån det synsättet ses kodväxling som något positivt, vilket innebär att skifta mellan olika språk när du talar. Ladberg (2003) beskriver exempelvis att ett afrikanskt språk bara har ett ord för vatten i fast form, däremot i svenska språket finns begreppen is och snö. När ett ord inte finns på det ena språket växlar flerspråkiga barn och använder det språk där mest beskrivande begrepp finns. Om flerspråkiga barn uppmuntras använda sitt modersmål inom förskolans verksamhet kan det leda till en positiv upplevelse av språket och den egna kulturen. I kommande stycke beskrivs mer om modersmålets betydelse för flerspråkiga barns identitetsutveckling.

2.5 Modersmålets betydelse för flerspråkiga barns identitetsutveckling

Lindberg (2005) uttrycker att modersmålet inte behöver vara det språk som är mest utvecklat. Modersmålet är däremot oftast det språk som används för känslouttryck, samt det språk individen identifierar sig med. Ladberg (2003) menar att barn först identifierar sig med sin familj men när de kommer i kontakt med andra barn i samhället eller förskola identifierar de sig mer och mer med andra barn. Språket är en stark identitetsfaktor, som tidigare nämnts, och Lindberg (2005) samtycker angående språket som betydande för identitetsutvecklingen, och menar vidare att modersmålet är avgörande för grupptillhörighet och gemenskap. Ladberg (2000, 2003) anser att modersmålet utgör grunden genom vilken flerspråkiga barn socialiseras in i den egna kulturens värderingar och normer. Ladberg (2000, 2003) poängterar dock att om ett barn upplever en negativ syn på sitt modersmål kan det innebära att barnet inte vill tala språket utan hellre talar svenska som upplevs mer accepterat. Enligt Lindberg (2005) blir följdena en bristande kommunikation och därmed relation med föräldrar och personer från hemlandet, vilket kan leda till ett utanförskap och känsla av otrygghet. Lindberg anser vidare att kunna tala flera språk och tillhöra olika kulturer är berikande för individen om det uppmuntras i samhället.

2.6 Modersmålsstödet organisering

Sedan 1970-talet rapporterar varje kommun till Statistiska Centralbyrån hur många förskolbarn som har annat modersmål än svenska, samt hur många som får modersmålsstöd av modersmåls lärare. Rutinerna för att registrera barns modersmål skiljer sig åt mellan olika kommuner. I vissa kommuner får vårdnadshavare registrera barnets modersmål redan vid ansökan till förskola men i andra kommuner förekommer inte det. Därav kan det finnas ett stort antal flerspråkiga barns modersmål som aldrig registreras (Skolverket, 2003).

I Kulttis (2012) avhandling angående flerspråkiga barns villkor för deltagande i förskola, framkommer att ett av tio barn som ingår i studien får modersmålsstöd genom en modersmåls lärare som deltar i den ordinarie verksamheten några timmar i veckan. Kultti menar vidare att flerspråkiga barn lär sig att svenska är normen och därmed det legitima språket att använda vid gemensamma aktiviteter när modersmålet är frånvarande i den ordinarie verksamheten.

Parszyk (2006) beskriver en enkätundersökning som genomförts i Södertälje kommun angående modersmålets betydelse för lärande. I undersökningen har tre av fyra tillfrågade lärare

eller förskollärare svarat att flerspråkig personal har stor betydelse för integrering av andra språk än svenska i skolverksamheter. Lindberg (2005) har tidigare refererat till Boyds studie från 2004, och menar dock att flerspråkig personal som talar svenska med brytning anses vara mindre kompetenta enligt skolledares bedömningar. Vilket resulterar i att personal med svenska som modersmål prioriteras över personal med annat modersmål. Parszyk (2006) tar upp att enkätundersökningen följdes upp av gruppintervjuer med lärare och förskollärare, där det framkom en annan bild av verkligheten, modersmålet användes sällan utan det var svenskan som prioriterades. Anledningen till de tvetydiga svaren i enkätundersökningen och intervjuerna tror Parszyk beror på att en del föräldrar inte inser modersmålets betydelse för utvecklingen av svenskan utan tackar nej till modersmålsstöd för att barnen ska få möjlighet att prata mer svenska, vilket är ett dilemma som även Ladberg (2003) och Lindberg (2005) uppmärksammat. Ytterligare ett skäl tror Parszyk (2006) är att det finns andra lärare och förskollärare som främst vill stärka det svenska språket genom att bara prata svenska. Lindberg (2005) menar att det förhållningssätt, värderingar och de referensramar som ligger till grund för hur flerspråkighet värderas oftast utgår från ett homogent samhälle, där likheter bejakas och olikheter marginaliseras, vilket i förlängningen utgör ett hot mot demokratin. Parszyk (2006) menar att det kan resultera i tillrättavisningar när flerspråkiga barn pratar sitt modersmål och andra språk än svenskan tillåts bara användas som tolkhjälp när förståelsen uteblir.

Om ett annat språk än svenskan ska upplevas funktionellt för ett flerspråkigt barn anser Kultti (2012) att barnets modersmål måste uppmuntras, exempelvis aktivt av förskollärare som talar barnets modersmål eller i kommunikation med andra barn som talar samma språk. Skans (2011) beskriver i sin studie hur flerspråkig personal använder sitt modersmål dagligen i interaktion med svenskan. Flera olika modersmål talas och accepteras under samlingar och andra situationer i förskolans verksamhet. Personalen lär sig även ord på andra språk som finns representerade i barngruppen för att visa alla språks lika värde. Björk-Willén (2006) har i sin studie gällande socialt samspel i en flerspråkig förskola tidigare kommit fram till ett liknande resultat, angående en positiv attityd till att tala olika språk i den dagliga verksamheten som en avgörande faktor. Lindberg (2005) menar att det främst handlar om kompetens att möta alla barn utifrån deras individuella erfarenheter, vilket även innebär ett bejakande av deras modersmål. Kultti (2012) uttrycker en önskan angående förskollärarna i sin studie, hon menar att de borde ta vara på naturliga situationer såsom matsituationer för att visa intresse för barnens modersmål. Förskollärarna kan fråga barnen vad olika matvaror heter på deras språk.

Ladberg (2003) tar upp vikten av en dialog mellan ledning och förskolpersonal för att utveckla ett arbets- och förhållningssätt som stöttar flerspråkighet. På organisationsnivå innebär det att förskolechefen på ett medvetet sätt placerar barn och personal utifrån modersmål. Kompetensutveckling inom språkfrämjande arbetssätt bör prioriteras. Om modersmålsstöd organiseras utifrån nämnda förhållningssätt finns större möjlighet att utveckla en interkulturell lärmiljö, vilket behandlas mer ingående i kommande stycke.

2.7 Interkulturell lärmiljö

När alla barns modersmål, kultur och erfarenheter inkluderas och legitimeras inom förskolans verksamhet och detta sker genom ett aktivt samarbete med hemmet innebär det ett interkulturellt förhållningssätt (Parszyk, 2006). Skans (2011) utvecklar i sin studie begreppet ytterligare. Interkulturalitet står för handling, rörelse och aktion mellan olika individer, vilket förutsätter en miljö där alla kan mötas. Begreppet utvecklades till en början för att motverka främlingsfientlighet och ge flerspråkiga barn en möjlighet till en likvärdig utbildning. Senare har begreppet kommit att innefatta: kön, social bakgrund, etnicitet, sexuell läggning och funktionshinder. Lindberg (2005) menar för att utveckla interkulturell kompetens måste individen granska sin egen kulturella identitet och skapa förståelse för den. Samtidigt måste den egna kulturen ifrågasättas för annars utvecklas ingen förståelse för andra kulturer. Därtill krävs förmågan till sammanlänkning av flera olika kulturer. Detta kan vara svårt eftersom den egna sociala och kulturella kontexten, samt uppväxten måste synliggöras för individen, för där igenom värderas andra kulturer.

Elmeroth (2008) beskriver ett interkulturellt förhållningssätt som eftersträvansvärt. En interkulturell lärmiljö kan uppnås genom flerspråkig personal, vilket kan vara modersmåls lärare eller förskollärare, viktigt är att det bedrivs ett samarbete mellan yrkesgrupperna och att modersmålsstödet integreras i verksamheten. Skans (2011) menar dock att det inte räcker med flerspråkig personal utan den viktigaste faktorn är möjligheten till möte mellan olika etniska kulturer i lärandet. Parszyk (2006) beskriver en interkulturell lärmiljö när hon nämner projektet *Lek och Lär*. Projektet startades 1998 i Hovsjö och ingick i den så kallade Storstads satsningen. *Lek och Lär* var en öppen förskoleverksamhet som utgick från förskolans läroplan. Grundtanken i projektet var att lära genom ett dialogiskt samarbete mellan föräldrabarn och föräldrar-förskollärare. Dialogen skedde främst på barnens och föräldrarnas modersmål, tanken var att ord och begrepp skulle belysas utifrån ett helhetsperspektiv på lärande. Det vill säga barnen och föräldrarna genomförde olika aktiviteter tillsammans, där flera sin-

nen involverades. Svenska sånger, rim och ramsor översattes till barnens olika modersmål och stärktes med text, bild och rörelse. Vid utvärderingen av verksamheten var tre av fyra föräldrar nöjda, vilket följande citat belyser: ”Besöken i förskolan handlar om upplevelse av jämlikhet, sociala relationer, förståelse och möjlighet att utvecklas som förälder” (s.119).

Sellgren (2005) lyfter vikten av de vuxnas förhållningsätt som avgörande för upplevelsen av lärmiljön som interkulturell. Författaren grundar sina antagande på observationer som genomförts i grundskolan, men resultatet kan även tillämpas i en förskoleverksamhet. Vid observationerna framkom lärarnas vilja till lärande om och av barnen. De uppvisade generellt en positivitet till sin personliga utveckling och strävade efter att lära sig själva nya saker. Lärarna såg barnens tidigare erfarenheter och därmed deras bakgrund som något som berikade verksamheten, och arbetade aktivt och uppmuntrande för att flerspråkiga barn skulle använda sitt modersmål i verksamheten, vilket därmed höjde modersmålets status. Vid observationerna framkom det en önskan att samarbeta med modersmållärarna i den ordinarie verksamheten, men även en frustration över att organisationen ofta omöjliggjorde samarbetet.

3 Vetenskapligt och teoretiskt inspirerat av fenomenografin

Studien är inspirerad av fenomenografin. I kommande stycke beskrivs fenomenografin som ett andra ordningens perspektiv samt ställs i relation till fenomenologin, vilket utgör ett första ordningens perspektiv av samma forskningsobjekt, det vill säga mänskliga erfarenheter.

3.1 Fenomenografi

Enligt Marton och Booth (2000) är fenomenografin: ”ett barn i den fenomenologiska familjen” (s.154). En forskare med fenomenologisk ansats utgår från ett första ordningens perspektiv, det vill säga egna erfarenheter och reflektioner utifrån hur och vad en individ uppfattar angående ett fenomen. Fenomenologen frågar sig: Hur erfar människan världen? Fenomenologin syftar således till att fånga erfarenhetens rikedom och beskriver en persons livsvärld. Fenomenografen frågar sig däremot: ”Vilka kritiska aspekter finns det hos sätt att erfara, som gör att människor kan hantera den på mer eller mindre effektiva sätt?” (Marton & Booth, 2000, s. 153). Fenomenologin och fenomenografin delar därmed forskningsobjektet mänskliga erfarenheter (Marton & Booth, 2000).

Ordet fenomenografi kan delas upp i fenomen och grafi, orden kan härledas från det grekiska språket. Fenomen betyder att visa sig, eller det i sig själv uppenbara. Grafi betyder en verklighet beskriven i ord eller bild, det vill säga en uppfattning av det verkliga (Kroksmark, 1987, 2007). Marton och Booth (2000) definierar fenomen som den enhet som kopplar samman olika situationer och ger dem mening.

Fenomenografi lämpar sig väl när syftet är att beskriva hur människor uppfattar fenomen i världen (Dahlgren & Johansson, 2009; Kroksmark, 1987, 2007; Larsson, 1986; Patel & Davidsson, 2003). Marton och Booth (2000) förklarar fenomenografins objekt som variationen i sätt att uppfatta, begripa eller erfara fenomen. En forskare som har en fenomenografisk ansats vill beskriva hur andra människor uppfattar fenomen i världen och intar således ett andra ordningens perspektiv. Det innebär i praktiken att forskaren själv står tillbaka och lyfter fram andra människors sätt att förstå någonting. Larsson (1986) refererar till Marton som menar att en människas uppfattningar ofta är underförstådda, eftersom de aldrig reflekterats över. Vidare menar Larsson (1986) att det är innebörden som är av intresse vid en fenomenografisk undersökning, inte att förklara hur något egentligen är. Den verklighet som beskrivs av respondenten betraktas som sanning oavsett vilken uppfattning respondenten har. Marton och

Booth (2000) problematiserar dock detta när de anser att pedagogiskt sett finns det alltid en norm för hur ett fenomen bör uppfattas som är mer utvecklingsbart.

Kroksmark (1987, 2007) beskriver att fenomenografin inte är låst till ett ämne eller en viss kontext utan används inom olika pedagogiska problemområden, och bör ses som en rörelse i en föränderlig verklighet. Marton och Booth (2000) beskriver den förändliga verkligheten med att erfaren den omskapas och utvecklas i de situationer de upplevs i. Dahlgren och Johansson (2009) och Marton och Booth (2000) uttrycker att inom fenomenografin benämns människors olika uppfattningar som framkommer angående fenomenet i fråga för utfallsrummet. Valet av respondenter har stor betydelse för vilka uppfattningar som kommer fram, och om undersökningen upprepas med andra deltagare kan det framkomma ett antal andra uppfattningar angående problemområdet och utfallsrummet förändras. Marton och Booth (2000) poängterar att fenomenografin fokuserar på variation oavsett om det är skillnader i uppfattningar mellan individer eller inom individer.

Patel och Davidsson (2003) menar att forskare med fenomenografisk ansats oftast använder sig av kvalitativa intervjuer. Intervju som datainsamlingsmetod, samt fallstudie som metod och hur dessa kombinerats och inspirerats utifrån fenomenografin finns mer fördjupat beskrivet i metoddelen.

4 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur två förskollärare, två modersmåslärare och två förskolechefer uppfattar modersmålsstöd.

- Vilken betydelse ges modersmålsstöd för flerspråkiga barn, enligt respondenternas beskrivning?
- Hur organiseras modersmålsstöd enligt respondenternas beskrivning?

5 Metod

I kapitlet presenteras valet av fallstudie som metod med inspiration av fenomenografin. Vidare motiveras intervjuer som datainsamlingsmetod och därefter redogörs för hur urvalet genomförts. I kapitlet beskrivs därefter hur forskningsetiska principer hanterats, studiens genomförande samt dess tillförlitlighet och trovärdighet. Slutligen presenteras genomförandet av dataanalysen.

5.1 Kvalitativ fallstudie

Att det rör sig om en kvalitativ undersökning kännetecknas av att datamaterialet utgör människors uppfattningar och åsikter som är beskrivna i ord (Bryman, 2002; Kvale, 1997; Merriam, 1994). Valet av metod för undersökningen är fallstudie. Enligt Backman (2008), Bryman (2002) och Merriam (1994) kännetecknas en fallstudie av att det är ett fall som undersöks, det kan innebära ett fenomen, en företeelse, en situation, eller en bestämd grupp. Avgörande är förekomsten av ett avgränsande system. I studien innebär det avgränsande systemet både förskolans verksamhet, men även begränsningen att undersökningen genomförs inom ett geografiskt område, där flertalet barn har annat modersmål än svenska. Situationen eller fenomenet som utgör själva fallet i studien är modersmålsstöd. Merriam (1994) menar att fallstudie är en passande metod när en viss kontext eller ett samspel mellan olika faktorer ämnas beskrivas. Samspelet som undersöks i studien är mellan olika faktorer som verkar inom problemområdet modersmålsstöd. Merriam (1994) uttrycker vidare att en fallstudie är partikularistisk, vilket innebär att fallstudiens fokus är en viss företeelse eller situation. Detta gör att fallstudien lämpar sig att använda som metod när praktiska eller vardagliga svårigheter ämnas undersökas. Modersmålsstöd som är studiens problemområde innebär en svårighet inom förskolans kontext samtidigt som det är en kontext i sig själv. Backman (2008) tar upp problematiken med det avgränsande systemet som är betydande för att en undersökning kan klassas som en fallstudie, men menar samtidigt att en fallstudie definieras av att kontexten inte kan särskiljas från fenomenet.

Merriam (1994) uttrycker att fallstudien är deskriptiv, den syftar till att beskriva uppfattningar och belysa det komplexa i en viss situation. Den här undersökningen syftar till att lyfta två modersmålslärares, två förskollärares och två förskolechefers uppfattningar angående modersmålsstöd, vilket ytterligare motiverar att det lämpar sig att använda fallstudie som metod. Vidare menar Merriam (1994) att fallstudien är heuristisk, det vill säga den syftar till att vidga

läsarens förståelse för problemområdet och metoden kan med fördel användas när syftet är att undersöka pedagogiska processer.

5.2 Intervju som datainsamlingsmetod

Användningen av intervju motiveras genom fallstudiens syfte att undersöka två modersmålslärares, två förskollärares och två förskolechefers uppfattningar angående modersmålsstöd samt att studien inspireras av fenomenografin. Merriam (1994) menar att intervjuer huvudsakligen används för att samla in datamaterial i en fallstudie och för att ta del av någon annan människas kunskaper och uppfattningar är intervju i särklass tillförlitligast att använda sig av. Kvale (1997) uttrycker att intervjun syftar till att få fatt i respondentens erfarenheter och söka mening i specifika fenomen genom nyanserade beskrivningar. Intervjun ska dock innehålla ett tema som fokuseras. I studien utgör respondenternas uppfattningar angående modersmålsstöd intervjuens fokus. Backman (2008) och Merriam, (1994) menar vidare att vid en intervju är även intervjuaren ett instrument.

5.3 Urval

Deltagare i fallstudien är två förskollärare, två modersmålslärare och två förskolechefer, valet att intervjua tre olika yrkesgrupper baseras på möjlighet till variation av uppfattningar och därmed ett större utfallsrum. Alla deltagarna arbetar i verksamheter där majoriteten av barnen är flerspråkiga, och barnen har ett annat modersmål än svenska. För att få ett tillförlitligare resultat anser vi det är av stor vikt att ha praktisk erfarenhet av arbetet med flerspråkighet och därmed fenomenet modersmålsstöd.

Urvalet är grundat på ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att det finns en tillgänglighet till de personer som ingår i studien (Bryman, 2002). Deltagarna arbetar inom förskoleverksamheter som vi kommit i kontakt med genom verksamhetsförlagd utbildning eller via rekommendationer av andra för oss kända personer, med erfarenhet av modersmålsstöd. I kommande stycke presenteras hur respondenterna kontaktats samt informerats angående forskningsetiska principer.

5.4 Forskningsetiska principer

Kvale (1997) menar att ställningstagande angående konsekvenser för den enskilde deltagaren ska övervägas. Skaderisken för deltagarna ska vara minimal. Innan genomförandet av intervjuerna skickades e-post till samtliga respondenter där de uppmanades att inte diskutera sin medverkan i studien med någon annan eftersom en del av respondenterna arbetar inom samma

rektorsområde. Detta för att skydda deras identitet men även för att fallstudiens resultat inte skulle påverkas genom diskussion med varandra.

Respondenterna informerades i förväg per telefon när vi bokade intervjuerna, men även via e-post, samt vid intervjuens genomförande angående fallstudiens syfte. Enligt Vetenskapsrådet (2002) ska deltagarna vara helt överrens med den som genomför undersökningen hur det insamlade datamaterialet ska användas, detta benämns *informerat samtycke*. Bryman (2002) beskriver trots samtycke har respondenten rätt att avbryta intervjun eller sin medverkan, när som helst utan att ange något skäl. I studien informerades respondenterna i e-post angående detta.

Vetenskapsrådet (2002) tar vidare upp *konfidentialitetskravet*, vilket innebär bland annat att fingera namn på deltagarna. I studien avidentifierades respondenterna redan vid transkriberingen av intervjuerna, och informerades om det vid intervjutillfällena.

Respondenterna informerades via e-post angående *nyttjadekravet*. Vetenskapsrådet (2002) menar att uppgifter som framkommer i datamaterialet om deltagarna inte får användas i kommersiellt syfte. Respondenterna informerades via e-post i förväg men även vid intervjutillfällena att den transkriberade intervjun endast läses av oss, handledaren och examinatoren. Respondenterna informerades även om att det bearbetade materialet kommer finnas tillgängligt för fler personer.

5.5 Genomförande

Inför intervjuerna utformades en intervjuguide (se bilaga 1) utifrån fallstudiens forskningsfrågor, vilken inspirerades av Kvaless (1997) rekommendationer angående hur intervjufrågor bör knyta an till forskningsfrågor. Vidare bör intervjufrågor vara av både tematisk och dynamisk karaktär. Tematiska frågeställningar syftar till att svara på forskningsfrågor medan de dynamiska frågorna syftar till att skapa en relation till respondenten. Studiens intervjuguide innehåller några dynamiska frågor exempelvis gällande respondenternas utbildning. Bryman (2002) uttrycker att dynamiska frågor kan vara ett sätt för intervjuaren att bilda sig en uppfattning av sammanhanget som respondenten är en del av. Vid första kontakten per telefon med respondenterna framkom att vissa ville se frågeställningarna i förväg, därför formulerades ett brev med information angående de etiska principerna, samt hur materialet som framkom vid intervjun skulle komma att användas, och teman för frågeställningarna. Detta brev skickades som bilaga i e-post till samtliga respondenter (se bilaga 2).

Vid intervjuer kan olika typer av struktur användas, i detta fall var intervjuerna semistrukturerade. Dahlgren och Johansson (2009) menar att intervjuer med fenomenografisk ansats är semistrukturerade med ett mindre antal fasta frågeställningar. Studien är inspirerad av fenomenografin vilket var ett av skälen till den valda strukturen. Bryman (2002) beskriver att vid en semistrukturerad intervju ges respondenten möjlighet att formulera sig personligt, eftersom frågorna är av mer öppen karaktär. Vid intervjuerna kunde frågorna i intervjuguiden kastas om för att passa varje enskild respondent, och olika följdfrågor ställdes vid varje intervju. Dahlgren och Johansson (2009) beskriver det som ett dialogiskt samspel mellan intervjuaren och respondenten. Vi genomförde intervjuerna personligen med respondenterna, på plats och tid efter önskemål av varje respondent. Alla respondenterna valde att genomföra intervjun på sina respektive arbetsplatser. Under intervjuerna var respondenterna i fokus, deras svar uppmuntrades genom nickningar och positiv respons på de svar som gavs. Tanken med det var att få respondenterna att känna sig trygga och svara utifrån sin egen uppfattning. Dahlgren och Johansson (2009) anser att uppmuntrande respons som nickningar och följdfrågor kan leda till mer uttömmande svar vilket är syftet enligt fenomenografin.

En av intervjuerna genomfördes delvis på arabiska, enligt önskemål av respondenten. Att genomföra intervjun delvis på arabiska var möjligt eftersom en av oss talar arabiska. Merriam (1994) menar att den som intervjuar måste vara mångtydig, sensitiv och kommunicerbar, vilket innebär att låta sina sinnen vara öppna för respondentens uttryck. Att den intervjuade känner sig trygg är avgörande för att en intervju ska bli bra. Enligt Patel och Davidsson (2003) är det av stor vikt för intervjuaren att vara medveten om den interaktion som sker med respondenten under intervjun. Att visa intresse för respondenten, och motivera denne att svara utifrån sin egen uppfattning, samt att intervjuaren är medveten om sitt eget kroppspråk så inga negativa gester görs, kan leda till ett rikare datamaterial. Detta fanns i åtanke vid varje enskilt intervjutillfälle, allt för att få ett så rikt datamaterial som möjligt.

Intervjuerna spelas in med hjälp av mobiltelefon. Bryman (2002) anser att det är oerhört viktigt att spela in intervjuer istället för att föra anteckningar, eftersom det vid dataanalysen krävs att respondenternas egna ord framkommer, vilket kan vara svårt om endast anteckningar används. Dahlgren och Johansson (2009) menar att vid en fenomenografisk ansats måste intervjuerna spelas in annars går viktigt material förlorat. Detta tog vi fasta på eftersom fenomenografin inspirerat till hur intervjuerna strukturerats, samt dess genomförande. Vid intervjuerna fördes inga anteckningar eftersom syftet var att fokusera fullt ut på det verbala och samspela

med respondentent. Direkt efter varje intervju antecknades hur miljön runt omkring varit, exempelvis om det varit ostört eller bullrigt. Vidare fördes anteckningar angående hur vi upplevde att intervjun gått. Vid varje intervju framkom intressant information i efterhand vilket också antecknades. Bryman (2002) rekommenderar att utförliga anteckningar förs efter varje intervju för att underlätta det kommande analysarbetet och möjliggöra upptäckten av nya intresseområden. I detta fall upplevdes det vara av stor vikt då Merriam (1994) menar att i en fallstudie ska varje intervju bygga på den tidigare. Vid intervjuerna kunde på så sätt följdfrågor ställas utifrån funderingar som uppkommit i föregående intervju.

5.6 Tillförlitlighet och trovärdighet

Fallstudien är inspirerad av fenomenografin och syftar till att få fatt i respondenternas uppfattningar. Intervju ansågs därför vara den mest trovärdiga metoden för att få svar på syftet. Kvale (1997) menar att det är av stor vikt att inte ställa ledande frågor vid intervjuer om respondenternas verkliga uppfattning ska framkomma. I studien användes därför en semistrukturerad intervjuguide, med öppna frågor, vilket även möjliggjorde att ställa olika följdfrågor till respondenterna. Patel och Davidsson (2003) menar dock att det alltid är svårt att genomföra semistrukturerade intervjuer tillförlitligt då den som intervjuar är ett instrument i sig, men för att stärka trovärdigheten kan intervjuerna spelas in. I studien valdes därför att spela in intervjuerna med mobiltelefon. Intervjuerna transkriberades därefter. Kvale (1997) menar att transkriberingen av intervjuerna har betydelse för trovärdigheten, de som skriver ut intervjuerna bör utgå från samma kriterier. Vid transkriberingen av intervjuerna skrevs datamaterialet därför ut ordagrant.

Patel och Davidsson (2003) anser att vid en kvalitativ undersökning gäller trovärdighet och tillförlitlighet hela forskningsprocessen. Vid kvalitativa intervjuer kan det innebära att en respondent uttrycker uppfattningar som motsäger varandra, vilket inte ses som mindre trovärdigt. Studien är inspirerad av fenomenografin vilket gör att respondenternas uppfattningar ges lika värde, samt att en respondent kan uttrycka flera uppfattningar som skiljer sig från varandra.

Patel och Davidsson (2003) menar att vid presentationen av resultatet bör analysen av datamaterialet varvas med citat, då kan läsaren göra sina egna tolkningar och göra sin egen bedömning av trovärdigheten i det presenterade resultatet. Därför valde vi att presentera resultatet på detta sätt. I arbetets metoddel beskrivs studiens process detaljrikt, vilket ökar möjlighet-

en för någon annan att upprepa en fallstudie efter liknande kriterier. Bryman (2002), Kvale (1997) och Patel och Davidsson (2003) menar att det är av stor vikt för en kvalitativ studies tillförlitlighet.

5.7 Dataanalys

Så snart som möjligt efter varje intervjutillfälle transkriberades intervjuerna av den person som genomfört intervjun. Det vill säga intervjuerna skrevs ut så ordagrant som möjligt. Pausser och skratt skrevs också ut, samt intervjuarens frågeställningar och uppmuntrande uttryck. En av intervjuerna genomfördes delvis på arabiska men översattes till svenska vid transkriberingen för att vi båda skulle kunna läsa datamaterialet. När alla intervjuer transkriberats lästes utskrifterna ett flertal gånger samt diskuterades oss emellan. Vid dataanalysen inspirerades vi av Dahlgren och Johansson (2009) och Patel och Davidsson (2003) sätt att beskriva den fenomenografiska analysen. Det första steget innebär enligt författarna att bekanta sig och bilda sig en helhetsuppfattning av datamaterialet. När vi bekantat oss med datamaterialet markerades meningsbärande svar i varje enskild intervju utifrån forskningsfrågorna. En färg för forskningsfrågan gällande modersmålsstödet betydelse och en annan färg för svar gällande modersmålsstödet organisering. Dahlgren och Johansson (2009) menar att nästa steg innebär att uppmärksamma likheter och skillnader i datamaterialet. Larsson (1986) beskriver att det är genom att jämföra respondenternas svar som en uppfattning gestaltar sig. Författaren vidareutvecklar sin synpunkt:

Viktiga är då vilka uppfattningar som finns, snarare än hur många som har en viss uppfattning. Det viktiga är då att själva beskrivningen av uppfattningarna är så distinkt, fördjupad och välgjord som möjligt. (s.24)

Efter jämförandet av likheter och olikheter formulerades de uppfattningar som framkommit vid analysen av datamaterialet. Uppfattningarna utgör beskrivningskategorier och presenteras i resultatet i kommande kapitel.

6 Resultat

Syftet med studien är att undersöka hur två förskollärare, två modersmåls lärare och två förskolechefer uppfattar modersmålsstöd.

Resultatet är uppdelat i två delar utifrån fallstudiens forskningsfrågor, den första delen rör modersmålsstödet betydelse för flerspråkiga barn, och den andra delen modersmålsstödet organisering. Under de två huvuddelarna presenteras de uppfattningar som framkommit, därunder beskrivs resultatet som varvas och styrks med citat. Nedan visas en överblick angående forskningsfrågorna och de fem uppfattningar som framkommit.

Vilken betydelse ges modersmålsstöd för flerspråkiga barn?

- Ges stor betydelse
- Ges underordnad betydelse

Hur organiseras modersmålsstöd?

- Integreras i förskolans ordinarie verksamhet
- Styrts centralt
- Med hjälp av föräldrarna

Datamaterialet har behandlats som en helhet, därmed kan en respondent ha flera och motsäggande uppfattningar men alla uppfattningar ges lika värde. Respondenterna benämns förskolechef A, förskolechef B, förskollärare A, förskollärare B, modersmåls lärare A och modersmåls lärare B.

6.1 Modersmålsstödet betydelse för flerspråkiga barn

Nedan redovisas resultatet som framkommit gällande vilken betydelse modersmålsstöd ges för flerspråkiga barn. Rubrikerna som resultatet presenteras under utgör uppfattningar, så kallade beskrivningskategorier gällande modersmålsstödet betydelse för flerspråkiga barn.

6.1.1 Ges stor betydelse

Modersmålsstöd i förskolan uppfattas av samtliga respondenter bidra till att flerspråkiga barn utvecklar en bra grund i sitt modersmål, den grunden beskrivs vara viktig för att kunna tillägna sig det svenska språket, men även flera språk. Det vill säga modersmålsstöd ges stor betydelse för flerspråkiga barns totala språkutveckling. Förskollärare B uttrycker betydelsen av modersmålsstöd på följande sätt:

Skulle dom inte kunna sitt eget så blir dom ju också, då lär dom sig ju inte svenskan ordentligt heller om dom inte har grunderna i sitt språk.[...] Jag vet när jag jobbade på ett annat ställe, hade vi finska barn och då sa dom ju ofta att dom tappade, att dom blev halv-språkiga därför att dom inte fick sitt eget så mycket. (Förskollärare B)

Modersmåls lärare B beskriver att modersmålsstöd i förskolan bidrar till att flerspråkiga barn ges möjlighet att tillägna sig begrepp på sitt modersmål inom olika ämnen som till exempel matematik och naturvetenskap. Modersmåls lärare B beskriver hur modersmålsstödet kompletterar hemmet:

Att vi inte bara ger dem träning i modersmålet utan jag ger dem kunskaper. Hemma har inte föräldrarna den möjlighet, de pratar lite enklare vardagsspråk om hur dagen varit bland annat. (Modersmåls lärare B)

Förskollärare B beskriver att modersmålsstöd har stor betydelse för flerspråkiga barn ska få möjlighet att utveckla begrepp som är grundläggande för förskolans tematiska arbete. Barnen utvecklar på så vis ett större ordförråd och lär sig ord kopplade till olika sammanhang. Förskollärare B beskriver vidare att de samarbetar med modersmåls lärarna i det tematiska arbetet, vilket även beskrivs av förskolechef A. Det kan innebära att modersmåls lärarna skriver ner vissa ord som hör till temat på barnets modersmål samt hjälper till med uttal av orden.

Resultatet visar vidare att modersmålsstöd har stor betydelse för flerspråkiga barn vars föräldrar väljer att prata svenska i hemmet, då kan modersmålsstöd vara den enda möjligheten att få tillgång till sitt modersmål, vilket beskrivs av förskolechef B:

Vi kan ju se här nu, vi har ju andra och tredje generationens invandrare här på ..., för vi har väldigt få nyanlända för dom har ju heller inte ett riktigt modersmål de föräldrarna, vilket gör att barnen inte kanske lär sig svenska så bra heller. Eller så känner föräldrarna så här att nu ska vi bara prata svenska för det är ju svenska dom ska lära sig för nu bor vi här. Så den diskussionen måste man också ha med föräldrarna att det är viktigt att dom kan sitt språk också. (Förskolechef B)

För flerspråkiga barns känsla av trygghet under sin förskolvistelse ges modersmålsstöd stor betydelse, vilket samtliga respondenter uttrycker. Modersmålsstöd fungerar som en bro mellan flerspråkiga barn och det svenska språket, samt förskolans kontext. Modersmåls lärare A beskriver hur ett barn utvecklats från att ha varit väldigt tillbakadragen till att våga:

[...] då vågar han också prata i den här stora gruppen och försöka, så det här har blivit inte bara en gång utan många gånger har jag hört att det här barnet har utvecklats på svenska. Han vågar prata mer på svenska, så där är feedback, positiv feedback när det gäller vårt stöd. (Modersmåls lärare A)

Vidare framkommer i studien att modersmålsstöd har stor betydelse för flerspråkiga barns känsla av stolthet, över sitt språk samt sin kultur, och därmed sitt ursprung, och kunna tala

med släktingar i hemlandet. Modersmålsstöd beskrivs vara av stor betydelse för självkänslan och identitetsutveckling, vilket betonas av samtliga respondenter. Modersmåls lärare B uttrycker sig på följande sätt:

Då stärks dom, jag är arab och jag pratar arabiska. [...] Att den får en självkänsla. Att jag har ett annat språk och jag har ett annat land men jag är en människa och jag är av betydelse. (Modersmåls lärare B)

Modersmålsstöd har stor betydelse för flerspråkiga barns känsla av tillhörighet i förskolans verksamhet. Barnen beskrivs visa glädje när modersmåls läraren kommer till förskolan eller när någon i personalen pratar samma modersmål. Modersmålsstöd är en värdegrundsfråga som handlar om att bli accepterad oavsett ursprung och språk. Vilket beskrivs genom att modersmålsstöd uppfattas vara av stor betydelse för flerspråkiga barns känsla av delaktighet och inflytande. För att bli en del av ett demokratiskt samhälle krävs ett välutvecklat språk:

Mycket för att kunna bli demokratiska medborgare, alltså göra sin röst hörd, att kunna uppnå målen längre fram i skolan, alltså behöver dom ha ett hyfsat välutvecklat språk, både svenska och på sitt modersmål. Och då är det att uppmuntra det i förskolan. (Förskolechef A)

6.1.2 Ges underordnad betydelse

I fallstudien framkommer att flerspråkiga barns modersmål ges underordnad betydelse, vilket i sin tur resulterar i att modersmålsstödet uteblir i den ordinarie verksamheten. Barnen uppmuntras av förskollärarna att prata svenska i förskolan även om det egentligen finns möjlighet att prata modersmålet med andra barn eller personal som talar samma språk. Förskollärarna och förskolecheferna beskriver att flerspråkig personal används mest som tolkhjälp när föräldrar eller barn inte förstår svenska. Förskolechef A beskriver det på följande sätt:

Jag har ju en fördel för jag har ju personal med annat modersmål än svenska också men återigen så vet jag inte hur dom använder sig av det i verksamheten just med barnen, en risk blir att dom tolkar och det ska dom inte vara jämt emot föräldrar. Det är inte deras huvudsakliga uppgift att tolka. Så jag tror inte de använder sitt modersmål i dialog med barnen. (Förskolechef A)

Svenskan är grunden i förskolan även om flertalet barn har ett annat modersmål, vilket beskrivs av förskollärarna och förskolecheferna. Så här uttrycker en av respondenterna sig:

Vi har ju sagt att för att det är så många, eftersom vi har åtta, nio olika, då blir det ju det här att några barn inte förstår om man pratar arabiska, så förstår inte de barn som pratar bosniska eller kurdiska kanske, och tyska som vi har då. Då är de barnen utanför, så grunden är ju svenskan hos oss. [...] Vi har nog haft att svenskan är grunden och vi har märkt att många föräldrar vill att vi pratar svenska här, och så när de kommer och hämtar sina barn så pratar de sitt modersmål. (Förskollärare A)

Vidare visar resultatet att andra uttrycksätt än det verbala språket prioriteras i förskolans verksamhet och flerspråkiga barns modersmål ges därmed en underordnad betydelse, vilket beskrivs av förskolechef A. Hon berättar att de varit upptagna med att arbeta med alla de andra 99 uttrycksätten, exempelvis skapande och dans. Det beskrivs vidare av båda förskolecheferna att de flerspråkiga barnen talar ett mindre välutvecklat språk, i förhållande till hur det varit för några år sedan:

[...] det talade språket ser vi att det är stora brister i det, och det är nästan så vi upplever att det är en tillbakagång. Just för att dom kan uttrycka sig på andra sätt. Vi kan också se att det är brister även i modersmålet, för när vi ställer frågan, pratar dom hemma? Nä, vi märker att vi har fler barn med kanske språkstörningar, än vad jag upplever att vi hade bara för säg 5-6 år tillbaka i tiden. Å, då tänker jag att det är för vi tappar. (Förskolechef A)

6.2 Modersmålsstödet organisering

Det framkommer tre uppfattningar gällande hur modersmålstöd kan organiseras och därmed hur respondenterna uppfattar att flerspråkiga barns modersmål kan stöttas.

6.2.1 Integreras i förskolans ordinarie verksamhet

Modersmålsstöd bör integreras i förskolans ordinarie verksamhet, vilket beskrivs av både förskollärarna och förskolecheferna. Om modersmålsstödet bara genomförs när modersmålslära- ren kommer till förskolan innebär det att flerspråkiga barn under fem år inte ges möjlighet att utveckla sitt modersmål i interaktion med svenskan. Förskolecheferna beskriver att modersmålsstöd ska integreras i förskolan om läroplanen följs. Ett sätt att integrera modersmålsstöd är att ha flerspråkig personal som talar de modersmål som finns i barngrupperna, vilket en av respondenterna uttryckte på följande sätt:

Dom jobbar ju som vanliga pedagoger i verksamheten och där integreras det ju mer naturligt på dom avdelningarna, men på dom avdelningarna där det inte finns så, för dom använder ju sitt språk i vissa lägen och pratar med barnen. Som jag sa innan, det här med sånger, läsa böcker och även i lägen där dom inte förstår då så får dom förtydliga. (Förskolechef B)

Flerspråkig personal anställs utifrån andra meriter än språk. Förskolecheferna beskriver att det är positivt med flerspråkig personal då de talar barnets modersmål men det kan även vara negativt för utvecklingen av svenska språket om personalen bryter kraftigt på svenska.

Resultat visar vidare på vikten av en helhetsbild av flerspråkiga barns språkutveckling. Det beskrivs av modersmålslära- rarna att kartläggningar bör göras både på svenska och på barnets modersmål. En av respondenterna beskriver arbetet så här:

Vi har samarbete när det gäller barnet, vi har till exempel barn som behöver lite extra stöd, då gör vi tester, prov på dom här barnen, det är på svenska och det är på assyriska, med speciella pedagoger och sen då vi jämför vilket språk som dominerar. (Modersmåls lärare A)

Vikten av kommunikation mellan förskolechef, förskollärare, föräldrar, modersmåls lärare och modersmåls enheten upplevs ha en stor betydelse för hur modersmålsstödet organiseras. Att föra en dialog betonas av förskolecheferna ha betydelse för modersmålsstödet kvalitét. För att integrera modersmålsstöd i förskolan kan föräldrars eller andra barns språkkompetenser utnyttjas, exempelvis för att läsa in ord, berättelser eller böcker på olika modersmål som kan användas i den ordinarie verksamheten, vilket beskrivs av förskolecheferna och förskollärare A.

Det finns flera olika sätt att arbeta med modersmålsstöd i förskolans ordinarie verksamhet även om personalen inte pratar de modersmål som finns i barngruppen, detta beskriver förskollärarna och förskolecheferna. Att visa intresse för barnens modersmål är avgörande, och uppmuntra de flerspråkiga barnen att använda sitt modersmål i förskolan, detta beskriver en av respondenterna så här:

En grej, när dom fyller år så sjunger vi, vi firar i den lilla gruppen och så ställer vi oss upp och sjunger på svenska då men finns det många arabisktalande barn i gruppen så har de också ställt sig upp och sjungit på arabiska för det barnet som fyller år. [...] Så man försöker använda det i dom situationer vi kan. (Förskollärare B)

Vidare beskrivs tekniska hjälpmedel som dator och I-pad av förskolechef A, som ett sätt att genomföra modersmålsstöd. Via mediacenters går det streama olika böcker. I mediacenters databas finns böcker inlästa på de vanligast förekommande språken i Sverige. Vidare kan modersmålsstöd innebära att låna böcker på biblioteket, där det finns text både på svenska och på barnets modersmål. Böcker på olika språk och ett samarbete med biblioteket beskrivs positivt av samtliga respondenter. Förskolechef A beskriver ett pågående projekt, där biblioteket sammanställer bokpaket på olika språk. Bokpaketet är i tre delar och innehåller en bok på svenska, en ljudbok på till exempel arabiska och en bok på arabiska, alla tre baserade på samma berättelse. Modersmålsstöd kan även handla om att sjunga sånger på olika språk, eller synliggöra olika skriftspråk i förskolans miljö vilket förskollärare B beskriver. Samarbete med modersmåls lärarna beskrivs som en fördel av både förskollärarna, förskolecheferna och modersmåls lärarna. Modersmåls lärarna kan finnas med i olika sammanhang, de kan ta del av den pedagogiska dokumentationen och planera sitt arbete runt verksamhetens tema. Så här beskriver en av respondenterna samarbetet:

Vi har en våran tyska, men då tänker jag, hon är ju förskollärare och hon har jobbat i barngrupp och hon ser dom här [...] och som frågar efter och tittar på dokumentationer och använder sig utav det för att där stötta barnen i sitt modersmål. [...] Här får man alla dom delarna på sitt modersmål, alltså man får hela den biten och barnen är ändå en del i gruppen. (Förskolechef A)

6.2.2 Styrs centralt

Modersmålsstöd uppfattas vara något som styrs centralt. Förskollärarna, samt modersmålslära- rarna beskriver modersmålsstöd spontant som det stöd som modersmålslära- rarna organiserar och genomför, vilket belyses med följande citat:

Det jag tänker på spontant är att det kommer en modersmålslära- re och ger dom sitt språk, dom ger dom språket på sitt språk då. Men, för vi kan ju bara stötta dom i svenskan. [...] Och dom kommer ju en gång i veckan och det är ju beroende på hur många barn dom har i gruppen så är det ju inte så lång tid, en timma. (Förskollärare B)

Det beskrivs av samtliga respondenter att modersmålsstöd är något som föräldrarna får ansöka om, det styrs av kommunen vilka barn som får modersmålsstöd utifrån vilka språk som finns tillgänglig modersmålslära- re inom. Förskolechef A uttrycker sig på följande sätt:

Alla ansöker, alltså vi lämnar ut lappar så alla föräldrar i verksamheten alltså från 1 år och uppåt till 5 år ansöker eller talar om, om dom vill ha modersmål eller inte och vilket mo- dersmål. Sen har vi ju en speciell flerspråkighetsenhet här i kommunen, som organiserar hela det här med modersmålsstöd för förskolan. [...] där som riktlinjerna ligger att 5 år för att då får dom ett år innan de går in i skolan. (Förskolechef A)

Förskollärarna samt förskolecheferna beskriver att de saknar inblick i hur modersmålsstödet praktiska organisering genomförs, det vill säga vilket material och arbetssätt som används för att stödja flerspråkiga barns modersmål. Förskollärarna och förskolecheferna beskriver även att de inte kan påverka om modersmålsstöd genomförs enskilt eller i grupp. Förskolechef B uttrycker en maktlöshet gällande förmågan att kunna förändra situationen:

I och med att det är en central angelägenhet. Men sen har jag fått en del signaler från min personal att dom undrar om de verkligen ska använda, det eller det. Då har vi haft dis- kussioner inom enheten och med deras enhetschef så får hon ta den biten. [...] sen har vi haft nån enstaka gång nån som bara använder massa mallar och så. (Förskolechef B)

Samtliga respondenter delar uppfattningen att modersmålsstödet styrs centralt. Förskolechefer- na samt förskollärarna beskriver en önskan angående att flerspråkiga barn under fem år får delta i modersmålslära-rens aktiviteter i mån av plats. Vidare beskriver förskollärarna och för- skolecheferna att detta endast sker om modersmålslära- ren godkänner det. En av respondenter- na uttrycker sig på följande vis:

Får vi ut en modersmålslära- re på arabiska exempelvis och hon sitter med två barn och det visar sig att jag skulle kunna plocka ihop en grupp med fem barn för att vi har tre till men

att dom då kanske är två och tre år. Så tycker jag att man skulle kunna få med dom också, en del modersmåls lärare tillåter det andra inte. För dom får inte de har direktiven, ni får inte! (Förskolechef A)

Modersmåls lärarna är anställda av språkenheten, vilket beskrivs av samtliga respondenter men enheten namnges på olika sätt. Förskolechef A beskriver att eftersom modersmåls lärarna inte är anställda av henne utan det styrs centralt, vet hon inte vilken utbildning modersmåls lärarna har:

Alltså jag vet inte vad modersmåls lärarna har för utbildning om det bara går på att dom kan språket för att det kan vara svårt att få tag på [...] Vad har dom då? Har dom med sig en lärarutbildning från sitt hemland? Som dom då har validerat till den svenska eller har dom bara accepterats rakt av som den är? Och hur ställer det sig till våra styrdokument och läroplaner? Just det här och till forskning som visar att gruppdynamiken är en drivkraft i lärandet. (Förskolechef A)

6.2.3 Med hjälp av föräldrar

Förskolecheferna och förskollärarna beskriver att flerspråkiga barns föräldrar kan vara en tillgång för modersmålsstödet organisering men det är inget som sker dagligen. Flerspråkiga barns kultur förs främst samman med förskolans verksamhet vid speciella tillfällen som exempelvis olika högtider, men detta sker oftast om föräldrarna berättar eller barnen själva uppmärksammar högtiden, vilket beskrivs av förskollärare B:

Dom har ju egna högtider och så, och då är dom ivriga och berätta och vi vill ju också veta hur dom firar och så. Matfester hade vi förr där de lagade sin egen mat hemifrån och kom med sina små paket och skålar och grytor. Och liksom att man, ja vi tycker ju att det är spännande att veta hur dom gör. (Förskollärare B)

Förskollärare A beskriver att hon uppmuntrar föräldrarna att gå till biblioteket på fritiden där barnen får möjlighet att lyssna på sagor på sitt modersmål. Förskollärarna och förskolecheferna beskriver att de uppmuntrar föräldrarna att prata med sitt barn på modersmålet samt läsa och berätta sagor. En av respondenterna uttrycker sig på följande sätt:

Sen får man uppmuntra föräldrarna, prata erat modersmål, läs sagor på modersmålet, teater kanske finns, alltså man försöker uppmuntra dom. Jag kan nog uppleva att det är svårt för mig personligen, åh eftersom jag inte kan. (Förskollärare A)

Förskollärare A beskriver hur de på hennes avdelning tagit hjälp av föräldrarna för att kunna arbeta med modersmålsstöd även om personalen inte pratar barnens språk. Så här beskriver hon ett arbetssätt som möjliggjorts med hjälp av föräldrarna:

Vi hade några barn som hade svårt med både svenskan och sitt modersmål, då gjorde vi en bok, med en boll tillexempel och så skrev vi boll och så fick barnet med sig boken hem och så skrev föräldern på sitt språk vad det hette då. Det är faktiskt en bra idé då får man. (Förskollärare A)

7 Diskussion

I kommande kapitel diskuteras inledningsvis valet av metod för att få svar på fallstudiens syfte, därefter diskuteras resultatet och avslutningsvis ges förslag på vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

Urvalet i studien bygger på ett bekvämlighetsurval. Vid en fallstudie hade även ett målinriktat urval kunnat användas. Merriam (1994) beskriver att urvalet i så fall grundas på att få insikt, upptäcka samt förstå, detta för att öka sina kunskaper angående fenomenet. Vi kunde undersökt mer ingående i förväg hur pass insatt respondenterna var i vårt ämnesområde, istället för som nu lita på andras rekommendationer och kriteriet att majoriteten av barnen i respondenternas verksamheter är flerspråkiga.

Valet av fallstudie som metod syftar till att belysa ett fenomen på djupet, vilket ofta görs genom triangulering, det vill säga flera olika datainsamlingsmetoder (Bryman, 2002; Merriam, 1994). I studien var intervjuer den enda källan till datamaterial. Att även utföra observationer i de verksamheter där respondenterna är anställda kunde ha berikat resultatet ytterligare. Valet att inte genomföra observationer grundas i Merriams (1994) antagande att samtidigt som trovärdigheten i resultatet höjs kan triangulering leda till ett svårhanterligt, överskådligt och föga kompatibelt datamaterial. Intervjuer upplevdes därför vara nog inom ramen för ett examensarbete, annars hade datamaterialet troligen blivit för omfattande.

Vid genomförande av intervjuer utifrån en fenomenografisk ansats är det viktigt att utgå från semistrukturerade och öppna frågeställningar (Dahlgren & Johansson, 2009). Detta var något som fanns i åtanke vid utformandet av intervjufrågorna eftersom studien är inspirerad av fenomenografien. Däremot upptäcktes vid transkribering av intervjuerna att vi vid något tillfälle använt ledande frågor. Kvale (1997) menar vidare att under intervjuer uppstår en dialog med respondenten där intervjuaren sänder tillbaka frågan tills det bara finns en möjlig tolkning kvar av svaret. Under intervjuerna ställde vi följdfrågor men dessa kunde ha vidareutvecklats ytterligare för att få fatt i respondentens sanna uppfattning. Larsson (1986) menar att det är innebörden som är av intresse vid en fenomenografisk undersökning, inte att förklara hur något egentligen är. Den verklighet som beskrivs av respondenten betraktas som sanning oavsett vilken uppfattning respondenten har. Vid analysen av datamaterialet upptäcktes dilemmat angående om vi verkligen ställt tillräckligt med följdfrågor för att uppnå det som Larsson (1986) beskriver. För att undvika detta kunde flera pilotintervjuer genomförts, vilket troligen resulter-

rat i bättre frågeställningar. Bryman (2011) menar att studenter ofta underskattar vikten av väl genomförda intervjuer. Han menar vidare att pilotintervjuer leder till större erfarenhet av att intervjua, vilket krävs för att få ett bra datamaterial.

Vid intervjuerna var vi noga med att inte avbryta respondenterna utan låta dem prata till punkt, samt vänta ut deras svar. Bryman (2011) menar att tystnaden och lyssnandet är viktiga inslag vid en intervjusituation. Den som intervjuar ska inte pressa respondenten att svara om den inte verkar känna sig väl till mods. Dahlgren och Johansson (2009) menar att inom fenomenografin kallas detta för probing och kan leda till utförligare svar.

Valet att spela in intervjuerna med mobiltelefon var ett bra val, eftersom vi väl kände till tekniken. Nackdelen med valet var att respondenterna började prata fritt runt fallstudiens problemområde innan inspelningens början, för att sen tystna och invänta frågorna när de spelades in. Samma sak upprepades efter intervjuerna avslutats, i samtliga fall pratade respondenterna vidare när inspelningen stoppats. Bryman (2011) menar att det är ett vanligt förekommande dilemma, för att få med så mycket material som möjligt kan avrundning och avslutning också spelas in. Vid intervjuerna i studien spelades avslutningen in men respondenterna pratade vidare fram tills vi gick därifrån, inspelningen kunde ha pågått lika länge.

Vår grundtanke var att genomföra en studie med en fenomenografisk ansats vilket vi inte lyckades med. Vid dataanalysen utgick vi ifrån Dahlgren och Johansson (2009) och Patel och Davidsson (2003) beskrivning av den fenomenografiska analysen och inspirerades av författarnas beskrivningar. Tanken var att hitta kvalitativt skilda uppfattningar, vilket vi endast lyckades med på första forskningsfrågan angående modersmålsstödet betydelse. Det var svårt och krävande då vi saknar tidigare erfarenhet av analysmetoden. Marton och Booth (2000) menar att det ska vara så få och precisa beskrivningskategorier som möjligt. Dahlgren och Johansson (2009) anser att en fenomenografisk dataanalys kan underlättas genom att flera personer arbetar enskilt med datamaterialet och formulera egna kategorier innan kategorierna jämförs med varandra. Det ger resultatet ett mer tillförlitligt utfallsrum. Studiens datamaterial lästes enskilt ett flertal gånger men kategorier och därmed utfallsrum diskuterades fram oss emellan. Om dataanalysen genomförts fenomenografiskt skulle studiens utfallsrum och dess resultat bestå av kvalitativt skilda uppfattningar även angående forskningsfråga två vilket den inte gör.

Trots att det är en fallstudie med ett mindre antal respondenter kan resultatet representera vanligt förekommande uppfattningar angående modersmålsstöd, vilket kan väcka tankar och frågeställningar för andra förskoleverksamheter hur det ser ut hos dem. Enligt Merriam (1994) kan läsaren av en studie bedöma i vilken utsträckning den är generaliserbar i läsarens egen situation.

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med fallstudien var att undersöka hur två modersmåls lärare, två förskollärare och två förskolechefer uppfattar modersmålsstöd. Undersökningen utgick från två forskningsfrågor:

- Vilken betydelse ges modersmålsstöd för flerspråkiga barn, enligt respondenternas beskrivning?
- Hur organiseras modersmålsstödet enligt respondenternas beskrivning?

Resultatet visar på två uppfattningar angående modersmålsstödet betydelse: *Ges stor betydelse* och *Ges underordnad betydelse*. Resultatet visar på ytterligare tre uppfattningar angående modersmålsstödet organisering: *Integreras i förskolans ordinarie verksamhet*, *Styrs centralt* och *Med hjälp av föräldrarna*. Det framkommer i resultatet att det är svenskan som är grunden i förskolan trots att det finns en medvetenhet om modersmålsstödet betydelse för den totala språkutvecklingen, känsla av trygghet, tillhörighet, samt inflytande och delaktighet. Utifrån resultatet har följande frågeställningar valts att diskutera:

- Vilken betydelse får det för flerspråkiga barn när svenskan prioriteras i förskolans verksamhet?
- Hur kan en interkulturell lärmiljö uppnås?

I resultat beskrivs att flerspråkiga barns modersmål ges underordnad betydelse i förskolans verksamhet, det beskrivs att svenskan prioriteras. Detta trots att både förskollärare, förskolechefer och modersmåls lärare uttrycker att modersmålet utgör grunden för svenska språkets utveckling. Uppfattningen som förskollärarna beskriver, men även förskolecheferna i vissa delar av resultatet angående att bara svenska språket kan stöttas i förskolans ordinarie verksamhet, går tvärtemot flerspråkiga barns rättigheter då skollagen fastslår: ”Förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål” (SFS, 2010:800). För att kunna göra sin röst hörd i dagens samhälle behövs ett välutvecklat språk, det är en del av att bli en demokratisk medbor-

gare, anser förskolechef A. Vi håller med angående hennes uttalande men för att kunna göra sin röst hörd behöver alla språks status höjas i förskolan och upplevas jämbördigt med svenskan. Lindberg (2005) menar att individens värderingar och referensramar påverkar hur personen förhåller sig till flerspråkighet. När svenskan prioriteras är det ett tecken på värderingar som utgår från ett homogent samhälle, det vill säga likheter bejakas och olikheter marginaliseras.

Om modersmålsstödet uteblir i förskolan kan det resultera i en sämre språkutveckling för flerspråkiga barn. Lindberg (2005) menar om additiv tvåspråkighet ska uppnås måste ett barn ges möjlighet att utveckla sitt modersmål i interaktion med svenskan. I praktiken innebär det att modersmålet berikar och utvecklar andraspråket, i detta fall svenskan, vilket även Nitsiou (2006) tar upp i sin studie men som då syftar på engelskan som andraspråk. Axelsson (2006) beskriver att additiv tvåspråkighet förutsätter att barnet kommer i kontakt med båda språken före tre års ålder. Vår egen erfarenhet är att de flesta barn i Sverige börjar i förskolan före tre års ålder, vilket även gäller flerspråkiga barn som är födda i Sverige. När barnen börjar förskolan har de med sig sitt modersmål hemifrån och vissa barn kommer i kontakt med svenskan först i förskolan. Skans (2011) beskriver samma antagande och menar att i flerspråkiga barns första möte med det svenska språket spelar deras modersmål en avgörande roll för barnets känsla av trygghet. Om modersmålet då ges underordnad betydelse och svenskan prioriteras, som resultatet i vår studie visar, kan barnen samtidigt som de känner sig otrygga riskera att bli subtraktivt tvåspråkiga. Ladberg (2003) och Lindberg (2005) beskriver subtraktiv tvåspråkighet och menar att när svenskan och därmed enspråkighet är normen är det svårt att identifiera sig som flerspråkig, vilket kan resultera i att flerspråkiga barn väljer att inte prata sitt modersmål i förskolan. Kultti (2012) anser att detta beror på att när svenskan prioriteras i förskolan lär sig flerspråkiga barn att deras modersmål inte är funktionellt i den miljön. Förskollärare A beskriver hur de på hennes arbetsplats kommit överrens om svenskan som det språk som ska användas i förskolan. När det finns flera olika språk i barngruppen uppfattar hon det svårt att lyfta alla språk. Vi inser den problematik förskollärare A beskriver men anser att styrdokumentet bör följas gällande flerspråkiga barns rätt till modersmålsstöd i interaktion med svenskan. Detta för att barnen ska ges möjlighet att utveckla sitt språk i så många olika sammanhang och situationer som möjligt. Annars kan det som Nitsiou (2006) beskriver leda till sämre skolresultat för de flerspråkiga barnen. Lindberg (2005) har tidigare tagit upp liknande dilemma men menar om flerspråkiga barn ges möjlighet att utveckla sitt modersmål i

samspelet med svenskan blir barnet tvåspråkigt, vilket visat sig betydande för läsfärdighet och skolframgång.

Samtliga respondenter i studien inser modersmål och därmed modersmålsstödet betydelse för flerspråkiga barns identitetsutveckling. Hur upplever flerspråkiga barn det då när det är svenskan som prioriteras? Ladberg (2003) menar att den första identifikationen sker inom familjen och det är genom modersmålet barn socialiseras in i den egna kulturen. Om förskolan inte stöttar modersmålet kan det leda till att barnet känner sig utanför i förskolans verksamhet och istället identifierar sig med svenska kompisar för att passa in i förskolans enspråkiga norm. Lindberg (2005) beskriver att avsaknandet av ett välutvecklat modersmål kan få till följd att barnet mister sin kulturella identitet och kan således inte kommunicera med familj och släktingar i hemlandet. Modersmåls lärare A beskriver hur hennes arbete med ett arabisktalande barn stärkt barnet både i sin kulturella identitet men även bidragit till barnets känsla av trygghet i förskolan, vilket gjort att barnet börjat våga prata svenska.

Vidare framkommer det i resultatet att förskollärarna och förskolecheferna uppmuntrar föräldrarna att prata modersmålet med sitt barn. De uppmuntrar till att gå till biblioteket och att läsa böcker och sagor på modersmålet. I förskolans läroplan tas upp: ”förskolan ska komplettera hemmet genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för att varje barn ska kunna utvecklas rikt och mångsidigt” (Skolverket, 2010, s. 13). För att mångsidighet gällande flerspråkiga barns språkutveckling ska uppnås måste föräldrarnas språkkompetenser utnyttjas även i förskolans verksamhet och inte hänvisas till hemmet. Det kan inte bara vara svenskan som prioriteras i förskolan, anser vi. Axelsson (2006) beskriver i sin studie hur förskollärarna uppmuntrar föräldrarna att använda modersmålet även i förskolans verksamhet. Vilket syns i förskolans miljö genom skriftspråk, men hörs även när föräldrarna hämtar och lämnar sina barn eftersom de då pratar modersmålet. En positiv attityd till olika modersmål genomsyrar förskolan som ingår i Axelssons studie.

När modersmålet i stort sett bara talas i hemmet och svenskan prioriteras på förskolan, som resultatet i vår studie visar, ges barnet inte möjlighet att utveckla begrepp både på sitt modersmål och på svenska, anser vi. Ladberg (2003) beskriver det som att till hemmets kultur och förskolans kultur är oftast olika ord och begrepp kopplade, om de olika språken och kulturerna inte förs samman får det till följd att vissa begrepp endast utvecklas på ett av språken. Axelsson (2006) menar att om modersmålet ges lika stort utrymme i förskolan som det

svenska språket så skulle det ”skapa kontinuitet mellan hemmets, förskolans och skolans litteracitetspraxis (s. 139). Nitsiou (2006) har i sin studie undersökt hur väl ett språkbedömningsmaterial fungerar för kartläggning av engelska samt minoritetsspråket hmong. Hon jämför de engelsktalande barnens resultat med de hmongtalande barnen. Studien visar att materialet harmonierar främst med engelska språket. Hennes grundantagande är att det behövs ett kartläggningsmaterial som personalen kan använda för att veta hur de flerspråkiga barnen ligger till i sin totala språkutveckling, detta för att de ska kunna stödjas på rätt sätt. I studiens resultat beskriver modersmåls lärare A att flerspråkiga barns språkutveckling bör ses ur ett helhetsperspektiv, det bör göras kartläggningar både på modersmålet och på svenskan. Detta är dock en uppfattning som endast beskrivs av modersmåls lärare A. Lindberg (2005) har i sin forskning beskrivit hur ett helhetsperspektiv kan tolkas, hon refererar till Ben-Zeev och Lee som lyfter att användningen av mer än ett språk samtidigt kan ses som ett språk i sig. Frågor som vi ställer oss då är: Hur kan flerspråkiga barns språkutveckling ses ur ett helhetsperspektiv om svenskan prioriteras i förskolans verksamhet och det endast i ett fåtal fall genomförs kartläggningar på flerspråkiga barns modersmål? Om flerspråkiga barn inte uppmuntras att använda sitt modersmål i interaktion med svenskan hur ska vi då kunna se hela deras språkliga kompetens? Detta för oss vidare i diskussionen och leder fram till frågan: Hur kan en interkulturell lärmiljö uppnås?

Förskolans verksamhet bör utformas i enlighet med en språkutvecklande miljö i samarbete med hemmet, detta för att kunna kartlägga en god språkutveckling på både modersmål och svenska språket, det föreslår promemoria. Vidare rekommenderar promemoria ett interkulturellt förhållningssätt (Utbildningsdepartementet, 2010). I fallstudiens resultat framkommer de tre uppfattningarna: *Ska integreras i förskolans ordinarie verksamhet*, *Styrs centralt* och *Med hjälp av föräldrarna*. Ordet interkulturellt är inget som används av respondenterna vid intervjuerna, vad det beror på vet vi inte säkert. Att ett interkulturellt förhållningssätt är eftersträvanvärt vid organisering av modersmålsstöd framkommer inte heller i resultatet. Kan det vara så att interkulturellt är ett svårt begrepp?

Förskolecheferna lyfter vikten av modersmålsstödet integrering i förskolans verksamhet, om de aktuella styrdokumenterna ska följas. Det framkommer flera exempel på hur detta kan genomföras i praktiken, bland annat nämns flerspråkig personal som en positiv tillgång. Elmeroth (2008) och Parszyk (2006) menar att flerspråkig personal som talar barnens modersmål utgör ett av de främsta kriterierna för att uppnå en interkulturell lärmiljö. I vår studie be-

skriver dock förskolecheferna att de anställer personal utifrån andra meriter än språk, de upplever att de har tillräckligt med flerspråkig personal. Förskolecheferna uppfattar flerspråkig personal ibland vara hämmande för barns utveckling av det svenska språket, då vissa bryter kraftigt på svenska. Det dilemma är något som Parszyk (2006) tidigare bekräftat i sin undersökning. Skans (2011) studie visar däremot att flerspråkig personals språkkompetenser värdesätts både av förskollärare och av förskolechefer.

För att en interkulturell lärmiljö ska uppnås måste alla barns modersmål, kultur och erfarenheter inkluderas och legitimeras inom förskolans verksamhet, detta sker genom ett aktivt samarbete med hemmet (Parszyk, 2006). I studien framkommer förskolechefernas och förskollärarnas beskrivningar angående ett samarbete med föräldrarna och främst förskolecheferna lyfter vikten av en dialog mellan hemmet och förskolan. En dialog även mellan modersmålslära, förskollärarna och förskolecheferna uppfattas vara betydelsefullt för modersmålstödet kvalitét. Ladberg (2003) tar upp vikten av kommunikation mellan ledning och förskolepersonal för att utveckla ett arbets- och förhållningssätt som stöttar flerspråkighet. Vidare beskriver förskollärarna i vår studie hur högtider som inte hör till den svenska kulturen sporadiskt uppmärksammas, vilket initieras främst av föräldrarna eller de flerspråkiga barnen. Redan i SOU (1997:157) lyfts vikten av att alla barns olika kulturer ska synas direkt i förskolans verksamhet. Det tas vidare upp att när flerspråkiga barns kultur endast uppmärksammas vid speciella tillfällen ses det som något exotiskt, det vill säga olikheter lyfts fram. I Skans (2011) studie framhåller förskollärarna att alla barn har en hemkultur det är inte bara flerspråkiga barns kultur som ska visas upp någon gång ibland. Detta tror vi är ett svårt dilemma, vi kan tänka oss att det beror på att när förskollärarna inte talar alla språk som finns i barngruppen är det enklare att uppmärksamma högtider som hör till barnens kultur istället för deras modersmål.

Sellgren (2005) lyfter vikten av de vuxnas förhållningssätt som avgörande för upplevelsen av lärmiljön som interkulturell. De vuxna ska vilja lära sig med och av barnen, samt visa en positiv attityd till att tala olika språk och därmed utgå från barnens erfarenheter. Om vi tittar tillbaka i modersmålstödet historia rekommenderades redan i Barnstugeutredningen: att invandrarbarn skulle utveckla svenska språket genom lek tillsammans med svenska kompisar och språkträning. Barnens modersmål fick inte förringas och upplevas mindre värdefullt (SOU, 1972:27). Förskollärare B ger exempel på hur hon visat intresse för olika språk genom att uppmuntra flerspråkiga barn att sjunga på sitt modersmål. Björk-Willén (2006) och Skans (2011) beskriver den positiva attityden till flerspråkighet som något som ska ske dagligen i

förskolans verksamhet. Vår uppfattning av förskollärare B beskrivning var att det skedde vid enstaka tillfällen, vilket i så fall inte leder till en interkulturell lärmiljö.

En uppfattning som framkom i resultatet var att organiseringen av modersmålsstöd *Styrs centralt*. Det är främst modersmålslärarna och förskollärarna som är av den uppfattningen. Modersmålsstöd är något som föräldrarna får ansöka om, planerandet av stödet samt genomförandet ansvarar modersmålslärarna för. Barn från fem år är de som i första hand erbjuds modersmålsstöd. Om modersmålsstöd endast genomförs när modersmålslärarna kommer till förskolan en gång i veckan är vägen lång till den interkulturella lärmiljön anser vi. I Kultis (2012) studie var det endast en modersmålslärare som stöttade ett flerspråkigt barn i den ordinarie förskoleverksamheten. Modersmålsläraren fanns endast tillgänglig ett par timmar i veckan. Förskolechef A beskriver ett samarbete med en av modersmålslärarna på hennes rektorsenhet, hon nämner den pedagogiska dokumentationen som ett sätt att förena förskolans ordinarie verksamhet med det modersmålsstöd som genomförs med modersmålsläraren. Modersmålsläraren kan på så vis vara med i den ordinarie verksamheten.

Avslutningsvis binds den ursprungliga frågan samman: Hur en interkulturell lärmiljö kan uppnås? Vi menar att respondenterna som ingår i studien beskriver fragment som stämmer samman med en interkulturell lärmiljö, exempelvis samarbete mellan olika yrkesgrupper, samarbete med hemmet, att ha en positiv attityd till olika språk, integrering av modersmålsstöd i den ordinarie verksamheten genom flerspråkig personal eller genom olika tekniska hjälpmedel och böcker som kan användas även om personalen inte pratar barnens olika modersmål. Enligt Skans (2011) innebär en kulturell lärmiljö att det ska ges möjlighet till möten mellan olika etniska kulturer och att alla kulturer och språk ges lika status i den dagliga verksamheten. Utifrån vårt resultat tolkar vi att detta är inget som för närvarande sker i de verksamheter studien genomförts i. Lindberg (2005) menar för att utveckla interkulturell kompetens måste personalen i förskolan granska sin egen kulturella identitet och skapa förståelse för den. Samtidigt måste den egna kulturen ifrågasättas för annars utvecklas ingen förståelse för andra kulturer. Därtill krävs förmågan till sammanlänkning av flera olika kulturer. Vårt resultat visade på att svenskan är grunden i förskolans verksamhet och andra modersmål och därmed modersmålsstöd ges en underordnad betydelse. Skans (2011) menar att det innebär en etnocentrisk uppfattning, den svenska kulturen lyfts och ställs därmed hierarkiskt över alla andra kulturer. Resultatet tyder på att respondenterna inte har granskat sin egen kultur, anser vi.

För att det ska vara möjligt i praktiken att alla barn får stöd i sitt modersmål samt sin kulturella identitet oavsett ålder i förskolans ordinarie verksamhet, menar vi precis som Ladberg (2003) att kompetensutveckling inom språkfrämjande arbetssätt bör prioriteras. I Skans (2011) studie hade personalen ett gemensamt förhållningsätt, deras största prioritering ansågs vara språkutveckling. All personal hade kompetensutvecklat sig genom kurser angående tvåspråkigt lärande. I Skans studie går det att se hur barnens varierade språkliga bakgrund påverkar vilka metoder och arbetssätt som används.

Skans (2011) problematiserar begreppet interkulturellt och menar att begreppet uppfattas olika av olika personer. Han menar att var och en gör sin tolkning vilket leder till en flytande innebörd. Han föreslår istället att förskolan behöver ett begrepp som behandlar hur barn lär språk, det vill säga hur flerspråkighet främjas. Som vi tidigare nämnt framkommer inte ordet interkulturellt överhuvudtaget i någon del av resultatet, vilket kan vara precis som Skans uttrycker att det är ett tvetydigt begrepp. Vi har ändå valt att diskutera det i förhållande till respondenternas uppfattningar angående modersmålsstöd eftersom begreppet interkulturellt sammanlänkas med att stödja flerspråkighet både i styrdokument och i forskning.

7.3 Slutord och förslag på vidare forskning

Det framkommer en komplex bild av modersmålsstöd i studien med totalt fem uppfattningar. Om endast en uppfattning angående modersmålsstödet betydelse och en uppfattning angående dess organisering framkommit, och dessa uppfattningar stämt överrens med rådande styrdokument skulle forskningsfrågan vara meningslös. Marton och Booth (2000) beskriver om individens erfarenhet av fenomen var oberoende av förmågor, situationer och tidigare erfarenheter skulle all mening försvinna. ”Då skulle vi paradoxalt nog sakna förmågan att erfara fenomenets mening” (Marton & Booth, 2000, s.135).

Den problematik som framkommer i vår studie visar vidare på att frågor angående modersmålsstöd är av stor vikt att undersöka. Vi styrker vårt påstående med Kullti (2012) som menar att studier som belyser hur modersmålet kan stöttas samt integreras i förskolans verksamhet är viktiga, och Skans (2011) som anser att de flesta undersökningar som genomförts belyser mångfald eller främjandet av flerspråkighet utifrån ett skolperspektiv. Vi anser att det vore intressant att genom observationer undersöka hur förskollärare synliggör alla barns modersmål i förskolans dagliga verksamhet. Vidare upplever vi att det saknas undersökningar och därmed forskning utifrån ett föräldraperspektiv. Det vill säga hur flerspråkiga föräldrar upple-

ver förskolans arbete med modersmålsstöd, samt om de upplever att de är delaktiga vid utformandet av stödet och i så fall på vilket sätt. Det skulle också vara intressant att belysa interkulturalitet, hur begreppet uppfattas samt hur det relateras till modersmålsstöd, detta genom en enkätundersökning som kan täcka en större grupp yrkesverksamma förskollärare och förskolechefer.

8 Referenser

Axelsson, Monica. (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I Monica, Axelsson., Carin, Rosander., & Mariana, Sellgren. (Red.), *Stärkta trådar- flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. (s.19-92). Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Axelsson, Monica. (2006). Språk och litteracitet i Stockholms flerspråkiga förskolor. I Monica, Axelsson., & Nihad, Bunar. (Red.), *Skola, språk och storstad*. (s. 129-142). Avesta: Pocky.

Backman, Jarl. (2008). *Rapporter och uppsatser*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Beijer, Mai. (2008). *Mest språk. Språk- och kulturkunskap i ett alltmer gränsöverskridande samhälle*. Stockholm: Liber.

Björk-Willén, Polly. (2006). *Lära och leka med flera språk. Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för tema barn.

Bryman, Alan. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Dahlgren, Lars Owe., & Johansson, Kristina. (2009). Fenomenografi. I Andreas, Fejes., & Robert, Thornberg. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 122-132). Stockholm: Liber.

Elmeroth, Elisabeth. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, Gisela. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Krokmark, Tomas. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.

Krokmark, Tomas. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk tidskrift, Vol. 17, No. 2-3, 2007, 1-50*

Kullti, Anne. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.

- Kvale, Steiner. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, Gunilla. (2000). *Tala många språk*. Stockholm: Carlsson.
- Ladberg, Gunilla. (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. (3. uppl.) Stockholm: Liber
- Larsson, Staffan. (1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*. Malmö: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger. (2005). Om skolans flerspråkiga kapital. I Anna, Forsell. (Red.), *Boken om pedagogerna*. (s. 318-341). (5. uppl.). Stockholm: Liber.
- Lunneblad, Johannes. (2009). *Den mångkulturella förskolan – Motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference., & Booth, Shirley. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, B. Sharan. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nitsiou, Chrisa. (2006). Tracking the status of language development in language-minority kindergartnes. *Early Child Development and Care*, 176 (8), 817-833.
- Parszyk, Ing-Marie. (2006). Om möten för lärande. I Monica, Axelsson., & Nihad, Bunar. (Red.), *Skola, språk och storstad*. (s. 111-124). Avesta: Pocky.
- Patel, Runa., & Davidsson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 1975/76:118. *Om hemspråksundervisning för invandrabarn*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sellgren, Mariana. (2005). Ämnesundervisning för flerspråkiga elever- integrering av språk och kunskap. I Monica, Axelsson., Carin, Rosander., & Mariana, Sellgren. (Red.), *Stärkta trådar- flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. (s.200-274). Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- SFS. (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skans, Anders. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Licentiatavhandling, Malmö Högskola, institutionen för pedagogik.

Skolverket. (2003). *Tre decenniers modersmålsstöd – om modersmålsstödet i förskolan 1970-2000*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2008). *Flerspråkighet i förskolan – ett referens- och metodmaterial*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, reviderad 2010, Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.

SOU 1972:27. *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1982:43. *Språk- och kulturstöd för invandrar- och minoritetsbarn i förskoleåldern*. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Fritzes.

Svensson, Ann-Katrin. (2009). *Barnet, språket och miljön*. (2. uppl.). Lund. Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (2010). *Promemoria – Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

Bakgrundsfrågor

- Utbildning? Fortbildning eller kompetensutveckling?
- Hur länge har du arbetat? (som förskollärare, förskolechef, modersmåls lärare..)
- Är majoriteten av barnen inom verksamheten flerspråkiga?
- Finns det flera olika modersmål representerat i verksamheten?

Frågor utifrån forskningsfråga 1

- Vilken betydelse har det för flerspråkiga barn att de får stöd i sin modersmålsutveckling i förskolan, tycker du?
- Hur upplever du arbetet med att stärka flerspråkiga barns modersmål?
- Hur skulle du vilja arbeta för att stödja alla barns modersmål?

Frågor utifrån forskningsfråga 2

- Vad är modersmålsstöd enligt din uppfattning?
- Hur genomförs modersmålsstödet, kan du beskriva med egna ord?
- Vilka barn erbjuds modersmålsstöd?
- Följer ni några speciella direktiv angående hur flerspråkiga barns modersmålsstöd ska organiseras, kan du beskriva?
- Kan du beskriva hur ni samarbetar med flerspråkiga barns föräldrar?
- Kan du beskriva hur verksamheten du arbetar inom synliggör alla barns olika kulturer?

Missivbrev

Bilaga 2

Hej!

12 april 2013

Tack för att du vill medverka i fallstudien angående modersmålsstöd i förskolan. Målet med intervjun är att samla information till vårt examensarbete. Intervjun kommer att spelas in om du ger ditt samtycke till det. Den inspelade intervjun kommer bara höras av oss två studenter, däremot kan den transkriberade (nedskrivna) versionen komma att läsas av handledare och examinator vid Högskolan för lärande och kommunikation. Vid bearbetningen av intervjun och senare presentation av resultatet kommer din identitet vara dold, det vill säga namn, förskola och ort kommer vara fingerade. Examensarbetet kommer däremot finnas tillgängligt för fler personer.

Intervjun kommer att inledas med ett par bakgrundsfrågor angående, vilken utbildning du har och hur länge du arbetat inom förskolan.

Därefter kommer följande huvudfrågor ställas, ordningen kan dock komma att ändras vid genomförandet av intervjun och följdfrågor tillkomma.

- Vad är modersmålsstöd enligt din uppfattning?
- Hur genomförs modersmålsstödet, kan du beskriva med egna ord?
- Vilken betydelse har det för flerspråkiga barn att de får stöd i sin modersmålsutveckling i förskolan, tycker du?
- Hur upplever du arbetet med att stärka flerspråkiga barns modersmål?
- Vilka barn erbjuds modersmålsstöd?
- Följer ni några speciella direktiv angående hur flerspråkiga barns modersmålsstöd ska organiseras, kan du beskriva?
- Kan du beskriva hur ni samarbetar med flerspråkiga barns föräldrar?
- Kan du beskriva hur verksamheten du arbetar inom synliggör alla barns olika kulturer?

Vi vore tacksamma om du inte diskuterar frågorna med någon annan under närmsta tiden, då vi är ute efter din personliga uppfattning. Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar Anna Karlsson och Kristine Kara