

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Johanna Latvala

Förskolebarns uppfattningar om språkinlärning
En komparativ undersökning i tre olika språkmiljöer

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2018

INNEHÅLL	
TABELLER	2
BILDER	2
SAMMANFATTNING	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	8
1.2 Material	10
1.2.1 Presentation av undersökningens daghem	12
1.2.2 Jämförelse mellan de olika språkmiljöerna	14
1.3 Metod	15
2 BARN OCH SPRÅKUTVECKLING	20
2.1 Språkutveckling och språkets funktioner hos barn i förskoleåldern	20
2.2 Språklig identitet hos barn och språkliga miljöer i barnets vardag	23
3 SPRÅKINLÄRNING OCH SPRÅKUNDERVISNING I FÖRSKOLA	26
3.1 Språkinläring	26
3.2 Språket och förskolan	29
3.2.1 Språkstödjande undervisningsmetoder i traditionell förskoleundervisning	31
3.2.2 Språkstödjande undervisningsmetoder i språkbadsundervisning	32
4 BARNNS UPPFATTNINGAR OM SPRÅKINLÄRNING	34
4.1 Barns uppfattningar om sina språkkunskaper	34

4.2 Barns uppfattningar om språkinlärning	43
4.3 Motivationsfaktorer för barns språkinlärning	52
5 MOTIVERANDE FAKTORER I SPRÅKINLÄRNINGSSITUATIONER	73
5.1 Språkinlärning och rum	73
5.2 Språkinlärning och tid	83
5.3 Språkinlärning och personer	88
6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	97
LITTERATUR	101
TABELLER	
Tabell 1. Fördelning mellan barn och deras språkkunskaper i språkbadsdaghemmet	35
Tabell 2. Fördelning mellan barn och deras språkkunskaper i det finskspråkiga daghemmet	36
Tabell 3. Fördelning mellan barn och deras språkkunskaper i det svenskspråkiga daghemmet	38
Tabell 4. Antal barn som ville lära sig olika språk i det finskspråkiga daghemmet	53
Tabell 5. Antal barn som ville lära sig olika språk i språkbadsdaghemmet	60
Tabell 6. Antal barn som ville lära sig olika språk i det svenskspråkiga daghemmet	67
BILDER	
Bild 1. Eetus bild av när han lär sig språk	
Bild 2. Jennas bild av när hon lär sig språk	
Bild 3. Kaapos bild av när han lär sig språk	
Bild 4. Ellis bild av när hon lär sig språk	
Bild 5. Susannes bild av när hon lär sig språk	
Bild 6. Toves bild av när hon lär sig språk	

Bild 7. Signes bild av när hon lär sig språk

Bild 8. Vilis bild av när han lär sig språk

Bild 9. Melvins bild av när han lär sig språk

Bild 10. Peppis bild av när hon lär sig språk

Bild 11. Leevis bild av när han lär sig språk

Bild 12. Eddies bild av när han lär sig språk

Bild 13. Zacharias bild av när han lär sig språk

Bild 14. Johans bild av när han lär sig språk

VASA UNIVERSITET**Enheten för marknadsföring och kommunikation****Författare:****Johanna Latvala****Avhandling pro gradu:****Barns uppfattningar om språkinlärning****En komparativ undersökning i tre****olika språkmiljöer****Examen:****Filosofie magister****Ämne:****Svenska****Årtal:****2018****Handledare:****Siv Björklund**

TIIVISTELMÄ:

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää ja vertailla esikouluikäisten lasten näkemyksiä kielten oppimisesta. Tutkimus on kvalitatiivinen ja tutkimusaineisto koostuu yhteensä 51 strukturoidusta haastattelusta sekä piirustuksesta. Haastattelut on litteroitu. Tutkimusaineistoa on kerätty kolmessa eri päiväkodissa eri puolella suomea. Yksi päiväkodeista on ruotsinkielinen, toinen suomenkielinen ja kolmannessa päiväkodissa lapset käyvät kielikylpyä. Näin ollen nämä kolme päiväkotia eroavat myös kielellisesti toisistaan.

Tutkimukseni osoittaa, että lasten määritelmät kielten osaamisesta vaihtelevat. Kielitaitoa kysyttäessä lasten osaaminen painottui pääasiallisesti suomen, ruotsin ja englannin kieliin. Kaikissa päiväkodeissa esiintyi myös sekä positiivisia että kriittisempiä käsityksiä kielten oppimisesta. Jokaisesta päiväkodista löytyi myös lapsia, jotka yhdistivät kielten oppimisen johonkin tiettyyn tunteeseen, kuten jännittävyteen. Kielikylpypäiväkodin lapset käyttivät eniten adjektiiveja kuvaillessaan kielten oppimista. Suomen- ja ruotsinkielisten päiväkotilasten käsitykset kielten oppimisesta olivat selkeämmin joko kriittisiä tai positiivisia. Suomenkielisen päiväkodin lapset halusivat oppia eniten eri kieliä. Tutkimuksestani selviää myös, että sekä kielikylpypäiväkotilasten että ruotsinkielisten päiväkotilasten joukosta löytyi lapsia, jotka halusivat oppia maailman jokaisen kielen. Kielikylpypäiväkotilasten joukosta löytyi vähiten sellaisia lapsia, jotka eivät halunneet oppia enempää kieliä.

Lopuksi tutkimuksestani käy ilmi, että lasten piirtämistä kuvista aiheesta *minä oppimassa kieliä* esiintyy erilaisia tiloja, ajankohtia sekä henkilöitä kielten oppimistilanteissa. Nämä tilat voivat olla joko ulko- tai sisätiloja. Tutkimukseni päiväkodeissa lähtökohdat kielten oppimiselle löytyivät arkisista tilanteista kuten koulussa oppimisesta. Kielten oppimista tapahtui myös ulkomaanmatkoilla, ajankohdatkin vaihtelivat nykyisyydestä tulevaisuuteen, mutta kielten oppimista saatettiin myös kuvata tapahtuvaksi tässä ja nyt. Lasten kieltenoppimistilanteissa esiintyi myös eri henkilöitä, joilla oli oma roolinsa näissä kieltenoppimistilanteissa.

NYCKELORD: Språkinlärning, språkuppfattningar, daghemsmiljö, flerspråkighet

1 INLEDNING

Som blivande språkbadslärare är jag naturligtvis mycket intresserad av språkfrågor och speciellt de språkliga aspekter som handlar om barn. Jag anser att barn i dagens samhälle är mycket intresserade, duktiga och mångsidiga när det gäller olika språk och egna språkkunskaper. Genom globaliseringen har världen på ett sätt blivit mycket mindre och det blir allt vanligare att höra olika språk runtomkring sig. Multikulturalitet och flerspråkighet har därmed blivit en naturlig del av vår vardag, vilket betyder att det också är en del av barnens vardag. En annan aspekt som kan tänkas förmedla olika språk åt barnen är den stora mängden olika slags medier och tekniska verktyg som barn redan i en tidig ålder börjar använda. Det finns många olika spel, applikationer och program som barn mycket skickligt använder och ofta är dessa på något annat språk än barnets modersmål.

Av alla dessa orsaker är det mycket intressant att undersöka hurdana uppfattningar barn i förskoleåldern har om sin språkanvändning, språkinlärning och om olika språk överhuvudtaget. Forskningens målgrupp, barn, är dessutom å ena sidan en utmanande, men å andra sidan en mycket tacksam grupp eftersom barn till sin natur är mycket ärliga i sina tankar. Barn i denna ålder har inte ännu hunnit bli påverkade av utomstående åsikter i en större bemärkelse, utan de reflekterar och återger sina tankar utgående från sina egna erfarenheter. (Aro 200: 281)

I min undersökning är jag intresserad av att undersöka och jämföra barns uppfattningar om språkinlärning. Min undersökning hör till projektet *Päiväkotilasten käsityksiä kielitaidosta, kielenoppimisesta ja kielten käyttämisestä*. Inom projektet strävar man efter att forska i och redogöra för barns uppfattningar om språkinlärning, språkanvändning och språkförmåga. Inom projektet lyfter man speciellt fram att t.ex. materialinsamling och forskning görs på ett sådant sätt att barns egna funderingar och tankar verkligen framgår och får tala för sig själva. (Vasa universitet 2014)

I min undersökning anser jag att de tre olika daghemmen som jag jämför med varandra representerar olika *språkmiljöer*. Med termen språkmiljö avser jag att det både inom och

utanför dessa daghem finns olika språkliga aspekter som gör att ett daghem också är en språkmiljö. De valda daghemmen ligger geografiskt i olika städer runtomkring Finland, vilket betyder att det används olika språk i de olika daghemmen samt att språken som barnen kommer i kontakt med även utanför daghemmet kan variera. Därtill finns det i dessa daghem barn som har olika slags uppfattningar om och erfarenheter av språk, vilket även skapar en språkmiljö inom ett daghem.

1.1 Syfte

Mitt syfte är att undersöka och jämföra barns uppfattningar om språkinlärning i tre olika språkmiljöer. Jag undersöker ett språkbadsdaghem i Vasa, ett finskspråkigt daghem i Jyväskylä och ett svenskspråkigt daghem i Jakobstad samt jämför dem som språkmiljöer. Det finns fyra olika aspekter som jag vill koncentrera mig på. Dessa är uppfattningar om språkinlärning, vad det enligt barnen innebär att kunna ett språk, olika motivationsfaktorer i språkinlärning samt olika språk som barn vill lära sig. Dessa fyra olika aspekter är sådana aspekter som jag anser vara intressanta att jämföra mellan de olika daghemmen samt var dessa fyra aspekter sådana som jag först lade märke till när jag började excerpera forskningsmaterialet.

Mina forskningsfrågor är således följande:

- 1) Förekommer det skillnader i barnens uppfattningar om språkinlärning mellan undersökningens olika daghem?
- 2) Skiljer sig barns tankar om vad det innebär att kunna ett språk?
- 3) Varierar olika motivationsfaktorer för språkinlärning mellan de tre olika daghemmen?
- 4) Finns det skillnader mellan de olika språk som barnen vill lära sig i de tre olika språkmiljöerna?

Mård-Miettinen, Kuusela och Kangasvieri (2014) har i sin artikel *Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta* också forskat kring detta tema. Forskarna har i artikeln

kartlagt bl.a. hur, var och på vilket sätt barn själva upplever att de lär sig språk. Utgångspunkten var att iaktta dessa aspekter både när det gäller barnens modersmål och ifråga om olika andra språk. Forskarna konstaterar i artikeln att de uppfattningar som barnen har om språkinlärning handlar om barns metaspråkliga medvetande, vilket innebär att ett barn medvetet gör iakttagelser om sin egen språkutveckling. (Mård-Miettinen m.fl. 2014: 320–321)

Mina forskningsfrågor tangerar delvis samma aspekter som tas upp i artikeln av Mård-Miettinen, Kuusela och Kangasvieri (2014). Mitt syfte är dock dessutom att undersöka om det förekommer skillnader mellan daghem som representerar tre olika språkmiljöer: ett finskspråkigt daghem, ett språkbadsdaghem och ett svenskspråkigt daghem. Detta intresserar mig bl.a. därför att de olika städerna, Jyväskylä, Vasa och Jakobstad har mycket olika språkliga miljöer och dessutom är de olika daghemmen annorlunda sinsemellan när det gäller språket.

Jag antar att det finns skillnader mellan de olika daghemmen när det gäller barns uppfattningar om språk och språkinlärning. Halme (2011: 89) konstaterar att pedagogens egen syn på språk, språkinlärning och språkförmåga påverkar den egna språkundervisningen. Sättet hur man har t.ex. talat om eller behandlat olika språk och kulturer i de olika daghemmen kan därmed variera och även påverka barns uppfattningar om olika språk och språkinlärning. Därmed påverkar detta även hur ett daghem ser ut som en språklig miljö. Jag antar även att det varierar vilka språk barn i de olika daghemmen vill lära sig. Enligt Lindberg (2011: 55–56, 59) kan den omgivande närmiljön erbjuda olika slags stimuli för språklig aktivitet. Dessutom är den omgivande närmiljön och människan i samspel med varandra hela tiden. Den omgivande närmiljön i de olika städerna där de olika daghemmen finns är språkligt sett olika och kan enligt min uppfattning därmed ha en påverkan på de olika språk som barn vill lära sig.

1.2. Material

I min undersökning kommer jag att använda material som tidigare har samlats in inom projektet *Päiväkotilasten käsityksiä kielitaidosta, kielenoppimisesta ja kielten käyttämisestä*. Materialet består av strukturerade intervjuer och teckningar om barns uppfattningar om språkinlärning. Intervjuerna har spelats in och transkriberats. Materialet har samlats in från ett språkbo i Ivalo, ett språkbadsdaghem i Vasa och ett finskspråkigt daghem i Jyväskylä. (Mård-Miettinen m.fl. 2014: 324) I min undersökning utelämnar jag dock det material som samlats in från Ivalo eftersom det inte finns tillräckligt många intervjuer och teckningar att analysera i min avhandling. Resultaten skulle därmed inte bli jämförbara.

Även om det redan inom projektet har samlas in en hel del material har jag samlat in en del av materialet själv, eftersom det inte inom projektet finns material från ett svenskspråkigt daghem. För att kunna jämföra tre olika språkmiljöer behövs det material från tre språkligt sett olika miljöer och därmed inkluderar jag även en svenskspråkig förskola i undersökningen. Vid insamlingen av materialet i den svenskspråkiga förskolan har jag använt samma intervjufrågor som användes inom projektet. Barnen tecknade därutöver bilder med samma tema som inom projektet. Materialet samlades in i ett svenskspråkigt daghem i Jakobstad.

Det finns sammanlagt 17 intervjuer och 17 teckningar från språkbadsdaghemmet i Vasa. Jag exciperar alla dessa teckningar och intervjuer från språkbadsdaghemmet i Vasa. För att resultaten ska vara jämförbara väljer jag ut lika många intervjuer och teckningar även från det finskspråkiga och det svenskspråkiga daghemmet. Från det finskspråkiga daghemmet i Jyväskylä finns det sammanlagt 20 intervjuer och 20 teckningar. Bland dessa 20 intervjuer och teckningar utelämnar jag tre stycken intervjuer samt teckningar som jag anser att inte bidrar till min undersökning på ett meningsfullt sätt. Dessa intervjuer är sådana där barnet t.ex. inte alls svarar på mesta delen av intervjufrågorna eller där barnet inte koncentrerar sig på intervjufrågorna och istället berättar om någonting annat som inte har med intervjun att göra. Jag anser att av denna orsak är

sådana intervjuer inte direkt användbara i min undersökning. Från det svenskspråkiga daghemmet väljer jag ut 17 stycken intervjuer och teckningar enligt samma princip.

Intervjun består av olika frågor vars syfte är att undersöka barns uppfattningar om deras språkkunskaper, språkanvändning, motivationsfaktorer för språkinlärning samt hur de upplever att språkinlärning är och hur de anser att man lär sig språk. Jag har formulerat mina forskningsfrågor utgående från denna tematik. I projektet användes sammanlagt åtta olika intervjufrågor, men i vissa fall har projektets forskare eller barnträdgårdslärare valt att presentera även följdfrågor ifall de har velat få ett mer omfattande svar på ett fråga.

Intervjufrågorna är följande:

- 1) Vilka olika språk kan du?
- 2) Var har du lärt dig de språk som du kan?
- 3) Var har du hört och använt de språk som du kan?
- 4) Vilka olika språk skulle du ännu vilja lära (och varför just dessa språk)?
- 5) På vilket sätt och med vem tror du att barn lär sig språk?
- 6) På vilket sätt och med vem tror du att vuxna lär sig språk?
- 7) Hurdant tycker du att språkinlärning är?
- 8) Har du varit på något ställe där du behövt något språk som du inte kan?

Det visade sig att speciellt i det svenskspråkiga daghemmet upplevde flera barn att vissa frågor var svåra. Speciellt fråga nr 5 och 6 orsakade bekymmer för barnen. När målgruppen för en undersökning är yngre barn är det viktigt att fundera på hur forskaren ställer frågorna. (Laaksonen 2010: 14) När jag intervjuade barnen själv försökte jag alltid förklara frågorna för barnen på ett begripligt sätt. Barn i förskoleåldern har inte heller en hög koncentrationsförmåga. Därmed krävs det även mera koncentration och fokus av den som intervjuar.

Utöver intervjufrågorna gavs barnen även en möjlighet att i slutet av intervjun berätta en historia om språkinlärning. Det fanns dock flera barn som inte kom på eller inte ville

berätta någon historia om språkinläring. Därtill handlar inte alla barns historier om språkinläring alls. Av denna orsak har jag valt att utelämna historier om språkinläring från min undersökning.

Förskolebarnen i min undersökning blev intervjuade dels av en barntädgårdslärare och dels av en forskare. Barnen från språkbadsgården blev intervjuade parvis (en flicka och en pojke i varje par) med undantag av ett barn som blev intervjuat ensam. Intervjufrågorna presenterades turvis för barnen och de svarade därmed turvis på frågorna. I språkbadsgården blev barnen intervjuade av en barntädgårdslärare. I det finskspråkiga daghemmet blev barnen intervjuade individuellt och enbart av en forskare. Barnen i den svenskspråkiga förskolan intervjuades även individuellt enbart av en forskare, dvs. mig. I slutet av intervjun gavs barnen även en möjlighet att berätta någon historia om språkinläring. Detta var dock frivilligt och alla barn har inte valt att berätta någon historia alls. Av denna orsak har jag valt att utelämna barns historier om språkinläring i min undersökning.

I min undersökning analyserar jag även barnens teckningar och deras uppfattningar om språkinläring. Barnen blev instruerade att rita en teckning om temat *Minä oppimassa kieliä* (När jag lär mig språk). I samband med intervjun fick barnen sedan även berätta om sina teckningar och beskriva dem med egna ord. (Mård-Miettinen m.fl. 2014: 323–324) Även den delen av intervjun där barnen i de olika daghemmen berättar om sina teckningar är transkriberade. I min undersökning utnyttjar jag dessa transkriptioner när jag analyserar materialet.

1.2.1 Presentation av undersökningens daghem

Det språkbadsgårdshem som förekommer i min undersökning ligger i Vasa. I Vasa stad finns det över 66 000 invånare. Majoriteten (70,1 %) av Vasaborna är finskspråkiga och de svenskspråkiga invånarnas andel är 22,7 %. Andelen personer som talar något annat språk är 7,2 %. (Vasa stad 2014)

Andelen invånare som har svenska som sitt modersmål är betydligt mindre jämfört med andelen finskspråkiga invånare. I Vasa stad ordnas det dock utbildning på båda inhemska språken på alla stadier från daghemmet till högskolenivån. Därtill finns det ett utbud av olika fritidsaktiviteter och kulturevenemang på båda språken. I staden finns det t.ex. en finskspråkig och en svenskspråkig teater som har samarbete med skolorna runtomkring området. Därmed kan det konstateras att tvåspråkigheten är närvarande hela tiden. Därutöver ordnas det även språkbadsundervisning i det svenska språket i Vasa. (Se Vasa Teater 2016, Vasa stad 2016)

Det finskspråkiga daghemmet som är med i undersökningen ligger i Jyväskylä. På Jyväskylä stads (2015a) hemsidor hävdas det att Jyväskylä är ”den bästa uppväxtmiljön” för barnen. År 2014 var antalet invånare 135 780 i Jyväskylä. Utav dessa invånare var 3711 av utländskt ursprung och antalet svenskspråkiga invånare var 291. Majoriteten av invånarna i Jyväskylä har finska som modersmål (Jyväskylä stad 2015b).

I Jyväskylä finns det olika organisationer som stöder kultur och mångkulturalitet och ordnar olika utbildningstillfällen samt evenemang som stöder mångkulturalitet i staden (Jyväskylä stad 2016). Ett exempel på en sådan organisation är Gloria, centret för mångkulturalitet. Dess syfte är att förespråka för och utbilda om mångkulturalitet genom att organisera olika slags evenemang, verksamhet och tillfällen där mångkulturalitet framkommer och diskuteras. (Monikulttuurikeskus Gloria 2015)

Det svenskspråkiga daghemmet som är med i min undersökning ligger i Jakobstad. Antalet invånare i Jakobstad är 19 577. Majoriteten (56 %) av invånarna i Jakobstad har svenska som modersmål. Andelen finskspråkiga invånare är 36,9 %. Av invånarna har 7,1 % något annat språk som modersmål. (Österbotten i siffror 2014)

Även om majoriteten av befolkningen i staden Jakobstad består av svenskspråkiga präglas staden av tvåspråkighet. Det finns både finsk- och svenskspråkiga daghem och skolor och därtill finns den enda språkbadsskolan i Finland som erbjuder

språkbadsundervisning på både finska och svenska. I staden ordnas även olika fritidsaktiviteter för barn på båda språken. (Staden Jakobstad 2015)

1.2.2 Jämförelse mellan de olika språkmiljöerna

De daghemmen som är med i min undersökning ligger i mycket olika miljöer språkligt sett. Både i Vasa och i Jyväskylä har den största delen av invånarna finska som modersmål medan det i Jakobstad finns mer svenskspråkiga invånare. I Jakobstad är dock andelen finskspråkiga invånare större jämfört med andelen svenskspråkiga invånare i Vasa. I Jyväskylä stad finns det ett större antal invånare som talar något annat språk utöver det andra inhemska språket svenska. Detta betyder med andra ord att andelen svenskspråkiga invånare i Jyväskylä är mycket liten.

Både i Vasa och i Jakobstad ordnas språkbadsundervisning. Språkbadsundervisning ordnas för det mesta på svenska för de barn vars modersmål är finska. Detta betyder att finskspråkiga barn lär sig det andra inhemska språket svenska. Den formen av språkbadsundervisning som ordnas i Finland är oftast tidigt fullständigt språkbud, vilket innebär att utbildningen på det svenska språket börjar när barnet är i daghemsåldern när hen är 4–5 år gammal. Språkbud fortsätter därefter genom hela grundutbildningen. Nästan all undervisning under de första åren i språkbud sker på språkbudsspråket svenska. Läs- och skrivfärdigheter undervisas även på språkbudsspråket. Andelen finskspråkig undervisning i språkbudsprogrammet ökar dock årligen och vid årskurs fem i den grundläggande utbildningen är andelen finskspråkig och svenskspråkig undervisning ungefär lika stora. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 154–156)

Även om den språkliga miljön för ett daghem skiljer sig från den språkliga miljön hos ett annat daghem i min undersökning är det ett faktum att flera språk och mångkulturalitet finns i varje stad där de olika daghemmen ligger. Hur detta påverkar barns uppfattningar om språkinlärning i min undersökning kan variera, eftersom alla barn i min undersökning är unika och olika.

1.3 Metod

I min undersökning koncentrerar jag mig på innehållet i intervjuerna och barnens teckningar. Därför kommer jag att använda en kvalitativ metod när jag exciperar mitt material. Jag har valt den kvalitativa analysmetoden för att mina forskningsfrågor handlar om olika fenomen som har en kvalitativ natur framför en kvantitativ natur. Den kvalitativa analysmetoden möjliggör att jag kan koncentrera mig på samt undersöka de olika dimensionerna av språkinlärning hos barn i förskoleålder. Eftersom jag jämför de olika daghemmen med varandra är min undersökning även komparativ.

Den datainsamlingsmetod som användes i projektet gällande intervjuerna var en strukturerad intervju. En strukturerad intervju betyder enligt Trost (2010: 42) att temaområdet för intervjun är bestämd medan frågorna är öppna. Denna typ av intervju valdes i projektet för att barnen själva skulle få ordet och för att intervjuaren skulle på bästa möjliga sätt föra fram barnens egen synvinkel (Mård-Miettinen m.fl. 2014: 324). Därmed använder jag samma intervju-underlag när jag samlar in en del av materialet själv. På det sättet blir intervjuerna jämförbara.

När jag intervjuade de svenskspråkiga förskolebarn lade jag märke till att flera av barnen uttryckte sig mycket dialektalt. Barnen använde flera ord och uttryck på dialekt som används i Jakobstadstrakten, vilket kan orsaka missförstånd eller förvirring hos läsaren. Därför har jag valt att översätta de mest dialektala uttrycken till standardspråk. Eftersom jag själv är uppvuxen i staden Jakobstad upplever jag att mina kunskaper i den dialekt som är aktuell inom området räcker till vid översättningen av dessa uttryck. Översättningen av de dialektala orden och uttrycken presenteras inom parentes efter de dialektala orden.

Utöver de dialektala ord och uttryck som framkommer i undersökningens material är de finskspråkiga daghemsbarnens intervjuer transkriberade endast på finska. Därmed har jag även valt att översätta transkriptioner från det finskspråkiga daghemmet till svenska. Översättningen av de finskspråkiga transkriptionerna presenteras direkt efter det

transkriberade finskspråkiga original talturen. Översättningen av de finskspråkiga intervjuerna underlättar också förståelsen för och analysen av intervjusvaren.

När det gäller etiska frågor är det viktigt för mig att uppmärksamma barnens unga ålder i samband med intervjuerna. Dessutom är det fråga om en undersökning där barnens egna personliga känslor, upplevelser och erfarenheter kartläggs och det är därför viktigt att undersökningens material inte kan kopplas till enskilda individer eller en enskild skola. Barnens namn i intervjuerna är av denna orsak fingerade för att kunna bevara förskolornas och förskolebarns anonymitet på bästa möjliga sätt. Alla intervjuer och teckningar behandlas naturligtvis med respekt.

När jag exciperar intervjusvaren lyfter jag upp olika exempelfall som beskriver de fenomen som jag undersöker och diskuterar i de olika kapitlen i min avhandling. De exempel som jag har valt åskådliggör sådana fall som är typiska i materialet. Med typiska fall anser jag sådana drag eller tendenser som gäller flera barn inom ett och samma daghem. Jag presenterar och diskuterar även de fall som är mer sällsynta i materialet. Med sällsynta fall avser jag de intervjusvar som avviker från de övriga intervjusvaren. Efter att jag exciperat materialet och lyft upp olika exempelfall jämför jag resultaten från de tre olika daghemmen. I slutet av varje avsnitt för jag en diskussion där jag jämför de resultat som jag kommit fram till. Jag diskuterar om det förekommer några likheter mellan de tre olika daghemmen. Därtill diskuterar jag skillnader mellan de tre daghemmen.

I avsnitt 4.1 diskuterar jag barns uppfattningar om sina språkkunskaper. Jag exciperar intervjusvaren och undersöker vilka alla språk barnen i de tre daghemmen har kunskaper i. Därefter räknar jag ut hur många barn sammanlagt nämner varje språk som framkommer i materialet. Jag räknar även den procentuella andelen barn som svarar att de kan ett språk. Resultaten presenteras i tabellform. I avsnitt 4.2 diskuterar jag även vilka andra åsikter barnen har angående sina uppfattningar om språkkunskaper.

Ytterligare undersöker jag i avsnitt 4.3 motivationsfaktorer för barns språkinläring. Jag kartlägger vilka olika språk barnen i de tre daghemmen vill lära sig. För att komma fram

till resultaten använder jag en liknande metod som jag använder när jag undersöker barns språkkunskaper. Detta innebär att jag exciperar intervjustavaren och kontrollerar vilka olika språk barnen i de tre daghemmen nämner och räknar därefter antalet barn som svarar att de vill lära sig de språk som framkommer i materialet. Därutöver räknar jag även den procentuella andelen barn som nämnt de olika språken. Dessa resultat presenteras även i tabellform.

När det gäller analysen av teckningar koncentrerar jag mig mera på barnens kommentarer och berättelser om sina teckningar och till största delen baserar jag mina tolkningar på dem. Syftet är att låta barnens egna tankar och uppfattningar komma fram och tala för sig själva även när det gäller teckningarna. Av den orsaken upplever jag att ifall mina egna tolkningar enbart baserade sig på teckningarna skulle de inte vara tillräckligt trovärdiga. Mina egna tolkningar kan ju möjligtvis skilja sig helt från barnens egna ursprungliga idéer med sina teckningar. Därmed skulle inte barnens egna tankar och ord komma fram lika tydligt om jag själv tolkade teckningarna. Jag kommer dock att använda bilderna på barnens teckningar som stöd för deras egna kommentarer om dem.

Pietikäinen, Alanen, Dufva, Kalaja, Leppänen och Pitkänen-Huhta (2008) har också använt teckningar som material i sin undersökning. De har undersökt hur flerspråkighet kommer till uttryck i en samisk pojkes liv. Undersökningens material bestod till en del av den samiska pojkes teckningar och innefattar även en intervju där pojken berättar om sin teckning och det som han ritat. När materialet analyserades använde forskarna nexusanalys som metod. Analysmetoden kan användas för att kartlägga praxis, processer, platser, människor och handlingar som är relaterade till en specifik fråga eller händelse och hur de sedan kombineras i en viss situation. (Pietikäinen, m.fl. 2008: 85)

I undersökningen gavs den samiska pojken till uppgift att rita sig själv som en inlärare av det samiska språket och sedan att rita sig själv som inlärare av det finska språket. Detta exempel i undersökningen visar hur forskarna diskuterar det som pojken har ritat med honom. Forskarna diskuterar olika aspekter som pojken har avbildat i teckningen, som t.ex. den samiska nationaldräkten. (se Pietikäinen m.fl. 2008: 87–90)

I de teckningar som är en del av materialet av min undersökning lyfts det fram vissa aspekter kring språkinlärning som jag är intresserad av i min undersökning. Instruktionerna som barnen fick innan de började rita teckningen var: ”Rita en bild av dig själv då du lär dig språk”. Därmed intresserar jag mig för hur barnen avbildar sådana aspekter som tid, personer och rum i sina teckningar. Enligt min mening är dessa aspekter väsentliga i min undersökning, eftersom de kan berätta vilka aspekter som påverkar barns uppfattning om språkinlärning samt vilka aspekter som är närvarande specifikt i den situationen där barnet lär sig språk. Därtill kan sådana aspekter ge en bild av hurdana motivationsfaktorer det finns bakom språkinlärning hos barnen i min undersökning.

När jag analyserar barnens teckningar läser jag igenom den delen av intervjun där barnet berättar om sin teckning. Jag använder barns teckningar som stöd när jag skapar mening för det som de berättar. När barnen berättar med egna ord om sina teckningar exciperar jag deras berättelser och var någonstans i deras berättelser de befinner sig-, i vilken tid, t.ex. i nuet eller i framtiden- samt vilka figurer eller personer som är med när barnet ritat sig självt när hen lär sig språk. Jag använder transkriptioner av barnens berättelser om sina teckningar som hjälp i analysen. Mitt sätt att analysera teckningarna är därmed i linje med nexusanalysmetoden som Pietikäinen m.fl. (2008) använde i sin undersökning, dock anpassar jag inte analysmodellen helt i min egen undersökning utan tillämpar den till den mån som passar i min undersökning.

När jag exciperar barns berättelser om sina teckningar och undersöker vad de berättar om personer fäster jag uppmärksamhet vid de ställen där barnen beskriver eller berättar vilka alla som är med i deras teckning. Det intresserar mig om de t.ex. har ritat enbart sig själva eller om det finns några andra personer i teckningen. När det gäller rummet som de har ritat koncentrerar jag mig på vad detta rum är samt var det ligger. Rummet kan ha olika underkategorier beroende på om de är inomhus eller utomhus. I min undersökning uppfattar jag även filmer, sagor och datorspel som ett rum. Slutligen exciperar jag vad barnen berättar om den tidpunkten som deras teckning avbildar. Jag försöker hitta ett svar på om de har ritat någonting som har sitt ursprung i framtiden, i

nuet eller i det förflutna. Till tidsaspekten hör enligt min åsikt även specifika händelser, dvs. det som händer i den specifika stunden i barnens teckningar.

2 BARN OCH SPRÅKUTVECKLING

I detta kapitel diskuterar jag barns språkutveckling och redogör för sådana faktorer i språkutvecklingen som är aktuella för barn i förskoleåldern. Vidare diskuterar jag vilka funktioner språket har i barns liv samt hur språk och identitet anknyter till språkutvecklingen hos barn. Slutligen kommer jag även att diskutera olika språkliga miljöer i barns vardag samt hur de kan påverka deras syn på språk och språkinläring.

2.1 Språkutveckling och språkets funktioner hos barn i förskoleåldern

Enligt Araï (2002: 19) innehåller språkutvecklingen olika stadier. Språket utvecklas genom att en individ stegvis går igenom alla de olika stadier som finns i språkutvecklingen. Dessa olika stadier följer dock inte nödvändigtvis en kronologisk ordning i språkutvecklingen och stadiernas uppkomst kan därmed variera från individ till individ, men ofta kan de olika stadiernas ordning tänkas gälla den normala språkutvecklingen hos de flesta barn.

Barn i ettårsålder brukar redan producera ord – eller olika ljudsammansättningar som liknar ord – som de sedan använder för att kommunicera. Detta bygger en grund för talförmågan. Araï menar att dessa ord till största delen består av substantiv som syftar på olika föremål eller egennamn. I tvåårsålder börjar barnet använda och lära sig flera nya ord och därmed växer barnets ordförråd. Detta leder till att barnet börjar använda enkla satser. Enligt Araï kan barnet skilja på subjekt och objekt i det här stadiet. (Araï 2002: 18–19)

Också Karasma (2012) diskuterar de olika stadierna i språkutveckling. Enligt Karasma råder det en period i barns språkutveckling som äger rum när barnet är i ett och ett halvårs till 11 års ålder. Denna språkutvecklingsperiod kallar hon för ”det konkreta språkets period”. Ett barn börjar vid ungefär fyra till sex års ålder producera språk som på en syntaktisk nivå liknar en vuxens språk. (Karasma 2012: 52–53)

Även Ortega (2009) anser att en mer pragmatisk dimension på ett syntaktiskt plan av språket nås vid den åldern. Enligt Ortega har ett barn tillägnat sig den mest abstrakta (the most abstract) syntaxen då hen har fyllt fyra år. Detta gäller dock barn som är helt friska och inte har t.ex. någon utvecklingsstörning. Därutöver har de övriga grundfärdigheterna i språket tillägnats hos ett normalt barn vid fem till sex års ålder. Senare i en individs liv blir det svårare att specificera hur språket utvecklas vid de olika åldrarna, eftersom det händer mycket i ett barns liv när hen t.ex. börjar skolan. Vid det skedet lär sig barnet mera om både sitt eget och förmodligen om andra språk. Dessutom har olika individer i senare skeden av livet olika slags behov gällande språket och språkanvändning. (Ortega 2009: 3–4)

För ett barns språkutveckling krävs det även flera förutsättningar som gynnar utvecklingen av språk. Till dem hör enligt Leiwo (1989) bl.a. sociala förutsättningar. För att ett barn ska kunna tillägna sig språket behövs det en miljö som stimulerar barnet språkligt. För att språket ska utvecklas måste barnet få höra språket och få någon antydning om vad t.ex. olika ord syftar på. Oftast ger föräldrarna dessa antydningar åt sina barn i olika diskussionssituationer genom att t.ex. peka på det föremål som hen talar om. På det sättet konkretiseras talet för barnet och en koppling mellan föremålet och det nya ordet stärker barnets förståelse och hjälper det att skapa mening. Dessutom används ofta enklare konstruktioner i talet i diskussioner med barn och föräldrarna tenderar att använda flera substantiv i diskussioner med sina barn. (Leiwo 1989: 66–67)

Även Mellgren och Gustafsson (2009: 151) anser att utvecklingen av kommunikationsfärdigheter sker genom social interaktion. Enligt Mellgren och Gustafsson bildar olika orala ljud det som vi kallar för ord. Olika ord fungerar som språkliga symboler och för att kunna förstå och kommunicera med ett språk är det väsentligt att behärska innebörden och meningen av sådana ord som används i ett språk. Mellgren och Gustafsson (2009: 155) menar att barn i förskoleåldern emellanåt kan använda ord vars budskap och mening de inte ännu behärskar. Genom att barnet kommunicerar med andra personer i hens omgivning kan det skapa mening för ord vars innebörd det ännu inte behärskar eftersom t.ex. vuxna personer eller äldre syskon redan

har kunskaper om ordets betydelse och därmed kan förtydliga det främmande ordets betydelse för barnet.

Som det framkommit hittills i detta kapitel verkar den sociala dimensionen av språkutvecklingen spela en relativt stor roll i språkutveckling hos ett barn. Lev Vygotsky talar om *den proximala zonen för utveckling* och stöttning. Enligt teorin har ett barn potentiellt möjligheter att lära sig även mera än det kan för tillfället genom att få stöd av någon annan som redan befinner sig på en högre nivå i språkutvecklingen. Den som stödjer barnet kan därmed antingen vara en vuxen, t.ex. barnträdgårdsläraren eller ett annat barn vars kompetenser i språket har utvecklats mera. (se Kultti 2009: 217)

Enligt Leiwo (1989: 25–26) handlar en språkfärdighet, dvs. att man kan ett språk, om mycket mera än att bara kunna producera och förstå meningar. Det centrala i att kunna ett språk är enligt honom någonting som han kallar för *kommunikationsförmåga*. Det innebär att en individ har en förmåga att använda och anpassa olika slags meningar i olika slags kontexter på ett sådant sätt så att hen uppnår det syfte hen är ute efter. Det handlar även om att ha kunskaper om hur olika meningar används i interaktion med andra medmänniskor.

Leiwo (1989: 105) menar att det egentligen inte finns någon övre åldersgräns för språkinläring och den kan ske i vilken ålder som helst. Fokus i språkutvecklingen hos ett barn som närmar sig skolåldern ligger i den metalingvistiska medvetenheten om språket, dvs. hur språkets funktioner används inom samhälleliga och personliga sammanhang.

Språket är en viktig och central del av barnets hela utvecklingsprocess. Språket är också nära relaterat till identitetsutvecklingen i den meningen att det behövs för att kunna uttrycka t.ex. känslor och individualitet. Språkanvändning utvecklar även tänkandet hos ett barn. Därutöver utvecklas förmågan att tänka snabbare och i ett bredare perspektiv genom mångsidig språkanvändning. Språkutvecklingen har även ett samband med talutvecklingen. (Nurmilaakso 2011: 31)

2.2 Språklig identitet hos barn och språkliga miljöer i barnets vardag

Pietikäinen, Dufva och Mäntylä (2010) diskuterar i sin artikel *Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheenkielelliset resurssit* de faktorer som formar och som är närvarande i flerspråkiga familjers språkanvändning. I artikeln kartlägger Pietikäinen, Dufva och Mäntylä vilka funktioner språket har i en familj samt hur individernas val eller omgivningens krav påverkar användning av språk hos en individ. Olika sociala tillfällen och sådana nya upplevelser i vardagen som inte eventuellt är bekanta från förr kan även erbjuda möjligheter för språkinläring, eftersom sådana situationer innefattar en ny kontext och innebär t.ex. nya termer som inte har varit etablerade i tidigare språkanvändning. (Pietikäinen m.fl. 2010: 21, 24)

I utkastet för grunderna för läroplanen för förskoleundervisningen (Utbildningsstyrelsen 2014: 15) nämns att barnens läromiljö ska konstrueras på ett sådant sätt att den bland annat ökar och stödjer kommunikationen mellan barnen. Läromiljön ska även ge barnen möjligheter att utforska sitt språk och bredda ordförrådet (Utbildningsstyrelsen 2014: 22).

Daghemsverksamheten och undervisning i förskolan baserar sig därmed till en stor del på kommunikation i dess olika former. En förskolelärare kommunicerar med barnen på flera olika sätt. Kommunikationen förmedlas till barnen genom användning, förklaring och förtydligande av olika ord. Därutöver förmedlas kommunikationen genom att förskoleläraren visar upp t.ex. bilder och symboler samt genom att hen använder gester och miner. Dessutom kommunicerar barnen med varandra på flera olika sätt. De samtalar med varandra, förklarar det de gör till varandra eller för förskoleläraren och en stor del av kommunikationen sker via lek, spel och ramsor. (Korkeamäki 2011: 44–45)

Språk och språkinläring är dock inte närvarande enbart i institutionella sammanhang som t.ex. i förskolan. I ett barns liv ryms det flera andra språkmiljöer som påverkar och formar barnets uppfattning om språk och språkinläring. Sådana miljöer kan finnas t.ex. bland olika fritidsaktiviteter, hemmet och andra rum samt miljöer där barnet vistas. (se Sealy 2000: 94) Dessutom anser Nurmilaakso (2011: 33) att det som har en stor

påverkan på utvecklingen av ordförrådet hos ett barn är just de språkligmiljöer där barnet spenderar sin tid. Hurdana språkliga modeller, hurdana stimuli barnet får från sin omgivning samt olika hobbyer är avgörande faktorer för utvecklingen av ordförrådet hos barnet.

Utöver de fysiska rummen där barnen vistas och spenderar sin tid finns det även andra typer av rum och miljöer i barns vardag. Olika slags medier omringar oss alla och det är svårt att undvika kontakt med dem. Också yngre barn kommer i kontakt med olika medier i olika former. Det finns ett utbud av olika program som utvecklar språklig medvetenhet hos barn samt språkutvecklingen hos ett barn. Sådana program som stödjer fonologisk medvetenhet hos barn i förskoleåldern har utvecklats. (Nurmilaakso 2011: 41) Även i materialet för denna undersökning lade jag märke till att flera barns intervju svar och teckningar präglades av deras mediekonsumtion i form av t.ex. olika televisionsprogram eller datorspel.

Lehtonen och Vaarala (2015) diskuterar i sin artikel spel och hur spelandet kan ses som en naturlig del av språkundervisning. Enligt författarna har forskningsresultaten visat att de spel som används för underhållningssyften på fritiden har haft positiva effekter för språkinlärning. I sådana spel kommer språkinlärningen som biprodukt och spelaren vet inte nödvändigtvis själv vad hen har lärt sig när spelandet är intensivt. I spel som baserar sig på öppen interaktion är det möjligt för en spelare att öva på och utveckla sina språkkunskaper i en autentisk situation med andra medspelare. På det sättet gynnar spelandet utvecklingen av ordförrådet, spelarens förståelse för variation och diskurs av både det skriftliga och muntliga i målspråket. Därtill väcker spelandet olika slags känslor som stödjer minnet och gynnar lärandet.

Även i Pietikäinen, Dufva och Mäntyläs studie framkommer det att medier har en inverkan på språkbruket inom en flerspråkig familj. Sådana medier som television, filmer och datorer erbjuder en möjlighet för språkinlärning men även en möjlighet att använda flera språk samtidigt. Genom att dels höra språket men även att läsa språket kan en individ lära sig och göra jämförelser av olika språk. Forskarna menar att flerspråkighet är ett socialt men även ett kognitivt fenomen. (Pietikäinen m.fl. 2010: 25)

Skans (2011) menar att förhållningssättet och attityder mot modersmålet påverkar och formar de attityder som man har mot minoritetsspråk som finns runtomkring i samhället. Han talar om minoritetsspråk i Sverige men samma kan anses stämma väl överens med situationen även i andra länder. Enligt Skans påverkar även åsikter hos majoritetsspråksrepresentanter hur man ser på minoritetsspråk och -kulturer. (Skans 2011: 30) Vidare påverkar föräldrarna barns attityder mot olika språk. Enligt förskoleundervisningens läroplan är det föräldrarna som: "har det primära ansvaret för fostran av sitt barn och känner sitt eget barn." (Utbildningsstyrelsen 2010: 35). Därmed är det inte överraskande att föräldrarna kan ha en stor påverkan.

3 SPRÅKINLÄRNING OCH SPRÅKUNDERVISNING I FÖRSKOLA

I detta kapitel diskuterar jag de centrala faktorerna i språkinläring. Därtill kommer jag att diskutera vilken betydelse språket har i förskolan, dels som ett redskap i undervisningen, dels som en förutsättning för språkinläring. I detta kapitel redogör jag även för skillnader mellan den traditionella förskoleundervisningen och språkbadsundervisningen. Jag diskuterar vidare de språkstödande undervisningsmetoder som används i undervisningen i båda typerna av förskolor.

Den traditionella förskolan och språkbadet skiljer sig naturligtvis i den meningen att i den traditionella modellen ligger fokus på barnets förstaspråk medan det i språkbad ligger både i förstaspråks- och andraspråksutveckling. Däremot kan det hända att det inom ett enspråkigt daghem förekommer även andra språk som t.ex. olika invandrarspråk medan barnen inom språkbad borde ha ungefär samma språkliga bakgrund (Se Laurén 1999).

3.1 Språkinläring

Språkinläring är ett mycket omfattande begrepp som ofta definieras på olika sätt av olika forskare. Man kan ställa sig frågan vad språkinläring egentligen är och vad den innebär? Här nedan försöker jag redogöra för hur några forskare definierar begreppet språkinläring.

Strömqvist (2008: 22) definierar språkinläring på följande sätt: ”Språkinlärningsprocessen är den process varigenom en inlärare (individ) utvecklar ett eller flera språk – talade, skrivna eller teckenspråk – i samspel med sin omgivning.”. Han menar att när man tänker på språkinläring är det både individens egenskaper, förmågor samt omgivningen som påverkar språkinläringen. Till individens egenskaper och förmågor hör t.ex. perceptuella, motoriska, och kognitiva förmågor. Med omgivningen menar han olika sociala förhållanden, som t.ex. familjen samt olika fritidsaktiviteter.

Varför vill en individ då lära sig språk? Olika faktorer kan påverka individens behov eller viljan att lära sig språk. Kanske behöver man ett nytt språk för att kommunicera med någon eller kanske anser man att ett språk låter vackert eller väcker intresse. En aspekt som därmed kan förknippas med språkinläring är motivation.

Ortega (2009: 168–170) menar att det finns tre olika dimensioner gällande motivation i andraspråksinläring. Dessa tre dimensioner är *ansträngning* (effort), *nöje* (enjoyment) och *engagemang* (investment). Faktorer som kan beskriva en persons inre motivationsfaktorer för språkinläring visar hur mycket en individ är redo att anstränga sig för att lära sig ett främmande språk, hur språkinläringen ger hen nöje samt hur engagerad hen är i att studera ett språk.

När det gäller motivation för språkinläring finns det även olika bakomliggande faktorer som påverkar individens motivation eller som kan fungera som utgångspunkter för att lära sig ett nytt språk. Ortega (2009: 170–172) tar upp åtta olika faktorer som hon kallar för antecedents in L2 motivation, härafter *motivationsfaktorer*. De två första motivationsfaktorerna innefattar sociokulturella aspekter. Den första motivationsfaktorn berör attityder mot andraspråkstalare och andraspråkstalare som en grupp. Attityderna kan vara positivt eller negativt laddade och de kan t.ex. handla om attityder mot andraspråkstalarnas värden, normer eller religion. Den andra motivationsfaktorn handlar om viljan att identifiera sig med andraspråkstalarna och således lära sig deras språk så bra som möjligt med avsikten att komma närmare andraspråkssamhället och slutligen integreras i andraspråkssamhället.

Den tredje motivationsfaktorn handlar om attityder mot läraren och läroplanen samt om attityder mot det ställe där själva inläringen av det andra språket sker. Fjärde motivationsfaktorn innefattar olika inriktningar, dvs. områden som språkinläringen och kunskaper i det främmande språket används för. De två följande motivationsfaktorerna har en mer social karaktär. Den femte motivationsfaktorn handlar om stödet som personerna nära språkinläraren ger. Föräldrarnas, syskonens eller kamraternas stöd kan t.ex. öka motivationen för språkinläring. Den sjätte motivationsfaktorn handlar om den inre kontakten hos en grupp, som kan skapa en äkta och potentiell kontakt med språket.

Den sjunde motivationsfaktorn kallar Ortega för *etnovitalitet*. Den innebär att individen vill lära sig språket på grund av t.ex. geopolitiska orsaker eller så kan motivationen även framkallas via intresset mot t.ex. turism. Slutligen handlar den åttonde motivationsfaktorn om självsäkerhet när det gäller användning av språket i olika kontexter. Individens *kommunikativa kompetens* i det främmande språket ligger i fokus hos denna motivationsfaktor. (Ortega 2009: 172)

Bland dessa olika åtta motivationsfaktorer innehåller den fjärde motivationsbakgrunden flera aspekter som bygger upp motivationen för inläring av främmande språk. Ortega kallar denna fjärde motivationsfaktor *inriktningar*. Motivationen kan uppstå när det t.ex. finns ett praktiskt behov av att behärska ett främmande språk för att eftersträva en arbetsplats eller en utbildning som sker på ett främmande språk. Därtill kan motivationen för språkinläring uppstå om syftet är att resa till olika länder och därmed lära sig språket som talas i det landet man reser till. Även viljan att få mera information om och skapa förståelse för den egna kulturen eller andras kulturer kan öka motivationen för språkinläring. Slutligen kan det finnas olika intressen av kommunikativt slag för att lära sig ett språk. Att t.ex. upprätthålla eller skapa vänskap med andraspråksrepresentanter och att komma närmare deras samhälle via integrativa orsaker räknas även till sådana aspekter som ökar motivationen för inläring av främmande språk. (Ortega 2009: 172–173)

Hittills har jag diskuterat hur begreppet språkinläring kan definieras samt vilka olika motivationsfaktorer det finns när det gäller språkinläring. En annan intressant aspekt i språkinläringen är hur en individ själv definierar sina egna språkfärdigheter. Uppfattningen om egna språkfärdigheter och vad det innebär att kunna ett språk kan variera mycket beroende på vem man frågar, men vad innebär det egentligen att kunna ett språk? Vem bestämmer om en individ kan ett språk eller inte? Dessutom kan uppfattningen om språkfärdigheter även innefatta en diskussion om ”hur bra” eller ”hur dåligt” man kan ett språk. Uppfattningen kan variera även i sådana situationer.

Språkforskare talar ofta om olika *kompetenser* som anknyter till språkfärdigheter. Harley, Cummins, Swain och Allen (1990: 7) menar att tidigare rådde det en snävare

syn på språkfärdigheter och behärskandet av ett språk. Det fanns en uppfattning om att ifall man har tillräckliga kunskaper om ett språks grammatik kan det sägas att man kan språket. Detta handlar med andra ord om att personen har en *grammatisk kompetens* i språket.

Kunskaper i ett språk innefattar dock mycket mer än bara den grammatiska aspekten och den grammatiska kompetensen. Detta faktum har beaktats i nyare forskning. De andra kompetensområden som forskningen nuförtiden uppmärksammar utöver den grammatiska kompetensen är t.ex. *sociolingvistisk kompetens*, *kommunikativ kompetens* och *strategisk kompetens*. Den förstnämnda handlar om att individen har kunskaper i hur språket kan användas i olika situationer som t.ex. vilka olika uttryck som används i språket i olika situationer. I ett språk kan det t.ex. vara artigt att hälsa på en okänd person medan det i ett annat språk och kultur kan upplevas som oartigt. Den *kommunikativa kompetensen* innefattar att personen i fråga kan uttrycka sig på ett språk i olika kommunikationssituationer. Med andra ord betyder det att en individ kan tala ett språk. Det sistnämnda kompetensområdet, *strategisk kompetens* betyder att individen har kunskaper i hur hen använder språket. I vissa situationer kan det hända att en individ inte t.ex. kommer ihåg ett ord i språket och hen kan använda en strategi för att tackla situationen. Hen kan t.ex. välja att uttrycka ordet på sitt eget modersmål eller använda något annat sätt att komma vidare i diskussionen. (Harley m.fl. 1990: 8–9)

3.2 Språket och förskolan

I utkastet till förskoleundervisningens läroplan finns det sammanlagt fem olika kunskaps- och färdighetsområden som all undervisning baserar sig på. Ett av dessa områden heter *Språkets rika värld*. Under den delen beskrivs barns undervisning av språk på ett sådant sätt att den förflyttas från helhet till detalj. Med andra ord betyder detta att språkundervisningen utgår från innehållet mot form. Det betonas också att det är mycket viktigt att fästa uppmärksamhet vid och värna om barnens språkliga och kulturella mångfald. Ett viktigt mål inom förskoleundervisning är också att väcka intresset mot språk och kultur. Rent konkret ska undervisningen i förskolan ta hänsyn

till de olika språk som omger barn t.ex. i deras hem, i deras förskolegrupp eller i annan omgivning. Barnens egen språkutveckling stöds på detta sätt, men även barnens kulturella och språkliga medvetenhet ökar. Enligt läroplanen kan olika andra språk utforskas i undervisningen via lek eller sång. (Utbildningsstyrelsen 2014: 22–23)

I Finland kan barn även delta i språkbadsundervisning vilket ger barnet en möjlighet att tillägna sig ett andraspråk genom att undervisningen sker på andraspråket. Den språkbadsmodell som finns i Finland baserar sig på den kanadensiska språkbadsmodellen för tidigt fullständigt språkbad. I språkbad kan barnet lära sig ett eller flera andraspråk och undervisningsmodellen är avsedd för de barn som hör till den språkliga majoritetsgruppen. Språkbadsundervisning genomförs på ett sådant sätt att barnets förstaspråkutveckling inte lider även om man lär sig ett andraspråk. (Laurén 1999: 20–21)

Den tidiga fullständiga språkbadsmodellen börjar på daghemsnivå och all verksamhet sker till en början på språkbadsspråket. I undervisningen betonas innehållet framför den språkliga formen och i undervisningen eftersträvas att en lärare använder bara ett språk med eleverna. Under de första årskurserna dominerar språkbadsspråket i undervisningen, men under de senare årskurserna ökar användningen av modersmålet inom undervisningen och därmed utvecklas elevernas förstaspråk på ett meningsfullt sätt. Undervisningsspråket byts även konstant så att barnen får undervisning i ett visst ämne på båda språken, dock inte samtidigt. (Laurén 1999: 23)

En central skillnad mellan språkbadsundervisning och traditionell undervisning är förstaspråket. Inom den traditionella undervisningen ses språket ofta som mål för undervisningen, vilket innebär att det huvudsakliga målet för språkundervisningen är att lära sig ett språk. Däremot fungerar språket inom språkbadsundervisning både som ett verktyg och som mål i undervisningen. På det sättet är språket med genom hela språkinlärningsprocessen. Språkbadsundervisningens syfte är att barnen tillägnar sig språket i naturliga situationer. Det innebär att pedagoger i ett språkbadsdaghem ska skapa mångsidiga kommunikationsmöjligheter som stödjer

barnens utveckling i språkbadspråket och som ökar t.ex. ordförrådet och språkförmågan. (Harju-Luukkainen 2007: 125–126)

I grunderna för förskoleundervisningens läroplan sägs det att förskoleundervisning som sker på två språk (syftar här på språkbadsundervisning) ska: "[...] erbjuda en mångsidigare språkfostran än i normal förskoleundervisning." (Utbildningsstyrelsen 2014: 29). Även Harju-Luukkainen (2007: 123) konstaterar att det i språkbadsundervisningen finns två aspekter som sker i barnets inläring av språk. Dels lär sig barnet flera kunskaper och nya saker men utöver det även ett nytt språk som hen ska tillägna sig. Betydelsen av språkfostran blir därmed allt viktigare och språkstödjande undervisning får en alltmer större roll.

3.2.1 Språkstödjande undervisningsmetoder i traditionell förskoleundervisning

I grunderna för förskoleundervisningens läroplan står det på följande sätt om språk och interaktion, "Förskoleundervisningen ska med språkets hjälp utveckla barnets tänkande, sociala förmåga, känslor och interaktiva färdigheter samt själva inlärningsprocessen." (Utbildningsstyrelsen 2010: 12). En stor betoning i barnets språkutveckling ligger enligt grunderna för förskoleundervisningens läroplan just i att barnen får höra talat språk i olika former. Detta innebär både talat språk i vanlig diskussion och t.ex. sagoläsning. För att barns läs- och skrivförmåga ska utvecklas är det även viktigt enligt läroplanen att barnen får tala språket, presentera frågor och att det finns någon som lyssnar på dem. (Utbildningsstyrelsen 2010: 13)

I förskolans läroplan betonas det att barnet ska få uttrycka sig på olika sätt. När det gäller språk övar barnen att uttrycka sig muntligt och kroppsligt genom t.ex. olika lekar där språket och kroppen används för att kommunicera. Det står i läroplanen att olika ramsor, dikter, barnlitteratur samt dramaverksamhet och ordkonst kan användas i undervisningen för att stödja barnets utveckling i att uttrycka sig och lära sig att kommunicera med andra. (Utbildningsstyrelsen 2014: 21–22)

En central del av förskoleundervisningen är språket och kommunikation. Språket undervisas dock inte i dess traditionella mening i förskolan utan det anknyter till all den verksamhet som bedrivs i förskolan och är därmed närvarande hela tiden från en situation till den andra. Det är därmed obligatoriskt för en förskolelärare att fästa uppmärksamhet vid sitt eget språkbruk och fungera som en språkmodell för barnen. (Mård-Miettinen & Björklund 2007: 47)

3.2.2 Språkstödjande undervisningsmetoder i språkbadsundervisning

Enligt Harju-Luukkainen (2007: 132) har arbetssättet och undervisningsmetoderna i språkbadsundervisning förändrats genom åren. Undervisningen har till en början varit lärarcentrerad och den har utvecklats i en mer elevcentrerad riktning. Detta kan även bero på de olika förändringar som skett i läroplanerna genom åren. Språkbadsundervisningen följer den nationella läroplanen och ämnen och ämnesinnehåll är de samma som i den traditionella förskole- och språkbadsundervisningen. Den nya läroplanen betonar att förskoleundervisningen ska vara elevcentrerad och att undervisningen ska utgå från barnen och deras behov ska noteras (Se Utbildningsstyrelsen 2014: 6–7).

Harju-Luukkainen (2007: 133) konstaterar att språkbadslärarna kan stödja språktillägnande med omedvetna och medvetna metoder. Omedvetna metoder innebär t.ex. den icke-verbala kommunikationen, som t.ex. miner, gester och röstens tonläge. Till de medvetna metoderna hör flera andra metoder som ofta till skillnad för de omedvetna teknikerna kräver mer planering.

Medvetna metoder består bl.a. av rutiner, upprepning och indirekt korrigerande av fel. Rutiner har en viktig betydelse i språkbadsundervisning eftersom språket som hör samman med en viss situation, som t.ex. lunchen upprepas varje dag, vilket hjälper barnet att höra och bygga upp sitt ordförråd genom dessa upprepade tillfällen. Därtill fästs ord och begrepp i barnets språkanvändning genom upprepning. Även Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård och Young (1995: 3–4) betonar vikten av rutiner i

språkbad. Rutiner hjälper barnet att komma över språktröskeln och motiverar barnet att producera språket själv. Läraren kan stödja barnet i att använda språkbadsspråket genom att fästa uppmärksamhet och ta vara på barnets iver och nyfikenhet mot språket.

I språkbad är det viktigt att skapa flera möjligheter för barn att använda språkbadsspråket i naturliga sammanhang. Varje barn ska ges en möjlighet att uttrycka sig på språkbadsspråket på sin egen nivå och efter sin egen språklig förmåga. Därmed har lärarens förväntningar för utveckling av barnets språk en betydelse i planering av sådana tillfällen där barnet får använda språkbadsspråket. Genom att beakta barnets språklig förmåga kan läraren planera olika tillfällen för barnen som motiverar och uppmuntrar dem att använda andraspråket. (Södergård 2002: 38–40)

Eftersom barnen ofta inte har en språklig modell på språkbadsspråket utanför förskolan har förskolläraren ett viktigt uppdrag att fungera som en språkmodell för barnen. Detta innebär att läraren själv använder språket korrekt och t.ex. ljuder orden korrekt och är medveten om hur hen uttrycker sig själv. Läraren kan även uppmuntra barnen att kommunicera på språkbadsspråket genom strategisk frågeställning. En annan metod som läraren kan använda är att korrigera språkliga fel indirekt. Indirekt korrigering av fel innebär att läraren korrigerar barns fel på ett positivt sätt genom att t.ex. upprepa en felaktig böjningssätt på ett rätt sätt, men utan att direkt nämna det ställe där barnet uttryckte sig felaktigt. (Harju-Luukkainen 2007: 133–135)

Till de medvetna metoderna hör även att språkbadsspråket används på ett mångsidigt sätt. Detta kan t.ex. ske genom att sammanfatta det tema som behandlats under ett tillfälle eller genom att sammanfatta olika instruktioner. Att använda varierande undervisningsmetoder är även ett medvetet val samt att som lärare försäkra sig om att barnen förstått budskapet. Läraren kan även stödja förståelsen av ett budskap genom att skapa och använda visuellt åskådningsmaterial, t.ex. bilder, symboler, föremål och annat dylikt kan fungera om stöd för språket. Därutöver kan språkförståelsen ökas genom att knyta den nya till den tidigare lärda informationen. Dessa arbetsmetoder handlar även om medvetna val. (Harju-Luukkainen 2007: 134–135)

4 BARNNS UPPFATTNINGAR OM SPRÅKINLÄRNING

I detta kapitel diskuterar, presenterar och jämför jag de resultat som jag kommit fram till gällande barns uppfattningar om språk- och språkinläring. I de exempel som jag presenterar är det antingen forskaren eller barnträdgårdsläraren som har intervjuat barnen.

I det första avsnittet diskuterar jag och jämför barns uppfattningar om sina språkkunskaper. Det framgår i forskningsmaterialet att barns uppfattningar om att ha kunskaper i ett språk varierar. Även om syftet med denna forskning inte är att kartlägga barns åsikter kring just vad det innebär att ha kunskaper i ett språk kan man finna skillnader i det som ett barn anser att det betyder att kunna ett språk. Enligt några barn kan man ett språk ifall man behärskar några ord på målspråket medan det enligt några barn inte räcker att man bara kan några ord i ett språk.

Det andra avsnittet ger en bild över barns uppfattningar om språkinläring. I det andra avsnittet kommer jag även att redogöra för skillnader i barns uppfattningar om språkinläring. Slutligen diskuterar jag och jämför de olika motivationsfaktorerna i barns språkinläring i det tredje avsnittet.

4.1 Barns uppfattningar om sina språkkunskaper

I språkbadsdaghemmet nämnde barnen att de kan följande språk: svenska, finska, engelska, grekiska, tyska, arabiska, och spanska. Sammanlagt 12 barn av 17 nämnde att de kan finska. Orsaken till att alla barn inte nämnde finskan kan vara att det för några är en självklarhet att man kan finska eftersom det är barnens modersmål. När det gäller svenskan var det nästan alla (sammanlagt 16 stycken) som påstod att de kan språket. Slutligen var tio barn av 17 av den åsikten att de kan engelska. Tabell 1 visar hur elevernas språkkunskaper fördelar sig i språkbadsdaghemmet.

Tabell 1. Fördelningen mellan barn och deras språkkunskaper i språkbadsdaghemmet

Språk:	Antal elever:	Procentuell andel:
Svenska	16	94 %
Finska	12	70 %
Engelska	10	59 %
Grekiska	2	12 %
Tyska	2	12 %
Arabiska	1	6 %
Spanska	1	6 %

Två barn hävdade att de kan grekiska och eftersom barnen i språkbadsgruppen intervjuades parvis kan det hända att det andra barnet i detta fall också ville ha kunskaper i samma språk som det första barnet och av denna orsak valde att ange samma språk som det första barnet. Ytterligare svarade två barn av 17 att de kan tyska. Däremot fanns det ett barn som svarade att hen kan arabiska och ett som svarade att hen kan spanska.

- (1) Barntädgårdslärare: joanna mitä eri kieliä osaat?

(joanna, vilka olika språk kan du?)

Joanna: ruottia ja. vähän ruottia ja vähän kreikkaa

(svenska och. lite svenska och lite grekiska)

Barntädgårdslärare: niko. mitä eri kieliä osaat?

(niko. vilka olika språk kan du?)

Niko: ruotsia ja tuota myös tuota mä osaan kyl vähän tota jossain maassa isi on ollu työmatkalla ja sitte mä osaan vähän myös tuota kreikkaa

(svenska och det där även även det där jag kan nog lite det där pappa har varit på en arbetsresa i ett land och då kan jag lite även det där grekiska)

I exempel (1) framkommer det hur först Joanna berättar att hon kan svenska och lite grekiska. Efter det är det Nikos tur att berätta om de språk som han kan. Niko berättar att även han kan svenska, men nämner sedan att han ”också kan lite det där grekiska”. Detta kan vara ett tecken på att han bara upprepar det som Joanna sagt eftersom han säger ”det där grekiska”, vilket verkar som om han inte riktigt skulle veta vad det är för språk, men nämner det ändå eftersom själv skulle han vilja kunna språket också.

När det gäller barns intervjusvar angående deras språkkunskaper framkommer det i forskningsmaterialet att jämfört med språkbadsdaghemmet och det svenskspråkiga daghemmet kan barnen i det finskspråkiga daghemmet flera olika språk. De språk som barnen i det finskspråkiga daghemmet nämnde att de kan var: svenska, finska, engelska, spanska, turkiska, franska, thai, ryska, italienska, japanska, estniska, egyptiska, tyska, australiensiska, amerikanska och kinesiska. Sammanlagt fyra barn av 17 nämnde att de kan svenska. Däremot fanns det endast åtta barn av 17 som nämnde att de kan finska, vilket också kan bero på att de flesta tänker att det är en självklarhet att kunna finska. Tio barn av 17 påstår att de kan engelska, vilket är exakt samma antal som hos språkbadsbarnen. (Se tabell 2)

Tabell 2. Fördelningen mellan barn och deras språkkunskaper i det finskspråkiga daghemmet

Språk:	Antal elever:	Procentuell andel:
Svenska	4	23 %
Finska	8	47 %
Engelska	10	59 %
Spanska	3	18 %
Turkiska	1	6 %
Franska	5	29 %
Thai	1	6 %
Ryska	2	12 %
Italienska	1	6 %
Japanska	1	6 %
Estniska	1	6 %
Egyptiska	1	6 %
Tyska	1	6 %
Australiensiska	1	6 %
Amerikanska	2	12 %
Kinesiska	1	6 %

Det finns sammanlagt fem barn av 17 som säger att de kan franska medan antalet barn som kan spanska är tre av 17. Ytterligare finns det sammanlagt två barn som kan ryska och två som kan ”amerikanska”. Det fanns bara ett barn som kunde turkiska, ett som

kunde thai, ett som kunde kinesiska och ett barn berättade att han kunde: italienska, japanska, estniska, ”egyptiska”, tyska och ”australiensiska”.

- (2) Forskare: mm mitä eri kieliä sä osaat?
 (mm vilka olika språk kan du?)
 Lauri: japania italiaa englantia ruotsia suomea. espanjaa. nii. emmä mä en muista enempää
 (japanska, italienska, engelska, svenska och finska, spanska. ja. inte kommer jag ihåg nå flera)
 Forskare: siinä oli vaikka kuinka monta. osaatsä vielä muita kieliä tuleeko mieleen?
 (det var ju hur många som helst. kan du ännu några andra språk. kommer du på?)
 Lauri: venäjää miks mä en muute muistanu
 (ryska varför kom jag inte ihåg det)
 Forskare: venäjää
 (ryska)
 Lauri: viroa. egyptiä
 (estniska. egyptiska)
 Forskare: tuleeko vielä mieleen?
 (kommer du ännu på något?)
 Lauri: mm. ja sitte mä osaan tietysti myös niinku saksaa. ja sitte osaan tietenki myös sveitsiä ja itävaltaa koska niis on samaa kieltä
 (mm och då kan jag förstås också liksom tyska. och då kan jag förstås även schweiz och österrike för att där är det samma språk)
 Forskare: ihan totta
 (det stämmer)
 Lauri: ja sitte australiaa amerikkaa ja nii
 (och då australiensiska och amerikanska och så)
 Forskare: joo
 Lauri: muita mä en ehkä enää muista
 (andra kommer jag kanske inte ihåg nå mera)

Exempel (2) visar att Lauri påstår att han kan – oberoende av hans relativt unga ålder – många olika språk. Möjligen kan Lauri ha rest till alla eller några av de länder där det talas de språk som han nämner att han har kunskaper i. Ytterligare nämner Lauri att han kan tyska. Därefter fortsätter han med att berätta att han ”naturligtvis” kan även ”schweiz” och ”österrike”, eftersom det i dessa länder förekommer samma språk.

Det tyska språket är ett av de fyra nationella språken i Schweiz (Utrikespolitiska institutet 2014a). Därtill är det officiella språket i Österrike tyska (Utrikespolitiska institutet 2012b). Det är intressant att Lauri verkar känna till att det tyska språket

används även i Schweiz och Österrike. Ändå skiljer han åt ”sveitsiä” och ”itävaltaa” som två skilda språk.

I forskningsmaterialet framkommer det att även andra barn tenderar att resonera på det sättet att landets språk heter det samma som själva landet. Det leder till att när barnen tillfrågades vilka språk de kan svarade de på ett liknande sätt som Lauri i exempel (2) att han kan ”australiensiska” även om det både i Australien och i Amerika talas engelska. Språket som används i ett land kopplas med andra ord starkt till landets namn.

Även om Lauri berättar i exempel (2) att han även har kunskaper i ”australiensiska” och ”amerikanska” är det svårt att veta om han är medveten om skillnaderna mellan den engelska som talas i Amerika och i Australien. Det kan vara möjligt att han skiljer åt dessa två språk som sina egna språk för att det finns skillnader t.ex. i accent, dialekt och i språkets uttal beroende på om det är fråga om engelska som används i Storbritannien, i Amerika eller i Australien.

De språk som barnen i det svenskspråkiga daghemmet nämner att de har kunskaper i är: finska, engelska, svenska, spanska, norska, tyska och danska. Tabell 3 visar hur barns språkkunskaper fördelas i det svenskspråkiga daghemmet.

Tabell 3. Fördelningen mellan barn och deras språkkunskaper i det svenskspråkiga daghemmet

Språk:	Antal elever:	Procentuell andel:
Finska	15	88 %
Engelska	8	47 %
Svenska	9	53 %
Spanska	1	6 %
Norska	1	6 %
Tyska	1	6 %
Danska	1	6 %

Majoriteten, dvs. 15 barn av totalt 17 barn i det svenskspråkiga daghemmet svarade att de kan finska. Sammanlagt nio barn av 17 svarade att de kan svenska, vilket även är modersmålet för de flesta barn. Åtta barn av 17 svarade att de har kunskaper i det engelska språket. Därutöver svarade ett barn av 17 att hen kan spanska. Dock fanns det ett barn som i ett senare skede av intervjun nämnde att hen kan två ord på spanska. Detta kan ses i exempel (3).

- (3) Forskare: börja då. va bra, nå vilka alla språk kan du?
 Adina: mmh. mmh. öh– lii-ite finska och lite lite engelska.
 Forskare: ja–åh. kan du ännu några andra språk?
 Adina: mmh–ja tr–nääh ja–
 Forskare: nääh, så finska och engelska?
 Adina: hmm–hö–ba (bara) pytte lite.
 [...]
 Forskare: näh. ha du–ha du rest nånstans nångång?
 Adina: näh.
 Forskare: me dina föräldrar kanske?
 Adina: ja har fari ti–ti–(ljud)–ti kanarieöarna.
 Forskare: kanarieöarna. o vilket språk så tror du att dom talar där?
 Adina: spanska.
 Forskare: spanska. okej, nå hörde du nånting–nå spanska där att va de nån som–
 Adina: –ja kan bara två ord spanska.
 Forskare: vilka ord kan du?
 Adina: öhm.
 Forskare: eller kommer du ihåg dom?
 Adina: öh–ja–jaa–öh–ola o gratsia.

När forskaren först frågar Adina om hennes språkkunskaper svarar hon att hon bara kan finska och engelska. Senare när Adina tillfrågas om hon någon gång har varit på ett ställe där hon skulle ha behövt något språk som hon inte kunde berättar hon att hon har rest till Kanarieöarna. Eftersom Adina inte svarar att hen kan det spanska språket, verkar det som om hon inte anser att kännedom om två ord på spanska räcker till för att kunna ett språk.

Det fanns sammanlagt ett barn av 17 i det svenskspråkiga daghemmet som svarade att hen kan norska. Ytterligare ett barn av 17 svarade att hen kan tyska och slutligen fanns det ett barn av 17 som svarade att hen kan danska. När kunskaper i det finska och i det svenska språket jämförs finns det flera barn som svarade att de kan finska. Antalet barn

som kan finska var 15 av de totalt 17 barnen medan antalet barn som svarade att de kan svenska var 9 av de totalt 17 barnen. Detta kan bero på att flera barn kommer från ett tvåspråkigt hem. Enligt förskolläraren finns det nämligen flera barn som talar både finska och svenska hemma i det svenskspråkiga daghemmet.

I alla de tre daghemmen hade barnen mest kunskaper i svenska, finska och engelska, vilket inte är förvånande, eftersom dessa språk är närvarande i vår vardag via television, spel samt i mobiltelefoner och olika applikationer. Enligt Statistikcentralens utredning var engelskan det vanligaste främmande språket som eleverna i årskurs 1–6 i grundskolan studerade under höstterminen 2015. Med andra ord betyder detta att sammanlagt 66 procent av eleverna i årskurserna 1–6 studerade engelska antingen som gemensamt eller frivilligt språk. Andelen elever som studerade svenska enligt samma utredning var 4,5 procent vilket betyder att det svenska språket var det näst populäraste språket bland eleverna i årskurs 1–6. (Statistikcentralen 2016)

Antalet barn som nämnde att de har kunskaper i dessa tre språk skiljde sig dock vid en jämförelse mellan de tre daghemmen. I språkbadsdaghemmet svarade majoriteten av barnen att de kan svenska. Däremot svarade största delen av barnen i det finskspråkiga daghemmet att de kan engelska. Slutligen svarade majoriteten av barnen i det svenskspråkiga daghemmet att de kan finska.

I det finskspråkiga daghemmet fanns det relativt många barn som svarade att de kan franska medan det i språkbadsdaghemmet fanns färre barn som svarade att de kan något annat språk utöver svenska, finska eller engelska. Till skillnad från det finskspråkiga daghemmet och språkbadsdaghemmet nämner barnen i det svenskspråkiga daghemmet att de inte har kunskaper i några mer exotiska språk som t.ex. grekiska, arabiska, japanska eller kinesiska. Det förekommer inte heller några påhittade språk eller påhittade, alternativa namn för engelskan, som t.ex. ”amerikanska” eller ”australiensiska”. Däremot berättar enskilda barn i det svenskspråkiga daghemmet om kunskaper i de nordiska språken, norska och danska.

Ytterligare varierade barnens åsikter kring vad det innebär att kunna ett språk. När forskaren bad barnen berätta vilka alla språk de behärskar finns det i det finskspråkiga daghemmet två barn (exempel 4 och 5) som redan i början av intervjun nämner att de bara kan ett eller några ord av ett språk.

- (4) Forskare: mm mitä eri kieliä sä osaat?
(mm vilka olika språk kan du?)
Silja: en oikee mitää mut aika kaikkia kieliä osaan vaan niinku omi omia mut osaan vaan niitte maitten sanoja
(inte riktigt några alls men ganska alla språk kan jag bara liksom eg- egna men jag kan bara de där ländernas ord)
- (5) Forskare: mm mitä eri kieliä sä osaat?
(mm vilka olika språk kan du?)
Silja: ai niinku mitä sanoo sille että iha yhen sanan vaa? riittääkö että osaa niinku ees yhen sanan?
(aj alltså det som man säger till den att endast ett ord bara? räcker det att man alltså kan bara ett ord?)

Dessa två exempel (4, 5) visar att språket kan ha olika sociala utgångspunkter och funktioner för olika individer. Barnens reflektioner om språket i detta fall verkar anknyta till de olika kompetensområdena inom språkinläring. Frågan om man har tillräckliga kunskaper i ett främmande språk kan med andra ord relateras till det faktum hur bra man lyckas föra fram ett budskap på det främmande språket och hur bra detta budskap når målspråksanvändaren. Det handlar alltid om den kommunikativa kompetensen inom språkinläring. (Se Harley m.fl. 1990: 8–9)

Ett barn i det svenskspråkiga daghemmet specificerar även vidare vilken lingvistisk kunskap hen har i det språk som han kan. I exempel (6) förklarar barnet i det svenskspråkiga daghemmet vilken språklig kunskap som gäller angående språket som han nämner.

- (6) Forskare: okej. kan du ännu några andra språk än engelska o finska?
Zacharias: ääh—alltså ja kan läs svenska.

Zacharias specificerar att han kan läsa på svenska. Han har tydligen uppfattat att språkkunskap består av olika dimensioner som att man t.ex. kan läsa på ett språk. Zacharias nämner dock inte att han även kan tala svenska även om han i själva intervjutillfället talade svenska. Det faktum att Zacharias nämner att han kan läsa på svenska kan handla om att han nyligen har lärt sig att läsa och det är därmed aktuellt för honom att nämna just denna dimension av språkinläring.

I det svenskspråkiga daghemmet fanns det flera barn som nämnde hur antingen begränsade eller omfattande deras språkkunskaper är. Flera barn nämnde att de kan "lite" av något språk. De valde ändå att nämna att de kan språket även om de upplevde att deras kunskaper i språket inte är omfattande eller flytande. Exempel (7) visar hur ett barn i det svenskspråkiga daghemmet svarade när hon tillfrågades om vilka språk hon kan.

- (7) Forskare: börja då. va bra, nå vilka alla språk kan du?
 Adina: mmh. mmh. öh– lii-ite finska och lite lite engelska.
 Forskare: ja–åh. kan du ännu några andra språk?
 Adina: mmh–ja tr–nääh ja–
 Forskare: nääh, så finska och engelska?
 Adina: hmm–hö–ba (bara) pytte lite.

Adina berättar att hon kan "lite" finska och "lite, lite" engelska. Av det sistnämnda kan man dra den slutsatsen att barnet kan mindre engelska jämfört med finskan. Slutligen upprepar hon ännu att hon kan "bara pytte lite" engelska.

I det svenskspråkiga daghemmet fanns det även ett barn som upplevde att hans språkkunskaper var mer omfattande i det finska språket. Exempel (8) visar hur barnet svarade när han tillfrågades om vilka olika språk han kan.

- (8) Forskare: Så- öhh vilka alla språk kan du
 Felix: mmmhh- lite engelska åså- ganska myki (mycket) finsk o mest svensk

Felix väljer att ge en närmare definition kring hans kunskaper i de olika språken. Han börjar med att nämna att han kan "lite" engelska. Därefter nämner han att han kan

”ganska” mycket finska och till sist definierar han att han har mest kunskaper i det svenska språket. Pojken nämner gradvis sina språkkunskaper i de olika språken. Återigen framkommer det även här i exempel (8) att finska, svenska och engelska är de språk som barnen i de tre daghemmen har mest kunskaper i.

4.2 Barns uppfattningar om språkinläring

När barnen tillfrågades om sina åsikter kring språkinläring hade största delen av barnen i de tre daghemmen positiva uppfattningar om språkinläring. Några barn kunde inte svara på frågan. Ur forskningsmaterialet framgår det även några mer kritiska uppfattningar om språkinläring.

I det finskspråkiga daghemmet hade sammanlagt 11 barn av totalt 17 en positiv uppfattning om språkinläring. De barn som i det finskspråkiga daghemmet hade en positiv uppfattning om språkinläring använde följande adjektiv när de beskrev hurdant språkinläring är enligt dem: ”kul”, ”bra” och ”roligt”. Sammanlagt två barn av totalt 17 hade en mer kritisk uppfattning om språkinläring. Barnen som hade en mer kritisk förhållning till språkinläring använde följande adjektiver för att beskriva sin åsikt om språkinläring: ”tråkigt” och ”svårt”. Ett annat beskrivande adjektiv gällande uppfattningar om språkinläring som framkommer i svaren bland de finskspråkiga barnen är ”spännande”. Två barn av totalt 17 kunde inte svara på frågan.

Ett barn i det finskspråkiga daghemmet verkar ha en mycket bestämd åsikt om att språkinläring är roligt, vilket kan ses i exempel (9). Forskaren ställer även en följdfråga för att få fram varför barnet är av den här åsikten.

- (9) Forskare: kyllä mm no ku sä osait jo tota noita kieliä ni miten millasta sun mielestä kielten oppiminen on?
 (ja mm no när du sedan redan kan dethär de där språk så hur hurdant tycker du att språkinläring är?)
 Heikki: no kivaa tietenki
 (nå roligt förstås)
 Forskare: okei minkä takia se kielten oppiminen on sun mielestä kivaa?

(okej varför tycker du att språkinläring är roligt?)

Heikki: no ehkä sen takia koska sitte saa puhua eri kieliä ja
(nå kanske därför att man då får tala olika språk och)

I exempel (9) svarar Heikki att språkinläring är ”förstås roligt”. Forskaren ställer en följdfråga och försöker få fram varför han upplever att språkinläring är roligt enligt Heikki. I Heikkis svar framgår det att den positiva uppfattningen härstammar från en konkret utgångspunkt, dvs. att språkinläringen möjliggör att han kan prata flera språk. En annan intressant utgångspunkt för en positiv uppfattning om språkinläring kan även ses i det finskspråkiga daghemmet. Exempel (10) visar vad Tanja svarar när hon tillfrågas vad hon tycker om språkinläring.

(10) Forskare: aivan joo. no millasta kielten oppiminen sun mielestä on?
(precis jo. nå hurdant tycker du att språkinläring är?)

Tanja: kivaa
(roligt)

Forskare: kivaa joo minkä takia se on kivaa sun mielestä?
(roligt jo varför tycker du att det är roligt?)

Tanja: no sit voi käyttää ja toine ei ymmärrä vähä niinku salakieltä
(nå då kan man använda det och den andra inte förstår lite liksom ett hemligt språk)

Tanja anser att det är roligt att lära sig språk eftersom man kan lära sig något språk som den andra inte förstår. På det sättet förblir språket ett hemligt språk som hon inte behöver dela med någon annan.

I det finskspråkiga daghemmet fanns det även ett barn som ansåg att språkinläring är ibland roligt och ibland lite tråkigt. Pojken hade dock en motivering till sin åsikt som han presenterade efter följdfrågan. (exempel 11)

(11) Forskare: no millaista kieltenoppiminen sinun mielestä on?
(nå hurdant tycker du att språkinläring är?)

Kaapo: hmm ihan joskus vähän tylsää ja joskus hauskaa
(hmm ibland lite tråkigt och ibland roligt)

Forskare: kerro miks
(berätta varför)

Kaapo: no sen takia koska joskus mulla on hyvii puuhii ja mun pitää opetella kieltä ni sillon se on tylsää. mutta sii eh sillon kun mulla ei oo tekemistä ja oppii kieltä ni sillon se on iha hauskaa
 (nå för att ibland har jag något roligt att göra och när jag måste lära mig språk så är det tråkigt, men när jag inte har någonting att göra och jag lär mig språk så är det helt roligt då)

Kaapo berättar i exempel (11) att det ibland enligt honom är tråkigt att lära sig språk om han har roliga saker han ska göra, men när han inte har någonting annat att göra och när han då lär sig språk är det roligt. Språkinläringen tycks med andra ord kännas trevligare för Kaapo när det sker frivilligt och på hans egna villkor. Därutöver berättar han att det även är roligt när man i sådana situationer sedan lär sig ett främmande språk.

Ett barn i det finskspråkiga daghemmet upplevde att språkinläring är svårt. När forskaren ställer en följdfråga motiverar hon varför hon upplever att språkinläring är svårt. Hennes motivering baserar sig på en konkret orsak, vilket kan ses i exempel (12).

- (12) Forskare: joo. mm no millasta kielten oppiminen sun mielestä on?
 (jo. mm nå hurdant tycker du att språkinläring är?)
 Silja: vaikeeta
 (svårt)
 Forskare: ai se on vaikeeta mm miksi kielten oppiminen on sun mielestä vaikeeta?
 (aj det är svårt varför tycker du att språkinläring är svårt?)
 Silja: noo. kun ei nii kauhee- kun ei niin kauheesti muista
 (nå. när man inte så mycket- när man inte kommer ihåg så mycket)

I exempel (12) berättar Silja att hon tycker att språkinläring är svårt för att det, enligt henne är svårt att ”komma ihåg”. Det framkommer inte i hennes svar mer specifikt vad som är svårt att ”komma ihåg”, men det kan t.ex. handla om att det enligt henne är svårt att komma ihåg ord på det främmande språket.

Ett annat intressant och mer känslomässig svar kan ses i exempel (13). Där beskriver Elina från det finskspråkiga daghemmet den känsla som hon upplever i samband med språkinläring. Intervjuaren ställer även en följdfråga på varför Elina upplever denna känsla.

- (13) Forskare: niimpä no millasta kielten oppiminen sun mielestä on?
 (precis nå hurdant tycker du att språkinläring är?)
 Elina: no vähä jännittävää
 (nå lite spännande)
 Forskare: joo miks se on sun mielestä jännittävää?
 (jo varför tycker du att det är spännande?)
 Elina: no kun mä vähä kun mä oon niin jo niin sillon mua jännittää
 (nå när jag lite när jag är så redan så då blir jag nervös.)

Sättet hur Elina beskriver sin känsla, dvs. att språkinläring är spännande och att hon möjligen känner sig nervös verkar som om språkinläringen skulle vara en fysisk upplevelse för henne. Hon berättar i exempel (13) att: ”nå när jag lite när jag **är** så **redan** så då blir jag nervös”. Detta kanske tyder på att hon blir nervös när hon ska använda något annat språk än sitt förstaspråk, eftersom hon säger att när hon **är** så blir hon **redan** då nervös. Med detta menar hon möjligtvis att när hon befinner sig i en sådan situation där hon måste använda något främmande språk gör denna situation henne nervös. Macintyre, Clément, Dörnyei och Noels (1998: 546–548) diskuterar detta område av språkinläring i sin artikel. Den term som de använder är *WTC* (Willingness to Communicate). Enligt forskarna påverkar olika variabler som t.ex. egen personlighet, den situationella kontexten samt den andra personen som hen kommunicerar med på individens vilja och motivation att använda ett främmande språk.

I språkbadsdaghemmet hade sammanlagt nio barn av totalt 17 en positiv uppfattning om språkinläring. Barnen som i språkbadsdaghemmet hade en positiv uppfattning om språkinläring använde följande adjektiv när de svarade på frågan: ”kul”, ”ganska kul”, ”lätt”, ”mycket lätt”, ”roligt” och ”ganska roligt”. Sammanlagt fem barn av totalt 17 i språkbadsdaghemmet hade en mer kritisk uppfattning om språkinläring. De mer kritiska åsikterna mot språkinläring beskrevs med sådana adjektiv som: ”svårt”, ”ganska svårt”, ”ganska komplicerat” och ”tråkigt”. Ett annat beskrivande adjektiv för språkinläring som barnen i språkbadsdaghemmet nämnde var ”konstigt”. I språkbadsdaghemmet fanns det bara ett barn som inte kunde svara på frågan.

Få barn i språkbadsdaghemmet hade en mer kritisk uppfattning om språkinläring. Vissa barn kunde även motivera varför de var mer kritiska mot språkinläring, men

några barn som var av den åsikten hade ingen motivering till sin åsikt. I exempel (14) berättar Mikko att han upplever att språkinläring är svårt.

- (14) Barnträdgårdslärare: et tiedä. mikko millaista kieltenoppiminen sinusta on?
 (du vet inte. mikko hurdant tycker du att språkinläring är?)
 Mikko: vaikeaa
 (svårt)
 Barnträdgårdslärare: hmm millä tavalla?
 (hmm på vilket sätt?)
 Mikko: sillä tavalla kun ei usein kuule niitä
 (på det sättet när man inte hör dem så ofta)

Enligt Mikko är språkinläring svårt för att man inte kommer i kontakt med det främmande språket så ofta. Bristen på autentiska situationer för språkanvändning gör det svårt för honom att lära sig ett främmande språk. Detta tyder på att språkinläring för Mikko sker genom att använda språket och komma i kontakt med det.

I exempel (15) berättar ett annat barn från språkbadsdaghemmet att språkinläring är tråkigt. Han förklarar dock inte vidare orsaken till varför språkinläring enligt honom är tråkigt.

- (15) Barnträdgårdslärare: okei. eemil millaista kieltenoppiminen sinun mielestäsi on?
 (okej. eemil hurdant tycker du att språkinläring är?)
 Eemil: tylsää
 (tråkigt)

Även exempel (16) visar att det inte alltid är lätt för barnen att motivera sina åsikter om språkinläring. Niko från språkbadsdaghemmet berättar i exempel (16) att språkinläring enligt honom är något komplicerat. När barnträdgårdsläraren sedan frågar Niko på vilket sätt han anser att språkinläring är komplicerat ger han dock inget vidare svar.

- (16) Barnträdgårdslärare: hmm. niko millaista kieltenoppiminen sinusta on?
 (hmm. niko hurdant tycker du att språkinläring är?)
 Niko: aika monimutkasta

(ganska komplicerat)
 Barnträdgårdslärare: millä tavalla?
 (på vilket sätt?)
 Niko: ((hiljaa))
 (tyst)

Det är dock inte helt klart att Niko menar att språkinläring i en negativ bemärkelse skulle vara komplicerat. I språkinläring ingår det olika skeden och personliga utvecklingsfaser vilket gör att det på ett sätt är komplicerat att lära sig ett nytt språk. Det är därmed inte alltid en lätt process att lära sig ett språk och Niko kan vara medveten om detta faktum. (För vidare information om de olika utvecklingsfaserna i språkutveckling, se Araï 2002: 18–19, Karasma 2012: 52–53)

Ett barn i språkbadsdaghemmet har en uppfattning om att språkinläring är svårt. Han upplever att ett visst språk dock är ”ganska lätt” att lära sig. Detta kan ses i exempel (17).

- (17) Barnträdgårdslärare: hmm otetaanpa viljami. millaista kieltenoppiminen sinusta on?
 (hmm vi tar viljami. hurdan tycker du att språkinläring är?)
 Viljami: aika vaikeeta. (---) ruotsi on aika helppo opetella
 (ganska svårt (---) det är ganska lätt att lära sig svenska)

Viljami berättar i exempel (17) att även om han anser att språkinläring är ganska svårt, tycker han att det är ganska lätt att lära sig det svenska språket. Hans svar är intressant eftersom han deltar i språkbad. Barnträdgårdsläraren ställer inte några följdfrågor efter det, men Viljamis svar kan tyda på att han upplever att språkinläring sker lättare när det händer via språkbadets principer. (För vidare ytterligare information om språkbadets principer, se Laurén 1999: 20–23)

Det fanns även barn som uppfattade frågan om språkinläring mer bokstavligt och därmed gav ett mer beskrivande svar på frågan. Exempel (18) visar hur ett barn från språkbadsdaghemmet anser att språkinläring handlar om att man lyssnar noggrant.

- (18) Barnträdgårdslärare: hmm joanna millaista kieltenoppiminen sinun mielestäsi on?
 (hmm joanna hurdan tycker du att språkinläring är?)

Joanna: no semmosta ku. ku kuuntelee (tarkkaan)
(nå sådant när. när man lyssnar noggrant)

Joanna beskriver närmare på vilket sätt hon anser att språkinläringen går till. Även ett annat barn från språkbadsdaghemmet har besvarat på frågan mer beskrivande. Detta kan ses i exempel (19) härnedan.

- (19) Barnträdgårdslärare: konsta millaista kieltenoppiminen sinusta on?
(konsta hurdant tycker du att språkinläring är?)
Konsta: outoo
(konstigt)

Konstas åsikt baserar sig mer på den känsla han upplevt i samband med språkinläring. Han tycker att språkinläring är konstigt. Det framgår dock inte i intervjun om han anser att språkinläring är konstigt för att själva sättet att lära sig språk är konstigt eller om han anser att språkinläring känns främmande för honom just vid den tidpunkten av hans liv.

I det svenskspråkiga daghemmet hade sammanlagt nio barn av totalt 17 en positiv uppfattning om språkinläring. Barnen i det svenskspråkiga daghemmet beskrev de positiva uppfattningarna om språkinläring med följande adjektiv: ”kul”, ”roligt”, ”lite roligt” och ”bra”. Två barn av totalt 17 hade en mer kritisk uppfattning om språkinläring. De mer kritiska uppfattningarna mot språkinläring bestod av följande adjektiv ”tråkigt”. De övriga adjektiv som barnen använde när de beskrev sin uppfattning om språkinläring var: ”lite spännande” och ”lite konstigt”. I det svenskspråkiga daghemmet kunde fyra barn av totalt 17 inte svara på frågan.

Flera barn i det svenskspråkiga daghemmet använde adjektivet ”bra” när de tillfrågades om hurdant de tycker att språkinläring är. Exempel (20) visar hur ett barn svarade på denna fråga.

- (20) Forskare: [...] okej, nå hur tycker du de är att lära sig språk?
Julia: mm–bra.

Det är ett positivt faktum att flera barn i det svenskspråkiga daghemmet upplever att det är ”bra” att lära sig språk. Att barnet som intervjuades i exempel (20) inte enbart anser att språkinläring är t.ex. roligt eller kul, tyder på att hon upplever att det även är någonting nyttigt. Det kan t.ex. vara bra att kunna främmande språk i framtiden. Svaret kan också tyda på att det för henne känns bra att lära sig språk. Att det inte känns dåligt eller obekvämt att lära sig nya språk.

Ett annat barn i det svenskspråkiga daghemmet anser däremot att språkinläring är något som hon upplever som tråkigt. I exempel (21) ställer forskaren även en följdfråga för att få fram flickans åsikt kring varför hon upplever att språkinläring är tråkigt.

- (21) Forskare:- jaa- av varandra- precis- nå hur tycker du då de e att lära sig språk - hurdant e de
 Tove: ursäkta
 Forskare: att hurdant e de att lära sig språk
 Tove: tråkigt
 Forskare: -tråkigt- varför e de- varför tycker du att de e tråkigt
 Tove: man måst sitt så länge

Tove berättar i exempel (21) att hon upplever att språkinläring är tråkigt, eftersom enligt henne måste man ”sitta så länge” när man lär sig nya språk. Hennes uppfattning baserar sig på en traditionell och en relativt stereotyp uppfattning om språkinläring och att det kräver den här typen av resurser av språkinläraren. Att sitta länge på sin plats och läsa ordlistor utantill kan uppfattas som en tråkig känsla men ändå kan säkert flera identifiera sig med känslan och blicka tillbaka till sin egen skoltid och denna mer traditionella språkundervisningsmetod.

Det förblir dock oklart varifrån flickan har fått denna uppfattning, eftersom den osannolikt kan basera sig på hennes egna erfarenheter. I förskolan undervisas barn inte ännu i de främmande språken i den meningen som senare i grundskolan. (se Mård-Miettinen & Björklund 2007: 47) Antagligen baserar den här typen av uppfattningen på någon annan persons berättelser eller erfarenheter av språkinläring. (se Ortega 2009: 170–172)

Liksom i de två andra daghemmen finns det barn även i det svenskspråkiga daghemmet som svarade mer indirekt på frågan hurdant språkinläring är. Svaret som Zacharias ger i exempel (22) baserar sig också mer på en känsla.

- (22) Forskare: o-kej. nå jaa-nå-hur tycker du själv då att de e att lära sig språk?
Zacharias: ööh-lite konstigt tå man just ha lärt se (sig).

I exempel (22) berättar Zacharias att det är ”konstigt” när man just har lärt sig ett nytt språk. Han beskriver en känsla som han får när han lärt sig ett språk. Zacharias definierar inte närmare varför det känns konstigt när han nyligen lärt sig ett språk, men den konstiga känslan kan relateras till känslan av att lära sig någonting nytt.

En annan intressant tanke som ett barn i det svenskspråkiga daghemmet uttryckte kan ses i exempel (23). Barnet har inte någon bestämd åsikt gällande språkinläring.

- (23) Forskare: okej- nå hurdant tycker du då- att de e att lära sig språk
Johan: lite mellan- sådär

Pojken i exempel (23) svarar att enligt honom är det ”lite mellan-så där” att lära sig nya språk. Svaret tyder på att han inte riktigt vet om språkinläring är trevligt eller tråkigt. Hans svarar istället mer diplomatiskt att det för honom är lite emellan. I exempel (24) framkommer det däremot hur barnet förknippar flera olika känslor med språkinläringen. För Signe kan språkinläring variera och är därmed inte en konstant känsla. I Signes intervju svar framkommer det dock att hon har positiva tankar om språkinläring eftersom hon verkar ivrig när det gäller språkinläring.

- (24) Forskare: okej precis- nå hurdant tycker du de e att lära sig språk
Signe: mmh- lite spännande tråkigt- o lite roligt
Forskare: okej- nå varför tycker du då att de e tråkigt
Signe: - för att – när man måste vänt när andra pratar o sen tar de så länge
Forskare: precis- nå varför tycker du att de e spännande
Signe: för att – man lär sig nya saker

Signe berättar i exempel (24) att hon upplever att det tråkiga med språkinläringen är att hon måste vänta när någon annan talar det främmande språket. Detta antyder att hon

själv är ivrig på att använda språket och möjligtvis inte får tillräckligt många möjligheter att använda ett främmande språk. Signe berättar också att hon upplever att språkinläring är spännande. Det som hon anser är spännande med språkinläring är att lära sig någonting nytt. Detta fungerar som en motivationsfaktor för henne. (se Ortega 2009: 172-173)

I studiens alla tre daghem hade barnen både positiva och mer kritiska uppfattningar kring språkinläring. I alla tre daghemmen fanns det även barn som relaterade språkinläring med en känsla och som uppfattade att språkinläring är exempelvis ”spännande” eller ”konstigt”. I intervjuvaren från de tre daghemmen framkommer det att i varje daghem har barnen en positiv uppfattning om språkinläring. Jämfört med det finskspråkiga och svenskspråkiga daghemmet finns det något flera barn i språkbadsdaghemmet som har en mer kritisk förhållning mot språkinläring. I språkbadsdaghemmet fanns det däremot minst barn som inte visste vad de skulle svara på frågan medan antalet barn som inte kunde svara på frågan var störst i det svenskspråkiga daghemmet.

I intervjuvaren framkommer det att jämfört med de två andra daghemmen använde barnen i språkbadsdaghemmet flest adjektiv när de beskrev språkinläring både från en positiv och en mer kritisk synvinkel. Barnen i språkbadsdaghemmet verkade använda en bredare skala när de beskrev sina uppfattningar om språkinläring. För barnen i det finskspråkiga och i det svenskspråkiga daghemmet var uppfattningen om språkinläring däremot mer tydligt antingen någonting positiv eller mer kritisk.

4.3 Motivationsfaktorer för barns språkinläring

I det finskspråkiga daghemmet ville barn lära sig flera olika språk. De språk som barn i det finskspråkiga daghemmet ville lära sig var: franska, engelska, venetsianska, thai, kinesiska, svenska, danska, italienska, ryska, australiensiska och indiens språk (språket som används i Indien). En del barn upplevde att de antingen inte vill eller behöver lära sig mera språk utöver de språk som de redan har kunskaper i. Bland de olika språk som

barnen ville lära sig fanns det även med sådana språk som en del barn tidigare nämnde att de redan har kunskaper i. Sådana språk var t.ex. svenska, engelska, franska, thai, ryska, italienska, australienska och kinesiska. Tabell 4 visar vilka olika språk barnen i det finskspråkiga daghemmet ville lära sig samt hur många barn av de totalt 17 barnen som ville lära sig de olika språken.

Tabell 4. Antal barn som ville lära sig olika språk i det finskspråkiga daghemmet

Språk:	Antal elever:	Procentuell andel:
Svenska	4	23 %
Franska	3	18 %
Engelska	2	12 %
Thai	2	12 %
Australiensiska	2	12 %
Venetsianska	1	6 %
Kinesiska	1	6 %
Danska	1	6 %
Italienska	1	6 %
Ryska	1	6 %
Indiens språk	1	6 %
Vill inte lära sig flera språk	5	29 %

Relativt många barn (se tabell 4) i det finskspråkiga daghemmet, sammanlagt fem av 17 barn svarade på frågan ”Vilka olika språk skulle du ännu vilja lära dig (och varför just dessa språk)?” att de upplever att de antingen inte vill eller behöver lära sig flera språk utöver de språk som de redan kan. Vissa av dessa barn hade en bestämd åsikt om detta som kommer tydligt fram i exempel (25) här nedan.

- (25) Forskare: noo. no oisko sitte jotai semmosia kieliä mitä sää haluaisit vielä oppia
 (nå. finns det ännu några språk som du skulle vilja lära dig?)
 Jani: ei
 (nej)
 Forskare: ei oo
 (det finns inte)
 Jani: ei mitää kieltä
 (inget språk)

Efter att forskaren frågat Jani om det finns några språk som han ännu skulle vilja lära sig svarar han ”nej”. Forskaren söker ännu bekräftelse på Janis svar genom att upprepa ”det finns inte” och Jani bekräftar sitt svar tydligt genom att säga att det inte finns ”något språk” som han skulle vilja lära sig.

I det finskspråkiga daghemmet fanns det även en flicka som inte kom ihåg namnet på några andra språk som hon skulle vilja lära sig. Hon kunde bara nämna de språk som hon hade kunskaper i och dessa var engelska och franska. Detta framkommer i exempel (26)

- (26) Forskare: joo. no tota. no oisko jotain muita kieliä vielä että mitä säähaluaisit oppia. sen englannin ja ranskan lisäksi
 (jo. nå det här. nå finns det ännu några andra språk som du skulle vilja lära dig utöver franskan och engelskan?)
 Nea: no emmä ihan nyt muista niitten toisien nimee niin mä muistan vaan lanskan (epäselvästi) lanskan ja englannin
 (nå inte kommer jag riktigt ihåg vad de andra heter så jag kommer bara ihåg franskan (oklart) franskan och engelskan)

Det faktum att flickan inte kommer ihåg namn på det andra språket som hon vill lära sig tyder på att dessa språk eventuellt inte har varit i lika stor bruk hos henne som det engelska och franska språket. Det kan också handla om hur bra kunskaper hon har när det gäller språket, dvs. att flickan nämner sådana språk som hon använder mest eller som hon har mest kunskaper i. Det kan också hända att flickan kommer ihåg namn på dessa länder och kopplar språket till landets namn, vilket ändå visar att hon är medveten om det språk som talas i ett land även om hon inte skulle ha större kunskaper i själva språket.

Det populäraste språket bland de finskspråkiga daghemsbarnen verkade vara svenska (se tabell 1). Sammanlagt fyra barn av de totalt 17 barnen ville lära sig språket. I det ena barnets svar framkommer det även en specificering till hur mycket han vill lära sig svenska. Detta kan ses i exempel (27).

- (27) Forskare: [...] no mitäs kieliä sä haluaisit vielä oppia?
 (nå vilka språk skulle du ännu vilja lära dig?)

Kaapo: tuota noin. lisää thaimaata ja jonkun verran ruotsiaki
(det här. mera thailändska och en del svenska också)

När forskaren frågar barnet vilka språk han ännu skulle vilja lära sig berättar Kaapo att han vill lära sig "en del" svenska. Kaapo specificerar dock inte hur mycket han borde lära sig thai. Hans motivering till att lära sig "en del svenska" framkommer inte i svaret, men orsaken till att han vill lära sig språket kan vara att han upplever att han kommer att behöva kunskaper i det svenska språket. De övriga barnen som svarade att de vill ännu lära sig svenska gav inte någon ytterligare förklaring till hur mycket svenska de skulle vilja lära sig.

I materialet från det finskspråkiga daghemmet nämns det även språk som avviker från de mer typiska språken som svenska och engelska. Flera av dessa språk är asiatiska språk som thai, kinesiska och ryska. Det fanns dock bara enskilda barn som ville lära sig dessa språk och språken väckte inte intresse bland en större grupp av barnen. I barnens motiveringar till frågan varför de vill lära sig dessa asiatiska språk kan det ses att ett barn kan till exempel ha ett konkret socialt behov av att lära sig mera thai- språk. I exempel (28) berättar ett barn i det finskspråkiga daghemmet att han har familjemedlemmar som talar thai.

(28) Forskare: hmm. eli no miks haluaisit oppia lisää sitä thai thaimaan kieltä?
(hmm. alltså varför vill du lära dig mera thai thailands språk?)

Kaapo: että mä voin puhuu mun mummolle ja papalle ja isoveljelle koska ne ei oikein osaa hyvin suomee
(så att jag kan tala med min mormor och mor-/farfar och storebror för att de kan inte så bra finska)

Forskare: aha mitäs kieltä te nyt sitte puhutte?
(aha vilket språk talar ni nu då?)

Kaapo: ihan suomee
(bara finska)

Pojken berättar i exemplet att han skulle vilja lära sig mera thai för att kunna kommunicera med sin mor/far-föräldrar och storebrodern eftersom deras kunskaper i det finska språket inte är lika bra som deras kunskaper i thai. Senare nämner dock pojken att han för tillfället kommunicerar med dessa familjemedlemmar på finska. Ett annat barn svarade på frågan att han ännu vill lära sig ryska. Hans motivering till varför han vill

lära sig språket handlar mera om personliga utgångspunkter för att lära sig språket. Däremot nämnde han inte någonting om att han skulle ha en social koppling till språket. I exempel (29) kommer det fram hur han svarade på frågan.

- (29) Forskare: joo. mm no mitä kieliä sä haluaisit vielä oppia?
 (jo. mm nå vilka språk skulle du ännu vilja lära dig?)
 Jaakko : enemmän venäjää
 (mera ryska)
 [...]
 Forskare: aivan. no minkä takii sä haluaisit oppia niitä kieliä?
 (precis. nå varför vill du lära dig de där språk?)
 Jaakko: noo iha mielenkiinnosta
 (nå rent utav intresse)

För det första svarar pojken att han vill lära sig ”mera” ryska. När pojken tidigare tillfrågades om sina språkkunskaper svarade han att han kan ryska. På denna fråga svarade han att han vill lära sig språket ”mera” och det kan möjligen tyda på att han upplever att han inte kan språket flytande ännu. Som sagt, det förblir även oklart ifall Jaakko har någon social koppling till språket. Detta kan dock vara möjligt eftersom undervisning av ett främmande språk vanligtvis inte börjar i ett så tidigt skede som i förskolan. Tidigare kunskaper i språket tyder på att språket är i viss mån bekant från andra sammanhang.

Jaakkos motivering i till varför han vill lära sig ryska var att han vill lära sig språket på grund av ”rent intresse” (se exempel 29). Intresset att lära sig mera om språket kan grunda sig på de tidigare kunskaper som han nämnde att han har i språket. Det faktum att man redan har kunskaper i ett språk betyder att man har en uppfattning om hurdant språket är och detta kan öka motivationen att lära sig mera. De tidigare kunskaperna kan även påverka på det sättet att individen inte behöver anstränga sig lika mycket för att lära sig språket när hen redan har kunskaper i språket. (se Ortega 2009: 168–170)

Bland de olika språken som barnen i det finskspråkiga daghemmet ville lära sig kan även hittas sådana språk som barnen har hittat på eller namngett själva. Detta kan bero på att barnet inte vet vad språket heter eller att det formulerar språkets namn genom att tänka på det lands namn där språket talas. De språk som barnen hade namngett själva

var venetsianska, australiensiska och indiens språk. Två barn av de totalt 17 barnen i det finskspråkiga daghemmet svarade att de skulle vilja lära sig australiensiska. Därmed hade två barn kommit på språkets namn på samma sätt medan bara enskilda barn gav svaret venetsianska och indiens språk. (se tabell 4)

Barnet som svarade att hon vill lära sig indiens språk gav egentligen först en motivering till varför hon vill lära sig olika språk innan hon svarade specifikt på frågan vilka språk hon ännu skulle vilja lära sig. I exempel (30) berättar hon att ”vi reser runt i världen” och att det därför vore nyttigt för henne att kunna olika språk.

- (30) Forskare: mm joo. mitä kieliä sä haluaisit vielä oppia?
 (mm jo. vilka språk skulle du ännu vilja lära dig?)
 Elina: mm no ton no ku me matkustetaan ympäri maailmaa nii me tahtot-
 mä tahtoisin oppia niitä kieliä mut kun me vaan sanotaan huomenta ja
 terve niissä maissa niillä kielillä
 (mm nå det där nå för att vi reser runtomkring i världen så vi vil- jag
 skulle vilja lära de där språken men då vi bara säger godmorgon och hej i
 de där länderna på de där språken)

Pronomenet ”vi” syftar möjligen på familjen. Detta tyder på att flickans familj reser mycket och behovet av att behärska olika språk är därmed viktigt. Hon specificerar dock att ”de” inte använder så mycket av målspråket i de olika länder de reser till utan kommunikationen och kunskaperna i målspråket består av de typiska hälsningsfraserna som ”godmorgon” och ”hej”.

När flickan därefter tillfrågades närmare kring de olika språk hon ännu vill lära sig svarade hon att hon vill lära sig ”indiens språk”, dvs. språket som talas i Indien.

- (31) Forskare: niimpä joo. mm mitä kieliä ne vois olla mitä sä haluaisit oppia?
 (precis jo. mm vilka språk de kunde vara de där språk som du skulle vilja
 lära dig?)
 Elina: no me ollaan käyty in- no kun me olla- kun mä tahtoisin ainakin
 oppia intian kieltä
 (nå vi har varit till in- nå för att vi har- för att jag skulle åtminstone vilja
 lära mig indiens språk)

I exempel (31) framkommer det att Elina inte egentligen vet vilket språk som talas i Indien och det framkommer inte tydligt vilket språk hon menar eftersom det talas flera olika språk i Indien. Sammanlagt finns det 22 olika språk som den Indiska institutionen erkänner. Bland dessa språk finns t.ex. nepalesiska, punjabi och urdu. Det officiella språket i Indien är dock hindi. (Indiska ambassaden 2013)

Elina börjar dock sitt svar genom att berätta att ”vi har varit **in**-...”. Möjligtvis har hon någon gång rest till Indien och är därför intresserad av att lära sig språket. I detta exempel kommer det också fram att motivationen till att lära sig språket utgår från ett konkret behov av att kunna språket och att kunna kommunicera med människor på det språk som talas i det land som hon reser till.

En flicka svarade att hon skulle vilja lära sig ”venetsianska”. I exempel (32) framkommer det att flickan inte riktigt är säker på vilket språk det egentligen är fråga om. Forskaren försöker även fråga om flickan vet var någonstans detta språk talas.

- (32) Forskare: entäs muita kieliä ranskan lisäksi tuleeko mieleen mitä haluaisit oppia?
 (hur är det med andra språk utöver franska kommer du på några som du skulle vilja lära dig?)
 Asta: no voisinhan määhän oppia vähän venetsiaakin
 (nå nog kunde jag lära mig lite venetsianska också)
 Forskare: ai mitä kieltä?
 (aj vilket språk?)
 Asta: voisin mä vähän oppia venetsiaa jos tulis
 (jag kunde lära mig lite venetsianska om det skulle komma)
 Forskare: aa missä sitä puhutaan?
 (aa var talar man det?)
 Asta: no en mä oikein tiiä
 (nå inte vet jag riktigt)

Flickan har eventuellt i något skede hört talas om den italienska staden Venedig och har därmed gjort den slutsatsen att i Venedig talar man ”venetsianska”. Flickan kan ha en koppling till språket genom att hon själv eller någon annan har rest till Venedig. Ett annat alternativ kan vara att hon har hört talas ”venetsianska” och därefter hört att det är just i Venedig där språket talas. Språket finns därmed inom en viss kontext för henne.

I det finskspråkiga daghemmet fanns det två barn som svarade att de vill lära sig "australiensiska". Det ena barnets motivering till varför hon ville lära sig språket var att hon vill lära sig språket så att hon kan använda det ifall hon reser till Australien någon gång. Hos det andra barnet var intresset mot språket intresseväckande eftersom han skiljde mellan engelska, amerikanska och australiensiska som egna språk. Exempel (33) visar först vad pojken svarade när han tillfrågades om vilka olika språk han kan.

- (33) Forskare: mm mitä eri kieliä sä osaat?
 (mm vilka olika språk kan du?)
 Aleks: englantia ja amerikkaa
 (engelska och amerikanska)

Aleksi berättar i exempel (33) att han kan både engelska och "amerikanska". Det tyder på att han vet att den variant av engelska språket som talas i England skiljer sig från den variant som talas i Amerika. När pojken senare tillfrågades om vilka andra språk han ännu vill lära sig svarade han "australiensiska". Aleks nämner tre olika länder där det talas olika varianter av engelska. Han verkar därmed ha kunskaper om att man i Australien talar en ytterligare variant av engelska, eftersom han i exempel (34) berättar att han vill lära sig "australiensiska" och detta betyder antagligen att han upplever att han ännu inte kan den varianten av språket.

- (34) Forskare: [...] mm no mitä kieliä sä haluaisit vielä oppia?
 (mm nå vilka olika språk skulle du ännu vilja lära dig?)
 Aleks: no ainaki australiaa
 (nå åtminstone australiensiska)
 [...]
 Forskare: joo no minkä takia sä haluaisit oppia australiaa?
 (jo nå varför vill du lära dig australiensiska?)
 Aleks: no kun. emmä tiiä
 (nå för att. inte vet jag)
 Forskare: mikäs vois olla sellanen asia minkä takia haluaisit
 australiaa oppia?
 (vad kunde vara orsaken till varför du vill lära dig australiensiska?)
 Aleks: mm ei tiiä
 (mm vet ej)

Aleksi kan dock inte nämna någon speciell orsak till varför han vill lära sig det "australiensiska språket". Även om forskaren frågar två gånger varför han skulle vilja

lära sig språket motiverar han sig inte på något sätt. Kunskaperna om att det finns dessa olika varianter av engelska kan dock ha en påverkan på intresset att lära sig det ”australiensiska” språket.

I språkbadsdaghemmet ville barnen lära sig följande språk: spanska, engelska, norska, tyska, japanska, thai, kinesiska, japanska, ryska och franska. Därtill fanns det några barn som ville lära sig alla språk i världen och ett barn som inte ville lära sig mera språk utöver de språken som det redan kan. I den tidigare frågan där det efterfrågades vilka språk barnen kan svarade de att de kan svenska, finska, engelska, grekiska, tyska, arabiska, och spanska. Därmed avviker de språk som barnen kan och de som de ännu vill lära sig inte mycket. Tabell 5 visar vilka språk språkbadseleverna ville lära sig och hur antalet elever fördelar sig mellan de olika språken.

Tabell 5. Antal barn som ville lära sig olika språk i språkbadsdaghemmet

Språk:	Antal elever:	Procentuell andel:
Engelska	6	35 %
Tyska	3	18 %
Japanska	3	18 %
Ryska	3	18 %
Spanska	2	12 %
Kinesiska	2	12 %
Franska	2	12 %
Norska	1	6 %
Thai	1	6 %
Vill lära sig alla språk	2	12 %
Vill inte lära sig flera språk	1	6 %

Det visade sig att de flesta barnen i språkbadsdaghemmet vill lära sig engelska. När barnen tillfrågades varför de vill lära sig engelska hade de varierande orsaker till varför de vill lära sig just engelska. Några barn kunde inte nämna någon speciell orsak till varför de vill lära sig språket. Vissa barn var intresserade av att lära sig engelska eftersom de ansåg att man kan ha nytta av att kunna språket om man reser utomlands.

Ett barn verkade ha den uppfattningen om engelskan att det är ett internationellt språk som talas i de flesta länder. I exempel (35) motiverar han sig på följande sätt:

- (35) Barnträdgårdslärare: mm. miro miksi haluaisit oppia englantia?
 (mm. miro varför vill du lära dig engelska?)
 Miro: siks koska muihin maihin voi mennä koska muutkin osaa englantia
 (för att man kan fara till andra länder för att andra också kan engelska)

Pojken påstår att han vill lära sig engelska eftersom språkkunskaperna möjliggör att han kan resa till andra länder för att andra människor i de olika länderna även kan engelska. Exempel (35) visar att den bakomliggande motivationsfaktor för språkinläringen består i detta fall av ett socialt syfte vilket är kommunikation. (se Harley m.fl. 1990: 8–9) Pojken i detta exempel verkar även ha kulturella kompetenser eftersom han är medveten om möjligheten att klara sig med kunskaper i det engelska språket i de flesta länder.

Två barns motivation till att lära sig engelska handlade mera om känslomässiga skäl. Det ena barnets orsak till att lära sig det engelska språket baserade sig på en annan persons erfarenheter av språket. I exempel (36) berättar flickan att hon vill lära sig språket eftersom någon annan, möjligen en vän eller en familjemedlem har berättat att språket är ”roligt”.

- (36) Barnträdgårdslärare: no kysytään että miksi haluaisit oppia englantia?
 (nå vi frågar att varför vill du lära dig engelska?)
 Jatta: siks ku emma on sanonu että se on kivaa
 (för att emma har sagt att det är roligt)

Även om barnet inte har egna erfarenheter om ett främmande språk behöver det inte hindra iver för och nyfikenhet mot ett nytt språk. Som exempel (36) visar kan en annan persons positiva erfarenheter av språket och språkinläring fungera som en trigger för språkinläring. (se Ortega 2009: 172).

Ett annat barns motivation till att lära sig språk baserade sig på en känsla. Det förblir dock oklart vilken faktor som har skapat denna känsla. Han motiverar sig på följande sätt i exempel (37).

- (37) Barnträdgårdslärare: hmm. eetu. miksi haluaisit oppia englantia?
 (hmm. eetu varför vill du lära dig engelska?)
 Eetu: siks. tuntuu kivalta
 (därför. det känns roligt)

I exempel (37) beskriver pojken att han vill lära sig engelska eftersom det *känns* roligt. Att lära sig ett främmande språk kan för ett barn kännas roligt eftersom ett främmande språk innehåller nya ord och språkets intonation och uttal kan avvika mycket från modersmålet. Barn tycker om att leka med språket och ett nytt språk erbjuder flera möjligheter för detta. (se avsnitt 3.2.1)

Även barnen i språkbadsdaghemmet ville lära sig språk som avviker från de mer traditionella språken. Intresset för de asiatiska språken: ryska, japanska, kinesiska och thai framkommer även i språkbadsdaghemmet. Sammanlagt tre barn av 17 ville lära sig ryska och japanska. (se tabell 5) Skälen till varför barnen ville lära sig dessa språk varierar. Vissa barn ville lära sig dessa språk eftersom de upplevde att de kommer att eventuellt i något skede av livet ha nytta av att ha kunskaper i dessa språk och några barns motiveringar till att lära sig dessa språk var att de upplevde att språket är roligt. Ett barn nämnde en relativt konkret orsak till varför han vill lära sig japanska. Detta framkommer i exempel (38). Leevi har redan uppfunnit en äkta situation där kunskaper i det japanska språket kunde hjälpa honom att kommunicera med en person som har japanska som modersmål.

- (38) Barnträdgårdslärare: okei. miksi haluaisit leevi oppia japania?
 (okej. varför vill du leevi lära dig japanska?)
 Leevi: no jos me mennään äitin ja isin kaa japaniin nii mä voin sitten tilata
 (nå om vi åker till japan med min mamma och pappa så kan jag beställa)

I exempel (38) berättar pojken att om han lär sig japanska kan han på målspråket beställa t.ex. mat i en restaurang ifall han reser till Japan med sina föräldrar. Även i detta fall har motivationen för inläring av ett främmande språk ett ursprung i ett konkret behov av att förmedla ett budskap på ett förståeligt sätt på det främmande språket. Den kommunikativa kompetensen av språkinläring har här en central betydelse. (se Ortega 2009: 172, Harley m.fl. 1990: 8–9)

Även en annan pojke i språkbadsdaghemmet ville lära sig japanska. Hans behov för att lära sig det japanska språket skiljde sig dock från Leewis behov för att lära sig japanska. (jfr exempel 38) Nikos behov för språkinläring handlade inte om att kunna kommunicera med andra människor på målspråket. Däremot ville han lära sig språket för att kunna exkludera andra människor med hjälp av språket. Därmed skulle språket för honom fungera som ett redskap för en sådan handling. I exempel (39) beskriver han varför han vill lära sig japanska.

- (39) Barnträdgårdslärare: hmm. niko miksi haluat oppia japania?
 (hmm. niko varför vill du lära dig japanska?)
 Niko: siksi että toiset ei ymmärtäis
 (så att andra inte skulle förstå)

Enligt Niko skulle han vilja lära sig japanska för att ingen annan skulle förstå det som han säger. Detta tyder på att han tänker att japanska möjligen inte är ett sådant språk som många har kunskaper i eller som en stor del av människor i hans närmiljö talar. Kunskaper och färdigheter i språket skulle därmed ge honom en möjlighet att använda språket som ett slags hemligt språk. Det skulle vara hans egen, personliga färdighet som han själv skulle få bestämma om han vill dela den med sig eller inte. Ett hemligt språk kan därmed fungera som ett redskap för att exkludera eller inkludera andra personer. De personer som inte har kunskaper i det hemliga språket kan inte förstå och kan därmed inte heller känna sig inkluderade i en situation eller en lek. Barnet kan därmed självt välja att inkludera någon i leken eller i en viss situation genom att dela med sig det hemliga språket. (se avsnitt 3.1)

I det här fallet som framkommer i exempel (39) kan ett främmande språk, japanska, som sagt fungera som ett hemligt språk, eftersom barnet berättar att syftet att lära sig språket handlar specifikt om att exkludera andra, att ”andra inte skulle förstå”. Barnet nämner dock inte att han skulle känna några personer som kan språket och därmed förblir det oklart om han enbart vill exkludera andra eller om han möjligen vill inkludera någon.

I språkbadsdaghemmet finns det sammanlagt två barn som vill lära sig kinesiska. Ett enskilt barn ville lära sig thai- språket. En pojke svarade att han vill lära sig kinesiska. I exempel (40) berättar han orsaken till varför han vill lära sig just kinesiska.

- (40) Barnträdgårdslärare: miksi konsta haluaa oppia kiinaa?
 (varför vill konsta lära sig kinesiska?)
 Konsta: siks kun siellä syödään riisiä
 (för att där äter man ris)

Pojken vill lära sig kinesiska eftersom han tror att människorna i Kina äter ris. Detta exempel visar att pojken har kännedom om landets eller världsdelen Asiens kultur, eftersom han har kunskaper om människornas matvanor i Kina. Pojkens motivation och intresse för att lära sig språket kan därmed tänkas ha en kulturell utgångspunkt. Nyfikenheten mot kulturen kan öka pojkens vilja att lära sig språket och på det sättet få veta mera om landets kultur. (se Ortega 2009: 172–173)

Ett barn i språkbadsdaghemmet ville även lära sig norska. I exempel (41) motiverar han varför han vill lära sig språket. Motivationen baserar sig på ett antagande.

- (41) Barnträdgårdslärare: viljami. miksi haluaisit oppia norjaa?
 (viljami. varför vill du lära dig norska?)
 Viljami: mm no se on varmaan niin kiva kieli
 (mm nå det är säkert ett så trevligt språk)

Pojken säger att han vill lära sig norska eftersom det ”kanske” är ett roligt språk. Pojken har ett antagande om att norska kunde vara ett roligt språk. Det är inte möjligt att veta vad detta antagande grundar sig på, men han är ändå medveten om att det finns ett språk som kallas för norska. Det kan därmed hända att han har ett intresse för landet, Norge och vill på grund av detta lära sig mera om språket som talas där.

I språkbadsdaghemmet fanns det även ett barn som svarade att hon inte vill lära sig några andra språk utöver de språk som hon redan kan. När flickan tillfrågades tidigare om vilka språk hon kan nämnde hon att hon kan svenska, engelska och tyska. Flickan

nämnde inte någon speciell orsak till varför hon inte vill lära sig flera språk. Exempel (42) visar hur hon motiverade sig.

- (42) Barnträdgårdslärare: hm peppi mitä kieliä haluaisit vielä oppia?
 (hm peppi vilka språk skulle du ännu vilja lära dig?)
 Peppi: en oikein mitään
 (inte riktigt några)

Flickan svarar att hon ”inte riktigt” vill lära sig några andra språk. Detta beror sannolikt inte på att flickan inte skulle vara intresserad av flera språk utan eventuellt upplever hon att hon inte i det här skedet av livet behöver kunna några andra språk. Enligt hennes egen beskrivning över sina språkkunskaper kan hon ändå relativt många språk. Slutligen fanns det även två barn av 17 i språkbadsdaghemmet som ville lära sig alla språk i världen. I exempel (43) och (44) kan man se hur barnen motiverade sig när de fick frågan varför de vill lära sig alla språk i världen.

- (43) Barnträdgårdslärare: mitä kieliä haluaisit vielä oppia?
 (vilka språk skulle du ännu vilja lära dig?)
 Roope: noh kaikkee maailman kieliä
 (nåh alla världens språk)
 Barnträdgårdslärare: kaikkia-
 (alla-)
 Roope: maailman kieliä
 (världens språk)
 Barnträdgårdslärare: hmm miksi haluaisit oppia kaikki maailman kielet?
 (hmm varför vill du lära dig alla språk i hela världen?)
 Roope: no siks et mä vois in matkustaa moniin maihin ja haluaisin kyllä olla kanssa aika rikas
 (nå därför att jag skulle kunna resa till flera länder och jag skulle nog också vilja vara ganska rik)
- (44) Barnträdgårdslärare: eemil mitä kieliä haluaisit vielä oppia?
 (eemil vilka språk skulle du ännu vilja lära dig?)
 Eemil: kaikkia maailman
 (alla språk i världen)
 [...]
 Barnträdgårdslärare: eemil miksi haluaisit oppia näitä- kaikkia kieliä?
 (eemil varför vill du lära dig dessa- alla språk?)
 Eemil: siks kun jos on jossain maassa voi puhua sen jonkun tyyppin kaa
 (därför att när man är i ett land kan man tala med den där typen)

I exempel (43) motiverar Roope på ett intresseveckande sätt varför han vill lära sig alla språk i världen. Han berättar att han vill lära sig alla språk för att kunna resa till flera länder och han tillägger ännu att han också vill vara ”ganska rik”. Hans första tanke om att ha kunskaper i olika språk för att kunna resa till olika länder följer samma linje som de andra barnens motiveringar till språkinläring. I exempel (43) nämner Roope även i samma mening att han också skulle vilja vara rik. Det förblir oklart om Roope anser att det finns ett samband mellan att kunna flera språk och vara rik, vilket skulle vara en relativt intressant koppling. Det är dock omöjligt att veta om han tänker att man blir rik om man kan flera olika språk eller att man måste vara rik för att kunna resa runt i världen. Ett tredje alternativ kan även vara att Roope anser att det är en rikedom i sig att kunna olika språk.

Den andra pojken som också svarade att han vill lära sig alla språk i världen verkar ha liknande tankar om de möjligheter som kunskaper i ett språk medför. (se exempel 44) Hans motivering till varför han vill lära sig alla språk i världen är att han på det sättet kan kommunicera med de personer som bor i det land han reser till. Till skillnad från Roope's svar (exempel 43) framkommer det tydligare i Eemils svar (exempel 44) att motivationen till att lära sig alla språk i världen handlar specifikt om den muntliga kommunikationen. Roope nämner inte direkt i exempel (43) att han vill lära sig alla språk i världen för att kunna kommunicera med någon.

De språk som barnen i det svenskspråkiga daghemmet ville lära sig var följande: norska, tyska, engelska, finska, spanska, franska och ”island”. Därutöver fanns det barn som inte visste om de vill lära sig flera språk samt barn som inte ville lära sig flera språk. Ytterligare fanns det barn som ville lära sig alla språk i världen. Tabell 6 visar hur antalet barn fördelar sig mellan de olika språken som barnen vill lära sig.

Tabell 6. Antal barn som ville lära sig olika språk i det svenskspråkiga daghemmet

Språk:	Antal elever:	Procentuell andel:
Norska	1	6 %
Tyska	2	12 %
Engelska	3	18 %
Finska	1	6 %
Spanska	1	6 %
Franska	1	6 %
Island	1	6 %
Alla språk i världen	2	12 %
Vet inte om de vill lära sig flera språk	4	23 %
Vill inte lära sig flera språk	4	23 %

Det populäraste språket bland de svenskspråkiga daghemsbarnen var engelska. Sammanlagt 18 % av daghemsbarnen svarade att de vill lära sig engelska. (se tabell 6) Motivationsfaktorer för att lära sig det engelska språket varierade hos de svenskspråkiga daghemsbarnen. Ett barn i det svenskspråkiga daghemmet berättar i exempel (45) varför han vill lära sig engelska.

- (45) Forskare: o–okeej, va bra. nå vilka språk vill du ännu lära dig?
 Zacharias: mmmh–öhmm–engelsk.
 [...]
 Forskare: Jaa–ah- okej. nå varför vill du då lära dig engelska?
 Zacharias: mmh–för att ja kan rej (redan) ganska myki men int allt.
 Forskare: aaa, så de e–du behöver lära dig mera.
 Zacharias: mmhh.

Zacharias motiverar i exempel (45) att han vill lära sig mera engelska dels för att han redan har kunskaper i språket och dels för att han inte ännu kan ”allt”. Det som verkar motivera pojken att lära sig mera är hans vilja att behärska engelska språket fullständigt. Han upplever att han inte för tillfället har tillräckligt kunskaper i språket.

En motivationsfaktor för språkinläring hos de svenskspråkiga daghemsbarnen var en annan persons kunskaper i ett främmande språk. I exempel (46) berättar Tove orsaken till varför hon vill lära sig engelska.

- (46) Forskare: okej- nå- vilka språk vill du ännu lära dej- finns de flera språk
 Tove: mmääh (ljud)
 Forskare: kommer du på några andra språk- som du skulle vilja ännu lära dej
 Tove: engelska
 Forskare: - engelska- mmhm- kommer du på nå andra språk då
 Tove: näh
 Forskare: -nä- okej nå varför vill du lära dej engelska
 Tove: - fö min storsyster pratar engelska o när hon lär sej- men ja- ja- pratar aldri nå engelska då vi laga (oklart?)

Enligt Tove vill hon lära sig engelska för att hennes stora syster kan språket. Hon berättar även att hon ”pratar aldrig nå engelska när vi laga” men meningen fortsätter inte längre än det. Det framkommer därmed att behovet av att lära sig språket är konkret eftersom det verkas behövas i någon aktivitet som vidare förblir oklart. Dels är det behovet av att lära sig språket för att kunna använda det och dels en annan persons kunskaper i språket som fungerar som motivationsfaktorer för språkinläring i Toves fall i exempel (46).

Det näst populäraste språket som barnen i det svenskspråkiga daghemmet ville lära sig var tyska. I exempel (47) berättar ett barn från det svenskspråkiga daghemmet att hon vill lära sig sammanlagt tre olika språk. Dessa språk är franska, tyska och engelska.

- (47) Forskare: du vet int. okej, nå vilka språk vill du ännu lära dig-e de nå andra språk som du vill lära dig?
 Sara: franska.
 Forskare: franska-oooh, precis de. e de ännu några andra språk som du vill lära dig utöver franska?
 Sara: tyska.
 Forskare: tyska-mmh, precis.
 Sara: o engelska.
 Forskare: o engelska till. okej, nå varför vill du lära dig franska då?
 Sara: nå ifall ja träffar nån som-kan som-prata me mej me-f-franska, så de e så-så kan ja prata me dom.
 Forskare: okej, nå varför vill du lära dig tyska då?
 Sara: likadant som de andra.
 Forskare: jaa, av samma orsak-o engelska då?
 Sara: samma.

Sara har ett konkret behov att lära sig alla de språk som hon nämner. Hon berättar i exempel (47) att för att kunna kommunicera med andra människor som har ett annat modersmål än hon själv, vill hon lära sig deras språk. Målet för henne är därmed kommunikation och användning av ett främmande språk i en kommunikationssituation. Hennes motivering är den samma gällande de övriga språken som hon nämner.

Bara ett barn i det svenskspråkiga daghemmet ville lära sig finska. Detta är förvånande eftersom det svenskspråkiga daghemmet ligger i en stad som är tvåspråkig. Det är dock möjligt att tolka detta fenomen på två olika sätt. Antingen finns det inget större behov eller vilja av att lära sig finska bland forskningens svenskspråkiga daghemsbarn eller alternativt kan flera barn uppleva att de redan har kunskaper i finska och har därmed inget behov av att lära sig mera av språket. (se exempel 48)

- (48) Forskare: mmmh–kommer du på några andra språk som du ännu skulle vilja lära dig?
 Zacharias: ööh–finsk.
 [...]
 Forskare: mmh. nå varför vill du lära dig finska då?
 Zacharias: mmh–för att ja kan int så mycke finska.

I exempel (48) berättar Zacharias dock att han vill lära sig finska eftersom han upplever att han inte kan språket tillräckligt bra ännu. Han uttrycker att han inte kan ”så mycket finska”, vilket syftar på att han eventuellt redan har litet kunskaper i språket, men önskar utveckla sina kunskaper.

I materialet från det svenskspråkiga daghemmet framkommer det också att det finns barn som vill lära sig nordiska språk. Dessa två nordiska språk som barnen i det svenskspråkiga daghemmet vill lära sig är norska och ”island”, vilket syftar på isländska. (se tabell 6) Ett barn berättar i exempel (49) att hon vill lära sig ”island”.

- (49) Forskare: - jaa- okej- öh- nåh vilka språk vill du ännu lära dej
 Signe: mmh-
 Forskare: (ljud)- mmh- de e int rikti färdigt ännu-
 Signe: mmmh- ja sku vila lära mej (otydligt)- språk
 Forskare: - vilket språk
 Signe: mmh- island

Forskare: - island- mmh- okej- e de några andra språk-
 Signe: mmh-
 Forskare: - som du skulle vilja lära dej- bara island
 Signe:- jah
 Forskare: okej- nå- varför vill du lära dej island
 Signe: mmh- för att de låter så konstigt o gulligt- och sånt

Signe berättar i exempel (49) att orsaken till varför hon vill lära sig ett språk som hon kallar för ”island” är att det enligt henne låter ”konstigt” och till och med ”gulligt”. Hennes intresse för språket har antagligen väckts genom att hon hört språket talas i något sammanhang. Hon beskriver språket med adjektivet ”gulligt”, vilket ger en bild om att hon upplever att språket har lockande egenskaper. Det verkar som om hon upplever speciellt språkets fonologi, dvs. uttalssätt lockande.

Forskningsmaterialet visar att det även i det svenskspråkiga daghemmet finns barn som ville lära sig alla språk i hela världen. (se exempel 50)

(50) Forskare: mmh- okej- nåh- öhh- vilka språk skulle du ännu vilja lära dej
 Felicia: alla
 Forskare: - alla- alla språk i hela världen- okej- nå- varför vill du lära dej
 alla språk i hela världen
 Felicia: för att jag kan prata me alla som finns-

Även i det här fallet verkar den kommunikativa aspekten av språket vara viktigt. Barnet i exempel (50) verkar ha en uppfattning om att kunskaper i olika språk medför möjligheter. Att kunna kommunicera med alla människor oberoende vilket språk de talar är ett ambitiöst mål vilket kan öka motivationen för språkinläring.

Det finns några skillnader mellan de tre daghemmen. I alla tre daghemmen vill barnen lära sig flera olika språk. I språkbadsdaghemmen vill barnen lära sig sammanlagt nio olika språk. I det finskspråkiga daghemmet vill barnen lära sig sammanlagt 11 olika språk. I det svenskspråkiga daghemmet ville barnen lära sig sammanlagt sju olika språk. Både i det finskspråkiga och svenskspråkiga daghemmet hade barn kommit på egna namn för några språk medan en sådan tendens inte förekom bland språkbadsbarnen. I det svenskspråkiga daghemmet liksom i språkbadsdaghemmet fanns det några barn som ville lära sig alla språk som finns i världen. Antalet barn som inte vill lära sig några

flera språk utöver de språk som de redan kan var störst hos de finskspråkiga daghemsbarnen. Även i det svenskspråkiga daghemmet var antalet barn som inte ville lära sig flera språk relativt stor (se tabell 6). I språkbadsdaghemmet fanns det däremot bara ett barn som svarade att hen inte vill lära sig flera språk.

Det populäraste språket, dvs. språket som de flesta barnen i daghemmet vill lära sig skiljde sig mellan de tre olika daghemmen. Det populäraste språket som barnen i det finskspråkiga daghemmet ville lära sig var svenska medan det i språkbadsdaghemmet var engelska. Det populäraste språket bland barnen i det svenskspråkiga daghemmet var också engelska.

Det är inte speciellt överraskande att flera språkbads elever nämner att de vill lära sig engelska, eftersom flera av dem redan kommer i kontakt med det svenska språket dagligen och kan en del svenska. Däremot är det intressant att de flesta finskspråkiga daghemsbarnen har svarat att de vill lära sig svenska. För det första är det intressant med tanke på daghemmets geografiska läge. Daghemmet ligger i östra Finland där det svenska språket inte är lika starkt närvarande i omgivningen jämfört med t.ex. västra Finland. För det andra är resultatet även intressant eftersom diskussionen under den sista tiden har tenderat att luta mot det hållet där t.ex. behovet av svenskundervisning i de finskspråkiga skolorna runtomkring hela Finland har emellanåt ifrågasatts. (För mera information se Folktinget 2017)

När man jämför daghemmen framkommer det även att engelska språket ingalunda var det näst populäraste språket bland barnen i det finskspråkiga daghemmet. Språket som var näst populäraste var nämligen franska vilket placerade sig på tredje plats hos språkbadsbarnen. Det näst populäraste språket i det svenskspråkiga daghemmet var däremot tyska. På tredje plats placerade sig engelskan, "australiensiskan" och thai i det finskspråkiga daghemmet. I språkbadsdaghemmet fick spanskan, kinesiskan och franskan tredje plats. Det tredje populäraste språket hos barnen i det svenskspråkiga daghemmet var norska, finska, spanska och "island".

Antalet barn som ville lära sig mera avvikande språk i det finskspråkiga daghemmet skiljde sig en aning jämfört med språkbadsdaghemmet. Det fanns bara enskilda barn som ville lära sig de mer exotiska språken som t.ex. japanska, ryska och kinesiska medan antalet barn i språkbadsdaghemmet som ville lära sig dessa språk var större. När det gäller thai ville flera barn i det finskspråkiga daghemmet lära sig språket jämfört med språkbadsdaghemmet. I det svenskspråkiga daghemmet föredrog barnen de europeiska språken framför t.ex. de asiatiska språken som var mer populära hos barnen i de två andra daghemmen. Barnen i det svenskspråkiga daghemmet nämnde inte att de skulle vilja lära sig något som helst asiatiskt språk. Däremot verkade barnen i det svenskspråkiga daghemmet vilja lära sig mera nordiska språk jämfört med de två andra daghemmen.

5 MOTIVERANDE FAKTORER I SPRÅKINLÄRNINGSSITUATIONER

I detta kapitel kommer jag att presentera de olika aspekter som framkommer i förskolebarnens teckningar gällande språkinläring. Barnens uppgift var ju att rita sig själva när de lär sig språk. (Jfr avsnitt 1.2) Jag diskuterar aspekterna tid, rum och personer som barnen har avbildat i sina teckningar och som de har berättat mera om när de intervjuades. Jag diskuterar även i detta kapitel hur dessa olika aspekter skiljer sig i barnens teckningar i de tre olika daghemmen.

5.1 Språkinläring och rum

I barnens teckningar från språkbadsdaghemmet framkommer det att de personer eller händelser som barnen har ritat befinner sig inomhus eller utomhus. De barn som avbildade sin språkinläringssituation inomhus berättade att denna situation tog plats i t.ex. det egna hemmet eller hemma hos någon annan, exempelvis en släkting eller i förskolan. Språkinläringssituationen kan därmed hända både i och utanför barnens formella lärmiljö som förskolan.

Några barn i språkbadsdaghemmet valde att avbilda sin språkinläringssituation utomhus. Ofta handlade det om en miljö ute i naturen och i några fall beskrev barnen att de befinner sig nära ett vattendrag när de lär sig språk. Ett barn berättade att han t.o.m. kommer i kontakt med vattnet i samma stund som han lär sig språk. (se exempel 51).

(51) Barnträdgårdslärare: no niin. mitä kuvassa on?

(nä jo. vad är det på bilden?)

Eetu: siin oon mä siin on aurinko ja sitte mä pidän jalkoja vedessä

(där är jag där är solen och sedan har jag fötterna i vattnet)

Barnträdgårdslärare: ja kuinka se on sun kielenoppimiseen?

(och vad har det med din språkinläring att göra?)

Eetu: siinä mä mietin niitä kielen sanoja. millasia

(jag tänker där på de där orden i språket. hurdana)



Bild 1 Eetus bild av när han lär sig språk

I exempel (51) berättar Eetu att han har sina fötter i vattnet medan han tänker på hurdana ord det finns i det språket som han tänker på och lär sig. Eetu har avbildat sig ensam i sin språkinläringssituation och det är intressant att vattnet har en roll i hans språkinläringssituation.

Vissa barn i språkbadsdaghemmet avbildade även sin språkinläringssituation i utlandet. Oftast var språkinläringssituationer avbildade utomhus i sådana fall där språkinläringen ägde rum utomlands. I dessa barns berättelser framkommer det att deras språkinläringssituation var placerad i Japan, i Grekland, på Kanarieöarna och i Spanien. Därtill handlade det ofta om en specifik situation som exempel (52) visar.

(52) Jenna: no tää on nyt sieltä japanista. kun mä olin puistossa. siellä oli vesilähde ja ni siellä mä kuulin kun yks sano tutun sanan mut ku mä en tienny sen. ja mä olin joskus kuullu ku isi sano sen. sitte mä kysyin äidiltä et mikä sana tuo on ja sitte uudelleen ja uudelleen niin sitte mä opin

(nå det här är nu från japan. när jag var i parken. där fanns det en fontän och så där hörde jag när en sade ett bekant ord men när jag inte visste det.

och jag hade någon gång hört när pappa sa det. sedan frågade jag mamma att vad är det där ordet och sedan på nytt och på nytt så lärde jag mig)

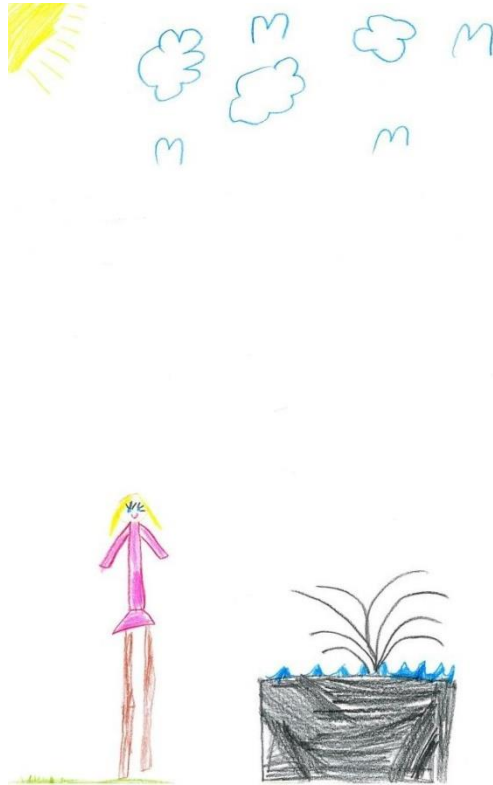


Bild 2 Jennas bild av när hon lär sig språk

Jenna berättar i exempel (52) att hennes teckning handlar om hennes resa till Japan. Hon hade varit i en park och där hade hon sett en fontän. I parken hade hon hört ett ord på japanska som hon kände igen. Hon visste dock inte vad ordet betyder. Hon berättar också att hennes pappa hade en gång använt ordet och att hon lärde sig ordet genom att fråga efter ordets betydelse upprepade gånger av sin mamma.

Temat- vattendrag kommer återigen fram i Jennas berättelse i exempel (52). Därtill finns det ett mönster i hennes språkinläringssituation som är framträdande i andra barns beskrivningar av sina språkinläringstillfällen. Hon hör och känner igen ett ord på det främmande språket, som i detta fall är japanska. Därefter frågar hon ordets betydelse och gör det även upprepade gånger och på det sättet blir ordet bekant och därmed tillägnar hon sig både ordet och dess betydelse.

I de finskspråkiga daghemsbarnens teckningar upprepas samma tema när det gäller aspekten rum. Det finns barn som har avbildat sin språkinläringssituation både inom- och utomhus. Sådana ställen som beskriver barnens språkinläringssituation inomhus kan t.ex. ses i exempel (53) där ett barn berättar att han befinner sig i en skola när han lär sig språk.

- (53) Kaapo: tässä niinkun on kirjaimii tässä on opettaja tässä olen minä tekemässä tehtävii. tässä on yks. eh tyttö tässä on pekka ja tossa on yks toinen tyttö. tässä on see se taulu
 (här är liksom bokstäver här är läraren här är jag och gör uppgifter. här är en eh flicka här är pekka och där är en annan flicka. här är den där tavlan)
 Forskare: hmh. liitutaulu?
 (hmh. krittavlan?)
 Kaapo: nii
 (jo)
 Forskare: mitä se opettaja tossa tekee?
 (vad gör läraren där?)
 Kaapo: se niinku näyttää mitä pitää opetella
 (hon liksom visar vad man ska lära sig)
 Forskare: mitä kirjaimia noi on?
 (vilka bokstäver är de där?)
 Kaapo: tässä on *aa bee cee dee ee*. onko toi *äf* vai mikä toi on?
 (här är aa bee cee dee ee. är det där äf eller vad är det?)
 [...]
 Forskare: eli mitä se opettaja sitte kertoo teille?
 (alltså vad berättar den där läraren för er?)
 Kaapo: no varmaan vähän niinku opettaa aakkoset
 (nå kanske hon lär oss liksom alfabetet)
 Forskare: joo jonkun kielen aakkosia?
 (jo alfabetet i ett språk?)
 Kaapo: mm
 Forskare: hmh.
 [...]
 Forskare: mm missä paikassa sä oot tässä?
 (var någonstans är du här?)
 Kaapo: noo koulussa
 (nå i skolan)
 Forskare: koulussa?
 (skolan?)
 Kaapo: nenäinniemen koulussa
 (i nenäinniemi skola)
 Forskare: joo. haluatko vielä jotain muuta tästä kuvasta kertoo?
 (jo. vill du ännu berätta någonting annat om den här bilden?)
 Kaapo: no ei oikein oo muuta. tää on 1 a luokka

(nå inte riktigt. det här är åk 1 a)



Bild 3 Kaapos bild av när han lär sig språk

I exempel (53) berättar Kaapo att hans språkinläringssituation äger rum i en skola. I skolan finns det en lärare och andra elever. När forskaren frågar vad läraren gör på bilden berättar Kaapo att läraren visar vad man ska öva på och det som enligt honom ska studeras är alfabetet i ett språk. I hans berättelse kommer det dock inte fram vilket språk det enligt honom är fråga om. Kaapos uppfattning om språkinläring och var man egentligen lär sig språk verkar vara starkt anknuten till ett mer formellt sammanhang som skolan och att man lär sig språket med hjälp av en lärare.

Vissa av de finskspråkiga daghemsbarnens språkinläringssituationer var avbildade utomhus. Dessa situationer tog plats i t.ex. skogen och även på en parkeringsplats.

- (54) Elli: no tota. me lähettiin täältä ajaa tätä pitkin tosta. tota parkkipaikkaa tohon ja sitte tota. me pysähyttiin nii se auto tähän koska tosta me vielä ajettiin tohon ja sitte tota tota tota mää kävelin ulkona ja äiti oli siinä vieressä ni mää sain kävellä siinä
(nå det här. vi började köra längs det här från det där stället. det där parkeringsplats dit och sen det här. vi stannade bilen här för att vi körde

härifrån ännu dit och sen det här det här jag gick ute och mamma var där berdvid så fick jag gå där.)

Forskare: mm eli olitko sinä äitin kanssa?
(mm alltså var du där med din mamma?)

Elli: joo

Forskare: kukas tässä on?
(vem är det här?)

Elli: minä
(jag)

Forskare: ja mikä tämä siis. tämä tässä on se tie
(och vad det här alltså. detta här är den där vägen)

Elli: joo

Forskare: no kerro miten tää liittyy siihen sun kielenoppimiseen että miten sä opit kieliä?

(nå berätta vad det här har att göra med din språkinläring att hur du lär dig språk?)

Elli: no tota. äiti soitti sen työkaverille ja kysy tota miten ruotsii ja sitä englantii ni puhutaan ni sitten äiti ke- se äitin työkaveri kerto. sitte äiti kerto sen mulle

(nå det här. mamma ringde sin kollega och frågade det här hur svenska och det där engelska talas och så mamma be- den där kollegan berättade. så mamma berättade för mig)

Forskare: aha no hieno juttu. haluatko vielä jottain kertoo tuosta kuvasta?
(aha fint vill du ännu berätta någonting om bilden?)

Elli: mh mh

Forskare: okei. kiitos paljon
(okej. tack så mycket)

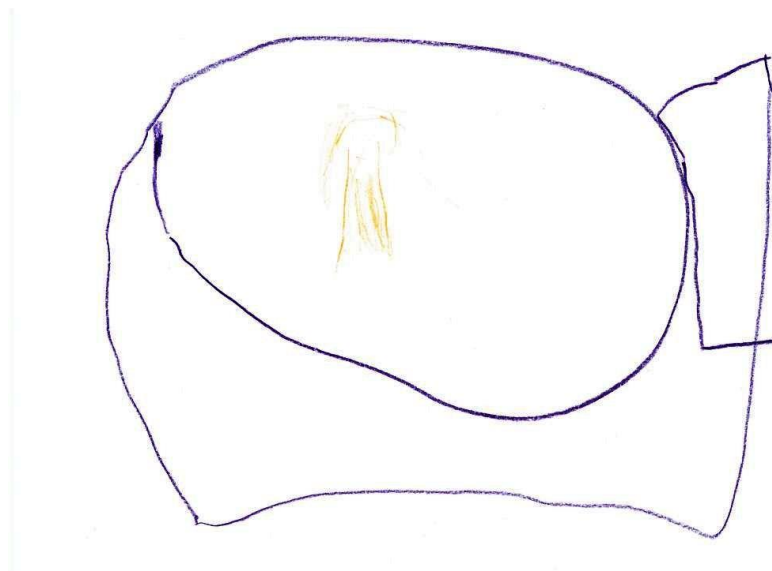


Bild 4 Ellis bild av när hon lär sig språk

Elli har sannolikt avbildat en äkta situation som har hänt henne någon gång. I exempel (54) berättar Elli hur hon och hennes mamma körde först bil och går sedan in på en parkeringsplats. Hon berättar att hennes mamma hade ringt och frågat hur man ”talar” svenska och engelska. Efter att mammas kollega hade berättat för hennes mamma lärde hon Elli de uttryck som hon hade frågat sin kollega. I Ellis språkinläringssituation var det hennes mamma och hon själv som var aktiva språkinlärare.

I det svenskspråkiga daghemmet hade barnen avbildat sin språkinläringssituation i flera olika rum. Dessa rum finns – likasom i de två andra daghemmen – även utomhus och inomhus. Därtill var några språkinläringssituationer avbildade i utlandet. Sådana rum som var avbildade inomhus i de svenskspråkiga daghemsbarnens teckningar var en restaurang, ett hotell, förskolan, hemmet och mormors hus. De rum som var avbildade utomhus var trädgården, öknen, skogen och Everestberget. När det gäller utlandet har vissa barn avbildat sin språkinläringssituation i Australien, Spanien, Tyskland och i Sverige. Därutöver har ett barn även avbildat sin språkinläringssituation i Finland som kan ses i exempel (55).

- (55) [...]
 Forskare: jaah, kan du berätta att vem som e me i den här teckningen då?
 Susanna: jag.
 Forskare: du själv, o var e du nånstans?
 Susanna: mmh (en längre paus) sss.
 Forskare: e de nånstans ute då de finns–de e mycke gräs här o–o sen e de–
 Susanna: mmh.
 Forskare: –finlands flagga här som ja ser.
 Susanna: mmh. så att ja–så att de visar att ja ska fa tillbaka.
 Forskare: tillbaka till finland?
 Susanna: mmhm.
 Forskare: ahaa, nå ha du–du har rest nånstans då i den här bil–
 Susanna: mmh.
 Forskare: var nånstans har du rest då?
 Susanna: mmh. ti sverige.
 [...]



Bild 5 Susannas bild av när hon lär sig språk

I exempel (55) berättar Susanna att i hennes teckning har hon varit på en resa i Sverige och att hon nu är på väg tillbaka till Finland. Hennes språkinlärningssituation kan ha hänt under hennes resa till Sverige. I flickans berättelse framkommer det dock inte att det språk som hon hade lärt sig vore svenska, vilket är intressant med tanke på att hon går i en förskola där språket är svenska. Susanna kan möjligtvis ha en tvåspråkig bakgrund, men det kan dock ändå vara fråga om ett tredje språk som hon lärt sig, eftersom det både i Sverige och i Finland bor människor som talar något annat språk än majoritetspråket i dessa två länder.

Även andra barn i det svenskspråkiga daghemmet hade avbildat sin språkinlärningssituation utomlands. I ett annat fall som kan ses i exempel (56) äger språkinlärningssituationen rum på en resa.

- (56) Forskare: okej- nå då får du berätta om den hä teckningen som du har rita
 Tove: mm- de hä va i spanien – enn- när ja va på hotell
 Forskare: på ett hotell- jaa precis- o de- e de du som e me här på bilden
 Tove: mm
 Forskare: okej- o va annat finns de me på den här bilden då
 Tove: palmer o konstiga träd
 Forskare: okej- o de- e de här de här hotelle de här orangea
 Tove: mmmnäh- de e nån slags spaniens port
 Forskare: jaah- port okej- va fint
 Tove: - fö- de finns en slags slott vi spanien

Forskare: -jaa

Tove: -förr i tiden så va en drake där o söndra- så de e den här porten

Forskare: jaha- okej precis- nå e de nånting annat som du vill ännu berätta om teckningen

Tove: ... mmh- ja vill berätta om att de ha vari rikti varmt o ja tappa bort min boll där

Forskare: aj jahaa- nå va hände då när du tappa bort den där bollen- va hände efter sen

Tove: hmm- ja glömde de baa

Forskare: jåh-

Tove: -jag blev ändå jätte lessen

Forskare: nå jåå- säkert- hmmh- okej- nå e de ännu nånting annat som du vill berätta om den där teckningen

Tove: mm- bollen for i havet fö vi bodde nära en strand på hotellet (ljud: ”är ni färdiga”)

[...]

Tove: vid hotellet fanns o en tv

[...]



Bild 6 Toves bild av när hon lär sig språk

Toves språkinläringssituation verkar vara bunden även till kulturella aspekter. Hon berättar i exempel (56) om att hon såg en ”port” och fick även veta historien bakom denna port. Därtill berättar hon att det fanns en television i hotellet. Antagligen har hon hört det spanska språket när hon har sett på television vid hotellet.

I materialet från det svenskspråkiga daghemmet framkommer det att en språkinläringssituation kan äga rum dels i en fantasivärld där det även finns med element från det verkliga livet. En flicka i det svenskspråkiga daghemmet beskriver i exempel (57) att hennes språkinläringssituation äger rum utomhus.

- (57) Forskare: - nä- okej- nå då kan du berätta om din teckning då
 Signe: mmhh- hmm- de här e ett dvärg som söker efter- döda människor som har dödd på stentiden (ljud)
 Forskare: okej att- e de du som e me på den hä bilden-
 Signe: - ja ja måst hämta (viskar otydligt)
 Forskare: - jahaa- så den här- du- du- sa att du söker efter döda människor eller-
 Signe: (otydligt)
 Forskare: jahaa- ja precis de-
 Signe: - o dödsallar
 Forskare: - okej- så de e ett berg- var nånstans e de där berget då
 Signe: de är i- everestberget
 Forskare: mount everest- okej- fint- vill du berätta ännu nånting mera om den där- teckningen- näh- du blev klar-
 Signe: -mmh
 Forskare: - okej- tack så mycke för de.



Bild 7 Signes bild av när hon lär sig språk

I Signes språkinläringssituation befinner hon sig vid ”Everestberget”. Flickan har antagligen hört talas om berget Mount Everest och kopplar det med utlandet. Hon nämner dock inte att det är fråga om ett visst språk som hon lär sig.

I materialet från de tre olika daghemmen framkommer det flera olika rum för språkinläring. De rum som daghemsbarnen har avbildat sin språkinläringssituation befinner sig både utom- och inomhus. Språkinläring kan även ske i helt vardagliga situationer så som i skolan eller på parkeringsplatsen, men även under mer speciella tillfällen och sammanhang som exempelvis under en utomlandsresa eller i fantasivärlden.

5.2 Språkinläring och tid

De språkinläringssituationer som barnen i de tre olika daghemmen har tecknat innefattar även en tidsaspekt. I barnens teckningar framkommer det att en språkinläringssituation kan vara bunden till en viss tid. Språkinläringssituationen kan därmed äga rum i nuet, i framtiden eller i det förflutna. I exempel (58) från språkbadsdaghemmet framkommer det att språkinläringen kommer att hända någon gång i framtiden för barnet.

- (58) Barnträdgårdslärare: no vili kerropa kuvasta
 (nä vili berätta om bilden)
 Vili: tässä näky missä mä oon käynny ja minne mä meen nytte oppii kieltä
 (här ser man var jag har varit och vart jag går nu och lära mig språk)
 Barnträdgårdslärare: siinä näky minne sä oot menossa ku sä meet oppimaan kieltä. berättar du?
 (där ser man vart du ska gå när du lär dig språk.)



Bild 8 Vilis bild av när han lär sig språk

I exempel (58) berättar Vili att han ska gå till ett ställe där han kommer att lära sig språk. Det är alltså fråga dels om ett visst ställe där språkinläringen sker men även om en viss tid när språkinläringen kommer att hända och denna tidpunkt är i framtiden. En flicka i det finskspråkiga daghemmet har ritat konkret olika språk i sin teckning. Språkinläringssituationen sker för henne däremot i nuet. (exempel 59)

- (59) Forskare: noi. elikkä. voisitko sä nyt kertoo tästä sun piirustusesta että mitäs siinä on mitä sä piirsit
(sådär. alltså. kan du nu berätta om din teckning att vad finns där vad har du ritat?)
Inka: (lapsi puhuu pitkään keksimäänsä kieltä)
(barnet talar länge ett språk som hon kommit på själv)
Forskare: okei. eli onks siinä lukeeks siinä sillee. mitä se on mitä siinä lukee
(okej. alltså är där står det där så. vad är det vad står det där)
Inka: noo varmaa jotai muutaki kieltä ku ruotsia ja kaikkee
(nå säkert någonting annat språk också än svenska och allt)
Forskare: okei. eli siinä on niinkun kaikkia kieliä
(okej. alltså där finns som alla språk)
Inka: eri kieliä
(olika språk)
Forskare: okei siinä on eri kieliä. tota nii nii. onks se niinkun ootsä niinkun kirjottanu sitä kieltä siihen vai
(okej där finns olika språk. det här. är det som har du som skrivit det där språket där eller)
Inka: koska mä osaan jo muutaki kieltä
(för att jag kan redan ett annat språk också)

Forskare: nii justiin ni sä sitte kirjotit sitä. noo olikh helppoo tai vaikeeta piirtää tota kuvaa
(precis så du har skrivit dit det då. nå var det lätt eller svårt att rita den där bilden)

Inka: no oli helppoo. kaikista helpointa
(nå det var lätt. lättast av allt)

Forskare: ahaa kaikista helpointa. ai miks se oli kaikista helpointa
(ahaa lättast av allt. aj varför var det lättast av allt)

Inka: koska mä tiän jo miten mä osaan jo piirtää mun isosisko pinja (?) ja on opettnu mut helposti piirtää
(för att jag vet redan hur jag kan rita min storasyster pinja (?) och har lärt mig att rita)

Forskare: okei

Inka: kaks isosiskoo
(två storasystrar)

Forskare: no nii. ni nehän opettaa sitte. noo mm haluutsä sanoo jotaki tosta väristä että miks sä piirsit justiin tolla värillä
(så där. så de kan ju lära dig. nå hmm vill du berätta någonting om färgen att varför du valde att använda just den där färgen)

Inka: koska mä tykkään mustasta pinkistä ja violetista
(för att jag tycker om svart rosa och violet)

Forskare: no ni. noo oliskos sulla sitte vielä jotai muuta mitä sä haluaisit vielä sanoa tosta piirroksesta
(så där. nå skulle du ännu vilja berätta någonting om din teckning)

Inka: mm että siinä on kaikenlaisia ihania kieliä koska. ne kielet on niin ihania ja musta mä tykkään piirtää ja mulla on uudet tussitki kotona
(mm att det finns alla sorters ljuvliga språk där för att. de språken är så ljuvliga och jag tycker om att rita och jag har nya tuschpennor hemma)

Forskare: ahaa. no nii. mutta tosi hieno juttu ja hieno piirros. olisko sulla vielä jotai muuta sitte
(ahaa. men fint och fin teckning. skulle du ännu ha någonting som du vill berätta om teckningen)

Inka: noo ei oo muuta
(nå det finns ingenting annat)

Forskare: no nii. selvä juttu. kiitoksia
(så där. det var klart. tack)

Detta exempel (59) visar att språkinläringen är närvarande för Inka hela tiden. Enligt Inka är de olika språken "ljuvliga" som hon har tecknat. Denna ljuvlighet har hon uttryckt genom att använda sina favoritfärger för att teckna de olika språken. Språkinläring verkar därmed väcka positiva upplevelser hos Inka.

I det svenskspråkiga daghemmet berättar en pojke om sin teckning. Hans språkinläringssituation verkar vara bunden till en viss situation som redan har hänt för

honom tidigare. Därmed har språkinlärning skett för honom i det förflutna. Melvin berättar i exempel (60) om ett dataspel.

- (60) Forskare: nä. du vill int. okej, nå nu kan du berätta om den här teckningen som du har gjort.
 Melvin: hjuuh-frey fazbi (= *Freddy Fazbear*)-så-dehä frey fazbeers (= *Freddy Fazbear*) -ers-thr-fyran o-
 Forskare:- aha
 Melvin: -eller ja mena femman-o i de hä sprint trap purple man. sprint trap funkar int nå meir. först de va guld men nu er han så hee. o så ha han tokode (=sådana här) finger o-en öra bort-o de hä purple man vart träffa en crunchile o-crunchile- så han for in i sprint trap. sprint trap byrja värk.
 Forskare: jaa, okej.
 Melvin: o jer (=här) e frey fazbi (= *Freddy Fazbear*).
 Forskare: okej så de e nåt spel de där?
 Melvin: mmh.
 Forskare: nåt dataspel.
 Melvin: mmh.
 Forskare: okej, o du spelar ofta de där spelet då?
 Melvin: ja.
 Forskare: jahaa, precis.
 Melvin: he kan man spela he ja.
 Forskare: va e de här, e de här himlen då?
 Melvin: ja, he e natt.
 Forskare: okej.
 Melvin: då (otydligt) dom de robotar komma fram.
 Forskare: okej precis.
 Melvin: mitt natt-mitt i natten.
 Forskare: mitt i natten.
 Melvin: klockan tolv.
 Forskare: oho-jahaa, de e så. nå-e de nånting mer som du vill berätta om den här teckningen?
 Melvin: näh?
 Forskare: så de va färdigt då?
 Melvin: mmhm.
 Forskare: okej, så tackar ja dig.



Bild 9 Melvins bild av när han lär sig språk

Melvin använder många engelskspråkiga ord när han berättar om sin teckning som handlar om hans språkinläringssituation. Detta exempel visar att barn kan lära sig olika språk genom att spela t.ex. dataspel på ett främmande språk. Även om barnet inte helt förstår de olika ordens innehåll på det främmande språket kan hen ändå lära sig att komma ihåg olika ord som hen kopplar till en viss situation i spelen och bilderna i spelet kan ge barnet en kontext som hjälper hen att förstå.

För barnen i forskningsmaterialet kan språkinläring äga rum i olika tidspunkter. Som det framkommer i forskningsmaterialet kan språkinläring hända var som helst men det är även möjligt att det händer när som helst. För en del handlar det om någonting som kommer att hända i framtiden och för en del händer språkinläringen här och nu. Forskningsmaterialet visade även att några barn hade placerat sin språkinläringssituation i det förflutna.

5.3 Språkinlärning och personer

I barnens teckningar från språkbadsdaghemmet har barnen för det mesta avbildat sig själva i språkinlärningssituationen. En del barn har även tecknat andra personer som deltar i eller som är aktiva i språkinlärningssituationen. I vissa barns teckningar har barnet dock tecknat enbart sig självt i språkinlärningssituationen. De personer som är närvarande i barns språkinlärningssituationer är oftast släkt med barnet. De släktingar som barnen i språkbadsdaghemmet nämner är mamma och farfar.

I exempel (61) berättar Peppi att hennes språkinlärningssituation händer inomhus där även hennes mamma befinner sig. Peppis språkinlärningssituation handlar om hennes egen kännedom om att hon har kunskaper i svenska.

- (61) Barnträdgårdslärare: okei. peppi kerro kuvasta
 (okej. peppi berätta om bilden)
 Peppi: et ku mä olin äitin kaa niin tuolla sisällä kerran nii mä sanoin
 äitille et mä osaan jo vähän ruotsii
 (att när jag var med min mamma där inne en gång så berättade jag till
 mamma att jag redan kan lite svenska)



Bild 10 Peppis bild av när hon lär sig språk

Som det framkommer i exempel (61) vill Peppi dela sin erfarenhet av språkinlärning med sin mamma. Hon berättar för sin mamma att hon redan har lärt sig lite svenska och söker antagligen på det sättet bekräftelse eller positiv respons från sin mamma. Det kan

även hända att Peppi känner glädje över sina språkkunskaper och därmed vill dela med sig av sin glädje med sin mamma.

Ett annat barn i språkbadsdaghemmet berättar hur han lär sig språk med en släkting. Det är Leevi farfar som lär honom det tyska språket. I exempel (62) framkommer det även att Leevi själv hade ett behov att lära sig tyska.

- (62) Barnträdgårdslärare: hmm leevi kerro kuvasta
(hmm leevi berätta om bilden)
Leevi: tuota mä olin kerran vaarin luona niin mä kysyin vaarilta et mä haluun oppia saksaa nii se opetti mulle
(det här en gång var jag hos min farfar och jag frågade honom att jag vill lära tyska och han lärde mig.



Bild 11 Leevi bild av när han lär sig språk

Till skillnad från Peppis språkinläringssituation (jfr exempel 61) är den andra personen, farfar i Leevi teckning en aktiv aktör i hans språkinläringssituation. Språkinläringen är i detta fall en social händelse som har sitt ursprung i språkinlärarens egen vilja att lära sig ett språk.

Barnen i det finskspråkiga daghemmet har också tecknat både sig själva och sig själva med andra personer i sina språkinläringssituationer. Barnen i det finskspråkiga daghemmet har antingen avbildat sig själva med flera personer eller med en person. I de finskspråkiga barns teckningar finns också släktingar med. Oftast är det barnets mamma som medverkar i teckningen. Utöver personer som är släkt med barnen dyker det upp

personer som t.ex. läraren. Det finns även okända personer och sagofigurer avbildade i de finskspråkiga barnens språkinlärningssituationer.

Ett barn i det finskspråkiga daghemmet har tecknat en sagofigur ur en film som hon hade sett. När flickan berättar om sin teckning framkommer det inte i början så tydligt varför hon har valt att avbilda just denna sagofigur men efter att forskaren har presenterat följdfrågor berättat hon varför hon valde att teckna denna figur. Exempel (63) visar hur flickan beskriver sin teckning.

(63) Forskare: [...] elikkä voisitko sä kertoa siitä sun piirustuksesta että. että ketä siinä on tai mitä esineitä tai paikkoja siinä sun piirustuksessa on (alltså kan du berätta om din teckning att. att vem är där eller vilka föremål eller ställen finns i din teckning)

Nea: no tässä on semmosessa ohjelmassa semmonen tyttö joka on semmonen tyttö mutta sillä on vaa se sen nimi sen elokuvan nimi on kaksin karkuteillä

(nå här är en flicka från ett sådant program som är en sådan flicka men hon har bara det den där filmen heter trassel)

Forskare: ahaa. eli se on siitä elokuvasta tuo tyttö. noo ymm voisitko sä kertoa sitte tarkemmin että miks sä piirsit just sen tytön siihen

(ahaa så det är den där flickan från filmen. nå ymm kan du berätta mer noggrant att varför du ritade just denna flicka.

Nea: no sen takia ku mä tykkään siitä tytöstä. niin paljon. se on mun lemppari elokuva nii siks mä piirsin. sen

(nå därför att jag tycker om den där flickan. så mycke. det är min favorit film så därför ritade jag den)

[...]

Forskare: nii mm. jos tää on se tyttö nii voisiksä kertoo vielä että kuka tuo on ja sitte että mikä tää on

(så mm. om det här är den där flickan så kan du ännu berätta att vem är det där och sedan vad är det här)

Nea: mä en osaa ihan tehdä poikaa mutta silti toi on vaan tommonen (jag kan inte riktigt rita en pojke men ändå är den där bara en sådan)

Forskare: onkse siinä elokuvassa se poika

(är den där pojken med på filmen)

Nea: mm

Forskare: joo. no kertosit sä sitte vielä että mitä sä ajattelit kun sä piirsit tota kuvaa ja. ja liittyykse siihe kielenoppimiseen tää kuva

(jo.nå kan du ännu berätta vad du tänkte när du ritade den där bilden och. och handlar den här bilden om språkinlärning)

Nea: mm liittyy

(mm handlar)

Forskare: no kerrot sä vielä mulle että miten se liittyy

(nå ska du berätta ännu för mig hur den handlar om språkinlärning)

Nea: no si site nii koska se tähkäpää oli iso nii. nii se mä en pit- iha osannu piirtää sille pitkää tukkaa koska se sillä pitäs olla nii pitkä tukka ni. mä vaan tein lyhyt tukkasen koska mä tykkään lyhyistä tukista nii siks mä piirsin lyhyen tukan

(nå på det sättet att den rapunzel var stor så. så då det jag inte- kunde riktigt rita långt hår åt henne för att hon borde ha ett så långt hår så. jag gjorde bara en korthårig flicka för att jag tycker om korta hår så därför tecknade jag kort hår)

[...]

Forskare: mm. no liittyykö se sitten siihe tota nii nii. siihe sun kielenoppimiseen jotenki

(mm. no handlar det på något sätt om det här din språkinlärning)

Nea: no sillee koska se tähkäpää on iso ja se osaa puhua tota englanniks ja. tota ruotsiks koska. mä tiän sen

(nå på det sättet att den där rapunzel är stor och hon kan tala det där engelska och det här svenska för att. jag vet det)

Forskare: nii. okei eli se on vähä niinku sillee. se on jo isompi ja se osaa eri kieliä ni sä siks halusit sen takia piirtää sen

(så. okej alltså hon är lite så där. hon är redan större och hon kan olika språk så därför ville du rita henne)

Nea: mm

I exempel (63) framkommer det två faktorer. Flickan valde att rita en sagofigur som hon tycker väldigt mycket om och som hon kan identifiera sig med. Hon berättar även att figuren är redan ”stor” vilket syftar på att enligt henne är prinsessan redan tillräckligt gammal för att lära sig olika språk. Därutöver påstår Nea att hon vet att Rapunzel kan tala både svenska och engelska. Det tyder på att hon själv också känner till båda språken och därmed kan identifiera t.ex. ord på dessa två språk, vilket betyder att hon har kunskaper i dessa två språk.

I de svenskspråkiga daghemsbarnens teckningar är flera olika personer representerade. Barnen har tecknat enbart sig själva men även sig själva tillsammans med någon annan i språkinlärningssituationen. Även de svenskspråkiga barnen har avbildat att språkinlärningssituationen sker med en släkting. De släktingar som framkommer i de svenskspråkiga barnens teckningar är lillebror, storebror, mamma och pappa. I barns teckningar finns även med sagofigurer och figurer från datorspel.

Ett barn i det svenskspråkiga daghemmet berättar om sin språkinläringssituation som äger rum i ett datorspel. Det framkommer olika fantasifigurer som t.ex. zombies, vampyrer och en figur som kallas för *Slenderman* i hans språkinläringssituation. Även flera språk som zombiespråk och engelska används. (se exempel 64)

- (64) Forskare: ja, okej–nå då så kan du berätta lite om den här teckningen–va den e fin–kan du lite berätta va de händer där o vem som e me?
 Eddie: äh–de är en–först en så–säger en zombie att han ska döda de människor som e ti dee (= där).
 Forskare: jaa.
 Eddie: men då förstar int han naa (någonting)–fö an (=han) tala ju zombiespråk.
 Forskare: jaa.
 Eddie: så byri saan (=börjar sedan) kom upp fleir zombies överallt–till o me från molnen.
 Forskare: okej.
 Eddie: så komber upp en sländermään (=slenderman en figur ur ett datorspel).
 Forskare: va e de då.
 Eddie: he är edee (den där)–han har fleir armar.
 Forskare: ahaa.
 Eddie: o så komber e en vampyr.
 Forskare: oho–okej o va?
 Eddie: o så (otydligt) backar an de mellan beinen.
 Forskare: ohoo–jaha, de e så. nå va står de där i pratbubblona då?
 Eddie: öö–ai no–ai nnnn–ai nnou–ai–ja veet int riktigt–ai gonna kill juu–ja kommer att döda dej.
 Forskare: o–keej, precis de. nåjåå, vill du ännu berätta nånting om den här teckningen eller?
 Eddie: nää.
 Forskare: de–du blev färdig. okej då tackar ja dej.



Bild 12 Eddies bild av när han lär sig språk

Eddies språkinlärningssituation är anknuten till den situationen där han har spelat ett datorspel. Exempel (64) visar att Eddie har kunskaper i engelska språket. Han har avbildat språket i fråga i pratbubblor för att visa att vissa figurer kommunicerar med varandra på detta språk. Eddie berättar att han har skrivit ”ai gonna kill juu” i pratbubblorna. Han översätter även uttryckets betydelse till svenska ”ja kommer att döda dej”. Därutöver berättar Eddie att det i hans teckning också talas ett annat språk som han dock inte själv har förståelse för. Detta språk kallar han för ”zombie språk”.

Ett annat barn i det svenskspråkiga daghemmet verkar ha placerat sin språkinlärningssituation i samma datorspel som Eddie i exempel (64). I Zacharias teckning är det dock zombierna som talar engelska. Zombierna i Zacharias teckning verkar säga exakt samma fras som i Eddies teckning i exempel (64). Även Zacharias översätter detta uttryck till svenska. Dock finns det mera engelska i hans teckning eftersom kommunikationssituationen fortsätter ännu. Zacharias berättar att det finns några andra som talar ett annat språk som de andra inte riktigt förstår och de andra uttrycker att de inte förstår genom att berätta om det på engelska ”ai dont nou”. Även detta uttryck översätter Zacharias på svenska när han berättar. (se exempel 65)

- (65) Forskare: okej, de e–okej. nå kan du då berätta lite om den här teckningen som du ha ritat, vilka alla e me i den hä teckningen o–
 Zacharias: mmm–öhhh–hhh–ja vejt int rikti sjölv (själv) men ja rita bara mänskona–och några zombie.
 Forskare: o–kej, de e zombie. va säger di då nånting, di har nå sån här pratbubblor här, e de nåt speciellt språk som di talar då eller?
 Zacharias: di talar engelsk.
 Forskare: engelska–aa–precis, va händer de här på bilden–(ljud)–va gör di där?
 Zacharias: öööh–nån ha (oklart) mänskona ti dee så de börja rinn.
 Forskare: ja–haa, oj–oj–va spännande.
 Zacharias: o sen–zombin far upp ti himmlen–fjuuu–så regnar e (=det) blod.
 Forskare- wuu–oj–oj–nå de e no ganska häftit de, jaa precis.
 Zacharias: o så ti dee (=där) komber en zombie ner me fallskärm.
 Forskare: ja–haa.
 Zacharias: o ein har släppt ner ti–dee (=där)–o ett flygplan o–ein ha falde ner ba (=har fallit ner bara) från himlen.
 Forskare: aaa–nå men jestas, oh–hoh. nå e de nånting annat du vill ännu berätta om den här teckningen?

Zacharias: o sen–o de säger aim gona kill juu–o som att jag kommer döda dej.

Forskare: a–haa.

Zacharias: o sen–den här egentligen som tala så dee baa blaa blaa blaa– eller naanting (någonting) så–han visst int rikti äntå(=ändå) att ai dont nou som att – ha mena som att–ja vejt int va–va du pratar.

Forskare: aj–jahaa. precis, nå de va ju intressant. e de ännu nånting som du vill berätta om teckningen eller blev du klar? okej nå då tackar ja dej fö den här.



Bild 13 Zacharias bild av när han lär sig språk

Båda pojkarna i exempel (64) och (65) verkar ha samma datorspel som utgångspunkt för sin språkinläringssituation. De har båda liknande kunskaper i engelska som behövs i spelet och som de möjligtvis även har lärt sig genom att spela det här spelet. Båda exemplen visar att dylika datorspel kan ha en effekt på barn på det sättet att de lär sig språket genom att spela.

Även familjemedlemmarnas påverkan på språkinläring finns belagd i forskningsmaterialet från det svenskspråkiga daghemmet. I exempel (66) har Johan avbildat sig själv med sin pappa. I Johans teckning befinner de sig i Tyskland.

- (66) Forskare: okej- så då kan du berätta om din teckning då- va e de- vem e me i den hä teckningen vem ha du rita dit-

Johan: pappa
 Forskare: - jahaa- vem e pappa- okej- vem e den hä andra personen då
 Johan: jag
 Forskare: - du själv – var e ni nånstans
 Johan: i tyskland
 Forskare: i tyskland- jo- de e ju tysklands flagga som e här- okej
 Johan: här e nå mat
 Forskare: -mat-
 Johan: där- här e de nån restaurang
 Forskare: jaa- nån restaurang- okej va fint- o de- e de här himle då-
 Johan: mm-
 Forskare: okej- e de nånting annat du vill berätta om teckningen ännu
 Johan: - mnäh- ja hadd int nå mycke
 Forskare: okej- precis- men jättefin teckning så.



Bild 14 Johans bild av när han lär sig språk

Johan berättar i exempel (66) att han är tillsammans med sin pappa. Det kan betyda att hans pappa har en roll i hans språkinläringssituation. Pappa kan fungera som en förebild för antingen språkinläring eller sedan hjälper pappa Johan att lära sig ett nytt språk som antagligen är tyska eftersom Johan berättade att de är i Tyskland.

Det framkommer att för barnen i undersökningens alla tre daghem är olika personer betydelsefulla i deras språkinläringssituationer. Barnen i undersökningens tre daghem har avbildat såväl riktiga som fiktiva personer i sina språkinläringssituationer. De

riktiga personerna består både av personer nära barnen och av mer okända personer. För det mesta är familjemedlemmar och andra släktingar representerade i barnens språkinläringssituationer. De olika mediernas påverkan för barns språkinläring kan ses eftersom även fiktiva figurer ur spel och filmer är representerade i barnens språkinläringssituationer. I de fall där barnen hade avbildat fiktiva personer i sina språkinläringssituationer hade de inte för det mesta avbildat sig själva med i denna situation. Däremot i sådana fall där barnen hade avbildat en riktig person hade de även avbildat sig själva med i språkinläringssituationen.

6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med min avhandling var att undersöka och jämföra förskolebarns uppfattningar om språkinlärning i tre olika språkmiljöer. I undersökningen har jag undersökt tre olika daghem som alla finns i språkligt sett olika miljöer. Undersökningens daghem ligger i olika delar av Finland. Ett daghem ligger i mellersta Finland och de två övriga daghemmen ligger i västra Finland. I alla de tre daghemmen sker verksamheten på olika språk. Ett daghem är finskspråkigt, det andra är svenskspråkigt och tredje daghemmet är ett språkbadsdaghem. Därmed anser jag att barnen i dessa tre daghem befinner sig i olika språkmiljöer.

Ämnet hade studerats tidigare i projektet *Päiväkotilasten käsityksiä kielitaidosta, kielenoppimisesta ja kielten käytämisestä* av Mård-Miettinen, Kuusela och Kangasvieri. Därmed blev jag intresserad av ämnet. Min undersökning har delvis tangerat samma teman som redan forskats inom projektet men syftet med min undersökning var även att jämföra de tre olika språkmiljöerna med varandra för att få en bild om det framkommer variation i de frågor som min avhandling försöker få svar på. I avhandlingen var jag intresserad av att finna svaret på fyra olika aspekter. För det första har jag undersökt hurdana uppfattningar om språkinlärning barnen har samt om det finns några skillnader mellan undersökningens tre olika daghem. För det andra undersökte jag om det förekommer några skillnader i barns tankar gällande vad det innebär att kunna ett språk. För det tredje undersökte jag hurdana motivationsfaktorer det finns för barns språkinlärning samt om motivationsfaktorerna varierar mellan de tre daghemmen. Den sista forskningsfrågan som jag undersökte var, vilka språk barnen i de olika daghemmen vill lära sig samt om det finns några skillnader gällande de språk som de vill lära sig.

För att finna svar på alla dessa frågor har jag excerperat barnens intervju svar och barnens teckningar i alla de tre daghemmen. En del material hade samlats inom projektet och en del av materialet samlade jag in själv. Materialet har samlats in i Jyväskylä, Vasa och Jakobstad. Intervjufrågorna och teckningarna handlade om barns uppfattningar om språkinlärning. Jag har excerperat sammanlagt 51 intervjuer och

teckningar. Med andra ord betyder detta att jag valde 17 intervjuer och teckningar per daghem. Min undersökning är kvalitativ och intervjuernas datainsamlingsmetod är strukturerad intervju.

I undersökningen framgår det att barnen i de tre daghemmen berättade att de har kunskaper i huvudsakligen det engelska, finska och svenska språket. I språkbadsdaghemmet nämner de flesta barn att de har kunskaper i svenska. I det finskspråkiga daghemmet nämnde största delen av barnen att de har mest kunskaper i engelska språket. Slutligen nämnde de flesta barnen i det svenskspråkiga daghemmet att de har mest kunskaper i finska.

För barnen i det svenskspråkiga daghemmet och för barnen i språkbadsdaghemmet bestod språkkunskaperna därmed till största delen av det andra inhemska språket. Hos de finskspråkiga daghemsbarnen bestod språkkunskaperna till största delen däremot av ett främmande språk. När det gäller kunskaper i andra språk utöver dessa tre språk fanns det även andra skillnader mellan de tre daghemmen. I det svenskspråkiga daghemmet nämnde några barn att de har kunskaper även i andra nordiska språk medan i det finskspråkiga daghemmet nämnde flera barn att de har kunskaper i mer exotiska språk.

När det gäller uppfattningar om språk framkommer det både positiva och mer kritiska uppfattningar gällande språkinläring. Det framkommer även att i alla tre daghemmen fanns det barn som kopplade språkinläring med en känsla. Barnen i språkbadsdaghemmet använde mest olika adjektiv för att beskriva språkinläring. När det gäller barnen i de två övriga daghemmen hade de mer tydligt antingen en positiv eller en mer kritisk uppfattning om språkinläring.

Vidare visar undervisningens resultat att barnen i alla tre daghemmen vill lära sig flera olika språk. I det finskspråkiga daghemmet fanns det mest barn som ville lära sig olika språk. Språket som de flesta barn i det finskspråkiga daghemmet ville lära sig var svenska. I språkbadsdaghemmet och i det svenskspråkiga daghemmet ville de flesta barn däremot lära sig engelska. Det fanns även barn i dessa två daghem som svarade att

de vill lära sig alla språk i hela världen. Sådana barn som svarade att de inte vill eller behöver lära sig några språk alls fanns minst bland barnen i språkbadsdaghemmet.

I min avhandling har jag även excerperat barns teckningar med temat *när jag lär mig språk*. Det framkommer i barnens berättelser om sina teckningar att det finns flera rum för språkinläring. Dessa rum kan vara både realistiska och icke realistiska, dvs. fantiserade rum. De rum som barnen beskriver för språkinläring finns både inomhus som t.ex. hemma hos någon eller i skolan. Rummen som finns utomhus befinner sig mestadels någonstans ute i naturen.

När det gäller tidsaspekten visar resultaten att språkinläring kan äga rum när som helst. Språkinläring kan enligt barnen i dessa tre daghem vara något som kommer att hända i framtiden och det kan därtill vara fråga om en närmare framtid likaväl som om framtiden. Språkinläring avbildades även av daghemsbarnen som något som händer i stunden, dvs. här och nu. Slutligen hade en del barn även avbildat språkinläringssituationen i det förflutna. Språkinläringen har i sådana fall skett i ett tidigare skede.

Barnen i de tre daghemmen hade även avbildat olika personer i sina språkinläringssituationer. I flera fall var det en familjemedlem eller en släkting som barnen hade avbildat i sina teckningar. Dock finns det också barn vars språkinläringssituation äger delvis rum i en fantasivärld som handlar om ett spel eller en film och i dessa fall har de flesta barnen avbildat olika karaktärer som är aktiva i språkinläringssituationen. Med andra ord har inte barnet avbildat sig självt med i denna situation även om det ändå deltar i språkinläringen via dessa karaktärer.

Mina antaganden var att det finns skillnader mellan de olika daghemmen när det gäller barns uppfattningar om språkinläring samt att den språkliga miljön kan ha en påverkan på motivationsfaktorer för språkinläring. I min undersökning framgår det att det finns variation mellan undersökningens alla tre daghem gällande alla de aspekter som jag har undersökt. Dock framkommer det även likheter i alla de aspekter som jag har undersökt. Det visade sig även att barn i förskoleåldern kan vara mycket ärliga i sina intervjuvar,

men det fanns även flera utmaningar med en undersökning som har denna målgrupp. Sådana utmaningar som jag lade märke till var t.ex. att intervjufrågorna upplevdes som svåra hos en del barn, vilket gjorde att de var svårförståeliga för barn i denna ålder. Detta är ett faktum som kan ha påverkat barnens svar. För eventuell fortsatt forskning kunde det vara på sin plats att omformulera vissa intervjufrågor med tanke på forskningens målgrupp, förskolebarn.

Jag anser att min studie ger en täckande kartläggning om förskolebarns uppfattningar om språkinlärning och om motivationsfaktorer för språkinlärning hos denna målgrupp. För eventuell fortsatt och mer omfattande forskning i ämnet vore det bra att inkludera ett större antal daghem i forskningen även i de övriga delarna av Finland som norra-, södra- och östra Finland. Forskningsämnet innefattar dessutom ett ganska brett område inom språkforskning, vilket möjliggör att flera olika infallsvinklar kan anpassas för att närma sig ämnet.

När det gäller tolkning av barns teckningar anser jag att det är väsentligt att använda sig av både bilderna och deras berättelser om dem. Båda delarna är viktiga för analysen, eftersom de stöder varandra och minskar risken för missuppfattningar. I min roll som forskare försökte jag förhålla mig objektiv i analysen av intervjuvaren. Det kan dock vara möjligt att mina egna åsikter och erfarenheter har påverkat mitt sätt att tolka intervjuvaren. Men jag anser att intervjuvaren tillsammans med bilder ger en tydlig bas för undersökningen och liknande resultat kan även nås av andra forskare.

LITTERATUR

- Arai, Darius (2002). *Språkpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Aro, Mari (2003). Lasten käsityksiä Englannin kielestä. Käsitykset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta (277–294). I Koskela M. & N. Pilke (red.). *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLa vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja nro 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen (2011). Kielikylpylasten ja –nuorten monikielinen toimijuus (154–169). I: Niina Mäntynen (red.). *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia, 297. [online]. [Citerat 9.8.2016]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-379-0.pdf
- Folktinget (2017). *Miksikö ruotsia?* [online]. [Citerat 9.4.2017]. Tillgänglig: http://www.folktinget.fi/fi/toimintamme/miksiko_ruotsia/
- Grandell, Citha, Hovi, Nina, Kaskela-Nortamo, Britt, Mård, Karita & Tina Young (red.). (1995). *Metoder och material som stöder språkanvändning i språkbud. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 1*. Vasa: Vasa Universitet. Fortbildningscentralen.
- Halme, Katajamarja (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. I: Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (red.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Harju-Luukkainen, Heidi (2007). *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3–6 vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa*. Helsinki: Hakaprint.
- Harley, Birgit, Jim Cummins, Merrill Swain, Patrick Allen (1990). The nature of language proficiency. I: Birgit Harley, Patrick Allen, Jim Cummins & Merrill Swain (red.). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press
- Indiska ambassaden, Finland och Estland (2013). *Languages of India*. [online]. [Citerat 28.1.2017]. Tillgänglig: <http://www.indianembassy.fi/languages-of-india.php>
- Jyväskylä stad (2015 a). *Tervetuloa Jyväskylään*. [online]. [Citerat 20.4.2015]. Tillgänglig: <http://www.jyvaskyla.fi/asuminen/uusiasukas>
- Jyväskylä stad (2015 b). *Jyväskylä pähkinänkuoressa*. [online]. [Citerat 20.4.2015]. Tillgänglig: <http://www.jyvaskyla.fi/info/pahkinankuoressa>

- Jyväskylä stad (2016 c). *Kulttuuri*. [online]. [Citerat 14.4.2016]. Tillgänglig:
1<http://www.jyvaskyla.fi/kulttuuri>
- Karasma, Katri (2012). *Suomi toisena kielenä. Opetustieteen perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Korkeamäki, Riitta-Liisa (2011). Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. (42–52). I: Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (red.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kultti, Anne (2009). Tidig flerspråkighet i förskolan. I: Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson & Eva Johansson (red.). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Geson Hylte Tryck.
- Laaksonen, Vilja (2010). *Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena*. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2010. Tillgänglig:
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26503/Prologi2010_Laaksonen_6-24.pdf?sequence=1
- Laurén, Christer (1999). *Språkbud. Forskning och praktik*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Lehtonen Tuija, Heidi Vaarala (2015). *Pelisilmää – pelaaminen osana kielenopetusta*. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Tillgänglig:
<http://www.kieliverkosto.fi/article/pelisolmaa-pelaaminen-osana-kielenopetusta/>
- Leiwo, Matti (1989). *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lindberg, Päivi (2011). Kieli ja visuaalinen ympäristö. I: Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (red.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Macintyre, Peter D., Dörnyei, Zoltán, Clément Richard & Kimberly A. Noels (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2. A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal* 82: 4, 545–562.
- Mellgren, Elisabeth, Karin Gustafsson (2009). Språk och kommunikation. I: Sonja Sheridan, Ingrid Pramling Samuelsson & Eva Johansson (red.). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Geson Hylte Tryck.
- Monikulttuurikeskus Gloria (2015). *Monikulttuurikeskus Glorian esittely*. [online]. [Citerat 14.4.2016]. Tillgänglig: <http://www.monikulttuurikeskus-gloria.fi/portal/index.php/glorian-esittely>

- Mård-Miettinen, Karita, Kuusela Elisa & Teija Kangasvieri (2014). Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus* 45:4, 320–332.
- Mård-Miettinen, Karita & Björklund Siv (2007). Kielikasvatus ja kielikoulutus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Alku elinikäiselle kielenoppimiselle. I: Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (red.). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 45–57 [online]. [Citerat 10.4.2017]. Tillgänglig: https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf
- Nurmilaakso, Marja (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. (31–41) I: Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (red.). *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ortega, Lourdes (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hobber education.
- Pietikäinen, Sari, Riikka Alanen, Hannele Dufva, Paula Kalaja, Sirpa Leppänen & Anne Pitkänen-Huhta (2008). Languaging in Ultima Thule. Multilingualism in the Life of a Sami Boy. *International Journal of Multilingualism*. 5:2, 79–99.
- Pietikäinen, Sari, Hannele Dufva, Katja Mäntylä (2010). *Monikielisyys liikkeessä: monikielisen perheen kielelliset resurssit*. Jyväskylä Universitet. [online]. [Citerat 2.4.2017]. Tillgänglig: https://www.academia.edu/2625778/Monikielisyys_liikkeess%C3%A4_Monikielisen_perheen_kielelliset_resurssit
- Sealey, Alison (2000). *Childly Language. Children, language and the social world*. Harlow: Longman.
- Skans, Anders (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Malmö: Holmbergs.
- Staden Jakobstad (2015). [online]. [Citerat 14.4.2016]. Tillgänglig: <https://www.jakobstad.fi/>
- Statistikcentralen (2016). *Finlands officiella statistik. Ämnesval bland elever i grundskolan 2015*. [online]. [Citerat 9.4.2017]. Tillgänglig: http://www.stat.fi/til/ava/2015/02/ava_2015_02_2016-05-24_tie_001_sv.html
- Strömqvist, Sven (2008). Språkutveckling i tal och skrift, 21–39. [Utbildningsstyrelsen] [Citerat 22.2.2016]. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/46477_rum_for_sprakutveckling.pdf

- Södergård, Margareta (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia No 98. Språkvetenskap 20. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4:e upplaga. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen (2010). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. [online]. [Citerat 13.4.2015]. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/131117_Grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2010.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Utkast för grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. [online]. [Citerat 13.4.2015]. Tillgänglig: http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Utrikespolitiska institutet (2014 a). *Landguiden – Befolkning & Språk*. [online]. [Citerat 14.6.2016]. Tillgänglig: <http://www.landguiden.se/Lander/Europa/Schweiz/Befolkning-Sprak>
- Utrikespolitiska institutet (2012 b). *Landguiden – Befolkning & Språk*. [online]. [Citerat 14.6.2016]. Tillgänglig: <http://www.landguiden.se/Lander/Europa/Osterrike/Befolkning-Sprak>
- Vasa stad (2014). *Allmän information om Vasa*. [online]. [Citerat 20.4.2015]. Tillgänglig: http://www.vaasa.fi/Pa_svenska/Forsta_sidan/Information_om_Vasa
- Vasa stad (2016). *Undervisning och utbildning*. [online]. [Citerat 9.8.2016]. Tillgänglig: <https://www.vaasa.fi/sv/service/undervisning-och-utbildning>
- Vasa universitet (2014). *Päiväkotilasten käsityksiä kielitaidosta, kielenoppimisesta ja kielten käyttämisestä*. [online]. [Citerat 20.4.2015]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/fi/research/groups/lile/projects/paivakotilasten_kasityksia_kielitaidosta-kielenoppimisesta_ja_kielten_kayttamisesta/
- Wasa teater (2016). *Aktuella publikarbeten*. [online]. [Citerat 9.8.2016]. Tillgänglig: <http://www.wasateater.fi/homepage/aktuella-publikarbeten-2/>
- Österbotten i siffror (2014). *Befolkning efter språk*. [online]. [Citerat 14.4.2016]. Tillgänglig: <http://www.pohjanmaalukuina.fi/assets/10/Pohjanmaalukuina/Tilastoaineisto/Vaesto/Alue-Onlinekartat-ja-liitetaulukot/Kielirakenne2014-taulukko.pdf>