

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation

Magisterprogrammet i svenska och språkbad

Ida Malmberg

En fallstudie om lärarstrategier för andraspråkanvändning i språkbad

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2019

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ

1 INLEDNING	4
1.1 Syfte	6
1.2 Material	8
1.3 Metod	11
1.3.1 Fallstudie	11
1.3.2. Analysmetod	13
1.4 Reliabilitet, validitet och etik	17
2 SPRÅKBADSPROGRAM	18
2.1 Språkbadsprogrammets ursprung	18
2.2 Språkbadsprogram i Finland	19
2.3 Grunderna för plan för småbarnspedagogik	20
2.4 Lärare i språkbad	20
2.5 Språkbadslärares två roller	23
3 SYNEN PÅ LÄRANDE OCH ANDRASPRÅKINLÄRNING	25
3.1 Det sociokulturella perspektivet på lärande	25
3.2 Den närmaste utvecklingszonen (ZPD)	26
3.3 Andraspråkinläring	27
3.4 Andraspråkinlärare och inlärningsstrategier i andraspråket	29
3.5 Andraspråklärares	31
3.6 Kommunikationsstrategier	36
3.7 Lärens kommunikativa aktiviteter	37
3.8 Lärarfrågor som före-strategi	35
3.8.1 Nexusfrågor	35
3.8.2 X-frågor	36
3.8.3 Alternativfrågor	37
3.8. Redunta frågor	38
3.9 Lärares efter-strategier för att stödja barnens andraspråkutveckling	39

9.3.1 Upprepning och utvidgning	39
9.3.2 Positiv respons	41
4 LÄRARSTRATEGIER UNDER SMÅGRUPPDISKUDIONER	
OM <i>KÄNKKÄRÄNKKÄ-SÅNG</i>	42
4.1 En kvantitativ översikt över språkanvändningen i gruppdiskussionerna	42
4.2 Smågrupp 1	44
4.3 Smågrupp 2	51
4.4 Smågrupp 3	54
4.5 Smågrupp 4	58
4.6 Smågrupp 5	62
5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	71
LITTERATUR	78
BILAGOR	
Bilaga 1.	82
Bilaga 2.	83
Bilaga 3.	84

VAASAN YLIOPISTO

Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö

Tekijä:	Ida Malmberg
Pro gradu-tutkielma:	Samspelet mellan en grupp barn och en pedagog i språkbadsdaghem En fallstudie om lärarstrategier för andraspråksanvändning i språkbad
Tutkinto:	Filosofian Maisteri
Koulutusohjelma:	Ruotsin kieli ja kielikylvyn maisteriohjelma
Valmistumisvuosi:	2019
Työnohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella yhden opettajan ja lapsiryhmän välistä vuorovaikutusta ja lasten toisen kielen, kielikylpykieli ruotsin, käyttöä. Tutkimuksessani selvitän, millaiset opettajan esittämät kysymykset houkuttelevat lapsia kielikylpykieltä. Tarkastelen myös lasten toisen kielen ruotsin käyttöä opettajan kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa. Sen lisäksi arvion mahdollisia eroja lasten ruotsinkielen käytössä.

Tutkimusaineistoni koostuu nauhoitetusta pienryhmätuokioista, jossa opettaja ja 16 lasta keskustelevat Känkkäränkkä laulusta 57minuutin ja 24 sekunnin ajan. Opettajalla oli tukimateriaalina tutkijoiden valmiiksi suunniteltuja kysymyksiä. Lapset on jaettu viiteen pienryhmään, joka auttaa tutkimusaineistoanalysoinnissa. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa käytän toimintatutkimukselle tyypillisiä piirteitä.

Tutkimuksessani käy ilmi, että opettaja pystyy omilla kysymyksillään edesauttamaan, ainakin osittain, sitä, että lapset käyttävät kielikylpykielitä kanssakäymisessään opettajan kanssa. Lisäksi havaitsin, että opettaja ei kuitenkaan pysty aina pysty arvioimaan mikä laukaisi ruotsinkielen käytön. Aineistossa esiintyi useampi syytä, jotka laukaisivat ruotsinkielen käytön, mutta ei mitään yksiselitteistä syytä, joka olisi toiminut ruotsinkielen laukaisijana kaikissa pienryhmätilanteissa samalla tavalla. Tutkimus osoitti myös, että opettaja halitsi ylivoimaisesti kielenkäytöllään pienryhmätuokioita ja tällöin lapsille jäi vähemmän tilaa käyttää kielikylpykielitä. Samalla tuli myös esille, että toiset lapset käyttivät automaattisesti ruotsia pienryhmätuokioiden aikana, kun taas toiset lapset vastasivat vain suomeksi.

AVAINSANAT: Språkbad, interaktion, lärarstrategier, andraspråk,

1 INLEDNING

Språkbad är ett undervisningsprogram som finns i olika delar av världen såsom i Europa och Canada. Språkbadets rötter finns i Canada där de första språkbadsgrupperna grundades på föräldrarnas begäran av en mer resultatrik undervisning på franska i en tvåspråkig (franska-engelska) förort till Montreal i Canada (Laurén 2007: 19). Språkbad grundar sig i idén om att inlärarna får både redskap och förmåga till att använda det nya språket i verkliga kontexter (Björklund 1996; Södergård 2002). ”Språkbad är ett undervisningsprogram som barnen inleder i förskolan vid 3-5 års ålder och försätter med till slutet av sin obligatoriska skolgång vid 16 års ålder” (Mård-Miettinen, Bergroth, Savijärvi och Björklund 2018: 90).

I Finland studerar språkbadsbarnen landets andra officiella språk svenska (Finlands minoritets-språk) i alla orter förutom i Jakobstad där de har möjlighet att delta i språkbadsundervisningen på landets bägge officiella språken finska och svenska (jfr Laurén 1999).

Mård (2002) skriver att ”Språkbadslärare i Finland ser gärna att språkbadsbarnen börjar producera andraspråket tidigt, men tycks vara osäkra på hur mycket de kan kräva av barnen” (Mård 2002: 33). Forskare anser också att språkbadslärare i Finland strävar ofta efter att språkbadsbarnen börjar producera svenska tidigt. Lärarna upplever dock att det är svårbedömt hur mycket de kan kräva av barnen (Mård-Miettinen 2007: 44). Mård (2002) påpekar att de språkliga målen som finns i läroplanen kan möjligen vara en av orsakerna till ovissheten. Hon påpekar vidare att denna ovisshet angående språklig planering kan leda till att språkmiljön i daghemmen utnyttjas osystematiskt till utvecklingen av barnens andraspråk.

December 2015 kontaktade docent Anne Kultti vid Göteborgs universitet mig. Hon berättade om ett pilotprojekt om barns metakognitiva kunskaper som hon tillsammans med professor Niklas Pramling hade genomfört i ett tvåspråkigt (finska-engelska) daghem i Helsingfors. De hade fått finansiering från Svenska kulturfonden för att arbeta vidare med sitt forskningsprojekt om metakunskaper hos barn som deltar i daghemsverksamhet på något annat språk än sitt modersmål.

Anne Kultti frågade om jag skulle vara intresserad av att medverka i projektet genom att samla in material. Denna gång ville de rikta sig in på det andra inhemska språket, -svenska-, i Finland och forska i språkbadsbarnens metakognitiva kunskaper i svenska språket. Jag upplevde att projektet lät mycket intressant och därför ville jag medverka.

En kort tid efter att Kultti hade kontaktat mig, läste jag Södergårds (2002) doktorsavhandling *Interaktion i språkbadsdaghem- Lärarens strategier och barnens andraspråksproduktion*. Jag blev intresserad av problematiken hur läraren kan stödja barnen att använda språkbadsspråket svenska aktivt under vardagen. Laurén (1994: 49) skriver att det inte finns många undersökningar som handlar om samspelet mellan lärare och elever i språkbad. Enligt Laurén (1994) har enbart lite uppmärksamhet ägnats åt användningen av lärarens pedagogiska och språkliga strategier eller åt elevernas kommunikativa och språkliga färdigheter samt deras inlärningsstrategier. Till skillnad från Kultti och Pramling intresserar jag mig mer för hur pedagogen kan uppmuntra barnen att använda sitt språkbadsspråk, svenska, under verksamheten i daghem.

Under mina studier i magisterprogrammet förs svenska och språkbad blev jag även intresserad av att undersöka barnen som deltar i språkbadsundervisning under skolålder. Vi läste många undersökningar och rapporter om språkbads elever i skolan och deras kunskaper om svenska språket men inte så mycket om språkbadsbarnen i daghemsålder. Jag upplever att även språkbadsbarnen i småbarnspedagogiken har en viktig roll i språkbad. Jag anser att det är där grunden läggs till den senare användning av svenska i skolan. I likhet med språkbadsforskningen (t.e.x Mård 2002, Södergård 2002) är också min upplevelse att språkbadsbarnen har ett brett passivt ordförråd i svenska och de förstår den svenska som används i daghemmet men deras aktiva användning av svenska utvecklas inte i samma takt. Dessutom finns det stora individuella skillnader i användningen av svenska hos språkbadsbarnen (bl.a. Mård 2002, Södergård 2002).

De cirka sju åren som jag arbetat på ett språkbadsdaghem har jag lagt märke till att en stor del av barnen kan svara på pedagogens frågor på svenska men att de använder finska nästan automatiskt pga. vana. Oftast när pedagogen frågar hur ett barn skulle

säga sin på svenska eller om barnet känner till ett visst ord på svenska kan barnet svara nästan med hela meningar på svenska. Mina observationer stämmer överens med det Lyster (2007: 13-15) skriver om språkbadsbarnens nivå i språkbadsspråket. Han tar upp att språkbadselevens hör-och läsförståelsenivå uppnår till en hög nivå men att deras talproduktiona i andraspråket inte når upp till lika hög nivå. I jämförelse med de elever som inte deltar i språkbasundervisning är språkbadselevernas nivå att uttrycka sig på det andraspråket betydligt högre. Det intresserar mig att ta reda på hur en pedagog i sitt arbete kan få barnen att använda mer av sitt andraspråk svenska under vardagen.

Denna avhandling består av 4kapitel. Avhandlingens uppbyggnad är följande: i kapitel 1 presenterar jag mitt syfte, material och metod. Kapitel 2 och kapitel 3 handlar om de centrala teorierna om språkbad, språkbadslärare och andraspråkinläring som är relevanta för min avhandling. Kapitel 4 innehåller en analys av *Känkkäränkkä*-smågruppsarbete och i kapitel 5 sammanfattar jag mina resultat.

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling är att studera lärarstrategier för andraspråksproduktion hos en pedagog som leder smågruppsaktiviteter i ett språkbadsdaghem i Södra Finland. Min utgångspunkt är att ta reda på hur pedagogen kan locka barn att i språkbad använda mer sitt andraspråk, svenska under smågruppsaktiviteter. Närmast sagt kommer jag att koncentrera mig på vilka sätt pedagogen uppmuntrar barnen till diskussion på sitt andra språk, svenska under den utvalda aktiviteten.

För att kunna besvara syftet har följande frågeställningar formulerats:

1. Vilka strategier använder språkbadsläraren i samtal med språkbadsbarn?
2. Finns det några gemensamma tecken i språkbadslärarens frågor som utlöser användningen av svenska språket hos barnen?

3. Hur inverkan språkbadslärares frågor på barnens användning av svenska i smågruppsaktiviteterna?
4. Hurdana skillnader finns det mellan de fem olika barngrupperna i språkanvändning?

Ett av mina antaganden är att de frågor som läraren ställer kommer ha sin inverkan på barnen i undersökningen och de kommer att använda svenska i varierande grad. Jag förväntar mig att en del av barnen kommer att använda mycket finska i aktiviteter medan andra barn kommer att använda bara lite finska. Jag antar att alla barnen försöker använda en del svenska i den inspelade aktiviteten. Jag antar vidare att läraren genom sitt egna språkliga agerande, t.ex. via frågor inverkar på barnens andraspråksproduktion.

Ovannämnda antaganden grundar sig på tidigare forskning (t.ex. Södergård 2002) som visat att det inte är uppenbart för barnen att använda svenska enbart pga. att läraren ger dem utrymme för att prata. Södergård (2002) poängterar att lärare normalt anpassar samspelet mellan sig och inlärare så att inlärare har möjlighet att delta i samtal. Hon betonar att barnens användning av svenska är starkt sammankopplad till initiativ från läraren under samtalets gång. Södergård (2002) skriver om lärarens före- och efterstrategier (se närmare i avsnitt 3.8 och 3.9). Jag anser att detta är en viktig del av min avhandling eftersom mitt fokus ligger på frågor som ställs av lärare.

Även Lindberg och Håkanson (1988: 43) betonar att det är viktigt att lära sig att använda andraspråket som ett kommunikationsverktyg. Det skapar möjligheter för andraspråksinlärare för att uttrycka sig i olika sammanhang på deras andraspråk. Med detta menas att kärnan i undervisningen borde vara att uppmuntra inlärare att utveckla nya meningar på inlärarspråket (ibid. 43). Med inlärarspråket menas det språk som ett barn eller en vuxen håller på att lära sig i andraspråkundervisning (Lindberg och Håkanson 1988). Lindberg och Håkanson (1988) anser vidare att i undervisning har lärarfrågor en viktig roll för att påbörja en diskussion men också för att inspirera språkinlärare att använda andraspråket i diskussionerna under en lektion. Det poängteras även att lärarfrågornas funktion ska ligga på att inspirera till en initiativrik användning av språket och inte enbart automatisk återgivande av strukturen (ibid. 43).

1.2 Material

Mitt empiriska material består av sammanlagt fem inspelade dialoger mellan en pedagog och sammanlagt 16 barn. Totalt finns det 57 minuter och 24 sekunder inspelat material. Alla inspelningarna har gjorts i samma språkbadsdaghem i Södra Finland under år 2016.

Materialet har samlats in under två olika tillfällen. De två första inspelningarna gjordes i maj 2016. Materialet från maj 2016 innefattar två dialoger mellan en pedagog och sex barn. Barnen var indelade i två grupper med, tre barn i varje grupp. Barnen valdes av en förskolelärare som då arbetade med dessa barn. Utgångspunkten för urvalet var att ha med sex barn som är pratglada eftersom de förväntades samtala med en vuxen som inte umgås med dem dagligen. Av vikt var även att dessa sex barn skulle kunna samtala med varandra och känna sig bekväma i varandras närvaro. Gruppens pedagog ombads att välja slumpmässigt bland de barnen som hen ansåg lämpliga för i undersökningen. Detta för att kunna få en mångsidig barngrupp som representerar verkligheten i ett språkbadsdaghem.

Det materialet som samlades under november 2016 består av tre inspelade smågruppsdiskussioner mellan en pedagog och totalt tio barn. Gruppstorleken på den första och på den andra inspelningen var tre barn per grupp och på den tredje inspelningen fyra barn. Barnen lottades slumpmässigt ut bland gruppens 22 barn. Detta gjordes för att få med barn som är olika starka i språkbadspråket svenska och för att få en bred och tillförlitlig bild av barnens språkliga kunskaper. En ytterligare önskan var även att ha med barn från bägge könen. Det som inverkade på gruppering av de utlottade barnen var att fokus skulle ligga på deltagande på aktiviteten samt att de skulle ha möjlighet att koncentrera sig ordentligt på aktiviteten samt att de skulle kunna känna sig trygga i smågruppen. Eftersom jag har arbetat som förskolelärare i denna grupp ända sedan barnen började i språkbad upplevde jag att jag kunde dela in barnen så att de inspelade smågruppsaktiviteterna skulle ha ett lyckat utfall.

Varje barn har fått tillstånd att vara med i undersökningen av sina föräldrar. Med forskningstillståndet fick de även ett följebrev skrivet av Anne Kultti och Niklas Pramling (se bilaga 3). När jag delade ut tillståndsbilagorna berättade jag att jag även kommer att använda detta material för min avhandling pro gradu.

Jag betonade för föräldrarna att aktiviteten är frivillig och barnen har rätt att avbryta aktiviteten när som helst ifall de kände så. Detta diskuterades även med alla grupper innan varje inspelningstillfälle. Jag har en överenskommelse med Kultti och Pramling hur det gemensamma empiriska materialet ska användas eftersom vi har helt olika syften att analysera materialet.

Under de valda smågruppsaktiviteterna spelade pedagogen låten *Känkkäränkkä* av Mikko Alatalo.

Orsaken till att *Känkkäränkkä*-låten valdes var att Kultti och Pramling (2016) hade redan i deras tidigare studie ”*Behind the Words*”: *Negotiating Literal/Figurative Sense When Translating the Lyrics to a Children’s Song in Bilingual Preschool* (2016) studerat hur barn i ett engelskspråkigt daghem samtalande om barnvisan *Känkkäränkkä* tillsammans med två pedagoger. I denna forskning låg fokus på hur läraren kan främja barnens samtalsfärdigheter och även barns medvetenhet om språkliga och metaspråkliga funktioner.

I aktiviteten spelades *Känkkäränkkä*-låten på finska för att låten har gjorts endast på finska. Det är viktigt att ta i beaktande att det är frågan om en annorlunda smågruppsaktivitet för språkbadsbarnen än vad de är vana vid. Normalt är alla språkliga aktiviteter såsom sagor, sagoteater och sånger enbart på svenska i språkbad. Det är inte vanligt att man i ett språkbadsdaghem spelar finskspråkiga sånger under smågruppsaktiviteterna. ”I språkbad tillägnar man sig ett främmande språk genom att använda det i naturliga sammanhang och i meningsfulla situationer” Buss och Laurén (2007: 26). Mård (2002) lägger till även att i fullständigt språkbad är all verksamhet i daghemmet på det språket man badar sig i.

Jag har själv spelat in smågruppsdiskussionen och formulerat de frågor som diskuterades under smågruppsaktiviteterna (se bilaga 2). Frågorna var inte nummerade eftersom ordningen på frågorna inte hade någon central betydelse. Det var enbart viktigt att samma fyra frågor ställdes vid varje inspelningstillfälle. Jag hade även kommit överens med Kultti och Pramling att utöver de fyra frågorna kunde jag samtala med barnen om de saker som de visar intresse för. Detta för att mitt eget syfte bakom frågorna var att kunna locka barnen att samtala med pedagogen och använda språkbadspråket svenska så mycket som möjligt. Södergård (2002: 153) skriver att barnen kanske inte noterar lärarens signaler för att få dem att använda svenska om innehållet på temat är krävande. Upplägget i aktivitet min studie kan anses vara utmanande eftersom barnen bör kunna diskutera en finsksång på svenska. Södergård (2002: 182) betonar även att nackdelen med en styrd uppgift är att den lägger band på barnets kreativitet samt låser initiativet till en viss typ av formulering. Det kan påstås att även om upplägget i smågruppsamtalen i min studie är krävande är de inte enligt mig för styrda eftersom barnen fick fritt besvara frågorna.

De två första inspelningar i mitt material skiljer sig från de tre andra inspelningarna på fyra olika sätt. För det första spelades *Känkkäränkkä*-låten refräng enbart en gång till de två första grupperna med barnen i de andra grupperna fick höra *Känkkäränkkä*-låten första vers samt refrängen en gång. Första versen lades till de tre senare inspelningarna så att barnen skulle ha mer underlag för diskussion. Det kändes nödvändigt efter de tidigare inspelningarna. Skälet till att de förstagrupperna hörde bara refrängen var att grupperna hade så mycket program att det var svårt att hitta en lämplig tid för inspelningar så att barnen i bägge grupperna var närvarande samtidigt på förskolan. För det andra var de sex barnen i de två första grupperna redan i förskolan vilket innebär att de var sex-sju år gamla. I de tre andra grupperna var barnen fem år gamla. Det betyder att barnen i de första grupperna var ett år äldre än de barnen som medverkade i undersökningens andra inspelningstillfälle. För det tredje hade de sex barnen i de två första grupperna aldrig haft mig som pedagog i deras grupp och därför kände vi inte varandra på samma sätt som jag kände barnen i de senare inspelningarna. Den fjärde

skillnaden var tiden hur länge de medverkande barnen gått i språkbad. De sex barnen i de två första grupperna hade gått nästan tre år i språkbad då inspelningarna ägde rum eftersom de hade börjat i språkbad under hösten 2013. Barnen i de tre andra grupperna hade gått i språkbad i cirka ett år och fem månader år de deltog i undersökningen eftersom de hade börjat i språkbad under hösten 2015. Med andra ord hade de första barnen gått i språkbad nästan ett och ett halvt år mer än de tio andra barnen vid inspelningstillfälle. Jag anser att de två första grupperna som hade börjat i språkbad under hösten 2013 borde ha lättare att samtala om *Känkkäränkkä*-låten eftersom de barnen har hunnit vara en längre tid i språkbad och deras ordförråd borde vara större än de barnen i de tre andra grupperna.

1.3 Metod

Denna avhandling är en kvalitativ fallstudie som innehåller även kvantitativa drag. Det som gör denna undersökning till fallstudie är att den ger en bild av hur en pedagog i interaktion med ett visst antal barn försöker med olika frågetyper få barnen i undersökningen att använda deras andraspråk under ett bestämt smågruppsarbete.

De forskare som är kvalitativt inriktade intresserar sig oftast mer för själva processen än för resultatet eller produkten. Forskaren själv har en central roll när det gäller både insamling av materialet och analys av data. Detta är givetvis en fördel i kvalitativa undersökningar (Merriam 1994: 31,47).

1.3.1 Fallstudie

En undersökning som innefattar en begränsad grupp kallas för fallstudier. De fall som undersöks kan vara varierande såsom en situation, en individ eller en grupp människor. Fallstudier används ofta då man vill studera process och förändringar. Fallstudier är även användbara då helhetsperspektiven efterfrågas. Merriam (1994) för sin del lägger

till att ”fallstudier är en sådan metod som kan utnyttjas för att systematiskt studera en företeelse” (ibid. 20-21).

Kvalitativ fallstudie är en användbar metod för att behandla praktiska problem och även för att expandera kunskapsbasen i varierande utbildningssynvinkel (Merriam 1994:10). Kvalitativa undersökningar som koncentrerar sig på betydelser och kontexter medför krav på att man i insamlingen av data tar hänsyn till dess sensitivitet bägge under insamlingen och analysen. I kvalitativa undersökningar ingår vanligen att observationer, intervjuer och även analyser av andra människors beteende (Merriam 1994: 18-19). Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2010: 164-165) betonar att kvalitativ forskning är oftast analyserande, värderande och beskrivande.

Holme och Krohn Solvang (1997) markerar ytterligare att en av fördelarna med kvalitativ undersökning är anpassbarhet. Kvalitativ fallstudieforskning påbörjas vanligtvis med en problematik som avhämtas från praxis (Ibid. 57). Fallstudier har inte låst sig vid några särskilda metoder för insamling eller analys av information (Merriam 1994).

Kvalitativa data är av sin natur detaljrika framställningar till exempel av olika individer, omständigheter och förhållanden. I kvalitativa undersökningar kan det finnas spår av kvantitativ analys. Det betyder att ett särdrag kvantifieras. Med det menas att tyngdpunkten läggs vid att mäta omfånget av uppfattningar, förhållningssätt och uppförande hellre än att berätta om karaktären av dem.

Kvantitativ information beskriver samma information i siffror och denna information är mätbar (Merriam 1994: 83-84).

1.3.2 Analysmetod

Den analysmetod som jag har valt att använda är aktionsforskning. Denscombe (2016:32) beskriver aktionsforskning som en användbar metod för att lösa praktiska problem men även att skapa riktlinjer för att kunna upptäcka en bra handlingsätt för de praktiska problemen. Aktionsforskning handlar vanligen om praktiska problem som blir till forskningsprojekt. Denscombe (2016: 179) skriver att t.ex. bland expert inom utbildning och socialomsorg har aktionsforskning blivit allmänt omtyckt eftersom den ger möjlighet till både utveckla och förbättra sin yrkeskunskap. Fördelen med aktionsforskning är att den involverar praktiska frågor i forskningen (ibid. 179). På grund av detta anser jag att aktionsforskning passar bra för min undersökning.

Denscombe (2016: 179) betonar vidare att tankegången med aktionsforskning är att kunna förändra de praktiska problem och inte enbart förbättra förståelsen i dem. Han poängterar vidare att aktionsforskning utförs som en del av praktiken och inte som ett onaturligt komplement till det (Denscombe 2016:181). Denscombe (2016) tar upp även att det är viktigt att deltagaren i forskningen involveras på närbeläget sätt (ibid. 181). Ytterligare en faktor som är av vikt är att forskaren ska utforska sin "egen praktik" med syn på att modifiera det på förmånligt sätt (Denscombe 2016: 181).

Enligt Denscombe (2016: 181-182) den viktigaste fördelen med aktionsforskning är det att man får fakta om hur någonting fungerar och med hjälp av forskningsresultat har man möjlighet att till exempel komma fram till olika sätt hur forskningsresultat stödjer ändringar i sitt eget arbete. Ytterligare tillägger han att vanligaste förändringen som sker inom aktionsforskning gäller den professionella självutvecklingen (ibid. 182). Det är den andra orsaken varför jag har valt denna metod i min studie.

Aktionsforskning drivs av deltagare skriver Denscombe (2016:184) I min undersökning är det jag. Han skriver vidare att deltagaren är inte enbart en jämlik partner utan fungerar som *initiativtagare* och även ledare för forskningsprocess (ibid. 184).

Patel och Davidson (2011: 23) tar upp ett deduktivt sätt att arbeta med sitt material. Det betyder att forskaren följer ”bevisandets väg”. Detta görs utifrån ”allmänna principer och de befintliga teorierna” (Patel och Davidson 2011: 23). Det innebär att forskare drar slutsatser om enskilda hypoteser (ibid. 23). Patel och Davidson (2011: 23) skriver vidare att en teori som redan är befintlig styr insamling av materialet och även information tolkas i det deduktiva sättet. De betonar även att det deduktiva sättet stärker också objektiviteten i forskningen eftersom utgångspunkten har tagits från en befintlig teori. Fördelen med det är att forskarens subjektiva uppfattningar kommer i mindre grad påverka på empirin (ibid. 23).

Patel och Davidson (2011: 23) skriver att en nackdel med denna metod är att forskningen kanske inte hittar nya intressanta synvinklar. För att Södergård (2002) har byggd upp en analysmodell för henne har hennes förhållningssätt varit induktiv, jag däremot har följt Södergårds (2002) analysmodell och jag har försökt i min empiri leta fram en del motsvarande fenomen som Södergård (2002) åstadkom därför är alltså förhållningssätt i min analys deduktiv.

Som tidigare nämndens modell för min kvalitativa analys har jag delvis använt Södergårds (2002) doktorsavhandling *Interaktion i språkbadsdaghemmet- Lärarstrategier och barnens andraspråkproduktion*. Hon har undersökt lärarens samspel med barn och kommit fram till att det kan urskiljas alternativa sätt i lärarnas språkliga tillvägagångssätt som kan grupperas på följande sätt: Läraren a) upprepar samma innehåll men på andraspråket, b) upprepade innehållet och tillförde något nytt, c) för dialogen framåt på andraspråket d) gav barnet positiv uppmärksamhet (Södergård 2002: 64). Södergård (2002) analyserade även vilka typer av frågor som orsakade att barnen använde deras andraspråk i sina svar. Södergård (2002) fann att lärare i hennes material använde till exempel frågor som ”Vaddå?” eller ”Vad säger du?” samt ”Vad var det?” som signalerar att dem borde signalera för barn att de förväntas yttra sig på svenska. Södergård skriver vidare att denna metod ibland kan ge tvivelaktiga signaler eftersom barnen inte vet ifall läraren vill att de ska korrigera det sagda eller att läraren inte har hört det de sagt (ibid. 196). På grund av att detta skäl har jag valt att inte använda denna metod i mina diskussioner med barnen.

Jag har valt att analysera smågruppsaktiviteten genom att lyfta fram i resultatredovisningen de olika strategier och frågor som jag som läraren använde under den för att locka barnen till användningen av svenska. Resultaten presenteras i den ordningen mina smågruppsaktiviteter har gjorts. Jag har enbart valt att presentera de korta avsnitten i smågruppsarbete som jag upplevde har varit mest relevanta för min forskning.

Min studie är en fallstudie om mig som lärare och en grupp barn som samtalar med varandra under en viss smågruppsaktivitet. Det som bör tas hänsyn till är att jag kommer att analysera mig själv vilket kan ha både för- och nackdelar. En nackdel som bör övervägas är att jag kommer kunna vara tillräckligt objektiv i min analys. Detta pga. jag känner alla barnen som deltar i undersökningen och hur de använder deras andraspråk under den vardagliga verksamheten. Den andra nackdelen som jag anser att kan finnas är att jag kommer att kunna vara tillräckligt kritiskt mot mig själv och mitt agerande. En fördel som finns eftersom jag analyserar mig själv och det är att jag kommer att ha mycket nytta av mina resultat i mitt framtida arbete som språkbads lärare.

Merriam (1994:52) betonar att forskaren även behöver vara sensitiv för kontexten men även inför variabler som ingår i processen som t.ex. egna värderingar och miljön. De kan ha sin inverkan på undersökningen. Holme och Krohn Solvang (1997) skriver också om närheten som inträder mellan forskaren och det som undersöks. Författarna hävdar att det kan frambringa ”bestämda förväntningar”. De skriver vidare att forskare måste vara medvetna om detta då de samlar in material. Jag anser att jag är medveten om dessa faktorer.

Det som enligt mig kan anses vara ytterligare en nackdel är att det är mycket krävande att spela in barn. Man kan egentligen aldrig veta hur aktiviteten kommer att gå. Även om planeringen har gjorts noggrant, man vet hur aktiviteterna ska genomföras och vilka frågor som bör diskuteras, är det omöjligt att, i förväg veta hur barnen reagerar eller om de är villiga att diskutera. Det som även kan orsaka svårigheter är att man inte heller kan veta hur barnen orkar samspela under aktiviteten.

Linell (1990) skriver att med transkription menas överföring från tal till skriven form för att undersöka samtalets struktur. Den förutsätter att ett akustiskt flöde tolkas i termen av ord (meningsfulla språkliga enheter) och fonologiska enheter (ljudtyper, fonem, prosodiska figurer) (ibid.2). Det tas upp av Linell (1990) att många gånger är det nödvändigt att avlyssna sina inspelningar för att kunna återskapa en användbar transkription.

I min transkribering har jag gjort en grov transkription (Linell 1990: 5). Detta betyder att samtalen har omskapats till en sammanhängande text med fullkomliga meningar. Det som har utelämnats i transkribering var till exempel något som hände bland barnen som inte tillhörde aktiviteten eller om någon utomstående kom och avbröt oss. Transkribering har barnens riktiga namn ersatts med fingerade namn. I den här undersökningen har jag tolkat barnens utsagor *ja/jo* som ett svenskt ord. Även *nå* med rätt betoning har tolkats som svenska. Modellen till detta baserar på Södergårds (2002: 83) beskrivning om hur hon tolkade barnens svar i sin doktors avhandling.

När det kommer till min som lärare finskaord i undersökning är *Känkkäränkkä* det enda ord på finska som jag använder. Det var ett medvetet val att räkna *Känkkäränkkä* som ett finskt ord eftersom det är en barnvisas namn samt även namnet på en häxa i denna sång. *Känkkäränkkä* är egentligen inte ett riktigt ord men det ligger starkt i ordbruk i finska språket. Från början var *Känkkäränkkä* en liten sagofigur skriven av Maija Lindgren och illustrerad av Annami Poivaara men Mikko Alatalo tillsammans med Harri Rinne gjorde en barnsång av denna sagofigur cirka år 1980 och den blev en riktigt hit. (Mikko Alatalos hemsida)

I finska synonym ordbok definieras *Känkkäränkkä* som argstint. *Känkkäränkkäs* betydelse har fastnad i finska språket och oftast om barn är lite olydiga eller betar sig dåligt kan vuxna i denna stund fråga t.ex. om barnen har en *Känkkäränkkä*-dag? Eller är barnet *Känkkäränkkä*? Det är alltså någonting som lever kvar än idag bland vissa generationerna som är född innan 2000-talet.

1.4 Reliabilitet, validitet och etik

Holme och Krohn Solvang (1997: 163) förklarar att det är viktigt att kritiskt granska sitt arbete både under planerings skede och under arbetets gång. Enligt författarna är det endast då man kan nå upp till en betryggande grad av både reliabilitet och validitet.

Merriam (1994:181) förklarar att reliabilitet handlar om i vilken omfattning ens resultat kan recidiveras. Är det möjligt att få samma resultat ifall undersökningen skulle upprepas? Inom samhällsforskningen är reliabiliteten aningen tvivelaktig att upprätthålla eftersom mänskligt beteende ändras konstant. Merriam (1994:183) ”Extern eller yttre validitet” gäller om *omfattning* går att tillämpas även i andra situationer än enbart i den undersökta. Med andra ord att går det att generalisera resultaten från undersökningen.

Det som Savijärvi (2011) lyfte fram i sin undersökning att pedagogen bör bete sig sensitivt under vardagen när hen närvarar i barngruppen. Ibland är pedagoger tvungna att tolka barnen och deras synvinklar men det måste göras på ett förståndigt och professionellt sätt. Patel och Davidson (2011: 62-63) däremot skriver om fyra generella ”etikregler” som har utförts av vetenskapsrådet i Sverige. Dessa regler är 1. ”Informationskravet” som utgår från att forskaren bör informera alla som medverkar i undersökning. 2. ”Samtyckeskravet” alla som delta i studien har rätt själv göra sitt beslut om deltagande i undersökning. 3. ”Konfidentialitetskravet” som handlar om att deltagarnas identitet skyddas och det insamlade data förvaras på ett sätt som är säkert. 4. ”Nyttjandekravet” innebär att dessa insamlade uppgifter används enbart för forskningsändamål (2011: 62-63).

I min undersökning fick föräldrarna ett informationsbrev (se bilaga 3). Föräldrarna skrev under även ett samtycke avseende att deras barn fick delta i undersökningen. Alla barn i undersökning fick ett fingerat namn för att hemlighålla deras riktiga identitet. Barnen hade även möjlighet att avbryta under inspelningen när de ville. Insamlat data förvarades i ett låst skåp som endast jag hade tillgång till. På grund av ovannämnda kännetecken upplever jag att min undersökning fyller dessa etiska regler.

2 SPRÅKBADSPROGRAM

I det här kapitlet presenteras språkbadens ursprung i avsnitt 2.1. I avsnitt 2.2 ges en översikt av språkbadet i Finland och i avsnitt 2.3 introduceras läroplansdokument som berör språkbadsundervisningen. Avsnitt 2.4 handlar om språkbadslärare och i avsnitt 2.5 tas upp språkbadsläraren två olika roller.

2.1 Språkbadsprogrammets ursprung

Språkbadsprogrammen kommer ursprungligen från Canada. Det första språkbadsprogram sattes igång i mitten av 1960-talet (Mård 2002). I Canada finns det olika typer av språkbadsprogram. Det som skiljer åt dessa program är två detaljer: för det första ålder på barnen då de börjar i språkbad och för det andra det att hur mycket undervisning på språkbadspråket ges åt barnen. (ibid 2002).

Språkbadsprogrammet kan benämnas tidigt fullständigt språkbad då programmet börjar i daghem eller senast åk. 1, fördröjt språkbad som börjar i åk. 3-4. Och även sent språkbad som börjar i åk. 6-7 (Mård 2002: 17-18). Det som avskiljer dessa varianter är att i ”fullständigt språkbad” all undervisning är enbart på det språket ”man badar sig i”. Därefter börjar andelen av lektion på språkbadspråk minska och när barnet börjat på åk. 7 bör andelen av undervisningstimmar vara ungefär lika mellan förstaspråket och språkbadspråket. (ibid. 17-18). I ”partiellt språkbad” däremot har barnen i daghem och upp till åk. 8 ca 50 % av undervisning på språkbadspråket och därpå 30-40% på språkbadspråket. I Canada får man välja mellan ”partiellt- eller fullständigt” språkbad beroende på vilken provins eller skoldistrikt man bor i. (Ibid. 17). Mård (2002: 18) med hänvisning till Swain & Lapkin (1982: 54) skriver att den mest effektiva språkbadsmodellen är ”tidigt fullständigt språkbad”.

2.2 Språkbadsprogram i Finland

Den kanadensiska modellen av språkbadet har fungerat som en förebild till det finländska språkbadet (Laurén 1999). I Finland har man omarbetat detta program så att det tillämpar sig bättre i de behoven som finns i Finland bland annat att kunna flera olika språk som talas i EU (Lauren 1999: 22). Den som ligger bakom som nyskapare i språkbad i Finland är professor Christer Lauren. Han föreläste om sin idé till föräldrar i Vasa som för sin del intalade kommunens beslutfattare att börja erbjuda detta språkbadsprogram till finskspråkiga familjer. Efter det var det möjligt att börja med två ”provgrupper” med 6-åriga barn (Mård 2002: 18). Först hösten 1987 och sedan hösten 1988. Senare under 1990-talet spred språkbad sig till andra svenskspråkiga orten i Finland (ibid. 18).

Beroende på vilken kommun, ort eller stadsdel man bor i Finland har barn möjligheten att börja i språkbad vid olika ålder ända från dem är 3 år tills 6 år. Det finns tre olika kriterier för språkbadsintagningen. Förutom åldern är det viktigt att de barnen som deltar i språkbadsprogram inte har svenska som hemspråk. En annan viktig detalj är att även vid anmälningstillfälle måste föräldrarna se språkbadet som ett helhetsprogram där barnet kommer att delta i från åren i daghem tills åk.9 (Mård 2002: 18).

Lauren (1999: 21-22) markerar att språkbadet handlar om att majoritetsbarn anammar sig ett andra språk. Senare kommer språkbadsbarnen att lära sig även andra språk i grundskolan. I daghemmet används det andra språket, svenska, konstant under de åren barnet vistas i språkbad och i skolan är de tre första åren undervisningen för mesta endast på svenska. Laurén (1999: 21-22) skriver vidare att alla språkbadsprogram har en gemensam grundpelare nämligen att språket används som ”medium för arbete” i alla ämnen och tillfällen i språkbadsbarnens inlärningssituationer. Inläringen sker via språkbadspråket svenska och betoningen är i innehållet av verksamheten (ibid 21-22). Det framhålls i ”det tidiga fullständiga språkbadet” att det är viktigt att ta i beaktan barnets första språk och kulturella drag. Det som är centralt är att språkbadslärare kan barnets första språk minst passivt och har goda färdigheter i språkbadspråket. (Buss och Lauren 2007: 29).

2.3 Grunderna för planen för småbarnspedagogik

För att undervisningen inom småbarns pedagogik ska utföras på samma sätt i hela Finland har Utbildningsstyrelse utgivit *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2016). ”Beredningen av grunderna för planen för småbarnspedagogik styrs framför allt av lagen om småbarnspedagogik, som föreskriver om barnets rätt till småbarnspedagogik och om målen för småbarnspedagogiken” (Utbildningsstyrelse 2016: 8). Planen för småbarnspedagogik innehåller tre nivåer. Den utgörs av ”de nationella grunderna för planen för småbarnspedagogik”, ”de lokala planerna för småbarnspedagogik” samt ”barnens planer för småbarnspedagogik” (ibid. 8).

I nationella grunderna finns ett avsnitt om omfattande småbarnspedagogik på två språk (Utbildningsstyrelse 2016: 49-50). I det beskrivs riktlinjerna för tidigt fullständigt språkbildning enligt följande: ”Målet är att all personal principfast brukar enbart ett språk”. ”Barnen ska uppmuntras att använda språkbildningsspråket, men de ska ha möjlighet att bli förstådda också på sitt modersmål” (Utbildningsstyrelse 2016: 49). Målsättningen är att barnen efter småbarnspedagogiken har möjlighet att fortsätta både till förskoleundervisning och därefter till grundläggande utbildning som ordnas i form av språkbildning. De nationella grunderna betonar vidare att ”Alla i personalen ska vara medvetna om att de är språkliga modeller för barnen och de ska fästa uppmärksamhet vid sitt eget språkbruk. Personalen ska uppmuntra barnen att använda språk på ett mångsidigt sätt” (Utbildningsstyrelse 2016: 31)

2.4 Lärare i språkbildning

Både Mård-Miettinen (2007) och Södergård (1998) påpekar att speciellt i början av språkbildningen är interaktionen tvåspråkig. Med det menas att pedagogerna pratar barnets andraspråk, svenska, och barnen för det mest sitt förstaspråk finska. Mård-Miettinen (2007: 38) påpekar vidare vikten av att hur språkbildningslärare systematiskt använder enbart språkbildningsbarnets L2-språk i all kommunikation, såväl individuell som i kollektiv, för att på ett naturligt sätt få barnen att börja använda språkbildningsspråk även om

de är medvetna om att läraren kan deras L1-språk. ”Ett språkbadsdaghem kan sålunda anses erbjuda naturliga ramar för andraspråk kommunikation och vara en idealisk miljö för andraspråktillägnande via kommunikation” (Mård-Miettinen 2007: 39).

Savijärvi (2011: 32, 126) påpekar vikten av att finska som förstaspråk fungerar som resurs både för barn men även för lärare i språkbad. Detta för det första därför att barn blir förstådda i vardagen då läraren förstår deras förstaspråk. För det andra är förstaspråket viktigt därför att läraren kan dra nytta av det vad barn säger och samtidigt få viktigt information om barnens tankegångar. På det sättet fungerar barnens förstaspråk som en länk mellan barnen och läraren. För det tredje är det även mycket betydande att lärarna förstår barnens förstaspråk och det vad barnen säger eftersom på det sättet kan lärare också omformulera sina frågor så att barnen har lättare att vara delaktiga i verksamheten. Då läraren förstår barnens förstaspråk möjliggör det även för pedagoger att ställa nya frågor eller att byta synvinkel i diskussioner ifall barns svar kräver detta (ibid 32, 116). Savijärvi (2011) betonar att barnen småningom börjar använda ord och uttryck som de hör läraren att använda.

Savijärvi (2011) tar upp i sin avhandling hur språkbadsbarnens förstaspråk, finska, inverkar, åtminstone i början, på hur de förstår vad läraren talar om. Savijärvis (2011) studie handlar om hur barnen i språkbad lär sig svenska i vardagliga situationer. Hon har speciellt fäst sin uppmärksamhet på interaktionen mellan språkbadsbarnen och läraren då barnen börjar i språkbad. Hon kom fram till även i början av språkbad kan barnen delta i verksamheten för att läraren använder visuellt stöd för att barnen kan känna sig delaktiga. Hon poängterar även påverkan på barnens förstaspråk kan dock missleda dem i förståelse av språkbadsspråket svenska.

Södergård (2002) fann i sin studie att läraren misslyckades i sina försök att få barnen använda svenska vid olika tillfällen. Detta skedde pga. oförutsedda omständigheter såsom barnet rikta sitt intresse till något annat eller även att det inte gick att förklara varför det blev så. Hon skriver vidare att om barnen får uppleva att de klarar av de prestationer som förväntas av dem och känner sig trygga och accepterade vågar de ta de risker som användningen av andraspråket kräver vilket leder till användning av

andraspråk. Både Södergård (2002) och Mård (2002) betonar att pronomenet ”du” ger ett intryck för barnen att de är personligt nämnda vilket ha en positiv inflytande på andraspråksinlärning.

Södergård (2002: 196) tar upp även en annan aspekt till användningen av andra språket nämligen att det inte är uppenbart för barnen att använda svenska bara pga. att läraren ger mer utrymme för dem att prata. Det krävs oavsett en hel del målinriktade planering av lärare. Lyster (1998: 64-65) resonerar kring att ibland skulle det vara bättre med att läraren t.ex. ställer frågan ”Hur skulle du säga det svenska?” Detta kunde underlätta barnen att producera meningar på andraspråket.

Södergård (2002) betonar också att den kollektiva inputen från läraren inte passar alla. Södergård (2002: 237) tillägger att det finns i en barngrupp både sådana barn som spontant vågar ta de risker som en andraspråksinlärare behöver ta för att komma igång med användning av det nya språket och dem som inte gör det. Det framkom i Södergård (2002: 214) studie att de flesta inläggen på svenska av barnen förorsakades av de strategierna som läraren använde för att locka fram yttranden på svenska. Lärarens språkliga handlingar fick barnen att välja att använda svenska i sådana situationerna där de möjligen självmant hade svarat på finska. Döpke (1994) tar upp i sin bok *One parent one language, an international approach* vikten av att krävs både tydliga och målmedvetna strategier från de vuxna som finns i barnets omgivning att de visar tydligt att de inväntar att barnen ska använda det språket som barnen för närvarande håller på att lära sig. Södergård (2002:241) tar upp motsvarande idéer men anknyter det till lärare. Hon menar att även lärare under vardagen i daghemmet måste konstruera tydliga rutiner om det att det förväntas av barnen att dem använder deras andraspråk som de håller på att lära sig tillsammans med läraren.

Lärarens språk och yttrande fungerar som input för barnen i språkbad (Södergård 2002) (jfr Mård 2002, Met 1995 m.fl.). Det är därför viktigt att lärarens svenska är på sådan nivå att barn har möjlighet att utnyttja det som modell för sin egen språkproduktion. Läraren bör också komma ihåg att nyansera sitt eget språk. Södergård (2002) påminner dock att varje lärare har sin egen personlighet och sitt eget förhållningsätt gentemot barnen och även sin egen stil att fungera som lärare därför måste det ges möjlighet för

lärarna att arbeta så som det känns naturligt.

Södergård (2002) märkte också i sin studie att läraren som undersöktes aldrig kontrollerade tydlig med frågor ifall barnen hade förstått hen. Hon förmodar att i och med att läraren var erfaren kunde hen bedöma ifall barnet förstod eller inte. Södergård (2002) noterar även att läraren inte heller bad explicit barnen att använda svenska under smågruppsarbetet vilket visade sig vara ett medvetet val.

2.5 Språkbadslärares två roller

Mård-Miettinen (2007: 40), Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård och Young (1995a:18) och Bergroth (2009) tar upp en mycket grundläggande aspekt för språkbadspedagogik nämligen språkbadslärares två roller; att ha en pedagogisk roll som lärarna i all typ av undervisning har men att språkbadslärare har därtill en språklig roll som innebär att ge barnen i språkbad tillfällen att lära sig ett mångsidigt andraspråk på ett betydelsefullt sätt. Det är viktigt att pedagogen tar hänsyn till denna roll redan från början i språkbadet. Mård-Miettinen (2007) skriver även om att det mest relevanta är att pedagogerna i språkbad finner en rätt balans mellan sina två roller. Kärnan i detta är enligt Mård-Miettinen (2007) språklig planering i all pedagogik samt att de språkliga aktiviteterna är alltid genomtänkta.

Mård-Miettinen (2007:41) understryker hur viktigt det är att språklig planering äger rum i språkbadsdaghem. Den har inverkan på språkbadslärares egen output alltså det vad hen pratar, Lärares output är språkbadsbarnens andraspråk input men påverkar även språkbadsbarnens egen andraspråksoutput. Mård-Miettinen (2007) betonar vikten av lärares egna språkliga beteende och planering av alla aktiviteter och all verksamhet så att de främjar språkbadsbarnens andraspråksutveckling. Met (1994: 160-161) instämmer med Mård-Miettinen (2007) och likaså understryker att alla bra lärare är goda planerare. Met (1994) framhåller med hänvisning till Costa och Garmston (1985) att bra undervisning vilar på bra planering. Hon skriver vidare att språkbadslärare bör planera

långsiktigt och ta hänsyn till de akademiska målen i läroplan men även se till att varje lektion också är en språklektion.

Savijärvi (2011) påpekar att läraren som medverkade i hennes undersökning var medveten om sin roll som andraspråklärare. Savijärvi (2011) betonar också att språkmedvetenhet hos läraren kunde märkas eftersom läraren t.ex. under första tiden i språkbild gav svarsmodeller för barnen. Detta görs i vardagen börjar barnen så småningom lära sig att förstå och använda svenska. Savijärvi (2011) betonar vidare att språkbildsläraren aktivt ska namnge ting på svenska samtidigt som hen utför olika vardagliga ärendena på daghemmet (Savijärvi 2011: 56). Även Bergroth (2009) poängterar hur viktigt det är med språklig medvetenhet som bör vara kärnan under hela språkbildstigen från daghemmet ända till högstadiet. Bergroth (2009) via Krashen (1984) tar upp vikten av att lärarens språkbruk måste ligga på något högre nivå än där barn språkligt finns.

Laurén (2007: 25) för sin del betonar att tyngdpunkten i språkbildsverksamheten ska vara i den språkliga interaktionen. Han påpekar att läraren inte får tala till hela klassen mer än 20 % av den tiden man är tillsammans och betonar att flera språkliga modeller behövs i omgivningen. Språkbildslärare bör vara endast en av dem (ibid. 25).

Likaså tar Mård (2002: 29, 33) upp att i de flesta situationerna i daghemmets vardagen har det visats sig att pedagogen styr språkligt. Hon betonar vidare att språkbildslärare kan utjämna det språkliga övertaget genom att skapa varierande tillfällen för andraspråksproduktion och även genom avsiktligt språklig planering. Den har också inverkan på pedagogens egen output i svenska språket.

Met (1994: 167) betonar språkbildslärarens roll i andraspråksinläring. Läraren är nyckeln till all inläring i klassrummet. Pedagogen måste fungera som en förebild för användningen av språk, kulturellt beteenden och lärandestrategier. Mård (2002: 27) skriver motsvarande om språkbildslärarens roll och understryker även att i ett språkbildsdaghem är det språkbildspedagogerna som har ansvar över att barnen får mycket andraspråksinput både individuellt och i grupp.

Met (1994: 168) skriver vidare att lärare kan göra språket begripligt genom att på ändra sitt sätt att tala. Med det menar hon att lärare kan prata långsammare och betona nyckelord eller fraser. Läraren kan eventuellt förenkla ytterligare sitt språk genom att använda vanligare ordförråd eller enklare grammatiska strukturer. Met (1994: 173) påminner om motsvarande aspekt som Laurén (1999), nämligen att lärare modellerar både de akademiska och det sociala språket vilka studenterna behöver för att klara sig senare i livet.

3 SYNEN PÅ LÄRANDE OCH ANDRASPRÅKINLÄRNING

I följande kapitel kommer jag att presentera i avsnitt 3.1 Det sociokulturellt perspektiv på lärande och i avsnitt 3.2 tangeras kring den närmaste utvecklingszonen. I avsnitt 3.3 tas upp andraspråksinläring, i avsnitt 3.4 andraspråkinlärare och inlärningsstrategier i andraspråket, avsnitt 3.5 handlar om andraspråklärare, i avsnitt 3.6 tas upp kommunikationsstrategier, i avsnitt 3.7 diskuteras om lärarens kommunikativa aktiviteter. Avsnitt 3.8 innehåller lärarfrågor som före-strategi och i avsnitt 3.9 tas upp lärarens efter-strategi.

3.1 Det sociokulturella perspektivet på lärande

I det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling är ”kommunikativa processer” avgörande. Kommunikativa processer betyder att människor utbyter tankar, åsikter och information med varandra. Dessa utbyten kan t.ex. ske via tal och skift. Det poängteras att via kommunikation blir individen ”delaktig i kunskaper och färdigheter” (Säljö 2000: 37). Att barnen hör vad andra diskuterar runt om kring dem och intresserar sig för det börjar barn reflektera över deras eget intresse och vad som är ”värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation” (ibid.37).

Det sociokulturella perspektivet betonar det kollektiva:

I ett sociokulturellt perspektiv är det därför rimligt att, som ett alternativ till den traditionella beskrivningen av tänkande som en ”intern” och ”privat” aktivitet, betona tänkandets kommunikativa och kollektiva karaktär; tänkande är något vi deltar i och kognition är något som finns mellan människor som är engagerade i gemensamma aktiviteter. (Säljö 2000: 111)

Hägerfelth, Dabeski, Söderström Lareu och Olofsson (2011) påpekar att i ett sociokulturellt perspektiv har språket en mycket central roll för kunskaps- och tankeutvecklingen därför att människor är delaktiga i många olika sammanhang där de lär sig att utveckla språket. Forskarna betonar att avgörande för lärande enligt detta perspektiv är att komma ihåg möjligheten för inlärare att få möta varierande erfarenheter samt omväxlande språk. Dessutom betonar det sociokulturella perspektivet på lärande kultur och det sociala sammanhanget men även samspelet mellan individerna har en betydande roll för både kunskapsutveckling och språkutveckling (Hägerfelth m.fl. 2011).

3.2 Den närmaste utvecklingszonen (ZPD)

Säljö (2000: 120) betonar att utöver det sociokulturella perspektivet på lärande kan lärandet beskrivas på ett mer initiativrikt sätt via begreppet (närmaste eller proximal) utvecklingszon (*zone of proximal development*). Vygotsky definierade denna ”utvecklingszon som avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater” (Säljö 2000: 120 jfr Säljö 1978: 86). Säljö (2000) menar att lite stöd från omgivningen kan många gånger lösa problem som möjligen skulle vara svåra att lösa utan hjälp. Detta stöd kan till exempel vara att få hjälp att besvara en fråga eller att lösa olika problem.

Även Kultti (2014) tar upp den proximala utvecklingszonen (ZPD). Kultti (2014) betonar att den handlar mycket om att lärande kännetecknas av samband mellan individ och social sammanhang. I ett sociokulturellt perspektiv är detta ett slags modell för hur kunskap- och färdighetstradering fungerar. ”Vi exponeras för resonemang och handlingar och vi lär oss så småningom genomskåda dem, blir förtrogna med dem och kan kanske till slut genomföra dem från början till slut” (Säljö 2000: 121). Utvecklingszonen fungerar även för att tydliggöra hur andraspråksinlärare i alla ålder klarar av att samtala utöver sina språkliga resurser med hjälp av en samtalspartner som stödjer och hjälper till under samtalets gång (Lindberg 2013: 493).

Säljö (2000:34) hävdar att via språket har människan en alldeles särskild begåvning att dela lärdomar med varandra. Han skriver vidare att vi människor har möjligheten att utlåna varandras kunnande och bruka den som eget.

3.3 Andraspråksinlärning

För att kunna använda språket som tankeverktyg behöver man kunna språket så att man klarar sig i olika situationer utan att ta stöd av omgivningens råd i diverse situationerna (Østern 1991: 47). Østern (1991:40) diskuterar olika begrepp om språkinlärning med hänvisning till Viberg (1984). *Förstaspråkinlärning* (L1) benämns språkinlärning som sker då barn föds i en familj som talar samma språk. Det att två språk lärs in parallellt kallas för *simultant tvåspråkiginlärning* och på detta sätt får barnet två förstaspråk (ibid. 40). *Andraspråksinlärning* (L2) innebär att barnet lär sig ett till språk efter att hens förstaspråks utveckling redan etableras (Axelsson 2013). Det betyder att andraspråksinlärare alltid är äldre än förstaspråkspråkinlärare då inläringen påbörjas. Detta kan påverka den slutliga språkbehärsningen men också inlärningsprocessen.

Ett andraspråk kan läras informellt via kommunikation i miljöer där språket används (ibid. 40). Ifall andraspråksinlärning påbörjas innan skolåldern är det mycket sannolikt att språket blir ett starkt språk (ibid. 40). Østern (1991) menar att ett andraspråk kan till

viss grad läras in formellt i en skolsituation, men betonar att för att det ska bli ett starkt andra språk behövs det stödjas med informell användning av språket även utanför skolan.

Det som studier har visat är att andraspråksinläraren kan ha en fördel i inlärningsprocessen eftersom de har sedan tidigare en allmän kännedom om språkets funktioner (Axelsson 2003:127). Viberg (1987: 36) tar upp en viktig detalj i ordförrådsutvecklingen i ett andraspråk. I frågan om barns förstaspråkinläring förekommer det ”först ett ganska långt ettordsstadium” och senare efter barnet blivit ca 18 månader börjar de med tvåordsstadium där det inte sammanställs enbart två ord i en mening. Han poängterar att andraspråk inlärare har förmågan att kunna ”i princip imitera längre yttrande redan från början” (Viberg 1987: 36).

Kultti (2014:16) tar upp ett alternativt sätt att illustrera språkutvecklingen och framställer språkbehärskning som samtalsrelaterad och kunskapsrelaterad. Med det första syftar hon till en kommunikativ förmåga utvecklas som under tidigare år. Det betyder att barn kan kommunicera om vardagliga händelser efter de första åren. Det andra syftar till kognitiv förmåga som utvecklas i skolan. Kultti (2014:16) betonar att den här typen av indelning är bekymmersamt men för att illustrera hur invecklat det är att ”utveckla ett nytt språk i förskolan, är den användbar”.

Kulttis (2014) idé om samtalsrelaterad och kunskapsrelaterad språkutveckling liknar Cummins (1984: 136-139; 2000) antaganden då han skriver om *kontextbunden språk* (*Basic Interpersonal Communication* ”BICS”) och *kontextreducerad språk* (*Conitive Academic Language Proficiency* ”CALP”) i skolsammanhang. ”Vardagsspråks” kompetens lärs in snabbare av andraspråksinlärare medan kompetens i kunskapsrelaterat språk tar längre tid att lära. Det kan ta mellan fem till sju år innan andraspråksinlärare i skolan har kommit till infödda elevernas nivå (Cummins 1984, 2000 och Gibbons 2006:22).

Lindberg (2013:494) med hänvisning till van Lier (1996) skriver om omgivningens inverkan på andraspråksinläring. ”Enligt Vygotsky är allt språk, såväl muntligt som

skriftligt, dialogiskt och han ser därför interaktionen i samtal, snarare än grammatiska satser och strukturer som språkets grundläggande enhet” (Lindberg 2013: 493).

Inläringen kan ske tillsammans med både jämlika och mindre erfarna och skickliga bekanta. Deltagarna i en grupp är ofta duktiga på olika saker och därför kan de stödja varandra och ge olika alternativ att kunna lösa problem tillsammans. Lindberg (2013) tar vidare upp att då man klargör för någon annan som inte är lika kunnig fördjupas egna uppfattningar om dessa ting.

3.4 Andraspråksinlärare och inlärningsstrategier i andraspråket

Viberg (1987: 84) med hänvisning till Hatch (1978) understryker att inläringen av andraspråket inte går till så att ”inlärare först lär sig att bilda fullständiga satser och sedan lär sig att använda dessa som repliker i en konversation”. Det är oftast så att andraspråkinlärare är delaktig i samtal genom att använda ”korta repliker, ofta ett enda ord, och sedan lär sig att bygga ut replikerna så att det så småningom även uppträder fullständiga satser” (Ibid. 84).

Viberg (1987: 77) framhäver även via Hatch (1978) att språkinlärare har möjlighet att använda förutbestämda fraser till att samtala eller hålla ett samtal i gång. Det kan dock orsaka även att ”många inlärare som befinner sig på ett tidigt stadium svarar ”ja” även på frågor de inte har förstått och därmed avstannar konversationen”. Även Lindberg (2013: 481) hänvisar till Hatch (1978) och understryker hur viktigt det är att icke-infödda och infödda talare samtalat med varandra om för att stegvis bygga upp andraspråkets grammatiska struktur.

Viberg (1987: 142) hänvisar vidare till Swains (1985) ”hypotesen om begriplig output” är för andraspråkinläring och poängterar hur betydande det är att inläraren får möjlighet att använda sitt andraspråk och blir korrigerad när hen gör fel. Han menar att konstruktiv kritik är mycket betydande för språkinlärare för att de ska kunna prova och leka med språket samt hantera nya språkliga strukturer som lärs in i interaktivt samarbete t.ex. med en lärare (Ibid. 142). Det som anses enligt Viberg (1987) att vara

viktigt är att andraspråkinlärare lär sig att skapa meningar som ligger en bit över deras aktuella nivå (ibid.141).

Kultti (2014: 60,70) anser att gruppaktiviteter ger möjlighet att delta i språkliga aktiviteter trots barns begränsade språkliga förkunskaper. Det hur aktiviteten har uppbyggts för vidare aktiviteten och därför spelar strukturen samt innehållet en viktig roll i aktiviteten. Hon betonar även vikten av lärarens deltagande i den pedagogiska verksamheten. För det första skapar den trygghet för barnen, för det andra stödjer den pedagogens närvaro i samspelet mellan barnen och för det tredje formar den också grunden till att barn har möjligheten att delta i olika språkliga aktiviteten utan pedagog då barns andraspråsutveckling har kommit i gång. Kultti (2014: 60) påminner även om att ”språklärande skapas i kreativa aktiviteter där aspekter av omsorg inte tar över”.

Bjar och Liberg (2003: 21) hänvisar till Snow (1981) då de talar om att man genom imitation kan ta del i en samtalssituation. Oftast ses imitation enbart ha en återgivande roll som t.ex. att sjunga sånger som man lärt sig eller berätta historier som man hört många gånger. Men via imitation lär sig barnen även mönster om olika typer av samtal och därför nämner Bjar och Liberg (2003) att imitation har en betydande roll för barnen att kunna vara med i diskussioner av olika slag.

Södergård (2002) skriver om ett betydelsefullt ting att i hennes material var barnen väldigt uppmärksamma om deras närvaro och vad andra i smågruppen berättade. Södergård (2002) lyfter fram imitations betydelse för barnens andraspråkanvändning. Hon betonar att benägenheten att imitera följs av att flera barn vågar pröva att säga någonting på andraspråket även om det skulle vara exakt samma mening som någon annan i gruppen använt. Södergård (2002) observation stämmer väl överens med Gage och Berliners (1998: 236) påstående om att människor vanligtvis lär sig att göra det som de ser andra människor göra.

Lindberg (2013: 499) skriver om kollaborativ stöttning som oftast äger rum under smågruppsarbete.

Inom andraspråksforskningen var det först Donato (1994) och Swain (1995) som utifrån ett sociokulturellt perspektiv visade att andraspråksinlärare genom att delta i olika typer av kollaborativa aktiviteter i språkundervisning sinsemellan kan stötta varandra och bidra till varandras språkutveckling genom en slags kollaborativ stöttning. (Lindberg 2013:499).

Smågruppsarbete erbjuder särskilda tillfällen ”för språkinlärare att delta i fria samtal” och genom förbättra sina språkligafärdigheter (Lindberg 2013). Lindberg (2013) tillägger att ”smågruppssamtalen spelar också en viktig medierande roll både för språklärande och för lärande i allmänhet” (Lindberg 2013:499). Medierig betyder det sociala samspelet inverkan på individens utveckling (Lindberg 2000).

3.5 Andraspråkslärare

Det förmodas att lärarens betydelsefullaste arbetsuppgift är att frambringa studerandena en bra språklig miljö där språkinläringen äger rum så effektivt som möjligt. Dock har studenternas självförtroende och inre motivation en väsentlig roll i inläringen (Linnarud 1993: 107). Med motivation avses de inre drivkrafter bakom beteende mot ett vist mål (ne.se). Met (1998) för sin del lägger tonvikten på mer hur viktigt det är att alla lärare som arbetar med andraspråkinlärare förstår hur språket utvecklas och känner till aktuella pedagogiska metoder inom språkutbildning för att kunna utföra sitt arbete.

Lärare har en mycket central roll i stöttning vilket innebär är kortvarigt stöd som läraren erbjuder för att elever ska lära sig nya färdigheter och begrepp i språket (Lindberg 2013:494). Lindberg (2013: 495) poängterar att flera forskare har fäst uppmärksamhet på lärare-elevsamtal inte alltid ger tillräckligt utrymme för stöttning. Dessa samtalstyper avviker från fria och vardagliga samtal. Hon betonar vidare lärarnas övertag som framträder via lärarstyrda samspel med eleverna och leder till eleverna inte får

tillräckligt utrymme att ta initiativ för att inverka på samtalsämne. Lärarna styr konversationerna med valet av vilken insats från elevernas sida duger eller inte (ibid. 495). Lindberg (2013) skriver också om att det är normalt att läraren har övertaget i samtalen med barnen. Läraren borde aktivt sträva efter att vara som stöd i elevernas ansatser på andraspråket. Hon anser att läraren bör undvika frågor med uppenbara svar.

Linnarud (1993: 99) påpekar att studier i lärarnas språkbruk ("teacher talk") har påvisat att lärare ofta har avsikt att förenkla sitt språk i undervisningssituationer. Hon skriver vidare att lärare har även en benägenhet då de undervisar på ett andraspråk att forma språket så att det blir förståeligt för eleverna. Även hon tar upp att det är viktigt att det språk läraren använder är tillräckligt utmanande så att inläring kan se hos eleverna. Hon noterar att lärarens språkbruk är en kombination av dessa två målbestämningar.

Linnarud (1993: 100) resonerar i sin bok i vilken betydelse lärarens förenklade språk kan ha på eleverna. Hon hänvisar till Chaudron (1986) som skriver att speciellt svaga elever dra nytta av lärarens förenklade tal. Grunden ligger i det att läraren ska upprepa ord och uttryck för att underlätta inläringen. Chaudron (1986) menar att enbart den lärare som undervisar i klassen kan anpassa sitt eget språkbruk för att motsvara elevernas behov. Linnarud (1993: 118) påpekar också hur viktigt det är att eleverna får feedback från lärare för att de får veta om de gör rätt eller fel.

Lindberg och Håkansson (1988: 53) kom fram till att det är viktigt att målspråket används idérikt för att underlätta språkinläringen men även att frågor som används i inläringssituation är uppbyggda på det sättet att det uppmuntrar till vid språkanvändningen hos inlärare.

3.6 Kommunikationsstrategier

Kommunikationsstrategier är enligt Viberg (1987: 43) olika sätt som språklärare använder för att göra sig förstådd. Kommunikationsstrategier är bland annat parafrasering eller omskrivning som enligt Viberg (1987: 39) är typiska för andraspråkinlärare. Parafraas eller omskrivning används när en talare inte kommer på ett ord på det språket hen talar och istället använder beskrivande ord eller mening för att förklara detta ord t.ex. förklarar mössa med en sak som man sätter på huvudet då det är kallt.

Viberg (1987: 39) betonar att även infödda språkbrukare använder motsvarande parafraaser men inte i samma mängd som andraspråk inlärare. Till kommunikationsstrategierna hör även icke-språkliga medel som mimik och gester Viberg (1987: 44). En ytterligare kommunikationsstrategi är undvikande då talaren undflyr något samtalsämne eller svarar något mycket allmänt. Talaren kan också be om hjälp med att hitta ett ord eller ge helt och hållet upp och inte t.ex. besvara en fråga alls (ibid. 44).

Kodväxling är också en av de kommunikationsstrategier som många andraspråksinläraren brukar i sitt språk. Park (2013) definierar kodväxlingen som ”omväxlande användning av mer än ett språk i ett och samma samtal” Park (2013: 281). Kodväxlingen inte alltid uppfattas som en positiv egenskap hos andraspråksinlärare utan uppfattats som ett tecken på bristfälligt kunnande i språket (ibid. 283). Viberg (1987) menar att man inte borde tolka användning av kodväxling eller andra kommunikationsstrategier som fel utan som ett ”medvetet manipulerande” av målspråket för att medverka i ett samtal.

Kommunikationsstrategier ingår i andraspråksinlärarens interimspråk eller inläraarspråk. Axelsson (2003: 134) definierar som ”ett ungefärligt språksystem” som andraspråksinlärare utnyttjar innan han behärskar andraspråket tillräckligt bra. ”Inläraarspråk ses som ett naturligt, systematiskt språk skilt såväl från inläraarens förstaspråk som från målspråket” Axelsson (2003: 134). Det poängteras att

språkinläraren är både aktiv och initiativrik som jämt provar nya antaganden om målspråket. Det är även möjligt att språkinläraren utvecklar ”en egen inre grammatisk modell” för det språket de håller på att lära sig men denna egna inre modell försvinner med tiden (ibid 134).

3.7 Lärarens kommunikativa aktiviteter

Lindberg och Håkanson (1988) skriver att många lärare går i riktning mot en mer kommunikativ undervisning som har sin tyngdpunkt i kommunikativa aktiviteter där språket kan användas aktivt under lektionerna. Det centrala målet är att använda språket som ett kommunikationsverktyg som skapar möjligheter till att uttrycka sig i olika sammanhang. Lindberg och Håkanson (1988: 43) betonar att detta är det absolut viktigaste i inlärningsprocessen. Med detta menar de att inlärarens möjlighet att utveckla nya meningar på inlärarspråket borde ses som kärnan i undervisningen.

Lindberg och Håkanson (1988: 43) anser att i undervisning har lärarfrågorna en viktig roll att som diskussioninledare men de inspirerar också andraspråkinlärare att använda andraspråket i diskussionerna under lektionerna. De skriver vidare att lärarfrågornas funktion ska ligga på att inspirera till en initiativrik användning av andraspråket och inte enbart automatisk återgivande av svaren.

I sin avhandling indelar Södergård (2002: 75-76) lärarstrategierna i före-strategier och efter-strategier. Med före-strategier avser hon frågor, erbjudande svar, det att lärare signalerar till barn att det som hen sagt på sitt förstaspråk borde sägas på andraspråk och även oplanerade situationer som utlöser barns andraspråksanvändning. Med efter-strategier avser Södergård (2002) att läraren upprepar det barnet sagt, ger någon form av positiv förstärkning till barnet, läraren både korrigerar och modifierar barns yttrande och även att läraren går vidare i samtalet. Dessa före-och efter-strategier har kategoriserats av Södergård (2002) för att kunna utreda vilka strategier är användbara för att lärare i språkbud kan befrämja språkbudsbarns andraspråkutveckling.

3.8 Lärarfrågor som före-strategi

Lindbergs och Håkanssons modell (1988) baserar sig på att stimulerande lärarfrågor är en central del i undervisningen. De menar att elever bör lockas att använda sitt andraspråk idérikt. Lindberg och Håkansson (1988) använder Ahrenbergs (1987) taxonomi som modell för kategorisering av lärarfrågor och delar dem i tre olika huvudkategorier som är nexusfrågor, X-frågor och alternativfrågor. I Södergårds (2002) studie av lärarstrategier i ett språkbadsdaghem förekom alla dessa frågetyper i alla inspelningar. Södergård kallar dem för före-strategier.

3.8.1 Nexusfrågor

Lindberg och Håkansson (1988) förklarar att nexusfrågor handlar om hur subjektet kan anknytas till verbhandlingen i frågan. ”På svenska kännetecknas den omarkerade formen för denna typ av fråga av att det finita verbet föregår subjektet, dvs. omvänd ordföljd eller inversion” (Lindberg och Håkansson 1988: 44). Då Södergård (2002) definierar dessa typer av frågor hänvisar hon bland annat till Svenska Akademiens grammatik (1999) som använder termen underställande frågor. Enligt Södergård (2002) ställs nexusfrågor på det sättet att barnen kan svara antingen ”ja” eller ”nej” på dem. Typiska nexusfrågor är till exempel ”Har du ätit?” ”Har du sprungit?” Hon betonar vidare att läraren använder dessa frågor i informationssökande syfte. Det som Södergård (2002) fann i sin undersökning är att nexusfrågorna som kunde besvaras ”ja” eller ”nej” frambringade för det mesta användning av svenska hos barnen i undersökningen. Att besvara nexusfrågor är ett enkelt sätt för barn att vara delaktiga i en dialog på andraspråket och vara verksamma som fullkomliga samtalspartners. Nexusfrågor bör ha en central roll i början av språkbudet (Södergård 2002: 89).

Södergård (2002) framhäver också att läraren bör ställa gradvis svårare frågor till barnen då det märks att de lärt sig mer av sitt andraspråk. För att andraspråket ska utvecklas konstant räcker det inte med att enbart använda nexusfrågor. Speciellt med barn som redan har vistats i språkbudet en längre tid borde nexusfrågorna kombineras

med andra typer av frågor (Södergård 2002). Hon betonar att frågor som kan besvaras med ”ja” eller ”nej” bör undvikas efter en tid i språkbud.

3.8.2 X-frågor

Gällande X-frågorna poängterar Lindberg och Håkansson (1988) att benämningen syftar till att man med frågan ska få svar på vad X står för. ”I svenskan inleds dessa frågor normalt av ett frågeord eller en fras som motsvarar X, som följs av det finita verbet. Sådana frågor kallas ofta frågeordsfrågor (ex. ‘Vem är sjuk?’)” (Lindberg och Håkansson 1988: 44). Svenska akademiens grammatik (1999) för sin del brukar beteckningen om X-frågor som sökande frågor. Södergård (2002) definierar vidare att dessa frågor i undervisningskontext så att de är uppbyggda på det sättet att läraren förväntar sig få en viss typ svar. Det kan vara ett substantiv, ett verb, mm. och att svaret ofta är bundet till samma tempus som frågan.

X-frågor som läraren ställde ändrades med tiden i Södergårds undersökning (2002) I början av barnens tid i språkbud använde lärare mycket Vad- och Vem-frågor med gradvis ökade lärare svårighetsgraden i frågorna och använde frågeord såsom ”vilken”, ”vad för en”, ”var”, ”vart”, ”hur” och ”varför”. Södergård påpekar också att frågans struktur inverkar på förståelse av frågan (Södergård 2002: 240).

Lindberg och Håkansson (1988: 45) har funnit att i andraspråksundervisning används ofta X-frågor eftersom med dem produceras det längre svar än till exempel med nexusfrågor. Södergård (2002) poängterar att innehållet i X-frågan inverkar på att vilka frågor besvaras på språkbudsspråket av barnen. Det beror inte enbart på vilka frågeord som har används i X-frågan. Det som även har sin påverkan på är att om ett barn ska kunna besvara lärarfrågor till exempel med en mening (såsom verbfras) på sitt andraspråk måste då barnet ha hört frasen så många gånger för att ha kunna lägga det på minnet för att använda det senare i egen mening (ibid. 139).

3.8.3 Alternativfrågor

Med alternativfrågor syftar Lindberg och Håkansson (1988) på frågor med vilka man söker svar på det svarsalternativ som är lämpligast. Ett typexempel på en alternativfråga är ”Går hon eller springer hon?”. Det handlar om att ta ställning till vilket av de två verb som bäst beskriver alternativfrågans funktion. Södergård (2002) betonar med hänvisning till Thorell (1977) att alternativfrågor egentligen inte borde utgöra en egen kategori eftersom de räknas som ordfrågor (Södergård 2002: 76). Jag har dock i enlighet med Södergård (2002) och Lindberg och Håkanssons (1998) valt att ha en egen kategori för dem.

I Södergårds (2002: 140) material ledde alternativfrågor i regel till respons på andraspråket eftersom dessa frågor visade en färdig svarsmodell för barnen. Läraren i materialet ändrade dock alternativfrågans form med tiden för att få dem mer komplicerade och mindre regelmässiga. Södergård (2002) betonar att erfarna lärare strävar till att automatiskt finna ett tillvägagångssätt som är på rätt nivå i fråga om svårighetsgrad. Både Södergård (2002) och Grandell m.fl. (1995a) redogör för en indelning av lärarfrågor. Dessa kan beskrivas som olika typer av alternativfrågor vilka läraren kan använda för att locka barnen att använda mer svenska. Dessa frågor kan ytterligare uppdelas i två olika kategorier: symmetriska alternativfrågor och komplexa alternativfrågor.

Alternativfrågornas huvuddel består av symmetriska led som är ställda mot varandra t.ex. ”Vad har du lagat? ”En katt eller en hund?” eller ”Glada eller gråtande farbror?” Det sistnämnda kan användas till exempel till att träna adjektivböjning (Södergård 2002). Komplexa alternativfrågor däremot är sådana frågor där alternativen inte samordnas direkt med ordet ”eller”. Till exempel en uppräkningsfråga på djur med kombination med meningen ”Vad är det de ska göra?” Södergård (2002) skriver att om det finns för många alternativ i dessa typer av frågor kan det hända att det försvårar svarandet (Södergård 2002: 141-142).

Södergård (2002: 141-142) betonar att även öppna alternativfrågor är ett alternativ för läraren att få barnen att använda mer deras andraspråk. Dessa frågor ställs på det sättet att läraren frågar t.ex. ”Äter de eller leker de eller...” och förväntar sig att barnet ska komma med ett svar.

3.8.4 Redundanta frågor

Det finns även frågor som Södergård (2002: 144) kallar för redundanta frågor. Det finns forskare som skriver om motsvarande frågetyp men kan kallar den med andra namn (jfr Lindberg och Håkanson 1988; Döpke 1992). Dessa frågor är sådana som barnen tillsammans med läraren redan vet svaret på. Till exempel har de tidigare gått igenom eller talat om saken förut. Dessa frågor kan även innehålla så kallade luckor så att läraren formulerar en mening med en lucka som barnet sedan ska fylla i t.ex. ”och sen kommer...” (Södergård 2002). Relevant för yttrande på språkbadsspråket är att pedagogen väljer att ställa sådana frågor som kan stödja barn att uttrycka sig i diskussionen (Grandell m.fl. 1995a).

Södergård (2002) fann vissa markörer i lärarens frågor som direkt satt igång användningen av andraspråket hos barnen. I hennes material var det till exempel korta frågor eller fraser för att kunna föra samtalen vidare. Södergård (2002) nämner även att i aktivitetens lopp kunde hon hitta även ett mönster i lärarfrågor: läraren hade som förestrategi att erbjuda svar för att locka barnen att använda svenska och ta modell av de svaren hon själv gav tips, t.ex. läraren kan först visa med en gest det hen försöker förklara och efter det kan hon säga det korrekta ord t.ex. i form av en fråga. Lärare kan även erbjuda fel svar som kan till exempel innehålla en öppen fråga (Södergård 2002: 206)

3.9 Lärarens efter-strategier för att stödja barnens andraspråkutveckling

I sin avhandling om lärarstrategier upptäckte Södergårds (2002) även andra strategier som läraren använde för att stödja barns andraspråksinläring. Södergård (2002: 121) betonar att det är typiskt att läraren växlar mellan olika strategier för att öka barnens användning av andraspråket. Lärare kan övergå från en svårare strategi, till exempel från X-fråga, till en enklare strategi såsom en alternativfråga om det första försöket inte gav någon resultat.

3.9.1 Upprepningar och utvidgningar

I sitt material beskriver Södergård (2002) ett antal olika efter-strategier som en språkbadslärare använder. Södergård (2002: 210) fann att i alla smågrupper i hennes material var den tydligaste efter-strategin upprepningen av barnens yttrande på svenska. Södergård (2002) förhåller sig kritiskt till att läraren använder för mycket av upprepning. Hon tar stöd av de undersökningar (t.ex Chaudron 1988, Lauren 1999) som gjorts om att läraren har alldeles för stort talutrymme i klassrummet. Södergård (2002) fann att upprepning ledde till lärarens dominans i både samtalet och smågruppsarbetet. Hon föreslår att upprepningen används som feedback då barnen använt språket korrekt och betonar att läraren ska använda denna strategi systematiskt i alla situationerna.

Kultti och Pramling (2016) fann i sin studie i pedagogens och barnens smågruppsamtal i ett engelskspråkigt daghem att lärare använde mycket upprepning. I detta daghem hade den ena läraren ansvaret för det engelska språket och ledde smågruppsaktiviteten och den andra som var finskspråkig hade som uppgift att hjälpa barnen på finska även upprepa innehållet (vid behov) på finska. Den engelskspråkiga lärarens syfte med valet av strategi var att försäkra sig om att hon hade förstått rätt det barnen försökte säga. Hon även översatte barnens svar till engelska och upprepade dem sedan (Kultti och Pramling 2016)

Södergård (2002: 110-111) har delat upp lärarens upprepningar i identisk upprepning och upprepning och utvidgning av yttrandet. Identisk upprepning innebär att allt upprepande där läraren återberättar precis på samma sätt som barnen har sagt det. Det innebär att läraren inte ändrar något i frågan om fast uttal, böjning eller möjliga grammatiska avvikanden. Södergård (2002) skriver att läraren ska vara kritiskt till sitt eget språkbruk och rekommenderar att läraren helst inte använda substantiv utan artiklar. Även Savijärvi (2011) tar upp att läraren oftast översätter det som språkbadsbarnen sagt på finska till svenska för att vara delaktig i diskussionen.

Till upprepning med utvidgning anses tillhöra de kompletteringar som läraren gör till barnets utsaga. Dessa kan till exempel vara korrigeringar av uttal eller form eller tillägg till innehållet (Södergård 2002). Viberg (1987: 82) för sin del kallar för expansioner och betonar att dessa expansioner har en klar undervisande funktion. Med en utvidgad upprepning lägger läraren till t.ex. räkningsbara substantiv som barnen använt i artikellös form. Det kan även betyda att läraren bygger ut barnets ettordsmening till hel fras (Södergård 2002: 163-166).

Grandell m.fl. (1995a: 18-20) föreslår att pedagogen bör upprepa bristande meningar i korrekt form. Det går till exempel att fråga vad barnet försökte säga eller bekräfta det som barnet sagt för att barnet känner sig positivt bemött. Författarna skriver vidare att pedagogen borde breda ut även de olika utsagorna som barnen producerar ifall hen upplever att svaret är t.ex. för kort eller bristfälligt. Det poängteras även att pedagogen kan låtsas att hen inte förstår barnets förstaspråk. Författarna betonar att detta fungerar ifall läraren vet att barnet säga sin sak andraspråk.

Södergård (2002) tar upp att läraren använder även korrigering och modifiering som efter-strategi. Dessa kan innehålla olika typer av lösningar som alla gynnar barnet. Korrigering kan till exempel vara att läraren rättar till ordflöden eller andra grammatiska fel i barnen yttrande. Modifiering för sin del handlar om att läraren omformulerar barnens utsagande på diskret sätt. Laurén (1999: 83) betonar även att rättelser av läraren görs implicit. Det som även tillhör till korrigering och modifiering är att läraren bör motarbeta att barnen inte överanvänder vissa ord och uttryck som t.ex.

verbet ”gå” (Södergård 2002: 243). Södergård (2002: 184) påpekar att i hennes material om lärarens samspel med barnen kunde hon notera att när läraren upptäckte att barnens behärskning av andraspråket hade ökat valde hen ofta att gå vidare i samtalet utan någon speciell efter-strategi.

3.9.2 Positiv respons

Södergård (2002: 113-114) skriver om vikten av att ge både beröm och positiv respons då barnen använder andraspråket i språkbåd. Södergård (2002) kallar detta för positiv förstärkning. Den positiva stärkningen påverkan tas även upp av Arnau (1994: 66). Södergård (2002) hänvisar till sin egen studie i samarbete med Laurén (Laurén och Södergård 1999: 8). Utgående från sina studier betonar hon att det är betydelsefullt att belöna barnens försök att använda andraspråket. Södergård (2002) räknar som övrig positiv förstärkning alla muntliga handlingar där läraren visar att hen är nöjd med de svar barnet gett till exempel då innehållet har varit tillräckligt eller då språket som barnet använt har varit korrekt. Hon menar att även lärarens samtyckande uttryckt såsom ”mm” eller det att läraren riktar sin uppmärksamhet mot barnet kan räknas som övrig positiv förstärkning eftersom läraren ger barnen uppmärksamhet då de har använt andraspråket i samband med verksamheten.

Att berömma barnen explicit är även viktigt enligt Södergård (2002: 114). Hon skriver att till exempel bedömande ord och uttryck såsom ”bra”, ”vad bra”, ”det var fint” eller någon annan form av positiv bekräftelse är viktiga handlingar för att stärka barnets andraspråksanvändning (jfr också Lyster 1998). Med explicit beröm menar Södergård (2002) ord som t.ex. ”Bra”. Småorden som ”mm, jaa, precis, jahas, okej” kallar hon för ”minimifedback” som läraren gav till barnen under smågruppsaktiviteten i hennes material (ibid. 2002). Gage & Berliner (1994: 488-490) har funnit även läraren kan ge barnen positiv förstärkning bl.a. genom att acceptera de idéer och förslag barnen kommer med och att förfaringssättet har visat sig leda till ökad inläring och positiva attityder. Södergård (2002: 193) noterade att det två mest använda efter-strategierna för läraren i hennes material var att upprepa det som barnen sagt identiskt eller i utvidgad

form och att korrigera de bristfällande yttrande som barnet sagt på svenska. Enligt Södergård (2002) gav inte läraren positiv feedback då barnen använde svenska.

4 LÄRARSTRATEGIER UNDER SMÅGRUPPSDISKUSIONER OM KÄNKKÄRÄNKKÄ-SÅNG

I det här kapitlet diskuteras lärarstrategier under de inspelade smågruppsaktiviteterna. I början av detta kapitel presenteras i avsnitt 4.1 tabell 1. som innehåller smågruppsaktiviteternas längd och antalet svenska och finska ord hos barnen och tabell 2. Antalet ord på svenska och finska hos pedagogen. Därefter presenteras Grupp 1 i avsnitt 4.2, Grupp 2 i avsnitt 4.3, Grupp 3 i avsnitt 4.4, Grupp 4 i avsnitt 4.5 och Grupp 5 i avsnitt 4.5. I varje avsnitt presenteras lärarens eventuella före-strategier och efter-strategier i relation till barnens språkanvändning.

4.1 En kvantitativ översikt över språkanvändning i gruppdiskussionerna

Nedan finns två tabeller som sammanfattar den insamlade empirin. I den först tabellen beskrivs längden på inspelningarna och hur mycket svenska och finska barnen använde i dem. Den andra tabellen illustrerar min som lärare språkanvändning under smågruppssamtalen.

Tabell 1. Smågruppsaktiviteternas längd och antalet ord svenska och finska ord hos barnen.

	Längden på inspelningen	Ord sammanlagt	Ord på svenska (%)	Ord på finska (%)
Grupp 1	6 min 8 sek	183	158 (86 %)	25 (14 %)
Grupp 2	7 min 33 sek	64	47 (73 %)	17 (27 %)
Grupp 3	13 min 22sek	371	50 (13 %)	321 (87 %)
Grupp 4	12 min	350	28 (8 %)	322 (92 %)
Grupp 5	18 min 11sek	642	85 (13 %)	557 (87 %)

Barnen i de fem grupperna producerade sammanlagt 1610 ord och av dem var 367 ord på svenska (23 %) och 1243 ord var på finska (77 %). Detta betyder att antalet av svenska ord var mindre än hälften av de finska orden. Här bör det noteras att i grupp 1 var den gruppen om använde mest svenska och minst finska. I denna grupp fann dock tre barn som hade varit nästan i tre år i språkbad vid inspelningstillfälle. Man kan alltså förvänta sig också större användning av svenska av dem.

Tabell 2. Antalet ord på svenska och finska hos mig som lärare

Jag som lärare	Ord på svenska (%)	Ord på finska (%)	Sammanlagt
Inspelning 1 (6min 8sek)	421 (97 %)	12 (3 %)	433
Inspelning 2 (7min 33sek)	580 (98 %)	13 (2 %)	593
Inspelning 3 (13min 23sek)	818 (98 %)	14 (2 %)	832
Inspelning 4 (12min)	615 (97 %)	16 (3 %)	631
Inspelning 5 (18min 11sek)	1068 (97 %)	37 (3 %)	1105

Som tidigare har nämnts var *Känkkäränkkä* det enda ordet på finska som jag som läraren använde. Läraren producerade totalt 3594 ord under inspelningarna och av dem sades *Känkkäränkkä* 94 gånger. Allt som allt pratade hon 3502 ord (97 %) på svenska. Det är mer än dubbelt så många ord som barnen hade. Man kan se att läraren styrde diskussionen.

En nackdel som Södergård (2002) fann med upprepning som efter-strategi var att jag som lärare dominerade samtalen tydligt. Södergård (2002) föreslår följaktligen att upprepningen borde användas som feedback då barnen använt språket korrekt. Hon betonar dock att läraren måste använda denna strategi systematiskt i alla situationerna. Jag upplever att det är en mycket svår balansgång hur mycket läraren bör översätta. Såsom Viberg (1987) skriver fungerar lärarens input som modell för barnens output och på grund av detta behövs det en del översättning för att barnen kan utveckla sitt andra språk. Laurén (1999) instämmer med Södergård (2002) och även han betonar att läraren inte borde ta mer än 20 % av talutrymmet. I min analys ser man att jag som lärare inte uppfyller detta krav. Jag som lärare pratade betydligt mera än 20 % i varje smågruppsstillfälle (se tabell 2).

4.2 Smågrupp 1

I den första inspelningen deltog tre barn som hade vid inspelningstillfälle varit i språkbud nästan i tre år. Denna grupp var den ena gruppen med barn som jag inte har arbetat med dagligen (se avsnitt 1.2). Barnen i denna grupp har hört *Känkkäränkkä*-sången tidigare.

Aktiviteten inleddes med en diskussion om sångens huvudperson *Känkkäränkkä*

- (1) Lärare: Så nu börjar den spela in. ja no vem tror ni att den där *känkkäränkkä* är?
 Peter: Häh
 Lärare: Jag vet inte så ni får gärna berätta till mig att vem tror ni att *känkkäränkkä* är? Vad tycker ni? Det finns ingenting som är rätt eller fel.

Peter: Hon, hon ööhh

Jag som lärare inleder diskussion med att ställa en ”X-fråga” till barnen. De vill säga en fråga för att ta reda på vad X står för (se avsnitt 3.8.2). I detta sammanhang fungerar beskrivningen ”sökande fråga” mycket väl eftersom jag som lärare är ute efter ta reda på vad barnen upplever att *Känkkäränkkä* egentligen är. Det går också att tolkas situationen så att jag som lärare låtsas att jag inte förstår finska eftersom jag både ställer frågan om vem som *Känkkäränkkä* är och betonar att jag vet inte svaret själv och att det inte finns något rätt eller fel svar.

Grandell m.fl. (1995a) framhåller att läraren kan emellanåt även låtsas att hen inte förstår finska men då måste hen vara säker på att barn vet svaret på det hen frågar (se avsnitt 2.4). Här kan det anses vara som en fungerande metod att låtsas att inte förstå orden i sångtexten eftersom det kan märkas att min X-fråga om vem som *Känkkäränkkä* är gav inget resultat i min första fråga i exempel 1. Barnen svarar enbart med ”häh” eller ”ööh” och därför väljer jag som pedagogen att ställa samma X-fråga på nytt och dessutom betona att hon inte vet svaret. Diskussionen i exempel 1 fortsätter med en ny lärarfråga om *Känkkäränkkä* (se exempel 2).

Jag som lärare frågar på nytt att vem *Känkkäränkkä* egentligen är.

- (2) Lärare: Vem tror ni att *Känkkäränkkä* är?
 Peter: En sån där
 Kalle: En *noita* (en häxa)
 Valter: En *noita* (en häxa)
 Peter: En sån, en häxa
 Lärare: En häxa. Varför tror ni att den är en häxa?
 Peter: För att de sjunge så.
 Lärare: Jaså det var därför.

Exempel 2 visar att då samma fråga ställs på nytt börjar barnen ge sina svar. Peter börjar svara på svenska men blir avbruten av sina två vänner Valter och Kalle som båda två producerar den svenska artikeln ”en” men producerar substantivet ”häxa” på finska (*noita*). När Peter återfår turen att tala fortsätter han direkt på svenska och förklarar att ”Det är en sån, en häxa”. Det att de två andra barnen i gruppen använder finska

påverkar det inte det tredje barnets språkval. Södergård (2002) betonar att i hennes material var barnen mycket alerta på vad de andra barnen i smågruppen sade och kunde även imitera varandra. I mitt material händer imitationen också i senare exempel (se smågrupp 4.6) men Peter skiljer sig från andra barnen i min studie eftersom han inte blir påverkat av det att andra barnen talar finska under smågruppsaktiviteterna.

Min fråga ”Varför tror ni att den är en häxa?” i exempel 2 är en redundant fråga i enlighet med Södergård (2002) (se avsnitt 3.8.4). Barnen i min studie vet att jag som lärare förstår finska och borde därför ha en uppfattning om att sången handlar om en liten häxa och jag som lärare ställer frågan på nytt eftersom jag vill att barnen ska försöka diskutera mer med mig. Barnet Peter uppfyller mina förväntningar och svarar på svenska ”De sjunge så” och jag som lärare använder som efter-strategi något som kallas för går vidare i diskussionen av Södergård (2002), det vill säga läraren är nöjd med det svaret hen får och går vidare i samtalet.

Jag som lärare ställer en fråga om att kan *Känkkäränkkä* vara en flicka eller en pojke.

- (3) Lärare: Nå vad tycker ni, Är den där *Känkkäränkkä* en flicka eller en pojke eller är den bara någon som inte är någonting eller?
 Peter: Det int nånting
 Lärare: Kan det vara flicka eller kan det vara en pojke?
 Peter: Nää det är en nån slags äh
 Kalle: Det är nån slags vits.
 Lärare: Ai en vits. Varför säger man att det är en vits?
 Kalle: När det den gör konstliga saker
 Lärare: Ai den gör konstiga saker så det är en vits.
 Peter: Den är sån där att den gör en sån där *Känkkäränkkä tunne on niin äkainen* (känslan är argsint).
 Lärare: Aha man är lite arg, en sån *Känkkäränkkä* känsla. Jaså.

Jag som lärare ställer i exempel 3 ställt en fråga som kan anses vara en komplex alternativfråga enligt Södergårds (2002) kategorisering eftersom denna fråga innehåller mer än enbart två substantiv som ställs mot varandra (se avsnitt 3.8.3). Det kan tydas att jag som lärare inte är nöjd på Peters svar ”Det int någonting” och försöker istället få barnen att tala mera genom att ställa frågan på nytt med att jag börjar frågan med

hjälp verbet ”kan” för att jag som pedagog vill ha en förklaring på svenska. Jag som lärare lyckas med det eftersom diskussionen fortsätter enbart på svenska med Peters och Kalles repliker. Det som är intressant i dessa svar är att både Peter och Kalle fortsätter att svara automatiskt på svenska. De försöker använda svenska så länge att Peter inte längre hittar svenska ord och byter sedan till finska. I exempel 3 händer något som kallas för kollaborativ stöttning av Axelsson (2013) (se avsnitt 3.4). Peter och Kalle stöttar varandra för att diskutera på svenska tills Peter använder kodväxling som kommunikationsstrategi (se avsnitt 3.4). Jag anser i exempel 3 utlöste den komplexa alternativfrågan barnens användning av svenska.

Det som Grandell m.fl. (1995a: 18) föreslår, är att pedagogen bör upprepa bristande meningar i korrekt form ”antigen genom att fråga upp eller genom att instämma med eleven för att förstärka dennes känsla av framgång”. I exempel 3 kan man se att jag som lärare översätter de finska orden (*”tunne on niin äkäinen”*) till svenska (*”man är lite arg”*) i Peters replik för att stödja honom i sin andraspråksanvändning och för att ge honom nya svenska ord i sitt ordförråd. Jag som lärare visar här att jag är medveten om min roll som språklärare vilket Grandell m.fl. (1995a) betonar att är mycket centralt för alla lärare som arbetar i språkbud.

Det att jag som lärare i exempel 3 översätter från finska till svenska de ord som Peter använde är en aspekt som Savijärvi (2011) resonerar kring då hon betonar att lärare i språkbud ofta översätter det som barnen sagt på finska till svenska för att vara delaktig i diskussionen. Hon tillägger att detta händer speciellt i början av språkbudet. Peter går redan i förskolan och har snart varit i språkbud i tre år. Det visar att översättningen inte bara förekommer i början av språkbudet som Savijärvi (2011) menar utan det är typiskt för de flesta lärare i språkbud att de använder översättning som efter-strategi vilket också kommer tydligt fram i Södergårds (2002) avhandling om lärarens samspel med barnen. Det som barnen inte kan på svenska översätter läraren meningarna från finska till svenska eftersom barnen i språkbud är medvetna om att pedagogerna i språkbud förstår finska och därmed kan dem översätta det sagda till svenska.

I exempel 3 kan noteras att jag som lärare använder upprepning med utvidgning då jag upprepar barnets mening ”När den gör konstliga saker så det är en vits” men byter ut uttrycket ”konstliga saker” till den korrekta formen ”konstiga saker” för att hjälpa Kalle att få det ordets korrekta böjning.

I exempel 4 diskuterar jag med Peter, Kalle och Valter om vad en *Känkkäränkkä*-känsla kan betyda. Jag har ställt en fråga om hur man känner sig då man har en *Känkkäränkkä*-känsla.

- (4) Lärare: Det finns inget rätt eller fel jag vet inte. Ni kan tänka att hur jag känner mig då, då man en har sån där *Känkkäränkkä*-känsla.
 Valter: Nää, nää
 Kalle: Den är robot
 Lärare: Man känner sig som en robot när man har *Känkkäränkkä*-känslan.
 Kalle: Nää
 Valter: Ja
 Lärare: Vad kan det betyda då?
 Kalle: Att man är en robot nää
 Kalle: Att man är en människa som leker robot.
 Valter: Ja
 Lärare: Okej
 Peter: Som är *jätteäkänen* (mycket argsint)
 Peter: Och arg

I exempel 4 visar jag som lärare att jag vill att barnen vågar tala och att de inte ska vara rädda för att svara och därför betonar jag att det inte finns ett rätt svar på min fråga och jag försöker att delvis beskriva vad barnen kunde tänka. Valter svarar tre gånger med bara en ett- ords- mening på svenska. Det ha många olika anledningar. Däremot talar Kalle som varit mer tystlåten (se exempel 2 och 3 ovan) mer än tidigare i exempel 4. Efter att Kalle sagt att ”Den är robot” använder jag som lärare för första gången det som både Södergård (2002) och Viberg (1987: 82) kallar för upprepning med utvidgning då jag lägger till ”man känner sig som en robot när man har *Känkkäränkkä*- känsla som samtidigt fungerar som min efter-strategi. Grandell m.fl. (1995a) poängterar även att pedagoger bör breda ut uttalande som är för korta eller bristfälliga. Jag anser jag som lärare gjorde i exempel 4 det som Grandell m.fl. (1995a) beskriver.

Min första efter-strategi ger resultat eftersom Kalle svarar ”Nää” och Valter ”Ja” men också därför att jag som lärare får ett nytt tillfälle att ställa ytterliga en X-fråga ”Vad kan det betyda då?”. Denna X-fråga leder flera svenska repliker hos. Utöver det gav min första efter-strategi Kalle en möjlighet bygga ut sin egen utsaga och skapade en chans för Valter och Peter delta i samtalet. Det är intressant att notera i exempel 4 att från Kalles yttrande ”Den är robot” har jag som lärare och barnen fört en diskussion på svenska där alla har fått inverka.

Jag som lärare använder ordet ”Okej” som efter-strategi i exempel 4 som kan klassificeras som bekräftande minimifeedback enligt Södergård (2002) (se avsnitt 3.9.2). Jag som lärare hade dock enkelt kunnat lägga till i mitt svar mer positiv stärkning som enligt Södergård (2002) kunde ha skapat en grund till ökad användning av svenska. Jag som lärare hade till exempel kunnat säga ”Oj vad fint du berättade eller vilken fin mening du gjorde” och på så sätt givit Kalle belöning på sin användning av svenska. Dock måste man ta hänsyn till att i denna samtalssituation börjar Peter börjar genast tala och jag som lärare hade eventuellt inte tid för en mer invecklad efter-strategi.

Ytterligare kan man säga att Kalles sista replik i exempel 4 fungerade som kollaborativ stöttning till Peter som fick en möjlighet att lägga till att hur denna robot skulle känna sig. Axelsson (2013) betonar att kollaborativ stöttning under smågruppssituationer är mycket viktigt för barns andraspråksutveckling (se avsnitt 3.4). Jag anser att eftersom de här tre barnen har varit tillsammans i språkbudet nästan tre år har de van vid att stötta varandra och bygga ut varandras meningar för det hände kollaborativt stöttning i flera exempel (se exempel ovan).

I exempel 5 diskuterar jag som lärare med Kalle, Peter och Valter om att vad det betyder att bakom allting finns bara en liten häxa.

- (5) Lärare: Sen om ni lyssnade så där jättenoga den där sista meningen så sa de så här att bakom allting finns det bara en...
 Peter: En liten häxa
 Lärare: Ja, och vad kan de mena med det?
 Peter: För att den ger *jätteäkänen tunne* (argsint känsla)

Södergård (2002: 142) visade i studie att även öppna alternativfrågor en möjlig förstrategi för läraren för att öka barnens användning av andraspråk (se avsnitt 3.8.3). I exempel 5 använder jag som lärare mening ”Bakom allting finns det bara en...” som har likadan funktion som öppna alternativfrågor i Södergårds studie (2002: 142).

Barnen förväntas komplettera meningen med eget innehåll. Strategin påminner även om det som Södergård (2002), Lindberg och Håkanson (1988) och Döpke (1992) kallar för redundanta frågor (se avsnitt 3.8.4). Dessa frågor är sådana som barnen och läraren redan vet svaret på de tidigare gått igenom saken eller talat om det. I exempel 5 lämnar jag som lärare en lucka som barnet ska fylla i med innehåll som både barnen och jag känner till.

I exempel 6 fortsätter jag att diskutera med barnen om att hur barnen kan förklara det att *Känkkäränkkä* är bakom någonting (denna fråga var en av de frågor som var mycket viktig för Kultti och Pramling se avsnitt 1.3).

- (6) Lärare: Därför säger man att den är bakom. Finns det något annat som säger att den är bakom
 Kalle: Att den gör den där
 Lärare: vänta, vänta [en pojke i gruppen försöker avbryta Kalle]. Därför står den bakom för att den gör hela...Hela vadå?
 Peter: Ja, hela den...Men den är bakom hon har den där man flyger med
 Kalle: Med kvasten han flyger hit till *korvan taakse* (bakom örat)
 Lärare: Ah med kvasten så flyger hon bakom örat
 Kalle: Ja sen bakom örat
 Peter: Ja sen den där *taikarouhe* (”trollkross”)
 Kalle: Och sen hon slår hit och sen kommer han arg
 Peter: Den gör så här *hämpädämpätättä* [rör på hela sin kropp och dansar]
 Och sen kommer det där
 Lärare: Ja, det kan hända. Jag vet inte om det är så. Jag kan faktiskt inte svara. Finns det mer som vi kan prata om den här?
 Kalle, Peter, Valter: Nää
 Lärare: Då tackar för mig.

I exempel 6 använder Peter icke-språkliga strategier då han rör på hal sin kropp och gör ljud med sin mun för att förklara det han menar. Icke-språkliga strategier som mimik och gester hör enligt Viberg (1987: 44) till kommunikationsstrategierna.

Enligt Södergård (2002) ger inte läraren i hennes material tillräckligt mycket positiv feedback då barnen använder svenska. Motsvarande situation händer till exempel här i exempel 6. Barnen Peter och Kalle producerar många långa meningar på svenska medan jag som pedagog använder som efter-strategi neutrala konstaterande om innehållet deras utsagor ”Ja, det kan hända. Jag vet inte om det är så. Jag kan faktiskt inte svara”. Jag som lärare hade med fördel kunnat ge positiv feedback för användning av andraspråket. Det kan även hända att barnen hade velat tala ännu mer om saken och göra det på svenska. Men jag som lärare väljer att avsluta diskussionen med en nexus-fråga ”Finns det mer som vi kan prata om den här?” utan att ge någon form av positiv feedback. Det ända dessa barn får i denna situation är minimi feedback (”Ja, det kan hända”).

Smågruppsaktiviteten avslutas i grupp 1 med att jag som lärare använder efter-strategi ”Då tackar jag för mig”. Jag som lärare hade kunnat sluta med att berömma barnen om deras användning av svenska. Detta hade antagligen lämnat positiv självkänsla till barnen och bidragit till att de i framtiden gärna vill fortsätta att använda svenska.

4.3 Smågrupp 2

Smågrupp 2 är den andra gruppen för vilken jag inte hade fungerat som lärare. Till skillnad från smågrupp 1 hade inte dessa tre barn hört *Känkkäränkkä*-sång tidigare.

Jag som lärare diskuterar med barnen att hur känner man sig när man har *Känkkäränkkä*-känsla.

- (7) Lärare: Arg och ledsen och kan det vara nåt annat då?
 Sara: Lite glad
 Anna: Lite glad, okej.
 Ella: Och pyttelite nöjd
 Lärare: Och pyttelite nöjd också, okej. Ja. (tystnad) Ingenting annat?
 Anna, Ella och Sara: Nä!

Lärarens språk och yttrande fungerar nämligen som input i andra språket för barnen och därför viktigt att lärarens språk är på sådan nivå att barnen har möjlighet att utnyttja det som modell för sin egen språkproduktion (Viberg 1987). Det är även viktigt att läraren bekämpar barnens tendens att överanvända vissa ord och uttryck. Läraren bör också komma ihåg att nyansera sitt eget språk (Södergård 2002).

I exempel 7 kan man märka att jag som lärare väljer att ställa X-frågor och nexusfrågor för att jag som lärare använde samtalstillfället samtidigt som inläringssituation om adjektiv. Säljö (2000: 34) hävdar att via språket har människan en alldeles särskild begåvning att dela lärdom med varandra. Han skriver vidare att vi människor har möjlighet att utlåna varandras kunnande och bruka den som eget. Jag upplever att denna företeelse passar in mycket väl i detta exempel eftersom de tre barnen tillsammans har en kort diskussion på svenska. I detta samtal händer samtidigt det som Axelsson (2013) kallar för kollaborativ stöttning, det vill säga att barnen tillsammans kommer fram till en lösning genom att de stöttar varandra (se avsnitt 3.4). I exempel 7 lånar men Anna, Ella och Sara varandras kunskaper för att hålla samtalet igång.

I exempel 8 samtalar jag som lärare med barnen om varför det sjöngs i *Känkkäränkkä*-låten att *Känkkäränkkä* inte fick komma så ofta.

(8) Lärare: Okej, okej. Nå, vad tror ni att varför dem sjunger så här att, om den här *Känkkäränkkä* dagen, att den här häxan inte fick komma så ofta.

Sara: *Ehkä se on paha* (kanske den är elak)

Lärare: Därför att den är elak.

Anna: Ja

Lärare: Kan det finnas något annat. varför sjunger de så här att du får komma bara när det *Känkkäränkkä* dagen?

Anna: Därför att *sillon* kan man vara *Känkkäränkkä*.

Lärare: Då får man vara *Känkkäränkkä*?

Ella: Joo

Lärare: Aha, ja! Nå, något annat, Varför sjunger den så?

Sara: Om den pratar

Lärare: Om den pratar

Anna: Så mycket

I exempel 8 ger jag som lärare barnen explicit feedback i form av miminifedback och övrig positivt stärkning eftersom alla tre barnen får var sin tur att tala och deras svar

besvaras av mig. Minimifeedback ger jag som lärare i form av ”Aha, ja!” Övrig positiv stärkning innebär enligt Gage & Berliner (1994: 488-490) att läraren bland annat accepterar de idéer och förslag barnen kommer med vilket har isat av sig leda till ökad inläring och positiva attityder. I exempel 8 gör jag som lärare detta genom att jag accepterar alla svaren från barnen och försöka hålla samtalet igång med dessa svar från barnen.

Södergård (2002) tar upp att hon kunde finna vissa markörer i lärarens frågor som direkt satt igång användningen av andraspråket hos barnen. I hennes studie var de till exempel korta frågor eller fraser för att kunna föra samtalet vidare. I mitt material kan ordet ”sjunga” i exempel 8 kallas för en sådan markör eftersom efter mina två olika X-frågor om sjungande besvaras på svenska av både Anna och Sara.

Södergård (2002) nämner att i aktivitetens gång kunde hon hitta även ett mönster i lärarfrågor nämligen att läraren hade som strategi erbjuda svar för att locka barnen att använda svenska och ta modell av de svar läraren själv använde. Också detta framkommer i exempel 8 men bara tvärtom så att det är jag som lärare som tar modell av Saras svar ”om den pratar”. Efter att jag som lärare har upprepat Saras svarar det tredje barnet Anna ”så mycket”. Detta kan anses vara ett tecken på den proximala utvecklingszonen, det vill säga mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan och vad man kan prestera ”under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater” (Säljö 2000: 120 jfr Säljö 1978: 86 se avsnitt 3.2). Barnet i exempel 8 tillsammans med mig som lärare komma fram till något som de själva individuellt inte hade kunnat åstadkomma.

I exempel 9 har jag som lärare ställt en fråga *Känkkäräkänkkä*-låten att vad det kan byta att bakom allting finns bara en liten häxa.

(9) Lärare: Har ni nån aning? Man får säga exakt vad man vill. Jag vet inte heller. Det finns ingenting som är rätt eller fel (tystnad). Jag frågar bara. Jag skulle gärna vilja veta vad ni tycker.

Sara: Jag vet inte

Ella: Jag vet inte heller

Anna: Jag också inte vet heller

Lärare: Ingenting, nå då får vi inget svar.

Viberg (1987: 43) skriver om olika kommunikationsstrategier som andraspråkinläraren använder för att göra sig förstådd. Han menar att man inte borde tolka dem som felaktiga svar utan som ”ett medvetet manipulerande” av målspråket för att medverka i diskussionen. I exempel 9 kan man se att alla tre barnen använder strategin ”undvikande av samtalsämne” genom att svara på svenska att de inte vet. Först svarar Sara. Ella och Anna har redan lärt att om de tänker svara likadant behöver som den föregående talaren ska de i svenska markera det med ordet ”heller” om det är en nekande utsaga. Anna ha det svårt att veta hur hon på svenska ska säga att också hon har samma svar som Sara och Ella och hennes utsaga innehåller en dubbel markering av att hon tycker likadant som de två andra barnen.

Samtalet slutar med min som lärare efter-strategi där jag godkänner barnets svar och går vidare samtalet. Jag anser att jag som lärare kunde ha använt en annan typ av efter-strategi. Jag som lärare kunde t.ex. ha sagt att ”Det gör inget att ni inte vet. Vi kan fundera tillsammans och försöka hitta på något svar tillsammans”. Dessutom borde jag som lärare ha rättat Annas felaktiga mening med att upprepa den i rätt form för att uppfylla min roll som språklärare. Grandell och kollegor (1995a: 18) anser att pedagogen ska ta hänsyn till denna roll redan från början i språkbadet. Vidare anser Axelson (2013) att det är möjligt att språkinläraren utvecklar en egen inre grammatisk modell för det språket hen håller på att lära sig och att denna inre modell försvinner med tiden då inläraren lär sig målspråket. Genom pedagogen korrigerar barnens språkfel har de en möjlighet att justera sin inre modell.

4.4 Smågrupp 3

Grupp 3 består av fem-åriga barnen som vid inspelningstillfälle hade varit i språkbad i cirka 1,5 år (se avsnitt 1.2). Barnen har tillsammans med läraren lyssnat på *Känkkäränkkä*-låten men inte hört sången tidigare utan det var första gången de hör den då smågruppsarbetet inleddes.

I exempel 9 frågar jag som lärare av barnen att hur de upplever *Känkkäränkkä*-figuren och varför tror de att den heter *Känkkäränkkä*.

(9) Lärare: Sådär ja. Nå nu när ni har lyssnat på den där *Känkkäränkkä*-låten, så vem tror ni vem eller vad tror ni att den där *Känkkäränkkä* är?

Anton: Hm

Vera: Jag tror att det är en häxa

Lärare: Okej du tror att det är en häxa.

Anton: Jag tror att det är ett spöke

Lärare: Ett spöke, okej. Vad tror du?

Sandra: *Että se on pieni mörkö joka lentää* (att det är ett litet spöke som flyger)

Lärare: Att det är en liten, liten, nå typ som ett spöke eller Morran från Mumin som flyger

Vera: Eller en häxa. *Musta siinä sanottiin noita* (jag tycker att de sade häxa)

Lärare: Det finns inget rätt eller fel för vi vet inte. Varför tror ni att de har sagt att den där typen heter *Känkkäränkkä*?

Sandra: *Koska se on paha* (för att den är elak)

Lärare: Därför att den är elak, ja det kan vara.

Vera: *Koska se on noita* (för att den är en häxa)

Lärare: Därför att den är en häxa. Okej

Vera: Jag vet inte.

Lärare: Det behövs inte veta. Man kan bara gissa. Det finns ju inget rätt eller fel

Anton: *Mä vielä mietin* (jag funderar ännu)

Lärare: Du kan tänka. Du kan säga när du kommer på.

Jag som lärare börjar denna diskussion med att ställa två X-frågor efter varandra. Anton svarar ”hm” som kan tolkas att han funderar på sitt svar. Däremot svarar Vera genast på svenska och säger ”Jag tror att det är en häxa”. Min efter-strategi är i form av minimifedback men även i form av upprepning eftersom jag som lärare först bekräftar svaret med att säga ”okej” och därefter upprepar det Vera sagt. Anton fortsätter med att ge sin tolkning på svenska och säger att ”Jag tror att det är ett spöke”. Jag som lärare ger igen minimi feedback till honom och riktar en frågan till det tredje barnet i gruppen, Sandra, och frågar ”Vad tror du?” Både Mård (2002) och Södergård (2002) tar upp pronomenet ”du” har en positiv inverkan på barnets andraspråksanvändning (se avsnitt 2.4). I exempel 9 hjälper dock varken det att jag som lärare har pronomenet ”du” i min fråga eller det att två andra barnen i smågruppen använt svenska. Det tredje barnet Sandra väljer trots det att använda finska i sitt svar.

Efter Sandras svar använder jag som lärare ännu en gång upprepning som efter-strategi då jag upprepar Sandras finska svar på svenska. Denna gång jag som lärare till en utvidgning eftersom jag inte direkt hittar ett ord som motsvarar det finska ordet *Mörkö*. Jag som lärare väljer att försöka förklara detta så att den svenska översättning skulle vara så lik den finska som möjligt. Viberg (1987: 82) nämner att denna strategi kallas för expansion och betonar att expansioner har en undervisande funktion. Expansioner kan till exempel vara språkliga eller innehållsliga korrigeringar av de barnens uttalande. Här anser jag att min hela mening fungerar som expansion eftersom Sandra får höra på svenska det som hon själv berättade på finska.

Det som också avspeglas från min efter-strategi här är att Vera inte är nöjd med min översättning och lägger själv till ”eller en häxa” och fortsätter på finska att konstatera att hon tycker att det sades häxa i sången. Efter Veras yttrande använder jag som lärare efter-strategin som Södergård (2002) benämner ”att gå vidare i diskussionen”. Jag som lärare översätter inte till svenska det som Vera sade utan istället ställer jag en X-fråga om varför barnen tror att den där typen heter *Känkkäränkkä*.

Jag som lärare frågar att ”Varför tror ni att de har sagt att den där typen heter *Känkkäränkkä*? Vera svarar att ”*Koska se on noita* (för att den är häxa)”. Jag som lärare använder här översättning som efter-strategi av Södergård (2002) (se avsnitt 3.9) och därefter lägger jag som lärare till ordet ”Okej”. Jag tolkar att ordet ”Okej” i slutet av min replik gjorde Vera osäker och hon därför svarade ”Jag vet inte”. Min efter-strategi är ett försökt att stödja henne genom att berätta att det inte finns någon rätt eller fel men det hjälper inte Vera. Hon fortsätter inte sitt svar utan istället berättar Anton på finska att han fortfarande funderar på vad han ska svara. Jag som lärare bekräftar att han ännu kan tänka på det. Detta kan kategoriseras som positiv stärkning som min efter-strategi. Samtalet fortsätter med en X-fråga som finns i exempel 10. Jag anser att exempel 9 visar att det kan räknas som en fördel att jag har fungerat som lärare för de här tre barn redan en längre tid därför att jag kan förstå varför de väljer svara på ett visst sätt på vissa frågor.

I exempel 10 samtalar jag som lärare med de här tre barnen om att vad man har för känslor om man råkar ha en *Känkkäränkkä* dag.

- (10) Lärare: Om ni nu tänker allt möjligt han sjöng om den där *Känkkäränkkä*.
 Vad har man för känslor när man är sån där *Känkkäränkkä*?
 Anton: *Mikä on* (vad är) känslor?
 Lärare: Hur det känns i kroppen.
 Anton: *Pahalta* (illa)
 Lärare: Att det känns så där jobbigt eller elakt i kroppen? Kom lite närmare. Du tycker att det känns så i kroppen. Vad tycker ni?
 Sandra: *No mä* (jag) tycker så att *se olis kiltti* (den vore snäll)

Jag som lärare har ställt i exempel 10 en X-fråga om vilka känslor det väcker att ha *Känkkäränkkä*? Anton förstår vad ordet ”känslor” betyder och frågar det. Savijärvi (2011: 32, 126) påpekar vikten av att finska som förstaspråk fungerar som resurs både för barnen i språkbud men även för läraren. För det första att barn blir förstådda eftersom läraren deras förstaspråk. För det andra att läraren kan dra nytta av det som barnen säger och får viktig information om barnens tankegångar. På det sättet fungerar barnens första språk som en länk mellan barnen och läraren. För det tredje är det även mycket betydande att lärarna genom att förstå barnens förstaspråk och det vad de säger kan de omformulera sina frågor så att barnen har lättare att vara delaktiga i samtal. Med hjälp av att lärarna förstår barnens förstaspråk är det även möjligt att ställa nya frågor eller ändra synvinkeln i samtalet ifall barnens svar kräver detta. I exempel 10 syns detta genom att jag som lärare förklarar för Anton vad känslor är.

Det att Anton ger ett svar på finska kan även anses vara ett tecken på att han inte ännu har kommit så långt i sin andraspråksutveckling att han skulle våga använda språket. Jag som lärare väljer därför att använda detta tillfälle att lära barnet ett nytt ord som han senare kan använda i sitt eget tal. Lindberg (2013) för sin del poängterar att läraren borde uppmuntra barn till kunskapssökning, att aktivt söka nya ord för att utvidga sitt ordförråd, vilket jag som lärare här lyckas att göra med det nya ordet ”känsla”. Efter min förklaring till Anton fortsätter jag som lärare samtalet med att ställa samma fråga om känslor. Det kan noteras att Sandra svarar åter på finska (jfr exempel 9). Här kommer det ytterligare en gång fram det vad Viberg (1987) skriver om

andraspråksinlärning, det vill säga att barnet behöver komma till det stadium att hen vågar böja använda svenska.

4.5 Smågrupp 4

Även grupp 4 består av femåriga barnen som vid inspelningstillfälle har de varit cirka 1,5 år i språkbad (se material 1.3). Barnen har tillsammans med läraren lyssnat på *Känkkäränkkä*-sången i början av smågruppsaktiviteten men inte hört den tidigare.

Jag som lärare samtalar med de här tre barnen om att vem de tror att *Känkkäränkkä* är?

- (11) Lärare: Nu när ni har hört på den här låten, så vem tror ni att den där *Känkkäränkkä* är?
 Matilda, Kalle och Julia: Hm, hm
 Kalle: *Ei oo olemassakaan* (existerar inte)
 Lärare: Du tror att det inte finns någon *Känkkäränkkä* alls.
 Matilda: *Mä luulisin* (jag skulle tro)
 Lärare: Vad tycker du?
 Matilda: *Et se on sellanen ihminen kuka rikkoo kaiken ja tekee kaiken pahanks* (att det är en sådan människa som söndrar allt och gör allt till dåligt)
 Lärare: En människa som söndrar allt och gör allting helt dåligt

I exempel 11 använder jag som lärare översättning som efter-strategi efter Kalles och Matildas yttrande. I Savijärvis (2011) avhandling lyfts det fram till exempel hur barnens förstaspråk, finska, inverkar, åtminstone i början, på hur de förstår pedagogen och det vad hen talar om. Hon tar upp även att läraren oftast översätter det som barnen sagt på finska till svenska för att vara delaktig i diskussionen. Savijärvi (2011) betonar även att skriva om hur läraren aktivt ska namnge ting på svenska samtidigt som hen utför de olika vardagliga uppgifterna på daghemmet (Savijärvi 2011: 56 se avsnitt 2.6).

Södergård (2002) skriver att ifall pedagogen använder översättning som efter-strategi finns det en risk att pedagogen tar för stort talutrymme i diskussionerna medan Savijärvis (2011) antagande stödjer däremot vikten att översätta för att utöka barnens ordförråd i andraspråket. Jag som lärare gör ett försök få Matilda att prata svenska då

jag som lärare avbryter henne och riktar frågan ”vad tycker du” till henne men det tycks inte hjälpa. Jag anser att jag som lärare hade kanske explicit behövt be barnen om att tala svenska även fast jag som lärare hade valt inte göra det under smågruppsarbete (se avsnitt 1.3.)

Jag som lärare diskuterar med barnen om att när tror de att *Känkkäräkkä* kommer.

- (12) Kalle: *Se tulee, jos ei oo syönyt pitkään aikaan* (den kommer ifall man inte ätit på länge).
 Lärare: Aj den där *Känkäränkkä* kommer om man inte ha ätit på länge. Kan hända. Kanske den är i magen någonstans
 Matilda: *Sillä ei oo possuja kädessä* (den har inga grisar i händerna)
 Lärare: Inga grisar i händerna?
 Julia, Matilda och Kalle: Nej!! [Skrattar]
 Julia: *Eikä räkää* (och inte snor)
 Lärare: Usch, Snor!
 [Barnen skrattar]

I Exempel 12 misstolkar Matilda det som läraren precis har översatt eller så har sedan det att Kalle talar om maten har orsakat att hon börjar tala om grisar. Jag som lärare hade behövt ställa en direkt fråga om vad Matilda tänkte på får att få en förklaring. I exempel 12 kan det noteras hur viktigt det är att pedagogen å ena sidan kan bra finska för att kunna översätta barnens diskussion till svenska men å andra sidan är det lika betydelsefullt att också lärarens svenska är bra så att översättningarna ska fungera som lämplig input som utvidgar barns andraspråk.

Jag som lärare använder i exempel 12 en efter-strategi som samtidigt fungerar som en utredande fråga: ”Inga grisar i händer?”. Jag anser att detta kan kategoriseras som antingen en nexus-fråga för att det går att besvara den med ”ja” eller ”nej” men den kan också kategoriseras som en öppen fråga eller även upprepning av barnets yttrande (jfr Södergård 2002; se avsnitt 3.9.1). Barnen i min studie verkar tolka det som en nexus-fråga som utlöser för första gången i denna gruppdiskussion ett svar på svenska då barnen ropar ”Nej” i kör. Även Södergård (2002) fann i sin undersökning att nexus-frågor som kunde besvaras med ”ja” eller ”nej” frambringade användning av svenska hos språkbadsbarnen. Detta händer även exempel 12.

Dock visar de fem sista repliken i exempel 12 att uppgiften tydligt var för svår för dessa tre barn eftersom de skojar och koncentrerar sig på annat än att diskutera om sången.

Jag som lärare fortsätter att samtala om *Känkkäränkkä*-dagen eftersom jag som lärare upplever att de kan berätta mer om *Känkkäränkkä* än vad de gör.

- (13) Lärare: Nå Vad tycker du? Om du nu tänker lite. Kom ihåg att det finns inget rätt eller fel. Det skulle vara intressant att veta vad du tycker.
 Kalle: *Se (de)... sen (den)... äh... sen (den)...* samma som Matilda
 Lärare: Vad tyckte Matilda då?
 Kalle: *Ett (att) Mä en muista.* (jag minns inte)
 Matilda: *Et se tykkäs kukista* (att den gillade blommor) [i rummet där aktiviteten görs finns en vaxduk på bordet som gör att hon talar om blommor]
 Julia: *Niin se oli hassu* (ja den var skojig)
 Lärare: Sjöng dom nåt där på låten att han tycker om blommor? Sjöng de något sånt?
 Julia: Nej
 Matilda: Nej
 Lärare: Jaså nå men ni tycker bara att han ska tycka om blommor?
 Matilda och Julia: Jo!

I exempel 13 kan noteras att jag som lärare använder många gånger nexus-frågor för att få ett svar från barnen. Svaren på nexus-frågorna ges på svenska. De övriga frågorna som jag som lärare ställer verkar vara svåra för dessa tre barn. Jag som lärare har lagt märke till att barnen talar enbart finska och försöker i början av exempel 13 med en X-fråga, som innehåller pronomenet ”du” för Kalle skapa en mer personlig situation för att locka honom att svara på svenska (jfr Mård 2002 och Södergård 2002, se avsnitt 2.5).

Jag som lärare lyckas med mitt försök därför att till slut svarar Kalle på svenska (”samma som Matilda”). Direkt efter Kalles svar använder jag som lärare som efterstrategi en ytterligare X-fråga som Kalle besvarar på finska. Den pedagogiska strategin som jag som lärare hade här var att försöka få Kalle att tala mer svenska.

Detta är ett exempel på det är angeläget att jag som lärare känner väl barnen för att då har jag som lärare till exempel kännedom om att Kalle oftast i vardagliga situationer kan besvara frågor på svenska och även använder långa meningar på svenska då han är på det humöret.

Kalles användning av svenska i exempel 13 kan tolkas så att han gärna vill säga något på svenska och det enda han kommer på i denna stund är uttrycket ”Samma som Matilda”. Dessutom visar samtalet i exempel 13 det som Axelsson (2013) skriver om kollaborativ stöttning då Matilda efter att jag som lärare frågat Kalle att vad Matilda sagt berättar vad hon sagt. Hon gör det på finska förmodligen för att hjälpa Kalle att förstå.

Södergård (2002: 243) rekommendera att läraren ibland hellre skulle kunna fråga barnen hur de skulle säga det på svenska det de sagt på finska än att alltid via signaler försöka få fram ett förväntat svar på svenska. Jag delar denna åsikt med henne men jag upplever att läraren i språkbad dock måste finna en vis balans med signalering och direkta uppmaning att säga på svenska. Speciellt i exempel 13 hade en fråga om vad det barnen sade på finska är på svenska varit mer lönsam för att få barnen att svara på svenska eftersom jag som lärare borde ha lagt märke till att dessa tre barn konstant talar finska. Jag anser att just med dessa tre barn hade den direkta frågan om vad deras utsaga är på svenska troligtvis kunnat få barnen att använda mer svenska.

Jag anser att i exempel 13 hände det dessutom något som Södergård (2002) påpekar att händer i barngrupper, det vill säga att barn oftast är mycket uppmärksamma om var kamraternas närvaro och om vad de säger. Hon lyfter fram imitationens betydelse för barnen. Denna benägenhet att imitera leder till att då ett barn använder svenska vill oftast de andra barnen använda svenska och tvärtom.

I exempel 13 kan noteras att det vad de andra barnen sade eller använde för språk under aktiviteten hade inverkan på samtalets innehåll och samtalsspråket. När ett av barnen började skoja smittades det av till de andra och när en använde finska gjorde de barnen det hur en jag som lärare försökte ställa både X-frågor och nexus-frågor lyckades jag som lärare inte uppmuntra barnen att hålla sig till saken eller att använda svenska.

Kultti (2014) betonar att den proximala utvecklingszonen handlar mycket om att lärande kännetecknas av sambandet mellan individer och det sociala sammanhanget. Den proximala utvecklingszonen skapas mellan det vad barn har utvecklat kunskaper om och vad de kan göra tillsammans med mer erfarna andra.

Kultti (2014: 62) via Hedegaard (1998) betraktas imitativa handlingar som redskap i agerandet inom den proximala utvecklingszonen. Jag anser att de här tre barnen i exempel 13 är alla ungefär lika starka i svenska och eftersom jag som lärare känner dem föredrar dem att uttrycka sig på finska då samtalsämne är för svår därför finns det inte bland barnen någon som skulle kategoriseras som mer erfaren som kunde stötta andra att tala mer svenska.

Södergård (2002) fann att speciellt i början av språkbad är nexus-frågor mycket viktiga för att pedagogen ska kunna samtala med barnen. När man ser på exempel 12 och 13 kan man notera att jag som pedagog använder för det mesta enbart nexus-frågor för att få någon form av svar på svenska. De svar som kom på svenska var ”Jo” och ”Nej” utöver Kalles en aning längre svar ”samma som Matilda”.

Linnarau (1993: 100) har resonerat kring vilken betydelse lärarens förenklade språk har på eleverna. Hon hänvisar till Chaudron (1986) som skriver om att speciellt svagare elever drar nytta av lärarens förenklade tal. Grunden ligger i det att läraren ska upprepa ord och uttryck för att underlätta inläringen. Linnarau (1993) via Chaudron (1986) menar att enbart den läraren som undervisar i klassrummet kan anpassa sitt eget språkbruk för att motsvara elevernas behov. I exempel 11,12 och 13 kan man se att jag som lärare gör något liknande som Linnarau (1993) framhäver. Mina meningar är korta och de ord som jag som lärare använder är enkla. Jag som lärare använder också mest nexus-frågor med denna smågrupp.

4.6 SMÅGRUPP 5

Grupp 5 är den tredje av de femåriga som vid inspelningstillfället varit cirka 1,5 år (se avsnitt 1.2). Barnen tillsammans med läraren lyssnat på *Känkkäränkkä*-sången och hörde sången för första gången vid denna smågruppsaktivitet.

Jag som lärare samtalar med barnen om vem *Känkkäränkkä* är.

- (14) Lärare: Nå ja. Nu har ni lyssnat på *Känkkäränkkä*. Vem tror ni att den där *Känkkäränkkä* är? Vem är *Känkkäränkkä*?
 Tina: *Noita* (häxa)
 Lärare: Det är en häxa, okej. Vad tycker du?
 Maria: *Mä en tiedä* (Jag vet inte)
 Lärare: Du vet inte. Men om du får bestämma. Jag vet inte heller vem *Känkkäränkkä* är. Vad tycker du? Vad kan det vara?
 Maria: *Mä en tiedä* (Jag vet inte)
 Lärare: Vad tror du?
 Bea: *Se on paha* (Den är elak)
 Lärare: Den är elak. Nå varför är den elak?
 Bea: *Koska se on semmonen noita* (För att den är en sådan där häxa)
 Lärare: När det är en häxa. Okej. Vad tycker du?
 Wille: *Oikeesti se on lasten pikku vitsi. Oikeesti joku lapsi joka on pukeutunu.* (På riktigt är den en vits för småbarn. På riktigt är det ett barn som har klätt ut sig)
 Lärare: Något barn som har klätt ut sig till vad då?
 Wille: Så den där häxa

Exempel 14 visar till jag som lärare använder även i denna gruppdiskussion X-frågan ”Vad tycker du?” som är riktad till ett barn för att locka barnet att använda svenska såsom både Mård (2002) och Södergård (2002) skriver om. Jag som lärare lyckas dock inte att få Maria att tala svenska även om jag som lärare försöker locka till det två olika sätt. Jag som lärare använder till och med som efter-strategi en öppen fråga för att försöka locka fram någon form av svar. Jag som lärare prövar också med att betona att det inte finns något rätt svar. Men det hjälper inte heller Maria som svarar på nytt på finska att hon inte vet.

Södergård (2002: 183) skriver att i hennes material rättar läraren sitt eget språkbruk efter barnens behov därför att de repliker barnen som yttrat inte behöver ändras trots att de eventuellt varit grammatiskt sett bristfällig i sitt sammanhang. Samma tendens kan se även i exempel 14 i mina repliker riktade till Maria och Bea. Jag som lärare försöker via enkla X-frågor och översättning av deras yttrande att få använda svenska.

Jag anser att ytterligare ser man här att det är en fördel att jag som lärare känner de här barnen om deltar i studie. I exempel 14 kan jag som lärare skulle ha behövt ändra mina frågor ännu mer och inte upp så snabbt utan jag som lärare borde ha försökt ändra mina före- och efter-strategier för att locka dessa barn använda svenska.

I exempel 14 är alla frågor som jag som lärare ställer X-frågor. Alla svar ges på finska oberoende av vem av barnen som svarar. Endast Willes sista svar ”Sån där häxa” är på svenska. Detta svar på svenska utlöstes av min som lärare efter-strategi som samtidigt innehöll en öppenfråga ”till vad då?”

Jag som lärare diskuterar med barnen om att kan *Känkkäränkkä* vara en flicka eller en pojke.

(15) Lärare: Jag vet inte heller. Ingen vet. Det finns inget rätt eller fel. Kan vi veta eller måste vi veta?

Wille: Jag vet nog. Jag har tittat en sån program och på den den var en pojke.

Lärare: Det var en pojke. Varför skulle den vara en pojke? Om man inte har sett ett program, hur skulle vi kunna veta att om den är en pojke eller flicka?

Wille: Jag har sett ett program och nu vet ni.

Lärare: Aija. Tycker ni andra också att det är en pojke eller skulle den kunna vara en flicka?

Tystnad.

Maria: Flickava

Lärare: En flicka?

Tina: *Munkin mielestä se on* en flicka. (Jag tycker att den är)

Bea: *Niin munki* (det tycker jag också)

I exempel 15 använder jag som lärare en symmetrisk alternativfråga som Södergård (2002) skriver om. Dessa frågor är sådana att alternativfrågans huvuddel består av symmetriska led som är ställda mot varandra. Här ställer min ”kan vi veta” och ”måste vi veta” mot varandra och därför kan frågan kallas för symmetrisk alternativfråga. Denna fråga orsakar att Wille svarar på svenska ”Jag vet nog. Jag har tittat en sån program och på den den var en pojke.” Jag som lärare fortsätter att samtala med Wille och använder som efter-strategi både två X-frågor och symmetriska alternativfrågor i samma replik. Denna replik är egentligen mycket svår att förstå eftersom det kommer så

mycket information av mig som lärare på en och samma gång men Wille klarar av att svara på svenska och håller fast vid det information som han har från programmet han sett.

Jag som lärare fortsätter att ställa en likadan symmetrisk alternativfråga ”en flicka eller en pojke”. Frågan är riktad till de tre andra barnen i smågruppen. Efter en tystnad svarar Maria ”flickava?” som antagligen är hennes version av uttrycket ”flicka vad?” som hon hört i daghemmet. Mård-Miettinen, Bergroth, Savijärvi och Björklund (2018: 99) skriver om att språkforskningen kallar yttrande som t.ex. ”flickava” som oanalyserade helfras som barnen har lärt sig som helhet och kan återge dem på samma sätt i olika situationer som är bekanta för barnen fast de inte ännu analyserat dem. Tina använder kodväxling i sitt svar ”munkin mielestä se on en flicka”. Park (2013) skriver att användning av mer ett språk i en mening eller i ett sammanhang kallas för ”kodväxling” och anser att kodväxling är vanligt bland andraspråktalare.

Södergård (2002) skriver om att läraren i hennes underökning använde även korrigerande och modifiering som ”efter-strategi”. Hon lägger tonvikten på att dessa kan innehålla olika typer av lösningar som gynnar alla barn. Till exempel i exempel 15 korrigerande av Marias ”flickava” av mig som lärare till ”en flicka?”. Högst sannolikt orsakade att Tina använde ordet ”en flicka” i sitt svar.

Jag som lärare frågar barnen om *Känkkäränkkä*-dagen. Vi samtalar om vad en *Känkkäränkkä*-dag kan vara.

(16) Lärare: Varför eller vad tycker ni är en *Känkkäränkkä*-dag?

Wille: Torsdag

Lärare: Varför är det torsdag?

Wille: Jag måste gå tidigt till engelska klubben

Lärare: Aija därför tycker du att en torsdag är en *Känkkäränkkä*-dag. Hur känner man sig då? Hur vet du att det är din *Känkkäränkkä* dag?

Wille: *Mä on kiukkunen kun mun pitää herätä vilassa niin aikasin kun äiti tulee niin aikasin* (Jag blir irriterad för att jag måste vakna snabbt från vilan för att min mamma kommer så tidigt)

Lärare: Aija så du blir arg och därför tycker du att det är en *Känkkäränkkä*-dag.

Wille: Jo

Exempel 16 visar det inte alltid går att avgöra för läraren vilken fråga som sätter igång användningen av svenska hos barnen. Wille svarar min första X-fråga med ett ord på svenska medan lärarens följande X-fråga utlöser ett betydligt längre som också är på svenska. Efter det ger jag som lärare minimifeedback och upprepar barnets svar som efter-strategi och ställer sedan två nya X-frågor som gör att Wille byter till finska och ger en lång förklaring varför han känner på ett visst sätt på torsdagar. I denna långa mening på finska kommer det dock en liten kodväxling till svenska med ordet ”vila” som han använder mitt i den finska meningen.

I exempel 17 fortsätter jag som lärare tala med barnen om *Känkkäränkkä*-dagen

(17) Lärare: Vad tycker du då? Hur är en *Känkkäränkkä*-dag för dig då?

Bea: Samma

Lärare: Samma. Men om du nu skulle tänka på något annat?

Bea: Hm

Lärare: För att ni är ju två helt olika typer så man kan inte riktigt känna helt likadant. Det finns inget rätt eller fel. Jag har en *Känkkäränkkä*-dag då allting går åt skogen. Om jag vaknar för sent eller jag har inget kaffe hemma eller något sånt, då är det en *Känkkäränkkä*-dag för mig. Vad tycker du då?

Bea: Jag inte vet.

Bjar och Liberg (2003:21) hänvisar till Snow (1981) och menar att genom imitation kan man ta del i ett samtal. Oftast ses imitation ha enbart återgivande roll som t.ex. sjunga sånger som man lärt sig eller berätta olika historier som man hört många gånger men via imitation lär sig barnen även mönster om olika typer av samtal. Författarna skriver vidare att imitation kan vara en betydande ting för att kunna vara med i diskussioner av olika slag. Jag anser att i språkbud har imitation en stor roll för inläringen av svenska språket. I början kan barnen till exempel inte svenska alls när de deltar i språkbudsundervisningen och därför det mesta av språkinläring sker via imitation av det som pedagogen säger och så småningom vad andra barnen i gruppen säger. I exempel 17 kommer det fram barnet Bea har lyssnat noga vad Wille i exempel 16 sagt och när jag som lärare ställer en fråga som är inriktad just till henne svarar Bea på

svenska ”Samma”. I exempel 17 byter dock inte svaret ”Samma” av Bea att försöker imitera Willes svar det är enbart att Bea inte vet vad hon ska svara och därför blir svaret av Bea ”Samma” och troligtvis önskar att jag som lärare inte kommer att ställa mer frågor till henne.

Det kan uppmärksammas i detta exempel 17 att jag som lärare nöjer mig inte med det som Bea svarat. Jag som lärare känner barn i denna smågrupp och vet att det går att försöka få Bea att berätta mer eller svara något annat än ”Samma”. Jag som lärare vet också att det är enbart Wille som går i engelska klubben. Jag som lärare vet även att Bea, om hon vill, kan producera längre yttrande på svenska. Jag anser att här kan min kännedom av barnen och deras kunskaper om svenska språket räknas till en fördel. Till exempel i Beas första svar vet jag som lärare att det går att kräva lite mer för att Bea kan mer än vad hon visar här. Trots detta misslyckas jag som lärare att efter den långa efterstrategi få Bea säga mer än ”jag inte vet”.

Grandell m.fl. (1995a) föreslår att pedagogen bör upprepa bristande meningar i korrekt form. Det går till exempel att fråga upp vad barnet försökte säga eller bekräfta det barnet just sagt för att barnet känner sig positivt bemött. Författarna skriver vidare att pedagogen borde breda ut även de olika uttalanden som barnen gör ifall hen upplever att svaret är t.ex. för kort eller bristfälligt. Detta syns i många efter-strategier i mitt material. I exempel 16 med Bea använder jag som lärare varken någon form korrigerings eller utbredning av ofullständiga meningar. Jag som lärare hade tydligt möjlighet att utvidga Beas ”jag inte vet” till en längre och grammatiskt korrekt mening.

I exempel 18 börjar jag som lärare skoja med barnen efter vi hade pratat om *Känkkäränkä*-dagen och om hur många gånger *Känkkäränkä* får besöka hos barnen.

- (18) Lärare: Aija. Men tänk om den där Känkkäränkä inte lyder mamma? Om känkkäränkä vill komma varje dag? Vad ska man göra då?
 Maria: *Sitten pitäisi antaa sille* såså (Då måste man ge den såså)
 Lärare: Aj då måste man säga såså
 Bea: Men den lyder inte heller det
 Lärare: Lyder den inte det? Nå varför?
 Wille: Sen måste sätta honom på sitt rum och sätta dörren på lås

Lärare: Stänga låsa in *Känkkäränkkä*?

Wille: Jo

Lärare: Nå varför det?

Wille: När hon har lugnat ner sig *Känkkäränkkä* får komma ut

Lärare: Nå är den där *Känkkäränkkä* fortfarande *Känkkäränkkä* eller har det hänt något?

Wille: Fortfarande *Känkkäränkkä*

Lärare: Vad gör den då?

Wille: Försöker bara så där göra så där [Pojken gör olika ljud med sin mun].

I exempel 18 använder jag som lärare olika alternativa scenarier och till slut ställs det en X-fråga ”Om *Känkkäränkkä* vill komma varje dag?” Jag som lärare avslutar min replik med ett påstående ” vad ska man göra då?” som får Maria att ge sitt svar på finska men avslutar med en svensk fras ”såså”. Jag som lärare använder upprepning av barns yttrande som efter-strategi.

Det är intressant att detta Marias svar leder till Bea börjar automatiskt använda svenska och producerar en längre yttrande på svenska (”Men den lyder inte heller det”). Min som läraren efter-strategi innehåller en öppen fråga ” Lyder den inte det?” och därefter ytterligare en X-fråga (”Nå varför?”) som orsakar att också Wille blir inspirerad av att tala svenska. Med Wille verkar jag som lärare hittat en bra ”efter-strategi” som lockar honom att använda svenska nämligen att jag som lärare använder upprepning blandat med öppna frågor och X-frågor (se Södergård 2002 avsnitt 3.8.2). Genom detta fortsätter Wille att enbart tala svenska. Jag som lärare höjer svårighetsgrader en aning med Wille och ställer en komplex alternativfråga som lyder ”Nå är den där *Känkkäränkkä* fortfarande *Känkkäränkkä* eller har det hänt något?” som Wille fortsätter att besvara påsvenska. I detta samtal är min sista fråga en X-fråga som gör att Wille ger en annorlunda svara på. Han börjar nämligen på svenska med använder sedan han ” en icke-språklig kommunikationsstrategi det vill säga mimik och gester (Viberg 1987: 44).

Det finns både barn som klarar av att dra maximal nytta av den kollektiva input som läraren erbjuder och barnen som inte klarar av det. Det kan tilläggas att det finns både de barn som spontant törs ta de risker som andraspråksinlärare behöver ta för att komma igång med användning av det nya språket och dem som inte gör det (Södergård 2002:

237). I smågruppsinspelning 5 kan man till exempel se tydligt att Wille klarar av dra både nytta av den kollektiva input som finns och även vågar ta sådana risker som enligt Södergård (2002) behövs för att kunna utveckla sitt andraspråk. Bea kan sägas vara någonstans mitt i mellan i användningen av andra språket likaså Maria. Tina däremot klara inte av att utnyttja den kollektiva inputen eftersom varken hon varken använder svenska eller för något eget initiativ i de inspelade smågruppsituationerna.

I exempel 19 pratar jag som lärare fortfarande om *Känkkäränkkä*-dagen och hur ofta den får komma men jag har riktat min fråga till Maria och Tina eftersom de har inte talat så mycket under smågruppsarbete så jag som lärare försöker även få dem att delta i diskussion.

(19) Lärare: Vad tycker Maria då? Vad kan han mena det?

Maria: *En tiedä* (jag vet inte)

Lärare: Det finns inget rätt eller fel ingen vet. Du kan helt och hållet bestämma själv.

Maria: *Koska voi sanoa ihan mitä vaan. Että se laulaa niin hienosti.* (För att jag kan säga vad som helst. Att den sjunger fint)

Lärare: Den sjunger så fint. Vad tycker Tina då?

Tina: *Että se laulaa niin hienosti* (att den sjunger fint)

Lärare: Men om du skulle tänka på något annat då

Tina: *Että se menee niille kylään* (att den ska hem till dom)

I exempel 19 kan det sägas att jag som lärare använder en strategi som poängteras av Grandell m.fl. (1995a) att pedagogen kan låtsas att hen inte förstår barnets förstaspråk. Jag som lärare ställer två X-frågor om sången och i denna situation är jag som lärare säker på att Maria skulle kunna besvara frågan på svenska men Maria svarar på finska att ho inte vet. Grandell m.fl. (1995a) poängterar att denna strategi att lärare låtsas att hen förstår barns första språk fungerar enbart om läraren vet att barnet kan säga ordet eller meningen på språkbadsspråk. Jag som lärare vet att i *Känkkäränkkä*-låten sjöngs att *Känkkäränkkä* får komma bara en gång i veckan och därför jag som lärare ställer en X-fråga ”Vad kan han mena med det” till Maria och jag som lärare låtsas att jag inte riktigt förstår allt vad man sjunger i sången. Jag som lärare använder denna strategi för att vet att Maria kan mer svenska än det kommer fram i inspelningen. Jag som lärare

antog att med detta sätt hade jag kunnat locka henne att säga någonting på svenska men jag som lärare lyckades inte med det.

Relevant för inlägget på språkbadspråket är också att pedagogen ställer sådana frågor som stödjer barnen att uttrycka sig i diskussionen (Grandell m.fl. 1995a). Jag som lärare försöker i exempel 19 att få både Maria och Tina att säga något på svenska men misslyckas även om jag som lärare använder alla de strategier som tidigare har fått barnen att yttra sig på svenska alltså att jag som lärare försöker uppmuntra genom att betona att ”det inte finns ett rätt eller fel svar” Skapa en känsla till barnen att det behöver inte vara rädda för att svara.

Detta missuppfattar Maria och upplever att hon kan säga vad hon vill. Jag som lärare översätter hennes utsagda till svenska som efter-strategi och ställer en personlig fråga vad till Tina om vad hon tycker, vilket anses enligt

Mård (2002) och Södergård (2002) skapa fler svar på svenska. Detta lyckas inte med Tina utan upprepar enbart Marias mening på finska. I Tinas svar kan upptäckas det som Södergård (2002) skriver om att barnen har tendens att imitera det som kompisarna säger. Jag som lärare försöker dock ytterligare en gång att få Tina att använda svenska genom en uppmaning att tänka på något annat. Tina ger ett eget svar men på finska som om att *Känkkäränkkä* ska besöka någon.

I exempel 20 har jag som lärare frågat färdigt de frågorna som jag hade förberett till smågruppsaktiviteten men jag ville att barnen ska få en möjlighet att diskutera om sången fritt.

(20) Lärare: Finns det nu någonting i den där låten som ni skulle vilja prata om eller ska vi stänga apparaten?

Wille: Stänga apparaten.

Lärare: Vi stänger den

I exempel 20 upptäcker man hur en symmetrisk alternativ fråga stödjer gör att Wille svarar på svenska. Han väljer från mina två alternativ det ena som han upplever att

passar bäst för honom. Jag som lärare använder som efter-strategi upprepning med utvidning (se Södergård 2002 avsnitt 3.91) eftersom från Willes svar fattas subjektiv. Jag som lärare använder även detta tillfälle som inläringensituation för de hä barnen i gruppen. Jag som lärare tar häny till mina två roller som språkbadslärare som Grandell m.fl (1995a) samt Södergård 2002 poängterar (se avsnitt 2.5). Jag anser att det är viktigt att uttytja alla situationer för inläringen. I flera exempel där Wille får möjlighet att prata (se exempel 15,16 och 18) kan det noteras att han har lärt sig mycket svenska under den tiden han varit i språkbad men trots detta behöver han tydliga språkliga modeller för att utveckla sin svenska och genom att jag som lärare använder just denna efter-strategi med honom får ha en modell av en fullständig mening som Wille kan använda senare.

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSIONER

I min avhandling har jag undersökt mig som lärare i samspel med barn fem olika smågrupper. -Tyngdpunkten i min underökning låg i mina frågor som lärare och andra strategier inverkade faktorer för barnens användning av sitt andraspråk svenska. Även om mina yttranden som lärare har varit fokus i min avhandling, var det även viktig att ta med barnens yttranden för att grundligt se vad som pågicks under smågruppsaktiviteterna.

Det som blev påfallande i analysen av mina frågor som pedagog är att jag som lärare inledde alla fem inspelade smågruppsaktiviteterna på samma sätt. Den första frågan som jag som lärare alltid ställde var en X-fråga (Vem är *Känkkäränkkä*?) I den sista inspelningen (se avsnitt 4.6) bör det noteras att jag som lärare ändrade en aning på min inledningsstrategi eftersom jag riktade X-frågan om vem som *Känkkäränkkä* är enskilt till varje barn till skillnad från de tidigare inspelningarna där frågan riktades kollektivt till alla. Denna skillnad gjordes för att jag som läraren ansåg att det skulle uppmuntra barnen i grupp 5 använda svenska redan i början av inspelningen. Mård (2002) och Södergård (2002) (se avsnitt 2.5) skriver om ”du” pronomenens positiv inverka på barn

och deras användning av svenska och därför hade jag som lärare avsikt för att pröva denna strategi med grupp 5. Det som är påfallande att denna strategi fungerar inte så som jag som lärare hade planerat (se exempel 14).

Södergård (2002) poängterar att innehållet i en X-fråga påverkar barnens svar på svenska. Min studie visade dock att även barnens förmåga och ordförråd samt grupstrycket inverkar på saken. Detta ser man i min avhandling till exempel i exempel 16 Wille svarar på de två första X-frågorna på svenska eftersom hans ordförråd räcker till att besvara frågorna på svenska men på den tredje X-frågan svarar han på finska förmodligen för att hans ordförråd inte räcker till.

I mitt material finns det 35 X-frågor ställda av min som lärare. Den vanligaste frågan i denna undersökning var sålunda X-fråga. Jag antar att den typen av uppgift som är aktuell i min studie lockar fram speciellt frågor som anses enligt Södergårds (2002) kategorisering vara X-frågor. Detta på grund av att jag som lärare ville att barnen skulle delta i samtalen och gärna diskutera om låten.

Det tecken som jag kunde hitta i min analys som orsakade användningen av svenska språket var:

- a) Komplexa-alternativfrågor och symmetriska alternativfrågor som jag som lärare ställer i inspelningar. Dessa alternativfrågor var de enda frågor som utlöste användningen av svenska varje gång.
- b) "Nää" ordet och ordet "Såså" från ett barn innan det andra barnet svarade. Jag anser att man kan kalla det för kollaborativ stöttning som Axelson (2013) skriver om (se avsnitt 3.4).
- c) Något av barnen producerar ett yttrande på svenska. Även detta kan anses vara kollaborativ stöttning som tas upp av Axelson (2013).
- d) en viss lärares "före/efter-strategi" i samband med en Nexusfråga (Kalles svars, se avsnitt 4.5)
- e) En del av X-frågor som jag som lärare ställde.
- f) Upprepning av barns yttrande som efter-strategi.

Det kan alltså konstateras att i min undersökning den markör som gav mest svar på svenska var komplexa alternativfrågor och symmetriska alternativfrågor av mig som lärare.

Det som Södergård (2002) fann i studie var att läraren utredde aldrig tydlig via tilläggsfrågor ifall barn hade förstått lärarens fråga. Hon förmodar att i och med att läraren var erfaren kunde hon bedöma ifall barnet förstått eller inte. Jag instämmer med Södergård (2002). I min undersökning ändrade jag som lärare frågan eller ställde en extra fråga om jag upplevde att barnen inte förstod. Jag haft dessa barn nästan två år och därför visste jag ungefär hur stark deras svenska är. Jag upplever dock att stödfrågor är alltid bra att ha för att barnen kan känna sig att de lyckas med användningen av andraspråket.

Det som Södergård (2002) vidare fann var att språksbadsläraren i hennes studie inte explicit bad barnen att använda svenska under smågruppsarbeten. Hon skriver vidare att detta hade varit ett medvetet val av läraren att inte göra det. I min undersökning hade jag som lärare samma princip som läraren i Södergårds (2002) studie. Efter att jag gjorde denna undersökning upplever jag som Södergård (2002) att barnen hade använt mer svenska ifall jag då och då hade till exempel ställt frågan om hur de skulle kunna säga på svenska det de sade på finska. Detta påpekar även Döpke (1992) som betonar att det krävs tydliga tecken på det som förväntas av barnen i andraspråksanvändning.

Södergård (2002) poängterar motsvarande med anknyter det till lärare i språkbad lärare behöver explicit klargöra det som förväntas av barnen i språkbad vad det kommer till användningen av språkbadsspråket. Resultaten i min studie hade kunnat vara annorlunda om jag som lärare ständigt hade frågat hur barnen skulle kunna säga sina utsagor svenska. Men då hade syftet med själva inspelningen ändrats eftersom idén bakom undersökningen ta reda på om barnen kommer att använda svenska med att hjälpa av indirekt stöttning.

I Södergårds (2002) material misslyckas lärarens försök att få barn använda svenska i flera tillfällen pga. oförutsedda omständigheten. Hon skriver vidare att om barnen får

uppleva att de klarar av de prestationer som förväntas av dem och får positiva upplevelser och även känner sig trygga och accepterade då är det troligt att de även vågar ta dessa risker som användningen av andraspråket kräver. Motsvarande situationer är frekventa i mitt material.

Oavsett vilka strategier jag som lärare använder för att skapa en atmosfär där barnen får känna att de inte behöver tänka på ett korrekt svar hjälper det inte dem att använda svenska. Jag som lärare använde även det som både Södergård (1998) och Mård (2002) betonat i sina undersökningar, det vill säga att pronomenet ”du” för att ge intryck för barnen att bli personligt nämnda. Detta anses ha ett positivt inflytande på andraspråksinläring och uppmuntra möjligen till flera svar på svenska. Då jag som lärare använde pronomenet ”du” i mina gruppsamtal fick jag genast ett svar från det aktuella barnet men svaret var nödvändigtvis inte på svenska.

Södergård (2002) ansåg att läraren i hennes studie gav för lite positiv feedback eller berömd då barnen använde svenska. Även jag som lärare gav mycket det som Södergård (2002) kallar för minimi feedback och det som togs även upp i Södergårds (2002) att läraren belönar barnet genom att ge en taltur. Jag anser att man även kan tolka begreppet positiv feedback på olika sätt och det hur mycket positiv feedback ges är även i enlighet med det uppgift som är igång. Till exempel upplever jag att det kan vara svårt under smågruppssamtal där läraren vill att samtal flyter att stanna för att ge ett tillräckligt mycket berömd utan att diskussionen blir avbruten. Jag anser att läraren borde hitta en balans mellan beröm och positiv feedback som passar för en själv och för barngruppen.

Man kan se tydligt att grupp 4 (se avsnitt 4.5) hade mycket svårt att tala om sången. De skojade och gav irrelevanta svar. Det kan vara att denna typ av uppgift möjligtvis var för svår för dem. En orsak kan även vara att barnen i denna grupp inte än hade lärt sig tillräckligt mycket svenska för att våga använda det i gruppaktiviteten. Viberg (1987: 84) med hänvisning till Hatch (1978) understryker att inläringen av andraspråket inte går till så att ”inlärare först lär sig att bilda fullständiga satser och sedan lär sig att använda dessa som repliker i en konversation”. Det är oftast så andraspråksinlärare är delaktig i samtal genom att använda ”korta repliker, ofta ett enda ord, och sedan lär sig

att bygga ut replikerna så att det så småningom även uppträder fullständiga satser” (Ibid. 84). Det går att tolkas att barnen i grupp 4 inte har lärt detta än. De övriga grupperna däremot försökte svara på pedagogens frågor antingen på svenska eller på finska.

Det som går att konstatera av dessa fem smågruppsdiskussioner är att de flesta barnen i min undersökning förstår mycket svenska men att själva producera svenska under samtalstillfällen är dock inte lika lätt för alla barn. Jag kunde notera en stor skillnad i användning av svenska mellan grupperna 1 och 2 och grupperna 3, 4 och 5. Grupp 1 använde 86 % svenska och grupp 2 använde 73 % svenska då de samtala med mig. Både barnen i Grupp 3 och i grupp 5 talade 13 % svenska med mig i smågruppsstillfällen och barnen i grupp 4 använde enbart 8 % svenska i deras gruppdiskussion med mig. En faktor till denna skillnad kan vara tiden som barnen har vistas i språkbad (se avsnitt 1.2) men även kan uppgiftstypen ha sin inverkan på produktionen av svenska språket under aktiviteten.

Jag anser att denna smågruppsaktivitet som jag som lärare hade var kognitivt krävande och för att barnen i grupp 1 och grupp 2 var ett år äldre än barnen i de andra grupperna kan det möjligen inverkat på resultaten också. Vad det kommer till att intervjua barn anser jag att det är klart en fördel att både för intervjuaren och för barnen att de känner varandra. Jag anser att jag som lärare med hjälp av mina före-och efter-strategier fick barnen att samtala med mig dock de inte alltid använde språkbadsspråket svenska.

Det som även måste lyftas fram är att låten *Känkkäränkkä* spelades på finska. Detta strider emot det som normalt görs i språkbad, alltså att alla aktiviteter samt material är på svenska (Bergroth 2015). Det att sångtexten var på finska orsakade att barnen inte fick hjälp från sångtexten t.ex. med ord på svenska. Med detta menar jag att ifall sången skulle ha spelats på svenska hade barnen kunnat plocka ord och meningar som stöd i samtal med mig som lärare. Detta kan ses både som nackdel men också som fördel för undersökningen. Den nackdelen som jag anser att finnas är att barnen i undersökningen inte fick något stöd för sin svenska. Men detta kan samtidigt ses som en fördel är att barnen måste själva komma på de ord de använder på svenska. I och med att man

normalt inte använder detta sätt i smågruppsarbeten i språkbud var denna typ av uppgift språkligt betydligt svårare än de uppgifter som lärare i Södergårds (2002) avhandling använde i smågruppsaktiviteterna.

Södergård (2002) påpekade att i hennes material var barnen mycket uppmärksamma på vad de andra barnen i smågruppen sade och även på deras närvaro. Hon lyfte också fram imitations betydelse för barnen. Denna benägenhet att imitera följdes av att då något barn använder svenska vill oftast även de barnen använda svenska. Södergårds (2002) observation stämmer väl överens med Gage och Berliners (1998: 236) påstående om att människor vanligtvis lär sig att göra det som de ser andra människor göra. Detta hände även flera gånger i mitt material. Det finns både negativa och positiva exempel i min studie. Ett negativt exempel är att grupp 4 där barnen inte motiverades diskutera om *Känkäränkkä*-låten på svenska medan det positiva är grupp 1 där alla tre barn använde mycket svenska och i grupp 5 där Wille kollaborativt stödjer Bea att använda svenska (se avsnitt 4.6).

Det som även måste lyftas fram avslutningsvis är att jag anser att oberoende av hur erfaren pedagogen är och vilka frågor som ställs upplever jag att det är viktigt att åskådliggöra att det inte enbart är frågan om de frågor som läraren ställer som gör att barnen samtalar på svenska. Jag upplever att det handlar om många olika faktorer som påverkar hur mogna barnen i språkbud är att använda svenska. Jag anser dock att pedagogen har en central roll i detta.

Jag vill lyfta fram att ett av det mest relevanta syfte med aktionsforskning är att man åstadkommer forskningsresultat som kan stödja forskaren i sitt framtida arbete. Jag anser att resultaten som jag har framkommit kommer att hjälpa mig i mitt arbete som språkbudslärare. Till exempel kunde jag lägga märke till att de frågor som jag ställde till barnen var för det mesta X-frågor samt olika alternativfrågor, vilka enligt mina samt Södergårds (2002) resultat är de mest effektiva frågor för att stödja barns andraspråkutveckling. Samtidigt kom jag fram till att jag behöver börja ge barnen i språkbud mer positiv feedback och inte enbart miminifedback.

I framtida forskningen skulle det vara intressant att göra en mer omfattande undersökning av flera lärare som arbetar i språkbud och följa med deras språkliga agerande med barnen. På detta sätt kunde man sammanställa en bredare modell som stöd för språkbudslärare hur de kan arbeta för att få barnen i språkbud att använda mer av sin svenska i olika situationer under vardagen och i de språkliga aktiviteterna med språkbudsbarnen. Det som även kunde vara intressant att forska vidare i är om det finns tydliga skillnader i språkbudslärarnas språkliga agerande beroende på längd av arbetserfarenhet.

LITTERATUR

Arnau, Joaquim. (1994). *Teacher-Pupil Communication When Commencing Catalan Immersion Programs. I : Evaluating European Immersion Programs, From Catalonia to Finland*, 47-76. Ed. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No. 185. Linguistics 27.

Axelsson, Monica. (2003). *Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*, 127-147. Red. Bjar, Louise. & Liberg, Caroline. Studentlitteratur. Lund.

Bergroth, Mari. (2009). *Språklig medvetenhet i språkbadsundervisning- en pilotstudie*. [Citerat 16.7.2019].

Tillgänglig: http://www.vakki.net/publications/2009/VAKKI2009_Bergroth.pdf

Bergroth, Mari. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy*.

[Citerat 15.11.2019]

Tillgänglig: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf

Bjar, Louise. & Liberg, Caroline. (2003). *Språk i sammanhang*, 17-27. I: *Barn utvecklar sitt språk..* Red. Bjar, Louise. & Liberg, Caroline. Studentlitteratur. Lund.

Björklund, Siv., Mård-Miettinen, Karita., Turpeinen, Hanna. (toim./red.) (2007). *Kielikylypykirja*. Vaasan Yliopisto. Levón-Instituutti. Vaasa.

Björklund, Siv. (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadsselevers andraspråk*. Acta Wasaensia No.46. Språkvetenskap 8. Vaasan yliopisto.

Denscombe, Martyn. (2016). *Forskningshandboken*. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.

Cummins, Jim (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon. Multilingual Matters Ltd.

Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon. Multilinguals Matters Ltd.

Döpke, Susanne. (1992) *One arent one language: An International Approach*. Volume 3. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Gage, Nathaniel L. & Berliner, David C. (1998). *Educational Psychology*. Siht edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Gibbons, Pauline. (2006). *Sträk språket Sträk lärande- Språk-och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkelever i klassrummet*. Svenska upplagan. Stockholm. Författare och Hallgren & Fallgren

Grandell, Citha., Hovi, Nina., Kaskela-Nortamo, Britt., Mård, Karita. Young Tina. (1995a) *Metoder och material som stödjer språkanvändningen i språkbud. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud*. Kompendium 1. Vasa Universitet. Fortbildningscentralen.

Hirsjärvi, Sirkka., Remes, Pirkko., Sajavaara Paula. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holme, Idar och Krohn Solvang, Bernt. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Kultti, Anne. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan- lärande av och på ett andra språk*. Stockholm. Liber.

Kultti, Anne., & Pramling, Niklas. (2016). "Behind the Words": *Negotiating Literal/Figurative Sense When Translating the Lyrics to a Children's Song in Bilingual Preschool*. Scandinavian Journal of Educational Research.

[Citerat 18.7.2019].

Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1212261>

Red. Laurén, Christer. (1994). *Evaluating Euroean immersion programs, From Catalonia to Finland*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 185. Linguistics 27.

Laurén, Christer. (1999). *Språkbud- Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.

Linell, Per. (1990). *Transskription av tal och samtal: teori och Praktik*. Arbetsrapporter från tema K. Universitet i Linköping. Linköping.

Lindberg Inger. (2013). *Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Svenska som andraspråk- I forskninig, undervisning och samhälle*, 481-518. Red. Hyltestam Kenneth. & Lindberg Inger. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg Inger. & Håkansson Gisela., (1988). *Vad är det frågan om? I: Första symposiet om Svenska som andra språk.Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*, 42-52. Red. Hyltestam Kenneth. & Lindberg Inger. Stockholms Universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning.

Linnarud, Moira. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur,

Lyster, Roy. (1998). *Immersion pedagogy and implications for language teaching. I: Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, 64–95. Eds. Cenoz, Jasone & Genesee, Fred. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Lyster, Roy. (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content- A Counterbalanced approach*. Volume 18. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Met, Myriam. (1998). Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching. I: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, 35-63. Eds. Cenoz, Jasone & Genesee, Fred. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Met Myriam. (1994). *Teaching content through a second language*. I: *Educating Second Language Children*, 152-182. Eds. Genesee, Fred. Cambridge: Cambridge University Press.

Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudie som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Mård, Karita. (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia No 100. Vaasan yliopiston julkaisuja. Vasa: Universitas Wasaensis.

Mård-Miettinen, Karita, Bergroth, Mari, Savijärvi, Marjo & Björklund, Siv. (2018). *Svenska som andraspråk-Språkbad i Finland*. 90-106. I: Svenska som andraspråk i förskolan. Red. Björk-Willen, Polly. Författarna och Natur & Kultur. Stockholm

Red. Nyberg Rainer., & Tidström Annika., (2000). *Skriva vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Författarna och Studentlitteratur. Lund: Studentlitteratur AB,

Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet (2011). Red. Olofsson, Mikael. Skolverket. Stockholm.
[Citerat 12.3.2017].

Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>

Park, Hyeon-Soo (2013). *Kodväxling som grammatiskt fenomen-exempel svenska-koreanska*. I: *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning och samhälle*. 281-309 Red. Hyltestam, Kenneth & Lindberg, Inger. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Patel, Rune. & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Författarna och Studentlitteratur. Lund: Studentlitteratur AB.

Savijärvi, Marjo (2011). *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Unigrafia OY.

Svenska akademiens grammatik (1999). Red Ulf.Telman, Hellberg, Staffan, Andersson, Erik. Svenska Akademien. Stockholm.

Säljö, Roger. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt pespektiv*. Stockholm: Prisma.

Södergård, Margareta. (2002) *Interaktion i Språkbadsdaghem- Lärarstrategier och barnens andraspråk produktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Vasa: Universitas Wasaensis.

Thorell, Olof. (1977). *Svensk grammatik*. Andra upplagan. Esselte Studium. Stockholm.

Utbildningsstyrelsen (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Helsingors. Utbildningsstyrelsen.

Viber, Åke. (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråkinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.

Øster, Anna-Lena. (1991) *Tvåspråkighet och Lingvistisk medvetenhet*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Eletroniska källor:

Tillgänglig: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2009/07/01/mikko-alatalo-kankkarankka>

[Citerat 1.4.2018]

<http://www.mikkoalatalo.net/mikon-artistisivut/discografia/13-levyt-1980-1989/68-elaimia-suomalaismetsissa-v-1981>

[Citerat 1.4.2018]

Lindberg, Inger. (2000). *Samtalets som didaktiskt verktyg*.

[Citerat 16.11.2019]

Tillgänglig:

https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83990.1333706031!/menu/standard/file/2000_4_Lindberg.pdf

BILAGOR

Bilaga 1. KÄNKKÄRÄNKKÄ av Mikko Alatalo ja Antti Rinne (1979)

Olipa kerran pieni paha noita
 Känkkäränkkä nimeltään
 se huvittelee syömällä rusinoita
 ja iskemällä kepillään
 Se on niin pieni että aikuiset ei pysty sitä näkemään
 mutta lasten luokse se mielellänsä tulee kyläilemään

Jos Känkkäränkkä tulee iltaisin
 ei lapset pysty nukkumaan
 koska Nukku-Matti pelkää Känkkäränkkää
 ihan tosissaan
 Kun Känkkäränkkä tulee ruokapöytään, se mussuttaa rusinoitaan
 ja ruuan se saa lasten suussa pahalta maistumaan

Kyllä kylässä voit käydä Känkkäränkkä
 kun on Känkkäränkkä-päivä
 onhan se kiva, että lapsilla on oma vänkkäräsäärinen noita
 Mutta älä tule liian usein Känkkäränkkä
 tule vain kerran viikossa
 kun sä pistät kaiken ihan länkkä-lönkkä
 niin äiti syyttää ipanoita

Kun aamulla täytyis tarhaan lähteä
 niin lapsia kiukuttaa
 koska Känkkäränkkä neuvoo vääriin jalkoihin
 kenkiä laittamaan
 Ja Känkkäränkkä yllyttää lapset toisten leluja rikkomaan
 ja iloisesti naputtelee kepillään, kun saa lapset tappelemaan

Kyllä kylässä voit käydä..

Ja kaiken takana onkin vain pieni paha noita.

Bilaga 2

Frågor till smågruppsaktiviteten

1. Vad tror ni, vem är Känkkäränkkä?
2. Varför heter den Känkkäränkkä?
3. Vad har man för känslor när man är känkkäränkkä
4. Vad är en känkkäränkkä dag?
5. Är det en flicka eller en pojke? Varför? Finns det något som får er att känna så?
Varför?
6. Vad sjunger den att bakom allting finns bara en liten häxa? Vad kan han mena med det?
7. Varför får han bara komma en gång per vecka?

Bilaga 3

Anne Kultti & Niklas Pramling
Göteborgin yliopisto

Vanhemmille: tietoa tutkimusprojektista kielikylpypäiväkodissa

Kuinka lasten kielellistä ja meta-kielellistä oppimista voidaan tukea?

Pienimuotoinen tutkimus kuinka lasten kielellistä ja meta-kielellistä oppimista voidaan tukea kaksikielisessä päiväkodissa on suunnitteilla lapsenne päiväkodissa. Tutkimus tapahtuu tarkastelemalla miten lapset yhdessä toisensa ja opettajan kanssa pohdiskelevat kielellisiä ilmaisuja ja sanojen merkitystä, jotka tulevat esiin kääntäessä suomalaisen laulun tekstin ruotsiksi. Laulu voi olla esimerkiksi 'Känkkäränkkä', joka sisältää monia kiinnostavia, hauskoja ja tavallisesta poikkeavia ilmaisuja ja sanoja. Toiminnossa, jonka opettaja luo pohjaksi tälle pohdiskelulle ja mietiskelylle, on hyvin leikkimielinen ja suosii monia erilaisia osallistumistapoja ja ideoita. Tämän tapainen lapsilähtöinen näkökulma on juuri yksi keskeisimmistä osista tämän tutkimuksen tärkeydestä, Tämän tapaisen yhteistoiminnan tarkoituksena on tukea oppimista ja ymmärrystä sanoja tarkoituksista ja kuinka tietyt asiat kommunikoidaan eri sanojen ja ilmaisujen kautta suomeksi ja ruotsiksi. Tämä alue, josta tällä hetkellä on hyvin vähän tutkimukseen perustuvaa tietoa.

Pienen ryhmän lapsia ja opettajan välillä tapahtuma pohdiskelu ja keskustelu nauhoitetaan ja jätetään tutkijoille, jotka sitten tulkitsevat miten tämä keskustelu voi tukea lasten kielellistä kehitystä ja kielistä ja kielen oppimisen ymmärtämistä leikillisten yhteistoimintojen avulla. Opettaja tulee kertomaan lapsille, että toiminto nauhoitetaan ja sitä käytetään tutkimuksessa, jonka jälkeen lapset saavat päättää haluavatko he osallistua. Sitä ennen käännyimme teidän vanhempien puoleen ja pyydämme teitä täyttämään oheisen luvan, tarjota lapsellenne mahdollisuutta osallistua suunniteltuun toimintoon. Huomioittehan, että tutkimuksen kohteena ei millään tavalla ole yksittäiset lapset tai heidän osaaminen, vaan suunniteltu toiminto perustuen laulun sanojen kääntämiseen ja oppimismahdollisuuksia, jotka tämän avulla voi mahdollistaa.

Tutkimuksen on suunnitellut tutkijatohtori ja kasvatustieteitten lehtori Anne Kultti ja kasvatustieteitten professori Niklas Pramling. Molemmat toimivat Göteborgin yliopistossa ja ovat tällä hetkellä vierailevina tutkijoina Helsingin yliopistossa. Anne on myös kotoisin Suomesta. Opettaja, joka yhdessä lasten kanssa pohtii kääntämisen nostavia kysymyksiä on Ida Malmberg (idamalmberg1@gmail.com), joka myös täällä hetkellä on jatko-opiskelija Vaasan Yliopistossa. Niin Ida, Anne kuin Niklas ovat hyvin kiinnostuneita miten mahdollisuuksia kielen oppimiseen voisi kehittää lasten näkökannasta.

Ota yhteyttä, jos sinulla on kysyttävää: Anne Kultti (anne.kultti@ped.gu.se) tai Niklas Pramling (niklas.pramling@ped.gu.se).

Tutkimuksessa noudatetaan the Swedish Research Council julkaisemia eettisiä ohjeita. Tämä tarkoittaa, että tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista ja että se voidaan keskeyttää,

ilman erityistä syytä. Kaikille osallistujille luodaan pseudonyymi tutkimusjulkaisuissa. Tutkimusmateriaali on vain tutkijoiden käytössä.

Anne Kultti: anne.kultti@ped.gu.se
Niklas Pramling: Niklas.pramling@ped.gu.se
Osallistuminen tutkimusprojektiin

Osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää. Nauhoitettu tutkimusmateriaalia ei tulla julkaisemaan. Tutkimusjulkaisuissa osallistuja ja päiväkotia ovat anonyymejä (pseudonyymejä käyttäen).

Tulokset julkaistaan kansainvälisissä julkaisuissa. Niitä voidaan myös käyttää erilaisissa koulutustilanteissa.

Osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Minä olen saanut tarvitsemani tiedot tutkimusprojektista ja annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen.

Allekirjoitus

.....

Nimenselvennys

.....

Päiväkoti (nimi, osaston nimi, kaupunki, maa)

.....

Aika ja paikka

.....