



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Metoder som pedagoger i språkbadsförskolor använder för att stödja kommunikationen med barnen

Namn: Desmond Manu och Lisa
Cederberg

Program: Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2015
Handledare: Heidi Harju-Luukkainen
Examinator: Camilla Björklund
Kod: HT15-2920-029-LÖXA1G

Nyckelord: Språkbad, tvåspråkighet, språkbadspedagogik

Abstract

Syftet med denna uppsats är att visa vilka metoder pedagoger i språkbadsförskolor använder för att stödja barnen i deras andraspråksutveckling. Eftersom språkbad som utbildningsform inte existerar i Sverige åkte vi till Finland för att studera metoder pedagoger i språkbadsförskolor använder för att göra sig själva förstådda eller för att uppmuntra barnen att uttrycka sig. Alla barnen i svenska språkbad i Finland har finska som modersmål men går i svenskspråkig förskola för att på så sätt tillägna sig svenska som andraspråk. Även om all personal i språkbad förstår finska pratar de själva bara svenska, men de kan förstå vad barnen säger då de pratar finska.

De frågor studien var tänkt att besvara var dels vilka metoder pedagogerna i språkbadsförskolor använder sig av för att stödja barnens språkförståelse, dels vilka metoder de använde för att uppmuntra barnen att uttrycka sig på svenska. För att besvara dessa frågor videofilmade vi lärarledda aktiviteter, som morgonsamling, bokläsning eller spel där kommunikation var i fokus. Filmerna kunde vi titta på igen och välja ut sekvenser där det var tydligt att pedagogerna på olika sätt förtydligade sitt eget budskap eller där de på olika sätt uppmuntrade barnen att uttrycka sig. I analysen av filmerna utgick vi från ett sociokulturellt perspektiv och fokus var därför på samspelet mellan pedagog och barn. Vi identifierade totalt elva olika metoder språkbadspedagogerna använde sig av för att underlätta kommunikationen med barnen.

Även om studien genomfördes i språkbadsförskolor ville vi även diskutera två- eller flerspråkighet i ett större perspektiv. I Sverige existerar som sagt inte språkbadsförskolor men det finns många barn i den svenska förskolan med annat modersmål än svenska. Därför beskriver vi även tvåspråkighet i allmänhet, hur lärare kan stödja utveckling i flera språk och varför det är viktigt med ett väl utvecklat modersmål för att framgångsrikt kunna lära sig ett andraspråk.

Förord

I en tidigare kurs, Barns språk och kommunikation 3 för förskollärare, fick vi möjlighet att resa till en språkbadsförskola i Helsingfors för att lära oss om vad språkbad innebär, och hur de arbetade med språkbad på den förskolan. Barnen i förskolan har finska som modersmål men på språkbadsförskolan pratade pedagogerna endast svenska med barnen för att de även skulle lära sig svenska. Dock förstod alla pedagogerna finska. Detta besök väckte vårt intresse då vi sedan tidigare varit intresserade av hur barn med annat modersmål än svenska utvecklar två- eller flerspråkighet i den svenska förskolan. Besöket i Helsingfors ledde till att vi ytterligare började fundera över metoder som språkbadslärare använder sig av för att uppmuntra barnen att kommunicera på ett nytt språk och stöttar dem i deras språkutveckling. Vi funderade också över hur detta kan göras på ett sätt som gör språkinläringen blir rolig för barnen och knyter an till deras intressen.

När det var dags att genomföra examensarbetet valde vi därför att återigen åka till Finland för att fördjupa våra kunskaper i hur lärarna stöttar barnens språkutveckling. Vid detta tillfälle fick vi möjlighet att observera förskolepersonal i aktiviteter de planerat för barnen. Vi vill rikta ett stort tack till personalen på förskolorna vi besökte - utan er hade vi inte kunnat skriva detta arbete. Tack för att ni tog emot oss med kort varsel och gav oss tillåtelse att observera er i ert arbete, och för att dessutom tog er tid att svara på våra frågor kring språkbad, stort som smått. Ett stort tack också till vår handledare Heidi Harju-Luukkainen som har visat stort intresse för vårt ämnesval och glatt hejat på oss från Finland.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Disposition	1
2 Språkutveckling i ett sociokulturellt perspektiv	3
2.1 Sociokulturellt perspektiv	3
2.2 Språkutveckling.....	3
2.3 Kommunikation.....	4
3 Flerspråkighet.....	7
3.1 Olika typer av flerspråkighet.....	7
3.2 Utveckling av flera språk	7
3.3 Kognitiva konsekvenser av tvåspråkighet.....	8
4 Språkbad.....	10
4.1 Språkbad i Finland	10
4.2 Andraspråkutveckling i språkbad.....	11
4.3 Metoder som språkbadslärare använder	12
4.4 Resultat av språkbad.....	13
5 Syfte och tillvägagångssätt.....	14
5.1 Syfte och frågeställningar.....	14
5.2 Undersökningsgrupp	14
6 Metod	16
6.1 Observation	16
6.2 Analys.....	17
6.3 Vetenskaplig kvalitet.....	18
7 Resultat.....	19
7.1 Utvidga barnens svenska ordförråd.....	19
7.1.1 Förse barnen med svenska ord och uttryck	19
7.1.2 Repetition	21
7.2 Förtydliga det verbala budskapet	21
7.2.1 Rörelser, gester och mimik.....	21
7.2.2 Tala tydligt och långsamt	23
7.2.3 Visuella hjälpmedel.....	23
7.2.4 Återkommande rutiner, ord och begrepp	24
7.3 Uppmuntra barnen att uttrycka sig	25
7.3.1 Positiv respons.....	25
7.3.2 Uppmuntra kommunikation oavsett språk ("säg det på finska")	25

7.3.3 Sätta försiktig press på barnen att uttrycka sig på svenska	26
7.3.4 Ledtrådar	27
7.3.5 Skoja med barnen	28
7.4 Sammanfattning av resultat	30
7.4.1 Metoder för att stödja den svenska språkförståelsen.....	30
7.4.2 Metoder för att uppmuntra barnen att kommunicera.....	31
8 Slutdiskussion.....	32
8.1 Relevans för svenska förskolor	32
8.2 Vidare forskning.....	33
Litteraturförteckning	34

1 Inledning

Språkbadsundervisningen introducerades i Finland 1987 och har därefter ökat i popularitet. Även om man i Finland inte har haft mycket erfarenhet av denna undervisningsmetod försöker lärare göra sitt bästa för att bidra till barns/elevers andraspråksutveckling på ett effektivt sätt. Språkbadsundervisning är ett sätt att undervisa ett främmande språk även om metodens egenhet skiljer från andra modeller av undervisning på främmande språk. Att kunna bemästra språk har alltid varit en vinst och idag anses det vara nödvändighet. Det finns stort behov av språkkunniga medborgare eftersom folk flyttar till Finland från andra länder. Finland är nu ett mer och mer mångkulturellt samhälle, vilket gör att språkfärdighet och kulturkunnande i större utsträckning behövs. Språkbadsundervisningen i Finland är inspirerad av en kanadensisk modell för tidigt språkbad.

Vi har valt språkbad och tvåspråkighet som ämne i vårt examensarbete för att vi är intresserad av språkbad och tvåspråkighet på olika sätt. I Sverige finns det barn som är tvåspråkiga både i skolan och i förskolan. Även i svenska förskolor blir det därmed aktuellt att pedagogerna har kunskap om barns andraspråksutveckling eftersom vissa barn har annat modersmål än svenska. Svenskan blir därmed dessa barns andraspråk och de tillägnar sig svenskan i förskolan. Enligt förskolans läroplan ska barn med annat modersmål än svenska få möjlighet att utveckla svenskan i förskolan (Skolverket, 2010). I vår utbildning fick vi vid ett tidigare tillfälle åka till Finland för att se hur språkbadspedagoger där arbetar med barn som har finska som modersmål men ska lära sig svenska i förskolan och senare i skolan. Detta väckte ytterligare vårt intresse för hur pedagoger kan stödja barn i deras andraspråksutveckling. Därför valde vi att återigen åka till Finland för att fördjupa oss i detta. Idag finns inte mycket forskning om språkbad med pedagogisk tyngdpunkt. Språkbadslärare har få riktlinjer att gå efter då det gäller hur språkbadsundervisningen ska genomföras. Med denna studie vill vi synliggöra hur språkbadsundervisningen förverkligas och vilka metoder pedagoger i språkbadsförskolor använder för att underlätta kommunikationen med barnen. I Finland besökte vi tre olika språkbadsförskolor för att observera vilka metoder pedagogerna använde sig av för att göra sig själva förstådda på svenska, samt vilka metoder de använde för att uppmuntra barnen att kommunicera på svenska. I Finland används ordet *daghem* som motsvarighet till det svenska ordet förskola och *förskola* används som motsvarighet till det svenska ordet förskoleklass. Här kommer vi dock att använda de svenska begreppen förskola och förskoleklass.

1.1 Disposition

Uppsatsen kommer att inledas med ett kapitel om språkutveckling i ett sociokulturellt perspektiv. Här beskrivs hur utveckling och lärande betraktas utifrån ett sociokulturellt perspektiv, en bakgrund till teorins framväxt samt hur språklig förmåga och kommunikationsförmåga utvecklas i samspel med andra. Därefter följer ett kapitel om flerspråkighet där vi skriver om vad tvåspråkighet är, hur en individ utvecklas till tvåspråkig och vilka kognitiva konsekvenser det innebär för individen. I följande kapitel går vi djupare in på vad språkbad är, hur det vuxit fram i Finland, vilka metoder pedagoger använder sig av, hur barn i språkbad utvecklas i sitt andraspråk, kritik som riktats mot språkbadsundervisning och vilka resultat man kan förvänta sig av barnen på förskolenivå. Därefter går vi in på vår egen studie och förklarar syfte, frågeställningar och undersökningsgrupp. I nästföljande kapitel beskriver vi observation som metod, vad som blir synligt genom observation och etiska ställningstaganden i samband med diskussion. Vi förklarar också hur vi analyserade materialet och avslutar med en diskussion om vetenskaplig kvalitet. Därefter följer ett kapitel

där resultatet presenteras. I det avslutande kapitlet diskuterar vi resultatet mot bakgrund av tidigare forskning. Vi argumenterar också för vikten av att förskollärare i Sverige har kunskap om andraspråksutveckling hos barn och avslutar med en diskussion om hur studien skulle kunna utvecklas för att ge svar på fler frågor kring språkbild, andraspråksutveckling och pedagogiska ställningstaganden.

2 Språkutveckling i ett sociokulturellt perspektiv

2.1 Sociokulturellt perspektiv

Hwang och Nilsson (2011) beskriver den kulturhistoriska skolan. Detta var kommunistiska tankar om produktion och produktionsförhållanden översatt till barns samspel med vuxna. Det är en idé som Vygotskij utgår ifrån då han beskriver att barns erfarenheter aktivt bidrar till deras kunskap om världen (a.a.). Vygotskij menar att barn ingår i ett socialt och kulturellt sammanhang och utvecklas i samspel med andra (Hwang & Nilsson, 2011; Säljö, 2012). På denna tid, 1920-talet, ville man skapa en metod för att få barnen att utvecklas så bra som möjligt och det var tillsammans med sina kolleger som Vygotskij skapade det som senare kom att kallas sociokulturellt perspektiv (a.a.).

Barns och elevers syn på sitt eget lärande och förmåga att lära sig av undervisning beror på lärarens sätt att bemöta och undervisa (Säljö, 2012). Barnen bemöts av pedagogernas uppfattningar om barnens förmågor. Säljö menar även att barn har olika intelligens och det är därför de har olika förutsättningar att ta till sig kunskaper. Gjems (2011) anser att utifrån ett sociokulturellt perspektiv ges lärande en närmare koppling till en praktikgemenskap. Praktikgemenskap avser alla former av aktiviteter det vill säga rutiner, lekar, och interaktioner som barn/elever kan dela med andra. Det kan exempelvis vara att barn leker med varandra, att de lagar mat tillsammans, äter ihop och så vidare. Lärandet är på så sätt är en *social process* (Gjems, 2011). Begreppet *social* innebär gemenskap mellan människors historiska och kulturella sammanhang där lärande sker. När det gäller språkutveckling menar Baker (2006) att enligt tidigare synsätt ignoreras den sociala faktorn vid språkinläring och det sociala sammanhang där språket används. Baker anser att detta synsätt är bristfälligt för att vid kommunikation behöver lyssnarens respons, förståelse och missförstånd tas i beaktande. Språket behövs för att förstå vissa situationer och relationer och även för att förstå om lyssnaren förstått.

2.2 Språkutveckling

Språket är ett viktigt medierande redskap för människor (Säljö, 2012). Människor utvecklas i samspel med andra och redan från födelsen söker barn kontakt med andra och förmedlar sina känslor. Barnen lär sig av andra genom kommunikation, samspel och dialog. Egna och andras erfarenheter och tankar är ett redskap barn använder sig av för att lära. Ett grundbegrepp som används i inom sociokulturellt perspektiv är *mediering* som betyder att lärandet sker genom samspel och utmaning av andras erfarenheter. (a.a.)

Enligt Vygotskij beror barnens utveckling på vilken kulturell situation de växer upp i (Hwang & Nilsson, 2011) och han ansåg att denna tids dominerande perspektiv på lärande (ett perspektiv som ligger till grund för behaviorism) var otillräckligt (Säljö, 2012). Vygotskij menar att utvecklingen anses vara ett resultat av barnets sociala samspel med andra såsom föräldrar, syskon och lärare (Hwang & Nilsson, 2011). För att barnet ska kunna hantera problem de möter och försöka tolka och hantera sin omgivning, utvecklar de psykologiska verktyg, vilket i första hand är språket. Språket hjälper barn att upplösa sig från den omedelbara situationen här och nu och även att kunna rikta blicken framåt i tiden och i någon mån styra den. (a.a.) Hwang och Nilsson menar också att språket gör det möjligt att kunna delta i ett socialt samspel, både i form av konkreta samtal med andra och i form av inre dialoger. Med detta menar de att barnets förmåga att diskutera med sig själv utvecklar deras tänkande. Utvecklingen sker därmed både inifrån och ut och utifrån och in. Därför är det viktigt hur föräldrar och lärare förhåller sig till barnets utveckling och lärande. Det gör att barnet får hjälp av de vuxna som redan lärt sig abstrakt tänkande, erfarenheter och strategier för problemlösning. Inom ett sociokulturellt perspektiv pratar man om den *proximala*

utvecklingszonen som innebär en utveckling som ligger ett steg längre fram, men inte alltför långt fram, från barnets nuvarande utveckling. Den proximala utvecklingen är avståndet mellan vad barnet kan göra på egen hand och vad de kan skapa tillsammans med en vuxen som har mera erfarenheter (Hwang & Nilsson, 2011; Säljö, 2012). Det är därför viktigt att vuxna låter barnet få möta krav och utmaningar som det kan klarar av genom att barnet anstränger sig självt eller att det får hjälp av vuxna som har mer erfarenhet (Hwang & Nilsson, 2011). Men det är inte bra om kraven blir för höga. Vuxna fungerar därmed som en byggnadsställning då de stödjer barnets inläring och utveckling genom vad som inom ett sociokulturellt perspektiv kallas *scaffolding* (Hwang & Nilsson, 2011; Säljö, 2012). Samspelet mellan barn och vuxna påverkar därmed barnets språkutveckling (a.a.).

2.3 Kommunikation

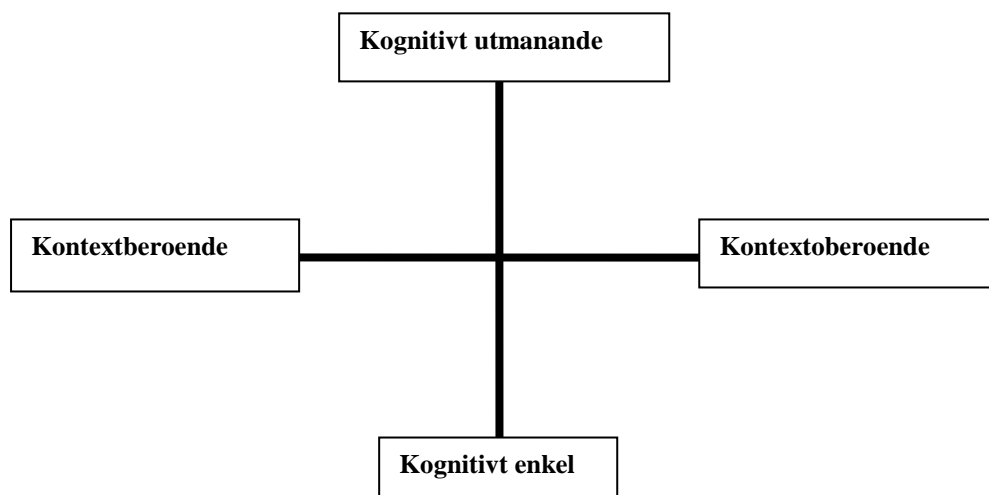
Barn börjar kommunicera redan från födseln. När barnen föds känner de redan igen mammas röst och kan urskilja olika ljud (Baker, 2006). Nyfödda kan också skilja språkljud från sina föräldrars modersmål från språkljud från andra språk (a.a.). Förmågan att skilja på språkljud som inte förekommer i barnets språkliga omgivning avtar vid sex månaders ålder, men istället ökar förmågan att skilja ljud som ofta förekommer i den språkliga omgivningen (Strömqvist, 2010). Barn börjar kommunicera med sin omvärld redan innan de börjar prata och de kommunicerar då genom joller, miner, gråt, skratt eller olika ljud (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). När vuxna pratar med barn använder de ofta babyspråk. De pratar då i ett högt tonläge och använder enkla och konkreta ord och kortare meningar (Hwang & Nilsson, 2011; Spolsky, 1998). Kommunikationen är förhållandevis ensidig under de första åren men när barnen blir äldre övergår kommunikationen till vanliga samtal med regler och turtagning (Hwang & Nilsson, 2011). Exempel på detta är leken tittut som fungerar som ett konversationsmoment. Här lär sig den vuxna och barnen sina turer och följer vissa regler, som att vara tyst när den andra pratar. (a.a.)

Barn med andra modersmål än svenska ska få möjligheten till att utveckla sin kulturella identitet i förskolan samt förmågan till att kunna kommunicera både på sitt modersmål och på svenska (Skolverket, 2010). Det sociala livet bygger på språk och barn bemästrar sin omvärld genom språket. Språket använder barnen för att kunna nyskapa, återskapa och att kunna ta fast vid det som är viktigt inom det samhälle och den kultur som de lever i (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). De som inte kan uttrycka sina tankar och åsikter, läsa eller skriva kan bli utestängda från gemenskapen med andra människor. Språk är kommunikation och det är genom den språkliga förmågan som individen växer. Barns språkutveckling och identitetsutveckling går hand i hand och det är genom språket individen kan hitta sig själv. Att känna att man kan och vill använda språket för att påverka sitt eget och andras liv är att äga språkförmågan. (a.a.)

Kommunikativ kompetens innefattar inte bara förmågan att kunna uttrycka sig i tal och skrift utan handlar minst lika mycket om hör- och läsförståelse (Baker, 2006; Mård, 1994). Dessa kompetenser kan benämnas aktiv respektive passiv kompetens men många forskare föredrar begreppen receptiv och produktiv kompetens eftersom de menar att förståelsen kan ses som en interaktiv process (Mård, 1994). Det är också omdiskuterat vad det innebär att vara kompetent i ett språk. Traditionellt sägs att någon är kompetent på ett andraspråk då personen har kunskaper om språkets grammatik eller vokabulär och kompetensen gäller i alla situationer, men dessa faktorer är inte de enda som avgör den språkliga kompetensen (Mård, 1994). Att kunna använda språket korrekt i olika situationer eller att kunna använda språket som ett verktyg för att organisera sina tankar är minst lika viktigt (a.a.). Baker (2006) påpekar även att trenden är att andraspråk ska lärs in i en mer informell och naturlig miljö så att den

kommunikativa kompetensen utvecklas på ett mer informellt sätt. På så sätt upplöses också gränsen mellan att bli naturligt tvåspråkig och att bli undervisad i ett andraspråk (a.a.). Istället för att fokusera på språkets form börjar man nu prata mer om kommunikativ andraspråkskompetens och kunskapen om att språkets olika funktioner kräver olika kompetensnivåer har vuxit (Mård, 1994).

Många forskare har sett receptiv och produktiv kommunikativ kompetens från olika synvinklar och det råder viss oenighet mellan forskarna (Mård, 1994). Exempelvis har kritik riktats mot synsättet att minoritetsbarn som har aktiv kontakt med majoritetsspråket klarar enkla kommunikationssituationer på majoritetsspråket och även skulle klara teoretiska situationer (a.a.). Enligt Cummins (refererad i Baker, 2006; Mård, 1994) finns en skillnad mellan språkanvändarens interpersonella kommunikativa basfärdigheter (BICS) och språkanvändarens kognitiva/akademiska språkbehärskning (CALP) (Baker, 2006; Mård, 1994). BICS inkluderar grundläggande språkliga färdigheter som uttal, vokabulär, grammatik, förståelse och tal (Baker, 2006). CALP inkluderar bland annat analys och mer subtila språkfärdigheter när det gäller förståelse (a.a.). BICS inträffar enligt Baker i situationer där kommunikationen har stöd av kontexten, kontextberoende situationer. CALP inträffar i kontextoberoende kommunikation då kommunikationen saknar stöd i kontexten och ställer högre krav på den kognitiva förmågan (a.a.).



Figur 1. Modell som visar kognitiv medverkan och kontextuell stöd i kommunikation. Vår översättning efter modell av Cummins och Swain (1986).

Figur 1 ovan visar två dimensioner av den kommunikativa kompetensen. Hur pass beroende av sammanhanget kommunikationen är utgör en av dimensionerna. De två ytterligheterna på denna axel är om kommunikationen är kontextberoende eller kontextoberoende. Vid kontextberoende kommunikation stöds kommunikationen av signaler som kroppsspråk, pekningar, gester etc. som underlättar förståelsen (Baker, 2006; Cummins & Swain, 1986; Mård, 1994). Detta sker ofta mellan personer som delar verklighet. Vid kontextoberoende kommunikation saknas istället de flesta ledtrådarna vilket gör språket till den viktigaste faktorn för att förmedla ett budskap. (a.a.) Kontextoberoende kommunikation ställer krav på att man uttrycker sig precis för att undvika missförstånd (Cummins & Swain, 1986). Den andra axeln visar graden av kognitiv utmaning i kommunikationen. Kognitivt enkel kommunikation kräver mindre kognitiv medverkan och exempel kan vara konversationer i en butik eller på gatan (Baker, 2006). Att språkanvändaren kan föra ett samtal i dessa situationer innebär inte automatiskt att den klarar mer kognitivt krävande kommunikation. Kognitivt

utmanade kommunikation sker då mycket information snabbt måste bearbetas, till exempel i ett klassrum. (a.a.) Då kognitivt krävande information automatiserats övergår den till kognitivt enkel kommunikation (Cummins & Swain, 1986). Vid andraspråksutveckling ska kommunikationen till en början vara mycket kontextberoende så att inläraren får möjlighet att automatisera språket gradvis (Baker, 2006; Cummins & Swain, 1986; Mård, 1994). Detta är en förutsättning för att inläraren senare ska kunna kommunicera i kontextoberoende och kognitivt utmanade situationer. Kontextberoende instruktioner på andraspråket gör att inläraren lättare förstår informationen och det gör även inläraren mer motiverad (Baker, 2006; Cummins & Swain, 1986; Mård, 1994).

3 Flerspråkighet

3.1 Olika typer av flerspråkighet

Globalt sett finns det anledning att tro att fler barn växer upp som flerspråkiga än enspråkiga (Baker, 2006). Hur flerspråkigheten uppstår skiljer sig dock åt. Vissa barn föds in i flerspråkiga familjer, andra lär sig ett till språk i skolan eller som vuxna (Baker, 2006; Kultti, 2009). *Simultan tvåspråkighet* innebär att barnet lär sig två språk från födseln, exempelvis om barnets föräldrar pratar olika språk med barnet (Baker, 2006). Ett barn kan därmed ha två modersmål (Kultti, 2009). *Successiv tvåspråkighet* innebär att barnet lär sig ett språk i taget, exempelvis genom att man pratar ett språk hemma i familjen men barnet lär sig ett annat språk i skolan (Baker, 2006). I regel utvecklas andraspråket utanför hemmet (Kultti, 2009). Även Hwang och Nilsson (2011) skriver om andraspråksutveckling men använder begreppen naturlig respektive kulturell tvåspråkighet. Tvåspråkighet kan definieras som att språkanvändaren har en viss funktionell förmåga i båda sina språk även om förmågan kan variera bland annat på situation (Spolsky, 1998).

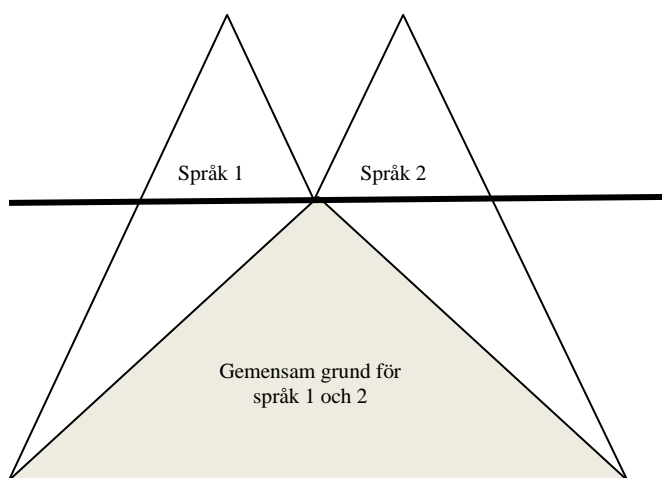
Tvåspråkiga barn utvecklar ofta språken simultant. När det gäller successiv tvåspråkighet (exempelvis främmande språk i skolan) är resultaten inte alltid positiva. Orsaken till detta menar Baker (2006) kan vara att fokus ligger på formen snarare än kommunikationen, att motivationen saknas eller att det saknas tillfällen att använda och träna sitt andraspråk. En vanlig uppfattning är att det är lättare för yngre barn att tillägna sig ett nytt språk och det finns bevis som pekar mot att yngre barn uppnår ett bättre uttal jämfört med vuxna, även om både barn och vuxna har förmågan att lära sig ett nytt språk flytande (Baker, 2006; Kultti, 2009), men sambandet är inte så enkelt (Baker, 2006). Eftersom äldre barn har större förmåga att intellektuellt bearbeta det nya språket lär de sig språket snabbare än yngre barn. Om ett barn ska lära sig ett nytt språk tar det minst fem år (Kultti, 2009) och att yngre barn ofta når en högre nivå i andraspråket kan istället bero på att de har längre tid på sig att lära (Baker, 2006). Jämfört med vuxna vistas dessutom yngre barn ofta i språkligt gynnsamma miljöer där kommunikation sker i här- och nu- situationer (Kultti, 2009). Kommunikation här och nu är jämförbart med vad Cummins och Swain (1986) benämnde kontextberoende kommunikation (se figur 1). Det verkar med andra ord inte finnas några kritiska perioder för andraspråksinläring, däremot finns det mer fördelaktiga perioder (a.a.). När barnen är i förskoleåldern kan de lära sig ett nytt språk utan formell undervisning och undervisningen kan fokusera på förståelse och innebörd snarare än språkets form (Baker, 2006). För barn i skolåldern eller vuxna krävs istället instruerande undervisning för att lära ett nytt språk (a.a.). Baker skiljer på begreppen *tillägnande* av ett språk, som sker hos barn i förskoleåldern, och *inläring* av ett språk som är fallet hos äldre barn och hos vuxna.

3.2 Utveckling av flera språk

När fokus hamnar på andraspråket i så pass hög grad som det gör i tidigt fullständigt språkbud finns hos vissa, både föräldrar och lärare, än rädsla för att förstaspråket ska påverkas negativt (Cummins & Swain, 1986). Fram till 1970-talet dominerade dessutom psykologiska teorier inom vilka det ansågs negativt att primärt lära sig ett andraspråk (Arenas i Sampera, 1994). Oron är det gäller barns förmåga att lära sig flera språk är dock enligt Cummins och Swain (1986) ogrundad. De utgår från franska språkbud i Kanada och menar att eftersom engelska är det dominerande språket utanför skolan och barnen tillhör en språklig och kulturell majoritet riskerar inte barnen att hamna efter i modersmålsutvecklingen. Utvecklingen i engelska (i skolundervisningen) kan visserligen initialt gå långsammare för barn i språkbud men de kommer ifatt barn som får undervisning endast på engelska. Inom vissa aspekter av

engelskkunskaperna kan barnen i franska språkbad till och med gå om barnen som endast får enspråkig undervisning. (a.a.)

Ofta argumenteras för att minoritets elever med svaga kunskaper i undervisningsspråket behöver intensiv undervisning i detta språk. Att stärka barnets kunskaper i andraspråket genom att öka undervisningen i barnets förstaspråk kan framstå som motsägelsefullt men utifrån ett tvåspråkigt förhållningssätt går det att nå bättre resultat i andraspråket genom att minska andraspråksundervisningen. Flera studier pekar i denna riktning och menar att maximal exponering för andraspråket inte ger bättre akademiska resultat (Cummins, 2007; Cummins & Swain, 1986). Enligt Cummins och Swain (1986) går det att se två språk som antingen totalt åtskilda eller se dem som att de är sammanbundna och resultaten i respektive språk beror på den totala färdigheten i båda språken. Utgår man från den förstnämnda modellen kommer kunskaper inte kunna överföras mellan språken utan för att öka kunskaperna i ett av språken måste undervisning i just detta språk ske. Enligt det andra synsättet har båda språken en gemensam grund (se figur 2). Genom undervisning i ett av språken utvecklas kunskaper som ligger till grund för båda språken vilket gör att barnen utvecklas även i det andra språket. Även om den förstnämnda modellen låter logisk finns enligt Cummins lite stöd för denna modell. Istället finns ett stort stöd för att språken har en gemensam grund och att literacy-kunskaper kan överföras mellan språken (Cummins, 2007; Cummins & Swain, 1986). Vid inläringen av andraspråk behöver man därför inte lära om grundläggande struktur hos språket eftersom man redan kan det från sitt modersmål. Det finns redan en mall som gör att man vid inläringen av andraspråket bara behöver fokusera på likheter och skillnader mellan språken (Baker, 2006).



Figur 2. Modell som visar att två språk har en gemensam grund. Vår översättning efter modell av Cummins och Swain (1986)

3.3 Kognitiva konsekvenser av tvåspråkighet

Traditionellt sett finns en föreställning att om ett barn växer upp tvåspråkigt kan det vara skadligt av olika anledningar. Vanliga förklaringar kan exempelvis vara att det leder till överbelastning av hjärnan, att det leder till förvirring, att det försämrar tillägnet av majoritetsspråket, att det försämrar utvecklingen av den egna identiteten, att det orsakar en lojalitetskonflikt, och det har till och med föreslagits att det skulle orsaka schizofreni (Baker, 2006). I all välmening har lärare, läkare och psykologer därför avrått föräldrar från att låta barnen växa upp i en tvåspråkig miljö och fortfarande ges ibland rådet att endast prata ett språk med barn. (a.a.)

Ytterligare invändningar som hörs mot att låta barn växa upp i en tvåspråkig miljö är att språken anses konkurrera med varandra eller att förmågan att prata två språk gör tänkandet mindre effektivt (Baker, 2006). Enligt Baker pekar dock modern forskning mot att

tvåspråkiga personer inte lider några kognitiva men jämfört med enspråkiga. Inom vissa aspekter visar forskning visserligen på att enspråkiga har språkliga fördelar jämfört med tvåspråkiga. Exempelvis är det vanligare att tvåspråkiga upplever att de ”har ett ord på tungan”, alltså att de får leta längre efter ett visst ord. Studierna pekar dock inte mot att tvåspråkiga skulle lida av mental överbelastning, att de bearbetar språket ineffektivt eller att tänkandet påverkas negativt jämfört med enspråkiga. (a.a.) Istället finns resultat som pekar på motsatsen, att tvåspråkiga har kognitiva fördelar jämfört med enspråkiga och att språkbadsprogrammen inte hämmar barnens generella utveckling (Bel Gaya, 1994). Det totala ordförrådet är ofta större hos tvåspråkiga och de har en större förmåga till flexibilitet i sitt tänkande (Baker, 2006; Cummins & Swain, 1986). Exempelvis har tvåspråkiga lättare att skilja ord och mening och de har lättare att förstå att ord är utbytbara. Det är mer troligt att tvåspråkiga, jämfört med enspråkiga, anser att ord kan bytas ut (exempelvis att hund skulle kunna heta ko istället och tvärtom). Det är på så sätt mer troligt att tvåspråkiga barn förstår att relationen mellan ord och objekt inte är absolut. (a.a.)

I forskning som fokuserat på metalingvistisk förståelse (förmågan att reflektera över språket och dess funktion, eller att behandla språket som ett objekt som går att manipulera) hos tvåspråkiga barn går det att se att de har ett försprång jämfört med enspråkiga (Baker, 2006; Cummins, 2007; Cummins & Swain, 1986). Tvåspråkiga personer har fördelen att ha tillägnat sig två olika språkssystem med två olika uppsättningar av regler för hur språket är uppbyggt. Detta gör dem mer språkligt flexibla och analytiska jämfört med enspråkiga och tvåspråkiga barn har en större förmåga att analysera språket. (a.a.) Även läs- och skrivinläring kan påverkas positivt om ett barn är tvåspråkigt. Eleverna får bland annat ett större fonetiskt förråd och har en högre fonologisk medvetenhet vilket underlättar vid läs- och skrivinläring (Arenas i Sampera, 1994; Baker, 2006). Eftersom barnen ser ord skrivna på olika sätt tar det kortare tid för tvåspråkiga att förstå att bokstäver är symboler utan inneboende mening och att bokstäverna inte påminner om det ljud de motsvarar (a.a.). I katalanska språkbad lär sig barnen spontant skriva även på spanska och blir vana att byta mellan språken (Arenas i Sampera, 1994). Det har också visat sig att elever i språkbadsprogram senare får bättre resultat inom även andra ämnen i skolan, exempelvis matematik, än de barn som bara fått undervisning på sitt modersmål (a.a.). När det gäller elever i språkbad finns det inte heller anledning till oro över att barnen riskerar att glömma sitt förstaspråk (Baker, 2006). Baker menar att barn visserligen kan glömma sitt förstaspråk (vilket kan hända exempelvis vid adoption) men eftersom barn i språkbad använder sitt förstaspråk i nästan alla situationer utanför förskolan eller skolan kommer de inte att glömma sitt förstaspråk även om en stor del av undervisningen sker på andraspråket.

Att jämföra språkkunskaper hos en- och tvåspråkiga personer är inte alldeles enkelt. I studier om tvåspråkighet jämförs ofta den språkliga kompetensen i ett av en tvåspråkig persons språk med den språkliga kompetensen hos en enspråkig person. Baker (2006) menar att detta är en problematisk jämförelse och att synen på tvåspråkighet behöver förfinas. Det är en orättvis syn på tvåspråkiga att se dem som två enspråkiga personer i en person och tvåspråkiga har ofta ett språk som dominerar. Vilket som är det dominerande språket kan variera beroende på situation (Baker, 2006; Spolsky, 1998). Många tester fokuserar dessutom endast på den språkliga kompetensen och Baker (2006) menar att de sociokulturella och sociolingvistiska aspekterna av språket då lätt förbises. I kommunikation mellan två människor menar Baker att det hela tiden sker en förhandling om mening, och i kommunikationen ställs krav på att talaren kan läsa av lyssnarens respons, att talaren har förmåga att förstå vad som mottagaren förstår eller missförstår, och ibland att talaren har förmågan att förtydliga sig själv för att göra sig förstådd.

4 Språkbud

4.1 Språkbud i Finland

I Finland är både svenska och finska officiella språk och idag har 92 % av Finlands befolkning finska som modersmål medan 5 % har svenska som modersmål (Björklund, Mård-Miettinen, & Savijärvi, 2014). Eftersom en så pass liten del av finlands befolkning har svenska som modersmål innebär detta att finskspråkiga studenter inte når upp till den språkliga nivå i svenska som krävs för att fungera som professionellt tvåspråkig i det finska samhället (a.a.). Därför har vissa åtgärder genomförts i utbildningen för att förbättra språkkunskaperna i svenska hos eleverna, och ett exempel på detta är språkbud (a.a.). Språkbudet i Finland har sina rötter den tidiga *språkbudsmodellen* från Kanada, och i Finland infördes språkbudsmodellen år 1987 på initiativ av aktiva forskare och föräldrar (Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). Språkbuden är koncentrerade till Finlands syd- och västkust där svenskan har ett starkare fäste (Harju-Luukkainen, 2012). I många kommuner är efterfrågan på språkbudsförskolor större än tillgången (Björklund et al., 2014). Språkbudsutbildning finns i olika länder förutom Kanada och Finland, exempelvis Estland, Spanien (Baskien), Tyskland, , Hawaii, Nya Zeeland, Wales, Irland och Nordirland (Hickey, 2010; Kukk, Öun, & Ugaste, 2014; Laurén, 1994).

I Finland är förskola och förskoleklass (även kallad ECEC – *Early childhood Education and Care*, riktat till barn under 7 år) antingen på finska eller svenska och riktar sig till finskspråkiga respektive svenskspråkiga barn (Björklund et al., 2014). Läroplanerna är identiska, det enda som skiljer finsk- och svenskspråkig ECEC åt är vilket språk som används för kommunikation. Språkbuden är dock riktade till finskspråkiga barn även om kommunikationen sker på svenska, och omfattar både ECEC och grundskola (årskurs 1-9). Först 2000 inkluderades språkbud i de finska läroplanerna, innan dess hade kommunerna som erbjöd språkbud endast lokala läroplaner för språkbud. (a.a.). Styrdokumenten ger dock endast ett fåtal riktlinjer vad gäller genomförandet av språkbudsprogram och kommuner och skolor har hög autonomi när det gäller förverkligandet av programmen (Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). Därför har även lokala aktörer, exempelvis forskare, lärare och föräldrar, bidragit till att utveckla programmet och genomförandet kan variera mellan olika lokala platser (a.a.) När det gäller språkbud på förskole- och förskoleklassnivå kan de genomföras antingen i specifika förskolor/förskoleklasser eller så kan det finnas språkbudsavdelningar i verksamheter som även har finskspråkiga avdelningar. Även om kommunikationsspråket är svenska faller språkbudsverksamhet administrativt under finskspråkig ECEC då de riktas mot finskspråkiga barn. (Björklund et al., 2014).

Då språkbud introducerades i Finland 1987 skedde det först i en förskolegrupp med 25 barn. Under de första fem åren växte antalet språkbud långsamt men ökningen tog fart under mitten av 1990-talet och fortsatte under 2000-talet. (Björklund et al., 2014) Idag finns ingen officiell statistik på hur många barn som går i språkbud men uppskattningsvis rör det sig om 5000 barn (Björklund et al., 2014; Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). Språkbud kan bedrivas i olika varianter som ESI (*Early Swedish Immersion*, på svenska *tidigt fullständigt språkbud*) och PSI (*Partial Swedish Immersion*) (Harju-Luukkainen, 2012). Den effektivaste och vanligaste varianten är tidigt fullständigt språkbud och barnen börjar i ESI redan före skolåldern (Harju-Luukkainen, 2012; Laurén, 1999). I denna studie är det ESI vi fortsättningsvis fokuserar på.

Björklund et al. (2014) beskriver den finska förskoleverksamheten i Finland, som har många likheter med den svenska förskolan. Verksamheten är enligt Björklund et al. lekbetonad och utgår från barnens intressen. En typisk ECEC-grupp innehåller har 20-25 barn och det finns mellan 3-4 pedagoger med olika befattningar (a.a.). ECEC för barn under 6 år är enligt

Björklund et al. ofta schemalagd med aktiviteter som kan vara strukturerade, semistrukturerade eller icke-strukturerade och som genomförs både inomhus och utomhus. Typiskt exempel på strukturerade aktiviteter är samling med olika rutiner, sånger, ramsor, rörelse, matematik mm i större eller mindre grupper. Leken får ta stor plats och är ofta ostrukturerad men kan innehålla semistrukturerade delar om den organiseras på olika sätt. ECEC för 6-åringar, vilket i Sverige motsvaras av förskoleklass, har en högre grad av struktur än förskolan, men även här finns inslag av fri lek både inomhus och utomhus. Eftersom dagarna innehåller många olika aktiviteter och rutiner är förskolan och förskoleklassen en idealisk miljö för språkbildning då det ofta uppstår situationer där andraspråket behövs för kommunikation, förutsatt att pedagogerna är medvetna om hur de kan utnyttja tillfällena för att lära ut språkbildningsspråket. (Björklund et al., 2014)

4.2 Andraspråkutveckling i språkbildning

Inom ESI i Kanada brukar barnen ofta börja vid 5 års ålder (Harju-Luukkainen & Stolt, 2016) men i Finland kan barnen börja så tidigt som i 3-årsåldern även om de flesta barn börjar när de är 4-5 år gamla (Björklund et al., 2014; Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). I åldern 3-7 år är barnen flexibla nog att internalisera ett nytt språk (Arenas i Sampera, 1994) vilket pekar på nyttan av att börja i språkbildning innan skolåldern. Utgångspunkten för ESI är att om man kommunicerar med barn på andraspråket kommer de att tillägna sig detta språk på liknande sätt som barn utvecklar sitt förstaspråk på (Cummins & Swain, 1986). Även om föreställningen att barn relativt enkelt tillägnar sig ett andraspråk dominerade fanns inga garantier för att metoden skulle fungera då metoden introducerades. Trots viss initial tveksamhet prövades ändå metoden eftersom man ville öka eleverns kunskaper i andraspråket och resultatet har varit gott. (a.a.) Barn som deltar i språkbildning blir funktionellt tvåspråkiga. Detta innebär att barnen efter sina år i språkbildning ska kunna behärska både modersmålet och andraspråket för att kommunicera i olika vardagssituationer (Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). Att barnen utvecklar funktionell tvåspråkighet innebär en utmanande situation för dem då de både utveckla kompetensen både i sitt modersmål och i andraspråket (a.a.) Samtidigt menar Harju-Luukkainen och Stolt att språkbildningen innebär både kognitiva och sociala fördelar för barnen, och en del forskningsresultat som just kognitiva fördelar kommer senare att presenteras. Harju-Luukkainen och Stolt pekar dessutom på värdet av språkkunniga individer ur ett samhällsperspektiv och menar att språkbildningsbarnen är en viktig framtida resurs. Även föräldrarna ser språkbildningen som positivt inför barnens fortsatta skolgång och arbetsliv och ett motiv många föräldrar anger som skäl till att placera barnen i språkbildning är att det är ett effektivt sätt att lära sig ett nytt språk och det ger dessutom insikt i en annan kultur (Björklund et al., 2014).

Språkundervisning i språkbildning skiljer sig i sin grundprincip från traditionell språkundervisning. I traditionell språkundervisning är språket målet men i språkbildningsprogram används språket som ett medel för att lära sig språket i fråga (Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). Speciellt för språkbildningsprogram, jämfört med andra utbildningsformer för språkinläring, är också att lärarna i språkbildning är tvåspråkiga på både barnens modersmål och andraspråket, vilket gör att de förstår barnen då de använder sitt modersmål och kan ge ändamålsenlig respons (Cummins & Swain, 1986). Att lärarna förstår barnens modersmål innebär också en trygghet för barnen. Barnen i språkbildning nekas aldrig möjligheten att prata sitt modersmål en den språkliga miljön gör att barnen skiftar till andraspråket (Arenas i Sampera, 1994). I skolan lär sig barnen först läsa och skriva på andraspråket. När barnen börjar i årskurs 1 införs successivt undervisning även på modersmålet och andelen undervisning på modersmålet ökar regelbundet till högstadiet (årskurs 7-9) då lika mycket av undervisningen sker på modersmålet som på andraspråket (Björklund et al., 2014; Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). I årskurs 1 eller 2 införs dessutom ett tredje språk, oftast engelska, och i årskurs 4 eller

5 har eleverna också möjlighet att välja ytterligare ett språk (Björklund et al., 2014). Vid denna ålder används både modersmålet och andraspråket som undervisningsspråk (alltså även för att lära ut innehåll i andra skolämnen) medan det tredje och eventuellt fjärde språket lärs ut som främmande språk (a.a.)

Eftersom pedagogerna i förskola och förskoleklass endast kommunicerar till barnen på andraspråket får föräldrarna en viktig roll när det gäller barnens modersmålsutveckling och i samarbete med hemmet ser personal i språkbad till att barnen följer en utveckling i modersmålet som är lämplig med tanke på barnens ålder (Björklund et al., 2014). Samtidigt är föräldrarnas stöd viktig för barnets förmåga att lära sig andraspråket (Arenas i Sampera, 1994) och har föräldrarna kunskaper i andraspråket kan det påverka barnets andraspråksinlärning positivt (Hickey, 2010). Samtidigt ska inte förväntningarna på barnen vara för höga (Björklund et al., 2014). Enligt Björklund et al. brukar dock inte föräldrarna ha orimliga förväntningar på barnens språkutveckling i svenska. Föräldrarnas förhoppningar brukar vara att barnen ska lära sig förstå svenska och använda enkla yttranden på svenska efter sina första år i språkbad.

I första skedet av barns språkutveckling i språkbad ligger fokus på att barnen ska lära sig förstå andraspråket, först därefter betonas att barnen ska kunna uttrycka sig på det (Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). För barn i språkbad är det naturligt att använda sig av flera ord hopsatta till ett meningsfullt yttrande, de uttrycker sig alltså tidigt i helfraser på språkbadsspråket (Laurén, 1999). Barnet gör då ingen analys av enskilda ords betydelse men vet vad satsen som helhet betyder (exempelvis ”klä på dig” eller ”vi ska gå in” eller ”tyst”). (a.a.) Dessa satser eller ord på språkbadsspråket kan användas även då barnet i övrigt pratar sitt modersmål, barnen kan alltså blanda språk. Traditionellt finns uppfattningen att språk inte ska blandas i skolan, men som ett första steg mot användning av språkbadsspråket är det positivt att växla mellan språken menar Laurén (1999). Barnen börja själva uttrycka sig på andraspråket genom att återanvända delar av pedagogernas tal. På ett tidigt stadium återanvänds främst lexem (grundläggande betydelsen av ett ord) på svenska i meningar på finska (Björklund et al., 2014). Senare börjar barnen även återanvända fraser och satser, och barnen kan modifiera dem så att de passar i sammanhanget (a.a.).

4.3 Metoder som språkbadslärare använder

I språkbadet tillägnar sig barnen andraspråket i interaktion med en vuxen. Tillägnandet av andraspråket kräver en effektiv handledning av de vuxna och kommunikationen med dem gör att barnet i sin tur utvecklar sina kommunikativa färdigheter (Arenas i Sampera, 1994). För att stödja barnets förståelse av andraspråket kan pedagogerna använda sig av många olika verbala eller icke-verbala metoder och det är viktigt med stöd såsom gester, tonfall, mimik och varierande bildmaterial för att förtydliga det verbala budskapet (Arnau, 2000; Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). Det är också viktigt att pedagogen anpassar undervisningen efter barnets proximala utvecklingszon (Harju-Luukkainen, 2007). Även Laurén (1999) skriver om strategier personalen använder sig av för att göra sig förstådda, till exempel kombineras uppmaningar till barnen med en tydlig demonstration av hur de ska göra och då material eller leksaker visas upp sker det samtidigt som de benämns på svenska. Barnen erbjuds enligt Laurén också ett stort antal möjligheter att besvara läraren på: genom handling, exempelvis pekningar; genom att besvara lärarens fråga på finska; genom att svara med kroppsspråk, exempelvis genom att nicka; att läraren ställer frågor med alternativ så att barnen erbjuds de ord eller uttryck de behöver för att kunna besvara frågan på svenska; att översätta barnens yttranden på finska till svenska; att läraren översätter barnens yttranden på finska till svenska men dessutom utvidgar barnets yttrande; eller att läraren, på svenska, utvecklar dialogen med utgångspunkt i vad barnet sagt på finska (barnet och läraren kan då föra en dialog där barnen

pratar finska och läraren svenska). Dessutom kan relationen mellan pedagog och barn utnyttjas för att göra undervisningen mer effektiv (Arenas i Sampera, 1994). Arenas i Sampera menar att pedagogerna i förskolan fungerar som en förebild då det gäller språk och kommunikation och det är en roll som måste utföras med känslighet och pedagogerna bör aldrig rätta barnen. Det är viktigt att innehållet är betydelsefullt ur barnens perspektiv, både vad gäller språk och innehåll (Harju-Luukkainen & Stolt, 2016).

I språkbadet motsvarar pedagogens roll vid andraspråksinläringen den roll som vårdnadshavarna har vid modersmålsutvecklingen, exempelvis ingår i pedagogens roll att tolka och sätta ord på barnens beteenden på ett positivt sätt eller ge förslag på hur barnen kan formulera sig (Björklund, Mård-Miettinen, & Savijärvi, 2014). Björklund et al. menar också att det ingår i pedagogens roll att försiktigt uppmuntra barnen för att locka fram kommunikation. Enligt en studie av Södergård (2007) behövde barnen ofta pressas försiktigt för att börja uttrycka sig på andraspråket och i takt med att barnens kunskaper i andraspråket utvecklades, utvecklade också pedagogerna medvetet sina frågor. Pedagogerna försökte bland annat locka fram mer komplexa svar genom att undvika ja- och nej-frågor. Pedagogerna kunde också ge barnen olika typer av ledtrådar genom att ge flervalfrågor eller erbjuda information som eleverna kan använda sig av och imitera då de själva uttrycker sig (Arnau, 1994). Lärarna kan då anpassa sig efter elevernas språkliga och akademiska kompetens och metoden är mycket vanlig (a.a.).

4.4 Resultat av språkbåd

Förväntningarna på barnens språkutveckling på förskolenivå ska inte vara för stora. I en studie av (refererad i Laurén, 1999) menar en lärare i språkbadsförskola att de första två månaderna i språkbåd ägnas åt att barnen ska lära sig rutinerna och den svenska som används vid dessa. Under det första året är målet att barnen lär sig förstå den svenska som används i vardagen och under andra året är förhoppningen att barnen själva börjar producera svenska. Efter tre år i språkbåd har barnen inga svårigheter att förstå och delta i kommunikation på svenska i förskolan. (a.a.)

Att få reda på hur långt barn i förskole- och förskoleklassålder kommit i sin språkutveckling kan vara svårt av flera anledningar: det är inte möjligt att samla in data om deras språkbehärskning genom skrivet material eller skriftliga instruktioner, det är svårt att få information genom att samtala om språket med dem, och de har sina begränsningar vad gäller minne och koncentrationsförmåga (Laurén, 1999). Därför sker mycket datainsamling genom etnografiska studier (a.a.). I denna typ av studier behöver forskaren ägna mycket tid åt att bekanta sig med barnen innan datainsamlingen påbörjas och forskaren behöver ha mycket kunskap om barnen och deras miljö för att kunna förstå barnens yttranden (Alvehus, 2013; Laurén, 1999).

Det finns resultat som pekar på att barn i åldern 3-6 år har bra resultat i hörförståelse men de hade svårare att benämna olika saker på andraspråket. De har sämre resultat på andraspråket än modersmålet, vilket kan förväntas, men resultatet pekar också mot att barnen utvecklar benämningsfärdigheterna i andraspråket i en snabbare takt än i modersmålet (6-7 procentenheter snabbare per år). (Björklund et al., 2014; Harju-Luukkainen & Stolt, 2016).

5 Syfte och tillvägagångssätt

5.1 Syfte och frågeställningar

Språkbud är en utbildningsform som innebär utmaningar både för barnen och pedagogerna. I förskolan stöter barnen på ett nytt språk och påbörjar sin utveckling mot funktionell tvåspråkighet. Pedagogerna behöver därför utveckla metoder för att underlätta kommunikationen med barnen trots att den sker på ett språk barnen inte kan då de börjar. Då personalen förstår finska kan barnen prata sitt modersmål med pedagogerna, men pedagogerna pratar bara svenska och behöver därför använda sig av olika metoder för att förtydliga vad de säger och menar. Dessutom behöver pedagogerna på olika sätt uppmuntra barnen att själva övergå mer och mer till att uttrycka sig på svenska även om barnen kan göra sig förstådda på finska. Syftet med studie är att beskriva vilka metoder pedagogerna använder sig av för att åstadkomma detta. De frågeställningar vi kommer att besvara är:

- Vilka metoder använder sig pedagogerna i språkbadsförskolor av för att stödja den svenska språkförståelsen hos barnen?
- Vilka metoder använder sig pedagogerna av för att uppmuntra barnen att kommunicera på svenska?

5.2 Undersökningsgrupp

Eftersom språkbud är något som inte förekommer i Sverige fick vi söka oss utomlands. För att kunna svara på vår frågeställning åkte vi därför till Finland och besökte tre olika språkbadsförskolor i Helsingforsområdet. Alla observationer genomfördes på privata förskolor eller så kallade köpavtalsdaghem runt Helsingfors. Av praktiska skäl kunde vi inte observera kommunala förskolor då det är tidskrävande att få tillstånd att observera. Därför var urvalet litet då många språkbadsförskolor är kommunala. Eftersom vi hade svårt att själva hitta förskolor att kontakta då många förskolors hemsidor är på finska rekommenderade vår handledare förskolor i Helsingforsområde vi kunde kontakta. Vi kontakta dem via telefon och mejl och kom överens med personalen om när vi kunde komma och observera.

Förskola 1 hade en avdelning och barnen var mellan 3-5 år gamla, förskola 2 inkluderade tre olika avdelningar där vi besökte en avdelning med barnen mellan 3-4 år, förskola 3 inkluderade en avdelning och barnen var mellan 3-6 år. Förskola 3 inkluderade barn i förskoleklassålder (6-åringar) vars föräldrar hade valt att låta barnen gå i förskola ett år till. Enligt personalen var detta föräldrarnas val och dessa barn fick gå ett extra år i förskola och därefter börja direkt i skolan. Vissa föräldrar kan se detta som ett alternativ där barnet får bättre förutsättningar att lära sig svenska då det innebär större kontinuitet och mer kontakt med svenskspråkig personal.

På respektive avdelning gick mellan 15-20 barn beroende på barnens ålder och hur många vuxna som jobbade på avdelningen. På grund av frånvaro var det mellan 11-15 barn på plats de dagar vi observerade. I våra observationer koncentrerade vi oss på de vardagliga lärarledda aktiviteter som genomförs i förskola och observationerna skedde både i helgrupp (morgonsamling) och i mindre grupper där en ensam pedagog genomförde någon typ av aktivitet med en barngrupp på mellan 4-5 barn. Dessa mindre grupper delades in efter hur långt barnen kommit i sin språkutveckling och hur aktivt de uttryckte sig på svenska. På en av förskolorna genomfördes samma aktivitet (högläsning) med alla barn men lärarna gjorde det med en mindre grupp barn åt gången. Pedagogerna varierade den språkliga nivån beroende på barnen och förväntade sig mer kommunikation från barnen i den grupp som gått längst i språkbadsförskola. På de andra två förskolorna genomfördes istället olika aktiviteter i de olika

grupperna. Förskolepersonalen vi observerade hade jobbat i språkbud mellan 6 månader och 25 år.

6 Metod

6.1 Observation

För att kunna svara på frågeställningarna om *vilka metoder* pedagogerna använder för att förtydliga sin egen kommunikation respektive uppmuntra barnen att kommunicera har vi använt oss av videoinspelningar. Observationerna skedde på tre olika förskolor runt Helsingfors. I samtliga fall observerades pedagogiska aktiviteter som normalt sker på förskolan. Av sekretesskäl filmade vi så att inte barnen skulle synas men det hörs vad de säger och därför kommer vi även att kunna återge vad barnen säger i samtal mellan pedagog och barn. Eftersom vi kunde observera flera olika aktiviteter på respektive förskola hade vi till slut åtta olika videoinspelningar som var och en var 10-18 minuter långt. I videofilmerna är det pedagogerna som är huvudsakligt ansvarig för aktiviteten som filmats.

Samspel mellan människor är avancerade processer men genom att spela in situationerna finns det möjlighet att gå tillbaka till dem och betrakta dem igen vilket underlättar analysen och ger möjlighet att se situationerna med andra ögon (Bjørndal, 2005). Inspelningar kan ske genom ljud- eller videoinspelningar. Bjørndal menar att ljudinspelningar ger en bra bild av socialt samspel men i detta fall var det viktigt att även de visuella signalerna registrerades och därför använde vi oss av videokamera. Vi förväntade oss på förhand att pedagogerna skulle använda sig av kroppsspråk eller olika visuella hjälpmedel för att underlätta kommunikationen med barnen eftersom de nyligen börjat språkbad och det finns begränsningar både i hur mycket de förstår av svenska och hur mycket de själva kan uttrycka.

I detta fall var avsikten att observera situationer som naturlig förekommer i förskoleverksamheten. Detta är något som kan vara svårt att genomföra i realiteten då det alltid finns risk att man som observatör påverkar situationen som betraktas (Alvehus, 2013). Samtidigt menar Alvehus att en forskare som använder observation som metod påverkar situationen relativt lite jämfört med en forskare som exempelvis intervjuar. Anledningen är att den situation som observeras med stor sannolikhet ägt rum ändå med ungefär samma upplägg, medan intervjuer eller fokusgrupper är iscensatta av forskaren (a.a.). Om observatören är aktiv i observationen eller om observatören håller sig i bakgrunden som en utomstående betraktare har också inverkan på ifall observatören påverkar situationen och hur mycket (Alvehus, 2013). I detta fall höll vi oss i bakgrunden för att i så liten utsträckning som möjligt påverka situationen. I de flesta situationer vi observerade satt vi bakom barnen och fokuserade på pedagogen med kameran. Pedagogernas intryck (när vi pratade med dem efteråt) var att de till en början tyckte det kändes konstigt att bli filmade men att de snabbt glömde bort kameran. Detta är också Alvehus erfarenhet av att observera. Han menar att människor snabbt brukar glömma att en observatör är närvarande.

Observationer kan ge upphov till etiska frågor. Forskning är nödvändigt både för samhällets och för individers utveckling. Det är av intresse för samhället och samhällsmedborgarna att forskning bedrivs och befintlig kunskap utvecklas (Vetenskapsrådet, 2002). Samtidigt måste forskningsvärdet vägas mot individens integritet och enligt Vetenskapsrådet är en viktig utgångspunkt vid samtliga forskningsetiska överväganden att individer inte får utsättas för bland annat förödmjukelse eller kränkning. Dessutom får inte uppgifter som avslöjar vilka personer som ingår i studien röjas (a.a.). Att göra ljud- eller videoinspelningar menar Bjørndal (2005) är en mer direkt och närgången form av observation och den typen av forskningsmetod kräver därför att observatören är uppmärksam och inte utför observationen på ett sätt som i onödan kränker eller stör de som observeras. I denna studie var pedagogerna huvudfokus för observationerna och de var medvetna om att vi observerade och varför. Att dölja att man observerar kan visserligen minska observatörens påverkan (Alvehus, 2013) men samtidigt var

detta inte praktiskt genomförbart och av etiska skäl ville vi inte heller hemlighålla vårt syfte med observationen. Barnen var medvetna om vår närvaro och fick en kort förklaring av respektive pedagog om vilka vi var och varför vi var där. Eftersom barnen inte skulle synas på filmerna bedömde vi i samråd med pedagogerna på förskolorna att det gick bra att videofilma situationerna. Vi bedömde inte observationstillfällena som känsliga då vi observerade planerade pedagogiska aktiviteter i grupp, inte situationer som kan vara känsliga som exempelvis enskilda samtal mellan barn och vuxna. Vi underviker också att avslöja vilka förskolor som observerades. Pedagogerna och barnens namn avslöjas inte heller utan kommer att anges med kod i resultatdelen.

6.2 Analys

Studien bygger på kvalitativ metod, vilket innebär fokus på innebörd snarare än att statistiskt påvisa olika samband (Alvehus, 2013). Att fokusera på kvalitativ metod betyder inte total frånvaro av kvantitativa element (a.a.). I detta fall framkommer kvantitativa element genom en beskrivning av hur vanliga (eller ovanliga) vissa av metoderna är. Alvehus menar att med fokus på kvalitativ metod är inte exakt frekvens för hur ofta något förekommer huvudsaken utan fokus ligger på vad ett visst fenomen kan betyda i ett socialt sammanhang.

Analys handlar om att säga något intressant utifrån det empiriska material som samlats in (Alvehus, 2013). Vid analys av kvalitativt insamlad data är frågan om fasen borde kallas analys eller tolkning då analysen i sig är tolkande. Tolkning inom kvalitativ forskning är inte godtycklig utan meningen är att bidra med en mer generell förståelse av ett fenomen vilket sker med utgångspunkt i teorier som på så sätt fungerar som ramar för tolkningen. (a.a.) Materialet vi samlat in har vi tolkat mot bakgrund av tidigare forskning samt utifrån sociokulturell teori.

Inom sociokulturell teori betonas bland annat samspel och kommunikation (Gjems, 2011; Hwang & Nilsson, 2011; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006; Säljö, 2012). Dessutom är det viktigt att pedagogen anpassar svårighetsgraden på undervisningen efter det enskilda barnets utveckling (Harju-Luukkainen, 2007; Hwang & Nilsson, 2011; Säljö, 2012). I videofilmerna framkommer dessa fenomen. Då vi analyserade filmerna tittade vi på dem från början till slut utan avbrott. Därefter tittade vi på dem igen och då vi såg en sekvens då dessa fenomen blev synliga transkriberade vid dessa sekvenser. Vi utgick också från tidigare forskning och resultat från studier av Harju-Luukkainen (2007), Harju-Luukkainen och Stolt (2016), Laurén (1999), Björklund et al. (2014) och Arnau (2000). Då metoder språkbadspedagogerna använde stämde överens med dessa forskares resultat transkriberade vi även dessa sekvenser. Vi funderade dessutom på om vi kunde se ytterligare exempel på metoder som pedagoger använde för att underlätta kommunikationen med barnen och vi transkriberade även dessa sekvenser. Vi såg samma typ av metod i flera av de sekvenser vi transkriberade och därför grupperade vi sekvenserna. I slutänden identifierade vi elva olika metoder som vi grupperade i tre olika kategorier beroende på vad det huvudsakliga syftet med den identifierade metoden var. I resultatredovisningen har vi valt att återge minst ett exempel på varje metod pedagogerna använde där vi tycker att metoden framgår extra tydligt.

För att tolka resultat har vi också frågat pedagogerna om exempelvis vilket tema de jobbar med för tillfället eller om de gjort aktiviteterna tidigare. På så sätt har vi kunnat placera aktiviteterna som observerades i ett större sammanhang. För att få en djupare inblick i pedagogernas perspektiv hade vi fått komplettera observationerna med systematiska intervjuer eller enkäter, något som inte var möjligt i detta fall då studien hade blivit för omfattande för den avsatta tiden. Intervjuer med pedagogerna eller enkäter de fått fylla i hade också kunnat bidra med en djupare förståelse för hur det pedagogiska arbetet planeras och genomförs.

Dessa metoder kan fungera som utmärkta komplement till observationer och ger möjlighet att få den observerades perspektiv (Bjørndal, 2005).

6.3 Vetenskaplig kvalitet

Vid bedömning av kvalitet när det gäller forskning är det vanligt att diskutera begreppen *validitet* och *reliabilitet* (Alvehus, 2013). Validitet beskriver Alvehus som om det som undersökts var det som från början var avsett att undersökas. Frågeställningarna som ligger till grund för denna studie handlar om *vilka metoder* pedagogerna använder sig av för att underlätta kommunikation med barnen. Observation som metod gjorde att de pedagogiska metoderna pedagogerna använde sig av blev synliga för oss som observatörer och videoinspelningarna bidrog till att underlätta analysen av de observerade aktiviteterna. Reliabilitet handlar enligt Alvehus om ifall resultatet är upprepningsbart, alltså om man skulle få samma resultat om undersökningen skulle upprepas, vilket vi menar att man skulle få. Att andra forskare kommit fram till liknande resultat i andra undersökningar tyder också på hög reliabilitet. De metoder vi identifierat och som presenteras i resultatdelen stämmer också överens med resultatet från tidigare forskning, se exempelvis (Arnau, 2000; Björklund et al., 2014; Harju-Luukkainen & Stolt, 2016; Laurén, 1999). Inom forskning finns också ofta ambitionen att generalisera sina resultat (Alvehus, 2013). Alvehus beskriver två typer av generalisering, empirisk respektive teoretisk generalisering. Empirisk generalisering innebär att utifrån resultatet dra generella slutsatser. I detta fall skulle en empirisk generalisering av resultatet, utifrån Alvehus beskrivning, innebära att vi kan dra slutsatser om vilka metoder förskollärare i språkbadsförskolor använder även i *andra* språkbadsförskolor än de vi observerade. Detta anser vi inte att vi kan göra. I detta fall är det istället aktuellt att prata om teoretisk generalisering. Enligt Alvehus handlar det om att förstå fenomen som är typiska för det område man forskat om. I detta fall har vi sett exempel på hur pedagoger löser de kommunikativa svårigheter som kan uppstå i språkbadsförskolor.

7 Resultat

Vid presentationen av resultatet har vi kategoriserat de pedagogiska metoder vi sett under olika rubriker och i de flesta fall återgett dialogen mellan pedagog och barn/en. Då vi anser att det varit relevant har vi också kommenterat visuella hjälpmedel eller pedagogens kroppsspråk och mimik för att ge en förståelse för hur samspelet mellan pedagog och barn gick till. Därefter följer vår tolkning av situationen med utgångspunkt i tidigare forskning och sociokulturell teori.

De metoder pedagogerna i språkbadsförskolorna använde kommer här att presenteras. De är kategoriserade beroende på om metoden främst handlar om att utöka barnens ordförråd, om metoden används för att pedagogen ska förtydliga vad hen säger verbalt, eller om det handlar om att uppmuntra barnen att uttrycka sig. Eftersom flera olika metoder ofta används parallellt kommer i vissa fall andra metoder än det vi specifikt beskriver i anslutning till dialogen att vara synliga.

Resultatet kommer främst att presenteras som dialoger mellan pedagoger och barn. Dessa är direkt transkriberade från någon av videofilmerna och inte modifierade om det inte anges. I dialogerna har vi angett P för de rader som yttras av en pedagog och B för de rader som yttras av ett eller flera barn. I de fall flera olika barn yttrar sig och det är relevant för förståelsen av dialogen att skilja dem åt kommer vi att ange barnen med B1 och B2 etc. Dialogerna kommer att anges som text, vad pedagogerna gör kommer att anges inom hakparenteser då detta är relevant.

7.1 Utvidga barnens svenska ordförråd

Denna kategori inkluderar metoder pedagogerna använde sig av för att utöka barnens ordförråd på svenska och underlätta för dem att urskilja specifika ord.

7.1.1 Förse barnen med svenska ord och uttryck

Denna kategori är bred på så sätt att vi identifierat tre underkategorier som är svåra att skilja från varandra. Vi kommer därför att presentera tre olika dialoger. Den första dialogen visar hur pedagogen introducerar svenska ord för barnen. Därefter kommer två andra dialoger att presenteras som visar hur barnen tar till sig de ord och uttryck pedagogerna använder och själva börjar använda dem.

I den första dialogen översätter pedagogen ett finskt ord till svenska och introducerar dessutom ett annat svenskt ord. I aktiviteten som observerades hade pedagogen med sig en påse med olika frukter, bär och grönsaker i plast och hon visade dessa, en i taget. Pedagogen uppmanar barnen att säga vad hon visar.

P: [Tar upp en äggplanta (aubergine) ur påsen] Det här var ett svårt ord, kommer ni ihåg?

B: Luumut

P: Den ser ju ut som ett plommon men det här är det som heter äggplanta.

Barnen upprepar ordet äggplanta.

I språkbåd utvecklas andraspråket genom att pedagogen talar mycket med barnen och använder hjälpmedel då det krävs (Laurén, 1999). Andraspråk tillägnas genom att det används i verkliga situationer och i början ligger fokus på att barnen hör läraren använda språket innan de själva börjar tala (a.a.). I dialogen ovan presenterar pedagogen en äggplanta vilket barnen misstar för ett plommon. Barnet som svarar gör det på finska med ordet ”luumut” och pedagogen fångar upp detta genom att svara ”det ser ju ut som ett plommon”. På detta sätt förser hon barnen med det svenska ordet för ”luumut” vilket är ”plommon”. Pedagoger i språkbåd bör aldrig rätta barnen (Arenas i Sampera, 1994) och här bemöter pedagogen barnets

svar positivt trots att det inte är korrekt (se även rubriken *Positiv respons*). Pedagogerna ger dessutom barnen det korrekta svenska ordet ”äggplanta” vilket barnen kan förstå utan finsk översättning eftersom pedagogerna visar upp en äggplanta (aubergine) i plast för barnen samtidigt som hon säger det svenska ordet. Pedagogerna har därmed presenterat två svenska ord för barnen. Dessutom uppmuntrar hon barnen att upprepa ordet ”äggplanta” så att de får öva på att säga ordet själva.

I nästa exempel kan vi se hur pedagogerna uttalar ett ord väldigt tydligt och barnen upprepar. Situationen utspelar sig då pedagogerna läst klart hela *Vad sa pappa Åberg?* av Gunilla Bergström. Medan pedagogerna läst har han satt upp kopierade bilder från boken på en anslagstavla så hela barngruppen ska se bilderna ordentligt. Efteråt kommenterar pedagogerna att det sitter jättemycket bilder på tavlan. Barnen härmar ordet ”jättemycket” och pedagogerna bekräftar dem. Efter det säger pedagogerna att samlingen är slut och de ska sjunga slutsången. Att barnen upprepade enstaka ord pedagogerna sa var vanligt men i dessa två exempel klarar barnen att korrekt uttala relativt långa ord tack vare att pedagogerna uttalar orden väldigt tydligt. Enligt pedagoger i en studie av Arnau (2000) är det viktigt att språkbadspedagoger uttalar ord extra tydligt. Annars menar pedagogerna i studien att barnen endast uttalar slutet av ordet då de upprepar det.

P: Nu har vi, nu har vi *jättemycket* bilder här hörni.

B1: Jättemycket

P: Ja

B2: Säger något som nästan låter som ”jättemycket”

P: Ja, jättemycket bilder

[---]

P: Och vet ni vad? Nu ska vi gå ut. Så nu, nu är samlingen slut och då kan vi sjunga den där *slutsången*

B3: Slutsången

I nästa exempel kan barnen förvalta det pedagogerna säger och använda orden för att skapa en egen mening. I aktiviteten läser pedagogerna *Vad sa pappa Åberg?*. Hon använder samtidigt bilderna i boken för att underlätta för barnen att förstå innehållet och håller boken så att alla barn ska se bilderna.

P: Å Alfons han tycker om, om att [pekar på bilden]

B: Måla

P: Han tycker om att [pekar på tv:n på bilden ur Alfons-boken, tittar på barnen och väntar på svar]

B: Titta tv

P: Titta på tv. [Pekar på Alfons borg och tittar på barnen]

B: Å leka samma

P: Å [pekar på Alfons smörgås]

B: Å äta samma

P: Å han gör allt på samma gång.

B: [Säger flera meningar på finska där man bland annat hör ordet ”leker” och ”samma” på svenska.]

P: Ojdå! Ja, han vill göra allt på en gång. Jo. Men vad säger pappa?

B: Och Milla!

P: Och Milla. Ajaj [viftar med pekfinger]. En [håller upp ett finger] sak i taget. Äta först [pekar på smörgåsen], leka sen [pekar på slottet] och sen titta på tv [pekar på tv:n]. Inte allt på en gång [viftar med handen över bilden och ser bekymrad ut]

B: Mening som börjar på finska, växlar till svenska: ...äta och sen titta på tv och sen leka

P: Lyssnar, bekräftar och upprepar

Pedagogerna försöker här få barnen att själva uttrycka sig genom att peka på bilden med Alfons och få barnen att säga vad Alfons gör. Barnen är aktiva och svarar på pedagogens frågor och ett av barnen bidrar själv till berättelsen genom att påpeka att även Milla säger till Alfons att bara göra en sak i taget. Viktigast för denna underkategori är dock slutet där barnet inte bara

upprepar vad pedagogen säger utan kan använda fraserna som redan använts och kasta om dem. Pedagogen menar att Alfons först ska äta, sedan leka och sist titta på tv medan barnet menar att man kan äta först, därefter titta på tv och sist leka. Barnet uttrycker sig både på finska och svenska i samma mening men orden som pedagogen precis gått igenom med barnen säger barnet på svenska och visar därmed att hen tagit till sig dem. Dialogen påminner om dialoger mellan lärare och barn återgiven av Björklund et al. (2014) som också visar hur barnen självständigt återanvänder ord och fraser läraren använder.

Om denna dialog är det också värt att säga att barnen som deltog i aktiviteten har gått i språkbadet i över ett år. Aktiviteten genomfördes i tre olika smågrupper. Innehållet var detsamma i alla grupper men pedagogens förväntningar på barnen och barnens förmåga att uttrycka sig skiljde sig åt mellan grupperna. Innan denna observation pratade pedagogen med oss om just detta och menade att barnen i denna grupp nog skulle uttrycka sig mer, samt att hon anpassade svårighetsgraden efter barnens förmåga och i högre grad förväntade sig att barnen i denna grupp skulle uttrycka sig på svenska jämfört med föregående grupper.

7.1.2 Repetition

Riklig språklig input från läraren är viktigt för barnen i språkbad (Laurén, 1999) och Arnau (2000) visar i en studie hur lärare presenterar samma ord i olika sammanhang. Dialogen som presenteras här är en fortsättning på första exemplet under föregående underkategori och visar hur pedagogen återknyter till något barnen tidigare haft svårt för att ge dem en tydligare förklaring. Det handlar återigen om att skilja plommon från äggplanta och situationen uppkommer då pedagogen vid ett senare tillfälle spelar ett fiskspel med fyra av barnen. Barnen ska samla fiskar i sin egen färg och fiskarna är gömda bakom bilder på frukter/grönsaker/bär. När barnen sagt vad det är på någon av bilderna visar pedagogen vilken färg det är på fisken bakom och barnet får fisken om den är i rätt färg.

P: Här ser ni nu skillnaden mellan äggplanta och plommon. Äggplantan är sådär [visar formen genom att följa konturen på den avbildade äggplantan]. Och plommon är mer såhär rund [följer konturen på plommonet med fingret]. Den här är nästan i form som ett ägg [pekar på äggplantan].

I detta spel finns både plommon och äggplanta avbildat och pedagogen visar på bilderna hur utseendet på plommon och äggplanta skiljer sig åt. Pedagogen möter på detta sätt barnen där de är i sin språkutveckling och genom att återknyta till en tidigare svårighet hjälper hon barnen att förstå skillnaden mellan plommon och äggplanta. Pedagogen är också noga med att visa hur formerna skiljer sig åt genom att peka med fingret på bilderna och påpekar dessutom att äggplanta liknar ett ägg i formen. Pedagogen visar för barnen att det finns likheter mellan ”ägg” och ”äggplanta” både språkligt och utseendemässigt vilket kan fungera som stöd för barnen att komma ihåg ordet ”äggplanta”.

7.2 Förtydliga det verbala budskapet

Här presenterar vi metoder pedagogerna använde sig av för att förtydliga sina verbala yttranden. Det skedde på flera sätt, både verbalt och icke-verbalt.

7.2.1 Rörelser, gester och mimik

En metod vi identifierade flera gånger i observationerna var att pedagogerna förtydligade verbala yttranden med gester, rörelser eller mimik för att förtydliga och förklara. Att pedagogen använder sig av olika icke-verbala signaler underlättar för barnen att tolka det verbala budskapet (Arnau, 1994; Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). I följande exempel ska pedagogen sjunga en sång tillsammans med barnen och det ger också ett tillfälle att öva på vad färger och olika geometriska figurer heter på svenska.

P: Kommer ni ihåg att vi pratat om färgerna? [Tar fram en påse med geometriska figurer i olika färger]. Då får B1 komma. Titta vilken färg hon tar. [Viskar till B1]: vad är det för färg?

B1: grön

P: grön. Kan nån... Vad är det för en form på gröna?

B2: röd

P: Formen [följer kanten på figuren med fingret] på den här gröna knappen

B3: Cirkel!

P: Ja. Och vem var gröna kompisen? Kommer ni ihåg till sången? [väntar ett tag] Jä...

B4: Jägaren

P: Jägaren.

Sjunger "Grön grön grön är mössan på mitt huvud, grön grön grön är dräkten som jag bär. Allt som är grönt grönt tycker jag är vackert för min lilla vän är jägare". [Pedagogen gör rörelser till. Hon lägger handen på huvudet när hon sjunger om mössan och gör tecken för dräkten genom att dra handen från axeln ner till fötterna].

Därefter gör pedagogen samma med svart triangel (sotare), pink [rosa] triangel (prinsessa), blå kvadrat (polis), vit cirkel (bagare), gul cirkel (postmannen), röd kvadrat (brandmannen)

Temat för undervisningen på denna förskola är färg och form och barnen har varit med om aktiviteten tidigare och sjungit sången. Vid ett tillfälle uppstår dock viss tvekan om vad pedagogens fråga handlar om. B1 har redan gett rätt svar på frågan (grön) men B2 föreslår ändå att knappen är röd. Utifrån detta exempel går det inte att dra någon slutsats om ifall barnet inte förstår frågan eller om det av någon anledning har svårt att skilja på grönt och rött. Efter att observationen avslutats nämnde dock pedagogen att det är vanligt att barnen blandar ihop rött och grönt därför att de fokuserar på ö-ljudet som ju förekommer i båda orden. När B2 svarar att knappen är röd underlättar pedagogen för barnen att förstå frågan genom att följa knappens form med fingret och visar på så sätt att det är just formen hon frågar efter. När pedagogen sedan sjunger sången med barnen gör hon rörelser som hjälper barnen att förstå vilken typ av klädesplagg de sjunger om.

I ett annat exempel framkommer hur pedagogen också använder ansiktsuttryck och mimik för att förstärka känslan i det hon berättar. Detta är samma exempel som användes för att visa hur barnen återanvänder pedagogens ord och uttryck, men på videoinspelningen framkommer också hur pedagogen förtydligar att man bara kan göra en sak i taget genom att använda gester och mimik. Pedagogen håller upp ett finger för att förstärka innebörden av frasen "en sak i taget" och viftar med handen över bilden för att förtydliga vad "allt på en gång" innebär.

P: Å Alfons han tycker om, om att

B: Måla

P: Han tycker om att [pekar på tv:n på bilden ur Alfons-boken, tittar på barnen och väntar på svar]

B: Titta tv

P: Titta på tv. [Pekar på Alfons borg och tittar på barnen]

B: Å leka samma

P: Å [pekar på Alfons smörgås]

B: Å äta samma

P: Å han gör allt på samma gång.

[---]

P: Ajaj [viftar med pekfingret]. En [håller upp ett finger] sak i taget. Äta först [pekar på smörgåsen], leka sen [pekar på slottet] och sen titta på tv [pekar på tv:n]. Inte allt på en gång [cirkelar med handen över bilden och ser bekymrad ut].

I exemplet pekar pedagogen på bilderna föreställande tv:n, borgen respektive smörgåsen för att göra det tydligt vad hon säger att Alfons gör. Pedagogen håller sedan upp ett finger samtidigt som hon säger "en sak i taget" för att förtydliga innebörden av det uttrycket. När

hon sedan säger ”allt på samma gång” gör hon en cirkel över hela bokens uppslag för att visa att hon pratar om alla aktiviteter och det bekymrade ansiktsuttrycket förtydligar att man inte kan göra alla tre sakerna på samma gång utan, som pedagogen säger, göra en sak i taget.

7.2.2 Tala tydligt och långsamt

Det var ofta tydligt hur pedagogerna underlättade för barnen genom att uttala viktiga ord extra tydligt och långsamt. Det påminner till viss del om hur vårdnadshavaren pratar med små barn då de lär sig sitt förstaspråk. Vid förstaspråksinläring använder vårdnadshavare ofta konkreta ord, korta meningar och tydlig intonation (babyspråk) för att underlätta för barnen att förstå (Hwang & Nilsson, 2011). I språkbud övertas denna roll av pedagogen (Björklund et al., 2014). Enligt Arnau (2000) menar lärare i språkbud att det är viktigt att prata långsamt och tydligt för att underlätta för barnen att förstå. Vid högläsningen av boken *Vad sa pappa Åberg?* delade som sagt pedagogerna upp barnen i mindre grupper beroende på hur långt de kommit i sin utveckling i svenska. Följande exempel är hämtat ut den första gruppen och här ingick barn som bara gått i språkbud sedan höstterminens början, alltså några månader vid det tillfälle observationen genomfördes. För att underlätta för barnen förtydligade pedagogen vissa ord. Dessa ord har vi här markerat med fet och kursiv stil.

P: [Håller upp första uppslaget så barnen ser] Här är Alfons [pekar på Alfons]. Han vill, han vill titta på *tv* [pekar på tv:n], och han vill *äta smörgås* [pekar på smörgåsen] och han vill *leka* [pekar på Alfons slott]. På *samma gång*. Ja. Kan man göra så?

B: Näää

P: Nä. Nej, pappa [pekar på Alfons pappa] Åberg säger också att Nej nej [viftar med pekfingeret i luften] en sak i *taget* ju.

B: [Säger något på finska]

P: Ja Milla säger också, *en* sak i taget.

[---]

[Bläddrar till nästa uppslag]

P: Och idag har dom *handlat*. Och nu är det ganska *bråttom* att ta fram allting. Och sätta det på sin plats. Här är Alfons *kex* [pekar på bilden där Alfons håller i kexpaketet]. Och pappa har *långkalsonger* [pekar på långkalsongerna på bilden]. Och Milla har... ja vad har hon? Hon har nån konservburk här [pekar på konservburkarna]. Och nu ska dom sätta allting på sin plats.

[---]

P: Och dom springer *snabbt snabbt*. Från *hyllan* till *skåpet*, från skåpet till *frysen*. *Allt* ska på sin plats. Och *fort*, fort ska det gå. För sen så har dom *lördag*. Och dom har mysigt på lördagen.

Pedagogen förtydligar vissa ord genom att uttala dem extra tydligt och/eller långsamt med betoning på just det ordet. I vissa fall förtydligar pedagogen dessutom innehållet ytterligare för barnen genom att komplettera det tydliga uttalet med att peka på bilderna. De ord som betonas är främst substantiv (i detta fall kan pedagogen dessutom använda bilderna som stöd) eller ord som anger vad Alfons, Milla eller pappa Åberg håller på med.

7.2.3 Visuella hjälpmedel

Visuella hjälpmedel förekom i olika varianter. Dessa metoder är viktiga för att underlätta för barnen att förstå det verbala budskapet (Arnau, 2000; Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). I de exempel som återgivits hittills framkommer hur pedagogerna använder bilder (som i högläsningen av *Vad sa pappa Åberg?*) eller föremål som knappar eller grönsaker/frukter/bär i plast. I en av aktiviteterna (som återges mer noggrant under underkategorin *Skoja med barnen*) pratade pedagogen om vilka färger barnen hade på sina kläder och höll då upp färgkort som barnen fick jämföra sina kläder med.

I två av aktiviteterna vi observerade började morgonsamlingen med en rutin där barnen räknades; pedagogerna pratade med barnen om vilket väder det var; vilken veckodag, månad

och datum det var; samt vad man skulle göra under dagen. I dessa fall användes också bilder för att underlätta kommunikationen med barnen och stödja dem i deras förståelse av svenska.

I en av observationerna pratar pedagogen om vilket väder det var utomhus.

P: Och när ni var ute, så hurdant väder var det ute? Var det... B1?

B1: [Säger något på finska]

P: Ja, det fanns lite snö [visar en snöflinga i papper så alla barnen ser, sätter sedan upp snöflingan med lite häftmassa på väggen]. Vad skönt! Vintern har kommit.

[--]

P: Såg ni alls nån sol? [pekar på solen, följer den runda konturen med fingret]

B: Nej!

P: Fanns det lite sånahärna då? [håller upp ett litet pappersmoln]

B: Jo!

P: Vad är det [jag] har här?

B: Moln

P: Moln. Vi sätter att det var lite molnigt. [sätter upp även molnet på väggen] Och så skimrade lite snö. Oj så härligt. Vintern är här.

B: [Säger något på finska]

P: Men såg du nån sol då? Såg du sol?

B: Jo [säger nåt mer på finska]

P: Okej. Kanske var det lite sol så här [sätter upp solen så den sticker fram lite bakom molnet som redan sitter på väggen]

Liknande händelse utspelar sig även i en annan morgonsamling:

P: Och vet ni vad? Vad gör det där ute idag? [Håller upp två papperslappar, en med ett moln och en med ett moln som det regnar från]

B: Regnar

P: Regn. Vet ni vad annat?

B: Blåser

P: Alldeles riktigt B. Det blåser och det blåser hårt. Så här hårt [håller upp en bild med en röd vimpel som står rakt ut]

Pedagogerna i båda exemplen använder bilder för att förtydliga vilken typ av väder de pratar om. Detta är en del av en morgonrutin pedagogerna på en av förskolorna menar att de gör ”hela tiden”. Arnau (2000) menar att rutiner som genomförs vid upprepade tillfällen på samma plats, med liknande grupsammansättning och med liknande språkligt upplägg också underlättar förståelsen för barnen. Detta gör även situationerna förutsebara för barnen (a.a.). Barnen verkar väl bekanta med situationen och pratar om vädret med pedagogen även om det inte sker på svenska. Eftersom de är bekanta med att prata om vädret kan de också ligga steget före pedagogen och själva kommentera vad de tycker att det är för väder.

7.2.4 Återkommande rutiner, ord och begrepp

Under *Visuella hjälpmedel* beskrevs hur rutinsituationer underlättar för barnen och ökar deras möjlighet till inflytande över situationen eftersom de är bekanta med den. Morgonsamlingen höll, som vi skrev, åtminstone inledningsvis liknande struktur varje dag vilket underlättar förståelsen för barnen (Arnau, 2000). Att de går igenom i princip samma rutin varje dag gör också att orden och begreppen kopplade till rutinen repeteras och på så sätt kan barnen tillägna sig dessa. I exemplet ovan var det tydligt att barnen är bekanta med ord för olika typer av väder.

Vi såg även exempel på hur ett repetitivt språk användes i sånger. Sångerna kunde bestå av flera verser men endast en liten del av texten ändrades från vers till vers. Under rubriken

Rörelser, gester och mimik såg vi ett exempel på detta i sången om färgerna. Ett liknande exempel ser vi även i följande sång. Detta exempel är hämtat ur en morgonstund där pedagogerna och barnen sjöng sånger med inspiration från boken *Vad sa pappa Åberg?*. Sången handlar om att sätta saker på sin plats efter att ha varit och handlat. Pedagogerna och barnen sjunger tillsammans:

Sätt bananerna på sin plats, på sin plats, på sin plats
Sätt bananerna på sin plats. Sen så får du vila.

Efter denna första vers får barnen ge förslag på vad man nu kan sätta på plats och de förslår själva glassen och kexen eftersom det är det som behöver städas undan i boken. De har läst boken innan och vet vad den handlar om. Därefter sjunger pedagogerna och barnen sången igen men ”bananerna” byts ut mot ”glassen” och slutligen ”kexen”.

Texten handlar om en händelse barnen är bekanta med från boken vilket underlättar för dem att förstå texten. Det gör dessutom att barnen kan vara aktiva och själva ge förslag på vad man kan sätta på plats, barnen blir på så sätt delaktiga. Att repetera ord i olika sammanhang hjälper barnen att förstå och tillägna sig orden (Arnau, 2000). Eftersom texten är repetitiv får även de barn som ännu inte uttrycker sig mycket på svenska lättare att sjunga med.

7.3 Uppmuntra barnen att uttrycka sig

De föregående två kategorierna har fokuserat på hur pedagogerna underlättar för barnen att förstå. Här kommer vi istället att presentera de metoder pedagogerna använde sig av för att uppmuntra barnen att uttrycka sig.

7.3.1 Positiv respons

I de aktiviteter vi observerade hände det flera gånger att det barnen sa egentligen inte var korrekt. I språkbad är det mycket viktigt att läraren är uppmuntrande och inte rättar barnen (Arenas i Sampera, 1994). Pedagogerna i dialogen nedan tolkar barnets yttrande positivt även om det inte var korrekt samtidigt som hon gav barnen det korrekta ordet.

P: [Håller upp en citron i plast] Vad är det här?

B1: Apelsin!

B2: Citron

P: Apelsin? Ganska bra, det liknar en apelsin men det här är som B2 sa en citron. Vilken färg är citronen?

B: Gul!

P: Gul. Och vilken färg är apelsinen då?

B: Orange!

P: Jättestort! Men dom liknar på varandra för de är båda som en liten boll.

Detta är återigen en dialog från aktiviteten där pedagogerna visar upp frukter, bär och grönsaker i plast för barnen och pratar om vad det heter på svenska. Pedagogerna är uppmuntrande även om B1 (vilket i detta fall är flera barn som skriker ut svaret) säger fel ord. Genom att fokusera på likheterna mellan apelsin och citron visar hon att det är lätt att blanda ihop dem och därmed visar hon att den slutsats barnen drog inte är konstig. Samtidigt visar hon på skillnaden i färg och underlättar på så sätt för barnen att lära sig skilja på citron och apelsin.

7.3.2 Uppmuntra kommunikation oavsett språk ("säg det på finska")

Under barnens första år i språkbad ligger fokus på att de ska lära sig förstå språkbadsspråket snarare än att de själva ska börja prata (Laurén, 1999). I observationerna vi genomförde hände det ibland att barnen var tysta flera sekunder då pedagogerna frågade dem om något. Då detta inträffade var det ett par av pedagogerna som sade till barnen att det gick bra att använda finska istället för svenska. På så sätt sätter inte pedagogerna för hög krav på barnen vilket är

viktigt utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Hwang & Nilsson, 2011). Vuxna ska ge barnet utmaningar de klarar av genom att anstränga sig eller genom att de får hjälp av någon med mer erfarenhet (a.a.). I följande exempel ger pedagogen barnet valmöjligheten att prata finska vilket kan tolkas som att hon tycker att det är en lagom utmaning för barnet att lyssna på och förstå svenska. Hon pressar ännu inte barnet att prata svenska. Att minimera press vid andraspråksinläring är ett sätt att öka barnens motivation (Baker, 2006). Dialogen nedan är återigen ett exempel från observationen där barnen ska samla fiskar i sin egen färg genom att säga namnet på frukter, bär eller grönsaker.

Barnen får prata finska (pedagogen säger att barnen ska *försöka* säga på svenska och säger dessutom till barnen att de får säga på finska om de sitter tysta länge).

P: Man ska försöka säga orden på svenska.

[---]

P: Nu gör vi så att B1 får börja. B1, nu ska du försöka säga på svenska nån av de här. Finns det någonting som du kan säga på svenska?

B1: Äggplanta

P: Äggplanta! Sen är det B2:s tur. B2? B2, vilken färg? Eller.... Vilken säger du? Vilken mat?

B2: Är tyst ca fem sekunder.

P: Du får säga på finska också om du inte kan. Om det, om du inte kommer på.

B2: Tomat

P: Tomat. Bra!

[---]

P: [Tittar på B3]. B3?

B3: Är tyst ca 20 sekunder

P: Du kan säga på finska om du inte kommer på det på svenska

B3: Maissi

P: Majs

Pedagogen undviker att sätta press på barnen att uttrycka sig på svenska genom att säga till barnen att de får säga på finska om de verkar ha svårt att komma på ett ord. Inledningsvis säger hon dessutom att barnen ska *försöka* säga orden på svenska och därmed ger hon dem valet att säga på finska om de vill även om det är underförstått att de helst ska säga orden på svenska. Ett av barnen, B2, säger ordet ”tomat” på svenska även om hen erbjuder alternativet att säga ordet på finska. Det svenska ordet ”tomat” är väldigt likt det finska ordet ”tomaatti” vilket möjligtvis underlättar. Barnet B3 väljer att säga ordet ”maissi” på finska men pedagogen översätter då till det svenska ordet ”majs”. Pedagogen korrigerar inte barnet utan upprepar bara vad barnet säger fast på svenska istället. Pedagogens tonfall är glatt.

7.3.3 Sätta försiktig press på barnen att uttrycka sig på svenska

Pedagogernas mål är att barnen ska uttrycka sig på svenska så mycket som möjligt. Ibland då de märkte att barnen tvekade gav de dem möjlighet att uttrycka sig på finska istället (se *Uppmuntra kommunikation oavsett språk*) men i vissa fall försökte de istället försiktigt sätta press på barnen att uttrycka sig på svenska.

P: B?

B: Eh... [Går nio sekunder] Majs!

P: Majs. Oj! Men majsen är redan använd. [pekar på majsen]. Där var ingen fisk [Går ytterligare tio sekunder]

P: Pröva med nån av dom två [pekar på päron och citron].

[Väntar åtta sekunder till].

P: Välj bara nån

[Väntar fem sekunder]

B: Gurka

P: men ojdå, du väljer hela tiden bara nån... (svårt att höra, men gurkan är också använd). Kommer du ihåg det här? Det älskade du sa du. [pekar på avokadon]

B: Avokado

P: Avokado

För att få barnen att uttrycka sig på språkbadspråket kan lärarna få pressa dem försiktigt (Björklund et al., 2014) vilket sker här. Att pedagogen anpassar sig till barnets språkliga nivå är viktigt ur ett sociokulturellt perspektiv (Harju-Luukkainen, 2007) och det är viktigt att läraren har kunskaper om barnens utveckling och lärande (Hwang & Nilsson, 2011). Genom scaffolding stödjer pedagogen barnets lärande och genom lagom svåra utmaningar utgår pedagogen från barnets nuvarande utveckling och placerar utmaningen inom barnets proximala utvecklingszon (Hwang & Nilsson, 2011; Säljö, 2012). I exemplet ger inte pedagogen barnet ett uttalat alternativ att uttrycka sig på finska utan försöker istället underlätta för barnet att uttrycka sig på svenska genom att minska antalet alternativ. Hon pekar på olika frukter och grönsaker och frågar om barnet vet vad det heter. Pedagogen här vet vilken språklig utvecklingsnivå barnet befinner sig på och vet vad som är lagom utmaning för barnet. I det här fallet bedömer hon att barnet kan uttrycka sig på svenska om det gäller ord som barnet är van vid. Pedagogen utgår från barnets intresse genom att säga ”det älskade du sa du”.

Möjligtvis väljer pedagogen de frukter och grönsaker hon tror barnet egentligen kan på svenska. När pedagogen pekar på citronen och päronet och barnet säger ”gurka” går det inte att förstå om barnet faktiskt menar gurkan eller om hon tror att citronen eller päronet kallas ”gurka”. Pedagogen rättar inte barnet utan gör då ett nytt försök genom att återknyta till en konversation hon hade med barnet innan spelet började. Pedagogen gick då igenom de svenska namnen på alla bär, frukter och grönsaker i spelet. Då pratade pedagogen med barnet om att barnet älskar avokado och det är därför hon säger ”det älskade du sa du”. På så sätt anpassar pedagogen sin kommunikation efter barnet och gör ett antagande att barnet nog kommer ihåg vad avokado heter eftersom det är något som barnet tycker om. Samtidigt får inte kraven vara för höga (Hwang & Nilsson, 2011) och pedagogen har en viktig roll när det gäller att skapa motivation hos barnen att lära sig svenska. Det är viktigt att pedagogen gör undervisningen intressant för barnen och presenterar språket varsamt för att motivera dem (Baker, 2006). I det här fallet utmanar pedagogen barnet men lägger inte ribban för högt. Pedagogen är uppmuntrande i dialogen och vi utgår från att hon är medveten om hur hårt hon kan pressa barnet att uttrycka sig. Därmed pressar inte pedagogen barnet för hårt och på så sätt ser hon till att barnet är försatt motiverat att prata svenska.

7.3.4 Ledtrådar

När barnen hade svårt att komma på det svenska ordet underlättade pedagogerna i några fall för barnen genom att uttala början av ordet så barnen fick lättare att komma på ordet. Att läraren hjälper barnen att yttra sig på språkbadspråket genom att ge förslag på hur de kan påbörja sitt yttrande har tidigare visats av Arnau (2000). Pedagogen i dialogen nedan ställer en fråga till hela barngruppen om vilken färg ett äpple har och hjälper dem på traven med svaret.

P: Vilken färgs äpple har [jag] i handen?

B: Gul

P: Vilken färg har det här?

B: Punainen. Punainen

P: Den är rrrr....

B: Röd. Röd.... [Flera barn säger röd]

P: Rött äpple, jättefint

Barnen förstår frågan pedagogen ställer men de svarar på finska (punainen betyder röd). I detta exempel ger då pedagogen barnen hjälp med hur ordet ”röd” börjar genom att säga

“rrrr”. Barnen kommer på då ordet “röd” och säger det. Liknande situation uppstår också i en annan video men då handlar det om hela meningar. I följande exempel spelar pedagogen exakt samma typ av fiskspel som tidigare beskrivits men istället för att det är mat på bilderna gömmer sig fiskarna bakom bilder med geometriska figurer (cirkel, kvadrat, rektangel, triangel) i olika färger (röd, orange, grön, lila, svart, blå). Pedagogen vill att barnen ska säga hela meningar när de frågar och hjälper det första barnet igång. Precis innan har hon repeterat formerna och färgerna.

P: Så får B börja

B: [Tyst]

P: Finns det en gul fisk bakom...

B: Finns det en gul fisk bakom orange cirkel?

Principen är detsamma som i det första exemplet, pedagogen ger början av det barnen förväntas säga och barnen fortsätter. Här är det dock hela meningar barnen ska säga och inte enstaka ord men barnet klarar av att avsluta meningen korrekt. Barnen i det här exemplet är de äldsta barnen på denna förskola och de som gått längst i språkbåd. Därför kan pedagogen ha högre förväntningar på barnens förmåga att uttrycka sig på svenska jämfört med pedagogen i föregående exempel som pratar om äpplet. Eftersom barnen kommit längre i sin språkutveckling ökar pedagogen svårighetsgraden för att utmaningen ska hamna inom barnets proximala utvecklingszon.

7.3.5 Skoja med barnen

Att skoja med barnen för att locka fram kommunikation var en mindre vanlig metod vi identifierade, men en av pedagogerna använde skojande för att försöka få ett barn att kommunicera. Det var slutet av en morgonstund och pedagogen tog fram en låda med inplastade papperslappar i olika färger. Om barnen tyckte att de hade färgen pedagogen höll upp någonstans på sina kläder fick de räcka upp handen och pedagogen ropade fram dem. Barnen fick då visa på sina kläder och benämna både färgen och klädesplagget på svenska. Vid ett tillfälle höll pedagogen upp ett grått kort. Ett barn var helt klätt i grått, både tröja och byxor, men tog inte själv initiativet att komma fram.

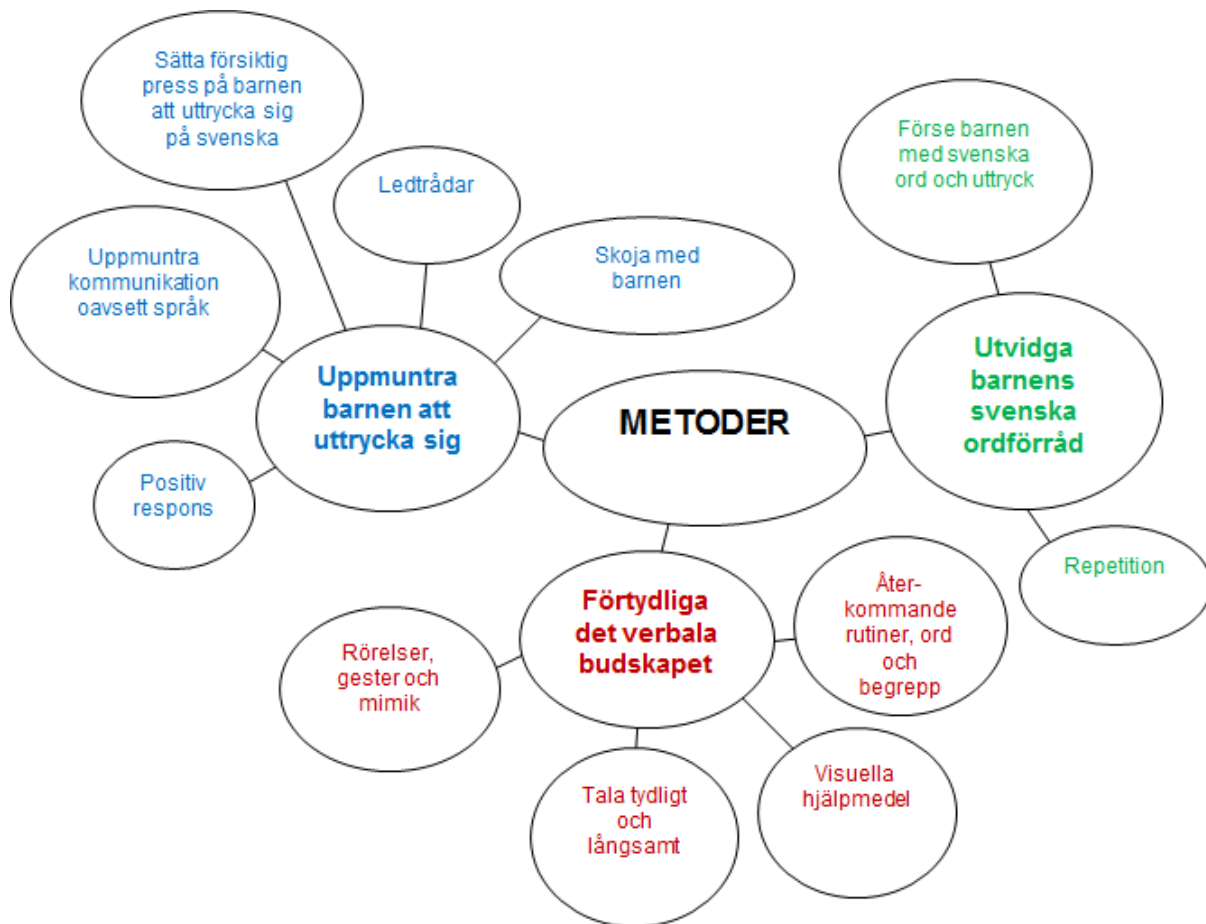
Pedagogen vinkar fram ett barn, håller upp kortet mot barnets kläder (barnet har grå byxor och grå tröja). Hon visar kortet för barnet och kommenterar färgen (“det här är ganska ljusgrått”). Därefter säger hon “Det här är grått. Vart nånstans har du grått?”. “Vad är det här för nånting?” frågar pedagogen därefter och pekar på barnets byxor. Barnet tittar på byxorna men säger ingenting. “Vad är det här? Är det strumpor?” frågar då pedagogen och drar lite i barnets byxor. “Nej!” hör man de andra barnen säga och pedagogen ler. Barnet med grå kläder pekar på sina strumpor. “Du har blåa strumpor. Ja, men du har gråa... (tystnar)” säger pedagogen. Något barn i gruppen viskar “byxor”. “Byxor” upprepar pedagogen.

Vi vet inte hur länge just detta barn gått i språkbåd och hur mycket svenska hen har tillägnat sig. Pedagogen försöker här skoja med barnet för att locka till kommunikation. Barnet i fråga vill fortfarande inte prata men pedagogen är lyhörd och pressar inte barnet. Istället präglas situationen av fysisk närvaro mellan pedagogen och barnet, dialogen är glad och vänlig och pedagogen ler då hon pratar med barnet. Även om barnet inte säger något pratar pedagogen ändå om färgen grå och klädesplaggen strumpor och byxor vilket ger barnet möjlighet att tillägna sig dessa ord. Vi har inte sett något exempel på att lärarna skojar med barnen för att uppmuntra kommunikation i tidigare forskning men dialogen visar återigen ett exempel på hur läraren undviker att sätta press på barnen vilket är mycket viktigt (Arenas i Sampera, 1994; Baker, 2006; Harju-Luukkainen, 2007; Hwang & Nilsson, 2011). Att pedagogen inte tvingar barnet kan också vara för att hon känner till dess språkliga nivå och väljer att fokusera

på förståelse snarare än produktion av ord i detta skede av barnets andraspråkutveckling. Att anpassa kraven efter barnets utveckling är viktigt ur ett sociokulturellt perspektiv (Harju-Luukkainen, 2007; Hwang & Nilsson, 2011) för att hålla motivationen uppe hos barnen (Baker, 2006).

7.4 Sammanfattning av resultat

I analysen av videofilmerna som utgjorde vårt empiriska material har vi tolkat dem mot tidigare forskning samt utifrån sociokulturell teori där samspelet ses som ett redskap och pedagogen anpassar sin kommunikation efter hur långt barnet kommit i sin andraspråksutveckling. De elva metoder vi identifierade som pedagogerna använder sig av för att underlätta kommunikationen med barnen sammanfattas i figur 3. Figuren visar hur vi kategoriserat metoderna pedagogerna använde sig av och vilka underkategorier vi identifierat under respektive kategori.



Figur 3. Resultatet visade 11 olika metoder pedagogerna använde sig av för att förenkla kommunikationen med barnen. Dessa olika metoder kunde kategoriseras under tre olika kategorier.

7.4.1 Metoder för att stödja den svenska språkförståelsen

De metoder som används för att stödja den svenska språkförståelsen hos barnen handlar om metoder pedagogerna använder sig av då de kommunicerar till barnen, och barnen kan främst betraktas som mottagare. De metoder vi identifierade har vi kategoriserat under två olika kategorier. Den första kategorin, *Utvidga barnens svenska ordförråd*, listas två metoder för hur pedagogerna introducerar ord för barnen. Den första metoden är att *Förse barnen med svenska ord och uttryck* vilket inkluderar just att introducera ord men också att barnen börjar upprepa ord pedagogen säger. Senare börjar barnen även använda dessa ord och uttryck mer självständigt och i ett exempel visade vi hur ett barn kunde uttrycka sig på svenska genom att

kasta om uttrycken pedagogen använde. Den andra kategorin kallar vi *Repetition*. Pedagogen i exemplet tog upp två ord barnen tidigare blandat ihop och pratade om dem igen när hon hade möjlighet att visa bilder på båda orden.

De andra metoderna pedagogerna använde sig av för att stödja barnens språkförståelse på svenska har vi samlat under kategorin *Förtydliga det verbala budskapet*. Hit räknar vi metoder pedagogerna använder sig av för att förtydliga vad de menar då de pratar svenska med barnen. Sammanlagt identifierades fyra olika metoder i denna kategorin. I exemplen framkommer att pedagogerna använder rörelser, gester och mimik; att de talar tydligt och långsamt; att de använder visuella hjälpmedel; samt att de underlättar för barnen med hjälp av återkommande rutiner, ord och begrepp.

7.4.2 Metoder för att uppmuntra barnen att kommunicera

Vi identifierade fem olika metoder pedagogerna använde för att uppmuntra barnen att kommunicera på svenska. Barnen förväntas här vara mer aktiva som producenter av ord och yttranden. *Positiv respons* är första metoden och innebär att bemöta barnen positivt då de kommunicerar oavsett om svaret är korrekt eller inte. Om inte svaret var korrekt gav pedagogen en positiv förklaring till varför barnet svarat fel och gav sedan själv det korrekta svaret. Den andra metoden, *Uppmuntra kommunikation oavsett språk*, handlar om att pedagogerna inte sätter press på barnen att prata svenska utan ger dem möjlighet att prata finska om de verkar tveksamma. Samtidigt sätter pedagogerna ibland försiktig press på barnen att faktiskt uttrycka sig på svenska vilket framkommer i underkategorin *Sätta försiktig press på barnen att uttrycka sig*. Då detta sker, sker det med lyhördhet från pedagogens sida och vår slutsats är att pedagogen känner barnen och känner till deras förmåga att uttrycka sig på svenska. Ytterligare metoder pedagogerna använder sig av är *Ledtrådar* då pedagogen hjälper barnen genom att påbörja ett ord eller en mening, samt *Skoja med barnen* som en pedagog gör för att på ett lekfullt sätt locka till kommunikation.

Eftersom vi utgår från ett sociokulturellt perspektiv ser vi samspelet mellan pedagoger och barn som den viktigaste faktorn för barnens språkutveckling i svenska. Pedagogerna anpassar svårighetsgraden på kommunikationen beroende på vilken språklig nivå barnen är på, vilket passar väl ihop med termen proximal utvecklingszon. Kommunikationen är ofta starkt kontextberoende vilket underlättar för barnen att förstå vad kommunikationen handlar om och fungerar motiverande för barnen (Baker, 2006; Cummins & Swain, 1986; Mård, 1994).

8 Slutdiskussion

Eftersom språkbad är en utbildningsform som inte finns i Sverige var vi tvungna att söka oss utomlands för att kunna svara på våra forskningsfrågor kring språkbadspedagogik. För att kunna svara på frågorna om vilka metoder pedagogerna i språkbad använde för att underlätta kommunikationen med barnen i språkbadsförskolor åkte vi därför till Finland. Syftet med denna studie var att undersöka vilka metoder pedagogerna i språkbadsförskolor använder sig av för att göra sig själva förstådda då de pratar med barnen, som i förskoleåldern har begränsade kunskaper i svenska, samt att undersöka hur pedagogerna uppmuntrar barnen att uttrycka sig på svenska.

Som framkom i resultatdelen kunde vi identifiera elva olika metoder som pedagogerna använde sig av i kommunikationen med barnen och dessa olika metoder kategoriserade vi i tre olika underkategorier. Två av kategorierna handlar främst om att barnen ska förstå den svenska som pedagogerna talar, medan en kategori handlar om att barnen själva ska producera ord och yttranden på svenska. Tidigare forskning har visat på vikten av att pedagogerna använder sig av ett stort antal metoder för att öka barnens ordförråd (Harju-Luukkainen, 2007). Det finns dock mycket lite forskning som berör just vilka metoder som används. Tidigare forskning om språkbad har främst haft en språkvetenskaplig tyngdpunkt och inte en pedagogisk (Harju-Luukkainen & Stolt, 2016).

I observationerna framkommer att pedagogerna utgår mycket från vardagliga sammanhang då de kommunicerar med barnen. Teman i förskolorna under tiden vi observerade kretsade kring mat, vardag (vardagliga händelser belystes genom litteratur, exempelvis Alfons), och färg och form. Att på detta sätt knyta språket till det som händer *här och nu* är betydelsefullt både för språkutvecklingen i sig och för att motivera barnen att tillägna sig andraspråket (Baker, 2006; Cummins & Swain, 1986; Mård, 1994). Motivationen är den viktigaste faktorn för att framgångsrikt lära sig ett andraspråk men motivationen kan skilja sig åt från person till person (Baker, 2006). Baker menar att motivationen kan böttna i en vilja om att tillhöra en viss grupp eller åsikten att det är användbart att kunna flera språk. När det gäller att skapa motivation har även pedagoger en viktig roll. Metoder de kan använda sig av, enligt Baker, är att presentera språket på ett genomtänkt och varsamt sätt; öka självkänslan i andraspråket hos eleverna; göra lektionerna intressanta; inkludera sociokulturella element (exempelvis populärkultur) för att göra innehållet relevant för barnen; minimera press; samt att använda motiverande feedback istället för att fokusera på språkliga fel. Vad Baker menar är viktigt för motivationen hos barnen stämmer överens med hur pedagogerna som observerades arbetade. De var uppmuntrande och de teman som var aktuella under perioden vi observerade förskolorna var utvalda för att barnen skulle lära sig ord som är viktiga i vardagen. Ur ett sociokulturellt perspektiv gör pedagogerna också rätt i att utmana barnen och ställa krav men samtidigt får inte kraven vara för höga så att barnen får svårt att möta dem (Harju-Luukkainen, 2007; Hwang & Nilsson, 2011). Vi såg flera exempel på hur pedagogerna anpassade kommunikationen efter barnens språkliga nivå och de hade olika förväntningar på barnens kommunikation beroende på hur länge barnen gått i språkbad. Pedagogerna anpassade alltså svårighetsgraden för att placera utmaningarna inom barnens proximala utvecklingszon och stöttade barnen genom scaffolding.

8.1 Relevans för svenska förskolor

Även om språkbadsförskola inte är en utbildningsform som finns i Sverige menar vi att de språkfrämjande metoder som används i språkbadsförskolor med fördel kan användas även i svensk förskola. I svenska förskolor finns en stor andel barn med annat modersmål än svenska, år 2013 var andelen barn med annat modersmål 21,8 % (Skolverket, 2015). Därför

anser vi att även svenska pedagoger bör ha kunskap om tvåspråkighet (eller flerspråkighet) hos barn i förskolan. Tidigare forskning har pekat på vikten av att använda konkret här- och nu-kommunikation för att underlätta för barnen att lära sig ett andraspråk (Baker, 2006; Cummins & Swain, 1986; Mård, 1994). Det är också viktigt för barnets andraspråksutveckling att barnet är starkt i sitt förstaspråk (a.a.) och att pedagoger i förskolan har en bra samverkan med föräldrarna om detta (Arenas i Sampera, 1994). Att ett barn lär sig två språk parallellt är inte skadligt för barnet som man tidigare trott utan innebär ofta kognitiva, språkliga, och sociala fördelar för barnet (Arenas i Sampera, 1994; Baker, 2006; Bel Gaya, 1994; Cummins & Swain, 1986; Harju-Luukkainen & Stolt, 2016). Metoderna vi identifierat underlättar kommunikationen mellan pedagoger och barn och även i svenska förskolor kan det finnas faktorer som försvårar kommunikationen. Det kan handla om exempelvis barn med annat modersmål än svenska, barn med försenad eller annorlunda språkutveckling eller barn med utvecklingsstörning (Bruce, 2014; Björk-Willén, 2014; Granlund, 2014). Verksamheten i svenska förskolor ska anpassas så den passar alla barn och barn som behöver mer stöd ska få det så de utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2010). De metoder vi identifierat menar vi att förskollärare med fördel kan använda sig av för att underlätta kommunikationen med barn som behöver det. Samtidigt kan metoderna vara lämpliga även om det inte är några specifika svårigheter som försvårar för barnen. Återkommande rutiner kan hjälpa barnen att förstå strukturen i förskolan. En kombination av verbala och icke-verbala metoder som att sätta ord på vad barnen gör, använda gester och mimik eller tala tydligt och långsamt underlättar kommunikationen med små barn och stödjer deras språkutveckling. I analysen av videoinspelningarna var det vanligt att pedagogerna använde en kombination av olika metoder för att underlätta för barnen att ta till sig den verbala informationen.

8.2 Vidare forskning

Vi identifierade elva olika metoder språkbadspedagogerna använde sig av. Vår undersökning säger inget om *hur effektiva* metoderna är för barnens språkutveckling i svenska. Studien berör inte heller *varför* pedagogerna väljer att göra på ett visst sätt i en specifik situation. Det hade varit intressant att få pedagogernas perspektiv på de observerade situationerna genom att titta på inspelningarna tillsammans med pedagogerna och intervjua dem kring deras pedagogiska ställningstaganden. Som utomstående har vi begränsad kunskap kring tidigare aktiviteter på förskolorna, vilka rutiner som används och vilken nivå barnen ligger på språkligt. För att komma runt detta har vi ställt frågor i anslutning till våra observationer men då detta är en mindre empirisk undersökning finns inte utrymme för en mer strukturerad intervju. När det gäller barnens språkliga nivå är det ur ett sociokulturellt perspektiv viktigt att pedagogen känner till den och kan anpassa sig efter den. Vi har utgått från att pedagogerna är bekanta med barnens språkliga nivå och därför har vi dragit vissa slutsatser kring barnens språkliga nivå beroende på vilka pedagogiska ställningstaganden pedagogen gör och vilka förväntningar hen verkar ha på att barnen själva ska kunna kommunicera på svenska.

Litteraturförteckning

- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Arenas i Sampera, J. (1994). The Catalan immersion programme: Assessment and recent results. I C. Laurén (Red.), *Evaluating european immersion programs* (s. 13-26). Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Arnau, J. (1994). Teacher - pupil communication when commencing catalan immersion programs. I C. Laurén (Red.), *Evaluating European immersion programs* (s. 47-76). Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Arnau, J. (2000). Catalan immersion teachers: Principles of language teaching. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 3 (2), 79-100.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism. 4th edition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bel Gaya, A. (1994). Evaluating immersion programmes: The Catalan case. I C. Laurén (Red.), *Evaluating European immersion programs* (s. 27-46). Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10 (3), 210-223.
- Björklund, S., Mård-Miettinen, K., & Savijärvi, M. (2014). Swedish immersion in the early years in Finland. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 17 (2), 197-214.
- Björk-Willén, P. (2014). Är flerspråkiga förskolebarn i behov av särskilt stöd? I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd* (s. 85-102). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bruce, B. (2014). Språkutveckling på olika villkor. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd* (s. 63-83). Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221-240.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Granlund, M. (2014). Barn med utvecklingsstörning. I A. Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd* (s. 157-176). Lund: Studentlitteratur.
- Harju-Luukkainen, H. (2007). *Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä: 3-6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa* (Doktorsavhandling) . Åbo: Åbo Akademis förlag. Tillgänglig: <http://www.doria.fi/handle/10024/29029>

- Harju-Luukkainen, H. (2012). The amount of immersion needed for good results? Evidence from a partial language immersion programme in Finland. I M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman, & K. Sjöholm (Red.), *Global trends meet local needs* (s. 55-69). Vasa: Åbo Akademi University.
- Harju-Luukkainen, H., & Stolt, S. (2016). Språkbadet är vägen till funktionell tvåspråkighet i Finland. *Kognition & Pædagogik, 2016* (99).
- Hickey, T. (2010). Parents and early immersion: Reciprocity between home and immersion pre-school. *International journal of bilingual education and bilingualism, 2* (2), 94-113.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kukk, A., Õun, T., & Ugaste, A. (2014). Readiness for school of children having attended language immersion kindergarten in their teachers' and parents' opinions. *International journal of early years education, 22* (2), 156-168.
- Kultti, A. (2009). Tidig flerspråkighet i förskolan. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson, & E. Johansson (Red.), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande* (s. 215-237). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Laurén, C. (1994). *Evaluating European immersion programs. From Catalonia to Finland*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Laurén, C. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vasa: Vaasan Yliopiston Julkaisuja.
- Mård, K. (1994). *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, reviderad 2010*. Hämad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Skolverket. (2015). *Barn, verksamheter, elever och kursdeltagare, del 1. Sveriges officiella statistik om förskola, annan pedagogisk verksamhet, fritidshem, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar, & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 57-76). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare* (s. 139-197). Stockholm: Natur & Kultur.
- Södergård, M. (2007). Språkbad på daghemsnivå - interaktionen mellan lärare och barn under smågruppsarbete. I S. Björklund, K. Mård-Miettinen, & H. Turpeinen (Red.), *Kielikylpykirja – Språkbadsboken* (s. 45-53). Vasa: Levón-instituutti.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.