

BOKLÄSNINGSSITUATIONER HOS TVÅSPRÅKIGA FAMILJER

Magisteravhandling

Rosa Pelkonen

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Våren 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Rosa Maria Pelkonen	
Työn nimi: Bokläsningssituationer hos tvåspråkiga familjer	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Maisterintutkielma
Aika: Kevät 2015	Sivumäärä: 63
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia suomalaisten kaksikielisten perheiden kirjanlukutilanteita. Kielinä perheissä ovat suomi ja ruotsi. Kiinnostuksen pääasiallisina kohteina ovat vanhempien ja lasten kielenkäyttö, lukutilanteiden rakentuminen, lasten osallistaminen lukutilanteissa ja kieleen liittyvät keskustelut lukuhetken aikana.</p> <p>Tutkielman aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston Child2ling-tutkimusprojektin yhteydessä. Projektissa tutkitaan kaksikielisiä perheitä kolmella eri paikkakunnalla Suomessa, ja tutkimusta tehdään monitahoisin menetelmin. Tässä tutkielmassa käytetty aineisto sisältää viiden perheen itse videokuvaamia kirjanlukutilanteita, jotka tutkimustyöntekijät ovat litteroineet valmiiksi käytettäviksi teksteiksi. Tutkielman aineiston analyysissä on käytetty sisällönanalyysiä kriittis-diskursiivista analyysimetodia apuna käyttäen. Kyseessä on kvalitatiivinen tapaustutkimus, joten tutkielma ei pyri muodostamaan yleistyksiä, vaan tarjoamaan uuden näkökulman kaksikielisten arkeen Suomessa.</p> <p>Aineistosta kävi ilmi muun muassa, että perheissä kielenkäyttö on usein hyvin loogista - vanhemmat käyttävät useimmiten kukin yhtä kieltä kerrallaan, ja lapset ymmärtävät sekä puhuvat kulloinkin käytettyä kieltä. Muutamassa tilanteessa oli kuitenkin lasten osalta havaittavissa kielten sekoittamista tai vain toisen kielen käyttöä tilanteessa, jossa molemmat kielistä olivat käytössä. Lasten osallistamista lukutilanteissa tapahtui erilaisilla tavoilla, jotka on tuloksia pohdittaessa jaettu seuraavasti: 1) kirja (ja lukurytmi) aktivoivina elementteinä, 2) valmistavat keskustelut kertomuksen sisällöstä ja 3) esilukeminen. Kaikissa lukuhetkissä osallistamista ei tapahtunut, ja syitä tähän on käsitelty tutkielman tulos- ja analyysiosiossa. Haastavaa oli arvioida lukuhetkien ajankohtaa sekä löytää tilanteita, joissa olisi ollut eksplisiittisesti havainnoitavissa kielellisiä keskusteluja, mutta tutkielma tarjoaa näihinkin muutaman esimerkin.</p>	
Asiasanat: tvåspråkighet, familjespråkpolicy (FSP), läsning, translanguaging, språkblandning	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja	

INNEHÅLL

INNEHÅLL.....	3
1 INLEDNING.....	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte och forskningsfrågor	7
1.3 Dispositionen i avhandlingen	9
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	10
2.1 Tvåspråkighet i samhälle, familj och individ	10
2.1.1 Distinktionen mellan den individuella och den samhälleliga tvåspråkigheten	11
2.1.2 Familjespråkpolicy.....	12
2.1.3 Olika språkstrategier i tvåspråkiga familjer.....	13
2.1.4 Språkblandning, kodväxling och transfer	15
2.1.5 Translanguaging.....	17
2.2 Språkutveckling hos tvåspråkiga barn i åldern 3-5.....	19
2.2.1 Den tidiga tvåspråkigheten	19
2.2.2 Olika attityder till den tvåspråkiga språkutvecklingen	20
2.3 Läsning och barnböcker.....	22
3 MATERIAL OCH METOD	27
3.1 Material.....	27
3.1.1 Om forskningsprojektet	27
3.1.2 Informanterna.....	28
3.2 Metod.....	29
3.2.1 Kvalitativa studier och fallstudier.....	29
3.2.2 Innehållsanalys och kritisk diskursanalys som analysmetoder	30
3.2.3 Analysens gång.....	32
4 RESULTAT OCH ANALYS.....	34
4.1 Lässtunder.....	34
4.2 Språkval	37

4.3	Barn som medberättare	44
4.4	Uppmärksamhet på språkliga aspekter	52
5	DISKUSSION	54
5.1	Reliabilitet och validitet.....	54
5.2	Sammanfattning av resultaten	55
5.2.1	Hur ser sagostunderna ut i tvåspråkiga familjer?	56
5.2.2	Tar föräldrarna med barnen i berättelseuppbyggnad? Hur?	57
5.2.3	Verkar det finnas en viss systematik enligt vilken föräldrarna/barnet agerar med språket?	59
5.2.4	Förekommer det uppmärksamhet på språkliga aspekter mellan barnen och föräldrarna under lässituationer?.....	60
6	AVSLUTNING	62
	LITTERATUR.....	64

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Att läsa för sitt barn är viktigt p.g.a. flera olika faktorer; exempelvis blir barns ordförråd bredare om föräldrar läser mycket för det (Saunders 1988: 240). Baker 2014, Arnberg 1989 och Whitehead 2004 poängterar vikten av att läsa för barn för att ge stöd för barns framtida språkutveckling. I denna studie kommer jag att sammanlänka tvåspråkighet och läsning, och strävar efter att ta reda på vad som händer i interaktiva lässituationer mellan tvåspråkiga barn och deras föräldrar.

Studien är utförd i den finländska kontexten, och därför måste språksituationen i Finland betraktas närmare. Finland som språksamhälle är ett intressant område; Finland har två officiella nationalspråk, finska och svenska, som dagligen används autentiskt sida vid sida (se t.ex. Berglund 2008: 54). Rätten att använda dessa två språk som modersmål är tillförsäkrad med Språklagen. Språklagens syfte är att

...trygga den i grundlagen tillförsäkrade rätten för var och en att hos domstolar och andra myndigheter använda sitt eget språk, antingen finska eller svenska. Målet är att vars och ens rätt till rättvis rättegång och god förvaltning garanteras oberoende av språket samt att individens språkliga rättigheter förverkligas utan att han eller hon särskilt behöver begära det. Myndigheterna har rätt att ge bättre språklig service än vad denna lag förutsätter. (Språklagen 423/2003).

I Finland är det således möjligt att få kommunal och statlig service, t.ex. inom utbildning, sjukvård samt vid domstol både på finska och på svenska, och även svenskan finns i samhället rätt så synligt. Fast svenskspråkiga utformar en språklig minoritet i Finland gällande antalet registrerade talare, är deras språkliga rättigheter försäkrade. Därför skiljer studierna om den finsk-finlandssvenska tvåspråkigheten sig från andra studier om exempelvis invandrartvåspråkighet.

Att gifta sig med en person som har ett annat modersmål än en själv har blivit allt vanligare i Finland och i dag finns det ca 43 000 hushåll och familjer med två språk, svenska och finska (Folktinget 2013). Sundman (1999: 83-85) konstaterar att finländska förhållanden kan anses vara rätt så gynnsamma för positiv finsk-svensk tvåspråkighetsutveckling, exempelvis p.g.a. svenskans tillförsäkrade status i samhället. Den möjliggör svensk dagvård och senare svensk utbildning i ett annars starkt finsk dominerande samhälle. Det andra som hjälper detta är hög medvetenhet om den tvåspråkiga uppfostran: Exempelvis distribuerar Folktinget en broschyr (Folktinget 2013) om tvåspråkiga barns språkliga fostran till familjer där föräldrarna enligt befolkningsregistret har olika modersmål. Broschyren syftar till att ge konkreta råd för familjer och hjälpa dem i vardagen.

Den finsk-svenska tvåspråkigheten i Finland är ett intressant tema, som väcker ofta diskussion i medier och hos den stora allmänheten. I Finland har det funnits olika slags språkpolitiska debatter om exempelvis svenskspråkiga kommuner som bör bli tvåspråkiga p.g.a. ekonomiska skäl (Vikman 2014), men oftast glömmes helt och hållet det som är värt att diskutera: de vanliga tvåspråkiga människorna och deras sätt att leva. Denna undersökning strävar efter att ge svar på detta på familjenivå, särskilt under lässtunder som kan betraktas som vanliga vardagssituationer.

Alla familjer i min undersökning är finsk-svenska tvåspråkiga. Tvåspråkighet i familjer är något som flera språkforskare världen runt har redan länge undersökt. Under senaste åren har termen *familjespråkpolicy* (FSP) (se t.ex. Schwartz 2010, King & Fogle 2006, Spolsky 2011) blivit aktuell för att forskarna har velat ta reda på tvåspråkiga familjernas språkanvändning i en större utsträckning. Jag själv intresserade mig för detta och strävade efter att hitta en relevant utgångspunkt för min undersökning utgående också från principerna i FSP som kommer att presenteras senare (se avsnitt 2.1.2).

I denna avhandling kommer jag att redogöra för vardagliga bokläsningssituationer i fem tvåspråkiga familjer med finska och svenska som sina språk. Läsning valde jag p.g.a. personliga positiva erfarenheter från barndomen och intresset för ämnet som hade väckt under studiernas gång. Därtill har jag stött på flera publikationer som är riktade till tvåspråkiga familjer och som uppmuntrar föräldrar att läsa för sina barn, bland annat på

grund av att högläsning kan ha en positiv inverkan på barns språkutveckling i framtiden (se t.ex. Folkhälsan 2014). Det finns även projekt, som exempelvis projektet *Läslust* vid Uleåborgs universitet, som har som mål att ”stärka barns och ungas intresse för och förmåga till mångsidigt läsande samt att främja deras användning av olika slags texter och medieinnehåll” (Läslust 2014). Att ha goda läskunskaper är ett aktuellt tema också vad det gäller barns framtida skolframgång. Exempelvis mäter PISA-undersökningen elevernas kunskaper bl.a. i läsning. I Finland har PISA-resultaten varit på elitnivå redan länge och läsning var huvudområdet i PISA år 2009 (Harju-Luukkainen & Nissinen 2011). Delskalorna granskade då elevernas förmåga att söka och inhämta information, sammanföra och tolka texter samt gav information om hur väl de kan reflektera och utvärdera det givna materialet. Att klara sig bra i dessa områden kräver goda läskunskaper, vilka kan övas redan från den tidiga barndomen genom att bekanta sig med all sorts litterära verk.

Tvåspråkiga familjer intresserar mig också, och därför var det ett självklart val för mig att delta för min del i projektet Child2ling (2014) som utförs vid Jyväskylä universitet och där det studeras tvåspråkiga familjer och särskilt tvåspråkiga barn i tre olika geografiska orter i Finland. Mer om projektet i avsnitt 3.1.1.

Jag har fått färdigt transkriberat material från projektet som innehåller åtta lässtunder av fem tvåspråkiga familjer från tre olika orter i Finland. Denna undersökning är således en fallstudie och materialet har analyserats kvalitativt med hjälp av innehållsanalys och kritisk diskursanalytiska drag.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Fokus i denna avhandling ligger på att ta reda på tvåspråkiga familjers språkanvändning och agerande på en allmän nivå i en vardaglig situation, där föräldrarna läser till sina barn.

Undersökningen är en kvalitativ fallstudie, och därför kommer jag inte att generalisera resultaten utan att ge inblick i vanliga situationer i tvåspråkiga familjer. Intressant är att

sträva efter att hitta några implicita riktlinjer som familjer möjligtvis har hemma i sina språkagerande. Betydande för denna undersökning är föräldrarnas val som de gör under lässtunder, t.ex. hur de väljer språk eller ställer frågor till barnen samt även barnens eget agerande under lässtunder. Det finns även flera faktorer kring läsning som kunde betraktas, men jag intresserar mig mest för hur barnen själva får möjligheter att påverka lässtundernas gång.

I undersökningen syftar således jag till att få svar på följande frågor:

1. Hur ser lässtunderna ut i dessa tvåspråkiga familjer
 - Vem läser och när? Vem initierar?
 - Vem förhandlar/bestämmer vilken bok som ska läsas?
 - Vem förhandlar/bestämmer språket som används; har barnen aktiva eller passiva roller i detta?
2. Tar föräldrarna med barnen i uppbyggandet av berättelsen? Hur?
3. Verkar det finnas en viss systematik enligt vilken föräldrarna/barnet agerar med språket?
4. Förekommer det uppmärksamhet på språkliga aspekter mellan barnen och föräldrarna under lässituationer?

Forskningsfrågorna är många, men de är alla relevanta för mitt tema. Materialet innehåller varierande situationer och därför är det högst möjligt att få svar från det på alla dessa frågor.

Mina antaganden gäller mest språkanvändning och diskussioner om språket. Jag förväntar mig nämligen att få se vissa mönster i såväl barnens som föräldrarnas språkanvändning, men i detta skede är det ännu svårt att förutspå hur dessa mönster kommer att se ut. Jag tror ändå att språkblandning (se avsnitt 2.1.4) spelar en viktig roll i den språkanvändning som kommer att analyseras i denna avhandling. Detta baserar jag på tidigare forskningsresultat kring den tidiga tvåspråkigheten. Exempelvis framhäver Barron-Hauwaert (2004: 11) att språkblandning kännetecknar oftast tvåspråkiga barns språkanvändning i ett tidigt skede. Det som jag mest förväntar är att se situationer där barnen får aktivt delta i lässtunden genom att exempelvis ställa frågor fritt under läsningens

gång. Detta är viktigt för denna undersökning eftersom det finns så flera tidigare studier som understryker medberättandets roll i barnens framtida språkutveckling och särskilt läsinlärning (se avsnitt 2.3). Jag kommer att fästa fokus vid de eventuella situationerna där barn och föräldrar talar om olika språkliga företeelser. Exempelvis skulle diskussioner om orden vara intressanta att studera närmare.

Det finns också få eller inga undersökningar om precis detta ämne, och därför är det intressant att börja kartlägga ämnet. Enligt min åsikt kan denna undersökning t.o.m. erbjuda ny information om läsning och dess betydelse för barnens språkutveckling för tvåspråkiga och också enspråkiga familjer. Denna undersökning fokuserar ändå på ett relativt begränsat material, vilket betyder att syftet inte är att dra omfattande slutsatser om temat, utan att hellre öppna diskussionen och erbjuda inblickar till det. Önskvärt skulle vara om temat blev vidare studerats i framtiden.

1.3 Dispositionen i avhandlingen

Härnäst presenteras de viktigaste teorierna och begrepp som stöder denna undersökning. I kapitel 2 beskrivs det olika synpunkter till tvåspråkighet och språkblandning. I samband med språkblandning presenteras begreppet 'translanguaging'. Begreppet 'familjespråkpolicy' och olika teorier kring det kommer att täckas samt läsningens roll för språkutveckling kommer att betraktas närmare.

I kapitel 3 redogörs det för undersökningens material, analysmetod och analysens gång. Kapitel 4 presenterar och diskuterar de viktigaste resultaten och därefter fokuserar kapitel 5 på att diskutera dem på en djupare nivå. Till sist sammanfattar kapitel 6 undersökningen och drar slutsatser.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta kapitel presenterar jag hur tvåspråkighet syns i samhälle-, familje- och individnivåer. Exempelvis kommer begreppen 'familjespråkpolicy', 'språkblandning' och 'translanguaging' att förklaras (avsnitt 2.1). Avsnitt 2.2 koncentrerar sig på att redogöra för språkutvecklingen hos tvåspråkiga barn i åldern 3-5. Till sist presenterar avsnitt 2.3 läsningens roll för språkutvecklingen.

2.1 Tvåspråkighet i samhälle, familj och individ

Det har beräknats att upp till två tredjedelar av världens population är tvåspråkiga (Baker 2001: 43). Det finns flera olika uppfattningar om tvåspråkighet. Det har t.o.m. sagts att varje forskare har sin egen definition som passar in i de egna syftena (se t.ex. Skutnabb-Kangas 1981:83). Den enklaste definitionen är möjligtvis Saunders (1988: 8): "En tvåspråkig person är en sådan som kan agera på sina två språk" men det finns också mer specifika definitioner. Exempelvis definierar Huss (1991: 36) tvåspråkigheten alldeles funktionellt. Huss hävdar att en tvåspråkig person är sådan som kan växla mellan båda sina språk i daglig kommunikation och vid behov övergå från det ena språket till det andra. Skutnabb-Kangas (1981: 94) presenterar för sin del tvåspråkigheten i fyra utgångspunkter: ursprung, kompetens, funktion och attityd. *Ursprungskriteriet* betyder det att personen har lärt sig och använt parallellt två språk från första början. *Kompetenskriteriet* baserar sig på den fullständiga behärsningen av båda språken och att talaren kan båda språken lika bra. *Funktionskriteriet* för sin del iakttar språkens användning (se Huss definition ovan). Till sist finns det *attitydskriteriet* som innefattar individens egna upplevelser om sin tvåspråkighet och identifikationen med två kulturer. Skutnabb-Kangas definition är mycket omfattande, men den är inte lätt att använda i alla möjliga sammanhang. I min undersökning betonas särskilt ursprungskriteriet, funktionskriteriet och kompetenskriteriet så som de har presenterats av Skutnabb-Kangas medan attitydskriteriet uteblir från diskussionen.

2.1.1 Distinktionen mellan den individuella och den samhälleliga tvåspråkigheten

Baker (2001: 2) hävdar att när tvåspråkigheten betraktas borde de två olika dimensionerna diskuteras: tvåspråkighet som en individuell egenskap och tvåspråkighet i sin sociala kontext, d.v.s. i olika grupper, samfund, områden och länder. Baker (2001: 15) konstaterar att han med en individuell egenskap menar att alla individer skiljer sig från varandra och har olika färdighetsnivåer i olika språkområden. En tvåspråkig person kan således ha betydande skillnader mellan sina språkfärdigheter och användning av de två språken. En tvåspråkig person kan också ha sina egna attityder eller preferenser gällande språkanvändning och språkval. Tvåspråkigheten i sin sociala kontext kan betraktas exempelvis på gruppnivån (Baker 2001: 43). I fokus är då hur olika grupper av språkanvändare beter sig och förändras under tidernas lopp. Idén bakom den sociala tvåspråkigheten är att utan språksamfund finns det inga språk.

Sundman (1999: 42) behandlar finsk-svensk tvåspråkighet och konstaterar att det finns olika typer av den. Hon ser tvåspråkigheten som en viss egenskap hos människan, och därför kan den enligt henne delas in i de följande fyra kategorierna: personer med tvåspråkig härstamning, personer med tvåspråkig identitet, personer med tvåspråkig kompetens och personer med ett tvåspråkigt liv. Det sistnämnda innehåller enligt Sundman tvåspråkiga personens sociala kontakter och användning av två språk i dessa. Sundman (1999: 42-43) framhäver t.o.m. att i tvåspråkiga samhällen finns det ofta högstatus- och lågstatusspråk, och att användning av dessa kan ha olika sociala påverkan. Exempelvis kan användning av högstatusspråk anses som finare eller mer eftersträvansvärd, och således har personer som talar detta språk social prestige. Sundman fortsätter med att beskriva svenskans status i finländska kontexten: Förr i tiden hade svenskan en stark högstatus men nuförtiden är dess status kontroversiell, eftersom det finns olika inställningar till dess användning. Det finns en del finnar som kan associera svenskan med den tidigare ekonomiska överklassen samtidigt som den finlandssvenska folksdelen på finskdominerande områden kan skämmas för att tala sitt modersmål.

I Finland studerar tvåspråkiga eleverna traditionellt i enspråkiga skolor, d.v.s. antingen i finska eller i svenska skolor. Karjalainen och Pilke (2012) diskuterar i sin artikel debat-

ten i medier om tvåspråkiga skolor (se även Slotte-Lüttge m.fl. 2013). De använder terminologisk begreppsanalys som analysmetod. Debatten hade börjat från en intervju i Hufvudstadsbladet med Maria Wetterstrand som föreslog en tvåspråkig skola för tvåspråkiga barn. Karjalainen och Pilke fick reda på att det finns alldeles olika åsikter om vad som är eller inte är tvåspråkig skola, och därför uppstod frågan om man måste diskutera två begrepp istället för ett. Forskarna har delat diskussionen in i begrepp *samlokalisering*, *samarbete* och *sammansmältning* för att beskriva de olika inställningarna till temat. Med samlokalisering menar Karjalainen och Pilke den rumsliga föreningen av de två inhemska språken, samarbete betyder å sin sida gemensamma processer och sammansmältning integrering av individer och/eller språk. De sammanfattar att i materialet betonas det problematiska för de svenskspråkiga eleverna på samhällsnivå och nyttan för de finskspråkiga eleverna på individnivå.

2.1.2 Familjespråkpolicy

Familjen finns någonstans mellan den samhälleliga och individuella tvåspråkigheten. King & Fogle (2006) framhäver att familjespråkpolicy är i princip hur tvåspråkiga barns föräldrar förstår, förklarar och försvarar sina språkval. Dessa val påverkar barns tvåspråkliga framtid och därför är de ytterst betydande. Själva termen familjespråkpolicy är rätt så ny, men fenomenet har naturligtvis funnits länge. Exempelvis kallar Berglund (2008) detta fenomen för *språkstrategi* (se också Huss 1991 & Baker 2014), vilket hon definierar som en medveten överenskommelse om vilket språk föräldrarna använder med varandra eller med sina barn i olika kommunikationssituationer. I princip gäller denna definition också familjespråkpolicy.

De Houwer (2009: 3) framför att familjen är den primära omgivningen för barnets tvåspråkiga utveckling. Familjen är således ett viktigt område för studier om språkpolicy. Schwartz (2010: 1) hävdar att forskning inom FSP inkluderar analys av språkideologin, språkpraktiken och språkhanteringen, d.v.s. hur familjer ser språken, hur de använder dem och hur de kontrollerar deras användning. Spolsky (2004: 4) tillägger att de tre största faktorer som påverkar i varje språkvalsituation är språkkunskaper, talarens vilja att dra nytta av användning sin starkare språk och talarens vilja att dra nytta av att anpassa sig till förväntningar av sin publik.

Enligt Spolsky (2004: 43) finns det oftast inga explicita metoder för språkhantering i tvåspråkiga familjer utan valen baserar sig mer på praktiken och ideologin. Spolsky (2011: 5) lyfter även fram att en familj formar ett kollektiv som har flera deltagare: modern och fadern, barnen samt även mor-/farföräldrarna eller t.o.m. nära grannarna. Alla dessa deltagare påverkar kollektivets språkpraktik för sin del och har möjligtvis olika åsikter samt värderingar om språkvarieteter som används. Jämväl anser Lehtonen & Valli (2012: 91) att tvåspråkiga barns föräldrar inte är den enda faktorn som påverkar barnets språkutveckling och samtidigt familjespråkpolicy, utan också familjens språkliga omgivning (exempelvis språkfördelningen mellan invånarna och vännernas språk) och ytterst viktiga är även föräldrarnas tillit i den tvåspråkiga uppväxten samt attityder mot tvåspråkighet.

FSP har undersökts i olika kontexter, exempelvis Lehtonen & Valli (2012) har undersökt FSP inom den finländska kontexten. De undersökte ämnet i finsk-svenska familjer i Mellersta Finland, som är en högst enspråkig region i Finland. I orten fanns det emellertid svenskspråkig småbarnsfostran och undervisning. Alla familjer i Lehtonen och Vallis studie framförde att deras val att använda de båda språken hade varit naturligt och i bakgrunden påverkades bl.a. föräldrarnas positiva attityder till både finska och svenska samt deras egna barndomserfarenheter. De ansåg också att tvåspråkigheten är en gåva som alla barn med tvåspråkiga föräldrar borde erbjudas. Motiveringar till familjernas språkval var högst pragmatiska såsom att kunna kommunicera med sina närmaste, att förstå vad de andra säger och att vara en del av sin omgivning.

King & Fogle (2006) studerade för sin del 24 tvåspråkiga familjer som bodde i Washington D.C. område. De intervjuade föräldrarna och fick reda på t.ex. att flera föräldrar hade fått information om språkpolicy från olika tidskrifter, tidningar eller forskningsresultat och på basis av denna information hade de fattat beslut om den tvåspråkiga uppfostran. Den mest genomträngande källa för familjernas språkpolicy var emellertid föräldrarnas egna erfarenheter om tvåspråkigheten. Föräldrarna t.ex. avslog språkexperters råd utgående från deras egna erfarenheter. (King & Fogle 2006)

2.1.3 Olika språkstrategier i tvåspråkiga familjer

Varje tvåspråkig familj bestämmer sina egna principer enligt vilka de agerar och det finns alltid olika situationer och omständigheter som påverkar dessa principer. Sådana omständigheter är exempelvis barns oftast olika personligheter, vilket är en faktor som alltid måste minnas när föräldrar uppfostrar sina barn till ett tvåspråkigt liv. Det som fungerar med ett barn fungerar inte nödvändigtvis med ett annat barn (Saunders 1983: 42).

Familjetvåspråkighet gäller situationer i vilka barnet har tillgång till de båda hemspråken, speciellt genom att modern använder ett språk och fadern det andra med barnet (Lanza 2004: 14). Detta kallas EPES –principen (”en person, ett språk”) enligt Grammonts ursprungliga term ”*une personne, une langue*” (refererad i Barron-Hauwaert 2004: 1-7).

Det finns olika språkstrategier och sätt att se språkanvändning i tvåspråkiga familjer. Baker (2014) delar sina språkstrategier in i fyra kategorier: 1) EPES –strategin, 2) Hemma –utanför hemmet -strategin där föräldrarna talar ett språk hemma (oftast hemspråket) och barnet lär sig det andra språket (oftast majoritetspråket) utanför hemmet, 3) Blandstrategin, där båda föräldrar talar båda språk till barnet, 4) Förseningsstrategin, där föräldrarna försenar introduktionen av samhällets majoritetspråk genom att t.ex. tala endast minoritetspråket hemma tills barnet är två- eller treårig.

Arnberg (1989: 86) medger att blandstrategin möjligtvis är den mest naturliga att använda men som nackdel med den kan man anse att om användning av omgivningens minoritetspråk har inte diskuterats och det har inte fattats några beslut någonting om det, blir oftast det språk som är omgivningens majoritetspråk det dominerande språket i barnets liv. Därför poängterar Arnberg att huvudsaken med den tvåspråkiga uppfostran är att föräldrarna uppmuntrar sina barn att använda minoritetspråket. Hemma –utanför hemmet -strategin förekommer oftast i minoritetspråkssituationerna och den är därför lite problematisk om man tänker på den finländska kontexten.

Grosjean (2010) framhäver att typen av språklig input spelar en viktig roll i barns tvåspråkliga utveckling. Han anser att vilken som helst språkstrategi en tvåspråkig familj

väljer, måste den kontrollera omgivningen för att försäkra tillräckligt bred exposition till båda språken (Grosjean 2010: 210).

Enligt Spolsky (2011) kommer det centrala problemet med att förstå FSP fram när man förklarar de varierande förpliktelsenivåer med att tillägna sig det nya och dominerande språket och samtidigt kvarhålla det ärvda språket. Oftast förklaras detta problem genom att kontrastera de ekonomiska och praktiska argument med identitetsfrågor (Spolsky 2011: 7). Huss (1991: 138) konstaterar att oftast undrar tvåspråkiga barns föräldrar kring praktiska frågor, och att den mest problematiska frågan är att hur barnen skulle uppfostras tvåspråkigt i en omgivning där minoritetsspråket inte får tillräckligt med stimulans. Föräldrarna har en stor roll i detta eftersom de måste kunna skapa en språkmiljö som motiverar barnen att använda båda språken i vardagen.

I Finland kan varken finska eller svenska anses vara minoritetsspråk i det avseende som syftas i Arnberg (1989), Baker (2011), Huss (1991) och Spolsky (2011). Svenskan har statusen som det andra nationalspråket, och det finns också flera tvåspråkiga och några nästan helt svenskspråkiga orter i Finland, d.v.s. att Finlands språksituation skiljer sig mycket från språksituationer i de ovannämnda studiernas huvudsakliga utgångspunktstater (se avsnitt 1.1). Dock kan situationen i de enspråkigt svenska eller enspråkigt finska områdena i Finland vara helt olik och t.o.m. påminna mer ovannämnda enspråkiga omgivningar. Det kan i dessa fall vara svårare att intensifiera de båda språkens användning t.ex. om det inte finns i verkligheten svensk- eller finskspråkiga daghem eller skolor som skulle ligga tillräckligt nära familjers hem.

2.1.4 Språkblandning, kodväxling och transfer

I litteratur om barns tvåspråkighet förekommer det begrepp som *språkblandning* och *kodväxling* som i princip liknar varandra men där det också finns viktiga skillnader. Barron-Hauwaert (2004: 11) konstaterar att det tvåspråkiga barnets tidiga språkanvändning kännetecknas av språkblandning, som oftast förekommer i korta fraser med två till tre ord. Språkblandning händer oftast oavsiktligt om barnet t.ex. vet inte ordet i det ena språket eller anser att ordet är lättare att uttala på det andra språket. Då barnet blir äldre, börjar det använda språkblandning mer som vuxna, något som Barron-Hauwaert menar är kodväxling. Kodväxling kräver nämligen bättre språkfärdigheter i båda språken, och

barnet kan då välja språket som bättre passar i kontexten (Barron-Hauwaert 2004: 11-12, se även Döpke 1992: 10-11).

Huss (1991: 36) anser å sin sida att språkblandning täcker såväl fenomenet, kodväxling som transfer. Ändå klassificerar Huss (1991: 25-28) språkblandning och kodväxling på ett rätt så liknande sätt som Barron-Hauwaert (2004). Fenomenet *transfer* som Huss (1991: 29) dessutom tar upp, som representerar ”alla avvikelser från ett språks normer, som beror på påverkan från ett annat språks uttalsvanor, grammatiska praxis och ordförråd”. Detta är ett viktigt begrepp i barnets användning av och navigerande mellan sina två språk. Som fenomen spelar transfer inte en så betydande roll för denna undersökning, dels därför att distinktionen mellan språkblandning och transfer inte alltid är tydlig och dels eftersom fenomenet används i allmänhet mer under andraspråksinläring (se t.ex. Hammarberg 2004: 31, 59).

Berglund (2008: 24) definierar kodväxlingen som ett språkkontaktfenomen, som kan framträda när två språk är representerade hos talarna i en språksituation. Hon framhåller också att fenomenet sammanfaller i praktiken med företeelsen språkval enligt person. Som en anmärkningsvärd skillnad står det här att språkval är ett mer permanent och rutinartat språkligt beteende hos en tvåspråkig person medan kodväxling sker oftast mer tillfälligt.

Rontu (2006: 212) framhäver att det som speciellt kännetecknar den tidiga tvåspråkiga utvecklingen är kodväxling mellan språk. Hon har longitudinellt undersökt barns kodväxlingsstrategier i samtal. Som informanter hade hon två tvåspråkiga finsk-finlandssvenska barn som talade med sina föräldrar. Informanternas samtal spelades in under två års tid, då barnen var mellan 2 och 4 år. I båda informantfamiljerna använde föräldrarna EPES-principen (“en person, ett språk”) (se t.ex. Barron-Hauwaert 2004: 1-7). Studien visar varför informanterna kodväxlar i samtal, speciellt med modern. Som analysmetod följer Rontu Gumperz (1982) kontextualiseringsteori, i vilken det betonas att en hänvisning till samtalskontexten är obligatorisk för att kodväxlingens funktion och betydelse i ett samtal ska kunna förstås.

Rontu baserade analysresultaten på tre funktioner som tidigare använts av Gumperz (1982): 1) kodväxling enligt person, 2) kodväxling i syfte att betona eller ge emfas och 3) kodväxling i syfte att ge uttryck för en avvikande åsikt, vilja, trots eller kontrast till ett samtalsämne eller en aktivitet Rontu (2006: 216-220). Kodväxling enligt person kommer hos informanterna fram i hur de byter språk med sina mödrar; med dem pratar de båda finska därför att mödrarna är finskspråkiga. Kodväxling i syfte att betona eller ge emfas syns hos informanterna då när de vill betona något i utsagan. Informant ”Josefin” talar med sin moder om en nyckelpiga (fi. leppäkerttu), och hon vill att modern också ska kalla den med det svenska namnet, trots att de normalt pratar finska med varandra. Kodväxling som kontrast händer när informanterna vill uttrycka sin egen vilja eller trots, vara av en annan åsikt eller byta samtalsaktivitet eller –ämne. ”Josefin” visar detta i en situation där sin moder håller på att prata med Josefins storasyster. För att få moderns uppmärksamhet väljer ”Josefin” att använda svenska i stället av moderns och syskonens finska. På basis av studiens resultat ser Rontu (2006: 220-221) att kodväxlingen har specifika kommunikativa funktioner och att barnet använder vissa samtalsstrategier genom att kodväxla.

I denna undersökning kommer jag att använda termen språkblandning mer än kodväxling eftersom den har traditionellt använts mer när det är fråga om småbarns oavsiktliga användning av blandade språken.

2.1.5 Translanguaging

En relativ ny term inom tvåspråkighetsforskning är *translanguaging* (eller på sv. flexibel språkanvändning) som betyder i princip *mångtaliga diskurspraktiker* genom vilka tvåspråkiga personer försöker begripa *sina tvåspråkiga världar* (García 2009: 45). Blackledge & Creese (2014: 11) definierar termen som flerspråkiga personers flexibla användning av sina språkliga resurser. Således förekommer fenomenet alltid i sociala sammanhang och det kännetecknas av dess dynamiska natur. Translanguaging innehåller begreppet kodväxling (se avsnitt 2.1.4 ovan) men samtidigt behandlar fenomenet på djupare nivåer och särskilt betonar tvåspråkigas dynamiska språkanvändning mer som resurs och inte som brist på den tvåspråkiga personens språkkunskaper.

Tvåspråkiga familjer använder språken flexibelt för att utforma betydelser. García (2009) exemplifierar detta med en måltidssituation. Familjer består av individer med olika färdigheter i språken och ibland kan en eller flera familjemedlemmar vara t.o.m. enspråkiga. Den flexibla språkanvändningen är den enda diskurspraktiken som möjliggör alla familjemedlemmars balanserade deltagande i exempelvis måltidsdiskussioner. Tvåspråkiga personer använder språket flexibelt för att inkludera och underlätta kommunikation med andra men samtidigt för att förstå bättre och på djupare nivåer deras tvåspråkiga världar.

García (2009: 45) hävdar också att tvåspråkiga samfund använder translanguaging mycket. De kan exempelvis använda olika språk för olika modaliteter. Som exempel nämner García latinamerikanska barn som oftast väljer engelska som sitt språk för läsning eftersom det finns mer barnslitteratur på engelska. Samtidigt kan dessa samma barn exempelvis be på spanska därför att det är deras modersmål som de använder hemma. Translanguaging tydliggör att det inte finns några klara gränser mellan tvåspråkiga personers språk, utan att de fungerar sida vid sida och kompletterar varandra.

I Finland har Bergroth och Kvist (2011) undersökt temat genom att analysera finsk-svensk tvåspråkiga syskonbarn i dynamiska tvåspråkiga leksituationer. Det som kännetecknade dessa situationer var att mamman talade nästan enbart finska men barnen fick fritt välja om de använde ett eller båda språk i sin kommunikation. Bergroth och Kvists utgångspunkt i denna studie var att de båda språken är likvärdiga. De utgick från barnets synpunkt och ville beskriva hur dynamisk språkanvändning syns i barnens yttranden. Studiens resultat visar att barnen använder båda språken i tvåspråkiga diskurser, vilket är en naturlig del av dynamisk tvåspråkighet (translanguaging). Bergroth och Kvist hävdar att barnen kan använda den tvåspråkiga diskurspraxisen även som stilmedel i diskussionen, exempelvis om barnet vill ge viss tyngd till det sagda. Barnen visade också hur de kan skapa en tvåspråkig lekmiljö där finskan från mammas sida och svenskan från syskonets sida fungerar väl med varandra och utesluter ingen från diskussionen.

Translanguaging kan också anses vara en viktig språkstrategi (se avsnitt 2.1.3) som måste betraktas även senare i denna avhandling i samband med resultaten.

2.2 Språkutveckling hos tvåspråkiga barn i åldern 3-5

Språkutvecklingen sker i anknytning till barns omgivning – såväl i ett kognitivt som i ett sociokulturellt sammanhang (Strömqvist 2003: 57). Strömqvist påpekar att det enskilda barnets språkligt speciella omgivning i hög grad präglar barnets framtida språk, t.ex. kan man ana redan på barnets joller att vilket språk barnet kommer att anpassa sig till. Alla normalt utvecklade barn tillägnar sig sitt modersmåls grammatik och fonologi inom några få år till en nivå som alla andra förstaspråkstalare av språket också når (Abrahamsson 2009: 197). Barnen tillägnar sig språkets fonologiska, morfologiska och syntaktiska regler (Harris 1990). Abrahamsson (2009: 54) konstaterar att barns första ord dyker upp oftast vid 1-årsåldern och under det andra levnadsåret är barnet på ettordsstadiet. Tvåordsyttranden börjar förekomma i 2-årsåldern och vid detta utvecklingsstadium brukar ordförrådet öka enormt. Därefter framträder tre- och fyraordsyttranden och parallellt händer det utveckling och komplexifiering på böjningsmorfologi samt syntax. Ytterligare utvecklas barnets fonologiska noggrannhet då. Enligt Strömqvist har barnet utvecklat sig sitt uttal och en grundläggande grammatik redan i förskoleåldern men t.ex. ordförrådet och retoriska färdigheter fortsätter att utvecklas under hela livet.

Barnen i denna avhandling är 3- till 5-åriga och är således språkligt redan rätt så välutvecklade, och kan uttrycka sig relativt bra. Vissa barn kan utforma längre yttranden med mer än fyra ord och samtidigt exempelvis använda omvänd ordföljd (se avsnitt 4.1, t.ex. Utdrag 4).

2.2.1 Den tidiga tvåspråkigheten

”Children are born ready to become bilinguals and multilinguals. Too many are restricted to becoming monolinguals” konstaterar Baker (2014: 37). Enligt honom har alla barn möjligheten att bli två- eller flerspråkiga, men omgivningen är den faktor som fastslår barnets språkliga framtid.

Simultan tvåspråkighet betyder det att barnet lär sig båda sina språk samtidigt. Lanza (2004) definierar den tidiga tvåspråkigheten som ett simultant tillägnande av två förstaspråk. Döpke (1992: 2-3) hänvisar för sin del att även om barnet lär sig simultant två språk, betyder det inte alltid att barnet kommer att ha lika bra färdigheter i båda språken

(se även Saunders 1983: 29). Döpke konstaterar att det ena språket allt som oftast blir dominerande på bekostnad av det andra, vilket beror på barnets språkliga omgivning och användningsgraden av de två språk. Saunders (1983) tillägger att kompetensen mellan språken kan förändras och skiftas under tidens lopp, exempelvis när barnet har börjat skolan kan det också ha bättre språkkunskaper i det ena språket än i det andra.

De Houwer (2009: 2-3) presenterar termen *tvåspråkig förstaspråks-tillägnande* (bilingual first language acquisition – BFLA) som beskrivning för den språkutveckling som barn som hör två språk talas från födseln går igenom. De Houwer konstaterar att sådana barn tillägnar sig två förstaspråk, och att på så sätt det finns ingen kronologisk skillnad mellan de två språken vad det gäller när barnen börjar höra språken i sin omgivning.

Arnberg (1989: 76) anser att simultan tvåspråkighet har en stor fördel jämfört med successiv tvåspråkighet där barnet lär sig språken i en viss ordning. Enligt henne är fördelen med detta det att först vet barnet inte att två språk används i dess omgivning och därför kan det inte förneka det andra språket. En annan fördel med detta är att barnets förmåga att forma olika ljud ger en bred ljudformandebas på vilken kan de båda språken byggas. Då behöver barnet inte börja senare med det nya språket och dess ljudsystem som avviker från dess modersmål. Även konstaterar Lanza (2004: 49) att i den tidiga tvåspråkiga barndomen tillägnar sig barnen två språk simultant och processar dem som ett språk. Avskiljandet mellan två olika språk sker gradvis senare i barnets liv, och språkblandning (se avsnitt 2.1.4) anses som ett bevis om brist i det tidiga avskiljandet.

2.2.2 Olika attityder till den tvåspråkiga språkutvecklingen

Tvåspråkigheten har också diskuterats på olika håll från en annan synpunkt. Det har funnits diskussion om dess möjliga skadlighet till barnets språkutveckling, och t.ex. halvspråkighet (se t.ex. Stroud 2004: 334-339) har varit ett ämne som har nått mycket uppmärksamhet särskilt i Norden. Halvspråkighet betyder det att “personen inte har språket helt till sitt förfogande” (Hansegård 1968: 58). Hansegård hävdar också att detta kan leda till att personens känsloliv blir fattigare eftersom hen kan inte uppleva situationer på samma sätt som en person som kan språket fullständigt. Halvspråkigheten har diskuterats främst från ett andraspråksperspektiv, men t.ex. Skutnabb-Kangas (1981: 258-277) har tagit upp fenomenet dubbel halvspråkighet, vilket betyder det att en tvåspråkig per-

son inte helt kan varken det ena eller det andra språket som hen talar. Skutnabb-Kangas tar detta fenomen upp och medger att det är någonting som verkligen existerar, men hon definierar det mer som ett politiskt begrepp. Detta är därför att när det talas om halv-språkighet är det fråga om maktförhållanden i tvåspråkiga personens omgivning och inte en brist hos en person (Skutnabb-Kangas 1981: 259). Om en tvåspråkig person har en gynnsam språkomgivning, är halv-språkigheten knappast ett möjligt scenario.

Vissa föräldrar till tvåspråkiga barn kan ha frågor kring den tvåspråkiga uppväxten. De kan exempelvis undra ifall barnets språkutveckling blir långsammare, om det har möjliga inlärningsproblem eller problem med dess sociala förhållanden (Baker 2014: 85-122). Sådana bekymmer kan leda till att föräldrar inte är säkra på hur de ska hantera den tvåspråkiga uppfostran. Dessutom påpekar Döpke (1992: 6) att föräldrar kan oroa sig för om barn blir förvirrade över deras två språk och använda dem fel d.v.s. blanda mellan sina två språk (se mer om språkblandning i avsnitt 2.4.1). De Houwer (2009: 6) konstaterar ändå att det inte finns bevis som skulle visa att tvåspråkiga barn hade långsammare språkutveckling än enspråkiga barn, utan att det hellre finns kombinerat bevis om att tvåspråkiga barns språkutveckling varierar på samma sätt som enspråkigas.

Det finns flera studier som betonar tvåspråkighetens fördelar. Exempelvis har tvåspråkiga barns grammatiska språkutveckling studerats av Meisel (1987, 2010) och han har gjort positiva fynd. Meisel (1987: 20) föreslår att tvåspråkiga barn kan processa grammatisk information mycket tidigare än de enspråkiga. I sin senare studie konstaterar Meisel (2010: 17-18) att de tvåspråkiga har också sannolikt färre grammatisk variation i sin tal i varje språk än de enspråkiga. Meisel hävdar med detta att de tvåspråkiga har en specifik grammatisk förmåga att avkoda språket fortare än de enspråkiga. Whitehead (2004: 98) anser att tvåspråkighet är inte ett hinder utan en fördel som ökar barnets lingvistiska förståelse, kulturella sensitivitet och kognitiva funktioner.

Baker (2014: 2) nämner flera fördelar med tvåspråkigheten. Han framhäver att tvåspråkiga har *kommunikativa* fördelar därför att de har bredare kommunikation med släktingar, samfundet och internationella länkar. Också det att tvåspråkiga har läskunnighet i två språk är en stor nytta. Tvåspråkiga människor drar även *kulturell* nytta av sin bredare förståelse om kulturen, djupare multikulturalism och upplevelse om två "språk-världar".

Därtill har de oftast större toleransen mot andra och bland dem finns det rasism i mindre mån. Enligt Baker finns det också *kognitiva* fördelar i tänkandet, t.ex. tvåspråkigas kreativitet och känslighet för kommunikation är större än enspråkigas. *Personliga* fördelar innehåller högre självkänslan och identitetssäkerheten samt flera identiteter. Baker konstaterar att tvåspråkiga vanligen har *utbildningsmässiga* fördelar som bättre skolprestationer. De har det också lättare att lära sig ett tredje språk. Till sist nämner Baker *finansiella* nytta: ekonomiska och sysselsättningsfördelar, t.ex. en bredare CV och mer internationella möjligheter i arbetsmarknader.

Dessa angelägenheter har tagits upp för att klargöra diskussion mellan olika synpunkter gällande tvåspråkighet i allmänhet. Med tanke på familjer i denna undersökning kan konstateras att barnen i familjerna knappast kommer att lida av halvspråkighet, men det är möjligt att familjer möter utmaningar som t.ex. Döpke ovan presenterar. Emellertid betonas även här tvåspråkighetens positiva sidor som borde uppmuntra familjer att uppföstra sina barn tvåspråkigt.

2.3 Läsning och barnböcker

Baker (2014: 123-124) hävdar att barnet börjar sin läsutveckling mycket tidigt. Då kan barnet bli naturligt intresserad av böcker och läsning samt att lära sig att det är roligt att läsa. Föräldrarna borde erbjuda sitt barn erfarenheter om böcker och lästunder för att barnet skulle bli bekant med det skrivna språket. På det sättet lär barnet sig också att associera betydelser med ordform. Enligt Baker förekommer successiv tvåspråkig läskunnighet, där barnet lär sig först att läsa på det ena språket och senare på det andra, t.o.m. oftare än simultan läskunnighet, där barnet lär sig att läsa på båda sina språk samtidigt. Därför är det betydelsefullt att tvåspråkiga barn har erfarenheter om böcker på båda språk så tidigt som möjligt för att kunna utveckla tvåspråkig läskunnighet samtidigt, vilket kan vara lättare för barnet. Dock i situationer där ett av språken är dominerande kan det vara bättre att barnet lär sig först att läsa på det dominerande språket och därefter på det svagare. På det sättet är inläringen effektivare och barnets motivation att lära sig läsa kan vara högre (Baker 2014: 123).

Baker (2000: 90) rekommenderar också att föräldrarna följer EPES-principen med bokläsningen eftersom den stöder barnets förståelse om två separata språk. Därtill framför Arnberg (1989: 115-116) att om föräldrarna läser mycket till sina barn, ökar möjligheten att uppfostra dem framgångsrikt tvåspråkigt. Hon uppmuntrar föräldrarna i tvåspråkiga familjer att läsa på sitt modersmål turvis.

Bialystok (2006) har studerat tvåspråkiga barns läsinlärning. Som allmän information om läsinlärning presenterar Bialystok (2006: 109) tre faktorer som påverkar läsinlärning: 1) den orala språkkunnigheten, 2) utvecklingen av förståelsen om det tryckta ordet och 3) den metalingvistiska medvetenheten av begrepp om läsning kräver, speciellt den fonologiska medvetenheten. Det krävs rätt så komplexa färdigheter innan barnet kan lära sig att läsa och därför tar Bialystok (2006) upp frågan om tvåspråkiga barn och deras process att bli läskunniga i två språk. Hon frågar om själva processen kring läsinlärning skiljer sig från enspråkiga barns läsinlärning, särskilt p.g.a. tvåspråkigheten. Enligt henne finns det inget klart svar på frågan eftersom det finns så olika resultat från olika studier. Relationen mellan de två språken som barnen kan, naturen och likheter mellan de två språkssystemen samt barns nivå i tvåspråkigheten påverkar alltid, vilket kan leda till rätt så olika resultat. Det är därför svårt att dra definitiva slutsatser om temat.

Saunders (1988: 240) konstaterar att barnens ordförråd blir större när de blir utsatta för litterära verk från första början. Arnberg (1989: 115-116) hävdar också detsamma men hon tillägger att läsning ger barnet möjlighet att lära sig nya språkstrukturer samt nya begrepp. Bruce & Seljola (1999) har undersökt temat och koncentrerade sig på språkliga uttryck hos sex finska barn i bokläsningssituationer. De ville ta reda på hur återkommande lässituationer påverkade barnens uttryck. I deras undersökning lästes samma text flera gånger så att den till slut hade blivit bekant för barnen. I början av studien ville barnen för det mesta nämna saker i bilder, men så småningom, efter några läsningsgångar, började barnen också förutsäga händelser i berättelsen. Det intressanta som Bruce & Seljola (1999: 81-82) kom fram till var att antalet barn i lässituationer påverkade positivt antalet språkliga uttryck; smågruppssituationer var speciellt givande angående språkanvändning och övning av sociala färdigheter.

Bokläsningssituation ger barnen en bra möjlighet att öva och tillägna sig mångsidiga färdigheter och beredskaper, d.v.s. boken och lässituationen utformar en "stimulansomgivning" som aktiverar olika aktiviteter hos barnen. Det kom även fram ur lässituationerna att barnen lär sig språket också högst kreativt; de rimmar, leker med ord och ljud samt hittar upp nya ord om de märker ett hål i deras ordförråd. (Bruce & Seljola 1999: 82-83)

I Bruce & Seljolas undersökning var ett bevis för barnens språkliga medvetenhet att de hade en klar bild av läsningsprocessen; de visste att berättelsen hade början och slut, och att texten fungerade som en bas till själva läsningen. Bruce & Seljola konstaterar därför att ju mer erfarenheter barnen har om olika lässituationer, desto bekantare blir alla faktorer som är förknippade med läsningsprocessen. De poängterar ytterligare att det är viktigt att ge barnen tillräckligt med tid att först bli bekant med texten. Barnen i undersökningen började behandla sina egna känslor och upplevelser först efter några läsgånger, och därför är det viktigt att läsa samma berättelse flera gånger för att barnet ska kunna tolka textens innehåll på en djupare nivå och plocka fram saker som är aktuella och viktiga för barnet själv. Bruce & Seljola framhäver att det är också viktigt att boken som läses motsvarar barnets behov, vilket naturligtvis ställer krav på föräldrarna när de väljer litteratur. Den bör stämma överens med barnets utvecklingsnivå. Föräldrarna borde även respektera barnens egna val gällande böcker, eftersom barnen oftast väljer berättelser som är aktuella för dem själva. (Bruce & Seljola 1999: 83)

Medvetenhet om läsningsprocessen med sina regler verkar påverka barnets förståelse om regler och regelbundenheten som råder i världen. Barnet kan då förstå att också läsning händer enligt vissa reglerna. Boken och läsning erbjuder tidiga erfarenheter om den skrivna och lästa texten. Barnet formar i lässituationer olika strategier med vilka hen processar det hörda. Dessa strategier kan hjälpa senare i livet när läsinlärning blir aktuell (Bruce & Seljola 1999: 84). Julkunen (1993: 21) anser för sin del att barnet måste ha erfarenheter om det skrivna språket för att senare kunna lära sig att läsa. Det skrivna språket är rikare exempelvis på sin satsstruktur än det talade språket, och det att barnet får en möjlighet att lära sig dessa språkpraktiker hjälper med den framtida läsinlärningen. Julkunen tillägger att barn som får tidiga erfarenheter om läsning strävar efter att utveckla sina uppfattningar och begrepp om läsning och böcker. De lär sig exempelvis

läsriktningen och att texten är åtminstone lika viktig som bilderna är i böcker. Dessutom lär barnet sig att automatiskt känna igen de ofta framträdande orden när hen lokaliserar dessa i texten. Detta kräver att föräldrarna läser till barnet så att hen ser den lästa texten och kan följa med. Föräldern kan även visa hur hen läser med att flytta fingret på texten samtidigt som orden läses (Julkunen 1993: 22).

Naucmér (2004) presenterar sin studie om turkiska och svenska barns språkliga socialisation hemma och i förskolan. I studien kom hon till att i de familjer som läste till sina barn och därtill gav barnen möjlighet att delta som medberättare hade barnen bra möjligheter att utveckla sin läsförmåga tidigare och på ett annat sätt än i de familjer som inte läste till sina barn eller läste till sina barn utan att ställa några frågor på innehållet. Det samma hävdar också Julkunen (1993: 24-25). Hon lyfter fram att om läsaren riktar barnets uppmärksamhet till det skrivna språket och dess betydelser samt innehåll, blir barnets förståelse om läsning rikare. Att ställa aktiverande frågor om berättelsen innan själva läsningen, får barnet att koncentrera på den gemensamma lässtunden och det som kanske kommer att hända i berättelsen. Lika viktigt är att diskutera innehållet under lässtunden, eftersom då kan barnet anknyta berättelsens innehåll till sina egna erfarenheter. Läsaren kan också använda en s.k. bedömande diskussion efter läsningen. Då bedömer barnet textens innehåll med läsaren och så småningom lär sig även att analysera texter.

Whitehead (2004: 132, se också Julkunen 1993: 23 och Arnberg 1989: 115-117) hävdar att lässtunder i tidiga barndomen med kärleksfulla vuxna eller äldre barn blir också senare associerade med emotionell trygghet och nöje. Hon framhäver även att bildböcker inte borde betraktas som för barnsliga eller enkla, eftersom bilder och texter tillsammans är betydelsefulla för att göra litteratur bekant för barnen samt bereda dem för läskunnighet. Detta är eftersom bildböcker stimulerar barnen att sammankoppla länkar mellan böckernas världar och vardagliga handlingar samt formar individuell berättelseuppbyggnad (Whitehead 2004: 142). Även Arnberg (1989: 115-116) framhäver att 2- till 3-åriga barn drar mer nytta av diskussionen om bilderna med föräldern än läsningen av hela boken ord för ord. Föräldern kan också ställa frågor om bilder, men samtidigt komma ihåg att barnet behöver rikligt med tid för att besvara på dem. Det viktigaste enligt Arnberg är ändå att koncentrera sig på att lyssna på vad barnet har att säga, t.ex.

frågor eller kommentarer om boken. Arnberg (1989) påminner därtill att föräldern borde minnas att barnen inte alltid orkar koncentrera sig länge på böcker. Därför borde läsaren fortsätta lässtunden bara så länge som barnet är intresserad av den. Saunders (1988: 240) tillägger att läsningen dessutom kan lära barnet att det finns olika stil- och formalitetsnivåer som kanske inte används i vardagen. Läsningen kan också introducera olika genrer som exempelvis poesi till barnen.

3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogör jag för materialet för avhandlingen och analysmetoden. I avsnitt 3.1 klargör jag mitt material och mina informanter. Avsnittet 3.2 fokuserar på beskrivning av analysmetoden och analysens gång.

3.1 Material

Som material används de färdigt transkriberade samtalen mellan tvåspråkiga barn och deras föräldrar i bokläsningssituationer. Barnens föräldrar har själv videoinspelat lässtunderna, och allt material kommer från Child2ling –projektet (2014) som utförs vid Jyväskylä universitet. I början av mitt avhandlingsprojekt bad jag forskarna att leta efter lästundsmaterial där föräldrar läser för sina barn. Jag hade blivit intresserad av läsning i tvåspråkiga familjer efter att ha studerat temat i en mindre omfattning på andra kurser vid universitetet.

Jag fick sammanlagt åtta transkriberade lässtunder för att analysera. Av dessa lässtunder var fyra från en enda familj och de övriga fyra från fyra olika familjer. Transkriptioner varierar mycket på deras längd och innehåll, vilket hade jag inte förväntat mig men vilket är ändå högst vanligt i naturliga samtal i familjer. Jag ansåg att materialet räckte väl till mina syften och därför var det onödigt att samla in extra material.

3.1.1 Om forskningsprojektet

Projektet heter “Språkliga uppfattningar och praktiker kring tvåspråkiga småbarn. Svensk/finska tvåspråkiga barn vid svenskspråkiga daghem i Finland”, kortare Child2ling. Projektet fokuserar på tre svenskspråkiga daghem på tre olika orter i Finland. På dessa orter varierar språkdominansen och proportionerna mellan tvåspråkiga barn och enspråkigt svenska barn. Materialet består av observationer, video- och audioinspelningar och intervjuer samt har samlats in med 3- till 5-åriga tvåspråkiga barn. Genom detta vill forskarna i projektet ta reda på hur barnen använder och vad de anser om

språken. Forskarna har också intervjuat och observerat personalen på daghemmen. Ytterligare genomför forskarna diskursanalys om pågående samhälleliga språkdebatter och styrdokument. Härigenom samlar projektet material från många olika källor och tar reda på vilka språkliga uppfattningar och praktiker omger och påverkar dessa tvåspråkiga barn. (Child2ling 2014)

3.1.2 Informanterna

Jag har tillsammans fem informantfamiljer från tre olika städer i Finland. I tabell 1 presenteras familjerna. Informationen om familjerna har jag fått från Bergroths (2015) artikel.

Familj	Barn	Ålder	Syskon	Språket: Mamma	Språket: Pappa	Antalet transkriptioner
Familjen 1	Anna	4:0	en syster	svenska finska	finska	1
Familjen 2	Alisa	2:11	Oskar	finska	svenska finska	1
Familjen 3	Tobias	3:5	Fanny, Saga	svenska	finska	1
Familjen 4	Ella	3:9	-	svenska	finska	1
Familjen 5	Eva	4:11	Niklas	svenska finska	finska	4

Tabell 1. Informantfamiljer

Tabell 1 innehåller information om familjerna i materialet. I transkriptionen av Familjen 1 finns det Anna, mamma, pappa och system till Anna. Mamman talar svenska och pappan finska till Anna. Det finns en transkription från Familjen 1. Anna har haft förse- ningar i talutvecklingen och i transkriptionen är hennes turer delvis översatta till mer korrekt svenska. P.g.a. hennes försenade talutveckling är hon inte så väl språkligt ut- vecklad som de andra barnen i mitt material.

I transkriptionen av Familjen 2 deltar Alisa, mamma och Alisas bror Oskar. Mamman läser på finska för barnen. I materialet finns det en transkription från Familjen 2.

Det finns en transkription från Familjen 3, och i den finns det turer av Tobias, mamma och Tobias två systrar: Fanny och Saga. Mamman är svenskspråkig.

Det finns en transkription från Familjen 4. I transkriptionen deltar Ella, mamma och pappa. Mamman är svenskspråkig och pappan finskspråkig.

Familjen 5 hade allra mest lässtundmaterial; de hade inspelat sammanlagt fyra lässtunder. I den första lässtunden deltar Eva och mamma, i den andra Eva och pappa, i den tredje Eva, pappa och Evas bror Niklas och i den fjärde Eva och mamma. I transkriptioner läser pappan på finska och mamman alltid på svenska.

3.2 Metod

Även om materialet är insamlat inom ett större projekt, kommer jag att presentera enbart de analysmetoder som jag använder i min delstudie.

3.2.1 Kvalitativa studier och fallstudier

Min studie kommer att vara kvalitativ eftersom att jag vill tolka mitt material enligt kvalitativa traditioner. Analyser som härstammar från texter är tolkningsmässiga och kvalitativa (Krippendorff 2013: 356). Schreier (2012: 28) framhäver att kvalitativa studier kännetecknas bland annat av deras flexibilitet, fall-orientering och tolkningsmässighet. Kvalitativa studier är också empiriska därför att i dem är det fråga om att betrakta materialet från den empiriska analysens synpunkt och att kunna argumentera (Tuomi & Sarajärvi 2002: 21).

Kvalitativa studier är holistiska med oftast människor som föremål (Hirsjärvi m.fl. 2007: 160). Hon konstaterar även att oftast används det induktiv analys med kvalitativa studier, d.v.s. att forskaren utgår från materialet. Detta är därför att man inte vill testa eller be-

kräfta hypoteser eller teorier utan hellre avslöja oväntade (eller väntade) resultat, och till det behövs det mångsidig samt analytisk granskning av undersökningsmaterialet.

Kananen (2008: 24) poängterar att kvalitativ undersökning inte strävar efter generaliseringar utan försöker förstå fenomen på djupare nivåer. Han fortsätter med att poängtera att kvalitativ undersökning koncentrerar sig oftast på betydelser och hur människor erfar samt ser den reala världen. Därför är själva forskaren den huvudsakliga instrumenten för datainsamling och analysering, eftersom genom hen blir den reala världen filtrerade till forskningsresultat. Enligt Kananen (2008: 25) är analysen av det kvalitativa materialet *en cyklisk process* som betyder att forskaren sätter sig in i materialet och kategoriserar det samtidigt som analysprocessen framskrider. Därför saknar kvalitativ analys kvantitativa studiers fasta regler.

Studien är också en fallstudie därför att materialet består av en begränsad mängd texter. Fallstudier (*case studies*) kännetecknas av att de samlar intensiv och detaljerad information om en enskild fall eller ett litet antal fall som anknyter sig till varandra. Fallstudier strävar efter att beskriva fenomen och som föremål i fallstudier är individer, grupper eller samfund. Föremålen studeras alltid i naturliga situationer (Hirsjärvi m.fl. 2007: 130-131). Eriksson & Koistinen (2005: 4-5) tillägger att fallstudien kan anses hellre som betraktelsesätt än materialinsamlingsätt eller analysmetod. De fortsätter med att konstatera att det lönar sig att välja använda detta betraktelsesätt om en eller flera av de följande kriterier uppfylls: Om frågorna 'vad-', 'hur-' och 'varför-' har prioriterats, om forskaren har i mindre mån kontroll över händelser i materialet, om det har gjorts endast lite empirisk forskning kring ämnet och om forskningsföremålet är något fenomen som är aktuellt i nutiden. Denna studie uppfylls väl alla dessa fyra kriterier.

3.2.2 Innehållsanalys och kritisk diskursanalys som analysmetoder

Innehållsanalys fungerar som en huvudmetod i denna studie men jag kommer att använda också (kritisk) diskursanalytiska drag som hjälpmedel när jag tolkar situationer i vilka det är fråga om maktrelationer, d.v.s. i denna studie i situationer där språket eller boken väljas. Innehållsanalys och kritisk diskursanalys är möjliga att sammanfoga p.g.a. att kritisk diskursanalys kan också fungera som en kritisk-tolkningsmässig attityd i kva-

litativa innehållsanalyser (Schreier 2012: 49). Detta fungerar också som min utgångspunkt i analysen.

Tuomi & Sarajärvi (2002: 93) beskriver innehållsanalys som grundläggande analysmetod som kan användas i alla kvalitativa studier. Med hjälp av innehållsanalys försöker man skapa en helhetsbeskrivning av forskningsfenomenet, som binder samman resultat med tidigare studier och den större kontexten. Innehållsanalys är textanalys med mänskligheten som föremål av granskning och den försöker samtidigt utreda textens betydelser (Tuomi & Sarajärvi 2002: 105-106). Enligt Budd m.fl. (1967: 2) är innehållsanalys en systematisk teknik för att analysera meddelandens innehåll och hantering av meddelanden. Holsti (1969: 17-18) konstaterar att innehållsanalys kan användas när det är fråga om ett utdrag av material därför att då kan forskaren koncentrera sig på ett visst fenomen bättre. Då måste forskaren ändå kunna försäkra att utdraget är helteckande. Diskursanalys är för sin del analys av språkliga modeller som människor använder i deras uttryck när de deltar i det sociala livet. Kritisk diskursanalys behandlar relationer mellan diskurs och social samt kulturell utveckling i olika sociala områden (Jørgensen & Phillips 2002). Alba-Juez (2009: 238) förtydligar att kritisk diskursanalys frågar och försöker svara på frågor om hur vissa diskursstrukturer är använda i situationer med social dominans, som omfattar fenomenen som makt, dominans, hegemoni, ideologi, ras, kön och diskriminering. Traditionellt studerar kritisk diskursanalys skrivna texter, exempelvis språkpolicy dokumenter (Johnson 2011) men den har använts också i undersökning om hur maktrelationer förekommer i lingvistiska samtalsstrukturer (Vaugh 2010). Hon har använt kritisk diskursanalys för att redogöra för hur informanternas lingvistiska repertoarer utformar deras identiteter och makt i samtalen. Maktrelationer är viktiga också i denna studie vad det gäller språk- och bokval, och därför använder jag kritisk diskursanalytiska drag i analysen.

Kvalitativ innehållsanalys är alltid kontextavhängande, och därför måste forskaren ta hänsyn till kontexten när hen tolkar materialet (Schreier 2012: 31). Krippendorff (2013: 88-89) tillägger att kvalitativ innehållsanalys behöver alltid bakgrundslitteratur för att anknyta det som studeras med dess kontext och att metoden kännetecknas alltid av tolkningsmässighet. Krippendorff (2013: 23) poängterar att kvalitativ innehållsanalys kräver noggrann läsning av relativt små antal texter. Han anser också att innehållsanalys är en

studiemetod för att dra upprepbara och hållbara slutsatser från texter till kontexter. Krippendorff (2013: 89) tillägger ändå att oftast är kvalitativa innehållsanalyser knappast upprepbara på grund av deras tolkningsmässighet. Holsti (1969: 10) sammanfattar att kvalitativ innehållsanalys är att dra slutsatser från texternas synliga eller icke synliga egenskaper.

Som studiemetod ger innehållsanalys nya insikter, ökar forskarens förståelse om ett visst fenomen eller informerar om praktiska handlingar. Fördelen med det ostrukturerade materialet (j.f.r. kvantitativa studier), som innehållsanalys oftast bär, är att det bevarar uppfattningar av materialets källor. (Krippendorff 2013)

3.2.3 Analysens gång

I detta avsnitt redogör jag för hur jag tillämpar principerna för innehållsanalys, kritisk diskursanalys och fallstudie i denna undersökning.

Det är lätt att börja analysera materialet efter att jag har bestämt mig för mina forskningsfrågor. Först läser jag igenom alla texterna. Därefter börjar jag leta efter vissa saker som jag vill ta reda på, d.v.s. att jag börjar kategorisera materialet enligt mina forskningsfrågor.

Det första som jag är ute efter är om föräldrarna och också barnen använder någon särskild språkstrategi (se avsnitt 2.1.3 och 2.1.5). Sedan betraktar jag närmare situationer där barnen får tydligt själv påverka lässtillståndets gång, d.v.s. hur de väljer böcker eller är själva med i berättelseuppbyggnad. Samtidigt iakttar jag vissa aspekter så som t.ex. hur lässtillstånden uppbyggs och om det förekommer explicita eller implicita samtal kring språket. Diskursanalytiska drag används mest med analysen av de sist nämnda, d.v.s. att jag letar efter explicita eller implicita diskussioner där språket är i huvuddelen och tolkar dem därefter enligt diskursanalytiska metoder. Detta gör jag genom att undersöka och tolka sociala praktiker i materialet. Jag strävar efter att hitta särskilda betydelser i föräldrarnas och barnens yttranden. Speciellt vad det gäller språk- och bokval är det nödvändigt att analysera materialet med kritisk diskursanalytiskt sätt. I dessa fall anser jag att det är fråga om maktrelationer under lässtillstånd där vissa diskursstrukturer blir betonade, och därför behöver man beskriva och analysera dessa så tydligt som möjligt.

Det kom naturligtvis fram vissa detaljer som jag inte hade förväntat. Exempelvis var det överraskande att se hur lite språkblandning det förekom i materialet, men samtidigt anser jag att detta är t.o.m. ett positivt märke på barnens språkliga utveckling. Emellertid stödde vissa saker, som exempelvis barnens rätt så aktiva deltagande under lässtunder, det som jag var ute efter. Med hjälp av mina anteckningar och exempel från materialet började jag sedan skriva ner mina resultat, som presenteras härnäst.

4 RESULTAT OCH ANALYS

I detta kapitel kommer jag att presentera de viktigaste fynden i denna undersökning. Med hjälp av transkriptionsexemplen illustreras de olika situationerna. Radnumren ges i hakparentes. Finska turer i annars svenskspråkiga situationer är alltid i fet stil och översättningar från finska till svenska är i parentes efter varje tur. Det finns också non-verbala händelser i transkriptionerna som är alltid skrivna med kursiv stil i parentes. Informantfamiljen anges varje gång i parentes vid slutet av utdraget.

4.1 Lässtunder

I detta avsnitt beskriver jag det hur lässtunder börjar och ser ut i informantfamiljerna. Jag kommer att ta upp situationer där det framgår tydligt ur kontexten vem som initierar lässtunden och även situationer där man kan se vem som är aktiv vad det gäller bokval. Läsaren diskuteras också kort.

I två transkriptioner syns det klart vem som tar initiativet till läsningen. De två utdragen nedan representerar fall där föräldern tar initiativet. Det första utdraget är från Familjen 2, och här frågar mamman Alisa att komma till henne för att läsa en nattsaga som Alisas storebror Oskar har skrivit (se rad [1]).

- | | |
|----------------------|--|
| [1] Mamma (fi.spr.): | Tuleksä Alisa tänne, luetaan iltasatu. Iltasatu, jonka Oskar on kirjoittanut
(Kommer du Alisa hit, vi ska läsa en nattsaga. Nattsaga som Oskar har skrivit) |
| [2] Barn (Alisa): | Juuu
(svenskt uttal) |
| [3] Mamma: | Juu. Tämä on satu tiikeristä joka puri (<i>har svårt att få reda på vad som är skriven på papper</i>) eräänä (.)
(Ja. Den här är en saga om en tiger som bet på en) |
| [4] Syskon (Oskar): | päivänä
(dag) |
| [5] Mamma: | päivänä. Tiikeri-isä (<i>är osäker om vad som är skriven på papper</i>)
ami ais (.) ampiaista [med frågande ton]
(dag. Tigerfadern fru-k-geting) |
| [6] Syskon (Oskar): | aamiaista
(frukost) |

(Utdrag 1, Familjen 2)

Å andra sidan kan detta exempel tolkas som en ömsesidig initiativtagande där såväl Oskar som mamman tar initiativet. Det är Oskar som har skrivit sagan och därför kan det vara han som tar initiativ likaväl mamman som föreslår att de skulle läsa Oskars saga. Oskar också hjälper mamma läsa när hon förstår inte allt som står på pappret (se rader [4] och [6]).

Det andra exemplet är från Familjen 5, och precis innan det har Evas pappa hittat några böcker som de har tidigare hämtat på biblioteket. Evas pappa hittar t.o.m. sin gamla barndomsbok i skåpet och han börjar berätta om sin barndom och sina erfarenheter om lässtunder till Eva. Till sist föreslår pappan att de skulle läsa boken om tre små grisar och Eva börjar leta efter den.

- [1] Pappa (fi.spr.): Pitäiskö meidän lukea nyt neiti lukea se mihinkä se hävis se iso paha susi ja kolme pientä porsasta kirja se?
(Borde vi lilla gumman läsa nu läsa den vart gick den där den stora onda vargen och tre små grisar boken den där?)
- [2] Barn (Eva): Se on jossain täs pinossa tai täällä
(Den är nånstans här i stapeln eller här)

(Utdrag 2, Familjen 5)

I de följande två utdragen är det barnen som gör eller har gjort initiativet till läsningen. Det tredje utdraget är från Familjen 4 och det fjärde från Familjen 5. I det tredje korta utdraget frågar Ellas mamma att vad de skulle göra sedan och då bestämmer Ella själv att de ska läsa böcker. Ella har således rätt så mycket makt i situationen och får själv bestämma vad som kommer att hända näst.

- [1] Mamma (sv.spr.): Vad ska vi göra nu då?
[2] Barn (Ella): Jag vet, läsa böcker
[3] Mamma: Okej

(Utdrag 3, Familjen 4)

I det fjärde utdraget verkar det vara så att Eva har börjat läsa eller bläddra i boken på egen hand och sedan kommer pappan och börjar berätta att hans föräldrar eller andra

vuxna har läst precis densamma bok till honom i hans barndom. Eva har således bestämt sig för att läsa redan innan pappan kommer med i lässituationen.

- [1] Pappa (fi.spr.): No, täällä luetaan. No joo, Pim, Pam ja Pom rakentavat uuden talon. Tää on kuule tota kans niin semmonen kirja mitä iskälle on luettu sillon kun iskä on ollu ihan pieni (Jaså, här läser vi. Nojå, Pim, Pam och Pom bygger ett nytt hus. Den här är hör du alltså också en sådan bok som pappa har lästs till då när pappa har varit alldeles liten)
- [2] Barn (Eva): Ookså lukenu tämän? (Har du läst den här?)
- [3] Pappa: No iskä on ollu sillon pieni kun tää on tota noin, iskä on ollu kolmevuotias silloin kun tota noin tää (Alltså pappa har varit liten då när den alltså pappa har varit treårig då när alltså den här)
- [4] Barn (Eva): Tossa (Där)
- [5] Pappa: kirja on tehty (boken är gjord)

(Utdrag 4, Familjen 5)

Av transkriptioner i materialet kan man dra en slutsats att det inte finns stora skillnader mellan kön vad det gäller läsaren. Både fäder och mödrar läser för sina barn, eller åtminstone är de båda med i lässtunder. Familjen med flest transkriberade lässituationer i denna undersökning var Familjen 5 och den hade inspelats tillsammans fyra lässtunder av vilka två hade fadern som läsare och två hade modern som läsare.

I transkriptionerna finns det ganska få exempel eller klara tecken på bokval som barnen gör. Den tydligaste situationen är i transkription av Familjen 4. I följande utdrag presenteras det ett exempel på en lästund där barnet, Ella, är mycket dominerande och får själv påverka läsningen.

- [1] Barn (Ella): Mamma får läsa (*ger en bok åt mamma*)
- [2] Pappa (fi.spr.): Saanko mäkin lukee? (Får jag också läsa?)
- [3] Barn (Ella): Jå, du får den här (*ger en bok åt pappa*). Då läser vi
- [4] Mamma (sv.spr.): Ska vi alla läsa upp åt själva?
- [5] Barn (Ella): Ja
- [6] Mamma: Jaha
- [7] Barn (Ella): Iskå läser till Barbafamiljen
- [8] Pappa: Joo
- [9] Mamma: Vem börjar?
- [10] Barn (Ella): Nå
- [11] Pappa: Barbapapan joululahja (Barbapapas julklapp)

- [12] Ella: Nää Kalle, den här vägen (*vänder boken*)
 [13] Pappa: Joo sori
 (Ja förlåt)
 [14] Ella: Och nu säger jag vem som börjar. Nää Kalle jag säger vem som börjar. Du (*pekar på mamma*)

(Utdrag 5, Familjen 4)

I utdraget kan vi alltså se tydligt att Ella själv väljer och ger böcker till sina föräldrar (se rader [1] och [3]). Hon bestämmer vem som börjar läsningen; när Ellas pappa börjar läsa sin bok utan Ellas tillstånd, avbryter Ella pappas läsning och pekar på mamman samt säger att hon ska börja och läsa (se rad [14]). Ella får själv vara högst aktiv och också diktera lässtillundens gång.

I princip är exemplen på situationer där föräldern bestämmer boken desamma som ovan där det diskuterades initiativ till läsningen. D.v.s. att endast i dessa transkriptioner finns det två tydliga fall där föräldern bestämmer boken: det ena är Utdrag 1 och det andra Utdrag 2.

4.2 Språkval

I detta avsnitt behandlar jag barnens och föräldrarnas språkanvändning under lässtillundernas gång. Jag kommer att ta upp här hur tvåspråkigheten syns i materialet i form av språkval. Nästan alltid talar föräldrarna ett språk åt gången och byter inte språk. Detta gäller också barn och det fanns bara ett par små avvikelser från detta, vilka jag kommer att presentera och förtydliga härnäst.

Oftast talar barnen detsamma språk som föräldern. Det finns ändå några tydliga fall där barnet talar ett annat språk än föräldern. I utdraget nedan tydliggörs detta. I utdraget kan man se att Tobias talar mycket finska fast mamman och Tobias syster talar endast svenska. Han språkblandar ändå lite genom att använda svenskans bestämdhetsändelse *-n* i utrum när han ropar ”*Iso myyn*” (se rad [7]). Språkblandning är barnens oftast oavsiktliga språkanvändning där hen blandar vissa språkstrukturer mellan sina två förstaspråk (se t.ex. Barron-Hauwaert 2004: 11). På andra ställen i den hela transkriptionen använder Tobias också ord som *katikati* (=hattifnatt) och *vikivoka* (=filifjonka) som på-

minner mycket de svenska ordformer, men å andra sidan kan också härstamma från de motsvarande finska former *hattivatti* och *vilijonkka*. Det förekom bara ett par helt svenska ord som *mörka*, *mamma* och *ja* i Tobias yttringar.

- [1] Barn (Tobias): **Mikä tuolla on** (*pekar på bilden*)
(Vad är där?)
- [2] Mamma (sv.spr.): nej men vad blivi skorsten bliv it står, på huset där min mamma bor, förvånad mumintrollet sa, han tog ett skutt bland blommorna, och gav sig upp för sluttningen [samtidigt]
- [3] Barn (Tobias): **Tuolla hän menee kotiin** [samtidigt] (*pekar på bilden, försöker att vända blad*)
(Där går han hem)
- [4] Mamma: Inte ännu. Vad tror du att det hände sen? Vad tror du där är (*pekar på bilden och ser på Tobias*)
- [5] Syskon (Saga): Där är lilla myn
- [6] Syskon (Fanny): Nää det är
- [7] Barn Tobias: **Iso myyn** (*ropar*)
(Stora myn)
- [8] Mamma: Jå mymmlan heter den
- [9] Barn (Tobias): mymmla
- [10] Mamma: mymmlan
- [11] Barn (Tobias): **hän itkee** [samtidigt]
(Hon gråter)

(Utdrag 6, Familjen 3)

Det händer också annars mycket i Utdrag 6; t.ex. i slutet av detta utdrag kan läsaren märka en naturligt förekommande språkinläringssituation där mamman berättar att ”*Iso myyn*” heter *mymmlan* på svenska. Tobias upprepar orden genom att säga *mymmla* och mamman korrigerar honom ännu lite och säger *mymmlan* med den rätta bestämdhetsändelsen (se rader [7]-[10]).

Ett annat fall där barnet inte talar detsamma språk som föräldern förekommer hos Familjen 4. I följande transkriptionsexempel talar mamman svenska och pappan finska, men Ella ignorerar finskan i sin egen språkanvändning. Det framkommer i samtalet att hon förstår vad pappan säger och läser om Barbafamiljen varje gång men av någon anledning vill eller kan hon själv inte använda finska.

- [1] Barn (Ella): Nu kan du gå sätta tillbaka den
- [2] Mamma (sv.spr.): Vi sätter den där så länge som [otydlig]
- [3] Pappa (fi.spr.): Sun vuoro lukee eikö?
(Din tur att läsa, inte?)

- [4] Barn (Ella): Nej, du (*pekar på pappans bok*). Då väntar vi
 [5] Pappa: Mun vuoro (Min tur)
 [6] Barn (Ella): Jag kommer lite hitåt så det är lite mellanrum (*byter plats*). Jag är sist
 [7] Pappa: Barbapapan joululahja. Oli jouluaatto, Barbapapat nukkuivat rauhallisesti. He eivät kuulleet, kun joku tuli lahjoineen. Mutta samalla kaikilla oli lahjoja. Barbapörrö sai maaleja ja siveltemiä. Barbalala sai sellon, jollaista hän oli aina halunnut.
 (Barbapapas julklapp. Det var julafton, Barbapapor sov lugnt. De hade inte hört när någon kom med sina julklappar. Men sedan hade alla julklappar. Barbaskön fick mål och penslar, Barbalala fick cello som hon hade alltid velat.)
 [8] Barn (Ella): Men han fick int ändå (*pekar*)
 [9] Pappa: Joo Barbapupu
 (Ja Barbafin)
 [10] Barn (Ella): Men kanske det här [otydlig]
 [11] Mamma: Kanske
 [12] Pappa: Se voi olla joo. Barbapupu ihaili uusia korujaan. Barbapinko sai kemistin sarjan, Barbatipu kirjoja ja Barbapaavo polkupyörän ja Barbapoju sai suunnattoman laatikon. Se oli niin suuri, ettei se mahtunut edes ovesta. Se otettiin sisään katon kautta. Barbapoju oli onnensa kukkuloilla, hän oli halunnut lisää lintuja kesyn tukaaninsa seuraksi. Vai- vaikeuksia tuli heti oi oi
 (Det kan vara så ja. Barbafin beundrade sina nya smycken. Barbaflink fick ett kemistset, Barbabok fick böcker och Barbastark en cykel och Barbazoo fick en enorm låda. Den var så stor att den inte rymdes in i dörren. Den togs in genom taket. Barbazoo var på sin lyckas höjd, han hade velat mer fåglar för att hålla hans tama tukan sällskap. Svå- svårigheter kom genast oj oj)
 [13] Barn (Ella): Läs svenska finska
 [14] Pappa: Tää on suomee
 (Det här är finska)
 [15] Mamma: Asså den är på finska
 [16] Pappa: Linnut tuntuivat nauttivan tulen läheisyydestä, joten se merkitsi polttopuiden tekemistä. Mutta metsän asukkaat eivät pitäneet siitä niin, että, niin paljon, että puita kaadettiin. Barbapapat joutuivat muutta-
 (Fåglar verkade njuta av eldens närhet, vilket betydde att de måste hugga ved. Men skogens invånare tyckte inte om det så, att, så mycket att fälla träd. Barbapapor var tvungna att flytt-)

(Utdrag 7, Familjen 4)

En annan sak som är intresseväckande i det ovanstående utdraget är det att Ella verkar vilja att pappan skulle byta språket till svenska (se rad [13]). Mamman blir då överraskad när pappan svarar att språket i boken är finska, vilket kan betyda att såväl Ella som mamman hade antagit att denna bok skulle ha varit på svenska. Det kan vara så i detta fall att Ella är mer van vid med svenskan och därför föredrar den. Det kan även vara

därför att hon ber pappan att sluta med läsningen en stund efter när pappan har sagt att texten är nu på finska och fortsätter att läsa på finska.

En annan situation som kommer också från Familjen 4 är framträdande p.g.a. dess språkliga dialog. I utdraget läser Ellas mamma igen om Barbafamiljen och meningen med denna bok är att lära sig siffror. Här får Ella själv räkna olika saker i bokens bilder. Ella ger även sin pappa en befallning att räkna fåren i boken, vilken leder till att pappan räknar dem på finska (se rader [4]-[6]). Detta kan tolkas som en inläringssituation där siffrorna spelar den största rollen. Situationen är således en fin språklig dialog där såväl svenska som finska har sina berättigade platser.

- [1] Mamma (sv.spr.): Här har vi nio Barbapapor. Barbapapa, Barbamamma, Barbaflink, Barbastark, Barbafin, Barbalala, Barbabok, Barbaskön och Barbazoo. Alla är jättehungriga efter att ha sportat hela dan. Titta vem kommer från rymden? Men den ser ut som en Barbapapa till. Så finns det tie Barbapapor. En, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nie, tie
- [2] Barn (Eva): Jag ska räk-na. Jag ska räkna alla hund. En, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nie, tie, elva, tolv, tretton, fjorton, femton, sexton, sjutton, nitton, arton, tjugo
- [3] Mamma: Oho, tjugo. Se vilken skoj dans. Räkna noga hur många är där [otydlig]? Finns det tio fåglar, tio hundar, tio barn, räkna alla. Du kan ju räkna [otydlig], kanske fårena. Hur många får finns det?
- [4] Barn (Eva): Kalle kan räkna
- [5] Mamma: Nå Kalle kan räkna
- [6] Pappa (fi.spr.): **Yks, kaks, kolme, neljä, viisi, kuusi, seitsemän, kahdeksan, yhdeksän, kymmenen**
(Ett, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nio, tio)
- [7] Barn (Eva): Nu ska jag räkna grisen (?). En, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nie, tie

(Utdrag 8, Familjen 4)

Vi kan se i utdraget ovan att både svenskan och finskan används i situationen sida vid sida. Enligt min tolkning betyder detta att Ella vill lära sig eller åtminstone höra de finska motsvarigheterna till de svenska räkneorden. På så sätt integreras de båda språken i situationen och de båda fungerar naturligt i den.

En person, ett språk –principen (se mer om detta i avsnitt 2.1.3) förekommer implicit enligt min tolkning i några transkriptioner. Följande utdrag presenterar en av dessa. I utdraget tittar familjen på Annas bildbok och pratar om bilderna i boken. Mamman talar

svenska och pappan finska med Anna. Anna använder mest svenska men kan svara kort på finska på pappans repliker. Även om Anna talar rätt så lite finska, verkar hon förstå helt vad pappan säger.

- [1] Mamma (sv.spr.): Men vad äter björnana? (*Pläddrar tillbaka några sidor*) Här.
 [2] Barn (Anna): Jag vet int (*pläddrar vidare*)
 [3] Mamma: Kanske blåbär
 [4] Barn (Anna): Ell-eller någo igubbar
 [5] Mamma: Jordgubbar (.) nå helt säkert
 [6] Pappa (fi.spr.): [SMEKNAMN] **mitäs jos ne syökin poroja** (*Anna pläddrar vidare*). **Söiskö ne poroja?**
 (Tänk om de åt renar. Skulle de äta renar?)
 [7] Barn (Anna): Nä **ei** (*tittar upp mot pappa*) (Nä nej)
 [8] Pappa: **Ehheikö?**
 (Inte?)
 [9] Mamma: Vad är det här? (*mamma pekar på en bild*)
 [10] Pappa: **arvaas mitä**
 (Vet du vad)
 [11] Barn (Anna): ([OTYDLIGT]) (*Anna svarar till mamman*)
 [12] Pappa: [SMEKNAMN] **Pohjois-Amerikassa ni ne saattaa** (*Anna suckar*)
yh- yhde- yhdes vaiheessa vuotta syödä lohikaloja
 (I Nordamerika kan de vid en punkt om året äta laxfiskar)
 [13] Barn (Anna): **Ei** (Nej)
 [14] Pappa: **Joo-o** (*Anna nickar*) **ne nousee jokea ja käy kalastamassa siellä**
 (Ja-a de stiger upp längs ån och går och fiskar där)
 [15] Barn (Anna): Dom gar å fiskaa
 [16] Mamma: Björnana
 [17] Barn (Anna): Ja
 [18] Mamma: Dom står där i vattnet och tar med sina tassar (*Mamma visar med handen hur björnen fångar fisk*)
 [19] Barn (Anna): Såh häna (*pekar på en bild*)
 [20] Mamma: Jå
 [21] Barn (Anna): jå, såh häna fiskar (*pekar på boken och lyfter upp den för att visa till pappan*)
 [22] Pappa: **Joo**
 (Ja)

(Utdrag 9, Familjen 1)

Familjen med flest transkriberade lässituationer i materialet är Familjen 5. Utgående från deras fyra transkriptioner är det lite lättare att bedöma någonting om språkanvändning i allmänhet i familjen än utgående från de andra enskilda transkriptionerna. Föräldrarnas språkanvändning är högst konsekvent; pappan använder alltid finska och mamman svenska när de läser för barnen. Detta kan vara ett tecken från en planmässig språkstrategi eller någonting som händer omedvetet. Eva talar också finska med pappan och svenska med mamman och det syns inte att någotdera språket skulle dominera i hennes

språkhantering eftersom hon talar båda språken flitigt. De två nästa utdragen presenterar detta.

- [1] Mamma (sv.spr.): Fru Berg tog hem krokodilen och lät honom simma i diskhon. Fru Bergs barnbarn Robert kom för att titta på honom men när han satte ner sin hand för att tappa krokodilen så bet Sötnos honom. Farmor din krokodil bet mig, sa Robert. Dumheter, sa Fru Berg, du skrapade nog din hand ut i trädgården. Sötnos skulle inte göra en flyga för när
- [2] Barn (Eva): Till sist åt hon upp den där människan för att hon sa det
- [3] Mamma: Det var lustigt att hon sa så, för från den dag då Sötnos kom fanns inga flugor, spindlar eller andra småkryp någonstans i Fru Bergs hus. Fru Berg tyckte så mycket om sin krokodil. Hon gjorde i ordningen säng av en skokartong och lade ett litet lakan och en liten kudde. Hon satte på honom ett litet koppel och tog väg honom ut för promenad. Eftersom hon inte kunde hitta någon krokodil mat från djuraffären så gav hon honom hundmat och kattmat som hon blandade med lite fisk. Eva
- [4] Barn (Eva): Hahahaha, hihihihhi
- [5] Mamma: Och sötnos växte han blir för stor för skokartongen så Fru Berg fick lägga honom i en baklåda (?). Han blev för stor för diskhon så hon badade honom badkaret. Och hon var tvungen att byta det lilla kopplet till något större. En dag när Robert kom till sin farmor släppte han ut undulaten så att den kunde flyga runt i rummet. Sötnos tittade på undulaten och gapade stort när det kom flygande och snabbt, när det kom flygande, och snabbt svalde han fågeln. Farmor, skrek Robert, din krokodil har just ätit upp undulaten. Dumheter, sa Fru Berg, fågeln säkert flugit ut genom fönster. Sötnos skulle inte göra en flyga för när
- [6] Syskon (Niklas): [otydlig]
- [7] Barn (Eva): Och hon åt också upp den där damen [otydlig] på det där viset
- [8] Mamma: Mmm. Sötnos log ett brett leende och visade femti glänsande, vita tänder. Kvick bit, sa han. Och krokodilen växte. Han blev för stor för baklådan (?) så Fru Berg bäddade ner honom i sin egen säng. Han hade vuxit ur badkaret så bytt [otydlig] i trädgården och hon blir tvungen att byta kopplet mot en kedja
- [9] Barn (Eva): Kedja

(Utdrag 10, Familjen 5)

I Utdrag 10 ovan ser vi att mamman läser för Eva och Niklas på svenska, och Eva kommenterar mammas berättelse ivrigt också på svenska (se rader [2] och [7]). Det förekommer ingen språkblandning eller kodväxling utan språket är hela tiden endast svenska.

- [1] Pappa (fi.spr.): ...Metsätonttu Pim oli puuseppä. Hän nikkaroi käden käänteessä tuolit, pöydät ja kaapit. Hänen työpaikkansa oli pienemmässä

- sienessä metsätonttujen talon vieressä. Onks toi muuten vähän samanlainen niin tota linnunpönttö kuin mitä meillä tossa puussa on?
- (Skogstomten Pim var en snickare. I en handvändning snickrade han stolar, bord och skåp. Hans arbetsplats var i en mindre svamp bredvid skogstomtarnas hus. Är det där förresten lite en likadan alltså fågelholk som vi har i den där träden?)
- [2] Barn (Eva): Juu
(Ja)
- [3] Pappa: Saas nähä tota noin tuleeko siihen kuule tota noin ens kesänä
(Vi får se alltså om det kommer hör du alltså på sommaren)
- [4] Barn (Eva): Minä ainaskin luulisin
(Åtminstone jag skulle tänka så)
- [5] Pappa: lintu asumaan
(en fågel som bor där)
- [6] Barn (Eva): Jos joku lintu näkee sen ja niiden mielestä siinä on hyvä koti niin ne ei tiedä, että me ollaan laitettu se
(Om en fågel ser den och de tycker att där finns det ett bra hus så vet de inte att vi har lagat den)
- [7] Pappa: Saa nähä tulisko siihen lintuja
(Vi får se om det kommer fåglar till den)
- [8] Barn (Eva): Ehkä linnut tykk- ehkä joku aineskii lintuperhe tulee asumaan siihen
(Kanske tyck- kanske åtminstone en fågelfamilj kommer och bor där)
- [9] Pappa: Toivotaan se olis sit kiva kattella kun lintuja
(Vi hoppas att det skulle vara sen kul att titta när fåglar)
- [10] Barn (Eva): Joo lentää ulos ja sisään
(Ja flyger ut och in)
- [11] Pappa: Mahtuisko sinne semmonen kurki mitä lentää tossa syksyllä?
(Skulle en sån där trana som flyger där på hösten rymmas dit?)
- [12] Barn (Eva): En minä luulisi
(Jag skulle inte tro så)
- [13] Pappa: Onks se vähän liian iso siihen?
(Är den lite för stor för det?)
- [14] Barn (Eva): Joo
(Ja)
- [15] Pappa: Sellanen pikkulinnun pe- pönttö
(En sådan där småfågels bo- holk)

(Utdrag 11, Familjen 5)

I Utdrag 11 läser Eva och pappan tillsammans och talar finska. De talar lite vid sidan om saken eftersom pappan frågar om Eva tycker att bilden på fågelholken i boken påminner den som de har på deras egen gård. Därefter börjar de tala om fåglar som möjligen kommer att bosätta sig i fågelholken på gården (se rad [1]). En sådan diskussion är emellertid en naturlig del av bokläsningssituationer och kan t.o.m. att hjälpa barnet att sammankoppla bokens händelser med fenomenen i det verkliga livet (se avsnitt 2.3, t.ex. Whitehead 2004: 142). Detta händer ofta med barn under lässtunder.

Det är också möjligt att tolka exempelvis Utdragen 6, 7, 8 och 9 som flexibel språkanvändning (translanguaging) där alla deltagare blir förstådda fast de alla inte talar det samma språk varje gång. I dessa situationer fungerar de båda språken helt naturligt sida vid sida varandra och språkanvändning händer i hög grad dynamiskt.

4.3 Barn som medberättare

Detta avsnitt fokuserar sig på situationer där läsaren kan klart märka att barn får möjligheten att vara aktivt med och delta i lässtunden som medberättare eller på andra sätt. Samtidigt finns det även ett par transkriptioner där barnen inte får delta så mycket eller inte alls i lässtunden, vilket kan bero på flera olika saker som jag kommer att diskutera i slutet av detta avsnitt. Först koncentrerar jag på de utdrag som presenterar väl barnens deltagande i lässtunden.

Intressant var att se hur särskilt vissa böckerna automatiskt tog barnen med i berättelseuppbyggnad och ställde frågor till sina läsare. Transkription av familjen 3 innehåller läsning av Tove Janssons *Hur gick det sen*. Boken i sig själv aktiverar läsare att fundera på vad det kommer att hända på nästa sida; I slutet av varje sida finns det frågan *vad tror du att det hände sen*, vilket är intressant för barnen därför att de får lov att förutsäga händelser i boken. Utdraget nedan förklarar detta vidare.

- [1] Mamma (sv.spr.): Hur gick det sen. Från mjölkbutiken klockan fem, ett litet mumintroll gick hem, en kanna full av mjölk han bar, och vägen lång och kuslig var, och vinden suckade och ven, i skogens alla mörka trä
- [2] Barn (Tobias): **Tuolla oli** mörka (*pekar på bilden*)
(Där var mörka)
- [3] Mamma: det var ej långt från skymningen
- [4] Barn (Tobias): **Mamma kato tuolla on jotain**
(Mamma titta där är någonting)
- [5] Mamma: vad tror du att hände sen? Jå är där ögon? Vad tror du att hände sen Tobias? Titta (*pekar på bilden*) Vad tror du här är? [otydlig] riv inte [otydlig] titta där har klättrats upp i träna
- [6] Syskon (Saga): Ja vet vad efter den här sidan kommer
- [7] Mamma: Ja-a

(Utdrag 12, Familjen 3)

Vi kan märka i utdraget att Tobias visar saker på bilderna och vill få sin mammas uppmärksamhet (se rader [2] och [4]). Alla barnen i Familjen 3 var ivriga att fundera på vad som kommer att hända i boken. Det finns också hänvisningar i transkriptionen till att boken har lästs för barnen tidigare. Det syns i det följande utdrag där Fanny visar att hon vet att dammsugaren kommer att vara på nästa sida (se rader [2]-[8]):

- [1] Mamma (sv.spr.): mumintrollet ville hem, ack mymmmla, sa han, aldrig mer min mammas hus jag åter ser, fort ut i solskenet igen, vad tror du att det hände sen? vad tror du att kommer nu (*visar på bilden*)
- [2] Syskon (Fanny): Jag vet
- [3] Mamma: Nå?
- [4] Syskon (Fanny): Det är kanske
- [5] Barn (Tobias): **Peili**
(En spegel)
- [6] Mamma: Vad tror Saga?
- [7] Saga: Hmm
- [8] Fanny: Jag tror dammsugaren
- [9] Saga: Nå ja dammsugaren
- [10] Mamma: Dammsugaren var det ja. Där städade en stor hemul, som trodde att det snart var jul

(Utdrag 13, Familjen 3)

Den andra boken som verkar aktivera dess läsare berättar om Barbafamiljen. Nästa utdrag är från Familjen 4, och i detta läser mamman till Ella. Boken innehåller frågor till läsaren (se rad [1]).

- [1] Mamma (sv.spr.): ...Eftersom Barbapaporna kan ändra form, behöver de int köpa någon maskiner till sin skola. Barnen tar väl hand om sin köksträdgård. Vem påminner pumpan om? Liknar den här Barbapapa?
- [2] Barn (Ella): Já
- [3] Mamma: Tänk på vad ni plockar för svampar. Alla är inte ätliga. Vet du
- [4] Barn (Ella): Men utom en [betoning] är int ätlig
- [5] Mamma: Det finns flera som int är ätliga. Det finns flera giftiga svampar som int man får äta. Vita och bruna svampar ska man aldrig äta, och inte röda heller. Röda, vita, bruna
- [6] Barn (Ella): Fast giftflugsvamp ska man aldrig äta
- [7] Mamma: Nää det är sån röd svamp med prickar på men sen finns det också en vit flugsvamp som är ännu giftigare, så vita svampar, champinjoner som man köper i butiken kan man äta men alla andra vita svampar ska man lämna i skogen om int man vet exakt vad det är för svamp. Så barn får aldrig äta svampar själva visst inte nää
- [8] Barn (Ella): Men jag får aldrig gå äta själv
- [9] Mamma: Näj Barbazoo

- [10] Barn (Ella): Jag går alltid att äta med andra människor
 [11] Mamma: Med vuxna
 [12] Barn (Ella): Ja

(Utdrag 14, Familjen 4)

I detta utdrag märker vi att Ella och mamma börjar prata om olika saker emellan läsningen. De talar om svampar som möjligen finns också med i själva berättelsen och särskilt i bokens bilder. De talar exempelvis om svampar som är giftiga och som man inte kan äta (se rader [3]-[8]). Detta exemplifierar igen en situation där bokens händelser blir klart förknippade med fenomen i det verkliga livet.

Det sker någonting beaktansvärt i lässtunden av Familjen 4 när Ella avbryter pappas läsning. I utdraget säger Ella att pappan inte längre får läsa och därefter frågar pappan om det nu är Ellas tur att läsa. Ella svarar att det är hennes tur men att hon inte kan göra det. Pappan undrar om Ella redan hade läst boken men Ella svarar att hon kan *läsa vissa böcker men inte alla*. Därefter ger Ella boken till mamman och säger att hon kan läsa den då.

- [1] Barn (Ella): Kalle du kan int läsa så länge
 [2] Pappa (fi.spr.): Kestääkö liian kauan?
 (Tar det för länge?)
 [3] Barn (Ella): Kalle du kan int läsa så länge
 [4] Pappa: Onko se sun vuoro nytten?
 (Är det din tur nu?)
 [5] Barn (Ella): Jå för du kan int läsa så länge. Nå jag kan int läsa
 [6] Pappa: Jaha, luiksä sen jo?
 (Jaså, läste du den redan?)
 [7] Barn (Ella): Jag kan läsa vissa böcker men inte alla. Du får läsa den här (*ger boken åt mamma*)

(Utdrag 8, Familjen 4)

Det är möjligt att Ella menar här (se rad [7]) att hon kan läsa sådana böcker som inte innehåller text, d.v.s. bildböcker. Läsning är således i detta fall ett rätt så brett begrepp. Ella kan också själv läsa vissa böcker som inte behöver textförståelse, eller vilkas berättelser Ella själv kommer ihåg.

Det finns även situationer i materialet där barnet och föräldern hellre minnas berättelsens innehåll tillsammans genom att titta på bilderna än faktiskt läser boken. Eva och

pappa från Familjen 5 ska läsa boken om tre små grisar som nattsagan och de förbereder detta i den följande delen av transkriptionen.

- [1] Pappa (fi.spr.): No tässä on toistenkin lauluja, niitäkin iskän pitää kattoa mitenkä tota noin noin noin ne lauletaan sitte. Siinä se susi puhalttaa
(Så här finns det även andras låtar, pappa måste titta på dem för att veta hur de ska sjungas. Där blåser den vargen)
- [2] Barn (Eva): Joo. Mitä ne laulaa tässä sitte?
(Ja. Vad sjunger de här då?)
- [3] Pappa: No täällä ne laulaa taas tätä pahaa sutta ken pelkäisi. Susi on tuolla piilossa tuolla kukkien takana
(Alltså här sjunger de igen detta ingen är rädd för den vargen här. Vargen är där i smyg bakom blommor)
- [4] Barn (Eva): No tuosta se lyö sitä susia pitkin
(Och där slår den längs den där vargen)
- [5] Pappa: Mut kato mihinkä nuo kaks veli Huilu ja veli Viulu mihinkä ne meni piiloon
(Men titta vart de där två Bror Hurtig och Bror Lustig vart gick de i smyg?)
- [6] Barn (Eva): Joo sängyn alle
(Ja under sängen)
- [7] Pappa: Sängyn alle
(Under sängen)
- [8] Barn (Eva): Yritettäiskö arvata kuka on ketä niistä
(Skulle vi försöka gissa vem som är vem av dem?)
- [9] Pappa: No tästä on vähän vaikea sanoo kumpi on kumpi, Veli Ponteva on tuolla tota noin pianon ääres. Kato veli Ponteva on tehnyt tiilistä ittelleen pianon
(Alltså det är lite svårt att säga vem som är vem, Bror Duktig är där alltså vid pianot. Titta Bror Duktig har gjort sig själv ett piano av tegel)
- [10] Barn (Eva): Joo, nyt ei tuo piano voi mennä rikki. Eiks tuo ookin tiilistä myös se?
(Ja, nu kan det där pianot inte gå sönder. Är det inte av tegel också det?)
- [11] Pappa: Tiilistä tehty
(Gjort av tegel)
- [12] Barn (Eva): Koko talo tehty tiilistä
(Hela huset gjort av tegel)

(Utdrag 15, Familjen 5)

Både Eva och pappa ställer frågor till varandra om bildernas innehåll och på detta sätt försöker de tillsammans komma ihåg vad som kommer att hända i nattsagan. En sådan förberedande diskussion om boken kan tolkas som medberättandet eftersom barnet har där en aktiv roll som berättare när hen försöker komma ihåg bokens innehåll.

Det finns också ett par exempel i materialet på en s.k. föreläsning. Fast föräldrarna läser inte direkt till barnet är detta också en viktig situation som förebådar riktiga lässtunder i framtiden. Det första exemplet här gäller familjen 1. Utdraget har tagits upp redan tidigare i denna del (se Utdrag 9). I utdraget nedan tittar Anna på bilderna i boken som hon bläddrar i. Mamman sitter bredvid henne och pappan sitter och filmar i närheten.

- [1] Mamma (sv.spr.): Men vad äter björnarna? (*Pläddrar tillbaka några sidor*) Här.
 [2] Barn (Anna): Jag vet int (*pläddrar vidare*)
 [3] Mamma: Kanske blåbär
 [4] Barn (Anna): Ell-eller någo igubbar
 [5] Mamma: Jordgubbar (.) nå helt säkert
 [6] Pappa (fi.spr.): [SMEKNAMN] **mitäs jos ne syökin poroja** (*Anna pläddrar vidare*). **Söiskö ne poroja?**
 (Tänk om de åt renar. Skulle de äta renar?)
 [7] Barn (Anna): Nä **ei** (*tittar upp mot pappa*) (Nä nej)
 [8] Pappa: **Ehheikö?**
 (Inte?)
 [9] Mamma: Vad är det här? (*mamma pekar på en bild*)
 [10] Pappa: **arvaas mitä**
 (Vet du vad)
 [11] Barn (Anna): ([OTYDLIGT]) (*Anna svarar till mamman*)
 [12] Pappa: [SMEKNAMN] **Pohjois-Amerikassa ni ne saattaa** (*Anna suckar*)
yh- yhde- yhdes vaiheessa vuotta syödä lohikaloja
 (I Nordamerika kan de vid en punkt om året äta laxfiskar)
 [13] Barn (Anna): **Ei** (Nej)
 [14] Pappa: **Joo-o** (*Anna nickar*) **ne nousee jokea ja käy kalastamassa siellä**
 (Ja-a de stiger upp längs ån och går och fiskar där)
 [15] Barn (Anna): Dom gar å fiskaa
 [16] Mamma: Björnana
 [17] Barn (Anna): Ja
 [18] Mamma: Dom står där i vattnet och tar med sina tassar (*Mamma visar med handen hur björnen fångar fisk*)
 [19] Barn (Anna): Såh häna (*pekar på en bild*)
 [20] Mamma: Jå
 [21] Barn (Anna): jä, såh häna fiskar (*pekar på boken och lyfter upp den för att visa till pappan*)
 [22] Pappa: **Joo**
 (Ja)

(Utdrag 16, Familjen 1)

I exemplet ovan ställer de båda föräldrarna frågor om bokens innehåll till Anna. De tittar på bilderna tillsammans och berättar om olika djur som presenteras i boken. Anna kan fritt säga vad hon vill om bilderna men föräldrarna också aktivt frågar Anna olika saker. Genom att diskutera bokens figurer på detta sätt lär barnet sig att sammankoppla figurerna med de motsvarande djuren i det verkliga livet och kan förstå att berättelser

oftast behandlar också verkligheten (se avsnitt 2.3, t.ex. Whitehead 2004: 142).

Det andra exemplet är från Familjen 5. I exemplet tittar Eva på boken med pappan innan de börjar att läsa berättelsen. Här visar Eva att hon vet rätt så många bokstäver och stavar dem till sin pappa.

- [1] Pappa (fi.spr.): M joo, entäs tuo?
(M ja, vad är det med där?)
- [2] Barn (Eva): (*räknar upp*) P A M J A P O [svenskt uttal] Mmm
- [3] Pappa: Mmmm
- [4] Barn (Eva): Tuo pikku-e
(Den där lilla-e)
- [5] Pappa: Joo-o
(Ja-a)
- [6] Barn (Eva): Vieressä
(Bredvid)
- [7] Pappa: Mikäs tuo on?
(Vad är den där?)
- [8] Barn (Eva): A tai u tai p
(A eller u eller p)
- [9] Pappa: Se on u, se on pikku-u. Entäs tuo?
(Den är u, den är lilla-u. Vad med den?)
- [10] Barn (Eva): U
- [11] Pappa: Entäs tuo?
(Än sedan?)
- [12] Barn (Eva): A tai b
(A eller b)
- [13] Pappa: Se on d, se on pikku-d
(Den är d, den är lilla-d)
- [14] Barn (Eva): Pikku-d
(Lilla-d)
- [15] Pappa: Pikku-d
(Lilla-d)
- [16] Barn (Eva): Ja tuo on pikku-e
(Och den är lilla-e)
- [17] Pappa: Joo-o
(Ja-a)
- [18] Barn (Eva): Ja pikku-a. Eikun se on p tai a tai c tai b tai s [svenskt uttal]
(Och lilla-a. Nej men den är p eller a eller c eller b eller s)
- [19] Pappa: Se on ämmä. Mikäs tuo on?
(Det är emmet. Vad är den där?)
- [20] Barn (Eva): J [namn]
- [21] Pappa: Entäs tuo?
(Och den?)
- [22] Barn (Eva): A tai b
(A eller b)
- [23] Pappa: A, entäs tuo?
(A, och den?)
- [24] Barn (Eva): J tai i
(J eller i)

- [25] Pappa: Se on ällä, se on pikku-l. Ne on vielä vähän hankalia nuo tota noin pikkukirjaimet. Mikäs tuo kirjain?
(Den är ellet, den är lilla-l. De är ännu lite svåra alltså de där små-bokstäver. Vad är den där bokstaven?)
- [26] Barn (Eva): K
- [27] Pappa: Sitte?
(Sen?)
- [28] Barn (Eva): (*räknar upp*) I R J A L T eikun I T U
(I R J A L T nej men I T U)
- [29] Pappa: Joo-o kaikki oikein. Joo, ruvetaanko lukemaan sitte?
(Ja-a alla hade du rätt. Ja, börjar vi läsa sen?)

(Utdrag 17, Familjen 5)

I detta utdrag kan man se att Eva redan vet flera bokstäver eftersom hon kan peka på olika bokstäver och nämna dem. Hon vill också visa detta till sin pappa. Ett sådant igenkännande är ett tecken på att texter och bokstäver i allmänhet är bekanta till Eva, vilket å sin sida berättar att Eva har tidigare sett många texter och bokstäver. Det är därför högst sannolikt att Evas föräldrar har läst flera böcker till henne tidigare.

Jag har valt att inte behandla noggrant de utdrag som visade nästan inga möjligheter för barnen att delta som medberättare. Mest har jag velat ge exempel på situationer där barnen tydligt får påverka läsningens gång och inte koncentrera mig på de situationerna som inte är så exemplariska på denna sak. Härnäst kommer jag att ändå diskutera dessa fall och jag också kommer att förklara några möjliga orsaker till de fall som visade nästan inget medberättande.

Som Arnberg (1989: 115-116) hävdar, är det viktigaste vad det gäller läsning till barn att koncentrera sig på att lyssna på vad barnet har att säga, exempelvis dess frågor eller kommentarer om boken. I vissa fall verkade det ändå vara så att läsningen skedde så snabbt som möjligt och att föräldrarna inte hade tillräckligt med tid att koncentrera sig på barnens kommentarer om berättelsen. Förstås kan frågor som barnen ställer vara ibland sådana att de inte riktigt hör ihop med bokens berättelse men de kan vara viktiga för barnet själv.

Exemplet nedan är från Familjen 2. I utdraget läser mamman till barnen och Alisa är mycket ivrig att veta om spöket i boken (se rader [1] och [3]). Hon verkar vara lite rädd för det men hon också är intresserad av det. Mamman svarar mycket kort på Alisas frå-

gor och vill fortsätta läsningen snabbt. Hon läser även monologiskt en lång bit av texten, som jag har förkortat här (se rad [6]).

- [1] Barn (Alisa): Missä kummitteli?
(Var spökade det?)
- [2] Mamma (fi.spr.): Siellä kummitteli siellä edellisessä. Mutta ei Eemeli ollut
(Där spökade i det tidigare där)
- [3] Barn (Alisa): Haluan nähdä (*mamma vänder blad*)
(Jag vill se)
- [4] Mamma: Se oli täällä, tuolla, siellä
(Det var här, där borta, där)
- [5] Barn (Alisa): Minä en halua kummitelua (Jag vill inte ha spökeriet)
- [6] Mamma: Joo laitetaan pois se siitä. Mutta ei Eemeli ollutkaan verstashuoneessa, sillä hän oli karannut suoraan ruoka-aittaan. Toden totta siellä Eemeli nyt nukkui kaapissa makkarankuoria yllään. Toiset pidot Eemeli järjesti tapaninpäivänä. ”- -” Hän oli vuokrannut sieltä asunnon inhottavalta rotalta. Pertti halusi muuttua yhtä pieneksi kuin Nisse-Naskali niin että he voisivat leikkiä yhdessä.
(Ja vi ska lägga bort det där. Men Emil var inte i verkstadsrum, för att han hade smitit rakt till matboden. Verkligen sov Emil nu där i skåpet med korvskinn på sig. Ett annat kalas arrangerade Emil på annandag jul. ”- -” Han hade hyrt en bostad från en äcklig råtta. Bertil ville bli så liten som Nils Karlsson Pyssling så att de kunde leka tillsammans.)
- [7] Barn (Alisa): Äiti (*viskar*) (Mamma)
- [8] Mamma: Oli hyvä olla niin pieni, että voi kylpeä sokeriastiassa.
(Det var bra att vara så liten att kunna bada i en sockerskål)
- [9] Barn (Alisa): Äiti missä kummitteli?
(Mamma var spökade det?)
- [10] Mamma: Kummitteli, se oli siellä aikasemmalla sivulla, ei katota sitä nyt enää. Noni siihen loppu se kirja (*stänger boken*). Oskar voi sammuttaa sen
(Spökade, det var där på föregående sida, vi tittar inte på den nu längre. Sådär slutade den där boken. Oskar kan stänga av den)

(Utdrag 18, Familjen 2)

I detta exempel kan det möjligtvis vara även så att mamman tolkar situationen så att Alisa är rädd för spökeriet i berättelsen och därför vill gå vidare i texten. I alla fall tycks mamman förbigå Alisas kommentarer eller ge endast korta svar på dem.

Medberättande som ett fenomen kan också vara främmande till läsaren. Om läsarens föräldrar eller andra skötare aldrig har blivit läst för med denna lässtil i deras barndom kan det vara dessa erfarenheter som påverkar den nutida lässtilen. Om man inte är medveten om medberättandet som ett alternativ till ”traditionell högläsning” kan man inte förvänta att se sådana handlingar under lässtunder. Det kan också vara krävande eller

tröttsamt att alltid orka låta barnen delta i läsningen och vara aktivt med i lässtunden, och därför är det bara mänskligt att slippa medberättandet då och då.

4.4 Uppmärksamhet på språkliga aspekter

I en transkription var det möjligt att märka små spår av diskussion om språkliga fenomen. Jag hade antagit att jag skulle hitta flera situationer där språket skulle ha diskuterats på någon nivå (se avsnitt 1.2) men det fanns inte så tydliga fall bland transkriptioner som skulle ha behandlat explicit precis detta.

Emellertid är t.ex. Utdrag 17 av Familjen 5 (se avsnitt 4.3 ovan) ett bra exempel på en sådan situation där det språkliga samtalet sker naturligt under lässtunden. Eva stavar bokstäver till pappan och pappan kontrollerar Evas stavning genom att bekräfta korrektheten av bokstäverna. Denna är en intressant situation där Eva vill visa att hon kan många bokstäver men samtidigt behandlar den en interaktiv språkinläringssituation där både Eva och pappan deltar aktivt.

Det förekommer dock situationer där läsaren kan märka implicita diskussioner kring språk. I följande utdrag läser Anna och mamman från Familjen 1 en bildbok och mamman vill få Anna berätta olika saker om bilderna.

- | | |
|----------------------|---|
| [1] Barn (Anna): | Sköldpaga (<i>pekar på en bild i boken</i>) |
| [2] Mamma (sv.spr.): | Det är en sköldpadda (.) Jå:, är den här månne |
| [3] Barn (Anna): | dom här [OTYDLIGT] sig uppinnorr (<i>pekar på en bild och tittar på mamman</i>) |
| [4] Mamma: | Upp och ner |
| [5] Barn (Anna): | Ja |
| [6] Mamma: | Den här sköldpaddan tycker om gräs och hö (.) mm |
| [7] Barn (Anna): | Jo |
| [8] Mamma: | Men vad äter björnana? (<i>Pläddrar tillbaka några sidor</i>) Här. |
| [9] Barn (Anna): | Jag vet int (<i>pläddrar vidare</i>) |
| [10] Mamma: | Kanske blåbär |
| [11] Barn (Anna): | Ell-eller någo igubbar |
| [12] Mamma: | Jordgubbar (.) nå helt säkert |

(Utdrag 19, Familjen 1)

Mamman t.o.m. korrigerar Annas ännu lite bristande ordformer som *sköldpagga* (på rad [1]), *uppinorr* (på rad [3]) och *igubbar* (på rad [11]) genom att uttala de rätta formerna efter Annas turer. Hon försöker också locka fram ord när hon frågar Anna vad björnarna äter. Mamman får svar på detta när Anna svarar *igubbar* efter mammas förslag om blåbär. I detta exempel händer således implicit ordförrådsinläring på två olika sätt: Genom att mamman korrigerar vissa brister i vissa ord och genom att mamman strävar efter att barnet själv skulle komma ihåg och uttala ord som har någonting att göra med ett visst fenomen.

5 DISKUSSION

5.1 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet mäter undersökningens pålitlighet. Kananen (2008: 123-124) hävdar att begreppen 'reliabilitet' och 'validitet' har skapats inom den naturvetenskapliga forskningen och därför kan dess lämplighet till kvalitativ undersökning diskuteras också kritiskt (se också Tuomi & Sarajärvi 2002: 136). Dessutom poängterar Hirsjärvi m.fl. (2007: 157) att objektivitet är svårt att nå i kvalitativa studier eftersom forskaren och det som forskas hänger så tätt ihop. Därför kan resultaten vara endast tolkningar, inte bekräftning av redan existerande påståenden. Hirsjärvi m.fl. (2007: 227) konstaterar emellertid att kvalitativa studiers pålitlighet ökar om forskaren förklarar noggrant hur hen har genomfört studien. I denna studie har jag strävat efter att beskriva så tydligt som möjligt vilka analysmetoder jag har använt och hur jag har gått framåt i själva analysen. Jag har också redogjort för forskningsprojektet Child2ling (Child2ling 2014) inom vilkas ramar jag har undersökt mitt tema. Att ha färdigt material kan vara en bra sak för denna undersökning därför att materialet har insamlats i familjer som jag inte känner personligt. Därför kan jag inte ha några antaganden om familjerna och analysen blir av den anledningen mer objektiv.

Kananen (2008: 123-124) anser att validiteten betyder det att undersökningen studerar de angelägenheter som är rätta och lämpliga för ändamålet. Budd m.fl. (1967: 68-69) poängterar att validitet gäller även frågan hur väl de använda metoderna producerade information som forskaren ville veta mera om. Validiteten kan också delas in i underkategorier som heter inre och yttre validitet (Kananen 2008: 123-124). Yttre validitet bedömer hur långt resultaten kan generaliseras medan inre validitet betyder felfrihet i tolkningen och i begreppen. Inom kvalitativa studier kan validiteten ses som olämplig pålitlighetsmätare p.g.a. att varje forskare kan göra sina egna tolkningar om materialet. Som redan sagt tidigare, har denna undersökning inte strävat efter att forma generaliserbar information utan att presentera en ny synpunkt till den finsk-svenska tvåspråkigheten och öppna diskussionen om familjernas vardagssituationer. Denna undersökning

validitet härstammar från att den studerar vanliga tvåspråkiga familjer som representerar många olika språkmiljöer i Finland.

Enligt Hirsjärvi m.fl. (2007: 226) innebär reliabilitet resultatens stabilitet och repeterbarhet d.v.s. hur exakta de är och deras förmåga att ge icke-slumpmässig information. Kananen (2008: 123-124) framhäver emellertid att när det gäller kvalitativa studier kan man förstå reliabiliteten som *liknande tolkningar* oberoende av forskaren. I kvalitativa studier bör forskaren säkra undersökningens kvalitet på basis av de val som hen gör under undersökningsprocessen. Vad som påverkar alltid i kvalitativa studier är det att alla resultat är varje gång tolkningar om olika angelägenheter, och det faktumet råder också i denna studie. I denna avhandling har jag tolkat vardagssituationer i tvåspråkiga familjer som jag inte personligen känner, vilket kan naturligtvis leda till icke-sanningsenliga tolkningar. Emellertid kan en utomstående betraktare ha en annorlunda synvinkel på flera saker som kan avslöja någonting helt nytt om dessa informantfamiljer.

I detta fall påverkar också faktumet att familjerna i undersökningen har själv valt när, var och hur de inspelar lässtunder. Särskilt är föräldrarna högst medvetna om deras egna handlingar, t.ex. vad det gäller språkanvändning. De kan också ha egna förväntningar eller antaganden om forskningens ändamål och syfte, som kan få föräldrarna att bete sig på ett visst sätt. Också barnen kan vara medvetna om videokameran, vilket kan påverka även deras beteende. Det är därför omöjligt att bedöma om alla situationer i materialet är helt autentiskt, eller om de liknar familjernas normala vardagssituationer eller inte. Enligt min åsikt verkar lässtunder ändå vara mycket naturliga eller åtminstone liknar de sådana lässtunder som jag också är själv van vid, vilket är ett bra tecken på autenticiteten.

5.2 Sammanfattning av resultaten

I detta avsnitt kommer jag att ta ställning till mina forskningsfrågor i tur och ordning samt dela vissa resultat in i lämpliga kategorier och klargöra dem vidare med hjälp av den teoretiska bakgrunden för denna avhandling.

5.2.1 Hur ser sagostunderna ut i tvåspråkiga familjer?

När jag började med denna undersökning ville jag få fram vem läser och när, vem initierar läsandet, vem förhandlar eller bestämmer vilken bok som ska läsas och till sist vem förhandlar eller bestämmer språket som används samt om barnen har aktiva eller passiva roller i detta. Ju längre jag kom i skrivandet av resultaten desto klarare började det bli att jag inte kan svara helt omfattande på alla frågor som jag hade tidigare ställt mig. Detta krävde det att jag justerade och preciserade mina forskningsfrågor under arbetets gång men samtidigt kvarhöll idén bakom varje forskningsfråga.

En krävande forskningsfråga gällde lässtundernas tidpunkt: det visade sig att vara rätt så svårt att säga när dessa lässtunder hade hänt. I några fall vet läsaren att det är fråga om en nattsaga (se Utdrag 1) men i många andra utdrag är det nästan omöjligt att bedöma lässtundens tidpunkt. Alltid kunde jag inte heller säga vem som hade initierat läsandet eller bestämt boken som lästes, eftersom alla transkriptioner innehöll inte dessa fakta. I avsnitt 4.1 redogör jag för de situationer där läsaren kan rätt så tydligt se vem som har initierat läsandet; det finns två situationer i transkriptionerna där föräldern klart gör initiativet (se Utdrag 1, Familjen 2 och Utdrag 2, Familjen 5). I princip var dessa två fall desamma vad det gäller bokval som föräldrarna gör. Dessutom fanns det två situationer där barnet gör initiativet (se Utdrag 3, Familjen 4 och Utdrag 4, Familjen 5). Därtill fanns det en tydlig situation där barnet väljer böcker som ska läsas (se Utdrag 5, Familjen 4). Som Bruce & Seljola (1999: 83) hävdar, är det viktigt att föräldrarna respekterar barnens egna val gällande böcker, därför att barnen oftast väljer berättelser som är aktuella för dem själva. I mitt material förekom det endast en situation där det framkom att barnet hade själv haft möjligheten att välja boken. Det är dock möjligt att också i andra transkriptioner barnet har fått välja boken själv, men detta har inte spelats in så den som läser transkriptionerna kan inte veta det.

Det var naturligtvis lättare att ta reda på vem som läser och vilket språk används under lässtunden. Läsare var såväl fäder som mödrar, och allt som allt var fördelningen rätt så jämn. I några transkriptioner var de båda föräldrarna med i lässtunden (se t.ex. Utdrag 9, Familjen 1). Detta är en bra sak därför att tvåspråkiga barn borde få tillgång till båda språken vad det gäller läsning i den tidiga barndomen (se t.ex. Baker 2000 och Arnberg

1989). Naturligtvis kan jag inte veta hur alla familjer i materialet agerar utanför dessa transkriptioner; exempelvis vet läsaren inte om den andra föräldern läser på sitt språk för barnen i Familjen 2 och Familjen 3 därför att endast den ena föräldern deltog i lässtunden i dessa två fall.

Det var ändå inte alltid helt oproblematiskt att bedöma barnens aktivitetsgrad vad det gällde språkval, men lyckligtvis var många barn i transkriptionerna rätt så aktiva och talade mycket. Sammantaget talade barnen nästan alltid detsamma språk som föräldrarna, men det fanns emellertid ett par undantag från detta. I en transkription använde Tobias från Familjen 3 nästan enbart finska även om hans mamma läste hela tiden på svenska (se Utdrag 12) och i en annan transkription talade Ella från Familjen 4 (se t.ex. Utdrag 7) inte finska med sin pappa utan enbart svenska, som var språket som hennes mamma talade. Ändå verkade det inte finnas några problem med förståelsen i någon av dessa två fall, utan barnen förstod klart allt som sades under lässtunderna. Dessa två barns språkanvändning diskuteras även senare i avsnitt 5.2.3.

5.2.2 Tar föräldrarna med barnen i berättelseuppbyggning? Hur?

Att få barnen aktivt delta i lässtunden är viktigt exempelvis p.g.a. att de familjer som läser för sina barn och därtill ger dem möjligheter att delta som medberättare förbättrar barnens möjligheter att utveckla sin läsförmåga tidigare och på ett annat sätt än de familjer som inte läser för sina barn eller läser utan att ställa några frågor på innehållet (Nauclér 2004). Detta var min utgångspunkt för denna forskningsfråga. I resultatdelen 4.3 presenterade jag de utdrag som bäst representerade de fall i vilka barnen fick bra möjligheter att delta i berättelseuppbyggningen. Det fanns olika sätt att få barnen att delta i lässtunden som en slags medberättare. Jag delar dessa sätt här in i följande tre grupper: 1) boken (och läsrytmen) som ett aktiverande element, 2) förberedande diskussion om berättelsens innehåll och 3) föreläsning.

Som exempel om den första gruppen, boken (och läsrytmen som ett aktiverande element), hade jag två utdrag där Familjen 3 läste Tove Janssons *Hur gick det sen* och Familjen 4 läste en bok om Barbafamiljen. Janssons bok är aktiverande redan i sig eftersom den frågar i slutet av varje sida att *vad tror du att det hände sen*, vilket får läsaren att fundera på vad som kommer att hända sedan. Samtidigt också läsarens läsrytm

påverkade barnens möjligheter att fundera på de kommande händelserna i boken. Mamman i Familjen 3 gav tillräckligt med tid för barnen att hinna fundera på saken och svara på frågan, men om hon hade haft hastigare lästrytm skulle barnen inte ha hunnit delta i lässtunden så mycket. Boken om Barbafamiljen fungerade på ett rätt så likadant sätt; också den ställde frågor till läsaren i slutet av sidorna. Vad som är annorlunda med denna bok, är det att frågorna har att göra med bilderna och berättelsen på varje sida. Exempelvis behandlar Utdrag 14 frågan som ställs bilden på pumpan på precis denna sida som familjen håller på att läsa. Ett annat exempel på detta är i Utdrag 8, där Familjen 4 läser en annan bok om Barbafamiljen, men denna bok koncentrerar sig på inläringen av siffror. Där uppmuntras läsaren att räkna olika föremål på bokens sidor, men idén är densamma – att aktivera läsaren på något sätt och lära sig någonting nytt.

Den andra gruppen, förberedande diskussion om berättelsens innehåll, innehöll ett tydligt utdragsexempel, d.v.s. Utdrag 15. I utdraget bläddrar Eva med sin pappa från Familjen 5 i boken om tre små grisar och försöker att komma ihåg händelser i boken. De ska läsa boken senare på kvällen som nattsaga och i utdraget tittar de på bilderna och tillsammans erinrar sig berättelsens innehåll. Eva kan då aktivt berätta och fungera som ”biberättare” av sagan. Det att Eva kommer själv ihåg så många händelser är ett tecken på att boken är bekant till henne och att det möjligen har lästs flera gånger tidigare. Bruce & Seljola (1999) påminner att precis det att en viss berättelse blir läst flera gånger är en bra sak för barnens behandlande av känslor och upplevelser. Då kan barnet även tolka textens innehåll på en djupare nivå och plocka fram saker som är aktuella och viktiga för barnet själv. Utdraget således berättar att Eva är redan van vid berättelsen och kan följa den lätt med hjälp av bilderna och sin pappa.

Den tredje gruppen namngav jag som förläsning eftersom det fanns två intressanta situationer i materialet som representerade detta. Utdrag 16 av Familjen 1 är ett intressant exempel på detta. Som bakgrundsinformation om familjen har getts att Anna har haft förseningar i talutvecklingen och därför är allt som hon säger inte så lätt att förstå men situationen som sådan är trevlig. Nästan hela familjen är med i lässtunden och talar tillsammans om olika saker som bokens bilder väcker till diskussion. Det har också studerats att 2- till 3-åriga barn drar mer nytta av diskussionen om bilderna med föräldern än läsningen av hela boken ord för ord (Arnberg 1989: 115-116). Anna är 4 år gammal och

p.g.a. hennes försent talutveckling kan precis sådana här situationer vara viktiga för henne. Samtidigt kan denna situation ge barnet ett bra exempel på bokläsning och läs-stunder tillsammans med sina närmaste människor, vilket är viktigt för framtida läs-stunder och möjligtvis t.o.m. läsinlärning (se avsnitt 2.4).

En annan situation som exemplifierade förläsningen väl var Utdrag 17 av Familjen 5. Där stavar Eva olika bokstäver från boken till sin pappa och på så sätt visar hon att hon är redan rätt så bekant med bokstäver, vilket för sin del berättar om att hon har sysslat med böcker mycket tidigare och rent av signalerar hennes beredskaper och förmågan att börja lära sig att läsa.

5.2.3 Verkar det finnas en viss systematik enligt vilken föräldrarna/barnet agerar med språket?

Mina slutsatser kan endast anses vara riktgivande, eftersom jag inte har flera informant-familjer och endast en familj i mitt material hade inspelat mer än bara en läsundssitu-ation. Trots allt, kan jag hävda att i nästan alla transkriptioner använde såväl föräldrarna som barnen systematiskt ett språk åt gången och föräldrarna talade var sitt språk, d.v.s. att det syns som att de följer i hög grad EPES-principen (se avsnitt 2.1.3).

Jämväl förekom språkblandning inte så mycket som jag hade antagit när jag inte hade börjat att analysera materialet. Språkblandning syntes tydligt egentligen endast i en transkription av Familjen 3. Där talade en av barnen, Tobias, nästan endast finska fast modern läste och talade till barnen på svenska. Det ändå fanns ett par ställen i tran-skriptionen där Tobias använde ett par ord som var på svenska. Tobias språkanvändning kan bero på olika saker. Hans språkliga omgivning, t.ex. familjen, andra släktingar och kompisar påverkar naturligtvis mycket. Han kan vara mer identifierad till finskan, åt-minstone för närvarande, och därför använder han inte så aktivt svenska.

Det fanns även en situation där barnet talade endast svenska fast pappan talade finska till henne (se Utdrag 7, Familjen 4). Det som var ändå intressant med detta var det att Ella verkade inte tycka om pappans språkval och hon ber pappan att läsa *svenska finska*:

[1] **Barn (Eva):** Läs svenska finska

- [2] **Pappa:** Tää on suomee
(Det här är finska)
- [3] **Mamma:** Asså den är på finska

I utdragsbiten ovan vill Ella att pappan läser på *svenska finska*, vilket jag tolkar så att hon vill att pappan läser den finska texten på svenska. Senare i utdraget vill hon att pappan slutar med läsningen, möjligen p.g.a. att han inte bytte språk till svenska. Emellertid kan detta också vara ett tecken på att hon inte ännu kan skilja de två språken så tydligt. Detta skulle följa det som Lanza (2004: 49) hävdar i sin studie om tvåspråkiga barnens tidiga språkutveckling. Hon konstaterar att nämligen att tvåspråkiga barn tillägnar sig sina två språk simultant och processar dem först som ett språk och börjar först senare skilja dem (se även Arnberg 1989).

Alla barns språkanvändning kan naturligtvis vara annorlunda i olika situationer och omgivningar. Trots att det kan verka vara så att familjer i detta material använder språket enligt vissa riktlinjer, kan man inte påstå att dessa riktlinjer skulle vara helt oföränderliga. Idén bakom translanguaging (se avsnitt 2.1.5) betonar att språken kan användas flexibelt i olika situationer och på så sätt att alla familjemedlemmar blir förstådda. Man kan också anse att vissa fall i materialet presenterar hellre flexibelt språkbruk eftersom exempelvis i Familjen 4 används såväl svenska som finska och alla förstår varandra fast de inte alltid talar samma språk.

5.2.4 Förekommer det uppmärksamhet på språkliga aspekter mellan barnen och föräldrarna under lässituationer?

Det har studerats hur högläsning i tidig barndom kan hjälpa barnet senare i livet att lära sig läsa (se t.ex. Naucmér 2004). Dessa tidigare studier uppmuntrade mig att börja studera detta tema för att se hur tvåspråkiga familjerna betar sig under lässtunder och hur de tar hänsyn till medberättande. Jag ville även veta om det förekommer explicita situationer där familjer talar om språk. I allmänhet förekom det inte så mycket diskussion om språkliga företeelser i materialet som jag hade förväntat mig, men jag lyckades att plocka ut två exempel där det är möjligt att se tydliga spår av det. Dessa situationer var mer implicita vad det gäller samtal kring språk.

Det fanns nämligen en intressant situation där barnet började självmant stava bokstäver från boken till sin pappa (se avsnitt 4.3, Utdrag 17). Man kan se i diskussionen där att fadern ger Eva mycket tid att identifiera olika bokstäver i boken. Eva kan i lugn och ro stava så många bokstäver som hon vill och pappan bekräftar dess korrekthet och ger stöd vid behov. Detta är ett bra exempel på en situation där barnet och föräldern talar om språkliga fenomen helt naturligt, utan att situationen skulle påminna en inlärningsstund.

Det andra exempel behandlade en situation där Familjen 1 läste tillsammans Annas bildbok. Utdraget (se avsnitt 4.4, Utdrag 19) presenterar en implicit ordinlärningsstund där mamman korrigerar Annas något bristande ordformer. Mamman t.o.m. uppmuntrade Anna att komma ihåg vissa ord och uttala dem själv. Eftersom Anna har haft förseningar i sin språkutveckling kan en dylik situation hjälpa henne med att utveckla sitt ordförråd. I denna situation är diskussionen om språket implicit, och händer naturligt under läsningens gång. Lässtunden sker i en öm atmosfär vilket kan påverka positivt barnets associationer om läsning i allmänhet (Whitehead 2004: 132).

6 AVSLUTNING

Syftet med denna studie har varit att undersöka tvåspråkiga familjers interaktion i bokläsningssituationer. Studien har varit en kvalitativ fallstudie. Särskilt har studien koncentrerat på språkanvändning i dessa situationer och barnens aktiva deltagande under lästunder. Materialet bestod av åtta färdigt transkriberade lästunder från fem finsk-svenska tvåspråkiga familjer som bor på tre olika orter i Finland. Studien är en del av Child2ling –projektet som utförs vid Jyväskylä universitetet (Child2ling 2014). Materialet har analyserats genom att använda innehållsanalys med kritisk diskursanalytiska drag som hjälpmedel.

Resultaten har visat exempelvis att det finns olika sätt att få barn delta i lästunder. Läsaren kan påverka detta genom att 1) ha boken och läsrytmen som ett aktiverande element, 2) att genomföra förberedande diskussioner om bokens innehåll och 3) att förläsa. Glädjande var att märka hur ivriga barnen var i dessa fall att delta i lästunden och också agera som medberättare. De fall där medberättandet syntes inte har diskuterats i slutet av avsnitt 4.3. De andra viktiga resultaten behandlar språkanvändning under lästunder. Familjer i mitt material verkade använda EPES –principen (se avsnitt 2.1.3) i en rätt så hög grad och var också annars mycket konsekventa i sin språkanvändning; både barnen och föräldrarna använde språken logiskt. Det fanns endast några undantag som diskuterades ovan i avsnitt 5.2.3. Det kan anses att det förekom flexibelt språkbruk (translanguaging, se avsnitt 2.1.5) i familjer. Eftersom materialet ändå är begränsat kan jag inte dra långtgående slutsatser om resultaten. Inom den här studien generaliseras inte resultaten utan det erbjuds en rätt så ny synvinkel på den finsk-svenska tvåspråkigheten.

Att studera detta tema har gett ny information om familjers vardagliga språkagerande. Temat har inte studerats så mycket inom den finsk-svenska kontexten och därför tror jag att denna undersökning kan ge nya inblickar och även hjälpa vissa kretsar i vardagen. Att läsa till sina barn är viktigt p.g.a. deras framtida språk- och läsutveckling (se avsnitt 2.3), och detta betonas särskilt i tvåspråkiga familjer där det oftast är önskvärt att barnen lär sig att tala, läsa och skriva på de båda språken.

På många håll skulle man dra fördel av fortsatta studier om temat. Intressant skulle vara exempelvis att utföra en longitudinell undersökning i tvåspråkiga familjer om läsningens inverka på barns framtida språk- och läsutveckling. Om familjer studerades längre kunde man tydligt se utveckling i barns färdigheter i olika språkområden. Jag hoppas att denna undersökning kan t.o.m. väcka intresset för fortsatta studier om temat.

LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alba-Juez, L. 2009. *Perspectives on discourse analysis: Theory and practice*. Newcastle upon Tyne U.K.: Cambridge Scholars Pub.
- Arnberg, L. 1989. *Tavoitteena kaksikielisyys*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Baker, C. 2000. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Andra upplagan. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2014. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Fjärde upplagan. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S. 2004. *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berglund, R. 2008. *Ett barns interaktion på två språk: En studie i språkval och kodväxling*. Vasa universitet: Acta Wasaensia nr. 190.
- Bergroth, M. 2015. (Inskickad manuskript) *Kaksisuuntaista kieleen sosiaalistumista kaksikielissä perheissä*.
- Bergroth, M. & M. Kvist. 2011. *Dynamiska tvåspråkiga leksituationer*. I: Käännösteoria, ammattikielit ja monikielisyys. VAKKI:n julkaisut, N:o 38. Vasa. 46–57.
- Bialystok, E. 2006. *Bilingualism at School: Effect on the Acquisition of Literacy*. I: McCardle, P. D. & E. Hoff: *Childhood Bilingualism: Research on Infancy Through School Age*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Blackledge, A. & A. Creese. 2014. *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. I: Blackledge, A. & Creese, A. (red.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. London: Springer.
- Bruce, N. & Seljola, H. 1999. *Toistuvat lukemistilanteet lasten kielellisten ilmauksien virittäjänä ja kielellisen kehityksen tukena*. Pro gradu –avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä Universitet.
- Budd, R.W., Thorp, K. & L. Donohew. 1967. *Content Analysis of Communications*. New York: The Macmillan Company.
- Child2ling –projektet. 2014.
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/child2ling/info>
(Hämtad: 6.10.2014)

- De Houwer, A. 2009. *An Introduction to Bilingual Development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Döpke, S. 1992. *One parent one language: An interactional approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Folkhälsan. 2014. <http://www.folkhalsan.fi/startside/Var-verksamhet/Barn--familj/Sprak/Barns-sparkutveckling-/Sprakstimulans/Lasning--skrivning/> (Hämtad: 18.3.2015)
- Eriksson, P. & K. Koistinen. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Folktinget. 2013. *Ge ditt barn en gåva - Anna lapsellesi lahja*. Helsingfors: DMP <http://www.sydkusten.fi/Site/Data/148/Files/Material/Broschyrivasprak.pdf> (Hämtad 18.3.2015)
- García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Grammont, M. 1902. *Observations sur le langage des enfants*. Paris: Mélanges Meillet.
- Grosjean, F. 2010. *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammarberg, B. 2004. *Teoretiska ramar för andraspråksinläring*. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle. 8:de upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hansegård, N. 1968. *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Harris, J. 1990. *Early Language Development: Implications for Clinical and Educational Practice*. New York: Routledge.
- Hirsjärvi, S., P. Remes & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Holsti, O. 1969. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Huss, L. 1991. *Simultan tvåspråkighet i svensk-finsk kontext*. Uppsala universitet: Studia Uralica Upsaliensia 21.
- Julkunen, M-L. 1993. *Lukijaksi Kasvaminen*. Porvoo: WSOY.
- Johnson, D. C. 2011. *Critical discourse analysis and the ethnography of language policy*. *Critical Discourse Studies*. 8:4. 267-279. doi:10.1080/17405904.2011.601636

- Jørgensen, M., & Phillips, L. 2002. *Discourse analysis: As theory and method*. London: SAGE.
- Kananen, J. 2008. *Kvali - Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- King, K. & Fogle, L. 2006. *Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 9:6. 695-712.
- Krippendorff, K. 2013. *Content Analysis - An Introduction to Its Methodology*. Tredje upplagan. London: SAGE Publications Ltd.
- Lanza, E. 2004. *Language Mixing in Infant Bilingualism – A Sociolinguistic Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Lehtonen, J. & Valli, T. 2012. *Språkstrategier och familjespråkpolicy hos tre tvåspråkiga familjer i ett finskspråkigt område*. Pro gradu –avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet.
- Läslust. 2014. <http://www.lukuinto.fi/sv/forsta-sidan.html> (Hämtad: 19.3.2015)
- Meisel, J. M. 1987. *Early differentiation of languages in bilingual children*. Universität Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 23.
- Meisel, J. M. 2010. *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Minkkinen, J. 2011. *Wetterstrand vill ha tvåspråkiga skolor*. Hufvudstadsbladet. 11 september.
- Naucmér, K. 2004. *Barns språkliga socialisation före skolstarten*. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle. 8:de upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.
- Rontu, H. 2006. *Kodväxling hos barn i tidig tvåspråkighet*. I: Muittari, V. Rahkonen, M. (red.): Svenska i Finland 9. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. 212-223.
- Saunders, G. 1983. *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saunders, G. 1988. *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Schwartz, M. 2010. *Family language policy: Core issues of an emerging field*. *Applied Linguistics Review*, 1.

- Schwartz, M. & Verschik, A. 2013. *Achieving Success in Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. I: Schwartz, M. & Verschik, A. (red.) 2013. *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*. London: Springer.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri AB.
- Slotte-Lüttge, A., T. From & Sahlström, F. 2013. *Tvåspråkiga skolor och lärande – en debattanalys*. I: Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (red.): *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi, Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 221-244.
- Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. 2012. *Family language policy – the critical domain*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 33:1. 3-11.
- Strömquist, S. 2003. *Barns tidiga språkutveckling*. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) 2003. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund. Studentlitteratur.
- Sundman, M. 1999. *Barnet, skolan och tvåspråkighet*. Helsingfors: Yliopistopaino.
- Vikman, K. 2014. *Larsmo blir också en tvåspråkig kommun?* Artikel på YLE. <http://svenska.yle.fi/artikel/2014/10/16/larsmo-blir-ocksa-en-tvasprakig-kommun> (Hämtad 18.3.2015)
- Waugh, L. R. 2010. *Power and prejudice: Their effects on the co-construction of linguistic and national identities*. *Critical Inquiry in Language Studies*, 7(2-3), 112-130. doi:10.1080/15427581003757376
- Whitehead, M. R. 2004. *Language & Literacy in the Early Years*. Tredje upplagan. London: SAGE Publications Ltd.