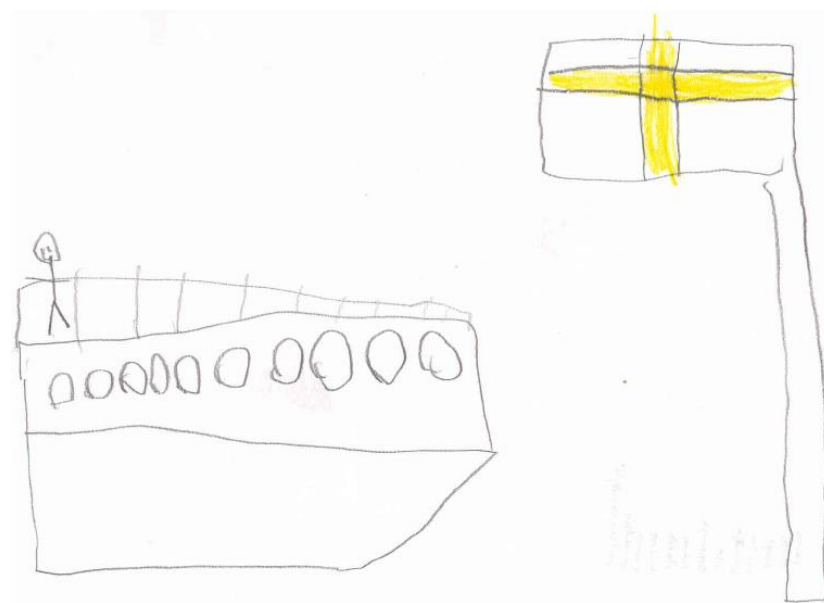


**FINSKSPRÅKIGA SMÅBARNNS TANKAR
KRING SVENSKA SPRÅKET I ETT
DAGHEM SOM ERBJUDER PEDAGOGIK
PÅ TVÅ SPRÅK**

Marjaana Luonua



Magisteruppsats i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Augusti 2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Marjaana Luonua	
Työn nimi: Finskspråkiga småbarns tankar kring svenska språket i ett daghem som erbjuder pedagogik på två språk.	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Pro gradu-tutkielma
Aika: Heinäkuu 2016	Sivumäärä: 73
<p>Pienten lasten, tässä tutkielmassa alle kouluikäisten päiväkotilasten, kielellistä tietoisuutta ja kielikäsitteitä ruotsin kielestä ei ole tutkittu juuri ollenkaan. Tämän tutkielman tarkoituksena on saada tietoa ajatuksista ja käsityksistä, joita suomenkielisillä päiväkotikäisillä (kolme-, neljä- ja kuusivuotiailla) lapsilla on ruotsin kielestä. Lisäksi tarkastellaan sitä, millaiset asiat voivat tuoda esiin lasten kielellistä tietoisuutta juuri ruotsin kielestä. Tutkittavat lapset ovat hoidossa päiväkodissa, jossa tarjotaan kaksikielistä pedagogiikkaa suomenkielisille lapsille. Tämä tarkoittaa sitä, että lastentarhanopettaja puhuu lapsille sekä ruotsia että suomea yhtä paljon. Tutkittavana tässä tutkielmassa oli kaksi kolmevuotiasta, kaksi nelivuotiasta ja kaksi kuusivuotiasta lasta. Tarkoituksena oli verrata eri-ikäisiä lapsia.</p> <p>Tämä tutkielma oli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineisto kerättiin parihaastatteluilla, joissa käytettiin puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Eri-ikäiset lapset haastateltiin kukin omassa ryhmässään, jolloin haastatteluita oli yhteensä kolme. Haastatteluiden lopussa lapset piirsivät kuvan siitä, missä he ajattelevat käyttävänsä itse ruotsin kieltä. Lisäksi aineistoa kerättiin osallistuvalla havainnoinnilla päiväkodissa. Tarkemmin havainnoitiin tutkittavista yhtä kolmivuotiasta, yhtä nelivuotiasta ja yhtä kuusivuotiasta lasta. Vanhemmat täyttivät myös lapsia koskevan lyhyen kyselyn. Tutkimusaineisto analysoitiin fenomenografista työtettä hyödyntäen, jolloin aikaisemmat tutkimukset auttoivat muotoilemaan aineistosta isompia teemuokkia.</p> <p>Tutkielmassa havaittiin eroja eri-ikäisten päiväkotilasten kielikäsitteissä ruotsin kielestä ja heidän kielellisessä tietoisuudessa ruotsin kielestä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että lasten kielellistä tietoisuutta ruotsin kielestä voi osaltaan tuoda esiin lapsen itse käyttämä kieli päiväkodissa, hänen ruotsin kielen ymmärtämistään esiin tuovat asiat ja kontekstin vaikutuksen näkyminen lapsen kielen käyttämisessä. Lasten kielikäsitteet osoittautuivat liittyvän kieliin yleensä, ruotsin kieleen ja sen käyttämiseen sekä ruotsin kieleen ja sen eroihin muiden kielten kanssa.</p> <p>Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että jo pienten lasten kielellistä tietoisuutta ja kielikäsitteitä voidaan havainnoida. Päiväkodissa lapset oppivat kuin ilmaiseksi omassa tahdissaan tiedostamattaan vierasta kieltä ja kielestä. Tällaisen hyödyntäminen ja huomioiminen lasten siirtyessä kouluun olisi tärkeää.</p>	
Asiasanat: ruotsi, kielellinen tietoisuus, kielikäsitteet, päiväkotitoiminta, kaksikielinen pedagogiikka	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	1
2 CENTRALA BEGREPP OCH TEORI.....	3
2.1 Språklig medvetenhet.....	3
2.2 Språkuppfattningar.....	5
2.3 Tvåspråkig pedagogik.....	7
2.4 Andraspråksinlärning.....	9
3 SYFTE, MATERIAL OCH METOD.....	12
3.1 Syftet med avhandlingen.....	12
3.2 Informanter.....	13
3.3 Materialinsamling.....	13
3.3.1 Observation.....	14
3.3.2 Intervju.....	15
3.3.3 Teckningar.....	17
3.3.4 Småbarn som informanter.....	18
3.3.5 Video- och bandinspelningar samt transkribering och översättning.....	19
3.3.6 Pilotundersökning.....	20
3.4 Bearbetning och analys av material.....	20
3.4.1 Kvalitativ studie.....	21
3.4.2 Fallstudie och induktivt sätt att analysera material.....	21
3.4.3 Fenomenografiskt sätt att analysera material.....	22
4 ANALYS OCH DISKUSSION.....	25
4.1 Språklig medvetenhet i olika åldersgrupper.....	25
4.1.1 Språkbruk på svenska.....	26
4.1.2 Förståelse av svenska språket.....	29
4.1.3 Kontextens betydelse för språklig medvetenhet.....	35

4.2 Uppfattningar om svenska språket i olika åldersgrupper	40
4.2.1 Uppfattningar om språk	40
4.2.2 Uppfattningar om svenska och om språkbruk.....	44
4.2.3 Uppfattningar om svenska som språk och skillnader mellan olika språk	49
5 AVSLUTNING	51
5.1 Reliabilitet och validitet	51
5.2 Slutord.....	54
6 LITTERATUR	59
BILAGA 1 TILLSTÅNDSANSÖKAN OCH FÖLJEBREV	67
BILAGA 2 OBSERVATION	69
BILAGA 3 INTERVJU	70
BILAGA 4 TECKNING	72

1 INLEDNING

Vi har förmågan att beskriva med våra egna ord våra inre processer (Alanen 2006a: 12). Det kan ändå vara svårare för småbarn som inte tänker på samma sätt som vuxna. Tornéus (1991: 8) framför att redan barn i förskoleåldern kan göra spontana språkliga observationer. Syftet i denna avhandling är att beskriva de tankar som småbarn har om svenska språket i ett daghem som erbjuder ganska unik undervisning som sker på två språk, finska och svenska.

Enligt Tornéus (1991: 8-9) använder barn sitt/sina språk ganska skickligt redan som relativt små men det är svårt för dem att reflektera över språket och svårt att skilja ord från dess mening. Inom tillämpad lingvistik blev man intresserad av elevernas språkuppfattningar på 1980-talet (Aro 2006: 53) och enligt Alanen (2006a: 19) har språkutvecklingsforskare först nu under de senaste 15-20 åren börjat bygga synsätt på hur språklig medvetenhet (eng. language awareness) påverkar språkutveckling. Varken språklig medvetenhet eller språkuppfattningar har undersökts i någon högre grad på i daghemsnivå (Aro 2003: 284; 2009; se dock Mård-Miettinen, Kuusela och Kangasvieri 2014). Detta motiverar genomförandet av föreliggande studie.

Synvinkeln i denna avhandling är *dialogisk* eftersom språkutvecklingen händer i interaktion med andra (Dufva 1995: 29). Dufva m.fl. (2003: 296) betonar att språklig medvetenhet utvecklas och syns i sociala funktioner och i interaktion med andra. På samma sätt utvecklas också språkuppfattningar (Dufva 2003: 135). Ett daghem som erbjuder pedagogik på två språk ger en bra möjlighet att undersöka språklig medvetenhet och språkuppfattningar eftersom småbarn i denna omgivning är i interaktion med andra hela tiden. Daghemscontexten skiljer sig från skolkontexten genom att eleverna lär sig språk i en kontext som inte liknar andra kontexter utanför skolan (se Brown, Collins & Duguin 1989). I daghemmet har barn möjlighet bl.a. att leka och lära sig språk på ett ganska naturligt sätt utan att t.ex. tänka på hur bra man är på språket.

I föreliggande avhandling närmar jag mig forskningsproblemet och -temana hjälp av halvstrukturerade intervjuer i kombination med deltagande observation i daghemmet. De småbarn som deltog i denna undersökning har finska som modersmål och de får pedagogik på två språk i ett daghem där barnträdgårdsläraren pratar både svenska och finska till dem. Denna undersökning är en kvalitativ fallstudie vilket betyder bl.a. att

man inte kan generalisera resultat. Analyser baserar sig på fenomenografisk analysmetod (se avsnitt 3.4.3).

Syftet med denna studie är att undersöka hur finskspråkiga småbarn tänker kring svenska språket. Studien behandlar om barnens språkliga medvetenhet och språkuppfattningar om svenska. Studien har utförts inom ramen för forskningsprojektet "Tvåspråkig pedagogik vid en finskspråkig daghemsavdelning". De forskningsfrågor som denna avhandling söker svar på är:

- i. Hur kommer barnens medvetenhet om svenska språket fram och vad kan detta berätta om medvetenheten samt om hurdana språkliga uppfattningar de har om svenska språket?
- ii. Hur skiljer sig tre olika åldersgrupper (3, 4 och 6 år) från varandra i denna fråga?

I kapitel 2 definieras centrala begrepp och teorier kring språklig medvetenhet, språkuppfattningar, tvåspråkig pedagogik och andraspråksinlärning. I kapitel 3 redogörs noggrannare för syfte, material och metod i avhandlingen. Kapitel 4 fokuserar på analyser och diskussion. I det sista kapitlet behandlas först reliabilitet och validitet i denna studie och sedan görs en sammanfattning av de viktigaste resultaten och förslag för vidare forskning ges.

2 CENTRALA BEGREPP OCH TEORI

I detta kapitel redogörs för centrala begrepp och teorier i denna avhandling: språklig medvetenhet, språkuppfattningar, tvåspråkig pedagogik och andraspråksinlärning.

2.1 Språklig medvetenhet

I detta avsnitt presenteras begreppet *språklig medvetenhet*. Min syn på den baserar sig på *den dialogiska synvinkeln som anser att medvetenheten syns och utvecklas i sociala funktioner och interaktion med andra* (Dufva m.fl. 2003: 296). Enligt Alanen (2006: 11-12) har utvecklingen av språklig medvetenhet oftast undersökts inom ramen för utvecklingspsykologi. Då definieras språklig medvetenhet som en förmåga eller kunskap om att reflektera på språk och göra språkliga utvärderingar. Alanen påpekar vidare att det finns olika uppfattningar om språklig medvetenhet men ofta tänker man att ett bevis på medvetenhet är förmågan att verbalisera, beskriva och fundera med sina egna ord sina inre processer. Van Lier (1998: 133, 135) påpekar att i själva verket är det redan ett bevis på språklig medvetenhet när individer agerar med språk. Språklig medvetenhet kan också symbolisera sätt att tänka (se Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006: 23).

Enligt Tornéus (1991: 61) har tidigare studier visat att det sker en påtaglig förändring i språklig medvetenhet när barnen är i 6-7-årsåldern. Det kan då vara frågan om att tänkandet inte längre är så situationsbundet (Tornéus 1991: 14) och att i denna tid börjar man också i skolan. Tornéus (1991: 8-10) framför att redan barn i förskoleåldern kan göra spontana observationer om språkets form och samtidigt när de leker kan de tillfälligt signalera språklig medvetenhet. Småbarn lever starkt i situationer som sker i nuet, vilket betyder att småbarn inte funderar så mycket på språkets form som hon använder utan meddelandet som ord innehåller är viktigare (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006: 15). Eskelä-Haapanen (2003: 156-157) påpekar att den språkliga medvetenheten är mycket mera än att bara observera ordets betydelse. Det är enligt Eskelä-Haapanen också nyfikenhet på språk, medvetenhet om språklig förmåga och språkkänsla samt förståelse om språkets betydelse i tänkande, funktioner, lärande och interaktion.

Enligt Tornéus (1991: 10, 14) är språklig medvetenhet en del av bredare helhet och det finns stora individuella skillnader när barnens språkliga medvetenhet utvecklas. För-

mågan att viljestyrt fästa uppmärksamhet på språk beror på kognitiv utvecklingsnivå dvs. förmågan att tänka (Tornéus 1991: 10). I denna avhandling ska språklig medvetenhet undersökas genom barnens olika aktiviteter och handlingar där (svenska) språket är med (Dufva, Alanen & Aro, 2003: 296).

Tornéus (1991: 9, 13) presenterar olika former av språklig medvetenhet. Fonologisk medvetenhet innebär medvetenhet om ljudsystem, morfologisk medvetenhet innebär medvetenhet om ord, syntaktisk medvetenhet innebär medvetenhet om satsstruktur och pragmatisk medvetenhet innebär medvetenhet om språkbruk. I denna avhandling fokuseras intresset till språklig medvetenhet på en allmän nivå dvs. att fokus inte ligger på någon viss form av språklig medvetenhet. Intressant är på vilket sätt barnen är medvetna om svenska språket i daghemmet.

Enligt Alanen (2006a: 9) har man inom tillämpad lingvistik framför allt forskat i relationerna mellan språklig medvetenhet, språkinläring och språkundervisning. Då har informanterna för det mesta varit vuxna. Det finns dock enligt Alanen (2006a: 9) också studier som försöker förstå hur språklig medvetenhet hos tvåspråkiga barn förhåller sig till språkinläring.. Det har forskats bl.a. att språklig medvetenhet är central för läsinläring (Mattingly 1972: 133, 309-314) och att förskolepedagogiken och -läraren har en roll för att motivera och handleda språklig medvetenhet hos barn. Att lyssna och prata betonas och konkreta sätt att motivera barn är viktigt. Det är lärorikt t.ex. att läsa sagor och ramsor samt använda ordlekar och rimmande. (Kohonen och Eskelä-Haapanen 2006: 18.)

I denna undersökning väljer jag att använda termen *språklig medvetenhet* istället för *metalingvistisk medvetenhet*, som enligt Alanen (2006: 11) också används för att hänvisa till språklig medvetenhet. Metalingvistisk medvetenhet har länge varit en del av litteraturen som behandlar första- och andraspråksinläring samt barnens kunskaper om medvetenheten (se Roberts 2011: 1). Metalingvistisk medvetenhet hänvisar till *att kunna beakta språk som objekt, att tanka abstrakt på språk eller att manipulera språk* (Jessner 2006: 42) medan språklig medvetenhet mer om kunskap på att tänka och reflektera språkets natur och funktioner (James & Garrett 1991: refererad i Jessner 2006: 42). Denna definition om den språkliga medvetenheten beskriver också mitt syfte i denna undersökning. En annan definition tar upp att språklig medvetenhet behandlar om att medvetenheten ökar och att man med hjälp av metaspråk förklarar språkets olika kod. Metalingvistisk medvetenhet syftar istället till att man vet någonting om språk ge-

nom att reflektera och manipulera språk. (Masny 1997: refererad i Jessner 2006: 42-43.) Enligt Alanen (2006: 12) syftar språklig medvetenhet på den tysta eller implicita kunskapen om språk som hjälper att kommunicera med andra, medan metalingvistisk medvetenhet mer syftar på de processer som hjälper att kontrollera information.

Lehmuskallio (1983: 90-93; 1991: 141-142) kritiserar i sin tur själva termen 'awareness' (medvetenhet) eftersom den leder till tanken att man skulle kunna förstå och inse helt sina tankar (jfr Alanen 2006: 12). Lehmuskallio beskriver att medvetenheten är samtidigt en lång, kontinuerlig och ofullständig process samt ett antal uppfattningar och idéer. Då skulle termen hävda mer att den språkliga medvetenheten är en framåtskridande förmåga. Även Dufva m.fl. (2003: 296-297) påpekar att medvetenheten är dynamisk i sin grundkaraktär. Mihail Bahtin (Dufva m.fl. 1996: 33-34) har även noterat att individens medvetenhet utformas i kontinuerlig dialog med omvärlden och med andra individer. Enligt honom består medvetenheten av olika röster som är i dialog med varandra. De här rösterna representerar olika perspektiv på verkligheten (jfr avsnitt nedan: dialogisk synvinkel på uppfattningar).

2.2 Språkuppfattningar

I detta avsnitt diskuteras vad som avses med begreppet *språkuppfattning* och redogörs för hurdana olika synvinklar och tidigare studier det finns om temat. I denna avhandling används dialogisk synvinkel på uppfattningar (se nedan) och *uppfattningar definieras som en del av barnens språkliga medvetenhet som utvecklas i interaktion med andra* (se ovan; jfr Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri 2014; Aro 2006).

Inom tillämpad lingvistik började man på 1980-talet intressera sig för elevers språkuppfattningar och man har enligt Aro (2006: 53-54; se även Horwitz 1988) huvudsakligen undersökt dessa utifrån två skilda referensramar: kognitiva respektive diskursiva. Wenden (2001, refererad i Aro 2003: 283) konstaterar att den kognitiva skolan ser uppfattningar som stabila och att de hänger direkt ihop med inlärningsstrategier som eleven väljer. Uppfattningar ses som inlagda i minnet men att de kan hämtas från minnet om det behövs. Tanken är också att uppfattningarna inte förändras. (Aro 2006: 54.)

I den diskursiva referensramen tänker man i stället att uppfattningar utvecklas och föds i interaktion och i olika situationer med andra människor och att uppfattningar inte före-

kommer i tänkandet utan i tal och skrift och därför betyder det att uppfattningar varierar och förändras hela tiden. På detta sätt kan individernas svar variera från tillfälle till tillfälle. Oberoende av referensramen har undersökningar varit intresserade av vuxna och därför har barnens uppfattningar inte beaktats så mycket. (Aro 2003: 284; 2006: 55; se även Kalaja 1994.)

Dufva (1995: 29; se även Dufva m.fl. 2011) presenterar att dialogisk synvinkel på uppfattningar är som en bro mellan den kognitiva och diskursiva referensramen, eftersom man i den dialogiska synvinkeln tänker att kunskaper är både situationsbundna och av varaktig karaktär, dvs. både kognitiva och sociala. Dufva (2003: 135) konstaterar vidare att det som människor vet och tror är i själva verket är en följd av interaktion som de har varit med om. Det som människor säger hänger ihop med det som tidigare har sagts. Enligt Dufva (1995: 29) har individer individuella erfarenheter och därför är också uppfattningar unika. Dufva konstaterar vidare att individens kunskaper baserar sig å ena sidan på subjektiva erfarenheter och på unik personhistoria och å andra sidan på interaktion som innehåller egenskaper från kultur och språkgemenskap.

Dufva m.fl. (2003: 303-304) lyfter fram att barn lär sig språk och om språk i en viss omgivning och att denna omgivning som erbjuder språk är en viktig del av process som är med i att utveckla barnets eget kognitivt kapital. De konstaterar vidare att språket kan vara så självklart för barnen att de inte märker språkets position i sitt liv. Enligt Dufva m.fl. kan redan en konkret plats påverka barnens tankar eftersom det finns människor där, t.ex. lärarna i skolan. Det som läraren säger, berättar, skriver och hänger upp på väggen påverkar barnens uppfattningar.

Nära den dialogiska synvinkeln är sociokulturell synvinkel på uppfattningar om språk. Ur denna synvinkel på uppfattningar tillägnar man sig språk och kunskap i interaktion med omgivningen. Då tänker man att barnens språkuppfattningar härstammar på ett eller annat sätt från andra människor. Barnens uppfattningar är också av varaktig karaktär eftersom de baserar sig på erfarenheter som redan finns lagrade i minnet. (Aro 2003: 279.) Detta betyder att även om uppfattningar har sitt ursprung i andra människor tillägnar barn sig inte dem som färdiga paket som de bara skulle sätta ord på (Aro 2003: 279; se även Edwards 1993: 219; jfr t.ex. Dufva 2003: 135). Detta betyder att kunskaper som individen har är både sociala och individuella (Aro 2006: 59). Wells (1999: 103) betonar att det som uttalas alltid händer i en viss situation och att syftet och omständigheter påverkar hur detta uttalande definieras.

Dufva m.fl. (2003: 298-302) framför att barns syn på språket kan hänga samman med barnens tankar om skolkontexten, lektioner, skolböcker och lärarens prat. Dufva m.fl. visade i sin studie att barnen inte pratar om språkkunskaper som vardagliga verktyg i interaktion eller i kommunikation, utan som kunskaper i skolämnen. Därtill visade Dufvas m.fl. undersökning att barnen tänker att språk förekommer i böcker dvs. i texter och inte i prat. Dufva m.fl. presenterar att i deras studie uppträder just ”skolans språk” där språkinläringen inte bestäms av barnens behov utan av olika syfte som andra definerar.

Tidigare har man också undersökt också hurdana språkinläringssuppfattningar barn i daghemsåldern (5-6-åriga) har och hurdan deras språkanvändning är. Resultatet visade att barn i daghem upplever att sin språkvärld är mycket mångspråkig och att barnen tycker att det är naturligt att kunna och lära sig många språk. Barnen förhåller sig positivt till språk, språkkunskaper och språkinläring och de beskriver att de lär sig språk i många olika platser, med många olika människor och på många olika sätt. (Mård-Miettinen m.fl. 2014: 1, 15.) Studien som Mård-Miettinen m.fl. (2014) genomförde liknar min avhandling eftersom jag använder också fenomenografisk analysmetod, teckningar och unga informanter. Istället för strukturerad intervju använder jag halvstrukturerad intervju. I denna avhandling undersöks uppfattningar gällande svenska språket i sig snarare än uppfattningar generellt om språkinläring eller om alla möjliga språk som barnen uppger att de kan och vet något om.

2.3 Tvåspråkig pedagogik

Tvåspråkig undervisning är ett komplext fenomen som hänvisar till undervisning som sker på mer än ett språk och ofta omfattar undervisningen mer än två språk (Baker 2011: 207; 2001). Det kan vara svårt att skilja mellan olika former av tvåspråkig undervisning eftersom det finns många olika former och modeller att förverkliga undervisningen på samt olika sätt att använda två olika språk tillsammans (García 2009b: 6, 9). Baker (1993: 9) framför att med tvåspråkig undervisning kan man ibland hänvisa till undervisning som lär elever som redan talar två språk och ibland till undervisning som lär elever ett nytt språk. Undervisning på främmande språk är alltså ett allmänbegrepp för många annorlunda, olika långa och intensiva undervisningsmodeller (Nikula & Marsh 1997: 7, 24).

Tvåspråkig undervisning skiljer sig också från traditionella språkundervisningsprogram som lär ut andraspråk eller främmande språk. De traditionella språkundervisningsprogrammen lär språk som ett skolämne medan tvåspråkig undervisning använder språk ”as a medium of instruction” dvs. innehållet lärs genom språk som inte är det samma som hemspråket. Det kan vara svårt att skilja tvåspråkig undervisning och de traditionella språkundervisningsprogrammen från varandra eftersom det kan finnas t.ex. liknande språkideologier i båda. (García 2009b: 6, 9.)

Enligt Merisuo-Storm (2002: 20, 22) syftar undervisning på ett främmande språk till att skapa undervisningsmiljöer där elever utsätts för språk och där de själva meningsfullt får använda språken. Vidare konstaterar Merisuo-Storm att idén är att integrera språkinläring och ämnesundervisning på något meningsfullt sätt, så att eleverna skulle kunna lära sig kritisk tänkande när de pratar på främmande språk om olika ämnena.

García (2009a: 308-310) påpekar att det finns många olika sätt att undervisa tvåspråkigt. Enligt García finns det tre huvudsakliga olika tvåspråkiga arrangemang: flexibelt konvergent, strikt särskiljande respektive flexibelt mångfaldigt (se Mård-Miettinen & Palviainen 2014). Typiskt för det *flexibelt konvergenta arrangemanget* är att det används slumpmässig kodväxling för att en elev med minoritetsspråklig bakgrund, t.ex. invandrare, ska lära sig majoritetsspråket (skolspråket). Den slumpmässiga kodväxlingen betyder att läraren oreflekterat växlar fram och tillbaka mellan de två språken och använder båda språken för att genomgå ett och samma innehåll. I ett *strikt särskiljande arrangemang* är språkanvändningen knuten till en viss tid, person, plats eller ett visst ämne. Ett nytt språk används då så att det nya språket fungerar som ett instrument för att lära sig skolämnet t.ex. i det finländska språkbadandet. I det *flexibelt mångfaldiga arrangemanget* är målet istället att utveckla en dynamisk tvåspråkig medvetenhet och flerspråkighet. Då fungerar tvåspråkiga praktiker som medel och mål. Karakteristiskt för detta kan vara ansvarsfull kodväxling som betyder t.ex. att läraren byter språk medvetet. Typiskt kan också vara parallell användning av språken som kan beskrivas också som en översättningsstrategi som betyder att samma information ges på två språk.

Garcías (2009a: 308-309) indelning av de tre olika tvåspråkiga arrangemangen anknyter till indelningen av tre olika tvåspråkiga undervisningsmodeller. De konvergerande tvåspråkiga modellerna hör samman med Garcías definition av konvergerande (eng. convergent) tvåspråkiga undervisningsmodell, det strikt särskiljande med språkbadande

(eng. immersion) och det flexibelt mångfaldiga med multipla tvåspråkiga undervisningsmodell. I det sist nämnda tillhör bl.a. tvåväggspråkbad och CLIL-undervisning.

Tvåspråkigt arrangemang som beskriver bäst pedagogiken i det undersökta daghemmet motsvarar Garcías (2009a: 309-310) flexibelt mångfaldiga arrangemang eftersom båda språken där används ungefär lika mycket, läraren använder ansvarsfull kodväxling, talar enkelt, klart och tydligt och använder t.ex. upprepningar och rutiner (Mård-Miettinen & Palviainen 2014: 326-330). Det undersökta daghemmet marknadsförde pedagogiken som språkduschverksamhet i svenska för finskspråkiga barn medan pedagogen själv beskrev sin verksamhet som ”pedagogik på två språk” som erbjuder svenskspråkiga inläringstillfällen för finskspråkiga barn. Den finländska typen av språkdusch (se Bärlund 2012) kan placeras i samma kategori (flexibelt mångfaldiga arrangemang) som CLIL-undervisning i Garcías (2009a: 309-310) indelning. (Mård-Miettinen & Palviainen 2014: 324-325.)

2.4 Andraspråksinläring

Andraspråksinläring betyder att ett språk (L2) lärs in efter ett förstaspråk (L1) som redan har etablerats (se t.ex. Axelsson 2003: 127). Förstaspråket kallas också modersmål. Detta språk tillägnar man sig allra först som barn när man är i kontakt med språket t.ex. via föräldrar. (Abrahamsson 2009: 13.) Andraspråk eller L2 lärs efter förstaspråket t.ex. i en miljö som använder språket som kommunikationsspråk. Ett nytt språk kan också kallas främmandespråk om målspråket inte används som naturlig kommunikationsmedel. Till exempel i skolan kan ett nytt språk kallas främmandespråk. (Abrahamsson 2009: 13.) Informanterna i denna studie har finska som förstaspråk och svenska blir ett andraspråk för dem eftersom de går på ett daghem som erbjuder pedagogik på två språk, finska och svenska.

Andraspråksinläring kan ske på två olika sätt. Informell inläring betyder att man lär sig språket på egen hand och formell inläring betyder att man lär sig språket med hjälp av undervisning. (Se t.ex. Hyltenstam 1981: 14-15.) Typiskt för definitionen om informell inläring är också att vårt vardagliga liv spelar en roll för inläringen genom att människor är då i kontakt med språket. Vanligen sker inläringen både genom informell och genom formell inläring. (Hammarberg 2004: 26.) Informanter i denna undersökning kan tänkas lära sig svenska på de här två olika sätten.

Sociolingvister har poängterat att användningen av språket i konkreta situationer har en betydande roll för hur språket utvecklas, behärskas och varierar. I konkreta situationer har språket en roll för kommunikationen och en roll som kommunikativt redskap. (Hammarberg 2004: 36.) I denna undersökning kan informanternas språkanvändning på svenska ses bl.a. genom kommunikation som sker både på svenska och på finska på daghemmet.

Nurmilaakso (2011: 32) påpekar att språkutveckling sammanhänger starkt med barnets kognitiva utveckling såsom intelligens, tänkande, minne, varseblivning och talproduktion. I denna studie var informanterna i olika åldrar dvs. att det fanns både tre, fyra och sex år gamla informanter i studien. Eftersom informanterna var i olika åldrar hade de olika förutsättningar för att lära sig ett nytt språk, svenska. Åldern påverkar också deras kunskaper på deras eget modersmål, finska. Många forskare anser att barn ofta tillägnar sig förstaspråkets syntaktiska och morfologiska regler senast när de är vid fyra års ålder och att språkinläringen fortsätter också efter detta (Sajavaara 1999: 197).

Andraspråksinlärare och förstaspråksinlärare använder olika strukturer i språksinläringen. Detta har förklarats ofta med transferens dvs. med påverkan av modersmålet. (Håkansson 2004: 153.) Tillägnandet av ett andraspråk liksom av ett förstaspråk är en process som följer en bestämd utvecklingsgång (Ellis 1994: 90). Det finns olika perspektiv på andraspråksinläringen av svenska. Det har forskats bl.a. hur svenskans morfologi och syntax (se t.ex. Philipsson 2004), fonologiska aspekter (se t.ex. Abrahamsson 2004) och ordförråd (se t.ex. Enström 2004) utvecklas när svenska språket lärs in som andraspråk. Med hjälp av processbarhetsteorin förklaras det också variation och utveckling i svenska som andraspråk (se Håkansson 2004). En definition lyfter fram att först i andraspråksinläring består småbarns första yttranden i regel av ett ord som har en kontextbunden och individuell betydelse. Då är det barnets samtalspartner som tolkar yttrandet. Sedan börjar barnet producera tvåordsyttranden, treordsyttranden och så vidare. Då kan språkfunktionen vara att ge information, skapa fantasi eller att utforska världen. (Halliday 1973: 9-21.) Det tar ungefär 4-5 år att utvecklingen går från ettordsyttranden till längre yttranden. När ordförråd ökar tillägnar barn sig också regler för språkets syntax, morfologi och fonologi. Sociala, kognitiva och affektiva faktorer påverkar också hur snabbt andraspråk utvecklas. (Se t.ex. Ellis 1994: 76-82.)

Både Jean Piaget och Lev Vygotsky ansåg att barnet är unikt och att vuxna har en betydande roll för inläringen (se Nurmilaakso 2011: 32). Behaviorister betonar i stället

miljöns stora betydelse i utvecklingen (Söderbergh, refererad i Skånberg & Svensson 2008: 20). Kommunikation och interaktion mellan barn och vuxna består inte bara av tal, utan de innehåller också kroppsspråk, miner och later som är bundna till emotioner (Korkeamäki 2011: 45). Korkeamäki framför att förskolepedagogikens miljö, rutiner och aktiviteter erbjuder många möjligheter och situationer för spontana och målinriktad interaktion. Korkeamäki hänvisar till att t.ex. måltid skapar bra möjligheter till samtal och till inläring av nytt ordförråd. Saville-Troike (2006: 83) framför att när barn får förenklad input kan det underlätta barnens andraspråksinläring.

I ”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005 (Vasu)” (sv. Grunderna för planen för småbarnsfostran 2003/2005) har man beaktat barnens språkliga utveckling och hur man kan främja denna utveckling (Välimäki 2011: 13, 17). Vasu tar hänsyn till att barnen behöver språk när hon handlar och språk utvecklas när barnen leker, rör sig och undersöker omgivningen. Vidare rapporteras i ”Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000” (sv. Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2000) att olika språkliga mallar, såsom vuxna och andra barn, tillhör stimulerande omgivning där språkutveckling sker (Sinko 2011: 25). Korkeamäki (2011: 42-43) poängterar att förskolepedagogikkontexten är en gynnsam miljö för barnens naturliga inläring eftersom man inte ställer sådana mål och krav på inläringen såsom t.ex. i skolkontexten. Därför är det gynnsamt att lära sig nya språk före skolåldern då inläringen kan ske genom lek och observation utan krav på inläring.

3 SYFTE, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogör jag för syftet i avhandling samt material och metod. I kapitlet presenteras noggrannare deltagande observation, halvstrukturerad intervju, par/gruppintervju, transkribering, specificitet i barnintervjuer, kvalitativ studie, fallstudie, fenomenografisk analysmetod och induktiv sätt att analysera material.

3.1 Syftet med avhandlingen

I denna avhandling utgår jag ifrån en definition som ser språkuppfattningar som både sociala och kognitiva. *Uppfattningar* är individuella och unika eftersom alla individer har personliga erfarenheter som skiljer sig från andras (Dufva 1995: 29). Materialet analyseras därför ur en *dialogisk synvinkel* som betyder också att man tänker att språkuppfattningar utvecklas i interaktion med andra (Dufva 2003: 135). Syftet i denna avhandling är att undersöka vad finskspråkiga barn pratar om svenska språket och hur deras språkliga medvetenhet syns i interaktion på daghemmet. *Språklig medvetenhet* ses i denna avhandling som en kunskap man har som gäller att kunna reflektera om språk och göra språkliga utvärderingar (Alanen 2006: 11-12).

När människor pratar om sina uppfattningar utnyttjar de sina individuella erfarenheter, sin språkinlärningshistoria, sina sociala och kulturella representationer och mallar som är tillgängliga t.ex. i intervjusituationen (Dufva m.fl. 2011: 69). I mitt material är barnen hela tiden i interaktion bl.a. med barndrädgårdsläraren och med andra barn samt med mig när jag intervjuade dem. Barnen i daghemmet leker och lär sig i en social omgivning där de hela tiden kommer i kontakt med svenska språket.

Tidigare studier har främst fokuserat på att undersöka språkuppfattningar och språklig medvetenhet hos vuxna, ungdomar eller lågstadieelever (se t.ex. Aro 2006; Alanen 2006a). Man har i mindre utsträckning undersökt barn under skolålder, i daghemsmiljö (se dock Mård-Miettinen m.fl. 2014). Därför anser jag att avhandlingen kan ge nya insikter. Tidigare studier har ofta fokuserat på elever som lär sig engelska som L2 (se t.ex. Aro 2012; Dufva m.fl. 2003) medan det i denna avhandling är frågan om svenska. Omgivningen där jag undersökte barn var också annorlunda eftersom barnen får pedagogik på två språk och pedagogiken kan beskrivas som språkduschverksamhet (se avsnitt 2.3).

Att undersöka svenska i en sådan här unik omgivning är nytt. I tidigare studier har det oftast undersökts elever på låg- och högstadiet samt vid universitetet (se Aro 2012; Horwitz 1988).

Syftet med denna avhandling är att beskriva och redogöra för hur en grupp finskspråkiga småbarn som deltar i en daghemsverksamhet på två språk (finska och svenska) tänker kring svenska språket och hur medvetna de är om språket i sig. Hurdana språkliga uppfattningar har barnen, som får pedagogik på två språk, om svenskan? Detta är särskilt intressant då barnen kommer från enspråkigt finska hem och i allmänhet inte hör svenska utanför daghemmet. De ord, fraser och meningar som barnen kan förstå och själv producera på svenska kan berätta om barnens språkliga medvetenhet. Syftet är också att undersöka om tre olika åldersgrupper (barn på tre, fyra och sex år) skiljer sig från varandra.

3.2 Informanter

Det undersökta daghemmet hade då undersökningen genomfördes hösten 2013 två avdelningar: en finskspråkig grupp där en tvåspråkig pedagogik tillämpades och en andra grupp med svensk småbarnsfostran. Jag fokuserar på den förra, dvs. de helt finskspråkiga barnen. I daghemmet fanns det barn mellan två och sex år. Informanter i denna studie var sju småbarn som var tre (N=2), fyra (N=2) respektive sex (N=2) år gamla. Två av informanterna var flickor och fyra var pojkar. Alla sex barnen intervjuades (se vidare nedan) och i tillägg till detta observerades tre av informanterna – en 3-, 4- respektive 6-åring – noggrannare. En av informanterna som observerades var flicka och de två andra var pojkar.

Barndrädgårdsläraren gav forskningstillståndsansökningar (se bilaga 1) till alla föräldrar som hade barn i den gruppen som fick tvåspråkig pedagogik i daghemmet. Materialet består av de barn som har tillstånd att delta i undersökningen. Det fanns 25 barn i daghemmet som fick tvåspråkig pedagogik och sex av dem deltog i min undersökning.

3.3 Materialinsamling

Vid ett kontextuellt sätt att närma sig undersökningar utnyttjar man kvalitativa under-

sökningsmetoder såsom öppna intervjuer, observation, dagböcker, berättelser och teckningar (Mård-Miettinen m.fl. 2014: 5). Jag utnyttjade flera av dessa metoder för att samla in data för att forma en bred bild av fenomenet. Enligt Dufva (2003: 133) är dialogism med i hela undersökningsprocessen eftersom intervjuare och den som intervjuas samt undersökningsmaterialet och forskaren är i dialog hela tiden.

Materialet insamlades i november 2013 och bestod av tre parintervjuer (se bilaga 3 för frågemall), fältanteckningar från observationer i daghemmet och informanternas teckningar. Informanternas föräldrar fyllde i ett följebrev (se bilaga 1) som innehöll bl.a. frågor om språkinläring och -användning. Följebrevet används inte i denna avhandling. I följande avsnitt redogörs för de metoder som har används i materialinsamlingen i denna avhandling.

3.3.1 Observation

Jag observerade noggrannare tre barn i deras vardagliga sysselsättningar i daghemmet och jag deltog bl.a. i deras lekar inomhus och utomhus och när de t.ex. klädde sig. Syftet var att notera hur barnen använder svenska och hur de reagerar eller svarar när barn-drädbårdsläraren pratar svenska till dem. I varje observationstillfälle observerade jag en informant åt gången eftersom det fanns tre olika gamla informanter. Som stöd för mina observationer fungerade frågor som jag hade med mig vid observationer (se bilaga 2). Med hjälp av dessa frågor kunde jag vara säker att jag observerade samma tema hos alla informanter. Enligt Hirsjärvi et.al. (2005: 202) ger observationer en möjlighet att få direkt och naturligt information från individer i en sådan miljö som är naturlig för dem. Jag använde en så kallad deltagande observation. Typiskt för den är att forskaren deltar informanternas sysselsättningar och aktiviteter inom villkor som är naturliga för informanterna (Hirsjärvi et.al. 2005: 205). Hirsjärvi (2006: 217) presenterar att man kan antingen vara en iakttagare som också kan ställa frågor när man observerar eller man kan delta situationer fullständigt dvs. man är en fullständig gruppmedlem. Jag var som en iakttagare som inte var en fullständig medlem i gruppen. Om jag pratade med barnen använde jag finska.

Enligt Bogdan och Taylor (1975: 5) betyder deltagande observationundersökning och systematisk datainsamling som innehåller en period av intensiv interaktion mellan forskaren och informanten i den sociala omgivningen där informanterna befinner sig. Sam-

manlagt observerade jag 18,5 timmar i daghemmet under sex olika dagar. Drygt 6 av dessa timmar ägnades åt att bara börja känna de barn som jag skulle observera och intervjua. Grönfors (1985: 93-94) poängterar att syftet med deltagande observation är att forskaren borde påverka så lite som möjligt på händelser som hon/han observerar. Grönfors påpekar vidare att forskaren inte kan vara helt osynlig utan oftast kan det hända att informanter tar forskaren med till olika situationer som en deltagande. När jag observerade mina informanter var det vanligt att barnen t.ex. bad om hjälp när de klädde på sig. Detta tyder på att de inte såg mig som en forskare i första hand. Som Grönfors (1985: 97) påpekar, är det inte meningen att forskaren deltar i alla situationer som kan upplevas som känsliga för informanten. Till exempel närvarade jag inte i aktiviteten där barnen skulle få sin eftermiddagsvila. Hirsjärvi (2009: 212-213) konstaterar vidare att sådant som informanter berättar i intervjuerna inte alltid överensstämmer med det som faktiskt sker i verkligheten. Med hjälp av observation kan man undersöka hur detta förhåller sig och få mer direkt information om informanterna.

När jag observerade barnen antecknade jag direkt mina observationer i anteckningsboken. Enligt Grönfors (1985: 130) är det bra om man kan ha sina anteckningsverktyg framme om de inte stör situationen och direkt skriva ner sina iakttagelser. Grönfors (1985: 132) påpekar samtidigt att dessa verktyg kan väcka uppmärksamhet och påverka informanternas handlingar på så sätt att de slutar helt och hållet med den pågående aktiviteten. Jag förde kontinuerligt anteckningar men det kändes som barnen inte lade märke till att jag förde anteckningar och deras aktiviteter påverkades inte.

3.3.2 Intervju

Datinsamlingen bestod också av par-/gruppintervjuer i daghemmet med barn i tre olika åldersgrupper. I varje intervjusituation var det en åldersgrupp åt gången, dvs. att jag intervjuade först samtidigt två barn som var tre år gamla, sedan två barn som var fyra år gamla och till sist intervjuade jag samtidigt två barn som var sex år gamla. Som Hirsjärvi m.fl. (2005: 193) påpekar kan man genom intervjuer vara direkt i språklig interaktion med informanterna. Parintervjuer används bl.a. i undersökningar inom pedagogiken för att intervjua barn, unga och deras föräldrar (Hirsjärvi 2009: 210). Grönfors (1982: 109) konstaterar att informanter betar sig mer naturligt när det finns flera i samma intervjusituation. Det här var viktigt för mig eftersom det var viktigt att barnen

skulle kunna känna sig trygga i intervjusituationen. Parintervjuerna videoinspelades och spelades in på ljudband för att det skulle vara lättare att återkomma till materialet efteråt.

Intervjuerna i denna avhandling är huvudsakligen halvstrukturerade men de innehåller också strukturerade frågor som är samma till alla åldersgrupper. Hirsjärvi och Hurme (2001: 47-48) rapporterar att det inte finns bara en definition som beskriver halvstrukturerad intervju utan man använder också t.ex. term temaintervju att beskriva nästan samma sak. Vidare framför Hirsjärvi och Hurme att frågor kan vara samma till alla informanter i halvstrukturerad intervju. Såsom Eskola och Suoranta (1998; refererad i Hirsjärvi & Hurme 2001: 47) påpekar, finns det inte svarsalternativ i halvstrukturerade intervjuer utan man kan svara som man vill även om frågor är samma till alla. Jag ansåg att denna intervjuemetod var den lämpligaste eftersom informanterna var småbarn. Problemet kan ändå vara att barnen svarar mycket kort på frågorna. Som Hirsjärvi et.al. (2005: 197) påpekar, ger temaintervju en bra ram till intervjun men den ger också frihet att omformulera frågorna och välja i vilken ordning man ska ha i frågorna. Jag använde några samma frågor för alla för att kunna kontrollera att materialet innehåller samma teman. Jag använde också öppna frågor för att undvika svar som ja eller nej som kan vara typiska för småbarn (se Mård-Miettinen m.fl. 2014: 7). Att kunna ställa och upprepa frågor som förtydligar informanternas svar, var viktigt för mig, eftersom jag intervjuade småbarn som kunde svara udda på mina frågor.

Aronson och Hundeide (2002: 182) påpekar att det kan vara viktigare för barn att delta i intervju och tillmötesgå intervjuaren än att hitta mål och sanning. Wells (2002: 191) konstaterar att det också kan vara frågan om att barnen inte behärskar situationen i forskningsintervju och dess fråge-svar-funktion dvs. att de inte förstår syftet med frågorna. Därför kan barnen ty sig till andra alternativa strategier för att kunna uppfylla intervjuarens förväntningar. Edwards (1993: 213) påpekar att de begrepp och ord som barn kan och de sätt att tala som barn behärskar påverkar det som barnen kan prata om. Detta betyder att barnen kan prata bara om sådana saker som hon/han vet och kan. Aro (2006: 56) påpekar att t.ex. i den diskursiva referensramen har det inte undersökts så mycket barn eftersom barn lär sig först olika sätt att tala och efter det kan de börja prata om sina erfarenheter. Eftersom barnen inte pratar så mycket får forskaren inte så mycket material.

Intervjufrågor byggde på sådana som Mård-Miettinen m.fl. (2014) använde i sin undersökning. Frågorna testades under en pilotstudie (se vidare avsnitt 3.3.6) och bearbetades efter det. Intervjufrågorna ställdes på finska. Intervjufrågorna (se bilaga 3) handlade först om språk i allmänhet, så som *"Vad kommer ni att tänka på ordet 'språk'?"*, *"Vilka språk känner ni till?"*, *"Hur vet ni att det finns ett sådant språk?"* och *"Vilka språk använder ni?"*. Därefter intervjuade jag informanter om svenska språket. Först frågade jag om *vilka språk som används på daghemmet* och *vem som använder vilket språk och när*. Jag frågade också *vem som talar på samma eller annorlunda sätt*. Sedan frågade jag *hur de vet att någon använder svenska språket* och *hur de t.ex. vet att det är svenska istället för finska* och *hur låter svenska*. Jag frågade också *var har de hört svenska*. Sedan gällde frågor om *vilka språk de själva använder på daghemmet* och *vilka saker gör de på svenska* och *med vem*. Sedan fick informanterna förklara *vad de kommer att tänka på när de hör ordet svenska språket* och hur skulle de förklara *hur språk svenska är* samt *vad tycker de om svenska språket*. Jag frågade också *om och hur svenska är annorlunda än finska*. Informanterna fick också berätta *om de hade besökt andra platser där det talas svenska* eller *om de kände till någon som talar svenska*. Sedan frågade jag *var de själv hade använt eller hört svenska* och *var de skulle behöva svenska* och *vad skulle de kunna göra med svenska*. Informanterna fick också berätta *t.ex. vilka ord och låtar de kan på svenska*.

3.3.3 Teckningar

Materialet består också av barnens teckningar som de ritade i slutet av intervjun (se bilaga 4). Som en mall och motivering till teckningar i denna undersökning fungerade Mård-Miettinen m.fl. (2014) undersökning som innehöll också teckningar som datainsamlingsmetod. Det är också bra att t.ex. använda leksaker med informanter som är under fyra år gamla eftersom en intervju nödvändigtvis inte fungerar så bra ensam (Hirsjärvi & Hurme 2001: 129). Därtill ville jag också utnyttja lite de tankar som baserar sig på forskning ur barnets perspektiv (fi. "lapsinäkökulmainen tutkimus") som går ut på att barnen har en central roll för att producera information. Då är det viktigt att ta hänsyn till bl.a. barnens erfarenheter, synvinklar och uttrycksätt. Undersökningar som baserar sig på denna tanke anser att information som barnen själv ger är viktig. (Karls-son 2012: 23-24; se även avsnitt 3.3.4.)

Syftet med teckningar var att informanterna fick möjlighet att beskriva sina uppfattningar om svenska språket också på ett visuellt sätt (se t.ex. Mård-Miettinen m.fl. 2014: 323). Uppgiften som barnet fick var: ”Rita en bild där ni själv använder svenska språket. Var är ni och finns det några andra på bilden?” (Fi. Piirtäkää kuva, jossa olette itse käyttämässä ruotsin kieltä. Missä olette ja ketä muita kuvassa on?) Alla barnen fick också en möjlighet att berätta om sin teckning. Tidigare har man motiverat att visuella och deltagande datainsamlingsmetoder med barn är effektiva och stimulerande (Kronqvist & Kumpulainen 2011: 48) och att man med hjälp av olika sätt samlar in material som beaktar barnens naturliga sätt att uttrycka sig (Clark 2005: 29-51). Till exempel bilder fungerar som utgångspunkt och stöd till berättelser och de kan också öka rolighet och positiv inställning på undersökningstillfälle (Drew, Duncan & Sawyer 2010: 1677).

Jag använde ett induktivt sätt att analysera informanternas teckningar (se avsnitt 3.4.2). Meningen var inte att bilda en ny teori såsom i induktiva studier (Haapaniemi 2013: 24) utan syftet var mera att förklara och beskriva analyser och att kunna bilda en helhetsbild på temat. Jag bestämde mig att använda samma fenomenografiska analyssätt som jag använde när jag analyserade material från intervjuer och observationer (se avsnitt 3.4.3 nedan). Först transkriberade jag informanternas berättelser om sina teckningar och sedan analyserade jag berättelser tillsammans med själva teckningarna. På detta sätt kunde jag använda det fenomenografiska sättet att analysera teckningar och berättelser om dem.

3.3.4 Småbarn som informanter

Att intervjua småbarn är en annan sak än att intervjua vuxna eller unga. Hirsjärvi och Hurme (2001: 128) konstaterar att det finns mer barnintervjuer nuförtiden än tidigare eftersom man nuförtiden tänker att barn också är individer och man förhåller sig mer jämlikt till dem. De påpekar vidare att vuxen alltid har en dominerande ställning i intervjusituationer eftersom hon/han bestämmer om situationen och uppgiften. Genom att intervjua barn får man veta vad barnen själva säger om teman istället för att t.ex. intervjua läraren och på så sätt undersöka barnens språkuppfattningar och medvetenhet. Då skulle läraren vara som en förmedlare som inte kan veta allt om barnens tankar.

Hirsjärvi och Hurme (2001: 129) menar att intervjuer inte fungerar så bra om barn är under fyra år eftersom ett barn kan ha många sådana ord som har en betydelse som är typisk bara för barnet. Tillsammans med intervjun kan man då använda t.ex. leksaker. Jag använde en handdocka när jag intervjuade de barn som var under fyra år gamla och alla barnen hade en möjlighet att rita efter intervjun.

Det är också viktigt att ta hänsyn till att barn i förskoleåldern ofta ger mycket korta och ytliga svar och därför borde intervjufrågorna vara relativt korta. Barnen kan inte heller koncentrera sig länge och därför skulle det vara bra att intervjun skulle vara 15-20 minuter långa. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 129-130.) Alla mina intervjuer var drygt 20 minuter långa varav informanterna ägnade de sista fem minuterna åt rituppgiften. En annan sak som kan vara en utmaning när man intervjuar barn är att barnen kan vara blyga för intervjuaren och därför skulle det vara bra att börja känna barnen innan man intervjuar dem. Jag använde drygt 6 timmar med att bara leka och vara med informanter i daghemmet och sedan 12 timmar för att observera barnen. På detta sätt blev barnen bekanta med mig före intervjuerna.

Med de allra minsta, de tre år gamla barnen, använde jag en handdocka som hjälpmedel för att barnen skulle ha det lättare att berätta om sina tankar. Syftet var att först intervju barn utan hjälp av handdocka men om barnen inte började prata så mycket kunde jag använda detta hjälpmedel. Handdockan var då den som ställde frågor. Då kunde barnen berätta till handdockan istället för mig vad de t.ex. kan och förstår (jfr Eskola och Suoranta 1998).

3.3.5 Video- och bandinspelningar samt transkribering och översättning

Forskningsmaterialet består av video- och bandinspelningar som var sammanlagt 1 timme och 13 minuter långa. I denna avhandling har intervjusituationerna spelats in både på video och audio eftersom jag ville vara säkert på att inte förlora material om tekniken inte fungerar rätt. Dessa inspelningar har jag transkriberat. Enligt Kananen (2014: 101-102) finns det olika nivåer på transkribering dvs. på en skriftlig form av inspelningar. Kananen konstaterar vidare att det oftast räcker med grov transkribering som bara sammanfattar satserna och inte iakttar t.ex. alla gester, pauser och intonation. De ordagranna transkriberingarna kan sedan användas som citat i rapport (Kananen

2014: 101-102). Jag transkriberade alla intervjuer med grovtranskribering (se Kananen 2014). Enligt Nikander (2010: 433) kommer materialet närmare läsaren när intervjuer får en textform och det möjliggör också tolkningar om materialet. Enligt Bucholtz (2000: 1461-1462) blir det å ena sidan svårt att förstå språk om transkriberingen är för pedantisk, å andra sidan kan man inte undersöka t.ex. interaktion om transkriberingen är för grov.

I analysdelen anges citaten både på finska (intervjuspråket) och på svenska (översättningar av citat). När intervjuerna är muntliga finns en möjlighet till dubbelanalysering eller dubbelöversättning – från tal till skrift och från språk till ett annat språk (Nikander 2010: 435). ten Haven (1999: 93) påpekar att forskaren borde visa originalmaterial så mycket som möjligt till läsaren oberoende av publiceringsspråk.

3.3.6 Pilotundersökning

Jag genomförde en pilotundersökning i ett annat daghem. Syftet var att jag fick prova att kommunicera med barn på sex år och observera hurdana frågor som är för svåra eller konstiga för dem. Därefter kunde jag ändra och precisera mina arbetsätt och frågor till de egentliga intervjuerna. Enligt Hirsjärvi m.fl. (2005: 193) är syftet med pilotundersökningen bl.a. att förbättra frågeställningar. I pilotundersökningen behandlade mina frågor alla möjliga språk och inte bara svenska språket.

3.4 Bearbetning och analys av material

Dufva (1994: 26) poängterar att även om analysen skulle basera sig på barnens egna ord är det viktigt att komma ihåg att analysen också är tolkningar som forskaren gör. Dufva (1995: 30) poängterar vidare att barnens egna ord inte direkt hänger ihop med barnens tankar och sinnen och därför är det viktigt att forskaren är i interaktion med sitt material hela tiden för att kunna göra bra analys.

3.4.1 Kvalitativ studie

Denna studie är kvalitativ. Enligt Kiviniemi (2001: 68) är syftet med kvalitativ studie att nå en helhetsbetonad bild om fenomen och förstå fenomenet i relation till fenomenets kontext och dess karakteristika. I denna avhandling används det några olika sätt att samla in material eftersom på detta sätt kan temat undersökas från olika perspektiv. Syftet är också att kunna närma teman mångsidigt och kunna ge möjlighet till barnen att själv framföra t.ex. uppfattningar på så sätt som är naturligt för dem. I denna avhandling spelar kontexten också en viktig roll eftersom pedagogen på daghemmet talar både finska och svenska. Därför är det viktigt att förstå och analysera teman i relation till kontexten.

Hirsjärvi (2009: 161, 164) konstaterar att utgångspunkten i kvalitativ studie är att beskriva verkligt liv och tänka att verkligheten är mångsidig och unik. Meningen är också att förstå och tolka fenomen (Kananen 2014: 18). Syftet i en kvalitativ studie är att finna nya fakta istället för att bekräfta de fakta som redan finns. Informanterna väljs också på ett ändamålsenligt sätt och det som är viktigt bestämmer inte forskaren. (Hirsjärvi 2009: 161, 164.) Syftet i min avhandling är att förstå bl.a. barnens uppfattningar som de själv berättar om utan att tänka att andra svar skulle vara viktigare än andra.

3.4.2 Fallstudie och induktivt sätt att analysera material

Denna avhandling är också en fallstudie. Yin (1983: 23) framför att en fallstudie är en empirisk studie som undersöker händelser eller människor i en viss omgivning med många olika och mångsidiga datainsamlingsätt. I min avhandling användes teckningar, observationer och intervjuer att samla in data. Enligt Syrjälä (1994: 10-12) är ett fall oftast annorlunda på något positivt eller negativt sätt från andra fall, eller ett fall kan också vara ett vanligt vardagligt fall såsom en händelse eller en människa. Syrjälä konstaterar vidare att syftet med en fallstudie är att förstå fenomen djupgående. Min avhandling är speciell bl.a. på så sätt att den tvåspråkiga pedagogiken som daghemmet erbjuder är annorlunda än i vanliga finskspråkiga daghem. Meningen med fallstudie är att optimera förståelse av fallet istället för att generalisera fallet. Forskaren försöker hitta sådana teman som kan vara lika med andra fallen men också sådana teman som är speciella och unika för fallet. (Stake 1994: 236-238.)

I denna avhandling har materialet analyserats på ett induktivt sätt. Grönfors (1985: 30-31) presenterar att man menar med induktion att slutledning går framåt logiskt från detaljer till generalisering. Induktion kan betyda att hypoteser formas från materialet. Detta betyder att materialet används för att utforma teori och inte för att bevisa hypoteser och tidigare teorier såsom i det deduktiva sättet att analysera materialet. Syftet med materialanalysen är att hitta en allmän mall som representerar materialets nyckelegenskaper. (Grönfors 1985: 30-31.) I denna avhandling är syftet att både beskriva och förklara analyser som fått och bilda en helhetsbild på teman. Meningen är inte att bilda en helt ny teori utan använda analysätt som går från detaljer till generalisering.

3.4.3 Fenomenografiskt sätt att analysera material

I denna avhandling används fenomenografisk analysmetod. Raunio (1999: 308) påpekar att fenomenografisk studie är induktiv på så sätt att kategoriseringen av material baserar sig på forskningsmaterialet som utarbetas hela tiden. Haapaniemi (2013: 24) konstaterar ändå att det inte blir teori som slutresultat såsom i induktiva studier. På samma sätt kan man tänka att fenomenografisk studie är induktiv eftersom den inte använder tidigare teorier för att testa hypoteser (Huusko & Paloniemi 2006; refererad Haapaniemi 2013: 24). Haapaniemi (2013: 24) påpekar att fenomenografisk studie ändå erkänner att forskaren alltid har någon tidigare förståelse om temat. I denna avhandling används tidigare teorier och studier som ytterligare motiveringar för mina analyser, utan att testa några hypoteser.

Inom fenomenografiska studier i pedagogiken anser man att uppfattningar är en mycket central term och det har används också termer tänkesätt, sätt att förstå eller uppleva att beskriva samma sak (Valkonen 2006: 22). Fenomenografi innehåller ett tankesätt som beskriver att individen är ett autonomiskt subjekt som själv strävar efter att bygga en bild av världen till sig själv och som med hjälp av språk kan uttrycka sina medvetna uppfattningar (Ahonen 1994: 121-122). I mina analyser försöker jag nå den bilden som barnen har om sin språkvärld med hjälp av tal och observation.

I fenomenografisk analys är syftet att undersöka innehåll av uppfattningar som formas i tankarna (Valkonen 2006: 22). Marton (1994; refererad i Kakkori & Huttunen 2011: 9-10) framför att syftet också är att beskriva fenomen som informanten själv upplever, förstår och uppfattar den. Syftet i min studie är att identifiera barnens berättelser på så

sätt som barnen själv berättar om teman (se Mård-Miettinen m.fl. 2014: 8). Marton (1994; refererad i Kakkori & Huttunen 2011: 9) presenterar att med fenomenografi tolkar man hur informanterna tänker att sakerna ligger i världen. Detta betyder enligt Marton att fenomenografi undersöker informanternas uppfattningar om världen som utvecklas genom att människan upplever sin värld på något sätt. Enligt Marton betyder en viss uppfattning att man är *medveten* om den. Vidare betyder fenomenografi att man undersöker hur världen förekommer i uppfattningar, hur nya uppfattningar öppnar en ny värld och hur uppfattningar är beroende av världen där vi lever (Kakkori & Huttunen 2011: 10). Ahonen (1994: 123) presenterar att teori är en viktig del av fenomenografisk forskningsprocess. Enligt Ahonen betyder detta inte att man använder teori för att kategorisera uppfattningar i förhand eller att man skulle testa färdiga hypoteser som har sitt ursprung i tidigare teorier.

Enligt Ahonen (1994: 124-128) beror betydelsen av uttalandet på både informanten och forskaren. Forskaren förstår betydelsen av uttalandet genom sin egen sakkunskap och egen personlig sinnesinnehåll. Det är bra att kommunicera med sitt material hela tiden bl.a. när man tolkar betydelser, kategoriserar material och skriver rapport eftersom teorin utvecklas i den här processen och samtidigt kan tidigare teorier påverka tolkningarna. Syftet med kvalitativ studie är att man kan förstå de betydelser som man hittar och göra reflektioner om tolkningar. Ahonen påpekar att forskaren är intresserad av kvalitativa skillnader i betydelser inte av antal betydelser och de högre kategorier som man hittar bildar en teori som innehåller ny information. (Ahonen 1994: 124-128.)

Marton och Booth (1997: 32) konstaterar att det inte finns någon exakt metod för fenomenografisk analys. Uljens (1989: 39) beskriver ändå att analysen kan gå framåt hierarkiskt och stegvist. I denna avhandling har jag använt Niikkos (2003: 33-34) sätt att analysera material som innehåller fyra steg. På det första steget i analysen läser man genom material många gånger och samtidigt försöker man hitta och understryka sådana meningar och uttryck som är meningsfulla för teman som man undersöker. På det andra steget letar man efter, sorterar och kategoriserar uttryck för att kunna skapa grupper/teman. När det skapas grupper/teman är det lättast när uttryck/meningar jämförs med varandra för att hitta skillnader och likheter mellan dem (Uljens 1989: 44). På det tredje steget fokuseras analys på att definiera kategorier och dess gränser genom att jämföra de grupper/teman som hittats tidigare med grupper som handlar om betydelsen av hela materialet (Niikko 2003: 36). Marton (1988: 155) framför att på detta sätt sam-

manför man grupper/teman till kategorier som liknar varandra i innehåll. Kategorier kan separeras från varandra eftersom innehållet av dem är annorlunda.

På det sista och fjärde steget sammankopplar man kategorier med hjälp av tidigare teorier för att få större och högre kategorier som är också mer abstrakta (Niikko 2003: 36-37). Dessa beskrivningar av kategorier (kuvauskategori) bör beskriva materialet på så sätt att alla intervjuer kan placeras till någon kategori (Larsson 1986: 37). Haapaniemi (2013: 44) påpekar till slut att forskaren får själv utveckla sina egna analysmetoder med hjälp av de anvisningar som finns men forskaren måste beakta vissa villkor som fenomenografisk analys har.

I min egen materialanalys har jag använd stegvist Niikkos (2003) anvisningar men jag har också kategoriserat mitt material på mitt eget sätt eftersom jag bearbetade material med hjälp av Word-dokument för att se helheten av analys bättre.

4 ANALYS OCH DISKUSSION

I detta kapitel presenteras och diskuteras de resultat som fått genom att analysera intervjuerna och material som fått genom att observera informanter på daghem. Intervjuerna genomfördes och transkriberades på finska och alla exempel i detta kapitel är mina egna översättningar. Resultaten baserar sig på informanternas egna beskrivningar om svenska språket och på mina observationer som genomfördes på daghemmet. Jag sätter resultat i ett större sammanhang och diskuterar också skillnader mellan tre olika åldersgrupper; 3, 4 och 6 år gamla barn.

Med hjälp av fenomenografisk analysmetod och Niikkos (2003: 33-34) definition om hierarkisk och stegvist analysmetod har jag utformat större temakategorier om resultat som behandlar informanternas språkliga medvetenhet om svenska språket samt informanternas uppfattningar om svenska språket. Tidigare teorier om språklig medvetenhet eller om språkuppfattningar används inte för att testa hypoteser eller att kategorisera resultat (se t.ex. Ahonen 1994: 123) utan i det sista steget i analysen fungerade tidigare teorier som hjälp av att utforma större och högre kategorier som är mer abstrakta (Niikko 2003: 36-37). Eftersom denna studie och analys är kvalitativa kan resultaten inte användas för att beskriva alla barn utan analysen visar intressanta fynd som kan bredda våra tankar kring den språkliga medvetenheten och de tankar som barn har om ett främmande språk, svenska.

Resultaten presenteras i två avsnitt som består av språklig medvetenhet i olika åldersgrupper (avsnitt 4.1) och uppfattningar om svenska språket i olika åldersgrupper (avsnitt 4.2). De sex informanterna som deltog i studien anges med bokstäverna A-F. Treåriga informanter anges med bokstäver A och B, fyraåriga med C och D och sexåriga med E och F. Informanter som betecknas med ”A, B och F” var de informanter som jag också observerade på daghemmet. Bokstaven ”M” hänvisar till mig dvs. forskaren och bokstaven P till en tvåspråkig pedagog som arbetade på daghemmet.

4.1 Språklig medvetenhet i olika åldersgrupper

I detta avsnitt redogörs för och diskuteras resultat som baserar sig på forskningsfrågan om hur barnens medvetenhet om svenska språket kommer fram i undersökningen och

vad kan detta berätta om medvetenheten hos barn som får pedagogik på två språk, finska och svenska.

Det finns olika uppfattningar och definitioner om språklig medvetenhet men ett allmänt tankesätt är att ett bevis på medvetenheten är förmågan att verbalisera, beskriva och fundera med sina egna ord sina inre processer (Alanen 2006: 11-12). Med språklig medvetenhet avser jag här *det som reflekteras i sådant som informanterna framförde själv* eller *som jag kunde observera på daghemmet* som gäller deras *olika sätt att t.ex. använda och utnyttja svenska språket i kommunikation med andra i daghemskontexten*.

De slutliga temakategorier som utformades liknar varandra i vissa avseende eftersom de alla behandlar om språkets olika delområde. I denna undersökning blev det ändå tre större temakategorier om de saker som kan reflektera deras språkliga medvetenhet: *språkbruk på svenska, förståelse av svenska språket och kontextens betydelse* för språklig medvetenhet.

4.1.1 Språkbruk på svenska

Analysen visar att informanternas språkliga medvetenhet kommer fram i deras språkbruk, dvs. hur de använder eller utnyttjar svenska för att kommunicera med de som talar på svenska. Enligt ett synsätt kan ett bevis på den språkliga medvetenheten då vara att individer agerar med hjälp av sitt/sina språk (Van Lier 1998: 133, 135). Jag anser att detta betyder språkbruk som är den första temakategorin och som innehåller i mina analyser vad informanterna gör efter att de har hört svenska, hur de upprepar t.ex. ord och fraser på svenska efter pedagogen, hur de svarar på finska till svenska samt hur de självständigt använder svenska. I detta avsnitt redogörs för dessa teman.

Observationer på daghemmet gav möjligheten att iaktta informanternas språkbruk på svenska. Sådana tillfällen kom fram många gånger under dagen på daghemmet. Enligt Tornèus (1991: 8-10) är det anmärkningsvärd att redan barn i förskoleåldern kan göra spontana observationer om språkets form och samtidigt när de t.ex. leker, kan de tillfälligt signalera språklig medvetenhet. I analyser kom det fram att informanternas språkbruk är oftast någonting annat än att själv producera någonting på svenska. Resultaten visar att när informanterna hörde svenska reagerade de eller gjorde de någonting rätt och ändamålsenligt på basis av det de hört utan att själva säga någonting. Då kan det

vara frågan om att informanterna förstår svenska (se vidare avsnitt 4.1.2) eller att tillfällena som upprepas varje dag på daghemmet har blivit så rutinmässiga att de hjälper till informanterna att handla/göra rätt (se även avsnitt 4.1.3). Det kan lyftas fram att resultaten visar sig att det som informanterna gör efter att de har hört svenska är också ett bevis på att informanterna är på något sätt medvetna om att de ska göra vissa saker efter att de har hört någonting på svenska. Detta kan vara en del av pragmatisk medvetenhet som innebär medvetenhet om språkbruk (Tornéus 1991: 9, 13) eller det kan också vara frågan om att den språkliga medvetenheten syftar på kunskapen om språk som hjälper att kommunicera med andra (Alanen 2006: 12).

Vid observationer kom det fram att alla informanter dvs. tre-, fyra- och sexåriga kunde agera efter att pedagogen hade sagt någonting på svenska för dem utan att själv säga någonting på svenska eller finska. Informanterna bara gjorde på så sätt som pedagogen hade sagt. T.ex. när pedagogen sade ”gå och tvätta munnen/händerna” gick informanterna på toaletten och gjorde det som pedagogen just bett om. Detta kunde samtliga barn göra, oavsett ålder. Ett annat exempel som visar att informanterna kunde göra rätt efter att de hade hört anvisningar på svenska var lekstunder som alla barn hade tillsammans samtidigt. Då följde informanterna efter pedagogens anvisningar, t.ex. när pedagogen sade ”sen så går vi runt”. Sådant här språkbruk utan att informanterna själv sade någonting på svenska kom också fram vid matbordet och utomhus. Pedagogen kunde t.ex. säga att ”kan jag få mjölk” och informanten (A) gav henne mjölkförpackningen eller pedagogen kunde t.ex. ge anvisningar var man får spela fotboll och barnen flyttade sig efter detta till den rätta platsen utan att säga någonting. Även när pedagogen frågade ”kan vi också få kaffe?” hämtade den treåriga informanten (A) lekmuggar till alla. En skillnad mellan olika gamla informanter kan vara att de fick höra meningar av olika längd på svenska. Det tycktes vara så att den sex år gamla informanten (F) fick höra längre meningar på svenska än de yngre informanterna (A och C) och dessa meningar inte heller var så rutinmässiga såsom ”gå och tvätta händerna”. Jag anser att det är bra att pedagogen tar hänsyn till hur gamla barn är och hur länge de har varit på daghemmet och på så sätt anpassar svenska till dem. Den äldsta sexåriga informanten (F) som jag observerade kunde agera efter ganska långa meningar som pedagogen uttryckte. T.ex. när pedagogen sade att informanten kan hämta pappret för att rita mer från ett annat rum kunde informanten agera rätt utan att säga eller fråga någonting mer.

Språklig medvetenhet och språkbruk kommer tillsammans också fram i resultat som visar att alla informanter i olika åldersgrupper kunde upprepa ord på svenska efter pedagogen. Språklig medvetenhet kan då ses som nyfikenhet på språk (Eskelä-Haapanen 2003: 156-157) eftersom resultatet visar att informanterna gärna upprepade ord på svenska. Informanter på tre, fyra och sex år kunde upprepa en ("vi"), två ("tossorna på") och tre ("klä på dig") ords meningar efter pedagogen. Teorier betonar att småbarns första yttranden i regel består av ett ord som har en kontextbunden betydelse och sedan börjar barnet producera tvåordsyttranden, treordsyttranden och så vidare (Halliday 1973: 9-21.) Längre fraser som hade mer än tre ord på använde informanterna bara när de t.ex. sjöng tillsammans. Informanterna kunde t.ex. räkna på svenska tillsammans efter pedagogen ("ett, två, tre", "huvudet, munnen, ..."). Mina observationer visar att rutiner såsom upprepadet kan vara betydande på den språkliga medvetenheten. Jag anser att det hjälper barn att lära sig svenska och utveckla sin språkliga medvetenhet när de får återge det man hört (för vidare diskussion, se avsnitt 4.1.3).

Språklig medvetenhet kan också ses genom informanternas sätt att svara på finska på svenska frågor som behöver ett längre svar än bara "ja" eller "nej". Jag har noterat att språkbruket också innehåller olika svarssätt. Alla informanter använde svarssättet "joo (sv. ja)" och "ei (sv. nej)". En gång klädde den fyraåriga informanten (C) sig utkläder men behövde hjälp att stänga jackan. Då frågade pedagogen på svenska "behöver du hjälp?". Informanten svarade på finska att "joo, mä saan tän kotona" (sv. ja, jag får den här hemma). Man kan se att informanten svarar på finska på frågorna som är på svenska men att han ändå förstår ganska långa meningar på svenska (se även avsnitt 4.1.2). Också den sexåriga informanten (F) kunde svara på finska till pedagogen. När pedagogen t.ex. sade på svenska till informanten "du behöver inte galonbyxor" svarade informanten uttråkad att "mä oon kuullu sen jo kolme kertaa" (sv. jag har redan hört det tre gånger) (se avsnitt 4.1.2). Jag såg inga sådana tillfällen som skulle ha visat att den yngsta treåriga informanten (A) förstod sådana här längre meningar på svenska som behöver längre svar på finska. Det är dock viktigt att komma ihåg att den treåriga informanten kanske inte hade sådana språkkunskaper på sitt modersmål för att förstå för komplex finska. Vid de tillfällen som jag observerade kunde den treåriga alltid svara med ett ord eller med att upprepa samma ord som pedagogen hade sagt eller att göra någonting tyst efter det sagda. Den språkliga medvetenheten syftar på den tysta eller implicita kunskapen om språk som hjälper att kommunicera med andra (Alanen 2006: 12) och resultaten visar att alla informanter kunde kommunicera med pedagogen på sitt

eget sätt och samtidigt signalera förståelse av svenska. Jag anser att informanterna hade denna tysta implicita kunskap för att kommunicera med dem som använde svenska. Att våga använda finska när någon annan använder ett annat språk berättar om medvetenheten om språk och om hur man kan använda språk för att kommunicera med andra på ett ändamålsenligt sätt.

Analysen visar att informanter inte använde svenska självständigt utan pedagogen. Pedagogerna var med vid alla sådana tillfällen då svenska användes (se vidare avsnitt 4.1.3). Å ena sidan kan detta betyda att informanternas språkbruk på svenska anknöt starkt med kontexten, å andra sidan kan barn vara medvetna om att när de inte kommunicerar med vissa personer på daghemmet som använder svenska kan de använda finska ”fritt”. Detta kan vara en del av den språkliga medvetenheten eftersom informanterna kan byta språk från ett språk till något annat. Det kan också vara frågan om att tänkandet fortfarande är ganska situationsbundet (Tornéus 1991: 14) och därför kan informanterna inte utnyttja svenska själv i andra kontexter.

I avsnitt 4.1.2 redogörs mera om hur informanterna själva använde svenska med pedagogerna eftersom jag anser att informanternas språkbruk på svenska hör starkt ihop med deras språkförståelse. Sammanfattningsvis kan det lyftas fram att resultaten visar att den sexåriga informanten (F) kunde svara också på svenska till pedagogerna. De yngre informanterna, tre- och fyraåriga (A och C), kunde också svara på svenska, men då var det frågan om enklare fraser, ord och frågor. Alla dessa tre informanter använde också gester för att svara till frågor som pedagogerna framförde. Dessa resultat visar att informanterna är medvetna om svenska språket eftersom de kan använda språket och visa att de förstår det. Van Lier (1998: 133, 135) har påpekat att det redan är ett bevis på språklig medvetenhet när individer agerar med språk.

4.1.2 Förståelse av svenska språket

Den andra större temakategorin handlar om hur informanter i denna undersökning visar sig förstå svenska och vad kan detta berätta om den språkliga medvetenheten. Det först presenterade temat, språkbruk, anknyter starkt ihop med det nu presenterade temat. Jag har ändå valt att presentera dem som två olika temakategorier. Denna temakategori innehåller intressanta stunder från daghemmet då jag kunde observera hur informanterna signalerar språkförståelse och medvetenhet om språk genom att vara i kommunikation

t.ex. med pedagogen. Resultat i denna studie ger bara en liten blick på hurdan språkförståelse informanterna har på olika åldern på ett daghem som erbjuder pedagogik på två språk. Jag anser att språkförståelse kan vara en del av den språkliga medvetenheten eftersom informanterna inte skulle kunna förstå svenska om de inte var medvetna om t.ex. betydelsen av ord.

Den kvalitativa analysen visade på ålderskillnader mellan olika gamla informanter när det gäller språkförståelse och medvetenhet. Enligt Tornéus (1991: 10, 14) är språklig medvetenhet en del av bredare helhet och det finns stora individuella skillnader när barnens språkliga medvetenhet utvecklas. Förmågan att viljestyrt fästa uppmärksamhet på språk beror på kognitiv utvecklingsnivå dvs. förmågan att tänka (Tornéus 1991: 10). Observationer visar att även i samma åldersgrupp kan nivån på medvetenheten vara annorlunda. De yngsta, tre år gamla informanterna (A och B) visade sig ha annorlunda nivå på medvetenhet eller/och språkkunskaper. Detta kom fram när jag intervjuade de treåriga informanterna och den andra informanten (A) kom på ord på svenska men inte den andra (B) (se vidare diskussion om detta nedan). Detta är bara forskarens egen observation på daghemmet och jag kan inte vara säker på om det ena treåriga barnet hade bättre språkkunskaper på finska än den andra. Språkkunskaper på sitt eget modersmål och på svenska språket visade sig ändå vara betydande för hur mycket de treåriga kunde prata om svenska språket eller på svenska språket. Ett exempel på detta är exemplen nedan (1 och 2) som visar hur det ena treåriga barnet såg på språkanvändningen på daghemmet jämfört med det andra barnet. Barnet (A) kunde definiera att språket som man använder på daghemmet är det samma som hon själv använder eller det som pedagogen använder. Den andra treåriga (B) kunde inte berätta om något språk och i hennes svar (se exempel 1) syns att hon hade annorlunda sätt att tänka på språk.

Intervju med 3-åringar:

- | | |
|---|--|
| (1) M: ”Mitä kieltä päiväkodissa käytetään?” | <i>Vilka språk använder man här på daghemmet?</i> |
| B: ”Etanakieltä” | <i>Snigelspråk.</i> |
| A: ”Samaa ku mä.” | <i>Samma som jag.</i> |
| (2) M: ”Mitä kieltä opettaja puhuu, kun hän puhuu erilailla?” | <i>Vilket språk talar pedagogen när hon talar på ett annat sätt?</i> |
| A: ”Ruotsia.” | <i>Svenska.</i> |

Observationerna visade också att de yngsta, tre och fyra år gamla, informanterna ibland hade svårigheter att förstå svenska. Då fick pedagogen upprepa det sagda många gånger på olika sätt på svenska för att få barn att göra rätt. Då använde pedagogen också gester för att föra fram informationen. T.ex. de yngsta treåriga informanterna kunde ibland inte svara direkt på pedagogens frågor eftersom de inte förstod vad pedagogen hade sagt. Efter att pedagogen hade upprepat frågan på olika sätt kunde den andra treåriga (A) t.ex. nicka till svar. T.ex. när pedagogen försökte fråga att ”vem leker där?”, svarade informanten: ”Anna” (pseudonym) efter att pedagogen hade frågat om saken på olika sätt. Ibland fortsatte den treåriga (A) informanten bara att leka om hon inte förstod pedagogen. Informanten bad inte pedagogen att upprepa.

Analysen visar dock att informanterna kunde förstå ganska långa meningar på svenska som pedagogen uttryckte. Enligt Tornéus (1991: 9, 13) innebär morfologisk medvetenhet medvetenhet om ord. Jag anser att informanterna har någon slags medvetenhet om ord eftersom de kan förstå svenska och svara på frågor som är på svenska. Märkvärdigt var att analyser visade att den sexåriga informanten (F) kunde svara både på finska (se exemplen 3 och 4) och på svenska (se exemplen 5 och 6) till pedagogen. De yngre informanterna, tre och fyra år gamla, kunde också svara på svenska, men då gällde det t.ex. att säga ”hej då”. Alla tre informanter som jag observerade använde gester (se exempel 7) för att svara på frågor som pedagogen framförde. Den sexåriga informanten (F) kanske förstod längre meningar eftersom pedagogen använde längre frågor med honom.

Observation, 6-åringar:

- | | |
|--|--|
| (3) P: ”I vilken bänk ska jag ställa den? I den här?”
F: ”Eiku tuohon.” | <i>I vilken bänk ska jag ställa den? I den här (på svenska).
Nej, i den där.</i> |
| (4) P: ”Är åtta mer än fem?”
F: ”Joo” | <i>Är åtta mer än fem (på sv.)?
Ja.</i> |
| (5) P: ”Var är Lasse?”
F: ”Hemma.” | <i>Var är Lasse (på sv.)?
Hemma (på sv.).</i> |
| (6) P: ”Var är Antti?”
F: ”Simma.” (på svenska) | <i>Var är Antti (på sv.)?
Simma (på sv.).</i> |
| (7) P: ”Har du nya tofflor? Är dom bra?”
F: (nickar) | <i>Har du nya tofflor? Är dom bra (på sv.)?
(nickar).</i> |

Resultaten visar att de två yngre informanterna, tre- och fyraåriga (A och C), kunde också signalera språkförståelse genom att svara på finska eller kort på svenska till ganska långa fraser även om de oftare reagerade till kortare frågor och meningar. T.ex. när barnet gick ut eller åkte hem svarade den yngsta treåriga (A) på svenska "hej då" till pedagogen. En gång frågade pedagogen på svenska den treåriga (A): "Får jag låna dina simbyxor" och informanten svarade "nej" och skakade på huvudet. Den fyraåriga informanten (C) visade sig också att förstå frågor som pedagogen frågade på svenska.

Det kom fram i analyserna av fältanteckningarna att den sexåriga (F) och den fyraåriga (C) informanten kanske förstod mer svenska än den treåriga (A). Den sexåriga kunde förstå svenska när pedagogen använde ord som har två olika betydelser. T.ex. när pedagogen såg att informanten hade ett hål i strumpan, frågade pedagogen på svenska att "är det potatisen som kommer ut?" och informanten (F) svarade då leende med att säga "potatisen". Språkförståelse kom också fram när pedagogen sade på svenska "är den här tjejen här" till den fyraåriga informanten (C) och samtidigt visade en namnlapp. Informanten stod upp men gick inte för att hämta namnlappen, eftersom pedagogen hade sagt "tjejen". Sedan sade pedagogen att "ingen tjej utan en pojke" och då hämtade informanten sin namnlapp.

Även om observationer visar sig att informanterna inte använde svenska utan att pedagogen var på plats (se avsnitt 4.1.1) kunde informanterna vid intervjuerna visa sig kunna svenska utan pedagogens närvaro. Att självständigt kunna komma ihåg/på ord på svenska kan berätta någonting om den språkliga medvetenheten och språkförståelse som de har eftersom man inte kan översätta ord rätt om man inte förstår betydelsen på det andra språket. Informanterna fick en uppgift (se exemplen 8 och 9) vid intervjuerna att lära mig någonting på svenska. Uppgiften visade att informanterna kunde lära mig ord och fraser på svenska. Resultatet visar att de sexåriga informanterna kunde berätta några ord på svenska utan att få hjälp av kontext (se även avsnitt 4.1.3) dvs. jag som intervjuare gav inte tips om i vilka situationer de skulle kunna använda svenska (se exempel 8). De yngre tre- och fyraåriga informanterna däremot behövde alltid en kontext som hjälpte dem att komma på ord på svenska (se avsnitt 4.1.3 och exempel 9). De sexåriga kunde också fortsätta att berätta mer ord på svenska när de fick hjälp av kontext. Enligt Tornéus (1991: 61) inträffar det en märkvärdig förändring i språklig medvetenhet när barnen är i 6-7-årsåldern. Det kan då vara frågan om att tänkandet inte längre är så situationsbundet (Tornéus 1991: 14). Detta kan också ses i intervjumaterialet:

Intervju med 6-åringar:

- (8) M: "Voisitteko te opettaa mulle ruotsiksi?" *Kan ni lära mig någonting på svenska?*
E: "Äpple, mjölk, tossorna på, glas." *Äpple, mjölk, tossorna på, glas (på sv.).*
F: "Välkommen." *Välkommen (på sv.).*
E & F: "Välkommen, välkommen (sjunger) var är..." *Välkommen, välkommen var är... (på sv.).*
E: "Så trevligt, så trevligt att träffas igen (sjunger)." *Så trevligt, så trevlig att träffas igen (på sv.).*

Intervju med 3-åringar:

- (9) M: "Mitä opettaja sanoo monesti, kun te tuutte aamulla tänne?" *Vad säger pedagogen ofta när ni kommer på morgonen hit?*
A: "Go morgon!" *Gomorgon (på sv.)!*
M: "No mitä jos te lähette pois sitte päiväkodista, mitä se silloin sanoo?" *Om ni sedan går hem, vad säger hon då?*
B: "Tuuttuu." A: "Hej då!" (vinkar) *Tuuttuut. Hej då (på sv. vinkar samtidigt)!*
M: "Mitä te sitten sanotte?" *Vad säger ni då?*
B: "Hej då!" A: "Hej då!" *Hej då! Hej då (på sv.)!*
M: "No mitä opettaja sanoo, kun on ruoka-aika?" *Vad säger pedagogen när det är dags att äta?*
B: "Ruokalaulu." *Matsång (på finska, betyder en sång som man sjunger innan man börjar äta).*
A: "Gå och äta." *Gå och äta (på sv.).*
M: "Mitä se sanoo sitten, kun pitää mennä ulos?" *Vad säger hon när man ska gå ut?*
A: "Gå in." *Gå in (på sv.).*
M: "Mitä jos joku tekee väärin?" *Om någon gör någonting fel/illa?*
A: "Inte." *Inte (på sv.).*
M: "Entä jos pitää mennä käymään vessassa?" *Om man ska gå på toa?*
A: "Gå och kissa." *Gå och kissa (på sv.).*
M: "Entäs kun pitää pestä kädet?" *Om man ska tvätta händerna?*
A: "Gå och tvätta händerna." *Gå och tvätta händerna (på sv.).*

Analysen visar att informanterna kunde översätta svenska till finska efter att de själva hade kommit på ord på svenska. Jag anser att detta är en del av språkförståelse och vidare berättar om den språkliga medvetenheten. När jag t.ex. frågade vad olika ord betyder på finska varierade informanternas kunskaper. En av de treåriga (A) kunde översätta några ord på svenska till finska (se 10) men inte den andra treåriga (B). På samma sätt var det hos fyraåringarna: Den ena (C) kunde översätta ord till finska men inte den

andra (D). Det är bra att ta hänsyn till att den ena fyraåringen var lite blyg (D) och kanske inte därför ville svara på dessa frågor. Den andra treåringen (A) däremot hade kanske annorlunda språkkunskaper på finska än den andra (B). Jag anser att dessa resultat är ett bevis på språklig medvetenhet eftersom informanterna har lärt sig svenska och kan även översätta språk till ett annat. De sexåriga (E och F) kunde däremot översätta många ord från svenska till finska (se exempl 12). Jämfört med de yngre kunde sexåringarna översätta ord också från finska till svenska (se exempel 11) och de var också de enda informanter som berättade om de inte visste vad ord betyder.

Intervju med 3-åringar:

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| (10)M: ”Mitä se sanoo ruotsiksi?” | <i>Vad säger det på svenska?</i> |
| A: ”Sylt! Kyckling!” | <i>Sylt! Kyckling (på sv.)!</i> |
| M: ”Kyckling?” | <i>Kyckling?</i> |
| A: ”Nii, se on tipu.” | <i>Ja, det är en pippi.</i> |

Intervju med 6-åringar:

- | | |
|---|--|
| (11)F: ”No tota, vaikka jos mennään ulos niin ne sanoo ruotsiksi että vessaan, pukemaan ja ulos.” | <i>När vi går ut så säger de att man ska gå på toa, klä på sig och gå ut.</i> |
| M: ”Muistaksää mitä se on ruotsiksi?” | <i>Kommer du ihåg vad det är på svenska?</i> |
| F: ”Kissar, klä på dig och ut.” | <i>Kissar, klä på dig och ut (på sv.).</i> |
| (12)F: ”Äpple, tossorna på, mjölk, glas.” | <i>Äpple, tossorna på, mjölk, glas (på sv.).</i> |
| M: ”Saanko mä kysyä, että mitä se tossorna på on?” | <i>Får jag fråga vad betyder ’tossorna på’?</i> |
| F: ”Laita tossut.” | <i>Tossorna på (på finska, fi).</i> |
| M: ”Entäs sä sanoit aluksi että äpple, mikä se oli?” | <i>Och du sade först ’äpple’, vad var det?</i> |
| F: ”Omena.” | <i>Ett äpple (på fi.).</i> |
| M: ”Ja sitten sanoitko sä mjölk ja.” | <i>Och sedan sade du ’mjölk’ och.</i> |
| F: ”Se on maito.” | <i>Det är mjölk (på fi.).</i> |
| M: ”Mitäs muita sä sanoit?” | <i>Vad sade du mer?</i> |
| F: ”Glas.” | <i>Glas (på sv.).</i> |
| M: ”Mikäs se on?” | <i>Vad är det?</i> |
| F: ”Lasi.” | <i>Ett glas (på fi.).</i> |
| F: ”... Mmm mugg.” | <i>... Mmm mugg (på sv.).</i> |
| M: ”Mikäs se on?” | <i>Vad är det?</i> |
| F: ”Muki.” | <i>En mugg (på fi.).</i> |
| E: ”... niin aina kun niitten tarvis sanoa ’soosoo’ niin ne sanoo ’aijabajajakukkumaija’.” | <i>... alltid när de skulle behöva säga ’soosoo’ så säger de ’aijabajajakukkumaija’.</i> |

M: ”... Mitä se gå kissa tarkoittaa?”	<i>... Vad betyder gå kissa?</i>
E: ”Kissa ainakin tarkoittaa pissa.”	<i>Kissa (på sv.) betyder åtminstone pissa.</i>
M: ”Joo-o ja entä se klå på dig?”	<i>Ja, och klä på dig?</i>
E: ”No ehkä jotain vaatetta tai jotain sellasta.”	<i>Kanske någonting med kläderna eller något sånt (på fi.).</i>

4.1.3 Kontextens betydelse för språklig medvetenhet

Mihail Bahtin (Dufva m.fl. 1996: 33-34) har framfört att individens medvetenhet utformas i kontinuerlig dialog med omvärlden och med andra individer. Behaviorister betonas i sina teorier miljöns stora betydelse i utvecklingen (Söderbergh, refererad i Skånberg & Svensson 2008: 20). Jag anser att detta är också frågan på daghemsmiljö där mina informanter hela tiden var i interaktion med pedagogen, svenska och finska språken samt andra barn och vuxna. Den tredje temakategorin handlar om kontextens betydelse för språklig medvetenhet.

I denna undersökning visade analysen att daghemskontexten, interaktionen och pedagogen på daghemmet kan ha en viktig betydelse för att barnens språkliga medvetenhet utvecklas. Tidigare har det konstaterats (se Alanen 20016a: 9) att förskolepedagogiken och -läraren har en roll för att motivera och handleda språklig medvetenhet hos barn och att det är viktigt att lyssna och prata samt motivera barn med konkreta sätt. Min undersökning visar att pedagogen motiverade informanter omärkbart genom att använda svenska t.ex. i sådana tillfällen som var lätta för barn att kunna förstå med hjälp av kontexten. T.ex. när pedagogen sade på svenska ”vill ni ha gurka?” och visade gurka på matbordet upprepade alla barn tillsammans på svenska ”gurka, gurka, gurka” och svarade ”joo” (sv. ja). Det syns också att när det är många barn som tillsammans har möjlighet att få lära sig svenska blir lärandet roligt utan att barnen märker det. Miljö, heltidssysselsättningar, rutiner och aktiviteter erbjuder många möjligheter och situationer för spontana och målinriktad interaktion (Korkeamäki 2011: 45).

Det är också lärorikt t.ex. att läsa sagor och ramsor samt använda ordlekar och rimmande för att utveckla barnens språkliga medvetenhet (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006: 18). Kommunikation och interaktion begränsas inte bara till tal, utan de innehåller också miner, later och kroppsspråk (Korkeamäki 2011: 45). Informanterna kunde använda svenska t.ex. när de hade lekstunder där alla barn och pedagogen var med. De

t.ex. sjöng och lekte på svenska samtidigt när de följde efter pedagogens gester och språk. De kunde också följa anvisningar som gällde dem, t.ex. ”Kalle, du får gå och klä på dig nu”. Pedagogerna behövde inte upprepa samma på finska utan rutiner som fanns på daghemmet kanske hjälpte informanter att handla rätt. Observationer visade att det inte tycktes finnas några större ålderskillnader i dessa lekstunder eftersom alla barn visade sig kunde härma varandra dvs. göra eller säga samma saker som andra gjorde eller sade.

Analysen visar också att småbarn lever starkt i situationer som händer just nu, vilket kan betyda att småbarn inte funderar så mycket på språkets form som hon/han använder utan meddelandet som ord innehåller är viktigare (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006: 15). Det såg ut som att mina informanter knöt svenska språket till vissa händelser och till vissa personer på daghemmet. Jag observerade att informanter använde svenska bara vid sådana tillfällen som händer just nu. De informanter (A, C, F) som jag observerade hörde svenska i vardagliga rutiner såsom när man klädde sig, gick på toaletten eller åt maten vid matbordet. Informanterna fick höra sådant språk som har ett specifikt mål såsom att ”gå och tvätta händerna”. Sådant här förenklad input kan underlätta barnens andraspråksinläring (Saville-Troike 2006: 83). Informanterna kan också känna med sig att man kan använda andra ord än ord på finska som man använder hemma i samma situationer som finns också på daghemmet, t.ex. när man ska gå ut och leka.

Intressant var att det var också betydelsefullt vem som pratade svenska med informanterna. I mina observationer visade en och samma pedagog (densamma som förekommer i alla mina exempel) vara den som oftast kommunicerade på svenska med informanterna. Redan både Jean Piaget och Lev Vygotsky betonade betydelsen av vuxna i inläringen (refererad i Nurmilaakso 2011: 32). Med hjälp av observationer kunde jag observera ett tillfälle då en annan vuxen på daghemmet försökte få den yngsta treåriga informantens (A) uppmärksamhet på svenska. Det lyckades inte. Den vuxna försökte många gånger fråga informanten någonting om maten men informanten märkte inte ens detta även om den vuxna personen upprepade informantens namn. Informanten tittade inte ens på personen ifråga. Detta visar att kontexten och personen syns spela en viktig roll för hur medvetet barn är om ett annat språk än sitt modersmål.

Intervjuanalyserna visar också att alla olika gamla informanter hade lättare att komma ihåg eller på ord på svenska om de fick tips av kontexten där de skulle kunna höra eller använda svenska (se exemplen 13 och 14). Kontextens betydelse för språklig medvetenhet kan tänkas basera sig på tanken om att det som människor vet kan vara påföljd av

interaktion som de har varit med om (Dufva 2003: 135). Därför kan det vara avgörande för informanterna, som är mellan tre och sex år gamla, att de kan associera saker till varandra och på så sätt få möjlighet att utveckla sin språkliga medvetenhet.

Intervju med 4-åringar:

- (13) M: ”Mitä Marja sanoo, kun te tuutte tänne
aamulla?” *Vad säger Marja när ni kommer
hit på morgonen?*
C: ”Go morgon.” *God morgon (på sv.).*

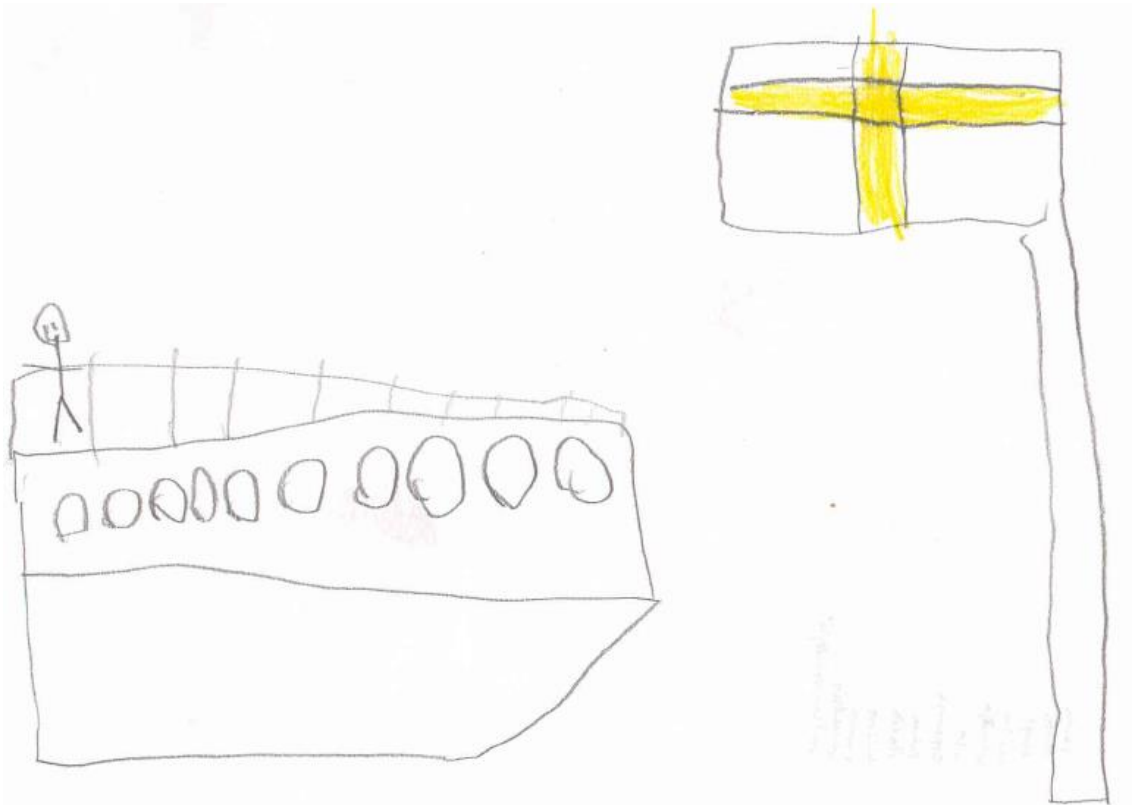
Intervju med 3-åringar:

- (14) M: ”No mitä opettaja sanoo, kun on ruoka-aika?” *Vad säger pedagogen när det är
dags att äta?*
A: ”... Gå och äta.” *... Gå och äta (på sv.).*
M: ”Mitä se sanoo sitten, kun pitää mennä ulos?” *Vad säger hon när man ska gå
ut?*
A: ”Gå in.” *Gå in (på sv.).*
M: ”Mitä jos joku tekee väärin?” *Om någon gör någonting fel/illa?*
A: ”Inte.” *Inte (på sv.).*
M: ”Entä jos pitää mennä käymään vessassa?” *Om man ska gå på toa?*
A: ”Gå och kissa.” *Gå och kissa (på sv.).*

På ett tvåspråkigt daghem kan barn utveckla sin språkliga medvetenhet och lära sig ett nytt språk utan något syfte som de själva skulle märka. Det kan då vara att barn inte tänker så mycket att man ”måste” lära sig vissa saker att bl.a. kunna använda språket. Om man jämför detta med Dufvas m.fl. (2003: 298-302) studie kan man se skillnaden. Dufva med kollegor fann att redan elever har tankar som visar att de tänker att ett nytt språk som de lär sig är ”skolans språk”. Då kan syftet för språkinläringen bli anorlunda än på daghemmet där man leker och lär ”fritt”. Daghemspedagogikkontexten är en gynnsam miljö för barnens naturliga inläring eftersom det inte finns sådana faktorer som begränsar inläringen, t.ex. skolkontextens explicita mål och krav på inläring, utan inläringen sker genom lek och observation (Korkeamäki 2011: 42-43).

Kontextens betydelse för den språkliga medvetenheten kan också ses på informanternas teckningar om svenska språket. Informanter fick i slutet av intervjuerna uppgiften att rita: ”Rita en bild där ni själv använder svenska språket. Var är ni och finns det några andra på bilden?” (Fi. Piirtäkää kuva, jossa olette itse käyttämässä ruotsin kieltä. Missä olette ja ketä muita kuvassa on?) (Se bilaga 4). Innehållet av teckningar visar åldersskillnader mellan tre-, fyra- och sexåriga. Informanter på tre år ritade inte någonting som skulle ha haft någonting att göra med svenska språket. Det kan vara att det var för

svårt för dem att rita om språket som är mycket abstrakt tema eller att det är svårt för dem att komma ifrån situationer som hände just nu (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006: 15). Den ena fyraåriga informanten (C) ritade en bild på sig själv när han/hon lekte med andra barn. Informanten berättade att ett barn som fanns på teckningen kunde svenska eftersom barnet kan ord på svenska och att barnet använder dem vid matbordet på daghemmet. En av de sex år gamla informanterna (F) ritade däremot en båt som åker till Stockholm (se teckning 1.). Informanten berättade att han/hon hade besökt Stockholm med båten och då hade informanten också hört svenska talas. Informanten berättade också om svenska flaggan som var blågul. Intressant är att informantens (F) teckning associerades till Sverige och inte t.ex. till finlandssvenska(r). Den andra sexåriga informanten (E) ritade sig själv på daghemmet. På teckningen fanns informanten och pedagogerna som använde svenska och sade "Aijabaiakukumaia" (sv. ajabajakukkumaja) (se teckning 2., jfr. exempel 12). De minsta treåriga (A, B) och fyraåriga (C, D) ritade också men det var svårt att tolka om teckningar skulle ha berättat någonting om den frågan som jag ställde till dem. De treåriga (A, B) och en av de fyraåriga (D) berättade inte att deras teckningar skulle ha behandlat användningen av svenska språket. En av de fyraåriga (C) ritade en händelse som baserade sig på daghemskontexten men han berättade inte om händelsen skulle ha haft någonting att göra med svenska. Det kan vara frågan om att den här informanten (C) förknippade svenska med en viss händelse på daghemmet, där det används svenska, men kunde inte berätta med egna ord om det. Det ser ut som att de sexåriga (E, F) däremot skulle ha kunnat lösgöra sig mer från daghemskontexten och visa sig kunna berätta om sina erfarenheter, t.ex. att det finns Sverige där man pratar svenska eller att det är pedagogerna som kan svenska.



Teckning 1. Informantens F (6 år gammal) teckning på då han fått uppgiften "Rita en bild när ni själv använder svenska. Var är ni och finns det några andra på bilden?"



Teckning 2. Informantens E (6 år gammal) teckning på då han fått uppgiften "Rita en bild när ni själv använder svenska. Var är ni och finns det några andra på bilden?"

4.2 Uppfattningar om svenska språket i olika åldersgrupper

I denna avhandling används dialogisk synvinkel på uppfattningar (se Dufva 1995: 29) och uppfattningar definieras som en del av barnens språkliga medvetenhet som utvecklas i interaktion med andra (se Dufva et.al. 2003: 296; Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri 2014; Aro 2006). Även om det kommer fram i analyserna att informanternas uppfattningar om svenska språket kan hänga samman med språklig medvetenhet har jag bestämt att behandla dessa teman i två separata avsnitt här. Resultat som behandlas i detta avsnitt är i dialog med resultat som handlar om den språkliga medvetenheten i avsnitt 4.1.

Jag bildade tre större temakategorier som handlar om annorlunda uppfattningar om språk och svenska språk. Temana är uppfattningar om språk i allmänhet, uppfattningar om svenska och om språkbruk samt uppfattningar om svenska som språk och skillnader mellan olika språk.

4.2.1 Uppfattningar om språk

Uppfattningar om språk i allmänhet visade vara annorlunda mellan de tre olika åldersgrupperna, tre-, fyra- och sexåriga. Barnens uppfattningar baserar sig på erfarenheter som redan finns lagrat i minnet (Aro 2003: 279) och därför kan det vara att de yngsta informanterna ha annorlunda uppfattningar än de äldre eftersom de inte har så mycket erfarenheter av språk som de äldre har. När informanter på tre år (A, B) fick beskriva vad de tänker på att ordet ”språk” betyder, svarade de först ingenting. För dessa informanter betydde ordet ”kieli” (sv. ett språk, en tunga) deras egen tunga i munnen, som de sedan visade när jag använde handdockan för att hjälpa dem att prata om ”språk”. För de fyra år gamla informanterna (C, D) anknöt tankarna om ordet ”språk” till människan och till språk som människor använder för att prata (se exempel 15). De sexåriga informanterna (E, F) kunde redan förklara att det finns olika språk i olika länder. De sexåriga anknöt språk också till svenska språket som vidare hörde samman med olika fenomen som har någonting att göra med svenska språket. Detta ledde till att språket anknöt till ett större sammanhang i deras uppfattningar (se exempel 16). Så här var det inte hos de yngre informanterna. Dessa resultat visar att uppfattningar om språk skiljer mellan de tre olika åldersgrupperna. Detta kan bero på att de sexåriga inte tänker så mycket ”här

och nu” (se t.ex. Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006: 15) som de yngre. Det kan också bero på att de sexåriga hade mer individuella erfarenheter om språk vilket kan vidare påverka att uppfattningar blir unika. Individens kunskaper baserar sig å ena sidan på subjektiva erfarenheter och på unik personhistoria och å andra sidan på interaktion som innehåller egenskaper från kultur och språkgemenskap. (Dufva 1995: 29.)

Intervju med 4-åringar:

(15) M: ”Mitä tulee mieleen sanasta ’kieli’?”

C: ”Puhumaan.”

D: ”Ihmisen kieli.”

Vad kommer ni att tänka på ett ord som ’språk’?

Att prata.

Människans tunga.

Intervju med 6-åringar:

(16) M: ”Mitä tulee mieleen sanasta ’kieli’?”

F: ”Se tarkoittaa eri maan kieliä ja sitten tätä kieltä (visar tunga i munnen)”.

E: ”Ruotsi, ei mitään muuta.”

F: ”Ei mullekaan, ruotsi lehmä, ruotsi wiikinki, ruotsi jääkiekko, ruotsi jalkapallo.”

Vad kommer ni att tänka på ett ord som ’språk’?

Det betyder olika språk i olika länder och den här tungan (visar tungan i munnen).

Svenska, ingenting annat.

Inte till mig heller, svensk ko, svensk Wiking, svensk ishockey, Svensk fotboll.

Barnen i de två yngsta åldersgrupperna hade inte explicita uppfattningar om att det finns olika språk. Jämfört med de yngsta informanterna uttryckte informanterna på sex år mer uppfattningar om att det finns olika språk och att språk kan anknyta på något land. De yngsta treåriga informanterna kunde inte nämna olika språk. Den andra treåriga informanten visste svenska språket men när jag frågade sedan att vilka språk använder informanten hemma kunde informanten inte svara (se exempel 17). Det kan betyda att informanten inte visste riktigt vad man menar med ordet ”språk”. För de fyraåriga informanter var det också svårt att nämna de språk som de själv använder (se exempel 18). För de yngsta informanterna kan språket vara ”så självklart” att de inte märker språkets position i sitt liv (Dufva m.fl. 2003: 303-304) och därför är det svårt för dem att definiera språk mer. Resultat som visar att de yngsta informanterna kunde nämna bara svenska språket men inte andra kan också berätta om kontextens (Dufva m.fl. 2003: 303-304; se även Wells 1999: 103) och dialogens betydelse för att skapa uppfattningar (se Dufva 1995: 29). På daghem kan barn kanske höra att pratas om svenska språket i olika sammanhang eftersom språket är speciellt för just detta daghem. Detta kan möjliggöra att informanterna kommer ihåg språket som har ursprung i en viss om-

givning (Dufva m.fl. 2003: 303-304). Det kan också vara att i en annan kontext skulle barnen kunna berätta också t.ex. om finska eftersom i den dialogiska synvinkeln tänker man att kunskaper är situationsbundna (t.ex. Dufva 1995: 29). Jämfört med de yngre kunde de sex år gamla informanterna nämna olika språk men de blandade ordet språk också med olika smak, städer och länder (se exempel 19). Det kan kanske vara frågan om att barn får lära sig att tungan känner olika smaker. Det kan också vara svårt att veta på finska om informanten pratar om språket i något land eller om landet i sig. På finska kan t.ex. ordet ”ruotsi” betyda både svenska språket och ett land (Sverige) eftersom en och samma ord betyder ofta två olika saker när det gäller länder och språk.

Intervju med 3-åringar:

- | | |
|------------------------------------|--|
| (17)M: ”Mitäs kieliä te tiedätte?” | <i>Vilka språk känner ni till?</i> |
| A: ”Ruotsia.” | <i>Svenska.</i> |
| M: ”Mitä kieltä käytät kotona?” | <i>Vilket språk använder du hemma?</i> |
| A: ”En mä tiä.” | <i>Jag vet inte.</i> |

Intervju med 4-åringar:

- | | |
|--|---|
| (18)M: ”Mitä kieliä tiedätte? Mitä kieltä käytät?”
<i>språk</i> | <i>Vilka språk känner ni till? Vilka använder du?</i> |
| C: Kolmee kieltä.” | <i>Tre Språk.</i> |
| M: ”Mitkä ne on ne kolme kieltä?” | <i>Vilka är de språken?</i> |
| C: ... | <i>...</i> |

Intervju med 6-åringar:

- | | |
|--|--|
| (19)M: ”Mitä kieliä tiedät?” | <i>Vilka språk vet ni?</i> |
| E: ”Suola, kirpeä, mauton.” | <i>Salt, surt, smaklöst.</i> |
| M: ”Mitä sellaisia kieliä te tiedätte, joita sanoitte äsken?” | <i>Hurdana sådana språk vet ni som ni nämnde precis?</i> |
| F: ”Suomi, ruotsi.” | <i>Finska, svenska.</i> |
| E: ”Kiina, venäjä, yhdysvallat.” | <i>Kina, Ryssland, USA.</i> |
| F: ”Espanja, Pariisi, ai se onki kaupunki.” | <i>Spanska, Paris, oj den är en stad.</i> |
| E: ”Saksa.” | <i>Tyska/Tyskland.</i> |
| F: ”Italia.” | <i>Italienska/Italien.</i> |
| E: ”Kyllä mä tunnen yksinkertaisia ja de moninkertaisia kieliä.” | <i>Ja, jag vet enkla och komplicera-språk.</i> |
| E: ”Rooma.” F: ”Venetsia.” | <i>Rom. Venedig.</i> |
| E: ”Valkovenäjä.” | <i>Vitryssland.</i> |
| F: ”Japani, sveitsi.” | <i>Japan, Schweiz.</i> |

De äldsta informanterna var de enda som beskrev sina uppfattningar om hur de vet att det finns olika språk (se exempel 20). Dessa uppfattningar motiverade de på ett sätt som anknyter språk till något konkret som är bekant för dem såsom att de hade sett landet på sin jordglob eller att de hade hört språken på daghemmet eller att de hade läst om dem på böckerna. Ur en sociokulturell synvinkel om uppfattningar om språk tänker man att barnens språkuppfattningar härstammar på ett eller annat sätt från andra människor (Aro 2003: 279). De sexåriga informanterna har fått sina kunskaper i interaktion med andra men deras uppfattningar har också en individuell sida (Aro 2006: 59). Typiskt för deras uppfattningar var också att de blandade språk och namn på landet tillsammans men de kunde också rätta till att de vet att det är ett land där man pratar språket.

Intervju med 6-åringar:

- (20) M: ”Mistä te tiedätte, että on olemassa sellainen kieli kuin ruotsi?”
 E: ”No koska sitä puhutaan täällä.”
 M: ”Englanti, mistä te tiedätte sen?”
 E: ”No mä osaan sitä, mä puhun sitä joskus `hello, yes, no` . . . ja yhes pelis kaikki pelaajat lähes on englanninkielisiä.”
 F: ”Unbelievable!”
 M: ”Kiina, mistä te tiedätte, että semmoinen on olemassa?”
 E: ”Mun kääntökirjassa on yksinkertainen ja moninkertainen kiina ja mä osaan vähän kiinakin.”
 M: ”Kumpi sano sen yhdysvallat?”
 E: ”Mä. Amerika on uus maa, just joo.”
 M: ”Mistä tiedätte, että on olemassa espanjan kieli?”
 F: ”No mä oon nähny karttapallolta Espanjan.”
 M: ”No te sanoitte Venetsia ja Valkovenäjä?”
 E: ”Venetsia on kaupunki.”
 F: ”Mää sanoin Valkovenäjä. Mä oon kuullu radiosta siitä.”
 E: ”Venäjä on olemassa mutta ei Valkovenäjää.”
- Hur vet ni att det finns ett sådant språk som svenska?
 Därför att det pratas här.
 Engelska. Hur vet ni det?
 Eftersom jag kan kan det, jag talar det ibland, ‘hello, yes, no’ . . . och nästan alla spelare i ett spel är engelskspråkiga.
 Unbelievable (på engelska)!
 Kinesiska, hur vet ni att det finns ett sådant?
 I min översättningsbok finns det ett enkelt och ett komplext kina och jag kan lite kinesiska.
 Vem var det som sade Förenta Staterna?
 Jag. Amerika är ett nytt land, just det.
 Hur vet ni att det finns spanska?
 Jag har sett Spanien på min jordglob.
 Ni sade också Venedig och Vitryssland.
 Venedig är en stad.
 Jag sade Vitryssland. Jag har hört det på radio.
 Ryssland finns men inte Vitryssland.*

4.2.2 Uppfattningar om svenska och om språkbruk

I analysen utformade jag en temakategori som innehåller uppfattningar om svenska språket och dess användning. Enligt Dufva m.fl. (2003: 303-304) kan redan en konkret plats påverka barnens tankar (se även avsnitt 4.1.3). Daghemskontexten är en plats som påverkar informanternas uppfattningar om svenska språket. På daghemmet fanns också t.ex. pedagogen som pratade svenska som jag anser vara avgörande när man undersöker barnens tankar just om svenska språket. Dufva (2003: 135) konstaterar vidare att det som människor vet och tror är i själva verket påföljd av interaktion som de har varit med om. Detta kan vara i avgörande roll för att hjälpa barn att prata om språk. Språk är inte längre en abstrakt uttryck utan den tillhör med någonting konkret såsom daghemmet eller pedagogen. (Dufva 2003: 135.)

Analysen visar att det finns skillnader mellan olika åldersgrupper om hurdana uppfattningar eller tankar de har om svenska. Det ser ut som informanter på tre år skulle kunna förstå att det är frågan om olika språk när man frågar om språk som man använder på daghemmet eller om språk som en viss person använder. Att nämna pedagogens namn (Marja, en pseudonym) tycks vara avgörande när informanter på tre och fyra år berättar om sina uppfattningar just om svenska språket (se exemplen 21 och 22). Detta visar att när man sammanbinder någonting konkret som är bekant för barnen med språket kan barnen berätta mer om deras tankar kring språket. De sex år gamla informanterna hade klarare uppfattningar om användningen av olika språk på daghemmet. De var också de enda informanter som nämnde att svenskspråkiga barn från den andra daghemsavdelningen talar också svenska och inte bara pedagogerna (se exempel 23).

Intervju med 3-åringar:

(21) M: ”Mitä kieltä Marja käyttää?”

A: ”Samaa ku mä.”

M: ”Mitä kieltä Marja puhuu, kun hän puhuu erilailla?”

A: ”Ruotsia.”

Vilket språk använder Marja?

Samma som jag.

Vilket språk talar Marja när hon talar på ett annat sätt?

Svenska.

Intervju med 4-åringar:

(22) M: ”Mitä kieltä Marja käyttää?”

C: ”Ruotsi.”

M: ”Käyttääkö se jotain muuta kieltä?”

C & D: ”Suomee.”

Vilket språk använder Marja?

Svenska.

Använder hon något annat språk?

Finska.

M: ”Käyttääkö joku muu sitä kieltä ku Susan?” *Använder någon annan också det språket?*
C: ”Tuomas.” *Tuomas.*

Intervju med 6-åringar:

(23) M: ”Mitä kieliä päiväkodissa käytetään?” *Vilka språk talas på daghemmet?*
E: ”Suomea ja ruotsia.” *Finska och svenska.*
M: ”Kuka niitä käyttää?” *Vem använder de?*
F: ”Apilat ja Orvokit.” *Apilat och Orvokit.*
E: ”Molemmat.” *Båda två.*
M: ”Molemmat käyttää mitä?” *Båda två använder vad?*
E: ”Englantia ja suomee.” *Engelska och finska.*
F: ”Ruotsii ja suomee.” *Svenska och finska.*
M: ”Käyttääkö opettajat mitä kieltä?” *Vilka språk använder lärarna?*
F: ”Aika paljo ruotsia.” *Ganska mycket svenska.*

Uppfattningar om användningen av svenska språket skiljde också mellan åldersgrupper. Resultatet visar att de allra yngsta treåriga informanterna visade sig inte att kunna förklara var man kan använda svenska. Jämfört med treåringarna kunde en fyra (C) och en sex år gammal informant (F) berätta att de har hört att svenska används i Sverige, på daghemmet och hemma (se exemplen 24 och 25). Dessa informanter hade besökt Sverige och kunde berätta lite om det.

Intervju med 4-åringar:

(24) M: ”Missä kaikkialla olet kuullut ruotsin kieltä?” *Var har du hört svenska språket?*
C: ”Mää oon käyny Ruotsissa.” *Jag har varit i Sverige.*

Intervju med 6-åringar:

(25) F: ”No ruotsissa ja sitten täällä ja äitiltä ja iskäältä, vaikka ne puhuu joskus englantia, mutta mää en oo ihan varma.” *I Sverige och här och från mamma och pappa, även om de pratar ibland engelska, men jag är inte helt säker på det.*

Informanterna hade också annorlunda uppfattningar om hur de vet att någon använder svenska. Den ena treåriga informanten (A) beskrev att hon förstår att någon pratar svenska när talaren slutar prata det andra språket och byter till det andra språket (se exempel 26). Fyraåringarna (C och D) beskrev att de har hört talas svenska och att språket låter annorlunda och därför vet de att det finns svenska (se exempel 27). Sexåringarna däremot konstaterade att när de inte förstår språket är det svenska. I deras uppfattningar

syns det också att språken är annorlunda och de tycker att finska är ett lättare språk än svenska och att de kan all finska (se exempel 28). De beskrev vidare att t.ex. ord på finska och svenska är annorlunda. Resultaten är intressanta eftersom också den ena treåringen (A) definierade uppfattningen lika brett. Den andra treåringen (B) kunde däremot inte svara på frågan vilket kan betyda att dessa barn är i olika språkutvecklingsnivåer. Tornéus (1991: 10, 14) påpekat att det finns stora individuella skillnader när barnens språkliga medvetenhet utvecklas. Eftersom uppfattningar i den dialogiska synvinkeln definieras som en del av barnens språkliga medvetenhet (se ovan; se t.ex. Aro 2006) kan man tänka sig att det kan finnas också individuella skillnader mellan samma åldersgrupp när det gäller uppfattningar om språk.

Intervju med 3-åringar:

- (26) M: ”Mistä te tiedätte, että se puhuu ruotsia?” *Hur vet ni att hon pratar svenska?*
A: ”No silloin se lopettaa.” *Nå när hon slutar.*
M: ”Mitä se lopettaa?” *Vad slutar hon?*
A: ”Silloin se vaihtaa kielen, niin niin se puhuu sitä toista kieltä.” *När hon byter språk så så talar hon det andra språket.*

Intervju med 4-åringar:

- (27) M: ”Mistä tiedätte, että joku käyttää sitä ruotsin kieltä?” *Hur vet ni att någon använder det där svenska språket?*
C: ”Siitä ku me ollaan kuultu” *Eftersom vi har hört det.*
M: ”Mistä tiedät, ettei se ole suomea?” *Hur vet ni att det inte är finska?*
C: ”Siitä, koska se kuulostaa toiselta, koska se ei kuulosta tältä.” *Eftersom det låter annorlunda eftersom det inte låter som detta.*

Intervju med 6-åringar:

- (28) M: ”Kun se puhuu suomea ja ruotsia niin, mistä te tiedätte, milloin se vaihtaa suomelle ja milloin se vaihtaa ruotsille?” *När hon talar finska och svenska, hur vet ni att hon byter till finska eller tillbaka till svenska?*
E: ”Jos me ei ymmärretä sitä.” *När vi inte förstår henne.*
F: ”Jos me ei ymmärrä sitä, niin silloin se puhuu ruotsia.” *Om vi inte förstår henne talar hon svenska.*
E: ”Niin, mutta ymmärretään me vähän ruotsia, mutta ei kaikkee ruotsia.” *Ja, men vi förstår lite svenska men inte allt svenska.*
M: ”Mistä tiedätte, ettei se ole suomea?” *Hur vet ni att det inte är finska?*
F: ”Noku tuota kun suomi on helpompaa.” *Nå, finska är lättare.*
E: ”Me osataan kaikki suomi. Mäkään en osaa kaikkee englantii, *Vi kan all finska. Jag kan inte all engelska även om jag kan*

vaikka osaan aika paljon.”

M: ”Mistä sää tiität, ettei se oo suomen kieltä (vaan ruotsia)?”

E: ”Ne molemmat on ihan erilaisia.”

M: ”Osaisitko sää sanoa että miten ne on erilaisia?”

E: ”Esim. suomeksi ’ei’ on ’ei’ ja sitten ruotsiksi ’nej’, ne on ihan erilaisia niinku.”

ganska mycket.

Hur vet du att det inte är finska (utan svenska)?

De båda är helt annorlunda.

Skulle du kunna berätta hur de är annorlunda?

T.ex. ’ei’ på finska (sv. nej) är ’ei’ och på svenska ’nej’, de är helt annorlunda.

Analysen visar också att uppfattningar om hur informanterna själv använder och behöver svenska varierade mellan åldersgrupper. Informanternas allmänna uppfattning var att de behöver svenska på deras eget daghem. De yngsta treåriga informanterna berättade att de behöver svenska på deras eget daghem (se exempel 29) men de berättade inte mer om hur och var de skulle kunna använda svenska själv. Det är intressant att treåringarna svarade på detta sätt eftersom jag observerade att de kunde upprepa ord och fraser på svenska och göra någonting ändamålsenligt efter att pedagogen hade sagt någonting på svenska. Det kan vara att barnen lever så starkt ”här och nu” (se t.ex. Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006: 15) som påverkar dem att de inte kan frigöra sig från ett tillfälle till det andra och på så sätt berätta om någonting som inte händer nu. Däremot pratade informanterna på fyra och sex år om hur och var de kan prata svenska. Uppfattningar anknöt hos dem till konkreta tillfällen på daghemmet t.ex. när man äter vid matbordet (se 30 och 31). De sex år gamla och en av de fyraåriga (D) tänkte också att de använder svenska hemma med föräldrar (se exempel 31). En närmare analys visar att de fyraåriga informanterna ansåg att de kan t.ex. fråga efter olika saker på svenska och att de själv använder mest finska på daghemmet (se exempel 30). Analysen visar att till fyraåriga spelar vissa konkreta platser på daghemmet en avgörande roll när de berättar var och hur de använder svenska. Sexåringarna kunde beskriva att de också behöver språket i Sverige (se exempel 32). Resultatet visar att informanternas egna individuella erfarenheter (Dufva 1995: 29) kan spela en stor roll när det gäller uppfattningar som varierar mellan olika åldersgrupper. De äldre informanterna hade kanske redan mer information om Sverige eller konkreta erfarenheter från Sverige.

Intervju med 3-åringar:

(29) M: ”Missä tarvitsette ruotsin kieltä?”

A: ”Päiväkodissa, täällä.”

Var behöver ni svenska?

På daghemmet, här.

Intervju med 4-åringar:

(30)M: ”Teettekö te jotakin asioita ruotsiksi?”

C: ”Eei ... Pyydetään.”

M: ”Mitä te pyydätte?”

C: ”Jos ollaan ruokapöydässä, niin voidaan kysyä vettä ruotsiksi.”

M: ”Miten sää kysyisit sitä?”

D: ”Vatten.”

M: ”Mitä muuta voisi pyytää ruotsiksi?”

C: ”Maitoo.”

M: ”Miten sää sen pyytäisit?”

C: ”Kan jag få mjölk?”

Gör ni någonting på svenska?

Nej ... Vi frågar efter (någonting).

Vad frågar ni efter?

Om vi sitter vid matbordet kan vi fråga efter vatten på svenska.

Hur skulle du fråga det?

Vatten (på svenska).

Vad kan man mer fråga efter?

Mjök (på finska).

Hur skulle du fråga det?

Kan jag få mjölk (på svenska).

Intervju med 6-åringar:

(31)M: ”Missäs sä käytät sitä ruotsin kieltä?”

E: ”En missään.”

F: ”Mä käytän kotona ruotsin kieltä ja täällä ja kotona suomessa, mä käytän molempia. ... Käytän eniten kotona.”

M: ”Käytätsä täällä päiväkodissa?”

F: ”Tosi vähä.”

M: ”Mitkä vois olla täällä päiväkodissa sellaisia paikkoja, jossa sä käytät sitä ruotsia itekki?”

F: ”Mmm ruokapöydässä, aamupalalla.”

M: ”No mitä asioita sää teet itse ruotsiksi?”

E: ”En oo varma, joskus jotain lauluja piirillä kun on pakko tehdä niitä.”

Var använder du svenska?

Ingenstans.

Jag använder svenska hemma och här i Finland använder jag båda.

... Jag använder mest hemma.

Använder du det här på daghemmet?

Jättelite.

Vilka platser här på daghemmet kan vara sådana där du själv använder svenska?

Vid matbordet, på frukosten.

Nå vilka saker gör du själv på svenska?

Jag är inte säker, ibland några låtar om man måste när vi är på samlingen.

(32)M: ”Missä tarvitset ruotsin kieltä?”

E: ”Ruotsissa!”

F: ”Täällä!”

E: ”Ruotsissa ja täällä.”

F: ”Ja sitten kotona, äiti joskus pakottaa mua puhumaan ruotsia. Ööö kotona ja Ruotsissa. Mä oon käyny ruotsissa.”

M: ”Mitä sillä ruotsin kielellä voi tehdä?”

E: ”Puhua ruotsalaisille ainakin.”

Var behöver du svenska?

I Sverige!

Här!

I Sverige och här.

Och hemma, ibland tvingar mamma mig att prata svenska.

Hemma och i Sverige.

Jag har besökt Sverige.

Vad kan du göra med svenska?

Prata med svenskarna åtminstone.

4.2.3 Uppfattningar om svenska som språk och skillnader mellan olika språk

Den tredje temakategorin som utformades med hjälp av analys innehåller informanternas tankar om hurdant språk svenska är och hur de ser skillnader mellan olika språk. Analysen visar att informanterna inte riktigt kunde beskriva sina tankar om hurdant språk svenska är. Detta kan bero på att språket är så självklart för barnen att de inte ens märker det (Dufva m.fl. 2003: 303-304) eller tänker hurdant det är. Analyser som visade att det finns ålderskillnader mellan tre-, fyra- och sexåriga kan bero på att informanterna inte var på samma utvecklingsnivå (se t.ex. Tornéus 1991: 10) och att de inte hade varit på daghemmet lika längre och på så sätt fått lika mycket erfarenheter. Såsom Dufva m.fl. (2003: 303-304) påpekar lär barn sig språk och om språk i en viss omgivning som är en viktig del av process som är med i att utveckla barnets eget kognitiva kapital. Ett exempel på ålderskillnader är att de yngsta, tre- och fyraåringarna, inte beskrev sina uppfattningar om hur svenska låter eller de beskrev språket med sådana ord som betydde ingenting (se exempel 33). De sexåriga använde däremot ord på svenska för att beskriva hur svenska låter (se exempel 34).

Intervju med 4-åringar:

- (33) M: ”Miltä opettajan käyttämä kieli kuulostaa?” *Hur låter språket som pedagogen använder?*
C: ”Fiff väff vuff pöff käff.” *Fiff väff vuff pöff käff.*

Intervju med 6-åringar:

- (34) M: ”Miltä se ruotsin kieli kuulostaa?” *Hur låter svenska språket?*
E: ”Tältä, aijabajakukkumaija.” *Så här, aijabajakukkumaja.*
M: ”No miltä se kuulostaa?” *Hur låter det?*
E: ”No se kuulostaa vähä tältä aijabajakukkumaija ööö äpple öö sorna på.” *Nå det låter lite så här aijabajakukkumaja ööö äpple tossorna på (på svenska).*
F: ”Välkommen.” *Välkommen (på sv.).*

Uppfattningar om svenska och skillnader mellan svenska och finska var annorlunda mellan de tre olika åldersgrupperna. För de yngsta treåriga informanterna var det svårt att beskriva sina uppfattningar om dessa teman. Fyraåringarna kunde därtill beskriva att svenska låter annorlunda (se exempel 35) som för dem betyder att man inte talar det på samma sätt som de själva gör med finska (se exempel 36). Sexåringarna berättade att de

inte förstår språket (se exempel 37) och att ord är annorlunda på finska och svenska och att man kan förstå finska men inte svenska (se exempel 38). Den andra sexåriga (F) berättade också att svenska liknar engelska (se exempel 38). Resultatet visar att olika gamla informanter beskrev sina tankar på olika sätt. I en intervjusituation kan det vara frågan om det som Wells (1999: 103) har påpekat att det som uttalas alltid händer i en viss situation och att syftet och omständigheter påverkar hur detta uttalande definieras.

Intervju med 4-åringar:

- (35) M: ”Onko ruotsin kieli erilaista kuin suomi?” *Är svenska annorlunda än finska?*
C: ”On.” *Ja.*
M: ”Miten?” *Hur?*
D: ”Koska se ei kuulostaa samanlaiselta.” *Eftersom det inte låter samma.*
- (36) M: ”Millainen kieli ruotsin kieli on?” *Hurdant språk är svenska?*
C: ”Sellainen ... et puhuu erilai
... ei puhu näin.” *Sådant ... att man pratar annorlunda ... inte så här.*

Intervju med 6-åringar:

- (37) M: ”Onko ruotsin kieli erilaista kuin suomi ja miten?” *Är svenska annorlunda än finska och hur?*
E: ”Todellakin. No esim. me ei ymmärretä vai ymmärretäänkö me” *Definitivt. Nå t.ex. vi förstår inte det eller förstår vi*
F: ”No joo.” *Nå ja.*
- (38) M: ”Miten se ruotsin kieli on erilaista?” *Hur är svenska annorlunda?*
F: ”Siinä on ihan erilaiset sanat” *Det finns helt annorlunda ord på det*
M: ”Miten ne eroaa suomen kielestä?” *Hur skiljer de sig från finska?*
F: ”No suomen kieli on niin järkevämpää ja ruotsin kieli on jotain hölönpölä.” *Nå finska är mer meningsfullt och svenska är någonting struntprat.*
F: ”... Se kuulostaa erilaiselta ja sit se kuulostaa englannilta.” *... Det låter annorlunda och sedan låter det engelska.*

5 AVSLUTNING

I detta kapitel behandlas först reliabilitet och validitet i min studie och sedan ges en avslutning till studien.

5.1 Reliabilitet och validitet

I detta avsnitt behandlas tillförlitlighet, validitet och reliabilitet i denna undersökning även om det kan vara problematiskt att bevisa validitet i kvalitativa undersökningar (Grönfors 1985: 173). Validitet tar hänsyn till om studien har undersökt det som har varit meningen och reliabilitet betyder att man får samma resultat om undersökningen upprepas (Mäkelä 1990: 53).

En definition tar upp att validitet i undersökningen kan bevisas genom att berätta detaljerat allt som kan hjälpa undersökningens värdering (Grönfors 1985: 178). I denna undersökning har det beskrivits vitt bl.a. de metoder och material som har använts. Därtill har det använts många exempel som beskriver resultat och på så sätt gjort materialet synbart till läsaren. Det sägs att data som man har fått med hjälp av observationer har ”yttre” validitet när forskaren beskriver situationer på så sätt som det har varit (Grönfors 1985: 174). Jag har använt ganska långa exempel och bl.a. på detta sätt har jag även försökt ge möjligheten att observera om det inte finns motstridighet i forskningsmaterialet som är ett bevis på reliabilitet (Grönfors 1985: 175).

I denna undersökning används fenomenografiskt analysätt som inte har någon exakt metod (Marton & Booth 1997: 32) även om analysen går framåt hierarkiskt och stegvist (Uljens 1989: 39). Även jag har följt detta arbetssätt. Ett syfte med kvalitativa studier är att förstå de betydelser som man hittar samt göra reflektioner om sina tolkningar (Ahonen 1994: 124-128). Med hjälp av den stegvisa analysprocessen och genom mina egna reflektioner hittade jag olika betydelser för språklig medvetenhet och uppfattningar om svenska språket. I resultatdelen har jag försökt förstå de här betydelserna vidare genom att reflektera de och tidigare studier. Även om fenomenografisk studie inte använder tidigare teorier för att testa hypoteser (Huusko & Paloniemi 2006; refererad Haapaniemi 2013: 24) har jag kunnat motivera mina resultat med tidigare teorier och på så sätt kunnat ge mer information om teman. Jag anser att detta gör min studie också mer pålitlig.

Meningen var inte heller att bevisa tidigare teorier som deduktiva undersökningar försöker göra utan hitta en allmän mall som representerar materialets nyckelegenskaper (Grönfors 1985: 30-31). Det är också viktigt att påpeka att det inte var meningen att utforma teori som slutresultat som är tanken i induktiva studier. Fenomenografiska studier är i detta avseende annorlunda än de induktiva studierna vanligt är. (Haapaniemi 2013: 24.) Jag tycker att denna undersökning ger mer ny information eftersom det inte fanns några hypoteser som skulle ha styrt mina tankar. Jag föreslår ändå att man skulle kunna använda innehållsanalys för att analysera sådant här material i fortsatta studier.

Att undersöka småbarn som går på daghem kan göra undersökningar utmanande i många avseende. Först kan det diskuteras om att barn bygger om sina uppfattningar i intervjusituation (Aro 2003: 280) och strävar efter att bygga en bild av världen till sig själv och sedan med hjälp av språk försöker uttrycka de medvetna uppfattningarna (Ahonen 1994: 121-122) till forskaren. Edwards (1993: 213) har påpekat att de begrepp och ord som barn kan och de sätt att tala som barn behärskar påverkar det som barnen kan prata om. Detta betyder att barnen kan prata bara om sådana saker som hon/han vet och kan. Detta är viktigt att ta i beaktande när det gäller generaliseringen av resultat i denna studie. Denna studie visar att skillnader i kunskaper och uppfattningar mellan lika gamla eller olika gamla informanter kan vara annorlunda. Men det var varken möjligt eller syfte med hjälp av kvalitativa observationer att studera hur stora skillnader det finns mellan olika gamla informanter. Därför kan det inte generalisera resultaten eftersom de baserar bara på forskarens egna observationer och iakttagelser. Saker som också påverkar generaliseringen är att det fanns bara sex informanter i denna studie, två tre-, fyra- och sexåriga, som intervjuades och tre (tre, fyra och sex år gamla) barn som observerades. Resultaten visade även att inom samma åldersgrupp kunde medvetenheten om svenska språket och uppfattningar om detta språk variera.

En sak till som handlar om intervjusituationer och som kan påverka resultat är att barnen ofta inte behärskar situationen i forskningsintervju och dess fråge-svar-funktion dvs. att de inte förstår syftet med frågorna. Därför kan barnen ty sig till andra alternativa strategier för att kunna uppfylla intervjuarens förväntningar. (Wells 2002: 191.) I denna studie hade jag barn under skolålder som gjorde det utmanande att försöka prata så tydligt och på ett sätt som inte styr deras svar. Med de yngsta treåriga informanterna använde jag också handdockan för att hjälpa informanterna att prata om de undersökta temana. Jag märkte att de treåriga informanterna försökte gissa hurdana svar jag ”vill

ha” genom att uppräknat t.ex. ord efter varandra. De försökte också få min uppmärksamhet till något annat t.ex. genom att sjunga på finska. Jag genomförde också en pilotundersökning på ett annat daghem som hjälpte mig att forma och precisera mina intervjufrågor så att informanterna kunde förstå dem bättre. Jag anser att pilotundersökningen var till nytta för att kunna kommunicera med småbarn.

Aro (2006: 56) har tagit upp att det inte undersökts så mycket barn eftersom barn lär sig först olika sätt att tala och efter det kan de börja prata om sina erfarenheter. Barn i förskoleåldern ofta ger mycket korta och ytliga svar (Hirsjärvi & Hurme 2001: 129-130) som påverkar hur man kan analysera material. Även Hirsjärvi och Hurme (2001: 129) har framfört att med barn under fyra år fungerar en intervju inte så bra eftersom ett barn kan ha många sådana ord som har en mening som är typisk bara för barnet. Detta gjorde det svårt att veta vad barnet menade på riktigt och om hennes/hans svar betydde det som hon/han visste på riktigt. Jag använde öppna frågor för att undvika svar som ”ja” eller ”nej” som kan vara typiska för småbarn (se Mård-Miettinen m.fl. 2014: 7). Detta var bra eftersom barn gav mer omfattande och längre svar.

Jag anser att det var en bra metod att intervjua direkt själva barn istället för t.ex. lärarna eftersom man kunde vara i språkligt interaktion med de som var undersökningens objekt (Hirsjärvi m.fl. 2005: 193). Att välja använda parintervjuer med barn (se Hirsjärvi 2009: 210) var också bra eftersom informanterna var mycket mer naturliga när det fanns en jämngammal kompis i samma situation samtidigt (Grönfors 1985: 109) och jag ansåg att de kunde känna sig trygga i intervjusituation som hjälpte att få dem prata fritt. Jag använde halvstrukturerad intervju som gjorde att frågor anpassades till informanter så att de förstod dem. Detta gjorde att frågor inte var exakt samma till alla såsom t.ex. i strukturerad intervju. Jag tillbringade även tid på daghemmet bara för att börja känna barn innan jag använde deltagande observationer eller intervjuade dem. Detta gjorde att informanterna kände mig bättre. Typiskt för deltagande observation är att forskaren deltar informanternas sysselsättningar och aktiviteter inom villkor som är naturliga för informanterna (Hirsjärvi et.al. 2005: 205). Observationer ger också en möjlighet att få direkt och naturligt information från individer i en sådan miljö som är naturlig för dem (Hirsjärvi et.al. 2005: 202). Jag anser att användningen av deltagande observation ger också möjligheten att observera barn på så sätt att de inte tänker att jag skulle vara någon främmande vuxen som sitter i hörnet av daghemmet och skriver någonting på min

bok. Informanterna visste inte heller att jag observerade dem. Detta var bra eftersom informanterna inte försökte visa eller vara någonting som de inte är på riktigt.

Det är också viktigt att förstå hur forskaren själv påverkar resultat i undersökningen och hur forskaren kan styra barnen åt ett visst håll utan att det är avsiktligt. Dufva (1994: 26) poängterar att även om analysen skulle basera sig på barnens egna ord är det viktigt att komma ihåg att analysen också är tolkningar som forskaren gör. Enligt Ahonen (1994: 124-128) beror betydelsen av uttalandet på både informanten och forskaren. Forskaren förstår betydelsen av uttalandet genom sin egen sakkunskap och egen personlig sinneninnehåll (Ahonen 1994). Viktigt är att inte tolka barnens svar fel eftersom barn kan se och uppfatta saker på olika sätt som vuxna. Även om barnens svar skulle vara oväntade eller annorlunda kan de vara sanning för dem. En möjlighet att få bredare och mer pålitliga resultat skulle kunna vara att jämföra de resultat som fått genom intervjuer och deltagande observation med information som fått från informanternas föräldrar eller från lärarna. I denna undersökning bestämde jag mig att inte använda material som finns på följebrev (se bilaga 1) eftersom det blev tillräckligt med forskningsmaterial genom deltagande observation och intervjuer. I fortsatta studier skulle man kunna utnyttja sådant här möjlighet och t.ex. fortsätta denna studie på något sätt.

Jag anser att de saker som påverkade mest validiteten och reliabiliteten i denna studie var att teman i undersökningen var ganska svår för barn eftersom de var så unga och deras kunskaper att berätta om någon så abstrakt sak som språk var utmanande.

5.2 Slutord

Syftet i denna avhandling var att beskriva de tankar som enspråkiga finska småbarn har om svenska språket i ett daghem som erbjuder pedagogik på två språk, finska och svenska. Studien behandlade om barnens språkliga medvetenhet och språkuppfattningar om svenska. Syftet var också att undersöka hur tre olika åldersgrupper (barn på 3, 4 respektive 6 år) skiljer sig från varandra i dessa frågor. Med hjälp av halvstrukturerade grupp/parintervjuer och deltagande observation i daghemmet undersöktes dessa teman. Denna undersökning var en kvalitativ fallstudie och analyser baserade sig på fenomenografisk analysmetod.

Bakgrundstanken till denna avhandling var den speciella undervisningsmiljön som använder svenska språket vid sidan om finska. Undervisning på främmande språk skapar undervisningsmiljöer där elever blir utsatta till språk och där de själv får meningsfullt använda språken (Merisuo-Storm 2002: 20, 22). Tvåspråkigt arrangemang som beskriver bäst pedagogiken i det undersökta daghemmet motsvarar flexibelt mångfaldiga arrangemang (Garcías 2009a: 309-310) eftersom båda språken, finska och svenska, används ungefär lika mycket, läraren använder ansvarsfull kodväxling och talar enkelt, klart och tydligt samt använder t.ex. upprepningar och rutiner (Mård-Miettinen & Palviainen 2014: 326-330). Då fungerar främmandespråk svenska som L2 dvs. ett språk som lärs efter förstaspråket som är finska i detta fall. Informanterna använder L2 för att kommunicera med talare som använder detta språk. (Se t.ex. Axelsson 2003: 127; Hyltenstam 1981: 14–15.) I Finland finns det inte många daghem som erbjuder barndagvård med hjälp av just denna pedagogik även om det t.ex. finns daghem som använder språkdusch. Detta gör undersökningen och dess resultat även mer intressanta.

I analyser blev det slutligen tre olika temakategorier som beskriver både språklig medvetenhet och uppfattningar om svenska språket. Temakategorier om den språkliga medvetenheten beskriver sådana teman som kan reflektera informanternas medvetenhet om svenska språket. Dessa är informanternas *språkbruk på svenska, förståelse av svenska språket och betydelsen av den speciella daghemskontexten*. Temakategorier om de uppfattningar som informanterna hade om svenska språket blev *uppfattningar om språk i allmänhet, uppfattningar om svenska och om språkbruk samt uppfattningar om svenska som språk och skillnader mellan olika språk*. Analyser visar ålderskillnader mellan de tre olika åldersgrupper (tre-, fyra- och sexåriga) i dessa teman.

Analysen visar att daghemskontexten och interaktionen på daghemmet kan ha en viktig betydelse för att barnens språkliga medvetenhet utvecklas. Till exempel pedagogens närvaro, gester, ramsor och rutiner visade sig vara avgörande för hur informanterna själv utnyttjade svenska i sin kommunikation. Gemensamt för alla åldersgrupper var bl.a. att de kunde reagera eller göra någonting rätt när de hörde anvisningar på svenska och att de kunde upprepa ord på svenska efter pedagogen. Inga informanter använde svenska självständigt utan pedagogen men de kunde ändå självständigt komma ihåg/på ord på svenska när de fick berätta vad de kan på svenska. Alla olika gamla informanter kunde svara på finska ”joo (sv. ja)” eller ”ei (sv. nej)” till enkla frågor på svenska. De fyra- och sexåriga visade sig även kunna förstå ganska långa meningar på svenska och

sedan svara längre på finska till dem. En sexårig informant kunde även svara kort på svenska till frågor på svenska. Detta kunde också de yngre informanterna men då var det frågan om t.ex. att säga ”hej då” till någon. Analyser visar också att även i samma åldersgrupp (t.ex. de treåriga) kan det finnas skillnader på hur man t.ex. förstår svenska vilket kan bero på att själva kunskaperna på sitt eget modersmål var annorlunda.

Analyser om uppfattningar om svenska språket visade att frågorna på finska språket i sig fick vissa effekter. Informanterna tolkade ordet ”kieli” som en tunga eller/och som ett språk. De yngsta treåriga informanterna berättade bara om tungan i munnen medan de fyraåriga informanterna associerade ”kieli” också med språk som människor använder och de sexåriga berättade därtill om svenska språket som vidare hörde samman med olika fenomen som har någonting att göra med svenska språket. De tre- och fyraåriga informanterna pratade inte om att det finns olika språk i världen medan de sexåriga kunde nämna många olika språk som anknöt till olika länder. Även de två yngre åldersgrupper kunde berätta om att det finns svenska språket när jag sammanband ”kieli (sv. språk)” med daghemskontexten. Det ser ut som att daghemskontexten och pedagogen på daghemmet spelar en roll för hur informanterna uppfattar svenska. Analyser visar vidare bl.a. att de treåriga inte kunde förklara var man kan använda svenska medan de fyra- och sexåriga informanterna kunde berätta om Sverige, daghemmet och om sitt eget hem. Analysen visade sig också att redan en av den yngsta treåriga informanten beskrev att hon vet att någon använder svenska när hon/han slutar prata det andra språket. Däremot tänkte de fyraåriga att svenska låter annorlunda medan de sexåriga berättade att de inte förstår språket när det är svenska.

En motivering till åldersskillnader kan vara att det händer märkvärdig förändring i språklig medvetenhet när barnen är i 6-7-årsåldern och att det finns stora individuella skillnader när barnens språkliga medvetenhet utvecklas (Tornéus 1991: 10, 14, 61). En annan motivering kan vara att förmågan att viljestyrd fästa uppmärksamhet på språk beror på kognitiv utvecklingsnivå dvs. förmågan att tänka (Tornéus 1991: 10). Det kan påverka resultaten att informanterna var olika gamla och de hade varit på daghemmet olika länge. Uppfattningar om svenska språket visade sig vara annorlunda hos de olika gamla informanter. Det kan vara frågan om att kunskaper är så situationsbundna (t.ex. Dufva 1995: 29) och vi alla upplever interaktion med andra människor annorlunda (Aro 2006: 59) som vidare påverkar våra tankar kring språk. De som har mer erfarenheter om

svenska kan också berätta mera om sina uppfattningar om det och vidare reflektera medvetenhet om språket.

Jag anser att definitionen som tar upp att medvetenheten är samtidigt en lång, kontinuerlig och ofullständig process samt ett antal uppfattningar och idéer som vidare betyder att den språkliga medvetenheten är en framåtskridande förmåga (Lehmuskallio 1983: 90-93; 1991: 141-142) beskriver resultaten i denna studie bra. Min undersökning ger bara en liten översikt om de undersökta teman men jag anser att resultat som fått i denna studie kan ändå berätta någonting om denna långa process som börjar när vi är små. Även tanken om att det som människor vet och tror är i själva verket påföljd av interaktion som de har varit med om (Dufva 2003: 135) beskriver informanternas svar om sina uppfattningar om svenska språket. Dufva (1995: 29) har konstaterat att individens kunskaper baserar sig å ena sidan på subjektiva erfarenheter och på unik personhistoria och å andra sidan på interaktion som innehåller egenskaper från kultur och språkgemenskap. Annorlunda erfarenheter om svenska språket kan beskriva de resultat som handlar om åldersskillnader mellan de olika gamla informanterna i denna studie.

I vidare forskning skulle det vara intressant att studera språklig medvetenhet hos lika unga informanter på ett experimentellt sätt. I fortsättningen kan det också utnyttjas annorlunda datainsamlingsmetoder istället för halvstrukturerade intervjuer, t.ex. strukturerade intervjuer. Att undersöka så har unga informanter kan vara svårt, men om man planerar sin undersökning och materialinsamling bra kan man med hjälp av olika datainsamlingsmetoder få fram material som är lika värdefullt som material som har ursprung i äldre informanter.

Dufva m.fl. (2003: 298-302) har undersökt att elever på skolan har tankar om att ett nytt språk som de lär sig är ”skolans språk” då syftet för språkinläringen är annorlunda än på daghemmet där man leker och lär ”fritt” genom att observera sin omgivning. Jag anser att förskolepedagogikkontexten är en gynnsam miljö för barnens naturliga inläring eftersom det inte finns sådana faktorer som påverkar inläringen negativt, såsom mål och krav på skolor (Korkeamäki 2011: 42-43). Som resultatet i denna undersökning visar kan man observera småbarns språkliga medvetenhet och uppfattningar om språk och se att de uppfattar språk på ett positivt sätt. Sådant här information skulle man kunna utnyttja mer när det gäller språkinläring i Finland. Tidiga positiva erfarenheter om främmande språk kan göra språkinläringen lättare och snabbare senare och på så sätt påverka motivation att lära sig svenska, Finlands andra officiella språk. Nya upp-

fattningar öppnar en ny värld även om de är beroende av världen där vi lever (Kakkori & Huttunen 2011: 10).

6 LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2004. Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB. 79-116.
- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. I: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (red.): *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Alanen, R. 2006. ”Birds in the sky”: Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen tilanteisina ilmiöinä. I: Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (red.): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 185–222.
- Alanen, R. 2006a. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. I: Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (red.): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 9-34.
- Aro, M. 2003. Lasten käsityksiä englannin kielestä: Käsitukset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. I: Koskela, M. & Pilke, N. (red.): *Kieli ja asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 277–294.
- Aro, M. 2006. Anteeksi kuka puhuu? Lasten kielikäsitteitä moniäänisyydestä. I: Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (red.): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 53–76.
- Aro, M. 2009. *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children’s Beliefs about Language Learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116.
- Aro, M. 2012. Effects of authority: voicescapes in children’s beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics* 22 (3), 331–346.
- Aronson, K. & Hundeide, K. 2002. Relational Rationality and Children’s Interview Responses. *Human Development* 45, 174-186.
- Axelsson, M. 2003. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.): *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. 127-152.
- Baker, C. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5 uppl. Bristol: Multilingual Matters. 1 uppl. 1993; 3 uppl. 2001.
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System* 39, 281–289.
- Bogdan, R. & Taylor, S. J. 1975. *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: Wiley.

- Brown, J., Collins, A. & Duguin, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18, 32-42.
- Bucholtz, M. 2000. The Politics of Transcription. *Journal of Pragmatics* 32:10, 1439-1465.
- Bärlund, P. 2012. Kielisuihkutusta Jyväskylän kaupungissa vuodesta 2010. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, kesäkuu 2012*.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutusta-jyvaskylan-kaupungissavuodesta-2010/> (Hämtad: 11.6.2016)
- Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care. Vol. 175:6*. 489–505.
- Drew, S. Duncan, R. & Sawyer, S. 2010. Visual storytelling: A beneficial but challenging method for health research with young people. *Qualitative health research. Vol. 2010:20*. 1677–1688.
- Dufva, H. 1994. Everyday knowledge of language: a dialogical approach to awareness. *FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics XIV*, 22-49.
- Dufva, H. 1995. Elämää kielen kanssa: arkikäsityksiä kielestä ja sen oppimisesta. I: Muikku-Werner, P. & Julkunen, K. (red.): *AFinLAn vuosikirja 53: Kielten väliset kontaktit*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 25–43.
- Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. I: Kalaja, P. & Ferreira Barcelos, A. M. (red.): *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, 131-151.
- Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? I: Koskela, M. & Pilke, N. (red.): *Kieli ja asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 295–315.
- Dufva, H., Aro, M., Alanen, R. & Kalaja, P. 2011. Voices of literacy, images of books. Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *Forum Sprache 2011 (6)*, 58–71.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. *Elämää kielen kanssa. Arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Edwards, D. 1993. But What Do Children Really Think?: Discourse Analysis and Conceptual Content in Children`s Talk. *Cognition and Instruction 11 (3&4)*, 207-225.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Enström, I. 2004. Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB. 171-198.
- Eskelä-Haapanen, S. 2003. *Esikoulun äänne- ja sanatuokioista eväitä ekaluokan äidinkielen tunneille. Fonologisen tietoisuuden harjoiteohjelman avulla pehmeä lasku lukutaitoon*. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaattityö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- García, O. 2009a. Bilingual Education Practices. I: García, O. (red.): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell. (sid. 287-336).
- García, O. 2009b. Introducing Bilingual Education. I: García, O. (red.): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell. (sid. 3-18).
- Gombert, J. E. 1992. *Metalinguistic development*. Engl. käänös T. Pownall. New York: Harvester/Wheatsheaf.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Haapaniemi, P. 2013. *Fenomenografinen analyysi. Fenomenografisen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa*. Tampereen yliopisto, Sosiaalityön pro gradu -tutkielma.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94431/GRADU-1381234892.pdf?sequence=1> (Hämtad: 21.11.2014)
- Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB. 25-78.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. Explorations in Language Study. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Hirsjärvi, S. 2009. 5 Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. I: Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (red.): *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. 2009. 8 Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. I: Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (red.): *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Suoranta, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Horwitz, E. K. 1988. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal* 72: iii, 283–294.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä, *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyltenstam, K. (utg.). 1981. *Språkmöte. Svenska som främmande språk. Hemspråk. Tolkning*. Lund: LiberLäromedel.
- Håkansson, G. 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB. 153-170.
- James, C. & P. Garrett (eds). 1991. *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.
http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxIYmtfXzE2MzM2N19fQU41?sid=a70e8b32-28b4-470e-b81a-affc258dc42@sessionmgr107&vid=0&format=EB&lpid=lp_143&rid=0 (Hämtad 18.6.2016, EBSCOhost, e-bok).
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> (Hämtad: 20.11.2014)
- Kalaja, P. 1994. Vieraiden kielten oppijoiden käsitykset kielenoppimisesta: vaihtoehtoista määrittelyä ja tutkimusta. FINLANCE. *A Finnish Journal of Applied Linguistics XIV*, 50-66.
- Kananen, J. 2014. *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla.
 I: Karlsson, L. & Karimäki, R. (red.): *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. I: Aaltola, J. & Valli, R. (red.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 68–84.
- Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. 2006. Kielellinen tietoisuus alkuopetuksessa. Suomen Ja-Ling-projektin taustaa, peruskäsitteitä ja toteutus. I: Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. (red.): *Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: Opetuskokeilun tuloksia*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenes Print.
- Korkeamäki, R.-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristössä. I: Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (red.): *Lapsi ja kieli, Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino. 42–52.

- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. *Lapsuuden oppimisympäristöt - Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: Wsoy.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lehmuskallio, K. 1983. *Mitä lukeminen sisältää?* Porvoo: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1991. ”Miks` lehdet tippuu puista?” *Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa*. Oulun yliopisto. Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. I: Sherman, R. R. & Webb, R. R. (red.): *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer Press, 141–161
- Marton, F. 1994. Phenomenography. I: Husén, T. & Neville, T. (red.): *The International Encyclopedia of Education, Secon edition, vl. 8*. Postlethwaite. Pergamon, 4424-4429.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Association.
- Masny, D. 1997. ‘Linguistic awareness and writing: Exploring the relationship with languageawareness’. *Language Awareness*, 6, 2 & 3, 105–18.
- Mattingly, I. G. 1972. Reading, the linquistic awareness. I: Kavanagh, J. F. & Mattingly, I. G. (red.): *Language by ear and eye*. Cambrindge, Ma.: The MIT Press, 133–147.
- Merisuo-Storm, T. 2002. *Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2000. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Viro: Jaabes Oy.
- Mård-Miettinen, K., Kuusela, E. & Kangasvieri, T. 2014. Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus 4/2014*, 320–332.
- Mård-Miettinen, K. & Palviainen, Å. 2014. ”Pedagogik på två språk”. En beskrivning av användning av svenska och finska hos en tvåspråkig pedagog på en finsk daghemsavdelning. *Svenskans beskrivning 33. Fiska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet Nordica Helsingensia 37*. Helsingfors: Unigrafia. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/144498> (Hämtad: 21.8.15) 321-332.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. I: Mäkelä, K. (red.): *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkinen, M. 2002. *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. *Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. I: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (red.): *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. I: Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (red.): *Lapsi ja kieli, Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino. 31–41.
- Oomen-Welke, I. 2002. European Awareness – Language Awareness. I: Candelier, M. (red.): *Janua Linguarum – The gateway to language – The introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages* yhteydessä olevalla CD-ROM-levyllä. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Philipsson, A. 2004. Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB. 117-152.
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Lepola, J. 1994. *Diagnostiset testit 1. Lukeminen ja kirjoittaminen*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Raunio, K. 1999. *Positivismi ja ihmistiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Roberts, A. D. 2011. The role of metalinguistic awareness in the effective teaching of foreign languages. Peter Lang cop.
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ4ODI4NF9fQU41?sid=ff3a92b6-4d19-419c-b23b-158a10210711@sessionmgr4005&vid=0&format=EB&rid=1>
 (Hämtad: 18.6.2016, EBSCOhost, E-bok).
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. I: Sajavaara, K. & Piirainen-March, A. (red.): *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. 73–102.
- Sajavaara, K., Alanen, R., Aro, M., Dufva, H. m.fl. 1998–2006. *Tilanteinen kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Tutkimusprojekti.
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/hankkeet/kielellinentietoisuus>
 (Hämtad: 23.11.2014)
- Saville-Troike, M. 2006. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: University Press. Sjunde upplagan.
- Sinko, P. 2011. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000). I: Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (red.): *Lapsi ja kieli, Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino. 22–29.

- Skånberg, M. & Svensson, A.-C. 2008. *Språklig medvetenhet i förskolan – hur några förskollärare beskriver sitt arbete med att stimulera barns språkliga medvetenhet*. Högskolan i Borgås. Examensarbete i Lärarprogrammet. <http://bada.hb.se/bitstream/2320/4771/1/Microsoft%20Word%20-%20Examensarbete%20Anki%20och%20Malin%20081107.doc.pdf> (Hämtad: 12.10.2013)
- Stake, R. E. 1994. Case Studies. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications. 236–247.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. I: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (red.): *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy. 10–66.
- ten Haven, P. 1999. *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- Tornéus, M. 1991. *Löytöretki kieleen*. Helsinki: VapK-Kustannus.
- Tvåspråkig pedagogik vid en finskspråkig daghemsavdelning*. Jyväskylän universitet. Forskningsprojekt. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/tvasprakig_pedagogik (Hämtad: 21.8.2015)
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Valkonen, L. 2006. *Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 286.
- van Lier, L. 1998. The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7, 128–145.
- Välimäki, A.-L. 2011. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. I: Nurmi-laakso, M. & Välimäki, A.-L. (red.): *Lapsi ja kieli, Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino. 13–21.
- Wells, G. 1999. *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. 2002. Responding in Interviews and Tests: Children Learning to Participate in the Activity of Evaluation. *Human Development* 45, 187-193.
- Wenden, A. L. 2001. Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. I: Breen, M. P. (red.): *Learner contributions to language learning*. Harlow, England: Pearson Education Limited, 44–66.
- Yin, R. K. 1983. *Case Research. Design and Methods. Applied Social Research Methods series vol 5*. London: Sage.

Yliniemi, M., Hufva, H. & Mäntylä, K. 2006. ”Jatkuvasti tulee puhuttua” – Lasten käsityksiä kieliympäristön merkityksestä vieraan kielen oppimisessa. I: Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (red.): *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 53–76.

Yliniemi, M. 2003. *Suomalainen lapsi kielenoppijana Venäjällä – lapsen käsityksiä kieliympäristön merkityksestä vieraan kielen oppimisessa*. Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

BILAGA 1 TILLSTÅNDSANSÖKAN OCH FÖLJEBREV

Hei!

Olen ruotsin kielen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja valmistun opintojeni jälkeen ruotsin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi. Teen maisterintutkielmaa siitä, mitä lapset ajattelevat ruotsin kielestä. Tutkielmani ohjaajana toimii Jyväskylän yliopiston ruotsin kielen professori Åsa Palviainen.

Tarkoituksenani on siis tutkia, mitä päiväkodin suomenkieliset lapset, jotka saavat kaksikielistä pedagogiikkaa, ajattelevat ruotsin kielestä ja miten he käyttävät ruotsin kieltä.

Kerään tutkimusaineistoa haastattelemalla lapsia pienissä ryhmissä. Jotta voisin jälkikäteen tutkia lasten ajatuksia kielestä, nauhoitan haastattelut ääninauhurilla ja videokuvaan ryhmähaastattelut kameralla. Ajatuksena on, että lapset pääsevät itse kertomaan kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Ennen ryhmähaastatteluita tulen tutustumaan päiväkodin arkeen useampana päivänä viikoilla 47–48, jotta lapset kerkeäisivät tutustua minuun ennen haastattelua. Ryhmähaastattelut ovat viikolla 48. Haastatteluiden lisäksi tulen seuraamaan päiväkodin arkea ja sitä, miten lapset toimivat siinä.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Käsittelen kaikki tiedot luottamuksellisesti ja nimettömästi. Haastatteluiden nauhoituksia ei näe muut kuin minä ja tutkielmani ohjaaja.

Pyydän palauttamaan oheisen tutkimusluvan ja vanhempien taustakysymys-lomakkeen täytettynä lapsenne ohjaajalle. Kiitos avustanne!

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksestani!

Marjaana Hankonen, marjaana.h.hankonen@jyu.fi

Ohjaaja: Åsa Palviainen, asa.palviainen@campus.jyu.fi

Palauta ohjaajalle päiväkotiin perjantaihin 15.11.2013 mennessä.

Annan luvan lapseni haastatteluun Kyllä Ei

Lapsen nimi _____

Lapsen ikä (vuodet ja kuukaudet, esim. 3 v. 4 kk.) _____

Päivämäärä ja paikka ____ . ____ 2013 _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimen selvennys

Taustakysymyksiä lapsen vanhemmille:

Palautetaan samaan aikaan tutkimuslupalomakkeen kanssa päiväkodin ohjaajalle perjantaihin 15.11.2013 mennessä. (Voitte jatkaa vastauksianne myös paperin toiselle puolelle.)

Lapsen nimi: _____

1. Mitä kieliä lapsenne osaa ja kuinka paljon?

- a. Miten kuvailisitte erityisesti lapsenne ruotsin kielen taitoa?

2. Mistä kaikkialta lapsenne on oppinut ruotsin kieltä?

3. Käytättekö ruotsin kieltä tietoisesti lapsenne kanssa kotona? Kuinka paljon?

4. Missä muualla lapsenne on käynyt (esim. Ruotsi), jossa käytetään ruotsin kieltä? Jos on, niin minkä ikäinen lapsenne oli tuolloin?

5. Onko teillä ruotsinkielisiä sukulaisia/tuttavia, jotka myös lapsenne tuntee? Mitä kieltä käytätte heidän kanssaan, kun lapsenne on mukana?

6. Käyttääkö lapsenne ruotsin kieltä kotona esim. leikkiessään tai keskusteluissa? Miten paljon? Milloin ja millä tavoin hän käyttää kieltä?

7. Pohtiiko lapsenne millainen kieli ruotsin kieli on? Mitä asioita hän pohtii kielestä?

BILAGA 2 OBSERVATION

Osallistuvassa observoinnissa tarkkaillaan mm.:

- Kuinka ja milloin lapsi itse käyttää/tuottaa ruotsin kieltä (suhteessa suomen kieleen)?
 - Millaisia sanoja, fraaseja, lauseita?
 - Kysymyksiä, vastauksia, tavallista puhetta, käskyjä, kehotuksia?
- Kenen kanssa käyttää ruotsia?
- Kuinka näyttää ymmärtävän, kun joku puhuu ruotsia?
 - Miten ymmärtäminen tulee ulkopuoliselle ilmi?
 - Miten toimii/reagoi/vastaa ohjaajan sanoihin?
 - Ilmeet, eleet
 - Sanat, lauseet
 - ”Tekeminen/teot”
- **ELI: Missä**
Miten
Milloin
Missä määrin
Kenen kanssa käyttää ruotsia päiväkodissa?

BILAGA 3 INTERVJU

Puolistrukturoidun haastattelun runko:

3-, 4- ja 6-vuotiaiden lasten kielellinen tietoisuus ruotsin kielestä ja kielikäsitteitä ruotsin kielestä.

2 lapsen ryhmä/parihaastattelut päiväkodissa.

Puolistrukturoituhaastattelu: seuraavat kysymykset voidaan esittää lapsille eri järjestyksessä ja erilaisilla puheilla muotoiltuina ja niihin voidaan tehdä tarkentavia lisäkysymyksiä, jotta lapsen kertoma asia ymmärrettäisiin oikein.

Taustatiedot:

- Lasten nimet

Yleisesti kielistä:

- Mitä tulee mieleen sanasta ”kieli”?
- Mitä kieliä tiedät?
 - Mistä tiedät, että tällainen kieli on olemassa?
- Mitä kieliä käytät?

Ruotsin kielestä:

- Mitä kieliä päiväkodissa käytetään?
 - Kuka käyttää sitä kieltä? (erikseen kysyttävä mainituista kaikista kielistä)
 - Milloin käyttää sitä kieltä?
 - Kuka puhuu samalla tavalla / eri tavalla?
 - ➔ Miten eri / samalla tavalla?
- Mistä tiedät, että joku käyttää ruotsia?
 - Mistä tiedät, että X käyttää suomea/ruotsia?
 - Miltä X:n käyttämä kieli kuulostaa?
 - Mistä tiedät, ettei se ole suomea?
 - Missä kaikkialla olet kuullut ruotsin kieltä?
- Mitä kieltä käytät päiväkodissa?

- Mitä asioita teet ruotsin kielellä? → Liitä lapselle konkreettisiin asioihin.
- Kenen kanssa?
- Sanoisitko jotain ruotsiksi?
(Lapsi voi opettaa jotain ruotsista minulle tai käsinukke-kissalle)
→ Konkreettisuus kysymyksessä, viittaa esim. opettajaan, jos vaikea.
- Mitä tulee mieleen sanasta ruotsin kieli?
- Millaista ruotsin kieli on? Millainen kieli ruotsin kieli on?
- Mitä pidät ruotsin kielestä?
- Onko ruotsin kieli erilaista kuin suomi? → Miten?
- Missä muissa paikoissa olet käynyt, joissa puhutaan ruotsia?
→ Tunnetko ketään joka puhuu ruotsia?
→ Missä kaikkialla olet kuullut tai/ja käyttänyt ruotsin kieltä?
- Missä tarvitset ruotsia? Mitä sillä voi tehdä?
- Mitä sanoja esim. osaavat ruotsiksi?
 - Voivat opettaa esim. käsinukke-kissalle jotain.
→ Konkreettisuus – jokin tilanne josta esim. osaavat kertoa!
 - Loruja, lauluja?

BILAGA 4 TECKNING

Piirtäminen:

Lapsille annetaan ohje piirtää itsensä käyttämässä ruotsin kieltä.

→ Piirtäkää kuva, jossa olette itse käyttämässä ruotsin kieltä.

Missä olette ja ketä muita kuvassa on?

Piirtämisen jälkeen kierretään jokaisen lapsen luona, jolloin lapsi saa kertoa piirustuksestaan. Tilanne tallentuu sekä videokameralle että nauhurille.

