

# **Språkdushtandem inom småbarnspedagogik**

En undersökning av pedagogers strategier för att främja förståelse och kontakt  
över språkgränsen

Jannike Fagerholm

Kandidatavhandling  
Fakulteten för pedagogik  
och välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2020

## Abstrakt

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| Författare<br>Jannike Fagerholm  | Årtal<br>2020                 |
| Arbetets titel<br>Språkduschtandem inom småbarnspedagogik – En undersökning av pedagogers strategier för att främja förståelse och kontakt över språkgränsen   |                               |
| Opublicerad kandidatavhandling i pedagogik med småbarnspedagogisk inriktning<br><br>Vasa: Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi   | Sidantal (tot)<br><br>39 (48) |
| Projekt inom vilket arbetet gjorts<br>Alla språk med! – Språkduschtandem inom småbarnspedagogik  |                               |
| Referat<br>Avhandlingens syfte är att undersöka vilka strategier pedagoger använder för att främja barns förståelse av målspråket i språkduschtanden, samt vilka strategier som används för att främja barnens kontakter över språkgränsen. Som grund för studien står följande forskningsfrågor:<br><br><ol style="list-style-type: none"><li>1. Vilka strategier använder pedagogerna för att främja barnens förståelse av målspråket?</li><li>2. På vilka sätt främjar pedagogerna kontakter över språkgränsen?</li></ol> <p>Undersökningen görs som en fallstudie inom projektet <i>Språkduschtandem inom småbarnspedagogik</i>, vars syfte är att utveckla och tillämpa tandemmodeller för småbarnspedagogen. I projektet deltar sex pedagoger från tre olika daghem på en tvåspråkig ort i Finland. Samtliga sex pedagoger som deltar i projektet ingår i mitt urval och datamaterialet har samlats in genom videoobservationer av daghemmens tandemstunder.</p> <p>Undersökningen är kvalitativ med en etnometodologisk forskningsansats. Analys av datamaterialet har skett såväl deduktivt som induktivt. Vid analysen har strategierna för förståelse och kontakt över språkgränsen identifierats och kategoriserats. Resultatet från analysen presenteras enligt kategori och styrks med citat ur transkriptet.</p> <p>Resultatet visar att pedagogerna använder sig av såväl språkliga som icke-språkliga strategier för att främja barnens förståelse av målspråket. De icke-språkliga strategierna används oftare av pedagogerna än de språkliga. Dessutom använder de pedagoger som deltagit längre i projektet oftare strategier för att underlätta barnens förståelse. De flesta av pedagogerna främjar kontakter mellan språkgrupper i den planerade verksamheten genom att barn från båda språkgrupperna tillsammans får genomföra aktiviteter i mindre grupper. Barnen uppmuntras att hjälpa barn från andra språkgruppen och i samlingen kommunicera verbalt med varandra. Under den fria leken förekommer endast få tillfällen då pedagogerna uppmuntrar till interaktion över språkgränsen.</p> |                               |
| Sökord/indexord enl. thesaurus<br>Småbarnspedagogik, tandem, språkdusch, språkinläring   |                               |

# Innehåll

## Abstrakt

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 Inledning</b> .....   | <b>1</b>  |
| 1.1 Bakgrund.....  | 1         |
| 1.2 Syfte och forskningsfrågor .....   | 2         |
| 1.3 Centrala begrepp .....   | 3         |
| 1.4 Disposition .....  | 4         |
| <b>2 Andraspråksinläring genom språkberikad småbarnspedagogik och tandem</b> ..... | <b>5</b>  |
| 2.1 Perspektiv på språkinläring.....   | 5         |
| 2.2 Småbarnspedagogik på två språk.....  | 7         |
| 2.3 Att stötta språkförståelsen.....   | 8         |
| 2.3.1 Kodväxling och översättning .....  | 9         |
| 2.3.2 Kroppsspråk, bilder och stödtecken.....                                      | 9         |
| 2.3.3 Kontextualisering.....   | 10        |
| 2.4 Tandempedagogik – samarbete över språkgränsen .....                            | 11        |
| <b>3 Metod och genomförande</b> .....  | <b>13</b> |
| 3.1 Etnometodologisk forskningsansats .....  | 13        |
| 3.2 Fallstudier .....  | 13        |
| 3.3 Studiens kontext.....  | 14        |
| 3.4 Datainsamlingsmetod .....  | 14        |
| 3.5 Databearbetning och analys.....  | 15        |
| 3.6 Validitet, reliabilitet och forskningsetik .....                               | 17        |
| <b>4 Resultat</b> .....  | <b>19</b> |
| 4.1 Språkliga strategier .....   | 19        |
| 4.1.1 Upprepning och betoning av centralt innehåll.....                            | 19        |
| 4.1.2 Kodväxling.....  | 20        |
| 4.1.3 Översättning.....  | 21        |
| 4.1.4 Tydlighet.....   | 22        |
| 4.1.5 Röstanpassning .....   | 23        |
| 4.2 Icke-språkliga strategier.....   | 24        |
| 4.2.1 Kroppsspråk och gester.....  | 24        |
| 4.2.2 Konkretisering med föremål och bilder .....                                  | 25        |
| 4.2.3 Stödtecken.....  | 26        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.2.4 Kontextualisering.....                       | 27        |
| 4.3 Strategier för kontakt över språkgränsen ..... | 28        |
| 4.3.1 Organisera tandempar eller smågrupper .....  | 29        |
| 4.3.2 Placera barnen.....                          | 29        |
| 4.3.3 Uppmana till hjälp och stöd.....             | 30        |
| 4.3.4 Organisera aktiviteter.....                  | 31        |
| <b>5 Diskussion .....</b>                          | <b>32</b> |
| 5.1 Resultatdiskussion.....                        | 32        |
| 5.2 Metoddiskussion .....                          | 37        |
| 5.3 Avslutande diskussion .....                    | 38        |
| <b>Referenser .....</b>                            | <b>40</b> |

## **Bilagor**

### **Bilaga 1: Transkriptionsnyckel**

# 1 Inledning

*I detta kapitel redogör jag för bakgrunden till min undersökning. Vidare följer en sammanställning av avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter förklaras centrala begrepp som ingår i min avhandling och slutligen presenteras avhandlingens disposition.*

## 1.1 Bakgrund

Ett studiebesök till en språkbadsförskola under mitt första studieår på utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik väckte mitt intresse för andraspråksinläring. Speciellt har jag fascinerats över hur små barn som saknar språkkunskaper i verksamhetens målspråk, på relativt kort tid kan skapa en förståelse för verksamheten och språket. Jag upplever att barn som tidigt får möta det andra inhemska språket har en stor fördel som jag själv önskar att jag haft i min barndom. Mitt första egentliga möte med finska var i förskolan, eftersom där också fanns en finskspråkig daghemsgrupp. Själva undervisningen i det finska språket inleddes för min del först i årskurs tre.

I Finland har regeringen arbetat för att tidigarelägga språkundervisningen genom spetsprojektet för tidigareläggning av språkundervisning. Det har resulterat i att undervisningen av elevens första främmande språk från och med år 2020 kommer att påbörjas från årskurs ett. (Utbildningsstyrelsen, 2020.) Regeringens projekt förstärker vikten av det förberedande språkstimulerande arbetet i daghem och förskola. Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* ska pedagoger inom småbarnspedagogiken låta barnen ta del av andra språk och kulturer. Uppskattning ska visas för kulturell mångfald samt Finlands nationalspråk och kulturarv. Till småbarnspedagogikens uppgift hör också att främja barnens språkliga utveckling. (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 25–32, 42–43.)

Enligt Dolean (2015, s. 710) försvagas en del av våra kognitiva förmågor med tiden, eftersom de inte används. Ett exempel på detta är förmågan att lära sig språk efter att förstaspråket är utvecklat. Dolean (2015, s. 714–716) menar att det inte kan vara för tidigt att börja introducera ett nytt språk för barn. Detta påstående motiveras med att

barn redan innan födseln kan skilja mellan olika språk. Dock preciseras att språkundervisning på daghem behöver bestå av meningsfulla aktiviteter som anpassats till barnens ålder och förförståelse. Det råder delade åsikter bland forskare om huruvida språkinlärningsförmågan avtar med tiden. Dock delar *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* synen på att en sensitiv period för språkinläring existerar (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 53).

Målet med projektet *Språkduschtandem* är att lägga grunden för tandempedagogik såväl inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning, som i grundskolan årskurs 1–6 (Tandempedagogik, 2018). I delprojektet *Språkduschtandem inom småbarnspedagogik* deltar sex pedagoger från tre olika daghem. Barnen som deltar i projektet är 4–5 år gamla. Det har inte tidigare utvecklats modeller för tandempedagogik inom småbarnspedagogik och de tandemmodeller som används i språkundervisning för unga och vuxna är problematiska att använda med yngre barn (Tandempedagogik, 2018). Min undersökning kan bidra till att utveckla pedagogernas arbetssätt genom att jag kartlägger strategier för hur pedagogerna i det här skedet av utvecklingsarbetet tillämpar tandempedagogiska principer och hjälper barnen med förståelsen av målspråket. Undersökningen kan tillföra användbar information till pedagoger som arbetar inom småbarnspedagogen samtidigt som den kan bidra till att ytterligare utveckla pedagogernas arbetssätt och användning av strategier.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka vilka strategier pedagogerna inom projektet *Språkduschtandem inom småbarnspedagogik* använder för att främja barns förståelse av målspråket och kontakter över språkgränsen. Utifrån syftet har jag formulerat följande forskningsfrågor:

1. Vilka strategier använder pedagogerna för att främja barnens förståelse av målspråket?
2. På vilka sätt stöder pedagogerna barnens kontakter över språkgränsen?

### 1.3 Centrala begrepp

Följande centrala begrepp som används i min studie förklaras i detta avsnitt: *förstaspråk*, *modersmål*, *andraspråk*, *målspråk*, *främmande språk*, *språkdusch* och *tandem*. I avhandlingen använder jag mig genomgående av begreppet *pedagog* för de som arbetar inom småbarnspedagogiken, oberoende av utbildningsnivå. *Lärare* används för personer som arbetar inom den grundläggande utbildningen.

*Förstaspråk* kallas ibland också för modersmål och innefattar det språk som ett barn lär sig först. Ett barn kan utveckla två förstaspråk samtidigt ifall två språk finns representerade i hemmet. (Svensson, 2009, s. 190.) En sådan tvåspråkig utveckling kallas för simultan tvåspråkighet (Hassinen, 2005, s.10).

*Modersmål* definieras av Kielitoimiston sanakirja (2020) som det språk som man lär sig först och behärskar bäst. Modersmål och förstaspråk används ofta synonymt enligt Svensson (2009, s. 190), men det finns skäl att hålla begreppen isär. I Finland kan en person endast ha ett registrerat modersmål (Justitieministeriet, u.å.). Däremot kan ett barn utveckla simultan tvåspråkighet, vilket betyder att barnet har två förstaspråk (Svensson, 2009, s. 190). Ett barn kan alltså ha två förstaspråk, men inte två modersmål.

*Andraspråket* kallas det språk som man lär sig efter att man utvecklat ett grundläggande förstaspråk. Andraspråket lärs in i den miljö där språket normalt talas. (Hassinen, 2005, s. 10; Svensson, 2009, s. 190.) På så sätt skiljer sig begreppet *främmande språk* från andraspråk, eftersom *främmande språk* avser sådana språk som normalt inte används i samhället.

*Målspråk* avser det språk som är föremål för lärandet vid ett visst tillfälle (Löf m.fl., 2016, s. 7). I min avhandling är målspråket både finska och svenska, eftersom de finskspråkiga barnens målspråk är svenska och de svenskspråkigas målspråk är finska.

Med *språkdusch* avses språkstimulerande stunder på främmande språk, som ordnas regelbundet några timmar per vecka (Harju-Luukkainen, 2017, s. 23). Språkduschverksamhet på daghem ingår i det som *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* kallar för språkberikad småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 54–55).

*Tandem* i språkinlärningskontext inbegriper enligt Löf m.fl. (2016, s. 6) den interaktion mellan två personer, vilken syftar till att båda parterna ska lära sig varandras modersmål. Enligt Calvert (1999, s. 56) innefattar tandemläring också att tandemparterna lär sig om varandras kulturer. I tandem fungerar tandemparterna inte som lärare utan som språkliga modeller och stöd för inläraren. De två grundläggande tandemprinciperna är enligt Pörn och Hansell (2019, s. 174) ömsesidighet och självstyrning. Ömsesidighet innebär att båda parterna har nytta av samarbetet, att språken har samma status och att parterna stöttar varandra. Självstyrning handlar om att själv kunna ta ansvar för och styra sin läroprocess (Löf m.fl., 2016, s. 17).

## 1.4 Disposition

Avhandlingen inleds med en presentation av bakgrunden till studien samt syfte och forskningsfrågor. Därefter följer en redovisning av centrala begrepp som tas upp i avhandlingen (1.3) och avhandlingens disposition (1.4). I kapitel 2 presenteras tidigare forskning och annan teori som på något sätt har anknytning till min undersökning. Kapitel 3 innehåller en beskrivning av metodval och studiens genomförande samt etiska ställningstaganden. Därefter redovisas studiens resultat i kapitel 4. Slutligen följer en resultat- och metoddiskussion i kapitel 5, där jag även ger förslag till fortsatt forskning.



## 2 Andraspråksinläring genom språkberikad småbarnspedagogik och tandem

*I detta kapitel presenteras forskning och teori som knyter an till min studie. I avsnitt 2.1 presenteras olika perspektiv på lärande och språkinläring. Därefter följer en beskrivning av småbarnspedagogik på två språk i Finland (2.2). I avsnitt 2.3 redovisas hur barns språkförståelse kan stöttas och slutligen introduceras tandempedagogik som språkinlärningsmetod (2.4).*

### 2.1 Perspektiv på språkinläring

Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* lär sig barn genom att vara aktiva och interagera med andra människor och miljön. Leken värdesätts och anses vara en viktig arena för barns lärande. (Utbildningsstyrelsen 2018, s. 22.) Inom småbarnspedagogiken betonas inte självständigheten på samma sätt som i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Inom den grundläggande utbildningen ligger mer fokus på elevens förmåga till självständigt lärande och förmåga att arbeta självständigt, även om samspelets betydelse för lärandet också tydligt poängteras. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16.) Tandempedagogiken vilar på en sociokonstruktivistisk lärandesyn. Människan lär sig alltså språk genom att använda språket i interaktion med andra. (Hansell & Pörn, 2016, s. 151.)

Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* är syftet med småbarnspedagogik på två språk ”att ta till vara barnens sensitiva period för tidig språkinläring genom att erbjuda barnen en mångsidigare språkpedagogik än i vanliga fall” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 53). Hypotesen om en sensitiv eller kritisk period är inte helt entydig. Abrahamsson, Forsberg Lundell och Hyltenstam (2014, s. 57) menar att andraspråksutveckling i tidig barndom kan resultera i språkkunskaper på en inföddes nivå, medan personer som börjar andraspråksinläringen efter tonåren med sannolikhet inte utvecklar språket till fullo. Enligt Lennenberg, (refererad i Abrahamsson m.fl., 2014, s. 57) som myntade hypotesen om den kritiska perioden för språkinläring, nås kunskaper på en inföddes nivå endast om andraspråksinläringen

sker före puberteten. Den kritiska perioden tar enligt Abrahamsson m.fl. (2014, s. 57–58) slut vid puberteten på grund av hjärnans mognad, vilket innebär minskad flexibilitet och plasticitet i hjärnan. Birdsong (2006, s. 34) påstår däremot att det inte finns en avgränsad kritisk period, utan att de kognitiva förmågorna försvagas linjärt livet ut. Även Dolean (2015, s. 714) menar att många studier tyder på att det finns en avtagande förmåga att tillägna sig uttal på en infödd nivå i takt med stigande ålder. Andraspråksinläring i tidig ålder inverkar därför positivt på uttal. Dock har det också studerats vuxna andraspråksinlärare som kunnat tillägna sig motsvarande uttal på infödd nivå. Därför motsätter sig en del forskare användningen av begreppet *kritisk period* och föreslår istället begreppet *sensitiv period*. I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* används begreppet *sensitiv period* med avseende på den period då barn lättast lär sig språk (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 53).

Halme (2011, s. 90) menar att det finns två olika typer av andraspråksinläring, nämligen simultan och successiv inläring. Simultan språkinläring innebär att ett barn utvecklar två förstaspråk samtidigt innan tre års ålder. Successiv inläring betyder däremot att andraspråket börjar utvecklas först i lekåldern. Hos de allra flesta barn sker andraspråksinläringen successivt. Andraspråksinlärningsprocessen ser ofta ut på samma sätt som inläringen av förstaspråket, vilket också Strid (2016, s. 19) påpekar. Svensson (2009, s. 190) anser däremot att andraspråksinläringen bygger på de tidigare erfarenheter barnet har av att lära sig språk, varför andraspråksinläringen inte sker på samma sätt som inläring av förstaspråket. Dessutom har barnet hunnit längre i sin kognitiva utveckling, eftersom inläringen av andraspråk definieras som det språk barnet lär sig efter att förstaspråkets grunder tillägnats, vilket infaller ungefär i treårsåldern.

I projektet *Språkduschtandem inom småbarnspedagogik* deltar barn i åldern 4–5 år. På så vis utnyttjas den sensitiva perioden för språkinläring som tas upp i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 53). Barnens språkmedvetenhet främjas då barnen med hjälp av projektet får möta andra språk och kulturer.

## 2.2 Småbarnspedagogik på två språk

Begreppet tvåspråkig pedagogik handlar om att pedagoger kommunicerar på två språk i vardagen och under planerade pedagogiska aktiviteter (Palojärvi, Palviainen, Mård-Miettinen & Helldén-Paavola, 2016, s. 26). Syftet med att ordna småbarnspedagogisk verksamhet på två språk är enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* att dra nytta av den tid då barn är som mest mottagliga för att lära sig språk (Utbildningsstyrelsen 2018, s. 53–54).

Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* kan småbarnspedagogik på två språk endera vara omfattande eller mindre omfattande. Språkbad, eller annan verksamhet där minst 25 procent av verksamheten genomförs på ett främmande språk, räknas som omfattande småbarnspedagogik på två språk. (Utbildningsstyrelsen 2018, s. 53–55.) Till omfattande småbarnspedagogik på två språk hör också *Content and Language Integrated Learning, CLIL* (Harju-Luukkainen, 2017, s. 20). CLIL-undervisning ges ofta på engelska, men förekommer också på andra språk som till exempel franska eller ryska. Inom CLIL använder samma lärare ofta båda språken, vilket skiljer sig från språkbad där språken skiljs åt genom att en pedagog använder ett språk. (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi, 2016, s. 11–12.)

Mindre omfattande småbarnspedagogik på två språk, även kallad *språkberikad småbarnspedagogik*, är verksamhet där mindre än 25 procent ordnas på ett främmande språk (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 53–55). Språkdusch, med vilket menas språkstimulerande stunder på främmande språk, som ordnas några timmar per vecka är ett exempel på mindre omfattande småbarnspedagogik på två språk (Harju-Luukkainen, 2017, s. 23). Språkdusch förklaras av Mård-Miettinen m.fl. (2016, s. 12–14) som språkundervisning där barnen i vardagen bekantar sig med främmande språk. Språkduschens omfattning är mindre än i språkbad, där undervisningen i förskolor och daghem ofta uteslutande sker på språkbadsspråket.

I de mål som ställts upp inom Språkduschtandemprojektet ingår attitydfostran. Genom att barnen tidigt får möta det andra inhemska språket genom språkberikad småbarnspedagogik, förväntas man kunna bidra till en positiv attityd gentemot andra språk och kulturer. Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* ska barnens kulturella och kommunikativa kompetens stödjas genom att barnen ges möjlighet att ta

del av olika språk och kulturer. Kulturell och kommunikativ kompetens är en förutsättning för att kommunikation med människor från andra kulturer ska fungera. (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 25.)

I projektet *Språkduschtandem inom småbarnspedagogik* har man sammanfört två olika metoder, nämligen språkduschmetoden och tandemmetoden. Tandempedagogik presenteras närmare i avsnitt 2.4. Genom denna typ av verksamhet vill man främja positiva attityder gentemot olika språk och kulturer och stöda barns språkmedvetenhet. Utvecklingen av språkmedvetenhet kan enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* stödjas genom att man lyfter fram de språk som finns i den närliggande miljön (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 32–44).

## 2.3 Att stötta språkförståelsen

För att barn ska utveckla sin språkförståelse behöver de få höra språk mycket. I samspel med barn lönar det sig att använda ett enklare språk än det språk som talas bland vuxna. Ändå behöver pedagogen avancera språket vartefter barnet lär sig och fram för allt variera sitt språk och på så sätt följa barnets närmaste utvecklingszon. Även svåra ord kan förstås av barnet om det är kopplat till en bekant kontext och i synnerhet om barnet samtidigt får en visuell förklaring. (Ashby, 2019, s. 34–42.)

Wagner, Strömquist & Uppstad (2010, s. 206) menar att barn redan tidigt i språkutvecklingen lätt kan förstå konkreta innehållsord, till exempel *docka* och *stol* samt deiktiska uttryck som *den där*. Deiktisk innebär utpekande och används enligt Svensk Ordbok (2020) om uttryck som förstås med hjälp av kontexten. Om konkreta ord dessutom används tillsammans med gester, till exempel att man pekar på dockan samtidigt som man säger ordet *docka*, hjälper det barnet att kunna koppla ihop ordet med föremålet (Wagner m.fl., 2010, s. 206).

Pedagogen kan hjälpa barnet att få förståelse för ett nytt språk genom att använda ett tydligt språk. Även betoning och upprepning av viktiga ord gynnar förståelsen. (Mård-Miettinen m.fl., 2016, s. 16.) Larsson (2017, s. 71–72) framhåller en så kallad tre-regel

som innebär att man försöker sätta in ett viktigt ord i tre olika meningar, för att framhäva och underlätta urskiljningen av ordet.

När pedagogen använder målspråket, behöver hen använda sig av korta och tydliga meningar (Palojärvi m.fl., 2016, s. 41). Både Larsson (2017, s. 74) och Mård-Miettinen m.fl. (2016, s. 16) poängterar vikten av att benämna saker, istället för att säga bara *den* eller *det*, inte bara för att det gynnar barns ordförråd utan också för att ge barnet en möjlighet att förstå vad som är föremål för samtalet.

### 2.3.1 Kodväxling och översättning

Kodväxling och språkblandning är vanligt bland mindre barn som lär sig ett nytt språk (Sandvik & Spurkland, 2011, s. 57–58). Kodväxling förekommer även bland pedagoger som använder fler än ett språk i interaktion med barn. Pedagogen kan växla mellan språken för att förklara eller för att fånga barnens uppmärksamhet. Förutom kodväxling förekommer också en strategi som liknar översättning, nämligen parallell språkanvändning, eller translanguaging, vilket innebär att samma sak sägs på båda språken. Den strategin förekommer ändå främst i flerspråkiga undervisningsgrupper, där målet är att alla ska få undervisning på det egna modersmålet. Inom CLIL är ansvarsfull kodväxling tillsammans med parallell språkanvändning vanliga tvåspråkiga strategier som används för att förklara, fånga barnens uppmärksamhet eller stödja språkinläringen. (Mård-Miettinen m.fl., 2016, s. 13, 15–16.) I den tvåspråkiga verksamheten som Palojärvi m.fl. (2016, s. 35) beskriver användes barnens modersmål till att ge instruktioner och förklara saker som barnen måste förstå. Pedagogen använde också barnens modersmål i situationer som handlade om säkerhet och när hen ville fånga barnens uppmärksamhet.

### 2.3.2 Kroppsspråk, bilder och stödtecken

Ibland behövs mer än den språkliga förklaringen för att barn ska förstå till exempel abstrakta ord. Icke-språkliga strategier kan vara att visa med hjälp av sin kropp, rita eller använda sig av saker eller bilder. (Ashby, 2019, s. 42.) Tydligt kroppsspråk och

bildstöd underlättar språkförståelsen hos barn (Mård-Miettinen m.fl., 2016, s. 16). Bilder som används för att förtydliga det som sägs skänker trygghet, samtidigt som det underlättar både förståelse och inläring av ord. Bildstöd kan ges på olika sätt. Vanliga former av bildstöd är dagsscheman som visar dagens händelser och bildkartor med olika aktiviteter. (Larsson, 2017, s. 54.) Vid sångaktiviteter kan det hjälpa att ha bilder till sångtexten så att barnen kan förstå sången även om orden är obekanta (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård, 2005, s. 27).

Stödtecken kan bidra till att underlätta barns språkutveckling på flera sätt. Visuella tecken är ofta lättare för barn att förstå än ord, vilket främjar inläringen av ord. Ofta tecknas inte allt som sägs, utan tecken används för att framhäva de mest centrala orden. Det hjälper barnen att uppfatta ord och deras ljud. Dessutom pratar vuxna som tecknar samtidigt med långsammare tempo, vilket ger barnen möjlighet att förstå och uppfatta det som sägs. (Ashby, 2019, s. 28–29.) En del av stödtecknen konkretiserar tydligt ord som uttalas, vilket kan bidra till att sammanlänka modersmålet med målspråket (Larsson, 2017, s. 47).

### 2.3.3 Kontextualisering

Att använda målspråket i situationer där barnen kan koppla orden till konkreta ting hjälper barnen att förstå (Palojärvi m.fl., 2016, s. 33–34). Även rutiner är viktiga i andraspråksinlärningskontext (Mård-Miettinen m.fl., 2016, s. 16; Björklund m.fl., 2005, s. 14). Björklund m.fl. (2005, s. 14) menar att kända aktiviteter gör att barnen lättare förstår det som pedagogen säger, eftersom sammanhanget är bekant. Upprepning underlättar inläringen av ett nytt språk genom att det ger barn tid och möjlighet att lära sig (Palojärvi m.fl., 2016, s. 42).

Förutom rutiner och kända aktiviteter gynnas barnen av att aktiviteter grundar sig på deras tidigare erfarenheter (Mård-Miettinen m.fl., 2016, s. 16). Att sjunga eller läsa sagor som är bekanta för barnen på modersmålet hjälper barnen att kunna följa med och förstå även om det görs på ett språk som är främmande för barnet (Björklund m.fl., 2005, s. 13).

## 2.4 Tandempedagogik – samarbete över språkgränsen

Tandem handlar om att två individer som har olika modersmål, lär sig varandras språk genom interaktion och samarbete (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 166). Inom tandem är målsättningen också att lära sig om en annan kultur (Calvert, 1999, s. 56). Metoden bygger på att inläraren är aktiv och självständig. Inom tandem är det viktigt att båda parterna gynnas av samarbetet som går ut på att turvis fungera som inlärare och stöda den andra partens inläring. Förutom ömsesidighet, bygger tandem också på ansvar för det egna lärandet. Språket används både som mål och medel. (Löf m.fl., 2016, s. 16–17.)

Tandeminläring används i olika sammanhang. *Klasstandem* bygger på ett samarbete mellan två skolor, där skolornas språk är olika. Inom klasstandem krävs samarbete, förutom mellan eleverna, också mellan lärarna från de respektive skolorna. Pararbete är det arbetssätt som främst används inom klasstandem. (Hansell & Pörn, 2016, s. 149–152.) I motsats till den sedvanliga språkundervisningen, där samtal och interaktion på målspråket oftast sker mellan två parter med samma modersmål, har varje elev i tandemundervisningen en personlig språklig förebild vars uppgift är att stöda inläringen av målspråket (Löf m.fl., 2016, s. 18–19). *Eklasstandem*, som innefattar virtuell tandemundervisning har fördelar som de andra tandemformerna inte har. Eklasstandem möjliggör undervisning på distans, vilket gör att även skolor som inte har möjlighet att samarbeta i närundervisning kan genomföra tandem. (Eklasstandem Eluokkatandem, årtal saknas.) *Fintandem* är en modell för språkkurser som främst riktar sig till vuxna och studerande på tredje stadiet. Inom Fintandem träffas tandemparen främst på egen hand och förväntas på så sätt lära sig varandras språk. (Fintandem, 2020.)

Elevernas ålder och förmåga att ta ansvar för sitt lärande och arbeta i par självständigt är avgörande för vilka arbetssätt som är att föredra. De tandemmodeller som hittills utvecklats kan inte tillämpas på yngre barn, eftersom modellerna ställer höga krav på förmåga att samarbeta och arbeta självständigt. Tandempedagogik för yngre barn behöver anpassas och bestå av mer lekfulla former av språköverskridande samspel. I

och med att barnen är yngre förstärks pedagogens betydelse för att interaktionen mellan barnen påbörjas och upprätthålls. (Löf, m.fl., 2016, s. 19–20.)

Globalt sett har tandem främst använts i vuxenutbildning (Löf m.fl., 2016, s. 17–20). I Finland har tandemmodeller utvecklats för vuxna och ungdomar genom *Fintandem* och *Klasstandem* (Karjalainen m.fl., 2013, s. 166). Det finns alltså inga färdiga modeller för hur tandem kan användas med yngre barn och vilken roll pedagogen har när tandem tillämpas i arbete med yngre barn.

Även om tandem bygger på interaktion mellan inlärarna och dessa fungerar som stöd och språklig modell för varandra, har läraren som uppgift att stöda och handleda eleverna i deras lärprocess. Läraren är också den som planerar tandemundervisningen och ser till att eleverna uppnår lärandemålen. Läraren i klasstandem ska vara en språklig expert som använder sina kunskaper till att handleda och coacha eleverna. Speciellt när eleverna inte är vana vid tandemundervisning behövs läraren för att handleda eleverna i deras roll som inlärare och språklig modell. (Pörn & Hansell, 2019, s. 182–185.) När klasstandem används i språkundervisningen kan man ställa krav på läraren som språkexpert, vilket inte är möjligt inom språkduschtandemprojektet, eftersom pedagogerna troligtvis inte besitter samma kompetens om språk som en språklärare.

Inom småbarnspedagogiken kan inte de traditionella tandemmodellerna tillämpas, eftersom det inte kan förväntas att barnen i den åldern själv kan ansvara för sitt lärande och arbeta självständigt i par. Detta ökar behovet av stöd från pedagogens sida. (Löf m.fl., 2016, s. 19–20.) Inom småbarnspedagogiken står pedagogen inte enbart för planeringen av tandemstunderna, utan behöver troligen ge mer stöd än i klasstandem. Inom klasstandem fungerar läraren i viss mån som coach, vilket innebär att läraren hjälper eleverna med interaktionen (Hansell & Pörn, 2016, s. 157). Barnen kan lära av varandra även inom småbarnspedagogiken, men där är pedagogens roll i att främja interaktionen mellan barnen antagligen större. Betydelsen av att barnen känner sig trygga för att möjliggöra interaktion och lärande ökar i de lägre åldrarna.



## 3 Metod och genomförande

*I metodkapitlet presenteras avhandlingens metodval och tillvägagångssätt. I kapitlet ingår val av forskningsansats, datainsamlingsmetod, hur studien genomförts samt hur data bearbetats och analyserats. Slutligen diskuteras tillförlitlighet, trovärdighet och etiska ställningstaganden.*

### 3.1 Etnometodologisk forskningsansats

Undersökningen är av kvalitativ karaktär. Den kvalitativa forskningen syftar till att undersöka fenomen samt människors beteenden, tankar och upplevelser (Olsson & Sörensen, 2007, s. 65–79). I min studie ligger fokus på att undersöka interaktionen mellan pedagoger och barn och därför har en etnometodologisk forskningsansats valts till studien. Etnometodologin, som grundades av Harold Garfinkel, strävar till att undersöka människors beteenden snarare än psykologiska aspekter som människans tankar, känslor och upplevelser (Have, 2004, s. 34). Denna ansats lämpar sig för min studie, eftersom fokus ligger på att undersöka interaktion. Kontexten kring min studie är unik och enligt Patel och Davidson (2019, s. 39) är syftet med de empirinära ansatserna, såsom etnometodologin, att utveckla teorier utifrån unika fall.

### 3.2 Fallstudier

Undersökningen görs som en fallstudie inom projektet *Språkduschtandem inom småbarnspedagogik*. Med fallstudiemetoden kan till exempel ett nytt sätt att arbeta undersökas (Bell & Waters, 2016, s. 23). Woodside (2010, s. 1) presenterar ett bredare sätt att se på fallstudier och menar att dess syfte är att beskriva, förutse, förstå eller kontrollera en individ, organisation, grupp eller kultur.

Bell och Waters (2016, s. 24–26) redogör för rådande kritik av fallstudiemetoden. Dels ifrågasätts betydelsen av att undersöka enskilda enheter och företeelser, dels resultatens generaliserbarhet. Jag anser att min fallstudie får tillräckligt värde, eftersom

jag studerar samtliga sex pedagoger som deltar i projektet *Språkduschtandem inom småbarnspedagogik*, vilket ökar studiens generaliserbarhet. Dessutom studeras pedagogernas arbete på djupet. Språkduschtandemprojektets syfte är att få fram, i nuläget obefintliga tandemmodeller för småbarnspedagogik (Tandempedagogik, 2018). Detta anser jag att bidrar ytterligare till studiens nytta.

### 3.3 Studiens kontext

Studien genomförs på en tvåspråkig ort i Finland. Mitt urval består av sex pedagoger från tre olika daghem. Ett av daghemmen är ett tvåspråkigt daghem varifrån en svensk- och en finskspråkig avdelning deltar. De två andra daghemmen är samlokaliserade, men med svenska respektive finska som verksamhetsspråk. Från dem deltar två finskspråkiga och två svenskspråkiga grupper. Det tvåspråkiga daghemmet har deltagit i projektet sedan början av 2019, medan de samlokaliserade daghemmen gick med i projektet hösten 2019.

Vid daghemmen ordnas varje vecka kontinuerligt en förmiddag där barn från båda språkgrupperna deltar i en tandemstund. Grupperna har turvíst svenska eller finska som målspråk under tandemstunden. Under dessa stunder har pedagogernas interaktion filmats. Barnen som deltar i projektet har inte samma språkliga bakgrund. En del av barnen är tvåspråkiga, vilket innebär att de har både svenska och finska som förstaspråk, medan denna verksamhet för andra kan ha varit ett första möte med det andra inhemska språket. I projektet deltar även flerspråkiga barn.

### 3.4 Datainsamlingsmetod

Insamling av data som analyserats i kandidatavhandlingen, har skett inom projektet *Språkduschtandem* och består av videoobservationer av tandemverksamheten i de daghem som deltar i projektet. Materialet har samlats in genom ostrukturerade, direkta videoobservationer under hösten 2019. Med ostrukturerad observation menas att forskaren inte utgår från ett observationsschema, utan försöker få med så mycket information som möjligt (Patel & Davidson, 2019, s. 119). Observationerna har dock främst fokuserat på pedagogens interaktion och barnens reaktioner. Direkta

observationer genom videoinspelning är fördelaktiga eftersom de kan studeras vid flera tillfällen under analysprocessen (Kultti, 2014, s. 114; Olsson & Sörensen, 2007, s. 83). Dessutom kan videoobservationer ge utförlig och detaljerad information om människors ageranden (Kultti, 2014, s. 114). Videoobservationerna har möjliggjort för mig att kunna analysera detaljerade företeelser såsom tonfall, betoningar, miner och kroppsspråk i pedagogernas interaktion.

Observationer är tillsammans med intervjuer de vanligaste datainsamlingsmetoderna vid fallstudier (Bell & Waters, 2016, s. 23). Lindstedt (2019, s. 213) menar att människan inte alltid är medveten om sitt agerande och förhållningssätt, varför observationer med fördel kan användas när människors yrkesutövning och interaktion med andra studeras. Eftersom undersökningens syfte är att ta reda på hur pedagogerna gör för att främja förståelse och samspel är videoobservationer en lämplig datainsamlingsmetod. En intervju skulle ge svar på pedagogernas egna uppfattningar om hur de gör, vilket enligt Lindstedt (2019, s. 213) inte nödvändigtvis stämmer överens med hur de i själva verket gör. Ändå kunde intervjuer av pedagogerna ha använts som ett komplement till videoobservationerna.

### 3.5 Databearbetning och analys

Datamaterialet består av videoobservationer från sex olika tandemtillfällen. Totalt utgör videomaterialet en längd på knappt 5h. Längden på de observerade tandemstunderna varierar från 28 minuter till 70 minuter. Bearbetning och analys av datamaterialet gjordes utifrån syfte och forskningsfrågor (jfr Heath, Hindmarsh & Luff, 2010, s. 66). Videoobservationer av social interaktion är enligt Heath m.fl. (2010, s. 66) mycket detaljerade och innehållsrika, varför forskaren behöver välja ut intressanta sekvenser utifrån studiens syfte. Efter en första granskning av materialet excerperades valda delar baserat på relevansen för min studie. Selektionen gjordes utifrån mina forskningsfrågor. Vid den planerade verksamheten transkriberades pedagogens alla utsagor med ett undantag. Sekvenser där pedagogen talar i bakgrunden och det inte går att uppfatta vad som sägs, transkriberades inte. Barnens yttranden i interaktion med pedagogen transkriberades också. Under den fria leken har pedagogernas interaktion

med barnen transkriberats. Enligt Peräkylä (2004, s. 157) transkriberar inte alla forskare allt insamlat material, en del väljer ut det som är relevant för forskningen.

Transkriberingen av datamaterialet har skett selektivt. De excerperade sekvenserna transkriberades för att senare kunna citeras i resultatredovisningen. Patel och Davidson (2019, s. 150) påpekar också att ljud och bild behöver transkriberas till text för att analysen ska kunna göras utifrån ett skriftligt material. Att transkribera material innebär att skriva ner informantens yttranden ord för ord precis som de blivit sagda (Olsson & Sörensen, 2007, s. 80). I min studie analyserar jag informanternas språk på djupet och därför har jag valt att återge informanternas yttranden så som de sagts. Talspråkliga uttal har bevarats och transkriptet innehåller såväl pauser som särskilt tydliga betoningar. Transkriptionsnyckel hittas i bilaga 1.

Förutom de uttalade orden transkriberades även det visuella, såsom kroppsspråk. Vid transkriberingen av de utvalda sekvenserna överfördes det verbala först, varpå transkriptet sedan kompletterades med det visuella i datamaterialet. Detta är ett lämpligt transkriberingssätt enligt Heath m.fl. (2010, s. 73). Videomaterialet har granskats flera gånger, vilket har möjliggjort att jag upptäckt nya aspekter som jag tidigare gått miste om.

Sex pedagogers interaktion under tandemstunderna har analyserats såväl deduktivt som induktivt utgående från forskningsfrågorna. Inledningsvis gjordes analysen på ett deduktivt sätt, vilket innebär att analysen grundade sig på de preliminära kategorier av strategier som främjar förståelse, vilka sammanstälts efter litteraturgenomgången. Den etnometodologiska ansatsen är induktiv enligt Patel & Davidson (2019, s. 39) och därför gjordes ytterligare en mer induktiv genomgång av materialet där transkriptet noggrant undersöktes och ytterligare strategier för förståelse samt strategier för att främja kontakt över språkgränsen identifierades. Materialet analyserades med öppenhet för att upptäcka nya företeelser som jag eventuellt hade kunnat missa på grund av den inledande användningen av preliminära kategorier.

När transkriptet genomlästes omarbetades de preliminära kategorierna. Utifrån de upptäckter som inte passade i någon av de preliminära kategorierna skapades nya kategorier. Analysen av materialet gjordes i flera omgångar. Kategoriseringen gjordes

genom att tillhörande kategori märktes i transkriptet när ett fynd upptäcktes. Analysen styrks med citat ur transkriptet. Citaten som valts är typfall inom respektive strategi.

### 3.6 Validitet, reliabilitet och forskningsetik

Validitet och reliabilitet har olika innebörd inom kvalitativ och kvantitativ forskning. Inom kvalitativ forskning är innebörden i begreppen så lika att begreppet reliabilitet sällan används av kvalitativa forskare. Validiteten i en kvalitativ studie handlar om huruvida forskaren undersökt rätt företeelse och fokuserar inte enbart på insamling av data, utan hela forskningsprocessen. (Patel & Davidson, 2019, s. 133–134.)

Jag anser att min studie har hög validitet även om analysen med fokus på strategier för att främja förståelse gjordes på ett deduktivt sätt med preliminära kategorier. Detta eftersom de preliminära kategorierna har kompletterats och omarbetats utifrån det som upptäcktes i materialet efter en mer induktiv genomgång. Validiteten har ökat ytterligare genom att data samlats in genom videoobservation, vilket innebär att jag haft möjlighet att ständigt koppla till utgångsmaterialet när jag transkriberat och analyserat materialet. Jag har kunnat försäkra mig om att jag uppfattat informanternas rätt genom att jag granskat materialet flera gånger. Videorna har möjliggjort för mig att kunna transkribera interaktionen mycket noggrant, vilket har påverkat analysen positivt.

Datainsamlingen till min studie har skett i olika sammanhang, där såväl individ, plats och tidpunkt skiljer sig. Detta har möjliggjort för mig att studera samma fenomen i olika kontext, vilket ger mig möjlighet till ytterligare analys och tolkning av resultaten. Patel & Davidson (2019, s. 135) menar att denna typ av triangulering, där forskaren studerar fenomenet på olika platser, tidpunkter eller med olika individer, kan öka validiteten i en studie.

Vid alla typer av vetenskapliga arbeten är det nödvändigt att ta ställning till etiska aspekter (Olsson & Sörensen, 2007, s. 53). I studien har etiska överväganden gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjandekrav gjorts. Både pedagoger och barn har filmats under datainsamlingen. Enligt Lindstedt (2019, s. 49) behöver

forskaren vårdnadshavares tillstånd ifall det finns barn med i studien. Projektet har fått tillstånd att samla in material både av pedagogerna och barnens vårdnadshavare. Projektet har också fått beviljat forskningstillstånd av utbildningsanordnaren.

En förutsättning för att kunna trygga konfidentialitet är att personer som deltar i undersökningen inte kan identifieras (Olsson & Sörensen, 2007, s. 53). Eftersom personer och arbetsplatser ingår i min undersökning innebär det att jag behövt eliminera alla namn på daghem, pedagoger och barn. För att trygga detta använde jag mig av pseudonymer när materialet transkriberades och i resultatredovisningen ingår endast förkortningarna P för pedagog och B eller L för barn. B används för svenskspråkiga barn och L för finskspråkiga barn. Vid transkriberingen har ord som kunnat avslöja platser eller personer bytts ut eller eliminerats.

Sekretess och konfidentialitet handlar också om att säkerställa att inga utomstående får tag på det insamlade materialet och att uppgifter hanteras på ett säkert sätt (Lindstedt, 2019, s. 52–53; Olsson & Sörensen, 2007 s. 53). Videomaterialet lagras på ett externt minne och raderas då undersökningen är klar. Materialet finns dock sparat inom projektet fram till år 2020 enligt avtal med utbildningsanordnaren. Nyttjandekravet innebär att det insamlade videomaterialet endast använts för forskningsändamål.

## 4 Resultat

*I kapitel 4 presenteras resultaten från analysen. Redovisningen utgörs av tre avsnitt och resultaten presenteras utifrån forskningsfrågorna. Resultaten på forskningsfråga 1 har jag valt att sammanställa i två kategorier: språkliga strategier och icke-språkliga strategier. I avsnitt 4.1 redogör jag för de språkliga strategierna medan de icke-språkliga strategierna presenteras i avsnitt 4.2. Slutligen följer en presentation av pedagogernas metoder för att främja barnens kontakter över språkgränsen i avsnitt 4.3. Resultaten styrks med citat ur transkriptet.*

### 4.1 Språkliga strategier

I detta avsnitt presenteras de språkliga strategier som pedagogerna inom projektet använder för att hjälpa barnen förstå det som sägs på målspråket. Efter analysen har de preliminära kategorierna omarbetats och omformulerats och ytterligare en kategori har vuxit fram. De fem slutliga kategorierna av språkliga strategier är följande: *upprepning och betoning av centralt innehåll, kodväxling, översättning, tydlighet samt röstanpassning.*

#### 4.1.1 Upprepning och betoning av centralt innehåll

Den första kategorin, upprepning och betoning av centralt innehåll, innefattar all upprepning av såväl viktiga ord som meningar. Samtliga pedagoger inom projektet upprepar viktiga ord på målspråket. De viktiga orden är ofta substantiv, adjektiv eller verb. En del av pedagogerna betonar också särskilt tydligt det upprepade ordet, vilket synliggörs i exempel 1. Exemplet visar en situation då pedagogen spelar ett spel tillsammans med hela gruppen. I aktiviteten deltar sju barn från det tvåspråkiga daghemmet och målspråket är svenska. Målet med spelet är att barnen tränar ord på svenska genom att nämna föremål som finns på bilder. Pedagogen inleder med att gå igenom bilderna tillsammans med barnen.

##### *Exempel 1*

P: häst (.) o här är ett ((pekar på nästa bild))  
L: lamm

P: hmm (.) ett lamm eller ett (?)  
L: **lamm**  
B: får  
P: får (.) ett får (.) ja tror no nästan att de här e ett får  
(.) den si så stor ut

Pedagogen i exempel 1 upprepar och betonar de substantiv som är föremål för diskussionen, nämligen *häst* och *får*. Betoning av adjektiv förekommer också i pedagogens sista replik när hen betonar ordet *stor*. Pedagogerna från det tvåspråkiga daghemmet, som deltagit längre i projektet använder sig oftare av upprepning. Svenskspråkiga och finskspråkiga pedagoger använder sig av upprepning i samma utsträckning.

#### 4.1.2 Kodväxling

Kodväxling är en strategi som ses användas hos hälften av pedagogerna som deltar i undersökningen. Kodväxling förekommer oftare bland pedagogerna i det tvåspråkiga daghemmet. Pedagogerna kodväxlar när de ställer frågor till barnen eller förklarar något. Pedagogen i exempel 2 leder en tandemstund på svenska och funderar tillsammans med barnen på innebörden av orden i en sång som de sjungit. Frågan ställs inledningsvis på svenska, men pedagogen växlar sedan över till finska.

##### *Exempel 2*

P: kommer ni ihåg va jag (( pekar på sig själv )) säger gomoron till dej (( pekar på ett barn )) (.) **mitä se tarkoittaa** (?)

I exempel 2 förekommer även andra språkliga strategier, då pedagogen speciellt betonar orden *jag*, *säger* och *dej*. Pedagogen förtydligar dock inte ordet *god morgon*, utan uttalar det talspråkligt. Hos en av pedagogerna förekommer också språkbyte, vilket innebär att pedagogen helt övergår från målspråket till barnets modersmål, vilket sker när pedagogen särskilt tilltalar ett barn med annat modersmål än målspråket. I exempel 3 växlar pedagogen till finska, trots att målspråket för stunden är svenska.

##### *Exempel 3*

P: [nimi] **sä et ollut mukana viimeksi** (.) **mut sä oot pelannut tämän pelin joskus aikasemmin**  
L: **joo silloin kun me oltiin siellä mun ryhmässä**



P: **okei** (.) **elitkä sit sä osat pelin säännöt** (?)  
L: ((nickar))

Pedagogen diskuterar i exempel 3 med ett enskilt barn från den finskspråkiga gruppen och ställer därför frågorna på finska. Eftersom barnen ska spela ett spel är det väsentligt att alla är införstådda med spelets regler, vilket kan förklara pedagogens val av språk.

### 4.1.3 Översättning

Hälften av pedagogerna använder sig av översättning som en strategi för att hjälpa barnen förstå. Översättning av längre sekvenser sker i samband med att pedagoger ger instruktioner, ställer frågor eller förklarar frasers betydelse. Översättning av enskilda ord förekommer främst när pedagogerna upprepar det som barnen säger. I exempel 4 ger pedagogen svaret på frågan som ställdes i exempel 2. För att förklara vad frasen betyder översätter pedagoger ord för ord.

#### *Exempel 4*

P: nä (.) jag se on minä (.) jag säger (.) **minä sanon** (.) god morgon (.) **hyvää huomenta** (.) **sinulle** (.) till dig (.) jag säger ((gestikulerar med handen)) god morgon till dej ((pekar på ett barn))

Exempel 4 visar att pedagogen använder flera strategier samtidigt, både översättning och gester. Dessutom förtydligar pedagogen ordet *god morgon* och reducerar talspråksförenklingen *gomoron*. Vid flera tillfällen förekommer en omvänd översättning, där pedagogen först säger på barnets modersmål och sen översätter till målspråket.

Översättning till målspråket sker också, som tidigare nämnts, när pedagogerna upprepar det som barnen säger på sitt modersmål, vilket åskådliggörs i följande utdrag ur transkriptet. Exempel 5 visar också att pedagogerna ofta betonar ordet som översätts. Målspråket i situationen är finska och tre barn från de samlokaliserade daghemmen spelar memory tillsammans. På memorykortet finns bilder på snögubbar och barnens uppgift är att berätta vad som händer på bilden.

*Exempel 5*

P: mmm (.) **lumiukot katsovat toisiaan** (.) **mitä täällä tapahtuu**  
(?) ((pekar på ett annat kort))  
B: skrinnar  
P: **joo** (.) **lumiukot luistelevat** (.) **kyllä** (.) **sitten saat**  
**käöntää** ((vänder på handflatan))

Pedagogen översätter ordet *skrinnar* till finska. Citatet visar även att pedagogen använder sig av en gest för att förtydliga att barnet får vända på memorykortet. Av de tre pedagoger som använder sig av översättning, använder två av dem strategin i liten utsträckning, medan den tredje översätter oftare. Som tidigare nämnts använder sig tre pedagoger av kodväxling, dessa tre pedagoger är också de enda som använder sig av översättning.

#### 4.1.4 Tydlighet

Mer än hälften av pedagogerna använder i viss mån ett mer tydligt språk i samband med de planerade pedagogiska stunderna. Två av dem, en från svenskspråkig grupp och en från finskspråkig grupp, har genomgående en tydlig språkanvändning. Ett tydligt språk innebär tydlig artikulation och långsamt taltempo. Det innefattar också reducering av talspråksförenklingar. Analysen visar generellt inte någon betydande skillnad i hur pedagogerna talar med barn från olika språkgrupper, även om det hos två av pedagogerna noterades en särskild tydlighet vid tilltal till barn från den andra språkgruppen. I de två citaten nedan synliggörs hur pedagogen förtydligar sin kommunikation vid tilltal till barn från svenska språkgruppen. Två barn från olika språkgrupper spelar memory tillsammans och målspråket är finska. I exempel 6 talar pedagogen till ett barn från den finskspråkiga gruppen, medan hon i exempel 7 tilltalar ett barn ur den svenskspråkiga gruppen.

*Exempel 6*

P: **sitten [nimi]** (.) **sun vuorosi**

*Exempel 7*

P: **hyvä** (.) **löysit parin** (.) **sinun vuorosi** ((pekar på barnet))

I pedagogens yttrande kan man se en reducering av en talspråksförenkling samtidigt som pedagogen använder en icke-språklig strategi som komplement till språket när hen pratar med det svenskspråkiga barnet. Pedagogen pratar med långsamt tempo både när hen pratar med svenskspråkiga och finskspråkiga barn.

#### 4.1.5 Röstanpassning

Kategorin röstanpassning fokuserar på tillfällena när pedagogen använder sin röst till att förmedla olika känslor med hjälp av tonfall och röststyrka. Rösten används tydligt som ett verktyg bland flera av pedagogerna. Pedagogen i exempel 8 använder sig av en markant ökning av röststyrkan i kombination med kroppsspråk för att uttrycka rädsla. Pedagogen har ett antal föremål som hen täcker över med en filt och barnen ska, utan att se föremålen, minnas vilka föremål som fanns där och kunna gissa vilket föremål pedagogen syftar på.

##### *Exempel 8*

P: käsikorua (.) hui tää on pelottava tää on ihan hirveä  
pelottava (!) ((med hög röst, ser rädd ut)) (xxx) onko näitä  
olemassa mitä-  
L: nukke  
P: ((skakar på huvudet)) tää-  
L: dinosaurus  
P: dinosaurus (.) se pelotti dinosaurus

Genom att pedagogen höjer rösten och ser rädd ut kan barnen förstå att pedagogen syftar på dinosaurien även om de inte förstår orden i det som sägs.

I samband med högläsning förekommer också användning av rösten som ett verktyg för att förstärka budskapet. Bland samtliga två pedagoger som har valt att läsa för barnen under observationstillfället förekommer lämpliga justeringar av röststyrka och tonfall i enlighet med det som händer i boken, vilket synliggörs i exempel 9.

##### *Exempel 9*

P: äkkiä sammakko juoksi toisten edellen (.) leikitään hippaa  
((ivrig röst)) se huusi innoissaan (.) possu (.) sinä olet  
hippa

Pedagogen, som läser för barnen under en tandemstund med finska som målspråk, justerar sitt tonfall enligt karaktärernas känslor. När karaktären i boken ropar ivrigt, låter pedagogens röst gladare och ivrigare.

## 4.2 Icke-språkliga strategier

I detta avsnitt presenteras de icke-språkliga strategierna som pedagogerna använder. Redovisningen utgår från de fyra kategorier som legat till grund för analysen: *användning av kroppsspråk och gester* (4.2.1), *konkretisering med föremål och bilder* (4.2.2), *användning av stödtecken* (4.2.3) samt *kontextualisering* (4.2.4). Resultaten styrks med exempel ur videomaterialet. Analysen visar att de icke-språkliga strategierna används överlägset mer av samtliga pedagoger än de språkliga.

### 4.2.1 Kroppsspråk och gester

Förstärkning av budskap med hjälp av kroppsspråk och gester är den strategi som pedagogerna använder mest. Till gester och kroppsspråk räknas de rörelser som pedagoger gör när de pekar, gestikulerar, gör miner eller andra rörelser med kroppen. Samtliga sex pedagoger använder sig av kroppsspråk och gester för att underlätta barnens förståelse av målspråket. Användningen av kroppsspråk och gester skiljer sig inte nämnvärt mellan de svenskspråkiga och de finskspråkiga pedagogerna. Däremot använder pedagogerna från det tvåspråkiga daghemmet, som deltagit längre i projektet, strategin oftare än pedagogerna från de samlokaliserade daghemmen.

Exempel 10 visar hur en pedagog för en svenskspråkig daghemsgrupp tar hjälp av kroppen för att konkretisera det hon säger. Såväl gesterna, som bilden och kontexten spelar roll för barnens förståelse av det hon säger. Pedagogen har innan repliken nedan fört en diskussion om cykelhjälmarna med barnen.

#### *Exempel 10*

P: o jag har en vit (.) jag har en vit (( pekar på ett vitt kort )) hjälm (( klappar sig på huvudet )) när jag cyklar (( cyklar med händerna i luften ))

Pedagogen kombinerar flera strategier i exempel 10. Hen använder sig både av betoning och gester. Pedagogen klappar sig på huvudet för att förklara ordet *hjälm* och cyklar med händerna i luften när hen konkretiserar ordet *cykla*. Exempel 11 visar hur pedagogen tar hjälp av sin kropp för att hjälpa barnen förstå vad hon pratar om i anslutning till sången de sjunger.

#### *Exempel 11*

P: naama ((grimaserar)) (...) huomenta kasvot (.) huomenta vaan (.) huomenta kasvot (.) huomenta vaan ((grimaserar, gnuggar ansiktet)) huomenta kasvot (.) huomenta vaan (...) tästä se päivä alkaa (.)

P: tähän kasvoihin ((ritar en ring runt ansiktet)) elitkä naamaan kuuluu paljon (.) nenä (.) suu (.) posket (.) silmät (.) otsa ((pekar på kroppsdelarna)) (.) kaikki siinä nyt herää

I exempel 11 går pedagogen igenom kroppsdelarnas namn och pekar på dem för att hjälpa barnen att förstå vilket ord som hör ihop med vilken kroppsdel. Pedagogen använder sig också av miner för att underlätta förståelsen. Samtliga pedagoger pekar ofta på föremål för att visa vad de talar om.

### 4.2.2 Konkretisering med föremål och bilder

Bilder, symboler och föremål används flitigt av pedagogerna. Bland pedagogerna förekommer användning av bilder, bildstöd till sånger, sifferkort och färgkort. En av pedagogerna använder sig dessutom av ett bildschema över dagens händelser som hen visar för barnen samtidigt som hen berättar vad de ska göra. Alla sex pedagoger tar också hjälp av olika föremål för att göra det lättare för barnen att förstå vad som menas. De konkreta föremålen som pedagogerna använder är bland annat mjukisdjur, bilderböcker och spel.

I exempel 12 går pedagogen igenom några bilder som hör till sången hon tänker sjunga tillsammans med barnen. Sången utgörs av olika substantiv som räknas upp efter varandra. För varje substantiv finns en bild som underlättar för barnen från den finskspråkiga gruppen att hänga med i sången.

### Exempel 12

- P: den här sku vi kunna ta (( tar fram ett sångkort med bilder )) (.) kommer ni ihåg va de här va (?) (( pekar på första bilden ))
- B: sol
- P: (( pekar på nästa bild ))
- B: måne

Pedagogen pekar på bilderna och frågar barnen vad det är på bilden. Barnen svarar *sol* och *måne*. Bilderna illustrerar sångens ord. Bildstöd till sånger används av två svenskspråkiga pedagoger. En av pedagogerna väljer att presentera ett bildschema över tandemstunden, så att barnen kan följa med bilderna medan pedagogen berättar vad som kommer att hända. Bildschemat visas i början av tandemstunden, men pedagogen använder också schemat i samband med att en ny aktivitet introduceras.

### Exempel 13

- P: ((ler och tar upp ett papper med bilder på dagens händelser))
- P: tänään (...) me ensin lauletaan se tiistaiamuna-laulu (...) sitten me laskemme ((pekar på första bilden)) kuinka monta ((pekar på vart och ett av barnen)) meitä tänään täällä on (...) sen jälkeen me laulamme ((pekar på den andra bilden på schemat)) (.) lauletaan tuikki tuikki tähtönen ((pekar på schemat)) (.) ja metsämökin ikkuna ((pekar på schemat))
- P: sitten (.) sitten me jakaudutaan pareihin ((pekar på schemat)) (.) pääsemme pelaamaan (.) ja osa lapsista leikkii

Pedagogen förklarar för barnen vad de kommer att göra och pekar samtidigt på bilderna som illustrerar aktiviteterna. De ord som beskriver aktiviteterna betonar och uttalar pedagogen tydligt och långsamt.

## 4.2.3 Stödtecken

Stödtecken används av tre av pedagogerna. Samtliga pedagoger som använder stödtecken kommer från de samlokaliserade daghemmen. Datamaterialet visar en skillnad i hur ofta dessa tre pedagoger använder stödtecken och i hurdana situationer. En av pedagogerna använder stödtecken vid sångaktiviteter och en använder stödtecken när hen ger instruktioner till barnen. Den sista pedagogen använder stödtecken både i samband med sånger och när hen ger instruktioner. Ett vanligt tecken som förekommer bland två av pedagogerna är tecknet för att städa. Pedagogen i

exempel 14 använder stödtecken till en sång under en tandemstund med svenska som målspråk.

*Exempel 14*

L: **nie** (.) **onko se kymmenen** (?)  
P: så här många ((visar upp nio fingrar))  
L: **yy kaa koo nee vii kuu see kasi yheksän**  
P: nie (.) så får ni ta fram så här visar man nie ((tecken: nio)) nie ((tecken: nio)) barn((tecken: barn)) e här ((tecken: här)) ida ((tecken: idag)) här ((tecken: här)) ida ((tecken: idag)) här ((tecken: här)) ida ((tecken: idag)) nie((tecken: nio)) barn ((tecken: barn)) e här ((tecken: här)) ida ((tecken: idag)) här ((tecken: här)) ida ((tecken: idag)) (.) fint

I sången tecknas alla ord och tecknen upprepas många gånger i sången, vilket ger barnen möjlighet att lära sig tecknen. Förutom stödtecken använder sig pedagogen av gester och betoningar. Stödtecken används även vid instruktioner, vilket styrks i exempel 15.

*Exempel 15*

P: nu ska ni få veta va vi ska göra ida (.) fö ida ska vi spela ((tecken: spela))  
B: o sen leka  
P: spel (.) vi ska spela memory  
B: memory  
P: man måst komma ihåg ((tecken: komma ihåg)) (.) o gissa vad som finns på bilderna (?) ((pekar på stjärnan på väggen))

Instruktionen som barnen får är att de ska spela memory. För att underlätta förståelsen tecknar pedagogen orden *spela* och *komma ihåg*.

#### 4.2.4 Kontextualisering

Videomaterialet visar att flera av pedagogerna väljer att dra nytta av kontexten kring en uppgift för att barnen lättare ska förstå. Aktiviteterna som pedagogerna väljer tyder på samplanering eftersom analysen visar att aktiviteter som gjorts med målspråk finska vid ett tillfälle, sedan upprepat på svenska veckan efter eller tvärtom. Detta ses främst under tandemstunderna vid de samlokaliserade daghemmen.

Pedagogen i exempel 16 leder en språkduschtandemstund där målspråket är finska. Hen berättar för barnen att de ska få höra sagan *Sammakko ja linnunlaulu*, som de föregående vecka har fått höra på svenska. Efter läsningen får barnen båda gångerna rita något från sagan. Barnen delas in i mindre grupper och gruppen ritar tillsammans på stort papper. Kontexten är bekant för barnen, vilket kan underlätta för de svenskspråkiga barnen om deras språkkunskaper inte är tillräckliga för att förstå pedagogens instruktioner.

*Exempel 16*

P: **no niin (...) sitten viime viikolla teille luettiin tämä kirja** ((håller upp boken)) **(.) ja nyt luetaan täällä ryhmässä (.) ja tämä on sammakko ja linnunlaulu (.) katotaanpas miten tämä menee suomeksi**

I exempel 16 visar pedagogen boken för barnen och nämner samtidigt titeln. Att barnen har hört boken på svenska kan hjälpa dem att förstå boken även på finska. Pedagogerna på ett av daghemmen har en gemensam sång som de startar tandemstunderna med. Sången sjungs på både de finska och svenska tandemstunderna och har ungefär samma innebörd på båda språken.

*Exempel 17*

P: men först ska vi ju sjunga vår tandemsång (.) som ni har sjungi med [nimi] också (.) men då har ni sjungit den på finska och nu ska vi sjunga den på svenska

Även andra sånger som sjungs på tandemstunderna återfinns såväl på finska som på svenska. Analysen visar att kontextualisering används mer av pedagogerna i de samlokaliserade daghemmen, samtidigt som kontextualisering är den strategi som används minst av alla.

### 4.3 Strategier för kontakt över språkgränsen

Resultatet från den andra forskningsfrågan, nämligen hur pedagogerna gör för att främja barns kontakter över språkgränsen presenteras i detta avsnitt. Resultaten har



erhållits genom analys av induktivt slag, vilket betyder att jag analyserat materialet utan teoretiskt stöd. Utifrån analysen uppkom fyra olika kategorier som visar på att pedagogerna främjar barnens kontakter över språkgränsen genom att *organisera tandempar eller smågrupper, placera barnen, uppmana till hjälp och stöd* samt *organisera aktiviteter*. Det förekommer någon form av interaktion över språkgränsen i alla grupperna. Dock framkommer det inte alltid i videomaterialet vem som är initiativtagare till interaktionen.

#### 4.3.1 Organisera tandempar eller smågrupper

I fem av sex fall väljer pedagogerna att dela barnen i mindre grupper eller par, inom vilka det finns barn från båda språkgrupperna. Pedagogerna delar barnen i grupper eller par i situationer där barnen ska spela eller rita tillsammans. Ofta är pedagogerna med som stöd när barnen utför aktiviteter i par eller i grupp. Pedagogerna agerar på olika sätt när det gäller att dela in barnen. Exempel 18 visar på hur en av pedagogerna försöker använda samma par varje gång, även om barns frånvaro kan göra att en del par blir tre.

##### *Exempel 18*

P: **elitkä sitten meidän on aika siirtyä pelailemaan ((pekar på bildschema)) (.) ja otetaan niitä samaja pareja (.) jotka ootte aikaisemminkin olleet (.) tai joiden kanssa olette aikaisemminkin pelanneet**

Pedagogen förklarar på finska för barnen att de ska få spela tillsammans i samma par som de brukar ha. Barnen delas i par endast under denna aktivitet. I övrigt görs aktiviteterna i helgrupp på 9 barn.

#### 4.3.2 Placera barnen

Vid samlingen utgörs samspel främst av interaktionen mellan pedagog och barn, alltså förekommer inte mycket kontakt mellan barnen. Analysen avslöjar ändå att placeringen av barnen vid samlingen kan vara avgörande för barnens kontakt över språkgränsen. Hur barnen från de olika språkgrupperna placerades vid samlingen

skilde sig mellan olika grupper. Det förekom oftare kontakt över språkgränsen i de grupper där barnen från de olika språkgrupperna inte satt åtskilda vid samlingen. Det framkommer inte alltid om pedagogen placerat barnen eller om de själva valt att sitta åtskilda. Exempel 19 visar ett icke-verbalt samspel mellan två barn med olika modersmål.

*Exempel 19*

P: jalat (.) nousta oikein ylös ((stiger upp)) että nostella neitä (.) nyt ne herää ((lyfter turvis ett ben i taget))  
huomenta jalat (.) huomenta vaan (.) [nimi]kin ylös (.)  
huomenta jalat (.) huomenta vaan ((hjälpes upp pojkarna som sitter bredvid varandra))  
((pojkarna stiger upp, tittar på varandra och ler))  
P: huomenta jalat (.) huomenta vaan (.) tästä se päivä alkaa

I exempel 19 sitter en svenskspråkig pojke och en finskspråkig pojke bredvid varandra. När barnen i sången ska stiga upp, lämnar båda pojkarna sittande. Pedagogen hjälper dem upp och mellan pojkarna sker då en non-verbal kommunikation genom att barnen tittar på varandra och ler.

### 4.3.3 Uppmana till hjälp och stöd

Barnen hjälper och stöder varandra på uppmaning av pedagogerna. Exempel 20 visar hur en svenskspråkig pojke får hjälp av en finskspråkig med att svara på pedagogens fråga. Barnen spelar memory och pedagogen ber det svenskspråkiga barnet berätta vad som händer på bilden. När barnet inte vet uppmanar pedagogen det finskspråkiga barnet att hjälpa.

*Exempel 20*

P: mitäs täällä tapahtuu (?) ((pekar på ett kort))  
B: vet int riktigt  
P: auttaako [nimi] (.) mitä täällä tapahtuu (?) ((pekar på kortet))  
L: katsoo toisiaan  
P: mmm (.) lumiukot katsovat toisiaan

Uppmaningar till att hjälpa varandra förekommer såväl under planerade aktiviteter som under den fria leken. Strategin används av pedagoger såväl i det tvåspråkiga daghemmet som i de samlokaliserade.

#### 4.3.4 Organisera aktiviteter

Hälften av pedagogerna organiserar aktiviteter i samlingsen där barnen uppmanas att interagera med varandra på målspråket genom att säga sitt namn och fråga vad barnet bredvid heter. Vid tre tillfällen spelar barn från olika språkgrupper spel tillsammans under den fria leken. Pedagogerna är ofta med och stöder vid dessa aktiviteter. Två av gångerna kommer det inte fram i videomaterialet vem som är initiativtagare till interaktionen. Vid ett tillfälle uppmuntrar en av pedagogerna ett finskspråkigt barn att spela ett spel tillsammans med två svenskspråkiga barn, vilket visas i exempel 21 nedan.

##### *Exempel 21*

P: så (.) va du färdig (?) bra (.) då får du också gå o leka  
(( tecken )) eller spela eller pussla (...) kanske du kommer  
me o spela nånting

Det finskspråkiga barnet har ritat färdigt sin teckning, varpå pedagogerna kommunicerar att barnet får börja leka. Pedagogerna ger förslag på olika aktiviteter och konstaterar till slut att barnet kan komma med och spela ett spel tillsammans med två svenskspråkiga barn. Pedagogerna organiserar alltså aktiviteter där barnen skapar kontakter över språkgränsen såväl under planerade aktiviteter som under fri lek.

## 5 Diskussion

*I detta kapitel diskuteras resultaten från analysen i relation till tidigare forskning (5.1). Därefter följer en diskussion kring val av datainsamlings- och analysmetod (5.2). Slutligen följer en avslutande diskussion där jag ger förslag till fortsatt forskning inom området (5.3).*

### 5.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare forskning. Syftet med min undersökning har varit att ta reda på vilka strategier pedagoger använder för att främja barns förståelse av målspråket och kontakt över språkgränsen. Jag har utifrån videomaterialet identifierat användningen av såväl språkliga som icke-språkliga strategier samt hur de används av pedagogerna. Dessutom har jag tagit reda på hur pedagogerna främjar kontakter över språkgränsen, vilket är en målsättning inom tandem.

#### *Pedagogernas strategier för att främja barns förståelse av målspråket*

Analysen visar att pedagogerna använder sig av både språkliga och icke-språkliga strategier, även om de icke-språkliga används i betydligt större utsträckning. Det kan anses naturligt för den småbarnspedagogiska kontexten att de icke-språkliga strategierna används så ofta av pedagogerna, eftersom små barn ofta tar till sig visuella intryck bättre än auditiva. Detta har också uppdagats i videomaterialet, när barnen har uppfattat att pedagogen har pratat om en viss sak eftersom hen med sitt kroppsspråk och sina gester gett ett annat budskap än de ord som användes. Användningen av strategier för att underlätta barns förståelse möjliggör för barnen att aktivt delta i verksamheten trots ringa kunskaper i målspråket (Mård-Miettinen m.fl., 2016, s. 16). Utifrån analysen identifierades nio olika strategier för att främja barnens förståelse av målspråket: *upprepning och betoning av centralt innehåll, översättning, tydlighet, kodväxling, röstpassning, användning av kroppsspråk och gester, konkretisering med föremål och bilder, stödtecken samt kontextualisering. Uppprepning,*

*konkretisering* samt *användning av kroppsspråk och gester* används av samtliga pedagoger medan de övriga strategierna används av en del av pedagogerna.

Användningen av kroppsspråk och bilder är tillsammans med konkretisering de mest använda strategierna. Att använda sig av gester och föremål kan ses som en naturlig del inom småbarnspedagogiken eftersom barn generellt behöver koppla till något konkret för att lättare kunna ta till sig instruktioner, vilket kan vara en orsak till att dessa används så flitigt. Att tala långsamt och med korta meningar, samt anpassning av tonfall och röststyrka vid högläsning är andra strategier som är typiska inom småbarnspedagogisk verksamhet, inte enbart inom språkduschtandem.

Resultatet visar att det bland pedagogerna förekommer upprepning och betoning av viktiga ord, vilket underlättar barnens förståelse, enligt Mård-Miettinen m.fl. (2016, s. 16). Genom att upprepa ord ges barnen mera tid för att utveckla en förståelse för ordet (Palojärvi m.fl., 2016, s. 42). Upprepning är speciellt vanligt bland de finskspråkiga pedagogerna.

Videomaterialet visar att hälften av pedagogerna använder sig av översättning. Även om skillnaderna mellan dessa pedagoger är stora, noterades en relativt frekvent användning av översättningsstrategier hos en av pedagogerna. I den verksamhet som presenteras av Palojärvi m.fl. (2016, s. 32) strävade pedagogen till att inte översätta ord. Pedagogen visade vad ord betyder med hjälp av aktiviteter och contextualisering istället, eftersom hen ville låta barnen själva glädjas över att upptäcka ords betydelse. Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* har barnen rätt att få känna glädje över att lära sig (Utbildningsstyrelsen 2018, s. 21). För att kunna ge barnen den möjligheten att glädjas över sitt eget lärande behöver barnen antagligen få stöd i sin förståelse genom andra strategier än översättning. Ytterligare en fråga som blir relevant i inlärningskontext är huruvida barnen upplever nytta med att lära sig målspråket om mycket översätts till det egna modersmålet. Ifall barnet lärt sig att det alltid översätts till modersmålet finns inget behov av att försöka förstå målspråket.

Kodväxling, den andra strategin där båda språken används, förekommer i situationer när pedagogen ställer frågor eller förklarar. Detta resultat ses också i den verksamhet som Palojärvi m.fl. (2016, s. 36) presenterar, där pedagogen växlade till barnens

modersmål vid längre förklaringar och viktiga instruktioner. Både översättning och kodväxling är vanligare bland pedagogerna i det tvåspråkiga daghemmet. Främst ses dessa strategier användas av en av de svenska pedagogerna. Att översättning och kodväxling används i liten utsträckning eller inte alls av övriga pedagoger kan bero på att användningen av dessa strategier kräver kunskaper i båda inhemska språken.

Ashby (2019, s. 42) menar att icke-språkliga strategier kan behövas till exempel för att abstrakta ord ska kunna förstås av barn med begränsad kunskap i målspråket. Analysen har dock visat på att även språkliga strategier kan användas för att ge uttryck för abstrakta ting. I Språkduschtandemverksamheten förekommer en kombination av språkliga och ickespråkliga strategier för att ge uttryck för känslor. Pedagogerna använder då sin röst och sitt kroppsspråk för att visa olika sinnesstämningar och sagokaraktärers emotioner.

Ur analysen framgår, som tidigare nämnts, att de icke-språkliga strategierna används oftare av pedagogerna än de språkliga. Pedagogerna kombinerar ofta flera olika strategier samtidigt. Ofta kombineras språkliga och icke-språkliga strategier. Flera av pedagogerna använder sig av kontextualisering och Björklund m.fl. (2005, s. 14) menar att det hjälper barnen att aktiviteterna är kända eftersom de då har en förförståelse för kontexten. Flera av pedagogerna arbetar också med ett gemensamt innehåll på båda språken, till exempel genom att läsa samma bok på både finska och svenska. Björklund m.fl. (2005, s. 13) menar att ett sådant arbetssätt hjälper barnen att följa med i boken och förstå, trots att barnen inte förstår alla ord i boken. Kontextualisering är ändå den strategi som används minst av pedagogerna. Pedagogerna i de samlokaliserade daghemmen använder sig mer av kontextualisering än pedagogerna i det tvåspråkiga daghemmet, vilket kan tyda på samplanering av pedagogerna i de samlokaliserade daghemmen. Att kontextualisering används sällan kan också förklaras med att respektive pedagogs interaktion videoobserverats under endast ett tandemtillfälle, vilket gör det omöjligt att studera återkommande rutiner om dessa inte uttalas av pedagogen.

Stödtecken används oftare av svenska pedagoger och endast i de samlokaliserade daghemmen. Tecknen används främst vid sångaktiviteter och endast få gånger vid instruktioner, vilket gör att de positiva effekterna av att använda stödtecken, som Pulli

(2020) lyfter fram inte nås på samma sätt. Enligt Pulli (2020) pratar pedagoger som tecknar per automatik långsammare, använder kortare meningar och betonar orden som tecknas. Genom att använda mer stödtecken i vardagen skulle pedagogerna inom projektet *Språkduschtandem* kunna hjälpa barnen med förståelsen av målspråket ytterligare eftersom Mård-Miettinen m.fl. (2016, s. 16) menar att tydlighet och betoning underlättar förståelsen. Dessutom menar Palojärvi m.fl. (2016, s. 41) att barnen kan stödas genom att korta meningar används när pedagogen talar på målspråket.

Användningen av strategier varierar mycket mellan pedagogerna. Användningen av språkliga strategier skiljer sig mer mellan pedagogerna än användningen av icke-språkliga strategier. Speciellt kan det noteras en skillnad i hur ofta strategierna används hos de två pedagoger från det tvåspråkiga daghemmet, som deltagit längre i projektet jämfört med de fyra pedagoger som gått med i projektet hösten 2019. Användningen av strategier är mer frekvent hos de pedagoger som deltagit längre i projektet. Endast *stödtecken* och *kontextualisering* används oftare av de pedagoger som deltagit kortare tid. *Upprepning och betoning av centralt innehåll*, *kodväxling*, *översättning*, *kroppsspråk och gester* samt *konkretisering med föremål och bilder* används oftare av pedagogerna i det tvåspråkiga daghemmet. Förutom att pedagogerna har olika lång erfarenhet av arbete med språkduschtandem kunde detta delvis också förklaras med att längden på tandemstunderna varierade mycket. De pedagoger som håller en längre tandemstund hinner antagligen också använda fler strategier. Analysen visar ändå att samtliga pedagoger använder sig av flera olika strategier.

### *Pedagogernas strategier för att främja kontakter över språkgränsen*

Språkduschtandemprojektets syfte är att utveckla och tillämpa tandemmodeller för småbarnspedagogik, varför det är väsentligt att språkduschtandemverksamheten bygger på tandempedagogiska målsättningar. Tandem bygger enligt Löf m.fl. (2016, s. 13) på ett samarbete över språkgränsen. Därför är det av intresse att undersöka hur pedagogerna gör för att främja detta samarbete bland barnen. Analysen visar att det förekommer användning av strategier för att främja kontakter över språkgränsen, såväl

vid planerade aktiviteter som under den fria leken, även om användningen av strategier för att främja kontakt över språkgränsen förekommer oftare under planerade aktiviteter.

Resultatet visar att de flesta av pedagogerna väljer att forma tandempar eller tandemgrupper vid någon av aktiviteterna, för att stödja interaktion över språkgränsen. Att bilda tandempar hör till det mest centrala som lärare inom klasstandem ska organisera (Hansell & Pörn, 2016, s. 150). Med tandempar eller -grupper menas att gruppen eller paret består av barn från båda språkgrupperna. När barnen utför aktiviteterna i dessa grupper, kommunicerar de sällan verbalt med varandra på eget initiativ. Dock samspelar barnen icke-verbalt på eget initiativ. I vissa av grupperna uppmuntras barnen att kommunicera verbalt med varandra i de planerade aktiviteterna. Det kräver antagligen mer av pedagogen att dela in barnen i par eller grupper eftersom tandemaktiviteter med småbarn kräver stort stöd av pedagogen. Under tandemstunderna finns två pedagoger på plats även om den pedagog som leder planerade aktiviteter har en mer framträdande roll. Att organisera aktiviteter där pedagogen samtidigt kan stöda samtliga par skulle därför kunna vara till nytta. När barnen till exempel spelar spel har pedagogen inte möjlighet att samtidigt stöda alla grupper.

Tandemprincipen om ömsesidighet fokuserar på att eleverna ska hjälpa och stöda varandra för att båda ska ha nytta av tandemundervisningen (Hansell & Pörn, 2016, s. 148). Att barn ger stöd till varandra förekommer också i språkduschtandemprojektet. Det förekommer vid två tillfällen att ett barn behöver hjälp, varpå pedagogen uppmanar ett barn från den andra språkgruppen att hjälpa. Detta är förstås ett sätt att främja kontakter över språkgränsen, men det är viktigt att tänka på att man inte kan kräva att så små barn självständigt ska kunna stötta varandra språkligt.

Eftersom tandem bygger på interaktion över språkgränsen är det önskvärt att barnen i projektet språkduschtandem stöttas i att samspela över språkgränsen och på så sätt lära sig av varandra. För att ytterligare stöda barnen kunde pedagogerna organisera mer interaktiva lekar och aktiviteter där barnen är mer aktiva. De aktiviteter som förekommer i videoobservationerna låter barnen vara relativt passiva. Däremot är det förstås viktigt att satsa på att skapa ett tryggt klimat och inte kräva för mycket av barnen i början. Under tandemstunderna är de barn vars modersmål är målspråket, mer



aktiva i kommunikation och interaktion än de vars modersmål är annat än målspråket. Ändå tror jag att de barn som interagerar med pedagogen på målspråket fungerar som språkmodeller för de barn som har begränsad kunskap i målspråket. Detta är en grundtanke inom tandem att den part vars modersmål är samma som målspråket, fungerar som stöd och språklig modell för den andra parten vars modersmål är annat än målspråket (Hansell & Pörn, 2016, s. 147).

Interaktionen mellan barnen sker på olika nivåer. I en del situationer sker interaktionen mellan barnen från olika språkgrupper främst icke-språkligt genom kroppsspråk och blickar även om språklig interaktion också förekommer, speciellt i den fria leken. Interaktion mellan barn från olika språkgrupper varierar mellan daghemmen. Generellt sett sker interaktion oftare mellan barn från samma språkgrupp. Analysen visar dock en skillnad i interaktion över språkgränsen mellan de två daghemmen. I daghemmet som deltagit längre i projektet väljer barnen oftare att leka med barn från den andra språkgruppen. Orsaken till detta behöver inte nödvändigtvis förklaras med erfarenhet av språkduch tandemverksamhet och pedagogernas förmåga att främja kontakter över språkgruppen. En möjlig förklaring till detta kunde vara att det daghem som deltagit längre är ett tvåspråkigt daghem, medan de andra två daghemmen är samlokaliserade, skilda daghem med olika språk. Dessutom kan det finnas andra skäl till att barnen väljer att interagera med barn från andra språkgruppen, till exempel tidigare bekantskap eller tvåspråkighet.

## 5.2 Metoddiskussion

Jag valde en etnometodologisk forskningsansats till min studie eftersom jag ville undersöka pedagogernas interaktion och handlingar i ett unikt fall. Den etnometodologiska forskningsansatsen är enligt Patel och Davidson (2019, s. 39) induktiv. Därför kunde samtalsanalys ha varit en passande analysmetod att använda. En induktiv analys hade inte utgått från teorin och preliminära kategorier, utan helt och hållet från empirin. Dock menar Patel och Davidson (2019, s. 27) att inte heller induktiva forskare genomför sin studie helt utan förutsättningar, eftersom forskarens egna tankar och uppfattningar kommer att påverka resultaten.

Videoobservation som datainsamlingsmetod lämpade sig väl för denna typ av undersökning, eftersom det gav mig möjlighet att studera interaktionen på djupet. Dessutom kunde jag gå igenom videomaterialet obegränsat antal gånger, vilket möjliggjorde en noggrann transkription av materialet. Eftersom videomaterialet som jag analyserat samlats in inom projektet Språkduschtandem är huvudfokus inte alltid enbart på pedagogen. Det finns situationer när pedagogen talar men inte syns i videon, vilket gör att jag inte kan analysera pedagogens icke-verbala kommunikation. Videomaterialet täcker inte heller alltid hela tandemstunden och det kan ha flera orsaker. Det har gjort att jag gått miste om viktiga episoder som hade kunnat ge svar på vem som tagit initiativ till interaktion över språkgränsen.

I det videomaterial som jag analyserat ingår observationer av samtliga sex pedagoger som deltar i projektet Språkduschtandem, därför har jag kunnat skapa en heltäckande bild över användningen av strategier bland pedagoger inom projektet. Resultaten är en sammanställning av alla de strategier som observerats, vilket betyder att resultatet inte är överförbart på en enskild pedagog.

### 5.3 Avslutande diskussion

Två av daghemmen gick med i projektet från hösten 2019 och videoobservationerna genomfördes under höstterminen, vilket betyder att arbetssätten antagligen är nya för dessa pedagoger. Följaktligen blir mina resultat en beskrivning av hur pedagogernas användning av strategier ser ut för tillfället, i ett relativt begynnande skede av utvecklingsarbetet. Min studie ger alltså inte någon färdig modell för hur tandem tillämpas inom småbarnspedagogik utan visar på hur pedagogerna jobbar med språkduschtandem för tillfället. Syftet med etnometodologin som forskningsansats är inte heller att generera en definitiv teori om det som studerats (Patel & Davidson, 2019, s. 39). Att synliggöra pedagogernas arbetssätt i det här skedet av projektet kan bidra till att utveckla arbetssätten ytterligare.

Det skulle ha varit intressant att komplettera videoobservationerna med intervjuer för att kunna undersöka pedagogernas upplevelser av möjligheter och utmaningar med språkduschtandem. Att intervjua pedagogerna om deras egna uppfattningar om

användningen av strategier för att främja förståelse och kontakt över språkgränsen skulle också ha varit givande. Språkdushtandem inom småbarnspedagogik är ett relativt outforskat område, varför det finns utrymme för framtida forskning inom ämnet. I och med att projektet och arbetssätten är relativt nya för en del av pedagogerna skulle det vara intressant att följa upp användningen av strategier i ett senare skede för att se hur dessa utvecklats och hur skillnaderna mellan pedagogernas användning av strategier skulle se ut. Att studera barnens språkproduktion vid olika tillfällen skulle kunna ge svar på hur barnen utvecklas språkligt under projektets gång.

Syftet med min studie har varit att ta reda hur pedagogerna gör för att hjälpa barnen förstå målspråket och vilka metoder pedagogerna använder för att främja barnens kontakter över språkgränsen. Genom den etnometodologiska fallstudie som jag genomfört har forskningsfrågorna besvarats och studiens syfte uppnåtts. Jag har identifierat de strategier som pedagogerna använder såväl för att främja barnens förståelse av målspråket som kontakter över språkgränsen.

## Referenser

- Abrahamsson, N., Forsberg Lundell, F. & Hyltenstam, K. (2014). De inre omständigheterna. I K. Hyltenstam, I. Bartning & L. Fant (Red.), *Avancerad andraspråksanvändning: Slutrapport från ett forskningsprogram* (s. 57–81). Hämtad 2 april 2020, från [http://www.rj.se/globalassets/skriftserie/rj\\_skriftserie\\_andraspraksanv.pdf](http://www.rj.se/globalassets/skriftserie/rj_skriftserie_andraspraksanv.pdf)
- Ashby, E. (2019). *Språkstimulera mera! Att stötta barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: a selective overview. *Language Learning*, 56(1). Hämtad 18 april 2020, från <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.vasa.abo.fi/doi/epdf/10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x>
- Björklund, S., Kaskela-Nortamo, B., Kvist, M., Lindfors, H. & Tallgård, M. (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Vasa: Vaasan Yliopisto.
- Calvert, M. (1999). Tandem: a vehicle for language and intercultural learning. *Language Learning Journal*, 19(1). Hämtad 12 april 2020, från <https://www-tandfonline-com.ezproxy.vasa.abo.fi/doi/pdf/10.1080/09571739985200111?needAccess=true>
- Dolean, D.D. (2015). How early can we efficiently start teaching a foreign language? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5). Hämtad 20 januari 2020, från <https://www-tandfonline-com.ezproxy.vasa.abo.fi/doi/full/10.1080/1350293X.2015.1104047>
- Eklasstandem Eluokkatandem. (u.å.). *Eklasstandem som modell för språkundervisning*. Hämtad 6 april 2020, från <https://blogs2.abo.fi/eklasstandem/>
- Fintandem. (2020). *Fintandem*. Hämtad 6 april 2020, från <https://www.fintandem.fi/fintandem/vad-ar-fintandem/>
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. I M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (Toim.), *Lapsi ja kieli – Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 86-101). Helsinki: Unigrafia.
- Hansell, K. & Pörn, M. (2016). Klasstandem som modell för språkundervisning. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (Red.), *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet*

- och lärande* (s. 146-165). Hämtad 1 april 2020, från [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/180986\\_sprak\\_i\\_rolse1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/180986_sprak_i_rolse1.pdf)
- Harju-Luukkainen, H. (2017). Småbarnspedagogik på olika språk. I H. Harju-Luukkainen & A. Kultti (Red.), *Undervisning i flerspråkig förskola* (s.17-26). Malmö: Gleerups.
- Hassinen. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Have, P. (2004). *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. Hämtad 31 mars 2020, från <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.vasa.abo.fi/lib/abo-ebooks/reader.action?docID=254746&query=ethnomethodology>
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. Hämtad 22 januari 2020, från <http://methods.sagepub.com.ezproxy.vasa.abo.fi/Book/video-in-qualitative-research>
- Justitieministeriet. (u.å). *Språkliga rättigheter*. Hämtad 1 april 2020, från [https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/kieliesite\\_ruotsi\\_web.pdf/852cbaae-a719-4de4-83fd-da4f60c69cfe/kieliesite\\_ruotsi\\_web.pdf](https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/kieliesite_ruotsi_web.pdf/852cbaae-a719-4de4-83fd-da4f60c69cfe/kieliesite_ruotsi_web.pdf)
- Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem – Outlining a Model for Language Learning and Instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1). Hämtad 18 april 2020, från <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138603-2014010816593-9.pdf>
- Kielitoimiston sanakirja. (2020). Äidinkieli. Hämtad 1 april 2020, från <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/%C3%A4idinkieli>
- Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan – lärande av och på ett annat språk*. Stockholm: Liber.
- Larsson, K. (2017). *Att få barns språk att växa – Strategier för språkutveckling i förskolan, skolan och hemma*. Växjö: Stefan Hertz utbildning.
- Lindstedt, I. (2019). *Forskningens hantverk*. Lund: Studentlitteratur.
- Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A. & Engberg, C. (2016). *Klasstandem – en resa över språkgränsen. Luokkatandem – matka yli kielirajan*. Hämtad 20 januari 2020, från <http://web.abo.fi/e-mag/klasstandem/pdf.pdf>
- Mård-Miettinen, K., Palviainen, Å. & Palojärvi, A. (2016). Tvåspråkig undervisning och dess förverkligandeformer. I A. Palojärvi, Å. Palviainen, & K. Mård-Miettinen (Red.), *På finska och svenska: Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola* (s. 11-16). Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen - kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

- Palojärvi, A., Palviainen, Å., Mård-Miettinen, K. & Helldén-Paavola, S. (2016). "Kiitos. Lite blåbär?": Tillämpning av tvåspråkig pedagogik. I A. Palojärvi, Å. Palviainen, & K. Mård-Miettinen (Red.), *På finska och svenska: Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola* (s. 26-49). Jyväskylä: Jyväskylä universitet
- Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Peräkylä, A. (2004). Conversation Analysis. I C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman. (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 153–167). Hämtad 6 april 2020, från <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.vasa.abo.fi/lib/abo-ebooks/reader.action?docID=1138447>
- Pulli, T. (2020). *Tecken är ett stöd till talet*. Hämtad 6 april 2020, från <https://papunet.net/svenska/information/tecken-ar-ett-stod-till-talet>
- Pörn, M. & Hansell, K. (2019). Classroom Tandem – A Model for Language Learning and Teaching. I E. Spänkuch, T. Dittmann, B. Seeliger-Mächler, H. Peters & A. Buschmann-Göbels (Red.), *Lernprozesse im Tandem – ermöglichen, begleiten, erforschen* (s. 171–190). Hämtad 6 april 2020, från [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/13935/pdf/GiFon\\_13.pdf?fbclid=IwAR0kVli4rk0DIJBjB\\_vKuriETdJzSKUoIbFXLe9C17VrhvzWoUeFSn\\_2PoI](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/13935/pdf/GiFon_13.pdf?fbclid=IwAR0kVli4rk0DIJBjB_vKuriETdJzSKUoIbFXLe9C17VrhvzWoUeFSn_2PoI)
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2011). *Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkiga förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Slotte, A. & Maury, O. (2017). Stimulerande språkmöten som stöd för språkmedvetenhet. I H. Harju-Luukkainen & A. Kultti (Red.), *Undervisning i flerspråkig förskola* (s. 37–53). Malmö: Gleerups.
- Strid, A. (2016). *Bygg barns ordförråd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensk Ordbok. (2009). Deiktisk. Hämtad 18 april 2020, från <https://svenska.se/so/?id=08724&pz=7>
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön – från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.
- Tandempedagogik. (2018). *Tandempedagogik - Tandem som modell för språkinläring*. Hämtat 8 januari 2020, från <https://blogs2.abo.fi/tandem/sprakduschtandem/>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Hämtad 1 april 2020, från [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkojulkaisu.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf)
- Utbildningsstyrelsen. (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

- Utbildningsstyrelsen. (2020). *Utveckling av språkundervisningen*. Hämtat 13 januari 2020, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/utveckling-av-sprakundervisningen>
- Wagner, Å.K.H, Strömqvist, S. & Uppstad, P.H. (2010). *Den flerspråkiga människan – en grundbok om skriftspråklärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Woodside, A.G. (2010). *Case Study Research: Theory, Methods and Practice*. Hämtat 24 mars 2020, från <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.vasa.abo.fi/lib/abo-ebooks/reader.action?docID=554822&query=case+study+methods>

## Bilaga 1

### Transkriptionsnyckel

Transkriptionen har genomförts enligt följande principer, vilka grundar sig på de principer som använts i en doktorsavhandling av Karjalainen (2011).

- Allt tal, ljud och visuella uttryck i de excerperade sekvenserna har transkriberats
- Vid transkriberingen används inte versaler och skiljetecken
- Talspråksfenomen har skrivits såsom informanten uttalat dem
  - o e = är
  - o ootte = olette
- Övriga tecken:

P = Pedagog

B = Barn från svenskspråkig grupp

L = Barn från finskspråkig grupp

[namn] = barn eller pedagog från svenskspråkig grupp

[nimi] = barn eller pedagog från finskspråkig grupp

(( )) = visuella uttryck; handlingar, gester, miner

(xxx) = otydligt tal

(.) = kort paus

(...) = längre paus

understruket ord = särskild betoning

(?) = frågande intonation

(!) = utrop

- = avbryter plötsligt