

Ronja Björkskog

Tidigarelagd finska i förskoleundervisningen

- Lärarnas syn på programmet Kielistigen

Kandidatarbete
Utbildningslinjen för lärare
inom småbarnspedagogik
Fakulteten för pedagogik
och välfärdsstudier
vid Åbo Akademi
Vasa 2020

Abstrakt

Författare Björkskog, Ronja	Årtal 2020
Arbetets titel Tidigare finska i förskoleundervisningen – Lärarnas syn på programmet Kielistigen	
Oppublicerad kandidatavhandling i pedagogik med småbarnspedagogisk inriktning Vasa: Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi	Sidantal (tot) 28 (36)
Projekt inom vilket arbetet gjorts Multiped@IKI	
Syftet med den här avhandlingen är att ta reda på hur förskolelärare ser på arbetet med tidigarelagd finska inom programmet Kielistigen. För att få svar på forskningsfrågorna intervjuas pedagoger som arbetar på en förskola som arbetar med Kielistigen. Mina forskningsfrågor är följande: 1. Vilka möjligheter och utmaningar ser förskolelärarna med att inkludera finska i den dagliga verksamheten före och efter att de börjat i programmet? 2. Hurudana arbetssätt och aktiviteter använder förskolelärarna för att inkludera finska i förskoleundervisningen och hur anser de att de fungerar? 3. Hur upplever förskolelärarna barnens förståelse och produktion av finska? Undersökningen har gjorts inom programmet <i>Kielistigen</i> och dess syfte är att tidigarelägga finska i undervisningen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. I programmet deltar två förskolelärare från samma förskola. Förskolan befinner sig på en tvåspråkig ort med stark svensk majoritet i Finland. Undersökningen baserar sig på en kvalitativ metod med en fenomenografisk forskningsansats och datamaterialet har samlats in genom fokusgruppintervjuer. Materialet är analyserat med en kvalitativ innehållsanalys som sedan har kategoriserats utifrån de likheter som fanns. Resultatet visar på förskolelärarnas syn på arbetet med tidigarelagd finska från tre olika infallsvinklar; möjligheter och utmaningar, inkludering i verksamheten och barnens förståelse och produktion. Vid starten av tidigareläggningen behövs grundlig planering av verksamheten och arbetssätten. Pedagogen ska anpassa den språkliganivån till barnets kunskapsnivå.	
Sökord/indexord enl. thesaurus Förskoleundervisning, språkinläring, Kielistigen	

Innehåll

Abstrakt

1 Bakgrund	1
2 Syfte och forskningsfrågor	3
3 Andraspråksinläring och -undervisning.....	4
3.1 Inläring på två språk.....	4
3.2 Verksamhet på två språk.....	5
3.3 Kielistigen.....	6
4 Ansats, metod och material	8
4.1 Datainsamlingsmetod.....	8
4.2 Analysmetod	9
4.3 Reliabilitet, validitet och etiska aspekter	11
5 Resultatredovisning	13
5.1 Möjligheter och utmaningar.....	13
5.1.2 Möjligheter och utmaningar innan de börjat.....	13
5.1.3 Möjligheter och utmaningar under den första terminen.....	14
5.2 Inkludering av finska i undervisningen.....	17
5.3 Barnens förståelse och produktion av finska	19
6 Diskussion	22
6.1 Förskolelärnarnas syn på arbetet med Kielistigen	22
6.2 Arbetssätt och aktiviteter	24
6.3 Barnens förståelse	25
6.4 Metoddiskussion	26
6.5 Avslutande diskussion	27
7 Litteratur	

1 Bakgrund

Undervisningsministeriet (2018) påpekar att det i en internationell värld är viktigt med mångsidiga språkkunskaper. I Finland finns det två officiella språk, svenska och finska. Majoriteten av finländarna har finska som modersmål (infoFinland, 2020). I och med detta så är det en stor fördel att behärska det finska språket. Våren 2020 ska man i hela Finland börja undervisa i det första främmande språket redan från årskurs ett. Detta betyder att de elever som började i grundskolan hösten 2019 kommer att inleda språkstudierna i det andra inhemska språket eller ett främmande språk senast på vårterminen. Det här beslutet har man gjort för att kunna utnyttja den period då barn har lättare att lära sig nya saker. (Undervisningsministeriet, 2018)

Utbildningsstyrelsen (2018, s. 15) skriver att språket är ett viktigt verktyg för att man ska kunna uttrycka sig, ha kontakt med andra och för att kunna ta till sig kunskap. Det påpekas också att det i ett tvåspråkigt land ofta är vanligt att man kan tala flera språk och det är en fördel i sociala sammanhang att kunna tala med folk som kan ha ett annat förstaspråk.

Kielistigen startades eftersom man ansåg att det inte var tillräckligt med den tidigarelagda finskaundervisningen i årskurs ett för att den kommunikativa finskan skulle utvecklas på grund av att den svenskspråkiga miljön på orten är så stark. Genom en utredning fick man fram att det inte skulle vara möjligt att starta upp ett tvåvägsspråkbad, som innebär att svensk- och finskspråkiga elever studerar tillsammans med undervisningen jämnt uppdelad på de två språken, eftersom det finns så få finskspråkiga elever. Efter att orten fått medel för att utveckla tidigareläggning av finskaundervisningen från Utbildningsstyrelsen började man arbeta fram det som idag är Kielistigen. (Björklund, Hansell & Tötterman-Engström, 2018)

Jag har valt att ta reda på hur pedagogerna ser på arbetet med tidigarelagd finska i förskolan inom programmet Kielistigen. Orsaken till att jag valde att fokusera på språk är dels för att jag tycker att det är en viktig fördel med bredare språkkunskaper dels för att jag själv skulle ha velat ha den möjligheten då jag började min skolgång.

Kielistigen har som mål att barnen under minst 20 minuter per dag ska få ta del av olika aktiviteter på finska. Genom projektet vill man också uppmuntra personalen att använda sig av finska även om de inte anser sig själva som tvåspråkiga (Björklund, m.fl., 2018). Det är viktigt att forska i ämnet så att pedagoger som i framtiden kommer att verka i liknande situationer ska ha något att luta sig tillbaka mot när de inleder verksamheten. Det är antagligen lättare som pedagog att ta sig an en uppgift om man får ta del av andras erfarenheter, speciellt om man känner sig osäker på att använda sig av finska.

Kielistigen har följts upp och utvecklats i samarbete med projektet Multiped@IKI, vars målsättning är att bland annat kartlägga och utveckla flerspråkighetspedagogik och annat språkrelaterat arbete inom småbarnspedagogik och den grundläggande utbildningen. Detta sker på en forskningsbaserad grund och man lägger främst fokus på att forska i de former av flerspråkig pedagogik som man inte har så mycket kunskap om sedan tidigare. (Multiped@IKI, utan årtal)

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här undersökningen är att ta reda på hur förskolelärare ser på arbetet med tidigarelagd finska inom programmet Kielistigen. För att få svar på forskningsfrågorna intervjuas förskolelärare som arbetar på en förskola som arbetar med Kielistigen.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Vilka möjligheter och utmaningar ser förskolelärarna med att inkludera finska i den dagliga verksamheten före och efter att de börjat i programmet?
2. Hurudana arbetssätt och aktiviteter använder förskolelärarna för att inkludera finska i förskoleundervisningen och hur anser de att de fungerar?
3. Hur upplever förskolelärarna barnens förståelse och produktion av finska?

3 Andraspråksinlärn timer och -undervisning

I det här kapitlet presenteras undervisning på två språk och programmet Kielistigen. Utbildningsstyrelsen (2014) beskriver undervisning på två språk som en möjlighet att ta tillvara den tidiga språkinlärn timerens sensitiva period hos barn och erbjuda dem en språkpedagogik som är mångsidigare än i vanliga fall.

Abrahamsson och Hyltenstam (2010, s. 30–31) förklarar den kritiska perioden som en tidsperiod i utvecklingen hos en organism. Under den här begränsade tidsperioden måste en speciell färdighet eller egenskap stimuleras för att den ska kunna utvecklas normalt och fullt ut. Man antar att det i människans språkinlärn timer finns en kritisk period där barnet för att få en normal utveckling behöver bli utsatt för det aktuella språket. Det antas också att barnet inte kommer att behärska språket fullständigt om man börjar med språkinlärn timer efter den kritiska perioden. Vidare skriver Abrahamsson och Hyltenstam (2010, s. 32) att man kan sätta en övre gräns vid 9-årsålder för den naturliga språkinlärn timer och att barnets språkinlärn timer efter det blir mindre framgångsrik och mindre effektiv. Till skillnad från vuxna som ofta kan behöva kämpa för att lära sig det nya språket så påstår Abrahamsson och Hyltenstam (2010, s. 29) att barn som i tidig ålder får börja lära sig ett nytt språk kan komma att behärska det andra språket som om det vore deras förstaspråk. Barn i sexårsåldern befinner sig i en språkligt aktiv period och intresserar sig ofta för rim och ramsor. Det finns ännu olika språkliga strukturer som sexåringen inte förstår. (Svensson, 2009 s. 85)

3.1 Inlärn timer på två språk

Utbildningsstyrelsen (2018, s. 15) påpekar att forskning visar att flerspråkiga barn inte blir försenade i språkutvecklingen för att de lär sig två språk utan att språken stödjer varandras utveckling. När man lär sig ett andraspråk så innebär det att man lär sig ett språk efter att man har etablerat ett förstaspråk, vilket innebär att språkinlärn timer kommer att vara äldre när denne börjar lära sig sitt andraspråk än vad denne var vid inlärn timerstarten av förstaspråket. Man kan dra nytta av att ha en kunskap om hur språk

fungerar när man lär sig ett andraspråk men det kan också leda till att man får fel uppfattning om hur det nya språket är uppbyggt. (Axelsson, 2010 s. 125)

Utbildningsstyrelsen (2014, s. 32) lyfter upp språkets betydelse för ett barn. Språket är ett verktyg för lärande och det utvecklas i förskoleåldern till ett verktyg för kommunikation, tänkande och uttryck. Förskolan har i uppdrag att stödja barnens språkliga utveckling genom att väcka intresse för talat språk, läsning och skrivning. Daghem och förskolor är en viktig mötesplats både för barn och vuxna. Därför spelar pedagogernas inställning till flerspråkighet en betydande roll i inkluderingen. En av språkutvecklingens väsentligaste delar är ordförrådet eftersom det bidrar till att hur precist man kan uttrycka och formulera sig och hur bra man förstår andra. (Utbildningsstyrelsen, 2018 s. 16) Svensson (2012, s. 29) skriver att förskolelärarna medvetet ska stimulera barnens språkutveckling. Om barnet inte utforskar språket på eget initiativ ska förskoleläraren välja stimulerande aktiviteter. Pedagoger har möjlighet att skapa givande inlärningsmiljöer för barn i tidig ålder för att användningen av ett nytt språk ska främjas och för att barnet lättare ska kunna lära sig språket (Björklund, 2016 s. 65). Svensson (2009, s. 192) skriver att lärmiljön har en stor betydelse för hur man lär sig ett språk.

Det finns en del faktorer som påverkar inläringen av ett främmande språk. Till dessa faktorer hör bland annat lärandestrategier, ålder, intelligens och känslor. Också motivation har en betydande roll vid språkinläring och inläring överlag, eftersom motivationen bland annat påverkar hur engagerad man är för att lära sig något. (Nurmivuori och Tiinanen, 2017 s. 6)

3.2 Verksamhet på två språk

Verksamhet på två språk kan delas in i två olika former, omfattande och mindre omfattande. Till den omfattande formen hör språkbad och till den mindre omfattande formen hör språkberikad undervisning. (Mård-Miettinen, Palviainen & Palojärvi, 2016 s. 11; Utbildningsstyrelsen, 2014 s. 11). Språkberikad undervisning i förskola innebär enligt Utbildningsstyrelsen (2014, s.11) att mindre än 25 % av verksamheten regelbundet ska genomföras på ett annat språk. Målet med undervisning på två språk

är att barnen ska lära sig och börja använda det andra språket. Mård-Miettinen m.fl. (2016, s.12) beskriver den mindre omfattande undervisningen att man återkommande använder det andra språket i de vardagliga rutinerna. Programmet Kielistigen hör under den mindre omfattande formen, vilket innebär att finskan inte ska bli mer än 25 % av verksamheten.

I ett vanligt språkbadsprogram hör det till att en lärare alltid talar samma språk, vilket innebär att den lärare som pratar svenska alltid ska prata svenska. Ett annat genomförande kan innebära att pedagogen har ett visst klädesplagg på sig när denne pratar ett annat språk. (Mård-Miettinen, m.fl., 2016 s. 11; Nousiainen, 2016 s. 21). Dessa sätt kan i dagens läge kännas främmande. Palviainen och Mård-Miettinen (2016, s. 55) skriver att man genom att hålla isär språken ska kunna ge barnen en fullständig och rik språklig input i båda språken. De lyfter också fram att forskning visar på att kodväxling har en naturlig del i en tvåspråkig persons språkanvändning eftersom man ofta har olika kunskap på vardera språket. Som exempel på detta lyfter Palviainen och Mård-Miettinen (2016, s. 55) upp jämförelsen att tänket att hålla fast vid ett språk en person kan liknas vid en cykel med lika stora hjul medan det senare tänket liknas vid en jeep som har hjul som anpassar sig i en guppig terräng. Ett annat sätt att genomföra undervisning på två språk är att man använder båda språken flexibelt i olika situationer i vardagen, genom att pedagogen byter språk i olika situationer (Palojärvi, Palviainen, Mård-Miettinen & Helldén-Paavola, 2016 s. 27).

I Finland har det främst funnits den omfattande undervisningen på två språk och därför är också den formen mer utformad än den mindre omfattande formen (Mustaparta, 2016 s.61).

3.3 Kielistigen

Kielistigen är ett program för att utveckla tidigarelagd finska inom förskoleundervisning och småbarnspedagogiken. Programmet bygger på den mindre omfattande formen av undervisning på två språk och har som mål att dagligen, i 20 minuter, stimulera den kommunikativa finskan på ett mångsidigt sätt. Genom att introducera det finska språket tidigare vill man att barnen ska få en positiv attityd till

finskan. (Hansell, Björklund & Pärkkä, 2020 s. 30–31) I den didaktiska planen för Kielistigen (2018) kan man läsa att man inom programmet också har mål som att barnen ska kunna utveckla en för åldern passande språkmedvetenhet och att de ska lära sig att förstå och kommunicera på finska med enkla ord och fraser.

Kielistigen uppstod på en tvåspråkig ort i Finland då man insåg att det inte var tillräckligt med att bara tidigarelägga finskaundervisningen till årskurs ett utan man ville utveckla den kommunikativa finskan ännu mera med tanke på att ortens majoritetsspråk är svenska (Björklund m.fl. 2018). Kielistigen inleddes för en grupp med femåringar på ett daghem hösten 2018, efter att orten där daghemmet befinner sig fick projektmedel för att genom tidigarelagd undervisning stärka finskan. (Kielistigen, årtal saknas) Hösten 2019 startade man upp Kielistigen i en förskola i samma kommun som daghemmet. Efter året i förskolan ska stigen fortsätta i grundskolan. Tanken är att Kielistigen ska sträcka sig från småbarnspedagogiken upp till årskurs nio och i dagens läge finns det redan en didaktisk plan utarbetad för årskurserna ett och två. Den långsiktiga planen är att man ska komma igång med Kielistigen i årskurs nio hösten 2028. (Björklund m.fl. 2018; Österbottensspråkstig, 2019 s. 24)

Hansell m.fl. (2020, s. 32) skriver att det är viktigt att ha ett bra samarbete med barnens föräldrar och att föräldrarna har varit nöjda med Kielistigen eftersom barnen har lärt sig mycket finska. En del föräldrar har önskat att verksamheten skulle fortsätta på samma sätt i grundskolan men det finns en del faktorer som kommer att påverka verksamheten på olika sätt, bland annat lärmiljön, arbetssätt och styrdokument.

4 Ansats, metod och material

I detta kapitel beskrivs valet av kvalitativ undersökning som forskningsansats och intervju som datainsamlingsmetod. Utöver det diskuteras också materialbearbetning, genomförandet av studien, validitet och reliabilitet.

Val av metod sker enligt Trost (2005, s. 15) genom att man först tar reda på hurdan frågeställning man har. Man kan välja att göra en kvalitativ eller kvantitativ studie. En kvalitativ studie innebär att man vill hitta mönster eller förstå resonemang och reaktion hos människan och en kvantitativ studie innebär att få fram bland annat frekvenser och svar på frågeställningar som hur ofta och hur vanligt (Trost, 2005 s. 14). I denna undersökning passar det bäst med en kvalitativ ansats för att få reda på pedagogernas uppfattning då det handlar om ett material som inte går att mäta.

En kvalitativ forskningsansats kan genomföras på flera olika sätt, bland annat genom observation och olika slags intervjuer (Ryen, 2004 s. 14). Materialet till min undersökning har samlats in i form av lärar- forskarsamtal som har spelats som audio och några stunder då förskoleläraren har observerats på video, vilket har använts som diskussionsunderlag i den sista gruppintervjun.

4.1 Datainsamlingsmetod

Materialet i avhandlingen är insamlat genom programmet Kielistigen och projektet Multiped@IKI. Urvalet består av två förskolelärare som arbetar på en svenskspråkig förskola i en tvåspråkig ort i Finland. Materialet har blivit insamlat vid fyra tillfällen, ett på våren 2019 innan man började med Kielistigen och tre gånger under höstterminen 2019 i augusti, oktober och december. Till materialet hör fyra gruppintervjuer samt fyra korta audioinspelningar och fyra korta videoinspelningar där man får se hur förskolelärarna arbetar med Kielistigen. Video och audioinspelningarna fungerar som utgångspunkt i den fjärde intervjun som hölls i december. Diskussionernas längd ligger mellan en och två timmar och förutom att ställa frågor så deltar forskarna i diskussionen med sina egna synpunkter. Materialet är insamlat genom semistrukturerade gruppintervjuer och ostrukturerade videoobservationer. En

semistrukturerad intervju innebär att man har ett eller flera teman som diskuteras (Justesen & Mik-Meyer, 2011 s.65). Forskarnas del i insamlingen var, förutom att observera, stöda lärarna med utvecklingen av Kielistigen genom att bidra med sina synpunkter och förslag i diskussionerna.

Enligt Justesen och Mik-Meyer (2011, s. 65) är fokusgrupper en metod för att genom gruppintervjuer styrda av en forskare få fram ett material som är kvalitativt och empiriskt. Forskare menar att man inte ska förväxla gruppintervjuer med fokusgruppintervjuer eftersom den senare är en mer specifik form, det är dock svårt att avgöra var gränsen mellan de två metoderna går. Till skillnad från gruppintervjun så är fokusgruppintervjun mer lik en gruppdiskussion. (Justesen & Mik-Meyer, 2011 s.66). Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s.166) karakteriseras fokusgruppintervjun som ett sätt att få fram en bred samling synpunkter på det område som ligger i fokus för gruppen.

Intervjun som metod innebär att man kan ta reda på hur olika fenomen kan uppfattas av olika människor, till exempel hur de tycker, känner, tänker och resonerar (Hallin & Helin, 2018 s. 10). Genom att göra en intervju kan man vara flexibel och ställa passande följdfrågor vilket inte är möjligt i en enkät och till skillnad från en enkät kan man också observera kroppsspråket hos den man intervjuar (Bell, 2014 s. 189). Då intervjun spelas in kan man lyssna igenom inspelningen flera gånger för att lyssna på ordval och tonfall. Nackdelen med att spela in en intervju är tiden som går åt för att transkribera materialet. (Trost, 2005 s. 53–55).

4.2 Analyismetod

Efter att intervjun är gjord börjar man ofta med att transkribera intervjun om man har spelat in den. Man kan då välja hur specifikt man transkriberar intervjun men det är oftast bäst att se till att alla intervjuer i undersökningen transkriberas på samma sätt. (Hallin & Helin, 2018 s. 71–72). Det finns flera olika sätt att transkribera intervjuer på. Man kan bland annat välja mellan att skriva ut allting ordagrant med skrat och pauser, bara skriva minnesanteckningar och en sammanfattning av materialet eller en blandning av båda (Trost, 2005 s. 127–128).

Intervjuer ger ofta ett rikt material men det svåra är att få ut det viktigaste ur materialet. När materialet analyseras är det bra att hela tiden kunna dra paralleller till litteratur som man har läst eftersom det är så man går tillväga när man analyserar. Detta innebär att processen inte kommer vara helt linjär med start från en forskningsfråga, utan materialet kommer kanske att ge svar på den egentliga forskningsfrågan men man kan lika bra få svar på en annan fråga istället. (Hallin & Helin s. 71–74).

Jag började med att lyssna igenom allt material och exciperade det som var väsentligt för mitt syfte. Efteråt skrev jag ordagrant ner det jag hade exciperat och sammanfattat det övriga materialet som inte har en huvudsaklig betydelse för syftet. Enligt Gillham (2008, s.169) kan man när man transkriberar utesluta tveksamheter i form av hm-ljud och saker som upprepas och inte tillför något till innehållet.

Efter att ha transkriberat allt material läste jag igenom det flera gånger med fokus på de olika forskningsfrågorna. Enligt Watt Boolsen (2007, s. 93–94) ska man börja med att formulera en problemfrågeställning när man kategoriserar sitt svar, detta för att undvika att man tar med material som inte är relevant för undersökningen. De exempel jag har valt att lyfta fram ur materialet är främst något som förskolelärarna beskriver och som jag anser att är relevant att ha så likt det de säger som möjligt för att ge det lite mera kontext.

När materialet analyserades använde jag mig av en kvalitativ innehållsanalys. Lindstedt, Fogelkvist och Gustafsson (2018) beskriver kvalitativ innehållsanalys som ett sätt att hitta ett mönster i materialet som går att dela in i olika kategorier. Genom att färgkoda materialet utifrån de likheter jag hittade kunde jag dela in det i kategorier.

Båda pedagogerna blev observerade vid olika tillfällen så att det täckte hela förskoleundervisningen förutom matsituationen. Den ena blev videofilmd och den andra pedagogens observation gjordes genom audioinspelning, vem som observerades på vilket sätt varierade från gång till gång. Forskarna valde ut ett antal klipp från inspelningarna som man visade åt pedagogerna och använde som utgångspunkt i vid följande diskussion. Rowe (2009, s. 426–427) skriver att man genom video stimulated recall kan observera hur man gör i olika situationer och se på det från ett annat perspektiv. När man observerar sig själv på en video så kan man se det både från det

yttre perspektivet men man har också en inre insikt som motiverar varför man gör på ett visst sätt. Radišić & Baucal (2016, s. 165–166) beskriver video stimulated recall är ett bra sätt att observera sig själv på för att se hur man hanterar olika situationer och vilka utvecklingsmöjligheter det finns. Vidare lyfter de upp att det blir allt vanligare att man inom undervisning använder sig av video stimulated recall eftersom det har positiv inverkan på lärande.

4.3 Reliabilitet, validitet och etiska aspekter

Enligt Trost (2005, s. 113) kan trovärdigheten i en kvalitativ undersökning bevisas genom att visa att man har samlat in materialet på ett seriöst och relevant sätt. Man måste också se till att det man säger att man ska undersöka faktiskt också är det man undersöker (Patel & Davidson, 2019 s. 129). I en kvalitativ studie är validiteten inte bara relaterad till datainsamlingen, utan hit hör också hur forskarens förståelse kan tillämpas i hela forskningsprocessen och om forskaren kan tolka materialet på ett trovärdigt sätt. Det finns dock inga regler för hur validiteten i en kvalitativ undersökning kan bekräftas utan det handlar främst om hur insamlandet av material görs och hur resultatet redovisas. När man transkriberar ett intervjumaterial från tal till text faller faktorer som ironier och betoningar ofta bort och talspråket består ofta av ofullständiga meningar vilket kan fresta den som transkriberar till att bilda fullständiga meningar med punkter och kommatecken. (Patel & Davidson, 2019 s. 134–136)

När jag transkriberade intervjuerna försökte jag så långt som möjligt hålla mig till talspråket och skriva ner precis som de sa. I exemplen som presenteras i undersökningen har jag ändå valt att skriva citaten mera likt standardspråk för att öka anonymiteten och läsbarheten. I de fall där jag har blivit osäker på om jag uppfattat respondenterna korrekt har jag alltid gått tillbaka för att lyssna en gång till.

Genom att se till att respondenterna är medvetna om sina rättigheter och vet vad forskningen har för syfte kan man förhålla sig etiskt till forskningsprocessen. De rättigheter som respondenten innehar kan vara att välja att avstå från vissa frågor, avsluta intervjun när som helst och att hen bör känna till att ens uppgifter behandlas konfidentiellt. (Bell, 2014 s. 61) Kvale och Brinkemann (2009, s. 84–85) räknar upp

fyra centrala områden som ofta diskuteras i samband med etiska riktlinjer. Dessa fyra är informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll.

Eftersom respondenterna bara var två till antalet särskils de inte om det inte behövs för att öka deras anonymitet. Jag har också tagit bort namn och annat, som skulle kunna identifiera respondenterna, från materialet. Som jag nämnde tidigare så har jag också gjort exemplen mer standardspråkliga för att man inte ska kunna identifiera personerna på en dialekt eller individuella drag i talet. Man har fått forskningstillstånd för projektet av utbildningsanordnaren och en överenskommelse har blivit gjord med pedagogerna om samarbete och samarbetsformer.

5 Resultatredovisning

I det här kapitlet behandlas resultaten av studien. Syftet med den här avhandlingen var att ta reda på hur förskolelärare ser på arbetet med tidigarelagd finska inom programmet Kielistigen

5.1 Möjligheter och utmaningar

För att få svar på den första forskningsfrågan, *Vilka möjligheter och utmaningar ser förskolelärarna med att inkludera finska i den dagliga verksamheten före och efter att de börjat i programmet?*, har intervjuer med förskolelärare analyserats. Först presenteras pedagogernas syn på inkluderingen av finska innan de har börjat med Kielistigen. Därefter presenteras pedagogernas syn på inkluderingen av finska efter att de har börjat med Kielistigen.

5.1.2 Möjligheter och utmaningar innan de börjat.

Inför starten av Kielistigen på förskolan är pedagogerna inställda på att de kommer att behöva planera in finskan i verksamheten för att vara säkra på att den kommer med och för att det inte ska bli för mycket finska under en dag. En faktor de funderar på är att de som förskolelärare bara har fyra timmar om dagen med barngruppen och att det därför är viktigt med en bra struktur för att få in finskan. Många av rutinsituationerna där man har använt sig av finska inom småbarnspedagogiken faller bort då barnen kommer till förskolan, då det förväntas att barnen ska bli mera självständiga i olika

situationer. Till exempel vid maten (exempel 1) är det tänkt att barnen ska ta mat själva så där faller en situation, där man skulle ha kunnat använda finska, bort. Med detta i tankarna hoppas de båda att även den personal som har hand om barnen utanför förskoleverksamhetens fyra timmar skulle använda sig av finska vid bland annat morgonmål.

- (1) I matsalen har vi inte möjlighet att de ska be om *saisinko lisää*? då de tar mat själva och bär sin bricka till bordet. Och vi har ganska mycket mindre personal än på dagis och det är en ganska högljudd miljö så vi kan inte i den situationen använda så mycket finska (intervju 1)

Eftersom man går miste om en del rutinsituationer blir det en utmaning att hitta nya situationer där de kan få in finskan, men pedagogerna får även en möjlighet att tänka utanför ramarna av den verksamhet de har. Pedagogerna nämner att man redan från morgon ibland kan hälsa med *Hyvää huomenta*, och att man kunde berätta bland annat var man hänger upp jackan, eftersom detta blir nytt för barnen då de börjar på hösten. Båda lägger de stor vikt vid att svenskan ändå inte får glömmas bort eftersom det är verksamhetsspråket. Att använda finska i barngruppen är inte helt obekant för pedagogerna eftersom de länge har använt ett finskt material i undervisningen. Detta var en följd på att man i kommunen tyckte att det var viktigt att satsa på finska i skolan. Något båda förskolelärarna har funderat på är att de oftast arbetar i stor grupp då de är en pedagog per barngrupp, vilket kan bli utmanande då det inte ger dem möjlighet att sitta med några barn åt gången för att fokusera mera på finskan. De kommer båda att ha barn i sin grupp som inte kommer från samma daghem där majoriteten av barnen har gått och börjat med finska. Detta och att de båda kommer ha barn i gruppen som har ett annat hemspråk än svenska kan bli en utmaning men pedagogerna hyser ingen större oro över den saken utan de tänker att barnen får hänga med så gott det går.

5.1.3 Möjligheter och utmaningar under den första terminen.

Strax efter att höstterminen startat konstaterar den ena förskoleläraren att hon i sin grupp tillsvidare mest har sjungit finska sånger. Den andra respondenten berättar att barnen i hennes grupp spontant har sjungit finska sånger de lärt sig på dagis men att de också har haft bockarna bruse på finska.

- (2) Direkt när barnen kom så ville de sjunga den här sången också utan att vi skulle ha börjat med något som skulle ha förknippats med finskan då så började de själva.
(intervju 2)

Pedagogerna berättar att de har planerat in stunder där de kunde använda finska i barngruppen, till exempel har man i samband med årstid och väder också pratat om hurdana kläder man bör ha på sig. På- och avklädningssituationerna som de annars går miste om i förskolan väger pedagogerna ut med att de i samlingen kan fundera med barnen på finska hurdant väder det är och vilka kläder de ska sätta på sig när de går ut. Båda pedagogerna håller med om att det ibland kan bli utmanande att få ihop 20 minuter finska per dag, vilket är målsättningen inom programmet, men understryker att mängden finska ofta styrs av gruppens behov just då. Vid frågan om pedagogerna anser att det är tiden då de själva pratar finska, eller om det är när barnen är med som räknas, svarar de att det är tiden när de pratar finska med barnen som är den viktiga eftersom det är för barnens skull de pratar finska (exempel 4). I och med att de sällan har möjlighet att dela upp i mindre grupper så anser förskolelärarna att barnen får ungefär lika mycket finska.

- (3) Jag tänker nog att barnen tillsammans med förskoleläraren gör något. Jag tänker inte att jag talar finska 20 minuter, nä så tänker jag inte, det är barnen också som ska vara med i det här (intervju 2)

Pedagogerna påpekar att de är nybörjare när det handlar om att jobba efter Kielistigen och att de gärna skulle ha haft ett pilotår innan de körde igång på riktigt. Det kan vara utmanande att starta upp något nytt men förskolelärarna har möjlighet att bygga upp verksamheten så att det passar för dem. Som nämns i inledningen till kapitlet så är pedagogerna ändå inte helt obekanta med att ha undervisning på finska och de planerar att fortsätta använda materialet (exempel 4), som de har använt sen tidigare, då det

passar in i temat man håller på med och de har också möjlighet att bygga upp temat utifrån det materialet.

- (4) Ja man bygger ut temat och man repeterar det att förut så har jag haft det en gång det här avsnittet med barnen och då har vi sett det den gången och så har vi diskuterat då lite och pausat filmen och gått igenom de här begreppen. Men nu så tar jag oftast de här filmerna två gånger med två veckors mellanrum ungefär och så kollar vi på nytt och vad kommer vi ihåg och vad minns vi och så bygger man ut, så tar man till allt möjligt annat ämnesintegrerat (intervju 3)

Pedagogerna sparar det material de hittar och använder på en gemensam materialbank. Detta för att kunna dela med sig av materialet med varandra och för att kunna gå tillbaka och se vad de har jobbat med till exempel då det blir dags för den nuvarande barngruppen att börja i grundskolan och för att kunna se vad som har fungerat och inte fungerat. Till en början var pedagogerna inne på att det främst skulle ord på finska som barnen skulle lära sig men efter lite diskussion med forskarna kom de fram till att det finns många enkla fraser som man kunde använda dagligen. Pedagogerna påpekar att de inte berättar för barnen att de ska ha finska. Utan om de ska läsa en bok så börjar de bara läsa och råkar boken vara på finska så är den på finska. Detta för att barnen i en grupp reagerat negativt då förskoleläraren berättade att de skulle ha finska.

En utmaning båda pedagogerna har stött på är vid sagoläsningen de gånger de ska läsa både på finska och svenska. De upplever att det skulle underlätta om man var två så att den ena kunde läsa på finska och den andra på svenska istället för att själv bli tvungen att växla mellan språken. En sak som nämns under intervjun är att pedagogerna önskar att barnen ska få behålla glöden de visar när de till exempel spontant vill sjunga finska sånger. Detta kan bli en utmaning för pedagogerna att se till att aktiviteterna de gör är på rätt nivå för barnen så att barnen stimuleras och tycker att det är roligt.

Överlag så kan man tolka att förskolelärarna inte har så många utmaningar som de inte skulle kunna lösa utan lite planering. De påpekar båda att de regelbundet planerar

tillsammans och att de för sig själva är noggrann med att planera in finskan varje dag så att den inte ska glömmas bort.

5.2 Inkludering av finska i undervisningen

För att få svar på forskningsfråga två, *hurudana arbetssätt och aktiviteter använder förskolelärarna för att inkludera finska i förskoleundervisningen och hur anser de att de fungerar?* har intervjuer och två videoklipp med förskolelärarna analyserats.

Innan förskolelärarna började med Kielistigen funderade de på olika sätt att få in det finska språket i undervisningen. Man funderar på att använda sig av sånger, lekar, sagor och berättelser som baserar sig på det tema de håller på med just då. Tanken var även att samlingen är ett bra tillfälle att få in finskan, till exempel genom att prata om veckodagar, årstider och annat relevant. Båda förskolelärarna ser potential i att använda sig av finskan i slöjden och andra praktiska situationer.

Efter att läsåret har börjat konstaterade förskolelärarna att de har använt sig av olika sätt för att inkludera finska i förskoleundervisningen. De har läst sagor och sett till att ha samma saga på finska och svenska, detta har skett både samtidigt så att man läser samma sida på finska och svenska men också så att man ena dagen har läst en svensk bok och nästa dag har man läst den samma boken på finska. När de har läst sagor på det här sättet har förskolelärarna lagt märke till att barnen både kan bli frustrerade men även att de börjar reflektera över vad orden betyder.

Förskolelärarna berättar att de strävar till att få in finskan i många olika situationer, till exempel i gymnastiken, i skogen och i situationer med kreativt skapande (exempel 5). De påpekar också att det ofta varierar från vecka till vecka i vilka situationer de använder sig av finska, främst för att det ofta är temat gruppen arbetar med som avgör när och hur de tar in finskan. Hälsningsfraser är ett sätt att få in finskan men båda förskolelärarna poängterar att de svenska hälsningsfraserna inte får falla bort.

- (5) Men just såna där pysselstunder och som i skogen nu så hade vi djuren. Så försöker jag som växla om till finska och man märker så bra för det är som att de inte skulle märka riktigt att jag växlar om. Frågar jag då först på svenska att vad är det här för ett djur så svarar de då vad det nu var för djur och frågar jag några gånger på finska och så svarar de på finska många av dem. De märker inte ens att jag byter utan det far som automatiskt på något vis. Så men nog är det ju i de situationerna vi ska få in det alltså, i våra jobbstunder, i våra pysselstunder, i allt sånt där. (intervju 3)

Användningen av finskan håller sig mest till de ledda stunderna eftersom båda förskolelärarna anser att de sällan har tid för att sätta sig med ett enskilt barn eller en mindre grupp och till exempel spela något under den fria leken. Den ena pedagogen berättar att hon under de ledda stunderna ofta också visar åt barnen vad de ska göra på samma gång som hon pratar (exempel 6). Hon har också låtit barnen fundera på vad till exempel en kroppsdel heter på finska men hon upplevde att det var lättare för barnen att komma på ord om de fanns med i en sång.

- (6) Jag märker ju att jag är så väldigt handgriplig, att *istuu tuolilla* (klappar på stolen). (intervju 2)

Båda förskolelärarna har använt sig av ett material bestående av en video för olika teman, detta har barnen fått se på en stor skärm. För en del av barnen var det ganska nytt att göra på det sättet så för dem var det en stor upplevelse i sig bara att se på en film. När de visar filmen åt barnen pausar de videon och ställer frågor angående innehållet. De tycker båda om materialet och att kunna bygga vidare från det.

Den ena förskoleläraren berättar att hon föredrar att ha alla barnen samlade runt sig och därför har hon ofta finska i samlingen på morgonen. Hon påpekar också att man får fundera på temat man håller på med och få in lite finska här och där som anknyter till temat (exempel 7).

- (7) och sedan hade vi ju gymnastik till exempel idag och jag försöker knyta ihop det här temat med att man har sjungit huvud axlar knä och tå på finska och man sedan leker en lek på gymnastiken där man ska sätta händerna på väggen och fötterna på golvet och såhär och sedan den här sagan vi läste idag så var det också att man skulle

se på ugglans ögon då det var mamma, storleken och öronen och då kom kroppsdelarna med igen så jag tänker nästan hela tiden på det här med tema att hur får jag det som byggt ihop i olika situationer (intervju 3)

I ett av videoklippen kunde man observera en gymnastikstund med den ena förskoleläraren. Hon började med att förklara på svenska vad barnen skulle göra och gav sedan uppmaningar på finska till exempel *"Laita peppu lattialle"*. Båda förskolelärarna kunde konstatera att de oftast ger instruktionerna på svenska men att de brukar leka på finska. Förskoleläraren började med att säga en fras som barnen skulle göra när musiken tystnade och satte sedan på musiken. När hon pausade musiken var det ett par barn som genast gjorde det som hon hade sagt medan majoriteten av barnen väntade på att hon skulle upprepa frasen. Förskoleläraren hade som tanke att barnen samtidigt skulle få träna på minnet genom att hon först berättade vilken kroppsdel som skulle sättas vart. Andra varvet de gjorde det kunde man se att det var många fler av barnen som kom ihåg vad de skulle göra.

Efter att ha tittat på ett videoklipp från morgonsamlingen påpekar den ena förskoleläraren att man inte bara kan fråga *Onko kaikki hyvin?* och gå vidare utan man måste låta barnen berätta och bekräfta dem. Vidare berättar förskoleläraren att det ofta är temat som styr vad hon frågar på finska av barnen och tillägger att de även kan fråga hur barnen mår på finska ute på gården också.

5.3 Barnens förståelse och produktion av finska

För att få svar på den tredje forskningsfrågan, *hur upplever förskolelärarna barnens förståelse och produktion av finska?* har förskolelärarnas reflektioner kring audio- och videoklipp och intervjuer med förskolelärare analyserats.

När höstterminen började upplevde båda förskolelärarna att barnen inte spontant använde sig av finska. De lyfter fram funderingar om att barnen har glömt finskan under sommaren eller om de bara inte vill använda sig av finska då förskolan är något som är nytt för dem. Båda pedagogerna lade märke till att barnen redan från början

ville sjunga finska sånger som de hade sjungit på dagis även om de på annat sätt inte producerade något på finska från början. Vid något tillfälle har en av pedagogerna lagt märke till att något barn har kunnat reagera på att det inte är samma bilder i den svenskspråkiga och den finskspråkiga boken och därför antagit att det är något i boken som saknas (exempel 8).

- (8) och sen märkte jag då vi hade bockarna bruse så vi hade sjungit den och vi hade läst den på svenska och sen hade vi tänkt använda papunets version för den var precis likadan på svenska och finska och sen fungera int den här finska versionen, den bara ladda då jag sku ha fram den, den kom aldrig fram aldrig nånsin, bara ladda fast jag prövade olika webbläsare i varje fall så måste jag ta en annan så då blev ju bilderna olik den här första som var på svenska så där märkte jag att en annan pojke som har å fått vara på daghemmet med Kielistigen sa att men den där bilden ska ju int vara sådär att varför är det såhär nu att nu är ju som int hela berättelsen här och det var då jag läste den på finska (intervju 2)

Vartefter de har hållit på med Kielistigen har pedagogerna lagt märke till att förståelsen hos barnen ökar. Men det finns en variation i hur mycket barnen förstår. En del barn tror pedagogerna att skulle klara av mera spontan kommunikation (exempel 11), medan det också finns barn som ber att pedagogen ska översätta allt. Båda har de barn i gruppen som de misstänker att inte alls lägger märke till att pedagogen byter mellan finska och svenska, de antar att det troligtvis är för att de barnen inte har lärt sig så mycket svenska ännu. Det finns också barn i gruppen som har båda svenska och finska hemifrån men pedagogerna påpekar att de barnen inte sticker ut destomera utan de svarar ibland och ibland svarar de inte på frågor. Så mycket tror förskolelärarna att hänger ihop med personligheten hos barnen, om de till exempel är pratsamma eller inte.

Något som ofta kommer spontant bland barnen är frågan "*kuka sinä olet?*" och barnen svarar ofta med ett påhittat namn. Böcker på både finska och svenska finns tillgängliga för barnen på avdelningen. Den ena pedagogen påpekar också att en del barn ber att en pedagog ska komma och läsa en bok och att de själva brukar väljer en finsk bok. Pedagogerna berättar att barnen ofta står och sjunger finska sånger som är bekanta för

dem sedan tidigare. Barnen har också en tendens att förfinska svenska ord genom att sätta bokstaven *I* i slutet av ordet (exempel 9).

(9) Jag frågade i min grupp att vet ni vad köttsoppa är på finska? Köttisoppi (intervju 3)

(10) Idag berättade jag då att vi får *lihakeittoa* ja *ruisleipä* och så frågar en av flickorna vad får vi för mat? Så sa jag *lihakeittoa*. Jo men jag tycker ju inte om köttsoppa, jag tar bara lite kött (intervju 3)

(11) nu när jag sa tack för idag så sa jag också på finska åt några flickor och så sa jag *nähdään jo mutta ei...* och så började en flicka *yksi, kaksi päivää, kolme, neljä päivää* började hon försöka att räkna ut att vi har ju höstlov, hur många dagar är det tills vi ses igen och hon försökte på finska, så det tyckte jag att var duktigt (intervju 3)

I exempel 10 kan man se att en flicka har förståelse för att *lihakeitto* betyder köttsoppa då hon svarar med att hon inte tycker om köttsoppa fast pedagogen bara använder sig av det finska ordet. I exempel 9 ser man däremot att ett barn bara har tagit och förfinskat det svenska ordet köttsoppa till köttisoppi. Att barnen börjar svara på finska då förskoleläraren frågar på finska kan ses som ett tecken på att barnen börjar förstå och ta till sig språket (exempel 11).

När barnen inte förstår vad som sägs på finska använder de lite olika tekniker för att få förståelse (exempel 12). En del ber pedagogen översätta medan en del sitter och väntar på att de ska få informationen på ett sådant sätt att de kan förstå den. Om det handlar om saker barnen ska göra, till exempel på gymnastiken, tittar de ofta på varandra för att se vad andra gör. Båda pedagogerna har fått frågor av föräldrarna om de alls använder sig av Kielistigen och de lyfter fram en fundering om det sättet de genomför Kielistigen på är så mycket annorlunda än hur de gör det på dagis.

(12) Jag har ju en del barn i gruppen nu som inte har haft Kielistigen från dagis, och ett barn som är såhär översätt, översätt, översätt det här nu (intervju 2)

Förståelsen bland barnen är varierande, en del förstår mera (exempel 10) och klarar av spontana konversationer medan något barn inte förstår alls vad det handlar om

(exempel 12). Mycket tror pedagogerna att har att göra med barnens personlighet, för de barn som är mer pratsamma och inte så blyga har troligtvis lättare att våga prata finska medan tröskeln kan vara högre för barn som är mera försiktiga.

6 Diskussion

I detta kapitel följer en diskussion om resultatet i förhållande till teori och tidigare forskning inom ämnet samt en diskussion om metod och genomförande. Syftet med min avhandling har varit att ta reda på hur förskolelärare ser på arbetet med tidigarelagd finska inom programmet Kielistigen.

6.1 Förskolelärarnas syn på arbetet med Kielistigen

I resultaten kan man se att även om förskolelärarna har haft funderingar om att det skulle ha underlättat att ha haft ett pilotår för att bekanta sig med Kielistigen innan man började, så har de fått in programmet i verksamheten genom att planera bra. Nousiainen (2016, s. 22) påpekar att det är bra att man planerar och funderar tillsammans för att hitta lösningar, speciellt om det inte finns någon verksamhetsmodell att utgå från. Förskolelärarna i min undersökning har haft en didaktisk plan att utgå från och ett skuggningstillfälle på ett daghem som också arbetar med Kielistigen. De har därför inte haft ett detaljerat arbetssätt och praxis för hur man ska gå tillväga i förskolan, utan de har fått pröva sig fram för att se vad som fungerar.

Pedagogerna uttryckte en oro över att barnen ska tappa gnistan de har för finskan. I mitt material kom det inte direkt fram hur barnens inställning till finskan utvecklades men i och med att pedagogerna i intervjun som gjordes i december sa att barnen spontant brukade sjunga och använda sig av lite finska så tänker jag att gnistan fortfarande fanns där. Nurmivouri och Tiinanen (2017, s.4–6) skriver att motivationen är viktig för att man ska lära sig och för att man ska nå rätt slutmål.

Nurmivuori och Tiinanen (2017, s. 43–44) påpekar att barn endast lär sig det språk man använder och att det i låg ålder är bra att använda sig av sånger, rim, färger, siffror och liknande. Vidare skriver de att elever lär sig mer än man tror och att det därför är bra att integrera språk i all slags undervisning. Ifall förskolelärarna hade bestämt sig för att enbart använda sig av finska ord så skulle barnen troligtvis lära sig mindre, men i och med att de valde att använda sig av fraser som de integrerade i olika situationer så får barnen ett bredare språkförråd med tiden. Då man i förskolan inte har precis samma rutinsituationer som på daghem så kräver det att förskolelärarna hittar andra situationer där de kan ta in finskan, till exempel på gymnastiken eller i slöjden. Kielistigen har som målsättning att barnen ska få bekanta sig med finska på olika sätt i den dagliga verksamheten genom att förskolelärarna använder finskan dynamiskt under dagen (Hansell, m.fl. 2020 s. 30–31). Med lärarens stöd och om barnen har kunskap om arbetssättet sedan tidigare kan barnen följa med i vad som lärs ut även om de saknar språkkunskaper i finska för just en sådan situation (Nurmivuori & Tiinanen, 2017 s.44).

Båda förskolelärarna anser att det är viktigt att ha bra kommunikation till daghemmet var barnen kommer ifrån och till årskurs ett dit barnen ska vidare så att pedagogerna på de olika ställen vet på vilken nivå barnen ligger i utvecklingen. Nurmivuori och Tiinanen (2017, s. 44) skriver att pedagogen ska ta hänsyn till hur långt barnen har hunnit i utvecklingen inom olika områden och barnens tidigare erfarenheter inom det tema man håller på med och därefter planera nästa steg som barnen med hjälp av pedagogen som stöd kan lära sig. Därför underlättar det att ha en god kommunikation med personalen både på daghemmet och i skolan.

I början är det helt naturligt att man kan behöva planera den språkliga verksamheten mera ingående för att kunna skapa en god grund. Med tiden blir det lättare att planera och man behöver inte lägga lika mycket tid på det. (Palojärvi, m.fl., 2016 s. 46). Pedagogerna nämnde att de planerar in när de ska använda finskan varje dag för att den inte ska bli för lite eller glömmas bort. Vartefter pedagogerna blir mer vana vid att arbeta på det sättet kan man anta att de inte kommer att behöva planera lika mycket utan det kan ske mera spontant.

När barnen började i förskolan på hösten upptäckte pedagogerna att barnen spontant inte talade så mycket finska som de hade förväntat sig. Håkansson (2018, s. 31) skriver att man regelbundet måste använda ett språk för att kunna bibehålla det. Detta på grund av att språket är en färskvara som slutar att utvecklas då man inte använder det.

6.2 Arbetssätt och aktiviteter

Man kan se att förskolelärarna har klart för sig att man kan använda finskan i olika situationer och inte bara inomhus eller att de bara skulle begränsa användningen till samlingen. När förskolelärarna använder sig av finskan i olika situationer (exempel 5 & exempel 7) får barnen troligtvis ett bredare ordförråd än om de bara skulle få höra finska vid samlingen.

Pedagogernas sätt att läsa en saga först på svenska och sen på finska känns kanske lite otympligt eftersom det blir mycket för barnen att hänga med i. Risken finns att de inte fäster uppmärksamhet vid den finska sagan då de ändå hör samma sak på svenska. För att utveckla detta sätt kunde man variera så att man läser en del på svenska och en del på finska. Enligt det pedagogerna berättade så finns det barn som blir frustrerade då de inte förstår vad sagan handlar om men också barn som börjar koppla ihop ord på svenska och finska. Det här beror högst antagligen på att barnen har hunnit olika långt i språkutvecklingen eftersom en del barn har tagit del av finskaundervisning redan på daghem, men även barnens personlighet kan ha inverkan här.

Den ena pedagogens sätt att vara tydlig visa med rörelser vad hon talar om (exempel 6), fungerar som stöd för barnen för att de lättare ska förstå vad det handlar om. Palviainen och Mård-Miettinen (2016, s. 56) skriver att pedagoger bör tänka på att beakta barnens ålder och specialbehov i verksamheten. I min undersökning framkommer det inte om något barn skulle ha något specialbehov, annat än att det finns några barn som varken har svenska eller finska som hemspråk. Då pedagogerna är tydliga med vad de pratar om och visar med kroppsrörelser eller bilder tar de i beaktande att alla barn kanske inte förstår vad de menar. Mård-Miettinen (2016, s. 16) räknar upp en del strategier som pedagogen kan använda sig av för att främja

språkinläringen. I videoobservationerna framkom att pedagogerna använde sig av några av dessa, bland annat att upprepa ord, betona det centrala innehållet och att utnyttja icke-verbala kommunikationsmedel genom att ha bilder och kroppsspråk som stöd.

Pernu (2018, s. 35–36) lyfter fram ett exempel där en pedagog, som arbetar på ett ställe där verksamhetsspråket är finska, använder sig av finska då hon vill vara säker på att alla barn förstår henne eller om hon vill få igång en diskussion. Sedan använder hon svenskan i de situationer då hon vet att barnen känner till vad innehållet handlar om på finska eller när hon kan förtydliga innehållet icke-språkligt.

Palojärvi, m.fl. (2016, s. 36) lyfter fram att man kan använda båda språken för att barnen ska känna sig delaktiga men att det är bra att använda sig av verksamhetsspråket i diskussioner med barnen för att kunna främja den sociala interaktionen. Detta kunde man se i en av videoobservationerna från morgonsamlingen då pedagogen bytte till svenska när de diskuterade. Att byta till svenska i det här fallet kan vara bra att göra för att barnen ska kunna känna sig tryggare i situationen och kunna delta fullt ut.

6.3 Barnens förståelse

I resultatet kan man se att pedagogerna upplever att barnens förståelse är på olika nivåer. Vilket är helt logiskt eftersom alla utvecklas i olika takt. Man kan också se att barnen reagerar olika på finskan (exempel 12). Pedagogen berättar att hon då brukar visa bilder samtidigt så långt det går istället för att översätta. Pernu (2018, s. 35) konstaterar att man istället för att översätta till det andra språket kan man sträva till att upprepa det med andra ord. Detta för att barnen ska få möjlighet att på djupet processa språket. Om man hela tiden översätter så utvecklas inte barnens förmåga att komma ihåg ord och barnen lär sig att de inte behöver fokusera på det andra språket eftersom det ändå kommer att komma en översättning på verksamhetsspråket (Pernu, 2018 s. 39).

Håkansson (2018, s. 27–28) skriver att man kan dela in barns tankar och strategier då de hör ett språk i tre grupper varav den ena strategin är att man antar att ordet låter lika

på båda språken och då bara ändrar om det. Att sätta *I* i slutet av ett ord är ett ganska vanligt sätt att förfinska orden. När pedagogen berättade om barnet som inte ansåg att det handlade om samma bok då bilderna var annorlunda (exempel 8) och det i samband med att pedagogen läste den på finska kan bero på att barnet inte hade en tillräckligt utvecklad finska för att hänga med utan bilder.

Barnens spontana kommunikation är också ett sätt att se att de har börjat skapa sig en förståelse för finskan och som pedagogerna lyfter upp så frågar de ofta ”*Kuka sinä olet?*” av varandra. Som tidigare nämnts så påpekar Håkansson (2018, s. 31) att man måste träna på ett språk för att kunna behålla det. Barnens spontana kommunikation och sång är på så sätt ett bra tillfälle för dem att träna på finskan. Den spontana kommunikationen ger även pedagogerna en möjlighet att ta del av barnens förståelse och utveckling.

Barnen försökte svara på finska när en pedagog pratade med dem på finska (exempel 11). Svensson (2009, s. 202) skriver att man kan stimulera barnens språkliga utveckling genom att diskutera med barnen, lyssna på dem och tala på deras nivå. Förskolelärarna vet på ungefär vilken språklignivå barnen befinner sig och kan välja samtalsämnen utifrån det. Genom att lyssna på barnen och inte avbryta eller skynda på när de talar det andra språket uppmuntras barnen att fortsätta försöka.

6.4 Metoddiskussion

Jag valde att göra en fenomenografisk forskning i min undersökning eftersom jag ville ta reda på förskolelärarnas uppfattning kring arbetet med tidigarelagd finska i Kielistigen. Enligt Edwards (2007, s. 87) används fenomenografisk forskning ofta för att få reda på hur olika fenomen upplevs och att fenomenografisk forskning egentligen inte är en metod i sig, utan ett sätt att ta sig an, identifiera och formulera olika slags forskningsfrågor som är relevanta för undersökningen. En fenomenografisk forskning går i princip ut på att man först identifierar vilket fenomen man vill studera. Sedan väljer man på vilket sätt man vill samla in materialet till undersökningen för att sedan kunna samla in materialet, transkribera och analysera det. Till slut ska man på något sätt presentera och föra fram det man har kommit fram till. (Edwards, 2007 s. 92–107)

Materialet samlades in som forskar-lärarsamtal genom fokusgruppsintervjuer med halvstrukturerade intervjuer för att få fram förskolelärarnas uppfattning om arbetet med Kielistigen. Intervjuerna tog form som ömsesidiga diskussioner för att Kielistigen ska kunna utvecklas. Det fanns en intervjuguide att utgå från men eftersom intervjun var mera lik en diskussion så kom frågorna i lite olika ordning beroende på det som diskuterades. Denna datainsamlingsmetod lämpade sig för den här undersökningen då pedagogerna fick diskutera och reflektera sina uppfattningar om arbetet med tidigarelagd finskaundervisning.

Eftersom materialinsamlingen bestod av diskussioner mellan forskare och förskolelärare upplevde jag det svårare att analysera och kategorisera materialet. Detta på grund av att man inte tog frågorna i någon särskild ordning utan man såg till att diskutera det man hade som tema för den diskussionen. Därför var jag noggrann redan från början med att skriva ut vid vilken tid man bytte samtalsämne för att det skulle underlätta senare i analysprocessen ifall jag behövde gå tillbaka och lyssna på någon del igen. När jag analyserade materialet använde jag mig av färgkodning för att markera likheter i materialet för att sedan kategorisera det.

6.5 Avslutande diskussion

Förskolelärarnas inställning till finska är en viktig faktor för framgång. Om förskoleläraren visar att denne bara är måttligt intresserad av finskan påverkar det oftast också barnens inställning till finskan. Palojärvi, m.fl. (2016, s. 28) lyfter upp att det är viktigt att skapa en positiv inställning till det språk man vill att barnen ska lära sig och se till att de får positiva erfarenheter. Om någon i personalen uttrycker en negativ attityd mot användningen av finska kan det leda till att verksamheten begränsas och att det blir en belastning på dem som försöker arbeta med finskan (Palojärvi, m.fl., 2016 s. 44). Därför är det viktigt att man också tänker på hur man inkluderar finskan i verksamheten så att det fortsättningsvis blir givande för alla.

En bra kommunikation och samarbete mellan förskolelärare, personalen på daghemmen och personalen i grundskolan kan ge möjlighet till att utveckla språkstigen ännu mer. Palojärvi, m.fl. (2016, s. 42) skriver att samarbete är viktigt i arbetsteamet

för att man ska kunna diskutera och komma fram till lösningar som berör verksamheten. Utöver det så är det också viktigt att alla i personalen förbinder sig till att arbeta med den språkliga verksamheten och att man i arbetsteamet kan diskutera språkanvändningen.

Svensson (2009, s. 201–202) påpekar att barnen behöver få tala det nya språket vid många tillfällen för att språket ska utvecklas. I och med att man har börjat tidigarelägga finska redan från småbarnspedagogiken får många barn bekanta sig med finskan tidigare och i ett annat sammanhang än undervisningen i ett klassrum. Genom att ta in finskan i olika situationer får barnen bekanta sig med att använda finska i olika sammanhang.

Eftersom man började med Kielistigen i förskolan hösten 2019 och förskolelärarna bara hade arbetat med det en termin när sista intervjun gjordes så kommer deras uppfattningar om syftet högst troligen att ändra vartefter tiden går och de blir mer vana vid arbetssättet. Jag tycker det vore intressant att följa upp hur pedagogerna upplever att arbetet med Kielistigen har gått efter ett helt år och hur de känner sig inför att ta emot en ny grupp till hösten då de har mer erfarenhet och har hunnit bearbeta fram ett sätt som passar dem. Det vore också intressant att följa med barngruppen för att se hur deras finska utvecklas med åren.

7 Litteratur

Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2010). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I Bjar, L. & Liberg, C. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 29–56). Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, M. (2010). Andraspråksinlärn timer i ett utvecklingsperspektiv. I Bjar, L. & Liberg, C. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 125–149). Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Björklund, S. (2016). Flerspråkig pedagogik för språklig och samhällelig mångfald. I Palojärvi, A., Palviainen, Å. & Mård-Miettinen, K. (red.) (2016). *På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. (s. 65–66). Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig på: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6665-2> Hämtad: 4.3.2020

Björklund, S., Hansell, K. & Tötterman-Engström, T. (2018). “Absolut ingen rädsla utan nyfikenhet” Tidigareläggning av finska – Case Nykarleby. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9(4). Tillgänglig på: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/absolut-ingen-radsla-utan-nyfikenhet-tidigarelaggning-av-finska-case-nykarleby> Hämtad: 4.3.2020

Björklund, S., Fellman, C., Ingerström-Knutar, L., Lönnqvist, J., Stråka, C., Tötterman-Engström, T., Björkman, C. & Ahlström, A-C. (2018). *Kielistigen – Lärarhandledning för Förskolan*. Tillgänglig på: <https://Kielistigen.wordpress.com/page/> Hämtad: 6.4.2020.

Brinkmann, S., Kvale, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Edwards, S. L. (2007). 'Follow the yellow brick road'! I Lipu, S., Williamson, K. & Lloyd, A. (Red.) *Exploring Methods in Information Literacy Research*. (s. 87-110). <https://doi.org/10.1016/B978-1-876938-61-1.50006-X>.
(<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B978187693861150006X>)

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun. Tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.

Hallin, A. & Helin, J. (2018). *Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Hansell, K., Björklund, S. & Pärkkä, M. (2020). *Att tidigarelägga finska som det andra inhemska språket – erfarenheter från småbarnspedagogik till förskola*. I Kielikukka 1/2020, s. 30–33.

Håkansson, G. (2018). Barns flerspråkiga utveckling. I Björk-Willén, P (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (s. 19–35). Stockholm: Natur & Kultur.

InfoFinland. (2020) *Det svenska språket i Finland*. Tillgänglig på: <https://www.infofinland.fi/sv/livet-i-finland/finska-och-svenska-spraket/det-svenska-spraket-i-finland> Hämtad: 30.3.2020.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder – från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Kielistigen. (u.å) *Vad är Kielistigen?* Tillgänglig på: <https://Kielistigen.wordpress.com/> Hämtad 8.4.2020

Lindstedt, K., Fogelkvist, M. och Gustafsson, S A. (02/2018). Att välja metod efter sin forskningsfråga- två exempel inom kvalitativ forskning. Tillgänglig på <http://www.atstorning.se/wp-content/uploads/2018/02/Kvalitativ-metoder.pdf> Hämtad 2.5.2020

Multiped@IKI. (u.å). *MultiPed@IKI – Flerspråkighetspedagogik*. Tillgänglig på: <https://blogs2.abo.fi/multiped/> Hämtad: 8.4.2020.

- Mustaparta, A-K. (2016). Nytt utvecklingsarbete inom den tvåspråkiga undervisningen. I A. Palojärvi, Å. Palviainen & K. Mård-Miettinen. (Red.), *På finska och svenska: Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. (s. 61–62). Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig på: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6665-2> Hämtad: 4.3.2020
- Nousiainen, K. (2016). ”Det viktigaste av allt är entusiasm”: Tvåspråkig pedagogik ur en daghemscheffs perspektiv. I A. Palojärvi, Å. Palviainen & K. Mård-Miettinen. (Red.), *På finska och svenska: Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. (s. 19–25). Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig på: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6665-2> Hämtad: 4.3.2020
- 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. 11–18). Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig på: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6665-2> Hämtad: 4.3.2020
- Nurmivuori, A. & Tiinanen, J. (2017). *Kielirikasteinen opetus oppilaan vieraan kielen oppimisen ja motivaation tukena – luokanopettajien näkökulmia*. Uleåborg: Uleåborgs universitet. Tillgänglig på: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201801131081.pdf> Hämtad: 2.4.2020
- 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. Tillgänglig på: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6665-2> Hämtad: 4.3.2020

- Palviainen, Å. & Mård-Miettinen, K. (2016). "Beakta syfte, målgrupp och kontext": Forskarreflektioner kring genomförande av tvåspråkig pedagogik. I A. Palojärvi, Å. Palviainen & K. Mård-Miettinen. (Red.), *På finska och svenska: Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. (s. 55–57). Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Tillgänglig på: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6665-2> Hämtad: 4.3.2020
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pernu, N. (2018). *Språkberikad undervisning i en finsk skola – en fallstudie om planering av tvåspråkig verksamhet*. Vasa: Vasa Universitet. Tillgänglig på: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/9467/osuva_8248.pdf?sequence=1&isAllowed=y Hämtad: 2.4.2020
- Radišić, J. & Baucal, A. (2016). *Using video-stimulated recall to understand teachers' perceptions of teaching and learning in the classroom setting*. Psihološka Istraživanja 19 (2), pp.165-183
- Rowe, V. C. (2009) *Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field*, Music Education Research, 11:4, 425-437, DOI: 10.1080/14613800903390766
- Svensson, A-K. (2012). *Med alla barn i fokus: om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling*. Paideia, 2012(4), 29–37.
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisnings- och kulturministeriet (2018). *Språkundervisningen ska inledas redan i årskurs ett - två miljoner till lärarnas fortbildning*. Tillgänglig på: https://minedu.fi/sv/artikel/-/asset_publisher/kielten-opetus-alkamaan-

jo-ensimmäiselta-luokalta-opettajien-taydennyskoulutukseen-kaksi-
miljoonaa-euroa Hämtad: 27.3.2020

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*.
Tillgänglig på:
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850_grunderna_for_](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014_0.pdf)
[_forskoleundervisningens_laroplan_2014_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014_0.pdf) Hämtad: 4.3.2020

Utbildningsstyrelsen (2018) *Modell för språkstödjande handlingsplan*. Tillgänglig på:
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/modell-for-](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/modell-for-sprakstodjande-handlingsplan.pdf)
[sprakstodjande-handlingsplan.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/modell-for-sprakstodjande-handlingsplan.pdf) Hämtad: 8.4.2020

Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser – Forskningsprocess, människa, samhälle*. Malmö: Gleerups.

Österbottens språkstig. (2019). *Österbottens språkstig – utvärderingsrapport*.
Tillgänglig på:
[https://osterbottenssprakstig.files.wordpress.com/2019/02/bilaga-](https://osterbottenssprakstig.files.wordpress.com/2019/02/bilaga-1_c396sterbottens-sprc3a5kstig-utvc3a4rderingsrapport.pdf)
[1_c396sterbottens-sprc3a5kstig-utvc3a4rderingsrapport.pdf](https://osterbottenssprakstig.files.wordpress.com/2019/02/bilaga-1_c396sterbottens-sprc3a5kstig-utvc3a4rderingsrapport.pdf) Hämtad:
16.04.2020