

Språkduschtandem som språköverskridande arbetsätt i småbarnspedagogiken

- Pedagogers och barns upplevelser

Anita Nordblad

Magisteravhandling inom småbarnspedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi, Vasa, 2023

Handledare: Katri Hansell

Abstrakt

Författare Anita Nordblad	Årtal 2023
Arbetets titel Språkduschtandem som språköverskridande arbetssätt i småbarnspedagogik - Pedagogers och barns upplevelser	
Opublicerad avhandling för magisterexamen inom småbarnspedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 60 (68)
Referat Språkduschtandem är en form av språkberikad verksamhet. En verksamhet där mindre än 25% av undervisningen sker på ett annat språk avses vara språkberikad. Enligt <i>Grunderna för planen för förskoleundervisning</i> (2014) och <i>Grunderna för planen för småbarnspedagogik</i> (2022) är målsättningen med mindre omfattande verksamhet på två språk, att väcka barns intresse och skapa en positiv attityd till språk. Denna avhandling undersöker på vilket sätt pedagoger och barn i småbarnspedagogiken upplever språkduschtandem som inleddes i Hangö från hösten 2021. Utifrån syftet ställdes två forskningsfrågor: <ol style="list-style-type: none">1. Hur beskriver pedagogerna språkduschtandem som arbetssätt inom småbarnspedagogiken?2. Hurdana upplevelser har barnen av språkduschtandemtillfällen? För att ta reda på svar på frågorna valdes kvalitativ metod och fenomenologi som ansats. Material för studien samlades in via intervjuer. Totalt 12 respondenter deltog i studien, varav 4 var verksamma lärare inom småbarnspedagogik och 8 var 5-åriga barn som deltog i försöket med den tvååriga förskolan. Intervjuerna gjordes våren 2022. Studien har genomförts enligt Christoffersens och Johannessens (2015) modell för forskningsprocessen och analyserats enligt kvalitativ analysmetod. I resultatet av pedagogers upplevelser av språkduschtandem framkommer att samarbetet mellan de olika språkgrupperna är viktigt eftersom en gemensam planering och en tydlig struktur av verksamheten är en förutsättning för att språkduschtandem kan förverkligas på ett bra sätt. Det geografiska läget mellan grupper som samarbetar visar sig vara avgörande för hur ofta språkduschtandemtillfällen hålls och hur ofta pedagogerna hinner planera tillsammans. Resultatet påvisar också att pedagogerna var villiga att pröva på nya arbetssätt under coronaepidemin. Språkduschtandemtillfällen hölls via pekplattor och datorer på distans	

när epidemin var som mest begränsande. Vidare framkommer i resultatet att barn tycker om språkdushtandem. Språkdushtandem visar sig vara en ypperlig metod för att göra barn medvetna om andra verksamhetspråk. Även om målsättningen inte är att lära ut ett språk så har de flesta barn lärt sig lite språk i alla fall. Avslutningsvis påvisar studien att pedagogerna önskar mera utbildning om språkdushtandem och i arbetssätt för språkberikad verksamhet.

Sökord

Språkdushtandem, språklärande, andraspråks lärande, språkberikad småbarnspedagogik, språkmedveten pedagogik, kielisuihkutandem, kielirikasteinen varhaiskasvatus, kielitietoisuus.

Innehåll

Abstrakt	2
1. Inledning	6
1.1. Definition av centrala begrepp.....	9
1.2. Syfte och forskningsfrågor	10
1.3. Arbetets disposition	10
2. Språklärande genom språkberikad småbarnspedagogik	11
2.1. Sociokonstruktivistiskt perspektiv på språklärande.....	11
2.1.1. <i>Andraspråklärande hos barn</i>	12
2.2. Språkmedveten pedagogik.....	13
2.2.1. <i>Språkberikad småbarnspedagogik</i>	15
2.3. Tandempedagogik	17
2.3.1. <i>Grundprinciperna för tandem</i>	18
2.3.2. <i>Lärarens roll i tandem</i>	19
2.3.3. <i>Tandem inom småbarnspedagogik</i>	19
3. Metod	22
3.1. Fenomenologi som forskningsansats	22
3.2. Genomförande med intervju som datainsamlingsmetod.....	22
3.3. Etiska aspekter.....	24
3.4. Val av informanter.....	25
3.4.1. <i>Intervju med pedagoger</i>	26
3.4.2. <i>Intervju med barn</i>	27
3.5. Bearbetning och analys av data	27
3.6. Studiens kvalitetsaspekter.....	29
4. Resultatredovisning	31
4.1. Struktur för språkduschtandem.....	32
4.2. Praktisk tillämpning.....	34
4.3. Samarbete	36
4.3.1. <i>Samarbete inom teamen</i>	36
4.3.2. <i>Samarbete mellan lärare</i>	37
4.3.3. <i>Samarbete inför framtiden</i>	39
4.4. Pedagogers upplevelser av barns reaktioner och lärande.....	40
4.5. Barnens erfarenheter av språkduschtandem	43
4.5.1. <i>Språklig bakgrund</i>	44
4.5.2. <i>Barnens tankar om språkduschtandem</i>	44
4.5.3. <i>Språkförståelse och språklärande</i>	45
4.5.4. <i>Vänskap över språkgränsen och distansträffar</i>	46
4.5.5. <i>Inställning till det andra inhemska språket</i>	47
5. Diskussion	49
5.1. Resultatdiskussion, pedagoger.....	49

5.1.1.	<i>Struktur för språkduschtandem - en förutsättning för fungerande verksamhet</i>	49
5.1.2.	<i>Praktisk tillämpning - arbetsmetoder</i>	50
5.1.3.	<i>Mångsidigt samarbete</i>	51
5.1.4.	<i>Pedagogers upplevelser av barns reaktioner och lärande</i>	52
5.2.	Resultatdiskussion, barn	52
5.2.1.	<i>Barnens tankar om språkduschtandem</i>	53
5.3.	Metoddiskussion.....	54
5.4.	Slutord och förslag till fortsatt forskning.....	56
Litteraturförteckning		59
Tabeller		
	Tabell 1. Datainsamling genom intervjuer.....	25
	Tabell 2. Barnintervjuer, urval av informanter.....	26
Figurer		
	Figur 1. Forskningsprocessens fyra steg enligt.....	28
	Figur 2. Pedagogers upplevelser av språkduschtandem.....	31
	Figur 3. Barnens upplevelser av språkduschtandem.....	32
	Figur 4. Det behövs gemensam tid.....	33
	Figur 5 Dessa moment bör fungera.....	36
	Figur 6 Pedagogernas syn av barnens.....	42
	Figur 7. Språkduschtandem är en form.....	48
Bilagor		61
	Bilaga 1. Intervjuguide, pedagoger.....	61
	Bilaga 2. Haastattelukysmykset opettajat.....	62
	Bilaga 3.a. Intervjufrågor barn, bakgrund.....	63
	Bilaga 3.b. Intervjufrågor barn, om språkduschtandem.....	64
	Bilaga 4.a. Haastattelukysmykset lapset, tausta.....	65
	Bilaga 4.b. Haastattelukysmykset lapset, kileikylpysuihikutandem.....	66
	Bilaga 5. Infobrev till vårdnadshavare.....	67
	Bilaga 6. Kirje huoltajille.....	68

1. Inledning

Finland är ett tvåspråkigt land med totalt 309 kommuner varav 33 är tvåspråkiga. I Finland är både finska och svenska nationalspråk. Var tredje finländare bor i en tvåspråkig kommun och i de flesta tvåspråkiga kommuner är svenskan det nationalspråket som talas av en minoritet. Kommunförbundet har sammanställt *Finlands andra nationalspråksstrategi*, vilken godkändes av statsrådet i december 2021. Målet med nationalspråksstrategin är att säkerställa att det också i framtiden finns två levande nationalspråk i Finland (Kommunförbundet, 2022). Med detta i åtanke införde Hangö stad språkduschtandem i stadens samtliga daghem och förskolor under hösten 2021. Särskilt i tvåspråkiga städer, skapar detta goda möjligheter till samarbete mellan svenskspråkiga och finskspråkiga barn. I kommunen deltar alla 5- och 6-åriga barn i språkduschtandemverksamhet. Språkduschtandemverksamheten bygger på gränsöverskridande samarbete mellan den finskspråkiga och svenskspråkiga småbarnspedagogiken och förskolan i staden. Mitt intresse för att studera språkduschtandem väcktes i och med detta.

Genom språkduschtandem metoden introduceras barnen till ett nytt språk och målsättningen med språkduschtandem är att göra barn medvetna om det andra inhemska språket, samt väcka nyfikenhet hos dem inför språket, inför dess talare och kulturen (Hansell, et al., 2022). I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022*, avses småbarnspedagogik vara språkberikad småbarnspedagogik när mindre än 25 % av undervisningen sker på ett annat språk än själva verksamhetsspråket (Utbildningsstyrelsen 2022). Som exempel på språkberikad småbarnspedagogik kan nämnas språkduschtandem som en mindre omfattande småbarnspedagogik på två språk. Språkberikad småbarnspedagogik kan bedrivas på olika sätt, men det ska helst utövas regelbundet och systematiskt (Hansell et al., 2022).

Målet med språkberikad småbarnspedagogik är att stödja barn att bli medvetna om det andra talade språket och motivera dem att bekanta sig med nya språk (Harju- Luukkainen, 2018). I *Grunderna för planen för förskoleundervisning (2014)* beskrivs mindre omfattande om förskoleundervisning på två språk så här:

I mindre omfattande förskoleundervisning på två språk är målet att väcka barnens intresse och skapa en positiv attityd till språket. Målet är att verksamheten i en flerspråkig miljö utvecklar barnens språkmedvetenhet. Språkberikad förskoleundervisning ger naturliga möjligheter att lyfta fram flerspråkighet och kulturell mångfald i förskolans vardag och verksamhetskultur. Målet är att barnen är både språkinlärare och språkanvändare (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 41).

Språkduschtandem riktar sig till barn i de yngre åldersgrupperna, från småbarnspedagogiken till den grundläggande utbildningen. Eftersom språkduschtandem bygger på ett ömsesidigt samarbete måste barnen vara på en sådan utvecklingsnivå socialt och kognitivt att de klarar av att samarbeta med varandra (Hansell, et al., 2022). Språkduschtandempedagogiken omfattas av barn från 4 år och uppåt (Hansell, et al., 2022). För den här målgruppen är lärande genom lek i en trygg miljö, det viktiga när man bekantar sig med det andra inhemska språket. Det är av stor vikt att barnen ges en god grund för positiva attityder till det andra talade språket (Williams, 2020).

Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2022)*, ska vi framhäva och göra flerspråkigheten synlig för att stödja barnens utveckling i en kulturellt brokig värld. Vidare nämns i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2022)* att inom småbarnspedagogiken ska vi ta i beaktande att barn lever i olika språkliga miljöer och således ska vi lyfta fram och synliggöra den kulturella mångfalden. I en språk- och kulturmedveten småbarnspedagogik ska olika språk och kulturer förenas till att bli en del av den småbarnspedagogiska helheten. (Utbildningsstyrelsen, 2022).

I *Hangö stads plan för försöket med tvåårig förskola 2021–2024 (2022)* konstateras följande:

Att kunna kommunicera, uttrycka sig och förstå andra har stor betydelse för individens identitet, funktionsförmåga och välbefinnande. En fungerande kommunikation med personer som har olika kulturella och åskådningsmässiga bakgrunder förutsätter att man förstår och respekterar sin egen och andras kulturella och åskådningsmässiga bakgrund. Förskoleundervisningens uppdrag är att erbjuda barnen möjligheter att på ett tryggt sätt öva sin förmåga att kommunicera och uttrycka sig i kamratgruppen och med vuxna i den närmaste omgivningen (Hangö, 2022, s. 36).

Detta kan tolkas som att barn kan introduceras i det andra inhemska språket genom lek i en trygg miljö så att de kan skaffa sig kännedom om språket utan större krav. Barn lär samtidigt känna nya kamrater när de samarbetar med en barngrupp med ett annat verksamhetsspråk. I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2022)*, beskrivs också, att barns utveckling av språklig medvetenhet stöds när barn iakttar olika språk i sin närmiljö. En språk- och kulturmedveten småbarnspedagogik betyder att olika språk, kulturer och åskådningar förenas till att bli en helhet (Utbildningsstyrelsen, 2022).

I *Hangö stads plan för försöket med tvåårig förskola 2021–2024* (2021) betonas det också att genom att synliggöra flerspråkigheten stödjer man samtidigt barnens utveckling och att personalen skall fästa uppmärksamhet vid sitt eget sätt att kommunicera och vara medvetna om att de är språkliga förebilder för barnen. Vidare poängteras att språket ska ses som ett verktyg som används av barnen för att strukturera och forma deras vardag och världsbild. Barnens nyfikenhet för språk och deras intresse för att producera och tolka språk stärks genom leken som bör vara ett centralt arbetssätt inom småbarnspedagogiken (Hangö, 2021). Detta bekräftar alltså att barn genom språkduschtandem med låg tröskel kan göras medvetna om ett andraspråk och för barnen kan eventuellt intresset för att senare också vilja lära sig det andra inhemska språket väckas (Hangö, 2022).

Jag har valt att undersöka språkduschtandem i den tvååriga förskolan med 5-åriga barn eftersom det fortfarande inte finns så mycket forskning om språkduschtandem för barn under skolåldern. Verksamhetsspråken i grupperna är svenska och finska. I mitt arbete har jag möjlighet att följa upp hur språkduschtandem etablerar sig i Hangö, både som magisterstuderande, men också i egenskap av ambulerande speciallärare inom småbarnspedagogik. Jag har kunnat ta del av språkduschtandemstunder och besökt olika barngrupper och på nära håll sett hur det förverkligats i praktiken. Språk har alltid intresserat mig och eftersom jag själv är tvåspråkig med svenska och finska som mina hemspråk, ser jag fram emot att få undersöka på vilket sätt pedagoger och barn upplever språkduschtandem i småbarnspedagogiken och i förskolan i Hangö.

Eftersom språkduschtandem för yngre barn ännu är i utvecklingsskedet behöver man utarbeta arbetssätt och aktiviteter som fungerar för barn i 4–6 års ålder. I denna studie kartläggs pedagogers och 5-åriga barns upplevelser av språkduschtandem under första året i den tvååriga förskolan, verksamhetsåret 2021–2022. De 5-åringar som deltar i studien omfattas av både förskolans och småbarnspedagogikens läroplaner samt Hangö stads egen läroplan för den tvååriga förskolan. Genom att ta in språkduschtandem som ett arbetssätt för språklärande i ett tidigt skede, ökar man språkmedvetenhet hos barnen, samtidigt som det också skapas kontakt mellan språkgrupperna hos barn som talar svenska och finska. På basis av studien hoppas jag att min avhandling kan fungera som ett verktyg för språkduschtandem i framtiden, speciellt när man utvärderar de första två åren och planerar vidare kring språkduschtandempedagogiken för framtiden i Hangö.

1.1. Definition av centrala begrepp

I detta avsnitt redogörs för de centrala begrepp som kommer att användas i avhandlingen. Begreppen är följande; pedagog, modersmål, andraspråk, tvåspråkighet, flerspråkighet, språkmedveten och språkberikad småbarnspedagogik.

Med *pedagog* avses verksam personal som arbetar inom småbarnspedagogik och förskola. Pedagoger kan vara lärare inom småbarnspedagogik eller socionomer inom småbarnspedagogik, men också övrig personal som undervisar barn inom småbarnspedagogik och förskola. I min avhandling beskrivs all personal som arbetar i daghem och förskola som pedagoger.

Modersmål eller första språk, är det språk som man lär sig först, det språket som en individ lär sig att kommunicera på, förklarar Björk-Willén (2018). Enligt Salameh et al., (2018) kan ett barn ha flera modersmål om barnet växer upp i ett hem där föräldrarna talar varsitt språk.

Andraspråk definieras enligt Kultti (2023) som det språk en individ lärt sig efter sitt modersmål. Man talar om *tvåspråkighet* när hen använder sig av eller behärskar två språk menar Björk-Willén (2018). Man talar ibland också om *flerspråkighet* som egentligen betyder samma sak, fortsätter Björk-Willén (2018), då behärskar individen två eller flera språk. I min studie använder jag ordet flerspråkighet när jag talar om individer som talar flera än ett språk.

Med *språkmedveten småbarnspedagogik* avses enligt Hansell & Bergroth (2020) att alla i arbetsgemenskapen är medvetna om språk och betydelsen av språk för lärande och utveckling hos barn. Vidare anser de, att personalen ska synliggöra olika språk i småbarnspedagogiken, språk som är närvarande hela tiden och överallt. Personalen ska också göras medvetna om de egna arbetssätten och på vilket sätt man kommunicerar med varandra (Hansell & Bergroth, 2020).

Med *språkberikad småbarnspedagogik* som även kallas för mindre omfattande undervisning på två språk, menas en verksamhet där mindre än 25 % av verksamheten regelbundet och systematiskt ordnas på ett annat språk än verksamhetsspråket (Utbildningsstyrelsen, 2022)

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka på vilket sätt pedagoger och barn upplever språkduchtandem i verksamheten. På vilket sätt upplever pedagogerna arbetet med språkduchtandem samt hur upplever barnen språkduchtandemträffarna. Dessa frågor är av stort intresse för denna studie. Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur beskriver pedagogerna språkduchtandem som arbetssätt inom småbarnspedagogiken?
2. Hurdana upplevelser har barnen av språkduchtandemtillfällen?

1.3. Arbetets disposition

Denna avhandling omfattar fem kapitel. I kapitel ett beskrivs inledning, samt bakgrund till varför detta ämne har valts. I kapitlet definieras också vissa begrepp som genomgående används i min studie. Syftet för arbetet med frågeställning beskrivs kortfattat, liksom arbetets disposition. I kapitel två redogörs för den teoretiska referensramen till arbetet om språkduchtandem. I kapitel tre redogörs för forskningsansats, metod och tillvägagångssättet för min studie. I kapitel fyra presenteras studiens resultat utifrån frågeställningarna. Kapitel fem omfattar resultat- och metoddiskussion, slutord och förslag på vidare forskning.

2. Språklärande genom språkberikad småbarnspedagogik

I detta kapitel redogörs teorin som ligger till grund för avhandlingen. I kapitlet behandlas barns språklärande ur ett sociokonstruktivistiskt perspektiv, andraspråkslärande, språkmedveten och språkberikad (småbarns)pedagogik. Vidare behandlas tandempedagogik, grundprinciper för tandem, lärarens roll i tandem, samt på vilket sätt tandempedagogik kan tillämpas i småbarnspedagogiken och förskolan.

2.1. Sociokonstruktivistiskt perspektiv på språklärande

Att kunna samspela med andra är en förutsättning när det gäller att lära sig flera språk, varför en stor vikt bör läggas vid att utveckla samtalskompetensen hos barn (Cekaite, 2018). Att formulera sig och förstå språk är den viktigaste grunden för lyckat samspel (Öhman, 2022). Samspel och lek har en stor betydelse för barns utveckling av språk, speciellt när det gäller att lära sig ett nytt språk, ett andraspråk, menar Björk-Willén (2018), (Öhman, 2022).

Man talar om sociokonstruktivt perspektiv på språklärande när man lär sig språk genom kommunikation och interaktion med andra (Hansell & Pörn, 2016). Enligt Skans (2011) kan kommunikationen vara både verbal och ickeverbal ur en pedagogisk synvinkel eftersom den baseras på samspel mellan barn och lärare (Skans, 2011). Gibbons (2020) påpekar att Vygotskij skapade modellen för människans lärande och utveckling i begreppet zonen för den proximala utvecklingen, även kallad *zone of proximal development* (ZDP). Genom teorin förklarar Vygotskij att en individ alltid är i lärandesituationer. Vygotskij definierar ZDP som avståndet mellan vad en person kan lära sig utan stöd av en annan person och vad en individ kan lära sig med stöd och vägledning av annan vuxen eller längre hunna kamrater (Säljö, 2018). Williams (2020) förklarar på vilket sätt barn skapar ny förståelse hos varandra genom samarbete. När de tillsammans söker lösning på ett problem och överför kunskap till varandra, skapas en gemensam förståelse hos båda barnen, till exempel när ett barn är expert inom området och ett annat barn är nybörjare, poängterar Williams (2020).

När barn instruerar och undervisar varandra inom ett visst område används begreppet ”peer tutoring” (Williams, 2020). Genom stöd, även kallat stöttning, får barn hjälp att klara sådant som de inte kunnat klara av på egen hand och det är just i detta område som lärandet sker (Morgan et al., 2018). Att stötta betyder att man temporärt ger det stöd som behövs och leder barn mot nya kunskaper, nya uppfattningar eller nya nivåer av förståelse för att barnet så småningom ska klara det självständigt (Gibbons, 2020). Som Vygotskij (1978) skriver, det ett

barn i dag kan göra med stöd, kan han eller hon göra på egen hand i morgon. Med detta menar Vygotskij att det sunda lärandet är det som ligger steget framför, i nästa fas av utvecklingen (Gibbons, 2020).

När barn får vistas i miljöer där de känner sig trygga och upplever samhörighet till andra barn, utvecklas också deras motivation och intresse för olika saker, bland annat för språk (Laitinen, 2021). Att växelverkan mellan barn, andra barn och vuxna fungerar, har en stor betydelse för på vilket sätt barn lär sig (Laitinen, 2021). Föräldrars och vårdnadshavares inställning och attityd till barns kunskaper och lärande har en stor betydelse för hur barn själva uppfattar sig som lärande individer (Laitinen, 2021). Som Skans (2011) säger så upplever barn delaktighet, när alla språk är tillåtna att användas. Genom att vuxna har en positiv syn på språk som talas i gruppen bidrar det också till att barns motivation att lära sig språk ökar. (Skans, 2011).

Laitinen (2018) har forskat i 4–6-åriga barns motivation kring lärande och poängterar bland annat vikten av det sociala samspelet med bekant och trygg personal i den ledda verksamhetens lärsituationer inom småbarnspedagogiken. Laitinen (2018) anser att när växelverkan fungerar utvecklas också motivation och barn lär sig. För att lärande och utveckling kan ske bör samspelet ske regelbundet och aktiviteterna bör bli mera utmanande efter hand, fortsätter Laitinen (2018). Laitinen (2018) poängterar att när barn upplever att de lyckas och har framgång i lärsituationer förstärks intresset ytterligare, och barn vill lära sig ännu mera. På detta sätt utvecklar barn en positiv självbild som lärande individer, fortsätter Laitinen (2018). Positiva upplevelser och erfarenheter av lärsituationer väcker barns spontana nyfikenhet, vilja att lära sig mera (Laitinen, 2018). Här understryker Laitinen ännu om vikten av att komma ihåg att berömma barnen och göra lärsituationen till en positiv händelse (Laitinen, 2021).

2.1.1. Andraspråklärande hos barn

Hur andraspråket lärs in har diskuterats av många forskare genom olika teorier. Enligt Malinen (2019) går språk och tänkande hand i hand. Forskningen påvisar att barn som får utveckla sitt eget modersmål också har lättare att lära sig ett andra språk senare (Malinen, 2019). Cummins (2018) påpekar att första språket är en resurs för andraspråksinläring (Baker & E.Wright, 2021). Vidare menar Cummins att alla som har lärt sig ett modersmål först, har skapat en bra grund för all senare språkinläring. Ofelia García (2009) däremot, ser inte språken som åtskilda från varandra (Baker & E.Wright, 2021). García (2009) anser att förstaspråket och andraspråket, som en människa lär sig senare, smälter in i varandra och båda språken är närvarande hela tiden

(Baker & E.Wright, 2021). Barns ålder är den avgörande faktorn vid förstaspråksinlärning, men inte för andraspråksinlärning, menar Bjar & Liberg (2010).

Enligt Harju-Luukkainen (2018) påverkar barnets språkliga upplevelser barnets språklärande eftersom barnets språkutveckling sker i en social och kulturell miljö. Enligt Huotilainen (2019) påverkas barn automatiskt av språk när de hör ett främmande språk talas i sin omgivning. Barn registrerar språk i sitt undermedvetna när de blir utsatta för språk i lärmiljön och kan eventuellt lära sig enstaka ord och fraser bara genom att höra språket talas av andra (Huotilainen, 2019). Enligt Nicholas och Lightbown (2008) skiljer sig andraspråkslärande från förstaspråkslärande (Kultti, 2023). De menar att lärande sker utan formella regler och är förknippat med att barnet gör olika saker (Kultti, 2023). Vidare påpekar de att genom samspel med andra barn och vuxna lär sig barn återkommande ord och utvecklar uttryck som är relaterat till olika handlingar i barnets vardag (Kultti, 2023). Enligt Kultti (2012) behöver barn olika modeller av upplevelser för att kunna utveckla ett andraspråk. Genom att verbalisera barnets fysiska handlingar kan barns språkutveckling stödjas menar Kultti (2012) vidare. Speciellt de gemensamma aktiviteterna i förskolan stöder barns språklärande, exempelvis via samlingar och gemensamma måltider (Kultti, 2023).

Enligt Rontu (2014) har personalens attityder och strategier för kommunikation en stor betydelse när det gäller språklärande, eftersom de fungerar som språkliga modeller för barnet i förskolan (Harju-Luukkainen, 2018; Salameh 2018). Forskningen belyser således att barn kan lära sig ett andraspråk genom att bli exponerad för språket och genom att höra det talas i sin omgivning (Leimu, 2021). Andraspråkslärande i förskolan kan således vara naturligt eller styrt. Med naturligt lärande menar Skans (2011) att språket lärs automatiskt utan speciella undervisnings eller språkövningsstillfällen, genom att barn utsätts för språket i miljön. Styrt lärande är lärande av språk som sker genom planerad verksamhet med planerade språklärande tillfällen (Skans, 2011).

2.2. Språkmedveten pedagogik

Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2022) innebär språkmedveten småbarnspedagogik att personal och barn ska göras medvetna om olika språk och medvetna om att vi är omgivna av språk hela tiden (Utbildningsstyrelsen, 2022). Citat ur *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2022):

Personalen förstår språkets centrala betydelse för barnens utveckling och lärande, för kommunikation och samarbete samt för identitetsskapande och delaktighet i samhället. Att synliggöra flerspråkigheten stöder barnens utveckling i en kulturellt mångskiftande värld. Alla i personalen ska vara medvetna om att de är språkliga modeller för barnen och de ska fästa uppmärksamhet vid sitt eget språkbruk. Personalen ska uppmuntra barnen att använda språk på ett mångsidigt sätt. Barnens språkliga färdigheter ska beaktas och de ska ges tid och möjligheter att uttrycka sig i språkligt varierande situationer (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 34).

Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022* ska personalen väcka barns nyfikenhet och intresse för språk, kulturer och åskådningar. Lärmiljön ska anpassas utgående från barns intressen och kunnande och barn ska erbjudas olika tillfällen att använda språk mångsidigt (Utbildningsstyrelsen, 2022). Enligt Sopenan (2018) stöds barn att utforska flerspråkigheten i lärmiljön genom språkmedveten småbarnspedagogik och småbarnspedagogiken ska göra mångfalden av språk synlig. Detta sätt främjar barns språkmedvetenhet och stödjer barngruppens språkliga mångfald (Sopenan, 2018).

Att uppmuntra och stödja barnets nyfikenhet och intresse för språk är viktigt när man ska stödja språkmedvetenhet hos barn. Eftersom språkmedvetenhet också ingår som en del av förskoleundervisningen i enlighet med *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (2014), bör den språkmedvetna verksamheten vara planerad och strukturerad. Citerar från *Grunderna för planen för förskoleundervisningens läroplan* (2014):

I förskoleundervisningen ska man tillsammans iaktta olika språk för att stödja barnens språkliga färdigheter. I synnerhet granskas de språk som talas i barngruppen och i närmiljön. På det viset stöds barnens språkmedvetenhet och utvecklingen av de egna språkliga och kulturella identiteterna. Samtidigt väcker man barnens intresse för både rikedom och det intressanta med olika språk och kulturer i omvärlden. I undervisningen kan till exempel sånger, lekar och tecken på olika språk användas (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 34).

Niemitalo-Haapola och Ukkola (2020) påpekar att genom strukturerat och regelbundet arbete med språkmedvetenhet kan barn lära sig vissa färdigheter bättre, än genom slumpmässiga och inte så regelbundna aktiviteter. Vidare kan läsas i *Grunderna för förskoleundervisningens*

läroplan 2014 att undervisningen ska bereda för en bra grund för livslångt lärande genom att språkinlärningssituationerna görs intressanta och inspirerande. Målet är att utveckla barns språkmedvetenhet i en flerspråkig omgivning. Barns språkidentitet ska stöttas så att alla får en chans att lära sig språk genom uppmuntrande och lekfulla sätt (Utbildningsstyrelsen, 2014). När barn till exempel delas in i mindre grupper vid olika aktiviteter är det viktigt att ta vara på dessa stunders språkutvecklande möjligheter genom att använda en språkutvecklande pedagogik och inte enbart fokusera på aktiviteten i sig själv (Skans, 2011).

Det råder fortfarande stor variation i på vilket sätt pedagoger som arbetar på fältet förstår vad som menas med språkmedveten pedagogik och hur läroplanerna kring begreppet tolkas (Hansell & Bergroth, 2020). I Hansells & Bergroths (2020) studie om ”*Språkmedvetenhet inom småbarnspedagogik-pedagogernas reflektioner över begreppet*” framkommer att språkmedvetna arbetssätt och språkmedveten kultur inte ännu har implementerats bland alla pedagoger. Studien påvisar också att det behövs en förändring i verksamhetskulturen för att få till stånd språkmedveten verksamhet. Vidare skriver Hansell & Bergroth (2020) att det behövs en bredare förståelse för vad som menas med språkmedvetenhet och en gemensam vision för hela personalen av en språkmedveten verksamhetskultur. För att få en ändring behövs ett gemensamt lärande och utvecklingsarbete som inkluderar och berör all personal i småbarnspedagogik samt förvaltningen, vårdnadshavare, barn med mera i en lärande gemenskap (Hansell & Bergroth, 2020).

2.2.1. Språkberikad småbarnspedagogik

Med språkberikad småbarnspedagogik avses enligt Utbildningsstyrelsen (2022) småbarnspedagogisk verksamhet på två språk. Språkduchtandem är ett exempel på språkberikad verksamhet på två språk. Målet är att verksamheten i en flerspråkig miljö ska väcka barns nyfikenhet för språk och lust att undersöka och bekanta sig med språk. I språkberikad småbarnspedagogik ordnas mindre än 25 % av verksamheten regelbundet och systematiskt på ett annat språk än verksamhetsspråket (Utbildningsstyrelsen, 2022). Citerat ur *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (2022).

Syftet med småbarnspedagogisk verksamhet på två språk är att ta till vara barnens sensitiva period för tidig språkinlärning genom att erbjuda barnen en mångsidigare språkpedagogik än i vanliga fall. Barnen ska erbjudas tillfällen att tillägna sig språken och använda dem på ett aktivt och lekfullt sätt. Samtidigt läggs grunden för livslångt

språklärande. Målet är att verksamheten i en flerspråkig miljö ska väcka barnens språkliga nyfikenhet och lust att experimentera (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 54–55).

Olika kulturer möts också på ett naturligt sätt i den småbarnspedagogiska verksamheten som ordnas så här. Fastän småbarnspedagoger är medvetna om betydelsen av de inhemska språken, svenska och finska, och på vilket sätt man kan stödja språklärandet i en tvåspråkig miljö, är det inte alltid självklart att ta hänsyn till alla barns flerspråkighet i verksamheten (Sopanen, 2018.; Hansell et al., 2020). Personalens förhållning har stor betydelse för hurdan språkstimulans barn erbjuds, anser Norling (2015). På vilket sätt personalen stöttar barn att utveckla språk, är beroende på språkbruk och samtalsklimat som råder (Norling, 2015). Flerspråkiga barn, som talar andra språk än verksamhetsspråken, får inte uteslutas från det språköverskridande samarbetet menar Hansell et al., (2022) eftersom de ofta är vana att delta i verksamhet där de inte är så lätt att förstå allt som talas. När man planerar språkduschverksamhet måste man ta i beaktande att inte utsätta dessa barn i rollen som språkmodeller, utan mera som språklärande betonar Hansell et al., (2022). Genom smågruppsverksamhet kan pedagogerna planera att det i varje grupp åtminstone finns ett barn som talar ett starkt verksamhetsspråk (Hansell et al., 2022). På detta sätt kan de flerspråkiga barnen ges en möjlighet att både utvecklas i verksamhetsspråket, men också få en kännedom om det andra inhemska språket (Hansell et al., 2022).

Enligt Sopanen (2018) är ett av målen med språkberikad småbarnspedagogik att hitta meningsfulla sätt att lära sig språk genom att använda det som ett undervisningsspråk i äkta interaktionssituationer. Språkmedvetna system och arbetssätt är av stor betydelse för verksamheten, framhåller Sopanen (2018). Man kan stärka och stödja barns språklärande genom att använda olika kommunikativa hjälpmedel så som bilder, gester, föremål och tecken för att skapa en god språkmiljö för barnen i förskolan (Kultti, 2023). Olika lärsituationer kan berikas genom lek, ramsor, ordlekar, sånger och en lekfull samvaro stärker en positiv atmosfär, vilket stöder barnens lärande och välbefinnande ytterligare (Utbildningsstyrelsen, 2022). Palla och Vallberg Roth (2018) betonar också vikten av olika aktiviteter som kan bidra till att skapa en stimulerande och mångsidig flerspråkig miljö. Till exempel läsning av flerspråkig litteratur eller att pedagogerna lär sig några ord eller meningar på alla barns modersmål är betydelsefullt för dessa flerspråkiga barn, förklarar de vidare. Ett uppmuntrande förhållningssätt till barns flerspråkande ger också barnen en positiv syn på sitt eget modersmål och sin flerspråkighet (Palla & Vallberg Roth, 2018).

Enligt Hansell et al. (2020) är huvudmålet inom språkberikad verksamhet i småbarnspedagogik att öka barns språkmedvetenhet och intresse för språk och språkinläring. Emedan målet också är att skapa och stödja en positiv attityd till andra språk som talas i den språkberikade verksamheten (Hansell et al., 2020). Det sätt pedagoger samtalar med barn och vilka ord hen använder är av stor betydelse, inte endast för hur barn utvecklar sitt ordförråd och sin språkförståelse, utan också på vilket sätt barn utvecklar sina kognitiva och socioemotionella förmågor (Öhman, 2022). Vidare fortsätter Hansell et al. (2020) att samtidigt kan de andra barnen i gruppen också bli intresserade av att berätta om sina egna modersmål eller sina språkkunskaper, vilket ytterligare ökar hela gruppens språkmedvetenhet (Hansell et al., 2020). När barn lyfter fram de språk de kan, blir barn "experter" på sina egna språk. När flerspråkiga barn lär ut sitt eget språk, både till pedagoger och till andra barn i gruppen, ökar gruppens gemensamma språkmedvetenhet och språkkunskaper (Björklund et al., 2018). Pedagogernas positiva attityd till de språk som barnen talar hjälper att skapa en språkmedveten inlärningsmiljö. (Hansell, et al., 2020).

2.3. Tandempedagogik

Tandem är som metod en modell för språkinläring som togs i bruk på 1960-talet mellan ett tyskt och franskt studentutbyte (Karjalainen, 2011). Därefter har metoden spridit sig till många andra länder, bland annat också till Finland (Karjalainen, 2011). I tandem lärs språket i ömsesidigt samarbete mellan två parter med olika modersmål som bildar tandempar för att lära varandras språk (Karjalainen, 2011; Hansell & Pörn, 2016). Det finns olika modeller av tandempedagogik. Karjalainen (2011) och Hansell & Pörn (2016) förklarar, att klasstandem är en modell för språkundervisning som bygger på samarbete mellan två skolor, där två elever eller studerande med olika modersmål bildar par och samarbetar med varandra för att lära sig varandras språk. *Eklasstandem* är den virtuella formen av klasstandem som fungerar som klasstandem men möjliggör undervisning på distans (Karjalainen, 2011; Hansell & Pörn, 2016). *Språkduschtandem* är en modell för språkberikad småbarnspedagogik och riktar sig till yngre barn under skolåldern (Hansell et al., 2022). Egentliga målsättningar för att lära sig språk via språkduschtandem finns inte när det gäller barn i småbarnspedagogik och förskola. (Hansell, et al., 2022). Tandempedagogik för barn under skolåldern är ännu väldigt nytt och därför finns inte mycket forskning inom området i nuläget menar Löf et al., (2016). Tandemundervisning kan anpassas till olika skolkontexter och lärmiljöer och har tidigare främst använts i språkundervisning i andra stadiets utbildning eller högskoleutbildning, säger Löf et al., (2016)

vidare. Den allra första formen av finländsk tandemundervisning som påbörjades var ämnad för vuxna språklärande (Löf et al., 2016).

2.3.1. Grundprinciperna för tandem

Tandempedagogik kan tillämpas i olika lärmiljöer och för olika målgrupper (Hansell & Pörn, 2016). Ursprungligen bygger tandem på självständigt pararbete mellan två olika språkgrupper (Karjalainen, 2011). Grundprinciperna för tandem är *ömsesidighetsprincipen* och *autonomiprincipen* samt *autenticitet* och dessa principer gäller för alla former av tandem (Karjalainen, 2011; Hansell & Pörn, 2016). I språkduschtandem finns således också samma huvudprinciper; ömsesidighet, autonomiprincip och autenticitet (Hansell, et al., 2022).

I tandem lär sig barn språk *ömsesidigt* i interaktion med varandra (Hansell, et al., 2022). Språken används växelvis och deltagarna är turvist lärande och turvist språkmodeller för varandra på sitt eget språk (Hansell, et al., 2022). Enligt Löf, et al. (2016) innebär ömsesidighetsprincipen att båda parter från de olika språkgrupperna, använder lika mycket tid och lika stora insatser på bägge språk för att stödja varandra. Båda parter bör kunna dra nytta av utbytet och ska dessutom få känna sig skickliga och agera förebild på sitt eget modersmål (Löf, et al., 2016). Det är mycket viktigt att det alltid finns två lärande parter i tandem med tanke på elevernas motivation och effektivitet i samarbetet (Löf, et al., 2016).

Enligt Löf et al., (2016) innebär autonomiprincipen att båda parter tar ansvar över sitt eget lärande. Var och en kan bestämma över hur de vill arbeta, samt vilka mål de vill nå, vilket diskuteras i samarbete med en tandempartner (Karjalainen, 2011). Autonomiprincipen tillämpas utifrån sammanhanget med beaktande av bland annat ålder och deltagarnas utgångspunkter (Löf, et al., 2016). För yngre barn är målet att reflektera och observera sitt eget lärande när det gäller autonomi (Hansell, et al., 2022).

Med autenticitet menas, enligt Karjalainen (2011), att man väcker intresset hos dem som deltar i tandem, på så sätt att de själva delar med sig av sina egna kunskaper och tankar till varandra. När man inkluderar barns egna intressen och inlärningsbehov och gör det möjligt för dem att diskutera verkliga och intressanta ämnen, ökar barns motivation och intresse för det andra språket (Löf, et al., 2016). När barn lär känna varandra och kommunicerar med varandra till exempel genom gemensamma lekar och aktiviteter, skapar dessa aktiviteter äkta möten mellan olika språk och kulturer (Hansell, et al., 2022). Leimu (2021) betonar att där det är möjligt ska man ta tillvara barns idéer, tankar och erfarenheter och se på dem ur det andra

inhemska språkets perspektiv. Meningsfullt lärande bygger ofta på erfarenheter och på sådant man har lärt sig tidigare (Leimu, 2021).

2.3.2. Lärarens roll i tandem

Enligt Karjalainen (2011) behövs det ett intensivt samarbete mellan de lärare som planerar och förverkligar verksamheten inom tandem. Vidare menar Karjalainen (2011) att det i tandem alltid finns två lärare som samarbetar. Bland annat i klasstandom är lärarens uppgift att planera undervisningen på så sätt att en lärandeprocess sker och målen i läroplanen förverkligas poängterar Karjalainen (2011) vidare. Läraren har olika roller inom tandem, hen fungerar förutom som planerare också som språkexpert och som coach (Karjalainen, 2011; Hansell & Pörn, 2016). Det är också viktigt att cheferna eller administrativa ledarna samarbetar för att få tid till gemensam planering (Hansell & Pörn, 2016). Samarbetet mellan lärarna är avgörande för hur tandemundervisningen kommer att fungera menar Hansell & Pörn (2016). Det är viktigt att lärarna har en gemensam linje gällande mål, för både tandem och för elevens lärande (Hansell, et al., 2022). Inom småbarnspedagogik är lärarrollen mycket större än för de äldre barnen eftersom det behövs mera lärarledd verksamhet, speciellt i början, bland annat för att väcka barns intresse för varandras språk på ett tryggt sätt (Hansell, et al., 2022). Enligt Hansell, et al, (2022) fungerar alla vuxna som modeller på olika sätt inom språkduschtandem i småbarnspedagogiken. Förutom att agera som språkliga modeller på sina egna verksamhetsspråk, är de vuxna också förebilder för gruppens egna barn i samspelet med barn och vuxna från den andra språkgruppen menar Hansell et al., (2022). Pedagogerna ska planera verksamheten utifrån barnens intressen för att väcka deras nyfikenhet inför det andra språket i enlighet med *Grunderna för planen småbarnspedagogik* (2022) och också dokumentera barnens lärtig i språkduschtandem. Genom att dokumentera lärtigen regelbundet lär sig barnen att reflektera över sitt eget lärande vilket också ytterligare motiverar barn och ger pedagoger verktyg att planera vidare för verksamhet enligt barns olika kunskapsnivåer (Hansell, et al., 2022).

2.3.3. Tandem inom småbarnspedagogik

Språkdusch och språkduschtandem är två begrepp som bör skiljas åt och förklaras närmare, eftersom de lätt blandas ihop. Både språkdusch- och språkduschtandem hör till mindre omfattande småbarnspedagogik på två språk (Utbildningsstyrelsen 2022). Som tidigare nämnts

i kapitel 1 beskrivs detta enligt Utbildningsstyrelsen (2022) som språkberikad småbarnspedagogik. Enligt *Grunderna för planen för förskoleundervisningen* (2014) är syftet med den språkberikande verksamheten att ta till vara barnens sensitiva period för tidig språkinläring samt väcka barnens intresse och skapa en positiv attityd till språket. Även om barn i småbarnspedagogik och förskola befinner sig i en mycket passlig ålder för att lära sig ett främmande språk, är huvudmålet med språkdusch inte att lära ut eller lära sig ett specifikt främmande språk (Vuorimies, 2021).

Enligt Vuorimies (2021) är språkdusch en metod för språklärande som ges av en lärare för en grupp barn och förverkligas genom olika aktiviteter som sker regelbundet. Syftet med språkdusch är att ge barn positiva erfarenheter av att bemöta ett främmande språk, genom att föra in språket i barnets vardag. Vidare menar Vuorimies (2021) att barn ofta lär sig lite språk under språkduschtillfällen, medan det primära målet med aktiviteten är att väcka positiva erfarenheter av ett främmande språk. Att också väcka intresse för främmande språk i allmänhet och att ge en möjlighet att lära känna kulturen i länder som talar främmande språk hör också till de primära målen med språkdusch (Vuorimies, 2021).

Språkduschtandem är lite som språkdusch, en språkberikande metod, men består av en kombination av språkdusch och tandem. När det gäller språkduschtandem, handlar det om språkundervisning genom interaktion mellan två olika språkgrupper (Hansell, et al., 2022). I språkduschtandem bygger verksamheten på språköverskridande samarbete mellan till exempel svenska och finska talande barn (Hansell, et al., 2022). Hansell et al., (2022) säger att språkduschtandemtillfällen förverkligas när barn med olika verksamhetsspråk träffas och delas in i grupper som kan formas på olika sätt. Hansell et al., (2022) fortsätter och säger vidare att barnen kan träffas tillsammans i en stor grupp eller så delas grupperna på hälften, eller i ännu mindre grupper och nya grupper blandas av finsk- och svensktalande barn. Personalen talar alltid sitt eget verksamhetsspråk påpekar Hansell et al., (2022). Svensk- och finskspråkiga personalen håller turvist språkduschtandemtillfällen (Hansell, et al., 2022). Vidare poängterar Hansell et al. (2022) om vikten av att språkduschtandem träffar hålls regelbundet och att personalen tillsammans planerar verksamheten på ett längre perspektiv.

Som utgångspunkt för planeringen är att verksamheten baseras på rådande styrdokument och stunderna görs intressanta för barnen genom att man utgår ifrån barnens intressen (Hansell, et al., 2022). Speciellt i början av samarbetet när man planerar språkduschtandem aktiviteter, ska barnens behov av trygghet vara det centrala i språkduschtandem betonar Hansell et al., (2022). Genom bekanta lekar, ramsor och sånger på två språk strävar man till att barnen ska bli vana och känna sig trygga med språkduschtandem

så att de vågar börja samspeka med andra barn med ett annat verksamhetsspråk (Hansell, et al., 2022).

Språk undersöks på olika sätt med hjälp av bland annat sånger, lekar, ramsor och spel. Eftersom barn är nyfikna till sin natur så möjliggör den språkberikade verksamheten att barn lättare kan lära sig språk (Utbildningsstyrelsen, 2022). När barnen blivit vana och känner sig mera trygga med den nya språkgruppen, kan man fortsätta med mera utmanande verksamhet och satsa mera på språket (Hansell, et al., 2022). Som tidigare nämnts finns inga egentliga mål när det gäller att lära sig språk genom språkdushtandem, däremot har man som målsättning att barn ska bli trygga, våga delta, samarbeta och vara i interaktion med andra barn på det andra verksamhets språket (Hansell, et al., 2022).

3. Metod

I detta kapitel presenteras val av forskningsansats, intervju som datainsamling, samt de etiska aspekter som tagits i beaktande för studien. Här presenteras också urvalet av informanter, bearbetning av insamlade data, samt valet av analysmetod. Avslutningsvis redogörs för reliabilitet och validitet.

Utifrån syftet att undersöka hur pedagoger och barn upplever språkduchtandem i småbarnspedagogiken valdes en kvalitativ metod för studien. När man utför kvalitativ forskning måste man kombinera två grundläggande förhållningssätt, kritiskt och kreativt tänkande, anser Fejes och Thornberg (2019). Enligt Patton (2002) kräver studien både tid och tålamod eftersom forskaren bör vara lyhörd och samtidigt en god kommunikatör (Fejes & Thornberg, 2019). Utmaningen i kvalitativ metod är att hitta det väsentliga av en stor mängd data påpekar Fejes & Thornberg (2019).

3.1. Fenomenologi som forskningsansats

Forskningsansatsen för studien är fenomenologi, vilket betyder lära om det som visar sig, såsom saken eller händelsen uppfattas (Fejes & Thornberg, 2019). Inom fenomenologi undersöker man hur personer upplever och hanterar specifika händelser eller situationer, samt hur man handlar utifrån vissa upplevelser (Christoffersen & Johannessen, 2015). Fenomenologisk ansats är en tolkningsteori som beskriver och redogör för ett fenomen. (Jacobsson & Skansholm, 2019). Merriam (2002) skapade två huvudsakliga kriterier vilka bör uppfyllas för att besvara en viss typ av kunskapsintressen inom fenomenologin (Szlarski, 2019). Enligt Merriam (2002) är det första kriteriet att forskningsfrågan måste gälla ett fenomen. I undersökning är fenomenet språkduchtandem. Vidare anser Merriam (2002) att det andra kriteriet är att man är inriktad på det mest centrala i den utforskade upplevelsen (Szlarski, 2019). Det centrala i undersökning är forskningsfrågorna om hur pedagoger och barn upplever språkduchtandem.

3.2. Genomförande med intervju som datainsamlingsmetod

När min forskningsplan var presenterad och godkänd, ansökte jag om forskningstillstånd av bildningschefen i Hangö, eftersom undersökningen var planerad att förverkligas i tre daghem i staden. Chefen för småbarnspedagogik i Hangö kontaktades och de föreståndare som arbetade

i daghemmen. Under ett gemensamt möte presenterades forskningsplanen och de fick gemensamt information om fortsättningen samt om intervjuerna som skulle göras med pedagoger och barn. Därefter skickades e-post till de lärare inom småbarnspedagogik, som jobbade i de förskolor som har infört språkduschtandem från hösten 2021.

För fenomenologiska studier sker datainsamling oftast genom intervjuer menar Szlariski (2019). Fenomenologiska intervjuer är antingen ostrukturerade eller semistrukturerade (Szlariski, 2019). För denna studie har data samlats in genom semistrukturerade intervjuer. Ansatsen är induktiv eftersom datamaterialet som avhandlingen utgår ifrån har samlats genom intervjuer (Szlariski, 2019). Målet med en intervju är att få fram beskrivande information om hur andra människor upplever olika företeelser (Dalen, 2019). Den intervjuades ord kan användas som data till forskningen (Denscombe, 2018). Eftersom syftet var att undersöka språkduschtandem genom pedagogers och barns upplevelser, valde jag att intervjua två målgrupper för avhandlingen: pedagoger och barn. Enligt Dalen (2019) ska man begränsa antalet respondenter vid en kvalitativ intervju. Några välutförda intervjuer är att rekommendera i stället för många slarvigt utförda (Dalen, 2019).

Dalen (2019) förklarar att en semistrukturerad intervju är en intervju som är på förhand planerad med tanke på ett visst ämne och med en utarbetad intervjuguide, där alla respondenter får samma frågor (Dalen, 2019). Fastän alla får samma frågor kan den som intervjuar vara flexibel och ändra ordningsföljden för frågorna under intervjuens gång, samt ställa följdfrågor vid behov (Denscombe, 2018). För intervjun användes fyra olika intervjuguides, två för pedagoger och två för barn. Intervjuerna gjordes på två språk, både på svenska och på finska. (Bilaga 1–4). Intervjuguiderna kompletterades med följdfrågor under intervjuernas gång. En intervjuguide är som ett manuskript som skapar en mer organiserad intervjuprocess (Dalen, 2019).

Enligt Denscombe (2018) kräver intervjuerna ganska mycket koncentration och bemödande för att de ska bli lyckade (Denscombe, 2018). Dalen (2019) säger att pilotintervjuer måste göras för att se att intervjufrågorna fungerar före det egentliga intervjutillfället, men också för att testa sig själv som intervjuare (Dalen, 2019). Utifrån forskningsfrågorna formulerades intervjufrågor som prövades av några olika personer för att kontrollera frågornas lämplighet, innan de egentliga intervjuerna kunde genomföras. Det kräver både kunskap om och intresse för ämnet som forskas i, för att man ska få ut så mycket data som möjligt av intervjuerna (Denscombe, 2018). Intervjuguiderna som var ämnade för pedagoger, innehöll 19 frågor, samt följdfrågor. För barnens del användes en kortare intervjuguide med totalt 9 frågor.

Intervjuerna utfördes konfidentiellt, vilket betyder att de behandlades anonymt för att inte personerna som medverkade i intervjuerna kunde kopplas till förskolorna. Intervjuerna bandades in med en diktafon och transkriberades. Dalen (2019) säger att fördelen med bandade intervjuer är att man kan spola tillbaka och lyssna flera gånger för att säkerställa sig att man uppfattar vad de intervjuade menar. Intervjuerna kommer att raderas när avhandlingen är färdig och godkänd. Mera om förfarande diskuteras i avsnitt 3.4.1. och 3.4.2.

3.3. Etiska aspekter

Avhandlingen följer Forskningsetiska delegationens (TENK) anvisningar om etik och kvalitet (TENK, 2023). Det finns fyra etiska huvudkrav som anses vara viktiga vid forskning, Denscombe (2018) och Kvale & Brinkmann (2014) beskriver dessa principer enligt följande; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Enligt Kvale & Brinkmann (2014) är det första kravet informationskrav. Vidare skriver de att informationskrav betyder att informanterna får veta vad studien handlar om på förhand. Informanterna får samtidigt veta vilket syftet är och om tillvägagångssättet med studien, samt vad som kommer att göras med insamlade data. (Jacobsson & Skansholm, 2019). Samtliga informanter informerades om min studie, samt på vilket sätt intervjuer var tänkta att genomföras. Jag berättade att intervjuerna bandas in med en diktafon och att intervjuerna transkriberas av mig, ord för ord och förvaras oåtkomliga för utomstående.

Det andra kravet är samtyckeskrav. Enligt Kvale & Brinkmann (2014) betyder det att informanterna informeras om att deltagandet i undersökningen är frivilligt. Informanterna informerades om att de kunde avlägsna sig och avsluta intervjuerna när som helst under intervjuernas gång och att de är upp till dem om de vill lämna någon fråga obesvarad.

Konfidentialitetskrav, det tredje kravet, förklarar Denscombe (2018) betyder på vilket sätt intervjuerna bandas in, transkriberas och sparas så att inte informanterna kan kännas igen av utomstående och att anonymiteten kan garanteras. Detta med konfidentialitet diskuterades noggrant med informanterna, eftersom studien görs i en liten stad. Det finns inte så många daghem i Hangö därför är sannolikheten stor att informanterna kan kännas igen på sina svar, även om intervjuerna görs anonymt utan synliga namn på varken personer som intervjuas eller på daghem.

Det fjärde och sista kravet är nyttjandekravet och här betonar både Denscombe (2018) och Kvale & Brinkmann (2014) vikten av att poängtera vem som har rätt att använda insamlade

data, samt hur data förvaras och hur länge det kommer att förvaras. Vidare menar Denscombe (2018) att man också bör bedöma risken och konsekvenser så att inte de informanter som deltar i intervjuerna kan ta någon som helst skada på grund av sitt deltagande. Vad gäller nyttjandekravet informerades samtliga informanter om att jag är den enda som gör intervjuer, transkriberar och läser igenom intervjusvar. Ingen annan har tillgång till det insamlade materialet och när studien är färdig raderas alla intervjuer och de transkriberade intervjuerna.

3.4. Val av informanter

Enligt Dalen (2019) sker den första kontakten ofta genom e-post med informanter, när de gäller undersökningar som sker genom intervjuer (Dalen, 2019). Fyra yrkesverksamma lärare inom småbarnspedagogik valdes ut, två på svenska och två på finska, varav de alla hade infört språkduschtandem verksamhet i sina barngrupper. I studien deltog två lärare som har examen på institutnivå, en socionom med lärarbehörighet och en magister inom småbarnspedagogik. Jag valde också att intervjua sammanlagt åtta barn från samma förskolor. För att förtydliga antal deltagare i intervjuerna, se tabell 1, här nedan.

Tabell 1. Datainsamling genom intervjuer

DATAINSAMLING GENOM INTERVJUER		
Tidpunkt	Informanter, antal	Språk
Mars 2022	Lärare inom småbarnspedagogik, 2	Svenska
April 2022	Socionom inom småbarnspedagogik, 2	Finska
April-Maj 2022	Barn i förskola, 8	Svenska och finska

Från varje förskolegrupp valdes barn enligt följande kriterier; ett av barnen hade enspråkig hembakgrund och talade svenska eller finska, medan ett barn var tvåspråkigt och talade svenska och finska som hemspråk. Totalt hade då två av barnen svenska som modersmål och två barn finska som modersmål, medan resten av barnen var tvåspråkiga och talade både svenska och finska som sina hemspråk. I tabell 2, kan ses könsfördelning samt modersmål hos de barn som deltog i intervjuerna. I tabellen kan också ses de språk som talas hemma.

Tabell 2 Barnintervjuer, urval av informanter

FÖDELSEÅR	KÖN	REGISTRERAT MODERSMÅL / SPRÅK SOM TALAS HEMMA
2016	Flicka	Svenska / Talas endast svenska hemma
2016	Flicka	Svenska / Talas endast svenska hemma
2016	Pojke	Svenska / Talas svenska och finska hemma
2016	Pojke	Svenska / Talas svenska och finska hemma
2016	Flicka	Finska / Talas endast finska hemma
2016	Flicka	Finska / Talas endast finska hemma
2016	Pojke	Finska / Talas både finska och svenska hemma
2016	Flicka	Finska / Talas både finska och svenska hemma

3.4.1. Intervju med pedagoger

Enligt Descombe (2018) berättar forskaren före intervjun om syftet för forskningen, på vilket sätt intervjun sker samt hur resultaten presenteras (Denscombe, 2018). Pedagogerna informerades om studien och intervjuerna. Samtliga pedagoger var villiga att delta, så tidpunkt för ett kort möte bestämdes, innan den egentliga intervjun var avsedd att göras. Under vårt möte informerades pedagogerna mera ingående om vad studien handlar om, hur lång tid intervjuerna beräknades ta, samt syftet med dem och de etiska aspekterna redogjordes vilka redan beskrevs i föregående kapitel 3.2. Samtidigt kom vi överens om en plats och en tid för de enskilda intervjuerna att genomföras i lugn och ro.

Enligt Jacobsen (2016) ska den som deltar eller bidrar med uppgifter inte lovas totalt oigenkännlighet, om det finns en möjlighet att enskilda personer ändå kan identifieras. (Jacobsen, 2016). Det är tyvärr möjligt att känna igen personer när man använder sig av ett litet urval informanter och när studien görs i en liten stad. Eftersom min studie gjordes i Hangö är igenkänningsfaktorn stor, eftersom här inte finns så många daghem och mycket personal. Pedagogerna som intervjuas är alla medvetna om risken att kännas igen och de har alla gett sitt tillstånd till att orten får nämnas i min studie.

3.4.2. Intervju med barn

Enligt Dalen (2019) är det särskilt viktigt att ta hänsyn till etiska riktlinjer när barn används som informanter. De måste skyddas och vårdnadshavarna är de som bör övervaka barnens rättigheter (Dalen, 2019). Eftersom barnen som deltog i intervjuerna var underåriga, krävdes här också ett skriftligt tillstånd av vårdnadshavarna, att barnen fick delta i studien. Informationsbrev på svenska och finska, delades ut i januari 2022 till vårdnadshavarna, (bilaga 5–6) i vilka framkom syftet för studien och där frågades samtidigt om lov att få intervjua barnen. Dessa brev returnerades med vårdnadshavarnas underskrifter. Det var viktigt att vårdnadshavarna gav sitt skriftliga samtycke för intervjuerna, för att garantera att allt säkert gick rätt till.

Totalt 59 informationsbrev till vårdnadshavare delades ut på förskolorna, ett till varje familj, varav 29 brev returnerades med tillstånd att få delta i intervjuer. Dalen (2019) poängterar att barn som intervjuas har rätt att neka till intervjuer fast vårdnadshavarna ger sitt skriftliga tillstånd (Dalen, 2019). Detta var jag noga med att tala om för barnen när vi träffades inför intervjuerna.

3.5. Bearbetning och analys av data

Enligt Patton (2002) finns det inte några särskilda direktiv för hur kvalitativa studier ska analyseras, men analysmetoden ska fungera för det insamlade datamaterialet (Szlarski, 2019). Fejes & Thornberg (2019) anser att valet av analysmetod ska bestämmas utifrån studiens syfte, utifrån forskningsfrågor och metodansats (Fejes & Thornberg, 2019). Således gjordes en kvalitativ studie med fenomenologi som metodansats.

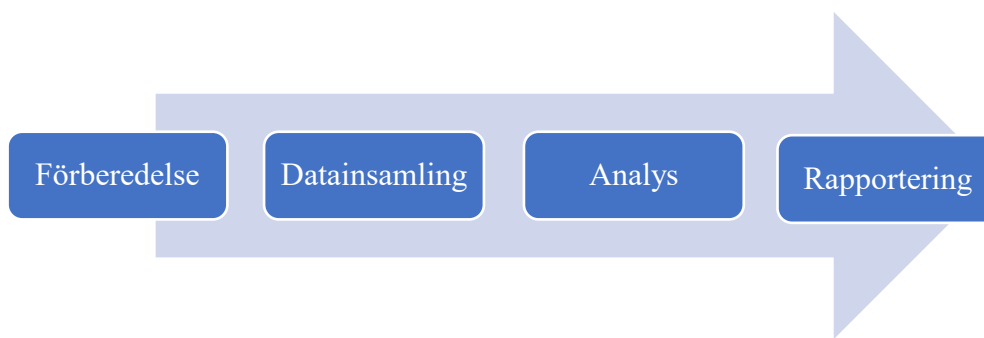
Bogdan och Biklen (2007) preciserar analys av insamlat data i kvalitativ forskning som den process under vilken den som forskar systematiskt undersöker och bearbetar till exempel sina intervjuer för att komma fram till ett resultat (Fejes & Thornberg, 2019). När intervjuerna var genomförda, bearbetades materialet genom transkribering. Informanternas svar antecknades, ord för ord, precis som de svarat under intervjuerna. Eftersom hälften av intervjuerna gjordes på finska, översattes de finska intervjuerna som skrevs rena på samma sätt, ord för ord, till svenska. Därefter kunde data analyseras.

Den vanligaste analysmetoden, den som är mest känd och använd i fenomenologiska studier är Giorgis analysmetod (Szlarski, 2019). Enligt Szlarski (2019) lämpar sig Giorgis analysmetod bra när man har en mindre mängd data att analysera. Emedan Patton (2002)

konstaterar att det inte finns några egentliga regler för hur kvalitativ analys kan genomföras eftersom varje kvalitativ studie är sin egen, är också analytiska arbetssättet unikt (Szlarski, 2019). Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) används vanligen fyra faser vid forskningsprocessen för kvalitativa metoder vilka är: *förberedelse*, *datainsamling*, *dataanalys* och *rapportering* (Fejes & Thornborg, 2019). Denna studie gjordes enligt denna process och kan ses nedan i figur 1.

Figur 1

Forskningsprocessens fyra steg enligt Christoffersen och Johannessen (2015) (Nordblad, 2023)



Enligt Fejes & Thornberg (2019) funderar man i förberedelsefasen på problemformuleringen, vad man vill undersöka, samt vilket problem som skall undersökas. Man funderar också på vilket syftet är med själva undersökningen och på tidsramen för processen (Fejes & Thornberg, 2019). Mitt syfte är att ta reda på hur pedagoger och barn upplever språkduschtandem i verksamheten. Forskningsfrågorna som beskrevs i kapitel 2. är min problemformulering. När problemformuleringen är klar planeras metoden för datainsamlingsfasen. Man måste göra klart för sig om man vill leta efter ny data eller använda sig av befintlig data. Inom kvalitativa metoder samlas data in via till exempel intervjuer, observationer och textanalyser. I undersökningen samlades data in genom intervjuer. Jag fick en hel del data som kunde kopplas till teorin i kapitel 2. Pedagogerna i intervjuerna kodades till A, B, C och D, medan barnen kodades från 1–8. Dataanalys fås genom att man bearbetar intervjuerna i sin helhet. Det insamlade materialet som hade transkriberats och översatts, lästes flera gånger, för att jag kunde vara säker på att det svarar på syftet. Efter analysen av datamaterialet har övergripande kategorier och underkategorier hittats, vilka presenteras närmare i kapitel 4 som handlar om resultatredovisning.

3.6. Studiens kvalitetsaspekter

Enligt Alvehus (2019) ställs det krav på all forskning att den är utförbar och förverkligad så att den kan anses vara av hög kvalitet och ge uttryck för god sakkunskap. Kvalitet kan mätas genom att skilja mellan reliabilitet och validitet (Alvehus, 2019). Patton (2002) menar att begreppet kvalitet kan användas som övergripande uppfattning vid klassificering av en noggrann, systematisk och väl utförd kvalitativ studie (Fejes & Thornberg, 2019). Vidare menar Patton (2002) att hur bra en kvalitativ studie är beror till en stor del på forskarens kompetens (Fejes & Thornberg, 2019). Väl genomförda intervjuer omfattar också mera än bara själva intervjuerna, poängterar Patton (2002). För att kunna producera användbara kvalitativa resultat som också är trovärdiga, behöver forskaren kombinera två grundläggande förhållningssätt, kritiskt och kreativt tänkande (Fejes & Thornberg, 2019; Kvale & Brinkman, 2014).

I kvalitativ forskning samlar forskaren in och analyserar data vilket ställer speciella krav på den som forskar, anser Merriam (1998) (Fejes & Thornberg, 2019). Fejes & Thornberg (2019) påpekar att forskaren ska för det första ha ett stort överseende för vagheter och tvetydighet, för det andra behöver forskaren vara känslig för det som studeras och samlas in, utan att låta sig påverkas av egna erfarenheter. För det tredje måste forskaren vara duktig på kommunikation och att uttrycka sig i skrift, eftersom skrivandet är en viktig del i forskningsprocessen (Fejes & Thornberg, 2019). Eftersom intervjuarens egna uppfattningar och förkunskaper kan påverka resultatet bör man som forskare vara medveten om det och inte låta sig styras av egna känslor och tankar när man analyserar data (Kvale & Brinkmann, 2014).

Under intervjuernas gång kunde informanternas svar ibland tolkas på olika sätt, därför var jag vid några intervjufrågor tvungen att fråga vad informanterna menade och be dem förtydliga sina svar, för att inte missförstå eller tolka svaren fel. Jag var noga med att inte avbryta informanterna när intervjuerna gjordes, eftersom jag ville ha reda på pedagogers och barns upplevelser. Däremot ställde jag följdfrågor och bad dem förtydliga svar, ifall något svar blev tvetydigt. Mina egna åsikter och upplevelser fick inte styra samtalen, utan jag lyssnade, utan att avbryta och lät informanterna tala till slut.

Alvehus (2019) menar att om forskningen har en hög reliabilitet är den trovärdig och kan avses vara pålitlig. Detta kan exempelvis mätas genom att olika forskare gör av varandra oberoende undersökningar om samma fenomen och om de kommer till samma resultat, har undersökningen hög reliabilitet (Alvehus, 2019). I studien fann jag ofta ett samband mellan informanternas upplevelser och teorin i kapitel 2, därför anser jag att studien är trovärdig. När forskaren är noggrann och redovisar sin process med datainsamling och analys på ett trovärdigt

sätt, anses undersökningen också ha en hög reliabilitet (Fejes & Thornberg, 2019). Genom att transkribera kvalitativa intervjuer ord för ord, vilket gjordes när jag transkriberade intervjuerna, kan man säga att den är trovärdig (Kvale & Brinkmann, 2014).

Med validitet avses tillförlitlighet, vilket är ett begrepp som ofta används för att beskriva kvalitet i forskning och hänvisar till i vilken mån den forskning som genomförs och de metoder som används verkligen undersöker det som avses undersökas (Fejes & Thornberg, 2019; Alvehus, 2019). Forskarens roll har en väsentlig del för tillförlitligheten i forskningen, och resultaten som fås måste vara sanna och felfria och baseras på undersökningens syfte och analys (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag anser att studien är tillförlitlig eftersom det som var ämnat att undersökas blev undersökt och resultatredovisningen svarar på studiens syfte och forskningsfrågor.

Den kvalitativa forskningen utgår ofta från ett förhållandevis litet urval respondenter vilket då kan begränsa att resultaten inte kan generaliseras (Denscombe, 2018). Eftersom informanterna var få till antalet, så kan inte resultatet ses som övergripande för hela småbarnspedagogiken. Man talar om generalisering då studiens resultat kan tillämpas på en hel grupp (Denscombe, 2018). När forskare genomför kvalitativa intervjuer med ett litet antal individer är det omöjligt att generalisera resultaten till andra förhållanden (Fejes & Thornberg, 2019).

4. Resultatredovisning





I detta kapitel presenteras resultatet för studien. Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger och barn upplever språkduschtandem i småbarnspedagogiken. Resultatet för forskningsfråga 1, intervjuer med pedagoger, presenteras uppdelat i fem övergripande kategorier med flertal underkategorier i kapitel 5, avsnitt 5.1.-5.4. Resultatet för forskningsfråga 2, med barnintervjuer, redovisas i kapitel 5 och avsnitt 5.5. Barnintervjuerna är också indelade i fem övergripande kategorier med underkategorier. Se figur 2 och 3.

Figur 2

Pedagogernas upplevelser av språkduschtandem

Övergripande kategorier:

Underkategorier:






Struktur för språkduschtandem 	Tid, prioritera
	Planering gemensamt
	Röd tråd genom verksamheten
Praktisk tillämpning 	Följa samma mönster : turas om att börja, mindre grupper, regelbundet
	Kommunikation på olika sätt: tydlighet, gester, bildstöd, barn hjälper barn
	Repetition : översätta, nya ord
Samarbete 	<i>Inom teamen</i> : Hela teamet delaktigt , utnyttja allas styrkor.
	<i>Med lärare</i> : gemensamma mål och värderingar.
	<i>Inför framtiden</i> : prioritera planering, förarbete , gemensam syn, avsätta tid, införa olika sätt att samarbeta .
Pedagogers upplevelser av barns reaktioner och lärande 	Barnen tycker om språkduschtandem, samspekar med andra barn.
	Pedagogers och andra vuxnas attityder påverkar barnen.
	Barnen har lärt sig ord och uttryck på det andra verksamhetsspråket.

Figur 3

Barnens upplevelser av språkdushtandem

Övergripande kategorier:

Underkategorier:

Språkförståelse 	Lyssna på vuxna som berättar på svenska eller på finska.
	Se hur andra gör.
	Hjälp(a). Fråga efter hjälp av kamrat som förstår eller hjälpa en kamrat som inte förstår.
Språklärande 	Lyssna och upprepa.
	Leka med barn som talar ett annat verksamhetsspråk.
Distansträffar 	Använda pekplattor.
Vänskap över språkgränser 	Nya kamrater.
Inställning till det andra verksamhetsspråket 	Finska / Svenska språket är roligt.
	Vill lära sig varandras språk.

I resultatbeskrivningen ingår citat för att förtydliga svaren. Pedagogerna kodats till A, B, C och D. A och B arbetar i svenskspråkig förskola, C och D i finskspråkig förskola. A, B och C talar både svenska och finska medan D är enspråkigt finstalande.

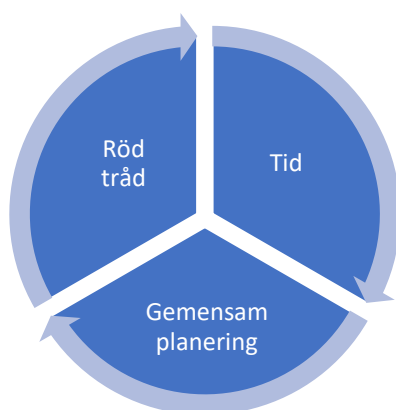
4.1. Struktur för språkdushtandem

Det har visat sig att planering är av största vikt för att språkdushtandemverksamhet ska fungera, ansåg samtliga informanter. Som informanterna berättar var verksamhetsåret 2021–2022 det första året för både barn och personal med språkdushtandem i verksamheten. Tiden var knapp för alla att lära sig om hur språkdushtandem fungerar, således var det gångna året ett introduktions år. För att samarbetet ska fungera behövs en gemensam syn på hur verksamheten ska formas. Det behövs också tid att förbereda och att tillsammans fundera kring vilka teman man vill planera runt, berättade informanterna. Nästa läsår är personalen mera insatta i vad språkdushtandem är, samt vad som krävs för att språkdushtandem ska kännas

bekvämt för alla. Figur 4 här nedan visar vad pedagogerna upplevde att det behövs för att språkdushtandemtillfällen blev fungerande. Pedagogerna ansåg att tandemtillfällen ska följa en viss struktur, ha en röd tråd, och planeras in i veckoschemat, speciellt tid, gemensam planering och en röd tråd kom fram i svaren i samtliga intervjuer.

Figur 4

Det behövs tid, gemensam planering och en röd tråd för att språkdushtandemtillfällen ska fungera bra. (Nordblad, 2023).



Samtliga informanter hade liknande åsikter om planerande och arbetssätt. Samarbetet och förberedelserna var däremot något olika i förskolorna.

Vi har på förhand planerat språkdushtandem tillfällen och ungefär två gånger efter varandra haft likadana lekar och sånger för att alla ska känna sig trygga. (C)

Före träffarna har vi tillsammans planerat flera träffar färdigt så vi vet vad vi ska göra. Vi har följt ett visst mönster och vi har alltid börjat med samma sånger och samma lekar, just för att barnen ska känna sig trygga och vänja sig. (A)

De som jag tycker är viktigt, är bekant program när man träffas regelbundet och att programmet följer ett visst mönster. Vi avslutar också alltid på samma sätt. Och sen ska de ju vara roligt och stimulerande för att intresset ska hållas uppe hos barnen. (B)

I förskolegrupperna som befinner sig i samma byggnad har samarbetet fungerat bra. Mellan de förskolor som befinner sig på olika verksamhetsställen har samarbetet tidvis varit utmanande.

Det kräver nog mycket planering och mera möten för oss vuxna. Här har vi kanske inte varit så ivriga alla gånger på grund av avståndet. De går att hålla

språkduschtandemverksamhet med mindre planering, men motivationen är inte så hög då och det är svårare att genomföra utan en gemensam planering. (D)

Informanterna berättar vidare att de försöker skapa goda förutsättningar för barnen att på ett tryggt sätt bekanta sig med den andra barngruppen med det andra verksamhetspråket genom att ha ett regelbundet mönster i sina språkduschtandemtillfällen. Att alltid ha samma början och samma slut på språkduschtandemtillfällen, anser pedagogerna är nyckeln till en bra och trygg språkduschtandemverksamhet. När mönstret för språkduschtandemtillfällen är bekant för barnen och de vet att språkduschtandemtillfällen hålls på ett visst sätt, under en viss tid av dagen, blir barnen också trygga med stunderna.

4.2. Praktisk tillämpning

Tandempedagogik har tillämpats i förskolan praktiskt så att stunderna har följt ett visst mönster. Det ömsesidiga samarbetet och lärandet mellan språkgrupperna har fungerat bra. Varannan gång har stunderna börjat på svenska och varannan gång på finska och vice versa. Stunderna börjar alltid med en inledningssång och avslutas också med en gemensam avslutningssång. Barnen har delats in i mindre grupper med en eller två vuxna per grupp, så att alla barn har haft någon i sin grupp som talar barnets verksamhetspråk. Dessa mindre grupper, med 5–10 barn, har oftast varit samma från gång till gång. Några gånger har de också haft språkduschtandemstunder med hela barngruppen, i en stor grupp med mellan 20–36 barn. Speciellt för barn som är känsliga, är det viktigt att stunderna följer ett visst mönster och att de hålls regelbundet, berättar informanterna. Att pedagoger och barn från den andra barngruppen är samma från gång till gång under språkduschtandemtillfällen, är också skönt anser en informant.

Vi har delat in barnen i smågrupper, alltid i samma grupper, med en svenskspråkig och en finskspråkig vuxen i varje grupp. Således har alla barn känt sig trygga med samma barn och bekant personal. (D)

Alla börjar känna alla. Vi är inte längre dom där ”svenskisarna” och dom andra är inte längre dom där ”finnarna”. Nu har vi roligt tillsammans. (A)

Barnens språkmedvetenhet och språkförståelse har stöttats på olika sätt. De vuxna har tänkt på att kommunicera tydligt och använda ett bra språk. De har använt sig medvetet av tydliga gester, ibland också kompletterat med bilder som stöd, medan de har berättat och

översatt för barnen. I någon grupp har också tvåspråkiga barn kunnat hjälpa till och översätta för sina kompisar vad de vuxna har berättat på det andra verksamhetsspråket.

Vi vuxna översätter och de barn som är tvåspråkiga har fått hjälpa till att översätta för de andra barnen. De barnen har således fått "lysa och briljera". (B)

Vi vuxna har för det mesta översatt för barnen. Först säger en vuxen på svenska, sedan översatte jag samma sak till finska och tvärtom. Eftersom vi jobbade i smågrupper var vi måna om att det alltid fanns en vuxen som kunde båda språken eller två vuxna med varsitt språk i varje grupp. (C)

Speciellt i de svenska förskolorna finns det flera barn som talar både svenska och finska som förstaspråk och dessa barn har fått hjälpa till att översätta för enspråkiga barn när de jobbat i smågrupper. Genom att aktivera barn på det här sättet, väcks deras intresse ytterligare, eftersom de får bli mera delaktiga i verksamheten. Det har visat sig att när barn får vara aktiva och får uppmärksamhet för sina språkkunskaper känner de sig speciella och stolta och språkduschtandem känns ännu roligare, menar informanterna.

Speciellt på svenska sidan finns det många barn som också talar finska, medan vi inte hade någon som kunde svenska hos oss. Dom svenska barnen som är tvåspråkiga har fått hjälpa till att översätta för våra barn när vi jobbat i små grupper. (D)

Efter språkduschtandemstunderna har vi på samlingen pratat med barnen och då har de barn som kunnat finska fått "LYSA" när vi repeterat ord och sånger. (B)

En informant berättade vidare, att de vanligtvis efter en språkduschtandemträff, sitter tillsammans med barnen och diskuterar vad de gjorde under träffen. De går igenom vilka lekar de lekte och vad de sjöng. De funderar tillsammans på om de har lärt sig något nytt ord på det andra verksamhetsspråket. På det här sättet har barnen lärt sig flera nya ord och sånger på det andra verksamhetsspråket när de tillsammans repeterat i sin egen grupp fortsatte informanten. På frågan hur pedagogerna beaktat flerspråkiga barns delaktighet i språkduschtandem konstaterade pedagogerna att även de barn som talar ett annat första språk hemma, exempelvis ryska eller thaispråk eller vilket språk som helst, deltar i språkduschtandem precis som alla andra barn. Här är dock viktigt att barnen delas in i smågrupper där de kan höra ett bra svenska eller finska språk talas.

4.3. Samarbete

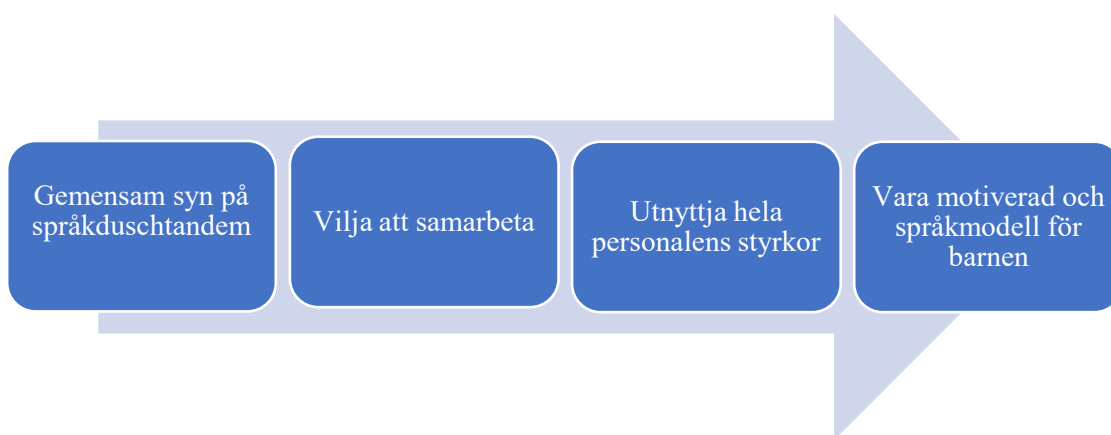
Att samarbeta med olika parter är viktigt för att språkduschtandem ska fungera bra. Förutom samarbete inom det egna teamet måste också samarbetet mellan lärare i de olika förskolorna fungera.

4.3.1. Samarbete inom teamen

Pedagogerna var väldigt eniga om hur samarbetet med språkduschtandem borde se ut. Se figur 5, vilka punkter pedagogerna upplever att måste fungera för en fungerande och bra språkduschtandemverksamhet kan förverkligas.

Figur 5

Dessa moment bör fungera för att få till en bra språkduschtandemverksamhet (Nordblad, 2023)



Språkduschtandem som arbetsätt fungerar bra i verksamheten om pedagogerna har en gemensam syn i teamet för hur språkduschtandem ska förverkligas. Informanterna berättade att när samarbetet fungerar och de på förhand kom överens om personalens olika roller inför träffarna så förlöpte språkduschtandemstunderna smidigt.

Vi planerar tillsammans och drar verksamheten tillsammans, annars skulle det inte fungera. Vi har suttit ner och planerat för då vet vi också vad vi gör och vad som kommer näst. Vi har då också planerat färdigt framåt och byggt på. Visst har vi varit tvungna att ändra ibland lite men det har i alla fall funnits en stomme som gått att följa. Vi har haft samma mönster att gå efter och barnen har då också vetat vad vi gör och känt sig trygga.
(A)

Vi har skrivit ner planeringen till pappers och delat ut den till övriga personalen så att alla i teamet vet vad vi ska göra. Alla "roller" är på förhand bestämda så att inte alla råddar på i samma soppa. Det har fungerat bra när alla vet sin egen uppgift. Vi har också utnyttjat varandras styrkor när vi planerat och tagit i beaktande hela personalen. (C)

I förskolorna där lärare på förhand hade gått igenom den planerade verksamheten med hela personalen, var pedagogerna mera motiverade och hade roligt tillsammans, berättar informanterna. När hela teamet görs delaktigt och personalen på förhand tilldelas olika roller, hinner var och en förbereda sig. Under språkduschtandemstunderna utnyttjades hela personalens styrkor och språkkunskaper och hela teamen blev således också mera motiverade berättade några informanter.

4.3.2. *Samarbete mellan lärare*

Samtliga informanter hade en tydlig föreställning om hur de vill arbeta med språkduschtandem, däremot förverkligades arbetet inte precis som de alla hade tänkt sig. De team som hade sämre samarbete upplevde att språkduschtandemstunderna var någonting som de bara måste hålla eftersom det var bestämt så. Personalen upplevde att de var tvungna att påbörja språkduschtandem, emedan motivationen var ganska låg. Här poängterar en informant om hur jobbigt det blev när samarbetet inte riktigt löpte som det borde ha gjort. Vidare berättade informanten att när de planerade på varsitt håll och ledde stunderna turvist blev också verksamheten ganska hackig och den röda tråden saknades. Pedagogerna i dessa två team hade alltför olika utgångslägen och erfarenheter och därför förlöpte inte första året helt som det borde ha gjort.

Samarbetet var lite si och så för vi har olika utgångslägen och olika syn på vad det här med språkduschtandem betyder. Jag hade min vision om hur det skulle vara, men gruppen vi samarbetar med hade andra visioner. Vi har nog inte haft något tema egentligen. (B)

Vi borde ha öppnat upp språkduschtandem lite mer innan vi började för alla parter, då hade det kanske sett annorlunda ut. Vi finns i olika daghem och avståndet känns ofta alldeles för långt. (B)

Här måste vi nog se oss själva i spegeln tänker jag, varför det inte fungerar så bra. Kanske vi kunde ha samarbetat lite mera och förberett oss lite bättre. Vi måste göra det bättre i nästa år. (D)

Den absolut svåraste utmaningen när det gällde att genomföra språkduschtandemverksamhet har varit tiden, menade alla informanter. Utöver tid måste pedagogerna också vara motiverade svarade en informant. När det inte fanns tid att planera var det också utmanande att hålla sig motiverad, kvaliteten blev inte som de hade tänkt sig, fortsatte informanten.

Tiden! Vi har haft så lite tid att planera det här. I förskolan finns så många andra måsten att språkduschtandem har blivit lite på sidan om. (D)

Samtliga informanter var eniga om att förberedelsearbetet borde ha gjorts bättre. Man kunde ha börjat genom att ”öppna upp” vad språkduschtandem är, sedan kunde man tillsammans ha funderat på gemensamma ”arbetssätt och målsättningar” för verksamheten. Det är viktigt att alla drar åt samma håll och följer ett gemensamt mönster för att samarbetet ska fungera menade informanterna. De var överens om att de alla hade behövt mera introduktion och förarbete innan språkduschtandemverksamheten drog i gång. De får nu utvärdera verksamheten och arbetssätten efter första året som gått och försöka utveckla arbetsmetoder för samarbetet och verksamheten inför nästa läsår.

De informanter som hade ett bra samarbete kring språkduschtandemverksamheten hade trevliga språkduschtandem träffar, vilka var väl planerade och byggde på varandra, bland annat genom att stunderna alltid inleddes med samma sång och avslutade med en avslutningssång. Kontinuiteten var viktig.

Vi är under samma tak vilket har varit en stor fördel. Både barn och vuxna kan träffas i korridoren vilket har underlättat mycket kring planeringsarbetet och samarbetet med språkduschtandem. (A)

En fördel att finnas i samma byggnad och i samma korridor. Om vi inte annars hunnit planera så mycket har vi kunnat talas i korridoren. (C)

Datum för gemensam planering skrevs in i kalendern, vilket gjorde att det var lätt att hålla fast vid tiderna. Språkduschtandemtillfällen kunde också förverkligas regelbundet eftersom de var inskrivna på veckoschemat.

4.3.3. *Samarbete inför framtiden*

Under intervjuerna med informanterna diskuterades också förskolorna placering och avstånd till varandra. Här konstaterades att de som befann sig i samma byggnad, kunde ses betydligt oftare och språkduschtandemverksamheten blev lättare för dem att förverkliga, menade informanterna. De som inte befann sig i samma byggnad upplevde större utmaningar i att få gemensam planering gjord. Att förverkliga språkduschtandemträffar medförde också ibland vissa utmaningar.

Gruppen vi samarbetar med finns i ett annat hus vilket har visat sig vara utmanande för vårt samarbete. Vi kan inte spontant träffas och byta några ord i en korridor och våra inbokade planeringsmöten har avbokats flera gånger på grund av att personal är borta eller annat överraskande har hänt. (B)

Samtidigt menade några informanter, att de måste försöka göra saker på andra sätt i framtiden och kanske träffas online via till exempel Teams och planera på så sätt gemensamt. Att lära sig nya arbetssätt för verksamheten är viktigt, även om det kanske till en början känns obekvämt, svarade en informant.

Man måste helt enkelt börja tänka ”utanför boxen” när de gäller våra arbetssätt och varför kan vi inte planera via Teams eller WhatsApp om vi inte kan träffas och ses konkret? Vi får bara försöka göra saker på nytt sätt! (D)

Samarbetet och språkduschtandemstunderna var tidvis svåra att förverkliga om till exempel personal var borta, vilket hände ganska ofta under första året med språkduschtandem. Covid-19 var en delorsak till att många planerade tillfällen och möten avbokades. Arbetssätten måste också utvecklas, menade informanterna. Att träffas med en mindre grupp barn exempelvis via Teams eller genom att använda iPads kunde diskuteras och utvecklas. Förskolegrupperna som befann sig i samma byggnad använde iPads som kommunikationsverktyg, under en period när de inte kunde och inte fick träffas fysiskt på grund av coronan. Det gäller att vara kreativ, svarade en av informanterna.

Coronan som härjade är en av orsakerna till att vi inte kunnat samarbeta så bra. Vi har varit tvungna att avboka många tillfällen på grund av den. (D)

Samtliga informanter var ense om, att första året som de provade på språkduschtandem, var ett introduktions år, både för pedagoger och barn. Nästa läsår är alla redan lite mera bekanta

med hur det hela fungerar och då vet pedagogerna vad som kan göras annorlunda. De poängterade också hur bra det är för både personal och barn att de alla arbetar i den tvååriga förskolan och att de alla har ett år till på sig att jobba med språkdushtandem. De behöver inte lära sig allting på nytt, utan nu får de fortsätta bygga på med samma barngrupper och samma vängrupper. Det här tyckte pedagogerna var en positiv sak, eftersom första året mera handlade om att göra barnen medvetna om en annan förskolegrupp som talar ett annat verksamhetspråk.

De här första året gick mera ut på sådant som fördomar språkgrupperna emellan, att barnen inte behöver vara spända och nervösa för barn som pratar ett annat språk. De har blivit en låg tröskel så att vi från hösten fortsätter med samma barn och försöker få in lite mera stoff. (A)

Nu har vi ju mest haft sånger och lekar med barnen, men från hösten försöker vi få in flera ord och mera innehåll så att man kanske kunde lära sig på det andra språket lite uttryck och meningar. Vi har ju inte tänkt att man måste lära sig ett språk utan de är språkdushtandem. Vi snusar lite på det andra språket. (A)

Informanterna nämnde att det har under Coronapandemin varit svårt att hålla språkdushtandemtillfällen. Vikariemängden har varit ganska stor i genom hela verksamhetsåret, alla vikarier vet inte vad språkdushtandem är och därför har också flera språkdushtandemtillfällen fallit bort. Alltid har det heller inte funnits vikarier vilket också har lett till att språkdushtandemtillfällen inhiberats. Flera gånger under intervjuens gång nämnde pedagogerna om vikten att prata med varandra om språkdushtandem och hur viktigt det är att öppna upp vad språkdushtandem handlar om, så alla får samma kunskaper inför nästa läsår. Som förslag att utveckla samarbetet inför nästa läsår föreslog en pedagog att man kunde ordna ett gemensamt planeringstillfälle för samtliga pedagoger där de kunde byta tankar och idéer och diskutera språkdushtandem tillsammans.

4.4. Pedagogers upplevelser av barns reaktioner och lärande

Barnen tycker om språkdushtandem, berättar informanterna. I de flesta förskolegrupperna har barnen från första stund tyckt om att ”duscha med språket” och träffa sina nya kompisar.

Vi talar om att träffa vår ”vängrupp” när vi har språkdushtandem och barnen är intresserade och ivriga varje gång. Dom har blivit bekanta med många från den andra språkgruppen och om vi hade hunnit ha flera språkdushtandemtillfällen, så hade dom säkert blivit ännu mera bekanta. (D)

Barnen tycker om språkdushtandem, de väntar redan på nästa gång. (D)

I en förskolegrupp tog det dock lite längre tid innan alla barn kände sig trygga med att träffa sin nya ”vängrupp”, barnen med det andra verksamhetspråket.

Familjerna har nog tyckt om det här. I början hade vi många frågor som till exempel; Börjar man redan med svenskaspråksundervisning i förskolan? När vi förklarat vad språkdushtandem handlar om har familjerna varit positivt inställda till det hela. (D)

Vi har flera känsliga barn i vår grupp så i början var de något barn som inte ville komma till förskolan eftersom man måste prata svenska trodde hen. När vi öppnade upp saken med vårdnadshavarna märkte vi att familjen hade missförstått vad språkdushtandem handlar om. Vi lär inte ett nytt språk, vi duschar. Nu tycker alla barn i gruppen om språkdushtandem. (C)

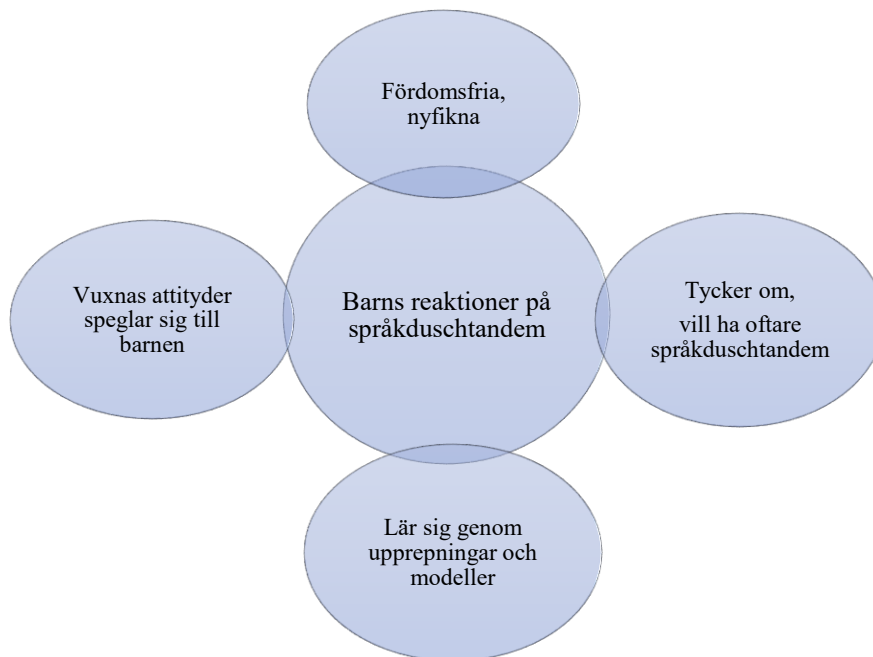
Enligt informanterna finns det ibland fördomar om saker man inte känner till, vilket förekom i några familjer när språkdushtandem skulle inledas. De flesta vårdnadshavare har tyckt om språkdushtandem och ser det som en positiv sak när barnen får bekanta sig med vårt andra inhemska språk, menar informanterna. Några vårdnadshavare i förskolan ifrågasatte varför man börjar införa andraspråksinlärning redan i förskolan? Denna attityd ledde till att barnen i några familjer inte ville komma till förskolan, eftersom man måste prata ”det andra språket” där, berättade en informant. När saken reddes ut förändrades vårdnadshavarnas attityder och barnen kom glatt till språkdushtandem tillfällen. Vissa vårdnadshavare önskar att förskolorna hade ännu mera språkdushtandem, berättade en av informanterna, det är sådana familjer som enbart talar minoritetsspråket svenska hemma.

Vårdnadshavarna har varit jättepositivt inställda på det här. Speciellt de familjer som är helt svenskspråkiga familjer har tyckt det är jättebra. Vi har till och med haft föräldrar som frågat om vi ännu kunde utvidga det här så att dom kunde hitta sin finska vän familj. Att man kunde byta barn och lära sig lite finska själv. (B)

Pedagogers attityder påverkar också långt i hur barnen i gruppen förhåller sig till språkdushtandem anser alla informanter. Om personalen visar god förebild och är motiverad, smittar iver och entusiasmen också av sig på barnen. Barn är till naturen nyfikna och konceptet med språkdushtandem fungerar bra, barnen vill gärna ha språkdushtandem oftare än vad personalen hinner hålla dessa stunder, svarar en annan informant. Figur 6, på följande sida, synliggör hur informanterna har upplevt att barnen har förhållit sig till språkdushtandem och hur barnen lärt sig andra språket.

Figur 6

Pedagogernas syn av barnens reaktioner och lärande av språkduschtandem (Nordblad, 2023).



De flesta barn, svenskspråkiga och finskspråkiga, ser fram emot språkduschtandem stunder när de alla vet vad språkduschtandem är, berättar informanterna. Eftersom språkduschtandemtillfällen finns insatta i veckoschemat i samtliga förskolor, har det också lett till att det inte är något märkvärdigt. Det hör till att ha språkduschtandemstunder precis som vilken annan verksamhet som helst berättar en informant. Alla informanter var eniga om att barnen har tyckt om och tycker om träffarna med den andra barngruppen. Språkduschtandem är ju endast en dusch av ett annat språk, inte någon språkundervisning i sig menade informanterna.

Eftersom vi har det på veckoschemat har det blivit till någonting vanligt, de hör liksom till. (A)

Barnens enskilda lärtig har inte direkt dokumenterats när det gäller språkduschtandem. Delar av språkduschtandemträffarna har synliggjorts genom att filma eller fotografera barn under språkduschtandemtillfällen och pedagogerna har tillsammans sett på bilder och film med gruppens egna barn. Vissa bilder har också skickats hem till vårdnadshavarna via SeeSaw

berättar informanterna vidare. Någon egentlig dokumentation har inte gjorts, men det ska absolut diskuteras i nästa utvärdering sade en informant.

Via Seesaw har vi skickat bilder till vårdnadshavarna men inte just på något annat sätt. Då när corona-epidemin var som värst så använde vi iPads och sjöng och bandade in och filma oss och skickade filmerna till vår vängrupp som vi har språkduschtandem med. (A)

Vi har tyvärr inte dokumenterat eftersom vi endast lärt oss några få ord på dessa gånger som inte är för många. Det här ska vi fundera på och utveckla till nästa år. (D)

En av informanterna berättar att de synliggjort delar av lärtigen genom att använda sig av lätta fraser och ord i den egna verksamheten, på det andra inhemska språket som barnen lärt sig under språkduschtandemtillfällen. På barnens initiativ kan grupper börja dagen med att säga god morgon på det andra verksamhetsspråket i stället för på barnens eget modersmål. Barnen kan till exempel välja att tacka för maten på svenska i stället för på finska. En annan informant berättar att barnen ofta vill, speciellt nu efter att de har börjat med språkduschtandem i förskolan, att pedagogerna berättar vad de har för mat för dagen på två språk.

Barnens nyfikenhet inför det andra språket har väckts i och med språkduschtandem. När pedagogerna upprepar, märker barnen också att de har lärt sig lite av det andra verksamhetsspråket redan, berättar pedagogerna. Klyftan mellan svenska och finska barnen har suddats ut i och med språkduschtandem vilket speciellt märks hos de barn som befinner sig i samma byggnad. Barnen hälsar på varandra och på pedagogerna från den andra verksamhetsgruppen när de ses på gården eller i korridoren, de är inte längre främmande för varandra. Det händer också att barn leker med varandra ute på gården, berättar informanterna.

4.5. Barnens erfarenheter av språkduschtandem

Barnen som deltog i intervjuerna var som tidigare nämndes i kapitel 3, åtta till antalet. Intervjuerna började med frågor om språklig bakgrund. När barn intervjuas måste man komma ihåg att barn är olika, så svaren är också väldigt varierande. Vissa frågor besvarades med att ”jag inte vet” eller en total tystnad, medan en del av barnen var mera pratsamma. Barnen är kodade från siffran 1 till 8. Barn 1–4 går i svenskspråkig förskola, medan barn 5–8 går i finskspråkig förskola.

4.5.1. Språklig bakgrund

En fjärdedel av barnen som intervjuades talar svenska som hemspråk, en annan fjärdedel talar finska som hemspråk, medan hälften av barnen talar både svenska och finska hemma med sina vårdnadshavare. Av samtliga barn har hälften registrerat modersmål på svenska och resten registrerat modersmål på finska. På frågan om vilka olika språk det talas i förskolan svarade barnen att det talas många olika språk, bland annat nämndes svenska, finska, ukrainska, ryska, polska, tyska, thai, engelska och arabiska. Gemensamt för barnen som intervjuades var att de alla gärna vill lära sig tala olika språk. Svenska och finska, men också engelska, är språk som barnen gärna vill lära sig. På frågan om hur barn kan lära sig flera språk, var de flesta barn övertygade om att man lär sig språk sen när man börjar i skolan. Genom språkduchtandemstunder kan man också lära sig lite svenska eller finska, svarade barnen.

4.5.2. Barnens tankar om språkduchtandem

Det är utmanande för barn att definiera vad språkduchtandem är. Samtidigt kan barnen ändå berätta att språkduchtandem är tillfällen när de leker med barn som talar ett annat verksamhetsspråk, svenska eller finska.

När vi har språkduchtandem leker vi med finska barnen. Vi sjunger först på svenska och sen på finska. Sen leker vi olika lekar. (1)

Vi lär oss svenska! (8)

Lekar och sånger hör till språkduchtandem menar barnen. De kunde berätta att de sjunger samma sånger på två olika språk när de har språkduchtandem.

Vi leker med dom andra. Vi lär oss finska när vi hör vad dom säger. (4)

Vi går till skogen och träffar vår vängrupp. Vi leker och lär oss om naturen och om träden. (3)

Vidare berättade barnen att de leker tillsammans med barn från den andra förskolan som talar ett annat verksamhetsspråk och favoritlekar är olika tafatt-lekar och färglek.

4.5.3. *Språkförståelse och språklärande*

Flera av de intervjuade barnen visste att de flesta pedagoger förstod och kunde tala både svenska och finska. Ibland var det svårt att veta vad den finska eller svenska pedagogen sa om de pratade för snabbt eller länge, svarade några barn. Den egna läraren kan förklara för enskilda barn vad dom ska leka, så alla förstår, berättade barnen vidare.

Först säger X vad vi ska sjunga, sen sjunger vi samma sång på svenska när Y säger att vi ska sjunga. (2)

Dom berättar så alla förstår. Svenska är svårt för mig, jag vet inte vad Y säger. (6)

Dom vuxna brukar skoja, men dom leker också. Det är kiva. (5)

Barnen var eniga om att man måste lyssna för att veta vad som ska hända under språkduschtandemstunderna. Ibland måste man också fråga av en vuxen ifall pedagogerna inte kommer ihåg att berätta så alla förstår svarade barnen. Flera av barnen visste att man kunde titta på sin kamrat ifall man inte förstod vad som sades på det andra verksamhetspråket.

Man måste lyssna vad dom säger. (4)

Jag brukar hjälpa (PIP) när hon inte vet. Jag vet för min pappa är faktiskt finsk så jag pratar nog också finska. (1)

Man kan också se på andra vad man ska göra om man inte vet när vi leker med vår vängrupp. Vi brukar leka "vessahippa" (barnet skrattar). (7)

Av barnens svar framkom också att de barn som kan både svenska och finska ibland också hjälper sina enspråkiga kompisar att förstå. Barnen berättade att man kan titta på vuxna eller sina kompisar för att veta om man inte förstår vad de menar.

Jag vet för jag kan faktiskt finska och svenska. Ibland berättar jag för min kompis som inte kan finska. (6)

Dom kan se på mig för jag kan svenska och finska och lite engelska också. (5)

Flera av barnen kunde berätta att de har lärt sig vissa ord på finska eller svenska när de lyssnat och upprepat samma ord flera gånger. På samma sätt har barnen lärt sig sjunga sånger på två språk, när de först lyssnat på sina kamrater och övat tillsammans. Några av barnen

berättade att man lär sig språk genom att lyssna och leka med andra barn som talar det andra verksamhetsspråket.

Jag lär mig hela tiden när jag får prata finska. (3)

Man kan först säga TACK på svenska och sen säger man på finska, jag vet att det heter KIITOS. (5)

Leken med andra barn är roligast under språkduschtandemtillfällena, berättar barnen. När man har språkduschtandem lär man sig finska eller svenska, svarade några barn. Av samtliga barn som intervjuades tyckte sju barn av åtta, att de har lärt sig ganska mycket finska eller svenska, medan endast ett barn tyckte att hen endast har lärt sig lite. Språkduschtandem har haft en positiv inverkan på barnen och alla barn som deltog i intervjuerna har lärt sig någonting på det andra verksamhetsspråket. Av intervjuade barnen kunde alla säga något ord på svenska eller på finska. Orden som alla barn kunde säga var; *Hej / Hei, Tack / Kiitos och Kom / Tule.*

4.5.4. Vänskap över språkgränsen och distansträffar

Några av barnen som har sin förskola i samma hus med sin vängrupp som talar ett annat verksamhetsspråk, berättar att de också ibland har lekt med sina nya kamrater. Ett svenskspråkigt barn berättade att hen besökt den finska förskolegruppen tillsammans med sin kamrat och lekt med sina nya finska kamrater efter maten.

Ibland får vi leka med våra finska kompisar. Jag brukar fara till X och leka och då kommer andra barn från X till oss. Vi byter grupp (skrattar). (3)

Ett barn berättade att hen tyckte det var tråkigt när ett planerat språkduschtandemtillfälle inte blev av och hen hade väntat på att få träffa sin nya kamrat. Språkduschtandemstunderna kan vara väldigt viktiga för barn, som genom språkduschtandem har hittat nya kamrater över språkgränserna. Några av barnen berättade också att de ibland gör olika uppgifter tillsammans med sina finsk- eller svensktalande kamrater. En gång hade de en QR-kod lek som var rolig svarade några barn. De har också firat avslutningsfest tillsammans med de barnen från den andra språkgruppen berättade några barn.

Vi hade roligt när vi lekte med QR-koderna. Vi fick saft och en tarra när vi var klara. (8)

När vi hade avslutning med X så fick vi ballonger och ett sånt där diplom. (1)

Utgående från barnens svar kan man utläsa att språkduschtandem är roligt. Via språkduschtandem blev barnen bekanta med varandra över språkgränserna och klyftan, speciellt mellan svenska och finska språket suddades ut genom gemensamma lek- och aktivitetsstunder. När covid-19 var som mest aktiv kunde barnen inte träffa sina nya kompisar konkret, utan de var tvungna att träffas på andra sätt. Ett barn berättade att de träffades på distans. De vuxna hjälpte till att spela in på iPad när några av de svenska barnen sjöng en sång. Filmen skickades sedan till finskspråkiga kamrater. De fick senare samma sång skickad tillbaka men på finska av sina nya kamrater.

Det var roligt när Y filma när vi sjöng. Sedan fick de andra barnen vår film. Vi fick en film av dom också när dom sjunger på finska. De var roligt. (2)

Ett annat barn berättade att hen hade ritat ett brev tillsammans med en kompis på iPad (Book Creator) som den vuxna i förskolan skickade till den andra förskolegruppens barn. Barnen tyckte om att samarbeta genom iPads. Att träffas digitalt på distans möjliggjorde flera träffar när covid-19 var som mest aktiv.

4.5.5. Inställning till det andra inhemska språket

Inget av barnen hade negativt att säga till om språkduschtandemtillfällen. Samtliga åtta barn som intervjuades tyckte att finska eller svenska är ett trevligt språk. Hälften av barnen tyckte riktigt mycket om finska eller svenska, medan resten av barnen tyckte ganska mycket om språken. Barnen tyckte att språkduschtandem var roligt och alla barn var eniga om att de gärna vill lära sig det andra verksamhetspråket, svenska eller finska.

De e ju lätt som en plätt. Ja kan prata finska faktiskt för nu ha ja lärt mig. (4)

Barnen tyckte att svenska och finska språket egentligen är ganska lätt att lära sig. Alla hade lärt sig något ord på finska eller på svenska under språkduschtandemtillfällen, förutom de barn som kunde språken från förut.

I intervjuerna framkom att genom språkduschtandem ges barnen många fördelar. (Se figur 7, på nästa sida). Barn får bekanta sig med ett annat verksamhetspråk, de kanske till och

med lär sig några ord och uttryck. De lär känna nya kamrater som de lär sig kommunicera med eller kanske kommunicerar de med hjälp av en kamrat som kan båda språken. Barnen introduceras i olika sätt att förverkliga språkdushtandem. Tandem kan förverkligas i stora grupper, mindre grupper eller på distans. Grunden för inställningen till ett annat språk läggs här i verksamheten.

Figur 7

Språkdushtandem är en form av språkberikande verksamhet med många fördelar. (Nordblad, 2023)



Av barnens svar kan man dra den slutsatsen att språkdushtandem är en effektiv verksamhetsform när man vill göra barnen medvetna om andra språk. Genom språkberikad verksamhet i småbarnspedagogiken hittas många fördelar. Barn får positiva upplevelser med språkdushtandem och nyfikenheten inför språk börjar gro i ett tidigt skede. Barn har inte fördomar, det är vi vuxna som gör dem. Om vi vuxna visar intresse för vårt andra inhemska språk, smittar det också av sig på våra barn. Att ha en verksamhet som språkdushtandem i förskolan, är inte bort från någon, tvärtom det berikar var och en.

5. Diskussion

Syftet för denna undersökning var att undersöka språkduchtandem i förskolan ur pedagogers och barns perspektiv, på vilket sätt pedagogerna beskriver språkduchtandem som arbetsätt och hur barnen upplever språkduchtandem i förskolan. Resultatet diskuteras i förhållande till bakgrund och teori i kapitel 5.1 och 5.2. Ansatsen och metoden för studien diskuteras i kapitel 5.3. Avslutningsvis diskuteras förslag på fortsatt forskning i kapitel 5.4.

5.1. Resultatdiskussion, pedagoger

Språkduchtandem infördes hösten 2021 i samtliga förskolor i Hangö. Metoden var ny för pedagoger och barn. Språkduchtandem var inte bekant för någon så det gällde att hitta arbetsätt som fungerade för alla. Samarbetet mellan språkgrupperna var inte så enkelt, speciellt i början.

5.1.1. *Struktur för språkduchtandem - en förutsättning för fungerande verksamhet*

Utgående från sammanställda resultat kan konstateras att arbetsätten var något varierande i förskolegrupperna och det tog tid innan alla grupper kände sig bekväma med språkduchtandem. Resultatet påvisar att det behövs mycket förarbete med strukturen för att få en fungerande språkduchtandemverksamhet. I de förskolor där språkduchtandem fungerade bra från första stund, avsatte pedagogerna tid för planering och var motiverade för att få arbetet att fungera. I dessa förskolor involverades hela personalen från teamen i förberedelserna och man utnyttjade personalens olika styrkor i verksamheten. Detta överensstämmer med vad Hansell & Pörn (2016) säger om att samarbete och planering är ytterst viktigt inför tandemarbetet. Enligt Hansell & Pörn (2016) är det också mycket viktigt att administrativ personal samarbetar för att möjliggöra gemensam tid för planering och undervisning. Det som pedagogerna poängterade, vilket också framkom i studien, var när verksamheten var väl strukturerad och förberedd, blev språkduchtandemtillfällena trygga stunder som barnen tyckte om. Resultatet visar alltså hur viktigt det är med en tydlig struktur för att språkduchtandemverksamheten kan fungera och för att barnen ska bli trygga med varandra. Det som samtliga pedagoger efterlyste var att få en enhetlig linje i hela staden och en jämlik språkduchtandempedagogik i samtliga daghem och förskolor. Pedagogerna efterlyste också mera fortbildning i ämnet och arbetsmetoder för språkberikande verksamhet.

5.1.2. *Praktisk tillämpning - arbetsmetoder*

I studien framgick också att deltagarna har haft språkduschtandemtillfällen olika antal gånger. Av resultatet kan konstateras att de grupper som befann sig i samma byggnad hade flera språkduschtandemtillfällen, än de grupper som var åtskilda. Här kan man spekulera om avståndet mellan daghemmen har en avgörande betydelse för hur samarbetet fungerar mellan två grupper. Studien påvisar tydligt att språkduschtandemverksamhet har hållits oftare och samarbetet mellan förskolorna har fungerat smidigare i de grupper som finns i samma byggnad.

Av resultaten framgick också att språkduschtandemtillfällen har förverkligats både i större grupper, men också i mindre grupper. Hansell et.al., (2022) säger också att det är bra att behålla gruppstorleken så att den är hanterbar. Stunderna har följt ett regelbundet mönster, så att stunderna varannan gång har börjat på svenska och varannan gång börjat på finska. Det ömsesidiga samarbetet har fungerat enligt ett av tandems grundprinciper om *ömsesidighet* (Löf, et al., 2016). Att stunderna följer ett visst mönster så att de alltid börjar och slutar på ett speciellt sätt skapar trygghet hos barnen (Hansell, et al., 2022). Vanligen har grupperna till en början träffats gemensamt för att sedan dela in barnen i mindre grupper. I varje grupp har det funnits en vuxen som talar barnens språk. Det är viktigt med en närvarande vuxen i varje grupp för att barnen ska våga skapa nya kontakter och våga samspela med barn från den andra språkgruppen. Vuxnas roll är att stöda, förklara och handleda (Hansell, et al., 2022). Det här har fungerat bra i grupperna.

Vidare kan konstateras att barnens språkmedvetenhet och språkförståelse har stöttats på många olika sätt under språkduschtandemtillfällen. Pedagoger och övrig personal har varit måna om att använda ett tydligt språk, med tydliga gester och miner i samspel med barnen. Personalen har under språkduschtandemtillfällen också tidvis använt sig av bilder som stöd. Ashby (2020) säger, när vi medvetet använder kroppsspråk och gester när vi kommunicerar med barn, gör vi det lättare för dem att förstå vad vi menar. Att också medvetet använda sig av bilder och tecken med alla barn, stöttar språkförståelsen och underlättar kommunikationen (Ashby, 2019). Detta har bidragit till att alla barn känt sig trygga och delaktiga på olika sätt. De flesta möten skedde utomhus i en trygg miljö. Vissa träffar hölls också inomhus, men endast i de förskolor som befann sig i samma byggnad. Hansell et.al., (2022) menar att det kan vara bra med variation. Variation av miljön, inne och ute, kan möjliggöra att nya kontakter skapas mellan barnen (Hansell, et al., 2022).

Genom språkduschtandemtillfällen blev barnen medvetna om varandra och olika verksamhetsspråk som talas i förskolorna. Genom att vistas i en miljö där man exponeras för

ett främmande språk, betyder det inte automatiskt att man lär sig tala språket, men man kan ha lättare att lära sig språket i ett senare skede (Huotilainen, 2019). *Autenticitet* har förverkligats genom att innehållet och materialet som användes i språkduschtandem var på barnens nivå, men ändå tillräckligt utmanande, för att barnen ska hållas intresserade, dessutom har verksamheten planerats att utgå från barnens intressen (Karjalainen, 2011). Att upprepa sånger, ramsor, fraser med mera, hjälper barn att lära sig språket (Hansell, et al., 2022). Ibland har barn också fått hjälpa till att översätta för andra barn. Det framgick i resultatet att pedagogerna ofta hade samlingstunder med barnen efter språkduschtandemtillfällen. Under dessa samlingar reflekterade barn och personal gemensamt över vad barnen hade lärt sig. Här fick också tvåspråkiga barn briljera när de fick hjälpa till med att översätta vissa ord och uttryck inför hela gruppen. Alla i gruppen repeterade tillsammans nya ord som de hade lärt sig och på det sättet lärde sig barnen ännu flera ord på ett andraspråk. *Autonomiprincipen* syns i verksamheten när barn får reflektera över sitt eget lärande (Hansell, et al., 2022).

5.1.3. Mångsidigt samarbete

I resultatet om samarbetet inom teamen, poängterades gemensam planering och involvering av hela personalen i teamet. När hela teamets styrkor togs i beaktande, blev också personalen mera motiverade inför språkduschtandem. Vidare framgick det i resultatet om samarbetet mellan pedagoger, hur viktigt det är att förbereda varje språkduschtandemtillfälle. Att samarbeta och tillsammans fundera på gemensamma riktlinjer och mål för verksamheten är viktiga aspekter som ska tas i beaktande. Också här kan man utnyttja varandras styrkor över gränserna, inte endast inom det egna teamet, för att verksamheten blir bra och personalen blir engagerad.

Pedagogerna kom på många idéer om hur samarbetet kunde utvecklas inför framtiden. Av resultatet framgick exempelvis att intresse finns för att vidareutveckla. När och om man inte kan träffas konkret kan man träffas virtuellt. Tid kan sparas om man inte behöver förflytta sig mellan förskolor. Att träffas på distans kan också vara ett alternativ ifall det är brist på personal. Som Hansell et.al., (2022) säger är det ibland utmanande att hitta tid att tillsammans planera verksamheten bland annat på grund av olika arbetstider och personalbrist. Samarbetet kan också ske på distans, via till exempel Teams, WhatsApp eller andra kommunikationskanaler (Hansell, et al., 2022). Vidare framkom också att språkduschtandemtillfällen kan hållas virtuellt, via skärmen. Ifall man inte kan träffas konkret, vilket var fallet när covid-19 var som mest aktuell, kan man till exempel skicka meddelanden till varandra, spela in meddelanden och film eller tala via Teams i smågrupper. Det gäller att lära sig nya arbetssätt och ”våga tänka utanför

boxen”. Studien påvisade också att det finns en önskan hos pedagogerna om gemensamma planeringstillfällen där idéer och förfaringssätt kan diskuteras. Även mera utbildning i språkduchtandem och tips för språkberikad verksamhet efterlystes.

5.1.4. Pedagogers upplevelser av barns reaktioner och lärande

Av resultaten kan utläsas att pedagogerna upplevde att barnen tyckte väldigt mycket om språkduchtandem när de blev vana med språkduchtandemstunderna. Det som pedagogerna också noterade var att flera av barnen lärde sig enstaka ord och uttryck på det andra verksamhetsspråket även om inte målsättningen var att lära sig språk. Som Hansell & Pörn (2016) säger, grundar sig tandem på en sociokonstruktivistisk syn på språklärande. Språklärande sker i samspel med andra barn när språket används (Hansell & Pörn, 2016). Speciellt i förskolorna som befann sig i samma byggnad märktes en stor förändring hos barnen. Många av dessa barn lärde sig mera finska och svenska än de barn som endast träffades ute under språkduchtandemtillfällen. De som befann sig i samma byggnad lekte också gärna utanför språkduchtandemtillfällen med barn från den andra gruppen. Även om barnen inte talade samma språk, märktes tydligt hur de kommunicerade med gester och blandspråk.

De flesta barn var blygsamma i början gentemot de barn som talade ett annat språk, men väldigt fort glömde barnen sin ängslan och nyfikenheten tog över. Det som också framkom i resultatet är hur mycket personalens och vårdnadshavarnas attityder påverkar barnens attityder. En positiv motiverande attityd skapar positiva, intresserade barn, utan fördomar. Som Laitinen (2021) betonar är det viktigt att vuxna handleder och stöttar barn och agerar modell med sitt eget beteende för att väcka barns intresse och motivation (Laitinen, 2021). Att exponera barnen med det andra inhemska språket har varit en fördel för alla barn, ansåg pedagogerna.

5.2. Resultatdiskussion, barn

Av sammanställda resultatet kan konstateras att samtliga barn som deltog i intervjuerna var positivt inställda till språkduchtandem. Att definiera språkduchtandem var utmanande för barnen. De förklarade språkduchtandem på olika sätt, bland annat så här: *lekstund med dom andra barnen, träff med vängruppen, lek- och sångstund med våra finska kamrater, stund när vi leker med svenska barnen*. Det som samtliga barn var på det klara med, var att de träffas med en grupp barn, som talar ett annat verksamhetsspråk och de har roligt tillsammans. Några barn

var av den åsikten att man kan lära sig lite språk när man har språkduschtandem i förskolan, fast på riktigt lär man sig språk sen när man börjar i skolan, menade barnen.

5.2.1. Barnens tankar om språkduschtandem

Av resultaten framkommer att barnen känner sig trygga med sina pedagoger under språkduschtandemtillfällena och de vet vem de ska lyssna på eller fråga om hjälp ifall de inte förstår vad pedagogen berättar på det andra verksamhetsspråket. Förutom att de vuxna agerar som språkliga modeller på sina egna verksamhetsspråk, är de vuxna också förebilder för barnen i samspelet med barn och vuxna från den andra språkgruppen (Hansell, et al., 2022). Det som också kom fram i resultatet var att barn ser på sina kamrater om de inte förstår instruktioner. De ser vad kamraten gör eller frågar av sin kamrat som förstår och kanske talar det andra språket. Ibland kan barn som talar flera språk hjälpa andra barn genom att översätta för dem. När barn lyfter fram de språk som de kan, blir barn experter på sina egna språk betonar Björklund et al., (2018). När flerspråkiga barn lär ut sitt eget språk, både till småbarnspedagoger och till andra barn i gruppen, ökar gruppens gemensamma språkmedvetenhet och språkkunskaper (Björklund & et al., 2018).

Vidare framgår i resultatet att barn anser sig lära språk genom att lyssna på hur andra talar och hur de låter. Huotilainen (2020) menar att barn registrerar språk i sitt undermedvetna när de blir utsatta för språk i sin lärmiljö och kan eventuellt lära sig enstaka ord och fraser genom att endast höra språket talas av andra (Huotilainen, 2019). Resultatet påvisade också att språklärande har skett genom att barn har sjungit bekanta sånger, först på sitt eget modersmål och sedan samma sång på ett andraspråk. Barnen har lärt sig genom att sjunga ord och uttryck på två språk och de har även lärt sig fraser genom upprepningar. Positiva upplevelser och erfarenheter av olika situationer väcker barns spontana nyfikenhet, menar Laitinen (2021). När barn får vistas i miljöer där de känner sig trygga och upplever samhörighet till andra, utvecklas deras motivation och intresse att lära sig mera (Laitinen, 2021). Det som också kom fram i resultatet var att barn också lär sig språk genom att leka med barn som talar ett annat språk. När barn vistas i utrymmen där man talar ett annat språk, utsätts barn automatiskt för det andra språket. Att samspela med andraspråkiga barn är en förutsättning för att lära sig flera språk (Cekaite, 2018). Även om barn inte talar samma språk kan de kommunicera och leka genom att tolka varandras kroppsspråk, gester och miner. Barn lär sig språk och andra färdigheter genom samspel med andra barn (Williams, 2020).

Resultatet påvisar också att barn genom språkduschtandemverksamhet har fått nya kamrater över språkgränserna. Barns nyfikenhet inför andra barn som talar ett annat verksamhetsspråk har gjort att klyftan mellan svenska och finska barn har suddats ut. När man planerar språkduschtandemtillfällen, ska barns behov av trygghet vara det centrala i verksamheten. Man strävar till att barn ska bli vana och känna sig trygga så att de vågar samspela med andra barn med ett annat verksamhetsspråk (Hansell, et al., 2022). Detta har lett till att barnen inte längre pekar och säger ”de där svenskarna” eller ”de där finnarna” utan de pratar om ”vi” tillsammans. Det märktes speciellt i förskolorna som befann sig i samma byggnad. Idag hälsar de svenska och finska barnen på vuxna som talar ett annat verksamhetsspråk. Genom språkduschtandem har några barn fått nya kamrater som de ofta leker med, ibland besöker de grannavdelningen, ibland leker de ute på gården. I och med covid-19 kunde inte språkduschtandemverksamhet ordnas konkret med fysiska träffar under en tid. I resultatet framgår att träffar ordnades då i stället virtuellt genom att grupperna bandade in hälsningar och sånger till varandra. Några barn skickade också hälsningar till sina nya kamrater genom att använda bland annat Book Creator på iPads och på det här sättet kunde språkduschtandem fortsätta trots stränga förbud att träffas. Digitala verktyg kan användas mångsidigt bland annat som hjälpmedel för att variera aktiviteterna menar Hansell et al. (2022).

Resultatet påvisar också att inställningen till det andra inhemska språket har förändrats. I början var barnen blyga och alla visste inte ens om att det fanns ett annat verksamhetsspråk. Efter första året med språkduschtandem vågar barnen leka och prata med varandra under språkduschtandemstunderna. Utgående från de sammanställda resultaten kan det ytterligare konstateras att samtliga barn som intervjuades gärna vill ha språkduschtandemverksamhet i sina förskolor. Samtliga barn har lärt sig ord finska eller svenska, vissa har lärt sig mera.

5.3. Metoddiskussion

Jag valde en kvalitativ metod med fenomenologi som forskningsansats för min studie. Jag ansåg att fenomenologi var lämpligast, eftersom jag ville undersöka pedagogers och barns upplevelser av ett fenomen, alltså av språkduschtandem. Fenomenologi kan tolkas som läran om det som visar sig, såsom saker och fenomen uppfattas (Christoffersen & Johannessen, 2015). Genom att undersöka hur pedagoger och barn upplever olika händelser eller situationer har jag genom min studie fått en uppfattning om hur pedagoger och barn upplever språkduschtandem i förskolan. Eftersom jag arbetar som speciallärare inom småbarnspedagogik med både svenska och finska barn, har jag träffat alla barn tidigare, så jag var inte helt obekant för något barn. Kanske är det

en fördel att jag som intervjuare var bekant för barnen, de var inte blyga, utan pratsamma. Här kan man spekulera om en utomstående person hade fått samma resultat eftersom barnen kanske hade agerat annorlunda mot en främmande person. Samtidigt kan man spekulera kring det faktum att också de pedagoger som intervjuades känner mig. Var de ärliga i sina svar eller svarade de så som de tror att jag ville? I alla fall har jag agerat professionellt och inte låtit mig påverkas av att jag känner någon av de som deltog i mina intervjuer. Jag har varit ytterst neutral och försiktig med mina egna kommentarer, så att jag inte påverkat eller lett pedagoger eller barn att svara på ett visst sätt.

Jag har använt mig av semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod, eftersom jag ville ta reda på hur pedagoger och barn upplever språkduchtandem. Jag använde mig av en intervjuguide (se bilaga 1–4) men jag ställde också följdfrågor och ändrade ibland på ordningsföljden på frågorna i intervjuguiden för att den skulle passa in vid varje enskild intervju. Dalen (2019) menar att en intervjuguide är som ett manuskript som skapar en mera organiserad process. Enligt Denscombe (2018) kan den som intervjuar vara flexibel och ändra ordningsföljden för frågorna under intervjuens gång, samt ställa flera följdfrågor vid behov (Denscombe, 2018). Jag gjorde några testintervjuer före jag påbörjade mina egentliga intervjuer. Enligt Dalen (2019) ska man göra testintervjuer för att se att intervjuguiden fungerar, men också för att testa sig själv som intervjuare (Dalen, 2019). Intervjuerna med pedagoger gick bra, men det var mer krävande att genomföra intervjuer med barn. Vissa barn var mera pratsamma än andra och ibland fick jag endast som svar; jag vet inte eller total tystnad. När barn inte svarade, försökte jag i stället ställa andra frågor för att få till en diskussion, oftast lyckades detta, men ibland blev svaren ofullständiga på vissa frågor med flera barn. Här var jag noggrann att inte styra barnens svar utan jag var mån om att barnen fick svara som de svarade och godtog att det ibland blev tysta svar. Eftersom jag deltagit i flera språkduchtandemtillfällen var jag tvungen att hålla mig objektiv under intervjuerna även om jag själv hade en annan syn på vissa frågor.

Då alla mina intervjuer var utförda och inspelade, transkriberades intervjuerna. Enligt Dimenäs (2020), är det viktigt att den som forskar själv transkriberar sina intervjuer, eftersom man vid transkription kommer nära innehållet och kan reflektera över det som sägs i intervjuerna (Dimenäs, 2020). Vidare säger Dalen (2019) att det är en fördel med bandade intervjuer eftersom man kan spola tillbaka och lyssna flera gånger för att säkerställa att man uppfattar vad de intervjuade menar (Dalen, 2019). Jag tog god tid på mig att transkribera intervjuerna och jag fick många gånger gå tillbaka och lyssna på vad informanterna sa för att citera dem korrekt. Att vara noggrann ökar trovärdigheten för studien. I och med att

forskningsfrågorna också har besvarats genom studien, kan jag konstatera att studien är trovärdig (Jacobsson & Skansholm, 2019). Denscombe (2019) menar att resultat och trovärdighet alltid till en viss del påverkas av den som intervjuar. Jag försökte vara objektiv och inte styra informanternas åsikter och svar. Jag lyssnade aktivt utan att avbryta informanterna. Jag anser att studien också är trovärdig eftersom jag undersökt det som var avsett att undersökas (Fejes & Thornborg, 2019).

5.4. Slutord och förslag till fortsatt forskning

Syftet med studien var att ta reda på hur pedagoger och barn upplever språkduchtandem i småbarnspedagogiken. Det var utmanande att hitta litteratur om språkduchtandem och om tandempedagogik, vilket har lett till att teori och tidigare forskning inte är så brett presenterat i arbetet. Tidigare forskning och teori som jag har fördjupat mig i överensstämmer dock långt med hur pedagoger upplever att arbetsätten inom språkduchtandem ser ut. Barnens del i studien blev inte så stor, intervjufrågorna var färre än för vuxnas del. Barns upplevelser av språkduchtandemträffar har varit mycket intressant att analysera eftersom forskning inte just finns att jämföra ur barnperspektiv. Jag har fått mycket intressant och värdefullt data, vilket jag hoppas kunna använda när vi i Hangö utvärderar språkduchtandem i småbarnspedagogiken och förskolan inför nästa läsår. Här kan jag inte låta bli att spekulera om hur intervju svaren hade sett ut om jag hade intervjuat samtliga ett år senare. Då hade de alla, både pedagoger och barn redan haft erfarenhet och prövat på språkduchtandem under ett års tid. Hade svaren och resultatet blivit mycket annorlunda?

Som vidare forskning inom området kunde vara en fördjupning i barnens upplevelser av språkduchtandem. Genom observationer och filminspelning hade materialet blivit betydligt större och säkert gett ännu mer intressant och värdefull information. Det kunde också vara intressant att göra en fortsättning eller uppföljning av samma barn som nu deltagit i språkduchtandem, kanske kunde man intervju dem om ett år och följa med utveckling och samarbete över språkgränserna. Språkduchtandem påbörjades i Hangö samtidigt i småbarnspedagogiken, i förskolan och i årskurserna 1–6. Därför kunde det vara intressant att följa med barnen genom hela verksamheten från småbarnspedagogiken till grundskolans årskurs 6. Det skulle också vara intressant att följa med de pedagoger som nu deltog i studien om några år, för att följa upp om deras upplevelser har ändrats, om det har skett en märkbar utveckling i arbetsätten.

Litteraturförteckning

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Stockholm: Liber AB.
- Ashby, E. (2019). *Språkstimulera mera! Att stötta barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Baker, C., & E. Wright, W. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters. doi:<https://doi.org/10.21832/BAKER9899>
- Bjar, L., & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. i L. Bjar, & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 17-27). Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, S., Hansell, K., & Tötterman-Engström, T. (2018, 6 13). "Absolut ingen rädsla utan nyfikenhet" Tidigareläggning av finska-Case Nykarleby. Retrieved 2 15, 2023, from <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/absolut-ingen-radsla-utan-nyfikenhet-tidigarelaggning-av-finska-case-nykarleby>
- Björk-Willén, P. (2018). Inledning. i P. Björk-Willén (Red.), *Svenska som andra språk i förskolan* (ss. 11-14). Stockholm: Natur&Kultur.
- Cekaite, A. (2018). Sociala aktiviteter som öppningar mot språket. i P. Björk-Willén, & P. Björk-Willén (Red.), *Svenska som andra språk i förskolan* (ss. 56-71). Stockholm: Natur & Kultur.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Dalen, M. (2019). *Intervju som metod*. Falkenberg: Gleerups förlag Ab.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet- Forskningsmetodik för förskolläro- och lärarprofessionen*. Stockholm: Liber AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. i A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 16-43, 275-279). Stockholm: Liber AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier*. (R. Thornberg, Red.) Stockholm: Liber AB.
- Gibbons, P. (2020). *Stärk språket, stärk lärandet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Gjems, L. (2018). *Det vi vet om språkstimulering i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hangö. (den 17 oktober 2022). Hangö stads plan för försöket med tvåårig förskola 2021-2024. (A. i. förskola, Sammanställare) Hangö. Hämtat från https://www.hanko.fi/files/16096/Hango_stads_plan_for_forsoket_med_tvaarigforskola.pdf den 9 februari 2023
- Hansell, K., & Bergroth, M. (2020). Språkmedvetenhet inom småbarnspedagogik – pedagogernas reflektioner över begreppet. i H. Hirsto, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räsänen, & N. Keng (Red.), *Työelämän viestintä*

- III, Arbetslivskommunikation III, Workplace Communication III, Kommunikation im Berufsleben III* (ss. 239-252). Vasa: VAKKI publications 12. Hämtat från https://vakki.net/wp-content/uploads/2020/12/VAKKI2020_HansellBergroth_pdf.pdf
- Hansell, K., & Pörn, M. (04 2016). Klasstandem som modell för språkundervisning. i A. Westerholm, & G. Oker-Blom (Red.), *Språk i rörelse- skolspråk, flerspråkighet och lärande* (ss. 146-165). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtat från <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/sprak-i-rorelse-skolsprak-flersprakighet-och-larande> den 15 04 2022
- Hansell, K., Palojärvi, A., Björklund, S., & Pärkkä, M. (den 13 5 2020). *Kielirikasteinen varhaiskasvatus ja toinen kotimainen kieli avaimina kielitietoisuuteen ja monikielisyteen*. Hämtat från Kieli, koulutus ja yhteiskunta: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/kielirikasteinen-varhaiskasvatus-ja-toinen-kotimainen-kieli-avaimina-kielitietoisuuteen-ja-monikielisyteen> den 19 12 2022
- Hansell, K., Pörn, M., Backman, T., Fredman, H., Kangas, M., Nord-Karlström, P., . . . Rönnholm, H. &. (2022). Språkdushtanden i nybörjarundervisningen. Guide för lärare. Vasa.
- Hansell, K., Still, J., Forsberg, J., Jacobson, J., Kallio, T., Purtola, S., . . . Bäck, S. (2022, 03 15). Språkdushtandem inom småbarnspedagogiken. 4-60. Vasa: Åbo Akademi. Hämtat från, https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/185093/Spr%c3%a5kdu%20sch%20tandem%20in%20sm%c3%a5barnspedagogiken_Kielisuihkutandem%20varhaiskasvatuksessa_Doria.pdf?sequence=1&isAllowed=y den 15 01 2023
- Hansell, Katri; Pörn, Michaela. (u.d.). *Vad är tandempedagogik*. Hämtat från Tandempedagogik: <https://blogs2.abo.fi/tandem/vad-ar-tandempedagogik/> den 15 2 2022
- Harju-Luukkainen, H. (2018). Småbarnspedagogik på olika språk. i H. Harju-Luukkainen, & A. Kultti (Red.), *Undervisning i flerspråkig förskola* (ss. 17-26). Malmö: Gleerups förlag AB.
- Harju-Luukkainen, H. (2018). Sämre inlärningsresultat för de elever som inte talar skolspråket hemma. i H. Harju-Luukkainen, & A. Kultti (Red.), *Undervisning i flerspråkig förskola* (ss. 29-35). Falkenberg: Gleerups Utbildning AB.
- Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jacobsen, D. I. (2016). *Förståelse, beskrivning och förklaring. Introduktion till samhällsvetenskaplig metod för hälsovård och socialt arbete*. Malmö: Studentlitteratur.
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Justitieministeriet. (den 2 December 2021). Nationalspråksstrategi. Helsingfors. Hämtat från <https://oikeusministerio.fi/sv/nationalspraksstrategi> den 9 februari 2023

- Karjalainen, K. (2011). *Interaktion som mål och medel i FinTandem.Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Jyväskylä: Vaasan yliopisto. Hämtat från https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7413/isbn_978-952-476-354-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y den 05 02 2023
- Kommunförbundet. (2022). *Fungerande tvåspråkighet i kommunerna*. Helsingfors. Hämtat från <https://www.kommunforbundet.fi/informationsprodukter-och-informationstjanster/webbhandbocker/fungerande-tvasprakighet> den 9 Februari 2023
- Kultti, A. (2023). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan: lärande av och på ett andra språk* (2 uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laitinen, S. (2021). *Pienten lasten motivaatio*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leimu, I. (2021). *Kieli tarttuu leikiten. Varhennettu kielenopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Löf, Å., Koskinen, H., Pörn, M., Hansell, K., Korhonen, A., & Engberg, C. (2016). *Klasstandem. En resa över språkgränsen*. Vasa: Åbo Akademi. Hämtat från <http://web.abo.fi/e-mag/klasstandem/pdf.pdf> den 15 2 2023
- Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Morgan, E., Tvingstedt, A.-L., & Salameh, E.-K. (2018). Flerspråkighet i förskolan. i E.-K. Salameh, & U. Nettelbladt, *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Flerspråkighet- utveckling och svårigheter* (ss. 289-321). Lund: Studentlitteratur AB.
- Niemitalo-Haapola, E., & Ukkola, S. (2020). Kielellinen tietoisuus. i E. Niemitalo- Haapola, S. Haapala, & S. Ukkola (Red.). Jyväskylä: PS- kustannus.
- Norling, M. (2015). *Förskolan- En arena för social språkmiljö och språkliga processer*. Västerås, Sverige: Mälardalens Universitet. Hämtat från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:783021/FULLTEXT02.pdf> den 15 02 2023
- Palla, L., & Vallberg Roth, A.-C. (2018). *Characteristics of preschool teaching in language, communication and multilingualism: Expressions from ten Swedish municipalities*. Malmö: Malmö Universitet. Hämtat från http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol76/189-214.Palla_Vol.76-2_PEC.pdf den 03 01 2023
- Salameh, E.-K. (2021). Flerspråklig utveckling. (artikel 8). Stockholm: Skolverket. Hämtat från <https://www.skolverket.se/download/18.2f324c2517825909a162926/1623822212609/artikel-8-flersprakig-utveckling-2.pdf> den 5 5 2023
- Salameh, E.-K., Nettelbladt, U., Zetterholm, E., & Andersson, K. (2018). Flerspråkig utveckling. i E.-K. Salameh, & U. Nettelbladt (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (ss. 33-70). Lund: Studentlitteratur AB.
- Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Malmö: Malmö Högskola.

- Sopanen, P. (den 09 05 2018). *Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa*. Hämtat från Kieliverkosto: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielitietoisuus-uudessa-varhaiskasvatussuunnitelmassa>
- Szlarski, A. (2019). Femenologi. i A. Fejes, & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 148-161). Stockholm: Liber Ab.
- Säljö, R. (2018). Epilog: Språk, flerspråkighet och lärande i förskolan i globaliseringens tid. i H. Harju-Luukkainen, & A. Kultti (Red.), *Undervisning i flerspråkig förskola* (ss. 147-158). Falkenberg: Gleerups Utbildning Ab.
- TENK, F. d. (den 12 4 2023). God vetenskaplig praxis (GVP). Helsingfors: Forskningsetiska delegationen. Hämtat från <https://tenk.fi/sv/forskningsfusk/god-vetenskaplig-praxis-gvp> den 2 5 2023
- Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtat från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014_0.pdf den 7 5 2023
- Utbildningsstyrelsen. (2022). Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022. Helsingfors. Hämtat från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2022.pdf
- Vuorimies, O. (den 12 01 2021). Kielisuihkuttelua eskarissa. Hämtat från <https://www.jyvaskyla.fi/blogit/kasvun-ja-oppimisen-blogi/kielisuihkuttelua-eskarissa>
- Williams, P. (2020). *När barn lär av varandra- samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber AB.
- Öhman, M. (2022). *Låt leken främja språket*. Stockholm: Gothia Kompetens AB.

Bilaga 1.

Intervjufrågor pedagoger

Forskningsfråga: *Hur upplever pedagogerna arbetet med språkduchtandem?*

Ställer ytterligare följdfrågor vid behov. Tex varför? berätta mera? varför inte? varför? på hurdant sätt? osv för att få ett mera heltäckande svar.

1. Vad har du för utbildning?
2. Hur länge har du jobbat som lärare?

Tandem och språköverskridande samarbete

3. Hur har ni genomfört språkduchtandem i praktiken?
4. På vilket sätt tänker du att tandempedagogiken kan tillämpas i förskolan, dvs det ömsesidiga samarbetet och lärandet mellan språkgrupperna?
5. Hur skapar ni förutsättningar för barnen att på ett tryggt sätt bekanta sig med den andra språkgruppen och språket?

Teman och fokusområden

6. Hur har ni valt vilka teman ni jobbat med? Har temana varit samma i alla grupper och på båda språken?
7. Hur stöttar ni barnens språkmedvetenhet och språkförståelse? Flerspråkiga barn som talar annat förstaspråk hemma?

Arbetssätt

8. Vilket arbetssätt och vilka strategier använder ni för att skapa kontakt mellan språkgrupperna?
9. Hur tycker du att arbetssättet i språkduchtandem har fungerat i praktiken?
10. Vad har varit utmanande?
11. Hur fungerar kommunikationen mellan språkgrupperna och inom språkgrupperna?
12. Har ni utnyttjat de två- eller flerspråkiga barnens kompetens i verksamheten? På vilket sätt?
13. Har ni dokumenterat eller synliggjort det enskilda barnets lärandeprocess? Hur?

Barnens reaktioner och lärande

14. Hur har barnen reagerat på tandemsamarbetet?
15. Har ni frågat barnen vad de har för tankar om tandem, vad har de i så fall svarat?
16. Har föräldrarna kommenterat tandemverksamheten eller berättat om att barnen kommenterat det hemma? Vad har de i så fall sagt?

Utgångspunkten för lyckat samarbete i framtiden

17. Vad anser du är minimiresurserna och kraven för att bygga upp fungerande tandemsamarbete inom förskolan? > personalresurserna, barngruppen, språkfärdigheterna (personalen och barnen), utrymmen, material, tid
18. Har du nu, då du jobbat med språkduchtandem en tid, förslag på hur du kunde förändra verksamheten?
19. Skulle du rekommendera språkduchmetoden för andra? Varför? Varför inte?

Bilaga 2

Haastattelukysymykset / Varhaiskasvatuksen opettajat

”Miten opettajat kokevat kielisuihkutandem työskentelyn?”

1. Mikä koulutus sinulla on?
2. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
3. Miten olette toteuttaneet kielisuihkutandemia käytännössä?
4. Miten tandempedagogiikkaa, eli kieliryhmien keskinäistä yhteistyötä ja oppimista, voidaan mielestäsi soveltaa varhaiskasvatuksessa / esikoulussa?
5. Miten luotte lapsille edellytykset tutustua toiseen kieliryhmään ja (vieraaseen) kieleen turvallisesti?
6. Miten valitsette, mitä teemoja työstätte? Ovatko teemat olleet samat molemmissa ryhmissä ja molemmilla kielillä?
7. Miten tuette lasten kielitietoisuutta ja vieraan kielen ymmärtämistä? Miten tuette lapsia, joilla on muu kotikieli kuin suomi tai ruotsi?
- (8. Mitä lähestymistapaa ja strategioita käytätte kontaktin luomiseen kieliryhmien välille?)
9. Miten työtapa kielisuihkutandemissa on mielestäsi toiminut käytännössä?
10. Mikä on ollut haastavaa?
- (11. Miten viestintä kieliryhmien välillä ja kieliryhmien sisällä toimii?)
12. Oletteko käyttäneet (hyödyntäneet) kaksi- tai monikielisten lasten kielitaitoja toiminnassa? Millä tavalla?
13. Oletteko dokumentoineet tai tehneet näkyväksi yksittäisen lapsen oppimisprosessia? Miten?
14. Miten lapset ovat suhtautuneet tandemyhteistyöhön?
15. Oletteko kysyneet lapsilta, mitä he ajattelevat tandemista, ja jos olette, mitä he ovat vastanneet?
16. Ovatko vanhemmat kommentoineet tandemtoimintaa tai kertoneet teille, että lapset puhuvat siitä kotona? Jos on, mitä he ovat sanoneet?
17. Mitkä ovat mielestäsi vähimmäisresurssit ja -vaatimukset toimivan tandemyhteistyön rakentamiseksi esikoulussa?
> henkilöstöresurssit, lasten ryhmät, kielitaidot (henkilökunta ja lapset), tilat, materiaalit, aika
18. Nyt kun olet työskennellyt kielisuihkutandemin parissa jonkin aikaa, onko sinulla ehdotuksia siitä, kuinka voisitte tehdä toisin? Kehittää kielisuihkutandemia?
19. Suositteletko kielisuihkumenetelmää muille? Miksi? Miksi et?

KIITOS!

Bilaga 3.a

Intervjufrågor, barn

Hej, du går i förskolan och nu ska jag fråga några frågor av dig.

Vad heter du? Trivs du i förskolan? Vad tycker du om att göra? Fortsätter beroende på barnets svar...om det är pratsamt eller inte.

Språklig bakgrund

Du går i en svenskspråkig förskola.

1. Vilket eller vilka språk talar du hemma?

- svenska
- finska
- något annat; berätta vilket/vilka språk

2. Vilket språk tycker du själv att du kan tala bäst?

- svenska
- finska
- något annat; berätta vilket/vilka språk

3. Pratas det andra språk i förskolan än svenska?

- svenska
- finska
- något annat; berätta vilket/vilka språk

4. Skulle du vilja kunna tala andra språk? Vilka i så fall?

- svenska
- finska
- något annat; berätta vilket/vilka språk

5. Tror du att du kommer att lära dig andra språk senare? Varför? Varför inte?

Beroende på hur intervjun förlöper, om barnet talar och är pratsamt låter jag hen berätta mera. Jag fyller jag på med följdfrågor där det passar in.






Bilaga 3.b

Frågor om språkdushtandem

1. Jag hörde att ni håller på med språkdushtandem i förskolan. Berätta...
2. Vad gör ni under språkdushtandem i förskolan? (Berätta något exempel)
3. Vad gör de svenskspråkiga vuxna under tandemträffarna? (Berätta något exempel)
4. Vad gör de finskspråkiga vuxna under tandemträffarna? (Berätta något exempel)
5. Hur vet du vad ni ska göra? (Berätta exempel)
6. Hur vet de finskspråkiga barnen vad de ska göra? (Berätta exempel)
7. Hur kan ni barn hjälpa varandra att förstå?
8. Kan du berätta hur man kan hjälpa de finskspråkiga att förstå och lära sig svenska?
9. ?

				
jag tycker riktigt mycket om den	jag tycker ganska mycket om den	jag vet inte riktigt om jag tycker om den eller inte	jag tycker inte så mycket om den	jag tycker inte alls om den

10. Vad är roligast med språkdushtandem i förskolan? (Berätta något exempel)
11. Finns det något som du inte tycker om under språkdushtandem i förskolan? (Berätta något exempel)
12. Är finska ett trevligt språk?
13. Vad tycker du om språkdushtandem?

				
mycket roligt	ganska roligt	jag vet inte riktigt	inte så roligt	inte alls roligt

14. Fortsätt denna mening: Jag vill lära mig finska, för att...

ÖVRIGT:

Vill du berätta mera?

Beroende på hur barnet berättar kan jag ställa följdfrågor där jag tycker det behövs.

Bilaga 4.a

Haastattelukysymykset, lapset

Hei, käyt esikoulua ja nyt kysyn sinulta muutaman kysymyksen.

Pidätkö esikoulusta? Mitä tykkäät tehdä? Jatkan riippuen lapsen vastauksista, onko hän puhelias vai ei.

Kielellinen tausta

1. Mitä kieltä tai kieliä puhut kotona?

≤ suomea

≤ ruotsia

≤ jotain muuta; kerro mitä kieltä tai kieliä

2. Mitä kieltä luulet osaavasi parhaiten?

≤ suomea

≤ ruotsia

≤ jotain muuta; kerro mitä kieltä

3. Puhutaanko esikoulussa muita kieliä kuin suomea?

≤ suomea

≤ ruotsia

≤ jotain muuta; kerro mitä kieltä / kieliä

4. Haluaisitko itse puhua muita kieliä? Mitä kieliä siinä tapauksessa?

≤ suomea

≤ ruotsia

≤ jotain muuta; kerro mitä kieltä / kieliä






5. Luuletko oppivasi muita kieliä myöhemmin? Miksi? Miksi et?

Riippuen siitä, miten haastattelu etenee, jos lapsi puhuu ja on puhelias, annan hänen kertoa lisää. Täytän jatkokysymyksillä, kun on mahdollista.






Bilaga 4.b

Kysymyksiä kielisuihkutandemista

1. Kuulin, että teillä on kielisuihku-tandemia esikoulussa. Kerro siitä...
2. Mitä teette kielisuihkutandemin aikana esikoulussa? (Kerro esimerkki)
3. Mitä suomenkieliset aikuiset tekevät tandemkokousten aikana? (Kerro esimerkki)
4. Mitä ruotsinkieliset aikuiset tekevät tandemkokouksissa? (Kerro esimerkki)
5. Mistä tiedät mitä pitää tehdä? (Kerro esimerkkejä)
6. Mistä ruotsinkieliset lapset tietävät mitä heidän pitää tehdä? (Kerro esimerkkejä)
7. Kuinka te lapset voitte auttaa toisianne ymmärtämään?
8. Voitko kertoa, miten voi auttaa ruotsinkielisiä ymmärtämään ja oppimaan suomea?
9. Näytä miten paljon tykkäät tandemtuokioista esikoulussa?

				
Tykkään todella paljon	Tykkään aika paljon	En tiedä, jos tykkään tai en	En tykkää niin paljon	En tykkää ollenkaan

10. Mikä on hauskinda esikoulun kielisuihkutandemissa? (Kerro esimerkki)
11. Onko jotain, mistä et pidä kielisuihkutandemin aikana? (Kerro esimerkki)
12. Onko ruotsi kiva kieli?

				
Tosi kiva	Aika kiva	En oikein tiedä	Ei niin kiva	Ei ollenkaan kiva

13. Jatka tätä lausetta: Haluan oppia ruotsia koska, ...

MUUTA:

Haluatko kertoa lisää?

Riippuen siitä mitä lapsi kertoo, voin esittää jatkokysymyksiä, jos katson sen tarpeelliseksi.

Bilaga 5

Januari 2022

Hej,

Jag studerar till magister inom småbarnspedagogik vid Åbo Akademi i Vasa och skriver mitt slutarbete (avhandling) om språkduschtandem i förskolorna i Hangö. Jag kommer under vårterminen att besöka både svenskspråkiga och finskspråkiga förskolor som deltar i språkduschtandem.

För mitt slutarbete intervjuar jag några barn från varje förskola och ber därför om tillstånd om att eventuellt få intervjua ert barn.

Intervjuerna är korta, 10–20 minuter långa. De sker konfidentiellt, bandas in och raderas när min avhandling är färdig. Inga som helst barn kan kännas igen på basis av intervjuerna eftersom vare sig namn eller förskolegrupp nämns i samband med intervjuerna. Man kan heller inte koppla ihop barn och förskola. Intervjuerna görs på barnens villkor och de kan avslutas när som helst. Ingen annan än jag kommer att kunna ta del av själva intervjumaterialet. Jag hoppas ert barn får delta.

Jag hoppas på ett gott samarbete och vid frågor får ni gärna kontakta mig.

Mvh.

Anita Nordblad, speciallärare inom småbarnspedagogik

Anita.nordblad@hanko.fi eller 040 743 5213

Vänligen returnera denna blankett till förskolan senast fredag 28.1.2022.

Mitt barn _____

får delta i intervju som görs i förskolan under februari och mars 2022.

_____ (vårdnadshavares underskrift)

Hangö ____/____ 2022

Hei,

Opiskelen varhaiskasvatuksen maisteriksi (Åbo Akademi, Vaasa) ja kirjoitan tällä hetkellä loppututkielmaani ja tutkin kielisuihkutandemia Hangon esikouluissa. Vierailen kevään aikana, sekä suomen – että ruotsinkielisissä esikouluissa, niissä jotka osallistuvat kielikylpysuihkutandemiin. Lopputyötäni varten haastattelen lapsia jokaisesta esikouluryhmästä (2–3 lasta). Tämän takia pyydän kirjallista lupaa, että lapsenne saisi osallistua tähän projektiin.

Haastattelu on kestoaltaan noin 10–20 minuuttia. Haastattelu on luottamuksellinen, se nauhoitetaan ja hävitetään kun tutkielma on valmis. Lasta ei voi tunnistaa haastattelujen perusteella, koska haastatteluissa ei mainita nimiä eikä lapsia yhdistetä tiettyyn esikouluun. Haastattelut tehdään lasten ehdoilla ja ne voidaan keskeyttää milloin vain. Kukaan ulkopuolinen ei kuule haastatteluja, ainoastaan allekirjoittanut.

Toivon hyvää yhteistyötä ja jos teillä on kysymyksiä olkaa rohkeasti yhteydessä.

Yst.terv.

Anita Nordblad, varhaiskasvatuksen erityisopettaja

Anita.nordblad@hanko.fi tai 040 743 5213

Täten annan suostumukseni, että lapseni saa osallistua haastatteluun, joka tehdään esikoulussa helmi- ja maaliskuun 2022 välisenä aikana.

Hangossa ____/____ 2022

Lapsen nimi

Huoltajan allekirjoitus

Palauta tämä esikouluun viimeistään perjantaina 28.1.2022 mennessä.