

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Examensarbete, avancerad nivå 15 hp | Utbildningsvetenskap C |
Höstterminen 2013

"En gång till!"

- en kommunikationsetnografisk studie om
andraspråksinlärares deltagande i förskolan

Av: Robin Samuelsson

Handledare: Anna Malmbjer

Abstract

Title: "One more time!": A communication of ethnography studying second language learners lingual participation in a preschool

Keywords: Language, preschool, participation, imitation, intentionality, SLL

Author: Robin Samuelsson

Supervisor: Anna Malmbjer

The aim of the thesis was to better understand how second language learners becomes lingual participants in a Swedish preschool. Using the following research questions: In what situations are SLLs lingual participants at the preschool? What does their emerging language look like? Are the participation any different considering children's time in the new L2 context? What kind of support does SLLs receive at the preschool?

Two focal children at the same preschool was studied with ethnography of communication as method. The focal children chosen were one girl (Mandarin L1, 4.0 yrs) who arrived to Sweden and started the preschool two months ago at the time of the study, the other a boy (Serbian L1, 3.9 yrs) who started preschool and learning the L2 one year and two months before the study. Situations where the focal children interacted with other children or adults were analyzed.

Results showed that the focal children in interaction with each other understands some of the others intentions before being able to speak about them in the L2. Also episodes of shared attention showed to be the arena for intersubjective lingual negotiation and understanding. Imitation seemed to be the primary strategy for language learning at this stage. These results are in line with Tomasellos (1999, 2003) theory of early language emergence. The focal children became participants in lingual activity when they had the role as Lave and Wengers (1991) legitimate peripheral participants. In interaction with more central participants the focal children imitated their language. However, in interaction with other children the language was centered around formulaic expressions associated with play. These child-child interactions was best described through Rogoffs (2003) notion of guided participation. Whereas the focal children interaction with teachers showed imitation of a more nuanced repertoire of words and was more in line with learning as the scaffolding process put forth by Wood, Bruner & Ross (1976).

This leads to a discussion of the connection between language and participation, suggesting a dual model where language development is interconnected with participation in community activities and vice versa. Also the relation between formulaic language, creativity and teacher scaffolding as resources for participation are discussed.

Innehåll

| | |
|--|----|
| Abstract | 2 |
| 1. Inledning och bakgrund | 5 |
| 1.1. Inledning | 5 |
| 1.2. Syfte och frågeställningar | 6 |
| 1.3. Bakgrund | 6 |
| 1.3.1. Barns andraspråksutveckling | 6 |
| 2. Teorier om socialt och kulturellt lärande | 9 |
| 2.1. Deltagande i praktikgemenskaper | 9 |
| 2.2. Kulturellt och språkligt lärande | 10 |
| 2.2.1. Imitation | 11 |
| 2.2.2. Intentioner, intersubjektivitet och kulturellt lärande | 11 |
| 2.3. Lärande med hjälp av andra i den proximala utvecklingszonen | 12 |
| 3. Tidigare forskning | 14 |
| 4. Metod och material | 16 |
| 4.1. Metod | 16 |
| 4.2. Kommunikationsetnografi | 16 |
| 4.3. Urval | 17 |
| 4.4. Beskrivning av förskolan och övriga barn i studien | 17 |
| 4.5. Genomförande av materialinsamling | 18 |
| 4.6. Bearbetning | 19 |
| 4.7. Analysmodell | 19 |
| 4.7.1. Analysenhet | 19 |
| 4.7.1. Analysredskap | 20 |
| 4.8. Etiska överväganden | 24 |
| 5. Analys och resultat | 25 |
| 5.1. Gemensam analys av Li Na och Dejan | 25 |
| 5.1.1. Barns intentioner | 25 |
| 5.1.2. Lärande genom andra | 27 |
| 5.2. Analys fallstudie: Li Na | 29 |
| 5.2.1. Situationer då Li Na blir språkligt deltagande | 29 |
| 5.2.2. Li Na som legitimt perifer deltagare | 31 |
| 5.3. Analys fallstudie: Dejan | 33 |
| 5.3.1. Situationer då Dejan är språkligt deltagande | 33 |

| | |
|--|----|
| 5.3.2. Dejans position i praktikgemenskapen | 36 |
| 6. Sammanfattning | 40 |
| 6.1. I vilka situationer är barn med svenska som andraspråk språkligt deltagande i förskolan?..... | 40 |
| 6.2. Hur ser det språkliga deltagandet ut?..... | 40 |
| 6.3. Ser barnens deltagande olika ut?..... | 40 |
| 6.4. Vilka former av hjälp får barn med svenska som andraspråk i förskolan? | 40 |
| 7. Slutdiskussion | 41 |
| 7.1. Vad säger resultaten?..... | 41 |
| 7.1.1. I vilka situationer är barn med svenska som andraspråk språkligt deltagande i förskolan ? | 41 |
| 7.1.2. Hur ser det språkliga deltagandet ut?..... | 41 |
| 7.1.3. Ser barnens deltagande olika ut?..... | 42 |
| 7.1.4. Vilka former av hjälp får barn med svenska som andraspråk i förskolan? | 42 |
| 7.2. Hur kan resultaten förstås? | 42 |
| 7.2.1. I vilka situationer är barn med svenska som andraspråk språkligt deltagande i förskolan ? | 42 |
| 7.2.2. Hur ser det språkliga deltagandet ut?..... | 43 |
| 7.2.3. Ser barnens deltagande olika ut?..... | 44 |
| 7.2.4. Vilka former av hjälp får barn med svenska som andraspråk i förskolan? | 45 |
| 7.3. Hur kan resultaten användas i förskolan?..... | 46 |
| 8. Slutsatser | 47 |
| 9. Litteratur- och källförteckning..... | 48 |
| 9.1. Litteraturförteckning | 48 |
| 9.2. Otryckta källor | 50 |
| 10. Appendix..... | 51 |
| 10.1. Brev till föräldrar på förskoleavdelningen:..... | 51 |
| 10.2. Transkriptionsnyckel | 52 |

1. Inledning och bakgrund

1.1. Inledning

Den globala rörligheten, globaliseringen, bidrar till att människor idag rör sig mellan länder och språkliga miljöer mer än tidigare (Hyltenstam & Milani 2012:43). Detta leder till att vuxna såväl som barn hamnar i en ny majoritetsspråkkontext under olika delar av livet. Det är en uppenbart stor förändring att byta kulturell kontext och lära sig ett nytt andraspråk¹.

Barn som tidigt blir tvåspråkiga når dock i princip alltid en språklig behärskningsnivå som är svår att skilja från en infödd talares (Abrahamsson & Hyltenstam 2013:244-247), skulle det kunna tänkas resultera i en relativt oproblematiserad förskole- och skolgång för elever i denna elevkategori. Skolresultaten talar dock ett annat språk (t.ex. databasen Skolverket/SiRiS), dessutom visar Johansson (2005:214) att ett annat modersmål än svenska uppfattas som en begränsning för barnens språktillägnande av många förskollärare.

Hur ska vi förstå denna dissonans? Mycket forskning har gjorts baserat på skillnaden mellan vardagsspråk och ämnesrelaterat skolspråk (se t.ex. Axelsson 2013; Cummins 2000). Abrahamsson & Bergman (2005:22) formulerar sig som att "när tankarna springer före haltar språket" och menar att barns kognitiva (tankemässiga) förmåga hos successivt andraspråkiga är jämförelsevis längre gången än det andraspråk som individen uttrycker sig genom i skolsituationen. Vilket enligt författarnas analysmodell manifesteras i barnens satsbyggnad och språkanvändning.

Det begynnande tillägnet av svenska som andraspråk i förskolan är dock relativt outforskat. Detta får Anne Kultti i avslutningen av sin avhandling *Flerspråkiga barn i förskolan* att efterfråga forskning om "[d]eltagande i ny språkmiljö[...]" bland barn i förskolan (2012:179).

Jag menar apropå denna inledning att det finns anledning att studera yngre barns andraspråkanvändning. Om vi bättre förstår villkor och hinder som barn möter vid mötet av en ny kulturell och språklig kontext är det eventuellt möjligt att på olika sätt kunna förbättra

¹ En individs förstaspråk eller modersmål är ett eller flera språk som lärs in först i livet, detta/dessa språk brukar i forskningssammanhang betecknas som L1 (Language 1). Om en person har flera förstaspråk benämns det som simultan två- eller flerspråkighet. Andraspråket (L2) är språk som lärs in vid ett senare skede i livet. När ett språk kommer in senare än modersmålet i en individs liv kategoriseras det istället som successiv två- eller flerspråkighet (Abrahamsson 2009:13-14).

deras förutsättningar för att lära sig språk. Således kan de sämre resultat som den här gruppen ibland uppvisar motverkas.

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här undersökningen är att bättre förstå hur barn med svenska som andraspråk som börjar förskolan sent blir språkliga deltagare på en förskoleavdelning. De frågor som kommer att undersökas är:

I vilka situationer är barn med svenska som andraspråk språkligt deltagande i förskolan? Hur ser det begynnande språkliga deltagandet ut? Ser deltagandet olika ut beroende på den tid barnet vistats i förskolan? Vilka former av hjälp och stöttning får nya barn i förskolan med svenska som andraspråk?

1.3. Bakgrund

För att bättre förstå uppsatsen följer här ett avsnitt som beskriver en för studien relevant bakgrund om barns andraspråsutveckling.

1.3.1. Barns andraspråsutveckling

Andraspråket i utveckling hos individen kallas för *interimspråk* (Abrahamsson 2009:14). Interimspråket utvecklas dels efter språkliga regelbundenheter, dels efter individuella skillnader (i bl.a. språkbenägenhet, personlighet, lärstilar, sociala, identitet och motivation) (Lightbown & Spada 2013:75-99; Dörnyei 2005). Dörnyei (2005:105) beskriver ett "ideal L2 Self" och accentuerar det motiverande i att kunna se sitt framtida jag som en användare av det nya språket.

Likt nämnt i inledningsavsnittet, finns det enligt Johansson (2005:214) en etablerad tanke om att flera språk skulle vara problematiskt eller hämmande för individen. I själva verket är två- och flerspråkighet vanligt förekommande och en kvalificerad gissning av Dahl (2007:269) är att det finns fler personer i världen som talspråkligt behärskar fler än ett språk än det antal i världen som är läskunniga. Bialystok (2001:1-3) vänder sig mot tanken om att barn ska frånhållas språk för att undvika förvirring (jfr. att välja bort minoritetsspråket, ex. i Dahl 2007:274) och pekar på hur barn i två- och flerspråkiga familjer lär sig flera språk utan större problem än det enspråkiga barnet uppvisar i sitt språktillägnande.

Även om det är viktigt att ha dessa tankar med oss, är det individer som under sin förskoletid börjar lära sig svenska som uppsatsen inriktar sig på. Det är viktigt att konstatera att väldigt få av de språkliga fel som successiva andraspråksinlärare gör går att härleda till inflytande från

förstaspråket (Abrahamsson 2009:56-59). Det finns alltså många likheter mellan en förstaspråksinlärare av svenska och en andraspråksinlärare om man ser till de språkliga fel som normalt görs, t.ex. olika typer av övergeneraliseringar av ändelser eller betydelse (sk. *overextension*) (Lightbown & Spada 2013:44, 110; Håkansson 1998, s 79-80).

Viktigt att understryka är att språkligt grammatiska fel rättas till allteftersom barnet mer och mer kommer i kontakt med målspråket och således utvecklar det. Trots oenigheter om hur språktillägnande verkligen går till står det klart att mängden språk barn får höra är klart avgörande (Håkansson 2003:175-177; Lightfoot, Cole & Cole 2009:246). I fallet för den här uppsatsen innebär det att vistas i och i allt större utsträckning kunna delta i svensk förskola.

Hos barn som lär sig förstaspråk kan vi tänka att språkutvecklingen följer ett ganska naturligt mönster, där språkutvecklingen sammanfaller med övrig kognitiv och motorisk utveckling. Denna utveckling är redan färdig eller väl påbörjad hos successiva andraspråksinlärare (Lightbown & Spada 2013:45).

Det sker ibland även en mindre överföring från förstaspråket, sk. transfer. Där ett lyckat överförande kallas positiv transfer och ett misslyckat för negativ transfer eller interferens. Om L1 och L2 är mer språkligt närbesläktade blir chansen till lyckad transfer allt större. Vilket kan leda till att inläraren förvärvar transfer som strategi i sitt språkanvändande (Abrahamsson 2009:31, 251-252; Axelsson 2003:127). Det kan kontrasteras med hur inläraren ibland växlar till sitt L1 i ett L2-sammanhang, i det som kallas kodväxling (Håkansson 2003:125-127). Barn kan på ett kreativt sätt experimentera sig fram i sitt interimspråk mot den språkliga omgivning de befinner sig i (Axelsson 2003:134).

1.3.1.1. Helfrasinlärning och formelartat språk

För andraspråksinläraren förekommer *helfrasinlärning* och inlärning av *formelartade uttryck*. Vilka avser hur en bit språk (t.ex. en fras) kan läras in hel. Det diskuteras huruvida den biten språk lärs in likt ett ord eller som flera (Axelsson 2003:139-140; Saville-Troike 2003:231). Vissa forskare (se Lindberg 2004:62-64) menar att helfrasinlärningen fyller en viktig del av andraspråkutvecklingen eftersom inläraren kan uttrycka sig funktionellt i olika sammanhang långt innan den språkligt grammatiska utvecklingen egentligen har hunnit dit.

Andra forskare (Wray & Perkins 2000) har analyserat stora mängder språk. De poängterar att sättet språk används i vardagligt tal ofta kan beskrivas likt *formelartade sekvenser* (formulaic sequence):

a sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (Wray & Perkins 2000:1)

Dessa forskare (Wray & Perkins 2000:11; Ellis 2012:36-37) betonar vilken betydelse dessa formelartade sekvenser har för språktillägnande. Men de medger samtidigt att det finns ett växelspel mellan språklig struktur och kreativitet.

Denna korta studie kommer inte insamla den mängd data som krävs för att undersöka formelartade mönster i inlärares språk. Jag menar ändå att dessa teorier är viktiga att lyfta eftersom förskolan är en rutinbaserad praktik, där repetition av allt från maträtters namn till lekar är en viktig del av vardagen.

1.3.1.2. Pragmatisk utveckling

Språklig pragmatik är studiet av språket i användning. Ord och meningar kan ha olika betydelser i olika sammanhang (t.ex. tomten). Pragmatisk förståelse innebär även att inse hur vissa yttranden anses vara olämpliga att säga i olika kulturella sammanhang (Lightfoot, Cole & Cole 2009:257).

Även den pragmatiska utvecklingen följer ofta vissa mönster. Tidigt är språket kontextberoende ("mjölken"), vilket följs av fler formelartade artighetsuttryck och imperativ ("tack så mycket"). Senare blir språket anpassat till konventioner ("kan du skicka mjölken?") (Lightbown & Spada 2013:65-67).

I samklang med att språket utvecklas blir också den pragmatiska förståelsen mer finkänslig (Lightbown & Spada 2013:65-67). Apropå att komma till en ny språklig och kulturell kontext kan olika kulturella vanor och gester (t.ex. sätt att hälsa) vara mer eller mindre överförbara mellan kulturer (Abrahamsson 2009:243).

2. Teorier om socialt och kulturellt lärande

Teoriavsnittet består av tre delar. Det teoretiska paraplybegreppet som används i denna uppsats kan sägas vara socialt och kulturellt lärande, då teorierna beskriver lärande med andra i sociala situationer och där språkligt lärande är tätt sammanbundet med kulturellt lärande.

Första delen är av en beskrivning av Lave och Wengers (1991) teori om lärande som ökat deltagande i praktikgemenskaper. Deltagarna går i och med lärandet från sk. legitimt perifert deltagande till fullt deltagande då de bemästrar kulturen. Teorin har valts för att den enkelt beskriver deltagande, på ett enligt mig passande sätt för att ringa in deltagande i förskolan.

Den andra delen tar upp teorier som beskriver det begynnande sociala och kulturella lärandet. Framförallt använder jag Tomasellos (1999, 2003) teori om det tidiga språkliga och kulturella lärandet, där förståelse för andras intentioner och imitation är grundläggande förmågor för lärande. Tomasellos teori bygger delvis på en sociokulturell grund (tas upp i Lantolf & Thorne 2006), där relevanta begrepp lånas. Men teorin innehåller även en kognitiv dimension. Därför sågs denna teori som intressant eftersom gruppen barn som ska studeras kan ha tankar utvecklade som de ännu inte kan uttrycka i sitt svenska andraspråk.

Slutligen, den tredje teoretiska delen behandlar två olika tolkningar av Vygotskijs (1978) idé om den proximala utvecklingszonen. Eftersom lärande med andras hjälp kan ske på olika sätt valde jag att använda två begrepp för att benämna dessa sätt med.

2.1. Deltagande i praktikgemenskaper

Praktikgemenskap är en grupp människor, eller en gemenskap, med någon eller några former av mål (Mitchell, Myles & Marsden 2013:270). Jag kommer att definiera förskolan som en praktikgemenskap där det finns ett viktigt mål att kunna interagera med sina vänner i lek och samtidigt att förbereda barnen inför skolans språkliga (och övriga) utmaningar.

I en praktikgemenskap beskrivs nykomlingars roll att vara *legitimt perifert deltagande* (legitimate peripheral participation):

By this we mean to draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community. (Lave & Wenger 1991:29)

Lärande sker alltså genom att delta i sociala aktiviteter där en nykomling över tid kan bli mer självständigt deltagande i praktikgemenskapen. En lärlingsmodell används ofta för att beskriva lärandet, där fullt deltagande aktörer är förebilder eller "old-timers"/"mästare" inom

praktikgemenskapens aktiviteter (Lave & Wenger 1991:29, 92). Begreppen stämmer enligt mig in på förskolans praktik, där åldersblandade grupper är normalt och barn ökar ofta sitt deltagande successivt inom en mängd domäner (t.ex. språkligt, motoriskt, kognitivt och socialt).

Det är inte säkert att gemenskapen har något absolut centra. Att bli mer central bör istället liknas vid att röra sig mot fullt deltagande och det förändrade deltagandet sker gradvis (Lave & Wenger 1991:35, 37). Att bli mer deltagande och förändra sin position innebär delvis att lära sig gemenskapens färdigheter. Lika mycket innebär det ett förändrande av sin identitet i samband med ökat *medlemskap* i praktikgemenskapen (Lave & Wenger 1991:36-37, 111). Att bli en legitim deltagare innebär dessutom att lära sig språk och hur man ska tala (eller låta bli att tala) (Lave & Wenger 1991:108).

Jag menar att teorin om legitimt perifert deltagande kan fungera som en användbar förklaringsmodell för barn som börjar sent i förskolan och ska lära sig ett nytt språk. Eftersom denna stora förändring i barnets liv inte endast innebär att lära sig ett nytt språk och kulturella normer. Förändringen innebär även att bli del av en ny gemenskap.

Lärande i praktikgemenskaper innebär dock inte en överföringsmodell från "old-timers"/mästare till nykomlingar. Även om legitimt perifera deltagare lär sig av att delta med mer fullt deltagande aktörer finns det alltid öppningar för förhandlingar och förändringar av ursprungliga aktiviteter och möjliga identiteter. Det beskrivs på ett mer abstrakt sätt som att det över tid sker ett växelspel mellan kontinuitet och förskjutning i praktikgemenskaper (Lave & Wenger 1991:57-58, 116).

Forskare (se Haneda 2006:812, 815) har beskrivit lärares roll på olika sätt inom praktikgemenskaper. Pedagogens position kan vara mångtydig eftersom den innebär en maktposition i praktikgemenskapen vilken kan användas för att marginalisera minoritetsbarn, likväl som en källa till förändring och lärande.

2.2. Kulturellt och språkligt lärande

Inom sociokulturell teori används begreppet *artefakter*. Begreppet avser dels fysiska verktyg, men framförallt förstås även språket som en artefakt, sk. *symbolisk artefakt*. Alla artefakter är enligt teorin yttre kulturella skapelser. Dessa kan komma att bli en del av individens tankerepertoar genom processen som kallas *internalisering* (Lantolf & Thorne 2006:60-62,

65). Den viktigaste metoden för internalisering är enligt vissa teoretiker imitationen (t.ex. Tomasello 1999:84; Lantolf & Thorne 2007).

2.2.1. Imitation

Imitationens roll för lärande har återuppväckts av forskare. Imitation i detta sammanhang är inte nödvändigtvis samma härmningsmekanism som behaviorismen beskrev (mimicry). Imitation har visat sig vara en effektiv målmedveten strategi, t.ex. för att lära sig språk eller kulturella beteenden. Ofta sker imitationen i samarbete med andra inom ramarna för vissa kulturella aktiviteter och med en förståelse för dessa aktivitetens mål och mening (Lantolf & Thorne 2007:203-204; Lantolf & Thorne 2006:167). För att imitationen ska fungera som en användbar strategi underlättar det om rutiner upprepas i vardagen så att det finns användning för orden/beteendet. Många kulturer följer också den typ av struktur med aktiviteter som återupprepas (Tomasello 1999:109-110) och inte minst stämmer detta bra överens med förskolans rutinbundna praktik.

2.2.2. Intentioner, intersubjektivitet och kulturellt lärande

Tomasello (2003:19) beskriver tre förmågor barnet har som möjliggör språktillägnande. De två första är: att kunna dela uppmärksamhet med någon annan och att ha förståelse för kommunikativa intentioner. Dessa två utgör grunden för den tredje förmågan, *kulturellt lärande*, att kunna använda sig av kulturens artefakter med förståelse för vilka intentioner, mål och mening användande av dessa kan föra med sig.

Med den delade uppmärksamheten börjar barn (runt 9 mån - 1 år) att förstå *kommunikativa intentioner*. Barn har tidigare intentioner, men kommunikativa intentioner förutsätter förståelsen hos barnet om att den andre kan vilja att barnet förflyttar sin uppmärksamhet och intentioner mot något. Med andra ord att förstå att den andre är en *intentionell agent*. Det som bildas i detta möte är *intersubjektivitet*, själva grunden för *kulturellt lärande*. Nu förstår barnet även att språket kan ha en social betydelse delad av många andra och en förståelse för hur språket används socialt (Tomasello 2003:22-23).

Intersubjektivitet kan också beskrivas som delandet av social verklighet mellan deltagarna. Detta möjliggör kulturellt lärande, alltså en förståelse för kulturens artefakter och en förståelse för hur de används. Det kulturella lärandet kan även medföra perspektiv att se på världen med. Men förståelsen för de kulturella artefakterna överförs inte nödvändigtvis direkt, utan kan förhandlas fram i samspel med omgivningen (Tomasello 2003:27; Tomasello 1999:84, 97-98,

128, 213-215). Teoretiska begrepp som använts för att beskriva lärande med hjälp av andra ska nu presenteras.

2.3. Lärande med hjälp av andra i den proximala utvecklingszonen

För att beskriva lärande med hjälp av andra har observationen att en individ klarar mer med andras hjälp blivit central (t.ex. för Rogoff 1990; Lantolf & Thorne 2006). Dessa begrepp bygger på vad Vygotskij (1978) tidigt benämnde *den proximala utvecklingszonen*.

Den proximala utvecklingszonen (*ZPD*, zone of proximal development) definieras enligt Vygotskij som:

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotskij 1978:86).

ZPD beskriver den process där barnet klarar av någonting med någon grad av assistans från omgivningen. Det ligger även i begreppet att det som för tillfället görs med assistans senare kommer att internaliseras och bli en del av inlärarens färdigheter (Lantolf & Thorne 2007:206-207).

Rogoff (1990:192, 196-201) förstår lärande inom ZPD som ett slags *lärlingskap* (apprenticeship), inom vilket barnen i sk. *guidat deltagande* (guided participation) vägleds genom olika kulturella aktiviteter av någon mer kunnig. Men begreppet lämnar även öppet för att barn är kreativa och i deltagandet modifierar, argumenterar och tänker nytt. Rogoff (2003:284) liknar sitt koncept vid legitimt perifert deltagande och påstår att "learning is a process of changing participation in community activities. It is a process of taking on new roles and responsibilities."

Ett annat närbesläktat begrepp är Woods, Bruners & Ross (1976) *stöttning* (scaffolding), de använder liknelsen med en "scaffold", byggnadsställning, för att beskriva:

[The] process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. (Wood, Bruner & Ross 1976:90)

Jag ser skillnaden mellan guidning och stöttning i att begreppet stöttning ursprungligen skapades för att beskriva kontrollerande av svårighetsgrad (ung. nivåanpassning) i uppgifter

("tasks"), t.ex. skoluppgifter eller andra insatser som "skalar bort" svåra delar av uppgiften för barnet. Guidat deltagande beskriver det vardagliga lärandet där ett barn (eller nykomling) är med och deltar (mer eller mindre) i kulturella aktiviteter oavsett svårighetsgrad. Skillnaderna är inte knivskarpa och det finns definitivt gråzoner, ändå är bägge enligt mig användbara då Rogoffs begrepp är lite bredare och inrymmer hjälp inom alla former av kulturellt deltagande.

3. Tidigare forskning

Det har inte gått att finna studier som i en svensk kontext studerar nykomlingar i förskolan med svenska som andraspråk. Vid sökningar i vetenskapliga databaser (JSTOR, ERIC och Söder Scholar) har två forskningsarbeten med flera beröringspunkter hittats.

Rebekah Fassler (1998:380) ville med sin studie "Room for Talk: Peer Support for Getting Into English in an ESL Kindergarten" studera hur det går till när barnen i en förskoleklass uteslutande bestående av barn med engelska som andraspråk börjar använda engelskan. Fassler (1998:386) var deltagande observatör och använde ljudinspelningar samt anteckningar som insamlingsmetod. Fasslers (1998:390) resultat visar redan tidigt i studien att barnen efter skolstarten uppvisade en stor vilja att kommunicera. Detta gjorde att barnen kunde hitta strategier att komma runt eventuella språkliga brister. Med barnens ökade språkbehärskning började de också hjälpa varandra i samtal, t.ex. att fylla i när någon annan inte hittar orden eller att direkt rätta varandras språkliga fel (Fassler 1998:395-396). Läraren hade en öppen attityd till barnens språkanvändning både på engelska och på modersmålen, Fassler (1998:405) menar dessutom att det finns en koppling mellan lärarledda aktiviteter och barnens språk, även om det inte går att definiera exakt hur den kopplingen ser ut inom studiens ramar.

Fasslers studie är relevant som tidigare forskning då studien kommer att undersöka barn i interaktion med varandra. Huruvida och på vilket sätt de hjälper varandra kan visa på kontraster då barnen i Fasslers studie var äldre än de jag ämnar att studera.

Anne Kultti (2012:18) hade som syfte att med sin avhandling *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande* undersöka vad som hjälper flerspråkiga barn i deras språkliga och kommunikativa utveckling i förskolan. Inom ramarna för deltagande observation videofilmade och dokumenterade Kultti (2012:63-64) barn i interaktion på en flerspråkig förskola. Resultaten av Kulttis (2012:118) studie visar att modersmåls lärare och andra barn med samma förstaspråk kan vara till hjälp för deltagande. Dessutom fann Kultti (2012:137) resultat kring måltidssituationerna, vid vilka imitation och repetition av ord framträdde som viktiga resurser för att lära sig språk knutna till situationerna. Ytterligare resultat från avhandlingen (2012:173-174) visar att stöttning från pedagogerna var till hjälp för barnen vid olika aktiviteter. Framförallt pekande framträdde som ett effektivt tillvägagångssätt vid stöttande.

Kulttis studie är en viktig forskningsbakgrund eftersom den är genomförd i den svenska förskolan. Således kan den stöttande roll pedagogerna har i hennes studie jämföras med min och eventuellt generaliseras eller problematiseras. Dessutom kan eventuell användning av imitation och repetition som strategi upptäckas i barnens språk.

4. Metod och material

Samhällsvetenskapliga metoder kan grovt delas in i två fack: kvalitativa metoder och kvantitativa metoder. Inom kvalitativa metoder kan människor intervjuas och/eller observeras. Det är även möjligt att studera texter. Kvantitativa metoder bygger på insamlande av större datamängder (Ahrne & Svensson 2011:10-11). För att besvara forskningsfrågorna har jag valt att använda mig av en kvalitativ metod och närmare bestämt göra en observationsstudie eftersom svaren jag söker berör språket som det uppträder i förskolans vardagssituationer.

4.1. Metod

Observationsmetoden jag använt kan beskrivas på flera sätt. Den liknar skuggning vilken enligt Czarniawska (2011:106) definieras som att "[...]följa efter utvalda personer i deras dagliga sysslor under en period." Inom observationsstudier görs ibland avgränsningar mellan dold/öppen observation och huruvida forskaren är deltagande eller inte (Lalander 2011:88-89). Jag placerar dock min observationsstudie inom vad som kallas partiellt deltagande observation (Lalander 2011:90), eftersom jag givetvis aldrig kan dölja mig helt för barn och personal och dessutom deltar i viss utsträckning, även om jag i största mån försökt undvika det.

För att förstå andraspråkstalaras kommunikation i olika situationer har en kommunikationsetnografisk forskningsansats använts (t.ex. av Nelson 2010). Vad kommunikationsetnografi innebär ska nu beskrivas ytterligare.

4.2. Kommunikationsetnografi

Kommunikationsetnografen skapades av Dell Hymes för att lägga fokus på språkanvändandet i olika miljöer. Hymes menade att det skulle vara fruktbart att studera generalitet och skillnader i hur språk används i kulturer världen över (Saville-Troike 2003:1-3).

Saville-Troike (2003:2-3) menar att kommunikationsetnografins kärnfråga är: vad krävs för att en språkanvändare på ett adekvat sätt ska kunna kommunicera och delta i en *språkmiljö* (speech community)? För att studera detta studerar man språkhändelser (speech events) och vilken betydelse dessa har i en sk. språkmiljö.

Kommunikationsetnografen studerar vilken *kommunikativ kompetens* som krävs för att kunna kommunicera som deltagare i en språkmiljö (Saville-Troike 2003:2). De kommunikativa kompetenserna brukar delas in i fyra delar: *Grammatisk kompetens*, vilket är språket och orden. *Sociolingvistisk kompetens* som är sociala och kulturella regler för hur språket bör

användas. *Diskurskompetens* är förståelse för olika genrer (tal som skrift). Den *strategiska kompetensen* fungerar på två plan: dels för att täcka upp för brister i övriga kompetenser, dels för att förstärka sina uttryck och göra kommunikationen effektivare (Hammarberg 2013:38).

Kommunikationsetnografiska frågor som undersöks gällande andraspråksanvändare är: Vad måste en andraspråksinlärare veta för att kunna kommunicera i olika språkmiljöer? Vad händer när den kommunikativa kompetensen inte räcker till eller konventioner frångås? (Saville-Troike 2003:7). I kommunikationsetnografien ses det språkliga och kommunikativa användandet och dess pragmatiska framställning alltså som tätt sammanvävda.

Forskare i den kommunikationsetnografiska traditionen (enligt översikt i Mitchell, Myles & Marsden 2013:269-270) har alltmer gått ifrån begreppet språkmiljö som inte varit tillräckligt flexibelt för att beskriva miljöer för andraspråkslärande. Istället har forskare alltmer börjat använda begreppet praktikgemenskaper.

4.3. Urval

Själva syftet med denna undersökning krävde en förskola där det finns barn med svenska som andraspråk och i synnerhet barn som har börjat sent i förskolan. Förskoleavdelningen jag kontaktade hade två barn som var intressanta i detta avseende. Dessa fick bli studiens sk. fokusbarn. Det ena barnet är Li Na² (4.0³ år) med mandarin som modersmål. Hon började förskolan för ca. 2 månader sen. Det andra barnet Dejan (3.9 år) började på förskolan för drygt 1 år sedan och har serbiska som modersmål. Skillnaden i deras tid på förskolan gjorde att båda barnen var intressanta att observera. På så sätt kan skillnader undersökas och diskuteras apropå Dejans längre tid i förskolan.

4.4. Beskrivning av förskolan och övriga barn i studien

Förskolan där studien är genomförd är belägen i en stockholmsförort⁴. Åldersuppdelningen på förskolan är två avdelningar med barn ~1-3 år och två avdelningar med barn ~3-6 år. Avdelningen där fokusbarnen i uppsatsen går är av det senare slaget. Området kan beskrivas som mångkulturellt, vilket avspeglas i att 13 av 19 barn på avdelningen har ett annat modersmål än svenska.

² Alla namn är fiktiva. Jag har dock haft i åtanke vid namnval att spegla etnicitet och till viss del stavelser för att transkriptionens prosodiska mönster inte ska skilja sig alltför mycket från det verkliga.

³ Ålder kommer att skrivas som (år.månader) räknat då observationen skedde.

⁴ Av sekretesskäl kommer inte förskolans namn att skrivas ut. Ej heller område eller kommun. Jag ser ingen större nackdel i detta då den mer generella beskrivningen räcker.

Pedagogerna på avdelningen är:

Ann-Marie - Barnskötare med mångårig erfarenhet. Har arbetat med Natasha på avdelningen i fyra år.

Natasha - Avdelningsansvarig. Förskollärare med utbildning i Sovjetunionen. Har arbetat på förskolan ett flertal år.

Åsa - Nyligen anställd, men har lång erfarenhet som barnskötare. Går en utbildning som kombinerar arbete och förskollärostudier och tar examen efter denna hösttermin.

Barnen förutom Dejan och Li Na som deltar i analyserade situationer är:

Abigail - 4.7 år, engelska som L1.

Anna - 4.10 år, svenska som L1.

Johan - 3.6 år, svenska som L1.

Ravi - 4.0 år, bengali som L1.

Selma - 4.5 år, somaliska som L1.

Suzanne - 5.1 år, svenska som L1.

4.5. Genomförande av materialinsamling

Jag har besökt förskolan och samlat in material två förmiddagar⁵ och en heldag.

Förutom observationerna har jag också fört informella samtal med pedagogerna och föräldrar, samt läst relevant dokumentation på förskolan. Detta för att få fram kringinformation om barnens ålder, språk och bakgrund. Men även för att förstå mer om pedagogerna och deras relation till barnen.

Dejan är på förskolan från frukosttid (kl 8) och Li Na kommer betydligt senare (ung. 9.30), den tidiga morgonen är alltså Dejan observerad. Övrig tid observeras bägge fokusbarnen, då de leker med varandra. Då de skingras har jag gjort en snabb övervägning och följt barnet som verkar gå till den mest intressanta situationen (och som är möjlig att spela in ljud i).

Dokumentationen har skett genom ljudinspelning på mobiltelefon och anteckningar i anteckningsblock. Jag har inte spelat in ljud under all observationstid utan slagit på inspelningen i situationer då barnen är aktiva i kommunikation och verkar vara på väg att börja prata. I anteckningarna har jag försökt följa fysiska handlingar och annan information relevant för transkriberingen.

Många gånger under materialinsamlingen och analysen har det känts som en nackdel att inte använda videoinspelningar och därmed kunna fånga och studera de små subtiliteter och alla rörelser som finns i barnens kommunikation. Dessutom var en inledande tanke att följa barnen mer konsekvent under en dag för att få fram data liknande Einarssons (2000) arbete, i vilket

⁵ Från frukost till och med lunch, men inte över vilan som förefaller ovidkommande i syfte att studera språkligt deltagande eftersom barnen sover under denna tid och språklig interaktion inte tillåts.

han följer barn under en skoldag. Detta visade sig vara för svårt. Att samtidigt anteckna och få bra ljuddata med mobiltelefonen gör att situationer där barnen rör sig snabbt över stora ytor blir för svåra att observera. Sådant material kan insamlas främst med den mer avancerade utrustningen som Einarsson (2000) använder (myggor, radiosändare etc.).

Ellis & Barkhuizen (2005:27) framhåller emellertid ljudinspelning som en bra metod vid inspelning av språk i naturliga situationer, eftersom inspelningsverktygen (här alltså mobiltelefonen) idag är små och lättare "glöms bort" av de observerade i jämförelse med en videokamera.

4.6. Bearbetning

Kvalitativ datainsamling står inför vissa problem. Det första är det sk. kaosproblemet. Att materialet inte får bli för stort och måste kunna sorteras enligt någon princip (Rennstam & Wästerfors 2011:194-196) Totalt spelades drygt 5 timmar ljud in under tiden jag observerade på förskolan.

Det andra problemet efter insamlandet av kvalitativt material är representationsproblemet. Vilket syftar på orimligheten i att presentera allt material. Materialet bör reduceras så att det är representativt för observationerna och intressant för studien (Rennstam & Wästerfors 2011:194, 202-205). Av det inspelade materialet transkriberade jag ca. 82 minuter som kunde tänkas vara intressanta för analysen.

Transkriptionsnyckeln (se Appendix) med överlappande partier som understruken och ohörbara partier inom parantes har gjorts med Einarsson (2000) som förlaga. I övrigt försöker jag att göra en så ljudnära transkription som vanlig skrift tillåter.

Efter transkriptionen har ännu ett urval skett. Vissa situationer framträdde som mer intressanta efter att de transkriberats. Ett antal situationer som på ett representativt sätt kunde besvara forskningsfrågorna har valts ut. Delvis har situationer även valts för att skapa en intressant teoretisk diskussion.

4.7. Analysmodell

Här kommer analysens upplägg närmare att presenteras.

4.7.1. Analysenhet

Analysenheten är språkhändelser inom kommunikationsetnografiska studier. Vad som kännetecknar dessa situationer är att det är minst två deltagare som interagerar genom någon

form av kommunikation och samspel. Analysenheterna är avgränsade i tid och rum. Analyserna av situationerna kommer mestadels ha ett fokus på användandet av svenska språket. Men också andra typer av kommunikativa kompetenser kommer att analyseras, i synnerhet då barnen använder strategier för att kommunicera med andra trots brist på gemensamt språk. Språkhändelserna kommer i analysen att presenteras som exempelsituationer kallade "Exempel X".

Språkligt deltagande skulle också kunna avse ett flerspråkigt perspektiv där det även inrymmer kodväxling. Jag kommer dock avgränsa språkligt deltagande som användande av det svenska språket i situationer med andra. Eftersom barnen med svenska som L2 i många fall har olika L1 är kodväxlande inte heller en effektiv kommunikativ strategi med andra på den observerade förskolan. Det är tydligt att svenska ses som det gemensamma språket på förskolan av såväl barn som vuxna.

4.7.1. Analysredskap

Analysen kommer göras enligt följande: Situationerna som analyseras presenteras först i respektive analyskapitel med en inledning där relevant information för att förstå situationens kontext framförs. Sedan presenteras de transkriberade situationerna i en tabell. När situationen är presenterad följer min beskrivning av vad som sker. Denna beskrivning följs av en tolkning där situationen också begreppsliggörs. De teoretiska begreppen ska nedan operationaliseras, alltså förklaras hur de används i analysen.

4.7.1.1. Presentation av situationerna

Analysen av de specifika situationerna inleds med en beskrivning av olika situationsspecifika förhållanden som presenteras i en lista. Dessa beskrivningar är hämtade ur kommunikationsetnografiska mallar (se Ellis & Barkhuizen 2005; Saville-Troike 2003) där följande beskrivs: Situation/kontext, deltagare, fysiska aspekter av relevans, vilken språklig ton samtalen har och vilka interaktionsregler som råder.

Observerade situationer kommer att presenteras i tabellformat. Denna tabell är delvis hämtad från Kultti (2012:69-70). Exempel:

| Rad/nr | Aktör/namn | Tal | Agerande |
|--------|------------|-----|----------|
|--------|------------|-----|----------|

Efter presentationen kommer en beskrivning följa av vad som händer, såsom jag förstår det.

Sedan följer min tolkning av situationen där den också kopplas till relevanta teoretiska begrepp. Hur jag använder dessa begrepp ska nu förtydligas.

4.7.1.2. Operationalisering av teoretiska begrepp

Här kommer jag beskriva hur de teoretiska begreppen används i analysen för att förstå materialet och begreppsliggöra det.

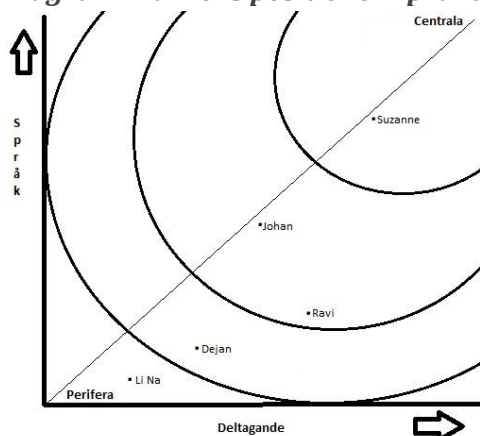
Deltagande

Jag har i den teoretiska genomgången av Lave och Wenger (1991) beskrivit olika sätt att delta. Barn som är mer införstådda i förskolans språk och praktik kommer i analysen att beskrivas som *mer centrala deltagare* eller som *fullt deltagande* och nykomlingarna Li Na och Dejan kommer beskrivas som *perifera deltagare*.

Jag ska i fallstudierna försöka visa hur barnen Li Na och Dejan lär sig genom deltagande i exempelsituationerna med mer centralt deltagande barn och pedagogerna. Att gå från perifer till mer central innebär samtidigt att lära sig det nya majoritetsspråket svenska för att kunna kommunicera med andra barn och vuxna, men även att alltmer självständigt delta i olika situationer på förskolan. Det råder enligt mig ett symbiotiskt förhållande mellan språkligt lärande och deltagande, där språkliga resurser kan möjliggöra deltagande på ett nytt sätt.

Li Na har nyligen börjat på förskolan och är enligt mig tydligt en legitimt perifer deltagare. Dejan kan också räknas som legitimt perifer deltagare, men jag vill ändå påstå att något är på väg att ske med Dejans position. Dejan är visserligen lika ny på avdelningen som Li Na, men Dejan har gått på förskolan i drygt ett år. Jag menar att det finns indikatorer, som jag kommer analysera närmare, på att Dejan är på väg, samt förväntas att centraliseras mer i praktikgemenskapen (och därmed blir mer självständig, initiativrik och använda mer språk). Barnens tänkta positioner kan lite förenklat illustreras enligt följande diagram:

Diagram: Barnens positioner i praktikgemenskapen



Begreppet *språkligt deltagande* kommer att användas då språk och deltagande ses som två sidor av samma mynt: en resurs för att kunna fungera i interaktion med andra på förskolan.

Det vore inte helt rätt att beskriva pedagogerna liksom praktikgemenskapens centra dit barn vill. I sådana fall skulle alla barn vilja bli pedagoger. Teorin om praktikgemenskaper stämmer bättre in på barnens sätt att ta efter varandra. Ändock har pedagogerna ett stort inflytande i och över praktikgemenskapen. Denna relation kommer att diskuteras mer utförligt.

Guidat deltagande och stöttning

Liksom beskrivet i teoriavsnittet är *guidat deltagande* (Rogoff 1990, 2003) och *stöttning* (Wood, Bruner & Ross 1976) två sätt att beskriva det fenomen där en individ kan prestera bättre med hjälp av någon annan, mer kapabel. Begreppen beskriver alltså två tolkningar av vad Vygotskij (1978) benämnde den proximala utvecklingszonen.

Jag kommer i analysen att använda begreppet *guidning*, eller guidat deltagande för att beskriva hur barnen instrueras genom uppgifter som verkar för svåra. Stöttning använder jag istället för hjälp som ges med förenkling av uppgiften. Beroende på hur hjälpen ser ut i det analyserade exemplet kommer jag använda och argumentera för det begrepp som är mest passande i fallet.

Intersubjektivitet och semantisk förhandling

Intersubjektivitet innebär att människor skapar en gemensam förståelse för någon typ av artefakt (t.ex. Tomasello 2003). Begreppet används i analysen för att ringa in det möte där fokusbarnen tillsammans med andra barn eller vuxna försöker förstå någonting tillsammans. Detta skulle potentiellt kunna ske utan gemensamt språk (t.ex. om barnen har en förståelse av tallrik när de kommer till förskolan), därför kommer begreppet *semantisk förhandling* användas för att med ett begrepp beskriva att aktörerna i språkligt samspel försöker nå gemensam förståelse.

Delad uppmärksamhet

Många forskare (t.ex. Lightfoot, Cole & Cole 2009:246, 250-251; Strömqvist 2003:60-61) betonar den delade uppmärksamheten som ett effektivt sätt att lära sig språk. Genom att dela sin uppmärksamhet med andra, kan barn och vuxna kommunicera. Det är ett vanligt förekommande sätt att lära sig språk på för barn. Delar av verkligheten kan fokuseras på, t.ex. genom att peka. På så sätt kan en del av verkligheten "ramas in" och kommuniceras kring.

I analysen beskriver begreppet *delad uppmärksamhet* då barn-barn eller barn-vuxen fäster sin uppmärksamhet kring något. Med förståelse för varandras intentioner kan de kommunicera om något objekt eller någon aspekt av verkligheten.

Detta kan avläsas då barnen agerar eller samtalar kring något. Även att blicka eller peka mot något och kalla på den andre kan leda till en delad uppmärksamhet.

Intentionalitet

Enligt Tomasellos (1999, 2003) teori är *intentionalitet* en grundläggande förutsättning för språkinlärning. Genom att förstå andras intentioner bakom deras språkliga handlingar kan barnet förstå hur språk används och vilka intentioner användaren bakom ett språkligt uttryck har.

Fokusbarnen är långt mycket äldre än 9 månader då denna förmåga utvecklas. Barnen bör alltså mycket väl ha förmågan att förstå vad som menas med uttryck i andraspråket om de förstår användarens intentioner. Detta trots att de inte behärskar att uttrycka samma sak själva i svenskan ännu.

Detta avläses i analysen då barnen verkar agera eller korrekt reagera på ett språkligt eller kommunikativt (ex. kroppsligt agerande) uttryck.

Imitation och helfraser/formelartade uttryck

Imitation kommer i analysen användas för att benämna imitation av ord eller uttryck, men även imitation av kulturella beteenden. Jag kommer göra det tydligt i analysen vad som sker i respektive situation.

Jag ser användning av helfraser och formelartade uttryck som en slags imitation. I analysen kommer begreppet *formelartade uttryck* användas, då jag ser det som en mer omfattande definition som inte endast inbegriper härmning av fraser. Jag kommer också använda begreppen *formelartade lekuttryck* eller *lekuttryck* eftersom många av uttrycken har specifika betydelser i barnens lek.

Användning av formelartade uttryck kan ske mer enligt härmningsprincip, men också på mer kreativa sätt. Dessa skillnader kommer att poängteras i analysen och diskuteras. Samtidigt ska jag analysera användandet av formelartade uttryck som en pragmatisk resurs för deltagande.

4.8. Etiska överväganden

Etiska hänsynstaganden har försökt följas efter Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer⁶. Jag har beskrivit min studie i ett dokument för samtycke som gått ut till vårdnadshavarna för avdelningens barn (se Appendix). Dokumentet gjordes tvåspråkigt (svenska och engelska) med hänsyn till att många föräldrar på förskolan inte talar eller läser på svenska. I vissa fall visade det sig tyvärr vara otillräckligt. T.ex. i fallet Li Na hade jag direkt tur att en förälder jag träffat tidigare med kunskaper i mandarin var på plats när Li Na blev lämnad av sin mamma. Föräldern kunde då beskriva vad jag skulle göra och varför jag behövde underskrift. Det är alltså en slumpartad situation som bidragit till att göra studien genomförbar. Totalt fick jag inför observationstillfället in 11 samtyckesdokument. Barnen vars vårdnadshavare inte lämnat samtycke har inte observerats. Om ljud från dessa förekommer på inspelningar så transkriberas det inte.

Dessa problem ställer även frågor kring Vetenskapsrådets (2002) principer inför framtida liknande studier, där modeller för samtycke över språkgränser behöver utarbetas. På förskolan finns också analfabetiska vårdnadshavare, en grupp som blir svår att nå med Vetenskapsrådets riktlinjer som mall.

⁶ Informationskravet och samtyckeskravet är att meddela uppgiftslämnarna om forskningens syfte och ge dem rätten att när som helst dra sig ur (Vetenskapsrådet 2002:7, 9). Det har dels skett till föräldrar genom samtyckesdokumentet (se Appendix). Dessutom har jag och pedagogerna berättat för barnen att jag ska vara med och titta på samt skriva om hur barnen leker.

Konfidentialitetskravet är att deltagares personuppgifter ska skyddas (Vetenskapsrådet 2002:12). Detta har säkerställts genom anonymiserat material i och med transkriptionen, allt material med barnens riktiga namn kommer förstöras efter examination.

Nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002:14) innebär att materialet endast ska användas i vetenskapliga syften. Likt ovan kommer materialet förstöras efter examination.

5. Analys och resultat

Analysen består av ett kapitel där fokusbarnen ingår i samma situation. Detta kapitel är tänkt att lyfta det generella problem som barnen som börjar förskolan sent verkar ha: att inte kunna uttrycka sig i det gemensamma språket, trots att de har viljan och tankar om att språkligt delta i åldersadekvata lekar. I kapitlet analyseras även hur pedagogers stöttning kan vara en nyckel till att få barnen att uttrycka sig då de inte hittar språket själva.

I andra kapitlet analyserar jag situationer där Li Na deltar språkligt. Kapitlet undersöker således vad som utmärker deltagandet för ett barn som nyligen börjat förskolan och ska lära sig ett nytt språk, samt den nya kulturella kontexten.

Tredje analyskapitlet är med fokus på Dejan. Eftersom Dejan nu har gått drygt ett år på förskolan verkar kraven på hans deltagande ha förskjutits. Vissa likheter samt skillnader jämfört med Li Nas språkliga deltagande kommer alltså analyseras vidare.

5.1. Gemensam analys av Li Na och Dejan

För att besvara forskningsfrågan "I vilka situationer är barn med svenska som andraspråk språkligt deltagande i förskolan?" bör det rimligtvis finnas situationer då fokusbarnen inte är språkligt deltagande.

Med dessa exempel vill jag visa vilka problem som barn i en ny språkkontext brottas med då de inte kan uttrycka vad de vill i ett gemensamt språk. Genom första exemplet kan vi förstå vilken grund fokusbarnen står på när de försöker fungera socialt i förskolan. Det första exemplet visar fokusbarnen som legitimt perifera deltagare, som visserligen har tankarna och intentionerna att leka, men inte ett gemensamt språk att uttrycka det i. Dessutom får vi i andra exemplet se kontrasten till detta när en pedagog stöttar fokusbarnen till språkligt deltagande.

5.1.1. Barns intentioner

I exemplet ska vi se vilka problem som fokusbarnen brottas med i försök till interaktion med varandra.

Exempel 1: Fokusbarnen försöker leka

Situation: Li Na och Dejan har tidigare lekt med en dockvagn. I den leken fyllde de vagnens undre del med olika leksaksvaror (förpackningar, plastfrukter mm.). Nu har de återvänt med vagnen till det rum leksakerna kommer från.

Deltagare: Li Na, Dejan och Anna (4.10 år, svenska som L1).

Fysiska aspekter: Rummet innehåller en mindre dockvrå, en butik och en matdel med spis och bord. I rummet sitter Anna vid bordet som är dukat med tallrikar, bestick, kaffekanna mm.

| | | | |
|----|---------------------------|---------------------------------------|---|
| 1 | Anna | | Trummar med besticken mot en behållare. |
| 2 | Li Na | | Börjar skratta och dansa. |
| 3 | Dejan | | Börjar också trumma. |
| 4 | Anna | "Ska vi leka nått annat?" | |
| 5 | Dejan | | Tar några plastblommor. |
| 6 | Anna | | Fortsätter trumma. |
| 7 | Li Na | Säger något (eventuellt på Mandarin). | Tar en liten korg och använder som hatt. |
| 8 | Anna | | Slutar trumma. |
| 9 | Dejan | | Ställer fram blommorna på bordet. |
| 10 | Anna och Li Na | | Börjar gå ut från rummet med barnvagnen. |
| 11 | Dejan | "Li Na!" | Ropar efter flickorna som är på väg ut från rummet. |
| 12 | <u>Anna och Li Na</u> | | <u>Försvinner en kort stund ur rummet, men är snart tillbaka.</u> |
| 13 | <u>Dejan</u> | | <u>Fortsätter duka bordet och städar/sorterar leksaker.</u> |

Rad 1 kan ses som att Anna spontant drar igång en slags lek. På rad 2 förstår Li Na hennes intention och trummandet följs av en dans. Dejan följer på nästa rad med i leken. Däremot får leken aldrig något naturligt fortskridande. Anna försöker vända detta genom sin frågeställning. Dejan säger inget men verkar med tanke på sitt agerande (rad 5) förstå detta.

När även Li Na ändrar sitt agerande slutar Anna att trumma (rad 7-8). Leksituationen uppehålls aldrig kring något tydligt fokus. Detta leder till att Anna och Li Na för en kort stund lämnar rummet, till Dejans besvikelse (se rad 10-11).

Tolkning:

Jag förstår situationen som att barnen vill leka något tillsammans, men bristen på verbal kommunikation gör att leken aldrig kan ta fart. Det görs försök att bemöta varandras intentioner. Vi ser det i Li Nas dans efter Annas trummande och då Dejan hämtar blommor efter Annas förslag till kursändring av leken. Tyvärr stannar det vid försök till att fortskrida leken då barnens agerande aldrig konkretiseras i ord.

Med exemplet vill jag visa att barn med svenska som L2 som kommer sent till förskolan har väl utvecklad förmåga till intentionalitet. Barnen förstår till viss del varandras intentioner och använder andra kommunikativa förmågor till att försöka grundlägga en lek (duka, trumma, dansa).

Däremot visar situationen även hur bristen på språk (i varje fall gemensamt språk) innebär att leken aldrig kan fokusera. Med andra ord blir det svårt att få igång någon semantisk förhandling i leken då barnen aldrig med ord kan komma överens om vad de vill leka med på ett intersubjektivt plan. Fokusbarnen blir följaktligen aldrig språkliga deltagare i situationen.

5.1.2. Lärande genom andra

Exemplet nedan ska även belysa hur en pedagog kan stötta barnen i deras lek. Exemplet är en direkt fortsättning på det inledande analys exemplet (Exempel 1) och börjar därför med rad 14.

Exempel 1.1: Fokusbarnen får hjälp att leka av pedagog

Deltagare: Samma som i Exempel 1 och nu även pedagogen Natasha.

Ton: Barnen är roade av Natashas engagemang i deras lek.

Interaktionsregler: Interaktionen sker med Natasha, där Natasha står för initiativet i dialogen och fokusbarnen agerar på det.

| | | | |
|----|---------|--|--|
| 14 | Natasha | | Natasha kommer in i rummet. |
| 15 | Natasha | "Vad gör ni här?" | Överblickar snabbt situationen och sätter sig på en pall med en plastkopp i handen. |
| 16 | Natasha | "Li Na. Jag vill ha te. Vad e te?" | Till Li Na. |
| 17 | Li Na | | Ger ingen tydlig respons. |
| 18 | Natasha | "Jag vill ha kaffe. Kaffe kaffe" | |
| 19 | Li Na | "Kaffe!" | |
| 20 | Dejan | | Hämtar en kanna. |
| 21 | Dejan | "(ohörbart)där e de din kaffe" | Låtsas hälla upp i koppen. |
| 22 | Natasha | | Låtsas smutta lite av koppen. |
| 23 | Natasha | "Ahh. Tack så mycket" | |
| 24 | Natasha | <u>"Jag vill ha mjölk... Li Na. Mjölk"</u> | Till Li Na. |
| 25 | Li Na | <u>"Vatten...(ohörbart)... mjölk!"</u> | |
| 26 | Li Na | | Hämtar en kanna. |
| 27 | Li Na | "Det e vatten!" | Till Natasha. |
| 28 | Natasha | "Det e vatten eller mjölk? Nej jag vill ha mjölk... Det e mjölk eller vatten?" | Li Na och Dejan står framför Natasha, så mottagare kan vara oklar. |
| 29 | Dejan | "(ohörbart)... Aa där e den. Där e den" | |
| 30 | Dejan | | Hämtar en mindre plastbehållare (portionsförpackning av mjölk, logotyper borta) ur barnvagnen. |
| 31 | Dejan | | Ger plastbehållaren till Li Na. |
| 32 | Li Na | | Återvänder med plastbehållaren till Natasha. |
| 33 | Natasha | "Vad e det Li Na? Vad e de?" | |
| 34 | Li Na | "D e mjölk" | |
| 35 | Natasha | "Mjölk? Tack" | |
| 36 | Dejan | | Har hämtat en liten plastkarott. |
| 37 | Natasha | "Vad e det?" | Vänder sig till Dejan. |
| 38 | Dejan | "Eeeeh" | |
| 39 | Natasha | "Socker?" | |
| 40 | Dejan | "Socker!" | |
| 41 | Natasha | "Ah tack så mycket. Am nam nam nam. Det e jättegott" | Låtsas äta sockret. |
| 42 | Dejan | "Ja a!" | |
| 43 | Natasha | "Anna du kan göra kaffe?! Nästa gång bara du göra kaffe till fröken" | Vänder sig till Anna som sitter kvar på stolen vid bordet (se förra exemplet) och som varit passiv än så länge sen Natasha kom in. |
| 44 | Li Na | | Har hämtat en plastmajsolv. |

| | | | |
|----|---------|-------------------|--|
| 45 | Natasha | "Vad e det?" | |
| 46 | Li Na | "Ahm nam nam nam" | |
| 47 | Natasha | "Ah majs" | |

Med Natashas entré får leken nyvunnen kraft. Efter en snabb orientering fokuserar Natasha leken kring kaffe, då Li Na inte verkar förstå Natashas förfrågning om te (se rad 16-18). Leken får även ett språkligt fokus i kaffet, då ordet repeteras på rad 18 och omsätts i agerande och ord av Li Na och Dejan (rad 19-21).

Natasha fortsätter sedan att introducera ett nytt ord (mjölk). Li Na har förstått att lekens mål nu är att servera Natasha drycker, däremot är Li Na osäker på vilken dryck det handlar om vilket leder till en semantisk förhandling om vad kannan innehåller (rad 24-28). Andra tolkningar skulle vara att Li Na övergeneraliserar ordet vatten till att gälla flera olika drycker eller att hon nu agerar på Natashas första förfrågan om te.

Dejan verkar förstå förvirringen och vill hjälpa till genom att hämta en behållare som får figurera som mjölkpaket (rad 29-32). På rad 34 visar Li Na också att hon förstått att det var just mjölk som efterfrågades.

Dejan gör en ansats till att driva på leken (rad 36), men han kan inte benämna vad som ligger i karotten. Natasha hjälper med ordet socker, vilket verkar stämma med (eller åtminstone godtas som substitut för) Dejans tanke. På ett lite lustigt sätt signalerar Natasha att hon äter sockret (rad 41).

Li Na har nu också förstått lekens sammanhang som måltidssituation i vilken hon inför en majscolv. Vid förfrågan om vad det är så använder hon uttrycket "ahm nam nam nam" från rad 41.

Tolkning:

Natashas inträde ger leken en annan karaktär. Natasha ger leken en ram och hon är nu själv i fokus. När barnens språk brister kan hon ge barnen språklig stöttning. Stöttningen är förslagsvis också bestående, då Dejan sätter in ordet kaffe i en ny mening vid ett senare tillfälle (rad 21). På ett liknande sätt använder Li Na ordet mjölk självständigt (ej direkt härmning).

Vi såg i den första delen av situationen hur barnens tankar och intentioner om möjliga lekar mycket väl finns och försöker ageras efter, t.ex. i att trummande leder till dans eller att ett dukat bord fullbordas med blommor. Alla dessa aktioner är dock icke-verbala och det är först

när Natasha kommer in som deltagare i leken den blir varaktig och får symboliskt fokus som ageras efter och semantiskt förhandlas kring. Detta blir också synligt i den klart ökade mängd språk som används i detta exempel jämfört med Exempel 1.

Natasha blir ett kulturellt nav i leken. Eftersom hon kan dela uppmärksamhet med barnen och kan använda rummets alla artefakter (fysiska såväl som symboliska) kan de så att säga "låsas fast" intersubjektivt (då barnen förstår) och därmed lekas kring. Genom att reducera situationen till att gälla exempelvis kaffe stötts barnen också till att använda språk och de kan på så sätt göra sig förstådda.

Situationen visar att pedagogerna har en speciell funktion i praktikgemenskapen. När barn på olika sätt behöver hjälp kan vuxna kliva in och stötta barnen till att komma vidare. Det återstår att se hur många av orden från dryckes-/matleken barnen kommer att använda i fortsättningen. Den fria användningen av vissa ord i exemplet tyder ändå på att detta lärande kan vara på väg att bli bestående.

5.2. Analys fallstudie: Li Na

Fallstudien av Li Na kan sägas vara en studie över hur en perifer deltagare är i begynnandet av lära sig det nya majoritetsspråket och nya kulturella företeelser i och med deltagande i förskolans praktikgemenskap.

5.2.1. Situationer då Li Na blir språkligt deltagande

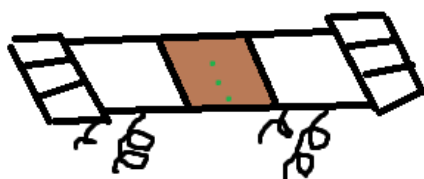
I detta avsnitt ska två situationer analyseras. Den ena exemplifierar hur Li Na börjar använda språk med andra barn, den andra hur språket används med en vuxen.

5.2.1.1. Med andra barn

Vi ska här beskåda ett exempel där Li Na deltar språkligt genom att imitera och använda en helfras.

Flera barn sitter på en stor flersittgunga (plats för 3-4 barn på varje sida) som står på fjädrar. Mitt på gungan finns en plattform, på den har pedagogen Natasha kommit med idén att lägga ekollon.

Bild 1: Flersittgunga med fjädrar och ekollon



Det har blivit en tävling där barnen på de olika sidorna försöker gunga över ekollonen till sin sida och på så sätt "vinna".

Exempel 2: Li Na imiterar lekfras

Deltagare: Li Na och Anna på ena sidan. Selma (4.5 år, somaliska som L1), Suzanne (5.1 år, svenska som L1) och [namn uteslutet ur studien]⁷ på den andra. Natasha står vid gungan. Jag står ett par steg därifrån.

Fysiska aspekter: fjädrarna till gungan är hårda och ger ett kraftigt motstånd. Det krävs samarbete för att rucka över ekollonet till sin sida.

Tonen: mellan barnen är tonen lekfullt exalterad.

| | | | |
|---|----------------|----------------------------------|--|
| 1 | | | Ena "laget" lyckas få ett ekollon över sin kant. |
| 2 | Selma | "Yeeees" | |
| 3 | Anna och Selma | | Lägger tillbaka ekollon i mitten av "plattformen". |
| 4 | Natasha | "Vet ni. Robin kan också hjälpa" | Syftar på att jag ska hjälpa "laget" som är ett barn mindre. |
| 5 | Anna | "En gång till" | |
| 6 | Li Na | "En gång till" | Exalterad. Ruckar fram och tillbaka i sitsen. |

Ena laget vinner (rad 1) och en ny omgång förbereds (rad 3-4). Anna använder uttrycket "en gång till" (rad 5), något som Li Na imiterar ordagrant (rad 6). Hennes kroppsspråk antyder att hon också förstår vilken funktion uttrycket har.

Tolkning:

Li Na har imiterat ett centralt formelartat uttryck som används i många leksammanhang. Med uttrycket "en gång till" kan hon föreslå att en lek hon fattat tycke för ska fortsätta, där den annars hade fått en naturlig slutpunkt.

Genom att imitera uttrycket kan Li Na eventuellt ta det till sig. Om hon lär sig det kan uttrycket bli användbart för fortsatt deltagande i lek med andra barn och vara en bit på vägen i att röra sig mot ökat deltagande i praktikgemenskapen.

5.2.1.2. Med vuxna

Nedan är en matsituation som nyss inletts. Li Na har fått en potatis som hon ska försöka skala, likt de andra barnen gör. I exemplet visas hur de vardagliga rutinerna på förskolan lämpar sig för lärande av användbara ord genom imitation.

Exempel 3: Li Na använder ordet potatis

Situation: Lunchen har nyss påbörjats. Barnen försöker i exemplet skala sina potatisar.

Deltagare: Li Na, Ravi och Natasha sitter vid ett litet bord. Jag sitter på en stol i närheten av

⁷ Eftersom samtyckeskrav inte hade lämnats in av barnets föräldrar då detta skrevs utesluts detta barn ur exemplet.

bordet.

Fysiska aspekter: Potatis och fisk står på bordet. Barnen har bestick men skalar potatisen med händerna.

| | | | |
|---|---------|---------------------------|------------------------------|
| 1 | Natasha | "Skala först potatisen" | Till Ravi. |
| 2 | Natasha | "Bra Li Na!" | Syftar på potatisskalningen. |
| 3 | Jag | "Du har skalat potatisen" | Till Li Na. |
| 4 | Li Na | "Tatis" | |
| 5 | Natasha | "Sen vi delar såhär..." | Börjar dela Li Nas potatis. |
| 6 | Li Na | "Potati Potatis" | |

Natasha använder ordet "potatis" när hon tilltalar Ravi. På rad 2 beröms Li Na för sitt potatisskalande. Samtalet fortsätter att kretsa runt potatisen och jag tillägger på rad 3 att "du har skalat potatisen". Li Na förstår vilket ord som är centralt i situationen och provar säga "tatis" (rad 4) och sedan fortsätta repetera ordet (rad 6).

Tolkning:

Potatisen är det centrala objektet för deltagarnas uppmärksamhet i situationen. Li Na deltar, liksom de andra barnen, med att skala potatisen. Ravi som är en mer central deltagare förväntas förstå när Natasha säger åt honom att skala sin potatis (rad 1). Förutom att delta i själva potatisskalandet, så imiterar Li Na ordet "potatis", först som "tatis" sedan "potati" och sist "potatis". Liksom föreslogs i teoriavsnittet kan imitation användas som en strategi och genom att upprepa ordet övar Li Na sitt uttal.

Det är även intressant att jämföra helfrasupprepningen (Exempel 2) med potatisexemplet. Helfrasen var en flerordskonstruktion och upprepades väldigt ljudenligt efter Anna (jfr. härmning/mimicry). Ordet potatis används mer självständigt och Li Na kan öva på/leka med att uttala ordet genom repetition.

Vikten av att lära sig vardagsord, såsom potatis, bör inte underskattas. Troligtvis kan det vara en viktig komponent i att närma sig "medlemskapet" i praktikgemenskapen eftersom förskolan, som tidigare nämnts, i mycket är strukturerad runt återkommande rutiner.

En annan framträdande aspekt är att Li Na får beröm av pedagogerna när hon lyckas med något, t.ex. skala en potatis eller uttalar ett ord rätt (inte i detta exempel). Pedagogerna visar sig uppskattande av att Li Na så fort har tagit till sig delar av den nya kontexten.

5.2.2. Li Na som legitimt perifer deltagare

Jag ska här argumentera för Li Na som legitimt perifer deltagare. Belägget för detta är att Li Na får mycket stöttning från vuxna i vardagliga moment, samt även språklig stöttning i

samband med dessa. Hon förväntas inte kunna delta språkligt ännu, om inte någon hjälp ges. Vi återvänder igen till en matsituation för att se hur detta kan se ut.

Exempel 4: Li Na lär sig sitta

Situationen: Vid matbordet och Natasha håller på att skära upp en frukt.

Fysiska aspekter: Natasha skär frukten med en vass fruktkniv.

Tonen: Glad och skämtsam.

| | | | |
|---|---------|------------------------------|---|
| 1 | Natasha | "aj aj aj aj aj" | Skämtar om att hon skurit sig med fruktkniven. |
| 2 | Li Na | "ahh aj aj aj aj aj. uh oh!" | |
| 3 | Li Na | | Är påtagligt road och är på väg att ställa sig upp framför stolen. |
| 4 | Natasha | "Sitt " | |
| 5 | Li Na | | Sätter sig på sina knän (på stolen). |
| 6 | Li Na | "Sitt" | |
| 7 | Natasha | "På stolen" | Drar lite i Li Nas fötter för att visa att hon ska sätta sig på rumpan. |
| 8 | Li Na | | Sätter sig mer "korrekt". |
| 9 | Li Na | "På stolen" | |

Natasha säger "aj aj aj aj aj" på ett skämtsamt sätt (rad 1). Li Na verkar känna igen uttrycket och upprepar det men lägger till ett "uh oh"(rad 2), vilket signalerar att något är farligt/man anar oråd. Men i det här fallet används uttrycket på ett skämtsamt sätt (Li Na vet att Natasha inte skurit sig).

Natasha uppmanar Li Na att sätta sig. På rad 6 upprepar Li Na ordet "sitt" efter att hon satt sig. Men Natasha vill att Li Na ska sätta sig ordentligt med uppmaningen "på stolen" (rad 7). Efter att Li Na satt sig på ett acceptabelt sätt upprepar hon också "på stolen" (rad 8-9).

Tolkning:

I samspelet upprepar Li Na sådant som Natasha säger. Uttrycket "aj aj aj aj aj" modifieras och visar att Li Na självständigt kopplat ihop två uttryck som passar i situationen.

Fortsatt så följer Li Na instruktionerna, men hon repeterar även Natashas ord. Li Na blir på så sätt guidad av Natasha (språkligt och kulturellt). Dock är hon guidad av instruktioner, inte frågor (ex. "skulle du kunna sätta sig på stolen?") och kan således ses som legitimt perifer i sitt deltagande. Språket har skalats av för att förenkla instruktionerna och göra enstaka ord framträdande och Natasha anpassar på så sätt språket så att det lämpar sig för imitation.

Dessutom visar exemplet att sitta kan ha olika betydelse, det sker en semantisk förhandling när det första sättet att sitta inte räcker till. Li Na övar sig på så sätt inte bara på orden "sitt" och "på stolen" utan även på att man i förskolans praktik sitter på stolen på ett visst sätt (i synnerhet när fröken har en kniv framme). Som tidigare nämnts kan språkligt och kulturellt lärande medföra perspektiv att se på världen och i detta fall vad det innebär att sitta vid ett matbord i förskolan.

5.3. Analys fallstudie: Dejan

Dejan är liksom Li Na ny på förskoleavdelningen och det är drygt ett år sen han började på förskolan. Jag ska visa hur Dejan genom sitt deltagande blir en del av förskolans praktikgemenskap. Men jag ska även argumentera för att det är något som sker med Dejans position, även om han också är en legitimt perifer deltagare, så görs det nu anspråk på att Dejan ska ta större språkligt utrymme.

5.3.1. Situationer då Dejan är språkligt deltagande

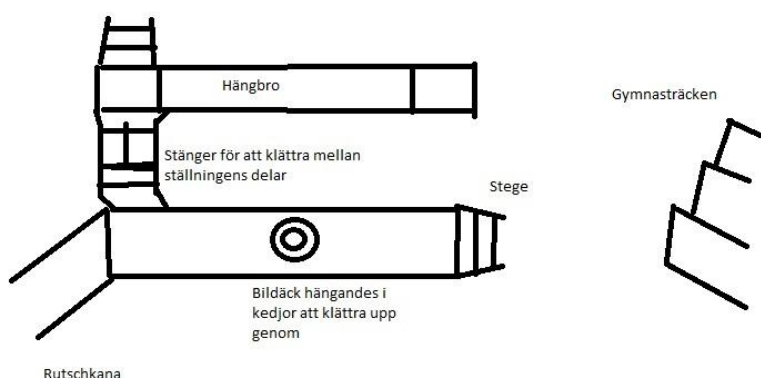
I denna del kommer ett exempel tas upp som tydligt illustrerar Dejans deltagande med en annan mer central deltagare i förskolans praktikgemenskap.

5.3.1.1. Med andra barn

Vi ska i situationen se Dejan och Ravi som leker i en klätterställning och hur Dejan använder formelartade lekuttryck. Men även hur lekuttrycket används på ett kreativt sätt.

Ravi (4.0 år, bengali som L1, har länge gått i förskolan) och Dejan leker intensivt i en klätterställning ("borgliknande"):

Bild 2: Klätterställning



Deras lek koncentreras till delen mellan stegen och rutschkanan och i sandlådan nedanför. Leken har nyligen tagit fart när jag börjar inspelningen.

Exempel 5: Dejan leker med Ravi

Deltagare: Dejan och Ravi leker i ena delen av borgen. Flera andra barn leker på den andra sidan av klätterställningen i hängbron och några klättrar i bildäcken.

Fysiska aspekter: Klätterställningen är fokus i leken. Gungor finns en bit bort, samt några räcken av "gymnasttyp". Stegen på klätterställningen är helt vertikal och har ganska långt mellan stegen, vilket innebär ett hinder för flera av barnen. Ovanför stegen uppe i "borgen" finns en metallram som barnen kan använda sig av för att häva sig upp i klätterställningen.

Ton: Vänskaplig och upprymd. Det är påtagligt att barnen är "inne" i sin lek.

Interaktionsregler: Interaktionen är på ett vänskapligt plan. Dock är Ravi mer drivande i leken och ligger ständigt "steget före".

| | | | |
|----|----------------|------------------------------------|--|
| 1 | Ravi | | Åker ned för rutschkanan. |
| 2 | Dejan | | Åker ned efter Ravi. |
| 3 | Ravi | "Ok, en gång till" | Springer mot stegen. |
| 4 | Ravi | "Kom!" | Riktat sig tydligt mot Dejan. |
| 5 | Dejan | | Följer efter. |
| 6 | Ravi | | Klättrar upp för stegen. |
| 7 | Dejan | | Står nu nedanför stegen. |
| 8 | Ravi | "Dejan!... Kom! Hej hej" | Ner mot Dejan uppifrån borgen. |
| 9 | Dejan | | Har börjat klättra upp för stegen, men har problem att ta sig upp. |
| 10 | Ravi | "Dejan. Dejan" | Pockar efter Dejans uppmärksamhet. |
| 11 | Dejan | "Aa" | |
| 12 | Ravi | "Kom.. Hålla den" | Pekar på metallramen. |
| 13 | Dejan | | Pressar sig uppåt och tar tag i ramen. |
| 14 | Ravi | "Bra. Sen...Du re uppe" | |
| 15 | Dejan | | Häver sig upp i borgen. |
| 16 | Dejan | "Alå hej hej" | Ner mot sandlådan (ev. riktat mot mig). |
| 17 | Dejan och Ravi | | Leker en kort stund uppe i klätterborgen. |
| 18 | Ravi | "Kom!" | Springer bort mot rutschkanan och åker ner. |
| 19 | Dejan | | Följer efter. |
| 20 | Ravi | | Har sprungit runt till stegen igen för att återupprepa leken. |
| 21 | Dejan | | Är tätt bakom Ravi. |
| 22 | Dejan | | Försöker få kontakt med Ravi |
| 23 | Dejan | "Titta. Titta... Kan inte e du jö" | Pekar bort mot gymnasträckena en liten bit bort. |
| 24 | Ravi | | Fortsätter klättra upp för stegen. |

Ravi och Dejan har upprättat en lek. De klättrar upp i borgen och åker nedför rutschkanan (rad 1-2). Ravi är pådrivande i leken och uttrycket "en gång till" syftar till att repetera lekens cykel en gång till.

Ravi klättrar skyndsamt upp för stegen och signalerar att Dejan ska följa efter (rad 8). Ravi använder också uttrycket "hej hej", ett uttryck som används av barnen när de har bemästrat en klättringsuppgift (och visar då från höjden ungefär att "här uppe är jag!").

Dejan har vissa problem att klättra upp (rad 9). Ravi märker av Dejans svårigheter och har receptet till framgång. För detta behövs Dejans uppmärksamhet, vilken Ravi lyckas få (rad

10-11). Dejan blir instruerad av Ravi hur han ska greppa och ta hjälp av metallramen uppe i klätterborgen, en strategi som visar sig vara lyckad (12-15).

Påtagligt glad efter den lyckade ansträngningen, använder Dejan uttrycket "hej hej" liksom Ravi tidigare gjorde (rad 16). Uttrycket får även tillägg av ett hallå (alå). Eventuellt är det riktat mot mig, som står strax bakom stegen och antecknar/spelar in ljud.

Leken fortsätter och Ravi ser ut att vilja återupprepa lekcykeln ännu en gång (rad 18-20). Dejan verkar dock vara på andra tankar och söker Ravis uppmärksamhet genom att använda orden "titta titta" (rad 22-23). Dejan försöker uppmärksamma Ravi på gymnasträckena en bit bort och föreslår en riktningsändring för leken med orden "kan inte e du jö" (rad 23). Antingen fångar inte Dejan Ravis uppmärksamhet, eller så förstår inte Ravi vad Dejan säger. Någon av dessa möjliga tolkningar leder till att Ravi fortsätter leken på samma sätt som den hittills passerat (rad 24).

Tolkning:

Ravi har gått på förskolan länge och på avdelningen i över ett år. Parken där klätterställningen är lokaliserad är någorlunda välbesökt och Ravi har därför haft många chanser att klättra i den och öva på alla hinder den bjuder på.

Vi ser i situationen hur Ravi tar kommandot och att Dejan följer hans spår i leken. När Ravi har klättrat upp skyndar han på Dejan och använder uttrycket "hej hej", vilket jag ser som ett slags formelartat uttryck eller "lekuttryck" (rad 8). Dejan har vissa problem att ta sig upp, men inom ramarna för delad uppmärksamhet kan Ravi visa Dejan hur han bäst tar sig upp i borgen. Jag menar att detta är exempel på hur barn hjälps åt för att främja deltagande. Dejan som legitimt perifer deltagare är alltså med och deltar, men när det behövs hjälper Ravi till, likt en lärlingsmodell där Ravi är "mästare" i sammanhanget. Dejan är på väg mot alltmer fullskaligt deltagande och får viss vägledning då det behövs.

Väl uppe använder Dejan det lekuttrycket "hej hej", men vi ser även att det modifieras på ett kreativt sätt genom att lägga till ett "alå". Det är möjligt att Dejan lägger till hallå för att uppmärksamma mig på att han kommit upp (om uttrycket har något adressat är jag den naturliga mottagaren där jag står). Exemplet visar hur olika färdiga uttryck, används som motorer för lek. Dessutom visar exemplet hur uttrycken kan modifieras och användas på olika sätt. De formelartade uttrycken är ibland lekbundna och viktiga för en nykomling att närma sig medlemskapet i praktikgemenskapen och så småningom fullskaligt deltagande.

Formelartade uttryck kan också användas på nya och kreativa sätt. Detta sätter fingret på frågor om struktur och agens i en praktikgemenskap, samt frågor om kontinuitet och förskjutning. Exempel likt detta föreslår att barnen delvis reproducerar strukturer, men även omstrukturerar eller omformar dessa över tid. När Dejan är "old-timer" på avdelningen kan lekuttrycken i praktikgemenskapen till viss del ha förändrats.

Senare försöker Dejan binda Ravis uppmärksamhet kring gymnasträckena en bit bort, med all sannolikhet för att styra leken bort mot dem. Det är oklart om Dejan fångar Ravis uppmärksamhet, men om han gör det finns det inget i meningen "kan inte du jö" som symboliskt låser fast vad Dejan vill på det intersubjektiva planet. Det kan aldrig bli till den typ av semantiska förhandling som krävs för många lekar och i fallet att kunna definiera förslag till ny lek med Ravi.

Dejan är på så sätt i exemplet "fast" i praktikgemenskapens etablerade lekar. Han har visserligen börjat att delta mer självständigt, men ännu kan han inte agera som en fullt deltagande aktör.

5.3.2. Dejans position i praktikgemenskapen

I avsnittet nedan kommer ett exempel analyseras där de ökade krav som vuxenvärlden ställer på Dejans språkliga deltagande blir tydligt. Ytterligare ett exempel kommer att analyseras där Dejan prövar på en ny mer deltagande roll.

5.3.2.1. Dejans position blir ifrågasatt

Liksom tidigare nämnt anser jag att Dejans position i praktikgemenskapen kan problematiseras. Dejan har gått på förskolan i över ett år. Flera pedagoger jag samtalat med har oroat sig över Dejans andraspråkutveckling och förväntar sig att han skulle använda fler ord i dagsläget. Jag menar att Dejan är på väg, eller åtminstone förväntas att börja använda mer språk och därmed centrera sin position något i praktikgemenskapen. Följande exempel syftar till att illustrera pedagogernas oro.

Exempel 6: Dejan på samlingen

Situation: Samling där Natasha har påbörjat en lek. Leken går ut på att ett barn sitter på Natashas stol (resterande på en matta) och säger "Min plats är bra, men Xs plats är bättre". Sen byter barnet på stolen plats med barn X och X upprepar övningen.

Deltagare: Samtliga närvarande barn. Två pedagoger (Natasha och Åsa), jag sitter avsides (utanför "cirkeln" av barn och pedagoger). I Analysen är Suzanne (5.1 år, svenska som L1), Dejan, Johan (3.6 år, svenska som L1) och Abigail (4.7 år, engelska som L1) relevanta.

Ton: Seriös och bedömande. Tonen för tankarna till skolförhör eller dylikt. Det finns en påtaglig nervositet då den som pratar har ögonen på sig.

Interaktionsregler: Uttalade. Ett barn i taget sitter på stolen och utför uppgiften med "målformuleringen" som mall.

| | | | |
|-----|-------------------|---|---|
| 1 | Natasha | "Å nu vi leka en lek... ja vet inte som heter... säger... Min plats bra och Suzannes plats e bättre!" | |
| 2 | Natasha | | Byter plats med Suzanne. |
| 3 | Suzanne | "Nu e jag fröken" | Fnissar försiktigt och byter plats med Natasha. |
| 4 | Suzanne | "Min plats e bra... mään... eeh Annas plats e bättre" | |
| 5 | Suzanne och Anna | | Byter plats och skrattar lite till varandra. |
| ... | | | |
| 6 | Johan | | Har precis satt sig på stolen. |
| 7 | Natasha | "Måste säga hela mening" | |
| 8 | Åsa | "...oså säger du min plats e bra..." | |
| 9 | Johan | "Min plats e bra... Dejans plats e bra" | |
| 10 | Natasha | " <u>E bättre</u> " | |
| 11 | Åsa | " <u>E bättre</u> " | |
| 12 | Åsa | "Ok då byter ni plats. Dejan varsågod" | |
| 13 | Johan och Dejan | | Byter plats. |
| 14 | Dejan | "...plats e bättre plats" | |
| 15 | Åsa | " <u>Nej. Min plats e bra</u> " | |
| 16 | Natasha | " <u>Nej. Min plats e bra... bra</u> " | |
| 17 | Dejan | " <u>... bra och</u> " | |
| 18 | Åsa | "Men... Vems plats e bättre?" | |
| 19 | Dejan | "eehm.. Abigails!" | |
| 20 | Åsa | "Då säger du det" | |
| 21 | Natasha | "Nej stop! Säg hela mening. Abigails plats e bättre" | |
| 22 | Åsa | "Abigails plats e bättre. Kan du säga det?" | |
| 23 | Dejan | "Abigails prats..." | |
| 24 | Natasha | "Bättre" | |
| 25 | Dejan | "E bättre" | |
| 26 | Natasha | "Mm Abigail..." | |
| 27 | Dejan och Abigail | | Byter plats. |

Den inledande delen (rad 1-13) är tänkt som en introduktion till exemplet. Suzanne ger övningen en tydlig målformulering. Vi ser på rad 7 hur vikten av att "säga hela mening" poängteras. Detta sammantaget med rättningar (t.ex. rad 10-11) ger samlingen en skolförhörliknande inramning.

Dejan använder en formulering (rad 14) som inte anses adekvat och båda närvarande pedagogerna försöker stötta fram Dejans mening (rad 15-17). Dejan får uppmaningen att nämna något barns namn (rad 18) och väljer Abigail. Men att bara säga namnet räcker inte

och Natasha uppmanar honom ännu en gång att använda hela meningar (rad 21). Resten av satsen stötts sedan fram (rad 22-25).

Tolkning:

Jag ser det främst som att pedagogernas oro för Dejan språkutveckling kommer till uttryck i exemplet. På så sätt visar det vilka förväntningar som har skapats under det året Dejan varit på förskolan. Även om vi i tidigare exempel sett hur Dejan klart skulle kunna kallas en legitimt perifer deltagare antyder detta exempel att denna positions "legitimitet" för stunden är satt i spel. Jag menar att Dejan av pedagogerna förväntas flytta sin position, om än inte till fullt deltagande så ändå att mer självständigt kunna uttrycka sig i språk och därmed kunna delta mer självständigt i förskolans praktikgemenskap.

5.3.2.2. Dejans förändrade position

Följande exempel visar att Dejan kanske även är på god väg att ta steget till att bli en mer central deltagare i praktikgemenskapen.

Exempel 7: Dejan guidar Li Na

Situation, deltagare och fysiska aspekter: I exemplet har Dejan, Li Na och Abigail cyklat på förskolegården en längre stund. Natasha har nyligen ropat till barnen att de ska "parkera" sina cyklar. Detta har lett till viss förvirring, då det finns två platser att parkera cyklarna på. Den ena är i förrådsboden. Den andra är i en barnvagnsparkering som brukar användas som cykelparkering om cyklarna ändå ska användas senare under dagen.

Interaktionsregler: Dejan är mycket pådrivande i parkerandet av cyklarna. Det leder till att han kan visa vägen i situationen.

| | | | |
|---|-----------------|--|--|
| 1 | Abigail | | Parkerar sin cykel på barnvagnsparkeringen. |
| 2 | Dejan och Li Na | | Står med sina cyklar mitt emellan barnvagnsparkeringen och förrådet. |
| 3 | Dejan | "Li Na vi ska gå in" | |
| 4 | Natasha | "Kan ni parkera cykel? Kom nu alla barn" | Ropar från dörröppningen till förrådet. |
| 5 | Dejan | | Cyklar bort mot förrådet. |
| 6 | Li Na | | Cyklar efter Dejan. |

Abigail skapar viss förvirring genom att parkera sin cykel i barnvagnsparkeringen (rad 1). Dejan tar kommandot och vill visa Li Na vägen till förrådet (rad 3) och får bekräftat att han är på väg till rätt parkering (rad 4). Li Na följer Dejan cyklandes mot förrådet (rad 6).

Tolkning:

Att cykla är en populär aktivitet på förskolan som Dejan känner sig hemma i (mindre cyklar

användes i princip dagligen på hans förra avdelning och nu har han flyttat upp och får använda större cyklar). Dejan använder orden för att fånga Li Nas uppmärksamhet (rad 3), men även för att förklara vad som ska ske ("vi ska gå in"). Därutöver visar Dejan med sitt agerande, då han börjar cykla bort mot förrådet, vad som han anser ska göras.

Exemplet kan vara ett typ av belegg för att Dejan är på väg att bli mer deltagande på förskolan. I Exempel 5 (klätterställningen) såg vi hur Ravi kunde guida Dejan genom en aktivitet han var kunnig i. I detta exempel får istället Dejan visa vägen för Li Na. Det kan innebära ett mönster där mer kapabla barn guidar nykomlingar genom aktiviteter de väl bemästrar.

6. Sammanfattning

I detta kapitel presenteras de empiriska resultaten kort i punktform.

6.1. I vilka situationer är barn med svenska som andraspråk språkligt deltagande i förskolan?

- Fokusbarnen behöver hjälp av andra, mer kapabla, för att vara språkligt deltagande. Det görs tydligt i Exempel 1 och 1.1 där båda fokusbarnen deltar och försöker få igång en gemensam lek, men deltagandet blir kortvarigt då språket saknas. Språk och deltagande är alltså tätt förbundna.
- Språkligt deltagande blir mer förekommande hos fokusbarnen i situationer med vuxna. Men även med andra barn som är mer språkligt deltagande.

6.2. Hur ser det språkliga deltagandet ut?

- Båda fokusbarnen använder alltsomoftast språkliga yttranden som vännerna eller pedagogerna använder. Dessa språkliga yttranden är ofta nära i tid från det att den andre har använt ordet eller uttrycket.
- Dejan använder en liten del helt självständig språkproduktion.
- Li Na använder nästan uteslutande ord och uttryck som andra har använt. I ett exempel använder hon en egen kombination av två uttryck.

6.3. Ser barnens deltagande olika ut?

- Dejan är en legitimt perifer deltagare. Dock har hans tid i förskolan gjort att han förväntas delta mer språkligt.
- Li Na är en legitimt perifer deltagare. Hon har inga språkliga krav på sig och får ofta beröm då hon deltar språkligt.

6.4. Vilka former av hjälp får barn med svenska som andraspråk i förskolan?

- Dejan och Li Na får språklig hjälp genom pedagogerna. Vi ser hur de kan fokusera barnen på relevanta aspekter och få barnen att delta på en språkligt anpassad nivå.
- Fokusbarnen får också hjälp av vänner i lek. Indirekt får de språklig hjälp genom att ta efter vännernas språk. Men hjälpen sker även på ett kulturellt plan där de kan följa andra barn som gått på förskolan längre i olika förskoleaktiviteter.

7. Slutdiskussion

Här kommer resultaten vidare att begreppsliggöras och tolkas för att sedan sättas in i en teoretisk och vetenskaplig diskussion.

7.1. Vad säger resultaten?

I detta avsnitt kommer de empiriska resultaten att begreppsliggöras och tolkas. Alltså på samma sätt som i analysen, men i en komprimerad form.

7.1.1. I vilka situationer är barn med svenska som andraspråk språkligt deltagande i förskolan ?

Fokusbarnen uppvisar i den gemensamma analysen förmågan till intentionalitet. Även om de inte möter varandra i en semantisk förhandling kan de i viss utsträckning kompensera för bristen på språk. Resultaten om barns intentionalitet pekar på vikten av att kunna dela uppmärksamhet kring objekt och miljöer. Med denna förmåga kan barnen, med hjälp av vuxna eller andra barn börja tala om artefakter på ett intersubjektivt plan. På så sätt tar ett nytt kulturellt lärande vid och de nya erfarenheterna och språket kan kontrasteras mot tidigare erfarenheter från L1 miljön.

Fokusbarnen blir språkligt deltagande då de samspelar i praktikgemenskapen med mer centralt deltagande barn och/eller vuxna.

7.1.2. Hur ser det språkliga deltagandet ut?

Imitationen framträder som den viktigaste strategin för språktillägnande hos båda fokusbarnen. Det är genom att ta efter andra, både språkligt och i beteende som barnen blir aktiva språkanvändare i den nykomlingssituation de nu befinner sig i.

Fokusbarnens användning av formelartade uttryck visar hur viktiga dessa är i ett begynnande interimspråk. De fungerar som en viktig pragmatisk komponent för att kunna delta i praktikgemenskapen. Att lära sig helfraser eller formelartade uttryck framträder i flera exempel inte endast som en språklig strategi. De är även ett viktigt medel för att fungera socialt. När barn börjar förskolan sent och ska lära sig ett nytt språk finns behovet av att kunna fungera i lek och umgås med nya vänner. Ett repertoar av formelartat språk/helfraser möjliggör på så sätt att snabbt kunna fungera i ett nytt socialt sammanhang.

Dejans språk bygger delvis på formelartade uttryck, t.ex. genom imitation av andra barns användning. Men imitationen visar sig på flera sätt även innehålla en kreativ dimension. Dejan försöker sig på viss egen språkproduktion i situationer han känner igen väl.

Även Li Na uppvisar kreativitet i sin användning av helfraser. Hon använder sig också av direkt härmning och repetition; en slags strategi för att lära sig ord och öva uttal. Denna strategi används inte av Dejan på samma sätt.

Relationen mellan det formelartade språket och barnens kreativa användning antyder ett intressant förhållande mellan hur språkliga traditioner förvärvas och omstruktureras i praktiken. Då språket till stor del verkar bygga på formelartade uttryck eller helfraser, men även kombinationer och variationer av dessa.

7.1.3. Ser barnens deltagande olika ut?

Barnen Li Na och Dejan är legitimt perifera deltagare. Däremot är Dejan mer central (eller håller åtminstone på att bli) än Li Na och han kan guida henne genom förskolans praktik i åtminstone ett exempel (Exempel 7 med cykeln).

Skillnaden är att Li Na har låga språkliga krav på sig. Däremot förväntas Dejan öka sitt språkliga deltagande.

7.1.4. Vilka former av hjälp får barn med svenska som andraspråk i förskolan?

Pedagogerna är en källa till lärande och vi ser exempel på hur de kan stötta barnen i förskolevardagen då deras egna vokabulär inte räcker till. Pedagogerna har en förmåga att binda barnens uppmärksamhet och kan då demonstrera hur artefakter används; barnen kan sedan imitera användningen och troligtvis på sikt använda sig av kunskapen mer självständigt.

På ett liknande sätt som Dejan blev guidad av Ravi i klätterställningen ser vi hur Dejan kan guida Li Na i den cykelsituation han är bra på. Detta indikerar ett visst mönster, där äldre och/eller mer erfarna hjälper/guidar/stöttar barn som senare kommer till praktikgemenskapen. Jag skulle dock hävda att detta mönster inte på något rätt behöver gälla alla förskolans situationer. Barnen kan vara bra på olika saker och dessa roller kan snabbt förbytas mellan olika situationer (Dejan kan t.ex. guida bland cyklarna men inte i matleken). Men exemplen där barnen hjälper varandra visar trots det vikten av att ha en vänskaplig och altruistisk atmosfär mellan barnen. Det är ett fundament för att denna typ av kamrateffekter ska bli till.

7.2. Hur kan resultaten förstås?

Detta avsnitt kommer att flytta in de begreppsliggjorda resultaten i en teoretisk diskussion.

7.2.1. I vilka situationer är barn med svenska som andraspråk språkligt deltagande i förskolan ?

Resultaten visar på vikten av språkliga modeller som bygger på hur barn lär sig språk intersubjektivt i den delade uppmärksamheten med andra (t.ex. Strömquist 2003; Tomasello

2003; Lantolf & Thorne 2006). Barnen visade sig vilja leka på en nivå där de ibland inte kunde uttrycka sig språkligt i L2-svenskan ännu. Ändå verkar barnen i viss utsträckning förstå varandras intentioner. Barnen använder flera kommunikativa strategier för att på bästa sätt kommunicera med varandra utan ord. Detta resultat stämmer med vad Fassler (1998) inledande såg i sin studie, där barnen ansträngde sig för att på något sätt kunna kommunicera med varandra trots språkliga brister.

För barn som kommer till en ny L2-kontext innebär lärandet inte att sätta nya etiketter på befintliga koncept. Det kan innebära att helt behöva lära sig nya koncept eller att förändra befintlig förståelse (jfr. Lantolf & Thorne 2006:5). Det intersubjektiva planet blir arenan där sådant språkligt och kulturellt lärande/förändring kan ta avstamp. Språkligt lärande består inte endast i kombinationer av språkljud och ord; utan ingår även i ett bredare kulturellt lärande, där situationen och användningen av symbolen/objektet/artefakten i fråga också är en del av lärandet. Detta kan illustreras med exemplet där Li Na lär sig orden "sitta" och "på stolen", men även innebörden av att sitta vid bordet på förskolan när pedagogen skär upp frukt. Exemplet motsvarar det i teorin (Tomasello 1999; Lantolf & Thorne 2006) om att lärande innehåller en förståelse för andras intentioner och deras mening i en kulturell kontext. Språket kan föra med sig perspektiv att se på världen med. Här handlar det om att lära sig uttrycket att "sitta på stolen", samt att förstå vad det innebär inom ramarna för förskolans praktikgemenskap. Som sagt har dessa barn utvecklade tankar och ord på sitt L1, men detta kan ses som omstöpanande av den kunskapen i och med lärandet i den nya L2-kontexten.

7.2.2. Hur ser det språkliga deltagandet ut?

Dejan och Li Na använder ofta ord och fraser som andra barn och vuxna använder; de imiterar personer i omgivningen. Viss teoretisk litteratur (Lantolf & Thorne 2006, 2007; Tomasello 1999, 2003) beskriver imitationen som en del av kulturell aktivitet, där inläraren kan använda den som strategi. På en annan nivå kan imitationen ses som ett första steg mot ökat deltagande i Lave & Wengers (1991) teori om praktikgemenskap. Resultatet bekräftar på så sätt det som Kultti (2012) observerade kring matsituationerna. Skillnaden är att strategin här observerats på flera sätt i barnens vardag. En tänkbar förklaring till skillnaden kan vara att barnen i denna studie har gått i förskolan under en kortare tid (drygt 2 månader och drygt 1 år) och att imitation används mer generellt som en strategi i början av andraspråktillägnet.

Användandet av helfraser och formelartade uttryck fyller en viktig funktion för barnens deltagande. Detta resultat visar hur tillägnet av olika lekuttryck ("en gång till", "hej hej")

är en viktig komponent för att bli en deltagare i förskolans praktikgemenskap. Barnens kreativa användning av fraserna (jfr. Axelsson 2003; Wray & Perkins 2000:11) visar hur barnen i enlighet med Lave & Wengers (1991) teori på vägen mot fullt deltagande är med och omskapar den praktik de ingår i. Därmed är barnen även i förlängningen med och omskapar praktikgemenskapen de håller på att bli medlemmar i och ytterst sina identiteter. Dessutom illustrerar exemplen förhållandet mellan kontinuitet och förskjutning som Lave & Wenger (1991) diskuterar. Barnen reproduceras ofta andras språk, men kan använda det på nya sätt då de samtidigt förstår funktionen och meningen bakom.

En konsekvens av detta resultat är också att lärande av mer språk (formelartat eller ej) också möjliggör mer deltagande. Att lära sig en helfras eller ett ord leder då till att lek i fortsättningen kan vidmakthållas längre än tidigare. I effekt av längre sammanhållen lek ökar chansen till att ytterligare språk används av en själv och andra. Nytt språk som andra använder kan i sin tur kan imiteras, förstås och användas.

Dejan gör visserligen någon mer fri språklig konstruktion. I övrigt är det en kraftig överrepresentation av formelartade uttryck. Detta bör diskuteras ytterligare, då det ställer frågor om barnens framtida språkutveckling. Denna diskussion sparas till besvarandet av frågan om hjälp/stöttning nedan (i avsnitt 7.2.4.).

7.2.3. Ser barnens deltagande olika ut?

Li Na är tydligt en legitim perifer deltagare. Eftersom hon nyligen kommit till förskolan är det accepterat att hon deltar på egna villkor. Hon deltar bland annat genom de strategier vi härförinnan identifierat (imitation, repetition, formelartade uttryck). Allteftersom hon känner sig redo kan deltagandet blir mer självständigt efter Lave & Wengers (1991) teorier förutsägelser.

Dejan bör också klassificeras som en legitimt perifer deltagare. Däremot verkar Dejans position vara en annan än Li Nas. Eftersom Dejan gått på förskolan i över ett år har hans deltagande centerats något och även om han inte kan räknas som fullt deltagande, kan han ändå hjälpa Li Na i situationer han behärskar. Det ställs även krav från pedagoger att Dejan ska blir mer deltagande (att ändra sitt språk, "säga hela meningar"). Hur det kommer att påverka Dejan är oklart. Förhoppningsvis hjälper pedagogerna honom att komma vidare, detta skulle då spegla vad Rogoff (2003:284) menar med "Learning [...] is a process of taking on new roles and responsibilities." Men det skulle även kunna bli en grogrund till den typ av bristdiskurs som Johansson (2005) menar finns och förändra Dejans självbild som en

potentiellt fullständig deltagare i framtiden (jfr. Dörnyei 2005). Den dissonans mellan språkutveckling och bristdiskurs som i inledningen åberopades skulle potentiellt sätt kunna bero på att pedagogers krav är längre gångna än barnets utveckling. Dejan har trots allt bara lärt sig svenska i drygt ett år.

7.2.4. Vilka former av hjälp får barn med svenska som andraspråk i förskolan?

Mer erfarna barn vägleder de perifera deltagarna i vad som väl ringas in av Rogoffs (1990, 2003) begrepp guidat deltagande. I praktikgemenskapen byggs de periferas deltagande upp kring imitation av de återkommande vardagsorden och formelartade lekuttryck, samt den hjälp barnen får av mer erfarna att ta sig an de specifika utmaningar som förskolans verksamhet ställer. Resultatet påminner om skolbarnen i Fasslers (1998) studie som hjälper varandra i samtal. Skillnaden är att samma beteende i denna studie visas på ett kulturellt plan, där hjälpen ibland inte är språklig. När den är språklig är den ofta bunden till de formelartade lekuttrycken. Fokusbarnen får ett slags indirekt stöd genom imitation av återkommande centrala ord och fraser i leken med andra. Denna något mer generella observation kan reflekteras mot den vikt vissa forskare (Wray & Perkins 2000; Ellis 2012) lägger på språkets formelaktighet för betydelse vid inläring.

Pedagogerna i studien visar upp den stöttande funktion kring olika aktiviteter på förskolan som Kultti (2012) tog fasta på i sin avhandling. Dessutom kan pedagogerna komma med andra ord/begrepp än sådana barnen använder i deras egna leksituationer. På så sätt kan pedagogernas stöttning bidra till att "bryta" den cirkel av formelartade lekuttryck som fokusbarnens språk i många situationer visat sig vara bundet till. På sikt kan pedagogerna eventuellt stötta barnen till att uttrycka sig mer kontextobundet och därmed försöka stävja den utveckling då "tankarna springer före" (för att återigen låna liknelsen från Abrahamsson & Bergman 2005:22).

Pedagogernas möjlighet att hjälpa barnen i situationer som denna ställer även frågor till Lave och Wengers (1991) ursprungliga teoretiska ansats. I den gjorde de en skarp linje mellan skollärande och situerat lärande. Exemplet från förskolan visar hur denna linje i många fall kan vara utsuddad, då pedagoger går in och stöttar barn direkt i praktikgemenskapens situationer. Dessa funderingar om pedagogers roll i skolans/förskolans praktikgemenskap är inte ovanlig, Hanedas (2006) forskningsöversikt visar att olika studier av praktikgemenskaper har diskuterat lärarnas roll på olika sätt.

7.3. Hur kan resultaten användas i förskolan?

Resultaten visar å ena sidan den viktiga sociala funktionen lärandet av formelartade lekuttryck har för barnens deltagande i en gemenskap. Å andra sidan visar resultaten ett mycket starkt fokus kring dessa uttryck i barnens interaktion. Samtidigt har pedagogernas roll lyfts, där stöttning från pedagogerna kan hjälpa barnen till nytt språk. Således är de pedagogiska konsekvenserna av resultaten att pedagogerna bör stötta barn till ett rikare språk och mer fullskaligt deltagande i åldersadekvata lekar.

Pedagogerna bör så snart nykomlingar har ett visst basförråd av ord även hjälpa barnen till ett mer kontextbundet språk. På sikt kan detta förbereda för skolan och motverka de problem som Cummins (2000) belyser där andraspråksbarn halkar efter i skolspråket. Om möjlighet finns kan detta ske i samråd eller samarbete med modersmåls lärare, vilkas betydelse framhävs i Kulttis (2012) avhandling.

Flera av resultaten antyder att ökat språk leder till ökat deltagande och vice versa. Pedagogers stöttning, även av kontextbundet språk, kan få konsekvenser för barnens deltagande och öppna för möjligheter till nya sätt att leka på.

8. Slutsatser

Resultaten visar att fokusbarnen i interaktion med varandra förstår kommunikativa intentioner, även om de inte kan sätta ord på sina tankar i dessa sammanhang. Dessutom visade sig episoder av delad uppmärksamhet vara arenan för intersubjektiv språklig förståelse, detta i linje med Tomasellos (1999, 2003) teori om tidig språkinlärning, då även imitationen framträdde som ett viktigt redskap i språkinlärning.

Fokusbarnen blev språkligt deltagande i situationer där de i enlighet med Lave och Wengers (1991) teori antog rollen som legitimt perifera deltagare. I interaktion med mer centrala deltagare kunde fokusbarnen imitera språkliga uttryck, resultaten visar dock att dessa uttryck ofta är formelartade och har koppling till lek. Mer centrala barn visar nykomlingarna genom aktiviteter i vad som kan beskrivas genom Rogoffs (2003) begrepp guidat deltagande. I interaktion med lärarna kan ett mer omfångsrikt språk läras genom vad som bäst liknas vid Woods, Bruners och Ross (1976) stöttningsbegrepp. Det resultat som sticker ut är Dejans deltagande som verkar vara under förändring i och med pedagogers ökade krav.

Vidare forskning bör studera hur förändringen av krav och hjälp till nyanlända förändras över deras första tid i landet. Det skulle dels kunna göras kvalitativt, men även i kvantitativa studier som mäter den mängd stöttnings barn tidigt får i den nya språkkontexten och hur den förändras över tid.

9. Litteratur- och källförteckning

9.1. Litteraturförteckning

Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth (2013). "Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring". I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2., [omarb. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.) (2005). *Tankarna springer före-: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.

Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). "Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen". I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber.

Axelsson, Monica (2003). "Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv". I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, Monica (2013). "Flerspråkighet och lärande". I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2., [omarb. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bialystok, Ellen (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Czarniawska, Barbara (2011). "Skuggning i fältarbete". I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber.

Dahl, Östen (2007). *Språkets enhet och mångfald*. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dörnyei, Zoltan (2005). *Psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Einarsson, Jan (2000). *Barns språkliga dagar*. Lund: Studentlitteratur.

Ellis, Nick C. (2012). "Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear". *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 32, 17–44.

Ellis, Rod & Barkhuizen, Gary (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.

Fassler, Rebekah (1998). "Room for Talk: Peer Support for Getting Into English in an ESL Kindergarten". *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 13, Nr. 3, s 379-409.

Hammarberg, Björn (2013). "Teoretiska ramar för andraspråksforskning". I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2., [omarb. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Haneda, Mari (2006). "Classrooms as Communities of Practice: A Reevaluation". *TESOL Quarterly*, vol. 40, nr 4, s. 807-817.

Hyltenstam, Kenneth & Milani, Tommaso (2012). "Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar". I: Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.) (2012). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Håkansson, Gisela (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Eva (2005). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. [Ny utg.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kultti, Anne (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2012.

Lalander, Philip (2011). "Observationer och etnografi". I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber.

Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford UP.

Lantolf, Jim. & Thorne, Steven L. (2007). "Sociocultural Theory and Second Language Learning". I: B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (2013). *How languages are learned*. 4. ed. Oxford: Oxford univ. press.

Lightfoot, Cynthia, Cole, Michael & Cole, Sheila R. (2009). *The development of children*. 6th ed., International student ed. New York, NY: Worth Publishers.

Lindberg, Inger (2004). "Språkanvändning, kreativt skapande eller förutsägbara mönster". I: M. Olofsson (red.). *Symposium 2003. Arena andraspråk Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk*.

Mitchell, Rosamond, Myles, Florence & Marsden, Emma (2013). *Second language learning theories*. 3. ed. London: Routledge.

- Nelson, Marie (2010). *Andraspråkstalare i arbete: en språkvetenskaplig studie av kommunikation vid ett svenskt storföretag*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Rennstam, Jens & Wästerfors, David (2011). "Att analysera kvalitativt material". I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Saville-Troike, Muriel (2003). *The ethnography of communication: an introduction*. 3., [rev.] ed. Oxford: Blackwell.
- Skolverket. Databasen "SiRiS - kvalitet och resultat i skolan". Hämtas från: sir.is.skolverket.se/
- Strömqvist, Sven (2003). "Barns tidiga språkutveckling". I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Tomasello, Michael (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf
- Vygotskij, Lev Semenovič (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Wood, David, Bruner, Jerome, & Ross, Gail. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, vol. 17, nr. 2, s. 89-100.
- Wray, Alison & Perkins, Michael (2000). "The functions of formulaic language: an integrated model". *Language & Communication*. Vol. 20. s. 1-28.

9.2. Otryckta källor

Observationer, inspelningar och anteckningar:

- Exempel 1 och 1.1. 2013-10-09, kl. 15.13.
 Exempel 2. 2013-10-09, kl. 10.33.
 Exempel 3. 2013-10-08, kl. 11.46.
 Exempel 4. 2013-10-08, kl. 12.18.
 Exempel 5. 2013-10-11, kl. 10.28.
 Exempel 6. 2013-10-09, kl. 11.27.
 Exempel 7. 2013-10-08, kl. 11.09.

10. Appendix

10.1. Brev till föräldrar på förskoleavdelningen:

Hej!

Jag heter Robin Samuelsson. Ni kan ha träffat mig när jag tidigare har praktiserat och vikarierat på förskolan. Jag studerar på lärarprogrammet på Södertörns högskola. Nu är jag inne på min sista termin och skriver ett examensarbete för att bli färdig lärare. I det ska jag undersöka hur barn använder sitt språk i olika situationer i förskolan.

För att studera detta måste jag anteckna hur barnen kommunicerar i förskolans vardag. Jag kommer dessutom behöva göra ljudinspelningar i några situationer för att bättre minnas vad barnen säger.

Det kräver att ni godkänner att jag antecknar vad barnen gör och säger, samt att jag spelar in ljud i vissa situationer. Inget kommer att ändras i övrigt under dagen då jag observerar. Skillnaden är att jag kommer skriva eller spela in ljud av vad som händer och sägs.

Allt material kommer att göras anonymt. Alltså att ingen annan som läser examensarbetet kommer veta var förskolan ligger eller ert barns verkliga namn.

Om ni godkänner har ni självklart möjligheten att när som helst ändra er. Skulle ni ändra er så kontakta mig genom telefon, SMS eller email. Har ni några frågor om arbetet går det givetvis bra att kontakta mig eller min handledare på högskolan. Tack!

English translation:

Hi,

my name is Robin Samuelsson. You may have met me when I've been a teacher trainee or working at the preschool. I study the teacher program at Södertörn University College. Now I'm writing my final thesis to become a teacher. In it I will study how children use their language in different situations during a day at the preschool.

To be able to study this I have to note how the children are communicating. And I will also do audio-recordings of some situations to better remember what the children have said.

This requires your approval of me noting on paper what the children are doing and saying. And also audio-recording some situations. Nothing else is going to change on the days I'm observing than me making notes or recording.

All notes and recordings will be made anonymous. No one who will be reading the thesis will know where the preschool is or what your child's real name is.

If you agree on this you may at any time change your mind. If you do so you can contact me through phone, SMS or email. If you have any questions about the thesis you can contact me or my supervisor at the University College.

Thank you!

Barnets namn/childs name:

Jag godkänner / I approve

Jag godkänner inte / I do not approve

Underskrift / Signature

Kontaktuppgifter/Contact:

[Borttaget]

10.2. Transkriptionsnyckel

| | |
|---------------------------|---|
| (ohörbart) | - hörbara partier på det inspelade ljudet |
| ... | - kort paus |
| [hel rad] | - längre tid förlöper |
| __ [understrukna partier] | - de understrukna raderna sker samtidigt |
| . | - naturligt kort uppehåll |