

Känslor på två språk

Interaktiv högläsning som stöd för barns språkliga identitet i en flerspråkig miljö

Sonja Ahlfors

Johanna Lönnqvist

Christina Maag

Jenny Österberg

Examensarbete för Socionom (YH)-examen

Utbildning till socionom, Åbo

Åbo 2025

EXAMENSARBETE

Författare: Sonja Ahlfors, Johanna Lönnqvist, Christina Maag och Jenny Österberg

Utbildning och ort: Utbildning till Socionom, Åbo

Titel: Känslor på två språk - Interaktiv högläsning som stöd för barns språkliga identitet i en flerspråkig miljö

Datum: 8.5.2025 Sidantal: 66

Bilagor: 4

Abstrakt

I Finland finns orter som kallas för svenska språköar där svenskan är en minoritet. För barn som bor i dessa orter blir småbarnspedagogiken en viktig arena för inläringen av det svenska språket. Pedagogerna är viktiga förebilder för barnen när det kommer till lärandet av språkliga kunskaper och färdigheter. Forskning visar att det finns brister i pedagogernas kunskap att jobba med flerspråkiga barn. Samtidigt diskuteras det på samhällsnivå om att möjliggöra flera språkval, främja ett positivt språkklimat och stöda flerspråkighet.

Det här examensarbetet är ett utvecklingsinriktat arbete med syfte att främja barns språkliga identitet inom småbarnspedagogiken. Teoribasen är sammanställd av tidigare forskning och litteratur som visar på vilket sätt språk, identitet och emotionella färdigheter är sammankopplade. Den teoretiska grunden redogör också för interaktiv högläsning som en viktig metod för barns språkinläring, utveckling av identitet och känslöförståelse. Målet med examensarbetet är att skapa en interaktiv saga som stöder barnen i att känna igen och använda ord som uttrycker känslor på svenska och som stärker den språkliga identiteten. Centralt för barns språkliga identitet är att de får använda hela sin språkliga repertoar när de kommunicerar, vilket utgör kärnan i den transspråkande pedagogiken. Transspråkande pedagogik skapar möjligheter för både barn och pedagoger att använda sig av alla sina språkliga resurser som stöd för inläring och utveckling.

Utvecklingsprocessen hade en kvalitativ karaktär där enkät och intervju användes som metoder för att utveckla sagan. Resultaten bekräftar den presenterade teorin och visar att den interaktiva sagan möjliggör språkutvecklande diskussioner som främjar inläring av känslöbegrepp. Ett annat resultat är att det finns behov av material som är speciellt riktat till språköarna.

Språk: svenska

Nyckelord: transspråkande, språkö, identitet, småbarnspedagogik, emotionella färdigheter

OPINNÄYTETYÖ

Tekijät: Sonja Ahlfors, Johanna Lönnqvist, Christina Maag ja Jenny Österberg

Koulutus ja paikkakunta: Utbildning till Socionom, Turku

Nimike: Tunteet kahdella kielellä - Vuorovaikutteinen ääneen lukeminen lasten kielellisen identiteetin tukemiseksi monikielisessä ympäristössä/Känslor på två språk - Interaktiv högläsning som stöd för barns språkliga identitet i en flerspråkig miljö

Päivämäärä: 8.5.2025

Sivumäärä: 66

Liitteet: 4

Tiivistelmä

Suomessa on paikkakuntia, joita kutsutaan kielisaarekkeiksi, joissa ruotsi on vähemmistökieli. Näillä paikkakunnilla asuville lapsille ruotsinkielinen varhaiskasvatus on tärkeä ympäristö ruotsin kielen oppimiselle. Varhaiskasvattajat ovat lapsille tärkeitä esikuvia kielellisten taitojen ja valmiuksien oppimisessa. Tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvattajien osaamisessa työskennellä monikielisten lasten kanssa on puutteita. Samaan aikaan yhteiskunnallisella tasolla käydään keskustelua monikielisten kielivalintojen mahdollistamisesta, myönteisen kieli-ilmapiiirin edistämisestä ja monikielisyyden tukemisesta.

Tämä on toiminallinen opinnäytetyö, jonka tavoitteena on edistää lasten kielellisen identiteetin muodostumista varhaiskasvatuksessa. Teoreettinen viitekehys perustuu aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen, jotka osoittavat, miten kieli, identiteetti ja tunnetaidot liittyvät toisiinsa. Teoriaosuudessa käsitellään myös vuorovaikutteista ääneen lukemista tärkeänä menetelmänä lasten kielen oppimisen, identiteetin kehittymisen ja tunteiden ymmärtämisen kannalta. Opinnäytetyön tavoitteena on luoda vuorovaikutteinen satu, joka tukee lapsia tunnistamaan ja käyttämään ruotsinkielisiä tunneilmaisuja sekä vahvistaa heidän kielellistä identiteettiään. Keskeistä lasten kielelliselle identiteetille on se, että he saavat käyttää koko kielellistä repertuaariaan kommunikoidessaan. Tämä muodostaa myös limittäiskieleily pedagogiikan ytimen. Limittäiskieleily pedagogiikka tarjoaa sekä lapsille että kasvattajille mahdollisuuden hyödyntää kaikkia kielellisiä resurssejaan oppimisen ja kehityksen tukena.

Kehittämisosiossissa sovellettiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä, ja sadun kehittämisessä käytettiin apuna kyselylomakkeita ja haastatteluja. Tulokset vastaavat esitettyä teoriaa ja osoittavat, että vuorovaikutteinen satu mahdollistaa kieltä kehittäviä keskusteluja, jotka edistävät tunnekäsitteiden oppimista. Toinen keskeinen tulos on, että erityisesti kielisaarekkeille suunnatulle materiaalille on selkeä tarve.

Kieli: ruotsi

Avainsanat: limittäiskieleily, kielisaareke, identiteetti, varhaiskasvatus, tunnetaidot

BACHELOR'S THESIS

Authors: Sonja Ahlfors, Johanna Lönnqvist, Christina Maag and Jenny Österberg

Degree Programme: Degree Programme in Social Services, Turku

Title: Emotions in Two Languages - Interactive Read-Aloud to Support Children's Linguistic Identity in a Multilingual Environment/Känslor på två språk - Interaktiv högläsning som stöd för barns språkliga identitet i en flerspråkig miljö

Date: 8.5.2025

Number of pages: 66

Appendices: 4

Abstract

In Finland there are places called Swedish speech islands where Swedish is a minority language. For children living in these places, early childhood education becomes an important arena for learning the Swedish language. Educators are important role models for children when it comes to learning language knowledge and skills. Research shows that there are shortcomings in teachers' knowledge of working with multilingual children. At the same time, there are discussions at the societal level about enabling multiple language choices, promoting a positive language climate and supporting multilingualism.

This thesis is a practice-based thesis with the aim of promoting children's linguistic identity in early childhood education. The theoretical base is compiled from previous research and literature that shows how language, identity and emotional skills are interconnected. The theoretical basis also presents interactive read-aloud as an important method for children's language learning, identity development and emotional understanding. The aim of the thesis is to create an interactive story that supports children in recognizing and using words that express emotions in Swedish and that strengthen linguistic identity. Central to children's linguistic identity is that they get to use their entire linguistic repertoire when communicating, which is at the heart of translanguaging pedagogy. Translanguaging pedagogy creates opportunities for both children and educators to use all their linguistic resources to support learning and development.

The development process was qualitative in nature, using questionnaires and interviews as methods to develop the story. The results confirm the presented theory and show that the interactive story enables language development discussions that promote the learning of emotional concepts. Another finding is that there is a need for materials specifically targeted to speech islands.

Language: Swedish

Key words: translanguaging, speech island, identity, early childhood education, emotional skills

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Centrala begrepp och informationssökning	3
3	Ramar, kontext och behov	10
3.1	Material Resursstarka barn	10
3.2	Svenska språköar i Finland.....	12
3.3	Styrdokument och lagstiftning	13
3.4	Behov av produkt.....	16
4	Språk	19
4.1	Flerspråkighet.....	19
4.2	Transspråkande teori.....	22
4.3	Transspråkande pedagogik	24
4.4	Transspråkande högläsning	27
5	Identitet.....	28
5.1	Språklig identitet i de svenska språköarna	31
5.2	Identitet och högläsning.....	32
6	Emotionell kompetens	34
6.1	Inläring av känslobegrepp.....	36
6.2	Känsloförståelse genom högläsning.....	37
7	Sammanfattning av språk, identitet och emotionell kompetens	38
8	Utvecklingsprocess	41
8.1	Utveckling av MVP	43
8.2	Loop ett.....	46
8.3	Loop två.....	51
9	Etiska frågor	60
10	Diskussion	62
11	Källförteckning	67

Bilagor:

Bilaga 1: Samtycksformulär för medverkan i examensarbete

Bilaga 2: Enkät examensarbete "Känslor steg för steg"

Bilaga 3: Intervjufrågor till de semistrukturerade intervjuerna i loop två

Bilaga 4: Sagan om Tulle-Dulles försvunna känslor

1 Inledning

Dagens värld karakteriseras av en komplex och dynamisk flerspråkighet (García & Flores, 2012, s. 244) och som en följd av den ökade rörligheten i en globaliserad värld växer allt fler barn upp som två- eller flerspråkiga (Hélot & García, 2019, s. 662). I Finland har tvåspråkighet en lång historia, vilket återspeglas i lagstiftningen. Vidare sträcker sig tvåspråkigheten också till individnivån, eftersom många barn växer upp i en tvåspråkig miljö, där finska och svenska eller andra språk används. (Mård-Miettinen, Palojärvi, & Palviainen, 2015, s. 131).

Enligt Pitkänen-Huhta kan det göras skillnad mellan gammal och ny flerspråkighet. I Finland innebär den gamla flerspråkigheten främst den officiella finsk-svenska tvåspråkigheten på samhällsnivå. Den nya flerspråkigheten avser däremot det relativt nya fenomenet som uppstått till följd av ökad rörlighet och migration, vilket har lett till att en mängd så kallade nya språk har introducerats i det finska samhället. (Pitkänen-Huhta, 2021, författarversion, s. 365).

Trots svenskans officiella status som nationalspråk är svenskan ändå i minoritet i många regioner i Finland, vilket också innebär begränsade möjligheter för barn att använda och utveckla språket i vardagen. Således är det avgörande att stödja det svenska språket, samtidigt som flerspråkighet också bör ses som en resurs och erkännas som en viktig del av barns identitet. För barn som växer upp med flera språk är det nämligen särskilt viktigt att stödja barnets alla språk, eftersom detta formar och stärker utvecklingen av självbilden (Lillvist & Heikkilä, 2018, s. 47). I en finskdominerad miljö spelar den svenskspråkiga småbarnspedagogiken alltså en central roll för både språk- och identitetsutvecklingen hos barn med svenska som förstaspråk (Mård-Miettinen m.fl., 2015, s. 133).

Utöver detta är utmaningar med socioemotionella färdigheter, som exempelvis svårigheter att reglera känslor, ett välkänt fenomen inom småbarnspedagogiken (Määttä, o.a., 2017, s. 8). Därför är det också viktigt med målmedvetet arbete för att främja dessa kompetenser, eftersom goda sociala och emotionella färdigheter minskar risken för att barnet bli ensamt eller utanför (Davidsson & Juslin, 2021, s. 14) samtidigt som de har en positiv inverkan på välmående och utbildning (Storbacka-Järvinen, 2021, s. 6). Enligt Institutet Collaborative

for Academic, Social, and Emotional Learning (hädanefter CASEL) kan välutvecklade sociala och emotionella färdigheter också fungera förebyggande mot olika problem (CASEL, 2012, s. 9), som kriminalitet och användning av rusmedel senare i livet (Storbacka-Järvinen, 2021, s. 6).

Eftersom språket överlag har en avgörande betydelse för barns utveckling och småbarnspedagogiken spelar en central roll i att stödja barns språk- och identitetsutveckling samt utvecklingen av sociala och emotionella färdigheter, har Yrkeshögskolan Novia utvecklat ett projekt som heter *Språk- och identitetsstödande material för språködagem*¹. Projektet har nyligen beviljats finansiering och är en vidareutveckling av det tidigare Resursstarka barn-konceptet.

Projektets mål är att utveckla och implementera ett material för daghem i finlandssvenska språköar, vilket stödjer barns språk- och identitetsutveckling (Yrkeshögskolan Novia, 2025). Detta examensarbete kan ses som ett inledande arbete för det kommande projektet och i uppdragsbeskrivningen lyfts också sambandet mellan barns språkliga uttryck och identitet fram. Det nämns bland annat att ett tillräckligt stöd för svenskan, i en annars finskspråkig miljö, kan bidra till att barnen känner sig trygga i sin språkliga identitet.

Examensarbetets syfte är att främja barns språkliga identitet inom småbarnspedagogiken.² Målet är att skapa en interaktiv saga som stöder barnen i att känna igen och använda ord som uttrycker känslor på svenska och som stärker den språkliga identiteten. Sagan ska hjälpa barnen att identifiera och benämna känslor på svenska. Vidare kan personalen möjliggöra barnens delaktighet, genom att använda sig av diskussionsfrågorna som bifogats till sagan. Sagan är tänkt att användas i en trygg och uppmuntrande liten grupp för att stödja barnen i att utveckla sina färdigheter (Aerila, Lähteelä, Kauppinen, & Siipola, 2021, s. 31). Centralt är alltså att personalen stöttar barnen i diskussionen kring sagan och genom det interaktiva läsandet samt sagans tilläggsmaterial, kan också personalens kunskap kring barns språkliga identitet öka.

Det är tänkt att sagan kommer till användning på svenska daghem i språköarna, vilket även förutsätter en medvetenhet om att barnen på dessa daghem har olika språklig bakgrund.

¹ Projektet hette tidigare "Känslor steg för steg – stöd för barns språkutveckling och identitet på daghem i finländska språköar", därav detta namn i bilagorna.

² Syftet har ändrat under arbetets gång, därav annan syftesformulering i Bilaga 1.

Vissa har finska som förstaspråk, andra svenska och några har ett helt annat förstaspråk. En del har dessutom fler än bara ett förstaspråk. Sagan är ändå inte utvecklad för de specifika behov som nyanlända barn har, dock kan dessa barn delta i samma sagostund.

Sagan riktar sig till barn i 3–6 års åldern och koncentrerar sig på den socioemotionella färdigheten att känna igen känslor samt förmågan att uttrycka dem. Sagan är utformad som ett pedagogiskt verktyg som stödjer barnens begreppsutveckling gällande känslouttryck, som i sagan förekommer både på svenska och finska. På detta sätt skapas igenkänning hos barnen eftersom deras realitet återspeglas i sagan. Genom att båda språken samverkar i ett meningsfullt sammanhang uppmuntrar det även barnen att se sin flerspråkighet som en resurs. Trots de finska orden lägger sagan ändå tydlig fokus på det svenska språket. Användningen av sagan ska stärka specifikt svenskan, eftersom svenskan är det marginaliserade språket i de svenska språköarna i Finland.

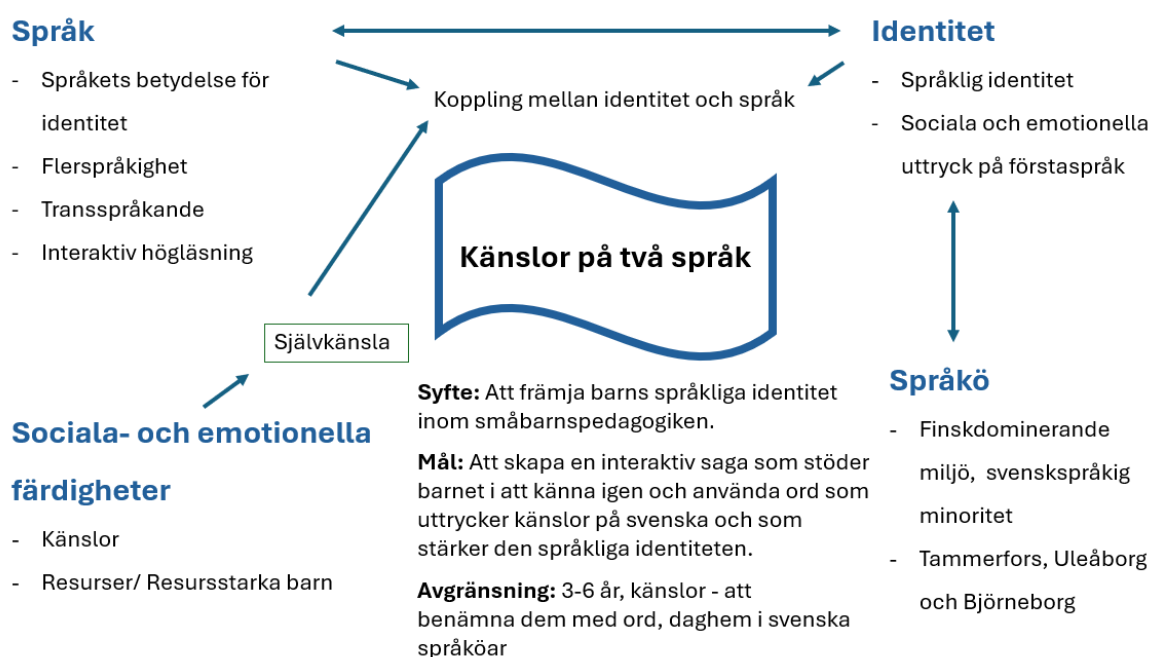
Således främjar sagan inte bara barns språkutveckling, utan också deras socioemotionella färdigheter, vilket i sin tur är avgörande för deras välmående och utveckling. Sagan är ett konkret material som personalen kan använda i vardagen för att skapa en trygg miljö samt erbjuda meningsfulla stunder tillsammans med barnen. Ytterligare har sagan fotfäste i en värdegrund som främjar jämställdhet, mångfald och en positiv syn på flerspråkighet. Det ligger även i socionomens kompetens att jobba resursförstärkande med grupper och individer som är i en sårbar position och att samtidigt sätta målgruppens situation i ett större samhällsligt sammanhang. Detta betyder ändå inte att sagan inte skulle kunna läsas av andra professionella inom småbarnspedagogiken, som barnskötare och lärare inom småbarnspedagogik.

2 Centrala begrepp och informationssökning

För att veta vilka sökord som skulle användas i informationssökningen till examensarbetets teoretiska ramverk definierade vi först vilka begrepp som är väsentliga. Utifrån detta skapade vi en begreppskarta, där de viktigaste begreppen samt deras relation till varandra illustreras. Detta kapitel inleder med en beskrivning av denna begreppskarta. Efter det följer förklaringar av centrala begrepp och en redogörelse av hur informationssökningen för teoribasen har gått till.

Vid utformandet av begreppskartan utgick vi från examensarbetets uppdragsbeskrivning. I den framkommer det att ett material som stöder barns språkliga uttryck och identitet gällande känslor och samspel ska utvecklas för barn i de svenska språköarna i Finland. Utifrån detta valdes fyra huvudbegrepp för arbetet: språk, identitet, sociala och emotionella färdigheter samt svenska språköar i Finland.

Av de svenska språköarna har uppdragsgivaren redan ett samarbete med orterna Tammerfors, Uleåborg och Björneborg. På dessa orter och i svenska språköar överlag, lever en svenskspråkig minoritet i en finskspråkig omgivning. Stöd för minoritetsspråket, särskilt för barn som deltar i svenskspråkig småbarnspedagogik, är därmed betydelsefullt. Samtidigt är det nödvändigt att beakta att många barn som bor på dessa orter är flerspråkiga och således är det viktigt att också värdesätta barnens användning av hela sin språkliga repertoar, det vill säga att barnen tillåts att transspråka. Utöver detta kan språkutvecklingen främjas med interaktiv högläsning. Språk utgör vidare en viktig del av identiteten, vilket också känslouttryck gör. Av de sociala och emotionella färdigheterna valde vi att fokusera på den emotionella delen och särskilt kompetensen att kunna benämna känslorna vid deras namn, eftersom detta kan relateras till språkutveckling, men även till stärkandet av identiteten. Utvecklingen av goda språkkunskaper, en stark språklig identitet samt en god emotionell kompetens, kan sedan främja utvecklingen av en god självkänsla.



Figur 1. Begreppskarta över examensarbetets centrala begrepp och deras relation.

Språkö

En språkö kan beskrivas som en språklig minoritet som lever i en omgivning där majoriteten pratar ett annat språk (Laurent, 2013, s. 13). I Finland finns svenska språköar, där en svenskspråkig minoritet lever i en officiellt finskspråkig stad, bland främst finskspråkiga människor, men även bland representanter från andra språkgrupper (Lönroth, 2011, ss. 45-46). Det handlar med andra ord om en gemenskap av svenskspråkiga, som tillsammans bildar ett svenskt miniatyrsamhälle, på en finskdominerande ort. För att orten ska kunna benämnas som en språkö krävs dock att dessa samhällen är tillräckligt stora och att de har funnits under en längre tidsperiod. (Henricson, 2013, ss. 9-10). En språkö betraktas ändå inte som en tvåspråkig kommun, då den svenska minoriteten som finns där är för liten för att kravet på detta ska uppfyllas (Kovero, 2011, ss. 21-22). Svenska språköar syftar därmed till platser där svenskan är marginaliserad och där svenskspråkiga bor i ett så kallat lingvistiskt vakuum (Lönroth, 2011, s. 45). En språkö kan ändå inte liknas vid en isolerad ö (Lönroth, 2011, s. 46) där minoriteten lever separat från det omgivande samhället. De svenskspråkiga samhällena i de svenska språköarna existerar nämligen inte avskilt från den finskspråkiga omgivningen, utan är i kontinuerlig kontakt med den (Henricson, 2013, s. 11).

Tvåspråkig/flerspråkig

Flerspråkighet kan definieras på flera olika sätt beroende på kontexten. Det kan ses som ett samhällsfenomen, som en individuell praxis eller förmåga (Pitkänen-Huhta, 2021, s. 362). Individuell flerspråkighet innebär att en person använder flera språk, men behöver inte nödvändigtvis behärska dem alla till lika hög nivå (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008, författarversion, s. 2). Idag är perfekta kunskaper i ett språk eller en perfekt balans mellan två eller flera språk, alltså inte längre ett krav för att vara två- eller flerspråkig (Cenoz, 2013, s. 6). Samhällelig flerspråkighet innebär i sin tur att flera språk allmänt används i ett samhälle, men betyder inte att språken alltid har officiell status (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008, s. 2).

Skillnaden mellan termerna tvåspråkig och flerspråkig är inte alltid tydlig och det finns olika ståndpunkter bland forskare. Då tvåspråkig och flerspråkig ses som skilda termer, avser tvåspråkig en person som använder två språk och flerspråkig är någon som använder tre språk eller fler. Ibland används tvåspråkig som en allmän term och innefattar då personer som talar två eller flera språk. Vanligast idag är dock att begreppet flerspråkig används som

allmän term för personer som talar två eller flera språk. Tvåspråkighet kan således ses som en form av flerspråkighet. (Cenoz, 2013, s. 7). I detta examensarbete används begreppet flerspråkig som allmän term, men begreppet tvåspråkig förekommer på vissa ställen där vi vill betona att det är frågan om två språk eller när vi hänvisar till forskningslitteratur som använder termen tvåspråkig.

Modersmål/förstaspråk

Termen modersmål avser det språk som överförs från förälder till barn och är starkt kopplat till individens färdigheter i språket och/eller personens identitet (Palviainen, Vorobeva, & Sopanen, 2023, s. 167). Ibland innebär modersmål också det språk som individen är mest kompetent i eller använder mest. En person kan också ha två eller flera modersmål. (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008, s. 7). Begreppet förstaspråk används oftast om det eller de språk som en person har tillägnat sig kronologiskt först, det vill säga från födsel eller tidig barndom. Förstaspråk används ofta också som synonym till begreppet modersmål. (Palviainen m.fl., 2023, s. 167). Eftersom termen modersmål kan få politiska och ideologiska konnotationer (Palviainen m.fl., 2023, s. 167) används begreppet förstaspråk istället för modersmål i detta examensarbete.

Transspråkande

I diskussioner om flerspråkighet, särskilt då det gäller utbildnings- och undervisningssammanhang, har termen transspråkande (en. *translanguaging*, fi. *limittäiskieleily*) blivit vanlig (Creese & Blackledge, 2015, s. 26). Det är frågan om ett komplext teoretiskt ramverk och därav har begreppet inte heller någon enhetlig definition. Teorin har dock som utgångspunkt att det inte finns några tydliga gränser mellan flerspråkiga personers språk (García & Otheguy, 2019, s. 9), utan att individens språk tillsammans bildar en enhetlig språklig repertoar (Otheguy, García, & Reid, 2015, s. 286). Vidare kan transspråkande även systematiskt användas som ett pedagogiskt verktyg (Tkachenko, Hexeberg Romøren, & Garmann, 2021, s. 3) för att förverkliga en mer inkluderande pedagogik (Kirsch & Seele, 2020, s. 64). Det kan också ses som ett barncentrerat förhållningssätt, där pedagogiska metoder används för att stödja och utveckla barnets hela språkliga repertoar. Barnets alla språkliga resurser används alltså för att stödja inlärningen och främja barnets aktörskap, så att barnet lär sig att självständigt

använda sina resurser. Således handlar det om att stödja flerspråkiga att dra nytta av sin flerspråkighet. (Cenoz & Gorter, 2021, ss. 19, 25, 26).

Identitet

Identitet handlar enligt Erik H. Erikson om vår subjektiva upplevelse om vad som definierar oss själva (Hwang & Nilsson, 2019, ss. 58, 342-343). Liebkind och Henning-Lindblom (2015, ss. 184-185) menar att identitet inte bara handlar om vem individen själv anser sig vara, utan att identitet också påverkas av bekräftelse om detta från andra personer. Musk och Wedin (2010, ss. 14-15) betonar i sin tur identitet som en dynamisk process, där olika identitetshandlingar som språkliga val ingår. Språk utgör med andra ord en del av identiteten. Inom olika delar av identiteten kan sedan flerfaldighet förekomma, vilket möjliggör att individen till exempel kan ha två förstaspråk. (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015, s. 186).

Sociala och emotionella färdigheter

Sociala och emotionella färdigheter beskrivs enligt Kimber (2013, s. 726) som livserfarenheter och delas enligt CASEL (2012, s. 15) in i följande kompetenser: självmedvetenhet, självkontroll, social medvetenhet, relationsfärdigheter och ansvarsfullt beslutsfattande. Utvecklingen av de sociala och emotionella färdigheterna inleds efter att ett barn har fötts och sträcker sig igenom hela småbarnspedagogiken (Davidsson & Juslin, 2021, s. 26). Färdigheterna finns sedan med som en röd tråd genom hela livet (Löwenborg, 2015, s. 15). Barnets hjärna är som mest mottaglig för att utveckla dessa färdigheter före skolåldern (Davidsson & Juslin, 2021, s. 26), vilket innebär att småbarnspedagogiken blir en viktig arena för övning av dem (Storbacka-Järvinen, 2021, s. 6).

Självkänsla

Begreppet självkänsla kan beskrivas som en medvetenhet om sin identitet samt en värdering av hur man uppfattar sig själv (Lindwall, 2011, s. 29). Denna beskrivning utgår från en hög förmåga till självreflektion. Lindwall (2011, s. 30) betonar att självkänslan inte enbart är kopplad till tankar om en själv, utan att den också är förankrad i känslor. Det betyder att förmågan att acceptera känslor, också de som är svårare att stå ut med ingår i självkänslan (Krantz Lindgren, 2014, s. 23). Även om självkänslan innebär en förmåga till reflektion utvecklas den i tidig ålder och en solid självkänsla innebär att individen kan

uppleva sig som kompetent samt har förmågan att känna sig stolt och nöjd med sig själv. (Lindwall, 2011, s. 33). Självkänslans stabilitet gör den till en resurs som hjälper individen att hantera svåra situationer och motgångar (Krantz Lindgren, 2014, s. 20). En hög självkänsla är därmed en grundläggande del av det resursstarka barnet (Davidsson & Juslin, 2021, s. 12).

Interaktiv högläsning

Interaktiv högläsning är ett paraplybegrepp för alla typer av läsning där en text delas och diskuteras med barn (Grøver, Snow, Evans, & Strømme, 2023, s. 1). McGee och Schickedanz (2007, ss. 742-743) har definierat interaktiv högläsning som en systematisk metod som innebär att pedagoger modellerar tänkande, ställer genomtänkta frågor som bjuder in till analytiska samtal, uppmanar barn att återberätta berättelsen, läser en bok upprepade gånger och läser böcker som är relaterade till ett visst ämne. Interaktiv högläsning handlar alltså om att vuxna använder olika tekniker för att engagera barnen med texten, till exempel genom att ställa frågor, ge förklaringar, peka på bilder eller använda rekvisita (Trivette & Dunst, 2007, s. 2; Wasik & Bond, 2001, ss. 244-245). På detta sätt kan innehållet i texten förtydligas så att alla barn kan följa med i handlingen.

Vidare är det betydelsefullt att alla barn får uttrycka sig under diskussionen. Det här är särskilt viktigt för de barn som inte behärskar språket så bra. Dessa barn har nämligen ett större behov av att diskutera texterna för att begripa dem. Diskussionen skapar också möjligheter för vuxna att hjälpa barnen att bygga broar mellan innehållet i texterna och barnens erfarenheter. Högläsningen blir således en språkutvecklande aktivitet, genom att barnen får bidra till den och genom att man låter dem reflektera kring text och bilder som ingår i böckerna. (Svensson, 2012, ss. 32-33). Interaktiv högläsning är därför den mest effektiva typen av högläsning (McGee & Schickedanz, 2007, s. 742).

Informationssökning

Ovanstående centrala begrepp användes som sökord vid artikel- och litteratursökningen till examensarbetet. Andra centrala eller återkommande sökord och begrepp som användes och kombinerades var: språk, språkstimulering, språkutveckling, och småbarnspedagogik. För att säkerställa en omfattande insamling av relevant material genomfördes sökningarna så att motsvarande termer på finska och engelska också

användes. Sökningarna gjordes i följande databaser och söktjänster: Forskning.fi, Journals.fi, EBSCO, Helda, Google Scholar, Finna.fi, Helle.finna.fi, Vaski.finna.fi, Alma Novia, Tritonia Novia och Fredrikabiblioteken. Dessutom granskades artiklar ur den vetenskapliga tidskriften *Journal of Early Childhood Education Research (JECER)*, som är specialiserad på forskning inom småbarnspedagogik. Många inkluderade källor hittades utöver detta via referenslistor i olika publikationer. Sökprocessen genomfördes under tidsperioden december 2024 till mars 2025.

Under sökprocessen identifierades ett stort antal användbara artiklar och för att avgöra deras relevans granskades först titlar och abstrakt. Artiklarna skulle ha tydlig koppling till småbarnspedagogik och barns språkutveckling, identitetsutveckling eller utvecklingen av socioemotionella färdigheter. Användning av nyare referentgranskade vetenskapliga artiklar eftersträvades. En del äldre studier inkluderades också, speciellt angående teoretiska resonemang. Det är dock främst frågan om grundläggande teori som fortfarande anses vara giltig och en relevant utgångspunkt inom nyare forskning. De äldre artiklarna användes för att skapa en bas för teorin, men kompletterades med nyare forskning för att spegla den senaste utvecklingen inom området och för att på detta sätt skapa en helhetsbild. I enstaka fall har artikelns författarversion använts, eftersom den publicerade versionen inte varit fritt tillgänglig. Författarversionens innehåll motsvarar ändå den publicerade versionens, även om sidnumreringen kan skilja sig. Användningen av författarversionen har markerats och i källförteckningen har också DOI-nummer till den slutliga publicerade versionen inkluderats.

En del studier utanför våra avgränsningar inkluderades som kompletterande källor, eftersom de innehåller teoretiska argument och generella slutsatser som är relevanta för examensarbetet. I vissa fall inkluderades studier om äldre barn, för att tematiken kring till exempel identitet och transspråkande, annars är underrepresenterad i forskningen i relation till barn mellan tre och sex år. I tolkningen av dessa artiklar har hänsyn tagits till att vissa slutsatser kan vara beroende av kontext. Urvalet av artiklar har överlag baserats på relevans till tematiken i examensarbetet och endast de mest centrala studierna har hänvisats till i texten. Trots detta har flera andra artiklar granskats under arbetets gång och dessa har också påverkat förståelsen av ämnet, även om de inte uttryckligen hänvisas till i arbetet.

Vidare har Johanna Sallinen, som är sakkunnig i språkutvecklande verksamhet och småbarnspedagogik på Folkhälsan, bidragit med expertis och idéer samt rekommendationer av litteratur till examensarbetet. I början av examensarbetsprocessen hade vi ett möte med henne, som gav en inblick i språkets centrala betydelse samt förtydligade kopplingen mellan språk och identitet. Dessutom diskuterades vår idé för produkt samt huruvida hon var villig att delta i utvecklingsprocessen.

3 Ramar, kontext och behov

Det här kapitlet redogör för examensarbetets bas och framställer kontexten i vilken produkten utvecklats genom att beskriva tre centrala byggstenar: materialet Resursstarka barn, svensk språkö som specifik miljö samt lagstiftning och styrdokument. Ramarna för examensarbetet fastställs av uppdragsgivaren, Yrkeshögskolan Novia. Projekten *Resursstarka barn* och *Språk- och identitetsstödjande material för språködaghem* har småbarnspedagogiken som grund och genom att bygga vidare på dessa projekt, integreras examensarbetet på ett naturligt sätt i den småbarnspedagogiska kontexten, samtidigt som det befäster synen på barnen som aktörer. Eftersom produkten utvecklas till daghem i svenska språköar i Finland, har de svenska språköarnas specifika situation, samt deras historik och utmaningar, varit en central utgångspunkt för examensarbetet och produktutvecklingen. Den småbarnspedagogiska verksamheten styrs också av både finsk lagstiftning och internationella överenskommelser. Till exempel Barnkonventionen garanterar barnens rätt till bland annat en trygg uppväxt och lärande samt skyddar barnens språkliga identitet. Småbarnspedagogikens styrdokument förtydligar ytterligare betydelsen av språk, identitet och socioemotionella färdigheter. Kapitlet avslutas med en argumentation för behovet av vår produkt.

3.1 Materialet Resursstarka barn

I inledningen nämndes att examensarbetet kan ses som ett inledande arbete för Yrkeshögskolan Novias projekt *Språk- och identitetsstödjande material för språködaghem*. Projektet är i sin tur en vidareutveckling av konceptet Resursstarka barn. Under åren 2020–

2023 genomförde Yrkehögskolan Novia projektet Resursstarka barn med målet att i ett tidigt livsskede stöda barns välmående (Resursstarka barn, 2025).

Utgångspunkten för projektet var boken *Det resursstarka barnet: resursförstärkande yrkespraxis för barn under skolåldern* (Davidsson & Juslin, 2016). Inom projektet utarbetades också metoden Resursstarka barn samt material till småbarnspedagogiken. Materialens syfte är att stärka barnets sociala och emotionella färdigheter. Ett sådant material är materialet kring djurvännerna. Djurvännerna är fiktiva, illustrerade figurer som kan användas inom småbarnspedagogiken för att stöda barns sociala- och emotionella färdigheter (Resursstarka barn, 2025). Till materialet hör också en saga med titeln *Djurvännerna – små stunder i daghemmet Bubblan*, som återspeglar situationer som kan uppstå på daghemmet (Storbacka-Järvinen & Davidsson, 2021).

Detta examensarbete bygger på Resursstarka barn-materialet. I examensarbetet betonas barnens emotionella kompetens med fokus på igenkänning och benämning av känslor, vilket också återspeglas i produkten. Sagan som utvecklas använder sig av djurvännerna som karaktärer och integreras därmed i materialet om resursstarka barn. I examensarbetets saga tar djurvännerna steget ur själva daghemmet Bubblan och beger sig ut på äventyr. Även om sagan kan ses som en integrerad del av djurvännernas värld kan den läsas och användas fränkopplat från annat material om resursstarka barn.

Examensarbetet har dessutom fotfäste i förhållningssättet och synen på barnet som är grundläggande inom projektet Resursstarka barn. Davidsson och Juslin (2016, s. 10) poängterar bland annat barnets förmåga och vilja att utforska sin omgivning. Barnet anses vara kompetent, vilket betyder att vuxnas uppgift inte är att lära ut kunskap till barnet, utan att stimulera det att hitta sina styrkor, experimentera och uttrycka sig. Ett barn som har tillgång till sina styrkor och resurser får uppleva glädje och stolthet i att kunna, vilket i sin tur stärker identiteten. (Davidsson & Juslin, 2016, ss. 9-10).

Inom projektet Resursstarka barn spelar det resursstarka barnets kompetensprofil en viktig roll och i profilen ingår sociala och emotionella färdigheter, som till exempel att känna igen, uttrycka och reglera känslor (Davidsson & Juslin, 2021, ss. 23-25). Betydelsen av sociala och emotionella färdigheter, och särskilt förmågan att känna igen och benämna känslor, återspeglas både i examensarbetet och den utvecklade produkten. En annan del av det resursstarka barnets kompetensprofil är att barnet har förmåga att be om hjälp och att ta

emot hjälp (Davidsson & Juslin, 2016, s. 32). Denna egenskap lyfts fram i examensarbetets saga, där en av djurvännerna ber sina vänner om hjälp för att hitta svenska ord till olika känslor.

3.2 Svenska språköar i Finland

Till svenska språköar i Finland hör orterna Tammerfors, Uleåborg, Björneborg och Kotka (Lönnroth, 2011, s. 45). Dessa orter tillskrivs enligt Lönnroth (2011, s. 48) till och med som de enda riktiga eller äkta svenska språköarna i vårt land. Laurent (2013, s. 14) benämner dem som de stora eller traditionella svenska språköarna, medan Kovero (2011, s. 21) kallar dem för de gamla svenska språköarna. De här huvudsakliga svenska språköarna är geografiskt utspridda och ligger inte i närheten av Svenskfinland, trots att de också anses höra hit. Gemensamt för de flesta av dem är ändå att de grundades när Finland hörde till Sverige. I alla fall hanterades statsförvaltningen på svenska när dessa städer inrättades. De bestående svenska samhällena i dessa områden har därtill en koppling till industri, handel, näringsliv och invandring. (Henricson, 2013, ss. 9, 24, 29). Utöver detta menar Kovero (2011, s. 23) att de svenska skolorna på de här orterna har en lång historia och de hör ofta till städernas äldsta.

I de traditionella svenska språköarna har följande viktiga domäner funnits: administration, näringsliv och utbildning. Dessa områden har däremot reducerats med tiden, så att enbart utbildning på svenska finns kvar. En orsak till detta är bland annat att flera finsktalande människor har flyttat till orterna. De svenskspråkiga skolorna har till följd av detta en nyckelposition i dagens svenska språköar. (Henricson, 2013, ss. 17, 20, 30). Laurent (2013, s. 18) poängterar att betydelsen av svenska daghem, förutom den svenska skolan, är viktig, då det är tack vare undervisningen som det svenska språket lever kvar. Hon poängterar dessutom att daghemmen och skolan för en del barn utgör den enda arenan där barnen kan lära sig svenska.

Förutom nämnda orter kan andra städer också räknas till svenska språköar, även om de inte kan betraktas som sådana på samma sätt (Lönnroth, 2011, s. 45). Lönnroth kallar dem därför för andra svenska språköar och dessa orter har enligt honom ofta bara en industriell historia gemensam och saknar därtill en levande svenskhet. Enligt honom hör följande orter hit: Jyväskylä, Kouvola, Hyvinge, Varkaus, Nystad och Eura. (Lönnroth, 2011, s. 48). Laurent har i stället valt att kalla dem för nya svenska språköar och till dem räknar hon följande

städer: S:t Karins, Salo, Tusby, Kervo, Nurmijärvi, Vichtis, Hyvinge, Lahtis, Kouvola, Tavastehus, Jyväskylä och Varkaus. Gemensamt för flera av de nya språköarna är att de har uppkommit i trakterna kring Helsingfors- eller Åboregionen. (Laurent, 2013, ss. 15-16).

Språkö är enligt Lönnroth (2011, ss. 45, 48) en komplicerad och föränderlig term och Henricson (2013, s. 8) menar att man med den kan syfta på olika fenomen. Det här innebär att indelningen ovan är förenklad. Det finns till exempel finskspråkiga kommuner där andelen svenskspråkiga är densamma eller till och med större än i de nyare språköarna, men dessa klassificeras ändå inte som svenska språköar (Lönnroth, 2011, s. 48). Därtill är få enspråkigt finska kommuner i Finland fullständigt utan svenskspråkig befolkning. Som ett resultat av detta är det svårt att veta var en gräns ska dras för att en stad ska räknas som språkö eller ej. (Henricson, 2013, s. 10). Vi lever dessutom idag i en globaliserad värld, vilket bidrar till begreppets förändlighet (Lönnroth, 2011, s. 48).

Begreppets komplexitet avspeglas även i den språkliga verkligheten i de svenska språköarna. Barn som bor här kan komma från enspråkigt svenska eller finska hem, alternativt från ett tvåspråkigt hem där båda språken används med föräldrarna (Kovero, 2011, s. 25). Den svenskspråkiga minoriteten i de svenska språköarna är på grund av detta ofta tvåspråkig och därför betonas tvåspråkigheten i dessa områden. Det här innebär att en stor andel svenskspråkiga har goda finskakunskaper. (Lönnroth, 2011, ss. 46, 51). Förutom språk menar Kovero (2011, s. 22) att identitet har en central roll för den svenska gemenskapen i språköarna. Det är tack vare att det har funnits en tillräckligt stor svenskspråkig gemenskap under en längre tid som svenskspråkiga på dessa orter har kunnat utveckla en svensk identitet (Henricson, 2013, ss. 10-11).

3.3 Styrdokument och lagstiftning

Finland har två nationalspråk som är finska och svenska, vilket innebär att båda språkgruppers kulturella och samhällseliga behov ska tas i beaktan på lika grunder, vilket föreskrivs i Finlands grundlag (731/1999, kap. 2 § 17) och Språklagen (423/2003, kap. 1 § 1, kap. 8 § 35, § 37). Enligt Finlands grundlag (731/1999, kap. 2 § 6) är det förbjudet att diskriminera någon på grund av bland annat språk, kön, ålder, ursprung, religion, övertygelse eller åsikt.

Angående språkliga frågor är en viktig del av myndigheternas arbete att ta hand om landets språkkulturarv och möjliggöra användningen av båda nationalspråken (Språklag 423/2003, kap. 8 § 35). Detta har exempelvis lett till att regeringen år 2012 publicerade den första nationalspråkstrategin. Den nyaste strategin godkändes under Marins regering och är fortsättningsvis giltig under Orpos regering. (Justitieministeriet, u.d.). Nationalspråksstrategins (Statsrådet, 2021) uppgift är att trygga nationalspråkens ställning och att förbättra språkklimatet i samhället. Ett av målen i språkstrategin är att göra det möjligt för barn att ha flera språkval, främja ett positivt språkklimat och stödja tvåspråkigheten så att den redan inleds i småbarnspedagogiken. (Statsrådet, 2021, ss. 8-9, 29-30).

Lagen om småbarnspedagogik (540/2018) föreskriver att alla barn har rätt till småbarnspedagogik och att syftet är att på ett mångsidigt sätt främja barns individuella helhetsmässiga utveckling, lärande, hälsa och välbefinnande samt att stöda barnen att bli det bästa individer de kan bli. Därtill har barnen rätten till detta på sitt modersmål, det vill säga på finska, svenska eller samiska. (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, kap. 1 § 1, § 3, kap. 2 § 8, kap. 3 § 15). Barns rättigheter regleras också genom Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter (Barnkonventionen), som är en lagligt bindande människorättskonvention i Finland. Den betonar att alla barn ska få leva ett så gott liv som möjligt. Exempelvis fastslås det i artikel 30, att alla barn som hör till en minoritet eller urbefolkning har rätt till sitt eget kulturliv, sin religion och sitt språk. (Finlands FN-förbund, 2006, ss. 3, 45-46).

Förutom lagar och Barnkonventionen, ska professionella inom småbarnspedagogiken följa Grunderna för planen för småbarnspedagogik, som är en föreskrift som gäller för hela landet och styr verksamhetens innehåll och kvalitet. (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, kap. 5 § 21; Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 7). Grunderna för planen för småbarnspedagogik innehåller ett kapitel som heter lärområden, som beskriver centrala mål och innehåll som ligger till grund för verksamheten utifrån barnens intressen och behov. Lärområdet språkens rika värld lyfter särskilt fram småbarnspedagogikens uppgift att stödja barnen i deras utveckling av språkliga kunskaper och färdigheter samt deras språkliga identitet. För att yrkespersoner ska kunna stötta barnen betyder det att alla måste vara medvetna om att språket är närvarande överallt. (Utbildningsstyrelsen, 2022, ss. 25, 33-34, 43-44).

Barnen har också rätt att bli hörda, sedda, beaktade och förstådda som individer samtidigt som de har rätt att uttrycka sig, sina tankar och åsikter, samt att bli förstådda genom sitt sätt att kommunicera och uttrycka sig (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 22). Barnen har även en lagstadgad rätt att få delta och påverka i sådana saker som påverkar dem enligt deras utvecklingsnivå (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, kap. 1 § 3). Barn har också rätt att forma sin egen uppfattning om sig själva, sin identitet och omvärlden utifrån sitt eget perspektiv (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 22).

Språk och kommunikation samt förmågan att uttrycka sig och förstå andra, spelar en stor roll i formandet av människans identitet, funktionsförmåga och välbefinnande. I detta sammanhang och när det kommer till barns identiteter, spelar också fostran samt en positiv och uppmuntrande kommunikation en viktig roll. För pedagogen blir uppdraget att medvetet handleda barnen att upptäcka och utveckla sina individuella identiteter. Det handlar också om att lära barnen hur deras handlingar påverkar andra och omgivningen. Genom att barnen får delta och påverka, stärks deras självbild och bidrar till ett ökat självförtroende. (Utbildningsstyrelsen, 2022, ss. 24-29, 33).

I Grunderna för planen för småbarnspedagogik är mångsidig kompetens central för barnens utveckling, både som individer och som gruppmedlemmar. Mångsidig kompetens består av olika kunskaper, färdigheter, värderingar, attityder och vilja samt förmågan att använda dessa i olika situationer. Lärandet av de mångsidiga kompetenserna tar aldrig slut, det vill säga det börjar redan i tidig barndom och fortsätter genom hela livet. Vardagskompetens ses som en viktig mångsidig kompetens. Den innefattar emotionell kompetens och handlar bland annat om att barnen ska få lära sig att upptäcka, förstå och sätta ord på känslor. (Utbildningsstyrelsen, 2022, ss. 25-29, 43).

I dagens mångsidiga värld, där barn växer upp i en kulturell, språklig och åskådningsmässig mångfald, ökar betydelsen av barnens sociala färdigheter, kommunikationsfärdigheter och kulturella kompetenser. (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 26). Därför är det viktigt att barnen får utveckla kamratrelationer, får växelverka och samverka, samt lär sig respektera andra och samhället. Barnen har också rätt att ingå i en social gemenskap, lära sig att hantera känslor och konflikter samt att ha en känsla av samhörighet och tillhörighet som är av central betydelse för deras lärande och delaktighet. (Lag om småbarnspedagogik 540/2018, kap. 1 § 3; Utbildningsstyrelsen, 2022, ss. 22-23).

3.4 Behov av produkt

Som tidigare nämnts, integrerar sig examensarbetet och den tillhörande produktutvecklingen i uppdragsgivarens nya projekt *Språk- och identitetsstödjande material för språködaghem*. I uppdragsbeskrivningen lyfts de svenska språköarnas speciella situation och avsikten är att vår produkt ska bidra till att stärka och bevara det svenska språket. Småbarnspedagogiken är en betydelsefull arena för arbetet med svenskan och därför strävar vi efter att utveckla en produkt som är skräddarsydd för småbarnspedagogiken i de svenska språköarna.

Granskningen av lagstiftning och styrdokument visar tydligt barnens rätt till sitt språk och kultur. I en omgivning med ett starkt majoritetsspråk vill vi bidra med en produkt som stärker svenskan, utan att ignorera att majoritetsspråket har en betydelse för barnen. Därför vill vi skapa en produkt som återspeglar barnens flerspråkiga realitet. Styrdokument betonar samtidigt betydelsen av barns sociala och emotionella färdigheter i en komplex värld. Kalland och Linnavalli (2023) visar i sin studie att språkutveckling påverkar hur barnen lär sig att reglera känslor. Studien synliggör dessutom att det har betydelse hur vuxna pratar med barnen, både när det kommer till deras språkutveckling och inläring av socioemotionella färdigheter. (Kalland & Linnavalli, 2023, ss. 793, 799-800). Detta innebär att en produkt som kombinerar språkinläring och sociala och emotionella färdigheter kan vara ett viktigt bidrag till småbarnspedagogiken i språköarna.

I examensarbetets mål har vi formulerat att vi också vill bidra till en ökad kunskap kring barns språkliga identitet bland personalen inom småbarnspedagogiken. Sopenen (2019, s. 4) förtydligar att personalen behöver kunskap om språkets betydelse för barns utveckling och lärande. Med detta som utgångspunkt, vill vi skapa en produkt som ökar pedagogernas medvetenhet samt hjälper dem att använda sig av sin kunskap på ett enkelt sätt.

I Finland finns några projekt som på ett eller annat sätt kombinerar språk, flerspråkighet och socioemotionell utveckling. Avsikten med SAGA-projektet är att främja den socioemotionella utvecklingen hos 3–5 åriga barn genom högläsningstillfällen och mentaliserande stunder. Inom SAGA-projektet innebär den socioemotionella utvecklingen bland annat att stödja barns färdigheter att förstå och benämna känslor, tolka andras känslor samt reglera sina egna känslor. Ett till fokusområde är att främja den professionella utvecklingen hos personalen inom småbarnspedagogiken. SAGA-modellen har visat

positiva resultat både vad det gäller barnens socioemotionella färdigheter samt personalens förhållningssätt. (Helsingfors universitet, u.d.). År 2025 inleds SAGA-projektets andra fas som riktar sig till barn i ålder 0–2 år (Helsingfors universitet, 2024).

SAGA-projektets genomförande har visat ett tydligt samband mellan språkliga och emotionella färdigheter, samtidigt som det konstaterats att en ökad andel av barnen växer upp med flera språk. Därför startade år 2023 ett mindre forskningsprojekt DUAL, med målsättningen att undersöka sambandet mellan barnens språkliga bakgrund och den socioemotionella utvecklingen. Avsikten är att genom forskning utveckla metoder som stöder barnens socioemotionella samt språkliga utveckling inom småbarnspedagogiken. Tanken är att dessa metoder ska kunna förebygga bland annat flerspråkiga barns marginalisering. Tidigare forskningsmaterial från SAGA-projektet ska kombineras med resultaten från DUAL-projektet (Helsingfors universitet, 2023), men inga skilda resultat från DUAL har ännu publicerats.

I enlighet med SAGA-projektets utgångspunkt samt utifrån projektets resultat, vill vi skapa en produkt som riktar sig till barnen, tar avstamp i sambandet mellan utvecklingen av socioemotionella färdigheter, språk och högläsning samt beaktar att personalen behöver stöd i att tillägna kunskap inom ämnet. Produkten som utvecklas i examensarbetet riktar sig till barn som är en del av småbarnspedagogiken i svenska språköar i Finland. Det visar sig att dessa barn ofta är flerspråkiga och befinner sig i en situation där majoritetsspråket omkring dem skiljer sig från språket på daghemmet. Även om SAGA-projektet inte är avslutat visar till exempel DUAL-projektets forskningsfråga att behovet av en produkt som stöder den språkliga och socioemotionella utvecklingen finns specifikt för flerspråkiga barn (Helsingfors universitet, 2023). När det kommer till flerspråkiga barn inom småbarnspedagogiken och personalens förhållningssätt visar en undersökning av Mansikka, Londén, Holm, Saloranta och Nordström (2024, s. 337) att det finns brister i hur personalen inom småbarnspedagogiken jobbar med flerspråkiga barn samt att det saknas kunskap och riktlinjer. Som tidigare nämndes, är ett indirekt mål i examensarbetet att öka personalens kunskap kring frågan och således har vår produkt en koppling till aktuell forskning och utgör även ett bidrag till att minska kunskapsbristen hos personalen.

År 2011 realiserades MELT-projektet (Multilingual Early Language Transmission). MELT var ett internationellt projekt som strävade efter att identifiera användbara metoder för

språkinläring i flerspråkiga kontexter, öka kunskapen hos personalen kring frågor om flerspråkighet, stärka samarbetet med föräldrarna samt främja språklig mångfald. Samarbetspartner i Finland var Folkhälsan. Folkhälsan ansvarade för ett delprojekt som bestod av att formulera en guide till föräldrarna samt att skapa en handledning som riktar sig till personalen inom småbarnspedagogiken. Orsaken till att en handledning utarbetades i MELT-projektet var även att det konstaterades brister i personalens kunskap kring flerspråkighet. (Hertzberg & Sallinen, 2012, ss. 1-3).

Handledningen som utarbetades heter *Flerspråkighet i barns vardag. Handledning för pedagoger som arbetar med småbarn* (Sallinen & Hertzberg, 2011) och innehåller bland annat ett kapitel om samtalstid och sagan. Handledningen kombinerar teoretisk bakgrund med konkreta förslag på lekar samt diskussionsunderlag. Även om projektet avslutades redan 2011 har det relevans för examensarbetets produktveckling, inte enbart genom att lyfta fram personalens kunskapsbrist, utan också för att MELT-projektet synliggör flerspråkiga barns specifika situation inom småbarnspedagogiken och framhäver minoritetsspråkets position. (Bangma & Riemersma, 2011). I handledningen betonar Sallinen och Hertzberg (2011, ss. 38-39) att högläsningen har mest effekt när den kombineras med interaktion med barnen. Vår produkt är därför utvecklad på ett sätt som möjliggör interaktiv högläsning.

Sedan år 2020 har Finland på initiativ av riksdagens kulturutskott en nationell läskunnighetsstrategi. Målet med läskunnighetsstrategin är att stödja en långsiktig utveckling av det läsfrämjande arbetet genom alla ålderskategorier, vilket också berör småbarnspedagogiken. (Utbildningsstyrelsen, 2021, ss. 4-6). Material till småbarnspedagogiken finns samlade under programmet *En läsande småbarnspedagogik*. Detta material innehåller bland annat tips på hur pedagoger kan jobba med böcker på ett delaktighetsfrämjande sätt, genom att integrera till exempel lek och diskussion i läsandet. (Utbildningsstyrelsen, 2025). Genom att använda diskussionsfrågor i sagoläsningen stärks barnens delaktighet, vilket också är en viktig del i vår produkt. Den nationella läskunnighetsstrategin och det tillhörande programmet för småbarnspedagogiken visar på aktualiteten av frågor kring läsning och språk.

Svenskans situation i Finland, lagstiftningen, forskning kring sambandet mellan språk och socioemotionell utveckling samt pågående projekt som kombinerar språk och

socioemotionell utveckling visar att examensarbetets tema är av hög aktualitet. Emellertid saknas skräddarsytt material till småbarnspedagogiken som stärker svenskan samtidigt som det integrerar barnens flerspråkiga realitet. I de följande tre kapitlen redogörs för relevant teori som stöder utvecklingen av produkten.

4 Språk

Språk kan beskrivas på olika sätt (Gjems, 2018, s. 19). Vygotskij menade att språk är ett psykosocialt redskap för barn, med vars hjälp de kan frigöra sig från nuet, samverka socialt samt reflektera på en tankemässig nivå (Hwang & Nilsson, 2019, s. 72). Säljö (2011) förklarar närmare att människan är en social varelse som lär och utvecklas genom att ta del av sociala funktioner. Människan är därtill också en redskapsanvändare. Det här betyder att hen använder olika verktyg för att både förstå och kunna agera i sin omgivning. Språk utgör till exempel ett sådant verktyg och med dess hjälp kan vi människor både kommunicera med andra och med oss själva. Utifrån detta kan det konstateras att språket är en viktig länk mellan individen och samhället. (Säljö, 2011, ss. 162-164, 169, 171).

Språk är utöver detta ett verktyg för att kategorisera olika erfarenheter. Det här innebär att barn via interaktion kan bekanta sig med hur andra människor tänker och därigenom ta del av deras erfarenheter. Utifrån detta skapar barnen sig sedan kunskap om olika händelser i deras närhet. Språk har därmed en avgörande betydelse för det mänskliga lärandet. (Gjems, 2018, ss. 13, 18). Av central betydelse är också att förstå barns syn på språk. För barn är språk en resurs för att skapa mening (Aleksić & García, 2024, s. 11) och barn kan använda sig av flera språk för att försäkra sig om att bli förstådda (García, 2011, s. 46). Barn ser alltså inte sina språk som separata, utan snarare som simultana (Creese & Blackledge, 2010, s. 107).

4.1 Flerspråkighet

Enligt Grosjean uppskattas det att mer än hälften av världens befolkning använder två eller flera språk i sin vardag och i Europa är lite mer än hälften av befolkningen åtminstone tvåspråkig. Det är dock svårt att veta exakt hur många människor som är flerspråkiga. (Grosjean, 2021, ss. 28, 32). Ett resultat av den ökade flerspråkigheten är också att den

språkliga heterogeniteten i till exempel klassrummen har ökat (García & Flores, 2012, s. 244).

Hur man ser på flerspråkighet varierar. Man ser ofta flerspråkigheten som något positivt i samhällen eller länder där flera språk pratas. Den kan däremot uppfattas som besvärlig om det finns ett starkt majoritetsspråk. Det språk som majoriteten av befolkningen pratar inom ett land har utöver detta ofta högst status. Eftersom språkkunskaper i ett sådant språk påverkar individens möjlighet att få utbildning och jobb, blir det här språket viktigt att kunna för alla som bor i landet. Om något av språken som pratas i ett samhälle istället uppfattas som sämre, finns det en risk för att de som använder språket undviker det. Flerspråkighet kan ändå bli ett naturligt inslag i ett sådant samhälle om den uppmuntras. (Ladberg, 2003, ss. 19-20, 31-32). Dessutom tenderar flerspråkiga i allmänhet att vara medvetna om olika språks status i samhället, vilket också styr deras språkanvändning (Cenoz & Gorter, 2021, s. 17).

På vilket sätt professionella inom småbarnspedagogiken uppfattar flerspråkighet har studerats av Honko och Mustonen. I studien lyfter personalen fram att flerspråkighet ger barnen glädje i form av nya språkkunskaper och stolthet över sitt eget språk samtidigt som samarbetet med andra underlättas och barnen blir mera öppna inför andra språk. Flerspråkighet kan således vara en resurs för både individen och samhället. (Honko & Mustonen, 2020, ss. 529-541). Enligt Mansikka m.fl. (2024, ss. 330-337) har barn med flera språk också en fördel när det kommer till leken, eftersom de kan byta språk enligt vem de leker med, till skillnad från barn med bara ett språk som lättare blir utanför. Det finns däremot också utmaningar med flerspråkighet, vilka kan härledas till kulturskillnader, interaktion och språkinläring samt otillräckliga resurser och brist på kunskap. (Honko & Mustonen, 2020, ss. 531, 535, 542).

Ett barn kan i princip lära sig hur många språk som helst. För att ett språk ska utvecklas krävs dock att språket är viktigt för barnet, det vill säga att barnet behöver det för att kunna prata med personer i dess närhet. Det här betyder med andra ord att barnet bara kommer att utveckla ett språk, ifall det klarar sig med ett. (Ladberg, 2003, ss. 24-25). Sjöberg likar språk vid ett träd och förklarar att ett träd som får mycket näring växer och blir stort, medan ett som inte får det förblir litet. Detsamma menar hon gäller för språk. Ju mer ett språk hörs och talas, desto större är chansen att det utvecklas hos barnet. För barn som har mera

än ett språk är det viktigt att man i ett tidigt skede ger näring åt dem alla. (Sjöberg, 2018, ss. 38-39).

För barn som har flera språk utvecklas de olika språken sedan på olika sätt. Hur ofta språken talas, med vem, samt i vilka sammanhang, är bland annat faktorer som inverkar på hur språken byggs upp. (Sjöberg, 2018, s. 38). Ordförrådets utveckling påverkas i sin tur av vad man pratar om (Ladberg, 2003, s. 26). Man kan utgå från att flerspråkiga barn har ett ordförråd för varje språk och att summan av dem alla utgör barnets totala ordförråd. Vokabulären hos ett flerspråkigt barn skiljer sig däremot åt, så att vissa ord finns på alla språk, medan andra är förknippade med en viss miljö som exempelvis hemmet eller daghemmet. (Sjöberg, 2018, s. 44). Barnets ordförråd kan vidare delas in i två delar, en receptiv och aktiv del. Ladberg förklarar att den första delen innehåller de ord som barnet förstår. Det aktiva omfattar enligt henne sedan ord som barnet själv använder när det kommunicerar. När barn lär sig språk lär de sig alltid först att förstå orden innan de själv kan använda dem. (Ladberg, 2003, s. 38).

I fråga om språkinlärning spelar tid enligt Sjöberg (2018, s. 45) också en betydande roll. Tidpunkten när ett barn lär sig sitt andra språk är därmed viktig. Man kan utifrån detta enligt Kultti dela in tvåspråkigheten i två kategorier. Den första handlar enligt henne om att barnet lär sig två språk innan tre års åldern. (Kultti, 2023, s. 14). Det här innebär vanligtvis att barnet får med sig två språk hemifrån från sina föräldrar (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 447). Den andra kategorin innebär att barnet lär sig sitt andra språk efter att det har fyllt tre år (Kultti, 2023, s. 14), det vill säga först efter att första språket har utvecklats (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 447). Sådan andraspråksinlärning kan exempelvis ske inom småbarnspedagogiken. Sjöberg (2018, s. 45) understryker att det behövs aktivt stöd för att ett barn ska lära sig ett andra språk om inlärningen enbart sker inom ett sådant begränsat område. Båda formerna av tvåspråkighet är dock fördelaktiga. Ladberg (2003, s. 56) poängterar nämligen att det viktiga är att barnet lär sig språket från ung ålder, eftersom det medför att barnet får mera erfarenhet av och en djupare känsla för språket.

Det är även vanligt att flerspråkiga små barns språk går in i varandra och detta kan beskrivas med begreppen kodblandning och kodväxling. Kodblandning sker på ordnivå, medan kodväxling sker på meningsnivå. (Husby, 2019, s. 62). Flerspråkiga barn kan också växla mellan språk av olika anledningar: för att inkludera eller exkludera någon från samtal, för att understryka något, för att vara rolig, ge emfas eller framhäva kontraster (Håkansson,

2018, s. 28). Det har också visats att barn använder kodväxling som en resurs i leken (Samuelsson, 2022, s. 302). Begreppet kodväxling handlar alltså om att växla eller pendla från ett språk till ett annat enligt olika kommunikativa behov (Husby, 2019, s. 63).

Traditionellt har kodväxling i undervisningssammanhang uppfattats som någonting dåligt eller negativt (García & Flores, 2012, s. 240) och i dessa sammanhang, där endast enspråkighet värdesatts, har flerspråkigheten ofta resulterat i skam (Lewis, Jones, & Baker, 2012, s. 8). Numera har det dock blivit vanligare att till exempel lärare regelbundet kodväxlar i språkundervisning för att på detta sätt stöda och begripliggöra innehållet. Det finns en så kallad pedagogisk giltighet för kodväxling i situationer där elever inte annars förstår vad som sägs. Trots att kodväxling har dokumenterats som en utbredd pragmatisk metod, får den dock sällan institutionellt stöd. (García & Lin, 2016, ss. 2-3).

I allmänhet kan kodväxling ses som ett dynamiskt och kreativt sätt för flerspråkiga att pendla mellan sina olika språk, vilket också ger språkanvändarna ett handlingsutrymme. Begreppet kodväxling utgår dock från tanken om separata språksystem. (Otheguy m.fl., 2015, s. 282). Emellertid finns bevis för att båda språken i viss utsträckning är aktiva när tvåspråkiga använder bara ett av dem (Lewis, Jones, & Baker, 2012, s. 3). Dessutom anser Otheguy, García och Reid (2019, s. 635) att tvåspråkiga egentligen har en enhetlig språklig repertoar som består av olika särdrag och att tvåspråkigas språkbruk handlar om att välja bland dessa särdrag, snarare än att byta grammatik. Således är det inte frågan om kodväxling och översättning, utan transspråkande. (Otheguy m.fl., 2015, ss. 297-298).

4.2 Transspråkande teori

Ursprunget till termen transspråkande ligger i tvåspråkig skolundervisning i Wales och innebar i detta sammanhang, en välplanerad och ändamålsenlig användning av två språk för undervisning och kommunikation under en lektion. Det var frågan om en tvåspråkig metod där det ena språket användes för *input* (t.ex. läsa på engelska) och den andra för *output* (t.ex. skriva på walesiska). (Lewis m.fl., 2012, ss. 3-4). Det vill säga att det ena språket användes för att förstärka det andra och samtidigt öka förståelse och engagemang på båda språken (García & Lin, 2016, s. 3).

I synnerhet García, tillsammans med flera andra forskare, har vidareutvecklat teorin om transspråkande (Cenoz & Gorter, 2021, s. 8). Enligt García (2017, s. 17) är transspråkande

ett normalt kommunikationssätt som kännetecknar samhällen över hela världen. García har definierat begreppet som diskursiva praktiker som tvåspråkiga personer använder för att förstå sina tvåspråkiga världar (García, 2009, s. 45). Senare har García tillsammans med Otheguy och Reid definierat transspråkande som: *“the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages”* (Otheguy m.fl., 2015, s. 283).

Centralt i den transspråkande teorin är alltså att det inte finns några tydliga gränser mellan flerspråkiga personers språk, det vill säga att språken inte utgör separata system (García & Otheguy, 2019, s. 9). Språken är inte heller statiska eller kopplade till en nationell eller etnisk identitet (Creese & Blackledge, 2015, s. 27). Grundläggande är också skillnaden mellan namngivna språk och individens språkliga repertoar, eller idiolekt. García och andra menar bland annat att de två namngivna språken hos en tvåspråkig person existerar endast i den utomståendes ögon. Ur talarens inifrånperspektiv finns det bara en idiolekt. Därav ses idiolekten som hörnstenen i transspråkande. (Otheguy m.fl., 2015, ss. 281, 294, 297).

Idiolekten är personens eget unika språk eller mentala grammatik, som kommer till uttryck i kommunikation med andra. Ingen har exakt samma idiolekt som någon annan, inte ens syskon. För individen har det heller ingen betydelse huruvida de ord som används anses höra till ett eller annat språk, utan de hör alla till individens idiolekt. Således utgår transspråkande från individens perspektiv, från talarens inre, snarare än från ett utifrånperspektiv där talaren måste passa in som medlem av en viss grupp. Med andra ord handlar transspråkande om att behandla en person som en individ och inte som en representant av en social kategori. (Otheguy, García, & Reid, 2015, ss. 289-291, 296-297).

Vidare menar Otheguy, García och Reid (2015, s. 297) att flerspråkiga oftare behöver undertrycka vissa drag i sina idiolekter. Enspråkiga får oftast fritt använda sig av största delen av sina språkliga resurser, medan detta däremot inte gäller på samma sätt för flerspråkiga på grund av normer som styr hur skarpa de språkliga gränserna är. Därför anser Otheguy m.fl. att det är viktigt att bryta dessa normer och att också flerspråkiga får använda sin fulla idiolekt. Med andra ord är transspråkande nästan alltid och överallt tillåtet för enspråkiga, medan flerspråkiga endast får göra det i ett begränsat antal skyddade miljöer. (Otheguy m.fl., 2015, ss. 295, 297).

Samtidigt påpekar Otheguy m.fl. att det ändå är värdefullt att kunna kommunicera och använda ett namngivet språk i olika sociala sammanhang. Det vill säga, det är en värdefull social färdighet att personen lär sig att använda sin idiolekt på ett sådant sätt att hen uppfattas som en talare av ett visst språk. Det är dock viktigt att barn först får tala fritt, så att de kan utveckla de språkliga resurser som krävs för att kunna interagera i olika sammanhang. (Otheguy, García, & Reid, 2015, ss. 300, 302).

För att bättre beskriva hur transspråkande fungerar som meningsskapande redskap, har Li Wei föreslagit begreppet *translanguaging space*. Ett transspråkande rum är ett utrymme där transspråkande är tillåtet, men samtidigt också ett rum som skapas genom transspråkande. Det är frågan om ett socialt utrymme där den flerspråkiga individen kan koppla samman olika erfarenheter, ideologier, attityder, kunskaper och färdigheter till en meningsfull helhet. (Li Wei, 2011, ss. 1-2, 13). Transspråkande rum saknar tydliga kulturella och språkliga gränser (García, 2020, s. 558). De är heller inte utrymmen där olika identiteter, värderingar och praktiker bara existerar sida vid sida, utan där de kombineras för att skapa nya sätt att vara, tänka och agera (Li Wei, 2011, s. 2).

4.3 Transspråkande pedagogik

Transspråkande pedagogik handlar om att medvetet och systematiskt använda olika flerspråkiga undervisningsmetoder (Juvonen & Källkvist, 2021, s. 1) och således är det frågan om någonting mer än att bara tillåta en flexibel användning av språk (Cenoz & Gorter, 2021, s. 24). Det innebär att skapa ett sammanhang där pedagog och barn kan konstruera kunskap tillsammans. Det är alltså viktigt att pedagogen underlättar kommunikationen och anpassar den enligt barnens behov. Detta kan göras med hjälp av en rad olika transspråkande strategier: till exempel att omformulera, upprepa, översätta och modellera samt genom att använda flerspråkiga och multimodala resurser, vilket bland annat innebär att utöver en text samtidigt använda till exempel bilder, ljud eller kroppsspråk. Det kan också vara frågan om att läsa flerspråkiga texter tillsammans med barnen eller att modellera transspråkande i tal eller skrift. Vidare ska barnen uppmuntras att ställa frågor, uttrycka tankar och idéer samt relatera till egna erfarenheter och kunskaper. Dessutom kan barn själva använda sig av olika strategier som att översätta, omformulera, erbjuda synonymer, göra förtydliganden samt ge ledtrådar i form av gester och röstläge. (Kirsch, 2017, ss. 150, 161).

Generellt anses transspråkande pedagogik ha olika fördelar. Exempelvis Baker (2001, ss. 281-282) har identifierat fyra potentiella fördelar med transspråkande: 1) det kan främja en djupare och fullständigare förståelse; 2) det kan stödja utvecklingen av det svagare språket; 3) det kan stärka samarbetet mellan hem och skola; och 4) det kan föra samman barn som redan kan tala flytande och yngre barn, eller integrera barn som lär sig ett nytt språk, så att det samtidigt stödjer både andraspråksinlärning och inlärning av innehåll.

Andra fördelar är exempelvis att det kan främja delaktighet och stödja barnens socioemotionella utveckling (Kirsch & Seele, 2020, s. 66), till exempel utvecklingen av en positiv självbild och sociala relationer. Ytterligare kan det även ge pedagoger en fullständigare bild av barnens styrkor och förmågor. (Ridley & Rowe, 2024, s. 513). Genom transspråkande pedagogik är det också möjligt att återspegla samhällets flerspråkighet (Gort & Sembianti, 2015, s. 9) och även öka medvetenheten om flerspråkighet i klassrummet, betona flerspråkighet som resurs, samt skapa känsla av samhörighet och tillhörighet. Att utveckla en känsla av tillhörighet är i sin tur en viktig aspekt för barns socioemotionella välbefinnande. (Aleksić & García, 2024, ss. 1, 4).

Som tidigare påpekats, riktar sig transspråkande pedagogik främst till flerspråkiga barn eller barn som håller på att bli flerspråkiga och dessa barn kan tala antingen minoritetsspråk eller majoritetsspråk. De barn som talar ett minoritetsspråk har dock ofta redan exponerats för majoritetsspråket utanför undervisningssammanhanget. Cenoz och Gorter hävdar också att grundtanken i transspråkande pedagogik inte är att ett språk ska ersättas av ett annat eller att transspråkande är ett verktyg för att övergå från ett minoritetsspråk till ett majoritetsspråk, utan snarare är det frågan om att utveckla målspråket och stödja inlärningen. (Cenoz & Gorter, 2021, s. 24).

Enligt Cenoz och Gorter är det alltså uppenbart att målspråket behöver stödas, men att det samtidigt även finns ett behov för att bygga vidare på det som barnet redan kan. Transspråkande pedagogik strävar således efter att förstärka processen genom vilken ny information kan kopplas till gammal. Tidigare kunskap gäller inte bara ordförråd eller grammatik, utan också förståelse för hur språk används i olika sociala sammanhang, innefattande till exempel olika föreställningar om språk och språkmedvetenhet. (Cenoz & Gorter, 2021, ss. 2, 20).

Cenoz och Gorter menar även att barn tenderar att transspråka mer när de talar ett minoritetsspråk än ett majoritetsspråk. De påpekar vidare att det ofta också finns en betydande oro för att majoritetsspråket kan förstärkas på bekostnad av minoritetsspråket om transspråkande uppmuntras. Risken i detta sammanhang kopplas ofta till spontant transspråkande, men även då transspråkandet är planerat kan det innebära en fara för minoritetsspråket. Detta kan vara särskilt utmanande i områden där minoritetsspråket redan innehar en marginaliserad position i samhället. Enligt Cenoz och Gorter understryker denna oro vikten av att beakta kontexten och behovet av att utveckla skräddarsydda alternativ som också säkerställer minoritetsspråkets utveckling. Med andra ord måste transspråkande pedagogik vara hållbart. (Cenoz & Gorter, 2021, ss. 38-40, 44).

Därför har Cenoz och Gorter också föreslagit några vägledande principer för hållbart transspråkande då det gäller regionala minoritetsspråk. En av dessa principer är att skapa säkra utrymmen för minoritetsspråket, där det kan användas fritt och utan hot från majoritetsspråket. En annan vägledande princip som föreslås är kopplad till behovet av att öka språkmedvetenhet. Eftersom minoritetsspråk ofta har en lägre status är det också viktigt att diskutera olika språks sociala status samt språkbruk i samhället. Ytterligare vägledande principer för hållbart transspråkande handlar om att skapa situationer där minoritetsspråket behöver användas samt att bygga broar mellan spontant och pedagogiskt transspråkande, till exempel genom att reflektera kring eget transspråkande. Enligt Cenoz och Gorter är det alltså möjligt att använda transspråkande pedagogik för att bevara eller återuppliva ett minoritetsspråk. (Cenoz & Gorter, 2021, s. 40).

Det kan sammanfattningsvis konstateras att transspråkande pedagogik inte bara handlar om språkanvändning, utan innefattar också frågor om makt, identitet och personliga erfarenheter. Transspråkande pedagogik strävar efter att skapa trygga miljöer för flerspråkiga barn att fritt uttrycka hela sin språkliga repertoar, det vill säga att vara flerspråkiga. (Pitkänen-Huhta, 2021, s. 363). Cummins påpekar att även om begreppet transspråkande ibland ifrågasätts och är föremål för fortsatt diskussion, finns det ändå ett utbrett stöd inom forskningen för att flerspråkiga individer de facto använder sig av alla sina språkliga resurser för att kommunicera och att barn bör uppmuntras att använda hela sin språkliga repertoar. (Cummins, 2021, författarversion, s. 1).

Pitkänen-Huhta har exempelvis lyft fram att flerspråkighet ofta framställs som en resurs i olika policydokument, men att dessa ideal inte alltid omsätts i praktiken. Pitkänen-Huhta anser vidare att transspråkande är ett användbart verktyg, men att det krävs ett transspråkande förhållningssätt på alla nivåer, från policyer på högsta nivå till implementering och konkret tillämpning. (Pitkänen-Huhta, 2021, ss. 377, 384).

I allmänhet är ett transspråkande förhållningssätt också relativt nytt inom en småbarnspedagogisk kontext (Samuelsson, 2022, s. 302) och enligt Fredriksson och Lindgren-Eneflo (2019, s. 8) finns det en osäkerhet i hur styrdokumentens formuleringar ska genomföras och med hjälp av vilka metoder. Vidare hävdar Repo, Aerila, Tyrer och Harju-Luukkainen att det dessutom fortfarande existerar ett motstånd mot att förändra enspråkig praxis på grund av underliggande språkliga hierarkier och missuppfattningar om barns språkinläring. För att pedagogiskt transspråkande ska bli en del av småbarnspedagogisk praxis på generell nivå krävs således fler resurser, material och systematisk utbildning av personal. Dessutom är det viktigt att barnets språkliga repertoar på ett holistiskt sätt återspeglas i de fysiska miljöerna, både inomhus och utomhus, bland annat i böcker, bilder, spel, leksaker och texter. (Repo, Aerila, Tyrer, & Harju-Luukkainen, 2024, ss. 225, 241-243).

4.4 Transspråkande högläsning

Ett sätt att skapa ett kulturellt och språkligt hållbart rum är genom att använda sig av barnlitteratur som innehåller transspråkande. Genom att pedagoger modellerar transspråkande skapas alltså ett utrymme för barnen att använda sina språkliga förmågor. Då barnen känner sig välkomna känner de också att de kan vara sig själva. Att skapa ett hållbart rum handlar ändå inte bara om att ha flerspråkiga texter, utan är snarare frågan om vad man gör med dem och hur man underlättar diskussionen. (Osorio, 2020, ss. 128-129, 134).

Transspråkande högläsning är ett pedagogiskt verktyg och avser högläsning som utnyttjar flerspråkiga barns hela språkliga repertoar för att skapa mening och interaktion, särskilt vid läsning av flerspråkiga texter. Genom transspråkande högläsning är det möjligt att skapa ett känslomässigt tryggt utrymme för barns lekfulla meningsskapande (Beauchemin & Qin, 2023, ss. 192, 196). Exempelvis kan flerspråkiga texter öppna upp för diskussioner om att

vara flerspråkig, om hur språk används och om språkliga val. Flerspråkiga texter och diskussioner kring dem uppmuntrar användningen av olika språkliga resurser och främjar således flytande språkpraktiker, som i sin tur stödjer barnens meningsskapande. Enligt Osorio är texter som innehåller transspråkande viktiga, eftersom de visar barnen att det är tillåtet att använda alla språkliga resurser och att det inte finns bara ett korrekt sätt att uttrycka sig. Barnen behöver alltså inte välja ett språk framför ett annat, vilket uppmuntrar dem att vara stolta över sin flerspråkighet. (Osorio, 2020, ss. 130-131, 133).

5 Identitet

Erik H. Erikson påstod att det hos alla människor finns en strävan efter att utforska vem vi är och att det är från detta behov vår identitet byggs upp. Identitetsutvecklingen börjar redan under barnets första levnadsår och handlar då om att barnet tar till sig den bild som främst föräldrarna har om barnet. Barnet förvärvar sedan denna bild som sin egen. (Hwang & Nilsson, 2019, ss. 342-343).

Erikson är även upphovsman till den psykosociala teorin (Hwang & Nilsson, 2019, s. 58) som fortfarande har relevans i vårt nutida samhälle, eftersom den refereras till i mer tidsenlig litteratur. Teorin grundar sig på att människan går igenom åtta psykosociala utvecklingsfaser, från spädbarnsåldern till ålderdomen, där samtliga faser är präglade av en specifik psykosocial kris (Erikson, 1995, ss. 53, 56) eller konflikt (Hwang & Nilsson, 2019, s. 58). Dessa konflikter behöver individen hitta lösningar på, så att hen har goda möjligheter att hantera framtida utmaningar. Ifall individen inte löser konflikterna kan det resultera i negativa konsekvenser för utvecklingen senare i livet. (Hwang & Nilsson, 2019, ss. 58, 62). De olika faserna i Eriksons modell är därmed inte separerade, utan bygger vidare på varandra och leder tillsammans individen framåt i livet (Erikson, 1995, ss. 54-55). I alla dessa faser är strävan efter att forma en identitet på något sätt central (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 420).

När barnet befinner sig i lekåldern inträffar en fas med fokus på initiativ kontra skuld (Erikson, 1995, s. 32). Hwang och Nilsson (2019, s. 60) menar att denna fas är aktuell när barnet är mellan cirka tre och sex år gammalt. En potentiell styrka som barnet kan utveckla under denna period är en känsla av initiativ (Erikson, 1993, s. 231), vilket även kan beskrivas

som prestationsglädje eller intresse (Hwang & Nilsson, 2019, s. 62). Handlingskraft från detta initiativ utgör sedan grunden för allt lärande (Erikson, 1993, s. 232) såsom utveckling av språk. Barnets initiativ kan dock stöta på motstånd från andra människor, vilket kan resultera i att barnet känner skuld (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 416). Barnet upplever då att det hen tänker och känner är fel, men också att dess handlingar är felaktiga, något som kan resultera i att barnet istället blir initiativlöst eller passivt (Hwang & Nilsson, 2019, ss. 60, 62).

Baserat på Eriksons teori om denna fas kan det antas att ett barn som får kritik när hen pratar ett visst språk med tiden undviker att uttrycka sig på det språket. Ladberg (2003, s. 66) hävdar nämligen att ett barn så småningom kan vägra att prata det språk som hen får kritik för. Utvecklingen av en god initiativförmåga är således viktig för att stärka barnets tillit till sig själv och dess förmåga att uttrycka sig, vilket i sin tur är avgörande faktorer för identitetsutvecklingen.

Identiteten fortsätter att utvecklas i takt med att barnet blir äldre (Hwang & Nilsson, 2019, s. 343) och enligt Erikson (1995, s. 32) står identiteten i centrum under ungdomstiden. I tonåren formas alltså en mer fullständig identitet (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 418). Ungdomen tar då ställning till olika bilder som finns av hen (Hwang & Nilsson, 2019, s. 343) och reflekterar kring dem utifrån sitt eget, men också andra människors perspektiv (Erikson, 1993, ss. 237-238). I denna process håller ungdomen fast vid några bilder av sig, medan hen gör sig av med resten (Hwang & Nilsson, 2019, s. 343). I samband med detta kan ett språk antingen inkluderas eller exkluderas från den egna identitetsbilden.

Identiteten påverkas alltså av de sociala interaktioner som individen är en del av och hur individen identifierar sig språkligt influeras därför av växelverkan med andra människor. I dessa samspel kan identiteten bestämmas, men också förändras. Olika delar av identiteten kan utöver detta vara framträdande under olika perioder i individens liv. (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015, ss. 184, 186, 197). Utmärkande drag för identiteten är alltså att den är föränderlig (Musk & Wedin, 2010, s. 15). Trots att vissa delar av identiteten kan förändras är uppfattningen om oss själva ändå relativt stabil (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015, s. 186).

Eftersom identiteter är socialt konstruerade, menar García (2010, s. 524) att flerspråkiga så att säga kan bestämma vem de vill vara och också välja sitt språkbruk därefter. Dessa val

påverkas dock av både tid och rum samt maktförhållanden och innebär att alla språkliga resurser inte är lika tillgängliga för alla språkanvändare vid alla tidpunkter eller platser (Creese & Blackledge, 2015, s. 25). García hävdar också att om språkbruket begränsas till bara ett språk, och identiteter till bara en eller annan form, tar detta inte hänsyn till de flytande språkpraktiker och identiteter som många har idag, vilket kan leda till en känsla av att personens språkbruk alltid är fel (García, 2013, s. 173). Om flerspråkighet däremot ses som normalt, naturligt och värdefullt stöds också identitetsutvecklingen (Gort & Sembiante, 2015, s. 9) och identiteten bekräftas (Cummins, 2021, s. 7). Detta innebär att stödjandet av flerspråkiga barns identitetsutveckling är särskilt viktigt (Aleksić & García, 2024, s. 4). Enligt Lillvist och Heikkilä påverkas identitetsutvecklingen av de olika kontexterna som barnen rör sig i. Småbarnspedagogiken kan till exempel trygga och stärka en viss del av barnens identitet. (Lillvist & Heikkilä, 2018, ss. 46-47). Genom att barnen får möjlighet att tryggt använda ett språk på daghemmet kan också bland annat deras självkänsla och förtroendet för att använda språket stärkas.

Den språkliga identiteten formas också utifrån individens attityder till sina olika språk och till de språkgrupper som representerar dessa språk. Liebkind och Henning-Lindblom lyfter fram att en person som är tvåspråkig kan ha en instrumentell attityd till ett av sina språk. Det här förhållningssättet innebär att språket inte har så stor betydelse för individen. Hen lär sig då exempelvis språket och använder det enbart för kommunikation med andra. En sådan attityd är vanlig att ha till ett språk som man nyligen har lärt sig. Motsatsen till detta benämns integrativ attityd och en del tvåspråkiga har ett sådant förhållningssätt till sina bägge språk. Man kan även skilja mellan om individen enbart förhåller sig till själva språket och pratar det med specifika personer eller om hen också betonar det gemensamma ursprunget med gruppmedlemmarna. I det senare fallet handlar det om att etnisk identitet ingår i den grupp man identifierar sig med. (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015, ss. 187-189). Individens förhållningssätt till sina språk avgör således om ett språk enbart ses som ett kommunikationsmedel eller om det också blir en viktig del av identiteten.

Liebkind och Henning-Lindblom hävdar också att man kan dela in identiteten i fyra kategorier: separerad minoritetsidentitet, assimilerad majoritetsidentitet, bikulturell och marginaliserad identitet. Den förstnämnda betyder att individen identifierar sig med den minoritetsgrupp som hen ingår i och ingen annan grupp, medan assimilerad majoritetsidentitet innebär att hen istället bara identifierar sig med majoritetsgruppen.

Gällande språk innebär båda att individen identifierar sig som enspråkig. Om individen identifierar sig med båda dessa grupper anses hen vara tvåspråkig eller ha en bikulturell identitet. Hen har däremot en marginaliserad identitet om hen inte identifierar sig med någon av grupperna. (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015, s. 190). Dessa identitetskategorier är relevanta i de svenska språköarna, där individens språkliga tillhörighet formas utifrån vilken relation hen har till såväl minoritets- som majoritetssamhället.

5.1 Språklig identitet i de svenska språköarna

Uppfattningen om identitet i de svenska språköarna har undersökts i några studier i Finland. Examensarbetet fokuserar primärt på barn under skolåldern. Undersökningarna handlar däremot om äldre barn, eftersom studier bland yngre barn inte har hittats under arbetets gång. Dessa studier har ändå relevans då de kan visa på hur man inom småbarnspedagogiken kan arbeta kring och förstärka den språkliga identiteten.

Inom projektet *Språk, identitet och skola* har det undersökts hur elever och studerande uppfattar sin språkliga tillhörighet i de traditionella språköarna. Resultatet visade på att de flesta identifierar sig som finlandssvenskar eller tvåspråkiga följt av finländare. Finskspråkiga och svenskspråkiga var mindre populära alternativ. Resultatet innebär att få barn och ungdomar identifierade sig som finskspråkiga, fastän många av dem kom från enspråkigt finska hem. Att finska språket skulle ha en stor betydelse för identitet framkom alltså inte. Istället framhävde många det svenska språket som en viktig del av identiteten. Detta blev tydligt då flera kände tillhörighet med finlandssvenskar jämfört med andelen som kom från hem där man bara pratade svenska samt att en mindre andel kände tillhörighet med tvåspråkiga i relation till hur många som kom från tvåspråkiga hem. Elever och studeranden som kommer från finskspråkiga hem understryker således tvåspråkigheten som värdefull för deras språkliga identitet, medan tvåspråkiga betonar det svenska språkets roll. Man kan därmed konstatera att undervisning på svenska i språköarna har en inverkan på den språkliga tillhörigheten. (Kovero, 2011, ss. 7, 42, 45-46, 53).

I samma undersökning bedömdes också den språkliga kompetensen. De flesta kände sig säkra på sin förmåga att uttrycka sig på svenska, även om många skattade kompetensen i det finska språket högre. Uppfattningen om kunskaperna i svenska steg dock i takt med ökad ålder. Resultatet tyder på att svenska språkets roll för hur barnen och ungdomarna

definierar sig blir viktigare över tid och att ju säkrare de blev på det svenska språket desto viktigare blev svenskan för deras identitet. (Kovero, 2011, ss. 53, 56-58).

Risto har också genomfört en studie om språklig identitet. Hennes undersökning genomfördes i Uleåborg och som informanter deltog studeranden från gymnasiet som ansåg sig vara finskspråkiga. Fynden från studien pekar på att trots att ungdomarna hade en delvis svenskspråkig bakgrund identifierade de sig ändå som finskspråkiga. Detta beror bland annat på att finskan varit starkt närvarande i deras liv sedan ung ålder. Alla ungdomar beskrev vidare att finska var det språk de oftast och mångsidigast använde, medan svenskan begränsades till så gott som enbart undervisningen. Studien visade vidare att språksvårigheterna var större i det svenska språket och att majoriteten därmed upplevde att de behärskade det finska språket bäst. En del av informanterna menade dessutom att det var lättare att uttrycka olika känslor på finska. Vilket språk en individ huvudsakligen använder och lättast kan uttrycka sina känslor på, uppfattningen om de egna språkkunskaperna samt den språkliga miljön som finns omkring, är alltså faktorer som påverkar hur en individ väljer att identifiera sig språkligt. (Risto, 2016, ss. 309, 311, 313-316).

Henricson har i sin tur studerat samtalsmönster bland ungdomar i de gamla svenska språköarna. Flerspråkigheten kan i dessa samtal antingen uppmuntras och användas ofta eller ses som något problematiskt och förbli oanvänd. En oproblematisk syn innebär att det anses tillåtet att växla mellan språken, medan en problematisk betyder att samtalen hålls enspråkiga. Man låter då med andra ord bli att blanda språken. Man kan utifrån detta dra slutsatsen att flerspråkigheten utgör en potentiell resurs på dessa orter. (Henricson, 2013, ss. 222-225). Henricson (2013, s. 227) påstår vidare att den språkalternering som förekommer i de finlandssvenska språköarna kan tolkas som en tvåspråkig identitet.

5.2 Identitet och högläsning

Högläsning kan vara särskilt betydelsefullt för barns identitetsskapande då barn får delta i samtalet om berättelsen på sina egna villkor. Att låta barn diskutera sina upplevelser och intryck under högläsningen är ett sätt att inte bara inkludera utan också respektera deras åsikter. Diskussionerna och samspelet med karaktärerna i texten är även av betydelse för barnets identitetsskapande, eftersom barnet upplever berättelsens händelser genom att

koppla dem till egna erfarenheter. Genom diskussion kan barnen alltså uttrycka sina tankar, känslor och attityder och på detta sätt skapa sin identitet. (Häggström, 2020, ss. 133-135).

Beauchemin och Qin (2023, s. 204) har lyft fram hur transspråkande högläsningar kan ge flerspråkiga barn möjlighet att på ett lekfullt sätt engagera sig med texten och hur det samtidigt kan stärka deras kulturella förståelse. Genom att barn och särskilt de som tillhör minoriteter, får ta del av flerspråkiga texter som speglar deras kulturella och språkliga identitet, kan man skapa möjligheter till affekt, lek och glädje, vilket följaktligen bekräftar deras identitet och främjar ett mer jämlikt lärande (Beauchemin & Qin, 2023, ss. 192, 195).

Skaremyr, Hermansson, Abraham och Lindström har i sin tur studerat bilderböcker från daghem på Island, Norge och Sverige, och diskuterar vilka normer kring språk och kultur som återspeglas i bilderböcker som används inom småbarnspedagogiken. Undersökningen identifierade dolda maktstrukturer och sociala mönster gällande vem som ska inkluderas och inte. Resultaten visar att det fortfarande råder en enspråkig och monokulturell norm i bilderböcker. Det saknas alltså en mångfald av språk och kulturer, både i text och illustrationer. Den mångfald som ändå förekommer syns oftare i bilder än i text. Därför är det viktigt för barn att få undersöka både text och bilder, för att se vad de innehåller gällande olika sociala strukturer, såsom språk och kultur. (Skaremyr m.fl., 2024, ss. 348, 355).

Böcker är alltså inte neutrala, utan de påverkar hur barn uppfattar sig själva och andra. De förmedlar kulturella och språkliga normer, som antingen kan möjliggöra eller hindra barns känsla av tillhörighet till samhället. Angående flerspråkiga samhällen är det således viktigt att barnen har möjligheter att möta och utveckla flera språk, vilket i sin tur är av betydelse för barnens språkliga och kulturella identitetsutveckling. Tvåspråkiga eller flerspråkiga böcker kan synliggöra ett värdesystem där flerspråkigheten ses som en resurs. Barnen använder sedan detta värdesystem för att bedöma sin egen och andras tillhörighet. Med andra ord kan böcker med flera språk alltså skapa en känsla av tillhörighet hos flerspråkiga barn, att hela barnet hör till med alla sina språkliga resurser. Skaremyr m.fl. påpekar dock att om endast enstaka ord eller en kort fras på ett annat språk används, understryks skillnaden mellan de språk som används och det andra språket ses som något avvikande – det blir ”det andra”, ett undantag. (Skaremyr m.fl., 2024, ss. 344, 347, 349, 356-357).

Skaremyr m.fl. anser alltså att den enspråkiga normen kan utmanas genom flerspråkig litteratur och det är viktigt att böckerna som används inom exempelvis småbarnspedagogiken på något sätt också speglar en mångfald av språk och kulturer (Skaremyr m.fl., 2024, s. 347). Genom att använda flerspråkiga texter kan pedagoger också öka sin sensitivitet för den språkliga mångfalden i gruppen och till exempel hjälpa tvåspråkiga barn att känna stolthet över sin tvåspråkighet och att se sin bikulturella identitet som något positivt. Samtidigt introduceras också enspråkiga barn till andra språk och lär sig förstå att världen kan uppfattas på olika sätt. På detta sätt blir de flerspråkiga barnens språkkunskaper även en resurs för hela gruppen och pedagogen. (Hélot, 2011, s. 53).

6 Emotionell kompetens

En målsättning för uppdragsgivaren är att utöka Resursstarka barn-materialet, så att djurvännerna som ingår i materialet kan stödja barns språkliga uttryck på svenska gällande temat känslor och samspel. I examensarbetet har vi valt att avgränsa oss till emotionell kompetens och följande kapitel kommer därför behandla detta tema. Centralt för kapitlet är benämningen av känslor, då uppdragsgivaren menar att emotionella uttryck på barnets förstaspråk är en viktig del av deras identitet.

Inom området sociala och emotionella färdigheter kan kompetenserna självmedvetenhet, social medvetenhet och självkontroll kopplas till emotionella färdigheter. I kompetensen självmedvetenhet ingår förmågan att känna igen de känslor som man själv har (CASEL, 2012, s. 9). Det handlar om känslokunskap där förmågor att skilja på olika känslor och att benämna dem med deras namn, samt kännedom om vilka kroppssignaler de olika känslorna kan ge upphov till ingår (Löwenborg & Palm, 2019, s. 108). Självmedvetenhet innebär också en förståelse för hur känslorna påverkar det egna beteendet (CASEL, 2012, s. 9). Tack vare detta kan sedan det egna beteendet och utvecklingsbehoven utvärderas samt en realistisk bild av en själv skapas. (Davidsson & Juslin, 2021, s. 27).

Begreppet social medvetenhet inbegriper förmågan att känna empati (CASEL, 2012, s. 9). Empati betyder igenkännande (Löwenborg, 2015, s. 85) och innebär att man känner igen och förstår känslor som andra människor har (Davidsson & Juslin, 2021, s. 28). Det handlar

med andra ord om att utifrån vad andra säger och hur de betar sig samt baserat på egna erfarenheter kunna dra slutsatser om vad andra personer känner (Wennberg, 2000, ss. 45-46). I praktiken kan detta innebära att man tröstar någon som är ledsen (Davidsson & Juslin, 2021, s. 30). Självkontroll handlar slutligen om förmågan att reglera sina känslor, där bland annat kontroll av impulser och hantering av stress ingår (CASEL, 2012, s. 9). En förutsättning för att kunna reglera känslor är att man först kan känna igen och förstå dem (Löwenborg & Palm, 2019, s. 107).

Pons, Harris och de Rosnay har undersökt olika forskningar som finns gällande barns förståelse av känslor och har utifrån detta utformat nio komponenter för att förklara hur barn utvecklar känslöförståelse. Av dessa komponenter är de sju första relevanta för barn som är tre till sex år gamla. Dessa innefattar: 1) att känna igen och namnge känslor genom att tolka känslouttryck; 2) förståelse för hur yttre orsaker inverkar på känslor; 3) förståelse för att individens önskningar påverkar hans känslomässiga reaktioner; 4) förståelse för att individens uppfattning om en situation påverkar de känslor hen upplever; 5) förståelse för att det finns ett samband mellan känslor och påminnelser; 6) att kunna använda olika strategier för att reglera känslor; samt 7) förståelse för att det kan finnas motsägelse mellan hur en känsla visas utåt och hur den känns inombords. (Pons, Harris, & De Rosnay, 2004, ss. 127-129, 136).

Pons med kollegor har vidare undersökt utvecklingen av känslokomponenterna och deras relation till varandra. Resultatet tyder på att det finns tre utvecklingsfaser och att tre komponenter utvecklas i varje fas. De första delområdena som utvecklas är igenkänning av känslor, förståelse för deras externa orsaker samt förståelse för att påminnelser, i form av exempelvis en händelse, kan återaktivera tidigare känslor kopplat till händelsen. De flesta femåringar behärskar de här tre komponenterna, medan barn som är tre år vanligen klarar av två. (Pons, Harris, & De Rosnay, 2004, ss. 127, 130, 145-146).

Samma forskning visar dessutom att de olika känslokomponenterna utvecklas enligt ett visst mönster. Delar som hör till samma utvecklingsfas utvecklas samtidigt, medan de olika utvecklingsfaserna byggs upp i en bestämd ordning, så att externa aspekter av känslor utvecklas först följt av psykologiska och slutligen interna aspekter av dem. En förståelse på en tidigare nivå behövs för att en högre nivå av känslöförståelse ska uppnås, även om enbart detta inte räcker för att senare former av känslöförståelse ska kunna byggas upp. (Pons, Harris, & De Rosnay, 2004, ss. 127, 146-148). Pons och kollegor (2004, s. 149)

poängterar dock att det finns individuella skillnader i hur olika barn förstår känslor. Känslor är enligt Löwenborg och Palm (2019, s. 107) ett viktigt område att behärska eftersom det bidrar positivt till människans relationer och lärande. Wennberg (2000, s. 28) menar därtill att det är fråga om en kompetens som möjliggör att individen kan fatta rationella beslut.

Kimber menar likt Pons m.fl. att det är viktigt att såväl emotionella som sociala färdigheter lärs ut stegvis. Det räcker däremot inte enligt henne att barnen förstår innebörden av de här färdigheterna, utan de behöver upprepade gånger övas i praktiken. Detta är viktigt eftersom det leder till att färdigheterna bli ordentligt förankrade hos barnet. När de sociala och emotionella färdigheterna lärs ut är det utöver detta till fördel att man tar vara på det sociala samspel som råder i barngruppen. Kimber menar nämligen att vi människor lär oss av varandra. (Kimber, 2013, s. 727). För att barnet ska utveckla goda sociala och emotionella färdigheter krävs utöver detta stöd av vuxna. Via sådant stöd kan barnen exempelvis lära sig att känna igen och namnge känslor. (Storbacka-Järvinen, 2021, s. 14).

6.1 Inläring av känslobegrepp

För att lära ut begrepp relaterade till känslor är det viktigt att veta vilka känslor som finns. Till våra grundkänslor hör enligt Löwenborg (2015, s. 88) glädje, intresse, förvåning, ilska, rädsla, ledsenhet, skam, samt avsmak och avsky. Förståelse för dessa utgör enligt honom en viktig bas för senare förståelse av känslor som är mera komplexa. Wennberg (2000, s. 29) hävdar att barn vanligtvis bara får lära sig att benämna vissa känslor som glädje och ilska samt att de därmed saknar uttryck för vissa känslorord. Att kunna nämna känslor vid deras rätta namn är viktigt eftersom det kan leda till en känsla av lättnad hos individen, samtidigt som det visar att även andra människor har dessa känslor. Om barn saknar namn för en del känslor kommer dessa istället att uttryckas genom deras beteenden. Det är till följd av detta viktigt att vuxna vågar benämna mera avancerade känslor för att ge barnen en chans att utveckla ett språk för dem alla. (Wennberg, 2000, ss. 29-30).

Flerspråkiga barn har en möjlighet att välja på vilket språk de uttrycker sina känslor. Ord som uttrycker känslor är dock speciella ord som är svåra att kategorisera. (Pavlenko, 2008, ss. 147, 149). Pavlenko (2008, ss. 150-152) anser att de inte kan översättas direkt från ett språk till ett annat, eftersom de är tätt förknippade med den kulturella kontexten. Dessutom utlöser dessa ord känslor när de används samt öppnar dörrar till förståelse av komplexa sinnestillstånd (Pavlenko, 2008, s. 160). Det betyder att pedagogerna behöver ta

hänsyn till kontexten i vilket ordet används, till exempel genom att bygga in det i en saga. Barn som kan uttrycka känslor på olika språk har större språklig repertoar i fråga om känslor samtidigt som känslovärlden blir mera mångsidig för dem. Att känna igen känslor, även de som är mera nyanserade, är därför en viktig resurs i barnets liv.

Förmågan att uttrycka känslor på olika språk är vidare viktig för barnets känsla av egenmakt och självkänsla. Barnen som kan uttrycka sig känner nämligen ofta autonomi och självbestämmande. Det här betyder att ett barn som till exempel saknar ord för och inte kan förmedla känslor, riskerar att bygga upp en svag självbild och självkänsla (Sandell Ring, 2021, s. 171). Att sakna ord i ett språk kan också upplevas som att sakna en del av identiteten. Däremot kan självförtroendet stärkas genom att andra visar intresse för barnets olika språk, eller att barnet kan visa upp sina språk och blir sedd i sin förmåga. (Ladberg, 2003, ss. 107, 111).

6.2 Känsloförståelse genom högläsning

Olika interventioner kan användas för att hjälpa barn att förstå sig på temat känslor. Dessa interventioner kan dock vara avgiftsbelagda eller kräva någon form av utbildning. Med detta som utgångspunkt genomförde LaForge med kollegor en studie för att undersöka om man via gemensam läsning av böcker baserade på teori om emotionell förståelse kan lära ut förståelse om ämnet till barn. Böckerna som skapades för studien utgick från Pons, Harris och de Rosnays teori. I en av dem låg fokuset på igenkänning av känslor. Resultatet visade att de barn som deltog i dessa lässtunder hade en signifikant förbättring gällande förståelse av känslor. LaForge m.fl. menar därför att man på ett enkelt och kostnadseffektivt sätt kan stödja barns emotionella förståelse genom gemensam och upprepad läsning av forskningsbaserade bilderböcker om känslor. (LaForge, Perron, Roy-Charland, Roy, & Carignan, 2018, ss. 302, 311, 319). Också Ellis (2018, s. 85) anser att det är möjligt att utveckla emotionell läskunnighet genom att läsa bilderböcker, eftersom barnen då kan läsa av ansiktsuttryck, gester och kroppsspråk i bilderna.

Enligt Cekaite och Björk-Willén (2018, s. 52) kan både muntliga och skriftliga berättelser överlag främja barns socioemotionella lärande och socialisering. Böcker som illustrerar karaktärer som lär sig att uttrycka och hantera känslor på ett lämpligt och konstruktivt sätt samt att bete sig på vänliga, prosociala sätt kan vara särskilt användbara (Brinton & Fujiki, 2017, s. 527). Högläsningens betydelse för utvecklingen av barns socioemotionella

färdigheter har också diskuterats exempelvis av Aerila, Lähteelä, Kauppinen och Siipola. De konstaterar att litteraturundervisning skapar möjlighet till dialog, engagemang, anknytning, meningsskapande och reflektion. Användningen av barnlitteratur kan även förbättra barnens förmåga och vilja att prata om sina känslor och sätta sig in i andras känslor. En lässtund som genomförs i en trygg och uppmuntrande liten grupp hjälper barnen att associera läsningen med sociala interaktioner samt stöder barnet i att utveckla tillit till sina färdigheter. (Aerila, Lähteelä, Kauppinen, & Siipola, 2021, ss. 29, 31).

Vidare menar Aerila m.fl. att då litteratur som betonar sociala och emotionella färdigheter kopplas till interaktiv högläsning uppstår mångsidiga möjligheter till holistiska inlärningsprojekt. Socioemotionella teman uppstår både under läsningen och under samtal och aktiviteter före och efter läsningen. Aerila m.fl. påpekar ändå att litteraturens möjligheter inte erkänns av alla pedagoger eller föräldrar och att många ser barnlitteratur endast som ett medel för att stärka akademiska färdigheter som att läsa och skriva. Högläsning har dock betydelse för barns välbefinnande, psykiska hälsa, självkänsla och utvecklingen av en positiv självbild. Det finns alltså ett behov av att öka pedagogernas medvetenhet och kunskap om litteraturens betydelse som ett redskap för att stödja barns hela utveckling. (Aerila m.fl., 2021, ss. 27-28, 30).

7 Sammanfattning av språk, identitet och emotionell kompetens

För barn är språk ett verktyg, med vars hjälp de skapar mening i sin vardag (Aleksić & García, 2024, s. 11). Många barn pratar idag flera språk och enligt Creese och Blackledge (2010, s. 107) är de olika språken inte åtskilda för barnen. De ingår istället som en samlad helhet i deras totala språkliga kapacitet. Språk har dock olika status (Ladberg, 2003, s. 31), vilket påverkar om ett språk uppmuntras att användas eller ej. Användning av ett majoritetsspråk uppmuntras ofta, medan ett minoritetsspråk kan ses som mindre viktigt. För att ett minoritetsspråk ska utvecklas, krävs att språket är synligt för barnen och att de får använda språket. I likhet med detta behöver flerspråkiga barn få möjlighet att använda och utveckla alla sina språk för att utveckla en stark flerspråkighet (Sjöberg, 2018, ss. 38-39).

Husby (2019, s. 62) lyfter fram att barn som använder flera språk ofta växlar mellan språken. I de svenska språköarna, blir transspråkande därmed ett centralt begrepp. Teorin

om transspråkande handlar däremot inte om alternering mellan olika språk, utan kan kortfattat enligt Otherguy m.fl. (2015, s. 286) beskrivas som en helhetssyn på barnens alla språk. Det handlar mera specifikt om att tillåta barnen att använda sin totala språkliga repertoar i syftet att förstå och att kommunicera. Transspråkandet kan uppmuntras på ett planerat sätt genom transspråkande pedagogik, vilket enligt Juvonen och Källkvist (2021, s. 1) innebär att flerspråkighet integreras i undervisningen. När man som pedagog använder sig av transspråkande i praktiken kan såväl barnens språkutveckling som utvecklingen av deras språkliga identitet främjas. Detta eftersom språk och identitet är nära sammanlänkade med varandra.

Identitet handlar om individens egen uppfattning om sig själv (Hwang & Nilsson, 2019, s. 343) och den formas redan under barndomen. När barnen är i lekåldern är det enligt Erikson (1995, s. 32) särskilt viktigt att ta vara på deras initiativ. Detta utgör nämligen en viktig handlingskraft för till exempel språkutvecklingen. Det är betydelsefullt att barnen får använda sina språk och att omgivningen ser positivt på detta, eftersom det leder till att barnen kan fortsätta utveckla sina språk. Det är också viktigt att se positivt på barnens transspråkande, då mer än ett språk kan vara viktig för deras identitet. Genom att uppmuntra barnen att använda alla sina språk behöver de heller inte göra avkall på någon del av sin språkliga identitet. När barnen känner sig accepterade för dem de är medför det även att deras självkänsla stärks.

I de svenska språköarna är en positiv syn på såväl det svenska som finska språket av betydelse. Det finska språket finns starkt närvarande runt barnet och det blir till följd av detta ofta ett viktigt språk för identiteten (Risto, 2016, s. 314). För barn som har svenska som förstaspråk är stärkandet av det svenska språket i sin tur centralt för identitetsutvecklingen. Det svenska språket blir därtill allt viktigare för identiteten ju mer språket utvecklas, även för barn som inte kommer från enspråkigt svenska hem (Kovero, 2011, s. 53). I skapandet av den språkliga tillhörigheten har både individens egna attityder till sina språk och sociala faktorer betydelse (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015, ss. 187, 197). Den svenskspråkiga småbarnspedagogiken och senare skolan har därför en viktig roll i stärkandet av individens svenskspråkiga identitet i de svenska språköarna. När både individen och omgivningen ser alla språk som viktiga, minskar sedan risken för att barnet senare väljer bort ett av sina språk, när det kommer till ungdomens identitetsrevidering.

När det kommer till språkutveckling är begreppsinnlärning centralt, eftersom ett rikt ordförråd inverkar på barnens förståelse för språket, men även deras möjlighet att uttrycka sig. Gällande temat känslöförståelse är det viktigt att barnen får lära sig att benämna känslor med deras namn. Detta är viktigt både när känslorna lärs ut på ett nytt språk och när de lärs ut på barnens förstaspråk, då emotionella uttryck på barnens förstaspråk är en viktig del av deras identitet. Förståelse för känslor utvecklas enligt Pons m.fl. (2004, ss. 128, 146) på ett strukturerat sätt. I denna process kommer igenkänning och benämning av känslor först. Att börja med detta steg är således också logiskt när man lär ut emotionell kompetens, då barnen på detta sätt kan utveckla en grundläggande bas för känslöförståelse.

Att namnge känslor leder förutom till en utveckling av barnens vokabulär också till en känsla av befrielse. Benämning av känslor är nämligen en viktig del i att ge känslorna legitimitet (Wennberg, 2000, s. 29). Flerspråkiga barn kan uttrycka känslor på olika språk, vilket ger dem en möjlighet att uttrycka känslorna mera nyanserat. Trots detta är känslorna oftast lättast att uttrycka på barnets förstaspråk, samtidigt som känslorord enligt Pavlenko (2008, s. 150) är kulturellt betingade.

För att hjälpa barn att utveckla emotionell kompetens är böcker ett ändamålsenligt verktyg (Ellis, 2018, s. 85). Högläsning, särskilt interaktiv sådan, är också en viktig metod för att främja barnens språkutveckling och transspråkande. Skaremyr m.fl. (2024, s. 344) menar därtill att böcker också kan påverka barnens identitetsutveckling. Genom att läsa böcker som kombinerar olika språk, till exempel så att ett språk används som bro för att lära sig ett annat, kan man synliggöra för barnen att mer än ett språk är värdefullt. I samtal kring böckerna är det viktigt att barnen sedan själva får använda hela sin språkliga kapacitet, då det stöder deras meningsskapande och minskar tröskeln för att använda ett språk som är under inlärning. När pedagogen skapar ett tryggt transspråkande rum där barnen fritt kan använda sina språk, bidrar det också till att barnen kan känna stolthet över sin flerspråkighet. Samtal kring flerspråkiga böcker ger även barnen möjlighet att reflektera kring sin egen flerspråkighet (Osorio, 2020, s. 131).

Gällande identitetsutveckling kan barnens språkliga identitet stärkas genom att man läser texter som återspeglar deras språkliga bakgrund. I böcker där olika språk blandas kan flerspråkighet även skildras som något tillåtet (Skaremyr m.fl., 2024, s. 356) samtidigt som barnens förståelse för mångfald främjas. När högläsningen sker på ett interaktivt sätt får

barnen dessutom möjlighet att sätta ord på sina egna tankar och erfarenheter, något som stödjer deras egna identitetsskapande (Häggström, 2020, s. 133).

Från böcker om känslor kan barnen i sin tur enligt LaForge m.fl. (2018, ss. 311, 319) bland annat lära sig att känna igen och namnge känslor. Dessa kan också skapa en grund för diskussioner kring barnens egna känsloupplevelser, vilket främjar deras förståelse för temat ytterligare. Allt detta leder sedan till att barnens välbefinnande stärks. Högläsning med interaktiva inslag är sammanfattningsvis ett viktigt pedagogiskt verktyg för språkutveckling, stödjandet av barnens identitet samt för utvecklingen av emotionell förståelse. När barnen bjuds in att använda sina olika språk och reflektera över sina känslor på ett målmedvetet sätt får den interaktiva högläsningen en viktig nyckelroll och bidrar till att både barnens språkliga identitet och emotionella kompetens stärks.

8 Utvecklingsprocess

Kapitlet beskriver produktens utvecklingsprocess och redogör för vilka metoder som användes under processens olika skeden. Först förklaras bygg-mät-lär-feedbackloopen, varefter de enskilda stegen fram till den slutgiltiga produkten framställs, under rubrikerna MVP (minst vitala produkten), loop ett och loop två. Examensarbetets mål är att skapa en interaktiv saga som stöder barnen i att känna igen och använda ord som uttrycker känslor på svenska. Vidare har examensarbetet en direkt koppling till det konkreta arbetet i barngrupperna på daghemmen och bidrar till utvecklingen av verksamheten. Det handlar därmed om ett utvecklingsarbete. Utvecklingsinriktade examensarbeten kännetecknas bland annat av att kunskapen som utvecklas under processen används för att skapa någonting nytt (Glasberg, Höglund-Ingo, Liljeroth, & Silin, 2024, s. 3), i examensarbetets fall en saga. Det är viktigt att metoderna som används i utvecklingsprocessen tillåter kreativitet och integration av användarnas perspektiv.

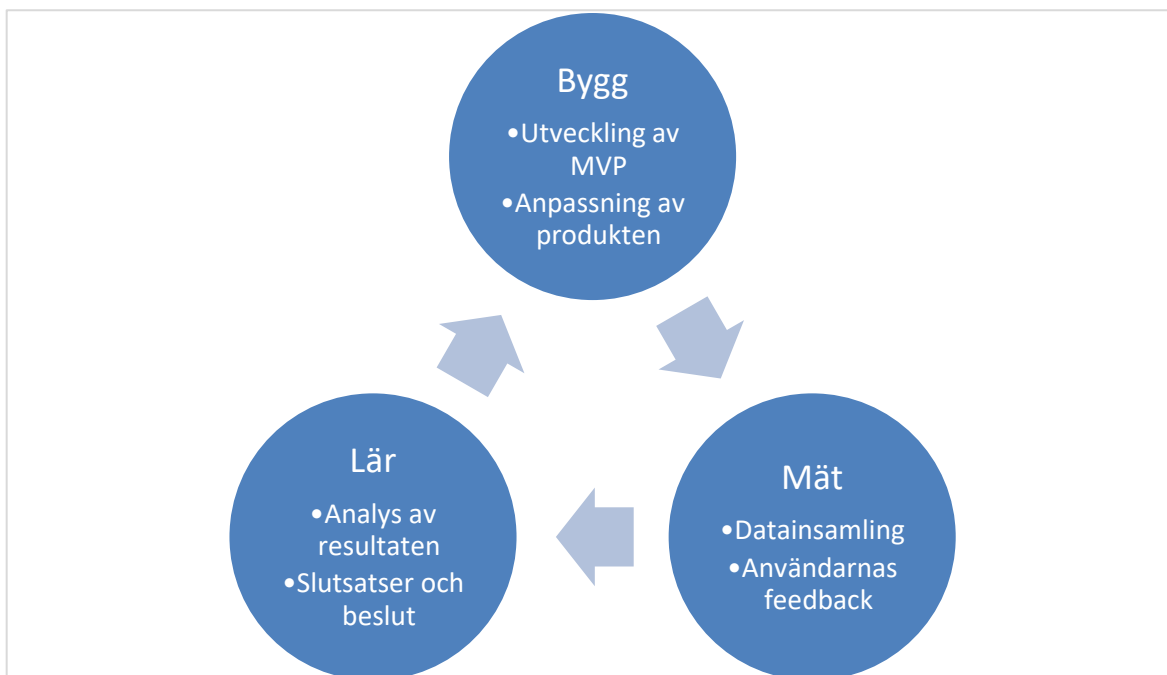
Allwood (2021, s. 41) lyfter fram att kvalitativa metoder genom deras upptäckande karaktär kan leda till både djupare förståelse och relevanta resultat. Inom de kvalitativa metoderna är det enligt Allwood (2021, s. 37) både tillåtet och önskvärt att göra anpassningar under processens gång, till exempel gällande metod eller produkt. Kvalitativa metoder medför

således en flexibilitet och öppenhet som gynnar en utvecklingsprocess där en produkt som ska användas i barngrupper på daghem skapas.

För att möjliggöra innovation, öppenhet och kontinuerlig anpassning behöver utvecklingsprocessen stå på en stadig grundstruktur. Samtidigt ska utvecklingsprocessen passa in i ramarna för examensarbetet och därmed vara pragmatiskt. Vi valde därför att jobba med bygg-mät-lär-feedbackloopen. Metoden utvecklades av Eric Ries (2018) och är egentligen tänkt för entreprenörer inom startupvärlden. Processen inom bygg-mät-lär-feedbackloopen börjar med ett grundantagande (Ries, 2018, s. 98), vilket även är bekant inom kvalitativ forskning. Till exempel Denscombe (2009, s. 168) betonar vikten av att i början av forskningsprocessen inte integrera obefogade fördomar eller uppskattningar i antagandet. För att undvika detta behöver antagandet eller produkten därför testas i ett tidigt skede med användarna (Ries, 2018, s. 100). Detta skede i utvecklingsprocessen kan upplevas som ett dilemma. Å ena sidan behövs en någorlunda genomtänkt produkt som kan testas och å andra sidan ska inte för många antaganden integreras i ett för tidigt skede. Dilemmat upplöses med det som Ries (2018, s. 105) kallar för MVP, den minsta vitala produkten.

MVP är en produkt som utvecklas snabbt i början av utvecklingsprocessen. En av MVP:s grundläggande egenskaper är att den inte är perfekt. Idéen är att, genom att ha en icke perfekt produkt i början, skapa den bästa möjliga produkten i slutet av utvecklingsprocessen. För att kunna åstadkomma detta involveras användarna från början. På så sätt sker ett samarbete med användarna och bygg-mät-lär-loopen sätts i gång när den nya informationen genast tillämpas och bidrar till att produkten vidareutvecklas i enlighet med användarnas behov. (Glasberg, Höglund-Ingo, Liljeroth, & Silin, 2024, s. 28).

Bygg-mät-lär-feedbackloopen ser sammanfattat ut som följande. I byggfasen under första loopen utvecklas MVP som sedan testas med användarna i mätfasen. Detta kan till exempel ske genom att användarna får tillgång till MVP, testar den och därefter besvarar frågor kring produkten. I lärfasen analyseras resultaten och beslut fattas om hur produkten ska vidareutvecklas eller anpassas under loop två. Bygg-mät-lär-feedbackloopen fortsätter tills det bästa möjliga produkten har skapats. (Ries, 2018, s. 117).



Figur 2: Grafisk sammanställning av bygg-mät-lär-feedbackloopen med utgångspunkt i Ries (2018).

8.1 Utveckling av MVP

Trots att MVP utgör byggfasen av loop ett, har vi valt att beskriva utvecklingen av den i ett eget underkapitel, eftersom den lägger grunden för hela utvecklingsprocessen. I enlighet med bygg-mät-lär-feedbackloopen började utvecklingsprocessen av MVP med ett antagande, som grundade sig på kunskapsbasen och forskningsläget. Vi utgick ifrån att det finns ett behov av ett material som stöder barns språkliga identitet inom småbarnspedagogiken. Under processen fattades flera beslut på basen av diskussioner och reflektioner kring kunskapsbasen, enligt vilka MVP sedan utformades.

Vi hade flera olika idéer för produkten och beslöt till slut att välja en saga, eftersom tidigare forskning har visat att interaktiv högläsning kan stödja den språkliga inläringen. Att läsa en saga för barnen på daghemmen möjliggör interaktion med barnen och skapar rum för diskussion samt möjligheter att lära sig något nytt. Genom både studier och arbetserfarenhet inom småbarnspedagogik känner vi även till olika böcker med känslor som tema. Dessa böcker kompletteras ibland med instruktioner om hur läsaren kan jobba vidare med temat.

Sagans tema valdes på basen av att uppdragsgivaren lyfter fram att sociala och emotionella uttryck är en viktig del av barns identitet. Enligt Wennberg (2000), som diskuteras i kapitel

6.1, är det viktigt att barn lär sig att benämna också mer avancerade känslor. I enlighet med detta valde vi att inkludera alla grundkänslor i den första versionen av produkten. För att känslorna avsmak och avsky inte skulle uppfattas alltför lika av barnen, valde vi att använda synonymen förakt istället för avsky.

I konceptet Resursstarka barn beskrivs färdigheten att vid behov kunna be om hjälp och att ta emot hjälpen på ett positivt sätt, som en egenskap som kännetecknar det resursstarka barnet (Davidsson & Juslin, 2016, ss. 12, 33). Denna egenskap återspeglas också i sagan när en av karaktärerna ber sina vänner om hjälp för att hitta svenska ord till känslor. I uppdragsbeskrivningen lyftes det även fram att djurvännerna kunde vara ambassadörer för att använda känslord på svenska, varför vi också valde djurvännerna som karaktärer i sagan. Det var dessutom ett fördelaktigt val, då barn i allmänhet uppskattar att känna igen figurer som de är bekanta med.

Eftersom barnen växer upp i en omgivning där det finns ett starkt majoritetsspråk (finska), ansåg vi det viktigt att produkten ska stärka svenskan, samtidigt som den återspeglar en positiv syn på flerspråkighet och till barnen förmedlar att det är acceptabelt att använda sig av det språk som känns bekvämast. Dessutom utgick vi från att barn kan ta stöd i ett språk för att lära sig ett annat. Detta antagande grundade sig på teori om kodväxling och transspråkande pedagogik (se kapitel 4.1 och 4.3).

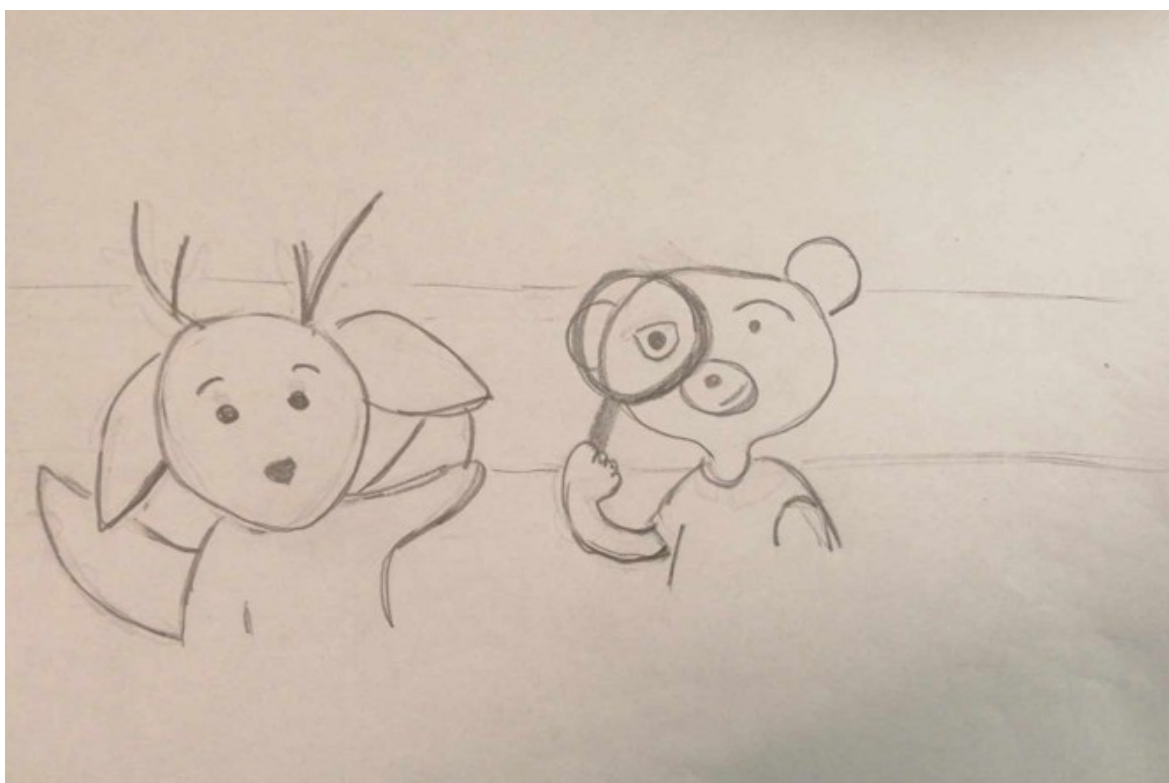
I avgränsning till en fullständigt tvåspråkig text, där hela sagan skulle vara skriven på båda språken, valde vi att använda enbart några ord på finska. Detta eftersom Cenoz och Gorter (2021) (se kapitel 4.3) anser att transspråkande behöver vara hållbart. Eftersom majoritetsspråket inte ska stärkas på bekostnad av minoritetsspråket, behövde också den specifika kontexten beaktas, samtidigt som vi ville integrera barnens realitet i sagan för att skapa igenkänning och därmed stärka barnens identitet.

Ovanstående antaganden och beslut låg som grund för skapandet av den första versionen av produkten. Handlingen för sagan kretsar kring figuren Tulle-Dulle, som har glömt bort vad grundkänslorna heter på svenska. Hen beger sig därför ut på en promenad i skogen, där hen möter sina vänner som upplever olika känslor. Under dessa möten funderar Tulle-Dulle tillsammans med sina vänner, genom känslordens finska motsvarighet, på vad känslorna heter på svenska. Vägen som Tulle-Dulle går på finns med genom hela sagans

gång och är en metafor för den utveckling Tulle-Dulle gör gällande begreppsinsläring av svenska känslorord.

Den första versionen av sagan innehöll en inbyggd reflektionsfråga, som skulle stöda pedagogerna i den interaktiva läsningen och hjälpa att skapa en dialog med barnen. Samma reflektionsfråga, *Fundera tillsammans med barnen vad ordet betyder på svenska*, återfanns för alla känslor i sagan. Meningen var att pedagogerna inte skulle behöva fundera på eller leta efter reflektionsfrågor, utan att en skulle vara tillgänglig redan i texten.

Till den första versionen av produkten skapade vi blyertsskisser för hand. Med dem utformade vi en enkel modell för sagans grafiska design. Skisserna baserades på bilder som finns i olika material inom konceptet Resursstarka barn. Detta eftersom vi fått lov att använda redan publicerade bilder från konceptet i vår produkt. Fokuset i skisserna låg på karaktärerna samt deras känslouttryck. Nedan finns ett exempel på en skiss från sagan.



Figur 3. En skiss från första versionen av sagan, som skildrar Tulle-Dulles möte med Valle som är nyfiken.

Den 12.2.2025 diskuterade vi den första versionen av produkten med Johanna Sallinen. Hennes feedback på första versionen av sagan var överlag positiv. Hon betonade betydelsen av gemenskap och bekräftade idén om att djurvännerna tillsammans ska hitta

orden på känslorna. Sallinen påpekade dock att det förekommer relativt många känslor i sagan. (Johanna Sallinen, personlig kommunikation, 12.2.2025). Detta ledde till en fråga i enkäten, genom vilken vi ville få fram pedagogernas åsikter gällande antalet känslor. Med MVP som grund övergick processen därefter till nästa fas i bygg-mät-lär-feedbackprocessen, som beskrivs i det följande kapitlet.

8.2 Loop ett

För att mäta och få in feedback till första versionen av sagan valde vi enkät som metod under loop ett. Enkäter brukar ofta användas i kvantitativ forskning för att få in en stor mängd information (Billhult & Gunnarsson, 2012, s. 139). Enkäter kan dock också användas inom kvalitativa tillvägagångssätt. Eftersom daghemmen på språköarna är utspridda lämpar sig enkäter som datainsamlingsmetod även i examensarbetets sammanhang. Det är ett pragmatisk val för att kunna få information inom en lämplig tidsram och med en lämplig arbetsinsats.

Vi bestämde oss för att ta kontakt med daghem i Tammerfors, Uleåborg och Björneborg. Alla valda daghem ligger i de så kallade gamla svenska språköarna. Kotka är en fjärde språkö som räknas till de gamla språköarna (se till exempel Lönnroth, 2011 eller Kovero, 2011). Henricson (2013, s. 12) påpekar trots det att Kotka ligger nära andra delar av Svenskfinland och därmed egentligen kan betraktas mer som en språkhalvö än en språkö. Den avgörande orsaken till att utesluta Kotka ur produktutvecklingen var dock att uppdragsgivaren i ett tidigare skede har samarbetat med Tammerfors, Björneborg och Uleåborg och att det således finns etablerade kontakter till dessa språköar.

Den 15.2.2025 skickades en förfrågan om samarbete samt ett samtyckesformulär (bilaga 1) till kontaktpersonerna på daghemmen. I detta sammanhang informerades det också om att enkätfrågorna enbart handlar om sagan och att alla som jobbar inom småbarnspedagogiken på de valda daghemmen får besvara enkäten. Det görs ingen skillnad gällande yrkesgrupp eftersom alla kan läsa en saga och jobba med interaktiv högläsning. Billhult och Gunnarson (2012, s. 141) framhäver dessutom att urvalet av respondenterna ska representera realiteten i området som ska undersökas. Genom att inte utesluta personal från att delta i enkäten på basen av utbildningsbakgrund, tas hänsyn till

verkligheten på daghemmen. Ett enkelt tillvägagångssätt skulle dessutom hjälpa till att säkerställa en bra svarsfrekvens. Enkätfrågorna finns i bilaga 2.

Två pedagoger från olika daghem gav samtycke till att läsa första versionen av sagan och att därefter besvara enkätfrågorna. Sagan och enkäterna skickades ut till dessa deltagare den 10.3.2025. Den 2.3.2025 hade sagan och enkätfrågorna även skickats till Johanna Sallinen. Alla tre personer svarade på enkätfrågorna vilket möjliggjorde att utvecklingsprocessen kunde gå vidare till steget lär i bygg-mät-lär-feedbackloopen. Det betydde i sin tur att enkätsvaren behövde analyseras på ett praktiskt sätt som också skulle gynna utvecklingsprocessen.

Analysmetoden till enkätsvaren tog avstamp i en tillämpad kvalitativ innehållsanalys. Den kvalitativa innehållsanalysen kan tillämpas både för större mängder data, och som i examensarbetets fall, för en mindre mängd data (Lundman & Hällgren Graneheim, 2017, s. 219). Metoden möjliggör även att justera tolkningsgraden, det vill säga hur djupt utvecklaren vill läsa mellan raderna och i vilken utsträckning mera manifest data räcker (Isaksson, 2021, s. 285).

I analysen av enkäterna användes den tillämpade kvalitativa innehållsanalysen på ett mera deduktivt sätt. Vid det deduktiva arbetssättet utgår man från tydliga frågeställningar som styr analysen (Isaksson, 2021, s. 289). På grund av examensarbetets karaktär som utvecklingsarbete behövde analysen ändå ha en viss öppenhet för att kunna ta till vara användarnas åsikter. Avgörande är ändå att slutsatserna som dras är begrundade i data som har samlats in och att vägen till slutsatserna är logiska (Denscombe, 2009, s. 367). Den kvalitativa innehållsanalysen bygger på en tydlig grundstruktur som lyder koda, kategorisera och tematisera (Isaksson, 2021, s. 189). Lundman och Hällgren Graneheim (2017, s. 219) betonar att tolkningsgraden inom den kvalitativa innehållsanalysen kan justeras enligt arbetets behov. I examensarbetets fall analyserades innehållet av enkätsvaren från meningsenheterna direkt till tema. Under loop ett bildades fem teman: antalet känslor, känslornas tydlighet, handlingens röda tråd, instruktioner och diskussionsfrågor. I det följande redogörs vilka meningsenheter som användes för att bilda dessa teman.

Tema: Antalet känslor

I MVP förekommer nio känslor. Frågan om det är för många känslor var närvarande under hela utvecklingsprocessen. Respondenterna svarar på fråga 4 (*Hur upplever du antalet känslor i sagan?*):

”Jag skulle minska antalet, de många upprepningarna kan göra att intresset dalar hos dem som lyssnar. Alla känslor är ju viktiga, men om de ska vara med allesammans behövs kanske någon form av variation i berättelsen.”

”Tyckte att det var trevligt att det fanns både bas känslor och mera avancerade i sagan.”

En första indikation om vilken känsla som kan lämnas bort ges av ett svar till fråga tre (*Kommentera gärna hur du tänker att sagan kan eller inte kan hjälpa barnen att benämna känslor!*):

”Känslan förakt fick mig att fundera att det kan vara en ganska svår känsla för barnen att greppa.”

Fråga fem (*Vilka känslor ska enligt dig vara med i sagan?*) ger tydligare svar på antalet känslor. Ingen av deltagarna vill ha alla känslor med i sagan och ingen vill ha med en känsla som inte redan finns med. Alla deltagare tycker att ledsnad, ilska, rädsla och glädje ska inkluderas i sagan. Två av tre respondenter vill ha nyfikenhet, förvåning och äckel med i sagan. Känslan skam fick enbart en röst och känslan avsky/förakt fick ingen röst.

Tema: Känslornas tydlighet

Genom en kommentar till fråga tre blev vi uppmärksamma på att känslan förvåning inte kommer fram tillräckligt tydligt i sagan:

”Exemplet med att bli överraskad av att en fjäril flyger förbi kanske kan vara lite svårt för de yngre barnen att förstå.”

Tema: Handlingens röda tråd

Svaren till frågan sex (*Finns det en röd tråd genom sagan?*) nämner positiva aspekter med handlingen och lyfter fram frågor.

"Det är en resa och berättelsen utvecklas då man kommer vidare. Finns också en viss dramaturgisk kurva."

"Roligt att de samlade olika föremål under vägen som sedan började lysa upp när orden hittades. Det skulle vara enkelt att spinna vidare på sagan med annat material."

Ett svar till fråga sex lägger dock fingret på tre utmaningar i sagans röda tråd:

"Men har stenarna någon djupare betydelse, varför samlar Tulle-Dulle på dem? Takten i sagan är ganska snabb – är Tulle-Dulle på väg någonstans? I slutet kanske alla djurvännerna kunde samlas någonstans och så skulle man få veta hur det gått med allas känslor."

Tema: Instruktioner

Eftersom sagan är en vidareutveckling av Resursstarka barn materialet och vi ville få grepp om användarna är bekanta med djurvännerna, inkluderade vi fråga ett (*Är du bekant med materialet resursstarka barn och Djurvännerna?*). Svaren visar att alla respondenter är bekanta med materialet. Svaren till frågan åtta (*Hur skulle du själv jobba med sagan? Före, under och efter högläsningen?*) påpekar att pedagogen även behöver fundera kring om barnen är bekanta med djurvännerna, för att kunna introducera sagan för barnen.

"Ifall barnen inte är bekanta med djurvännerna skulle jag bekanta barnen med dem först."

"Möjligen skulle jag koppla ihop det med materialet för resursstarka barn."

Respondenterna reflekterar i samband med fråga åtta dessutom om att den som jobbar med sagan kan dela upp känslorna och jobba med en eller några känslor åt gången:

"Ett alternativ kunde vara att läsaren på förhand väljer vilka hen läser om denna gång, och hoppar över de andra."

Respondenten presenterar dessutom en idé hur vi kunde underlätta användningen av sagan.

"Då behöver det i början av boken finnas instruktioner till läsningen."

Tema: Diskussionsfrågor

Temat diskussionsfrågor framkom i svar på flera av enkätfrågorna. Till exempel i en kommentar till fråga fyra:

”Sagan kunde gynnas av att kanske innehålla fler stödfrågor för varje känsla. Då kunde man kanske stanna upp och diskutera känslorna och behandla 2–3 känslor per gång. Nu blir det ganska ytligt när det gäller innebörden i känslan – Mellan är ledsen pga att käppen gått itu, men vad händer sen, hur kommer Mellan över känslan.”

Med enkätfråga nio (*Skulle du ha nytta av reflexionsfrågor eller annat material för att jobba med sagan? Beskriv vilket material som skulle vara till hjälp!*) ville vi få mera insikter kring diskussionsfrågornas behov och innehåll. Respondenterna önskar att sagan kompletteras med diskussionsfrågor:

”Några goda reflexionsfrågor kunde vara ett alternativ.”

”Allt extra skulle vara till hjälp vid användning av materialet. Man får bra ideer och enklare att använda materialet efter sagan har berättats. Små teman man skulle kunna ta upp, diskussionsfrågor etc.”

Respondenterna kommer dessutom med konkreta förslag, inte enbart på diskussionsfrågor, utan också på hur barnens delaktighet kan ökas på annat sätt:

”Sagan kunde erbjuda ett startskott för reflektion med barnen. Kanske barnen kunde komma med förslag på hur djuren skulle komma över känslor så som att vara ledsen eller arg. Efter sagan kunde vi med barnen diskutera när vi själva haft någon av känslorna.”

Diskussionsfrågorna kan dessutom ge sagan mera djup:

”Kanske ett djup när det gäller känslor så som att vara ledsen, arg eller att skämmas.”

Dessutom hänvisar en kommentar till fråga åtta hur pedagogerna konkret kunde integrera annat material:

”Skulle försöka hitta de föremål eller något liknande som finns i sagan så att gruppen skulle kunna samla dem konkret under sagans gång. Fundera efteråt hur det skulle kännas i barnens kropp under en viss känsla och hur man skulle kunna bearbeta känslan.”

Som avslutning på loop ett kan det konstateras att respondenterna överlag tycker att sagan är på rätt väg gällande målsättningen att den ska hjälpa barnen att känna igen och uttrycka känslor på svenska:

”Sagan har en ny infallsvinkel på känslor och ord för dem. Tycker att den på ett fint sätt betonar orden genom att fundera på dem på båda språken.”

”Sagan var enkelt formulerad och trevligt att det fanns både svenska och finska. Det blir naturligt för barnen att koppla ihop känslorna på båda språken. Denna saga passar både till de yngre och äldre barnen.”

Även sagans användbarhet fick bra betyg. I frågan sju fick deltagarna dela ut stjärnor (1–5) utifrån hur de bedömer sagans användbarhet. Ju fler stjärnor, desto lättare anser användarna att de kommer att vara att jobba med sagan. Användbarheten fick mellan tre och fem stjärnor. På grund av den positiva responsen på dessa frågor bestämde vi att inte förändra sagans grundstruktur.

8.3 Loop två

Följande ändringar gjordes i produkten under byggfasen i loop två. Antalet känslor reducerades från nio till sju. Genom att bevara de känslor som fick två röster i enkäten togs hänsyn till feedbacken att flera känslor gör sagan mera intressant för äldre barn och ger den ett större djup. Genom att ta bort de känslor som fick ingen eller bara en röst togs hänsyn till svaren att de kan vara för många känslor och att vissa är svåra att förstå. I sagan finns därmed känslorna: ledsnad, nyfikenhet, ilska, förvåning, rädsla, äckel och glädje. En konkret anpassning gjordes vid känslan förvåning där objektet som flyger förbi ändrades från fjäril till såpbubblor.

För att förbättra handlingens röda tråd föreslog respondenterna att djurvännerna samlas i slutet av sagan för att avrunda berättelsen. Det sistnämnda var redan en beståndsdel av sagan. För att kunna få en ännu bättre insikt i hur användarna tänker skapades två olika slutscener till sagan. I det första alternativet delas känslostenarna ut bland djurvännerna, så att alla får en och i det andra gör djurvännerna tillsammans ett känslorband av stenarna. Inom loop två kunde pedagogerna välja vilket slut de föredrar. Vi bestämde oss dessutom att stenarna som dyker upp och lyser i första versionen av sagan inte ses på

bilden och att texten inte nämner att de lyser. Genom dessa åtgärder skulle dramaturgin kring stenarna förbättras så att sagans inre logik tydligare träder fram.

Sagan som skickades ut under loop två inkluderade instruktioner till den interaktiva läsningen. I instruktionerna hänvisades till materialet om Resursstarka barn och sagan *Djurvännerna - Små stunder i daghemmet Bubblan* (Davidsson & Storbacka-Järvinen, 2021). I instruktionerna fanns även tips om att pedagogerna inte behöver jobba med alla känslor på samma gång, utan att de kan välja ut enskilda känslor och fördjupa sig i dessa. En målsättning med vår produkt är att genom tilläggsmaterial öka personalens kunskap kring hur de kan stödja barnens språkliga identitet. För att förverkliga detta skapades korta faktatexter till sagan. Faktatexterna utgör ett verktyg för att stöda personalen i kunskapsutvecklingen. Deras teman är: Varför högläsning? På vilket sätt ska man läsa? Transspråkande, Transspråkande pedagogik och Varför transspråkande pedagogik?

Till sagan bifogades mera diskussionsfrågor, som finns i en ruta under texten. Frågorna är direkt kopplade till känslan som förekommer på samma sida. Frågorna lyder till exempel: Hur ser du på Ralle att han är rädd? Hur känns det i kroppen när du är rädd? När har du känt dig rädd? Dessutom bifogades några idéer om hur pedagogerna kan jobba vidare med känslorna. En av idéerna integrerades i instruktionerna i början av sagan. Där beskrivs att pedagogerna kan ta fram pärlor i färgerna som motsvarar känslostenarna i sagan vartefter de läser för barnet. I slutet skapas sedan ett armband av stenarna med alla känslor. Till sagan hör därmed instruktioner, diskussionsfrågor, faktatexter samt idéer hur pedagogerna kan jobba vidare med temat känslor. Särskilt pedagogernas kunskap kan höjas genom att bland annat ha tillgång till information om god bokläsningspraxis, boks specifika förslag på ord och innehåll att fokusera på samt frågor att ställa (Grøver, Rydland, Gustafsson, & Snow, 2020, s. 2207).

Till den andra loopen arbetade vi vidare med sagans grafiska design i programmet PowerPoint. Vi ersatte då blyertsskisserna så långt det var möjligt med färdiga bilder från olika material inom Resursstarka barn. De skisser som direkt överensstämde med en passande bild för sagan byttes alltså mot dessa bilder. Några bilder beskärde vi eller ändrade ansiktsuttryck på. Andra hämtades från en bildbank, som vi fick tillgång till genom Jenny Wiik, som är illustratör för Resursstarka barn. I den ingick bilder som har skapats för konceptet, men som ännu inte har publicerats. Från bildbanken och tidigare material

hämtade vi även detaljer till bildernas bakgrunder. Utöver detta illustrerade eller ändrade Jenny Wiik om några nya bilder till oss. Vi skapade därtill några egna bilder som en lerpöl och ett armband i programmet PowerPoint. Nedan finns en bild av den tidigare skissen från MVP, efter den grafiska designen.



Figur 4. Bild från sagan när Tulle-Dulle möter nyfikna Valle, efter grafisk bearbetning.

Inom loop två valde vi att genomföra processteget mät med intervjuer. Vi bytte därmed metoden. Enligt Allwood (2021, s. 45) och Denscombe (2009, s. 149) behövs en blandning av olika metoder för att kunna upptäcka och skapa. Denscombe (2009, s. 235) lyfter fram att intervjuer kan ge utrymme för deltagarna att utveckla egna synpunkter och idéer. Intervjuerna som genomfördes under loop två skulle alltså generera mera detaljerad information och de ägde rum efter att personalen hade läst sagan i barngruppen.

Danielson (2012, s. 167) lyfter fram att intervjuer trots öppenhet behöver följa en viss struktur. Strukturen behövs för att deltagaren ur ett etiskt perspektiv ska vara medveten om när intervjun börjar och när den är slut. Intervjun kan börja med en öppen fråga och avslutas alltid med en sammanfattning (Danielson, 2012, s. 171). På grund av dessa resonemang valde vi att genomföra semi-strukturerade intervjuer. Fördelen med denna intervjuform är att den är anpassbar och följdfrågor får ställas samtidigt som den håller upp en struktur som garanterar en röd tråd i intervjun. Till skillnad från enkäten fokuserade intervjufrågorna främst på den delen av sagan som lades till efter loop ett. Intervjuerna genomfördes via Microsoft Teams. Denscombe (2009, s. 259) föreslår att intervjuerna

bandas in eftersom det mänskliga minnet inte är att lita på. Bandinspelningar för med sig utmaningar gällande datasäkerhet, vilket diskuteras under kapitel 9 Etiska frågor. Intervjufrågorna är upplistade i bilaga 3.

Samma pedagoger som besvarade enkätfrågorna bekräftade även deltagandet i intervjuerna. Den 31.3.2025 skickades sagan till dem i elektronisk form. Intervju nummer ett genomfördes den 9.4.2025 och intervju nummer två den 11.4.2025. Båda pedagogerna läste sagan i barngruppen innan intervjuerna genomfördes. Transkriptionen av intervjuerna gjordes med hjälp av Microsoft Teams automatiska transkriptionsfunktion och bearbetades och korrigerades den 12.4.2025. De centrala meningarna har transkriberats ordagrant. Vissa utfyllnadsord, såsom "ja" eller "okej" har utelämnats för att öka transkriptionernas tillgänglighet och läsbarhet. Intervju ett var 27 minuter lång och intervju två 35 minuter.

Även intervjuerna analyserades med hjälp av en tillämpad kvalitativ innehållsanalys. Lundman och Hällgren Graneheim bekräftar att den kvalitativa innehållsanalysen kan användas bland annat för att analysera transkriberade intervjuer. Analysen av intervjuerna genomfördes på ett mera induktivt sätt. Det betyder att medvetet gå in på berättelser och upplevelser utan för stela kategorier. (Lundman & Hällgren Graneheim, 2017, ss. 119, 220-221). Under analysen bildades också olika teman baserat på meningsenheter från intervjuerna. Särskild vikt lades på teman som förekom i båda intervjuerna. På basen av intervjuerna bildades åtta teman: integration i materialet Resursstarka barn, instruktioner, antalet känslor, diskussionsfrågor, sagans slut, två språk, faktatext och sagans användbarhet. Nedan beskrivs de meningsenheter från intervjuerna som användes för att skapa teman.

Tema: Integration i materialet Resursstarka barn

Redan under loop ett framkom det att respondenterna är bekanta med Resursstarka barn-materialet, vilket bekräftas under intervjuerna som förtydligar att informanterna har använt sig av materialet sedan hösten 2024. Båda informanterna lyfter även fram att det är till fördel om djurvännerna är bekanta för barnen innan högläsningen. Ett svar till fråga fyra är (*Hur var det för dig att läsa sagan i barngruppen?*):

"Det var så bekant för dem. De visste vem figurerna var att det var ju bara två som var nya och de var ju helt: 'Oj, vem är det där?' Det blir ju genast stort intresse. Men

att det var ju mycket hjälp eftersom de har sett alla figurerna före och också sett att de har haft olika uttryck.”

Som svar på den avslutande frågan (*Har du något att tillägga?*) lyfter den andra informanten fram att det kan vara bra att läsa *Djurvännerna – små stunder i daghemmet Bubblan* först.

”När vi börja läsa det här [...] så då var ju djurvännerna bekanta redan via leken och via den här Bubblan sagan. Så att det, det hjälpte ju väldigt mycket också [...] karaktärerna gärna får introduceras först och sen börjar man med den här sagan, för att här är inte på det sättet så där att de introduceras hemskt mycket.”

Tema: Instruktioner

Eftersom vi lagt till instruktioner i början av sagan ville vi också veta informanternas åsikt om dem. Svar på fråga två (*Hur upplevde du instruktionerna som hör till sagan?*):

”De var väldigt klara och enkla att de det var lätt att följa. Och liksom det var klart skrivet tyckte jag. Att det var på det sättet jättebra.”

”Nå det som jag funderade på just det här att det kan läsas i sin helhet och sedan att man kan jobba enskilt med en eller flera utvalda känslor, att det hade jag kanske gjort.”

I sagans instruktioner inkluderades också tipset om att konkretisera berättelsen med hjälp av pärlor eller stenar och det framkommer att ena informanten har använt sig av mosaikstenar och den andra pärlor. Ett svar på fråga fyra (*Hur var det för dig att läsa sagan i barngruppen?*):

”Vi gjorde det tillsammans, men [...] var det inte här just som ett förslag någonstans, det här att man kan göra ett sådant här armband eller halsband? Så det, det tror jag definitivt att det eller det kommer jag nog att göra sen när jag fortsätter. Vi har nu tänkt i gruppen att vi fortsätter med den här sagan, nu här i maj och alla kommer sedan att få göra ett sådant smycke.”

Informanten har också en idé om att läsa sagan utomhus, som kommer fram i svaret på frågan *Hur fungerade sagans innehåll/tema för barnen?*

”Jo, jag tycker nog att det där, det fungerar jo. Sedan läste jag den också utomhus. [...] Det fungerar också bra för när Tulle-Dulle är ute och vandrar omkring och där är stenar och det ena och det andra, så kan man lite också så där dra paralleller med den platsen där man då råkar vara [...]. Det är så där, som att sagan var ett med naturen, om man säger det så där filosofiskt.”

Samma respondent lyfter också fram att det är bra att läsa sagan för en liten grupp. Svar på fråga två:

”Jag har nu läst den, har läst den två eller tre gånger i barngruppen, så här för ungefär, det har varit max sju barn per gång och det har jag upplevt ungefär att som kanske maximi [...]. Kring fem skulle vara det optimala. Att sen, jag upplevde ju det på något sätt den här översättningsgrejen så blev på något sätt, det lockar ju till diskussioner och så här att den blir interaktiv den här sagan och barnen deltar, så då är det lättare att man inte är så många där.”

Informanterna betonar dessutom att instruktionerna är särskilt viktiga för pedagoger som inte är bekanta med materialet Resursstarka barn.

Tema: Antalet känslor

Inför loop två minskades antalet känslor i sagan och vi ville få informanternas feedback angående detta. Vilka känslor som finns med i sagan diskuteras i samband med flera frågor.

Ena respondenten kommenterar antalet i svaret på fråga tre (*Hur upplevde du den nya versionen av sagan jämfört men den tidigare versionen?*):

” [...] det tycker jag att det liksom att just antalet känslor är nog absolut, att inte mera, att det tycker jag var passligt.”

Gällande känslorna fördjupar informanten senare i samband med följdfrågan *Finns det tillräckligt med reflektionsfrågor?*

”Här finns sen flera [känslor] också, att det är väldigt bra. Det är egentligen ganska sällan man sedan går igenom sådana känslor som förvånad. Och sånt och hur förvånad också, att det kan vara på så många olika sätt [...] intressant att hur många barn tänkte, det är lite som att vara skrämmd, rädd eller att förvånad att just sen att det också kan vara på ett positivt sätt eller sådär.”

Andra respondenten säger följande som svar på fråga fyra:

”Att man märkte att de här baskänslorna. Det var ju det som de nappar på direkt och visste precis både på svenska och finska vad de var. Men sen just något som äckligt eller förvånat, då märkte man att de måste de fundera en stund och vid de liksom känslorna stannar vi upp lite mera. Och bearbetar och funderar på att vad det betydde.”

Tema: Diskussionsfrågor

Diskussionsfrågorna är en viktig del av produkten och vi ville ha informanternas åsikt om dessa. En av informanterna upplever att frågorna kan underlätta läsningen:

”Det var riktigt bra [...]. Men att eftersom det var där i den där rutan så det var mycket, mycket lättare att göra det så här pang in i stunden. Att du behövde inte liksom börja fundera, vad ska jag? Vad ska jag hitta på nu? Utan du kunde nappa därifrån från lådan.”

Båda informanterna anser också att antalet frågor är lämpligt. Ena informanten säger:

”[...] den där mängden frågor, tycker nog, den är ganska passlig.”

Eftersom vi har övervägt att sagans text skulle finnas på bildens baksida för att underlätta läsningen ställde vi frågan om informanternas åsikt till det. Svar på följdfrågan *Skulle du hellre ha det på baksidan?*

”Ja, men det är ju egentligen, skulle vara ganska bra, bra idé på det viset. Då får de se hela tiden bilden och då blir så där ergonomin för den vuxna också lättare att man hela tiden kan visa bilden och läsa baktill.”

Tema: Sagans slut

I loop två fanns två alternativ till sagans slutscen och vi ville veta vilkendera som tilltalade informanterna mer. Båda informanterna är av samma åsikt. Ett svar till fråga sex (*Vilket slut föredrar du?*) förtydligar:

”Men att kanske jag skulle hellre välja där att de gör ett armband tillsammans eftersom det är just att man gör det tillsammans istället för att dela ut de där stenarna. Att på något vis liksom antog jag det mera liksom som mitt sätt att någonting trevligt att få, liksom som ett minne.”

Tema: Två språk

Eftersom vi avsiktligt valt att inkludera två språk i sagan ville vi veta hur informanterna upplevde detta. Att tvåspråkigheten är någonting naturligt i barngruppen framkom i svaren på följdfrågan *Märkte du att de reagerade på att det förekommer två språk?* Ena respondenten förklarar:

”[...] alla är egentligen tvåspråkiga, så att de har inte på det sättet, finskan kommer ganska naturligt. [...] de här som jag läste för, så det tyckte jag att, det var egentligen ganska så här roligt att de kunde sen känna igen, det där ordet och hjälpa sen att översätta det.”

Informanten lyfter även fram att diskussionen kan stödja språkutvecklingen:

”Ja, så det var just att nyfiken. Det var svårt att, att komma fram till att vad är det där liksom nyfiken, utelias? De förstod nog alla det, utelias, att man vill veta. Att man är intresserad av någonting väldigt mycket och tittar. [...] Och sen om inte de

kom på då översättningen så var det ju så här en språklig övning på det viset, de förklara så där på ett annat sätt. De visste att det här är nu inte exakt det där ordet, men de kan förklara. De klarar av att förklara hur är det då när man är nyfiken, att man vill undersöka, till exempel att man vill veta en hemlighet eller något sådant.”

Som svar på den spontana följdfrågan *Att du tycker att nivån är bra eftersom det talar mest ett annat språk än svenska?* utvecklar den andra informanten gällande fördelen med att barnen är flerspråkiga:

”Exakt ja och det var på det sättet just eftersom det kom förvånad och äckligt till exempel. De visste ju vad det var för finska. Inga problem. Men sen att koppla det till vad är det på svenska. För det var ett mycket svårare ord och det var sånt som de inte hade hört så mycket så där liksom märktes att de här baskänslorna som de har hört förr och som vi har gått igenom flera gånger, de kommer ju på ett annat sätt, men att sen just de här nyare så att säga som inte i den här åldern har tagits upp så fick de ju liksom sen då ord till.

Tema: Faktatext

I och med att vi lagt till faktatexter i slutet av sagan var vi intresserade av att få veta informanternas åsikter om dem. Svar på fråga åtta (*Vi har bifogat faktatexter till sagan. Hur upplever du dem?*):

” [...] det här var ju bra just så där för en som inte är så där jätteinsatt eller så att just att lyfta fram den här vikten av att läsa och just det här högläsningar. [...] det här med interaktiv högläsning.”

”De var intressanta eftersom jag tror inte att det är så många som har tänkt på det här liksom. Transspråkande. Jag har i alla fall inte liksom tänkt på att det finns ett [sic] på riktigt liksom. Så att det är ord för det hela att vad det heter att det var liksom någonting som var nytt för mig.”

Eftersom sagan är riktad till språköar och informanterna arbetar på daghem i språköar, ville vi veta huruvida informanterna anser att det även behöver finnas fakta om språköar. Ett svar på följdfrågan *Vill du ha information om språköarna?*

”Ja. [...] säkert för många andra som kommer utifrån så är de här så att vänta vad? Vad är det som liksom pågår typ att det är ändå liksom lite annorlunda grej.”

I sagan inkluderades också tips på hur pedagogen kan jobba vidare med sagan. Ena informanten svarar på följdfrågan *Hur upplevde du tipsen om hur man kan jobba vidare?*

”Det var så här enkla, konkreta tips. Mycket om sånt som man ska kunna liksom snappa upp att där fanns någonting för alla tyckte jag att man behöver ju inte använda allt man kan ta det som passar liksom just den gruppen. Att det var det var bra.”

Tema: Sagans användbarhet

Eftersom vi ville skapa en saga som är lätt att använda ville vi även få feedback angående sagans användbarhet. Som svar på frågan *Hur fungerade sagans innehåll/tema för barnen?* säger den ena informanten:

”De tog jättebra emot att det var ju så här intressant historia eftersom de vandrar omkring i liksom på stigen så att säga att och just när det var bekant med dem. Så de kunde snappa upp väldigt, väldigt bra de här karaktärerna och figurerna. Och det var lätt. Det var inte för invecklat skrivet utan till och med en tvååring kunde liksom nappa tag i den där texten.”

Också den andra informanten tycker att sagan är användbar, men lyfter även fram behovet av en kompetent pedagog:

” [...] den kräver också av den här pedagogen, den vuxna, på det sättet mycket, lite just så här inlevelse och att man funderar också utanför sagan och på sätt och bjuder på sig själv att, att jag känner inte den som en sån saga som man läser från början till slut bara som sådan [...] då skulle det bli kanske lite så här platt eller så att, att texten i sig behöver också den här vuxna som hjälp att lyfta liksom upp den och förklara och fundera.”

Angående den grafiska designen ställdes också en spontan följdfråga om vad informanterna tyckte om detaljerna i bilderna. Båda informanterna anser att illustrationerna är lämpliga. Ett svar lyder:

”Jag tycker att det var ganska lagom för blir det mera [detaljer] så tror jag att det blir för mycket att de blir det för mycket att liksom vara koncentrerat. [...] Att inte mera i alla fall.”

En respondent lyfter också fram behovet av sagan i samband med den avslutande frågan *Har du något att tillägga?*

”Nej, jag tyckte att det var ett bra material att det skulle behövas mer sånt hänt liksom enkelt intresserad [...]. Att, det är inte för invecklat och det var det var väldigt konkret. [...] Väldigt effektivt och bra och det blev väldigt konkret just för de här små.”

Under loop två skickade vi den nya versionen av produkten även till Johanna Sallinen och bad om hennes kommentarer. Hon påpekar via epost den 7.4.2025 att både instruktionerna i början av sagan och idéerna i slutet av sagan är bra. Johanna Sallinen föreslår att idéen med känslorbandet kan nämnas både i instruktionerna och i slutet. Hon bidrar även med några diskussionsfrågor, till exempel: *Vad skulle vi kunna göra för att Ralle blir trygg igen?* Dessa tillades till dem som redan fanns.

Utifrån informanternas och Sallinens feedback från loop två byggdes produkten om en sista gång. Instruktionerna i början av sagan kompletterades. Rekommendationer om att sagan först kan läsas i sin helhet och att den gärna får läsas i en mindre grupp lades till. I inledningen inkluderades även ett förslag om att sagan kan läsas utomhus för att fördjupa barnens upplevelse av den. I sagans manus gjordes inga andra förändringar än att sagans slut valdes ut enligt informanternas feedback. För att djurvännerna i sagan ska få hjälp att komma över sina känslor, lades en diskussionsfråga till i rutan med reflektionsfrågor om hur barnen skulle hjälpa dem med detta. Alla idéer hur man kan jobba vidare med sagan samlades även under rubriken *Idéer hur ni kan jobba vidare med känslor*. Till faktatexterna som finns i slutet av sagan inkluderades i sin tur information om vad en språkö är. Det gjordes inga förändringar i sagans illustrationer eller grafiska design. Hela sagan flyttades dock över så att slutversionen skapades i Canva. Sagan är där uppbyggd så att bilden finns på ena sidan och texten på andra för att beakta ergonomin vid läsningen. I slutversionen av produkten har dessutom alla han och hon bytts ut mot pronomenet hen, då djurvännerna enligt uppdragsgivaren är könsneutrala.

9 Etiska frågor

Capelán och Göransson lyfter fram att det under utvecklingsprocessen är viktigt att kontinuerligt reflektera kring olika forskningsetiska frågor (Capelán & Göransson, 2021, s. 121). För att skapa en ansvarsfull grund för hela utvecklingsprocessen har detta examensarbete skrivits och genomförts i enlighet med riktlinjer för god vetenskaplig praxis enligt Forskningsetiska delegationen (TENK). Riktlinjerna innebär exempelvis noggrann och omsorgsfull dokumentation och analys, korrekta hänvisningar, beaktande av dataskydd samt inhämtande av samtycke (TENK, 2023, ss. 11-14).

Utöver detta har hela examensarbetsprocessen grundat sig på allmänna etiska rekommendationer för social- och hälsovården, som till exempel respekt för människovärde och integritet, samt öppenhet och ömsesidighet (ETENE, 2011, ss. 5-7). Wide och Hakeberg menar att det i kontakten med deltagarna dessutom är eftersträvänsvärt att skapa en trygg stämning samt att förmedla intresse och engagemang i samtalen (Wide & Hakeberg, 2021, s. 81). I linje med socionomens yrkeskompetenser (YH-

nätverket för det sociala området) har vi i bemötandet och samarbetet med deltagarna också strävat efter att bygga upp en förtroendefull relation samt att förmedla ansvarsfullhet och lyhördhet under hela processen.

Eftersom datainsamling och dataanalys medför frågor kring både etik och datasäkerhet, är det således viktigt att beakta frågor gällande exempelvis deltagarnas rättigheter och samtycke (TENK, 2019, s. 9). Denscombe (2009, s. 193) påpekar bland annat att enbart nödvändigt material ska samlas in och att materialet ska användas i sitt ursprungliga syfte. För examensarbetet har datainsamlingen utförts med hjälp av enkäter och intervjuer med personal inom småbarnspedagogik samt en sakkunnig. Ett skriftligt informerat samtycke inhämtades av pedagogerna innan datainsamlingen påbörjades, genom ett elektroniskt samtyckesformulär som skickades ut i samband med inbjudan för deltagande. Däremot gav Johanna Sallinen sitt muntliga samtycke för samarbete. Samtliga deltagare informerades om examensarbetets syfte och mål, processens tillvägagångssätt samt hur insamlade uppgifter skulle hanteras och användas. Det klargjordes även att deltagande är frivilligt och att det när som helst kan avbrytas utan att ange orsak. Vi har även strävat efter att endast samla in material som är nödvändigt för att utveckla produkten och således har till exempel inga personuppgifter samlats in.

Vid insamling, förvaring, analys och redogörelse av material är det överlag viktigt att beakta deltagarnas integritetsskydd (TENK, 2019, s. 14). Enkäten genomfördes via Microsoft Forms och intervjuerna genomfördes via Microsoft Teams. Intervjuerna spelades in med deltagarnas uttryckliga tillstånd och transkriberades i sin helhet. Allt material har hanterats konfidentiellt samt anonymiserats i rapporten, eftersom deltagarnas namn inte är av relevans för arbetet. Originalmaterialet har förvarats säkert så att endast vi själva haft tillgång till det och materialet raderas efter att examensarbetet färdigställts och processen har avslutats. Eftersom molnbaserade tjänster har använts för den digitala förvaringen av materialet kan dock inga fullständiga garantier ges för att inga tekniska spår kommer att finnas kvar efter raderingen, trots att dataskyddsåtgärder beaktats. Således har en utgångspunkt för arbetet varit att deltagarna haft förtroende för att vi handlar ansvarsfullt i enlighet med etiska principer (TENK, 2019, s. 9).

God vetenskaplig praxis förutsätter också respekt för tidigare forskning (TENK, 2023, s. 14). De vetenskapliga källor som använts i examensarbetet har behandlats omsorgsfullt genom

tydlig redovisning och genomgående källhänvisningar. Eftersom inga känsliga uppgifter samlats in och utvecklingsprocessen inte medfört till exempel ingrepp i fysisk integritet eller psykisk påfrestning har ingen separat etikprövning varit nödvändig (TENK, 2019, ss. 17-18). Genomförandet har inte heller krävt forskningslov eller andra tillstånd. Inga barn har direkt deltagit i processen, men eftersom barn ändå utgör den slutliga målgruppen har det varit viktigt att beakta deras perspektiv och behov i produktutvecklingen. Produkten har exempelvis utformats på ett sätt som främjar inkludering, språklig mångfald och jämlikhet, vilket också återspeglar småbarnspedagogikens rådande värdegrund.

Till de etiska frågorna hör också hur trovärdig vår utvecklingsprocess är. Trovärdighet i sig uppstår i reflektion och resonemang (Lundman & Hällgren Graneheim, 2017, ss. 230-231). Trovärdigheten stärks alltså av att datainsamling, analys och tolkning av resultat genomförs systematiskt och noggrant. Genom att transparent beskriva hur bedömningen görs, ökar också trovärdigheten. Det har även varit till fördel i vårt examensarbete att vi är fyra som har kunnat diskutera och reflektera tillsammans.

Trovärdighet bygger dessutom på pelarna giltighet, tillförlitlighet och generaliserbarhet. Inom den kvalitativa forskningen grundar sig giltigheten i en noggrann och precis arbets- och utvecklingsprocess. Examensarbetet är tillförlitligt om besluten är rimliga och logiska och grundar sig i rättvisa och ärlighet. Tillförlitligheten ökar dessutom om det används olika datainsamlingsmetoder (Wide & Hakeberg, 2021, s. 189). Om utvecklingsprocessen även kan genomföras på andra daghem än de som vi valde, är vårt arbete överförbart eller generaliserbart (Denscombe, 2009, ss. 379-382).

10 Diskussion

Examensarbetets syfte var att främja barns språkliga identitet inom småbarnspedagogiken. Vi ville skapa en interaktiv saga som stöder barnen i att känna igen och använda ord som uttrycker känslor på svenska och som stärker den språkliga identiteten. Sagan ska komma till användning i svenska språköar i Finland och riktar sig till barn i 3–6 års åldern samt lägger fokus på den socioemotionella färdigheten att känna igen känslor.

Sagan testades enligt bygg-mät-lär-modellen i två omgångar med pedagoger från utvalda daghem och kommenterades även av en sakkunnig, för att sedan vidareutvecklas enligt feedbacken. Resultatet av utvecklingsprocessen är *Sagan om Tulle-Dulles försvunna känslord* (bilaga 4). Sagan handlar om fantasidjuret Tulle-Dulle som går på en skogspromenad för att hitta sina försvunna känslord. På vägen får hen hjälp av djurvännerna och gemensamt hittar de svenska begrepp för känslorna.

Teori och relevant forskning kring bland annat interaktiv högläsning lade grunden till sagan som utvecklades. Redan i kapitel 2 hänvisar vi till att den interaktiva högläsningen är den mest effektiva typen av högläsning (se McGee & Schickedanz, 2007, s. 742). Från början av utvecklingsprocessen var det också viktigt för oss att sagan skulle vara lättillgänglig och enkel att använda. Därför inkluderades det även instruktioner till läsaren, diskussionsfrågor, faktatexter samt idéer om hur pedagogerna kan jobba vidare med temat känslor. Resultaten av utvecklingsprocessen visar att instruktionerna i början av sagan hjälper pedagogerna att skapa ett enkelt upplägg kring sagostunden och att lättillgängliga diskussionsfrågor kan främja barnens delaktighet.

I kunskapsbasen visar vi också att böcker är ett viktigt verktyg för att hjälpa barn att utveckla emotionella färdigheter (se Aerila m.fl., 2021, ss. 27, 30). Ett resultat av processen är också att sagan hjälper barnen att känna igen och använda ord som uttrycker känslor på svenska. Ett särdrag i sagan är att känslorden även förekommer på finska, för att på detta sätt beakta språköarnas specifika kontext. I en sådan flerspråkig miljö är det viktigt att stärka minoritetsspråket (se Cenoz & Gorter, 2021, s. 40) och genom att sagan berättas på svenska och att diskussionen om känslorna förs på svenska stärks svenskan för barnen. De finska orden som förekommer i sagan bidrar till att barnen känner igen sig i situationen och främjar även ett aktivt transspråkande. Resultaten visar att sagan kan bidra till att skapa ett rum där transspråkandet är tillåtet, vilket i sin tur stöder barnens språkutveckling. Att sagan använder sig av två språk togs också positivt emot både av barnen och av pedagogerna som läste för dem.

Genom att på ett lättsamt sätt använda finska ord som stöd och genom tydliga bilder har barnen möjlighet att gemensamt koppla ihop rätt ord med rätt känsla. Att känna igen och använda ord för känslor är en viktig del av emotionell kompetens (se till exempel Pons, Harris, & De Rosnay, 2004, ss. 128, 146). Eftersom sagan har tydlig fokus på känslord samt

innehåller idéer som uppmuntrar pedagogerna att jobba vidare med känslotemat kan sagan även bidra till barnens socioemotionella utveckling. Resultaten visade dock också att den som läser sagan behöver vara insatt i temat. Detta är ändå inte beroende av pedagogens utbildningsbakgrund, utan är snarare kopplat till pedagogens engagemang för frågan. Genom att inkludera faktatexterna till sagan strävar vi efter att höja pedagogernas kunskap och därmed också väcka intresset för frågor om språk, emotionella färdigheter och identitet.

Utvecklingsprocessen visar att sagan kan bidra till barnens språkutveckling samt utvecklingen av emotionella färdigheter. Genom att kombinera två språk i sagan visar vi också för barnen att kunskaper i flera språk är någonting värdefullt. En interaktiv högläsning av sagan som dessutom beaktar barnens flerspråkighet, främjar således inte enbart barnens språkutveckling och emotionella färdigheter, utan kan också stödja barnens språkliga identitet (Häggström, 2020, s. 133). De metoder som tillämpades under utvecklingsprocessen kan däremot inte direkt påvisa i vilken grad sagan stödjer barnens språkliga identitet. Även om teorin bekräftar sambandet mellan språkutveckling och identitet skulle det behövas andra typer av undersökningar för att visa att sagan kan påverka denna utveckling. Inledningsvis planerade vi att genomföra en tredje omgång i bygg-mät-lär-feedbackloopen genom att själva observera i barngruppen. Examensarbetets tidtabell tillät dock inte en tredje loop. Metoderna vi använde fokuserade följaktligen på pedagogernas upplevelser och observationer. Barnen har alltså inte direkt deltagit i utvecklingsprocessen. För att inkludera barnens åsikter och för att kunna ta fasta på hur barnen upplever sin flerspråkighet behövs ytterligare undersökningar.

Ett annat resultat av utvecklingsprocessen är att det kan vara till fördel att från tidigare vara bekant med materialet Resursstarka barn. Barnen blev ivriga när de kände igen djurvännerna och för pedagogerna fungerar sagan som ett ytterligare enkelt och konkret verktyg för att jobba med emotionella färdigheter på daghemmet. I instruktionerna till sagan nämns att den är en del av Yrkeshögskolan Novias material om resursstarka barn. Vi hänvisar också till boken *Djurvännerna- små stunder på i daghemmet Bubblan* (Storbacka-Järvinen & Davidsson, 2021). I slutet av vår saga har även länken till projektet Resursstarka barn inkluderats. Genom dessa hänvisningar vill vi säkerställa att även pedagoger som inte från tidigare är insatta i materialet Resursstarka barn får en mera övergripande bild av

konceptet och eventuellt väljer att introducera djurvännerna innan de jobbar vidare med vår saga, för att på detta sätt kunna dra nytta av den positiva effekten igenkänningen har.

Svarsfrekvensen till enkätförfrågan var tydligt under förväntningarna då vi hade en begränsad tidtabell och enbart kunde fokusera på tre daghem från tre olika språköar. Vi är medvetna om att detta påverkar trovärdigheten av vår undersökning. För att höja svarsfrekvensen kunde flera daghem, till exempel från de så kallade nya språköarna, ha inkluderats i processen. Även tidsramen som pedagogerna hade för att svara på enkäten och för att testa sagan i barngruppen kunde utvidgas. För att samla in ett mer heltäckande material för jämförelse kunde sagan även testas i en barngrupp utanför språköarna.

Pedagogerna som testade sagan var intresserade av att jobba vidare med materialet om resursstarka barn och specifikt med *Sagan om Tulle-Dulles försvunna känsloord*. I detta sammanhang kunde det fysiska tilläggs materialet som nu finns i form av träklossar med bild av djurvännerna anpassas till de nya karaktärer som förekommer i sagan. Trots att sagan är skraddarsydd till daghem i svenska språköar i Finland, kan den ändå läsas i andra sammanhang. I faktatexterna beskrivs vad en språkö är, vilket kan vara intressant information för pedagoger utanför språköarna. Sagan kunde dessutom vidareutvecklas för att specifikt jobba med nyanlända barn, till exempel genom att sagan byggs upp kring andra språk än svenska och finska, eller genom att byta ut finskan till ett annat språk. Detta förutsätter dock kunskap i det andra språket, varför idén kunde förverkligas till exempel i ett större projekt med samarbetspartner som representerar nyanlända.

För tillfälle pågår några projekt i Finland som på ett eller annat sätt handlar om språk, flerspråkighet och småbarnspedagogik. Resultaten till DUAL-projektets forskningsfråga om hur barnens språkliga bakgrund påverkar deras språkutveckling och den socioemotionella utvecklingen, kunde bidra till en fördjupad diskussion om hur flerspråkiga barns språkutveckling påverkar emotionella färdigheter samt hur dessa barn ytterligare kan stödjas i att känna igen och använda ord för känslor på svenska. Utbildningsstyrelsens program *En läsande småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2025) har just påbörjats. Det skulle vara intressant att följa med programmet och hitta anknytningspunkter till frågor om flerspråkighet på daghemmet och hur denna fråga integreras konkret i den nationella läskunnighetsstrategin. Eftersom uppdragsgivarens projekt *Språk- och identitetsstödjande material för språködaghem* har beviljats finansiering, möjliggör det också en

vidareutveckling av *Sagan om Tulle-Dulles försvunna känslor* inom ramen för uppdragsgivarens kommande arbete. Därför skulle det även vara intressant att följa med vilka nya resultat projektet kommer fram till, särskilt i frågor kring identitet och språk.

Sammanfattningsvis uppmuntrar *Sagan om Tulle- Dulles försvunna känslor* barnen att lära sig svenska ord för känslor och främjar på detta sätt både deras språkliga och emotionella utveckling. Sagan kan även bidra till att öka kunskap om transspråkande pedagogik och kan således öppna upp för ytterligare undersökningar om transspråkandets betydelse för barns identitetsskapande inom småbarnspedagogiken i svenska språköar i Finland.

11 Källförteckning

- Aerila, J.-A., Lähteelä, J., Kauppinen, M. A., & Siipola, M. (2021). Holistic Literature Education as an Effective Tool for Social-Emotional Learning. In J. Tussey, & L. Haas (Eds.), *Handbook of Research on Supporting Social and Emotional Development Through Literacy Education* (pp. 26-49). doi:10.4018/978-1-7998-7464-5.ch002
- Aleksić, G., & García, O. (2024). A Multilingual Preschooler's School Belonging: The Role of Translanguaging Pedagogy. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-23. doi:10.1080/15348458.2024.2419016
- Allwood, C. M. (2021). Forskningsproblemet i forskningsprocessen. i G. Klingenberg, & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt enkelt!* (ss. 31-52). Lund: Studentlitteratur.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Bangma, I., & Riemersma, A. (2011). *Multilingual Early Language Transmission (MELT) Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Retrieved from <http://www.gaelscoileanna.ie/files/MELT-research-paper.pdf> 21.1.2025
- Beauchemin, F., & Qin, K. (2023). Bilingual teachers and young children co-constructing affect and play in translanguaging read-alouds. *English Teaching Practice & Critique*, 22(2), 191-207. doi:10.1108/ETPC-08-2022-0113
- Billhult, A., & Gunnarsson, R. (2012). Enkäter. i M. Henricson (Red.), *Vetenskaplig teori och metod. Från idé till examination inom omvårdnad* (ss. 139-150). Lund: Studentlitteratur.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (2017). The power of stories: Facilitating social communication in children with limited language abilities. *School Psychology International*, 38(5), 523-540. doi:10.1177/0143034317713348
- Capelán, A., & Göransson, K. (2021). Deltagande observationer. i G. Klingenberg, & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt enkelt!* (ss. 117-140). Lund: Studentlitteratur.
- CASEL. (2012). *2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf> 12.1.2025
- Cekaite, A., & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 48, 52-60. doi:10.1016/j.linged.2018.08.005
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. doi:10.1017/S026719051300007X

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781009029384
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35. doi:10.1017/S0267190514000233
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims [Accepted version]. In P. Juvonen, & M. Källkvist (Eds.), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (pp. 1-35). Retrieved from <https://www.ecis.org/wp-content/uploads/2021/02/Cummins-Chapter-2-in-Pedagogical-Translanguaging-book-MM-2021.pdf> 7.2.2025. doi:10.21832/9781788927383-004
- Danielson, E. (2012). Kvalitativ forskningsintervju. i M. Henricson (Red.), *Vetenskaplig teori och metod* (ss. 163-176). Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, S., & Juslin, E. (2016). *Det resursstarka barnet. Resursförstärkande yrkespraxis för barn under skolåldern*. Åbo: Yrkeshögskola Novia. Hämtat från <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/106091/Davidsson-Juslin-Det-resursstarka-barnet.pdf?sequence=1&isAllowed=y> den 20.6.2023
- Davidsson, S., & Juslin, E. (2021). *Resursstarka barn: Stöd till socialt utsatta barn inom småbarnspedagogiken*. Vasa: Yrkeshögskolan Novia. Hämtat från <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/703485/RB-Laromdel-Final%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> den 19.12.2024
- Davidsson, S., & Storbacka-Järvinen, L. (2021). *Djurvännerna. Små stunder i daghemmet Bubblan*. Yrkeshögskola Novia. Hämtat från <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022020317472> den 03.2.2025
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, G. (2018). The picturebook in elementary ELT: Multiple literacies with Bob Staake's Bluebird. In J. Bland (Ed.), *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8-18 Year Olds* (pp. 83-104). London: Bloomsbury Academic.
- Erikson, E. H. (1993). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Erikson, E. H. (1995). *Den fullbordade livscykeln*. Stockholm: Natur & Kultur.
- ETENE. (2011). *Den etiska grunden för social- och hälsovården. Publikation 33*. Helsingfors: Riksomfattande etiska delegationen inom social- och hälsovården. Hämtat från <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3197-8> den 18.4.2025
- Evenshaug, O., & Hallen, B. (2001). *Barn och ungdomspsykologi* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Finlands FN-förbund. (2006). *FN: konvention om barns rättigheter och dess fakultativa protokoll*. Somero: Finlands FN-förbund. Hämtat från https://www.ykliitto.fi/sites/www.ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_2016_sv_net.pdf den 14.1.2025
- Finlands grundlag 731/1999. (den 11.6.1999). Hämtat från Finlex.fi: <https://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Fredriksson, M., & Lindgren Eneflo, E. (2019). «Man blir lite osäker på om man gör rätt» – En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Tidsskrift för Nordisk Barnehageforskning*, 18(6), 1-15. doi:10.7577/nbf.3080
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2010). Languaging and Ethnifying. In J. A. Fishman, & O. García (Eds.), *Handbook of Language and Ethnic Identity - Disciplinary and Regional Perspectives. Vol. I*. (2nd ed., pp. 519-534). New York: Oxford University Press.
- García, O. (2011). The Translanguaging of Latino kindergarteners. In K. Potowski, & J. Rothman (Eds.), *Bilingual Youth: Spanish in English-speaking societies* (pp. 33-55). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- García, O. (2013). From Diglossia to Transglossia: Bilingual and Multilingual Classrooms in the 21st Century. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience* (pp. 155-177). Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgot (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (pp. 11-26). doi:10.1515/9783110477498-005
- García, O. (2020). Translanguaging and Latinx Bilingual Readers. *The Reading Teacher*, 73(5), 557-562. doi:10.1002/trtr.1883
- García, O., & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (1st ed., pp. 232-246). London: Routledge.
- García, O., & Lin, A. M. (2016). Translanguaging in Bilingual Education. In O. García, A. M. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 117-130). doi:10.1007/978-3-319-02324-3_9-1
- García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35. doi:10.1080/13670050.2019.1598932
- Gjems, L. (2018). *Språkstimulering i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Glasberg, A.-L., Höglund-Ingo, P., Liljeroth, P., & Silin, C. (2024). *Handbok för utvecklingsinriktade examensarbete*. Åbo: Yrkehögskola Novia.

- Gort, M., & Sembiante, S. F. (2015). Navigating Hybridized Language Learning Spaces Through Translanguaging Pedagogy: Dual Language Preschool Teachers' Linguaging Practices in Support of Emergent Bilingual Children's Performance of Academic Discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 7-25. doi:10.1080/19313152.2014.981775
- Grosjean, F. (2021). *Life as a Bilingual: Knowing and Using Two or More Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E., & Snow, C. E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child Development*, 91(6), 2192-2210. doi:10.1111/cdev.13348
- Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L., & Strømme, H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta Psychologica*, 239, 1-20. doi:10.1016/j.actpsy.2023.103997
- Hélot, C. (2011). Children's Literature in the Multilingual Classroom: Developing Multilingual Literacy Acquisition. In C. Hélot, & M. Ó Laoire (Eds.), *Language Policy for the Multilingual Classroom - Pedagogy of the Possible* (pp. 42-64). Bristol: Multilingual Matters.
- Hélot, C., & García, O. (2019). Bilingual Education and Policy. In J. W. Schwieter, & A. Benati (Eds.), *The Cambridge Handbook of Languages Learning* (pp. 649-672). Cambridge: Cambridge University Press.
- Helsingfors universitet. (den 28.2.2023). *Projektet DUAL startar*. Hämtat från Helsingfors universitet: <https://www.helsinki.fi/sv/projekt/stod-barns-tidiga-socioemotionella-utveckling-i-smabarnspedagogiken/aktuellt/projektet-dual-startar> den 20.1.2025
- Helsingfors universitet. (den 28.6.2024). *SAGA-nyheter*. Hämtat från Helsingfors universitet: <https://www.helsinki.fi/sv/projekt/stod-barns-tidiga-socioemotionella-utveckling-i-smabarnspedagogiken/aktuellt/saga-nyheter> den 20.1.2025
- Helsingfors universitet. (u.d.). *Om projektet*. Hämtat från Helsingfors universitet: <https://www.helsinki.fi/sv/projekt/stod-barns-tidiga-socioemotionella-utveckling-i-smabarnspedagogiken/om-projektet> den 20.1.2025
- Henricson, S. (2013). *Svensk i finsk miljö: Interaktion, grammatik och flerspråkighet i samtal på svenska språköar i Finland*. Akademisk avhandling, Helsingfors universitet. Hämtat från <http://hdl.handle.net/10138/40361> den 12.1.2025
- Hertzberg, V., & Sallinen, J. (2012). Flerspråkighet i barns vardag – En handledning för pedagoger som arbetar med små barn. *Kieliverkosto.fi*, 1-3. Hämtat från <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40231/flersprakighet-i-barns-vardag.pdf?sequence=1&isAllowed=y> den 21.1.2025
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*, 522–550. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114145> 20.2.2025

- Husby, O. (2019). Tidigt språklärande - förstaspråk och andraspråk. i S. Kibsgaard (Red.), *Vägar till språk i förskolan* (ss. 43-64). Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, G. (2018). Barns flerspråkiga utveckling. i P. Björk-Willén (Red.), *Svenska som andraspråk i förskolan* (ss. 19-33). Stockholm: Natur & Kultur.
- Häggström, M. (2020). The art of read aloud, body language and identity construction: A multimodal interactional analysis of interaction between parent, child and picture book. *International Journal of Language Studies*, 14(1), 117-140.
- Isaksson, J. (2021). Riktad kvalitativ innehållsanalys. i G. Klingenberg, & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt enkelt!* (ss. 283-302). Lund: Studentlitteratur.
- Justitieministeriet. (u.d.). *Nationalspråksstrategin och det språkpolitiska programmet*. Hämtat från <https://oikeusministerio.fi/sv/nationalspraksstrategin-och-det-sprakpolitiska-programmet> den 12.1.2025
- Juvonen, P., & Källkvist, M. (2021). Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives - An Introduction. In P. Juvonen, & M. Källkvist, *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (pp. 1-6). Bristol: Multilingual Matters.
- Kalland, M., & Linnavalli, T. (2023). Associations Between Social-Emotional and Language Development in Preschool Children. Results from a Study Testing the Rationale for an Intervention. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 791-804. doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2070926>
- Kimber, B. (2013). Socialt emotionellt lärande och andra pedagogiska metoder som syftar till att förebygga psykisk ohälsa. *Socialmedicinsk tidsskrift*, 90(5), ss. 726-727. Hämtat från <https://publicera.kb.se/smt/article/view/43160> den 22.2.2025
- Kirsch, C. (2017). Translanguaging practices during storytelling with the app ITEO in preschools. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 3(2), 145-166. doi:10.1075/ttmc.3.2.01kir
- Kirsch, C., & Seele, C. (2020). Translanguaging in Early Childhood Education in Luxembourg: From Practice to Pedagogy. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Eds.), *Inclusion, Education and Translanguaging - How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* (pp. 63-81). doi:10.1007/978-3-658-28128-1
- Kovero, C. (2011). *Språk, identitet och skola II: Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtat från <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kovero-c.-sprak-identitet-och-skola-ii.-2011.pdf> den 22.12.2024
- Krantz Lindgren, P. (2014). *Med känsla för barns självkänsla*. Bonnier Fakta.
- Kultti, A. (2023). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan: lärande av och på ett andra språk* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.

- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk: Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle* (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- LaForge, C., Perron, M., Roy-Charland, A., Roy, E., & Carignan, I. (2018). Contributing to Children's Early Comprehension of Emotions: A Picture Book Approach. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), pp. 301-328. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3181> 28.1.2025
- Lag om småbarnspedagogik 540/2018. (den 13.7.2018). Hämtat från Finlex.fi: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Laurent, L. (2013). *Svenska språköar och finska utskär*. Helsingfors: Tankesmedjan Magma. Hämtat från <https://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/80.pdf> den 22.12.2024
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 1-14. doi:10.1080/13803611.2012.718488
- Li Wei. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222-1235. doi:10.1016/j.pragma.2010.07.035
- Liebkind, K., & Henning-Lindblom, A. (2015). Identitet och etnicitet - och språk? i M. Tandefelt (Red.), *Gruppspråk, samspråk, två språk: Svenskan i Finland - i dag och i går 1:2* (ss. 183-200). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland. Hämtat från <http://hdl.handle.net/10138/232502> den 22.12.2024
- Lillvist, A., & Heikkilä, M. (2018). Vad är ett hemland? i P. Lahdenperä (Red.), *Den interkulturella förskolan. Mål och arbetssätt* (ss. 43-60). Stockholm: Liber AB.
- Lindwall, M. (2011). *Självkänsla. Bortom populärpsykologi och enkla sanningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundman, B., & Hällgren Graneheim, U. (2017). Kvalitativ innehållsanalys. i Höglund Nielsen, & M. Granskär (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (ss. 219-234). Lund: Studentlitteratur.
- Lönnroth, H. (2011). Swedish speech islands in Finland: A sociocultural linguistic perspective. *The International Journal - Language Society and Culture* (33), pp. 45-52. Retrieved from <https://aaref.com.au/wp-content/uploads/2018/05/33-06.pdf> 9.1.2025
- Löwenborg, L. (2015). *Färdigheter för livet: Socialt och emotionellt lärande*. Stockholm: Gothia utbildning.
- Löwenborg, L., & Palm, T. (2019). *Socialt och emotionellt lärande: Om att få elever att lyckas i skolan och livet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mansikka, J.-E., Londén, M., Holm, G., Saloranta, M., & Nordström, A. (2024). Language as a medium for inclusion and exclusion: Supporting multilingualism in a Swedish minority language ECEC setting in Finland. *Early Childhood Education Association Finland*, 319-342. doi:<https://doi.org/10.58955/jecer.130135>

- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751. doi:10.1598/RT.60.8.4
- Musk, N., & Wedin, Å. (2010). Inledning. i N. Musk, & Å. Wedin (Red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande: Skola i ett föränderligt samhälle* (ss. 9-20). Lund: Studentlitteratur.
- Mård-Miettinen, K., Palojärvi, A., & Palviainen, Å. (2015). Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8*, 130-150. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/afinla/article/view/53776> 9.2.2025
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa - Tilannekartoitus*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf 14.4.2025
- Osorio, S. L. (2020). Building Culturally and Linguistically Sustaining Spaces for Emergent Bilinguals: Using Read-Alouds to Promote Translanguaging. *The Reading Teacher*, 74(2), 127-135. doi:10.1002/trtr.1919
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistic Review*, 6(3), 281-307. doi:10.1515/applirev-2015-0014
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625-651. doi:10.1515/applirev-2018-0020
- Palviainen, Å., Vorobeva, P., & Sopanen, P. (2023). Monikielinen perhe ja koulu. *Kielikoulutus mukana muutoksessa - Language education engaging in change. AFinLA-teema*, 16, 163-179. doi:10.30660/afinla.126746
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual context. *Bilingualism: Language and Cognition* 11 (2), 147-164. doi:10.1017/S1366728908003283
- Pitkänen-Huhta, A. (2021). Multilingualism in Language Education: Examining the Outcomes in the Context of Finland [Accepted version]. In P. Juvonen, & M. Källkvist (Eds.), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (pp. 361-389). Retrieved from <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202111225758> 28.2.2025. doi: 10.21832/9781788927383-014
- Pons, F., Harris, P., & De Rosnay, M. (2004). Emotional comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), pp. 127-152. doi:10.1080/17405620344000022

- Repo, E., Aerila, J.-A., Tyrer, M., & Harju-Luukkainen, H. (2024). Multilingual learning environments in early childhood education in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 221-248. doi:10.58955/jecer.129339
- Resursstarka barn. (2025). *Resursstarka barn*. Hämtat från <https://resursstarkabarnprojekt.com/> den 8.3.2025
- Ridley, J., & Rowe, L. W. (2024). Translanguaging and early childhood literacy: Themes and possibilities for theory, pedagogy, and policy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(3), 511-522. doi:10.1177/14687984241276305
- Ries, E. (2018). *Startup-modellen. Så skapar entreprenörsinriktat ledarskap förändring och långsiktig framgång*. Volante.
- Risto, E. (2016). Språklig identitet i narrativer – språkögymnasister berättar. *VAKKI Publications*, 7(1), ss. 309-320. doi:<https://doi.org/10.70484/vakki.149216>
- Sallinen, J., & Hertzberg, V. (2011). *Flerspråkighet i barns vardag.Handledning för pedagoger som jobbar med småbarn*. MELT project. Hämtat från <https://www.yumpu.com/fi/document/read/38916461/flersprakighet-i-barns-vardag-monikielisyys-lapsen-folkhalsan> den 23.4.2025
- Samuelsson, R. (2022). Touch and translanguaging in a multilingual early childhood education setting. *Multimodality & Society*, 2(3), 300-322. doi:10.1177/2634979522110935
- Sandell Ring, A. (2021). *Mångfaldens förskola. Flerspråkighet, omsorg och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöberg, C. (2018). *Språkleka i förskolan: Barns möjlighet till ett rikt språk*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Skaremyr, E., Hermansson, C., Abraham, G. Y., & Lindstöm, M. (2024). (Re)thinking children's picturebooks as the mirror of contemporary society. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 343-367. doi:10.58955/jecer.130137
- Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. L. (2008). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations [Author manuscript]. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Tove-Skutnabb-Kangas/publication/226559017_Key_Concepts_in_Bilingual_Education_Ideological_Historical_Epistemological_and_Empirical_Foundations/links/544f80f80cf2bca5ce9205a1/Key-Concepts-in-Bilingual-Education-Ideolog 3.3.2025. doi:10.1007/978-0-387-30424-3_112
- Sopanen, P. (2019). Språkmedvetenhet i småbarnspedagogiskt arbete – Finländska daghemspedagogers reflektioner. *Nordisk Barnehageforskning*, 1-15. doi:10.7577/nbf.2868
- Språklag 423/2003. (den 6.6.2003). Hämtat från Finlex.fi: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423#>
- Statsrådet. (2021). *Nationalspråksstrategi Kansalliskielistrategia: Statsrådets principbeslut / Valtioneuvoston periaatepäätös*. Helsingfors: Statsrådet. Hämtat från

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163650/VN_2021_87.pdf?sequence=1&isAllowed=y den 12.1.2025

- Storbacka-Järvinen, L. (2021). *Faktorer som bidrar till att på ett framgångsrikt sätt stöda barns sociala och emotionella färdigheter*. Vasa: Yrkehögskolan Novia. Hämtat från https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/498031/Resurstarka-barn-Storbacka-Jarvinen-1-2021_%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y den 19.12.2024
- Storbacka-Järvinen, L., & Davidsson, S. (2021). *Djurvännerna - små stunder i daghemmet Bubblan*. Åbo: Yrkehögskola Novia. Hämtat från <https://www.novia.fi/assets/Publikationer/Serie-P-Produktioner/smastunder-SLUTLIG.pdf> den 26.3.2025
- Svensson, A.-K. (2012). Med alla barn i fokus – om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling. *Paideia*(4), ss. 29-37. Hämtat från <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/129416> den 19.12.2024
- Säljö, R. (2011). L.S. Vygotskij - forskare, pedagog och visionär. i A. Forssell, *Boken om pedagogerna* (ss. 153-177). Stockholm: Liber.
- TENK. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprovning inom humanvetenskaperna i Finland. Forskningsetiska delegationens anvisningar (Publikationer 3/2019)* (2 uppl.). Helsingfors: Forskningsetiska delegationen. Hämtat från https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf den 18.4.2025
- TENK. (2023). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Forskningsetiska delegationens GVP-anvisning (Publikationer 3/2023)*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen. Hämtat från https://tenk.fi/sites/default/files/2023-04/Forskningsetiska_delegationens_GVP-anvisning_2023.pdf den 18.4.2025
- Tkachenko, E., Hexeberg Romøren, A. S., & Garmann, N. G. (2021). Translanguaging Strategies in Superdiverse Mainstream Norwegian ECEC: Opportunities for Home Language Support. *Journal of Home Language Research*, 4(1), 1-13. doi:10.16993/jh1r.41
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative Effectiveness of Dialogic, Interactive, and Shared Reading Interventions. *CELL Reviews*, 1(2), 1-12. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/313226375_Relative_effectiveness_of_dialogic_interactive_and_shared_reading_interventions 24.3.2025
- Utbildningsstyrelsen. (2021). *Nationella läskunnighetsstrategin 2030*. Utbildningsstyrelsen och läsrörelsen: Utbildningsstyrelsen. Hämtat från <https://www.o-ph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/nationella-laskunnighetsstrategin-2030> den 23.4.2025
- Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022*. Hämtat från https://www.o-ph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2022_1.pdf den 26.12.2024

- Utbildningsstyrelsen. (2025). *En läsande småbarnspedagogik*. Hämtat från Utbildningsstyrelsen: <https://www.oph.fi/sv/teman-och-utveckling/programmet-for-laskunnighet/en-lasande-smabarnspedagogik> den 23.4.2025
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. doi:10.1037//0022-0663.93.2.243
- Wennberg, B. (2000). *EQ på svenska: Emotionell intelligens i föräldrarollen, i relationen, på arbetsplatsen, i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wide, U., & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. i G. Klingenberg, & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt enkelt!* (ss. 77-94). Lund: Studentlitteratur.
- YH-nätverket för det sociala området. (u.d.). *Kompetenser för socionom (YH)*. Hämtat från <https://www.sosiaalalanamkverkosto.fi/wp-content/uploads/2023/06/Kompetenser-for-socionom-yh-2023-FINAL.pdf> den 18.4.2025
- Yrkeshögskolan Novia. (den 1.4.2025). *Svenska kulturfonden beviljar medel till Yrkeshögskolan Novia*. Hämtat från Novia: <https://www.novia.fi/nyheter/nyhet/svenska-kulturfonden-beviljar-medel-till-yrkeshogskolan-novia-> den 17.4.2025

Samtycksformulär för medverkan i examensarbete

Examensarbete: Känslor steg för steg

Studerande: Sonja Ahlfors, Johanna Lönnqvist, Christina Maag, Jenny Österberg

Yrkehögskolan Novia Handledare: Susanne Davidsson (susanne.davidsson@novia.fi)

Syftet med vårt examensarbete är att öka kunskapen om barns språkliga identitet bland personalen inom småbarnspedagogiken. Vi vill skapa en interaktiv saga som stärker barns språkliga identitet i en finskspråkig miljö genom att hjälpa barnen att känna igen och använda ord som uttrycker känslor på svenska.

Om du väljer att delta i vår undersökning får du läsa en första version av sagan. Efteråt får du besvara några frågor om sagan via en enkät.

I nästa steg kommer vi att kontakta några av dem som har fyllt i enkäten. Dessa personer kommer att läsa sagan för barnen i barngruppen och delta i en intervju med oss. Intervjun kommer att hållas via TEAMS och tar ungefär 30 minuter.

Vi garanterar att enkätsvaren kommer till oss i anonymiserad form, och inga personliga uppgifter kommer att sparas. Urvalet av deltagare för intervjun görs slumpmässigt, oavsett vad som har besvarats i enkäten. Intervjun på TEAMS kommer att bandspelas, och materialet kommer att raderas efteråt. Ditt deltagande kommer enbart att användas i examensarbetet och kommer inte att vidarebefordras till tredje part. Du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst under processens gång.

Vi tackar för ditt intresse och ser fram emot ditt deltagande!

1. Information om samtycke

- Jag har läst igenom och förstått informationen om undersökningen
- Jag ger mitt samtycke för medverkan

2. Datum, namn och e-postadress

Enkät examensarbete "Känslor steg för steg"

Vi är en grupp socionomstuderande som arbetar med ett examensarbete med syftet att öka kunskapen om barns språkliga identitet bland personalen inom småbarnspedagogiken. Vårt mål är att skapa en interaktiv saga som stärker barns språkliga identitet i en finskspråkig miljö genom att stödja barnen i att känna igen och använda ord som uttrycker känslor på svenska.

För att utveckla vår saga på bästa möjliga sätt och säkerställa att den blir användbar och ändamålsenlig vill vi tidigt involvera personalens synpunkter och förslag. Sagan som du fick i samband med enkäten är därmed en första version som vi kommer att utarbeta med hjälp av era svar.

Du deltar i enkäten eftersom du har gett samtycke via samtycksformuläret. Vänligen läs genom första versionen av sagan och svara efter det på enkäten. Du ska inte läsa sagan för barnen utan gå genom det för dig själv. Dina svar anländer till oss i anonymiserat form.

1. Är du bekant med materialet resursstarka barn och Djurvännerna?

Ja

Nej

2. Anser du att sagan kan hjälpa barnen att benämna känslor?

Ja

Nej

3. Kommentera gärna hur du tänker att sagan kan eller inte kan hjälpa barnen att benämna känslor!

4. Hur upplever du antalet känslor i sagan? Kommentera!

5. Vilka känslor ska enligt dig vara med i sagan?

- alla
- ledsnad/ sorg
- nyfikenhet
- ilska
- förvåning
- rädsla
- avsmak/ äckel
- skam
- avsky/ förakt
- glädje
- Other

6. Finns det en röd tråd genom sagan? Motivera gärna!

7. Hur skulle du bedöma användbarheten av sagan nu innan du har läst den för barnen? Desto mera stjärnor desto lättare tycker du att användningen kommer att bli.



8. Hur skulle du själv jobba med sagan? Före, under och efter högläsningen?

9. Skulle du ha nytta av reflexionsfrågor eller annat material för att jobba med sagan? Beskriv vilket material som skulle vara till hjälp!

10. Saknade du något i sagan?

11. Övriga kommentarer och förbättringsförslag

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

 Microsoft Forms

Intervjufrågor till de semistrukturerade intervjuerna i loop två

Inledning

1. Inledningsvis vill vi fråga hur bekant du är med materialet Resursstarka barn?
 - Har du fått skolning i materialet?
 - Hur har du jobbat med det?
 - Är du ansvarsperson för materialet Resursstarka barn på ert daghem?

Instruktioner

2. Hur upplevde du instruktionerna som hör till sagan?
 - Var de tydliga/lätta att följa?
 - Behövs det enligt dig mera instruktioner? Vilka?

Sagan

3. Hur upplevde du den nya versionen av sagan jämfört men den tidigare versionen?
4. Hur var det för dig att läsa sagan i barngruppen?
 - Hur har du läst sagan? (från början till slut, enskilda sidor?)
 - Hur fungerade sagans innehåll/tema för barnen?
 - Märkte du att de reagerade på att det förekommer två språk?
5. Hur kunde sagan ännu förbättras?
6. Vilket slut föredrar du?

Diskussionsfrågor

7. Använde du dig av diskussionsfrågorna?
 - På vilket sätt?
 - Vi har lagt reflektionsfrågor på varje sida tillsammans med texten. Vad tycker du om det? Skulle du hellre ha det på baksidan? (utför hur vi menar).
 - Finns det tillräckligt med reflektionsfrågor?

Faktatext

8. Vi har bifogat faktatexter till sagan. Hur upplever du dem?
 - Var fakta lätt eller svårt att ta till sig? / Är informationen tydlig?
 - Finns det tillräckligt med information i faktatexterna? Om det behövs mera så vad fattas det för information enligt dig?
 - Vill du ha information om språköarna?

Avslutning

Har du något att tillägga?

Sagan om Tulle-Dulles försvunna känsloord



Berättelse, text och grafisk design:
Sonja Ahlfors, Johanna Lönnqvist,
Christina Maag, Jenny Österberg

Illustration: Jenny Wiik

YRKESHÖGSKOLAN
NOVIA

Instruktioner till läsaren

Sagan om Tulle-Dulles försvunna känsloord är en del av Yrkeshögskolan Novias material om resursstarka barn. I materialet ingår även boken *Djurvännerna: Små stunder i daghemmet Bubblan* (Davidsson & Storbacka-Järvinen, 2021). Om ni vill kan ni läsa den innan ni börjar arbeta med *Sagan om Tulle-Dulles försvunna känsloord*. På detta sätt kan barnen först bekanta sig med karaktärerna djurvännerna.

Sagan om Tulle-Dulles försvunna känsloord kan läsas i sin helhet, men ni kan också arbeta enskilt med en eller flera känslor ur sagan. Vi rekommenderar att ni först läser hela sagan och därefter fördjupar er i utvalda känslor. I sagan ingår känslostenar som inte finns med i illustrationerna. Dessa kan symboliseras med stenar eller pärlor under berättelsens gång. Sagan kan läsas både inomhus och utomhus. Utomhus kan rekvisita från naturen användas, samtidigt som barnen får uppleva sagan med flera sinnen.

På varje sida finns en inbyggd reflektionsfråga. Fler reflektionsfrågor finns i en ruta på samma sida. En eller flera av dem kan användas under läsningen eller i ett avslutande samtal kring berättelsen. Läs gärna sagan i en mindre grupp så att alla barn får möjlighet att uttrycka sig. I slutet av boken finns ytterligare idéer på hur ni kan jobba vidare med känslor samt fakta till pedagogen om interaktiv läsning, språköar och transspråkande pedagogik.



Det var en gång ett fantasidjur som hette Tulle-Dulle som bodde i en skog. En dag märkte Tulle-Dulle att någonting konstigt hade hänt. Hen hade glömt alla svenska ord för sina känslor. Tulle-Dulle kände sig bekymrad och beslöt sig för att gå på en promenad.



Tulle-Dulle började gå längs en stig. Efter en stund mötte hen Lilla, som satt på en sten med hängande huvud. En tår föll ner för Lillas kind.

”Vad är det som är fel?”, frågade Tulle-Dulle.

”Olen surullinen”, snyftade Lilla. ”Min favoritkäpp har gått itu”.

Tulle-Dulle kände igen känslan, men kom inte ihåg ordet för den.

”Vad heter känslan på svenska?”, frågade Tulle-Dulle.

(Fundera tillsammans med barnen på vad ordet betyder på svenska.)

”**Ledsen**, det heter ledsen”, sa Lilla.

Plötsligt dök det upp en blå sten. ”Oj, vad fin” tänkte Tulle-Dulle och tog den med sig.

Hur ser du på Lilla att hen är ledsen?

Hur känns det i kroppen när du är ledsen?

När har du känt dig ledsen?

Vad skulle vi kunna göra för att Lilla ska bli glad igen?

Vad kan du göra när du är ledsen?



Tulle-Dulle fortsatte sin färd och mötte Valle på vägen. Valle stod med sitt förstoringsglas och verkade inte lägga märke till att Tulle-Dulle hade slagit sig ner bakom hen.

”Vad ser du på Valle?”, frågade Tulle-Dulle. ”Jag tittar på insekter med mitt förstoringsglas, för att jag är så rysligt utelias på hur de ser ut”, sa Valle.

”Vad heter utelias på svenska?”, frågade Tulle-Dulle.

(Fundera tillsammans med barnen på vad ordet betyder på svenska.)

Det heter **nyfiken**, sa Valle.

Plötsligt dök det upp en orange sten. ”Oj, vad fin” tänkte Tulle-Dulle och tog den med sig.

Hur ser du på Valle att hen är nyfiken?

Kan du känna i kroppen när du är nyfiken?

Vad tycker du är spännande? Hur gör du om du vill veta mera om någonting?

Vad är du nyfiken på? Ska vi lära oss mera om det?



Tulle-Dulle gick vidare förbi stället där hen brukade plocka blåbär med sina kompisar. På vägen mötte Tulle-Dulle Mella. Mellas ögonbryn var rynkade och håren på hens kropp stod rakt upp.

”Vad har hänt Mella?”, frågade Tulle-Dulle.

”Olen vihainen!! Någon har ätit upp alla mina blåbär!”, skrek Mella.

”Oj! Vad heter vihainen på svenska?”, frågade Tulle-Dulle.

(Fundera tillsammans med barnen på vad ordet betyder på svenska.)

Mella stampade i marken och sa: ”**Arg**. Det heter arg”.

Plötsligt dök det upp en röd sten. ”Oj, vad fin” tänkte Tulle-Dulle och tog den med sig.

Hur ser du på Mella att hen är arg?

Hur känns det i kroppen när du är arg?

När har du känt dig arg?

Vad skulle vi kunna göra för att Mella ska bli lugn igen?

Vad kan du göra när du är arg?



Tulle-Dulle fortsatte sin vandring. Då stötte hen på Lelle, som stod med öppen mun och bara stirrade framför sig.

”Vad står på?”, frågade Tulle-Dulle.

”Ingenting. Jag blev bara så yllättnyt”, sa Lelle. ”Några bubblor flög plötsligt förbi min nos.”

”Jaha, det var lustigt. Kan du hjälpa mig? Vad heter yllättnyt på svenska?”, frågade Tulle-Dulle.

(Fundera tillsammans med barnen på vad ordet betyder på svenska.)

”Det heter **förvånad**”, sa Lelle.

Plötsligt dök det upp en vit sten. ”Oj, vad fin” tänkte Tulle-Dulle och tog den med sig.

Hur ser du på Lelle att hen är förvånad?

Hur känns det i kroppen när du är förvånad?

Har du någonsin sett såpbubblor i skogen? Någonting annat? Ge olika förslag enligt barnens intresse (en traktor på taket, en häst i stan, en grön kyckling)



Tulle-Dulle gick vidare och kom fram till en stor sten. Bakom stenen gömde sig Ralle. Hens kropp skakade.

”Vad gör du bakom stenen?”, frågade Tulle-Dulle.

”Olen peloissani. Jag hörde ett konstigt ljud därifrån,” viskade Ralle och pekade mot träden en bit bort.

”Jaha, vad heter peloissani på svenska?”, frågade Tulle-Dulle.

(Fundera tillsammans med barnen på vad ordet betyder på svenska.)

”**Rädd**”, svarade Ralle.

Tulle-Dulle nickade försiktigt och sa ”Rädd. Tack, Ralle!”.

Plötsligt dök det upp en grå sten. ”Oj, vad fin” tänkte Tulle-Dulle och tog den med sig.

Hur ser du på Ralle att hen är rädd?

Hur känns det i kroppen när du är rädd?

När har du känt dig rädd?

Vad skulle vi kunna göra för att Ralle ska bli trygg igen?

Vad kan du göra när du är rädd?



Tulle-Dulle gick vidare längs stigen och träffade Grulle, som tittade ner i en lerpöl.

”Hyi! Yök! Inhottavaa”, sa Grulle.

Tulle-Dulle skrattade lite men frågade sedan, ”Vad är det som är inhottavaa?”

”Det här”, sa Grulle och pekade på lerpölen som var full med slingrande maskar och små insekter.

”Vad heter inhottava på svenska?”, frågade Tulle-Dulle.

(Fundera tillsammans med barnen på vad ordet betyder på svenska.)

”Det heter **äckligt!**”, sa Grulle.

Plötsligt dök det upp en brun sten. ”Oj, vad fin” tänkte Tulle-Dulle och tog den med sig.

Hur ser du på Grulle att hen är äcklad?

Hur känns det i kroppen när du är äcklad?

Vad tycker du är riktig äckligt? Vad gör du då du ser någonting äckligt?



Grulle slog följe med Tulle-Dulle och de kom snart till slutet av stigen. Där mötte de alla sina vänner. Det blev Tulle-Dulle och Grulle mycket illoisia över. "Vad är iloisen på svenska?", frågade Tulle-Dulle.

(Fundera tillsammans med barnen på vad ordet betyder på svenska.)

"Det heter **glad**", svarade alla djurvännerna.

Då dök en gul sten upp. Tulle-Dulle hade nu sju stenar – en blå, en orange, en röd, en vit, en grå, en brun och en gul.

Tulle-Dulle var jätteglad över att hen hade fått tillbaka de svenska orden för känslorna. Det hade bara varit möjligt med vännernas hjälp. Av stenarna skapade vännerna ett kompisarmband som påminde dem om att utmaningar löser man lättast tillsammans.

Hur ser du på Djurvännerna att de är glada?

Hur känns det i kroppen när du är glad?

Vad skulle du/ni göra om ni hittar en fin sten i skogen?

Hur skulle du göra om du vill fira en fest med dina kompisar?

Idéer och fakta till pedagogen



Idéer hur ni kan jobba vidare med känslor

- Skapa egna känslorarmband
- Låt barnen dramatisera sagan
- Rita ansiktsuttryck/färglägg ansikten
- Använd dig av lekar som är bekanta för barnen, till exempel: *Kom hem alla mina barn - "som ett glatt bi"*, *"som en arg elefant"*, *Glasskiosken med känslor* eller *Vem är rädd för spöken?*
- Måla till musik, dansa till arg, glad eller ledsen musik
- Titta i spegel och visa ansiktsuttryck
- Gör experiment (förvåning och nyfikenhet) till exempel färgexperimentet eller mjölkexperimentet
- Gå på upptäcktsfärd med förstoringsglas
- Gör något fint av något äcklig, till exempel använda harbajs till gödsel när ni planterar
- Klipp ur tidningar, laga collage: Vad gör mig glad?
- Kombinera sagan med annat material som ni brukar använda på just ert daghem. Kanske har ni en känslometer? Använder ni bildstöd? Har ni annat material om Djurvännerna till förfogande?

Varför högläsning?

Högläsning stödjer både språkutvecklingen och det socio-emotionella lärandet. Genom högläsning lär sig barnen nya ord och emotionell läskunnighet utvecklas exempelvis då barnen läser av ansiktsuttryck, gester och kroppsspråk i bilder. Högläsning kan också stödja identitetsutvecklingen då barnen får delta på sina egna villkor samt uttrycka sina tankar, känslor och attityder.

På vilket sätt ska man läsa?

För att stödja barnens utveckling och lärande är interaktiv högläsning de mest effektiva. Interaktiv högläsning innebär att barnen är aktivt involverade, ställer och besvarar frågor samt gör förutsägelser. Interaktiv högläsning handlar om att pedagogen använder olika tekniker före, under och efter läsningen. Det kan till exempel vara frågan om att definiera begrepp före läsningen eller att under läsningen ställa frågor, ge förklaringar, peka på bilder eller ord samt använda rekvisita.

Vad är en språkö?

Begreppet språkö syftar på en språklig minoritet som lever i en omgivning där majoriteten pratar ett annat språk. Till exempel i Finland finns svenska språköar, var svenskspråkiga bor på en ort där majoriteten av befolkningen är finskspråkig. Till svenska språköar i Finland hör orterna Tammerfors, Uleåborg, Björneborg och Kotka. Ibland räknas också till exempel Jyväskylä, Kouvola, Hyvinge, S:t Karins, Salo, Tusby, Kervo, Nurmijärvi, Vichtis, Lahtis och Tavastehus som språköar.

I språköarna betonas ofta tvåspråkigheten och många svenskspråkiga har också goda finskakunskaper. Dessutom har tvåspråkigheten ofta en inverkan på befolkningens identitet. En språkö är ändå inte samma sak som en tvåspråkig kommun, utan syftar oftast på enspråkigt finska orter där svenskan har en marginaliserad position. Trots detta är det värt att notera, att få enspråkigt finska kommuner fullständigt saknar svenskspråkig befolkning.

I de svenska språköarna spelar småbarnspedagogiken och skolorna en central roll för att svenskspråkigheten kan leva vidare. För en del barn som bor i språköarna är daghemmen och skolan nämligen den enda miljön där barnen kan lära sig svenska.

Transspråkande

Transspråkande är både teori och praktik. Enligt transspråkande teori finns inga tydliga gränser mellan flerspråkiga personers språk, det vill säga att språken inte utgör separata system. Istället har flerspråkiga en enhetlig språklig repertoar – en idiolekt. Idiolekten är personens eget unika språk eller mentala grammatik som kommer till uttryck i interaktion med andra.

Transspråkande pedagogik är ett sätt att förverkliga en mer inkluderande pedagogik och kan ses som ett barncentrerat förhållningssätt, där pedagogiska metoder används för att stödja och utveckla barnets hela språkliga repertoar. Barnets alla språkliga resurser används för att stödja inläringen och främja barnets aktörskap så att barnet lär sig att självständigt använda sina resurser. Det handlar om att skapa trygga utrymmen för flerspråkiga att fritt utöva sin flerspråkighet.

Transspråkande pedagogik är någonting mer än att bara tillåta en flexibel användning av språk. Det innebär att skapa ett sammanhang där pedagog och barn kan konstruera kunskap tillsammans och handlar om att bygga vidare på vad barnen redan kan. Det är således viktigt att pedagogen underlättar kommunikationen och anpassar enligt barnens behov. Detta kan göras med hjälp av en rad olika transspråkande strategier:

- omformulera
- upprepa
- översätta
- verbalisera tankar
- flerspråkigt material
- bilder, kroppsspråk, gester, ljud, musik, föremål, rekvisita, digitala verktyg
- uppmuntra barnen att ställa frågor, formulera idéer och relatera till egna erfarenheter och kunskaper

Varför transspråkande pedagogik?

- återspeglar samhällets flerspråkighet
- ökar medvetenheten om flerspråkighet i barngruppen
- betonar flerspråkighet som resurs
- skapar känsla av samhörighet och tillhörighet, som är viktigt för det socioemotionella välbefinnandet

Varför flerspråkig text?

Flerspråkiga texter kan användas som ett transspråkande verktyg. Flerspråkiga texter öppnar upp för diskussioner om att vara flerspråkig och hur språk används. Diskussionerna leder också till användningen av olika språkliga resurser och stöder således flytande språkpraktiker, som i sin tur stöder barnens meningsskapande. Genom flerspråkiga texter som knyter an till barnens kulturella och språkliga identitet kan man skapa möjligheter till affekt, lek och glädje. Detta bekräftar barnens identitet och främjar ett mer jämlikt lärande.



RESURSSTARKA

Den här boken baserar sig på examensarbetet *Känslor på två språk - Interaktiv högläsning som stöd för barns språkliga identitet i en flerspråkig miljö*. Arbetet hittas på Theseus.

Mera information om materialet och projektet Resursstarka barn finns på hemsidan <https://resursstarkabarnprojekt.com>