

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Tiia Mäenpää

Svenskans inflytande på språkbadslevers skriftliga tyska

– en kontrastiv studie

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2013

INNEHÅLL

TABELLER	2
TIIVISTELMÄ	5
1 INLEDNING	7
1.1 Syfte	9
1.2 Material	11
1.3 Metod	14
2 SPRÅKBAD	19
2.1 Ursprung och principer	19
2.2 Språkbadselevs språkprogram och språkprogrammet i finska skolor	22
2.3 Läroplanen i tyska för årskurs 5	24
2.4 Finska språkbadselever som textproducenter	25
2.5 Tidigare forskningsresultat om flerspråkighet i språkbad	28
3 TVÄRSPRÅKLIGT INFLYTANDE OCH SPRÅKLIG TRANSFER	31
3.1 Typer av transfer	32
3.2 Inlärarspråk	33
3.3 Några likheter och skillnader mellan svenska och tyska samt finska	34
4 ELEVERNAS SKRIFTLIGA PRODUKTION	39
4.1 Textlängd och lexikal variation i elevernas texter	39
4.1.1 Lexikal variation i Vasa	40
4.1.2 Lexikal variation i Borgå och Helsingfors	42
4.1.3 Lexikal variation i gruppen med icke-språkbadselever	44

4.2 Språklig transfer i elevernas texter	46
4.2.1 Språklig transfer i Vasa	46
4.2.2 Språklig transfer i Borgå och Helsingfors	50
4.2.3 Språklig transfer i gruppen med icke-språkbads elever	56
5 ELEVERNAS UPPFATTNINGAR OM SINA STUDIER I TYSKA	61
5.1 Vasa	61
5.2 Borgå och Helsingfors	64
5.3 Icke-språkbads elever	66
6 JÄMFÖRELSE MELLAN GRUPPERNA	70
6.1 Lexikal variation	70
6.2 Språklig transfer och inlärarespråk	73
6.3 Enkät	79
6.4 Sammanfattning av resultaten	84
7 SLUTDISKUSSION	89
LITTERATUR	92
BILAGOR	
Bilaga 1. Enkät för språkbads elever	98
Bilaga 2. Enkät för icke-språkbads elever	100
Bilaga 3. Ett urval av språkbads elevens skriftliga produktion i Vasa	101
Bilaga 4. Ett urval av språkbads elevens skriftliga produktion i Borgå	102
Bilaga 5. Språkbads elevens skriftliga produktion i Helsingfors	103
Bilaga 6. Ett urval av icke-språkbads elevernas skriftliga produktion	104
TABELLER	
Tabell 1. Antal elever i undersökningen	13

Tabell 2. Den genomsnittliga textlängden i elevernas texter	40
Tabell 3. Den genomsnittliga lexikala variationen i elevernas texter	40
Tabell 4. Lexikal variation i Vasa	41
Tabell 5. Ordklassfördelningen i uppsatser i Vasa	41
Tabell 6a. Lexikal variation i Borgå och Helsingfors	43
Tabell 6b. Lexikal variation i uppsatser i Borgå respektive Helsingfors	43
Tabell 7. Ordklassfördelningen i uppsatser i Borgå och Helsingfors	44
Tabell 8a. Lexikal variation hos icke-språkbads elever	45
Tabell 8b. Lexikal variation hos språkbads elever och icke-språkbads elever	45
Tabell 9. Ordklassfördelningen i icke-språkbads elevens uppsatser	45
Tabell 10. Tvärspråkligt influerade ord i språkbads elevernas texter i Vasa	47
Tabell 11. Typ av transfer i uppsatserna i Vasa	49
Tabell 12. Tvärspråkligt influerade ord enligt Vibergs kategorisering i Vasa	49
Tabell 13. Tvärspråkligt influerade ord i språkbads elevernas texter i Borgå	51
Tabell 14. Tvärspråkligt influerade ord i språkbads elevernas texter i Helsingfors	53
Tabell 15. Typ av transfer i uppsatserna i Borgå och Helsingfors	55
Tabell 16. Tvärspråkligt influerade ord i enligt Vibergs kategorisering i gruppen Borgå-Helsingfors	55
Tabell 17. Tvärspråkligt influerade ord i icke-språkbads elevernas texter	57
Tabell 18. Typ av transfer i icke-språkbads elevernas uppsatser	58
Tabell 19. Tvärspråkligt influerade ord i icke-språkbads elevernas texter enligt Vibergs kategorisering	59
Tabell 20. Personböjning av verb i elevernas uppsatser	60
Tabell 21. Språkbads elevernas användning av språk utanför skolan i Vasa	61
Tabell 22. Språkbads elevernas användning av språk utanför skolan i Borgå och Helsingfors	64
Tabell 23. Icke-språkbads elevernas användning av språk utanför skolan	67
Tabell 24. Elevernas användning av tyska på fritiden	68
Tabell 25. Ordklassfördelningen i elevernas uppsatser	71
Tabell 26. Transfer-kategorier i elevernas texter	74

Tabell 27. Inlärarspråkliga drag i elevernas texter	78
Tabell 28. Elevernas användning av tyska på fritiden	80
Tabell 29. Hur eleverna upplever sina studier i tyska	80
Tabell 30. Elever som blandar / inte blandar sina språk	83
Tabell 31. Elevernas uppfattningar om sina kunskaper i tyska	83

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Tiia Mäenpää
Pro gradu –tutkielma:	Svenskans inflytande på språkbadselevers skriftliga tyska – en kontrastiv studie
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2013
Työn ohjaaja:	Siv Björklund

TIIVISTELMÄ:

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen monikielisyyttä ruotsin kielen kielikylvyssä viidesluokkalaisten saksan aineiden ja kyselylomakkeen kautta. Verrokkiryhmänä on yksikieliseen suomenkieliseen perusopetukseen osallistuva yhdeksän viidesluokkalaisten ryhmä, joka kahden tutkimukseen osallistuneen kielikylpyryhmän tavoin on opiskellut saksaa valinnaisena A-kielenä neljänneltä luokalta lähtien. Otannassani on yhteensä 36 oppilasta. Tarkoituksena on ollut selvittää, edesauttaako ruotsi kielikylpyoppilaiden saksan kielen oppimista. Aineista tarkastellaan kvantitatiivisesti muiden jo opittujen kielten, erityisesti ruotsin, siirtovaikutusta sekä leksikaalista vaihtelua yksittäisten sanojen tasolla. Kyselylomakkeen avulla selvitetään kielikylpyoppilaiden käsityksiä ruotsin positiivisesta vaikutuksesta saksan kielen opiskeluun. Teoreettisena pohjana olen käyttänyt aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta, jota on vielä melko vähän.

Aineista on analysoitu aineiden pituus sekä leksikaalinen vaihtelu ja sanaluokat, siirtovaikutuksen aiheuttamat väärät ystävät sekä kielenvaihdot, sekamuodot ja sananmuokkaukset. Ruotsista ja muista kielistä vaikutteita saaneet sanat on myös luokiteltu kielenoppijan kielen kategorioihin. Oppilaiden tekstejä ja lomakkeita on vertailtu ryhmittäin. Vertailusta ilmenee, että kielikylpyoppilaiden teksteissä on nähtävissä hieman enemmän siirtovaikutusta kuin verrokkiryhmän teksteissä. Suuri osa siirtovaikutuksesta on ruotsin aiheuttamaa. Ruotsista vaikutteita saaneet sanat ovat melko lähellä kohdekielisiä muotojaan. Kielikylpyoppilaat kirjoittavat huomattavasti pidempiä tekstejä kuin verrokkiryhmä, mutta leksikaalinen vaihtelu on prosentuaalisesti samalla tasolla johtuen tekstien pituuseroista. Sanaluokkien käytössä ei ilmene suuria eroja. Lomakevastauksissaan kielikylpyoppilaat toteavat saksan opiskelun olevan helpompaa ruotsin ansiosta, mutta muuten vastaukset ovat melko samanlaisia ryhmien välillä. Ruotsi näin ollen tukee kielikylpyoppilaiden saksan oppimista, vaikka se myös vaikuttaa sekamuotojen syntymiseen.

AVAINSANAT: flersspråkighet, språkbad, transfer, tvärspråkligt inflytande, tyska

1 INLEDNING

Att kunna flera språk är alltid till nytta. Språkfärdighet förbättrar möjligheten att kommunicera med andra, arbeta utomlands och utvidga sina kunskaper genom att studera på andra språk, söka information och så vidare. De inlärdade språken ger också en grund för tillägnande av andra språk, särskilt för besläktade språk. Dessutom sägs det att de kognitiva kunskaperna kvarstår längre hos en åldrande flerspråkig person (Europeiska kommissionen 2008). Enligt nya forskningsresultat är det möjligt att flerspråkighet även förhindrar Alzheimer (Bialystok, Craik & Freeman 2010).

Flerspråkighet innebär att man behärskar två eller flera språk vid sidan av sitt modersmål. Vem som helst kan vara och bli flerspråkig enligt Ch. Laurén (2006: 12) men en allmän uppfattning lyder ju yngre man är, desto enklare är det att lära sig flera språk. Barnens hjärna är nämligen flexiblare än vuxnas (*Så kan du lära dig språk* 2010: 16.) Dessutom tycks barn inte vara rädda för de fel de gör och de lär sig uttal genom att imitera (Ladberg 1996: 62).

Två- och flerspråkighet kan gynnas på olika sätt, och språkundervisning och dess ordnande har naturligtvis en betydande roll i detta. I Canada utvecklades på 1960-talet ett tvåspråkigt undervisningsprogram som främjade de engelskspråkiga elevernas kunskaper i franska, som är både det andra officiella språket och minoritetens språk i Canada. Programmet heter *French immersion* och det har blivit mycket populärt eftersom resultaten har varit goda: eleverna kommer i kontakt med franska redan som fyra-femåringar och de lär sig så småningom att tala och skriva flytande franska. Programmet har importerats till Finland, först till Vasa, på 1980-talet, och fått namnet *svenskt språkbad* eftersom det erbjuder svenska till finskspråkiga elever. Programmets syfte är att främja tvåspråkigheten utan att glömma de finskspråkiga elevernas modersmålsutveckling (se vidare kapitel 2).

Vid sidan av tvåspråkigheten främjar språkbåd också flerspråkigheten genom att ge en lämplig grund för tredje- och fjärdespråkstillägnande (se avsnitt 2.2). I Finland är det vanligt att språkbådselever lär sig två främmande språk (ofta engelska och tyska) redan i lågstadiet. De har dessutom möjligheten att lära sig ytterligare ett nytt språk i högstadiet. I motsats till de flesta elever som deltar i enspråkig grundundervisning kan språkbådselever därmed studera tre främmande språk vid sidan av svenska redan i grundskolan.

Språkinläring och språktillägnande intresserar mig som lingvist och särskilt intresserad är jag av flerspråkighet. Engelska, spanska, tyska, ryska och franska är stora världsspråk och det blir hela tiden viktigare för befolkningen i Norden att kunna flera än ett av de här språken. Finska och svenska har tillsammans mindre än 16 miljoner talare medan tyska är modersmålet för 126 miljoner personer i världen (Flippo 2010; Institutet för de inhemska språken 2009; Nationalencyklopedin 2011a; 2011b). Det är därför till nytta om en nordbo lär sig flera språk tidigt i skolan. I fråga om detta har språkbådselever ett gynnsamt utgångsläge.

Inom den omfattande språkbådsforskningen har flerspråkigheten ändå ännu inte haft en särskilt stor roll (Björklund, Mård-Miettinen & Mäenpää 2012: 205). Språkbådselever, deras andraspråkstillägnande och språkbruk har undersökts grundligt redan från första början i Finland (1987) och forskningen fortsätter fortfarande vid Centret för språkbåd och flerspråkighet vid Vasa universitet. Mer forskning krävs också för att reda ut vilka fördelar som språkbådselever har av sin språkbådsbakgrund i inläring och tillägnande av andra främmande språk. I den här avhandlingen undersöks hurdan nytta de språkbådselever som deltar i svenskt språkbåd i Finland har av svenskan då de lär sig släktspråket tyska som sitt fjärdespråk. Begreppet språkbåd syftar i avhandlingen alltid på ett tidigt fullständigt språkbåd som utgör det egentliga språkbådsprogrammet i Finland.

1.1 Syfte

Huvudsyftet med min avhandling är att undersöka flerspråkighet i svenskt språkbad genom att kartlägga hur språkbadselevs svenska hjälper dem att lära sig sitt fjärdespråk tyska. Tyska och svenska är två germanska språk som liknar varandra och därför är det möjligt att svenska fungerar som inkörsport till tyska hos språkbadseleverna. Jag är intresserad av att förklara hurdan transfer som uppstår från svenska till tyska, dvs. hurdant tvärspråkligt inflytande som uppkommer i språkbadselevnas skriftliga produktion (för mer om transfer, se avsnitt 3.1). Detta är avhandlingens första delsyfte.

Det andra delsyftet är att undersöka om det finns skillnader mellan språkbadselevs och icke-språkbadselevs skrivna tyska uppsatser och hurdana dessa skillnader är. I min avhandling har jag valt att i elevernas skrivna tyska analysera tvärspråkligt inflytande i form av falska vänner, språkväxling och blandformer. Jag kategoriserar också andra inlärarespråkliga drag i texterna. Tydliga stavfel medtas inte i undersökningen. Syftet med uppsatsen är att granska språkbadselevs skriftliga produktion medan jag med en strukturerad enkät analyserar elevernas uppfattningar om sina språkkunskaper.

Behovet av en sådan här undersökning är stort eftersom det inte finns mycket forskning inom vare sig flerspråkighet i språkbad eller inverkan av språkbadselevs svenska på tyska. Avhandlingen får sin vikt genom att den avser att bidra med nytt vetande om a) hur språkbadselever lär sig främmande språk och b) om de har färre svårigheter att lära sig tyska än icke-språkbadselever på grund av språkbadsbakgrunden och sina kunskaper i svenska. Avhandlingen är således till nytta för vidare forskning inom temat.

Vid sidan av språkens släktskap är orsaken till att jag undersöker just tyska hos språkbadselever att jag har studerat tyska som biämne. Jag inledde mina studier i tyska i gymnasiet då jag redan hade studerat svenska i tre år i högstadiet. Tack vare mina goda kunskaper i svenska märkte jag snabbt att bland annat en hel del tyska ord liknade

svenska och språket var därför ganska enkelt att lära sig. Jag antar således att språkkunskaper i svenska kan hjälpa till med att lära sig tyska. Språkbads eleverna har goda kunskaper i svenska vilket borde underlätta vid inläring och tillägnande av deras fjärdespråk tyska.

Ett annat antagande gäller språkbadsmetoden och inläringen av främmande språk. Språkbads eleverna har redan tillägnat sig ett språk genom att bada i det, vilket förmodligen har en positiv inverkan på deras inläring och användning av nya främmande språk. De har också mera erfarenhet av att lära sig ett nytt språk och använda det som redskap i lärandet än de elever som deltar i enspråkig grundundervisning. (se t.ex. Cenoz 2000: 46–47; Björklund 2005: 23.) Enligt Björklund och Suni (2000: 213) litar språkbads eleverna på sig själva som språkbrukare vilket förmodligen leder till mera positiva uppfattningar om de egna språkfärdigheterna. Jag antar således att attityder och uppfattningar hos språkbads elever sannolikt är rätt proportionella mot deras kunskaper i tyska skrivuppgifter.

Enligt mina egna erfarenheter som språkinlärare antar jag ändå att svenskan i vissa fall också kan inverka omvänt på tyskan och få språkbads eleven att gissa sig till ordformer eller använda dem felaktigt i tyska. Det här fenomenet heter transfer/interferens. Dess förekomst är vanligt i inlärarspråk (se kapitel 3). För språkbads elever är det också redan från början viktigt att förstå och bli förstådda även om de inte kan språket ordentligt (se t.ex. Björklund 1996). De är vana vid att bli korrigerade och således förmodligen inte lika rädda för fel i tal och skrift som elever som deltar i enspråkig grundundervisning.

I den här avhandlingen undersöker jag två språk men betoningen är ändå på svenskan som källspråk för tillägnande av tyska. Betoningen ligger således på språkbads eleverna och svenskans inverkan på språkbads elevens fjärdespråk tyska. En liten grupp icke-språkbads elever som har lärt sig tyska lika länge som språkbads eleverna i undersökningen fungerar som jämförelsegrupp.

1.2 Material

Teoriramen för den här avhandlingen består till en del av tidigare forskning som har gjorts inom flerspråkighet och tillägnande och inläring av tredje- och fjärdespråk. Det finns ändå inte många studier om finska språkbadslevers tillägnande och inläring av främmande språk vilket i sig själv har begränsat antalet motsvarande källlitteratur i avhandlingen. I den teoretiska delen stöder jag mig därför på tidigare undersökningar samt litteratur om allmän språkinläring hos språkbadslever och icke-språkbadslever.

Eftersom det inte finns rikligt med forskningsresultat inom detta tema är det viktigt att konkret analysera språkbadslevers produktion. På det viset får jag både material och resultat. Detta gör undersökningen omfattande. Jag har valt att studera två grupper språkbadslever som går i lågstadiet och som lär sig tyska som A2-språk, samt en grupp icke-språkbadslever som också lär sig tyska som A2-språk. Elever som deltar i enspråkig grundundervisning kallas i den här avhandlingen för *icke-språkbadslever* som är ett enklare uttryck för gruppen.

Den ena språkbadsgruppen består av språkbadslever i en lågstadieskola i Vasa och den andra av språkbadslever i en lågstadieskola i Borgå. Gruppen som deltar i enspråkig grundundervisning är från Helsingfors. I den sistnämnda gruppen finns också tre språkbadslever som jag har tagit med i undersökningen. Grupperna som jag studerar är femteklasslever som har börjat läsa tyska i årskurs fyra, hösten 2009. Vid denna undersöknings början har de således hunnit lära sig tyska ett och ett halvt läsår.

Vasa och Borgå är kuststäder med en tvåspråkig identitet. En tredjedel av borgåborna och en fjärdedel av vasaborna är svenskspråkiga (Statistikcentralen 2010a; 2010b). Det är möjligt att Vasa har en något starkare tvåspråkig identitet än Borgå eftersom kommunerna omkring Vasa samt grannkommuner till dessa kommuner har mera svenskspråkiga invånare än kommunerna omkring Borgå. Den här möjliga skillnaden mellan trakterna jämför jag ändå inte i min studie.

I skolan i Vasa används det inte egentliga språkbadsmetoder (se vidare kapitel 2) i tyskundervisningen eftersom gruppen är öppen för både språkbads elever och elever som deltar i enspråkig undervisning dvs. i den vanliga finskspråkiga grundundervisningen. Läraren talar ändå för det mesta tydlig tyska under lektionerna eftersom hon har märkt att språkbads eleverna förstår vad hon säger. När läraren tar fram en ny grammatikregel byter hon till finska. Hon anser att språkbads bakgrunden syns hos eleverna. Eleverna är något ivrigare än icke-språkbads elever och de tröttnar inte under tysklektionerna fast de inte skulle förstå allt vad läraren säger, vilket kan hända i en icke-språkbads grupp.

Gruppen i Vasa består sammanlagt av 18 elever varav 17 är språkbads elever. Av dessa har 14 språkbads elever, sex flickor och åtta pojkar, deltagit i min undersökning. Eleverna går i årskurs fem och språkbads eleverna deltar i tidigt fullständigt språkbad. Eleverna har lärt sig tyska sedan 2009, dvs. från och med åk 4 och de borde således kunna producera enkla små texter om till exempel familj och hobbyer (Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2010). Gruppen har blivit vald till undersökningen på grund av sitt språkval; det finns inte andra språkbads grupper i Vasa som lär sig tyska i lågstadiet. Tyska är deras fjärdespråk (L4) eftersom språkbads eleverna i den här skolan börjar läsa engelska redan i åk 1 som obligatoriskt språk och icke-språkbads elever som frivilligt språk. Vid sidan av engelskan kan icke-språkbads eleverna i samma skola börja läsa frivillig svenska från och med åk 1.

Gruppen med språkbads elever i lågstadieskolan i Borgå består för sin del av tio språkbads elever i åk 5, fyra flickor och sex pojkar. Liksom språkbads gruppen i Vasa har de också börjat studera tyska i åk 4 och borde enligt skolans läroplan kunna producera likadana texter på tyska som eleverna i Vasa. Den här gruppen har valts på grund av sin jämförbarhet med Vasa. Undervisningsgruppen är en blandgrupp med 14 elever; dvs. fyra elever i gruppen är icke-språkbads elever. Läraren undervisar på både tyska och finska. Språkbads metoder används alltså inte så flitigt på grund av att gruppen är en blandad grupp.

Den helsingforsiska gruppen består av 12 elever varav tre deltar i språkbadsprogrammet och är med i undersökningen som språkbads elever. De presenteras tillsammans med Borgå-gruppen i den kvantitativa analysen. Gruppen med icke-språkbads elever består däremot av 9 elever (se tabell 1). Även den här gruppen har inlett studier i tyska i årskurs fyra. Alla tre grupper har således studerat tyska lika länge. Icke-språkbads eleverna studerar enbart engelska som främmande språk vid sidan av tyska dvs. de har inte nytta av svenska i sina studier i tyska.

De elever som deltar i enspråkig grundundervisning i Vasa och Borgå lär sig tyska (respektive franska, ryska eller svenska) som sitt tredjespråk, medan språkbads eleverna lär sig tyska som sitt fjärdespråk. Tyska markeras som A2-språk för båda elevgrupperna, medan språkbads elevernas svenska klassificeras som ett andra A1-språk vid sidan av engelskan. Den helsingforsiska gruppen som deltar i enspråkig grundundervisning studerar engelska som A1-språk och tyska som A2-språk. De tre språkbads eleverna i gruppen studerar svenska och engelska som A1-språk och tyska som A2-språk.

Tabell 1. Antal elever i undersökningen (F=flicka, P=pojke)

ort	antal	elevkod i uppsatser
Vasa	14	F/P[ordningsnummer]SBV
Borgå	10	F/P[ordningsnummer]SBB
Helsingfors	3	F/P[ordningsnummer]SBH
Helsingfors, en jämförelsegrupp av icke-språkbads elever	9	F/P[ordningsnummer]ISH, t.ex. F1ISH

De språkbads elever som jag undersöker är avsedda att fungera som ett urval av alla språkbads elever som lär sig tyska i lågstadiet. Eftersom antalet sådana språkbads elever inte är stort i Finland är mina 27 informanter ett lämpligt urval. Enligt resultaten av en enkät som Centret för språkbud och flerspråkighet vid Vasa universitet skickade till

skolor som erbjuder språkbad hösten 2010 är tyska det mest undervisade fritt valbara A-språket i språkbadsprogrammet (Björklund, Mård-Miettinen & Mäenpää 2012: 207).

Mitt undersökningsmaterial utgörs dels av texter skrivna av de tre valda elevgrupperna med sammanlagt 36 informanter, dels av språkbadslevers uppfattningar om hur svenskan påverkar inläringen av tyska. Jag har samlat in uppfattningarna genom en enkät till språkbadsleverna (se bilaga 1). Icke-språkbadslever har fyllt i en egen enkät (se bilaga 2). Jag har också bett lärarna låta eleverna självständigt skriva en liten text med rubriken "Meine Familie" (min familj) under en vanlig tysklektion på 45 minuter. Texterna fungerar som huvudsakligt material för min analys av tvärspråkligt inflytande. Rubriken och innehållet för texten har valts enligt elevernas språkkunskaper. Temat är passande för alla eftersom varje elev har någonting att skriva om sin familj och ordförrådet som ingår i temat är redan bekant.

Läraren i Vasa brukar vanligen hjälpa eleverna och se till så att de inte skriver fel och exempelvis svenska och engelska ord i sina texter. Med den här texten har läraren i Vasa låtit eleverna skriva fritt utan att korrigera fel medan de skriver. Eleverna och lärarna i Borgå och Helsingfors har fått samma uppgift och samma instruktioner av mig som eleverna och läraren i Vasa. Exempel på uppsatser finns som bilaga (bilagorna 3–6) i slutet av avhandlingen; tre texter har slumpmässigt valts ur varje grupp. För att ytterligare skydda elevernas identitet har jag förkortat använda personnamn och möjliga adressuppgifter i både uppsatser och utvalda exempel.

1.3 Metod

Min undersökning är en kombination av en kvantitativ jämförande studie och en kvalitativ fältstudie. För att bekanta mig med mitt valda studieobjekt har jag följt med eleverna i deras naturliga omgivning, i skolan. Jag har observerat två lektioner i tyska i lågstadieskolan i Vasa för att få en uppfattning om strukturen på en tysklektion,

elevantalet och elevernas bakgrund (språkbadslev/icke-språkbadslev). I min analys använder jag naturligtvis inte personlig information om eleverna. Jag har inte heller analyserat könsskillnader. Den enda bakgrundsfaktor som är viktig hos en enskild elev är om eleven deltar i språkbad eller inte.

Jag har delat empirin i två delar. I den första delen koncentrerar jag mig på elevernas produktion och klassificerar transfer, dvs. inflytande av de redan tillägnade språken på det nya språket (se avsnitt 3.1) i korta texter som eleverna har skrivit under en vanlig tysklektion om temat ”min familj”. Jag har grupperat texterna i två språkbadsgrupper (Vasa respektive Borgå+Helsingfors) samt en icke-språkbadsgrupp för att kunna jämföra skillnader mellan dem. Jag har tagit hänsyn till negativ transfer som uttrycks som till exempel språkväxling, falska vänner och blandformer (se närmare avsnitt 3.1).

Transfer i det skriftliga materialet analyseras genom att först kategorisera sådana ord och begrepp som är tvärspråkligt influerade i varje text. Orden kategoriseras enligt typ av transfer. Här använder jag som modeller en lista över falska vänner mellan svenska och tyska av Enell-Nilsson (2008: 265–275) samt tre huvudtyper av icke-infödd transfer (non-native transfer) av Ringbom (2007: 80–87). Till slut grupperas de tvärspråkligt influerade orden enligt Vibergs generella drag i inlärarespråket (1987: 30–41).

Analysen av elevernas texter är en innehållsanalys, som är en form av textanalys där materialet granskas genom att klassificera likheter och skillnader i det. Materialet kan betraktas både kvalitativt och kvantitativt då exempelvis vissa ord i materialet räknas och kategoriseras. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Jag presenterar även möjliga orsaker till ordvalen, dvs. hur eleverna har kommit till vissa ord. Senare betraktas antalet ord mellan grupperna kvantitativt. Jag troligen redovisar för likheter och skillnader mellan grupperna och presenterar dem både kvantitativt och kvalitativt.

Förekomsten av negativ transfer jämförs kvantitativt mellan de tre elevgrupperna för att reda ut vilken slags interferens som uppträder mest samt hurdana skillnader det finns

mellan språkbadslevers och icke-språkbadslevers produktion. Detta prövar hypotesen om svenskans positiva inverkan på tillägandet av tyska. Texterna kan också innehålla transfer från engelska och finska. Detta uppmärksammas också men i analysen koncentreras huvudsakligen på det inflytande som svenska har haft på tyska. Analysen är både kvantitativ och kvalitativ. Interferens räknas i procent, jämförs mellan grupperna och möjliga skillnader diskuteras.

Svenskans positiva inverkan granskas också genom lexikal variation i språkbadslevernans uppsatser. Lexikal variation syftar enligt sitt namn på variation i ordförrådet, som vanligen är ett tecken på moget språk. Skolelever börjar med tiden skriva kortare texter som på grund av variationen i ordförrådet kan vara lika innehållsrika som längre texter. (Pettersson 1977: 22.) Enligt Haagensen (2007: 225) och Buss (2002: 148) är variationen ett mål också för språkinlärare. I en undersökning av Björklund (2001, i Björklund 2005: 36) skrev språkbadslever mera innehållsligt varierande texter på främmande språk jämfört med icke-språkbadslever.

Antalet olika ord i texterna räknas och kategoriseras i ordklasser samt i olika lexem. Ett lexem är ett lexikalt ord som omfattar alla former av ett ord (Karlsson 2004: 187). Exempelvis är tyskans *sein*, *ist* och *sind* samma lexem, liksom också *ich* och *mein* samt *Vater* och *Vaters*. Eftersom texterna är ganska korta tar jag även siffrorna med som lexem, tvådelade egennamn (t.ex. Volvo Amazon, Hanna-Lena) räknas som ett ord. Ord från andra språk är också medräknade: t.ex. *Armé* och (*armeijassa*) har kategoriserats som samma lexem i uppsatsen F1SBB. Den procentuella andelen olika ordklasser och lexem räknas och användningen av ordklasser samt den lexikala variationen jämförs mellan de tre elevgrupperna. Sedan diskuteras och sammanfattas resultaten.

I den andra empiridelen redogör jag för de resultat som jag fått av enkäter (bilaga 1 och 2) till språkbadslever i Vasa och Borgå-Helsingforsgruppen och granskar hur eleverna uppfattar en eventuell inverkan av svenskan. Motivationen kan här spela en stor roll. Eleverna kan vara motiverade för att de är intresserade av tyska eller för att de vill nå

goda resultat. Den förstnämnda leder till bättre resultat. Det sägs att eleven själv producerar sin motivation, men att läraren borde skapa grunderna för motivationen i klassrummet. (Byman 2002: 26–37.)

En enkät är ett sätt att samla in material av informanter som sedan bildar ett urval ur en population, i detta fall ur finska språkbads elever som lär sig tyska. Eftersom undersökningen kräver likadana kunskaper av alla informanter är en enkät ett passande val för datainsamlingen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004: 182.) I den strukturerade enkäten har jag kort frågat språkbadseleverna hur de upplever tyskan på basis av sina kunskaper i svenska. Som hjälpmedel har jag använt en lista över allmänna instruktioner för formulering av en enkät som presenteras i Hirsjärvi et al. (2004: 191–192). På listan rekommenderas specifika, entydiga och korta frågor samt tydlighet. Det är viktigt att informanter har flera svarsalternativ och möjligheten att svara ”ingen åsikt”. Antal och ordning på frågor samt ordval är också betydande. (ibid. 191–192.)

Frågorna på enkäten är tydliga, länkas ihop efter varandra och de har ställts så att jag får så täckande svar som möjligt. De är för det mesta ganska strukturerade: flervalfrågor med rum för motivering. I de flesta frågor har jag bett eleverna kryssa för det/de mest passande alternativet/alternativen. På så sätt behöver de inte skriva eller fundera över frågorna särskilt mycket vilket minskar risken för alltför kortfattade svar eller möjliga ”felaktiga”/mångtydiga svar som beror på missuppfattade frågor. Med hjälp av flervalfrågor kan eleverna förväntas ge just de uppgifter som önskas (se Hirsjärvi et al. 2004: 190). Ändå har de en möjlighet att lägga till något eller begrunda sina svar, med andra ord utvidga dem. På det sättet blir svaren inte heller alltför svartvita (t.ex. ja/nej, trevligt/tråkigt). Icke-språkbadseleverna har fyllt i en egen enkät med en likadan struktur. Deras enkät används som jämförelsematerial. Icke-språkbadselevernas enkät består av 9 och språkbadselevernas enkät av 11 frågor.

Frågorna är ganska lätta och neutrala. De handlar om åsikter och användning av tyska, svenska och andra språk. För att undvika alltför enkla ”ja” och ”nej”-svar frågar jag inte

rakt ut om eleverna tycker att svenskan underlättar inläring av tyska. I stället ställs frågor som ”Vilka språk kan du? Vilka språk använder du? Hur upplever du tyskan och varför? Vad är enklast med tyskan? Söker du hjälp från svenska då du försöker komma ihåg ett tyskt ord? Tycker du att svenska och tyska är likadana språk? Om ja, på vilket sätt likadana? Var använder du tyska?” Frågorna ställdes på elevernas modersmål finska och eleverna svarade också på finska.

Frågorna till språkbads eleverna har formulerats så att svenskans inverkan på tyskan tydligt framgår. Jag har strävat efter att formulera frågorna så att de uppfattas som ganska positiva, är korta och tillräckligt enkla för elvaåriga elever samt inte kräver lång tid att svara på. Med frågorna ”Vilka språk kan du? och ”Vilka språk använder du?” granskar jag också självförtroendet hos eleverna och prövar det redan nämnda antagandet om språkbads elevernas positiva uppfattning om sina språkkunskaper. (se Björklund & Suni 2000: 213).

Svaren på frågorna kategoriseras och analyseras genom att jämföra grupper med varandra både kvantitativt och kvalitativt. Resultat av analysen används som stödjande material för resultaten av de skrivna texterna. Här prövas antagandet om det proportionella förhållandet mellan attityder och kunskaper.

Båda uppgifterna, enkät och text, är enkla för elever och borde inte förorsaka frustration eller leda hos dem. Eleverna har besvarat enkäten genast efter att de har skrivit uppsatsen. Utgående från de ovan presenterade motiveringarna är enkäten och texten valida för undersökningen – frågorna i enkäten mäter de kunskaper som jag önskar få reda på (se Hirsjärvi et al. 2004: 216–217). De två uppgifterna resulterar i olikartade uppgifter vilka binds ihop i analysen; positiva uppfattningar om egna språkkunskaper syns sannolikt i textkvaliteten och tvärtom. Undersökningen är således reliabel och kunde upprepas med mina mätare, men man måste ta hänsyn till att elever – liksom informanter i allmänhet, är individer vilkas känslor och aktivitet ofta varierar och på så sätt kan påverka deras handlingar.

2 SPRÅKBAD

Svenskt språkbud i form av tidigt fullständigt språkbud har blivit ett populärt undervisningsprogram i södra Finland och Österbotten under de senaste 20 åren på grund av dess framgångsrika metoder. Programmet erbjuder grundundervisning från daghem till högstadiet på svenska åt barn som kommer från finskspråkiga familjer och inte kan svenska. I början tillägnar barnen sig svenska genom större, konkreta helheter. (Ch. Laurén 1999: 20, 95.) Språkbudsprogrammets växande popularitet syns bland annat i debatter om att avskaffa syskonrätten i språkbud för att alla ska ha en likvärdig möjlighet att komma in i programmet (se t.ex. Mattila 2011: 4). År 2011 deltog ungefär 4500 finska barn i språkbudsprogrammet (Jägerhorn 2011: 4).

2.1 Ursprung och principer

Språkbud har ursprungligen utvecklats för att främja tvåspråkighet hos elever. Syftet med programmet är att de som har ett majoritetsspråk som modersmål tillägnar sig minoritetens språk som andraspråk genom en intensiv kontakt med språket i klassrummet. Samtidigt blir också minoritetens kultur bekant. Det främmande språket används som verktyg för inläring: eleverna lär sig studieinnehåll genom språket. (Baker 2006: 245–246.)

Programmet utvecklades på 1960-talet i Canada där dess mål var att erbjuda frivilligt språkbud i franska för engelskspråkiga elever. Programmet visade sig inte ske på bekostnad av modersmålet och blev framgångsrikt. Till följd av detta och andra fruktbara principer som presenteras nedan spred sig de använda metoderna inom *French immersion* snabbt över Canada och vidare till andra länder. (Björklund 1996: 16; Baker 2006: 245–246.)

Programmet importerades i något tillämpad form till Finland på 1980-talet och den första språkbadsgruppen startade år 1987 i ett daghem i Vasa. Professor emeritus Christer Laurén vid Vasa universitet är det finländska språkbadsprogrammets far. Hans tanke var att ge finskspråkiga elever möjlighet att tillägna sig det andra officiella språket i Finland (minoritetens språk), svenska, på ett naturligt sätt; ”genom att leva i det” som Laurén själv uttrycker det (1999: 21). Meningen är att de finskspråkiga eleverna som deltar i programmet inte kan svenska och de är på det viset jämställda då de börjar i språkbad. Programmet bär namnet *svenskt språkbad, ruotsin kielen kielikylpy*. Att delta i programmet är frivilligt, men populärt. På grund av frivilligheten har föräldrarna en positiv attityd mot programmet från första början. (Ch. Laurén 1999: 9, 20–22, 29.)

I språkbadsprogrammet är det alltså fråga om andraspråkstillägnande. Barnen tillägnar sig det andra språket i en svenskspråkig miljö som skapas av lärare som talar svenska med dem. Språkbadslärarna är tvåspråkiga och barnen får naturligtvis tala finska till dem, men så småningom, i samma takt som de lär sig, uppmuntras de tala mera och mera svenska. Tillägnandet sker i en miljö som är trygg och uppmuntrande samt som uppskattar och tar hänsyn till barnens/elevernas finskspråkiga bakgrund och modersmålsutveckling. (Ch. Laurén 1999: 23, 95.)

Det finländska språkbadsprogrammet klassificeras som tidigt fullständigt språkbad (*early total immersion*, se bl.a. Baker 2006). I Canada finns det också andra former av språkbad: fördröjt, sent och partiellt språkbad, men tidigt fullständigt språkbad har gett de bästa resultaten (ibid. 245–246). Tidigt fullständigt språkbad inleds redan i daghemmet och fortsätter till sista klassen i grundundervisningen. Språkbadsspråkets andel är till en början stor: i daghemmet och i första klass i lågstadiet använder lärarna enbart svenska i kommunikation och undervisning. Språkbadseleverna lär sig således läsa och skriva på sitt andraspråk. (Ch. Laurén 1999: 20–23.)

Andraspråkstillägnandet börjar i daghemmet genom primärfunktioner som måltid, tambur och hygien samt sekundärfunktioner som fri och styrd lek, samling och

sagostund. Dessa är naturliga situationer där handlingen är i fokus. Barnen tillägnar sig språket i interaktion och genom dagliga rutiner och ritualer. Exempelvis tvättas händerna flera gånger om dagen, vilket innebär att begreppet ”tvätta händerna” upprepas. I sekundärfunktioner används för sin del tema- och helhetsundervisning. Barnen bekantar sig med ett visst tema (t.ex. årstiderna) under en längre tid och arbetar på olika sätt med terminologin som tillhör temat. (Mård-Miettinen 2007: 35–36.)

Alla instruktioner i daghem är kontextbundna och tydligt presenterade vilket underlättar förståelse och interaktion. Lärarna använder mycket mimik och kroppsspråk samt medvetna språkliga strategier som tydligt tal för att bli förstådda. På det sättet blir det enklare för barnen att delta i aktiviteterna trots att de inte förstår allting. Att allting sker på svenska uppmuntrar barnen att använda språket. Språkbadspråket används på så sätt som redskap redan från första början. (Ch. Laurén 1999: 22; Mård-Miettinen 2007: 35–39.)

Språkbadsundervisning baserar sig i början på ett mycket konkret andraspråkstillägnande. Barnen blir vana vid att de inte förstår allting som sägs men att de i alla fall huvudsakligen förstår det som menas. De lär sig mycket tidigt att de inte behöver kunna språket ordentligt för att förstå och bli förstådda, vilket uppmuntrar dem att använda sitt andraspråk. De lär sig också lyssna och blir inte oroliga om de inte förstår alla ord som används. En grundprincip inom språkbad är Grammonts princip ”en lärare – ett språk”. För att uppmuntra sina elever att använda språkbadspråket använder språkbadsläraren bara ett språk med dem. (Buss & Mård 1999: 17, 19.)

I skolan utgår språkbadsmetoden från elevernas roll som aktiva deltagare. Läraren är närmast en handledare som instruerar, motiverar och stöder sina elever samt naturligtvis undervisar. Meningen är att språkbads eleverna använder sitt språkbadspråk så varierat och mycket som möjligt. Undervisningen baserar sig på helheter som temaundervisning och olika projekt. Under ett tema bekantar eleverna sig väl med terminologin genom t.ex. nyckelord som eleverna lyfter fram med hjälp av läraren. De läser också texter om

temat och gör olika självinstruerande uppgifter. Eleverna arbetar både självständigt och i smågrupper. Gruppen kan också göra en utflykt för att konkretisera temat. En tydlig temahelhet hjälper till med att lära sig innehållet och språket. (Kaskela-Nortamo 2007: 70–74.)

Till en början är språkbadspråkets andel nästan 100 %. Så småningom ges elevernas modersmål mera utrymme i undervisningen och i åk 9 utgör språkbadspråkets andel som undervisningsspråk cirka 40 % medan resten är finskspråkig undervisning och undervisning i främmande språk. Skolspecifika skillnader kan ändå finnas. (Buss & Mård 1999: 10–11; Ch. Laurén 1999: 24–25.)

Idag (2012) finns det 19 lågstadie- och 14 högstadieskolor som erbjuder ett sådant svenskt språkbad i Finland som har presenterats ovan. De flesta skolorna ligger vid västkusten och i huvudstadsregionen där det finns en större andel svenskspråkig befolkning än någon annanstans i Finland. Åtminstone 10 av lågstadieskolorna erbjuder undervisning i tyska till språkbads elever. (Björklund, Mård-Miettinen & Mäenpää 2012: 206.)

2.2 Språkbadslevers språkprogram och språkprogrammet i finska skolor

Ett av det finländska språkbadsprogrammets specifika drag är att det syftar till flerspråkighet hos eleverna. Tidigt fullständigt språkbad möjliggör introduktion av främmande språk mycket tidigt i grundundervisningen. I språkbadsprogrammet är det möjligt att inleda studier i tredjespråk och fjärdespråk (ofta engelska och tyska) redan i lågstadiet. Idealsituationen är att också tredje- och fjärdespråk undervisas – åtminstone i viss mån – språkbadsenligt genom att ställa kommunikationen i centrum. (Björklund 2005: 205–206, 211–212.)

Tidpunkten för introduktion av tredje- (L3) och fjärdespråk (L4) i språkbad varierar i kommuner och i skolor. I den skola som erbjuder språkbad i Vasa introduceras tredjespråket engelska för språkbadselever i åk 1 och fjärdespråket tyska i åk 4. Allmänt taget har resultaten varit goda. Både eleverna och lärarna har varit av den åsikten att det är enklare att lära sig L3 och L4 i språkbad än i enspråkig grundundervisning. Orsaken till detta har varit att engelska och tyska tillsammans med svenskan hör till germanska språk. Eleverna kan redan ett germanskt språk och de är av den åsikten att svenskan har påverkat deras framgång i engelska och i tyska. (Björklund 2005: 212.)

Ch. Laurén har i sina studier ytterligare bekräftat detsamma som lärarna i Vasa har konstaterat. Andra lärare har också varit av den åsikten att de kan tala tyska till språkbadselever från första början. De anser att detta inte skulle ha varit möjligt med en grupp icke-språkbadselever. (Ch. Laurén 1998: 40.)

Finskspråkiga barn som deltar i enspråkig grundundervisning lär sig i regel åtminstone två främmande språk i grundskolan. Engelska är vanligen det första språket (A) och det andra inhemska språket svenska det andra språket (B). Detta varierar dock i kommuner och skolor. Det finns också skillnader i fråga om tidpunkten när främmande språk introduceras. Undervisning i svenska inleds vanligen senast i årskurs 7. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004.) Det andra inhemska språket stiftades i regeringsavtalet år 1968 som ett obligatoriskt skolämne. Orsaken till detta är att cirka 300 000 finländare har svenska som modersmål och språket status som det andra officiella språket i Finland. (Kielilakikomitea 2000: 19–20.) Under de senaste åren har ”tvångssvenskan” ändå orsakat het debatt i finska medier (t.ex. *Pakkoruotsi-ilta*, Ajankohtainen kakkonen 30.11.2010).

Senast i högstadiet ges eleverna en möjlighet att lära sig ett tredje främmande språk som de kan fortsätta att studera i gymnasiet. Valet är frivilligt, men språk väljs ganska flitigt bland eleverna. De stora världsspråken tyska och franska kan sägas ha en stabil ställning som tillvalsämnen i finska skolor. Spanska och ryska är nya favoriter. Detta beror delvis

på vårt behov att kunna andra språk på grund av vårt geografiska läge samt våra språks status som minoritetsspråk i världen (Ch. Laurén 1998: 36–37).

2.3 Läroplanen i tyska för årskurs 5

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen ger inga exakta rekommendationer för femteklass elever som lär sig tyska som A-språk. Följande punkter om språkfärdigheter och kulturell kompetens för årskurserna 3–6 är uppräknade i läroplanen (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004: 139):

Eleven skall

- lära sig att redogöra för grundläggande fakta om sig själv och sin närmaste krets och kommunicera på målspråket i enkla vardagssituationer där samtalspartnern vid behov kan hjälpa till
- lära sig att med stöd av sammanhanget förstå det viktigaste innehållet i tal eller text om vardagsliv och rutinartade händelser
- lära sig att skriva korta meddelanden i de allra mest bekanta och lättast förutsägbara situationerna som anknyter till dagliga behov och upplevelser.
- lära sig om den främmande kulturen och preliminärt bekanta sig med likheterna och skillnaderna mellan den finska kulturen och den främmande kulturen
- lära sig att i alldagliga situationer kommunicera med infödda talare på ett sätt som är naturligt i den främmande kulturen.

För att redogöra för det exakta innehållet har jag granskat en vanlig lärobok i tyska som används i lågstadieundervisningen, *Deutsch mit Drago 1* (Otava). Boken är avsedd för elever i årskurs 4 och 5. Ur innehållsförteckningen för läroboken framgår att i undervisningen ingår teman som hur man hälsar och presenterar sig, siffror, familjemedlemmar, boende, färger, tid, hem, kroppsdelar, inköp och pengar, datum och skoltid samt korta resor. Grammatik består av centrala frågeord (*wer, was, wo, wie, wann*), personböjning av de vanligaste verben (bl.a. *sein, haben, sehen*) samt substantivets obestämda och bestämda form (*ein/e, der, das, die, die*) och negationer (*kein/e, nicht*). (Airio, Mäenpää, Paananen & Riedel 1996: 4–5, 88–94.)

Granskningen av innehållet i läroboken har satt gränserna för hur jag studerar fel och strukturer i elevernas texter. De känner exempelvis inte till dativ, ackusativ eller böjning av adjektiv än genom exempelfraser i boken. Meningslängden är i detta skede ännu kort

även i läroboken. Jag undersöker således enskilda ord och utvärderar helheten enligt lexikal variation, ordklasser och innehåll.

2.4 Finska språkbads elever som textproducenter

Att språkbads elever skulle lära sig läsa och skriva på det andra inhemska språket oroadde en del föräldrar och inspirerade skeptikerna då språkbadsprogrammet tog sina första steg i Finland. Man bekymrade sig bland annat för att utvecklingen av elevers förstaspråk finska drabbas av svenska och att tidigt fullständigt språkbad leder till halvspråkighet, med andra ord till elever som kan varken finska eller svenska ordentligt. Liknande frågor hade tidigare lyfts upp i Kanada. (Ch. Laurén 1999: 80–81.) Dessa påståenden har med flera undersökningar bevisats vara felaktiga och år 2013 får svenskt språkbad fira sina 26 år i Finland.

Finländska språkbadsforskare har varit intresserade av språkbads elevers textproduktion i flera år. Bland annat Bergström (2002), Buss (1997; 2002), Elomaa (2000), U. Lauren (2003) och Vesterbacka/Björklund (1991; 1996) har undersökt den skriftliga produktionen hos språkbads elever ur något olika perspektiv. Resultaten har varit goda. Språkbads elever har visat sig vara produktiva skribenter, vilka uttrycker sig flytande på både sitt modersmål finska och andraspråket svenska. Under åren i språkbad närmar sig deras kunskaper i svenska elever som har svenska som förstaspråk.

Björklund (1996) har följt de två första språkbadsgrupperna under sex år, från daghemmet till årskurs 4 och undersökt deras muntliga och skriftliga produktion i andraspråket svenska. Av studien framgår att språkbads elever använde lika mycket muntlig och skriftlig svenska i testsituationer som de svenskspråkiga kontrollgrupperna från och med årskurs 3. Språkbads elevers produktion innehöll mera kontextualiserande pronomen och adverb, men de kunde också kombinera dem med rätt slags referenter. I årskurs 4 hade både språkbads elevers och kontrollgruppers ordförråd utvecklats snabbt

och blivit omfattande: eleverna använde en hel del olika substantiv, verb och adjektiv. Kontrollgruppernas produktion var dock mångsidigare, specifikare och något mera avancerad. (Björklund 1996: 10, 30.)

En studie av U. Laurén (2003) handlar om språkbadslevers berättande. Materialet bestod av muntliga och skriftliga berättelser samt lucktest utförda av två språkbadsgrupper vid olika tidpunkter. Grupperna granskades under årskurserna 5, 6, 8 och 9. Språkbadsleverna jämfördes med svenskspråkiga kontrollgrupper samt delvis med finskspråkiga icke-språkbadslever. Studien visade att språkbadslevers muntliga och skriftliga berättelser i stort sett var lika bra som de svenskspråkiga jämförelsegruppernas berättelser. De svenska jämförelsegruppernas produktion var ändå något mera detaljerad. Det framkom också att språkbadsleverna kan evaluera och dramatisera sina berättelser, men de gör det inte lika mycket som de svenskspråkiga grupperna. Den lexikala tätheten visade sig vara lite högre och den lexikala variationen lägre i språkbadslevers texter. Resultaten av svenska och finska lucktest (fyll i -test) visade att språkbadsgrupperna klarar av det finska testet lika bra som gruppen med finskspråkiga elever, men att de i det svenskspråkiga lucktestet ligger efter förstaspråkstalare. Fast språkbadslever inte är på samma nivå som sina svenskspråkiga jämnåriga producerar de ändå goda berättelser på svenska. (U. Laurén 2003: 35, 144–151.)

Buss (1997) har undersökt könsskillnader i språkbadslevers andraspråk och kommit till resultatet att skillnaderna mellan flickors och pojkars språk i åk 4 inte var stora; individuella skillnader var mera betydande. Elever i den svenskspråkiga jämförelsegruppen producerade för sin del i medeltal längre texter med större lexikal variation än språkbadslever. I hela materialet var flickornas texter något längre, medan pojkarnas texter hade högre värden för lexikal variation. (Buss 1997: 133–135.)

I sin doktorsavhandling (2002) har Buss undersökt språkbadslevers användning av verb i svenskspråkig textproduktion i årskurs 9 jämfört med en grupp jämnåriga

svenskspråkiga elever. Det framkom att språkbads elever använde skriven svenska aktivt och kunde skriva både formella och informella texter och använda ordförråd som passade för skrivgenren i fråga. Språkbadsgruppen visade sig också ha flera likheter i användning av verb och ordförråd som den svenskspråkiga jämförelsegruppen. Det fanns skillnader i verbanvändning mellan flickor och pojkar, men dessa skilde sig inte märkbart från könsspecifika skillnader i jämförelsegruppen. (Buss 2002: 325, 327.)

Bergström (2002) har i sin doktorsavhandling granskat språkbads elever med skrivsvårigheter. Gruppen bestod av sex lågstadielever med skrivsvårigheter och en jämförelsegrupp. Eleverna hade för det mesta ortografiska svårigheter och de hade inte problem med att skapa text på andraspråket. Med andra ord vågade de uttrycka sig på svenska trots sina svårigheter. Detta kan enligt Bergström bero på undervisningsmetoderna som används i språkbad. (Bergström 2002: 290–291.)

Det är inte bara den svenskspråkiga textproduktionen som har intresserat forskare. Elomaa har i sin doktorsavhandling (2000) granskat de första språkbads elevernas skriftliga produktion i modersmålet i årskurserna 4, 5 och 8. Gruppen – i motsats till de senare språkbadsgrupperna, lärde sig att läsa och skriva på finska samtidigt som på svenska på grund av skolmyndigheternas krav. I årskurs 4 och 5 fanns det något mera fel i språkbads elevens texter än i den finskspråkiga jämförelsegruppens texter. Typiska fel i språkbads elevens texter var interferens från svenska i form av kvantitetsfel (t.ex. *menään* i stället för *mennään*). I årskurs åtta var skillnaden inte mera nämnvärd. Språkbads elevens texter var i åk 8 också lite längre än jämförelsegruppens texter. (Elomaa 2007: 90, 94.)

Vesterbacka (1991) har gjort observationer om språkbads elevens sätt att muntligt bilda ord (substantiv) i situationer där de inte vet den svenskspråkiga motsvarigheten eller dess ortografi. Språkbads elever lär sig ofta substantiv i ett sammanhang – särskilt i början av programmet, och kan därför ha lite problem med att avskilja enskilda ord. Detta ledde till något felaktiga strukturer i gruppen av språkbads elever i åk 1. Exempel

på sådana ord var slock (slott), fågelby (fågelbo) och räd (träd). Språkbads elever hade också kreativa förslag som var felaktiga men liknade svenska ord: Hundkoja blev till *hundens hem*, *hundhem*, *hundbo* och *hundskåp* och vulkan till *brandberg*. (Vesterbacka 1991: 138.) Brandberg har möjligen översätts från det finska ordet för vulkan, *tulivuori*, då *tulipalo* är brand och *vuori* berg på svenska. Tecken på likadana handlingar i tyska syns också i elevuppsatser i den här avhandlingen.

2.5 Tidigare forskningsresultat om flerspråkighet i språkbad

De få undersökningar som har gjorts om finska språkbads elevers inläring av främmande språk har allmänt taget bevisat att språkbads elever har goda kunskaper i främmande språk (se Ch. Laurén 1998: 38 och Björklund 2002; 2005). Bergroths undersökning från 2007 visar att de finska gymnasisterna i Vasa som har deltagit i språkbadsprogrammet i grundskolan får i medeltal bättre resultat i främmande språk i studentskrivningarna än de gymnasister som har deltagit i enspråkig grundundervisning (Bergroth 2007: 131, 133–134).

Språkbads elever som deltar i tidigt fullständigt språkbad har visat sig vara vana vid att lära sig ett nytt språk. De är rutinerade i att genast från början lyssna på och förstå samt arbeta med det nya främmande språket fast de inte förstår allting som sägs. De vågar gissa och de litar på kroppsspråket och det nonverbala hos läraren. Detta är bekant för eleverna redan från tiden då de började i det svenska språkbadsprogrammet på daghemmet och inte kunde ett ord svenska. Att inte vara rädd för det nya språket är en förmån vid språkbads elevernas språkinläring och skiljer dem från de elever som deltar i enspråkig grundundervisning och lär sig sitt första främmande språk. Dessa elever kan förhålla sig tveksamma och vara osäkra på sin förmåga att lyckas med språkinläringen. De är inte heller vana vid att försöka förstå någonting som inte hör till det ordförråd som de redan har lärt sig. (Björklund 2005: 32–33.)

Enligt Björklund har språkbads eleverna också en annan förmån. De vågar tala det främmande språket och de bryr sig inte om de möjliga fel som de gör. Detta leder till att de lånar ord från andra språk dvs. det uppstår transfer från andra språk i deras språk, eller de säger fel men de blir förstådda i alla fall. Det här tillvägagångssättet har de tillägnat sig i språkbadsprogrammet där det är en godkänd metod. Metodens mål är att uppmuntra elever att tala det nya språket redan från början. Elever som deltar i enspråkig grundundervisning brukar för sin del vanligen inte muntligt använda det nya språket i ett tidigt skede. (Björklund 2005: 33, 37.)

Fast det uppstår transfer i såväl språkbads elevernas texter som deras tal visar pro gradu -avhandlingar av t.ex. Heinonen (1996) samt Lainas och Nurmi (2002) att tvärspråklig transfer hos språkbads elever minskar med tiden. Det har också framgått att språkbads elevernas tvärspråkliga transfer beror på deras mål att bli förstådda: det kommunikativa är viktigast (Björklund 2005: 33).

Havunen (2001) har i sin pro gradu -avhandling undersökt språklig transfer och lexikal variation i språkbads elever, icke-språkbads elever och svenskspråkiga elevers uppsatser i tyska. Hon analyserade 125 uppsatser av elever i årskurs 6, 7, och 8. Dessa elever studerade tyska som A2-språk. Finsk- och svenskspråkiga grupper fungerade som jämförelsegrupper för språkbads eleverna. Hon konstaterade att gruppen med språkbads elever inte skilde sig jämfört med icke-språkbads elever, medan den svenskspråkiga gruppen verkade ha mera nytta av sitt germanska modersmål. (Havunen 2001: 44–45, 73–81.)

En studie från 2001 av Björklund (se Björklund 2005: 35–37) har för sin del visat att språkbads eleverna gör mera stavfel i engelska jämfört med elever som deltar i enspråkig grundundervisning. Samtidigt stöder språkbadsgruppen sig ändå inte lika mycket på användning av finska egennamn i texten som gruppen som deltar i enspråkig grundundervisning. Den lexikala variationen i studien var större hos språkbads elever än hos jämförelsegruppen: gruppen som deltog i enspråkig grundundervisning producerade

18 substantiv medan de två språkbadsgrupperna använde 38 och 42 substantiv i en text med samma tema. Det finns således bevis på att språkbadseleverna är mera avancerade med sin engelska och eventuellt också i andra främmande språk (se även Cenoz 2000: 49).

Honkanen & Valtonen (2009) har i sin pro gradu -avhandling undersökt lexikal transfer i finska och svenska gymnasisters tyska och engelska ordförråd. Dessa gymnasister har inte deltagit i språkbadsprogrammet. Resultatet var att skillnader mellan modersmålen påverkade uppkomsten av transfer. Hos svenska gymnasister var antalet transfer större än hos finska gymnasister i båda språken. Svenska gymnasisters material innehöll dock mera positiv transfer medan det uppstod lite mera negativ transfer i finska gymnasisters produktion. Svenska gymnasister hade ändå mera svårigheter med rättskrivning. Det framgick också att den finska gruppen sökte stöd från andra språk mera än den svenska gruppen. Den svenska gruppen ansåg att tyskans ordförråd ligger närmare svenska än engelskans ordförråd. Båda grupperna var ändå av den åsikten att tyska är ett svårare språk än engelska. (Honkanen & Valtonen 2009: 2)

Andra- och tredjespråksinlärning har naturligtvis studerats mera ur andra synvinklar än språkbadets. En kort titt på andra- och tredjespråksinlärning internationellt visar att flerspråkiga program i skolor är motiverade och främjar bland annat människorättigheter och jämlikhet i sådana stater där det finns majoritet- och minoritetsspråk. (Skutnabb-Kangas 1995: 7–8.) Öppna gränser inom Europeiska unionen har gjort flerspråkigheten och den flerspråkiga utbildningen till en ännu viktigare faktor (Baetens Beardsmore 1995: 22). Enligt Skutnabb-Kangas är det viktigt för vår överlevnad att ha en multikulturell medvetenhet och stödja lingvistisk och kulturell mångfald (Skutnabb-Kangas 1995: 17–18).

3 TVÄRSPRÅKLIGT INFLYTANDE OCH SPRÅKLIG TRANSFER

Begreppet transfer härstammar ursprungligen från behaviorismen. Det syftade där på inverkan av förstaspråket på de andra språken på det sättet att de reaktioner som uppstår vid tillägnande av förstaspråket uppstår också då man lär sig ett annat språk. Nuförtiden syftar begreppet transfer på all slags interaktion mellan språken. Vissa forskare använder hellre begreppet tvärspråkligt inflytande (*cross-linguistic influence*) för att undvika möjliga föråldrade associationer som begreppet transfer kan orsaka. (Ringbom 2007: 30.) I den här avhandlingen används dessa två begrepp som synonymer eftersom båda fortfarande används och motsvarar varandra.

Med begreppet transfer syftas alltså på inflytande av det redan inlärd eller tillägnade språket på det nya språket. Detta betyder att eleven utnyttjar sina kunskaper om det språk eller de språk eleven redan kan i fråga om det språk han/hon lär sig: eleven flyttar dessa komponenter till det nya språket. Det språk som påverkar det andra språket är vanligen förstaspråket men också andra språk kan ha inflytande. Detta gäller bland annat då man lär sig språk med likadana strukturer som till exempel släktspråk. (Kellerman & Sharwood Smith 1986: 1; Ringbom 2007: 30, 78.)

I de finska språkbudselevernans fall är deras förstaspråk (L1) inte släkt med deras andra-, tredje- och fjärdespråk. Finska hör till de fennougriska språken medan svenska, engelska och tyska klassificeras som germanska språk. Detta betyder att svenska och engelska har mera strukturella likheter med tyska än finskan har. Det är naturligt att språkinläraren då söker möjliga stödjande komponenter från engelska och särskilt från svenska som ligger ganska nära tyska. I detta fall sker tvärspråkligt inflytande från L2 och L3 till L4. Den här typens transfer kallas för *non-native transfer*. (Ringbom 2007: 37, 78.)

3.1 Typer av transfer

Transfer förknippas vanligen med fel även om begreppet kan delas i två underkategorier, i positiv och negativ transfer. Positiv transfer syftar på en lyckad överföring av gemensamma eller likadana strukturer och regler från L1/L2/L3 till L2/L3/L4. Då språkinläraren överför strukturer och regler felaktigt från sina andra språk till det nya språket kallas detta för negativ transfer, interferens. (Ringbom 1987: 58; Ringbom 2007: 30–31.)

Negativ transfer förekommer vanligen i uttal och grammatik men mest i ordförråd. Då en språkinlärare använder det nya språket muntligt eller skriftligt är det möjligt att han/hon lånar ord och strukturer från de andra språken. Dessa syns tydligt i produktionen. Vanliga typer av sådan här interferens mellan L2 och L3/L4 är enligt Ringbom 1) språkväxling (*language shifts*), där språkinläraren byter språk till något annat än målspråket, 2a) blandformer (*hybrids and blends*) där han/hon blandar två språk och bildar ett nytt ord, som t.ex. *gote* (god+gut), 2b) relexificeringar (*relexifications*) där ett ord från ett annat språk avpassas fonologiskt till målspråket, samt 3) falska vänner (*deceptive cognates*). (Ringbom 2007: 78, 80–82.)

När eleven använder släktord sker möjlig transfer vanligen på morfologisk och semantisk nivå (Odlin 1989: 82). Falska vänner som t.ex. att blanda betydelsen mellan ord som strukturellt liknar varandra är också vanliga. Sådana är till exempel svenskans verb *bruka* och tyskans verb *brauchen* (behöva). (Ringbom 2007: 78, 80; se också Enell-Nilsson 2008: 118.)

Positiv transfer, också kallad facilitering, har inte undersökts särskilt mycket jämfört med interferens. Att undersöka positiv transfer i en text är komplicerat för att det är svårt att skilja mellan sådana strukturer som eleven har transporterat framgångsrikt från L1, L2 eller L3 och sådana strukturer som han/hon redan känner till i det nya språket. Det är lika komplicerat att ta reda på hur de andra språken har underlättat elevens

förståelse eller språkproduktion. En lyckad transfer lämnar inga tydliga spår. Därför är det mera populärt att undersöka negativ transfer. (Ringbom 1987: 58.)

Släktord (kognater) och likadana strukturer mellan språken främjar positiv transfer och underlättar särskilt förståelse av språken (Ringbom 1987: 58–59). En svenskspråkig kan förstå norska och danska ganska bra för att språken är nära släkt med varandra. En svenskspråkig förstår också något tyska för att tyskan innehåller en hel del ord som liknar svenska antingen i form eller i uttal (t.ex. *ungefähr, cirka, oft, Dach, trostlos, kommen, denken*). Språkbadslever kan således ha nytta av svenska särskilt i tyskspråkiga läsförståelseuppgifter. Idag syftar begreppet transfer på både negativt och positivt inflytande från modersmålet eller ett annat inlärt språk till målspråket. Transfer sker vanligen omedvetet och oavsiktligt. (Viberg 1987: 41, 51).

3.2 Inlärarespråk

När en person börjar lära sig ett nytt främmande språk känner han/hon naturligtvis inte till hela strukturen på det språket. Språkinläraren utvecklar då ett eget språksystem, ett *inlärarespråk* eller *interimspråk*, som enligt bland annat Viberg följer vissa regler. Inlärningsprocessen baserar sig på språklig omgivning (*input*, yttranden riktade till inläraren samt inlärarens observationer i situationen), inlärningsprinciperna (principer som inläraren använder för att bilda ett regelsystem) och yttranden som inläraren själv producerar (*output*). Inlärarespråket kan således skilja sig från målspråkets regelsystem. Typiska drag för inlärarespråket är förenkling, övergeneralisering, undvikande, helfraser och oanalyserade element, innovationer och kompensatoriska uttryck samt element från andra språk. (Viberg 1987: 7–8, 30.)

Då språkinläraren förenklar sitt språk utelämnar han/hon vanligen element som böjningsändelser, pronomen och prepositioner. Han/hon kan också överanvända vanliga ord eller använda ett visst verb i felaktiga situationer (t.ex. *gå bil* i stället för *åka bil*).

Språkinläraren kan också övergeneralisera en regel, exempelvis genom att tillägga samma böjningsändelse i alla substantiv eller välja en felaktig ordföljd. Det är också möjligt att språkinläraren börjar undvika sådana konstruktioner som han/hon upplever komplexa. Undvikande är ett något komplext fenomen att undersöka hos enskilda elever. (Viberg 1987: 30–36.)

I helfrasinlärning imiterar inläraren vissa fraser utan att förändra strukturen på dem. Goda exempel på det här är språkbadsbarnens ”*Teidänkin pitää städa undan*” och ”*Onko Viskagåut?*” (Vesterbacka 1990: 78). Till innovationer och kompensatoriska uttryck hör ord som låter som uttryck i målspråket men som inte är korrekta. Typiska sådana här ord är bland annat nybildade sammansatta ord, parafraaser och approximationer (felaktigt bruk av närbesläktade ord). Språkinläraren kan använda dessa antingen på grund av en felaktig slutsats eller av ett medvetet val för att bli förstådd. (Viberg 1987: 36–40, 43.)

Inlärarspråket kan också innehålla element från andra språk än målspråket. Detta är snarare en regel än sällsynt bland språkinlärare som behärskar ett släktspråk till målspråket. Särskilt frestande blir detta då språkinläraren vet att mottagaren förstår honom/henne fast han/hon använder ett ord från ett annat språk. Ett sådant här medvetet val kallas för lån eller kodväxling i stället för transfer, som vanligen sker omedvetet. (Viberg 1987: 41.) Att skilja mellan transfer, kodväxling och lån i en skriftlig uppsats i främmande språk kan således vara besvärligt eftersom den som undersöker inte kan veta hur skribenten har kommit fram till sina val.

3.3 Några likheter och skillnader mellan svenska och tyska samt finska

Svenska och tyska hör till de germanska språken som är en underavdelning av de indoeuropeiska språken. Andra germanska språk är bland annat engelska, norska, danska, isländska, frisiska och nederländska. Alla germanska språk härstammar ur

urgermanska som fanns redan tusen år före vår tideräkning, men det finns inga skriftliga uppgifter om språket. Urgermanska har ursprungligen troligen talats i södra Skandinavien. Tyska är ett västgermanskt språk medan svenska är ett nordgermanskt språk. (Nationalencyklopedin 2011a; 2011b.) Lågtyskan påverkade svenska språket under 1300- och 1400-talen, vilket ledde till att en hel del svenska och tyska ord liknar varandra än idag (Svenonius 2003).

Finska för sin del hör till de finsk-ugriska språken, rättare sagt till de östersjöfinska språken (Institutet för de inhemska språken 2009). Finska skiljer sig rejält från de germanska språken (Ringbom 2007: 37). På grund av dessa skillnader blandar språkbads elever inte så lätt finska och svenska (Elomaa 2007: 91). Då finska har femton olika kasusformer har svenska bara två och tyska fyra. Medan svenska har två substantivgenus, neutrum och utrum, och tyska tre, maskulin, feminin och neutrum finns det inga i finska. På grund av detta böjs finska substantiv inte enligt genus. I svenska och tyska bestämmer substantivgenuset hur adjektivet böjs (ett rött hus / det röda huset – ein rotes Haus / das rote Haus). I svenska påverkar genuset också pluraländelsen och substantiv kategoriseras i fem deklinationer enligt dessa pluraländelser. Det finns fem olika pluraländelser också i tyska men pluraländelsen måste vanligen läras in tillsammans med det nya ordet. (Deutsche virtuelle Grammatik 2013, DvG.)

En likhet mellan finska och tyska är personböjning av verb. I svenska har ett verb bara en böjningsform i alla personer, medan i finska och tyska böjs verb enligt personen. Se exempel (1).

- (1) jag/du/han/hon går, vi/ni/de går
 ich gehe/du gehst/er/sie/es geht, wir gehen/ihr geht/sie/Sie gehen
 minä menen/sinä menet/hän menee, me menemme/te menette/he menevät

Odlin (1989) konstaterar att det är enklare för en språkinlärare att lära sig ett släktspråk på grund av kognater, dvs. släktord samt likadana suffixer (sv. *-ig*, *-sk* ty. *-ig*, *-sch*). Detta underlättar särskilt läs- och hörförståelse. Fast släktorden är till stor nytta kan de

ändå även vilseleda språkinläraren i form av så kallade falska vänner. Detta händer särskilt då två kognater har en partiell semantisk identitet (sv. *komma* – ty. *kommen*) eller då två ord är semantiskt ekvivalenta men inte liknar varandra morfologiskt sett. Sådana ord är till exempel *lov* i betydelsen semester (Urlaub) och *lov* i betydelsen tillstånd (Erlaubnis). (Odlin 1989: 78–79, 83.)

Grammatikaliska skillnader mellan semantiskt liknande kognater kan också vara vilseledande (Odlin 1989: 79). Ett exempel är verbet *ankomma* som i tyskan är ett löst sammansatt verb: *an/kommen*. Verbet består således av två delar: *an* och *kommen* vilka i en huvudsats skiljs från varandra. *An* flyttas till slutet i den tyska meningen: *Der Bus kommt an – Bussen ankommer*.

Tyska och svenska har en ganska likadan ordföljd, tyska dock friare. I huvudsatsen återfinns det böjda verbet på andra plats och subjektet ställs före eller efter det böjda verbet i båda språken. Om verbet i en tysk huvudsats består av två delar, ställs den oböjda formen sist i satsen. I frågesats inleder verbet frågan om satsen inte innehåller ett frågeord.

- (2) **Jag** gör det inte, eftersom **det** kanske *kan vara* farligt.
Ich mache es nicht, weil **es** vielleicht gefährlich *sein kann*.

I en tysk bisats finns det personböjda verbet på sista plats och subjektet följer efter bisatsinledaren. I en svensk bisats har alla satsdelar en bestämd plats. Liksom i tyska, ställs subjektet efter bisatsinledaren. Efter subjektet följer satsadverbialen, sedan båda verben, objektet/predikativet och till sist ett möjligt adverbial. I exempel (2) presenteras detta. (DvG 2013; Språknät 2013.)

Svenskans uttal skiljer sig något från tyska men jämfört med finska eller engelska har de en hel del gemensamma drag tillsammans, som exempelvis de flesta ljud. Ljud som inte finns i svenska är bland annat diftongerna *ei* och *ay* [ai], *au* [au] samt *eu* och *äu* [oi]. Tyskans *ie* uttalas som ett långt *i* och ett *h* efter en vokal förlänger vokalen, som bland

annat i kål – Kohl. Tyska tonlösa klusiler uttalas något hårdare. F-ljudet i tyska markeras med f, v eller ph. (Piitulainen, Lehmus & Sarkola 1998: 20, 22.)

Som det framgår ovan, har svenska och tyska som släktspråk en del likadana drag. En svensk-kunnig kan således ha nytta av svenska när han/hon lär sig tyska. Likheterna kan ändå också störa inläringen och tillägnandet av tyska och få en att blanda dessa två språk. Bland annat Enell-Nilsson (2008) har i sin doktorsavhandling undersökt likheter i form av svensk-tyska falska vänner. Enligt henne kan svensk-tyska falska vänner ha till exempel liknande struktur men olik betydelse (*semantische falsche Freunde*/semantiska falska vänner¹), men de kan också ha avvikande struktur, som i *delvis – teilweise* (*formale falsche Freunde*/formella falska vänner), vilket kan leda till lika mycket missförstånd och interferens (Enell-Nilsson 2008: 198, 268).

Enell-Nilsson har byggt upp en kategoriserad lista över svensk-tyska falska vänner i sitt undersökningsmaterial. Semantiska falska vänner delas upp i *totale* och *partielle falsche Freunde*, totala och partiella semantiska falska vänner. I det förstnämnda är det fråga om en helt annan betydelse (t.ex. sv. *mars* – ty. *Mars* i stället för den rätta tyska motsvarigheten *März*). Partiella semantiska falska vänner har för sin del en delvis annan betydelse. Det svenska ordet *chaufför* betyder bilförare, medan det tyska *Chauffeur* motsvarar yrkesförare liksom taxi- och busschaufförer. (Enell-Nilsson 2008: 265–267.)

Formella falska vänner kan exempelvis ha avvikande ortografi, numerus eller temporal hjälpverb eller de kan vara pseudoelement (*hålla öppet – offen halten* i stället för *geöffnet sein*). Den tredje gruppen, *falsche Freunde der Verwendung*, handlar om uttryck som egentligen är korrekta, men t.ex. föråldrade, fackspråkliga eller dialektala. (Enell-Nilsson 2008: 268–274.) Den tredje gruppen har inte observerats i min avhandling

¹ De svenska översättningarna är mina egna.

eftersom elevernas språkkunskaper inte ännu har nått den nivå som krävs för denna typ av falska vänner.

Listan har samlats från texter skrivna av personer som har svenska som modersmål, men eftersom språkbads elever har svenska som andraspråk och eftersom de är vana vid att söka stöd och likheter från andra språk när de lär sig främmande språk (Björklund 2005: 32) anser jag listan fungera väl för min analys. Jag använder delar av listan som stöd när jag granskar falska vänner i språkbadslevers uppsatser i tyska.

4 ELEVERNAS SKRIFTLIGA PRODUKTION

Jag har fått sammanlagt 27 uppsatser av språkbads elever och 9 uppsatser av icke-språkbads elever. Ett urval av uppsatserna finns som bilaga (bilagorna 3–6) i slutet av avhandlingen. I elevernas texter finns det skillnader mellan textlängd, lexikal variation, antal transfer samt naturligtvis innehåll. Liksom i vilken elevgrupp som helst finns det svagare och starkare elever, elever som uttrycker sig kort eller långt och så vidare. Jag granskar huvudsakligen interferens och lexikal variation mellan dessa grupper. I det här kapitlet presenterar jag gruppvis elevernas textproduktion i form av lexikal variation och transfer.

4.1 Textlängd och lexikal variation i elevernas texter

I följande avsnitt analyseras lexikal variation och transfer i uppsatserna. Lexikal variation mäter användningen av olika lexem (ordvariation) i en text. Variationen räknas genom att dividera antalet lexem med det totala ordantalet och multiplicera kvoten med 100. I långa texter upprepas högfrekventa ord, vilket betyder att de innehåller mindre variation än kortare texter. (Edlund 2011: 76–77.)

Textlängden i alla elevers texter varierar mellan 15 och 116 ord. Den genomsnittliga textlängden i språkbads elevernas texter är 57,3 ord. Icke-språkbads eleverna har skrivit betydligt kortare texter: medelvärdet för deras texter är 37,20 ord per elev. Den längsta texten har skrivits av en elev i Borgå (116 ord, F3SBB) och texten med mest variation av en elev i gruppen med icke-språkbads elever (81 %, F5ISH). Texten är en av de kortaste texterna i hela materialet med 21 ord och 17 lexem. Eftersom elevernas texter är korta är det naturligt att de kortaste texterna har en hög lexikal variation. Tabellerna 2 och 3 klargör för den genomsnittliga textlängden och den lexikala variationen.

Tabell 2. Den genomsnittliga textlängden i elevernas texter

ort	ord	ord per elev
Språkbads elever i Vasa	755	(755:14) \approx 53,9 ord
Språkbads elever i Borgå+H:fors	792	(792:13) \approx 60,9 ord
Språkbads elever sammanlagt	1547	(1547:27) \approx 57,3 ord
Icke-språkbads elever	335	(335:9) \approx 37,2 ord

Tabell 3. Den genomsnittliga lexikala variationen i elevernas texter

ort	ord	lexem	variation
Språkbads elever i Vasa	755	415	\approx 55 %
Språkbads elever i Borgå+H:fors	792	388	\approx 49 %
Språkbads elever sammanlagt	1547	803	\approx 51,90 %
Icke-språkbads elever	335	180	\approx 53,70 %

4.1.1 Lexikal variation i Vasa

Materialet som har samlats i Vasa består av 14 uppsatser. Hos gruppen i Vasa skiftar den lexikala variationen mellan 48,30 och 64,70 %, medan medelvärdet för gruppen är 55 % (se tabell 4). Den text som har mest lexikal variation är också den näst kortaste texten i gruppen (P1SBV, 34 ord). Den kortaste texten i gruppen (P5SBV, 24 ord) har också mera variation än den längsta texten i gruppen (P8SBV). Lexikal variation mellan grupperna jämförs i kapitel 6.

Tabell 4. Lexikal variation i Vasa

elev	antal ord	antal lexem	variation
P1SBV	34	22	64,70 %
F1SBV	65	37	57 %
P2SBV	46	27	58,70 %
P3SBV	66	35	53 %
F2SBV	58	28	48,30 %
P4SBV	57	29	50,90 %
F3SBV	43	27	62,80 %
F4SBV	66	27	40,90 %
P5SBV	24	14	58,30 %
P6SBV	46	28	60,90 %
P7SBV	51	29	56,90 %
F5SBV	56	32	57,10 %
F6SBV	47	26	55,30 %
P8SBV	96	54	56,30 %
Sammanlagt	755	415	55 %

I tabell 5 framgår elevernas användning av olika ordklasser. En tredjedel av orden i uppsatserna är substantiv, en femtedel verb och nästan en femtedel av orden består av pronomen. Det stora antalet pronomen kan förklaras med temat för uppsatsen: eleverna har skrivit om sig själva och sina familjer.

Tabell 5. Ordklassfördelningen i uppsatser i Vasa

ordklass	sammanlagt	procent
ord	755	100 %
substantiv	253	33,50 %
verb	154	20,40 %
adjektiv	56	7,40 %
adverb	12	1,60 %
partiklar	56	7,40 %
prepositioner	23	3 %
artiklar	25	3,30 %
pronomen	140	18,50 %
räkneord	36	4,80 %

Ordklassfördelningens uppgift i avhandlingen är att redogöra för variationen i elevuppsatserna ur en annan synvinkel. Exempelvis kan användningen av artiklar variera mellan språkbads elever och icke-språkbads elever eftersom språkbads eleverna är mera vana vid dem. Möjliga skillnader mellan gruppernas ordklassfördelningar betraktas närmare i kapitel 6.

4.1.2 Lexikal variation i Borgå och Helsingfors

Materialet från Borgå består av tio uppsatser mellan 38 och 116 ord. Den lexikala variationen hos gruppen Borgå-Helsingfors ligger mellan 40,50 och 71 %. Medelvärdet är 49 %. Uppsatsen som har den högsta variationen är igen den näst kortaste texten (F4SBB, 38 ord, 27 lexem). Texten med minst variation är först den femte kortaste texten (P4SBB, 42 ord, 17 lexem). Om grupperna hålls isär är variationen i den helsingforsiska gruppen 50,50 % och i Borgå 48,80 %. Tabell 6a visar också att de helsingforsiska elevernas uppsatser (de tre sista) är bland de kortaste i hela gruppen. I tabell 6b finns den lexikala variationen återgiven skilt för Borgå och Helsingfors.

Tabell 6a. Lexikal variation i Borgå och Helsingfors

elev	antal ord	antal lexem	variation
P1SBB	92	43	46,70 %
P2SBB	79	37	46,80 %
F1SBB	76	36	47,40 %
F2SBB	86	41	47,70 %
P3SBB	40	19	47,50 %
P4SBB	42	17	40,50 %
P5SBB	65	34	52,30 %
F3SBB	116	54	46,60 %
P6SBB	61	31	50,80 %
F4SBB	38	27	71 %
P1SBH	18	10	55,60 %
F1SBH	40	17	42,50 %
F2SBH	39	22	56,40 %
Sammanlagt	792	388	49 %

Tabell 6b. Lexikal variation i uppsatser i Borgå respektive Helsingfors

ort	antal ord	antal lexem	variation
Borgå	695	339	48,80 %
Helsingfors	97	49	50,50 %

I tabell 7 framgår att liksom i Vasa, består drygt en tredjedel av orden i uppsatserna i Borgå och Helsingfors av substantiv. Därefter följer verb och pronomen med 18,90 %. Ordklassfördelningen studeras närmare och jämförs i kapitel 6.

Tabell 7. Ordklassfördelningen i uppsatser i Borgå och Helsingfors

ordklass	sammanlagt	procent
ord	792	100 % (99,80 %)
substantiv	281	35,50 %
verb	150	18,90 %
adjektiv	54	6,80 %
adverb	19	2,40 %
partiklar	55	6,90 %
prepositioner	23	2,90 %
artiklar	25	3,20 %
pronomen	150	18,90 %
räkneord	34	4,30 %

4.1.3 Lexikal variation i gruppen med icke-språkbads elever

Icke-språkbads elevernas material består av nio uppsatser mellan 15 och 73 ord. Den lexikala variationen hos icke-språkbads elever ligger mellan 43,80 och 81 %. Den genomsnittliga variationen är 53,70 %. Till skillnad från Vasa och Borgå är den mest variationsrika uppsatsen den tredje kortaste texten med 21 ord och 17 lexem (F5ISH). Den längsta texten (F3ISH, 73 ord) har däremot minst variation, 43,80 %. I Vasa är den procentuella variationen i den längsta texten 56,30 % och i Borgå-Helsingfors 46,60 %.

Den sammanräknade lexikala variationen hos eleverna som inte deltar i språkbadsprogrammet är 1,3 procentenheter lägre än hos språkbads elever i Vasa, men 4,7 procentenheter högre än hos språkbads elever i Borgå-Helsingforsgruppen. När alla språkbads elever i undersökningen jämförs med icke-språkbads elever är skillnaden +1,8 procentenheter för icke-språkbads elever. Den sammanräknade variationen hos språkbads elever är då 51,90 %. En sådan här jämförelse är ändå inte helt jämförbar med tanke på att materialet består av 9 icke-språkbads elevs texter mot 27 språkbads elevs texter. Den individuella lexikala variationen hos icke-språkbads elever finns i tabell 8a, och i tabell 8b presenteras variationen mellan språkbads elever och icke-språkbads elever.

Tabell 8a. Lexikal variation hos icke-språkbads elever

elev	antal ord	antal lexem	variation
F1ISH	28	14	50 %
F2ISH	46	21	45,70 %
P1ISH	15	12	80 %
F3ISH	73	32	43,80 %
F4ISH	47	27	57,40 %
P2ISH	18	13	72,20 %
F5ISH	21	17	81 %
F6ISH	65	30	46,20 %
F7ISH	22	14	63,60 %
Sammanlagt	335	180	53,70 %

Tabell 8b. Lexikal variation hos språkbads elever och icke-språkbads elever

	antal ord	lexem	variation
Språkbads elever	1547	803	51,90 %
Icke-språkbads elever	335	180	53,70 %

Tabell 9. Ordklassfördelningen i icke-språkbads elevens uppsatser

ordklass	sammanlagt	procent
ord	335	100 % (99,90 %)
substantiv	102	30,40 %
verb	63	18,80 %
adjektiv	27	8 %
adverb	10	3 %
partiklar	27	8 %
prepositioner	10	3 %
artiklar	5	1,50 %
pronomen	76	22,70 %
räkneord	15	4,50 %

I tabell 9 framgår att substantiv bildar nästan en tredjedel av orden i icke-språkbads elevernas texter. Pronomen har den näst största (22,70 %) och verb den tredje största andelen (18,80 %). Härigenom skiljer sig icke-språkbads eleverna inte märkbart från språkbads eleverna i ordklassfördelningen.

4.2 Språklig transfer i elevernas texter

I avsnitten nedan presenteras språklig transfer i elevernas texter. Ord med tvärspråkligt inflytande har listats i tabeller med deras tyska motsvarigheter, källspråk samt typ av möjlig falsk vänskap. Varje ord analyseras och kategoriseras i en eller flera transferkategorier. Språklig transfer uppstår i alla grupper och mest i gruppen Borgå-Helsingfors.

4.2.1 Språklig transfer i Vasa

Elevuppsatsernas längd i Vasa varierar från 24 till 96 ord. Medelvärdet för uppsatserna är 54 ord. Eleverna har använt 14 olika tvärspråkligt influerade ord i sina uppsatser, det sammanräknade antalet sådana ord är 17. Det finns också tre uppsatser där tvärspråkligt influerade ord inte förekommer. När dessa uppsatser inte räknas med, är det genomsnittliga antalet tvärspråkligt influerade ord därmed $\sim 1,54$ ord per elev ($17:11 \approx 1,54$). Annars är antalet $\sim 1,21$ ord per elev ($17:14 \approx 1,21$). Alla har ändå tecken på inlärarspråk i sina texter, vilket är naturligt, liksom också stavfel. Femteklasselever skriver inte heller korrekt finska än.

Tabell 10 visar att språkbads eleverna i Vasa har använt alla typer av språklig transfer. Det finns falska vänner, språkväxling, relexificeringar och blandformer. Falska vänner är skrivna med fet stil.

Tabell 10. Tvärspråkligt influerade ord i språkbadslevernans texter i Vasa

det influerade ordet	tysk motsvarighet	källspråk	falsk vänskap
Das Hause	Das Haus	en. the house	formell
I (2)	ich	en. I	
die alte Schwester	die ältere Schwester	sv. den äldre system	partiell semantisk
(nuorempi?)	jünger	fi. nuorempi	
gote	gut(er)	sv. god, gott	formell
goten	gut(er)	sv. god, gott	formell
lustigt (2)	lustig	sv. lustig, -t, -a	formell
platse	r Platz	sv. plats, en. place	formell
Sports (2)	r Sport	en. sport/sports	formell
computer spiels	Computerspiele	en. computer games	formell
Meine hunds name	Mein Hund heißt / Der Name meines Hundes	sv. min hunds namn, en. my dog's name	
Der hundens name ist	Die Hunde heißen / Die Namen der Hunde sind	en. The dogs' names, sv. hundarnas namn	
Der bruders name	Der Bruder heißt / Der Name des Bruders	en. The brother's name, sv: brors namn	
Dans	s Tanzen	sv. dans	formell

Enligt tabell 10 har språkbadslevernans i Vasa använt nio olika falska vänner. Åtta av dessa ord hör enligt Enell-Nilsson till kategorin formella falska vänner med avvikande ortografi. Enbart ett ord, *alte*, hör till semantiska, dvs. partiella semantiska falska vänner (se Enell-Nilsson 2008: 265–272.) Tre av orden har uppenbarligen fått inflytande från engelska, medan fem är rent svensk-tyska falska vänner.

Tyskans positivform *alte* (gammal) har sannolikt parallelliserats med svenskans komparativform *äldre*. *Die alte Schwester* har därmed fått en annan betydelse utan att eleven har varit medveten om det. Elever har ändå inte hunnit lära sig tyska komparativ- och superlativformer än, och därför har han kanske försökt lösa problemet själv.

Orden *gote* och *goten* är blandningar av svenska och tyska. Eleven har tänkt på adjektivböjningen och lagt till tyska böjningsändelser (som egentligen är grammatikaliskt sett felaktiga, men korrekt böjning kan inte krävas ännu). Det svenska o:et har dock blivit kvar. *Lustigt* kan antingen vara bara lån eller också en falsk vän. Eleven har använt ordet som han skulle använda det i en svensk text. I ordet *platse* har eleven förmodligen tänkt på uttalet mera än den tyska skrivformen; ts och tz ligger nära varandra. Ordet har inte heller skrivits med en stor begynnelsebokstav som är kännetecknande för tyska substantiv. *Dans* har för sin del skrivits med en stor begynnelsebokstav. Eleven har varit medveten om denna regel, men lånat hela ordstammen från svenska.

Das Hause är en blandning av engelska och tyska. Eleven har skrivit substantivet med en stor begynnelsebokstav och använt rätt genus, men lagt till ett e i slutet, vilket avslöjar transfer från engelska till målspråket tyska. *Sports* kan till största delen uppfattas som lån eller språkväxling från engelska, men en stor begynnelsebokstav gör ordet till en falsk vän. *Computer spiels* för sin del är nästan korrekt och eleven har varit medveten om att ordet behöver en pluraländelse. Han har ändå valt *-s* som ändelse samt särskrivit ordet, vilka tyder på inflytande från engelska.

Orden *I* och *nuorempi* är språkväxlingar från engelska och finska, medan *das Hause*, *gote*, *goten*, *lustigt*, *platse*, *Sports*, *computer spiels* och *dans* även kan kategoriseras som blandformer eftersom de innehåller element från både tyska och svenska eller engelska. Ordet *I* kan även vara en relexifiering av *ich* om eleven inte har tänkt på det engelska uttalssättet. Det finns inga möjliga tecken på hur eleven i fråga skulle uttala ordet i detta sammanhang. *Der hundens name* och *Der bruders name* är blandformer där engelskans inverkan tydligt syns i form av det formella subjektet *der* (the) och s-genitiv. Enligt elevernas stavning kan s-genitiven ändå lika väl vara svensk i båda fraserna. Blandningen *Meine hunds name* kan också ha fått inflytande antingen från svenska eller från engelska. I tabell 11 nedan presenteras de typer av transfer som förekommer i Vasa-gruppens uppsatser.

Tabell 11. Typ av transfer i uppsatserna i Vasa

typ av transfer	antal
totala semantiska falska vänner	-
partiella semantiska falska vänner	1
formella falska vänner	8
språkväxlingar	2
blandformer	11
relexificeringar	(1)

Alla tvärspråkligt influerade ord tillhör naturligtvis inlärarspråket och kan tillika grupperas enligt Vibergs kategorier (Viberg 1987: 30–41). *Hunds name* är då en förenkling och *Der hundens name* samt *Der bruders name* kompensatoriska uttryck. *Das Hause, I, alte, nuorempi, gote, goten, lustigt, platse, Sports, computer spiels och Dans* är för sin del element från andra språk. *Alte* kan anses som ett misslyckat försök att översätta *äldre* eftersom *nuorempi* (yngre) finns i samma mening i uppsatsen. Kategorierna har listats i tabell 12.

Tabell 12. Tvärspråkligt influerade ord enligt Vibergs kategorisering i Vasa

kategori	antal
förenkling	1
kompensatoriska uttryck	2
element från andra språk	11

Förenkling och morfologisk övergeneralisering framkommer tydligare då uppsatserna granskas som helheter. Eleverna har till exempel upprepat samma verb och meningsstrukturer. Detta syns tydligt i uppsatserna P1SBV (wohnen, wohne), F1SBV (heißt, lieben, liebe), F2SBV (haben, habe, habst), P4SBV (ist), P5 och P6SBV (name ist), P7SBV (heißt, bist) F5SBV (habt, heiße, heißt) och F6SBV (ist, sind).

Eleverna har inte utelämnat artiklar eller prepositioner. De är tydligen medvetna om var och när olika artiklar och prepositioner används. Förenklingar syns kanske bäst i form av övergeneralisering av genus i några uppsatser som t.ex. P4SBV, P7SBV (mein) och F4SBV, P6SBV (meine). Dessa företeelser presenteras i exemplen (3a) och (3b).

- (3a) **Mein** Familie *ist* klein. [...] **Mein** Vater *ist* lang und klug. Er *ist* einundvierzig jahre alt. **Mein** Mutter *ist* auch klug. Sie *ist* dreiundvierzig jahre alt. **Mein** Schwester *ist* klein. Sie *ist* acht jahre alt. [...] P4SBV
- (3b) [...] **Meine** Mutter *heißt* P und **mein** Vater *heißt* T. Ich *habt* eine Schwester und sie *heißt* I. Ich *habt* eine Hund Lupu. **Meine** Familie *habt* grün Haus und die Hausnummer ist 6. F5SBV

Morfologisk övergeneralisering förekommer något i form av tyska böjningsformer. En del elever har ibland, i stället för verbets rätta personböjning, antingen valt verbets grundform eller böjningsformen som är samma i 1:a och 3:e person plural samt när man niar (t.ex. haben, heißen, wohnen). Exempel på sådana meningar är *Ich Reiten und tanzen* i stället för *Ich reite und tanze* (F2SBV) och *Ich spielen mit xbox360* i stället för *Ich spiele (mit) Xbox 360* (P6SBV). Svenska har inte personböjning, vilket möjligen har orsakat dessa val.

4.2.2 Språklig transfer i Borgå och Helsingfors

Medelvärdet för uppsatsernas längd i Borgågruppen är 70 ord. Språkbads eleverna i Borgå har använt 23 olika tvärspråkligt influerade ord. Totalantalet tvärspråkliga ord är därmed 29, vilket resulterar i medeltalet 2,9 ord per elev ($29:10=2,9$). Detta är två gånger mera än hos eleverna i Vasa. Orden presenteras i tabell 13 där falska vänner är skrivna med fet stil.

Materialet från Helsingfors omfattar tre uppsatser med 18, 40 och 39 ord. Den genomsnittliga textlängden är 32 ord. Eleverna har använt åtta tvärspråkligt influerade ord: F1SBH har fyra, P1SBH två och F2SBH ett ord. När dessa elever räknas med i

gruppen i Borgå, blir medeltalet 2,8 ord per elev ($36:13 \approx 2,8$), vilket fortfarande är nästan två gånger mera än i Vasa. Helsingforsiska språkbadslevers ord finns i tabell 14.

Tabell 13. Tvärspråkligt influerade ord i språkbadslevernans texter i Borgå

det influerade ordet	tysk motsvarighet	källspråk	falsk vänskap
insinör	r Ingenieur	fi. insinööri, sv. ingenjör	formell
tagehose	s Tagesheim, r Kindergarten	sv. daghem, fi. päiväkoti	formell
Vi	Wir	sv. Vi	
Wo (2)	Unser	sv. vårt	total semantisk
Paar hause	s Doppelhaus	sv. parhus, fi. paritalo	total semantisk
dum	dumm	sv. dum	
rulich	fröhlich	sv. rolig	formell
Father (3)	r Vater	en. father	
Mother (2)	e Mutter	en. mother	
Muther	e Mutter	en. mother	formell
Armé	e Armee	sv. armé	formell
Orientienung	r Orientierungslauf	sv. orientering, en. orienteering	total semantisk
femte klasse	fünfte Klasse	sv. femte klass	
zeit	ganz	fi. aika, melko (die Zeit= (kellon)aika)	total semantisk
sportig	sportiv	sv. sportig	
kleinschwester	kleine Schwester	sv. lillasyster, fi. pikkusisko	formell
großbruder	großer Bruder	sv. storebror, fi. isovelii	formell
Familien (singular)	e Familie	sv. familjen	
Brother	r Bruder	en. brother	
motocros bike	s Motocross Fahrrad	en. motocross bike	
Trampoline	s Trampolin	en. trampoline	
Finland (2)	Finnland	sv./en. Finland	
Muter (2)	e Mutter	sv. moder	formell

I tabell 13 framkommer att språkbadsleverna i Borgå har använt olika typer av språklig transfer. Det finns falska vänner, språkväxlingar och blandformer. Antalet falska vänner i Borgå är tolv (skrivna med fet stil), varav åtta kan kategoriseras som formella falska vänner med avvikande ortografi. Fyra av de falska vännerna är svensk-tyska falska vänner. En har fått inflytande från finska, en från engelska och en antingen från svenska eller från engelska. Fem av orden har influerats av svenska eller finska.

Wo, *Paar hause*, *Orientienung* och *zeit* är totala semantiska falska vänner (se Enell-Nilsson 2008: 265–266). De är riktiga tyska ord, men de har använts felaktigt. *Zeit* betyder tid. Den finska motsvarigheten *aika* har ändå också en annan betydelse i finska, *ganska/ganz*. Eleven har möjligen tänkt att *Zeit* är homonym också i tyska, eftersom hon skriver *Sie ist zeit sportig* (F2SBB). Hon har även skrivit ordet med en liten begynnelsebokstav, vilket avslöjar att hon inte har använt ordet som substantiv. *Wo* för sin del motsvarar *var(t)* på svenska, inte *vår(t)* som eleven tydligen har tänkt i meningen *Wo hause ist Paar hause* (P1SBB). *Wo* och *vårt* liknar varandra i uttal, vilket kan ha varit orsaken till den falska vänskapen. *Paar hause* syftar för sin del på parhus eller paritalo, som på tyska heter *Doppelhaus*. Det tyska *Paarhaus* kan vara ett delat hus, men vanligen är det en mindre bostad som är avsedd för par eller små familjer. *Orientienung* (*Orientierung*) betyder orientering dvs. ”placering eller rörelse i viss riktning” (MOT Nordstedts Svensk ordbok 2013), medan *Orientierungslauf* är det rätta begreppet för idrottsgrenen. Eleven kan ha tagit ordet från svenska eller engelska.

Ordet *insinör* har fått inflytande från svenska och finska. Eleven har varit medveten om att yrket troligen slutar med *-r* också i tyska. Svenskt och tyskt uttal av ordet ligger ganska nära det finska uttalssättet, vilket kan ha lett till elevens lösning. *Tagehose* är också en blandning. Eleven har utnyttjat antingen den svenska motsvarigheten *daghem* eller det finska ordet *päiväkoti* när han har bildat ordet. Det rätta ordet skulle vara *Tagesheim* eller *Kindergarten*. *Hose* syftar troligen på *Haus* eller även *house*, vilket innebär att också engelska har påverkat ordet.

En elev har ”förtyskat” adjektivet rolig till form *ruligh*. Ordet låter tyskt men försöket har misslyckats. Den rätta tyska motsvarigheten är *fröhlich*, där –lich-ändelsen kan tänkas uttalas på samma sätt som elevens –ligh. Eleven har uppenbarligen också tänkt på skillnaderna i uttalet av /o/ och /u/ mellan tyska och svenska och valt bokstaven u. Orden *Muther och Muter* låter också korrekta. Eleverna har varit medvetna om uttalet men skrivformerna har fått inslag av andra språk; *Muther* från engelskans *mother* och *Muter* möjligen från svenskans *moder*. *Muther* och *Muter* kan också vara relexificeringar, eftersom deras strukturer liknar det tyska uttalssättet av *Mutter*.

Armé är nästan rätt. Ordet stavas *Armee* på tyska. Eleven har även skrivit ordet med en stor begynnelsebokstav, och det enda tecknet på svenska är akut accent på é. *Kleinschwester* och *Großbruder* är direkta översättningar från lillasyster och storebror eller pikkusisko och isoveli. Orden har skrivits med stora begynnelsebokstäver och de ser ut som riktiga tyska substantiv. De rätta tyska motsvarigheterna skrivs ändå isär: *kleine Schwester* och *großer Bruder*.

Tabell 14. Tvärspråkligt influerade ord i språkbadslevernans texter i Helsingfors

det influerade ordet	tysk motsvarighet	källspråk	falsk vänskap
fater	r Vater	sv. far, en. father	formell
dum	dumm	sv. dum	
Famile (3)	Familie	en. Family	formell
lusting	lustig	en. -ing	formell
football	fußball	en. football	
pesäpallo	(finnisches) Schlagball	fi. pesäpallo	
daze	tanzt	en. dance(s)	formell
Relnt	Rentner / pensioniert	en. retired	formell

I tabell 14 syns att fem av de helsingforsiska orden kan klassificeras som formella falska vänner med avvikande ortografi. Sex av orden har fått inflytande från engelska, ett från finska och ett från svenska. I en helsingforsisk uppsats är *Relnt* uppenbarligen en blandning av tyskt *Rentner* och engelskt *retired*, möjligen en relexifiering. Eleven har varit på rätt spår men sedan skapat ett eget ord. *Fater* är också en blandning av svenska eller engelska och tyska. Tyskans *Vater* uttalas med ett liknande f-ljud som *far* och *father*, vilket kan ha lett till slutsatsen, relexifieringen *Fater*.

I uppsatsen F1SBH har eleven upprepat ordformen *Famile* tre gånger. Detta kan vara ett stavfel, men också ett tecken på engelskans eller svenskans inflytande. I båda språken finns det bara en bokstav efter l (y eller j), medan den tyska motsvarigheten slutar med -ie. *Lusting* har också en engelsk klang i form av adjektivändelsen -ing. Det rätta målspråkliga ordet är *lustig*, där uttalet av -ig [ih] skiljer sig ganska mycket från det mjuka -ing. I meningen *Und mein Mutter daze* har verbet *daze* (dansar) letts från engelskt *dance(s)*. Ändelsen -e avslöjar källspråket för ordet. Det rätta tyska verbet skulle vara *tanzt*. *Daze* är möjligen en relexifiering eftersom eleven tydligen har försökt forma ett ord som fonologiskt sett låter tyska.

Orden *Vi*, *dum* och *sportig* kan klassificeras som språkväxlingar från svenska och *Father*, *Mother*, *Brother*, *motocros bike*, *Trampoline* och *football* som språkväxlingar från engelska. *Finland* har fått inflytande från svenska eller engelska och *pesäpallo* är en språkväxling från finska. Sex av orden har ändå inslag av tyska i form av en stor begynnelsebokstav. Blandformer är *insinör*, *tagehose*, *ruligh*, *Muther*, *Armé*, *femte klasse*, *Kleinschwester*, *Großbruder*, *Familien*, *Muter*, *fater*, *Famile*, *lusting*, *daze* och *Relnt*. Tabell 15 visar det sammanräknade resultatet för grupperna i Helsingfors och Borgå.

Tabell 15. Typ av transfer i uppsatserna i Borgå och Helsingfors

typ av transfer	antal
totala semantiska falska vänner	4
partiella semantiska falska vänner	-
formella falska vänner	13
språkväxlingar	11
blandformer	15
relexificeringar	(2+3)

Enligt Vibergs kategorier i inlärarespråk (1987: 30–41) är *tagehose*, *Paar hause*, *ruligh*, *Kleinschwester*, *Großbruder* och *Relnt* innovationer, dvs. nybildningar. Sådana här kreativa förslag för främmande målspråkliga ord kommer också fram i en studie av Vesterbacka (1991: 38). De är således vanliga hos språkbads elever redan i början av programmet då de tillägnar sig svenska. *Wo* är en fonologisk omtolkning som också hör till innovationer. Detsamma gäller möjligen *Insinör*, *dum (x2)*, *Muther*, *Muter*, *Armé* och *Fater* vilkas rätta stavningar inte skiljer sig betydligt mycket i uttal från de felaktiga stavningarna. *Zeit* kan anses som en övergeneralisering; eftersom den finska motsvarigheten *aika* har två betydelser, har eleven kanske tänkt att också *Zeit* fungerar på samma vis. *Vi*, *Father*, *mother*, *Orientienung*, *femte klasse*, *sportig*, *Familien*, *Brother*, *motocros bike*, *Trampoline*, *Finland*, *Famile*, *lusting*, *football*, *pesäpall* och *daze* hör till element från andra språk. Se tabell 16.

Tabell 16. Tvärspråkligt influerade ord enligt Vibergs kategorisering i gruppen Borgå-Helsingfors

kategori	antal
element från andra språk	16
övergeneralisering	1
innovationer	14

När meningsnivån i uppsatserna granskas närmare kan inlärarespråkliga strukturer bättre studeras. Liksom eleverna i Vasa, upprepar också grupperna i Borgå och Helsingfors samma verb och övergeneraliserar genus. I uppsatsen P1SBB dominerar tydligt *ist* och *meine*, i P4SBB *ist*, i F1SBB, F3SBB och P6SBB *mein/e* och i F4SBB *ich*. Dessa är ändå strukturer som naturligt upprepas något när eleverna har som uppgift att skriva om familjen. Exempelen (4a) och (4b) förtydligar detta.

- (4a) [...] **Mein** Muttis Arbeitszimmer *ist* K. und **meine** vatis Arbeitszimmer *ist* i. **Meine** bruder E *ist* im [xx] tagehose. **Meine** Hobby *ist* eishockey, Fußball und eisball. [...] **Meine** Bruder E *ist* dum, **Meine** Vati *ist* witzig und ruligh. **Meine** Muti *ist* schön, lustig, witzig und gut. P1SBB
- (4b) **Ich** bin A.K. Ich kommen aus Finland. **Ich** bin 11 Jahre alt. **Ich** habe eine Mutter (A) Vater (O) und Brude (R). **Ich** habe nicht Schwester. [...] F4SBB.

Eleverna använder artiklar och prepositioner vid rätta ställen. Utelämningar syns egentligen inte, utan eleverna har möjligtvis utelämnat helt sådana strukturer som de är osäkra på. I stället för utelämningar förekommer morfologisk övergeneralisering. Liksom gruppen i Vasa, har eleverna delvis använt böjningsändelsen *-en* i verb trots att personformen kräver en annan böjningsändelse. Sådana här meningar är t.ex. *Er wohnen in England in Worsester* (wohnt, P2SBB), *Ich haben eins Hund* (habe, P3SBB) och *Meine Mutter besitzen alle Hund was wir haben* (besitzt, F3SBB).

4.2.3 Språklig transfer i gruppen med icke-språkbads elever

Fem av nio icke-språkbads elever har använt 12 olika tvärspråkligt influerade ord, sammanlagt 15 ord. Fyra av eleverna har inte några tvärspråkligt influerade enskilda ord i sina texter. Antalet är då 3,0 ord per elev (15:5=3). När alla elever räknas med, är antalet ~1,7 ord per elev. Nio av orden har fått inflytande av engelska, medan tre är direkta lån från finska. Tvärspråkligt influerade ord finns listade i tabell 17 nedan.

Tabell 17. Tvärspråkligt influerade ord i icke-språkbadslevernans texter

det influerade ordet	tysk motsvarighet	källspråk	falsk vänskap
nice (2)	schön	en. nice	
kiltti	nett	fi. kiltti	
long	lang, groß	en. long (rätt: tall),	
komea	gutaussehend	fi. komea	
Minischwester (2)	kleine Schwester	en. little sister, fi. pikkusisko	formell
Bigschwester (2)	große Schwester	en. big sister, fi. isosisko	formell
”lemmikkiä”	Heimtier	fi. lemmikkiä	
here	hier	en. here	
is	ist	en. is	
hobbies	Hobbys	en. hobbies	formell
swimmen	Schwimmen	en. swimming	formell
play gitarre	Gitarre spielen	en. play	

Fyra av orden kan anses vara formella falska vänner med avvikande ortografi från engelska. Liksom eleven P3SBB har också eleven F4ISH kommit på egna ord för syskon: *Minischwester* och *Bigschwester*. Sammanskrivningen kan anses vara ett finskt inslag. Hobbies har tagits direkt från engelskan, men valet kan också bero på det likartade uttalet mellan tyskt *Hobbys* och engelskt *Hobbies*. Detsamma gäller också *swimmen* som saknar bara ch. Uttalet i *swimming* och *Schwimmen* är inte helt likadant, men orden ser tillräckligt likadana ut för att blandas. Därför kan *hobbies* och *swimmen* även vara relexificeringar i stället för falska vänner. Engelskt *here* uttalas nästan som den tyska motsvarigheten *hier*. Det är möjligt att ordet är en falsk vän, men eleven borde redan veta att e i tyska uttalas som [e] och ie som [i:]. *Hier* dyker också ofta upp åtminstone i texterna i läroboken *Deutsch mit Drago 1*.

Nice, *long*, *here* och *is* är språkväxlingar från engelska och *kiltti*, *komea* samt ”*lemmikkiä*” språkväxlingar från finska. *Play gitarre* och *Bigschwester* är blandformer. Liksom i flera andra språk används *mini* som adjektiv och prefix också i tyska. Det är

möjligt att eleven har försökt ersätta *little* eller *pikku* med något som låter mera tyskspråkigt (*mini*) när hon inte har kommit på den rätta målspråkliga motsvarigheten *kleine*. *Minischwester* är således inte en lika tydlig blandform som *Bigschwester*, men eftersom dessa har skrivits ihop till skillnad från sina tyska motsvarigheter, och eftersom de används efter varandra i uppsatsen F4ISH klassificerar jag dem som blandformer. Alla typer av transfer i texterna är listade i tabell 18 nedan.

Tabell 18. Typ av transfer i icke-språkbadslevernans uppsatser

typ av transfer	antal
totala semantiska falska vänner	-
partiella semantiska falska vänner	-
formella falska vänner	4
språkväxlingar	7
blandformer	3
relexificeringar	(2)

När icke-språkbadslevernans inlärarespråkliga ord delas i Vibergs kategorier (1987: 30–41) är den största delen av orden element från andra språk. *Nice, long, here, is, hobbies, swimmen* och *play gitarre* är element från engelska, medan *kiltti, komea* och *”lemmikkiä”* är element från finska. *Minischwester* och *Bigschwester* kan anses som nybildningar i kategorin innovationer. *Hobbies* och *swimmen* kan även vara innovationer i form av fonologiska omtolkningar på grund av det ganska likadana uttalet mellan orden *hobbies/Hobbys* och *swimming/Schwimmen*. De använda kategorierna presenteras också i tabell 19.

Tabell 19. Tvärspråkligt influerade ord i icke-språkbadslevernans texter enligt Vibergs kategorisering

kategori	antal
element från andra språk	10
innovationer	4

Språkbads elever i Vasa, Borgå och Helsingfors upprepar samma verb och övergeneraliserar genus. Detta sker också hos icke-språkbadslevernans. De har skrivit kortare texter i medeltal (se tabell 2). I uppsatsen F1ISH upprepas *meine* och *ist*, i uppsatserna F4ISH och F6ISH *meine* och i F2ISH *ich*. Exempelen (5a) och (5b) konkretiserar detta.

- (5a) **Meine** Familije *ist* gut. In **meine** Familije *ist*: Ich, Mutter, Vater & ein Bruder. **Meine** Mutter *ist* nice. Und **meine** Vater *ist* kiltti. **Mein** Bruder *ist* long, nice & komea. F1ISH
- (5b) **Ich** habe [...]. Meine Schwester, meine Mutter und **ich** habe braun Haare. [...] **Ich** bin 12. **Ich** und meine Familie wohne in L. **Ich** liebe meine Familien. F2ISH

Liksom språkbadslevernans, verkar också icke-språkbadslevernans vara medvetna om när prepositioner används. Användningen av artiklar är något mindre än i språkbadsgrupperna och på några ställen har artiklar utelämnats. Elevernans har ändå hunnit lära sig engelska i drygt två år och har således kunskaper i användning av dessa strukturer. Till skillnad från språkbadsgrupperna har gruppen med icke-språkbads elever inte alls övergeneraliserat *-en*-formen i verb. Den tyska formen *-en* (kommen, gehen) används som grundform, med 3:e och 6:e person pluralis samt med *niande*. Icke-språkbads elever har på samma sätt använt felaktig personböjning, men valet av en felaktig böjningsform verkar ha varit mera slumpmässigt än hos språkbads elever (se exemplen (6a) och (6b)). Trots allt har icke-språkbads elever klarat sig något bättre med personböjningen (se tabell 20).

- (6a) [...] Meine schwester, meine Mutter und ich *habe* braun Haare. Meine Vater *habt* schwarz Haare. [...] (F2ISH)
- (6b) [...] Meine hobbies *ist* tanzen, swimmen und play gitarre. [...] (F7ISH)

Tabell 20. Personböjning av verb i elevernas uppsatser

ort	antal verb	verb med rätt personböjning
Vasa	154	101 = 65,60 %
Borgå+Helsingfors	146	101 = 69,20 %
icke-språkbads elever	62	51 = 82,30 %

Eftersom personböjning av verb existerar i finska och tyska men inte i svenska, kan det bättre resultatet hos icke-språkbads elever förklaras på så sätt. Det måste ändå tas hänsyn till att icke-språkbads elever har skrivit betydligt kortare texter än språkbads elever. Att *ich* och *meine* dominerar i alla grupper beror på temat.

5 ELEVERNAS UPPFATTNINGAR OM SINA STUDIER I TYSKA

När eleverna hade skrivit färdigt uppsatsen fick de svara på finskspråkiga frågor om sina språkkunskaper samt hur de upplever studierna i tyska. Språkbads elevernas strukturerade enkät innehöll också frågor om svenskans roll i deras tyskstudier. Syftet med dessa frågor var att lyfta fram svenskans positiva inverkan på tyska. Frågorna var för det mesta flervalfrågor där eleverna fick välja det mest lämpliga alternativet och sedan förklara eller begrunda sina svar med några ord. Enkäten och uppsatserna har behandlats skilt och det framgår inte vilken skribent som besvarat vilken enkät. Enkäten finns som bilaga i slutet av avhandlingen (se Bilaga 1 och 2).

5.1 Vasa

I Vasa besvarade 14 elever enkäten. På den första frågan, där eleverna tillfrågades vilka språk de kan, svarade alla att de talar fyra språk: finska (modersmål), svenska, engelska och tyska. En elev angav i valfri ruta att han även kan lite thai och en annan att hon kan spanska. Sju av eleverna angav att de använder tre språk utanför skolan; sex elever angav engelska som tredje språk, medan en elev angav tyska. En elev angav sig använda fyra språk på fritiden: finska, svenska, engelska och spanska. Två elever använder bara finska och svenska och fyra bara modersmålet finska. Svenska på fritiden används alltså av tio elever. Språken finns nämnda i tabell 21.

Tabell 21. Språkbads elevernas användning av språk utanför skolan i Vasa

språk	1	2	3	4	fi	sv	en	ty	spanska	thai
antal elever	4	2	7	1	14	10	6	1	1	1

På den tredje frågan som handlade om hur eleven upplever inläringen av tyska svarade åtta elever att tyska är ganska intressant (6 elever) eller intressant (2). Resten av gruppen var av den åsikten att tyska är ganska tråkigt (5) eller mycket tråkigt (1).

Positiva uppfattningar om språket motiverades med svar som

- ”det är ett utvecklat språk och det har en hel del verb med vokalväxling”
- ”det låter roligt och hjälper till med andra språk”
- ”det är enkelt att fatta innehållet på undervisningen”

Något negativa uppfattningar motiverades för sin del med följande tankar:

- ”det är svårt”
- ”man får för mycket läxor”
- ”man måste sitta övertid i skolan och det bara är tråkigt”

På den följande frågan om språkets svårighetsgrad svarade 12 elever att tyska är lätt (en elev) eller ganska lätt att lära sig (11 elever). Två elever ansåg att tyska är ganska svårt. Den elev som tyckte att tyska är mycket tråkigt för att det är svårt hade också kryssat för alternativet ganska svårt i stället för svårt. Eftersom det bara finns två elever i gruppen som är av den åsikten är det möjligt att det inte är själva språket som är orsaken till att sex elever uppfattar tyska som mycket eller ganska tråkigt språk. Nedan presenteras några motiveringar för varför tyska är ganska lätt att lära sig.

- ”för att det inte är särskilt svårt men ibland blandar jag det med svenska och engelska”.
- ”Det liknar andra språk och därför är det ganska lätt att lära sig.”
- ”för att tyska är en blandning av svenska och engelska.”
- ”för att man redan har flera andra språk”
- ”när vi har en bok med exempel som hjälpmedel”
- ”Några ord är lätta, några svåra att minnas” (x2)

Den sista repliken användes både för motiveringen om tyska som ett ganska lätt språk och som ett ganska svårt språk. Det kan konstateras att en del av eleverna i gruppen upplever att det finns likheter mellan tyska, svenska och engelska. Den största delen av eleverna ansåg likheterna vara nyttiga. Bara en elev tyckte att han blandar språken på grund av detta.

Då eleverna fick ange sin åsikt om svenska och tyska är likadana språk svarade 11 elever att de liknar varandra. En elev angav att svenska och tyska är lika lätta att lära sig. Två elever tyckte att de både liknar och inte liknar varandra. Elva av eleverna

motiverade sitt val med att svenska och tyska har likadana ord. En elev var av den åsikten att de inte är likadana, men hade inte motiverat sitt svar.

Fast språken anses vara likadana, använder bara fyra elever svenska som stöd när de försöker komma på tyska ord eller förstå vad läraren säger. Nio elever gör det inte alls och en elev har inte svarat på frågan. Vad som är intressant är att nio elever ändå tyckte att det är lättare att studera tyska eftersom de redan kan svenska. Två av eleverna ansåg att det delvis är lättare, medan tre elever inte var av den åsikten.

När eleverna tillfrågades om vad som är enklast i tyska splittrades svaren. Av de 14 svaren handlade 9 om ord och ordförråd, ett om hörförståelse och ett om siffror. En elev angav att läsning hjälper en att minnas ord. En elev visste inte vad som är enklast och en angav att allt är ganska lätt.

Sju av eleverna ansåg att de inte lätt blandar tyska och svenska med varandra, medan sex av dem gör det ibland och en angav att hon gör det ständigt. Några elever hade också angett när det händer.

”När ord är likadana”
 ”I uppgifter/prov” (3)

”I djurord osv.”
 ”När ja e med mina svenska kompisar”

När eleverna direkt tillfrågades om hur de anser sig kunna skriva och tala tyska svarade nio att de talar och skriver ganska bra, två att de gör det bra och tre angav att deras kunskaper i tyska är hyfsade. Alternativen ganska dåligt och dåligt blev utan kryss i gruppen.

I fråga nr 2 besvarade bara en elev att hon använder tyska också utanför skolan. Enligt den sista frågan (nr 11) i enkäten använder ändå 9 elever tyska på fritiden. Detta sker på semesterresor (4 elever) och i form av tyskspråkiga tv-program (7 elever). En elev utnyttjar sina kunskaper i tyska också då hon hör tyskspråkiga personer tala någonstans. Eleverna är till största delen av den åsikten att de inte använder tyska utanför skolan,

men ändå verkar dessa nio elever göra det i situationer där de har nytta av sina språkkunskaper.

5.2 Borgå och Helsingfors

Enkäten besvarades av 13 elever i Borgå-Helsingforsgruppen. Liksom i Vasa, angav också alla elever i Borgå och Helsingfors att de kan de fyra språken som undervisas för gruppen: finska (modersmål), svenska, engelska och tyska. Fem av gruppen använder dessa språk också utanför skolan, medan fem använder tre språk (engelska som det tredje valet efter finska och svenska), en två (finska och svenska) och två enbart finska. Se tabell 22.

Tabell 22. Språkbadselevernans användning av språk utanför skolan i Borgå och Helsingfors

språk	1	2	3	4	finska	svenska	engelska	tyska
antal elever	2	1	5	5	13	11	10	5

I fråga nr 3 som handlade om hur språkbadselever upplever studier i tyska svarade sammanlagt 9 av de 13 eleverna att tyska är ganska intressant. En elev var av den åsikten att tyska är både ganska intressant och ganska tråkigt, men hade inte motiverat sitt svar. Tre elever tyckte att tyska är ganska tråkigt. De positiva uppfattningarna motiverades med följande repliker:

- ”tyska var det lättaste språket och det är nog ganska trevligt.”
- ”för att de flesta grejerna är roliga”
- ”tyska kan hjälpa utomlands och på jobbet som vuxen.”
- ”för att ibland är det roligt och ibland tråkigt och så.”
- ”[läro]boken är tråkig, men annars är det roligt.”

Tyska kan alltså upplevas som trevligt skolämne fast det ibland vore lite trist. De som tyckte att tyska inte är lika intressant motiverade detta med följande svar:

”man kan inte koncentrera sig på undervisningen eftersom alla bara stojar.” (x2)
 ”det bara e”

I den fjärde frågan (hur enkelt/svårt det är att lära sig tyska) svarade 2 av 13 elever att tyska är lätt att lära sig, och 6 att det är ganska lätt att lära sig. Som ganska svårt upplevdes tyska av fem elever. Följande motiveringar gavs för uppfattningar om tyska som lätt eller ganska lätt språk att lära sig:

”det har så mycket likadant med svenska.” (2)
 ”Tyska är lätt eftersom svenska liknar en aning tyska. Tyska är svårt på detta vis att när man har fyra språk som man måste studera så blandas språken.”
 ”det är roligt och vi har en jättetrevlig och bra lärare.”
 ”jag lär mig ord snabbt och jag kan använda tyska också annanstans än i skolan”
 ”flera ord liknar svenska och blandas lätt... Det finns också flera olika ordformer.”

och följande för uppfattningar om tyska som svårt eller ganska svårt språk att lära sig:

”svåra ord.” (2)
 ”det finns liknande ord (t.ex. buch och auch), så ord kan blandas. Artiklar är också svåra.”
 ”för att man måste kunna en massa ord.”

Vad som är intressant är att tyska upplevdes i gruppen som både ganska lätt och ganska svårt på grund av likheter mellan tyska och svenska. Detta hade eleverna i Vasa inte angett, fast 11 av dem var av den åsikten att språken liknar varandra. I Borgå och Helsingfors hade också 11 elever angett detta. Alla motiveringarna handlade om likheter i ordförråden. En elev tyckte att språken både liknar och inte liknar varandra, medan en elev hade missförstått frågan och jämfört tyska och finska.

Bara fyra elever uppgav sig använda svenska som stöd när de försöker komma på tyska ord eller förstå vad läraren säger. Resten (nio elever) gör inte det. Ändå tyckte 9 av 13 elever att det är lättare att studera tyska eftersom de redan kan svenska. En elev var inte av den åsikten, en var ”kanske lite”, en hade svarat ”det ligger där emellan” och en visste inte för att hon ”redan kan svenska och kan inte veta hur det vore om jag inte kunde”.

Liksom gruppen i Vasa, besvarade också Borgå-Helsingforsgruppen frågan om det enklaste med tyskan mycket splittrat. Två elever hade angett ord och meningar, två att

tala, en uttal, en läsning, en siffror, två ingenting och fyra visste inte eller hade inte svarat på frågan.

Fem av eleverna blandar inte tyska och svenska med varandra. Två elever gör det ibland, och tre angav att de blandar dem. Tre av eleverna hade inte svarat på frågan. Språken blandas på tysk- och svensklektioner, i skrift och i liknande ord. När eleverna fick evaluera sina kunskaper i tyska, svarade 2 elever att de talar och skriver tyska bra, 5 ganska bra och 5 elever hyfsat. En elev hade lämnat fältet tomt.

Alla elever utom en använder tyska på fritiden. Populärast var tyskspråkiga tv-program (7), med kompisar (5) och semesterresor (5). Internet och böcker/tidningar hade båda fått tre (3) svar. En elev hade angett att hon har vänner i Tyskland. Liksom i Vasa, är svaren på fråga nr 11 intressanta också i Borgå-Helsingforsgruppen eftersom bara 5 elever har angett i fråga nr 2 att de använder tyska också annanstans än i skolan.

Det var ändamålsenligt av mig att precisera och ställa frågan om elevers språkbruk på nytt i slutet av enkäten. Det är möjligt att eleverna har med ”användning” tänkt på talat eller skrivet språk. När de sedan fick kryssa alternativ kom det mera passiva bruket av tyska tydligt fram.

5.3 Icke-språkbads elever

Gruppen med nio femteklasselever som deltar i enspråkig grundundervisning besvarade en något annorlunda enkät (se Bilaga 2). Deras enkät bestod av 9 frågor medan språkbads elevernas enkät hade 11 frågor. Frågorna *Ovatko saksa ja ruotsi mielestäsi samanlaiset kielet?* och *Tuntuuko sinusta, että saksaa on helpompi opiskella, kun osaat jo ruotsia kielikylvyn kautta?* finns inte i icke-språkbads elevernas enkät. En av eleverna svarade tyvärr enbart på de tre första frågorna.

Sammanlagt fem av nio elever angav att de kan de tre språk som undervisas för dem: finska (modersmålet), engelska och tyska. Två elever kan fyra språk: finska, engelska, tyska och spanska. En angav att hon kan finska och engelska. En elev hade valt alla språk samt lagt till mandarin. Utanför skolan använder tre av eleverna tre språk; två av dem har angett tyska och en spanska efter finska och engelska. Tre elever använder finska och engelska och två elever enbart finska. En elev hade igen kryssat alla språk samt mandarin. Den här eleven har inte tagits med i tabell 23.

Tabell 23. Icke-språkbads elevernas användning av språk utanför skolan

språk	1	2	3	4	fi	sv	en	ty	spanska
antal elever	2	3	3	-	8	-	6	2	1

Då eleverna frågades hur de upplever sina studier i tyska delades svaren i två kategorier. Fyra av nio elever var av den åsikten att tyska är ganska intressant, medan fem elever ansåg att det är ganska tråkigt. De som tyckte att tyska är ganska intressant hade intresseväckande motiveringar. Fast två av dessa elever upplever tyska som ett något svårt språk har de inte tappat intresset.

”det är lite svårt ibland.”

”jag tycker att tyska är lite svårt och tycker därför inte så mycket om tyska.”

”det är trevligt att studera andra språk och prata med andra som kan dom.”

”språket kan användas på resor.”

De som tyckte att tyska är ganska tråkigt hade motiverat sina val med följande argument:

”det är inte alls intressant”

”ibland har vi en massa lärarvikarier”

”några grammatikgrejer är ibland tråkiga osv.”

”jag orkar inte studera det för att jag inte behöver det [tyska]! Och vi har lärarvikarier hela tiden.”

Sju av åtta elever upplevde att tyska är ganska lätt att lära sig. En elev var av den åsikten att det är lätt. Igen var motiveringarna intressanta:

- ”en del saker är något knepiga”
 ”jag vet inte jag orkar inte koncentrera mig för att tyska är tråkigt.”
 ”det finns vanligen minnesregler i ord”
 ”Det liknar lite engelska och i alla fall hör och anpassar jag mig (åtminstone enligt dom andra) i olika språk.”
 ”Jag vet inte riktigt” (2)
 ”Jag kan översätta till finska från tyska. Jag räcker upp min hand och minns saker utantill.”
 ”Eftersom uppgifter osv. ofta är ganska tydliga och lätta.”

Eleverna frågades också om de söker hjälp från andra språk när de försöker komma på tyska ord eller förstå vad läraren säger. Tre elever angav att de använder engelska som stöd, medan fem elever inte använder något språk som hjälpmedel.

Liksom hos språkbads eleverna, fanns det inte något gemensamt drag som de flesta i gruppen hade ansett som enklast i tyska. Två av eleverna var av den åsikten att nästan allting är lätt, tre hade valt ord, en ordprov, en att tala och en filmer.

Av de nio eleverna i gruppen angav fem att de blandar ihop tyska med engelska, fyra elever gör det ibland och en ofta. Tre elever blandar inte tyska med andra språk. Fem elever var också av den åsikten att de talar och skriver tyska ganska bra, en bra och två elever har hyfsade kunskaper i tyska.

Tabell 24. Elevernas användning av tyska på fritiden

	Vasa	Borgå-H:fors	Icke-språkbad
fråga 2, använder tyska utanför skolan	1 av 14	5 av 13	2 av 9
fråga 11/9, använder tyska på fritiden	9 av 14	12 av 13	7 av 9

Den sista frågan där bruket av tyska frågades på nytt resulterade i intressanta svar också i den här gruppen. Enbart två elever hade angett i fråga nr 2 att de använder tyska utanför skolan, men den sista frågan avslöjar att egentligen finns det sju elever som använder tyska på fritiden. Fyra av dem angav att de använder tyska med kompisar och i

andra situationer (t.ex. hemma, vid kommande bröllopsfest). Semesterresor och tv-program fick båda tre svar. På internet och med släkten hade båda fått ett kryss. I tabell 24 ovan finns alla grupperns svar på frågorna 2 och 11/9.

6 JÄMFÖRELSE MELLAN GRUPPERNA

I kapitel 4 presenterade jag lexikal variation, transfer och inlärarespråk i elevgrupperna med hjälp av tabeller. I kapitel 5 tog jag fram elevers uppfattningar och åsikter om sina studier i tyska gruppvis. Hela kvotens uppfattningar studeras närmare i avsnitt 6.3. Det har kommit fram att icke-språkbads eleverna har skrivit kortare texter i medeltal jämfört med språkbads eleverna, men att deras texter innehåller lika mycket variation som språkbads elevernas. Variationen kan förklaras med att korta texter naturligtvis har en större variation eftersom samma lexem upprepas i mindre grad. Språkbads eleverna har något mera transfer i sina texter än icke-språkbads eleverna och alla grupper upprepar samma verb samt övergeneraliserar genus. Bruket av stora begynnelsebokstäver i substantiv ser ut att vara lika slumpmässigt i alla grupper. I följande avsnitt jämförs språkbads elevernas och icke-språkbads elevernas resultat med varandra.

6.1 Lexikal variation

Lexikal variation i grupperna har presenterats i avsnitten 4.1.1, 4.1.2 och 4.1.3. Mest variation finns i gruppen i Vasa, 55 %. Variationen i gruppen i Borgå-Helsingfors är 49 % och i icke-språkbadsgruppen 53,70 %. Den gemensamma variationen i språkbadsgrupperna är 51,90 % (se tabell 8b i avsnitt 4.1.3). Icke-språkbads eleverna har därmed klarat sig bra när de jämförs med språkbads eleverna, men de har också skrivit mycket kortare texter. Variationen i texterna växlar mellan 40,50 % (Borgå) och 81 % (icke-språkbad). Den längsta texten med 116 ord finns i Borgå och den kortaste med 15 ord i gruppen med icke-språkbads elever.

Den genomsnittliga textlängden för språkbads elever är 57,3 ord och för icke-språkbads elever betydligt kortare, 37,2 ord. Texten med störst variation är bland de kortaste texterna i hela materialet med 21 ord. Texten med minst variation har 42 ord. Variation i ordförrådet är tecken på moget språk. I detta fall har alla grupperna lyckats

ganska bra i medeltal. Variationen kan också granskas enligt ordklassfördelningen i uppsatserna.

Orden i elevernas uppsatser har delats upp i nio ordklasser: substantiv, verb, adjektiv, adverb, partiklar, prepositioner, artiklar, pronomen och räkneord. *Ein* och *eine* är antingen artiklar eller räkneord beroende på kontexten. I meningen *Ich habe einen Hund und zwei Katzen* skulle både *einen* och *zwei* klassificeras som räkneord. Den största ordklassen i elevernas uppsatser är substantiv, därefter följer verb och pronomen (se tabell 25). Samma fördelning förekommer också i Havunens avhandling pro gradu (2001: 55).

Tabell 25. Ordklassfördelningen i elevernas uppsatser

	Vasa	Borgå-H:fors	Icke-språkbads elever
ord	755	792	335
substantiv	253 / 33,50 %	281 / 35,50 %	102 / 30,40 %
verb	154 / 20,40 %	150 / 18,90 %	63 / 18,80 %
adjektiv	56 / 7,40 %	54 / 6,80 %	27 / 8 %
adverb	12 / 1,60 %	19 / 2,40 %	10 / 3 %
partiklar	56 / 7,40 %	55 / 6,90 %	27 / 8 %
prepositioner	23 / 3 %	23 / 2,90 %	10 / 3%
artiklar	25 / 3,30 %	25 / 3,20 %	5 / 1,50 %
pronomen	140 / 18,50 %	150 / 18,90 %	76 / 22,70 %
räkneord	36 / 4,80 %	34 / 4,30 %	15 / 4,50 %

I tabell 25 framgår att de procentuella andelarna i språkbads elevernas och icke-språkbads elevernas uppsatser ligger nära varandra, med andra ord finns det inte tydligt stora procentuella skillnader mellan grupperna. Havunen har fått samma resultat i sin uppdelning (2001: 55). De största skillnaderna mellan mina grupper finns i användningen av substantiv. Icke-språkbads eleverna har inte använt egennamn lika flitigt som språkbads eleverna i sina uppsatser, vilket sannolikt har påverkat antalet substantiv i deras produktion. I Borgå-Helsingforsgruppens uppsatser finns mest namn i

hela urvalet. Skillnaderna i användning av substantiv i mitt urval är inte alls lika stora som i en studie av Björklund (2001, se sidd. 29–30 i den här avhandlingen) där språkbads eleverna använde över två gånger mera substantiv än icke-språkbads eleverna. Med ett större urval elever kunde resultaten vara annorlunda.

Pronomen är den näst största ordklassen i gruppen med icke-språkbads elever och den tredje största ordklassen i språkbads elevernas texter. Pronomenens andel är stor också på grund av temat i uppsatsen. Det finns något mera pronomen i icke-språkbads elevernas uppsatser. Eftersom en stor del av dessa pronomen är *ich* och *mein/e* vilka räknas som samma lexem, har de inte främjat den lexikala variationen hos gruppen med icke-språkbads elever.

Verb är den näst största ordklassen i språkbads elevernas uppsatser, och den tredje största i gruppen med icke-språkbads elever. Gruppen i Vasa har använt mest verb. Borgå-Helsingforsgruppen och icke-språkbads elevernas uppsatser innehåller något färre verb.

Partiklar och adjektiv är de fjärde och femte största ordklasserna i alla grupper. Icke-språkbads eleverna har använt dem något mera än språkbads eleverna, medan i räkneord är skillnaden mellan grupperna nästan obefintlig. Detsamma gäller prepositioner. Artiklar däremot används mest i språkbadsgrupperna och skillnaden till icke-språkbadsgruppen är 1,70–1,80 procentenheter. Artiklar är också den minsta ordklassen i icke-språkbads elevernas texter. De har ersatt dem med possessivpronomenet *mein/e* och i några fall utelämnat artiklar. Orsaken till varför språkbads eleverna i urvalet har använt mera artiklar än icke-språkbads eleverna är sannolikt släktspråket svenska där artiklar används lika mycket som i tyska.

Den minsta ordklassen i språkbads elevernas texter är adverb. Icke-språkbads eleverna använder dem däremot något mera. Deras adverb är ändå inte lika varierande. Fem av de tio adverbena är *nicht* och två *auch*, vilka är bland de vanligaste adverbena i grupperna.

Sammanlagt har gruppen använt fyra olika adverb. Mest olika adverb (10) finns i gruppen Borgå-Helsingfors. Gruppen i Vasa har för sin del använt sex olika adverb.

Icke-språkbadslevernans användning av adverbet *nicht* är i fyra av fem meningar inlärarespråkligt. I tre av dem borde *nicht* ersättas med *kein/-e/-n* eftersom huvudordet är substantiv och i en mening borde negationen byta plats med huvudverbet. I språkbadslevernans texter, vilka innehåller 31 adverb varav sex är *nicht* har bara ett nekningsord använts felaktigt, i stället för *keine*. Språkbadslevernarna har därigenom mera korrekta adverb jämfört med icke-språkbadslevernarna.

I tabell 25 syns att icke-språkbadslevernarna har den största andelen i fem ordklasser, Vasa i fyra och Borgå-Helsingfors i en ordklass. Fast icke-språkbadslevernarna har skrivit kortare uppsatser, finns det såväl lexikal variation som variation i ordklasser i deras texter. När orden inom olika ordklasser granskas närmare kan det konstateras att språkbadslevernarna i mitt urval verkar vara mångsidigare i sina ordval.

6.2 Språklig transfer och inlärarespråk

Språklig transfer har presenterats i avsnitt 4.2. Elevernans tvärspråkligt influerade ord kan delas upp i sex olika så kallade transfer-kategorier, vilka är totala semantiska falska vänner, partiella semantiska falska vänner, formella falska vänner, språkväxlingar, blandformer samt relexificeringar. Ändå finns det variation mellan transfertyperna i grupperna: alla typer var inte representerade i någon grupp (se tabell 26).

Tabell 26. Transfer-kategorier i elevernas texter

typ av transfer	Vasa, 14 elever	Borgå-H:fors, 13 elever	Icke-språkbad, 9 elever
totala semantiska falska vänner	-	4	-
partiella sem. falska vänner	1	-	-
formella falska vänner	8	13	4
språkväxlingar	2	11	7
blandformer	11	15	3
relexifieringar	1	5	-
det sammanräknande antalet olika tvärspr. influerade ord	14	31	12

I Vasa och Borgå-Helsingforsgruppen är den största kategorin blandformer, därefter följer formella falska vänner och i Borgå också språkväxlingar. Det stora antalet blandformer i dessa grupper beror på att en del falska vänner även kan räknas till dem. Hos icke-språkbadseleverna är den största gruppen språkväxlingar.

Blandformerna i Vasa och Borgå-Helsingforsgruppen består av ord som har inslag av tyska och svenska (9), ord som antingen är tysk-svenska eller tysk-engelska (5), tysk-engelska ord (8) samt 4 ord med tyska och svenska/finska inslag. Gruppen i Vasa har inte alls använt finska som källspråk. Den största delen av blandformerna ligger nära de rätta målspråkliga orden och kan identifieras utan besvär. De enda orden som blir oklara när de skiljs från kontexten är det helsingforsiska *Relnt* och Borgågruppens *tagehose*. Det bör också observeras att av Borgå-Helsingforsgruppens fem engelsk-tyska ord har fyra använts av helsingforsare. Gruppens alla svensk-tyska blandformer finns i Borgågruppen.

I icke-språkbadselevernas texter finns det bara tre blandformer. Av dessa är två också formella falska vänner. *Minischwester* och *Bigschwester* har blandats från engelska eller finska och *play gitarre* innehåller engelska. Språkbadseleverna har ett till språk som de kan använda som hjälpmedel, vilket tydligen har lett till ett större antal blandformer än hos jämförelsegruppen med icke-språkbadselever. Att svenska är släkt med tyska har för

sin del främjat uppkomsten av blandformer. Det syns att språkbads eleverna även i mina grupper har sökt likheter från sina andra språk (se Björklund 2005: 32).

Formella falska vänner är den näst största gruppen, och den består till en del av ortografiska fel eller misstolkningar som eleverna har gjort. Det är möjligt att språkbads eleverna har prövat sig fram till ord som *computer spiels*, *Dans*, *ruligh*, *kleinschwester* och *Relnt* eftersom det är naturligt för dem att vara kreativa för att kunna kommunicera (Björklund 2005: 33). Av de åtta formella falska vännerna i Vasa är fyra svensk-tyska. I Borgå-Helsingforsgruppen är det motsvarande antalet 3 av 13 formella falska vänner. Gruppen i Vasa har således sökt lite mera stöd från svenska vad beträffar formella falska vänner.

Av alla falska vänner har eleverna i Borgå-Helsingforsgruppen möjligen använt svenska som hjälpmedel i 11 av 17 ord (64,70 %). I Vasa är det motsvarande antalet sex av nio ord (66,70 %). Svenskans andel i fråga om falska vänner är därmed relativt jämn mellan de två språkbadsgrupperna. I icke-språkbads elevernas texter finns det bara fyra formella falska vänner. Två av dem har fått inflytande från engelska och två antingen från engelska eller från finska. Det finns inte lika mycket likheter mellan engelska och tyska, vilket antagligen är orsaken till den ringa mängden falska vänner i icke-språkbads elevernas texter.

Språkväxlingar dominerar i icke-språkbads elevernas texter och förekommer också i Borgå-Helsingforsgruppens texter. I gruppen i Vasa finns det för sin del bara två ord som kan klassificeras som språkväxlingar. I de två grupperna har eleverna tydligt bytt språk och inte bara försökt bilda ett målspråkligt ord. Tre av orden i språkbadsgruppen är svenska (*Vi*, *dum* och *sportig*), sex engelska, ett finsk och ett antingen svenskt eller engelskt (*Finland*). De svenska orden ligger mycket nära sina tyska motsvarigheter och det är inte helt klart om dessa språkväxlingar är omedvetna eller medvetna val. Detsamma gäller det engelska ordet *Trampoline* med en stor begynnelsebokstav. Det enda finska ordet är *pesäpallo* som har skrivits med citationstecken. Det är inte fel att

använda det finskspråkiga namnet på det finska ordet boboll, men på grund av de använda citattecknen kan ordet klassificeras som en medveten språkväxling.

I icke-språkbadsgruppen är fyra av orden engelska och tre finska. De finska orden är naturligtvis medvetna val, medan av de engelska orden kan *long*, *here* och *is* vara omedvetna val. Dessa ord liknar sina tyska motsvarigheter till en del. *Nice* för sin del är möjligen bara ett ord som ersätter ordet *schön* som eleven inte har kommit på. *Nice*, *long* och finskt *komea* används av en viss elev i en mening. Detta tyder på att även dessa ord hade använts medvetet.

I gruppen i Vasa är de två språkväxlingarna *I* och *nuorempi*. *Nuorempi* har skrivits inom parentes med ett frågetecken och är således ett medvetet val medan *I* har använts en gång i två uppsatser som båda innehåller också den rätta motsvarigheten *ich*. På grund av detta är det möjligt att ordet är ett ortografiskt fel i båda uppsatserna. Att det inte finns mera språkväxling hos eleverna i Vasa är intressant. En orsak till det här kan vara att eleverna vet att deras lärare vanligen inte vill att de använder ord från andra språk i sina texter (se sid. 14). Eleverna har ändå inte heller utelämnat ord i sina uppsatser på grund av detta.

Totala semantiska falska vänner finns enbart i Borgå (4) och partiella semantiska falska vänner i Vasa (1). I Vasa har en elev använt positivformen *alte* (gammal) i stället för ordets komparativ *ältere* (äldre) vilket har förändrat betydelsen på frasen. Ett ord i gruppen totala semantiska falska vänner är en felaktig översättning från finska, *zeit* (*aika*, *tid*) i betydelsen ganska. Tre ord är ord som betyder något annat i tyska än i svenska: *Paar hause*, *Wo* (vårt) och *Orientienung*. En sådan här företeelse är sannolikt den mest kända formen av falsk vänskap mellan två besläktade språk. Ett bekant exempel för svenskspråkiga är *rolig* som på danska betyder lugn.

Det uppstår några relexificeringar i elevernas texter. Det finns en i Vasa, fem i Borgå-Helsingforsgruppen men inga i icke-språkbads elevernas texter. De få relexificeringarna

kunde kategoriseras till andra transfer-kategorier på grund av deras struktur. Exempelvis kan ordet *I* vara en relexifiering vid sidan av språkväxling. *Muther*, *Muter*, *Fater*, *Daze* och *Relnt* är blandformer, men på grund av uttalssättet kunde de också vara relexifieringar. Med undantag av *I* i Vasa är de alla också formella falska vänner.

Som vi kan se, kan ett tvärspråkligt influerat ord i mitt material sättas i flera transfer-kategorier. För att avgöra vilken transfer-kategori som skulle vara det mest passande för ett enskilt ord borde eleverna intervjuas grundligt exempelvis genast efter skrivprocessen. På det här sättet kunde det tas reda på hur de har kommit till sina resultat.

Det syns att språkbadsleverna har blandat sina tre främmande språk något flitigare än icke-språkbadsleverna sina två språk. Även i en avhandling pro gradu av Honkanen & Valtonen (2009) fanns det mera transfer i svenska gymnasisters engelska och tyska ordförråd än i finska gymnasisters. Språkbadsleverna har ändå kommit ganska nära de rätta målspråkliga uttrycken med sina val, vilket stöder de tidigare resultaten om språkbadslevers sätt att söka likheter mellan sina främmande språk och våga gissa utan att vara rädd för möjliga fel (se Björklund 2005). Det bör också observeras att mina informanter är något yngre än de flesta informanter i tidigare studier om flerspråkighet i språkbad.

Svenska finns i bakgrunden i flera ord: det finns sammanlagt 45 olika tvärspråkligt influerade ord i elevernas texter, varav 15 säkert och 12 förmodligen har fått inflytande från svenska, sammanlagt 27. Den procentuella andelen är därmed 60 %. Enligt Björklund (2005: 33) är tvärspråklig transfer naturligt för språkbadslever; deras mål är att bli förstådda på det främmande språket. Tvärspråklig transfer borde också minska med tiden (Heinonen 1996; Lainas och Nurmi 2002).

Elevgruppernas tvärspråkligt influerade ord kunde grupperas enligt sina inlärarespråkliga drag också ur en annan synvinkel. Jag har här använt Vibergs kategorier i inlärarespråk

(1987: 30–41). Alla grupperna är inte representerade i elevernas texter och har därför inte listats i tabell 27. Den största kategorin i alla grupper är element från andra språk, vilket är naturligt med tanke på de ovan presenterade resultaten.

Tabell 27. Inlärarspråkliga drag i elevernas texter

inlärarspråkligt drag	Vasa	Borgå-H:fors	Icke-språkbads elever
förenkling	1	-	-
övergeneralisering	-	1	-
innovationer	-	14	4
kompensatoriska uttryck	2	-	-
element från andra språk	11	16	10

Innovationer har använts i Borgå-Helsingforsgruppen och i gruppen med icke-språkbads elever. Gruppen i Vasa har inte löst problem med dem och har också annars färre inlärarspråkliga drag än Borgå-Helsingforsgruppen. Alla grupperna övergeneraliserar genus och upprepar samma ord (ich, meine, ist). Det här är också naturligt för att 1) eleverna har lärt sig tyska endast drygt ett år och 2) uppsatsens tema handlar om familjen.

Övergeneraliseringarna har granskats också genom att räkna antalet rätt personböjda verb i elevernas texter (se sidd. 59–60). Resultaten blev att icke-språkbads eleverna hade mest verb med rätt personböjning (82,30 %), medan språkbadsgruppen i Vasa hade 65,60 % rätt och Borgå-Helsingforsgruppen 69,20 % (se tabell 20). Svenska verb böjs inte i person, vilket kan vara orsaken till felaktig böjning i språkbads elevernas texter.

6.3 Enkät

Enkäten delades ut till alla 36 informanter även om huvudsyftet med den var att samla in språkbads elevernas positiva uppfattningar om svenskans inverkan på tyska. Eftersom en del av frågorna handlade om elevernas flerspråkighet kunde enkäten lätt anpassas till icke-språkbads eleverna. Deras enkätsvar har jämförts med språkbads elevernas enkäter.

Min avsikt har varit att göra en enkät som är tillräcklig lätt och snabb att svara på. Bara en enkät är ofullständig. En elev i icke-språkbadsgruppen har svarat enbart på de tre första frågorna. Hans svar har tagits med i de tre första resultaten och i resten av resultaten och jämförelserna är antal icke-språkbads elever åtta.

I den första frågan fick eleverna kryssa för vilka språk de kan. Alla utom en elev hade angett de språk som de studerar i skolan samt modersmålet finska. För språkbads elever betyder detta fyra språk och för icke-språkbads elever tre. En elev i icke-språkbadsgruppen hade angett att hon kan två språk: finska och engelska. Två elever i Vasa och två i icke-språkbadsgruppen angav att de kan ett språk till: spanska (3) eller thai (1). Av den icke-språkbads elev som hade kryssat för alla alternativ har jag medtagit de tre språk vilka den här eleven studerar i skolan.

De intressantaste frågorna på enkäten var 2 och 11/9. Eleverna frågades först vilka språk de använder utanför skolan och till sist var eller i hurdana situationer de använder tyska på fritiden. I Vasa använder bara en elev av de 14 eleverna tyska på fritiden enligt den första frågan, men enligt den sista frågan är antalet sådana elever 9. I Borgå-Helsingforsgruppen är motsvarande siffror 5 och 12 av 13 elever och i icke-språkbadsgruppen 2 och 7 av 9 elever. Alla grupper är således ganska aktiva språkbrukare. Borgå-Helsingforsgruppen är mångsidigast med sina val: alla alternativ har fått åtminstone ett kryss (se tabell 28). Gruppen är därmed också den aktivaste med "fritids-tyska". Många elever i grupperna har valt mera än ett alternativ. Mest tittas det på tyskspråkiga program på tv i språkbadsgrupperna. I icke-språkbadsgruppen används

tyska mest med kompisar. Resultaten på frågorna 2 och 11/9 avslöjar att formuleringen av frågorna har varit avgörande i min enkät. När i princip samma fråga har ställts ur en annan synvinkel, har den resulterat i mera förtydligande svar.

Tabell 28. Elevernas användning av tyska på fritiden

	Vasa	Borgå-H:fors	Icke-språkbad
tyskspråkiga böcker, tidningar	1	1	2
på internet	-	3	1
med kompisar	-	6	3
tyskspråkiga tv-program	7	8	2
semesterresor	3	6	2
med släktingar	-	1	-
i någon annan situation	1	3	2

Studierna i tyska har bedömts som ganska intressanta av 19 av de 36 eleverna. Medan drygt hälften av informanterna var av den åsikten angav 13 elever att tyska är ganska tråkigt. En elev hade valt både ganska intressant och ganska tråkigt. Två elever ansåg tyskan vara intressant och en mycket tråkig. Av tabell 29 framgår att språkbadseleverna i Vasa och Borgå är något mera intresserade av tyska än icke-språkbadseleverna.

Tabell 29. Hur eleverna upplever sina studier i tyska

	Vasa	Borgå-H:fors	Icke-språkbad
Tyska är intressant	2	-	-
ganska intressant	6	9 (+1)	4
ganska tråkigt	5	3 (+1)	5
mycket tråkigt	1	-	-
Tyska är lätt	1	2	1
ganska lätt	11	6	7
ganska svårt	2	5	-
svårt	-	-	-

De positiva uppfattningarna motiverades för det mesta med att språket är trevligt och nyttigt till exempel på resor och senare i livet. Motiveringarna till ”ganska tråkigt” kan delas upp i två kategorier: själva språket och problem i klassrummet. Språket anses inte vara intressant och klassen är rastlös. En grupp hade haft en hel del vikarier, vilket inte hade upplevts vara trevligt.

Även om tyska ansågs som ganska tråkigt av 13 elever tyckte 28 elever att det är lätt (4) eller ganska lätt att lära sig (24). Som ganska svårt upplevdes språket av 7 elever i språkbadsgrupperna (se tabell 29 ovan). Icke-språkbads eleverna hade inte alls upplevt tyskan som ett svårt språk att lära sig. Gruppen är ganska liten, vilket är en orsak till varför det inte finns lika mycket spridning som i de större språkbadsgrupperna.

Motiveringarna till varför tyska är ganska lätt handlade delvis om likheter med andra språk (svenska i språkbadsgrupperna samt engelska). Några elever var också av den åsikten att likheterna försvårar språkinläringen på grund av blandning, men de hade ändå kryssat för ”ganska lätt”. Svårigheterna hade motiverats med svåra ord samt likheter med andra språk. Eleverna kan därmed sägas anse att likheter både underlättar och försvårar inläringen av tyska.

Frågorna fem och sju i språkbads elevernas enkät var språkbadsfrågor som inte kunde ställas till icke-språkbads eleverna. I den femte frågan fick eleverna berätta om tyska och svenska är likadana språk och hur de liknar varandra. Majoriteten av eleverna hade svarat jakande på de två frågorna. I Vasa var 11 elever av den åsikten att språken liknar varandra, två elever hade angett både ”ja” och ”nej” och en att de inte är likadana. Även i Borgå-Helsingforsgruppen tyckte 11 elever att svenska och tyska liknar varandra på grund av likheter i ordförrådet. En elev hade också i den här gruppen kryssat för båda alternativ i betydelse ”både och”. En elev måste uteslutas på grund av ett missförstånd.

Antalet elever som söker stöd från andra språk är ganska litet. I den sjätte frågan frågades eleverna om de använder svenska som hjälpmedel när de försöker minnas

tyska ord eller förstå lärarens tal. Samma fråga ställdes till icke-språkbads eleverna, men med engelska eller andra språk som hjälpmedel. I språkbadsgrupperna angav bara 8 av de 27 eleverna att de använder svenska som stöd. I icke-språkbadsgruppen utnyttjar tre av nio elever engelska i tyska.

Ändå hade 18 (9+9) språkbads elever angett i den sjunde frågan (som alltså inte ställdes till icke-språkbads eleverna) att det är lättare att studera tyska på grund av språkbadsspråket svenska. Det som jag konstaterade med frågorna 2 och 11/9 upprepades även med frågorna 6 och 7 på språkbads elevernas enkät: formuleringen av frågorna har haft en avgörande roll för resultaten. Resultaten av frågorna är att svenska hjälper till med tyska, men för de flesta elever finns språket tydligen endast i bakgrunden när de studerar tyska.

I den åttonde frågan (för icke-språkbads elever fråga nr 7) frågades eleverna vad som är lättast med tyska. Svaren är splittrade, men i Vasa valde de flesta elever (9) ord och annat som anknyter till ord (t.ex. ordprov). Att de har valt ord kan bero på att de är lätta att lära sig på grund av svenska. Den största delen av gruppen i Vasa hade redan tidigare angett att svenska och tyska liknar varandra på grund av likheter i ordförrådet. Likartade slutsatser kan inte dras ur de två andra gruppernas svar.

Den följande frågan (9/7) handlade om blandning av språk. Språkbads eleverna frågades om de lätt blandar svenska och tyska och icke-språkbads eleverna tyska och andra språk. Åsikterna delades jämnt i språkbadsgruppen: Av de 27 språkbads eleverna angav 12 att de inte blandar språken, 8 att de ibland gör det och 4 var av den åsikten att de blandar dem. Tre elever i Borgå-Helsingforsgruppen hade inte svarat på frågan. Av icke-språkbads eleverna blandar 3 av 8 elever inte alls tyska med andra språk, medan 4 av dem gör det ibland och en elev angav att hon ofta blandar tyska med engelska. Tabell 30 redogör för detta.

Tabell 30. Elever som blandar / inte blandar sina språk

	språkbads elever	icke-språkbads elever
blandar inte	12	3
blandar ibland	8	4
blandar	4	1
inget svar	3	-

När eleverna fick evaluera sina muntliga och skriftliga kunskaper i tyska svarade 18 av de 27 språkbads eleverna att deras kunskaper är bra eller ganska bra. Av resten av eleverna var åtta av den åsikten att deras kunskaper är hyfsade. En elev hade inte svarat på frågan. Av icke-språkbads eleverna tyckte 6 av 9 elever att de har bra eller ganska bra kunskaper i tyska, medan två elevers kunskaper är hyfsade. Enligt svaren finns det inte betydande skillnader mellan grupperna (se tabell 31). Eleverna i Borgå-Helsingforsgruppen verkar av någon anledning vara lite osäkrare på sina kunskaper även om de har producerat långa och innehållsrika texter.

Tabell 31. Elevernas uppfattningar om sina kunskaper i tyska

	språkbads elever	icke-språkbads elever
bra kunskaper	4	1
ganska bra kunskaper	14	5
hyfsade kunskaper	8	2
ganska dåliga kunskaper	-	-
dåliga kunskaper	-	-
inget svar	1	-

Alla grupper verkar förhålla sig relativt positiva till tyska som skolämne. Naturligtvis finns det elever som anser språket vara tråkigt, men trots detta finns det inga elever som anser tyska som ett svårt språk. ”Ganska svårt” motiverades i språkbadsgrupperna med

svåra ord och andra språk som man lär sig. Vad som är intressant är att de som ansåg att tyska är ganska lätt motiverade sina val med liknande argument. Vissa språkbads elever anser således likheter vara störande, medan andra utnyttjar dem. Ingen av eleverna är av den åsikten att de hade dåliga kunskaper i tyska. Det stämmer också: alla uppsatser i materialet är förståeliga och eleverna har visat sig kunna tyska.

Språkbads eleverna och icke-språkbads eleverna visade sig vara överraskande jämna i sina enkätsvar. De största skillnaderna mellan språkbads eleverna och icke-språkbads eleverna kom fram i svaren på frågorna 3 och 4. Språkbads eleverna ser ut att vara mera intresserade av tyska. Motiveringarna till varför inläring av tyska uppfattas som ganska lätt skiljer sig kvalitativt mellan grupperna. I språkbads grupperna har flera elever angett att tyska liknar svenska och andra språk, medan icke-språkbads eleverna har räknat upp mera individuella skäl. Bara en elev nämner att tyska liknar lite engelska.

Det finns också sådana skillnader mellan grupperna och enskilda elever som inte enbart beror på programmet de deltar i. En del elever kan vara svaga i tyska eller skrivning, ointresserade eller trötta under den dag som uppsatserna skrevs eller exempelvis lida av buller i klassrummet. De här orsakerna kan ha lett till produktion som inte motsvarar elevens vanliga nivå. Dessa fenomen uppstår ändå i vilken som helst fältstudie och kan (och behövs) naturligtvis inte förhindras.

6.4 Sammanfattning av resultaten

Mitt syfte var att undersöka hurdan transfer det uppstår mellan svenska och tyska i språkbads elevens uppsatser. Jag samlade in alla tvärspråkligt influerade ord även ur icke-språkbads elevens texter och kategoriserade orden enligt språk och typ av transfer. Det kom fram att typerna av transfer varierar i grupperna. Det var något överraskande att också språkbads elevernas tvärspråkligt influerade ord innehöll en hel del ord med engelska inslag. En del tvärspråkligt influerade ord hade även två möjliga källspråk.

Det uppstår mera och mer varierande transfer i språkbadslevernans texter än i icke-språkbadslevernans texter. Den största transfer-kategorin i språkbadsgrupperna är blandformer, vilket är naturligt på grund av språkbadslevernans flera språk. I icke-språkbadsgruppen är blandformer den minsta kategorin. Av språkbadslevernans falska vänner visar två tredjedelar inflytande från svenska. Den största gruppen är formella falska vänner med avvikande ortografi, dvs. ord som nästan är tyska men har skrivits lite fel.

Totala semantiska falska vänner uppstår enbart i Borgå-Helsingforsgruppen och en partiell semantisk falsk vän finns i gruppen i Vasa. I icke-språkbadslevernans texter finns bara fyra (formella) falska vänner, vilket tyder på att språkbadslevernans svenska samt deras sätt att söka likheter har lett till ett större antal transfer. Det kan konstateras att svenska har hjälpt språkbadsleverna, även om resultaten har blivit något felaktiga. En stor del av de ord som har fått inflytande från svenska ligger nära de målspråkliga orden ortografiskt eller fonologiskt sett (exempelvis *kleinschwester* och *Muter*). Det finns bara några sådana tvärspråkligt influerade ord i språkbadslevers texter vilkas betydelse en tyskspråkig person troligen inte kan förstå.

Språkväxlingar är en stor kategori i Borgå-Helsingforsgruppen och den största kategorin i icke-språkbadsgruppen. Vasagruppen har bara två språkväxlingar. Det här kan bero på tyskläraren i Vasa som helst inte vill att eleverna byter till andra språk i sina texter. Relexificeringar uppstår enbart hos språkbadsleverna, men de kan kategoriseras även enligt andra drag. Det finns också andra ord som kan kategoriseras i flera transfer-kategorier. För att kunna sätta ett enskilt ord i en enda rätt kategori borde jag ha frågat eleverna hur de har kommit fram till orden. Det här kunde genomföras i vidare undersökningar om temat.

Av inlärarspråkliga drag var element från andra språk den största kategorin i alla grupper. Det är intressant att gruppen Borgå-Helsingfors har varit särdeles innovativ jämfört med de andra grupperna. Att komma på egna ord är språkbadslevers sätt att

förmedla meddelandet när de inte vet det målspråkliga uttrycket (se Björklund 1996). Orsaken till varför språkbadsgruppen i Vasa inte har använt innovationer kan inte förklaras utan vidare undersökningar. Skillnaderna kan bero på faktorer som till exempel undervisning och lärare.

Personböjning i elevers texter kan också betraktas som transfer: båda språkbadsgrupperna har gjort något mera fel i personböjning jämfört med icke-språkbadsgruppen. Det är möjligt att svenskans personböjning är orsaken till detta. Fenomenet kunde studeras närmare i vidare undersökningar om t.ex. temat verb i språkbadselevers lexikon (se Buss 2002).

Antalet transfer bekräftar mitt antagande om att språkbadselevers svenska inverkar på tyska något omvänt. Språkbadsgrupperna har tydligen gissat sig till en del ordformer. Det är dock möjligt att ett antal undersökta ord i materialet inte egentligen är tvärspråkligt influerade, utan bara stavats fel (t.ex. *Muter*). De till undersökningen valda orden är ändå sådana som åtminstone har möjliga tecken på inlärarespråkliga drag.

Syftet med att undersöka lexikal variation i elevtexterna var att granska svenskans positiva inverkan i tyska. Språkbadseleverna har skrivit betydligt längre texter än icke-språkbadseleverna, men den lexikala variationen är på samma nivå. Detta kan förklaras med att långa texter har en lägre lexikal variation på grund av högfrekventa ord som lätt upprepas. Variation i ordklasser visar att språkbadseleverna och icke-språkbadseleverna använder olika ordklasser lika mycket. Det här framkom också i avhandlingen pro gradu av Havunen (2001: 55). Min kvot har därmed inte nått till samma resultat som Björklund fick om språkbadselevers användning av substantiv (2001: se Björklund 2005: 35–37). Medan språkbadselever i hennes undersökning har använt drygt två gånger mera substantiv jämfört med icke-språkbadselever, är skillnaderna i mitt material bara några procentenheter mellan grupperna.

Språkbadseleverna använder mera artiklar än icke-språkbadseleverna, vilket sannolikt är positiv inverkan av svenska. Eleverna i Vasa använder mera verb och eleverna i Borgå mera substantiv än icke-språkbadseleverna. De andra ordklasserna har icke-språkbadseleverna använt mest. Ändå har icke-språkbadseleverna exempelvis inte varierat sina adverb lika mycket som språkbadseleverna. Kvalitativt sett finns det mycket variation i texterna i Borgå: eleverna har berättat mera och använt mest substantiv i hela gruppen. I gruppen i Borgå finns också de längsta texterna i min kvot. Ett par begåvade elever har också påverkat hela gruppens resultat. Med en större kvot skulle sådana här fenomen utjämnas och resultaten bli annorlunda.

Syftet med enkäten var att samla ihop elevernas positiva uppfattningar om tyska vilka sedan kunde sammanbindas med elevers kunskaper. På det här sättet kunde mitt antagande om det proportionella förhållandet mellan attityder och uppfattningar antingen bekräftas eller förkastas. Den första positiva uppfattningen var att 35 av de 36 eleverna anser att de kan de språk som de studerar i skolan. De uppger sig ändå inte använda alla dessa språk utanför skolan, men enligt en annan fråga i enkäten används tyska på fritiden – både passivt och aktivt. Har det mera passiva bruket av tyska kanske inte ansetts som ”språkbruk” av eleverna? Hurdan borde användningen av tyska och andra främmande språk vara för att eleverna utan tvekan skulle säga att de använder vissa språk?

Tyska används på fritiden bland annat genom tv-program, på resor och med kompisar. Gruppen i Borgå och icke-språkbadseleverna ser ut att vara mera aktiva brukare av ”fritids-tyska” än gruppen i Vasa. Språkbadseleverna är också något mera intresserade av tyska (jfr. tabell 29). De är således motiverade. Orsaken till motivationen borde frågas av eleverna, men antagligen har läraren lyckats främja eller bevara elevernas motivation i klassrummet (se Byman 2002).

Majoriteten av eleverna anser språket som lätt eller ganska lätt. När språkbadseleverna för det mesta har motiverat sina val med likheter med svenska, har icke-

språkbads eleverna angett mera personliga svar varav bara ett handlar om likheter mellan tyska och engelska. Ord nämns som enklast i tyska enbart i språkbadsgruppen i Vasa, även om majoriteten av språkbads eleverna upplever att mest likheter mellan språken finns i ordförrådet. Den största delen av språkbads eleverna anger att de inte använder svenska som hjälpmedel när de försöker komma på tyska ord eller förstå lärarens tal, men majoriteten av dem är trots allt av den åsikten att tyska är lättare att studera på grund av svenska. Därmed kan det konstateras att likheter mellan svenska och tyska uppfattas som hjälpmedel.

Två tredjedelar av eleverna har angett att deras kunskaper i tyska är bra eller ganska bra. De språkbads elever som har hyfsade kunskaper i tyska blandar trots allt inte svenska och tyska oftare än dessa elever. Blandningen av språken har då möjligtvis inte påverkat elevernas uppfattningar om sina kunskaper.

Ett av mina antaganden handlade om attityder och uppfattningar och deras förhållande till elevernas kunskaper. Både språkbads eleverna och icke-språkbads eleverna har visat ha relativt positiva uppfattningar om tyska och de har åtminstone hyfsade kunskaper i tyska. Det finns inte särskilt svaga elever i min studie och alla elevers texter är begripliga. Språkbads elevernas och icke-språkbads elevernas uppfattningar skiljer sig inte märkbart från varandra, men svenska har spelat en betydande roll för språkbads elevernas texter och uppfattningar både direkt och indirekt. Studiens antal elever har varit litet eftersom vid undersökningens början fanns det bara några skolor där elever börjar läsa tyska från och med årskurs fyra. I blivande undersökningar om flerspråkighet i språkbad kunde sjätteklass elever som har börjat tyska i årskurs fem studeras. På det här sättet skulle antalet bli större och enskilda elevers och grupper resultat utjämnas något.

7 SLUTDISKUSSION

I den här avhandlingen har jag granskat flerspråkighet i språkbud genom femteklasselevers tyskuppsatser samt en enkät. Som jämförelsegrupp har jag haft en grupp elever som deltar i enspråkig undervisning men som har lärt sig tyska lika länge som språkbudseleverna, från och med årskurs fyra. Tyska markeras som valfritt A-språk för dessa elever. Min studie omfattar 36 elever, varav 27 är språkbudselever och 9 s.k. icke-språkbudselever. Syftet med undersökningen har varit att reda ut hur svenska hjälper språkbudselever i tillägnandet av tyska.

Jag har kvalitativt granskat tvärspråkligt inflytande från andra språk, särskilt transfer från svenska, samt lexikal variation i texterna. Syftet med enkäten har varit att reda ut elevernas uppfattningar om svenskans positiva inverkan till tyska. Som teoretisk grund har jag använt tidigare undersökningar som anknyter till temat. Det finns ändå inte rikligt med undersökningar om mitt tema än.

Jag har analyserat textlängden, den lexikala variationen och ordklasser, falska vänner samt enligt Ringboms klassificering (2007) språkväxlingar, blandformer och relexifieringar. Falska vänner har delats i underkategorier enligt Enell-Nilssons (2008) modell. Tvärspråkligt influerade ord har också klassificerats i Vibergs inlärarespråkliga kategorier. Elevers texter och enkätsvar har jämförts gruppvis.

Det har framgått att språkbudselevernas texter innehåller något mera transfer än jämförelsegruppens texter, vilket har bekräftat mitt antagande. Den största transferkategorin hos språkbudseleverna är blandformer, vilken inte alls är lika populär hos icke-språkbudseleverna. Två tredjedelar av språkbudselevernas falska vänner har fått inflytande från svenska. Den största delen av de influerade orden ligger ändå ganska nära sina målspråkliga motsvarigheter.

Språkbads eleverna skriver också betydligt längre texter än icke-språkbads eleverna, men den lexikala variationen i elevernas texter är på samma nivå, vilket beror på skillnader i textlängd. Bruket av ordklasser ligger nära varandra i alla grupper. Språkbads eleverna har använt något mera artiklar, vilket jag har ansett vara positiv inverkan av släktspråket svenska.

Alla elever har visat sig förhålla sig ganska positiva mot tyska och språket anses för det mesta vara ganska lätt. Ingen av eleverna anser att de har sämre än hyfsade kunskaper i tyska. Eleverna kan tyska och de använder språket också på fritiden, vilket är ett glädjande resultat. Min undersökning bekräftar att språkbads eleverna har goda kunskaper i tyska, men att de inte skiljer sig särskilt mycket från jämförelsegruppen med icke-språkbads elever. Svenska är en förmån för språkbads eleverna och deras relativt positiva uppfattningar om studier i tyska påverkar säkert deras kunskaper gynnsamt. De anser också språket vara ganska lätt, mest på grund av likheter mellan svenska och tyska. Ch. Laurén (1998), Björklund (2002; 2005) och Bergroth (2007) har också konstaterat att språkbads elever har goda kunskaper i främmande språk. Antalet transfer borde minska med tiden även bland mina elever (se Heinonen 1996; Lainas & Nurmi 2002) när språkbads eleverna lär sig uttrycka sig på det relativt nya främmande språket tyska.

Undersökningen har bekräftat att det finns skillnader mellan språkbads elevernas och icke-språkbads elevernas transfer. De flesta skillnaderna beror på svenskans inverkan på språkbads elevernas produktion. Svenska kan sägas hjälpa med tyska, men den har också orsakat blandformer.

Antalet elever i min studie har varit mycket litet eftersom det inte finns sådana språkbads- och icke-språkbads elever som börjar studera tyska redan i årskurs fyra i lågstadiet. Därför finns det också mera spridning i svaren. Antalet tidigare undersökning om flerspråkighet i språkbad har också varit ganska få. För att få en mer omfattande studie och mera omfattande resultat borde exempelvis sjätteklasselever tas med i

undersökningen. På det här sättet skulle resultaten bättre kunna generaliseras. Eleverna borde också intervjuas grundligare och möjligtvis muntligt om sina ordval och tankeprocessen som de genomgår när de bildar eller väljer ett tvärspråkligt influerat ord. Jag borde även ha instruerat lärarna att se till att alla elever ordentligt fyller i sin enkät. Det är beklagligt att några elever inte har gjort det och därför måste uteslutas från en redan så liten kvot.

En annan naturlig sak som har påverkat min undersökning är elevers motivation. Gruppen i Borgå verkar ha varit den mest motiverade gruppen, de har även skrivit de längsta texterna i kvoten. Det är möjligt att läraren har lyckats motivera eleverna, de är vana vid att skriva långa texter, eller så tycker de helt enkelt om att skriva. Om antalet elever hade varit större hade sådana här företeelser möjligtvis utjämnats något. För att bättre undersöka elevers attityder och motivation hade det varit nyttigt att inkludera en förtydligande fråga om undervisning och klassrumssituationer. Detta hade ändå kunnat påverka lärarnas anonymitet.

Vidare undersökningar inom temat krävs för att bättre kartlägga likheter och skillnader mellan språkbadselevers och icke-språkbadselevers bruk av främmande språk samt kunskaper i dem. Flerspråkigheten är ett viktigt verktyg i en framtida värld och särskilt i vårt lilla nordiska land. Därför borde vi dra all möjlig nytta av vår fina möjlighet att kunna studera flera språk redan i grundskolan.

LITTERATUR

- Airio, Anneli, Riitta Mäenpää, Hellevi Paananen & Frank Riedel (1996). *Deutsch mit Drago 1*. Keuruu: Otava.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1995). The European school experience in multilingual education. I: Skutnabb-Kangas, Tove (red.) *Multilingualism for all*. European studies on multilingualism 4. Roskilde: Roskilde University. 21–68.
- Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergroth, Mari (2007). Kielikylypyoppilaiden menestyminen ylioppilaskirjoituksissa. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. 126–134.
- Bergström, Marina (2002). *Individuell andraspråksinläring hos språkbads elever med skrivsvårigheter* [online]. Acta Wasaensia 106. Kielitiede 23. [Citerat 4.6. 2013]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-982-7.pdf
- Bialystok, Ellen, Fergus I.M. Craik & Morris Freeman (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease. Bilingualism as a form of cognitive reserve. Abstract. *Neurology* 19.7.2010. [online]. [Citerat 4.3.2011]. Tillgänglig: <http://www.neurology.org/content/75/19/1726.abstract>
- Björklund, Siv (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbads elevers andraspråk*. Acta Wasaensia No. 46. Språkvetenskap 8. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Björklund, Siv & Irmeli Suni (2000). The Role of English as L3 in a Swedish Immersion Programme in Finland. Impacts on Language Teaching and Language Relations. I: Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner (red.). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon m.m.: Multilingual Matters Ltd. 198–221.
- Björklund, Siv (2002). A trilingual school in Vaasa, Finland. I: Beetsma, Danny (red.). *Trilingual Primary Education in Europe. Inventory of the provisions for trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Academy/Mercator Education. 18–39.

- Björklund, Siv (2005). Toward Trilingual Education in Vaasa/Vasa, Finland. *International Journal of the Sociology of Language. Trilingual Education in Europe*. 23–40.
- Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Tiia Mäenpää (2012). Functional multilingual competence. Exploring the pedagogical potential within immersion. I: Bendtsen, Marina, Mikaela Björklund, Liselott Forsman & Kaj Sjöholm (red.). *Vikipeda. Global Trends Meet Local Needs*. Vasa: Report from the Faculty of Education, Åbo Akademi University. No 33/2012. 203–217.
- Buss, Martina (1997). Könsskillnader i språkbadselevs andraspråk. Studier i ordförrådet. Licentiatavhandling i svenska. Vasa universitet.
- Buss, Martina & Karita Mård-Miettinen (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa vuonna 1998/1999*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46. Tillgänglig även: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-811-1.pdf
- Buss, Martina (2002). *Verb i språkbadselevs lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia No 105. Språkvetenskap 22. Vasa: Universitas Wasaensis [online]. [Citerat 18.4.2013]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-974-6.pdf
- Byman, Reijo (2002). Voiko motivaatiota opettaa? I: Kansanen, Pertti & Kari Uusikylä (red.). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–41.
- Cenoz, Jasone (2000). Research on Multilingual Acquisition. I: Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner (red.). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon m.m.: Multilingual Matters Ltd. 39–53.
- DvG = *Deutsche virtuelle Grammatik* (2013). Ordföljd [online]. [Citerat 8.9.2013]. Tillgänglig: <http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/DVG/Wortfolge/Wortfolge-Regeln/svenska.htm>
- DvG (2013). Pluralbildning [online]. [Citerat 8.9.2013]. Tillgänglig: <http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/DVG/Subst/Subst-Regeln/Plural/svenska.htm>
- Edlund, Anders (2011). *Undervisning på engelska i den svenska gymnasieskolan – ett experiment med potential? En studie av tre elevgruppers engelska texter i två register*. Licentiatuppsats i Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling. Stockholm: Stockholms universitet [online]. [Citerat 28.8.2013]. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:398748/FULLTEXT02.pdf>

- Elomaa, Marjatta (2000). *Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielisten kirjoitelmat peruskoulussa*. Acta Wasaensia No 83. Kielitiede 16. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Elomaa, Marjatta (2007). Suomen ensimmäiset kielikylpyläiset äidinkielen aineiden kirjoittajina. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. 86–94.
- Enell-Nilsson, Mona (2008). ”In einer Birke an der Szene sitzt ein kleiner Junge [...]”. *Schwedisch-deutsche falsche Freunde als ein Phänomen interindividueller und individueller Wortschätze*. Acta Wasaensia No 186. Sprachwissenschaft 35. Germanistik. Vasa: Universitas Wasaensis [online]. [Citerat 19.1.2011]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-211-3.pdf
- Europeiska kommissionen (2008). *Flerspråkighet*. Språkinläring [online]. [Citerat 10.1.2011]. Tillgänglig: <http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/indexsv.htm>
- Flippo, Hyde (2010). *Where is German spoken? Wo spricht man Deutsch?* [online]. [Citerat 14.11.2010]. Tillgänglig: <http://german.about.com/od/culture/a/german-spoken.htm>
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* [online]. Utbildningsstyrelsen (2004). [Citerat 30.8.2011]. Tillgänglig: <http://www02.op.h.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Haagensen, Bodil (2007). *Dialogpedagogik och motivation. En fallstudie i svenska på universitetsnivå*. Acta Wasaensia No 174. Språkvetenskap 32. Vasa: Universitas Wasaensis. Tillgänglig även: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-181-9.pdf
- Havunen, Leena (2001). Sind Immersionsschüler bessere Fremdsprachenlerner? Eine Fallstudie zum lexikalischen Transfer in Deutschaufsätzen finnischsprachigen Schüler in schwedischsprachigen Immersion. Opublicerad pro gradu -avhandling. Tammerfors universitet.
- Heinonen, Paula (1996). Non-native Language Influence on Foreign Language Learning. Swedish Immersion Pupils Learning English in Keskuskoulu Comprehensive School, Vaasa. Opublicerad pro gradu -avhandling. Vasa universitet.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsingfors: Tammi.

- Honkanen, Milla & Eveliina Valtonen (2009). Lexikal transfer i engelska och tyska samt uppfattningar om förhållandet mellan ordförråden i förstaspråket, engelska och tyska: jämförelse mellan svenskspråkiga och finskspråkiga gymnasier. Opublicerad pro gradu -avhandling. Jyväskylä universitet [online]. [Citerat 26.2.2011]. Tillgänglig: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20308/URN_NBN_fi_jyu-200905281645.pdf?sequence=1
- Institutet för de inhemska språken (2009). *Finska släktspråk* [online]. [Citerat 19.7.2013]. Tillgänglig: <http://www.kotus.fi/?l=sv&s=190>
- Jägerhorn, Jenny (2011). Experter ense – språkbud nyckeln till tvåspråkighet. *Hufvudstadsbladet* 7.11.2011, 4.
- Karlsson, Fred (2004). *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kaskela-Nortamo, Britt (2007). En språkbudslärares vardag. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.) *Kielikylypykirja – Språkbudsbooken*. Vaasa/Vasa: Levón-instituutti. 70–76.
- Kellerman, Eric & Michael Sharwood Smith (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. An introduction. I: Kellerman, Eric och Michael Sharwood Smith (red.). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York m.m.: Pergamon Institute of English. 1–9.
- Kielilakikomitea (2000). *Kansalliskielten historiallinen, kulttuurinen ja sosiologinen tausta. Nationalspråkens historiska, kulturella och sociologiska bakgrund*. Työryhmämuistio [online]. [Citerat 21.1.2011]. Tillgänglig: <http://www.om.fi/uploads/zye6d9qeom5.pdf>
- Ladberg, Gunilla (1996). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*. 2. uppl. Stockholm: Liber AB.
- Lainas, Anu & Eeva Nurmi (2002). Study of Fifth Grade Elementary Students' Spoken English: Differences Between an Immersion Group and a Regular Teaching Group. Opublicerad pro gradu -avhandling. Vasa universitet.
- Laurén, Christer (1998). The more, the easier – Immersion for multilingualism. I: *Els Programmes d'immersió: una Perspectiva Europea. Immersion Programmes: a European Perspective*. Barcelona: Publicacions de la universitat de Barcelona. 34–42.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbud. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Kielitiede 36. Vasa: Vasa universitet. Tillgänglig även: http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-802-2.pdf

- Laurén, Christer (2006). *Tidig inlärning av flera språk. Teori och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 274. Kielitiede 45. Vasa: Vasa universitet.
- Laurén, Ulla (2003). *Språkbadslevers berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadslevers muntliga och skriftliga produktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247. Språkvetenskap 41. Vasa: Vasa universitet.
- Mattila, Jaana (2011). Kielikylypy kuumentaa tunteita. *Pohjalainen* 12.2.2011, 4.
- MOT Nordstedts Svensk ordbok (2013). Kielikone Oy.
- Mård-Miettinen, Karita (2007). Språkbadsdaghem som miljö för andraspråks-tillägnande. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (red.) *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vaasa/Vasa: Levón-instituutti. 34–44.
- Nationalencyklopedin.se (2011a). *Germanska språk* [online]. [Citerat 23.1.2011]. Tillgänglig: <http://www.ne.se/germanska-spr%C3%A5k>
- Nationalencyklopedin.se (2011b). *Språkgrupper*. Svenska [online]. [Citerat 23.1.2011]. Tillgänglig: <http://www.ne.se/svenska>
- Odlin, Terence (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pakkoruotsi-ilta*. Ajankohtainen kakkonen. Kivihalme, Reeta, Tea Helen, Salla Paajanen & Jyrki Richt. Gästerna: Peter Ahlbäck, Alexandra Furuhjelm, Fatbardhe Hetemaj, Arto Juntunen, Kaj Kunnas, Michael Luther, Olav S. Melin, Maria Morri, Riitta Mustonen, Björn Månsson, Mikaela Nylander, Hannu Olkinuora, Lyly Rajala, Elmo Rautio, Päivi Storgård, Heikki Tala, Sampo Terho & Marjatta Vehkaoja. Yle TV2 (30.11.2010).
- Pettersson, Åke (1977). *Hur gymnasister skriver*. Svensklärarserien nr 184. Trelleborg: Svenskläraryöreningen.
- Piitulainen, Marja-Leena, Ursula Lehmus & Irma Sarkola (1998). *Saksan kielioppi*. Keuruu: Otava.
- Ringbom, Håkan (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters 34. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Ringbom, Håkan (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Second Language Acquisition 21. Clevedon m.m.: Multilingual Matters Ltd.

- Saaranen-Kauppinen, Anita & Anna Puusniekka (2006). *Sisällönanalyysi*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [online]. Tammerfors: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. [Citerat 21.9.2013]. Tillgänglig: http://www.fsd.uta.fi/menete/maopetus/kvali/L7_3_2.html
- Skutnabb-Kangas, Tove (1995). Introduction. I: Skutnabb-Kangas, Tove (red.) *Multilingualism for all*. European studies on multilingualism 4. Roskilde: Roskilde university. 7–20.
- Språknät (2013). *Sanajärjestys* [online]. [Citerat 11.9.2013]. Tillgänglig: <http://h27.it.helsinki.fi/spraknat/grammatik/sanajarjestys/index.php>
- Statistikcentralen (2010a). Kuntien avainluvut. Porvoo [online]. [Citerat 4.7.2011]. Tillgänglig: <http://tilastokeskus.fi/tup/kunnat/kuntatiedot/638.html>
- Statistikcentralen (2010b). Kuntien avainluvut. Vaasa [online]. [Citerat 4.7.2011]. Tillgänglig: <http://tilastokeskus.fi/tup/kunnat/kuntatiedot/905.html>
- Svenonius, Peter (2003). *Svenska språket* [online]. [Citerat 25.2.2013]. Tillgänglig: http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/structure/about/in_sv/om_sv.html
- Så kan du lära dig språk* (2010). EU:s publikationer. Europeiska kommissionen [online]. [Citerat 3.1.2011]. Tillgänglig: http://ec.europa.eu/languages/documents/publications/learn_sv.pdf
- Vaasan kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2010. [online]. [Citerat 16.11.2010 och 20.2.2011]. Tillgänglig: http://www.vaasa.fi/Suomeksi/Opetus_ja_koulutus/Perusopetus
- Vesterbacka, Siv (1990). Språkbud och andraspråksutveckling – om de första åren i språkbudsprojektet i Vasa. Opublicerad pro gradu -avhandling. Vasa högskola.
- Vesterbacka, Siv (1991). *Elever i språkbudsskola. Social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 155. Filologi 19. Vasa: Vasa universitet.
- Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk 1*. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Stockholm: Natur och Kultur.

Bilaga 1. Enkät för språkbadslever

Kyselylomake *Meine Familie* -aineen kirjoittaneille oppilaille

Olen tyttö poika

1. Mitä kieliä osaat?

suomea englantia ranskaa venäjää
 ruotsia saksaa espanjaa muuta: _____

2. Mitä kieliä käytät (myös muualla kuin koulussa)?

suomea englantia ranskaa venäjää
 ruotsia saksaa espanjaa muuta: _____

3. Saksan kielen opiskeleminen on mielestäni

kiinnostavaa melko kiinnostavaa melko tylsää hyvin tylsää

Perustele tähän, miksi: _____

4. Saksan kielen oppiminen on minusta

helppoa melko helppoa melko vaikeaa vaikeaa

Perustele tähän, miksi: _____

5. Ovatko saksa ja ruotsi mielestäsi samanlaiset kielet? kyllä eivät

Kerro myös, millä tavalla ne ovat samanlaiset: _____

6. Käytätkö apunasi ruotsia kun yrität muistaa saksankielisiä sanoja tai ymmärtää opettajan saksankielistä puhetta?

kyllä en Anna esimerkki: _____

7. Tuntuuko sinusta, että saksaa on helpompi opiskella, kun osaat jo ruotsia kieli-

kylvyn kautta? _____

8. Mikä on saksan kielen oppimisessa helpointa? _____

9. Sekoitatko helposti ruotsin kieltä ja saksan kieltä keskenään? Milloin? _____

10. Osaan mielestäni puhua ja kirjoittaa saksaa

- hyvin melko hyvin kohtalaisesti
 melko huonosti huonosti

11. Missä käytät saksaa vapaa-ajallasi?

- luen kirjoja/lehtiä saksaksi netissä
 kavereiden kanssa katson televisiosta saksankielisiä ohjelmia
 lomamatkoilla saksankielisten sukulaisten kanssa
 muussa tilanteessa, missä: _____

Bilaga 2. Enkät för icke-språkbadslever

Kyselylomake *Meine Familie* -aineen kirjoittaneille oppilailleOlen tyttö poika**1. Mitä kieliä osaat?**

suomea englantia ranskaa venäjää
 ruotsia saksaa espanjaa muuta: _____

2. Mitä kieliä käytät (myös muualla kuin koulussa)?

suomea englantia ranskaa venäjää
 ruotsia saksaa espanjaa muuta: _____

3. Saksan kielen opiskeleminen on mielestäni

kiinnostavaa melko kiinnostavaa melko tylsää hyvin tylsää

Perustele tähän, miksi: _____

4. Saksan kielen oppiminen on minusta

helppoa melko helppoa melko vaikeaa vaikeaa

Perustele tähän, miksi: _____

5. Käytätkö apunasi jotakin toista kieltä kun yrität muistaa saksankielisiä sanoja tai ymmärtää opettajan saksankielistä puhetta?

kyllä en Mitä kieltä? Anna esimerkki: _____

6. Mikä on saksan kielen oppimisessa helpointa? _____

7. Sekoitatko helposti jotakin toista kieltä ja saksan kieltä keskenään? Milloin? _____

8. Osaan mielestäni puhua ja kirjoittaa saksaa

hyvin melko hyvin kohtalaisesti melko huonosti huonosti

9. Missä käytät saksaa vapaa-ajallasi?

luen kirjoja/lehtiä saksaksi netissä
 kavereiden kanssa katson televisiosta saksankielisiä ohjelmia
 lomamatkoilla saksankielisten sukulaisten kanssa

muussa tilanteessa, missä: _____

Bilaga 3. Ett urval av språkbadslevers skriftliga produktion i Vasa

Meine Familie

Meine Mutter sind R und mein Vater heiß O. O ist 43 jahre alt und meine Mutter ist 44 jahre alt. Ich habe eine Schwester sie sind A. Sie ist acht jahre alt. Mein Vater hat Schwarz haare. Wir wohnen auf Vaasa. Das Hause ist weiß.

P2SBV, 46 ord

Meine familie

Mein familie ist klein. Ich habe kein Tiere. Mein Vater ist lang und klug. Er ist einundvierzig jahre alt. Mein Mutter ist auch klug. Sie ist dreiundvierzig jahre alt. Mein Schwester ist klein. Sie ist acht jahre alt. Mein Vater mögen Sports und Mathe. Mein Mutter kann spreche Deutsch. Mein Schwester mögen auch Sports und computer spiels.

P4SBV, 57 ord

Meine Familie

In Meine familie sind S meine Schwester, sie ist neun jahre alt. Meine hund heiße lines sie ist drei jahre alt. E ist mein Mutter und T ist mein Vater. Ich lieb Reiten, und ich lieb Sabra sie sind ein Pony und Ellu sie sind ein Pferd.

F6SBV, 47 ord

Bilaga 4. Ett urval av språkbadslevers skriftliga produktion i Borgå

Meine Familie

Meine Familie ist Gut und lustig. Ich habe eine bruder und meine vatis name ist A und muttis name ist E. Vi hat eine Aguarium. Mein muttis Arbeitszimmer ist Kosmetologie, und meine vatis Arbeitszimmer ist insinör. Meine bruder E ist im [xx] tagehose Meine Hobby ist eishockey, Fußball und eisball. Ich leben im (Porvoo) Finnland. Vi habe zwei Auto beibe ist Peugeot 206. Wo hause ist Paar hause. Wo hause ist im T. Meine bruder E ist dum, Meine vati ist witzig und ruligh. Meine Muti ist schön, lustig, witzig und Gut.

P1SBB, 92 ord

Meine Familie

Ich habe zwei Bruder, eine Schwester, eine Mutter, ein Vater und zwei Tiere in meine Familie. Mein Bruder (M) ist manchmal dumm, aber er ist auch nett. Meine Schwester lebt nicht wo wir, und mein Bruder (v) ist in Armé (armeijassa). Meine Mutter ist nett und mein Vater ist auch nett. Alle in meine Familie ist nett und wunderbar. Mein Hund heißt Viivi und mein Hamster heißt Emma. Sie sind süß! Ich liebe meine Familie!

F1SBB, 76 ord

Meine Familie

Meine name ist L. Ich haben ein Schwester, Bruder, Mutter und Vater. Meine Schwester ist 10 jahre alt. Meine Brother ist 6 jahre alt. Meine Mutter ist 39 jahre alt. Meine Vater ist 39 jahre alt und ich bin 11 jahre alt.

P4SBB, 42 ord

Bilaga 5. Språkbadslevers skriftliga produktion i Helsingfors

Meine Familie

Ich habe eine Schwester, mutter uns fater
 mein schwester ist dum
 und meine mutter und vater bist lustig

P1SBH, 18 ord

Meine Famile

Ich bin Mädche im meine Famile ist Mutter, Vater und mein Bruder Mein Famile ist lusing. Ich hat Braun hare und meine Mutter, Vater und Bruder hat Braun. Ich spiele football und mein Bruder spiele „pesäpallo“. Und mein Mutter daze.

F1SBH, 40 ord

„Meine Familie“

Ich habe Vater und Mutter. Mein Vater Kocht gerne zu Hause. Ich habe keine Gesßves-
 ter. Ich wohne in L. Meine Großeltern sind Relnt. Meine Großeltern wohne in P. Ich
 habe super mutter und lustig Vater. Ich liebe Meine Familie.

F2SBH, 39 ord

Bilaga 6. Ett urval av icke-språkbadslevarnas skriftliga produktion

Meine familie

Meine Familije ist gut. In meine Familije ist: Ich, Mutter, Vater & ein Bruder.

Meine mutter ist nice.

Und meine Vater ist kiltti.

Mein Bruder ist long, nice & komea

F1ISH, 28 ord

„DIE Familie“ (meine)

Meine Familie: ich mein vater, mutter und meine Bruder. Ich wohne in Helsinki. Ich bin elf Jahre alt.

P2ISH, 18 ord

„Meine Familie“

Meine Familie ist sehr klein. Ich habe eine Schwester, E. Meine Vater heißt T, und meine Mutti heißt K. Ich wohne in L. Ich habe nicht Bruder. Ich habe nicht ein Tier. Meine Vater is sehr lang, meine Mutti ist lang auch. Meine Schwester ist 13 Jahre alt, und ich bin 12 Jahre alt, meine Mutti ist 41, und meine Vater ist 37 Jahre alt.

F6ISH, 65 ord