

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Magisterprogrammet i svenska och språkbad

Liisa Suomela

Två tvillingpar i svenskt språkbad

En fallstudie om språkanvändning i daghemsmiljö

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2017

INNEHÅLL

TABELLER	2
1 INLEDNING	5
1.1 Svenskt språkbad och språkbadsfamiljer i Finland	7
1.2 Syfte och forskningsfrågor	11
2 ANDRASPRÅKSUTVECKLING OCH TIDIG KOMMUNIKATION PÅ TVÅ SPRÅK	13
2.1 Andraspråksutveckling i språkbadsdaghem	14
2.2 Andraspråksinläring i interaktion	17
2.3 Kommunikation på två språk	20
3 MATERIAL OCH METOD	26
3.1 Informanterna	26
3.1.1 Henna och Leena	27
3.1.2 Silja och Minerva	29
3.2 Deltagande observation och diskussionsuppgift	30
3.2.1 Observationer	30
3.2.2 Uppgifter	32
3.3 Metod	33
4 KOMMUNIKATIVT BETEENDE HOS STUDIENS TVILLINGAR	37
4.1 Hennas och Leenas språkanvändning vid observationstillfällena	38
4.2 Hennas och Leenas språkanvändning vid de förberedda uppgifterna	45
4.3 Siljas och Minervas språkanvändning vid observationstillfällena	53
4.4 Siljas och Minervas språkanvändning vid de förberedda uppgifterna	58
5 SAMMANFATTNING AV STUDIENS RESULTAT	66
6 SLUTDISKUSSION	73

REFERENSER	75
BILAGOR	
Bilaga 1. Enkät till föräldrarna	79
Bilaga 2. Transkriberingsprinciper	80
TABELLER	
Tabell 1. Inspelningar av observationstillfällen	31
Tabell 2. Inspelningar av diskussionsuppgifter	32
Tabell 3. Informanternas språkval i olika kommunikationssituationer	66
Tabell 4. Orsaker till kodväxling och till vilket språk informanterna kodväxlade	69

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta**

Tekijä:	Liisa Suomela
Pro gradu -tutkielma:	Två tvillingpar i svenskt språkbad En fallstudie om språkanvändning i daghemsmiljö
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Ruotsin kielen ja kielikylvyn maisteriohjelma
Valmistumisvuosi:	2017
Työn ohjaaja:	Siv Björklund

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkielmassa tutkitaan kahden äidinkieleltään suomenkielisen kaksosparin (neljä informanttia) kielenkäyttöä ja osallistumista vuorovaikutukseen ruotsin kielen kielikylvyssä päiväkotiympäristössä. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka pääasiallinen aineisto on kerätty havainnoimalla kaksosten kielenkäyttöä päiväkotiympäristössä. Aineistoa tukevat lastentarhanopettajien haastattelut ja vanhemmille suunnattu kysely. Havainnointien kohteena on ollut sekä päiväkodin luonnolliset päivittäiset viestintätilanteet että tutkimusta varten valmistellut keskustelutehtävät.

Kaksosten kielenkäyttöä vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden lasten kanssa sekä sisarusten välillä on tutkittu äänitetystä ja litteroidusta aineistosta interaktioanalyysin avulla erityisesti seuraavien asioiden suhteen: kielen valinta eli ensimmäisen ja toisen kielen tuotanto ja koodinvaihto erilaisissa viestintätilanteissa sekä muu vuorovaikutukseen osallistuminen aloitteellisuuden ja vastausvalmiuden osalta. Kaksosten kielenkäytön lisäksi on ollut tarkoitus löytää sisarusten välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Keskeisimmät tutkimustulokset osoittavat, että eniten kaksosten kielenvalintaan vaikuttavat keskustelukumppani ja tilanne. Useimmiten ruotsin kieltä käytetään vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Näissä tilanteissa koodinvaihto suomen kieleen on tavallista johtuen useimmiten sanavaraston puutteista tai aiheista, jotka liittyvät vahvasti päiväkodin ulkopuoliseen ympäristöön. Muiden lasten ja toistensa kanssa informantit käyttävät pääasiassa suomea muutamia ruotsinkielisiä oppimistilanteisiin liittyviä lainasanoja lukuun ottamatta. Informanttien ja sisarusten välillä on kuitenkin eroja kielenvalinnan johdonmukaisuudessa ja taipumuksessa koodinvaihtoon. Toinen keskeinen tutkimustulos osoittaa, että informanttien osallistuminen vuorovaikutukseen, aloitteellisuus ja vastausvalmius liittyvät enemmän yksilöiden persoonallisuuteen kuin kielitaitoon: puheliaat osallistuvat aktiivisemmin kuin hiljaiset, jotka tarvitsevat enemmän tukea osallistuakseen vuorovaikutustilanteisiin.

AVAINSANAT: språkbad, andraspråksanvändning, daghem, interaktion, kommunikation, tvillingar

1 INLEDNING

I min avhandling pro gradu undersöker jag språkanvändning och kommunikation hos två finskspråkiga tvillingpar i svenskt språkbud på daghemsnivå. Språkbud inleds ofta i åldersgrupper men det finns också grupper för 4-6 åringar och i dessa grupper kan det finnas syskon. Antingen har syskonen en liten åldersskillnad eller så är de tvillingar. I detta fall finns ett tvillingpar i två grupper i ett daghem, dvs. sammanlagt finns det fyra flickor som har hemspråket finska och som går i svenskt språkbud. Detta är ett unikt tillfälle och också därför värt att studera närmare. Det är intressant att se hur syskon – som tillbringar mycket tid tillsammans både hemma och i daghemmet – reagerar på språkbud.

Termerna *förstaspråk* och *modersmål* används ofta parallellt (så även i min studie) om det språk en individ tillägnat sig först, oftast genom föräldrarna eller andra vårdnadshavare. Med *andraspråk* betecknas det språk som tillägnats efter att förstaspråket har etablerats eller har börjat etableras. (Abrahamsson 2009: 13.) Ett av kriterierna för svenskt språkbud är att barnen har en homogen språklig bakgrund med finska som modersmål, och enligt en relativt aktuell utredning uppfylls detta kriterium väl (Bergroth 2007: 46). Hemma talar familjerna finska men i daghemmet talar vuxna enbart svenska.

I språkbudsdaghem tvingas inte barnen att tala svenska innan de är mogna för det men de uppmuntras till att använda andraspråket. Barnträdgårdslärarna som talar endast svenska försöker skapa situationer där andraspråksproduktion lockas fram. (Södergård 2002: 10-11.) Det är ändå möjligt att när ett barn håller på att tillägna sig ett språk har det en s.k. tyst period eller orienteringsfas i början: inläraren observerar, urskiljer och tar in målspråket och är inte redo för att konversera på andraspråket även om hen redan har färdigheter att tala sitt förstaspråk (Abrahamsson 2009: 126). Ett av målen för första året i språkbudsdaghem är att barnet lär sig att förstå svenska och småningom börjar våga använda svenska (Södergård 2002: 10-11). Mina informanter är redan in på sitt andra eller tredje år i språkbud så det är sannolikt att de har börjat använda andraspråket svenska.

Enligt undersökningar talar barnen oftast finska med kamraterna, i synnerhet i början av språkbad i daghem, men det har också visat sig att barnen kan börja producera svenska ganska snabbt efter att de börjat i språkbad (t.ex. Mård 2002: 24-26, Vesterbacka 1991:101-102). Hos två- eller flerspråkiga är det vanligt att använda olika språk i olika situationer eller kodväxla dvs. växla mellan två språk i en och samma kontext och i en och samma situation (Park 2013: 281). Kodväxling är vanligt också hos språkbadsbarn (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 8) och jag antar att även mina informanter använder sina två språk i sin kommunikation.

Trots att språkbadsbarn inte har något yttre behov att använda svenska hemma kommer svenskan ganska ofta fram även utanför daghemmet hävdar Nuolijärvi (1995: 189). Enligt Nuolijärvi (1995: 183) kan användningen av svenska variera periodvis och vara fråga om enstaka ord, helfraser och –meningar eller blandade uttryck och kodväxling. Också enligt språkbadslärare är det vanligt att språkbads elever använder svenska även hemma och om det finns syskon som deltar i svenskt språkbad leker de ofta tillsammans på svenska (Kaskela-Nortamo 2007: 76). Syskonen är en inverkan faktor på barnens språkutveckling (Rontu 2005: 202) men det finns inte undersökningar om syskonens roll för andraspråksinlärning i ett språkbadsdaghem. Syskonen har i princip försetts med samma språkliga input i likadana sociala omgivningar så det är intressant att se hur informanternas kommunikativa beteende syns i andraspråksproduktionen och om det finns skillnader i hur de använder sitt andraspråk. Jag undersöker barnen endast i daghemsmiljö men om det är vanligt att barnen använder svenska även utanför daghemmet är det sannolikt att svenskan framträder i kommunikation mellan de finskspråkiga syskonen också i daghemsmiljö.

Jag är intresserad av interaktion mellan de valda syskonparen men även av deras språkanvändning och kommunikation med lärarna och kamraterna. Den här typen av interaktion kan ge en bredare bild av individuella skillnader i språkanvändning och kommunikation på ett andraspråk hos syskon som är tvillingar i svenskt språkbad. Tvillingar, jämfört med syskon i olika åldrar, är i princip på samma språkliga och kognitiva nivå och deras relation påverkas inte av någon åldersskillnad.

1.1 Svenskt språkbud och språkbudsfamiljer i Finland

Svenskt språkbud i Finland startades i Vasa 1987. Svenskt språkbud är ett svenskspråkigt undervisningsprogram för finskspråkiga barn. Barnen får undervisning på svenska under ett större eller mindre antal undervisningstimmar. I Finland är språkbud tidigt och fullständigt vilket innebär att språkbudet börjar i daghem där lärarnas språk är enbart svenska och fortsätter genom hela grundskolan där antalet undervisningstimmar på svenska blir mindre mot slutet. (Laurén 1999: 20-22.) Målsättningen är att all språkanvändning och kommunikation är naturlig och meningsfull (Buss & Mård 1999: 9).

Modellen för språkbudet i Finland kommer från Kanada där det främst är engelskspråkiga barn som får undervisning på franska. I Kanada finns det många olika slags undervisningsprogram som kombinerar innehåll och språk med tyngdpunkt på innehållet. Faktorer som varierar i olika program är inledningsålder (från daghemsbarn till tonåringar) och antalet undervisningstimmar på språkbudsspråket. (Buss & Mård 1999: 10.) Det kanadensiska *early total immersion* språkbudet (tidigt fullständigt språkbud) - som har anpassats till finska omständigheter - är det mest framgångsrika och vanligaste av de kanadensiska tvåspråkiga undervisningsprogrammen. Såsom det finländska språkbudet inleds det tidigt i daghem och innebär att all verksamhet sker på språkbudsspråket under de första åren. (Laurén 1999: 20-23.)

Språkbudselever i Finland har vanligtvis i stort sett likadan bakgrund när det gäller språkkunskaper i den meningen att nästan alla har finska som hemspråk (Laurén 1999: 21). Det är också en av faktorerna bakom en framgångsrik språkbudsundervisning. Den homogena språksbakgrunden underlättar lärarens arbete och ökar elevernas motivation. (Buss & Mård 1999: 13.) Ett gemensamt förstaspråk är också en viktig resurs för språkbudsbarn (Savijärvi 2011). En rapport om språkbudsfamiljer (Bergroth 2007) som presenteras senare i detta kapitel visar att andra bakgrundsfaktorer hos språkbudsbarn kan variera men dessa påverkar inte framgången i språkbud.

I Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2016: 49-50) som stödjer och styr verksamheten i daghem konstateras det att målet med tidigt fullständigt språkbåd är att personalen konsekvent använder endast ett språk (språkbådsspråket). Vidare påpekas det att barnen ska ha möjlighet att bli förstådda på sitt modersmål men de ska uppmuntras till att använda språkbådsspråket. Också Södergård (2002: 10) poängterar att även om läraren och andra vuxna konsekvent talar endast svenska med barnen är det ändå viktigt att personalen har kunskaper i finska.

När enspråkiga barn börjar språkbåd är det viktigt att hålla fast vid rutiner för att barnen ska få stöd för sina erfarenheter och lära sig förstå den svenska som upprepas från dag till dag. Under det första året strävar man efter att barnen börjar förstå vardagsspråket och småningom börjar även producera men man kräver inte produktion av barnen. För att underlätta förståelsen använder personalen kroppsspråk, enkelt språk och upprepning. Verksamheten demonstreras; språk kombineras med handlingar. (Laurén 1999: 95.)

På daghemsnivå betonas lärarens dubbla roll som både pedagog (uppfostrande) och språklig modell. Språket ska finnas i alla situationer; all verksamhet ska utnyttjas för språkinläring. Detta kräver planering av verksamhet som hjälper språkbådsbarnen att utveckla och nå mångsidiga kunskaper i sitt andraspråk. (Mård 1996: 31 - 32.) Målsättningen är att situationerna där språket tillägnas är verkliga och att handlingarna är konkreta och meningsfulla. Därför är alla s.k. rutinsituationer (t.ex. matstunder, på- och avklädning) viktiga med tanke på språktillägnande. (Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995a: 5.) Mård (2002: 20-25) konstaterar att språktillägnande i språkbåd daghem sker i samband med olika primärfunktioner och sekundärfunktioner som alla förekommer i de flesta daghem men kan förverkligas på olika sätt. Huvudsaklig fokus ligger på handlingen och inte på språket vilket ger bra tillfällen för naturlig och ändamålsenlig kommunikation. Till primärfunktioner hör måltid, tambur (på- och avklädning), hygien (toalettbesök mm), undanstädning och utevistelse. Sekundärfunktioner omfattar fri och styrd lek eller verksamhet inomhus, samling (en rutin som har en informationsgivande och en social uppgift) och sagostund.

I daglig verksamhet och i situationer/funktioner som upprepas regelbundet lär sig barnen fraser som hör till olika situationer. Småningom uppmuntras barnen att använda dessa bekanta situationsbundna fraser. Barnen får möjlighet att smaka på språket. Lärarna lockar fram språket också t.ex. genom rim, ramsor och sånger som barnen känner igen på sitt förstaspråk. Enspråkiga handdockor används ofta. Arbets- och lekstationer är vanliga arbetsformer (Grandell et al 1995a: 6-10.) Lekstationer kan utgöra fri lek men även mer systematisk och språkutvecklande verksamhet. I språkbad arbetar man ofta med temaundervisning på olika nivåer. Styrd lek eller verksamhet kan förverkligas genom tema- eller helhetsundervisning som främjar språktillägnande när nytt stoff presenteras i helheter. Barnen lär sig terminologi och får ett brett ordförråd genom mångsidiga arbetsmetoder. (Mård 2002: 22-23.)

Varje lärare kan, ensam eller i samråd med barnen, välja de teman som man vill arbeta med. När läraren planerar temahelheten är det viktigt att fästa uppmärksamhet vid den språkliga aspekten och välja arbetsmetoder och medel som gynnar aktivt bruk av språkbadspråket. Det viktigaste inom det valda temat kan inkluderas i arbetsstationer som kan bestå av olika slags uppgifter, pyssel och spel. Stationerna ska vara flera och en av stationerna ska gärna vara en språklig station som uppmuntrar barnen till aktiv användning av språkbadspråket. Barnen arbetar i smågrupper vilket gör det lättare för barnen att ta emot instruktioner och uttrycka sig på språkbadspråket. Arbetsstationer kan vara en del av den dagliga verksamheten eller ske några gånger i veckan men det är också viktigt att låta barnen leka fritt i språkbad. Efter ett avslutat tema ska man ha en genomgång av det som barnen gjorde. (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 19; Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995b: 4-5.)

Språkbadsbarnens bakgrund i Finland har redogjorts för i en rapport genom enkäter som samlades in 2004–2005 (Bergroth 2007). Alla språkbadsområden är representerade (Åbo och Nyland med huvudstadsregionen, Hyvinge, Träskända, Kyrkslätt, Borgå, Sibbo samt de österbottniska kommunerna Karleby, Jakobstad och Vasa). I rapporten framgår att språkbadsbarn har en mycket homogen språklig bakgrund; familjerna är nästan helt finskspråkiga, med i hela materialet finns endast några två- eller flerspråkiga familjer, och största delen av de språkliga aktiviteterna hemma sker på finska. De flesta av barnen

kunde inte svenska före språkbild enligt föräldrarna. I Österbotten fanns det litet flera sådana barn som förstod svenska eller hade haft kontakter till svenska före språkbild än i de övriga regionerna. Över hälften av barnen hade haft någon kontakt till svenska språket före språkbild men en stor del hade aldrig eller sällan träffat svensktalande vuxna. Angående språkliga aktiviteter hemma konstateras det att språkbildsfamiljer läser och tittar på finska åtminstone några gånger i veckan och också de övriga aktiviteterna (lyssna, sjunga, spela) sker i de flesta familjerna åtminstone några gånger per månad på finska. På andra språk tittar man på tv, video eller dvd eller lyssnar på radio, sagor eller musik. (Bergroth 2007.)

Språkbild kan börjas i olika åldrar (3-6 år) men på riksnivån är det vanligast att språkbild inleds vid 5 års ålder enligt rapporten. Många familjer hade valt språkbild för sitt barn ungefär ett år innan språkbild börjades vilket beror på att det ofta då blir aktuellt att söka plats i ett språkbildsdaghem. En del hade ändå bestämt sig för att söka plats redan tidigare. Motiven varierar från föräldrarnas självupplevda behov och nytta av språkkunskaper i arbetslivet, studier och vardagen, till språkbildets mångsidiga undervisningsmetoder och språkinläringens lätthet. Också egna och bekantas erfarenheter av språkbild, språkinläring och svenska har påverkat valet. Några hade valt språkbild av praktiska skäl t.ex. språkbildsdaghemmets läge kunde vara en avgörande faktor. I rapporten påpekas att föräldrarna har mycket varierande förväntningar på barnens receptiva och produktiva färdigheter i svenska efter daghemmet; några önskar att barnet förstår eller kan tala några ord eller fraser, andra önskar att barnet når goda eller t.o.m. modersmålsliknande kunskaper. Föräldrarnas utbildningsnivå varierar något enligt region. Största delen av språkbildsföräldrarna har antingen yrkesutbildning eller högskoleexamen. Språkbildsföräldrarnas utbildningsnivå avviker inte stort från den allmänna utbildningsnivån, och högskoleexamen är inte en förutsättning för framgångsrikt språkbild, konstateras det i rapporten. (Bergroth 2007.)

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Mitt syfte är att undersöka språkanvändning hos två tvillingpar i svenskt språkbad och se hur användningen av första- och andraspråket varierar mellan syskonen. I undersökningen söker jag svar på följande frågor:

1. Hurdan är språkanvändningen och kommunikationen hos två tvillingpar i språkbadsdaghem?
2. Hurdana likheter och skillnader finns det i språkanvändning och kommunikation mellan syskonen?

Med den första forskningsfrågan redogör jag för informanternas första- och andraspråksproduktion med fokus på språkval och annat kommunikativt beteende i deras interaktion med varandra, med lärare och med kamrater. Med språkval menar jag valt språk för kommunikation i olika situationer eller kodväxling i en och samma situation. Annat kommunikativt beteende innebär deras deltagande i kommunikation dvs. initiativtagande och svarsbenägenhet. Det är intressant att se hurdana skillnader det finns mellan syskonen och om det går att hitta några förklaringar till eventuella skillnader inom ramen för denna undersökning. Med kommunikation avser jag verbal kommunikation som också kan inspelas men även icke-verbalt kommunikativt beteende som iakttas genom observationer, intervjuer och enkäter.

Med den andra frågan vill jag kartlägga hurdana likheter och skillnader det går att identifiera mellan syskonen i fråga om språkanvändning och kommunikation som redogjorts för i den första frågan.

Språktillägnande och språkanvändning är alltid mycket individuella processer som påverkas av olika faktorer men min hypotes är att alla informanter har börjat producera andraspråket svenska och gör det speciellt när de kommunicerar med läraren, i rutinsituationer och i mer styrd verksamhet. Både Södergårds (2002) och Vesterbackas (1991) resultat av tidig språkanvändning i språkbad stödjer detta antagande. I fri lek med kamrater förekommer troligtvis mest finska men det är intressant att se om även svenska

inslag förekommer och i vilken mån. Södergårds (2002) studie har visat att vissa barn behöver mera stöd än andra och Mårds (2002) resultat antyder att barnens sociala stilar spelar en stor roll för kommunikation på språkbadspråket så det är sannolikt att det finns olika slags skillnader mellan syskonen.

Min avhandling är disponerad så att jag i kapitel 1 klargör studiens syfte och forskningsfrågor. I inledningen ges också en kort introduktion till forskningsområdet och jag presenterar svenskt språkbad, dess typiska drag, principer och målsättningar främst på daghemsnivå samt språkbadsfamiljer för att kunna jämföra mina informanternas bakgrund med ett bredare material. Kapitel 2 är en teoretisk referensram där jag redogör för teorier om andraspråksinlärning samt för tidigare forskning som är relevanta för min undersökning. Dessa studier berör andraspråkstillägnande i språkbadsdaghem samt språkbadsbarns kommunikation på andraspråket och individuella skillnader i kommunikation på andraspråket. I kapitel 3 presenterar och diskuterar jag forskningsmetodiken som jag valt för insamlingen och analysen av materialet samt introducerar forskningsmaterialet och informanterna. I fjärde kapitlet presenteras analysen av materialet som jag gjort med hjälp av de forskningsmetoder som jag valt. I kapitel 5 diskuterar jag undersökningens resultat: hur resultaten ska tolkas, hur de kan relateras till tidigare forskning och vilken betydelse resultaten har. I det avslutande kapitlet, kapitel 6, ges slutsatser om undersökningen samt tankar för fortsatt forskning i ämnet.

2 ANDRASPRÅKSUTVECKLING OCH TIDIG KOMMUNIKATION PÅ TVÅ SPRÅK

Andraspråksutveckling är en dynamisk och fortlöpande process (Harju-Luukkainen 2007: 194). Betydelsen av en individuell inlärningsprocess kan inte betonas för mycket. Alla barn (inlärare) är individer och processen påverkas av sociolingvistiska, personliga och biologiska faktorer. (Abrahamsson 2009: 12.) Numera talas det för att en tvåspråkig individ har en egen språkprofil och synen på tvåspråkighet är holistisk och betraktar en persons individuella tvåspråkighet som en integrerad helhet. (Berglund 2008: 21.) I detta kapitel redogör jag för några teorier om andraspråksinläring och presenterar undersökningar och forskningsresultat om andraspråksutveckling och tidig andraspråksproduktion främst i svenskt språkbud i Finland på daghemsnivå.

På 1970-talet gjordes empiriska s.k. morfemstudier för att forska i andraspråkets utveckling (Dulay & Burt 1973, enligt Abrahamsson 2009: 57). De utgick från den inlärningsordning för morfem som har konstaterats hos förstaspråksinlärare av engelska. Dessa studier av andraspråksutveckling har gett bevis på att påverkan från första språket inte spelar så stor roll vid andraspråksinläring som man trodde tidigare och att inlärningsordningen är densamma för inlärare med olika modersmål samt för inlärare med olika bakgrundsfaktorer. (Abrahamsson 2009: 57-58.) Trots att dessa morfemstudier hade sina brister (Abrahamsson 2009: 60) gav studierna som ett viktigt resultat en ny syn på inläraren. Enligt den här synen är inläraren en aktiv och kreativ konstruktör av sitt inlärarspråk (interimspråk) som är ett system i utveckling snarare än en produkt som avviker från målspråket. De behavioristiska modellerna som såg inläring som etablering av vanor hade övergetts under 1960-talet och ersatts av mer mentalistiska och kognitivt baserade inläringsteorier som ser språket som en del av ett större kognitivt system där språkinlärningsprinciper inte skiljer sig från mekanismer som gäller för övrig inläring. (Abrahamsson 2009: 21, 109).

Ett interaktionellt perspektiv på andraspråksinläring har senare ställt samarbetet mellan inläraren och den språkliga omgivningen och språklig input från målspråkstalarerna i centrum (Hammarberg 2013: 59-60). Det finns ett flertal teorier om andraspråksinläring

och tvåspråkighet, och forskning på det flerspråkiga i människors språkanvändning är omfattande. Inom språkbadsforskning har Södergårds (2002) undersökning om interaktion mellan läraren och barnen i smågruppsarbete i språkbadsdaghem samt Savijärvis (2011) undersökning om hur språkbadsbarnens andraspråkskunskaper ökar och utvecklas i interaktion med svenskspråkiga lärare visat att andraspråket tillägnas i interaktion och genom samverkan.

Också undersökningar om språkbadsbarnens tidiga språkliga utveckling och kommunikation är av speciellt intresse med tanke på min undersökning. Forskningen kring språkbad har tidigare fokuserats på andraspråksproduktionen men på senare tid även på språkförståelse (Mård 1994: 16). Vesterbacka (1991) har undersökt språkets utveckling under elevernas första två år i språkbad. Språkbadsbarnens språkliga utveckling i daghemsålder har undersökts longitudinellt också av Harju-Luukkainen (2007) genom att granska barnens benämningsfärdigheter och språkbehärskning via olika slags mätinstrument. Mård har studerat både språkbadsbarnens förståelse (1994) och deras färdigheter att kommunicera på andraspråket på daghemsnivå (2002).

2.1 Andraspråksutveckling i språkbadsdaghem

När man talar om andraspråksinläring gör man ofta en distinktion mellan andraspråksinläring och andraspråkstillägnande. Med tillägnande syftas till automatiskt och naturligt tillägnande av ett språk som sker i språklig interaktion med målspråkstalare medan andraspråksinläring sker i klassrumsmiljö och är mer artificiellt och formriktat. (Abrahamsson 2009: 15.) Distinktionen mellan tillägnande och inläring är ändå inte alltid så tydlig och termerna används ofta parallellt (Abrahamsson 2009: 16; Baker 2006: 97). Språkbad är ett formellt undervisningsprogram som har som målsättning att elever tillägnar sig ett andraspråk och blir tvåspråkiga (Baker 2006: 216).

Tvåspråkighet kan ske antingen simultant eller successivt. I simultan tvåspråkighet tillägnar sig barnet två språk samtidigt från första början medan i successiv tvåspråkighet tillägnar sig barnet ett språk hemma och ett andraspråk senare t.ex. i dagvård. På

daghemsnivå kan barn tillägna sig ett andraspråk informellt, utan formell undervisning i språket i fråga, men successiv tvåspråkighet kan nås även genom formell undervisning. (Baker 2006: 97.) I språkbud kan man tala om successiv tvåspråkighet. Barnen har redan tillägnat sig ett förstaspråk hemma och senare tillägnar de sig ett andraspråk.

Det som är centralt i språkbud är att barnen uppmuntras till användningen av andraspråket men med hänsyn till att alla barn utvecklas individuellt i sin egen takt (Södergård 2002: 237). Typiska språkliga drag i språkbudselevs andraspråk är att språket är enklare och litet torftigare än hos infödda talare och att språkbudselever använder ord och strukturer som en infödd inte skulle använda (Harju-Luukkainen 2007: 70-71.) Centrala forskningsresultat i Harju-Luukkainens undersökning visade att språkbudsbarns kunskaper i hörförståelse utvecklades snabbt till mycket bra nivå medan benämningsfärdigheterna inte var lika bra. Flera studier har också visat att språkbudselever har goda kunskaper i både läs- och hörförståelse redan under första skolåren medan andraspråksproduktionen inte når samma nivå. (Harju-Luukkainen 2007: 197, 233-234.)

Individens receptiva kommunikativa kompetens kan beskrivas som språkförståelse. Relationen mellan förståelse och produktion har diskuterats av flera forskare och ur olika synvinklar. Om det är förståelse som föregår produktion eller åt annat håll har inte besvarats enhälligt. Vid andraspråksinläringen anser många att det är förståelse som är en förutsättning för inläring och att inläraren kan i ett tidigt skede förstå yttranden som han ännu inte kan producera eftersom han redan har erfarenheter på sitt förstaspråk. Språkförståelse kan också underlättas av olika ledtrådar, t.ex. av kontexten, eller redan tillägnad språklig kunskap. (Mård 1994: 16-17.)

Vesterbacka (1991: 101-102) beskriver utvecklingen av förståelsen av svenska hos två grupper av språkbudsbarn på daghemsnivå med tre faser. Första fasen, repetitionsfas pågår under den allra första tiden (några månader/höstterminen) och innebär att läraren repeterar sitt budskap på svenska många gånger för att eleverna ska förstå. Savijärvis studie (2011: 112-114) om andraspråksutveckling i interaktion visar att barnen förstår lärarens handlingar även i ett tidigt skede i språkbud och att de tolkar lärarens tal i första

hand genom icke-verbala handlingar. Det är också uppenbart att i början av språkbad sätter man fokus på interaktion och inte på problem i förståelsen; även i sådana situationer där barnet inte förstår vill det visa förståelse hellre än icke-förståelse men detta ändras när barnets andraspråkskunskaper utvecklas.

Enligt resultatet för ett förståelsetest som språkbadsbarnen genomgick i Mård's undersökning (1994) har barnen lärt sig att förstå det viktigaste i lärarnas tal (substantiv, verb, negationer) under de första månaderna i språkbad: för dem är det viktigt att förstå skillnaden mellan substantiv och verb samt om lärarens budskap är jakande eller nekande. Under det första året hade barnen också tillägnat sig ett ordförråd som är relevant även för en jämnårig svenskspråkig jämförelsegrupp vilket enligt Mård var intressant. Många mindre grammatiska detaljer, som inte har så stor betydelse för kommunikation, var oklara för språkbadsbarn speciellt i mer kontextfattiga uppgifter. Mård påpekar att kognitiva faktorer (skillnad mellan 5- och 6-åringar) och emotiva faktorer (t.ex. preferens för en viss färg) samt barnens ålder i sig (kan ha svårt att koncentrera sig) kan inverka på testresultaten. (Mård 1994: 63-64.)

De två följande faserna enligt Vesterbacka, tolkning och låtsas-ej-förstå, tränar elevernas förståelse av svenska genom att eleverna tolkar lärarens budskap med hjälp av förstaspråket och senare eller parallellt låtsas inte förstå andraspråket - speciellt vid mindre trevliga sysslor. Dessa faser är representerade hela tiden under läsåret men blir markanta under första början av läsåret och mindre mot slutet. Förståelse av svenska testades i slutet av vårterminen med bildserier där barnen pekar ut en bild som de tror att motsvarar den upplästa texten. Båda grupperna klarade i medeltal över hälften av uppgifterna medan den individuella variationen var stor (11 fel av 47 möjliga jfr 27-30 fel av 47). (Vesterbacka (1991: 101-104.)

I Vesterbackas studie började de undersökta grupperna märkbart sin produktion av svenska under vårterminen under det första året (Vesterbacka 1991: 101-102). Det finns alltså belägg för mycket tidig andraspråksproduktion på daghemsnivå. Också Södergårds studie (2002) visade att det förekommer tidig produktion och att andelen yttranden på svenska steg under forskningsperioden (drygt ett år). I Vesterbackas undersökning

gjordes det inga test i andraspråksproduktion under det första året eftersom man inte ville utsätta barn för testsituationer utan under det första året gjorde lärarna anteckningar över elevernas språkbruk. Lärarna antecknade i mån av möjlighet elevernas svenska yttranden.

2.2 Andraspråksinläring i interaktion

Chomskys teori om den universella grammatiken (UG) antar att människan har en medfödd universell grammatik, språkförmåga, som möjliggör språkinläring med endast lite inflöde (Abrahamsson 2009: 152). Inom UG spelar inflödet och feedback (t.ex. explicit instruktion eller korrigeringar) eller social bakgrund och personliga egenskaper begränsade roller för hur man kan lyckas med sin andraspråksinläring. Inflödets, interaktionens och återkopplingens roll för andraspråksutveckling har ändå getts avgörande roller av flera forskare. (Abrahamsson 2009: 171.) Enligt Krashens inflödeshypotes sker andraspråksinläring hos barn genom ett begripligt inflöde som ligger strax över den nivå inläraren själv befinner sig på. Krashen ansåg också att inlärares utflöde eller interaktion med infödda talare som sådan inte gynnar språkinläringen. (Krashen 1982 enligt Abrahamsson 2009: 174, 179.) Denna syn har kritiserats av många forskare som har sett samtal och interaktion med infödda som en möjlig källa till språkutveckling. (Abrahamsson 2009: 179.)

Longs interaktionshypotes antar att inflödet blir begripligt för andraspråksinläraren genom modifieringar av interaktionsstrukturen; att den infödda talaren tillämpar olika kommunikationsstrategier för att undvika och reparera förståelseproblem i samtal med andraspråksinläraren. Att den infödda talaren anpassar själva interaktionen utan att strukturellt förenkla yttranden sker till exempel genom att samtalsämnena är färre, mer förutsägbara och behandlas på ett kortare och ytligare sätt. Andra sätt att anpassa interaktion med andraspråksinlärare är t.ex. mer användning av frågor för att initiera samtal, ökad förståelsekontroll och repetitioner av egna och andras yttranden. (Long 1980 enligt Abrahamsson 2009: 180-183.) Ett interaktionellt modifierat inflöde har visat sig gynna inlärares förståelse medan andra studier har visat att begripligheten inte påverkats av inflödesmängden. Studier om huruvida begripligt inflöde leder till inläring har också

gett blandade resultat. Vissa resultat tyder på att ökad begriplighet som följd av ett interaktivt inflöde gynnar andraspråksinläring men andra studier har visat att även om begripligheten har ökat har det inte haft någon effekt eller endast kortvarig effekt på inläringen. (Abrahamsson 2009: 184-187.)

Enligt undersökningar är läraren en viktig språklig modell för språkbads elever som lätt blir präglade av lärarens individuella språkbruk. Därför är det rekommenderat att andraspråkskällorna är flera och varierande. (Björklund et al 2005: 7; Södergård 2002: 193.)

Savijärvis (2011) undersökning om utveckling av språkbads barnens andraspråkskunskaper i interaktion med den svenskspråkiga läraren analyserade barnens förståelse av lärarens verbala och icke-verbala handlande samt barnens språkanvändning och visade hur barnen börjar använda ord och även syntaktiska strukturer som läraren använt vilket är viktigt med tanke på andraspråksutvecklingen (Savijärvi 2011: 212). När barnets andraspråkskunskaper utvecklas börjar barnen också visa förståelse och icke-förståelse (Savijärvi 2011: 164-165).

Södergård (2002) som har undersökt interaktion mellan läraren och barnen i smågruppsarbete i språkbadsdaghem hävdar att barnens användning av svenska är kraftigt knuten till initiativ på svenska från lärare. Även om läraren inte explicit ber om andraspråksproduktion är barnens andraspråksproduktion ofta ett resultat av att läraren signalerar på något sätt att barnen förväntas använda svenska. Tidig andraspråksproduktion utgjordes till stor del av respons och användningen av svenska var alltså starkt knuten till olika kommunikativa åtgärder från läraren. Det var ofta lärarens verbala agerande som fick barnen att använda svenska i situationer där de spontant skulle använda finska. (Södergård 2002: 121-122.)

Södergård (2002: 193) konstaterar också att i lärarstyrd kommunikation börjar barnen använda mera svenska och deras yttranden på finska blir kortare. Det kan också vara en av kamraterna som sätter igång användningen av andraspråket. Södergård noterade även att barnen imiterade varandra; när ett av barnen började tala svenska följde andra efter.

(Södergård 2002: 196.) Om kamraternas språkanvändning konstaterar Savijävi (2011: 69) att barnens gemensamma förstaspråk är en viktig resurs i interaktion; barnen har möjlighet att delta på ett individuellt sätt och dela med sig av sina erfarenheter vilket leder till gemensam inläring.

Det visade sig också att behovet av uppmuntran och hjälp från läraren varierar individuellt. Vissa barn behöver mera stöd från omgivningen och andra berättar mer självständigt. (Södergård 2002: 233.) Södergårds (2002) resultat stöds av Mård (2002) som har undersökt hur fyra språkbadsbarn med olika sociala stilar kommunicerar på sitt andraspråk. Andraspråksanvändningen studerades i tre utvalda kommunikationssituationer som hade varierande kognitiv och språklig komplexitet för att få en mångsidig bild av barnens färdigheter att kommunicera på andraspråket samt få reda på karakteristiska drag i barnens andraspråk och på barnens kommunikativa beteende.

Mård valde tillsammans med barnträdgårdsläraren två talföra (en flicka och en pojke) och två tystlåtna (en flicka och en pojke) barn och analyserade faktorerna kön och social stil. Mård konstaterar att sättet att delta i kommunikation stämmer överens med barnens sociala stilar och att valet av kommunikationsspråk var delvis personrelaterat. Barnen deltar i kommunikationen i grova drag i enlighet med deras sociala stilar; litet förenklat kan man säga att de talföra talar mer, de har ett bredare ordförråd och använder mer sitt andraspråk medan de tystlåtna inte tar initiativ, de föredrar sitt förstaspråk och använder korta yttranden – fast det gjorde ibland också de talföra. Tystlåtna barn behöver mera hjälp och uppmuntran. De svarar hellre än ger instruktioner medan talföra för självmant berättelser vidare och är själva aktiva i andraspråksproduktionen. (Mård 2002: 125-127.) Mård konstaterar ändå att den sociala stilen påverkar främst de produktiva andraspråksfärdigheterna och att alla har goda receptiva färdigheter (Mård 2002: 218).

En kort genomgång av de kommunikationssituationer som utgör det primära materialet för Mårds (2002: 206-211) undersökning visar att de tystlåtna hade svårt i enspråkigt svenska situationer. De behövde mera hjälp i en berättelseuppgift medan de talföra berättade utan hjälp och i en annan uppgift behövde forskaren ställa samma frågor till de

tystlåtna flera gånger innan de svarade medan de talföra svarade utan större problem. I den tredje uppgiften där barnen skulle ge instruktioner till ett enspråkigt svenskt barn svarade de tystlåtna hellre på frågor än producerade själva medan de talföra inte hade liknande problem. Det är intressant att skillnaderna mellan informanterna är så tydliga.

Av resultaten drar Mård (2002: 220-225) slutsatsen att eftersom det finns så tydliga olikheter mellan talföra och tystlåtna borde de tystlåtna få mer individuellt stöd. De talföra har kunnat utnyttja lärarens kollektiva input mera och har använt sitt andraspråk mera medan de tystlåtna är ovana att producera andraspråket; de har inte kunnat förvandla den kollektiva andraspråksinputen till intag. Barnen borde också få träning i att kommunicera i enspråkiga situationer. De mer tystlåtna barnen behöver mer individuell språkträning för att utveckla sina produktiva färdigheter. Andra slutsatser som Mård drar är att medveten planering är av yttersta vikt i språkbildning vilket borde betyda att verksamheten innefattar också domäner utanför daghemsmiljön för att barnen ska få ett funktionellt ordförråd.

2.3 Kommunikation på två språk

Den mer interaktionsorienterade forskningen intresserar sig för de metoder som människor använder för att gemensamt skapa mening, vilket kan involvera användning av flera språk. Språkanvändare ses som aktiva medskapare av sociala situationer. Socialt samspel är en dynamisk aktivitet där deltagare koordinerar sina handlingar och yttranden för gemensamt meningsskapande. Två- och flerspråkighet ses alltså som en social praktik, som något man gör snarare än något man är. (Cromdal & Evaldsson 2003: 39-42.)

Kodväxling, användning av flera språk i ett samtal, sågs länge som tecken på bristfälliga kunskaper i ett av språken men numera anses det att kodväxling kan fungera som en kommunikationsstrategi eller som en symbol för gruppstillhörighet och kan ske på ett systematiskt sätt (Park 2013: 283). De första studierna inom språkval och kodväxling som visade att språkval och kodväxling kan fungera som viktiga resurser eller metoder för flerspråkiga gjordes för mer än 30 år sedan. I dessa studier konstaterades det att kodväxling kan handla om deltagares språkliga preferenser eller vara diskursrelaterad.

(Cromdal & Evaldsson 2003: 36-37.) Senare har kodväxling ofta setts som ett diskursfenomen och forskare har fokuserat på kodväxlingens pragmatiska och sociala funktioner men även på att hitta universella lingvistiska villkor för kodväxling (Park 2013: 284). Studier har också visat att icke-lingvistiska faktorer såsom ålder och kön påverkar kodväxling. Enligt Parks undersökning (2013: 304) kodväxlar vuxna nästan uteslutande inom en mening medan barn använder kodväxling både inom en mening och vid meningsgränser. Varje barns personlighet spelar också en roll i användningen av andraspråket och har betydelse t.ex. för om barnet har benägenhet att kodväxla. (Södergård 2002: 237-241.) Andra studier om flerspråkiga barn har visat att barnen använder tillgången till sina två språk bl.a. för att organisera sina lek men också för andra retoriska syften eller för att uppnå olika kommunikativa mål; kodväxling ses alltså som en slags tvåspråkig samtalsstrategi (Cromdal & Evaldsson 2003: 37-38; bl.a. Guldal om norska-engelska respektive Cromdal om svenska-engelska i lek).

Tidig tvåspråkighet (finska-svenska) och interaktion har undersökts i Finland bl.a. av Rontu (2005) och Berglund (2008). Rontus avhandling (2005) om språkens dominansförhållanden i tidig tvåspråkig utveckling har fokus på språkproduktion i interaktion (tvåspråkiga barn i samtal med föräldrarna) och på barnens kodväxlingsstrategier. Enligt Rontu (2005: 39) är kodväxling kännetecknande för tidig tvåspråkig utveckling. Hennes informanter är barn som växer upp tvåspråkigt i finsk-finlandssvenska familjer. Berglund (2008) har undersökt ett simultant tvåspråkigt barns parallella bruk av två språk, finska och svenska, i interaktion med sina närmaste språkliga modeller. Både Rontu (2005: 285) och Berglund (2008: 294) poängterar vikten av att barnen ska engageras i en meningsfull språklig interaktion för att de ska ha motivation för och uppleva ett behov av att använda sina språk i sin dagliga kommunikation.

På basis av undersökningsmaterialet konstaterar Rontu som ett centralt forskningsresultat att svenskan utvecklas på olika sätt hos informanterna. Skillnaderna mellan informanternas kodväxling och användning av olika språk med olika familjemedlemmar tyder på en individuell utvecklingsprocess. (Rontu 2005: 134-135.) Rontu (2005: 13) påpekar att hennes informanter använder kodväxling för specifika kommunikativa funktioner. Hon konstaterar också att barnets språkanvändning är beroende av hur andra

använder språket och språkligt beteende borde diskuteras i relation till de situationer där barnet använder sina språk.

Också Berglund (2008: 290) har fått som ett resultat att informantens språkval är medvetet och klart beroende av samtalspartens språkliga status och att informanten strävar till konsekvens i språkval. Rontu (2005: 135-136) menar att den sociala kontexten där barnet använder sina språk är central för utvecklingen och kodväxling kan inte förstås utan en hänvisning till kontexten. Tvåspråkig kontext eller olika domäner (t.ex. hemmet, dagvården) påverkar inte Berglunds informants språkval utan språkvalet är mest beroende av samtalspartens språkval (Berglund 2008: 293).

Den ena av Rontus informanter kodväxlar (byter till svenska) enligt person, samtalsämne eller -aktivitet. Det finns systematik i kodväxlingen och hur barnet lånar från svenskan. (Rontu 2005: 135-136.) Att kodväxling är systematiskt är ett centralt resultat och enligt Rontu uppvisar det en förmåga att göra skillnad mellan språken enligt faktorer i samtalskontexten (Rontu 2005: 201). Yttrandena på svenska är ofta en kommunikationsstrategi när kompetensen i finska brister för ett ord eller en fras, när det uppstår en ordförrådslucka, medan kodväxling i form av svenska yttranden har en diskursrelaterad funktion och de används bl.a. för att hänvisa till en person eller för att betona (Rontu 2005: 212). Kodväxling hos Berglunds informant framträder bl.a. i syfte att specificera samtalspartnern, för att citera någon på originalspråket, för att förtydliga någonting i budskapet eller för att det finns luckor i ordförrådet. Ett tecken på hans språkliga medvetenhet är att ibland kodväxlar han för kodväxlingens skull, enligt Berglund. (Berglund 2008: 296-297.)

Med tanke på min studie är det intressant att Rontu (2005: 202-203) poängterar att ett centralt resultat i analysen är att syskonens närvaro har en inverkan på den ena informantens kodväxling till svenska i samtal med den finskspråkiga mamman; det förekommer mera kodväxling när syskonen är med i samtalssituationerna. Enligt Rontu har många forskare hänvisat till syskon som en inverkan i ett tvåspråkigt barns språkutveckling men det finns inte egentlig forskning i ämnet. Ämnet har undersökts i enspråkiga familjer och "ett naturligt och delvis självklart resultat" har varit att när det

finns flera än två deltagare i ett samtal finns det mindre utrymme för yttranden och det kan uppstå en konkurrenssituation mellan syskonen. Att Rontus informant kodväxlar mera när syskonen är med kan bero på flera orsaker eller vara en kombination av många faktorer. Konkurrens och vilja att få mammas uppmärksamhet är en förklaring men kodväxling ger också ibland systemen en möjlighet att komma in i samtalet.

Kodväxling är en vanlig strategi hos språkbads elever, och speciellt i muntligt språkbruk eftersom då måste barnen reagera snabbt. Då kan de tillfälligt använda sitt förstaspråk för att bli bättre förstådda. (Björklund et al. 2005: 8.) Harju-Luukkainen påpekar att i dagvård är barn ofta i den åldern att de lär sig nya ord och deras ordförråd ökar, och i språkbadsdaghem utvecklar barn sitt ordförråd samtidigt i två språk. Språkbadsbarn hamnar ofta i situationer där de måste yttra sig på ett språk som de inte behärskar väl och där ordförrådet är otillräckligt. Då måste de utnyttja olika slags kommunikationsstrategier i sociala situationer för att göra sig förstådda. Kommunikationsstrategier är ett sätt att undvika problem, och ju mer barnet har problem i kommunikation desto mer använder det olika strategier (Harju-Luukkainen 2007: 69, 87-88) men Harju-Luukkainen poängterar även att användningen av kommunikationsstrategier också är kreativ problemlösning (2007: 171). Också Vesterbackas (1991) resultat visar att språkbadsbarn använder mångsidiga kommunikationsstrategier för att kunna uttrycka sig bättre.

På basis av materialet har Vesterbacka delat in elevernas svenskproduktion i kodväxling, språkliga reflektioner (t.ex. jämförelse mellan första- och andraspråket på lexikal nivå eller språklek), holistisk inläring och kreativ egenproduktion. (Vesterbacka 1991: 119-120.) Kodväxling i Vesterbackas (1991: 122) material förekommer på daghemsnivå i samtal med lärare och närmast på lexikal nivå; meningarna är främst på elevernas förstaspråk med element från andraspråket. Vesterbacka (1991: 123) noterar följande förhållanden som orsaker till kodväxling:

1. Avsaknad av ett ord i ett av språken
2. Vissa aktiviteter har endast upplevts i samband med ett av språken
3. Man fortsätter till följd av utlösningseffekten att tala det språk som senast använts
4. Man önskar poängtera gruppsolidaritet

5. Man vill utesluta någon från samtalet
6. Vissa ord hör intimt samman med inläringssituationen

Enligt Vesterbacka kan flera orsaker bidra till att kodväxling äger rum och bristen på kontext gör det svårt att i varje fall avgränsa den exakta orsaken till kodväxling. För att kunna klargöra om det är fråga om avsaknad av ett ord i ett av språken borde man enligt Vesterbacka känna till elevens exakta andraspråkskompetens. I de flesta belägg är förstaspråket det dominerande språket med satsstruktur från förstaspråket och en sekvens (t.ex. ett ord) från andraspråket. Främst är det substantiv från andraspråket som ingår i kodväxling. (Ex. **Mjölkkiä** vaan mulle.) (Vesterbacka 1991: 123, 126-127.)

Svenskproduktion i form av holistisk inläring (eller helfrasinläring/rutininläring) betyder att inläraren använder oanalyserade ordsekvenser (korrekta fraser) som har lärts in utan att inläraren känner till den bakomliggande grammatiken. I Vesterbackas material finns det flera exempel på holofraser hos språkbads elever i daghemsmiljö som visar att inlärarna inte har analyserat ordsekvenser och att kontexten har betydelse för inläring av holofraser. (Ex. Onko viskagåut?). Enligt Vesterbacka är kontext och stark ritualisering grunden för andraspråksinläringen under de tidigaste stadierna. Mårds (2002: 224) resultat visar att barnen hade svårigheter med benämning av sådana aktiviteter och föremål som inte direkt berör daghemsaktiviteter och -miljö. Vesterbacka (1991: 129-133) konstaterar att efter de första stadierna borde andraspråksinlärarens språkliga utveckling styras så att inläraren själv kan utveckla produktiva regler. Detta kan ske genom att utvidga den språkliga ritualiseringen, gå utanför kontextbundenheten och ge möjligheter till variation i den fasta frasen.

Med kreativ egenproduktion syftar Vesterbacka till yttranden som inte hör samman med daghemsmiljön för språkbadsbarn och vars mål för kommunikationen är att förmedla ett budskap snarare än att fungera som interaktion. Ofta är egenproduktion en blandning av holofrasdelar och andra element och då uppstår det mer sannolikt brister eller grammatiska fel i elevens egna kreativa del. (Ex. Jag går också simhallen.) (Vesterbacka 1991: 134-135.)

I Harju-Luukkainens benämningstest (2007: 233-234) använde språkbadsbarn kreativt olika slags kommunikationsstrategier vilket enligt Harju-Luukkainen antyder att språkbadsbarn använder språkbadsspråket som tankeverktyg redan i ett tidigt skede. Barnen svarade ofta med något ord som antingen har likadan betydelse eller likadant uttal som det korrekta svaret eller med ett ord som på annat sätt är kontextbundet till det korrekta svaret. Barnen försökte också hitta på nya ord om de inte visste svaret. En del av barnen däremot talade väldigt litet under tester. För att visa förståelse kunde de nicka eller skaka på huvudet eller le. (Harju-Luukkainen 2007: 175-176.) I benämningstesten var ungefär en tredjedel av språkbadsbarnens svar på svenska antingen korrekt eller nästan korrekt, dvs. svaren hade ett tydligt samband till bilden som visades. På finska var det dubbelt så många svar som var korrekta eller nästan korrekta. Harju-Luukkainen anser att det är oroväckande att i ungefär 62 % av fallen lät barnen bli att svara någonting men det var också anmärkningsvärt att barnen inte använde flera icke-igenkännbara ord på svenska än på finska. (Harju-Luukkainen 2007: 156-157.)

Både Harju-Luukkainen och Vesterbacka har fått som resultat att de ord som barn kan på finska är lätta även på svenska - och vice versa. Ytterligare har testen visat att de ord som är svåra för språkbads elever är svåra även för den svenskspråkiga jämförelsegruppen. (Harju-Luukkainen 2007: 168-169; Vesterbacka 1991: 137.) Kunskaperna i svenska var svagare än kunskaperna i finska men kunskaperna i svenska utvecklades hela tiden under forskningsperioden och närmade sig kunskaperna i finska varje år. (Harju-Luukkainen 2007: 233-234.)

Benämningstesten som Harju-Luukkainen använde visade också att skillnader mellan andraspråksproduktion hos språkbadsbarn ökar varje år. De svaga blir svagare, och barn med goda färdigheter blir bättre och bättre. Harju-Luukkainen menar att man borde i större utsträckning ta i beaktande skillnader mellan barn och deras olika behov redan på daghemsnivå, t.ex. barn som är svagare i sin andraspråksproduktion borde uppmuntras till att använda språkbadsspråket mera. (Harju-Luukkainen 2007: 160, 198.)

3 MATERIAL OCH METOD

Denna undersökning är en kvalitativ fallstudie som strävar efter att belysa faktorer som kännetecknar en specifik situation, tvillingar i svenskt språkbad på daghemsnivå. Det primära materialet för min undersökning utgörs av observationer och audioinspelningar av två syskonpar, Henna och Leena, samt Silja och Minerva, som går i svenskt språkbad. Samtliga namn på informanterna, deras kamrater och deras lärare är fingerade.

Materialet samlades in under våren 2013. Intervjuer med lärare och en föräldraenkät (bilaga 1) kombineras med observationerna och audioinspelningarna och används som bakgrundsmaterial. Föräldraenkäten förverkligades skriftligt. För mig var det viktigt att få veta av föräldrarna ifall barnen använder svenska även utanför daghemmet eller om det finns någonting speciellt i deras bakgrund. I enkäten efterfrågades bakgrundsuppgifter och om valet av språkbad samt om språkliga aktiviteter hemma. I lärarintervjuer bad jag lärarna som känt informanterna länge berätta och beskriva informanternas beteende i daghemsmiljö.

Kapitlet inleds med att presentera undersökningens material. I avsnitt 3.1 presenteras informanterna, syskonparen Henna och Leena samt Silja och Minerva utgående från lärarintervjuer och föräldraenkäten. I avsnitt 3.2 beskrivs hur jag gick tillväga med insamlingen av materialet genom observationer och speciellt förberedda uppgifter. Kapitlet avslutas med ett metodavsnitt (3.3) där jag presenterar analysmetoden samt diskuterar metodens och undersökningens reliabilitet och validitet.

3.1 Informanterna

Situationens unika karaktär, att det finns två tvillingar som går i svenskt språkbad, gav upphov till denna undersökning. Informanterna valdes således ut på grund av att de är tvillingar som deltar i svenskt språkbad på daghemsnivå. Alla informanter går i samma daghem men paren är i olika grupper som befinner sig i olika byggnader. Alla informanter deltar alltså inte i samma dagliga verksamhet och de har delvis olika lärare.

3.1.1 Henna och Leena

Henna och Leena är 6-åriga identiska tvillingar. Vid undersökningstillfället hade Henna och Leena redan länge varit i språkbad och var nu in på sitt tredje år i språkbad. De skulle börja i förskolan nästa höst. De har hemspråket finska och de talar finska med varandra. De har haft samma lärare från början så det går att anta att läraren känner väl till hurdana flickorna är i daghemsmiljön. Läraren säger att flickorna är som natt och dag, de har mycket olika personligheter. Enligt läraren har även flickornas pappa någon gång sagt att det är svårt att tro att flickorna är tvillingar. Läraren berättar t.ex. om hur flickorna betar sig när deras mamma eller pappa lämnar dem på morgonen. Henna säger bara glatt ”hej då” medan Leena inte vill släppa taget, för henne är avskedet på morgonen viktigt.

Leena är enligt läraren en känslig och försiktig flicka. Om det blir förändringar i daghemmets rutiner måste man förbereda henne i förväg, t.ex. om någon av de vanliga lärarna är borta några dagar så är det bra att berätta det för Leena. Leena är precis och noggrann med allt hon gör. Hon var ganska tyst under hela första året. Hon använde fraser såsom ”kan jag få mera” men det tog ganska länge för henne att börja använda språkbadsspråket spontant. När hon började använda kunde hon allting perfekt, säger läraren. Läraren uppfattar det så att Leena lyssnar, gör och iakttar. Även med kamrater är Leena mer försiktig, hon går inte och frågar om hon kan leka med dem utan måste få hjälp. Leena klarar sig bättre i små grupper eller på tumanhand där hon sedan får använda språket, ”briljera” och säga sin åsikt. För Leena tar det en lång tid om barnen ska berätta någonting på svenska, hon söker ord länge. Enligt lärarens uppfattning har Leena ett stort passivt ordförråd men hon måste tänka länge innan hon svarar och det händer ganska lätt att de andra kör över henne.

Enligt läraren går Henna vart som helst och pratar med vem som helst. Henna är också spontan vad gäller språkbruket. Hon började använda svenska ord och fraser efter några veckor i språkbad. Läraren beskriver Henna som pratsam och utåtriktad. Henna är benägen att kodväxla och blanda finska och svenska. Hon börjar oftast på svenska när

hon talar med lärarna men när språkkunskaperna inte räcker till byter hon språket till finska.

Henna och Leena leker inte så mycket tillsammans på daghemmet, de har haft egna kamrater ända från början. Enligt läraren leker somliga syskon alltid tätt med varandra medan somliga nästan inte alls. Henna har en större bekantskapskrets än Leena men det händer också någon gång att de leker tillsammans i en större grupp. Enligt läraren talar syskonen nästan uteslutande finska med varandra men kan använda svenska i någon lek. När flickorna leker t.ex. hemlek eller sjukhus på daghem kan de säga någon fras på svenska och ibland leker barnen att de är svenska flickor och då talar de endast svenska. Med läraren talar de oftast svenska men i ledigare situationer oftast enbart finska.

Föräldraenkäten visar att bakgrundsfaktorerna hos Henna och Leena inte avviker från en genomsnittlig språkbadsfamilj. Föräldrarna hade valt att ansöka om vårdplats i ett språkbadsdaghem när det var aktuellt att ansöka till dagvård. De tyckte att språkbad var ett intressant alternativ och språkbadsdaghemmets läge nära hemmet var också en avgörande faktor. Familjens hemspråk är finska och enligt föräldrarna har flickorna inte haft kontakt med svenska språket före språkbad och kunde inte alls svenska när de började i språkbad. Föräldrarnas utbildningsnivå ligger också i linje med Bergroths utredning (2007): pappa har yrkesutbildning och mamma högskoleexamen. Enligt föräldrarna sker största delen av familjens språkliga aktiviteter på finska men ibland leker, sjunger och tittar de även på svenska: *“ibland leker de att några figurer talar svenska (alltså barnen säger dessa figurers repliker på svenska). De tittar på svenskspråkiga barnprogram i TV. De sjunger ofta svenskspråkiga låtar”*¹. Om förväntningarna på barnens färdigheter i svenska konstaterar föräldrarna att de förväntar sig att barnen kan tala lite och uttala väl och förstår talat språk mycket väl. Utöver det förväntar de sig att ett barn som kan läsa före förskola kan läsa och skriva även på svenska.

¹ Min översättning. Föräldrarna har svarat på enkäten på finska: *“Leikkivät joskus leikkejä, joissa leikkihahmot puhuvat ruotsia (eli lapset puhuvat näiden hahmojen vuorosanat ruotsiksi). Katsovat ruotsinkielisiä lastenohjelmia tv:stä. Laulavat paljon ruotsinkielisiä lauluja.”*

3.1.2 Silja och Minerva

Silja och Minerva var under undersökningstillfället i förskoleåldern och gick i språkbud för andra året. De har hemspråket finska. Läraren i Siljas och Minervas grupp hade arbetat med gruppen endast några månader när intervjun ägde rum och hon kunde inte berätta så mycket om flickorna som läraren i den andra gruppen om Henna och Leena.

Enligt läraren kan Silja och Minerva bra svenska och har lite för vana att översätta lärarens turer till sina kamrater som inte kan så bra svenska. Flickorna är pratsamma och brukar försöka använda svenska med lärarna men det kan komma finska ord emellan. Med varandra pratar de ganska långt finska. Eftersom personalen i Siljas och Minervas grupp har bytts nyligen vet inte läraren hur snabbt flickorna har börjat producera själva men i nuläget är flickorna enligt henne duktiga men ibland måste man påminna dem om att de ska svara på svenska t.ex. i samlingarna. Silja har en nära kamrat i gruppen medan Minerva inte har någon sådan kamrat. Flickorna och andra förskolebarn leker dock ofta tillsammans.

Enligt föräldraenkäten har även Silja och Minerva en ganska sedvanlig bakgrund som språkbadsbarn med finska som modersmål medan deras närmiljö är delvis tvåspråkig. Föräldrarna hade valt att ansöka till språkbadsdaghem redan under flickornas första år eftersom både morfar och farfar till flickorna har svenska som modersmål. Föräldrarna vill upprätthålla språket i familjen även om familjens hemspråk är finska. De anser också att goda kunskaper i svenska är till nytta i varje fall. Mamma har högskoleexamen men svaret på pappas utbildning är tomt. Jag antar att det beror på att det är mamman som har fyllt i enkäten. Före språkbud kunde barnen lite svenska på grund av morfar och farfar, och föräldrarna förväntar sig att barnen har tillräckliga kunskaper i svenska för att gå i skola på svenska. Om språkliga aktiviteter hemma berättar de att för det mesta sker aktiviteterna hemma på finska men de tittar också på svenska och *“ibland vill flickorna tala svenska och de talar gärna svenska med morfar eller farfar (delvis)”*².

² Min översättning. Föräldrarna har svarat på enkäten på finska: *“Tytöt haluavat välillä puhua ruotsia, samoin mielellään puhuvat isoisien kanssa ruotsia (osittain).”*

3.2 Deltagande observation och diskussionsuppgift

Materialet har samlats in genom deltagande observation och med hjälp av förberedda diskussionsuppgifter med informanterna i daghemsmiljön. Observatören kan inte lita endast på sitt minne utan måste ta vara på observationer och göra anteckningar för att säkerställa en meningsfull analys (Holme & Solvang 2002: 117). Under observationerna gjorde jag anteckningar och också efteråt registrerade och kompletterade jag vad som hände. Jag har också spelat in barnens samtal samt intervjuer med lärare med en mp3-spelare.

Efter observationerna insåg jag att det var nödvändigt för min undersökning att ta en aktivare roll som observatör eftersom de två dagarna i februari och mars samt inspelningen av naturliga situationer inte gav tillräckligt material. Jag förberedde två diskussionsuppgifter för informanter. Dessa diskussioner har spelats in och transkriberats i sin helhet. Transkribering innebär att det inspelade samtalet överförs till skrift för behandling av materialet (Seppänen 1997: 18). Även valda delar av de övriga inspelningarna har transkriberats enligt transkriberingsprinciper som presenteras i bilaga 2. Observationerna och det inspelade materialet (både naturliga situationer och förberedda uppgifter) utgör mitt primära undersökningsmaterial men transkriptionen är ett viktigt arbetsredskap i analysen. Det bör noteras att transkriptionen bara är forskarens redskap som inte borde studeras utan att man har lyssnat på inspelningen (Seppänen 1997: 18).

3.2.1 Observationer

Jag började materialinsamlingen med att tillbringa två dagar med båda syskonparen. Jag kände inte tvillingarna sedan tidigare. Jag observerade daghemmets verksamhet långt enligt barnens villkor som en relativ passiv observatör och intervjuade lärare för att få mera information om tvillingarna av personer som känt barnen i daghemsmiljö under en längre tid. Tidpunkten för observationerna och intervjuerna var februari och mars 2013. Jag spelade in några naturliga kommunikationssituationer (Tabell 1) som utgjorde en del av den vanliga dagliga verksamheten. Inspelningarnas längd beror på aktiviteternas längd.

Utöver det som jag inspelade (Tabell 1) observerade jag fri lek och situationer i tambur när barnen skulle gå ut. Under de observationerna som jag inte spelade in gjorde jag anteckningar om informanternas språkanvändning och kommunikativt beteende.

Tabell 1. Inspelningar av observationstillfällen

Deltagare	Observation	Inspelningsdatum	Tid (min:sek)
Henna & Leena	Runeberg	5.2.2013	46:03
Henna & Leena	Djur	4.3.2013	55:04
Silja & Minerva	Pyssel och spel	6.2.2013	57:49
Silja & Minerva	Förskola	6.2.2013	27:17
Silja & Minerva	Matstund	6.2.2013	25:22
Silja & Minerva	Mappar (I)	6.2.2013	8:36
Silja & Minerva	Mappar (II)	27.2.2013	19:52

Den första inspelningen (Runeberg) som jag gjorde med Henna och Leena ägde rum på Runebergsdagen och läraren ville baka runebergstårter med Henna, Leena och tre av deras kamrater. Den andra inspelningen (Djur) gjorde jag under styrd verksamhet där gruppens äldsta barn gjorde uppgifter med djur som tema med en barnskötare. Under den första observationsdagen med Silja och Minerva observerade och spelade jag in fri lek (Pyssel och spel), förskoleverksamhet (Förskola) och lunchen vid matbordet (Matstund). På lärarens förslag bad jag Silja och Minerva presentera sina förskolemappar vilket ledde till att det finns flera inspelningar med Silja och Minerva än med Henna och Leena. Under det första tillfället (Mappar I) var två av informanternas kamrater närvarande. Andra delen där flickorna fortsätter att berätta om sina förskolemappar (Mappar II) spelade jag in några veckor senare. Då var det endast Silja och Minerva som var närvarande.

3.2.2 Uppgifter

Det var nödvändigt för min undersökning att ta en aktivare roll som observatör eftersom jag ansåg att de två dagarna i februari och mars samt inspelningen av naturliga situationer inte gav tillräckligt material. Jag förberedde två uppgifter för informanterna, ritningsuppgift och docklek, som jag spelade in i maj (Tabell 2).

Tabell 2. Inspelningar av uppgifter

Deltagare	Uppgift	Inspelningsdatum	Tid (min:sek)
Leena	Leenas ritning	29.5.2013	2:28
Henna	Hennas ritning	29.5.2013	1:23
Henna & Leena	Docklek HL	29.5.2013	8:37
Silja	Siljas ritning	29.5.2013	2:46
Minerva	Minervas ritning	29.5.2013	3:00
Silja & Minerva	Docklek SM	29.5.2013	08:04

Tidpunkten för de förberedda uppgifterna hade bestämts i förväg men gruppens lärare hade sammanblandat dagarna och planerat en skogsutflykt för samma dag. Barnen var på en utflykt i en närliggande skog när jag kom till daghemmet. Efter ett samtal med läraren kom hon tillbaka till daghemmet med de fyra flickorna och jag kunde genomföra uppgifterna med informanterna. I ritningsuppgift talade jag med en informant åt gången om deras ritningar. Jag talade med informanterna en i taget och den andra väntade i rummet bredvid för att syskonets närvaro inte skulle påverka situationen. Docklek-uppgiften gick ut på att jag diskuterade med ett syskonpar och syftet var att leka med dockor som låtsas vara svenska prinsessor. Valet av tema baserade sig på att jag hade diskuterat flickornas intressen och favoritlek med lärarna. De svenska kungligheterna var också bekanta för informanterna.

3.3 Metod

“Sammanfattningvis kan kvalitativa fallstudier definieras som en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda enhet eller företeelse” (Merriam 1994: 29).

Metoden för denna studie är kvalitativ fallstudie. Jag har valt denna metod eftersom mitt material är relativt unikt och studien är inriktad på att förstå och beskriva en specifik situation. En kvalitativ fallundersökning används för att förstå och tolka innebörden av specifika skeenden och företeelser. I en fallstudie ligger fokus på processen, inte på resultaten; det är viktigare att upptäcka än att bevisa. (Merriam 1994: 9.) I en fallundersökning strävar man efter att belysa faktorer som kännetecknar företeelsen eller situationen som undersöks och som inte kan skiljas från kontexten eller den omgivande situationen. (Merriam 1994: 24). Situationens unika karaktär är också ett villkor för att avgöra om fallstudien är en lämplig metod (Merriam 1994: 44).

En kvalitativt inriktad fallstudie kan beskrivas med fyra kännetecknande egenskaper: den är *partikularisk* - fokuserar på en viss företeelse (eller situation, händelse, person); *deskriptiv* - beskrivningen av företeelsen är omfattande och fullständig, vanligtvis kvalitativ; *heuristisk* - förbättrar läsarens förståelse av den företeelse som studeras; och *induktiv* - grundar sig på induktiva resonemang, dvs resultat arbetas fram utgående från de tendenser som kan iakttas. (Merriam 1994: 25-27.)

I en fallundersökning kan alla metoder användas för att samla in vetenskaplig information men vissa metoder är vanligare än andra (Merriam 1994: 24). Forskaren har en stor roll i kvalitativa fallstudier eftersom människan är det främsta instrumentet för datainsamling och analys. Vanligen inbegriper kvalitativ forskning fältarbete för att observera t.ex. människor eller situationer i sin naturliga omgivning. (Merriam 1994: 32-33.) I min undersökning utnyttjar jag tekniker såsom intervjuer och deltagande observation för att samla in information om den miljö och de situationer som är föremål för undersökningen.

Deltagande observationer sker på plats och gör det möjligt att registrera beteendet i stunden. Observationerna ska ha ett forskningssyfte och vara planerade samt registreras

systematiskt. Observationerna kan vara mycket strukturerade och det kan bestämmas i förväg att man observerar vissa personer och handlingar. (Merriam 1994: 101-103.)

Observationerna är en krävande undersökningsform eftersom forskaren måste se, höra och fråga för att få tag i det som sker. Observatören befinner sig i nära anslutning till den grupp som undersöks oberoende av om observationen är öppen eller dold - om deltagarna vet att de observeras eller inte. I båda fallen måste observatören bygga upp en bra relation till gruppen och åtnjuta tillit från gruppens sida och förstå att man påverkar det fenomenet och den sociala miljön som studeras bara genom att man är där. (Holme & Solvang 2002: 110-115.) Observatören kan också välja att delta mer aktivt eller passivt. För att få en så autentisk bild av gruppen som möjligt bör man inte påverka gruppens verksamhet men i vissa fall (t.ex. för att undersöka reaktioner i vissa situationer) kan det vara bra och nödvändigt att åta sig en mer manipulerande roll som observatör. (Holme & Solvang 2002: 110-115). Speciellt när man undersöker små barn kan det vara nödvändigt att manipulera fram situationer t.ex. för att påverka kommunikation i viss riktning (Laurén 1999: 94).

I min studie är min roll som observatör känd för gruppen men när man observerar barn kan man inte fullständigt veta hur barnen uppfattar den utomstående forskaren. Vuxna i daghemmet är ändå medvetna om vad och vilka personer jag i huvudsak observerar. Observatörens roll kan sträcka sig från fullständig deltagare till fullständig observatör men det är vanligt att rollen är en kombination av båda. (Merriam 1994: 106) Jag valde att delta i sociala situationer ibland mer aktivt och ibland mer passivt. I somliga fall styrde jag kommunikationen i en viss riktning för att få en mer omfattande bild av informanternas språkbruk, i somliga fall åtog jag mig en roll som observatör som lyssnar och iakttar autentisk kommunikation utan att påverka situationen. Man kan ändå inte fullständigt veta om min närvaro på något sätt påverkade barnens beteende.

Analysen av materialet och kategoriseringssystemet i min studie har arbetats fram utgående från de tendenser som kan iakttas i materialet. Utgångspunkten för analysen är ofta antingen deduktiv (bevisar, utgår från hypoteser som testas) eller induktiv (upptäcker, utgår från materialet). Min analys är induktiv eftersom den utgår från

materialet; jag har samlat in information, organiserat och strukturerat materialet efter insamlingen och därefter analyserat det och dragit slutsatser.

Analysen av de inspelade situationerna är en form av interaktionsanalys där jag studerar informanternas språkanvändning i interaktion med läraren och andra vuxna, kamrater och varandra. I analysen tar jag ett tvillingpar åt gången och ser först på materialet vid observationer och sedan på materialet vid diskussionsuppgifterna. Jag tar fasta på informanternas språkval, kodväxling och annat kommunikativt beteende i form av initiativtagande och svarsbenägenhet. Transkriptionen av de inspelade situationerna är ett viktigt arbetsredskap i analysen. Innan man börjar transkriberingen är det omöjligt att veta vad som är väsentligt med tanke på analysen. Den metodologiska utgångspunkten är dock att ingenting i ett samtal är slumpmässigt. Jag försöker återge en så bra bild so möjligt av det som finns i inspelningen. I min transkription kommer fram både språkliga och icke-språkliga repliker och transkriptionen återger talspråksformer (t.ex. *e = är, ja = jag*). Varje transkription är ändå selektiv och bara en efterbildning av det inspelade samtalet och i praktiken är det inte möjligt att göra en perfekt transkription. (Seppänen 1997: 18.)

Frågan om validitet och reliabilitet är aktuell när det görs en kvalitativ fallstudie. Genom att noggrant uppmärksamma hur materialet har samlats in, analyserats och tolkats kan min undersöknings validitet och reliabilitet mätas. Om instrument och analystekniken är de rätta och om slutsatserna baserar sig på empirisk information gör det relationen mellan slutsatser och material mer tillförlitlig. (Merriam 1994: 174-175).

Inre validitet, hur resultatet stämmer överens med verkligheten, kan i min studie säkerställas med triangulering, att man använder flera källor och metoder för att bekräfta resultat, med observationer under en längre tid eller upprepade observationer; samt ärlig, trovärdig återgivning och förklaring av materialet. (Merriam 1994: 177-180.) Extern validitet, som avgör hur generaliserbar resultaten är, kan förbättras genom att forskaren ger en rikhaltig beskrivning av fallet och kontexten och avgör hur typiskt fallet är. För att kunna diskutera det måste undersökningen ha en stark inre validitet eftersom det inte lönar sig att generalisera meningslösa resultat. Om fallstudier om specifika situationer eller

individer överhuvudtaget går att generalisera har diskuterats mycket. Det som talar för att det går att göra har motiverats bl.a. med att “det generella kan återfinnas i det specifika” och att “omfattande och noggrann kunskap om det specifika gör det möjligt att uppfatta likheter i nya och obekanta sammanhang”. (Merriam 1994: 183-188.)

Reliabilitet, som handlar om i vilken utsträckning resultatet kan upprepas, handlar också om att jag ger en detaljerad beskrivning av undersökningen, materialinsamling och metoder. Eftersom människan (informanterna) inte kan isoleras är det inte heller syftet med forskningen utan snarare ska man sträva efter att beskriva och förklara världen. Undersökningens reliabilitet påverkas också av forskaren, människan som instrument som blir mera reliabel genom utbildning och övning. Forskaren ska också förklara sin position, de bakomliggande antagandena och teorierna samt klargöra kriterierna för att välja informanterna och hur de beskrivs samt redogöra för det sociala sammanhang ur vilket informationen är hämtad. (Merriam 1994: 181-183.)

4 KOMMUNIKATIVT BETEENDE HOS STUDIENS TVILLINGAR

Syftet med min undersökning är att redogöra för språkanvändningen och annat kommunikativt beteende av två tvillingpar i språkbad på daghemsnivå samt kartlägga skillnader mellan syskonen. Båda frågorna behandlas parallellt. Avsnitt 4.1 berör syskonparet Henna och Leena och avsnitt 4.2 syskonparet Silja och Minerva.

Först beskriver jag kort mina iakttagelser som jag gjort genom observation och sedan fördjupar jag min analys med hjälp av transkriberade exempel. Vid observationerna gjorde jag anteckningar men jag presenterar mina iakttagelser och illustrerar min analys främst genom transkriberade exempel ur det material som jag har inspelat under observationerna. Jag anser att de exempel som jag lyfter fram beskriver representativt informanternas språkbruk i olika situationer, även i de situationer som inte har spelats in. Jag analyserar skilt informanternas språkanvändning vid observationerna och vid de förberedda uppgifterna eftersom situationernas karaktär skiljer sig från varandra på ett grundläggande sätt. Största delen av observationerna var inte styrda av mig utan för det mesta kommunicerade informanterna i naturliga situationer med varandra, med kamraterna eller med läraren eller andra vuxna medan uppgifterna var en dialog som informanterna förde med mig.

Båda syskonparen har varit i språkbad minst ett och ett halvt år och enligt mina iakttagelser förstår de svenska mycket bra. Jag utgår från att förståelse föregår produktion och är en förutsättning för inläring, att informanterna måste förstå svenska för att de själva ska ha kunnat börja producera svenska. Mård (1994) och Savijärvi (2011) har konstaterat att barn förstår åtminstone det viktigaste i lärarnas tal även i ett tidigt skede i språkbad och Harju-Luukkainen (2011) hävdar att kunskaper i hörförståelse utvecklas snabbt till en mycket bra nivå. Savijärvi (2011) har också påpekat att barnen börjar visa mer förståelse och icke-förståelse när andraspråkskunskaperna utvecklas vilket är viktigt med tanke på lyckad kommunikation.

4.1 Hennas och Leenas språkanvändning vid observationstillfällena

Den första observationsdagen med Henna och Leena ägde rum i februari på Runebergsdagen. Informanternas barnträdgårdslärare bakade runebergstårter med Henna, Leena och tre andra barn (inspelning Runeberg). Den andra observationsdagen var en månad senare. Då deltog Henna och Leena i styrd verksamhet med en barnskötare. Barnen övade sig att räkna med hjälp av ett djurspel samt gjorde några uppgifter i ett uppgiftshäfte (inspelning Djur). Under de två dagarna observerade jag även fri lek som jag inte har spelat in. Informanternas kommunikativa beteende under de situationerna följer i stort sett det beteendet som beskrivs.

I de situationerna som jag observerade är Henna aktiv, hon tar ordet spontant och använder omväxlande både svenska och finska med vuxna i olika slags situationer (jfr Berglund 2008 om medvetet språkval och strävan till konsekvens). Vid styrd verksamhet med vuxna är hennes talturer ibland helt enspråkigt svenska och består av flera ord eller längre yttranden (exempel 1, 2 & 3). När läraren eller barnskötaren frågar någonting är hon alltid bland de första att reagera. Leena är för det mesta tyst (exempel 1) men följer med och svarar på svenska när hon tilltalas (exempel 4 & 5).

Exempel 1 (Runeberg)

LÄRAREN: kommer ni ihåg att idag är flaggan uppe

BARN: ja

LÄRAREN: e det någon som vet varför

HENNA: ja vet inte

ONNI: ja vet (.) inte

LÄRAREN: vet du Leena

LEENA: (skakar på huvudet tyst)

Exempel 2 (Djur)

SKÖTAREN: kan någon berätta varför ska vi nu vara så hemskt tysta idag

ONNI: för att dom har

SKÖTAREN: [ops (.)] ja henna (ger turen till Henna som räckte upp handen)

HENNA: att annars hör man inte dom saker vad måst man göra

Exempel 3 (Djur)

SKÖTAREN: vem har flest kameler just nu (.) henna

HENNA: noshörningen

SKÖTAREN: kan du berätta varför den har flest

HENNA: därför att den e (.) har ingen den här lejonet och noshörningen har två

Exempel 4 (Runeberg)

LÄRAREN: är det spännande idag när ni har födelsedag Leena (.) när ni har födelsedagsfest

LEENA: ...

LÄRAREN: e de (.) spännande

LEENA: ja

Exempel 5 (Djur)

SKÖTAREN: vad ska man säga nu (.) vem har flest kameler just nu (.) leena

LEENA: dom har lika många

SKÖTAREN dom har lika många (.) just det

Henna har tendens att blanda språken medan Leena inte kodväxlar alls (jfr Södergård 2002 om benägenhet att kodväxla). Henna kodväxlar på många olika sätt och orsakerna till hennes kodväxling verkar variera (jfr Vesterbacka 1991). Hennas kodväxling sker i samtal med lärare och andra vuxna och närmast på lexikal nivå (såsom i Vesterbacka 1991). Hon kodväxlar både till finska och svenska: ibland är satsstrukturen från förstaspråket med lån från andraspråket (exempel 6, den vanligaste typen av kodväxling i Vesterbacka 1991) och ibland använder hon andraspråkets strukturer och kodväxlar till finska (exempel 7 & 8). Den senare typen av kodväxling är vanligast i Hennas tal. Hon brukar också använda sina språk omväxlande under ett samtal (exempel 7 & 9) och inte endast inom meningarna (jfr Park 2013).

Även om det är svårt att bedöma Hennas ordförråd på basis av mitt material tolkar jag att kodväxlingen hos Henna oftast beror på avsaknad av ett ord i ett av språken (exempel 8) eller att vissa aktiviteter har endast upplevts i samband med ett av språken (exempel 7), t.ex. ordet *synttärimekko* (~ *födelsedagsklänning*) är ett objekt som inte direkt berör daghemsaktiviteter eller –miljö (jfr Harju-Luukkainen 2007 om benämningsfärdigheterna, otillräckligt ordförråd och kodväxling som en kommunikationsstrategi, Mård 2002 om benämning av föremål utanför daghemsmiljön & Vesterbacka 1991 om orsaker till kodväxling).

Exempel 6 (Runeberg)

LÄRAREN: det är hans födelsedag idag (.) så då brukar man ha sådana runebergstårtor

HENNA: ai samana päivänä kun jag och leena täyttää

LÄRAREN: ja som ni har ert kalas

Exempel 7 (Runeberg)

LÄRAREN: nu ska vi laga degen så vi tar lite smulor borta
 HENNA: xxx mun uudelle mekolle päälle (.) mä en halua niitä mun mekon päälle
 LÄRAREN: är den ny
 HENNA: jo men min synttärimekko den är också uus (.) det här är inte min
 synttärimekko (.) rusetti on aivan likainen

Exempel 8 (Djur)

SKÖTAREN: här kommer en kamel till (.) nu vem har flest kameler just nu (.) henna
 HENNA: dom har saman verran

Exempel 9 (Djur)

SKÖTAREN: har någon sett en katt i trädet någon gång
 HENNA: ja ja har sett
 SKÖTAREN: nå kunde den komma ner
 HENNA: [joo se oli pentu mut se osas (.) se oli matala puu

När verksamheten blir mindre styrd börjar Henna använda mera finska (jfr Södergård 2002 & Savijärvi 2011 om interaktion med läraren). I diskussionen som föregick exempel 10 talade barnen fritt finska med varandra medan läraren sökte ingredienser och tillbehör. Henna fortsätter att använda enbart finska även med läraren som jag tolkar att beror på utlösningseffekt; Henna fortsätter att tala det språk som senast använts (jfr Vesterbacka 1991, orsaker till kodväxling).

Exempel 10 (Runeberg)

LÄRAREN: nu kan vi börja med att (tar fram ett paket pepparkakor)
 ONNI: gör vi pipari
 LÄRAREN: nej vi ska sätta pepparkakor in i degen
 HENNA: pipareita (.) minkä takia siihen
 LÄRAREN: nu ska vi mosa dom
 HENNA: muussitaan piparit näin pom pom
 [...] (Läraren söker kavlar)
 HENNA: kaulimia (.) kaulitaanko pipareita muka valmiina
 LÄRAREN: vad hette det här
 HENNA: kaulin
 LÄRAREN: kavel

Samma utlösningseffekt syns i exempel 11 där barnskötaren avbryter barnen som har gjort uppgifter med varandra och talat enbart finska, och även om läraren ställer frågor som försöker styra Henna att svara på svenska håller hon sig till finskan (exempel 10 & 12). Det händer också att Henna väljer att tala endast finska i en lärarstyrd situation (exempel 12) eftersom hon enligt min mening upplever att det helt enkelt är lättare att

uttrycka sig på finska (jfr Cromdal & Evaldsson 2003 om deltagares språkliga preferenser).

Exempel 11 (Djur)

SKÖTAREN: nå hur va det flickor (.) skulle ni vilja ha såna här myror hemma

HENNA: meil on ollu niitä sata kertaa mä en haluis niitä

SKÖTAREN: varför inte

HENNA: niitä kesällä (.) kesällä meidän talo on täynnä niitä

Exempel 12 (Djur)

SKÖTAREN: henna (.) kan du berätta till mig (.) vilket djur skulle du vilja ha hem till er

HENNA: öö elefantti

SKÖTAREN: å varför en elefant

HENNA: koska se (.) se on niin korkea ja se voi tehdä sateen mulle niin mä voin kokeilla mun uutta sateenvarjoa

SKÖTAREN: aa kan du säga det på svenska

HENNA: en voi koska mä en tiedä sitä

Med kamraterna talar barnen finska. I fri lek använder flickorna enbart finska och när de i lärarstyrda situationer riktar sina ord till varandra eller till en kamrat använder de finska (jfr Savijärvi 2011 om finskan som en resurs). Till exempel när en av kamraterna föreslår att muffinsformen med mindre smet ska ges till det yngsta barnet i gruppen deltar Henna först med en replik till läraren på svenska med kodväxling vid substantivet *hevonen* (*häst*) och förklarar sedan samma sak till en kamrat på finska (exempel 13).

Exempel 13 (Runeberg)

LÄRAREN: men han äter ibland mest (.) visst

ONNI: juu

HENNA: han äter som en hevonen

SINI: vem (.) vem

HENNA: kaarle (.) syö melkein aina niinku hevonen

Leena har svårt att komma in i samtalen även om läraren skulle rikta frågan direkt till Leena (exempel 14). Leenas svar är korta, ofta består de av ett ord, och hon har svårt att komma på långa motiveringar. Leena måste tilltalas och uppmuntras t.ex. genom att ge henne tydliga alternativ som hon kan välja mellan (exempel 15) (jfr Södergård 2002 & Mård 2002 om barnens individuella behov av uppmuntran och stöd).

Exempel 14 (Djur)

SKÖTAREN: ja nå vilket djur skulle du vilja ha leena

LEENA: katt

SKÖTAREN: en katt (.) varför en katt

LEENA: mm ...

ROBERT: därför att han vill xxxx

SKÖTAREN: [shh (.) nu e de leenas tur ja xxx fundera nu

ONNI: att han e alltid ihmiselle rrrrr

(Barnen skrattar)

SKÖTAREN: hittar du på (.) hur skulle du

LEENA: nä

Exempel 15 (Runeberg)

LÄRAREN: leena va vill du göra

LEENA: ja vet inte

LÄRAREN: du får välja (.) vill du gå till nallebjörnar eller vill du sätta muffinsformar här

LEENA: mm (.) ja vill sätta muffinsformar

I vissa fall känns det som om Leena vill avsluta diskussionen genom att konstatera att hon inte vet eller kommer ihåg (exempel 15, 16, 17).

Exempel 16 (Runeberg)

LÄRAREN: hur mycket fyller ni (.) hur gamla

LEENA: sex (viskar)

ONNI: sex

LÄRAREN: sex år (.) vem har ni bjudit på ert kalas

LEENA: ja minns inte

HENNA: äiti muistaa (.) ainakin kakstoista tai ykstoista

Exempel 17 (Djur)

SKÖTAREN: hur tänkte du färgsätta din katt

LEENA: ja vet inte

Det är också vanligt för Leena att använda samma svar som en kamrat använt precis före Leenas tur (exempel 18 & 19) vilket visar att hon är lyhörd och deltar i diskussioner men hennes kreativa egenproduktion förblir ringa (jfr Vesterbacka 1991). Hon kommer undan genom att inte behöva fundera på ett "eget" svar.

Exempel 18 (Runeberg)

LÄRAREN: va brukar ni baka hemma (.) om ni bakar

SINI: ja har bakat kex

LÄRAREN: å va har ni leena bakat

LEENA: mm (.) kex

Exempel 19 (Djur)

SKÖTAREN: sen (.) onni vilket djur tycker du mest om (.) djungeldjur

ONNI: mm jag tycker alla därför att dom sätter bara all min selkään

SKÖTAREN: vilket djur

ONNI: alla

SKÖTAREN: du tycker om alla djur (.) nå leena

LEENA: ... alla djur

Lärarna brukar be Leena motivera sina svar men Leenas svar är alltid korta och för inte diskussionen vidare (jfr Södergård 2002 om respons i tidig andraspråksproduktion). Till exempel diskussionen om Leenas favoritdjur (exempel 20, fortsättning på ex.14) består av barnskötarens frågor och Leenas korta svar. Till slut tar andra barn över och Leena får inte möjlighet att svara. Hon tar inte heller själv talturen eller initierar själv att hon vill motivera sitt svar utan håller sig tyst.

Exempel 20 (Djur)

SKÖTAREN: tycker du att dom e söta

LEENA: ja

SKÖTAREN: men e inte hunden också söt

LEENA: ja

SKÖTAREN: varför e katten bättre än hunden

LEENA: mm

HENNA: koska koirat jahtaa kissoja

SKÖTAREN: shh shh de va leenas tur

ONNI: koska koirat jahtaa kissoja

HENNA: se olis mun vastaus

SKÖTAREN: nej du (.) nå onni vilket djur skulle du vilja ha hemma

Syskonen är i samma daghemsgrupp men de leker inte tätt med varandra. I fri lek och verksamhet verkar de förhålla sig till varandra på samma sätt som till de övriga barnen i gruppen. Med varandra och med kamraterna kommunicerar Henna och Leena på finska. De fria leksituationer som jag inte ens försökte styra gav inte upphov till lån från svenska. I vissa lärarstyrda situationer syns det att de är syskon när Henna svarar på frågorna som riktats till Leena (exempel 21) och ibland riktar vuxna frågorna till dem båda (exempel 22). I det senare fallet är det oftast Henna som svarar.

Exempel 21 (Runeberg)

LÄRAREN: har ni bakat hemma någon gång runebergstårter
 BARN: nej
 HENNA: inte ikinä
 LÄRAREN: inte leena heller
 HENNA: ne ne
 LEENA: (skakar på huvudet tyst)

Exempel 22 (Djur)

SKÖTAREN: nå hur va de flickor (.) hade ni leksaksdjur hemma
 LEENA: ja
 SKÖTAREN: va har ni för leksaksdjur hemma
 HENNA: kaikenmoisia mutta mä en muista niitä
 LIISA: minns du leena
 LEENA: nej

Henna och Leena engagerades i många olika slags situationer under observationens gång. Annan styrd verksamhet som jag inte har spelat in följde också samma mönster när det gäller informanternas språkval och annat kommunikativt beteende. I situationerna ingick dagliga rutinsituationer såsom måltid och tambur samt fri och styrd lek och verksamhet inomhus. Mina egna observationer bekräftar lärarens beskrivning av tvillingarnas kommunikativa beteende i olika slags situationer. Henna talar båda språken med lärarna, kodväxlar och tar sin taltur spontant. Leena initierar inte själv diskussioner men deltar mer tyst och talar när hon blir tilltalad.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att Leenas sociala stil kan beskrivas som tystlåten och Hennas som talför (jfr Mård 2002 om olika sociala stilar hos språkbadsbarn). Under observationerna är Leena ganska tyst och inåtriktad. Hon leker med sina kamrater men är lugn och varsam i allt hon gör. Hon svarar när man frågar någonting men hon initierar sällan själv ett samtal eller ett samtalsämne. När barnen ska berätta någonting på svenska dröjer Leenas svar. Hon funderar tyst på svaret men när hon svarar talar hon svenska och kodväxlar inte alls. Svaren är ändå ofta korta och det är också vanligt att hon till slut säger att hon inte vet svaret eller på annat sätt markerar att hon inte vill fortsätta diskussionen. Man måste uppmuntra henne, ställa frågor och ge henne tid och utrymme att svara och tala.

Henna är pigg och utåtriktad. Hon tar en aktiv roll i gruppen, säger sin åsikt och är ofta först att svara. Hon försöker ofta tala svenska med vuxna som talar enbart svenska med henne. När Henna har mycket att säga spontant blir det oftast på finska eller med mycket kodväxling till finska. Det första intrycket är att hon använder sina två språk mycket spontant, kodväxlar både inom en mening och vid meningsgränser och att det inte finns systematik i hennes kodväxling.

4.2 Hennas och Leenas språkanvändning vid de förberedda uppgifterna

Vid inspelningstillfället var Henna på dåligt humör, kanske på grund av att situationen kom plötsligt och att de var tvungna att avbryta utflykten till skogen. Under hela ritningsuppgiften använde hon endast finska vilket kan anses vara ett medvetet val som berodde på den aktuella situationen även om jag konsekvent talade, såsom tidigare i februari och mars, endast svenska med henne. Henna var således inte ivrig att delta i kommunikationen med mig och gjorde det klart att hon inte är intresserad av att berätta om sina ritningar. Hon svarade ändå på min inledande fråga som gällde hennes ritningar (exempel 23a) men efter att ha svarat - ett ganska långt svar på finska - konstaterade hon att hennes berättelse är slut och att hon inte vill berätta om den andra ritningen.

Exempel 23a (Hennas ritning)

LIISA: Henna (.) va vill du (.) va har du ritat nu
 HENNA: piirtänyt ilkimäisiä hyttysiä jotka on täällä sisälläkin nytten ja sitten
 LIISA: alltså nu
 HENNA: niin ja sitten ampiaisia jotka yrittää joka yrittää syödä sitä ja sitten kimalainen
 yrittää syödä ampiaista
 LIISA: okej så att det e tre olika
 HENNA: [okei ja nyt tää on loppu mun tarina on loppu
 LIISA: ja sku gärna (.) det sku vara jättefint om du kan vara så snäll
 HENNA: [mut mä en halua

Henna går ändå med på att berätta om den andra ritningen men svaren är korta och trots att jag upprepar hennes svar på svenska byter hon inte språk (exempel 23b). Hon försöker igen avsluta diskussionen genom att konstatera att det inte finns någonting annat att berätta om ritningen.

Exempel 23b (Hennas ritning)

- LIISA: å berätta om den här (pekar på en annan ritning)
 HENNA: [no okei sit siinä on vaan kukkia
 LIISA: bara blommor (.) ingenting annat
 HENNA: ja sit siinä on pilviä
 LIISA: jä
 HENNA: ei muuta

Henna kan ändå ta ordet om hon vill och är benägen att tala trots hennes dåliga humör. Tydligt är hon inte blyg för folk som inte är så bekanta för henne. När jag frågar vilken av blommorna som är hennes favorit (exempel 23c) svarar hon först väldigt kort *toi* (*den där*). När jag ber henne motivera svarar hon en aning irriterat endast *siksi* (*därför*) men börjar sedan självständigt rangordna alla blommor i ritningen. Till slut gör hon igen klart att diskussionen är slut.

Exempel 23c (Hennas ritning)

- LIISA: vilken är din favoritblomma
 HENNA: toi (pekar på bilden)
 LIISA: varför
 HENNA: siksi
 LIISA: tycker du om färgen
 HENNA: joo
 LIISA: vilka andra
 HENNA: [toi on rumin
 LIISA: varför
 HENNA: siks kosk siinä on tommosta väriä mä en tykkää tuosta väristä
 LIISA: alltså va e de mörkblå eller
 HENNA: joo-o ja sit toiseks ihanin on mun mielestä tää kun tää on (.) tää on niin ihanan värinen
 LIISA: jä de e sant ja tycker också om den gröna
 HENNA: [ja sit tää on kolmanneksi tai vikaksi
 LIISA: jä
 HENNA: siinä oli kaikki

Sammanfattningsvis kan det konstateras att Hennas språkval och annat kommunikativt beteende vid ritningsuppgiften avviker sig från hennes kommunikativa beteende vid observationerna. Kontexten och samtalspartnern påverkar hennes kommunikation enligt min mening. Under observationerna talade hon ibland enbart finska med vuxna men det vanligaste var att hon använde båda språken under ett samtal. Vid den här uppgiften väljer hon att tala endast finska, tar inte initiativ på samma sätt som i de situationer som jag

observerat och är inte så villig att svara eller diskutera. Under observationerna skulle hon kunna beskrivas som en käck tjej med positiv underton men här är hon klart irriterad.

När det var Leenas tur att berätta om sina ritningar fick jag känslan att hon var nervös och generad och inte kände sig helt trygg i situationen som kom överraskande för henne mitt på dagen. Vi hade inte heller setts på flera månader så Leena kanske var lite blyg för mig. Ändå berättar Leena om sin ritning snällt, vänligt och väldigt lugnt. Hon svarar på svenska och använder inte ett enda ord finska. Leena har som vana att tänka länge på sina svar. Hon håller flera kortare och längre pauser när hon söker ord (t.ex. funderar på färger på svenska) eller signalerar med mm-ljud att hon tänker eller söker ord (exempel 24a). Samtidigt visar Leena att hon kan ta initiativ på svenska. Hon försöker själv berätta vidare (signalerar med mm-ljudet) och fortsätter med att nämna att det finns också moln i ritningen även om mitt korta svar (*ja*) kan uppfattas som att jag är nöjd med svaret och tar turen (exempel 24b).

Exempel 24a (Leenas ritning)

LIISA: vilka alla färger har du använt
 LEENA: mm röd
 LIISA: ja
 LEENA: mm (.) orange (4) mm (.) grön (3) å gul å blå

Exempel 24b (Leenas ritning)

LIISA: va har du ritat eller gjort eller (.) va föreställer den här bilden
 LEENA: [mmm
 LEENA: dom här e blommor
 LIISA: blommor (.) ja
 LEENA: mm (4) mm
 LIISA: va annat finns i
 LEENA: de e sol
 LIISA: ja
 LEENA: mm (.) å moln

När man talar på tumanhand med Leena svarar hon på frågorna men det tar ofta tid och hennes svar är ofta korta jakande eller nekande om frågan kan besvaras med *ja* eller *nej*. Leena har svårt att komma på motiveringar eller längre svar vilket kom fram även under observationerna. Ett av hennes längsta svar i ritningsuppgiften är en nästan fast fras "*jag kommer inte ihåg*" (exempel 24c). Även under observationerna var den här typen av svar vanliga (jfr Vesterbacka 1991 om holofraser). När jag ber henne berätta mera om sin

favoritblomma tänker hon länge och jag får den känslan att hon behöver ytterligare frågor för att diskussionen ska gå vidare.

Exempel 24c (Leenas ritning)

- LIISA: jå (.) när har ni (.) när har ni gjort de här
 LEENA: mm (.) ja kommer inte ihåg
 LIISA: jå (.) tycker du att det är roligt att pyssla med sånt här eller
 LEENA: jå
 LIISA: jå (.) vill du berätta nånting annat om den här
 LEENA: nä
 LIISA: vilken är din favoritblomma
 LEENA: mm (4) det här (pekar på bilden)
 LIISA: varför
 LEENA: mm (2) mm (4) mm (5)
 LIISA: tycker du om färgen
 LEENA: jå
 LIISA: jå den där blåa knappen (.) eller (.) om orange
 LEENA: ... (pustar)
 LIISA: jå (.) den e jättefin (.) tycker du själv

Att situationen kom plötsligt och att jag inte är en bekant vuxen för henne påverkar säkert Leenas kommunikativa beteende. Det är värt att notera att Leena inte använder ett enda ord finska men hon använder inte många svenska ord heller eftersom svaren genomgående är korta, ofta ett ord, och hon håller flera långa pauser när hon söker ord. Hon behöver uppmuntran och hjälp för att komma vidare.

Den andra uppgiften, docklek, spelades in direkt efter den första uppgiften. Henna var fortsättningsvis på dåligt humör och protesterade mot uppgiften. Det känns som om Henna gjorde ett medvetet uppror mot situationen genom att tala finska. Hon hinner säga tre gånger på finska att hon inte vill leka innan hon blir intresserad av situationen (exempel 25a). Henna dominerar och Leena tar en åskådarroll och fnittrar när Henna gör sig löjlig.

Exempel 25a (Docklek HL)

LIISA: ja tänkte att vi sku leka
 HENNA: en mä haluu leikkii
 LIISA: att de här flickorna kommer från sverige
 HENNA: ei mä en haluu leikkiä mitään
 LEENA: (fnittrar)
 LIISA: va sku ni fråga den här flickan som kommer från sverige
 HENNA: mä en halua leikkiä mitään (.) mä haluan näyttää tän ja mennä pois
 LIISA: va sku ni vilja fråga henne
 HENNA: ai tältäkö

Vid docklek-uppgiften är Henna ändå aktiv medan Leena är tyst och svarar endast när hon tilltalas. När jag frågar hur gamla de är svarar Henna på finska och Leena på svenska (exempel 25b). Ibland har Leena svårt att få ordet när Henna är så dominerande och talar på Leena. Såsom läraren påpekade funderar Leena ibland så länge att de andra hinner svara istället för henne vilket händer några gånger också under observationerna.

Exempel 25b (Docklek HL)

LIISA: alltså va heter du
 HENNA: henna
 LIISA: hur gammal e du
 HENNA: kuusi
 [...]
 LIISA: okej så e ni syskon (.) vad heter din syster (.) du
 HENNA: ei mikään
 LEENA: [leena
 LIISA: hur gammal e du
 LEENA: sex

Leena hinner svara först en enda gång när jag (eller min docka) frågar om de har varit i Sverige (exempel 25c). Leena behöver uppmuntran för att kunna ta del i diskussionen men igen tar Henna över och försöker avsluta diskussionen med att svara "*ingenting*" på alla frågor. Här använder Henna i varje fall svenska - första gången under dagens inspelningar.

Exempel 25c (Docklek HL)

- LIISA: har ni nån gång besökt sverige (.) har ni varit i sverige
 LEENA: jä
 HENNA: [mä olen ollut
 LIISA: var i sverige har ni varit
 LEENA: mm
 LIISA: minns du leena
 LEENA: nej
 LIISA: har ni varit i stockholm
 LEENA: jä
 LIISA: va gjorde ni i stockholm
 LEENA: mm
 HENNA: ingenting
 LIISA: besökte ni några roliga ställen
 HENNA: ingenting

Diskussionen fortsätter så att jag frågar om deras sommarplaner (exempel 25d). Även om jag riktar frågan till Leena hinner Henna, som har bytt språket till svenska, svara först. Hon kodväxlar till finska endast när hon inte kommer på hur man säger *espanjaan* (till *Spanien*) på svenska. Leenas svar är igen korta. Hon har inte behov av att berätta mera utan klarar sig med korta jakande svar när Henna redan har berättat om deras sommarplaner.

Exempel 25d (Docklek HL)

- LIISA: va ska ni göra på sommaren (.) va ska du leena göra på sommaren
 HENNA: ingenting vi ska på bara dit åå va e de (.) espanjaan bara vi går espanjaan å ingenting gör vi där
 LIISA: va tycker du leena (.) e de roligt att åka till spanien
 LEENA: jä
 LIISA: med mamma å pappa
 LEENA: jä

Sedan kommer Henna plötsligt på att hennes docka är en sjöjungfru. Henna är aktiv och vill nu tala även om hon i början motsatte sig att delta i hela diskussionen. Hon svarar på mina frågor men övergår till att använda endast finska (exempel 25e).

Exempel 25e (Docklek HL)

- HENNA: tää on vedenneitoprinsessa (.) mä oon nähny yhen elokuvan barbielokuvan jossa on merenneitoprinsessa
 LIISA: okej hon e sjöjungfru
 HENNA: niin
 LIISA: å prinsessa (.) va heter hon
 HENNA: hmm
 LIISA: ja ha hört om en sjöjungfruprinsessa som heter ariel
 HENNA: mäkin oo mutta tää ei oo mikään prinsessa vaikka tää on barbi
 [...]
 LIISA: men har ni sett den om ariel
 HENNA: ei
 LIISA: men ni har hört om henne
 HENNA: mm (.) koska siitä on aina prinsessalehdissä ja sen sen (.) ja sen semmosissa

Efter att vi talat en stund om sjöjungfruar försöker jag engagera Leena och hennes docka i diskussionen med min och Leenas docka men Henna vill fortsättningsvis berätta om sin sjöjungfru (exempel 25f). Leena hinner inte ta ordet även om hon tydligt börjar tänka på svaret. Henna avbryter min fråga till Leena på nytt.

Exempel 25f (Docklek HL)

- LIISA: hur mår du (frågar Leenas docka)
 LEENA: bra
 LIISA: jä (.) va har du gjort idag
 LEENA: mm
 HENNA: [det här e min sjöjungfru titta nu
 LIISA: jä den e jättefin
 HENNA: oikeesti tää ei oo (.) tän pyrston saa pois
 LIISA: jä (.) vad har du gjort
 HENNA: [haluat sä nähä sen jalat (.) tossa (.) ja ne voi tunteakin [...]

Jag försöker för tredje gången få Leena att berätta vad hon har gjort idag men samma mönster upprepas: Leena tänker och håller sig tyst och Henna börjar berätta om en skog som ligger nära deras hem (exempel 25g). Hon byter plötsligt till svenska när hon fortsätter sin berättelse om varför de inte får gå till skogen men avslutar berättelsen på finska. I avsnittet på svenska sker det kodväxling till finska vilket enligt min mening beror delvis på avsaknad av ord (t.ex. *punkkeja* = *fästingar*) och delvis på att vissa aktiviteter har upplevts endast på finska (*polkumetsä* ~ *stigskog*, antagligen barnens egen benämning på en viss skog) (jfr Vesterbacka 1991, Harju-Luukkainen 2007).

Exempel 25g (Docklek HL)

- LIISA: så leena va har du gjort idag
 LEENA: mm (.) leka
 LIISA: ja (.) du har varit ute i skogen (.) ni har båda varit ute i skogen
 LEENA: mm
 HENNA: [mut me ei enää voida mennä yhteen hauskaan paikkaan
 LIISA: alltså till vilket ställe
 HENNA: yks metsä joka on ihan meidän lähel (.) se on kauniin näkönen (.) jo det vi kan inte gå mera dit för att det e så många punkkeja för de e så varjoisaa å sånt där men här (.) där ugglornas metsä e inte så varjoisaa å där e också en polkumetsä men där metsän sisälle får man inte gå men där polulla saa
 LIISA: jä
 HENNA: för att det e metsän sisällä det e så (.) punkkeja så mon- monta
 LIISA: jä
 HENNA: ja jos poimii sieltä joku kukkii (.) kukan niin siinä on tuhat tai sata punkkii mukana

Efter diskussionen om skog börjar Henna berätta på finska om prinsessor och om frön som växer i mammas mage. Hon är ivrig att tala men har svårt att koncentrera sig på mina frågor och att leka med dockor. Efter en stund anser jag att det är dags att avsluta diskussionen men då meddelar Henna på finska att hon har hittat på ett namn till sin docka (jag ställde frågan tidigare, se exempel 25e). Leena svarar nekande till frågan om namn på hennes docka men Henna upprepar på svenska att hon har hittat på ett namn.

Exempel 25h (Docklek HL)

- LIISA: [...] om ni inte har nånting annat att säga till prinsessan
 HENNA: mut mulla on yks pieni juttu että tää on mun prinsessamerenneito ja mä oon keksiny tälle nimen xxx
 LIISA: alltså va heter hon
 HENNA: merilja
 LIISA: ja (.) å va heter hon (.) leena (.) har du hitta på nåt namn
 LEENA: nej
 LIISA: nej
 HENNA: men jag har hittat på (.) merilja

Om Hennas utåtriktade och nyfikna karaktär berättar också det att efter inspelningen blir Henna intresserad av bandspelaren (exempel 25i) som ingen annan av informanterna lade märke till. Leena följer med och fnittrar när Henna börjar rabbla upp en ramsa på finska.

Exempel 25i (Docklek HL)

LIISA: så spelar den in allt som vi säger
 HENNA: apua (.) sit sä voit kuunnella meitä joka päivä
 LIISA: nå int ska ja lyssna på er varje dag [...]
 HENNA: apua
 LEENA: (fnittrar)
 HENNA: apua papua kissa syö rapua (.) apua papua kissa syö rapua
 LEENA: (fnittrar)

Hennas och Leenas olika sociala stilar spelar en stor roll för deras språkanvändning och kommunikativt beteende. Henna har insett att hon kan använda både finska och svenska och berätta om det som hon vill på vilket språk som helst medan Leena använder sina två språk återhållsamt och alltid separat.

4.3 Siljas och Minervas språkanvändning vid observationstillfällena

Under den första observationsdagen i februari observerade och spelade jag in fri lek (Pyssel & spel) och en styrd förskolestund samt barnens lunch (Matstund) och min diskussion med Silja och Minerva om förskolemapparna (Mappar I). Under den andra observationsdagen fortsatte vi diskussionen om förskolemapparna (Mappar II) och då observerade jag även fri lek och annan daglig verksamhet.

Silja och Minerva väljer oftast språket enligt samtalspartnern (jfr Berglund 2008 om medvetet språkval och strävan till konsekvens). I en situation som en vuxen styr eller är inblandad i talar Silja och Minerva huvudsakligen svenska (jfr Södergård 2002 och Savijärvi 2011 om interaktion med läraren) men kommentarer som de riktar till varandra eller till kamrater är på finska (exempel 26) (jfr Savijärvi 2011).

Exempel 26 (Pyssel och spel)

MINERVA: ja vill göra den här
 LÄRAREN: mhm
 MINERVA: sun pupulla ei oo näitä silja
 SILJA: ai mitä
 MINERVA: näitä
 SILJA: ups (.) ei ookaan

När Silja och Minerva visar sina s.k. förskolemappar till mig med två kamrater försöker jag låta dem berätta ganska fritt och inte styra diskussionen för mycket. Flickorna talar för det mest finska i situationen (exempel 27) men när jag ställer några frågor på svenska svarar de kort på svenska men byter lätt till finska (exempel 28). Jag tolkar språkbytena som att de upplevde situationen (Mappar I) som fri, icke-lärostyrd, där de riktar sina kommentarer om mappens innehåll mera till varandra än till mig (jfr Savijärvi 2011). Samtidigt fortsätter de lätt att tala finska som följd av utlösningseffekten (jfr Vesterbacka 1991).

Exempel 27 (Mappar I)

SILJA: ai juu tää on tää tää oli ihan sairaan vaikee
 MINERVA: mä en oo tehny tota vieläkkään kun se oli niin sairaan vaikee
 IDA: mäkään en oo

Exempel 28 (Mappar I)

LIISA: så hurdant hus var det
 SILJA: ja bor (.) jag å minerva bor
 MINERVA: [meil on (.) meil on paljon isompi mäki tänne ylös
 SILJA: niin on
 LIISA: alltså bor ni i ett sånt hus
 SILJA: joo
 MINERVA: joo
 SILJA: joo mut se on paljon isompi se on paljon korkeempi

I kommunikationen med läraren och andra svensktalande vuxna talar Silja och Minerva svenska enligt regeln ju mer styrd situationen är, desto mer använder de svenska. När Silja eller Minerva riktar sina kommentarer direkt till en vuxen använder de båda nästan alltid enbart svenska (exempel 29 & 30).

Exempel 29 (Pyssel och spel)

SILJA: ja e färdigt (säger till läraren)
 LÄRAREN: fint skrev du ditt namn
 SILJA: ja har skrivit

Exempel 30 (Pyssel och spel)

MINERVA: va ska ja sen göra ska ja klippa det här (frågar läraren)

De svarar också oftast på svenska på lärarens och barnskötarens frågor (exempel 31 & 32). De svarar båda snabbt och väntar inte på att de blir tilltalade utan tar samtalsturen själva.

Exempel 31 (Pyssel och spel)

SKÖTARE: försök hitta på namn på varenda djur som ni vet (.) vad satt du för djur där

MINERVA: ja satt en apa å en pelikan

Exempel 32 (Matstund)

LÄRAREN: va gjorde ni i förskolan idag

SILJA: nå (.) vi gjorde de en sån där (.) Mirva läsa de en jätte jätte kort saga (.) å de där de va slut å (.) där läsa de va hände de sen (.) rita du de å xxx rita det

LÄRAREN: va de svårt

SILJA: nää

MINERVA: nå de va lite

Även om de talar gärna och ofta svenska är de båda, Silja och Minerva, benägna att kodväxla ofta till finska (exempel 33 & 34) (jfr Södergård 2002 om benägenhet att kodväxla). Jag tolkar det så att kodväxlingen till finska mestadels beror på avsaknad av ord i snabbt spontant tal (jfr Vesterbacka 1991, Harju-Luukkainen 2007).

Exempel 33 (Pyssel och spel)

LÄRAREN: vem va den som knacka på fönstret

SILJA: talgoxen

LÄRAREN: va ville den ha

SILJA: så där siemeniä

Exempel 34 (Pyssel och spel)

LÄRAREN: kommer ni ihåg hur man spelar

BARN: nää

MINERVA: ja har unohtaa det

När Silja och Minerva för andra gången presenterade sina förskolemappar åt mig (Mappar II) var inga kamrater närvarande. När de talar om sina förskolemappar på finska kodväxlar de till svenska vid ord som hör intimt samman med inlärningsituationen, t.ex. när de memorerar namn på olika uppgifter eller ord som hör intimt samman med uppgiften (exempel 35) (jfr Vesterbacka 1991). Eftersom diskussionen nu var mera en dialog mellan mig och Silja och Minerva använde de mera svenska än förra gången när de talade mera med sina kamrater (exempel 36) (jfr Södergård 2002 om lärarens inverkan, Berglund 2008 om samtalspartens språkval).

Exempel 35 (Mappar II)

MINERVA: täs on förskolakansio

SILJA: joo ku me meil oli (.) joulun niin tota noin me saatiin julkorttommoset jutut ja niihin me sit tehtiin

Exempel 36 (Mappar II)

SILJA: här e sen (.) den dä äffä (.) fot å (.) fruktar

LIISA: jä

SILJA: å här e estelles kaka som ja ritade å ee efterrätt

LIISA: får ni själv bestämma

SILJA: jä vi va ska vi klippa å här e dee (.) doktor å daniel

LIISA: ni hade båda daniel

MINERVA: jä (skrattar)

SILJA: å här e de va de e de samma de som minerva den där som mirva sa (.) å här e den dä tomtesaga

Trots att de nu använde mera svenska med mig bytte de ändå lätt till finska vid längre samtalsturer (exempel 37 & 38) eller när de talade med varandra. Minerva kodväxlar till finska en aning mera och oftare än Silja.

Exempel 37 (Mappar II)

LIISA: va tycker ni att e roligast i förskolan

SILJA: nå mm att trulleboka att göra trullebok (.) de e ganska kivaa

LIISA: va e de

MINERVA: de ee

SILJA: [de e så där bok som ee mm där e så där trulles (.) tehtäviä tai silleen niinku trullen kaa opitaan semmosii juttuja

Exempel 38 (Mappar II)

MINERVA: tässä ois (.) äf-kirjain

LIISA: å va betyder de

MINERVA: de e fot

LIISA: fot

MINERVA: jo det börjar på äffä

LIISA: ja

MINERVA: vi gör xxx ööhön mm asti så där kirjaimia aina (.) kolme kerrallaan

Det primära språket i deras kommunikation med varandra är finska med enstaka svenska lånord (jfr Savijärvi 2011). När Silja, Minerva och deras kamrater håller på att självständigt pyssla med olika slags djurfigurer talar de finska med varandra (exempel 39) men ibland använder de svenska ord såsom *räven* (exempel 40) som hör till inlärningsituationens tema (jfr Vesterbacka 1991). När barnen börjar spela ett djurspel talar de fortsättningsvis finska med varandra men säger några gånger namn på olika djur

på svenska men inte varje gång de nämner ett nytt djur. Också under matstunden när de talar sinsemellan använder de huvudsakligen finska (exempel 41).

Exempel 39 (Pyssel och spel)

MINERVA: mun pupulla silja on näin paljon sinitarraa

SILJA: oho (.) mulla ei oo ihan noin paljoo

Exempel 40 (Pyssel och spel)

SILJA: aaro säkin voit sit tehä ton ketskan eli räven sit (*ketska = kettu*)

Exempel 41 (Matstund)

MINERVA: mul on kaks näkkileipää (skrattar)

SILJA: taas sä halkasit ne

MINERVA: no mitä kyl mä saan halkasta mun näkkileivän

Vid matstunden använder barnen mera svenska i kommunikationen med varandra. Situationen upprepas dagligen som nästan likadan och vissa repliker kan tolkas som fasta fraser som är situationsbundna och som förekommer ofta vid matbordet av en vuxen (exempel 42 & 43) - dock antagligen utan kodväxling (jfr Savijärvi 2011 om utveckling av andraspråkskunskaper i interaktion med läraren & Vesterbacka 1991 om kontext och ritualisering).

Exempel 42 (Matstund)

SILJA: får ja bröd

IDA: jo

SILJA: får ja smör

MINERVA: vänta lite

SILJA: mä arvasin (Barnen skrattar)

SILJA: vänta lite

Exempel 43 (Matstund)

SILJA: ids int sotkea

(Barn skrattar)

IDA: du e sottapytty

MINERVA: jo ja e lite sottapytty (skrattar)

ARVI: du e minerva sottapytty

MINERVA: å du e arvi sottapytty

[...]

SILJA: arvi å minerva ids int leka (.) ida mä keksin hyvän rimmin (.) arvi å minerva ids int leka (.) arvi å minerva ids int leka

ARVI: ei se rimmaa

MINERVA: [ei se rimmaa

SILJA: arvi å minervaa ids int lekaa (.) ne molemmat loppuu aahan

Dialogen på svenska vid matbordet har en lekfull ton, barnen skämtar med att imitera vuxna. Silja börjar också leka med språket och visar att hon kan vara kreativ med sitt andraspråk även om hennes kamrater inte tycker om hennes lilla ramsa.

Jag observerade Silja och Minerva i många olika slags situationer och generellt sett stämmer mina observationer bra överens med lärarens beskrivning av Silja och Minerva. I situationer som jag observerade lekte de fritt inomhus och deltog i styrd verksamhet (samling och sagostund) med en vuxen eller engagerades i olika slags rutinsituationer såsom måltid och tambur. Med Silja och Minerva var jag en aning mer aktiv som observatör än med Henna och Leena t.ex. när jag bad Silja och Minerva presentera sina förskolemappar.

Såsom läraren konstaterade är flickorna pratsamma (jfr Mård 2002 om sociala stilar). Enligt min uppfattning är de glada, pigga och sociala och talar gärna svenska. Ingenta kan beskrivas såsom tystlåten eller blyg och deras sociala stilar är ganska lika men Silja kan i viss mån dominera kommunikationen i olika slags sociala situationer. Till exempel när de visade sina förskolemappar för mig var det Silja som talade mest. Hon presenterade även några av Minervas teckningar fast Minerva påpekade att det är hennes mapp och hennes teckningar. Båda är ändå utåtriktade och aktiva i både styrd och fri verksamhet och var inte blyga för mig. De kommunicerar gärna med läraren och kamraterna på eget initiativ, tar ordet spontant och påbörjar nya samtalsämnen i alla slags situationer som jag observerat.

4.4 Siljas och Minervas språkanvändning vid de förberedda uppgifterna

Vid den förberedda uppgiften var Silja glad och pigg och började genast berätta om sin ritning på svenska. Under hela ritningsuppgiften talade hon svenska men kodväxlade till finska vid avsaknad av ord. Hon kommer inte på ordet *purjehdusretkelle* (~ *segeltur*) men i följande tur använder hon det korrekta ordet *segelbåt* - kanske på grund av att jag använde ordet *segla* (exempel 44a). Silja har som tendens att övergeneralisera etablerade språkregler (i exempel 44a felaktig tempusböjning *fådde* av verbet *få* och felaktiga

possessiva pronomina *vårs, vis*) men fenomenet förekommer också hos förstaspråksinlärare (Abrahamsson 2009: 57) och påverkar inte Siljas kommunikativa beteende i sig utan hon tar initiativ och för diskussionen vidare.

Exempel 44a (Siljas ritning)

- LIISA: va har du ritat
 SILJA: så vi gå sommar e e purjehdusretkelle
 LIISA: så ni seglar (.) seglar ni mycke
 SILJA: mm nå vi fädde det imorgon ee igår vi fädde det en egen segelbåt
 LIISA: okej
 SILJA: jag och minerva fädde de
 [...]
 SILJA: ee igår var det vårs födelsedagar
 LIISA: okej (.) hur mycket fyllde ni
 SILJA: em ... (viskar ohörbart och räknar med fingrarna) sju
 LIISA: sju (.) å du ska till skolan på hösten
 SILJA: jo
 LIISA: jä
 SILJA: så här e vis segelbåt

Silja talar flytande, berättar själv om sin ritning och håller inte långa pauser förutom när hon räknar i huvudet (44a) och andra gången när hon förstår min fråga fel (exempel 44b). Jag tolkar det så att hon först tror att jag menar hennes egen segelbåt som hon fick som gåva föregående dag. Ordet *mökillä* (*på stugan*) hör till hennes finskspråkiga liv utanför daghemmet så det är sannolikt att ordet är naturligare för henne på finska (exempel 44b) (jfr Mård 2002 om ord utanför daghemsmiljön).

Exempel 44b (Siljas ritning)

- LIISA: jä (.) har du varit på en segelbåt tidigare
 SILJA: ne-e (4) eller jo ja har varit på en segelbåt å ja har seglat
 LIISA: du har segla också
 SILJA: jä-å
 LIISA: de e jätte
 SILJA: [mamma och pappa ha (.) ee på mökillä en segelbåt

Silja hade gjort två ritningar och hon börjar själv berätta om den andra ritningen (exempel 44c) när hon tycker att hon inte har mer att säga om ritningen med segelbåten. Hon fortsätter att använda svenska men när hon berättar om lekarna med kamrater kodväxlar hon ganska mycket till finska: *kaa* (*med*), *silta* (*en bro*), *kiveltä kivelle* (*från sten till sten*). Silja använder svenskans strukturer vilket syns i att hon använder obestämd artikel *en*

före substantivet *silta* (*bro*). Barnens gemensamma förstaspråk är finska och de talar huvudsakligen finska med varandra och leker på finska vilket kan vara orsaken till kodväxlingen här.

Exempel 44c (Siljas ritning)

- SILJA: jå (.) å här e när vi var (.) i skogen i där så (.) mm här äter jag smörgås
 LIISA: okej så ni hade lite smörgåsar å sånt me er
 SILJA: jo
 LIISA: tycker du om att gå i skogen
 SILJA: jo
 LIISA: brukar du göra det (.) också med mamma och pappa
 SILJA: nå jo-o
 LIISA: mm (.) nå va annat har du här (.) här e (.) nåt
 SILJA: xxx (.) vi har gjort på (.) inas och arvis å lillis kaa sån här en silta här kivelä
 kivelle
 LIISA: ahaa en sån
 SILJA: jo å här sätter vi alltid rytts (.) rycksäckar

Silja väljer alltså att tala huvudsakligen svenska med mig med kodväxling till finska vid enstaka ord. Det kan konstateras att Silja talar spontant och fritt och för själv diskussionen vidare vid flera tillfällen och väntar inte endast på samtalspartners frågor för att berätta mera.

Minerva kom också glatt till rummet för att berätta om sina ritningar men hon var ganska fåordig. Samtalet löpte så att hon svarade på mina frågor men de flesta av hennes svar var korta jakanden eller nekanden och förde inte samtalet vidare. Minerva har som vana att kodväxla till finska ganska mycket vid olika substantiv (exempel 45a): *puumajamökillä* (~ *trädkojstuga*), *lampi* (*liten sjö*), *onki* (*metspö*) Orden hör till hennes fritid och det är möjligt att hon har använt dessa ord endast på finska med familjen (jfr Harju-Luukkainen 2007 om benämningsfärdigheterna och kodväxling som en kommunikationsstrategi & Mård 2002 om föremål utanför daghemsmiljön). På samma sätt som Silja använder även Minerva felaktig tempusform *vis* (*vår*).

Exempel 45a (Minervas ritning)

LIISA: så minerva va har du rita (.) du har också hunnit göra två
 MINERVA: jä
 LIISA: om du först vill berätta om den här
 MINERVA: jo (.) här e vis puumajamökillä
 LIISA: jä
 MINERVA: å där e lampi å e e va mm __
 LIISA: metspö
 MINERVA: jo
 LIISA: jä
 MINERVA: å här e en onki

Det blir uppenbart att Minerva inte förstår (behärskar) ordet *metspö* som jag försöker hjälpa henne med. Hon tror antagligen att jag säger ordet *lampi* på svenska. Samma vilja att visa förståelse (eller oförmåga att visa icke-förståelse, jfr Savijärvi 2011) syns även lite senare (exempel 45b) när jag vid inspelningstillfället hörde att de skulle ha en stuga i Puumala (en ort i Savolax) och Minerva rättar inte till mitt fel. Först vid transkriberingen uppfattade jag att hon talade om *puumajamökki* (~*trädkojstuga*) och inte om en stuga i Puumala.

Exempel 45b (Minervas ritning)

LIISA: brukar ni gå ofta till stugan i puumala sa du
 MINERVA: mm
 LIISA: går ni ofta dit på sommaren
 MINERVA: mm

Diskussionen om den andra ritningen löper på samma sätt (exempel 45c). Minerva talar i princip svenska men hon svarar kort på mina frågor och kodväxlar till finska vid några substantiv. Kodväxlingen handlar om avsaknad av ord enligt min mening vid ordet *metsäretkellä* (*skogsutflykt*). Minerva försöker också söka det svenska ordet för *vesipullo* (*vattenflaska*) och håller en lång paus men kommer inte på ordet på svenska. Det är också möjligt att ordet *karjalanpiirakka* (*karelsk pirog*) är starkt etablerat på finska och kommer naturligare på finska (jfr Vesterbacka 1991, Mård 2002).

Exempel 45c (Minervas ritning)

LIISAI: och här
 MINERVA: mm ja e metsäretkellä
 LIISA: på skogsutflykten idag
 MINERVA: ja
 [...]
 LIISA: så var finns det här (.) du sitter nånstans
 MINERVA: ja å äter
 LIISA: äter (.) hade ni (.) va hade ni med er
 MINERVA: en karjalanpiirakka å vindruvor
 LIISA: ja-a
 MINERVA: å mm (3) vesipullo

Största delen av samtalet utgörs alltså av mina explicita frågor och Minervas korta svar. Minerva är på gott humör och det känns som om hon förhåller sig positiv mot mig och uppgiften men det är tydligt att i situationen där hon är ensam med mig är hon mera tystlåten än med sina kamrater. Hon kodväxlar till finska vid flera tillfällen men använder för det mesta svenska strukturer. Hon svarar vänligt men är inte själv aktiv i att ta samtalsturen. Hon kan ändå initiera på svenska och föra samtalet vidare

När Minerva var färdig med sin ritningsuppgift fortsatte vi genast med den andra uppgiften, docklek, där båda syskonen var närvarande. Silja och Minerva var båda positivt inställda mot situationen och jag behövde inte locka dem att välja dockor utan de var genast med i leken (exempel 46a). Silja tar ordet genast i början och gör det även senare vid andra tillfällen. Hon har varit i viss mån dominerande även tidigare i fria leksituationer och verkar ta en ledande roll också nu. Minerva följer Siljas exempel och uppkallar sin docka efter sig själv (exempel 46b).

Exempel 46a (Docklek SM)

LIISA: ja tänkte att ni kan välja en av de här dockorna (.) vilken vill ni ha
 SILJA: ja vill ta det här
 LIISA: va heter den
 SILJA: den heter silja
 LIISA: okej (.) å din docka heter
 MINERVA: minerva
 LIISA: trevligt att träffas (.) hej (leker med dockan)
 SILJA: trevligt att träffas (.) hej
 LIISA: va heter du
 SILJA: ja heter silja
 LIISA: å hur gammal e du
 SILJA: ja e (4) sju

Exempel 46b (Docklek SM)

LIISA: hejsan (hälsar minervas docka)
 MINERVA: hej
 LIISA: va heter du
 MINERVA: ja heter minerva

Efter att vi har presenterat oss börjar jag ställa frågor bl.a. om deras sommarplaner. Minerva behöver litet mera explicita frågor som är riktade direkt till henne men hon visar också att hon kan svara aktivt och låter inte alltid Silja ta ordet först (exempel 46c).

Exempel 46c (Docklek SM)

LIISA: va har ni gjort ida
 SILJA: mm
 MINERVA: [vi har lekat
 SILJA: vi har varit ee i skogen

Båda flickorna talar huvudsakligen svenska men kodväxlar till finska vid enstaka ord. Den här gången är det Silja som använder det finska ordet *puumaja* (*trädkoja*) som är en del av deras liv utanför daghemmet (exempel 46d). Silja är oftast den som styr samtalet och Minerva blir lite vid sidan om. Minerva hamnar ibland i skuggan när Silja ivrigt fortsätter sina berättelser (46e). Också när det blir tal om Astrid Lindgrens värld (exempel 46e) fortsätter diskussionen om Ronja Rövardotter, Siljas favoritfigur, ett tag men förstås borde jag ha frågat mera även om Karlsson på taket som var Minervas favorit.

Exempel 46d (Docklek SM)

LIISA: va ska ni göra på sommaren
 SILJA: ee vi sku gå segla
 MINERVA: [segla
 SILJA: jo å sen sku vi gå på vis puumaja å leka där
 MINERVA: [å cykla
 SILJA: å cykla

Exempel 46e (Docklek SM)

LIISA: har ni varit i stockholm
 SILJA: mm jo
 MINERVA: [jo
 SILJA: vi har varit astrid lindgren värld i ee st stockholm
 LIISA: minns ni va var det roligaste där
 SILJA: ee ronja rövar ee
 MINERVA: [katto kassisen liukumäkipiha
 SILJA: ee ronja rövärs ...
 LIISA: rövardotter

Både Silja och Minerva kodväxlar ganska lätt. Tidigare under observationerna var det ofta vid substantiv som kodväxling ägde rum men det skedde även vid längre repliker och ibland bytte de språk flera gånger under ett samtal. Under de förberedda uppgifterna förekommer kodväxling till finska främst vid enstaka ord men på flera olika sätt vid bl.a. verb *ommellut* (*sytt*), substantiv *lentoheppa* (~ *en flygande häst*) och *häntä* (*svans*) och adjektiv *palmikoitu* (*flätad*) (exempel 46f & 46g). Benägenheten att kodväxla kan påverkas av att flickorna är pratsamma och inte kommer på orden så snabbt på svenska (jfr Harju-Luukkainen 2007 om benämningsfärdigheter).

Exempel 46f (Docklek SM)

LIISA: du har också en fin klänning (pekar på siljas docka)

SILJA: mm ja ee har ommellut den

Exempel 46g (Docklek SM)

MINERVA: å bella e lentoheppa

LIISA: kan hon flyga

SILJA &

MINERVA: jä

SILJA: jä (.) å bellas häntä e palmikoitu

Under docklek-uppgiften initierar de själva flera samtalsämnen bl.a. om leksakshästen Bella (exempel 46g) och deras hundar Tyrsky och Sade (exempel 46h) (jfr Vesterbacka 1991 om kreativ egenproduktion). Djur är ett vanligt tema i språkbad och Silja kan använda det korrekta ordet *valp* men vid samtalsämnen som inte berör daghemmet är kodväxlingen vanligare. Det är sannolikt att ordet *täystuho* (lekfullt uttryck för att hunden förstör allt) kommer från språkbruket hemma hos flickorna.

Exempel 46h (Docklek SM)

SILJA: andra heter tyrsky å andra sade (.) tyrsky är satees valp men tyrsky är inte enää som valp

MINERVA: hon e kymmenen kuukautta

SILJA: tyrsky e täystuho

Båda flickorna talar ändå huvudsakligen svenska och det är endast en gång Minerva ivrigt tar samtalsturen och börjar tala finska men byter snabbt till svenska (exempel 46i).

Exempel 46i (Docklek SM)

LIISA: så att kanske ses vi i sverige nästa sommar

SILJA: jo

LIISA: eller sen följande gång när ni kommer till sverige

MINERVA: ee me mennään ee vi ska gå kesälomalle där på särkänniemi eller eller mm astrid lindgren världen

I docklek-uppgiften är båda Silja och Minerva aktiva och skillnaderna i deras kommunikativa beteende är ytterst små men Silja är den som oftast hinner svara först och som initierar ett samtalsämne. I bådaskommunikation finns kreativ egenproduktion, de talar gärna om ämnen utanför daghemsaktiviteter trots att ordförrådet på svenska inte alltid räcker till.

5 SAMMANFATTNING AV STUDIENS RESULTAT

Undersökningens syfte var att undersöka språkanvändning hos två tvillingpar i svenskt språkbad på daghemsnivå. Genom deltagande observation har jag samlat in material om informanternas språkanvändning och kommunikativa beteende i daghemsmiljö där informanterna deltog i daghemmets dagliga verksamhet bestående av både fri och styrd verksamhet. För att få mera material förberedde jag två kommunikativa uppgifter för informanterna. Dessa diskussionsuppgifter samt en del av observationerna har spelats in och transkriberats. Transkriptionerna fungerade som ett viktigt arbetsredskap för analysen av interaktionen.

Det främsta syftet med undersökningen var att kartlägga informanternas första- och andraspråksanvändning i interaktion med varandra, med kamraterna och med lärarna med fokus på informanternas språkval samt redogöra för informanternas kommunikativa beteende i form av initiativtagande och svarsbenägenhet. Undersökningen syftar också till att jämföra eventuella likheter och skillnader mellan syskonens språkanvändning och kommunikation.

En central forskningsfråga kartlägger informanternas språkval; deras val av språk för kommunikation i olika sociala situationer i interaktion med läraren, kamraterna och med varandra. Mina resultat för språkval presenteras i tabell 3.

Tabell 3. Informanternas språkval i olika kommunikationssituationer

	Med läraren (vuxna)	Med kamraterna	Med varandra
Leena	svenska	finska	finska
Henna	svenska, finska	finska	finska
Silja	svenska	finska, svenska	finska
Minerva	svenska	finska, svenska	finska

Mina resultat stämmer delvis med studier som har visat att språkval påverkas av samtalspartnern och kontexten samt att i språkbad använder barnen mera svenska i lärarstyrda situationer där en stor del av den tidiga andraspråksproduktionen utgörs av respons i interaktion med läraren (Rontu 2005, Berglund 2008, Södergård 2002). Hos alla fanns det en strävan till konsekvens i språkval och informanternas språkval var ofta medvetna (jfr Berglund 2008) men Hennas språkval i interaktion med vuxna var mer osystematiska än hos de övriga informanterna.

Leena var den mest konsekventa i sina språkval. Hon talade enbart svenska med läraren och andra vuxna som initierade samtal på svenska. Leena tycktes hellre hålla tyst i svenskspråkiga situationer än börja tala finska. På basis av mitt material är det ändå svårt att bedöma om tystheten var en del av hennes personlighet, om den signalerade konsekvens och bestämdhet eller om den delvis berodde på luckor i ordförrådet. Leenas svar var ofta mycket korta och den kreativa egenproduktionen på svenska relativt ringa. Enligt läraren, som känt Leena under flera år, är Leenas passiva ordförråd stort så det kan antas att Leenas tysthet inte berodde (enbart) på avsaknad av ord utan är en del av hennes sociala stil och delvis ett resultat av konsekvens i språkval i interaktion med svenskspråkiga vuxna.

Hos Henna fanns det däremot inte ett tydligt medvetet samband mellan språkval och samtalspartner eftersom hon inte var konsekvent med sina språkval i interaktion med läraren och andra svenskspråkiga vuxna. Hon valde inte sitt språk enligt samtalspartner eller situation utan använde både svenska och finska med alla vuxna. Hennes språkval påverkades inte heller av lärarens initiativ: hon använde omväxlande båda språken också i lärarstyrda situationer där läraren signalerade eller bad att Henna skulle tala svenska.

Om skillnader i det kommunikativa beteendet i fråga om språkval var stora mellan Henna och Leena var Silja och Minerva mera lika varandra. Deras språk användning skiljde sig inte från varandra i fråga om språkval. Språkvalet hos dem påverkades av situationen och samtalspartnern. Båda talade svenska med vuxna ifall situationen var lärarstyrd och om de kommunicerade direkt med läraren. I lärarstyrda situationer bytte de språket till finska när de kommunicerade med varandra eller riktade en kommentar till någon av kamraterna.

Detta beteende stöds av Savijärvis (2011) påpekande att ett gemensamt förstaspråk är en viktig resurs i interaktion hos språkbadsbarn och att det är vanligt att språkbadsbarn talar finska med varandra.

Också Henna och Leena talade konsekvent finska med kamraterna på samma sätt som med varandra. De kommunikationssituationer där Henna och Leena kommunicerar direkt och enbart med varandra var ganska få i mitt material eftersom syskonen inte lekte tätt med varandra i daghem utan båda hade egna kamrater. Silja och Minerva däremot lekte mycket med varandra i fria leksituationer och de använde huvudsakligen finska med varandra och med kamraterna.

Flera studier har visat att kodväxling är vanligt hos språkbadsbarn och kännetecknande för tidig tvåspråkighet där kodväxling kan ske systematiskt och mångsidigt (t.ex. Vesterbacka 1991, Rontu 2005, Park 2013). Kodväxling har också konstaterats vara systematisk och diskursrelaterad och fungera som en medveten kommunikationsstrategi (Berglund 2008, Rontu 2005, Park 2013). Vesterbacka (1991) och Harju-Luukkainen (2007) har ytterligare påpekat att språkbadsbarn är kreativa i sitt språkbruk och använder mångsidiga kommunikationsstrategier för att kunna uttrycka sig bättre i snabbt spontant tal. Enligt Södergård (2002) spelar också personligheten en roll för benägenheten att kodväxla.

Kodväxling, blandade uttryck och byte av språk inom en mening eller i ett samtal var vanligt hos mina informanter förutom hos Leena (tabell 4). När mina informanter upplevde problem i kommunikation var kodväxling den främsta kommunikationsstrategin hos Henna, Silja och Minerva. Kodväxlingen hos dem var enligt min tolkning inte systematisk eller en medveten diskursrelaterad strategi utan en kommunikationsstrategi de utnyttjade i snabbt spontant tal. Leena höll sig tyst vid problem vilket bevisar att kodväxling också kan vara beroende på personligheten (jfr Södergård 2002). Det skulle vara intressant att se hur det skulle påverka Leenas kommunikativa beteende ifall hon utnyttjade kodväxling som en kommunikationsstrategi.

Tabell 4. Orsaker till kodväxling och till vilket språk informanterna kodväxlade

	Leena	Henna	Silja	Minerva
Avsaknad av ord	-	finska	finska	finska
Aktivitet utanför daghemsmiljö	-	finska	finska	finska
Utlösningseffekt	-	finska	-	-
Ord som hör till inlärningsituation	-	-	svenska	svenska
Språkliga reflektioner	-	-	svenska	svenska

Harju-Luukkainens undersökning (2007) visade att språkbadsbarn hade riktigt goda språkkunskaper i hörförståelse medan benämningsfärdigheterna inte var lika bra. Kodväxling hos alla mina informanter orsakades oftast av avsaknad av ord som enligt Vesterbacka (1991) är en orsak till kodväxling. Vid avsaknad av ord använde mina informanter inte ord med likadan betydelse eller likadant uttal eller hittade på nya, icke-igenkännbara ord som skulle likna de korrekta uttrycken (jfr Harju-Luukkainen 2007) utan de kodväxlade till finska.

Mårds (2002) resultat visade att språkbadsbarn har svårigheter med benämning av sådana aktiviteter och föremål som inte direkt berör daghemsaktiviteter och -miljö. Vesterbacka (1991) har angett detta som en orsak till kodväxling och detta var också en vanlig orsak till kodväxling hos mina informanter Henna, Silja och Minerva. I vissa fall var det ändå svårt att avgöra orsaken till kodväxling eftersom jag inte känner till barnen väl och storleken på deras ordförråd är svår att bedöma på basis av mitt material.

På samma sätt som hos informanterna i Vesterbackas (1991) material skedde Hennas kodväxling i samtal med lärare och närmast på lexikal nivå. I Vesterbackas material var det vanligast hos nybörjare att satsstrukturen var från förstaspråket med lån från andraspråket men hos Henna, som var i språkbad redan för tredje året, var det vanligast att hon kodväxlade till finska men satsstrukturen var från andraspråket. För Henna var det också vanligt att hon fortsatte att tala finska med läraren när hon precis innan hade

engagerats i kommunikation på finska med kamraterna. Då kan detta anses vara en s.k. utlösningseffekt (jfr Vesterbacka 1991) som en orsak till kodväxling. Enligt min tolkning berodde Hennas kodväxling ändå oftast på avsaknad av ord eller på att ordet berörde den finskspråkiga levnadsmiljön utanför daghemmet.

Silja och Minerva var också båda mycket benägna att kodväxla till finska i sin svenskproduktion. Kodväxlingen skedde oftast vid enstaka ord och orsakades av avsaknad av ord eller av att samtalet handlade om aktiviteter som berör miljön utanför daghemmet. För det mesta skedde kodväxling vid substantiv men även övriga ordklasser var representerade. Om man söker skillnader mellan Silja och Minerva kan det konstateras att Minerva kodväxlade en aning mera än Silja. Det kan vara en fråga om flickornas individuella sociala stilar eller bero på olikheter i storleken på deras ordförråd. Silja och Minerva kodväxlade också till svenska när de talade finska med varandra eller med kamraterna. Då handlade kodväxling om ord som hörde intimt samman med inlärningsituationen, en orsak till kodväxling enligt Vesterbacka (1991).

I Siljas och Minervas kommunikation syntes ibland språkliga reflektioner vilka är vanliga i andraspråksproduktion hos språkbadsbarn enligt Vesterbacka (1991) och dessa språkliga reflektioner ledde till användning av svenska dvs. till kodväxling till svenska i deras förstaspråksproduktion. Att språkliga reflektioner inte fanns i kommunikationen hos Henna och Leena kan delvis bero på kognitiva faktorer (åldersskillnad mellan tvillingparen) eller helt enkelt på att jag inte observerade en sådan situation.

Andra delen av min första forskningsfråga om informanternas andraspråksanvändning syftade till att redogöra för informanternas deltagande i kommunikation med speciell fokus på initiativtagande och svarsbenägenhet hos dem.

Södergård (2002) och Mård (2002) har båda konstaterat att behov för uppmuntran och hjälp från läraren varierar individuellt. Andra berättar mer självständigt och andra behöver mera stöd. Kreativ egenproduktion (Vesterbacka 1991) som handlar om att språkbadsbarnen förmedlar information om saker utanför daghemsmiljön är enligt min

mening ett tecken på att informanten är villig och ivrig att använda sitt andraspråk och delta i kommunikation.

Henna behövde inte hjälp eller uppmuntran utan hon berättade och deltog i diskussioner självmant. Den kreativa egenproduktionen hos Henna var stor. Ibland var det snarare så att man måste be henne vänta på sin tur och låta andra berätta eller svara i stället. Enligt Mård (2002) använder talföra mer sitt andraspråk och deras ordförråd är bredare. Trots att Hennas sociala stil, initiativtagande och svarsbenägenhet passar väl in i beskrivningen av ett talfört språkbadsbarn kodväxlar hon så pass mycket att det är svårt att dra några slutsatser om storleken på hennes ordförråd. Det kan också påpekas att hon behövde ganska mycket uppmuntran i diskussionsuppgiften men enligt min mening och lärarens beskrivning tolkar jag situationen som ett undantagsfall som berodde på Hennas dåliga humör.

Leenas andraspråksproduktion var kraftigt knuten till initiativ från samtalsparter, oftast läraren (jfr med Södergård 2002). Hon svarade när hon tilltalades direkt men initierade själv sällan någonting i ett samtal. Hon visade ändå att hon kan ta initiativ också på svenska men hon behöver mycket tid och uppmuntran. Mårds (2002) resultat om hur språkbadsbarn med olika sociala stilar kommunicerar på sitt andraspråk visade att de tystlåtna svarar hellre på frågor än producerar själva och ibland behöver frågan ställas flera gånger. Beskrivningen passar bra på Leena.

Silja och Minerva deltog också båda gärna i kommunikation med läraren och kamraterna. De visade båda att de kan ta initiativ på svenska och att de inte behöver speciell uppmuntran eller stöd för att kunna förmedla sina budskap. De var kreativa i sin andraspråksproduktion och de initierade själva samtalsämnen och förde diskussionen självmant vidare.

Ett syfte med undersökningen var att söka likheter och skillnader mellan tvillingarnas språkbruk och kommunikativa beteende. Dessa har redan beskrivits i detta kapitel men det kan sammanfattningsvis påpekas att andraspråksutveckling är en individuell process och den individuella variationen i språkkunskaperna kan vara stor (jfr Vesterbacka 1991,

Harju-Luukkainen 2007). Ett centralt forskningsresultat hos Rontu (2005) visade att språkkunskaperna utvecklas på olika sätt hos informanterna och detta kan ses också i mitt material även om tvåspråkigheten hos Rontus informanter var simultant (barn som växte upp i ett tvåspråkigt hem).

Personlighetens betydelse kan inte heller betonas för mycket. Trots att det ena tvillingparet Henna och Leena är identiska tvillingar kommer det tydligt fram i mitt material och analys att deras sociala stilar är väldigt olika och det kan konstateras att personligheten spelar en stor roll också i andraspråksanvändningen. Materialinsamlingsperioden är för kort för att dra långtgående slutsatser om informanternas personligheter men lärarintervjuer och föräldraenkäten gav mig nyttig bakgrundsinformation som bekräftar att Henna och Leena betér sig mycket annorlunda i olika sociala situationer.

I språkanvändningen hos Silja och Minerva var skillnader inte så stora. I viss mån dominerade Silja sådana situationer där båda tvillingarna var närvarande men båda kan beskrivas som talföra och aktiva i sociala situationer. Såsom t.ex. Abrahamsson (2009) har konstaterat är alla språkinlärare individer vilket syns i att tvåspråkigheten är individuell också hos tvillingar som växer upp tillsammans. Att konstatera någonting om syskonen som en inverkan i språkanvändningen skulle kräva mer material där syskonen kommunicerar i olika slags sammansättningar men det är klart att vårt kommunikativa beteende i viss mån alltid påverkas av omgivningen och våra samtalsparter.

6 SLUTDISKUSSION

Min studie om de två tvillingparens språkanvändning i svenskt språkbad bekräftade att språkbadsbarn är kreativa i sitt språkbruk (t.ex. Harju-Luukkainen 2007) och använder sitt andraspråk på många olika sätt redan på daghemsnivå (t.ex. Vesterbacka 1991; Södergård 2002) samt att olikheter i andraspråksproduktion mellan talföra och tystlåtna barn är tydliga (Mård 2002). Studien visade också att andraspråksanvändning är individuell även hos inlärare som vid en ytlig anblick är väldigt lika varandra dvs. hos (identiska) tvillingar. Denna aspekt, jämförelse mellan tvillingarnas andraspråksanvändning, är någonting som inte har varit i fokus inom språkbadsforskning i Finland tidigare.

Att min studie är en fallstudie som berör specifika individer ger upphov till diskussion om resultatet kan eller bör generaliseras. Jag vill betona att mitt syfte snarare har varit att ge en detaljerad beskrivning av denna specifika situation än att ge ett heltäckande klagörande av syskon eller tvillingar i språkbad. Fallstudiens reliabilitet påverkas också av att människors beteende inte är statistiskt utan föränderligt i olika slags sociala situationer. Alla språkinlärare är individer som påverkas både av sina gener och av sin omgivning. Informanternas humör vid materialinsamlingen, t.ex. trötthet eller irritation, kan påverka resultatet på ett avgörande sätt. Observationerna borde således äga rum under en längre period och observatören borde åtnjuta informanternas tillit för att få en så autentisk bild av fenomenet som möjligt. Jag hade möjlighet att observera informanterna och daghemmets dagliga verksamhet endast under en begränsad tidsperiod vilket påverkar materialets bredd eller snarare knapphet.

Andraspråkskällorna ska vara flera och varierande och barnen ska känna att de engageras i meningsfull interaktion så att de upplever ett verkligt behov av att använda sitt andraspråk, såsom påpekades av Rontu (2005) och Berglund (2008). Andra forskare skulle eventuellt samla in åtminstone i viss mån annorlunda material om tvillingparens språkanvändning om omständigheter och tillfällen var annorlunda. Det kan frågas om informanternas andraspråksanvändning, språkval och annat kommunikativt beteende hade sett annorlunda ut om observationssituationerna hade varit flera och t.ex. fokuserats

på lärarstyrd temaundervisning, eller om de förberedda uppgifterna hade varit mera varierande och handlat om andra teman.

Det har också påståtts att det är vanligt att syskonen använder språkbadspråket med varandra (Kaskela-Nortamo 2007) men denna tendens var inte så stark i mitt material. Det återstår också att se om och hur syskonen använder sina två språk hemma med varandra vilket enligt Nuolijärvi (1995) är vanligt. Observationer i hemmiljö skulle ge en bredare bild av informanternas andraspråksanvändning och kommunikativt beteende.

Ytterligare kan det påpekas att observationerna är en krävande undersökningsform och att jag som en oerfaren observatör kanske inte lade märke till alla betydande nyanser i informanternas språkanvändning. När man undersöker barn är det också värt att notera att det är omöjligt att analysera deras språkanvändning utan att ta hänsyn till kognitionen. I vissa fall kan det vara svårt att dra gränsen mellan vad som är lingvistiskt och vad som är kognitivt i deras språkbruk – speciellt om man inte känner barnen väl.

I denna avhandling har jag dock gett en detaljerad beskrivning av hur jag samlat in och analyserat mitt material. Således hävdar jag att studiens resultat och slutsatser baserar sig på empirisk information och är tillförlitliga.

Materialet samlades in våren 2013 så när avhandlingen blir färdig har det gått mer än fyra år sedan insamlingen och informanterna är i dagens läge 10–11-åriga skolelever. Tanken om inlärarespråket som ett system i utveckling får mig att tänka på informanternas andraspråksutveckling och nutida andraspråksanvändning. Harju-Luukkainen (2007) påpekade att skillnader i andraspråksproduktion hos språkbadsbarn ökar varje år: de svaga blir svagare och de med goda färdigheter blir bättre och bättre. Det skulle vara intressant att se hur informanternas andraspråk har utvecklats efter att vi sågs sist och om skillnaderna mellan syskonen har ökat; om det har skett ändringar i deras språkval och annat kommunikativt beteende i interaktion med lärare, kamrater och varandra i olika slags sociala situationer.

REFERENSER

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

Baker, Colin (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4th Edition. Bilingual education and bilingualism 54. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Berglund, Raija (2008). *Ett barns interaktion på två språk: en studie i språkval och kodväxling* [online]. Acta Wasaensia Nr 190. Språkvetenskap 37. Vasa: Universitas Wasaensis [x,x,xxxx]. Tillgänglig:

http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-227-4.pdf

Bergroth, Mari (2007). *Kielikylpyperheet valokeilassa: taustat ja odotukset* [online]. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 145 [9.2.2017]. Tillgänglig:

http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-204-5.pdf

Björklund, Siv, Britt Kaskela-Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors & Mira Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper. Kompendium 4*. Vaasan yliopisto, Lévon-instituutti.

Buss, Martina & Karita Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99* [online]. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46 [8.2.2017]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-811-1.pdf.

Cromdal, Jakob & Ann-Carita Evaldsson (2003). Flerspråkighet till vardags – en introduktion. I: Cromdal, Jakob & Ann-Carita Evaldsson (red.): *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm, Liber. 11-43.

Dulay, Heidi & Marina Burt (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23. 245-258.

Grandell, Citha, Nina Hovi, Britt Kaskela-Nortamo, Karita Mård & Tina Young (red.) (1995a). *Metoder och material som stöder språkanvändning i språkbåd: Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbåd. Kompendium 1.* Vasa universitet, Fortbildningscentralen.

Grandell, Citha, Nina Hovi, Britt Kaskela-Nortamo, Karita Mård & Tina Young (red.) (1995b). *Temaundervisning och stationer i språkbåd: Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbåd. Kompendium 2.* Vasa universitet, Fortbildningscentralen.

Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2016): Föreskrifter och anvisningar 2016:17 [online]. [5.5.2017]. Tillgänglig:
http://www.oph.fi/download/179348_grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2016.pdf

Hammarberg, Björn (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red): *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund, Studentlitteratur. 27-84.

Harju-Luukkainen, Heidi (2007). *Kielikylypydidaktiikkaa kehittämässä: 3-6-vuotiaiden kielikylypylasten kielellinen kehitys ja kielikylypydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa* [online]. Åbo: Åbo Akademis förlag [7.3.2017]. Tillgänglig:
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/29029/HarjuHeidi.pdf?sequence=3>

Holme, Idar Magne & Bernt Krohn Solvang (2002). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund, Studentlitteratur.

Kaskela-Nortamo, Britt (2007). En språkbådslärares vardag. I: Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (toim./red.): *Kielikylypykirja – Språkbådsboken* [online]. Vaasa: Vaasan yliopisto, Levon instituutti [30.1.2017]. 70-76. Tillgänglig:
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf

Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Laurén, Christer (1999). *Språkbud: forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.

Long, Michael (1980). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12. 251-286.

Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Mård, Karita (1994). *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem*. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Mård, Karita (1996). Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. I: Buss, Martina & Christer Laurén (toim.): *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasa: Vaasan yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus. 31-45.

Mård, Karita (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå* [online]. Acta Wasaensia Nr 100. Språkvetenskap 21. Vasa: Universitas Wasaensis [x,x,xxxx]. Tillgänglig:

http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-966-5.pdf

Nuolijärvi, Pirkko (1995). Språkbud och hemspråk. I: Kalin, Maija & Sirkku Latomaa (red.): *Nordens språk som andraspråk 3: Tredje forskarsymposiet i Jyväskylä 24.-25.3.1995*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet, Högskolornas språkcentral. 181-189.

Park, Hyeon-Sook (2013). Kodväxling som grammatiskt fenomen - exemplet svenska-koreanska. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red): *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund, Studentlitteratur. 281-309.

Rontu, Heidi (2005). *Språkdominans i tidig tvåspråkighet: barnets kodväxling i kontext*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Savijärvi, Marjo (2011). *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: Keskustelunanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa* [online]. Helsinki: Helsingin yliopisto [1.3.2017]. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/28155/yhteises.pdf?sequence=1>

Seppänen, Eeva-Leena (1997). Vuorovaikutus paperilla. I: Tainio, Liisa (toim.): *Keskustelunanalyysin perusteet*. Vastapaino, Tampere. 18-31.

Södergård, Margareta (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem: lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia Nr 98. Språkvetenskap 21. Vasa: Universitas Wasaensis.

Vesterbacka, Siv (1991). *Elever i språkbadsskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 155. Kielitiede 19.

Bilaga 1. Enkät till föräldrarna

Kielikylvyn valinta

- I. Miksi valitsitte lapsillenne kielikylpypäiväkodin?
- II. Milloin teitte päätöksen lasten laittamisesta kielikylpypäiväkotiin?
- III. Millaiset odotukset teillä on lastenne kielitaidosta ennen peruskouluun siirtymistä?
- IV. Aiotteko jatkaa kielikylpyä peruskoulussa?

Kielelliset toiminnot kotona

V. Miten usein ja millä kielellä/kielillä kotonanne:

(Käytä alla olevaa asteikkoa arvioidessasi toimintojen yleisyyttä)

- luetaan (kirjoja, lehtiä...) _____
 - kuunnellaan (lauluja/satuja kasetilta/cd:ltä) _____
 - katsotaan (tv, video, dvd) _____
 - pelataan (lauta-, kortti- tai tietokonepelejä) _____
 - lauletaan _____
1. joka päivä
 2. pari kertaa/vk
 3. pari kertaa /kk
 4. pari kertaa/vuosi
 5. harvemmin
 6. ei koskaan

VI. Käyttävätkö lapsenne kotona ruotsia? Jos kyllä, voitko kuvailla millä tavalla, missä tilanteissa jne.

Kielellinen tausta

- VII. Millainen kielellinen tausta teillä on?
- VIII. Mitä kieltä/kieliä kotonanne puhutaan?
- IX. Osasivatko lapsenne ruotsia ennen kielikylvyn aloittamista? Jos kyllä, missä määrin?
- X. Olivatko lapsenne olleet muuten kosketuksissa ruotsin kieleen ennen kielikylpyä? Jos kyllä, millä tavalla?

Vanhempien koulutus ja tutkintonimike.

Käytä alla olevaa asteikkoa koulutustason valinnassa.

Äiti: _____

Isä: _____

- 1) peruskoulu-, kansakoulu-, kansalaiskoulu- ja/tai keskikoulututkinto
- 2) ylioppilastutkinto
- 3) ammatillinen tutkinto
- 4) yliopisto- tai korkeakoulututkinto

Bilaga 2. Transkriberingsprinciper.

Transkriberingsprinciper

(.)	kort paus
(4)	längre paus i sekunder
(fnittrar)	icke-verbal handling
...	tystnad
<u>mm</u> , <u>hm</u>	verbal framtagning som signalerar problem i kommunikation
xxx	otydligt tal
[början på överlappande tal
[...]	utelämnning av en del av repliken eller flera repliker

Exempel (Leenas ritning)

LIISA:	vilken är din favoritblomma
LEENA:	<u>mm</u> (4) det här (pekar på bilden)
LIISA:	varför
LEENA:	<u>mm</u> (2) <u>mm</u> (4) <u>mm</u> (5)
LIISA:	tycker du om färgen
LEENA:	jå
LIISA:	jå den där blåa knappen (.) eller (.) om orange
LEENA:	... (pustar)
LIISA:	jå (.) den e jättefin (.) tycker du själv
LEENA:	jå
LIISA:	å det var roligt att (.) göra den
LEENA:	... (nickar)
LIISA:	mhm