

2000/2001

Laurén

**Toimituskunta/Editorial Board:**

**Puheenjohtaja/Chairman**  
Kauko Mikkonen

**Muut jäsenet/Other Members**  
Jaakko Husa, Jorma Larimo, Matti Linna,  
Antero Niemikorpi, Vuokko Palonen,  
Juhani Stenfors, Marja-Liisa Tuomikoski

**Toimittaja/Editor:**  
Antero Niemikorpi

**Toimitussihteeri/Assistant Editor:**  
Tarja Salo

**Osoite/Address:**

Vaasan yliopisto – University of Vaasa  
PL 700 – P.O. Box 700 (Wolffintie 34)  
FIN-65101 VAASA  
Finland

**Julkaisumyynti / Orders:**

Vaasan yliopisto – University of Vaasa/Publications Unit  
Tarja Salo, Assistant Editor  
puh./tel. +358 (0)6 324 8217  
e-mail tarja.salo@uwasa.fi  
www.uwasa.fi/julkaisu/

Vaasan yliopiston kirjasto – Vaasa University Library  
Sirkka Mäkinen, Secretary  
puh./tel. +358 (0)6 324 8235  
e-mail sirkka.makinen@uwasa.fi

Vaasan yliopiston ylioppilaskunnan kirjakauppa –  
University of Vaasa/Students' Union  
puh./tel. +358 (0)6 317 8831

ISBN 951-683-802-2  
ISSN 0788-6667 = Vaasan yliopiston julkaisu. Tutkimuksia.  
ISSN 0788-6691 = Vaasan yliopiston julkaisu. Tutkimuksia. Kielitiede  
© Vaasan yliopisto

# VAASAN YLIOPISTON JULKAISUJA

PROCEEDINGS OF THE UNIVERSITY OF VAASA  
RESEARCH PAPERS

TUTKIMUKSIA 226

Språkvetenskap 36

Christer Laurén

## Språkbud

Forskning och praktik

Summary

Language Immersion:  
Research and Practice

VAASAN YLIOPISTON  
- KIRJASTO

VASA 1999

## FÖRORD

Språkbad enligt kanadensisk princip bryter mot mycket invariant tänkande om hur man lär sig språk. I synnerhet gör det tidiga fullständiga språkbadet detta. Det har aldrig funnits i Finland före 1987 men väl olika former av språkdränkning, som många i efterhand felaktigt tolkar som språkbad.

Efter att ha lett språkbadsprojektet vid min institution från 1987 till 1997, en period av ständig information om språkbad för olika mottagargrupper, kurser om språkbad för lärare, internationellt samarbete för både forskargrupp och fortbildning, har jag under läsåret 1998–1999 haft nöjet att arbeta som gästforskare vid Europäische Akademie Bozen, enbart med skyldigheten att sköta mitt eget projekt. Direktorn, Stephan Ortner, har gjort mycket för både mig och min familj i Bozen. Tack vare honom förfogade Ulla och jag över ett stort arbetsrum med all utrustning under ett helt år. Den dagliga samvaron med lingvisterna inom Akademien ledde till nya kontakter och projekt.

Utan vännerna Enrico och Luisella hade det inte fungerat. Sociolingvisten pater Kurt på andra sidan Kapuzinergasse/Via dei Capuccini serverade oss rostade kastanjer i sitt kloster och var själv en alltid beredvillig samtalspartner både när det gällde språkbad i Norditalien och flerspråkigheten där.

Samarbetet med katalanska forskare har betytt mycket för mig och för arbetet med de didaktiska aspekterna. Psykolingvisterna Joaquim Arnau och Josep Maria Artigal har under en rad av år varit pålitliga och kreativa samarbetspartner.

Mina studenter, forskarstuderande och kolleger, främst vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet men också vid finska och engelska institutionerna har flitigt och inspirerat medverkat inom projektet, som har blivit ett center för språkbadsforskning och flerspråkighet. Både de och andra har producerat studier som detta arbete bygger på. De

*"I korthet gäller det skillnaden mellan att beskriva ett verktyg, t ex en skruvmejsel, på ett abstrakt sätt och att använda det."*

Allan Janik, Varför är Wittgenstein viktig? 1995

*"Finns det någon bland er som ger sin son en sten när han ber om bröd?"*

Matt. 7:9

har haft forskningsuppgifter där resultaten är ivrigt efterfrågade och de har också skött information och fortbildning och på det sättet blivit kunniga och mångsidiga.

Men språkbadet är till för eleverna och språkbadet är till för alla och envar som vill vara med. Alla kan nämligen lära sig språk. Utan föräldrarnas tro på sina barns möjligheter hade det inte blivit något språkbud, varken i Canada eller i Finland.

Utan Siv, Karita och Martina hade jag inte klarat av all den arbetsbörda språkbadet har inneburit. Jag borde räkna upp många fler som deltar i projektet för att göra dem full rättvisa.

Denna bok innehåller en syntes och analys av enbart det allra första skedet av forskning i svenskt språkbud i Finland, och arbetet kommer att fortsätta liksom det gjort det i Canada. Jag kan inte tillräckligt uttrycka min tacksamhet gentemot min institution, min fakultet och mitt universitet som framsynt har understött språkbudsprojektet. Ilkka Virtanen och i det avgörande skedet Ari Salminen har under sina rektorsperioder sett till att de nödvändiga förutsättningarna för arbetet har givits. Tina Young och Jouko Havunen byggde upp en fungerande fortbildning tillsammans med forskargruppen.

Min hustru Ulla har delat mina intressen så mycket att det kanske ändå var hon som fick mig in på området språkbud, tack vare att hon själv som forskare tidigt fattade intresse för fenomenet. Hon har följt mig både på upptäcktsresan till Canada våren 1980 och till asylen söderom Alperna, där boken blev färdig. Camilla, Maria och, allra mest, Jeannette har varit med om äventyret och de har var och en sina språkliga upplevelser.

Accademia Europea Bolzano den 31 maj 1999

Christer Laurén

## INNEHÅLL

FÖRORD .....	3
ABSTRACT .....	7
1. BOKENS PLAN.....	9
2. HUR KOMMER MAN TILL SPRÅKET? .....	12
3. TIDIGT FULLSTÄNDIGT SPRÅKBAD .....	20
Vilket språkbud?.....	20
Hur ser ett språkbudsprogram ut? .....	22
När kan språkbud lyckas?.....	25
Språkbud historiskt sett.....	30
4. FRANSKT SPRÅKBAD FÖR ENGELSKSPRÅKIGA .....	39
Föräldrarna och språkbudet.....	39
Den första språkbudsläraren i Canada .....	42
Den första forskningsrapporten.....	44
Den andra bestsellern om språkbud .....	47
L2 en följd av nivån i L1 — en teori justeras .....	51
Det analytiska greppet .....	55
Kritiska röster i Canada .....	66
Andra kanadensiska projekt.....	67
Didaktiken fokuserad.....	72
5. SVENSKT SPRÅKBAD FÖR FINSKSPRÅKIGA.....	78
Den första språkbudsgruppen i Finland .....	78
De första åren av språkbud i Finland.....	82
Organisation och första mål för uppföljning.....	86
Elevernas sociala och språkliga bakgrund .....	91
Språkbudets resultat på daghemsnivå.....	94
Språkbudets resultat på skolnivå .....	108
<i>Det svenska ordförrådet.....</i>	<i>108</i>
<i>Meningsbyggnad och kommunikation.....</i>	<i>116</i>

<i>Flickors och pojkars språk</i> .....	119
<i>Finskan – modersmålet</i> .....	120
<i>Läsfärdighet på svenska och finska</i> .....	127
<i>Främmande språk för elever i svenskt språkbåd</i> .....	130
Språkbådseleven hemma .....	133
Språkbådseleven efteråt .....	135
Språkbåd vid universitet .....	137
6. TILLÄMPNINGAR OCH VARIANTER .....	143
Multimediestyrning .....	143
Språkbådsdidaktik inom begränsade ramar .....	145
<i>Svenska som A-språk från första årskursen</i> .....	145
<i>Engelska på fjärde årskursen</i> .....	150
7. TYSKT SPRÅKBAD FÖR ITALIENSKSPRÅKIGA .....	155
Språkbåd i norra Italien .....	155
8. SPRÅKBAD SOM FORSKNINGSSOMRÅDE .....	159
Språkforskarna och didaktiken .....	159
Klassrummets variabler .....	163
Finns det elever som inte klarar av språkbåd? .....	165
9. SLUTDISKUSSION .....	173
Longitudinellt och interaktivt .....	173
Språkpar i språkbåd .....	174
Praktiska perspektiv .....	176
Teoretiska perspektiv .....	177
LANGUAGE IMMERSION: Research and practice .....	179
Litteratur .....	188
Tidningsartiklar .....	199
Intervjuer .....	199
BILAGA: .....	200
<i>Avgörande insatser för svenskt språkbåd</i> .....	200
INDEX .....	203

## ABSTRACT

Laurén, Christer (1999). Språkbåd. Forskning och praktik (Language immersion: Research and Practice). Proceedings of the University of Vaasa. Research Papers No. 226, 205 p.

This book tries in a comprehensive way to sum up and discuss results of research on Swedish immersion (Ch. 5). In order to introduce its readers to some of the extensive research work done in Canada, the book also gives a selective overview of Canadian research, mainly of French immersion but also of double immersion (Ch. 4).

For the research project at the University of Vaasa, didactics was regarded as important from the very beginning. Therefore, all the linguistic research done by the research group always connected acquisition studies with classroom observations. The didactic aspects on immersion are treated in every chapter, especially in Chs 2, 3, 6 and 8. How we define language will determine how we think it is possible to acquire it. Hence, also the concept of language is discussed, especially in Ch. 2. Outside Canada there are not many programmes called immersion programmes working in corresponding settings with corresponding goals. In Ch. 3 definitions are discussed, and in Ch. 7 German immersion for Italians is presented.

Christer Laurén, Department of Scandinavian Languages, University of Vaasa, P.O.B. 700, FIN-65101 Vaasa/Vasa, Finland;  
e-mail: christer.lauren@uwasa.fi

### Key words

Language immersion, Swedish immersion, language acquisition, immersion didactics

## 1. BOKENS PLAN

En redogörelse för resultaten av svenskt språkbud för finskspråkiga kan inte ges utan en relativt grundlig redogörelse för det kanadensiska språkbud som är utgångspunkten, dvs. franskt språkbud för engelskspråkiga. Även om en stor mängd forskningsprojekt om språkbud redan har genomförts i Canada under de mer än 30 år språkbudet har fungerat, är det franska språkbudet i stort sett obekant för forskare, språklärare och lekmän i Norden och i Europa. Språkbudet har satt igång en mångsidig forskning och engagerat en rad framstående forskare och forskargrupper och är redan därför värd närmare bekantskap. Enbart en bibliografi över nordamerikansk forskning på området fyller volymer större än denna. Därför väljer jag att ge en selektiv redogörelse (kap. 4) för vissa miljöers, forskargrupper och forskares projekt. Kriteriet för mitt urval är att dessa miljöer och forskare har arbetat långsiktigt och också originellt med språkbudsforskning.

Utgångspunkten för det projekt som jag har lett, från och med att det svenska språkbudet infördes i Finland, var de kanadensiska programmen och den kanadensiska forskningen. Det svenska språkbudet har fått sin specifika karaktär, i synnerhet i den flerspråkiga form det har i Vasa, Esbo och Åbo. Den kännetecknas av en didaktik vi har introducerat och utvecklat genom vår forskning och fortbildning i internationellt samarbete. Ändå kan det inte förstås utan den kanadensiska bakgrunden.

Det andra centrala kapitlet i detta arbete är en syntes och analys av det vi hittills har studerat i fråga om det svenska språkbudet i Finland (kap. 5). Studierna, som i forskargruppens bibliografi upptar flera hundra nummer, är ofta svåra att få tag i, eftersom de är publicerade på olika håll i världen och ibland i konferensvolymer, ibland inte alls publicerade eller på väg att publiceras.

Det tyska språkbud för italienskspråkiga som är på väg att växa fram i norra Italien sedan början av 90-talet i samarbete med forskare vid Universitat de Barcelona och Vasa universitet, bland annat inom ramen för vårt gemensamma europeiska institut för språkbud, är i sin början och har därför sitt intresse (kap. 7). Det är en parallell till det kanadensiska och det finländska fallet. Finland och Italien har därmed hittills de enda europeiska språkbuden av klart kanadensiskt slag.

Det katalanska språkbudet hade förtjänat ett eget kapitel på grund av den betydelse det har haft för oss, på grund av dess omfång och dess annorlunda kontext. Det kräver en studie för sig. Nu ingår hänvisningar till katalanska kontakter och katalansk påverkan i flera kapitel.

Inledande och avslutande kapitel i denna bok behandlar i synnerhet frågor som har med förknippningen av didaktik och forskning i språktillägnande att göra (kap. 2, 8 och 9). Denna förknippning av didaktik och språktillägnande präglar denna bok. En växelverkan mellan praktiska erfarenheter av undervisning och forskning i språktillägnande är ofrånkomlig för utveckling av både teori och praktik<sup>1</sup>.

Möjligheterna att för andra sammanhang utnyttja insikter som vunnits genom språkbud är alltid intressanta och presenteras i form av ett par fall (kap. 6). En (språk)lärare förfogar ju sällan över stora timtal.

---

<sup>1</sup> Även om studier i språktillägnande ursprungligen har utgått ifrån praktikens behov, har forskningsområdet under ett kvartssekel blivit alltmer autonomt och därmed förlorat sitt ursprungliga fotfäste. Undervisning beskrivs då delvis som en konst som man, märkligt nog, fråntar sig ansvaret för (jfr t.ex. Mitchell & Myles 1998: 194 f). En orsak är att man annars kommer in i en labyrinth; variablerna är oändligt många, mer eller mindre närbesläktade, okontrollerbara, svårtolkade (Rizzardi 1997: 3; se också nedan not 26 till avsnittet Språkforskarna och didaktiken, kap. 8). Det är därför nödvändigt att renodla studierna i språktillägnet och förbise verklighetens komplikationer. Effekten därav påminner om den man uppnår genom den fullständiga matematiska teorin, enligt Kurt Gödels teorem.

Synen på vad språket är, för dem som använder språket och som tillägnar sig det, måste vara väsentlig för all forskning som befattar sig med språktillägnande. Den syn som presenteras här (kap. 2) innehåller en humanistisk syn på människa och språk. Den är nödvändig för framgångsrikt arbete med språktillägnande. Meningen är inte att generellt sett angripa den formaliserade ansatsen, som reliktmässigt dominerar tongivande forskning i Finland. Den formaliserade ansatsen, som också har rötter i den traditionella grammatiken, har inte varit framgångsrik i *språkdiraktiken*, även om den har lett till vinningar t.ex. i analys av språktillägnande. Det är en sanning som alltför ofta redan har upprepats att den europeiska språkundervisningen har givit för svaga resultat med tanke på insatserna. Språkforskarna är inte utan skuld.

## 2. HUR KOMMER MAN TILL SPRÅKET?

Slentrianmässigt tänker man sig att man lär sig ett antal ord och ett antal regler för hur man kan böja och kombinera dessa ord - och detta skulle vara språktillägnande. Det finns en del av oss som har lärt sig språk så, men det har i alla fall aldrig gällt vårt förstaspråk och det är ingalunda en allmän regel som stämmer för våra andraspråk.

Det har sitt intresse att för en stund dröja vid teorier om språkets uppkomst och om hur vi kommer till vårt första språk. På det sättet kan vi kanske lära oss något om villkoren för framgångsrikt andraspråkstillägnande. Isynnerhet när det är fråga om tidigt fullständigt språkbud förefaller det att finnas mycket stora likheter mellan första- och andraspråkstillägnande, vilket också är att vänta. Språket och den kognitiva utvecklingen följer oupplösligt varandra åt i den situationen.

Under de senaste årtiondena har det i synnerhet bland lingvister mycket starkt hävdats att människan är genetiskt programmerad att utveckla språk. Med hjälp av omgivningen som serverar språkliga data bygger barnet självt kreativt<sup>2</sup> upp en grammatik för sitt språk. Detta skulle vara en automatisk, inbyggd process. Att människan som art skulle vara den enda som är begåvad för språktillägnande förefaller numera svårt att tro på efter framgångsrikt arbete med primater.

En förklaringslinje som förefaller att passa för språkets sociala natur kan utgå från en psykologisk och social förklaring av språkets tillkomst (Dunbar 1998). Enligt studier varierar gruppstorleken hos män-

<sup>2</sup> Denna kreativitet är av ett mycket begränsat slag, så som lingvister yttrar sig om den. Det gäller enbart formulering av yttranden enligt grammatikens regler, dvs. det är inte det slags kreativitet som vi talar om inom konstarterna.

niskoaporna med neocortex, hjärnbarkens yttersta skikt. Det är en variation som gäller för däggdjur allmänt taget. Och gruppstorleken är inte utan betydelse för överlevnad i en farlig tillvaro.

Apors umgänge med varandra genom putsning och plockning är socialt betydelsefull. De mest avancerade aporna använder till och med en femtedel av sin vakna tid för putsning. På det sättet skapar de också solidariteter som skyddar dem i en fientlig omgivning.

För den som rör sig nere på marken är omgivningen ännu farligare och det behövs ännu större grupper för att mota farorna. Om apornas sociala färdighet klarar av att hålla samman högst ett femtiotal individer, så ökar kapaciteten ungefär trefaldigt när vi använder språket. Neocortex har i detta senare fall också i motsvarande mån större kapacitet.

Det mänskliga språket är ett mäktigt instrument, inte enbart för att hålla samman en större grupp individer. De flesta av oss har upplevt att vi med språket som verktyg kan tänka och formulera oss på ett sätt som leder till nya upptäckter. Människans intelligens har därför förklarats som ett resultat av språket, om man betraktar allt i det oerhört långa utvecklingsperspektivet (Bickerton 1996). Enligt denna hypotes är språket hönan och vår kognitiva förmåga ägget. Det går inte att säga vem som var först — men båda har onekligen helt avgörande betydelse för varandra.

Filosofen Jerry H. Gill har intresserat sig för förstaspråkstillägnande och diskuterat ett antal fall som enligt honom har vissa gemensamma nämnare (Gill 1997). Det är fråga om chimpansans, vargbarns, Helen Kellers och autistiska barns väg till förstaspråket.

Det är ju bekant att chimpanserna inte har talorgan som kan fungera som människans. Däremot har chimpanserna mycket rörliga händer. Man har insett att det kan vara intressantare att lära dem teckenspråk. Det är nämligen lätt för aporna att imitera människors handrörelser. Man har kunnat visa att aporna interaktivt kan tillägna sig och utveckla teckenspråk genom en kombination av imitation och nyskapande.

Gill diskuterar främst forskarparet Gardners projekt som gick ut på att flytta apan från träningslaboratoriet till en familjemiljö. Detta, att flytta över projektet till en naturlig miljö inom familjen, var det verkligt nyskapande i det Gardnerska projektet.

För apor i familjemiljö var språket ett redskap för verkliga uppgifter och för verklig kommunikation. En viktig roll i denna verkliga kommunikation spelade forskarens bemödanden att själv också efterlikna chimpansernas sätt att röra sig och att frambringa ljud. Vuxna efterliknar ju småbarn liksom småbarn efterliknar vuxna. Till och med den allvarligaste vuxne anpassar sig till småbarnsspråk när han böjer sig ner över en barnvagn.

Chimpansernas sätt att kommunicera i en naturlig och avslappnad miljö är ett helt annat än det de har i en testsituation. Språkinläringens effekt ökade enormt när chimpanserna fick leva i en vanlig familj.

På motsvarande sätt lyckades det amerikanska paret Kaufman få sin autistiske son ut ur sin isolering. De gick in i hans isolering och betedde sig som han och skapade på det sättet den sociala samhörighet som han behövde för att komma tillbaka till språket. När sonen i timmar kunde utföra monotona rörelser och handlingar, gjorde familjemedlemmarna på samma sätt som han och tillsammans med honom. Föräldrarna utgick ifrån att sonen fann världen omkring sig för komplicerad och i stället därför manipulerade med föremål som han kunde kontrollera. Eftersom de nu efterliknade honom, började han småningom också intressera sig för dem. Han insåg att det han gjorde var av betydelse också för dem.

För den både blinda och döva Helen Keller skapades denna kontakt genom att läraren lät vattnet flöda över hennes ena hand, medan hon tecknade ordet för vatten i hennes andra och gjorde detta upprepade gånger.

"Jag stod stilla med all min uppmärksamhet fäst vid vad hon gjorde med fingrarna. Plötsligt blev jag oklart medveten om något bortglömt, som

en skälvning när en tanke kom tillbaka. Språkets mysterium avslöjades för mig på något märkligt sätt. Jag visste med ens att v-a-t-t-e-n var detta underbara svala som flöt över min hand." (översättn. enl. Gill 1997: 56).

Gills tolkning är att Helen Keller insåg hur språket fungerar genom att hon mötte det i en verklig situation. Hon mötte språket i bruk på sina egna villkor och övertog det; inte för att man berättade om språket för henne, genom att hon tänkte på det eller genom att hon automatiskt upprepade mönster. "Again, to know is to do." (Gill 1997: 58) Hon insåg till slut att tecknen och beröringarna inte var till för sin egen skull utan att de hade ett vidare syfte, att de var till för kommunikation.

Gill hänvisar till Wittgensteins ord om att vi inte lär oss betydelsen för enskilda ord, innan vi lär oss hela meningar, och vad viktigare är, innan vi lär oss själva språkspelet.

I ett kapitel om psykologi, språk och kunskap sammanfattar Gill sin kritik mot vissa psykologvister på ett sätt som påminner om Durhams skarpa linjedragning gentemot dem som studerar språket på de konventionella strukturalistiska sätten: "Det största problemet är att det kognitiva definieras strikt som mental medvetenhet och som mentala processer snarare än som en funktion av hela människan och hennes sensomotoriska färdigheter inom en pragmatisk och social kontext." (Gill 1997: 100) Att som grammatikern Chomsky (1965) hänvisa till en Language Acquisition Device (LAD; language acquisition device; mekanism för språktillägnande), en genetisk predisposition för språk, är att göra det lätt för sig utan att man därmed har givit någon förklaring.

För att tillägna sig ett nytt språk måste man alltid genomföra vissa interna operationer för att ge mening åt det man hör eller läser, åt det man tar emot på språket i fråga. Med den utgångspunkten beskriver Josep Maria Artigal (Artigal 1992) en språkbadslärare som den som skapar ett gemensamt territorium. Detta sker, eftersom (a) språkets former arbetar genom ett antal semiotiska funktioner, dvs. språkets enheter är produkter av relationer med andra språkliga enheter; det kan aldrig vara



så att ett ord enbart återspeglar världen. (b) Språktillägnandet är därför aldrig heller ett insamlande av språkliga tecken, tillägnade en gång för alla, utan en ständigt pågående omstrukturering. De språkliga tecknen utvecklas under tillägnandeprocessen så att de blir alltmer polyfunktionella. (c) En central semiotisk funktion är enligt Artigal den indexikala, dvs. för att bygga upp en betydelse för en text (muntlig eller skriftlig), eller för att överhuvudtaget konstruera en text, behövs ett indexikalt territorium.

Artigal utvecklar sin metafor över villkoren för språktillägnandet så att den blir en föreställning på en teaterscen. De som uppträder där behöver en scenografi som de är överens om, och denna scenografi består av ett sammanhang av indexikala funktioner. Utan denna gemensamma scen (ett gemensamt territorium) skulle deras språkliga formuleringar sakna innehåll på samma sätt som personer i en teaterpjäs saknar det utanför pjäsen. Den som spelar Hamlet är verkligen Hamlet när föreställningen pågår och han spelar sin roll, men när ridån går ner är det inte Hamlet publiken applåderar åt utan skådespelaren.

Dunbar, Gill och Artigal befattar sig med språktillägnande och andraspråkstillägnande men deras sätt att se på sina områden innehåller element som gäller för kommunikation generellt, inte enbart för tillägnandeprocessen.

Vi behöver ett visst mått av kunskap som vi delar för att kunna samtala effektivt med varandra. Om Elisabet frågar Hans vid frukostbordet: "Kommer du på filmen ikväll?", så fungerar frågan sannolikt, även om det finns flera filmer som går vid flera biografen den kvällen i staden. Hon vet t.ex. att han har sett dagens bioannonser i morgontidningen liksom hon själv, hon vet också vad han brukar tycka om att se för filmer. Hans har motsvarande insikter om Elisabet, dvs. det är fråga om reflexivitet.

Om det var så, att vi inför allt vi säger var tvungna att gå igenom alla villkor för ömsesidig förståelse i ett fall som den påbörjade lilla

dialogen mellan Elisabet och Hans, så blev det ganska tyst vid våra frukostbord. Clark (1992) ställer upp något han kallar paradoxen om delad kunskap som han löser genom att hänvisa till att samtalspartnerna utnyttjar deixis, anaforer och egennamn. Vi utnyttjar deixis för att visa på något som finns nära oss och som vi kan hänvisa till, språkligt (t.ex. genom bestämd form, "filmen") eller icke-språkligt. Med anaforer hänvisar vi till något som tidigare omtalats; använder vi ett pronomen, får det omtalade inte finnas långt tillbaka i tid och plats, och vi kan använda beskrivningar och nomina för att visa tillbaka på något. Det tredje hjälpmedlet vi använder för att ekonomiskt klara av kommunikation är egennamn. Med dem visar vi t.ex. på någon som hör till vår sociala gemenskap.

Den delade kunskapen ligger inte där klar och väntar på oss. Vi måste etablera den på nytt med varje person vi umgås med. Det som händer på scenen eller vid frukostbordet eller i klassrummet vid verkligt språkligt umgänge kan kallas ett *gemensamt handlande* (*joint action*; Clark 1996), det är fråga om en individuell och en social process på en och samma gång. Vid en verklig diskussion, ett gemensamt språkligt handlande, är vi mycket måna om att etablera en delad kunskap, ett gemensamt territorium. Hur framgångsrik diskussionen blir är beroende av hur vi lyckas med att etablera den gemensamma kunskapen. Liksom för barn vid tidig språkinläring, där verklig interaktion eftersträvas från början (Artigal 1992), så är det i normala fall väsentligt för oss som vuxna deltagare i samtal, att precisera det som är gemensamt och som kanske kan bli en gemensam bakgrund för vår fortsatta diskussion.

Asocial pratsamhet eller asocial responslöshet (Asplund 1987) är motsatsen till det nyss omtalade och innebär att den talande är ointresserad av ett gemensamt språkligt handlande. Inget gemensamt territorium byggs upp. Detta beteende kan förekomma i skolsammanhang, om en lärare går in för att leka språklig modell för sina elever utan att låta sig påverkas av elevernas reaktioner, frågor eller svar. I vanligt umgänge människor emellan kan *asocial responslöshet*, som funnit sitt uttryck i

pratsamhet, till och med ge ett intryck av positiv responsivitet, även om man som partner småningom inser att man inte förväntas bidra med någonting och därmed förlorar intresset att försöka få kontakt, vilket kanske också den alltför talföre lärarens elev gör.

*Vi har nu diskuterat två teman som är väsentliga med tanke på det som följer: (a) språkets natur och (b) språktillägnandets natur. Beroende på hur vi ser på språket, vad vi föreställer oss att språket är, kommer vi att arbeta med språktillägnandet på olika sätt.*

*Om vi föreställer oss att språket är ett mentalt fenomen som vi kan beskriva med en begränsad uppsättning regler, försöker vi lära ut dessa regler. Vi följer en traditionell eller en moderniserad traditionell grammatik. Vi omsätter troligen inte vår teori så naivt att vi låter eleverna läsa in grammatikboken utantill. Vi förstår att det också måste uppstå en viss automatik vid tillämpningen av reglerna. Alltså har vi därtill övningar i aktiv muntlig och skriftlig produktion av språket. Detta sätt att se på språk och språkundervisning har 1900-talet upplevt mycket av<sup>3</sup>.*

<sup>3</sup> Den kognitiva ansatsen är naturligtvis inte så primitiv i dag. "Performing language ... may go well beyond simply using an underlying rule-based system" (Skehan 1998: 287) som det sägs i en förnämlig introduktion som också behandlar individuella skillnader vid språkinläring. Också Skehan betonar vikten av "a task-based approach" i motsats till den alltför vanliga undervisningsform som går ut på att presentera språket som form och därpå ge strikt kontrollerade övningar på givna regler (Skehan 1998: 4). Men i samma andetag vill Skehan att arbetsuppgifterna skall väljas så att uppmärksamheten på språkets form maximeras! Jag väljer själv att betona andra ansatser som förefaller väsentligare med tanke på pedagogisk praxis i dag och som i synnerhet bland lingvister hos oss har varit försummade.

Den kognitiva ansatsen saknar inte förespråkare. Det är likaså självklart ett intresse för språkbadsforskare och lärare att finna plats och pedagogisk lösning för de medvetna iakttagelser om språk som också hör hemma inom språkbud (se avsnittet Det analytiska greppet, kap. 4).

*Det är rimligast att se språket som en färdighet att klara sig i en väldig skog. Språket kan inte vara en statisk karta över skogen, eftersom den i så fall hade haft alltför allvarliga brister. Det är inte heller fråga om färdigheten att överleva som ensling i skogen. Den språkliga färdigheten är en färdighet i umgänget, vilket har betonats genom diskussionen tidigare i detta kapitel. Språket har en utpräglad social roll. Det finns enbart i det umgänge vi skapar med varandra. I det sociala ingår också en affektiv komponent, dvs. allt är inte av rationell art i vårt språkliga umgänge. Våra känslor och behov av personliga relationer spelar en roll som inte har med det strikt kognitiva att göra.*

*Om språkets karaktär i främsta rummet är av social art och naturligtvis dämäst rymmer en stark kognitiv komponent, dvs. vi använder det också för att handla kognitivt, då borde också språktillägnandet fungera socialt och kognitivt för att lyckas. Detta innebär att det måste finnas ett äkta umgänge man deltar i för att språktillägnandet skall vara framgångsrikt. Kommunikationen i detta umgänge bör vara ömsesidig och det måste finnas ett verkligt innehåll. Vi måste få uppleva att vi gör självständiga upptäckter om världen. Detta innebär ibland att elever gör upptäckter som gäller språk men främst gäller det annat. Skolelever blir normalt inte lingvister!*

### 3. TIDIGT FULLSTÄNDIGT SPRÅKBAD

#### Vilket språkbud?

Detta arbete behandlar tidigt fullständigt språkbud enligt kanadensisk modell. Det är fråga om språkbud i den mindre gruppens språk för den större språkgruppen, alltså språkbud i svenska för finskspråkiga<sup>4</sup>. Eleverna har i princip samma språkliga utgångspunkt. De kan inte alls svenska. I övrigt har de inte valts ut eller genomgått test för att komma in i svenskt språkbud. Språkbud passar för alla och är till för alla. Modellen kommer från Canada där den främst innebär franska för engelskspråkiga.

I Finland har det alltid funnits enstaka elever som har gått i den andra språkgruppens skola. Detta är inte språkbud<sup>5</sup>. Den som går i den andra språkgruppens skola tar stora risker. Varken eleven själv eller föräldrarna kan veta om han klarar av den ständiga jämförelsen med den

<sup>4</sup> Enbart i Jakobstad finns tidigt fullständigt språkbud för båda språkgrupperna. Staden har svenska som majoritetsspråk men språkgrupperna är nästan i balans. Båda behöver tidigt fullständigt språkbud för att effektivt lära sig den andra gruppens språk. Svenskarna har mer än i andra miljöer i Finland tillgång till svenska aktiviteter, finnarna är starkt uppbackade av de finska medierna i landet.

<sup>5</sup> De första daghemsgrupperna i svenskt språkbud i Helsingforsområdet bestod av syskongrupper. Därför tog det ett par år innan det fanns tillräckligt många språkbudsbarn som kunde bilda en språkbudsklass inom en finsk skola. Ett mindre antal finska föräldrar valde då att placera sina barn i svenska skolor. De fick information genom mig och andra om att det inte var riskfritt och att det hade varit en bättre lösning att bilda en svensk språkbudsklass inom en finsk skola. Eftersom dessa föräldrar hade mera möjligheter än de flesta att stöda sina barn i skolan, tycks skolgången ha lyckats (Helistén 1993).

som har språket som modersmål eller åtminstone som förstaspråk. I ett språkbud har alla elever i stort sett samma utgångspunkt språkligt sett och deras lärare arbetar på ett sätt som passar dem. Det är ingalunda så att det bara är fråga om att gå i skola på ett annat språk.

*Språkbud (fi. kielikylypy; på franska och engelska: immersion; samma ord på romanska språk) är ett sätt för majoritetsbarn att tillägna sig ett (eller flera) andraspråk. I skolan används då ett annat språk än förstaspråket för ett större eller mindre antal av skolans ämnen. Språkbudet genomförs så att eleverna inte förlorar något i fråga om sin förstaspråksutveckling, dvs. en betydande del av verksamheten i skolan sker på förstaspråket, även om läs- och skrivinläring kan genomföras på språkbudsspråket.*

*Termen immersion används internationellt för mycket som inte passar in under denna definition. Bland annat används den för skolor i USA där syftet är att integrera spanskspråkiga i engelskan. Normalt används en del spanska i början men i slutet av skolgången enbart engelska. Sådana program resulterar i språkdränkning (submersion brukar de därför kallas av kanadensiska forskare), dvs. i delvis förlust av förstaspråket. Frisiska skolor i Nederländerna har också denna karaktär, frisiskan skjuts alltmer åt sidan ju längre fram man kommer i årskurserna. Modellens mål är att integrera de frisiskspråkiga i holländskan.*

*Språkbud är den svenska termen (myntad av Tove Skutnabb-Kangas 24.3.72 i en artikel i Hufvudstadsbladet) för det som kallas immersion på engelska och franska. Den engelska term som användes för språkbud i St. Lambert innan försöket sattes i gång 1965 tycks ha varit just language bath (Melikoff 1972: 224).*

*Språkbud är naturligtvis som term en metafor. Eleven tillägnar sig språket genom att leva i det.*

Jag vill inte heller kalla en skola språkbudsskola som enbart tar in de elever som enligt vissa test (generellt tenderar dessutom sådana test att

välja bort de kanske intressantaste begåvningarna) har lättast att lära sig. Dels är det fråga om social orättvisa att inrätta sådana skolor, bristfälligt utnyttjande av mänskliga resurser, kunde det också kallas, dels är det fråga om att anpassa eleverna efter skolan och inte tvärtom. Till och med elever som framgångsrikt anpassar sig i en sådan skola kan sägas ha tagit skada (jfr hjärnfysiologen Matti Bergströms kritiska syn på dagens skola).

Den kanadensiska modell som har fungerat som förebild för oss i Finland är *early total immersion*, det tidiga fullständiga språkbadet, som funnits alltsedan det kanadensiska språkbadet kom till.

Vi utgick ifrån den kanadensiska förebilden när den första svenska språkbadsgruppen inledde sin verksamhet inom ett finskt daghem i Vasa stad hösten 1987. Förebilden har modifierats för att passa Finlands behov i Europa av färdigheter i många språk.

Finland förblir en del av Norden både kulturellt och i fråga om handel, dvs. svenskan förblir internt och externt det viktigaste språket näst finskan, och Europa förblir flerspråkigt. Inget arbete med skolans språkprogram kan tas fullt på allvar, om inte dessa båda aspekter på flerspråkighet finns med.

Språkbad som arbetssätt i skolan, det vill säga att lära sig ett språk genom att använda det instrumentalt, har mycket gamla traditioner. Man kan gå mer än 5000 år tillbaka i tiden till sumererna. Där kunde ämnen som teologi, zoologi, mineralogi och matematik undervisas på ett annat språk än elevernas förstaspråk.

#### **Hur ser ett språkbadsprogram ut?**

Det finns många slags språkbadsprogram i Canada i dag, både tidiga, fördröjda och sena, både delvisa och fullständiga. Gemensamt för dem är att språket används som medium för arbete med icke-språkämnen, dvs. det är fråga om att eleverna arbetar sig in i tänkande och vetande inom

skolans ämnen på ett andraspråk. Tyngdpunkten kommer då att ligga på innehållet, inte på den språkliga formen.

Av de kanadensiska språkbadsprogrammen är det tidiga fullständiga (*early total/immersion précoce totale*) det mest framgångsrika, liksom också det vanligaste. Det inleds vanligen på daghemsnivå. Det finns fördröjda (*middle immersion/l'immersion moyenne*) versioner, där man inleder först på fjärde eller femte årskursen i skolan, dvs. när eleverna är 9–10 år, och det finns sena versioner (*late immersion/l'immersion tardive*) som inleds till och med ytterligare fyra år senare. Versionerna kan därtill klassificeras i underavdelningar beroende på hur stor del av tiden som används för undervisning på språkbadsspråket.

Det tidiga fullständiga språkbadet börjar på daghemsnivå, det fördröjda några år därefter, det sena ytterligare några år senare. I Ottawaområdet, där språkbadet förekommer i alla dessa former och där till och med majoriteten av en årskull söker sig till språkbad, har man sett att endast det tidiga språkbadet lockar pojkar och flickor i lika mån. Vid de senare formerna har pojkarna redan invaggats i stereotyper om att språk hör samman med flickors intressen.

Alla former av språkbad är i praktiken tvåspråkiga program, också det som kallas tidigt fullständigt språkbad. Det tidiga fullständiga språkbadet innebär att all verksamhet i daghemmet och i skolan på första årskursen sker på språkbadsspråket. I Canada kan till och med de två eller tre första åren i skolan gå helt på franska. Småningom växer andelen skolarbete på engelska så att man från och med den sjätte årskursen har lika andelar verksamhet på franska och engelska. Systemet förutsätter också att man beroende på lärtillgången (en lärare kan bara ha en språklig roll inför samma elevgrupp!) regelbundet byter språk för arbetet med ett skolämne så att man t.ex. har matematik två år på franska, därefter två år på engelska osv. Samma teman tas naturligtvis inte två gånger. Innehållet är ju det centrala, inte formen. Genom detta successiva

arbete tillägnar sig eleverna också det nödvändiga termförrådet på sitt förstaspråk.

*De kanadensiska erfarenheterna av tidigt (introducerat i mitten av 60-talet), fördröjt (introducerat på 80-talet) och sent språkbåd (introducerat under 70-talet) är att det tidiga ger de bästa resultaten. Skillnaden gäller främst den kommunikativa färdigheten i franska och det så kallade språkliga flytet<sup>6</sup>. De tidiga språkbåden drar dessutom till sig elever socialt sett mångsidigast. Pojkar söker sig också lika mycket som flickor till det tidiga språkbådet<sup>7</sup>, eftersom de ännu inte har klichémässiga idéer om vad flickor och pojkar intresserar sig för. Till fördröjda och sena språkbåd söker sig elever som själva har stark motivation och elever vilkas föräldrar själva anser sina barn begåvade nog<sup>8</sup>. Dvs. dessa senare språkbåd tenderar att få ett begränsat urval av elever.*

I Vasa, Esbo och Åbo följer det tidiga fullständiga språkbådet dessa kanadensiska modeller rätt väl, bortsett från (a) att Vasa och Esbo har ett par timmar på modersmålet under det första skolåret och (b) att de övriga språken kommer in i programmet rätt tidigt.

Det mest omvälvande med ett tidigt fullständigt språkbådsprogram är att läs- och skrivundervisningen inleds på språkbådspråket, alltså inte på modersmålet. För läsning och skrivning krävs nämligen så mycket tid

<sup>6</sup> Dicks (1992) studerade hur starkt inslaget av analytisk undervisning var inom de tre slagen av program på årskurserna 6 och 8 och kunde i sitt material se att det var starkast inom fördröjt och sent språkbåd. Den erfarenhetsbaserade undervisningen hade den starkaste ställningen i tidigt språkbåd, vilket kanske tillsammans med tidsfaktorn gav de fördelar det tidiga språkbådet har framom de andra formerna.

<sup>7</sup> Denna skillnad i fråga om pojkars och flickors prioriteringar noterades redan i början av 90-talet av skolmyndigheterna i Ottawa, som då inom sitt område hade uppgifter från alla tre slagen av program.

<sup>8</sup> Dubé & MacFarlane (1991) noterar att det tidiga språkbådet betjänar den största gruppen mottagare, både socialt och i fråga om utbildning.

att språkbådsprogrammet annars inte skulle kunna genomföras. Den ursprungliga tanken bakom språkbådet var: ju förr desto bättre.

### När kan språkbåd lyckas?

Det finns kriterier man kan formulera för att språkbåd skall lyckas. Ett framgångsrikt språkbåd måste rimligtvis vara vinstgivande ur individens och därmed också ur samhällets synvinkel. Den individ som får möjligheten att tillvarata sin personliga positiva kapacitet optimalt är också därmed den bästa möjliga medborgaren i en demokrati. Alla elever i våra skolor har rätt att känna att de har möjligheter, att de med sina resurser kan klara av sina uppgifter och att de själva kan formulera sina mål och nå dem. Språkbådet skall möta krav som ställs på god pedagogik generellt sett. Det intressanta är att dessa samma krav framträder med klarare profil, när kommunikationen i språkbådet sker på ett annat språk än förstaspråket.

Den amerikanska språkdränkningens (bedrägligt nog också kallad *immersion*) avsikt är inte att fostra till tvåspråkighet utan att integrera. Modellen kan jämföras med den som används för invandrare i Finland och i de flesta europeiska länder. Vanligen vill man se invandrare språkligt integrerade i utbildning och samhälle. Det finns en viss variation som yttrar sig i att invandrarnas förstaspråk, deras modersmål, kan få en mer eller mindre undanskymd plats i programmet.

I nordiska sammanhang är det främst Tove Skutnabb-Kangas och Pertti Toukomaa som har motarbetat liknande språkdränkning för finskspråkiga invandrades del i Sverige. Sverige har dock med tiden utvecklat stöd för invandrades förstaspråk som går längre än i de flesta andra invandrarländer.

En mycket speciell form av språkdränkning utsätter sig ladinerna i alpdalarna Gröden och Gadertal i Sydtyrolen för<sup>9</sup>. Barnträdgården fungerar i princip på ladinska även om italienska och tyska småningom introduceras. I början av skolgången lär sig eleverna läsa på italienska eller tyska beroende på språkliga färdigheter och/eller hemmets val. I skolan används på det hela taget tyska och italienska lika mycket som undervisningsspråk, medan ladinskan är marginaliserad till enbart två och senare en veckotimme språkundervisning. De flesta ladinerna vill själva inte ha mera undervisning i ladinska eller på ladinska, eftersom de anser att deras barn behöver tyska och italienska för arbetsmarknaden. Ladinska har dock en dominerande ställning i hemmen och ladinerna emellan i Gröden och än mer i Gadertal.

<sup>9</sup> Vid folkräkningen 1991 förklarade sig något mer än 18 000 invånare i provinsen Sydtyrolen som ladinskspråkiga. De flesta av dem är bosatta i de två alpdalarna som har en mycket god ekonomi på grund av turismen. Gröden har därtill ett konsthantverk som producerar träsniderier för den katolska kyrkan internationellt. Om konflikterna kring den ladinska skolan se Vittur (1994). Om 20 år av integration av handikappade i vanliga klasser, Clara etc. (1998). Integrationen i förbindelse med en synbarligen modern pedagogik ger t.ex. också elever med Downs syndrom en behärskning av de två stora språken i omgivningen (enl. ladinsk speciallärare och föräldrar vid konferensen Plurilinguism y scola 19-20.3.1999 i Gröden).

Tvåvägsspråkbad (two-way immersion) är ett sätt att positivt ge både engelsk- och spanskspråkiga i USA tillgång till det andra språket genom klasser som till hälften består av spansk-, till hälften av engelskspråkiga. I princip skall undervisningen till lika delar skötas på vardera språket, enligt enkla regler för periodisering.

I Norden är språkskolan i Haparanda det enda exemplet av det slaget, eleverna kommer från både Torneå och Haparanda. Lösningen förutsätter balans mellan språkgrupperna och kunde t.ex. passa för Estland. Frivilligt deltagande är viktigt för resultatet, dvs. man bör ha en god motivation.

Invandrare i Finland och spanskspråkiga medborgare eller invandrare i USA har normalt ett gemensamt drag: deras språk och kultur har lägre status än omgivningens. De är därför sårbara, om deras språkliga och kulturella utveckling inte vårdas genom skolan. De har inte stöd av omgivningen för sitt hemspråk, så som de flesta andra omkring dem har det. I den situationen kan de börja se ner på det språk som de vuxit upp med i hemmet. När de för sin skolgång inte kan bygga på den första-språksutveckling som hemmet givit, kommer de flesta av dem att få problem med sin skolgång. Problemen kan yttra sig på många sätt, genom bristfällig andraspråksinlärning och som en följd därav sämre resultat i andra skolämnen. En följd av allt detta kan bli sociala problem, så som det är fallet t.ex. med invandrargrupper både i Amerika och i Europa.

Det amerikanska idealet, som grundar sig på västeuropeiska traditioner om det enspråkiga landet, har varit att skolan skall fungera som en smältdegel som i nationens intresse för samman alla medborgare till ett språk (Baker 1993: 154 f).

Den som skall delta i språkbad bör alltså höra till en språk- och kulturgrupp med hög status i omgivningen, för att inte själv lida skada av språkbad. För tidigt fullständigt språkbad bör eleven därtill höra till

majoritetsgrupp (Swain 1981). Den som hör till en minoritet kan delta i olika slags delvisa språkbud, där minimum kanske är en lektion per vecka.

Under slutet av den ryska parentesen i Finlands historia ingick ryska som ett obligatoriskt skolämne i dåtidens så kallade lärda skola. Eftersom språket förknippades med förtryck och russifiering, fanns det ett passivt motstånd mot ryskan som yttrade sig i att eleverna sällan lärde sig ryska.

I Finland infördes det andra inhemska språket som ett obligatoriskt ämne i och med grundskolan under 1960-talet. Detta innebär att alla svenska elever läser finska som ett språkämne i det svenska skolsystemet i landet och att alla finska elever läser svenska som ett ämne i sina finska skolor. Arrangemanget har alltid varit omdiskuterat på finskt håll men det är naturligtvis ingen parallell till fallet med ryskan. Likheter i historien saknas. Motiveringen för svenskan har i stället främst varit att Finland är ett tvåspråkigt land, där språkgrupperna behöver färdigheter i båda språken. Också den nordiska tillhörigheten har alltid varit ett starkt argument för svenskan i finsk skola.

Bland motståndare till skolsvenskan myntades för några år sedan slagordet *pakkoruotsi/tvångssvenska*, för att uppamma negativa attityder mot språket i skolan. Det existerar ingen undersökning i, vilken effekt uttrycket verkligen har haft, men det förefaller rimligt att tro att effekten inte har varit obetydlig. Kampanjen kan vara en förklaring till ovilja hos många finnar att använda svenska, även om de rimligtvis måste ha läst språket i skolan.

Tyvärr saknar skolan i Finland en fungerande fostran för det tvåspråkiga samhället, en fostran som samtidigt kunde ha varit ovärderlig för den anpassning till intensivare umgänge med andra europeer som landet genomgått under 90-talet. Samtidigt är det dock klart att en svenskundervisning som är pedagogiskt väl planerad ger resultat, eftersom den väcker elevers motivation.

Detta illustrerar ett krav som måste ställas på varje språkämne för att språktillägnet skall ha framgång. Kravet gäller generellt och då också för språkbud: elevernas attityder till språket bör vara positiva och de bör ha goda skäl för att lära sig det. En orsak till att det, trots negativa kampanjer, finns ett stort intresse för svenskt språkbud i Finland är att det alltid har funnits och finns en majoritet av finskspråkiga som ser positivt på svenskan. De uppfattar svenskan som ett språk som talas av en grupp av deras landsmän som de har mycket gemensamt med, även om de också inser att det existerar kulturella skillnader. Dessa ses ofta som delar av landets kulturella arv och rikedom. Främst väljer de dock svenskt språkbud för sina barn av pragmatiska skäl. De väntar sig bättre språkfärdigheter för sina barn, en effektiv start genom det språk som finns i omgivningen, egentligen nära överallt i förhållande till andra språk, och de väntar sig som en följd av den effektiva starten bättre färdigheter i de språk som följer därpå.

Svenskt språkbud i Finland är naturligtvis ett frivilligt val. Skolans språkprogram är i grunden annars inte frivilligt, egentligen inte heller de flesta andra ämnen i grundskolan. Att språkbudet är frivilligt leder till att alla elever rimligtvis har positiva attityder och dessutom ser att det finns skäl att lära sig svenska. Detta innebär inte generellt att vi kan rekommendera att skolans obligatoriska ämnen görs frivilliga. Det finns en viss grundläggande bildning medborgarna bör ha. Frivillighet ensamt garanterar aldrig att behov i samhället eller hos individen blir tillfredsställda.

I samband med de internationaliseringskampanjer som har förts överallt under 90-talet har också tidigare introduktion av främmande språk diskuterats på de flesta håll i Europa (Buttaroni 1994, Groux 1996, Porcher & Groux 1998, Wode 1995). I allmänhet skyggar man för språkundervisning för de yngsta åldersgrupperna. För alltför många europeer har språkundervisningen varit en plåga, som inte har efterlämnat någon aktiv färdighet att tala om med tanke på det uppbåd av tid och krafter som den har krävt.

Inom undervisningen har det alltför mycket talats om språket och det har funnits alltför litet plats för verklig interaktion. Eftersom språk är kommunikation, har man placerat sig fel. Kortfattat uttryckt kan man säga att språkforskningen med sina logiskt styrda metoder alltför mycket har fått diktera sättet att få eleverna att tillägna sig språket. Det är ju ändå språkforskare som har utbildat språklärare. Logiken har dominerat där psykologin borde ha fått råda. Vetande om språk behöver alla språklärare men de behöver också det helt annorlunda vetandet om hur man effektivast som lärare förmedlar och som studerande tillägnar sig språk. Det tredje kravet som därför bör ställas på strategin för elevers andraspråkstillägnande är att pedagogiken bör vara effektiv, dvs. anpassad till språkets natur som kommunikation och till elevernas kapacitet.

De tre kriterierna eller kraven på språkets status, elevernas attityder och språkpedagogiken finns också nämnda hos Artigal (1991: 4).

### **Språkbud historiskt sett**

Eftersom språkbudet som form för språktillägnande genom skolan åtminstone bryter mycket starkt mot våra årtiondens vanliga former för språkundervisning, är det både befriande och intressant att kasta en blick på det ur ett mycket långt perspektiv. Dels kommer det att visa sig att oerhört mycket har hänt på språkdidaktikens område, dels kommer det också att visa sig att vissa drag i språkbudet har flertusenåriga traditioner bakom sig.<sup>10</sup>

Sumererna var förmodligen de första som använde skrift, en så kallad kilskrift, och de brukar sägas representera den första civilisationen

<sup>10</sup> Detta kapitel grundar sig främst på Germain (1993), Puren (1988) och Richards & Rogers (1993).

som vi känner till. Geografiskt fanns de inom ett område söder om Bagdad, nära Persiska viken.

I och med att ackadierna småningom övertar makten i området under en flerhundraårig period från c. 3000 f.Kr. får vi det första beviset på undervisning i ett levande andraspråk. Eftersom ackadierna insåg värdet av den sumeriska kulturen, övertog de skriftspråket och bemödade sig om att tillägna sig sumerernas språk. Åtminstone sumererna själva tycks dock inte ha utvecklat någon grammatik eller använt sig av språkregler av något slag.

På samma sätt som sumererna hade gjort, utbildade ackadierna skrivare som skulle lära sig skrivtecknen men också tematiskt klassificerade listor över sumeriska ord. De gamla listorna över sumeriska ord försågs nu med tecken som upplyste om uttalet på sumeriska och därtill med information om betydelse på ackadiska.

Men intressant nog var skolans uppgift inte bara att utbilda skrivare utan också att lära ut teologi, botanik, zoologi, mineralogi, geografi och matematik – på sumeriska! Eftersom det inte fanns undervisning i ackadiska, kan detta ändå inte kallas språkbud. Pedagogiken tycks främst ha gått ut på att eleverna kopierade och lärde sig texter. Skoldagarna var långa och skolåren många.

Pedagogiken var sträng. Den som reste sig utan lov eller pratade eller kanske använde ett annat språk än sumeriska blev slagen av sin lärare. Det finns en episod i dokumenten där en lärare som slår en elev citeras: "Varför talade du inte sumeriska?" Det var alltså inte tillåtet att tala ett annat språk i skolan.

Det var en överklass som lärde sig sumeriska och när sumeriskan upphörde att fungera som ett levande språk i början av 2000-talet f.Kr., förblev den skrivna sumeriskan i bruk ytterligare nästan 2000 år som religionens och vetenskapens språk. Detta innebar också att ackadiernas språkundervisning under största delen av deras maktperiod i Mesopotamien gällde ett redan dött språk. Likheten med latinets dominans under



ett par tusen år i Västeuropa som kristendomens och lärdomens språk är stor.

I vissa avseenden påminner egyptierna om ackadierna i fråga om sin språkundervisning. De lärde sig tydligen ibland de underkuvades språk, åtminstone för att ha kontroll över dem. Under Gamla Rikets tid (c. 3000–2100 f.Kr.) gavs titeln cheftolk åt höga tjänstemän och titeln gick från far till son. Egyptierna hade ju då, enligt vad vi vet, omfattande diplomatiska kontakter. Från senare tid, Nya Rikets tid (c. 1600–1080 f.Kr.), finns det flerspråkiga texter bevarade.

Liksom för sumerer och ackadier utgjorde skrivarna en central samhällsklass hos egyptierna. Det fanns med tiden tre slag av skrift, hieroglyfer, hieratisk och demotisk skrift, av vilka den första var opraktisk för alldaglig användning, den andra en kursiv skrift (snabb skrift!) som användes av prästerna och den tredje en skrift som var fjärran från hieroglyferna.

En av de viktigaste uppgifterna för skolan var att lära ut en samling regler om sanning och ordning, t.ex. "Bättre att vara en god människa än att äga mycket guld". Dessa regler tillägnade man sig genom den hieratiska skriften som gick tillbaka till hieroglyferna och därför stod för ett så gammalt språk att eleverna under Nya Riket inte förstod det. För dem var därför skolgången och skivutbildningen studier i ett gammalt och dåförtiden utdött språk.

Lärarna tycks ha dikterat det eleverna skrev, dvs. man arbetade med helheter, kanske beroende på att det ju samtidigt gällde att lära sig vissa regler utantill, kanske utan att man förstod dem. Man hade grammatikövningar men de tycks inte ha spelat någon dominerande roll. De kunde t.ex. innebära att eleven skulle bilda tjugo fraser med optativ modusform.

Det finns inga uppgifter om hur egyptierna utöver detta gav undervisning i andra språk, även om man vet att kananeiska, ackadiska och kretensiska spelade en viktig roll för den egyptiska administrationens

utrikes kontakter. Det som är bäst dokumenterat är alltså också här skivutbildning i en utdöd språkform som inte kunde förstås utan studier.

Grekerna intresserade sig inte för andra språk. Endast enspråkig undervisning är bekant. Men till den grekiska uppfostran hörde de homeriska eposen, Illiaden och Odysseen. Sångerna överförde det kulturella arvet på ett sätt som hade betydelse för ens beteende i det dagliga livet<sup>11</sup>. De var centrala för den moraliska fostran.

När språket i dessa texter med tiden inte mera var förståeligt men man i alla fall skulle lära sig texterna utantill och kunna framföra dem ur minnet, behövdes det språkstudier. Eleverna hade tillgång till tvåspråkiga ordlistor och de övade sig genom att omskriva det poetiska språket och att översätta till modernt språk. Liksom för egyptierna och ackadierna innebar språkstudier att man lärde sig ett inte mera levande språk.

Romarna lärde sig tidigt grekiska även om de inte brydde sig om barbariska språk som keltiska och germanska. Den grekiska kulturen hade ett värde också inom det romerska rikets förvaltning: för de östliga provinserna använde man grekiska. Rikets språk var dock förvisso latin.

Under det andra århundradet före vår tideräknings början inrättades i Rom och i vissa andra viktiga städer tvåspråkiga skolor. För att anses bildad måste man kunna grekiska. Fyra, fem hundra år senare ersätts grekiskan i de västra delarna av riket av latin, både i skola och i kyrka. I begränsad omfattning kunde grekiska fortfarande undervisas och det finns läroböcker med tvåspråkiga ordlistor, med dialoger, med fabler och historiska texter på grekiska. Dialogen har ju traditioner inom pedagogiken (jfr Platons dialoger).

Den gamla romerska modellen innebar att en förnäm familjs barn lärde sig grekiska genom familjens grekiska slav eller tjänare, kanske till

<sup>11</sup> Se Havelock (1983) och Laurén (1992: 66f) om den sociala och pedagogiska roll eposen hade.

och med innan han lärde sig latin. I skolan lärde han sig läsa på båda språken, men först på grekiska. Det normala i de större städerna var att eleverna hade en lärare, grammaticus, i grekiska och en annan lärare, grammaticus, i latin. Dessa två undervisade i grammatik och gick igenom klassiska texter med sina elever. Eleverna lärde sig ord genom förteckningar av det slag som redan ackadierna hade. En intressant finess i undervisningen var den felsökning i de klassiska texterna som gick längre än beträffande elevernas eget språkbruk.

Man kan tala om språkbad som arbetsform, eftersom matematik, geometri och musik kunde undervisas på bägge språken - det var alltså verkligen fråga om en tvåspråkig skola. På högre nivåer undervisades i juridik enbart på latin men filosofi, naturvetenskaper och medicin gavs på grekiska. Romarna insåg alltså till en början att de inte hade fackspråk för alla områden.

Efter en period på c. 400-500 år av mer eller mindre tvåspråkig utbildning, i synnerhet i de större städerna, blev umgängesspråket och skolspråket i västra rikshalvan latin fram till medeltidens början.

Särfall är naturligtvis områden med keltiskt och germanskt språk. Där utvecklades tidigt studier i latin. Inom det irländska klosterväsendet utvecklades latinstudier redan under det femte århundradet, utgående från Bibeln, kyrkofädernas skrifter, den lärobok som brukar kallas Donaten (efter författaren Aelius Donatus, 4:e århundradet) och som kom i två versioner, en mindre och en mer omfattande, *Ars minor* och *Ars maior*.

I Gallien hade avståndet mellan franskan och latinet på 800-talet blivit så stort att latinet i skolan i praktiken var ett främmande språk. Vid den tiden, under Karl den Store, hade också franskan definitivt ersatt galliskan, det keltiska språket.

Fram till det 11:e århundradet tycks latin ha undervisats på i stort sett samma sätt på irländskt, engelskt, tyskt och franskt område. Man lärde sig läsa utgående från bokstav till stavelse, från stavelse till ord och från ord till fraser. Nu var det inte mera de klassiska texterna man utgick

ifrån utan Psaltaren i Bibeln. Eleverna lärde sig texterna utantill - man kan det som man behärskar utantill, menade man - och de lärde sig att framföra dem och sjunga dem under gungande kroppsövelser.

I skolan skulle eleverna tala latin med läraren och med varandra. För att underlätta detta lärde de sig utantill ordspråk, små texter och dialoger. Ofta hade dialogerna en mycket enkel form av fråga/svar:

Vem föddes och dog två gånger? - Lasarus.

Vem var Israels förste kung? - Saul.

En anglosaxisk latinlärare, Aelfric, lät sina elever spela rollspel på latin, och han skrev ut sina dialoger på både engelska och latin. Att läsa Donaten innebar vanligen att man lärde sig latinsk grammatik och detta gjorde man också genom dialoger. Ordförrådet inlärdes också för sig genom utantilläsning av ordlistor, antingen alfabetiskt eller tematiskt ordnade.<sup>12</sup>

Historia och geografi lästes alltid på latin. En del läste också lag och filosofi på latin. Detta kunde åtminstone kallas språkbadslignande studier.

Ända fram till 1700-talet följde man modellen från latinet i undervisningen i moderna språk, efterhand som de blev aktualiserade vid sidan av latinet som förblev ett tecken på verklig bildning.

I det mycket långa perspektivet är alltså andraspråkstillägnande genom ämnesstudier på ett andraspråk det helt dominerande. Exempler ur historien visar dock hur viktigt det är att inte nöja sig genom att definiera språkbadsdidaktiken som enbart ämnesundervisning på ett andraspråk.

<sup>12</sup> På samma sätt som jag själv inhämtade mitt ordförråd på latin i början av 60-talet för min pro ex-kurs utgående från 30 kolumner alfabetiskt ordnade ord som jag slog upp i ordbok. Det var lätt, tack vare ett gott minne. Som allmänt använd metod är det inte att rekommendera.

Helt annorlunda ser det ut i det korta perspektivet. Här följer enbart en skiss för 1900-talets del.

1900-talets moderna språkvetenskap har fokuserat språket självt. Beroende på för tillfället dominerande teorier om språktillägnande har rekommendationerna för språkundervisningen avlöst varandra i rask följd. Eftersom också andra vetenskaper är verksamma på området, har också de bidragit med rekommendationer präglade av delvis andra tendenser. Det är i synnerhet fråga om psykologin och språkpsykologin, senare sociolingvistik, därpå är också neurolingvistik en instans att räkna med.

Man kan beskriva språktillägnandet som en funktion av inlärares personliga egenskaper, av det inlärdas, objektets, natur och innehåll, av arten av bidrag som agenten, läraren, kan ge och av den pedagogiska miljön.

De modeller för språkundervisning som har följt på varandra under 1900-talet kan beskrivas som fenomen med olika betoningar. I det mycket långa perspektivet känns det inte alltid som om de var verkliga framsteg. Men man kan säga år att de åtminstone utvecklade och utvecklar vissa delområden, även om det kanske skedde på bekostnad av det allra väsentligaste. Ett par exempel skall ges som illustrerar detta.

Den audiolingvala ansatsen har sitt upphov i teorier från förkrigstiden. Emellertid blev insatserna för språkundervisningen mycket viktiga för USA under andra världskriget och då utformades väsentliga element. Behaviorismen och den amerikanska språkvetenskapliga strukturalismen var de grunder som man byggde på. Det betonades starkt att man skulle utgå från det talade språket som sågs som det primära. De delar som språket var uppbyggt av och de regler som fanns för detta utgjorde också det som man skulle lära sig. Behaviorismen gav modellen för hur detta skulle gå till. Det gällde att tillägna sig vanor, ett språk sågs som en uppsättning vanor som man skulle tillägna sig genom efterlikning.

Drillövningar och det tekniska hjälpmedlet språkstudion passar förträffligt in i denna tradition.

Suggestopedin grundar sig främst på psykologiskt och psykiatriskt vetande om hur man skall fånga inlärares uppmärksamhet för att nå optimal effekt för inläring och minne. Musik och musikalisk rytm är därvid centrala hjälpmedel. Dvs. miljön spelar en central roll. Suggestopedin utgår inte från någon teori om språket självt. Eleven bör finna sig i sin roll som ett barn, bör acceptera en till stor del enbart passiv roll, läraren dirigerar arbetet. Metoden har häftigt angripits för att den inte har hållbar vetenskaplig grund och för att upphovsmannen, Lozanov, kräver en helt renlärig tillämpning och inte accepterar diskussion av sin metod.

En metod som aldrig tycks ha spelat någon roll i Norden är den så kallade SGAV, en audiovisuell strukturellt-global metod, utvecklad av Petar Guberina under 1950-talet. Guberina arbetade vid fonetiska institutionen vid universitetet i Zagreb. Till bakgrunden hör att Guberina under mellankrigstiden framgångsrikt hade arbetat med bl.a. hörselskadade barn i Italien. För att underlätta deras tillgång till språket engagerade han elevernas sinnen så mångsidigt med språket som möjligt och han insåg helheternas betydelse för språktillägnandet. De muntliga färdigheterna ses som de primära; kontakt med text i alltför tidigt skede anses leda till oöverbärliga svårigheter för många elever. Elevernas egen kapacitet tas i bruk mångsidigt för att kompensera handikapp. SGAV ger dock inte eleverna möjlighet att påverka studiegången, inte heller i tillämpning för icke-handikappade elever.

De dominerande teorierna om språktillägnande under de senaste två årtiondena har utgått ifrån synen på förmåga till språk, en genetiskt betingad tillgång till en abstrakt grammatik, som en specifikt mänsklig egenskap. Teorierna är i sig intressanta och har engagerat mycket forskning där man inte ens har försökt dra praktiska slutsatser för tillämpning inom språkundervisning (Mitchell & Myles 1998: 194 f; boken är en modern och förträfflig översikt över teorier om språktillägnande). Om

undervisningen överhuvud beaktas ses den som en konststart som dessa teorier inte har någon nämnvärd beröring med.

Både socialt och sociolingvistiskt inriktad forskning i språktillägnande har visat större intresse för tillämpningarna i klassrum. Psykologisk och biologisk forskning i andra levande varelsers kommunikation har också visat att människan inte är så ensam om att kunna meddela sig med sina artfränder som man har trott (se kap. 2). Både primater, delfiner, bin och myror kan med användning av olika slags symboliska system meddela varandra om faror och fynd, avstånd och plats. En naturlig slutsats är att det är egoistiskt ambitiöst av oss att hävda att vi har en genetisk disposition för grammatik. Språkdidaktiska rutiner som har tillämpats under de senaste årtiondena har i varje fall inte visat att vägen till denna genetiska disposition skulle vara allmänt framkomlig och lättillgänglig i undervisningssammanhang. Vi har skäl att visa större ödmjukhet i tillämpningen av det bristfälliga grammatiska vetandet.

#### 4. FRANSKT SPRÅKBAD FÖR ENGELSKSPRÅKIGA

##### **Föräldrarna och språkbadet**

Det kanadensiska språkbadet tillkom på grund av engelskspråkiga föräldrars krav på effektiv språkinläring i skolan. Detta var en följd av att behärskningen av de två stora språken i Canada aktualiserades, när Canada blev officiellt tvåspråkigt under 1960-talet. Man måste kunna både franska och engelska inom den federala förvaltningen.

Men innan språkbadet tillkom, förstärktes tendensen att de engelskspråkiga placerade sina barn i fransk skola i den engelskdominerade provinsen Ontario. Forskare vid McGill-universitetet i Montréal i provinsen Québec uppger också att de själva uppmuntrat familjer att placera sina barn i den andra språkgruppens skola (Lambert & Tucker 1972: 3). När de engelska eleverna blev många, blev också språket på skolgården ofta engelska. Eftersom de franskspråkiga oroade sig över hur det skulle gå med den språkmiljö som var viktig för deras barn, fick de franska skolorna också rätt att kontrollera tillflödet av elever. I Montréal ville de franska skolmyndigheterna dessutom skjuta fram studierna i engelska för att språket inte skulle få övertaget över franskan, och de engelskspråkiga rektorerna vid de katolska skolorna i Montréal förkastade så sent som 1969 i ett gemensamt uttalande den så kallade tvåspråkiga skolan: *"We are of the opinion that the average child cannot cope with two languages of instruction and to try to do so leads to insecurity, language interference, and academic retardation ... We have all met people who in adult life suffer from linguistic confusion."* Det fanns alltså ingalunda någon positiv attityd i grunden för ett så annorlunda sätt att tillägna sig ett andraspråk som språkbadet.

De engelska föräldrarna krävde bättre franskundervisning i sina egna skolor eftersom de på många håll förlorade tillgången till franska skolor. Modern Language Center vid Ontario Institute for Studies in Education tillkom (i Toronto) för att stöda denna språkundervisning, innan språkbadet överhuvudtaget kom i gång. Både timtal och nya läromedel ställdes till de engelska skolornas förfogande utan att föräldrarna ändå var nöjda med resultatet: eleverna kunde ändå inte franska så bra som föräldrarna ville det. (Stanutz 1992: 55-57; Mackey 1987 om icke-infriade förväntningar inom språkundervisning generellt sett).

Språkbadet i Saint-Lambert tillkom som resultat av föräldrars envetna krav på en helt annorlunda arbetsform för språktillägnet. Men historien är lång nog ändå, från det första mötet hösten 1963 mellan 12 föräldrar, tills den första språkbadsgruppen inledde sin verksamhet två år senare. Det krävdes av föräldrarna en aktiv strategi, eftersom skolnämndens första beslut var avböjande. Föräldrarna fick inte ens alltid svar på sina initiativ. De fick själva lov att söka sig till forskare som trodde på deras förslag och de fick själva lov att aktivt arbeta för att få in egna representanter i skolnämnden för att få stöd.

När skolnämnden lät en förfrågan om språkbadets möjligheter att fungera gå till experter, gavs de enda positiva utlåtandena av två forskare vid McGill-universitetet, som föräldragruppen hade lyckats få in i nämndens expertlista. Alla de andra trodde t.ex. att programmet skulle påverka modersmålsutvecklingen negativt, många att programmet kunde passa enbart för begåvade barn. Tre somrar och två vintrar bar föräldrarna ensamma det ekonomiska och det pedagogiska ansvaret för språkbad vid sidan om skolan. Deras fransklärare konstaterade att de barn som hade varit med om detta alltid hade klart bättre muntlig språkbehärskning än deras övriga elever. När därpå experimentet väl fick anordnas inom ordinarie skolgång, gavs tillstånd alltid enbart för ett år åt gången. (Det ovanstående huvudsakligen enligt Melikoff 1972, en text som redogör för all denna utveckling ur en språkbadsförälders synvinkel.)

På grund av föräldrarnas inflytande i de kanadensiska skolnämnderna genomdrevs småningom språkbad i distrikt efter distrikt, så att språkbadet nu finns som en valmöjlighet över hela Canada. Cirka en tiondedel av de kanadensiska eleverna går i språkbad. Läsåret 1997-98 var elevantalet i franskt språkbad 317 000 (Commissaire aux langues officielles 1998, 134). Nästan hälften av eleverna går i skola i Ontario men de övriga är i stort sett utspridda över hela federationen. Tjugu år tidigare, dvs. 1977-78, var elevantalet i språkbad i hela Canada 37 800. Man har i flera år väntat sig att tillväxten skall avta, att språkbadet skall ha nått sin maximala omfattning. Tillväxten närmar sig en plåtå som det nu ser ut men den har inte avtagit.

Föräldrarna i Canada har i över 20 år haft en samlande organisation i Canadian Parents for French, en landsomfattande organisation med ett par tiotals tusen medlemmar. Den är i dag en organisation med stort inflytande på allt som rör frågor om språkbad i Canada. Föräldrar har inte bara drivit igenom grundande av språkbadsklasser, de har också givit direkt stöd åt språkbadet genom att understöda fortbildning, ge ut publikationer som har stött språkbadet och informerat om det, de har ordnat sommarkurser och läger och de har påverkat anslagsbeviljande myndigheter.

Den första språkbadsgruppen i Vasa hade knappast inlett sin verksamhet utan föräldrars stora intresse, även om det där från början fanns både positiva myndigheter och tjänstemän på alla plan. Alla därpå följande språkbadsgrupper i Finland har inlett sin verksamhet tack vare föräldragruppers aktivitet, i en del fall har det funnits till och med mycket hårt motstånd att övervinna. I dag (1999) finns det praktiskt taget överallt mer eller mindre fast organiserade föräldragrupper där det finns svenskt språkbad och det har funnits och finns försök att föra dem samman till en organisation enligt mönster från Canada. Därför har också tidigare kontakt tagits med Canadian Parents for French.

### Den första språkbadsläraren i Canada

Det mest kända försöket med språkbad i Canada genomfördes från 1965 i förstaden St. Lambert utanför Montréal men redan något tidigare hade en jurist ordnat undervisning på franska på i princip samma sätt i Toronto. Hans privata skola följdes tyvärr inte upp med forskning, och hans skola valde sina elever (därmed var elevgruppen udda; goda resultat behöver inte ha samband med någon annan kvalitet hos skolan; jfr andra skolor som har speciella urval, IB-skolan med elitelever och Europaskolorna med ett socialt urval). Den tycks ha varit framgångsrik (Stanutz 1992), men försök som inte granskas och dokumenteras genom uppföljande forskning blir vanligen inte långlivade.

Den första språkbadsläraren i St. Lambert från 1965, Évelyne Billey-Lichon, har i en intervju (Lacroix 1994) kortfattat berättat om sina erfarenheter. Hon ansågs vara kvalificerad, eftersom hon kom från Frankrike och inte kunde någon engelska. Därför fanns det ingen risk för att hon skulle fungera som översättare för sina elever. Hon talade franska flytande och hon hade praktisk lärarerfarenhet. Året innan språkbadet på riktigt inleddes i St. Lambert skötte hon undervisning i teckning och modellering på söndagsmorgnar för engelska barn. När språkbadet inleddes 1965 var hon den första barnträdgårdsläraren vid Margaret Pendlebury School.

"Den första språkbadsklassen var fin", säger hon själv. "Eftersom uppgiften var ny för mig, hade föräldrarna berättat att jag inte skulle oroa mig även om jag förlorar kontakten med halva klassen med tiden. Vi vet ju, sa föräldrarna, att det är ett experiment och vi vet inte om det fungerar alls. Allt fungerade ändå bra. Inte en enda en av mina elever gav upp och jag har enbart goda minnen av den tiden."

Évelyne berättar att hon skötte sitt arbete med de engelska barnen så som hon hade gjort det med franska. Undervisningsmetoderna var inte speciella på något sätt. "Jag behövde bara vanligt sunt förnuft och förmåga att improvisera". Eftersom hon var den enda personen med erfarenhet av språkbad blev hon redan under sitt första år som lärare också experten framom andra: "Jag var en enögd person i ett land av blinda".

"Vi var besjälade av en iver som också drevs på av våra många besökande utifrån. Vi var ständigt på jakt efter allt som kunde förbättra vår undervisning. Vi skraddarsydde lösningar på problem som dök upp."

Entusiasmen fanns hos dessa lärare, liksom också behovet av tankeutbyte kolleger emellan, vilket allt säkert betydde mycket för resultat de första åren. Också eleverna var medvetna om att de var med om något ovanligt och nytt. Både Billey-Lichons redogörelse för sitt lärararbete och en utomstående iakttagares rapport efter besök i oktober 1971 antyder detta.

Den utomstående iakttagaren, Benoit Noble, var en lärare med erfarenhet från Frankrike, England och Canada. Hennes iakttagelser kontrasterar det europeiska klassrummet med det nordamerikanska, som hon föredrar att karakterisera dem (Noible 1972). Hon besökte både barnträdgården och de fem klasser som fanns hösten 1971 i St. Lambert. Det som var så självklart för den första franska läraren, att det inte alls kommenterades, får sin beskrivning. Besökaren ser klasser som har en god disciplin på ett sätt som hon känner igen från Europa. Läraren talar i allmänhet mycket, "i själva verket talar hon själv hela tiden och låter talet åtföljas av gester och mimik." (Om barnträdgårdsläraren, se Noible 1972, 237) Lärarna har sin klass i perfekt kontroll och allt kommer från läraren. Eleverna gör det som läraren önskar skall göras. En lärare motiverar ordningen med att hon måste höra allt som sägs så att hon kan rätta också de minsta felen när de dyker upp. Lärardominansen präglar alla klasser förutom tredje klassen som har en fransk-kanadensisk lärare.

Denna lärare talar inte så mycket, det utförs mera individuellt arbete i klassen, eleverna talar gärna franska och de är inte rädda för att uttrycka sig även om de gör fel.

Redogörelserna för de första åren av språkbud i St. Lambert ger intrycket av en konservativ pedagogik, en strikt ordning i klassrummen och lärare som står för den mesta språkproduktionen, tydligen utgående från övertygelsen att det gäller att ge så mycket som möjligt av lärarens språk. Det enda undantaget förefaller att gälla en kanadensisk lärare som tycks få sina elever själva aktiva.

### Den första forskningsrapporten

Den första utvärderingen av ett modernt språkbudsprogram utgavs 1972 av Wallace Lambert och Richard Tucker vid McGill-universitetet i Montréal. Arbetet gäller de fyra första åren i språkbud i St. Lambert och är resultatet av ett sex år långt longitudinellt projekt.

Lambert & Tucker (1972) är en mycket klart strukturerad forskningsrapport. Eftersom den är en trendbrytande och -skapande text är det intressant att se närmare på den. Den är naturligtvis en exponent för sin tid och det som slår en läsare är hur mycket som har förändrats i vetandet om detta område under det kvartssekel som gått.

Undersökningen gäller en experimentgrupp, den som valt att delta i språkbud, och två kontrollgrupper, en fransk och två engelska. De hade alla före skolan gått i barnträdgård två timmar per dag. För experimentgruppen hade all verksamhet där gått på franska.

De tre grupperna testades i fråga om IQ och dessutom granskades deras sociala bakgrund. Det visade sig att det fanns skillnader i två avseenden och det gällde för det första den betydelse hemmet fäste vid skolgång och utbildning och för det andra den språkliga kvaliteten i hemmet. I det ena fallet fick en av de engelska klasserna flest poäng, i det

andra den andra engelska klassen. Den franska kom symptomatiskt nog sist i båda dessa avseenden. Men sammantaget liknade klasserna varandra i hög grad.

Föräldrarna tillfrågades också om motiven för att deras barn deltar i språkbud. När de grupperar motiven i de viktigaste och de mindre viktiga, framgår det klart att de integrativa motiven är intressantast: att träffa och kunna samtala med andra människor, att förstå de andra och deras sätt att leva, att få vänner i den andra gruppen och att få ett gott arbete. Det sista motivet är rent instrumentellt men det är bara ett av de fyra viktigaste skälen till att barnen deltar i språkbud<sup>13</sup>.

Testning utfördes av forskningsassistenter som regelbundet besökte skolan och som i slutet av varje läsår under två till tre veckor utförde arbetet utan att lärarna var närvarande.

Testen var mångsidiga och gällde engelskans ordförråd, läsfärdighet på engelska, färdighet och begrepp i matematiken på engelska, ordassociationer på engelska och franska, muntlig färdighet på engelska och på franska, fonemproduktion på franska, centralt test i matematik på franska, läsfärdighet på franska, franskt ordtest, förmåga att skilja mellan ryska fonem och slutligen ett förnyat intelligenstest i slutet av läsåret. Det överraskande testet på att kunna skilja ryska fonem från varandra berodde på att man utgick ifrån att tidigt tvåspråkiga enligt vissa undersökningar hade visat prov på bättre förmåga i fråga om ett för dem obekant språk. Samtidigt var Lambert och Tucker dock förberedda på att det kunde krävas flera år innan en färdighet att särskilja fonem i ett främmande språk hade utvecklats.

I fem kapitel redogör Lambert och Tucker för hur eleverna i experimentklasserna och i kontrollklasserna har utvecklats på de punkter där de har testats.

<sup>13</sup> Enligt de föräldraförfrågningar som gjorts i Vasa är däremot motiven främst instrumentella.

I sin sammanfattning konstaterar forskarna att experimentgrupperna har klarat sig bra i jämförelse med kontrollgrupperna. De visar inte upp brister i sin förstaspråksutveckling i jämförelse med de enspråkiga eleverna, de ligger inte heller efter dem kognitivt eller i skolans ämnen (t.ex. i matematik). De läser, skriver, talar och förstår sitt förstaspråk lika väl som de enspråkiga. Samtidigt har de ändå utan kostnader, i fråga om personal eller i fråga om tid för andra ämnen, lärt sig läsa, skriva, tala och förstå franska på ett sätt som man aldrig kan, om man under samma antal år har traditionell franskundervisning. De behärskar det grundläggande i fråga om fransk fonologi, morfologi och syntax, och de kan tala och samtala på franska utan att vara osäkra och tveksamma så som de som läst ett språk i skolan vanligen är.

Eleverna klassificeras dock inte som balanserat tvåspråkiga, även om de har fått den möjlighet därtill som skolan kan ge. Det sägs att det är föräldrarnas och elevernas egen uppgift att se till att kontakterna utanför skolan med jämnåriga franskspråkiga utvecklas tillräckligt mångsidigt. På det sättet kan man med tiden bli en balanserat tvåspråkig individ.

Förutsättningarna finns, enligt de två forskarna, också i de positiva attityder gentemot franskspråkiga som språkbads eleverna har utvecklat. I sin syn på franskspråkiga liknar språkbads eleverna de franskspråkiga. Det har skett en klar positiv förskjutning i deras attityder.

I fallet med den kanadensiska språkbadsskolan har föräldrarna speciella uppgifter. Deras roll i fallet St. Lambert beskrivs som en process i tre etapper: först ett par år av förberedelser för, därpå förverkligande och sist institutionalisering av programmet. Föräldrarnas egen föreställning om det effektiva programmet gick ut på tidig kontakt med det andra språket för att utnyttja den lätthet som barnen har att lära sig språk. De ville börja tidigt för att inte stereotyper och fördomar om de andra skulle hinna rota sig.

Forskarna tar inte ställning till det som sker i klassrummet. Det är fråga om variabler som lämnats utanför projektet. Det som finns om detta ingår symptomatiskt nog endast som appendix.

### Den andra bestsellern om språkbad

Den följande mest uppmärksammade klassikern om det kanadensiska språkbadet efter Lambert & Tucker (1972) kom tio år senare, nämligen Merrill Swains och Sharon Lapkins "Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study" (1982).

Det hade hänt mycket sedan den första forskningsrapporten kom ut. Det kanadensiska språkbadet hade läsåret 1982-83 betydligt fler elever: 116 524 (Rebuffot 1993: 24). Nu fanns det också flera former av programmet, utom det tidiga fullständiga språkbadsprogrammet också ett tidigt delvist program och ett sent språkbadsprogram (*early total immersion*, *early partial* och *late immersion*). I rapporten kontrasteras resultaten från de tre programtyperna med varandra.

Swain & Lapkin (1982) är en populär sammanfattning av resultaten från projektet Tvåspråkig undervisning (Bilingual Education Project), utfört vid Modern Language Centre inom Ontario Institute for Studies in Education. Inom detta projekt hade fall av de tre språkbadstyperna studerats. Gemensamt för alla skolor var att programmen var frivilliga och till för engelskspråkiga; de flesta eleverna var enspråkiga; under programmets första år användes franska som undervisningsspråk under hälften av skoldagen eller mer; franska var undervisningsspråk för alla eller de flesta skolämnena och naturligtvis också för själva fransklämmet; språkbads eleverna följde samma läroplan som de enspråkiga jämnåriga i ett vanligt engelskspråkigt program.

Boken innehåller på ett par sidor något i allra största korthet om hur arbetet i skolan utförs, om att betoningen till en början ligger på att



träna upp språkförståelsen. Centralt ordförråd övas i samband med verkliga meddelanden; bilder, gester och kroppsspråk är viktiga. Man utgår från elevernas erfarenheter och intressen. Det betonas också att det ingår undervisning om både ordförråd och grammatik, även om sättet att utföra detta är annorlunda. Undervisningen hänger direkt samman med kommunikationsbehoven. Vad detta konkret kan innebära omtalas dock inte.

Skillnader i pedagogiskt avseende mellan skolor och klasser som ingår i undersökningen omnämns överhuvudtaget inte på något sätt. Däremot ingår beräkningar av det sammanlagda antalet timmar som eleverna har exponerats för språkbadspråket i den korta introduktionen i de tre modellerna.

Undersökningen utgår från sju frågor som brukar ställas av föräldrar och lärare. Det projekt som finns i bakgrunden ger svar på de fyra första frågorna. Frågorna är delvis bekanta från Lambert & Tuckers projekt: Hur utvecklas L1? Hur utvecklas L2 i jämförelse med resultat av reguljär kurs i franska och hurdan är deras franska i jämförelse med franskspråkigas? Hur klarar sig språkbadsleverna i de ämnen de undervisats i på franska? Hindrar språkbadsprogram den allmänna intellektuella och kognitiva utvecklingen? Hur klarar sig elever med lågt IQ? Elever med inlärningsproblem? De sociala och psykologiska följderna av deltagande i språkbadsprogram?

Elever har testats inom projektet tvåspråkig undervisning under tiden 1971–1979, dvs. under 8 läsår. För att undvika något av den effekt som orsakas av att ett nytt program i och för sig uppmärksammas, har tre grupper testats börjande från daghemsnivå i fråga om tidigt fullständigt språkbad.

I en kort diskussion om psykometriskt arbete betonas att det kvantifierande grepp som präglar studierna bakom boken har begränsningar. De icke-kvantifierbara eller endast med svårighet kvantifierbara sidorna av beteendet tenderar att bli förbisedda. De sidor som är lättast att kvantifiera tenderar att överbetonas. Det sägs att detta är ett generellt

problem vid utvärderingen av pedagogiskt arbete. Vid utvärdering av ett pedagogiskt experiment är det omöjligt att identifiera en experimentgrupp och en kontrollgrupp som skulle ha alla drag fullständigt identiska. Man kan inte heller konstruera test som gör rättvisa åt båda grupperna på samma sätt. Även om statistiska jämförelser mellan grupper behövs, är det inte alls därmed sagt att t.ex. en statistiskt signifikant skillnad har pedagogisk relevans. Den tolkning av läget som föräldrar, lärare och forskare gör inkluderar också sådant som det statistiska greppet inte kommer åt.

I fråga om L1, engelskan, visade det sig att språkbadsleverna under de allra första åren låg efter sina jämnåriga i fråga om ordförråd, läsning, rättskrivning och interpunktion, vilket var naturligt, eftersom undervisning på engelska inte ges förrän tidigast på 2:a årskursen i skolan. Från 5:e årskursen framåt visar det sig att rollerna vanligen är de ombytta i dessa avseenden. Det betonas att här finns behov av forskning för att förklara varför den som har tillbringat så mycket av sin skoltid i verksamhet på L2 kan klara av sitt L1 minst lika framgångsrikt som den som har varit med om en enspråkig skolgång.

L2 utvecklas så att det redan i början av skolgången är klart att det inte är möjligt och meningsfullt att använda samma test för språkbadslever som för dem som har reguljär franskundervisning. På 3:e årskursen klarade språkbadsleverna nästan perfekt förståelsetest och man ansåg att de borde jämföras med franskspråkiga. På 8:e årskursen klarade språkbadsleverna t.ex. hör- och läsförståelsetest och franska lucktest nästan lika väl som franskspråkiga. De aktiva färdigheterna skriva och tala utvecklas inte så framgångsrikt, även om resultaten i och för sig är goda. Eleverna själva litar på sina färdigheter men de tar inte gärna initiativ till att använda språket. Slutsatsen är ungefär den samma som i Lambert & Tucker (1972): om språkbadsleverna kan förmås att aktivt använda franska utanför skolan och om lärare och föräldrar kan se till att eleverna intensivt utsätts för franska i en uppföljning av

språkbadsprogrammen, då kan de önskvärda aktiva färdighetsnivåerna nås. Dvs. det som skolan kan ge har givits.

I tidiga fullständiga språkbadsprogram ges all undervisning i skolämnen till en början på språkbadsspråket. Småningom används också L1 som undervisningsspråk för vissa av skolans ämnen. Praktiska skäl av typ tillgången till lämpliga lärare avgör vilket ämne som undervisas på vilket språk. Man försöker också se till att man använder språkbadsspråket för ett ämne som ger rikligt med möjligheter att höra och använda andraspråket mångsidigt och kreativt.

Eleverna testades i matematik, biologi, historia och geografi. För de första två ämnena fanns det standardiserade test, för de två senare lokala test enligt det undervisningsprogram som gällde för området i fråga. Matematik- och biologitesten gavs på engelska även om undervisningen hade gått på franska. Vissa test som gjordes antydde att eleverna gjorde bäst ifrån sig om de testades på sitt förstaspråk.

Resultaten visar att den kognitiva utvecklingen i dessa två ämnen var på samma nivå som hos dem som fått all undervisning på engelska; i matematik fanns en tendens till bättre resultat hos språkbads eleverna. Det fanns också tendenser hos språkbads elever att effektivare tolka kartor och tabeller och att använda annat material. Det finns ingenting som antyder att språkbads eleverna på något sätt har tagit skada i sin kognitiva utveckling av att tidigt delta i undervisning på ett annat språk. De har en fullt normal utveckling, tycks till och med ha vissa fördelar av att tidigt använda ett annat språk.

I ett sista avsnitt diskuteras sociala och psykologiska aspekter på språkbad. Det visar sig att språkbads eleverna trivs med sin skola och dessutom känner sig närmare de franskspråkiga i Canada än de elever gör som har gått i enspråkiga engelska program. De har naturligtvis en klar engelsk identitet men har tillägnat sig en förnuftigare och en positiv syn på de två språken och språkgrupperna och deras samexistens i Canada.

I sammanfattningen betonas att det vore viktigt att definiera vad som är effektiva strategier i undervisningen i språkbad. Det betonas också att förmågan att få en funktionell färdighet i ett andraspråk inte tycks vara beroende av intelligenskvot.

Swain & Lapkin har mycket ofta jämförelser med andra kanadensiska studier i språkbad utförda av andra forskare. Generellt sett visar de kanadensiska studierna ungefär samma resultat.

Ovan har jag främst redogjort för Swain & Lapkin om tidigt fullständigt språkbad. De har emellertid fortlöpande en jämförelse också med andra språkbadsformer, dvs. med *middle immersion och late immersion*, fördröjt och sent språkbad. I den jämförelsen visar sig det tidiga fullständiga språkbadet som det effektivaste, även om också de två andra överträffar det som kan uppnås genom reguljära program.

## **L2 en följd av nivån i L1 — en teori justeras**

I Cummins & Swain 1986: 37-79, ingår i kort version en redogörelse för resultat av språkbadsforskning i Canada; den motsvarar rätt väl den som Swain & Lapkin (1982) ger, även om arbetet från 1986 främst har till syfte att precisera teorier om språkbehärskning. Diskussionen i Cummins & Swain (1986) förs i anknytning till tidigare publicerade studier av de båda författarna men är starkt påverkad av ett projekt, "Developing bilingual proficiency", som utfördes vid Modern Language Centre i Toronto under åren 1981-1987.

Cummins & Swain (1986) har främst som mål att precisera en teori som Cummins framlagt 1978 och som är känd under benämningen *Developmental interdependence hypothesis*, dvs. hypotesen om beroendeskop mellan förstaspråk och andraspråk vid språktillägnandet.

Det är i själva verket fråga om en teori som uttrycker en central aspekt på det kanadensiska språkbadet. Det tidiga fullständiga språk-

badet fungerar väl för majoritetsgruppens barn, eftersom de har mångsidigt understöd för sitt förstaspråk överallt i sin omgivning. Enligt hypotesen är andraspråkstillägnet inte framgångsrikt, om förstaspråket och/eller andraspråket inte fungerar som det borde kognitivt-lingvistiskt sett. Minoriteters misslyckande i majoritetsskolor i amerikanska språkbadsmodeller (eg. språkdränkningsmodeller) brukar förklaras som ett resultat av att det ytliga flytet i språket inte har en tillräcklig kognitiv förankring. Eleverna klarar trots allt inte av att förstå och analysera med hjälp av sitt andraspråk. Eftersom deras lärare arbetar med språkligt heterogena klasser, sker ingen didaktisk anpassning som kunde hjälpa minoritetsbarnen.

Cummins & Swain (1986) formulerar hypotesen så att de säger att de drag i språket som är beroende av varandra, oberoende av språk, är de drag som relativt sett är mest beroende av inlärarens personliga egenskaper; dessa drag påverkas i relativt sett mindre grad för sin utveckling av input och språkbruk på ett andraspråk. Deras precisering av hypotesen går ut på att utvecklingen av den grammatiska kompetensen, diskurskompetensen och den sociolingvistiska kompetensen är lika mycket beroende av inlärarens personliga egenskaper som av andraspråksinput och -bruk, ifall det är fråga om kognitivt krävande, kontextfattiga situationer. Vid kognitivt enkla och kontextrika situationer är däremot utvecklingen av grammatiska färdigheter mera beroende av språkbruk och input på L2 än vad diskurskompetensen och den sociolingvistiska kompetensen är.

Preciseringen av hypotesen innebär t.ex. att brister i elevers grammatiska kompetens antas bero på att de i allmänhet har haft alltför lite möjligheter att umgås med franskspråkiga. *De kommunikativa färdigheter som är effektiva för sociala behov är alltså inte de samma som man behöver för sin framgång i skolämnen i klassrummet.*

Inom projektet Developing bilingual proficiency (DBP), avslutat 1987 med en opublicerad rapport, jämfördes språkbadsklasser som karakteri-

serades som lärardominerade klassrum med fokus på form och med få möjligheter till spontan interaktion, med klassrum som något mer hade prägel av erfarenhetsbaserad undervisning där eleverna fick utarbeta material, diskutera ämnen de verkligen var intresserade av och regelbundet kommunicera i både tal och skrift. Forskarna är dock inte själva övertygade om att skillnaden mellan de två typerna av klassrum är så stor som det låter och vill därför inte dra säkra slutsatser. Det går i alla fall inte med deras material att visa på klara skillnader i resultat mellan de två typerna av klassrum. Begränsningen i undersökningens giltighet är också en följd av att man följde ett observationsschema (COLT) som inte tillräckligt djupt klarade av att skilja mellan det som var pedagogiskt effektivt och det som var ineffektivt.

DBP-projektet presenteras i kortform och diskuteras i Harley, Allen, Cummins & Swain (1990). Där redogörs för projektets viktigaste forskningsområden och resultat: språkfärdighetens natur, aktiviteten i klassrummet, sociala och individuella variabler. Volymen avslutas med slutsatser om vidare behov av forskning och om den praktiska tillämpningen.

DBP-projektet antydde, dock inte alltid entydigt, att den grammatiska kompetensen, diskurskompetensen och den sociolingvistiska kompetensen kan ses på det sätt som Cummins & Swain (1986) gjorde i preciseringen av sin hypotes om relationen mellan dem som centrala komponenter inom språkfärdigheten. De olika komponenterna har olika relationer till individers personliga drag; kognitiva variabler tycks ha starkare samband med diskurskompetens och med språkfärdighet i skrift än med muntliga grammatiska färdigheter.

I en kommentar till DBP-projektets studier i klassrum med hjälp av COLT-schemat räknar Patsy Lightbown upp ett antal problem med forskning i klassrum. Man är inte överens ens om en så grundläggande sak som vilket samband det finns mellan det språkbruk inlärarna utsätts för och de regler och system som växer fram som deras språkkunskaper. Dessutom kan man inte ens klara av att iaktta allt som kan vara relevant,

allt som händer i och utanför klassrummet. Att sedan från forskningsresultat gå till rekommendationer innebär att alla osäkerhetsfaktorer vid urval av elevgrupper, vid materialinsamling genom iakttagelser, tillfällig motivationsvariation osv. kan förstöra den teoretiska grund man kanske tror att man har (se nedan kap. 8).

Lightbowns intressantaste slutsats är att språkbads eleverna får en mycket hög grad av flyt i sitt språk, de har ett rikt ordförråd och de har en diskurskompetens som är god, men de saknar i vissa avseenden precision i sitt språk. Hon drar den slutsatsen att de behöver formell undervisning om språket i de avseenden där deras språkbruk skiljer sig från dem som har språket som sitt förstaspråk. Babyn har kastats ut med badvattnet — men hon vill inte ha badvattnet tillbaka.

Christina Bratt Paulston kommenterar i samma arbete DBP ur en allmän synvinkel (*Educational language policies in Utopia*). Hon betonar att den faktoranalys som projektet har tillämpat kommer till korta och hon efterlyser en kombination av kvantitativ och kvalitativ ansats för forskning i språktillägnande; ingen kvantitativ forskning kan vara tillräcklig (jfr Mackey 1987 som är optimistisk i fråga om den kvantitativa metodens möjligheter).

För de individuella skillnadernas skull säger Bratt Paulston att det behövs tillräckligt stor variation i klassrumsaktiviteterna för att alla slags individer bland eleverna skall få det de behöver för sin inläring.

De problemområden som definieras som en följd av DBP-projektet har på många sätt styrt den kanadensiska språkbadsforskningen under slutet av 80-talet och under 90-talet. Forskning har därefter utförts om formella brister i språkbads elevers språk i fråga om lexikon och grammatik och man är på väg att närma sig klassrummet.

### Det analytiska greppet

År 1988 beviljades kanadensiska anslag för utarbetande av en forskningsplan för 90-talet om språkbadsundervisning med speciell betoning på lärarutbildning. Planen publicerades två år senare (Lapkin, Swain & Shapson 1990). I programmet ingår studier i både produkt och process, i inlärar- och lärarkarakteristika och programdesign. För processen betonas forskning i integration av innehåll och språk, i effekt av analytisk/ erfarenhetsbaserad ansats, i strategier för att locka fram fortlöpande diskurs, i frågeteknik och felrättelse. Meningen är att forskningsresultaten skall ha ett allmänt intresse för lärarutbildning och -fortbildning.

Ett problem som kanske är olösbart, men som kräver ständigt arbete är hur man skall balansera det analytiska och det erfarenhetsbaserade inom språkbad (Stern 1990 om de två ansatsernas karakteristik; Rebuffot 1998, 687–689 för en kort översikt). Språkbadet är ursprungligen en reaktion emot en analytisk tradition som kom till korta. Det kanadensiska språkbadet i formen av erfarenhetsbaserat arbete lämnar vissa luckor i elevernas språkbehärskning och leder också till viss fossilisering. Kan man utveckla den analytiska undervisning som alltid har funnits inom språkbadet utan att kasta ut barnet med badvattnet?

Det finns få försök att beskriva analytisk språkundervisning i kontrast till erfarenhetsbaserad. Stern (1990) innehåller en distinkt beskrivning av de två i jämförelse med varandra. Stern betonar att man naturligtvis bör tänka sig en modern analytisk språkundervisning, för att också göra den traditionen rättvisa i en jämförelse.

Den erfarenhetsbaserade strategin använder sig av

- aktiviteter om teman som är motiverade av allmänna pedagogiska skäl; det är inte fråga om triviala sysselsättningar,
- aktiviteterna genomförs i former som är ändamålsenliga ur inlärarens synvinkel: projekt, forskningsuppgifter, problemlösning (inkl. planering, genomförande, slutförande av arbetet),

- kontexter för autentisk språklig interaktion.
- inlärarna uppmuntras i att få tal och skrift att fungera utan att de behöver bekymra sig alltför mycket om korrektheten.
- social interaktion i pararbete, smågrupper.

Den analytiska strategin använder sig av

- koncentration på specifika drag i språket som inläraren görs medveten om, pronomen, affix, intonation, sociolingvistiska karakteristika osv.,
- avkontextualisering av dessa drag, men också återkontextualisering,
- systematisering av drag i språket,
- övning av specifika språkliga drag för att inläraren skall bli van vid dem,
- felrättelse och krav på korrekthet, enligt vad som är lämpligt för den grupp det är fråga om.

Stern säger själv att det normalt finns inslag av den ena strategin inom den andra, men att man inom båda borde fästa mera vikt vid inslaget från den andra traditionen.

Det finns mycket forskning i hur den analytiska strategin fungerar. Ellis (1996; kap. 14) ger en nyttig genomgång av en del forskning. Han drar bland annat slutsatsen att den naturliga följderna för tillägnande av språkdrag kan vara viktig för vid vilken tidpunkt olika drag tas upp i undervisningen, men konstaterar samtidigt att det inte finns något praktiskt sätt för en lärare att utnyttja ett sådant vetande, när han samtidigt skall anpassa sitt arbete enligt elevers individuella utveckling. Hittills förefaller det som om de elever lyckas bäst som har fått en väl avvägd kombination av analytisk och erfarenhetsbaserad undervisning. Den optimala analytiska metoden är möjligen den som är inriktad på form (*focus on form*) på det sättet att den principiellt sett genomförs i kombination med inriktning på betydelse (se nedan i detta kapitel om Lysters och Swains senaste arbeten). Den analytiska metod som är inriktad på

former (*focus on forms*) isolerar språkformer en och en, lär ut och testar dem.

Allmänt taget får den erfarenhetsbaserade metoden, och kombinationen av den med den analytiska, understöd av den konstruktivistiska och interaktionistiska synen på lärandet (Dysthe 1996, 46). Kunskap är inte något statiskt, man kan inte överta en annan människas kunskap. Det krävs att man själv aktivt kommer åt och bearbetar (jfr Bakhtin och dialogens nödvändighet) vetandet som också därmed får en personlig form.

Roy Lyster, utgången från forskargruppen vid OISE, publicerade 1990 en artikel "The role of analytic language teaching in French immersion programs" i *Canadian Modern Language Review*. Detta är en justering av inriktningen i och med övergången till 90-talet, fokuseringen på den analytiska språkundervisningen. Bl.a. gav ju DBP-projektet antydningar som kunde tolkas så att det krävdes åtminstone en behärskad och begränsad återgång till det analytiska betraktelsesättet.

I början av sin artikel säger Lyster att avsikten är att komplettera den redan väl etablerade erfarenhetsbaserade didaktiska komponenten i språkbadsklasserna och att motverka brister i grammatiskt och sociolingvistiskt avseende.

Ett problem som Lyster därmed, liksom alla andra kanadensare, lämnar åt sidan är frågan om hur den erfarenhetsbaserade ansatsen fungerar i klassrummen. I DBP-projektets rapport framskyntar tanken på att den erfarenhetsbaserade ansatsen ändå inte är så särpräglad i språkbadsklasserna som den kunde (och borde?) vara (jfr Swain & Lapkin 1982, s. 3-9; jfr också Sterns karakteristik ovan). Därför dras slutsatsen, i den bedömning som utfördes med COLT-scheman och där de två typerna av klassrum särskiljs, att man inte kan vara säker på att analyserna i detta avseende har bärkraft.

Lyster betonar att ett problem ur pedagogisk synvinkel är, att det finns ett allmänt missförstånd om att språkbadet bara är en parallell till

den engelskspråkiga skolan i Canada i fråga om innehåll och undervisningsmetod. Dvs. det är faktiskt i vissa ämnen fråga om att förmedla de engelskspråkigas syn på världen — men på franska! Då missar man ju faktiskt viktiga aspekter på andraspråkstilläggande, vilket Lyster också påpekar.

För Lyster är analytisk språkundervisning mycket mer än den traditionella grammatikundervisningen. Funktion och form i språket sammanfaller ju inte. Eftersom det finns brister i språkbehärskning som tenderar att fossiliseras hos språkbads elever, måste en kombination av analytisk och erfarenhetsbaserad ansats vara den rätta kombinationen. Den närmare kontakt med franskspråkiga under skoltiden som brukar rekommenderas för att ge mångsidigare input och undvika fossilisering tror Lyster inte på, bl.a. eftersom avstånden ibland är för stora.

Lyster efterlyser en tillräckligt mångsidig modell som grund för en läroplan i ett andraspråk och nämner modeller av Allen och av Stern. Den mest omfattande av Stern innehåller (a) en strukturell och funktionell komponent i språkkursplanen som är analytisk till sin art, (b) en kommunikativ som är erfarenhetsbaserad, (c) en kulturell som är både analytisk och erfarenhetsbaserad och (d) en allmänt språkfostrande av analytisk art; till (d) hör både språkmedvetande, kulturmedvetande och strategiskt medvetande.

Här finns ett preciserat begrepp i fråga om analytisk undervisning. Dessutom ansluter sig Lyster till Harleys försök att definiera *analytisk* så att inte den traditionella grammatikundervisningen skall återkomma: man skall fokusera andraspråksinput på sådana formella och funktionella fenomen i franskan som orsakar problem och man skall ge mer möjligheter till användning av olika former och funktioner för intressanta och motiverande uppgifter. Lyster försvarar också den analytiska ansatsen i undervisningen med att hänvisa till kognitiv teori.

Artikeln är ett resultat av en pristävling och utgör inte en rapport om någon empirisk undersökning. Den är dock symptomatisk för en

tendens i språkbadsforskningen i Canada. Roy Lyster har själv enträget fortsatt med forskning åt det håll han preciserade i sin prisuppsats.

Lyster försöker själv arbeta på nya sätt med form inom språkbad, dvs. inom undervisning där innehållet är det centrala (Lyster 1998a och 1998b). Hans problemområde är lärarnas behandling av språkfel som eleverna gör när de yttrar sig i klassrummet. Han hänvisar till att lärarnas behandling av fel i klassrummet är förbryllande och inkonsekvent (Lyster 1998a: 142). Problemet ligger i att kommunikationen om ämnet avbryts, om läraren korrigerar ett fel, och att eleven går miste om möjligheten att förknippa form med funktion, om läraren inte korrigerar. Lyster redogör (Lyster 1998a) för en studie i lärarens sätt att korrigera. Materialet han bygger på har insamlats på fjärde årskursen och det gäller en lärare i tidigt fullständigt språkbad och tre lärare i fördröjt språkbad, som inlett på fjärde årskursen.

Lyster talar om sex sätt att rätta: uttrycklig korrigering, omformulering, fråga som kräver klaggörande, metaspråklig hjälp (utan att rätt svar ges), elicitation och upprepning (så att felet märks). Det visar sig, när Lyster granskar hur eleverna har tillgodogjort sig rättelserna, att omformulering är den minst effektiva formen för rättelse. Bara en tredjedel av omformuleringarna ledde till att eleverna rättade sig.

Eftersom det fanns skäl att tro att de enkla omformuleringarna inte var klara nog som signaler för eleverna, granskades de olika slagen av omformuleringar, liksom också upprepningar som läraren gjorde av det som sagts i klassen. Det visade sig att dessa omformuleringar och upprepningar var betydande inslag i lärarnas språkbruk och så frekventa att det måste förbli oklart för eleverna när och vad som hade korrigerats, ifall detta hade varit avsikten. Det förekom också att läraren sa "ja" till innehållet, bekräftade svarets riktighet, och nonchalerade språkfel eller att läraren sa "ja" till innehållet och rättade språkfel.

Lyster noterar själv att de fyra sistnämnda formerna för rättelse rimligen borde vara effektivast, eftersom de kräver mer insats av inläraren

själv. Därför inför han sammelnrubriken förhandling om form (negotiation of form) för dem. För de två första formerna av korrigering finns ju inte någon rimlig orsak ens att använda ytterligare tid för förhandling mellan lärare och elev. För de fyra sistnämnda ges däremot signaler som skall underlätta självkorrigering eller korrigering genom en annan elev.

I Lyster (1998b) genomgås samma material som i (1998a) men nu sökes svar på frågorna om (a) vilka slags fel leder till vilka slags rättelser och om (b) vilka slags rättelser leder till omedelbar rättelse av vilka slags fel.

Det visade sig att 80 % av de lexikala felen, 70 % av de fonologiska, 56 % av de grammatiska och 43 % av inslag av L1 korrigerades. Av rättelserna var 60 % omformuleringar, 6 % uttryckliga rättelser och 34 % rättelser som innebar förhandling om form.

Det visade sig att omformuleringarna var effektivast för de fonologiska felens del, med tanke på rättelser utförda av eleverna, medan förhandlingar om form var effektivast för de grammatiska felens och de lexikaliska felens del. De lexikaliska felen rättades dock i högre grad än de grammatiska. För de grammatiska felen fanns en tendens bland lärarna att i högre grad använda omformuleringar, enligt Lyster beroende på deras insikt om att förhandlingar om form för de grammatiska felens del gällde mera komplexa fenomen än för de lexikaliska. Även om lärarna i mycket hög grad använde omformuleringar för att korrigera grammatiska fel ledde detta sällan till korrigeringar av eleverna själva. Två tredjedelar av de grammatiska korrigeringarna tillkom tack vara korrigering som krävde förhandling om form. Korrigeringen utfördes av eleven själv eller av en annan elev. En avslutande hypotes som Lyster kommer till genom denna undersökning är, att lärarna kunde utnyttja rättelse som leder till förhandling om form oftare just vid grammatiska fel.

I juni 1996 av Canadian Modern Language Review publicerade Merrill Swain en artikel, "Integrating language and content in

immersion classrooms: Research perspectives", som är en forskningsrapport från ett område där alltför litet analyser har utförts.

Swain beskriver själv sin studie så att den gäller integreringen av språk och innehåll i undervisningen. Eftersom vi vet att det inte är tillfredsställande att lära ut grammatik isolerat, kan den traditionella lösningen inte utnyttjas.

Rapporten inleds med en redogörelse för observationer i klassrum. Lärarens språk var inte den rika input man allmänt hade föreställt sig. Grammatiken fanns med, men isolerad från ett meningsfullt sammanhang. Alltför litet tid användes för att utvidga elevernas ordförråd. Eleverna hade alltför litet möjligheter att använda språket muntligt själva, mycket mindre än i den del av undervisningen som gick på engelska. Lärarna var inkonsekventa i fråga om korrigering av fel och de korrigerade sällan.

Iakttagelser av detta slag är enligt Swain en utgångspunkt för hypoteser om vad man kunde göra pedagogiskt sett för att underlätta andraspråkstillägnandet. Sådana hypoteser som nämns är: målinriktad input på problemområden i fråga om franskan (grammatik, ordförråd), mera tillfällen för eleverna att aktivt själva använda språket i meningsfulla sammanhang och systematisk och konsekvent feedback på elevernas eget språkbruk. Swain kommenterar kort de rätt få studier som har gjorts i integration av innehåll och analytisk lingvistisk ansats i språkbud; grammatiken isoleras där inte från innehållet i undervisningen.

Swain hänvisar till att klassrumsobservationer har visat att språkbudslärare arbetar med betydelsen hos ordförrådet men inte tar upp ordbildning och -böjning i sin ämnesundervisning. Inte heller går de in på sociolingvistiska aspekter och diskursfrågor gällande ordförrådet. Så refererar hon en studie hon utfört tillsammans med Sharon Lapkin där en språkbudslärare, Leonard, videofilmades under en vecka och intervjuades av de bägge forskarna. Undersökningen gjordes eftersom Leonards elever på åttonde årskursen hade en så god språkfärdighet i franska. Även om

det var fråga om ämnesundervisning, klarade Leonard samtidigt av att notera både form och betydelse, både talat och skrivet språkbruk, både sociolingvistiska frågor och diskursaspekter som gällde ordförrådet. Allt detta helt integrerat i ämnesundervisning.

Leonard upprepar ofta sig själv och använder ofta synonymmer. Det är inte fråga om att Leonard skulle förenkla sitt språk, han använder ett rikt språk. Genom sitt sätt att diskutera sitt tema får Leonard in t.ex. den adjektiviska avledningen *solaire* av *soleil*, han insisterar på att verbet *protéger* skall ha sin rätta preposition *contre*, och han får eleverna själva att producera det han vill höra utan att han själv nämner den efterfrågade formen. Och Leonard återkommer flera gånger i sitt samtal med eleverna till både ord och strukturer som är viktiga. Han driver sina elever ständigt framåt också språkligt, när han är engagerad av sin roll som ämneslärare.

Ytterligare ett exempel på integration genomförs inom det som kallas dictogloss. Det är ett sätt att få elever att i grupp diskutera sitt språkbruk för en uppgift som hör samman med ett ämne som studeras. En text läses upp för dem och de gör sina anteckningar om ord och fraser. Texten kan språkligt ha konstruerats för att öva vissa former eller språkfunktioner även om den innehållsligt hör samman med ämnet. Så skriver eleverna gruppvis ner texten så som de vill rekonstruera den. De texter som tillkommer så jämförs och diskuteras därefter i hela klassen. Swain beskriver arbetssättet som en möjlighet att få eleverna att notera skillnaden mellan vad de vet och inte vet om språket, och hon säger att detta är ett sätt att få dem att använda ordbok och grammatik.

En arbetsform som kallas pussle kan användas på ett liknande sätt, också t.ex. för att öva sociolingvistiska aspekter på språkbruk. Var grupp i en klass kan få fyra versioner av t.ex. en instruktion, två instruktioner muntligt, två skriftligt, formellare eller informella. De studerar skillnaderna mellan versionerna, beslutar sig för vad var och en elev specialiserar sig på, och i nya (och blandade) sammansättningar skriver de sedan tillsammans instruktioner för ett annat syfte. Pusselövningen kan och bör i

språkbad höra samman med ett innehåll i undervisningen. Enligt Swain är det fråga om analytiskt arbete där formen är i blickpunkten men övningen är ändå i hög grad kontextbunden och betydelsebärande.

Swains slutsats är att det behövs en hel del grundläggande planering för att integrera språk och innehåll, eftersom detta inte fungerar av sig självt.

Swain (1998) är en artikel som fortsätter i samma riktning.

Utgångspunkten är att (a) det förekommer grammatikundervisning i språkbadsklass, men att det inte är vanligt att lärarna hänvisar till det som omtalats i grammatiken medan de arbetar med undervisning i ett annat ämne. Det är ännu sällsyntare med realämnesundervisning som planerats så att man främst fokuserar formen. Därtill noterar Swain att (b) språkbadseleverna yttrar sig sällan och då kortfattat på franska.

Swain drar av det föregående slutsatsen att grammatikundervisning utan ett annat verkligt innehåll är otillräcklig för att leda till gott franskt språk.

För språkförståelse, menar Swain, använder vi en process som skiljer sig från den vi använder för produktion. Man kan tänka sig att semantisk och pragmatisk information kan ge effektivt stöd för förståelse medan syntaxen och morfologin måste vara centrala på ett helt annat sätt för språkproduktionen.

Swain föreslår tre funktioner hos språkproduktion: (a) att uppmärksamgöra, (b) att formulera och testa hypoteser och (c) att reflektera över språkbruk genom att tala om det (metakommunikation).

Man blir som inlärare uppmärksamgjord på vad man inte vet när man skall säga eller skriva något. Detta kan leda till att man söker fram informationen man behöver eller att man etablerar något man inte lärt sig tillräckligt väl.

Som inlärare testar man regler man har lärt sig när man producerar språk, dvs. man ser på mottagarreaktioner hur väl ens språk fungerar



eller man kan få feedback på annat sätt, genom att kontrollera i skriftliga källor, grammatikor och andra handböcker.

Metakommunikationen borde, enligt Swain, fås att fungera i situationer där ett verkligt innehåll är det väsentliga, så att förbindelsen mellan betydelse, form och funktion upprätthålls.

Ett sätt att studera de tre funktionerna hos språkproduktion, som Swain använt sig av på årskurs 7 och 8, är diktoglosser. Vid diktoglossarbete förekommer metakommunikation, prövas hypoteser och dessutom uppmärksamgörs eleverna på sina brister. Samtidigt noterade eleverna andra brister de hade själva i sitt språk men noterade inte en del fel de gjorde.

Den första delstudien, för årskurs 7, innebar att eleverna arbetade med en diktogloss och forskarna noterade all metakommunikation om språk som förekom. Mot den bakgrunden konstruerades ett eftertest som genomfördes en vecka senare. I detta test visade det sig att 80 % av de språkliga problem som i metakommunikationen hade blivit korrekt lösta också nu klarades av korrekt. Samtidigt var det dock 70 % av de problem som inte hade blivit lösta som fortfarande inte behärskades. Detta trots att det hörde till arbetet att efteråt gå igenom allt. Resultatet visar hur viktigt det är att läraren reagerar på språkformen och följer upp aktiviteten för språkets del, menar Swain.

Den andra delstudien, för årskurs 8, innehöll två delar, en diktogloss och en konstruktion av en berättelse. Nu mättes inläringen på ett mera raffinerat sätt och det användes både ett förtest (enligt vad andra elever vid samma test talat om) och ett eftertest. Målet var också att se på vilket sätt olika slags uppgifter uppmuntrade till intresse för form och på vilket sätt olika anvisningar påverkade detta.

Efter förtestet fick eleverna uppleva hur en berättelsekonstruktion gick till. Veckan därpå fick de sig till livs en videoinspelad lektion om franska reflexiva verb. Detta följdes av en inspelning där de följde med hur två elever utgående från en serie bilder utarbetade en berättelse. Samma

vecka fick elever arbeta i par, var och en med fyra bilder (den ena med nr 1, 3, 5 och 7, den andra med 2, 4, 6 och 8). De konstruerade en berättelse genom att utgå turvis från de bilder de förfogade över. De skrev upp sin berättelse och samtalet mellan dem spelades in. Två veckor därpå genomfördes eftertestet, som skulle visa vad eleverna hade lärt sig genom sina samtal.

Swain redogör enbart för ett av sina par i denna artikel, Kim och Rick, en av dem klassens toppelev och den andra en elev med medelmåttliga prestationer. Spridningen i klassen av språkrelaterade episoder i dialogerna var stor, från 26 till 1, medeltalet var 8,8 för hela klassen och Kim och Rick hann med 23.

Testen ledde till att eleverna själva uppmärksammade sina brister och sökte sig fram till lösningar med till buds stående medel. De diskuterade också sitt språkbruk med varandra. En del av diskussionen mellan Kim och Rick, som återges i Swains artikel, handlar om hur de skall säga att Jacqueline vaknar av att väckarklockan ringer. Det franska ordet *réveille-matin* används flera gånger av Kim och i början också av Rick i korrekt form inom de fraser de två diskuterar (t.ex. om de skall säga *J. se lève a cause du réveille-matin, qui sonne eller du sonnement du réveille-matin*). När Rick därpå trots allt förfaller till att säga *rève-matin*, blir Kim otålig och rättar honom genom ett starkt betonat *réveille-matin*.

Swain betonar att det är viktigt att undersöka vad eleverna gör i verkligheten. För Swain själv är projektet också en påminnelse om de individuella skillnaderna som inlärare naturligtvis karakteriseras av. De olika par som studerades i projektet var i mycket olika grad produktiva. Hur skall man kombinera elever så att de samarbetar effektivt?

De tre funktionerna i språkproduktionen aktualiseras inte på samma sätt i alla slags uppgifter som elever utför i samarbete med varandra. Swain efterlyser mera forskning av det slag hon senast genomfört för att utveckla lärarnas arbetsmetoder.

### Kritiska röster i Canada

Det kanadensiska språkbudet har alltid också kritiserats i Canada. Dels är det inte välkommet för alla av språkpolitiska skäl, dels är det inte lätt för alla att acceptera ett helt annorlunda sätt att tillägna sig språk än de traditionella. Temat är också ständigt återkommande i insändarspalter, i synnerhet i provinsen Ontario, där språkbudet betyder mest.

Hector Hammerly vid Simon Fraser University i British Columbia har varit en av de återkommande kritikerna. Han angriper OISE:s rapport *Development of Bilingual Proficiency* i en artikel i *Canadian Modern Language Review* (1989: 3). Jag skall återge diskussionen han förde med projektgruppen, eftersom den är symptomatisk.

Hammerly underkänner föräldragruppernas argument för tidigt fullständigt språkbud. Hans egen kritik är att fem- och sexåringar redan kan ett språk, vilket har effekt på det följande språk de tillägnar sig; dessutom umgås eleven i klassrummet med endast en infödd talare (om ens det) och omges av 25-30 barn som inte kan franska - i en naturlig inlärningssituation hade de alla varit franskspråkiga.

Hammerlys kritik går enbart ut på att språkbudseleverna inte har lärt sig en grammatiskt korrekt franska. Han hänvisar till studier han har gjort i jämförelse med franska barn. Han menar att OISE:s forskare inte har fäst sig vid detta och att de medvetet har undvikit att beröra saken. Han underkänner också helt den beskrivning av den språkliga kompetensen som DBP-projektet tillämpat och där man ser kompetensen som en helhet bestående av grammatisk, diskurs- och sociolingvistisk komponent. I fråga om de två sistnämnda komponenterna ser han inga större skillnader mellan engelskan och franskan och menar att det viktigaste därför också är att satsa på att i fråga om uttal, grammatik och språkmönster nå nivåer som påminner om inföddas. Han anser att man först måste lära sig en regel ordentligt och därpå är klar att använda den för verklig kommu-

nikation. Hammerly rekommenderar studier i franska för den som vill lära sig franska. Han tror inte att man kan lära sig språket genom att använda det som redskap. Eftersom detta är hans principiella syn, drar han också slutsatsen att det är fäfangt att börja tidigt. Tidigast när barn är tio år kan de tillägna sig den grammatik som behövs.

Hammerly beskyller områdets forskare för att medvetet utesluta information om brister i språklig korrekthet hos språkbudselever.

I det följande numret av samma tidskrift får Hammerly svar av forskargruppen bakom DBP, dvs. av Allen, Cummins, Harley, Lapkin och Swain.

I svaret påpekas att den grammatiska komponenten alltid har funnits med i projekten och att man inte har undvikit att tala om att det finns brister i den språkliga korrektheten. Samtidigt betonas att det är den kommunikativa färdigheten som är det förnämsta målet för språkbudsundervisningen. Korrektheten är uttryckligen bara en av flera komponenter bakom den språkliga kompetensen. Flytet och tilltron till den egna förmågan och förmåga att framgångsrikt förmedla information är lika viktiga.

I ett svar på svaret (omedelbart, på de därpå följande sidorna) hävdar Hammerly att ingen ansats i ett klassrum som underordnar strukturen under kommunikationen kan resultera i språklig kompetens.

### Andra kanadensiska projekt

Jag har rätt utförligt relaterat några större rapporter om språkbud, bortsett från Lambert & Tucker (1972), utarbetade inom en forskargrupp i Toronto (OISE). Även om det finns en mängd andra projekt att hänvisa till, både pågående och slutförda, är kontinuiteten i Toronto imponerande. Också i fråga om metod är OISE-forskningen konsekvent. Det är främst fråga om kvantitativ metod, där man noggrant har prövat signifikans och

där man använt multifaktoranalys för komplicerade frågor. Också där man har angripit problem som gäller klassrum, där ju problemen är förbryllande svårkontrollerbara, arbetar man i princip med samma metoder. Detta innebär också betydande svårigheter på vägen till regler och råd för praktiskt arbetande pedagoger (jfr Lightbown kommentar ovan i avsnittet L2 en följd av ...). Först i de allra nyaste projekten närmar man sig den nivån.

Vid McGill-universitetet i Montréal, där Lambert & Tucker (1972) kom till, har det också sedan dess fortlöpande bedrivits forskning i språkbåd. Montréal ligger i den franskspråkiga provinsen Québec, där sedan början av 80-talet språkbåd i formen *early total immersion* enligt provinsens bestämmelser om skola och språk egentligen inte får arrangeras för franskspråkiga. Det finns i stället andra former som utnyttjar erfarenheter från språkbådet, t.ex. koncentrerade perioder av engelskundervisning för franskspråkiga i Montréal.

Fred Genesee är en av språkbådsforskarna vid McGill. Hans "Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education" (1987) kompletterar på många sätt det som forskarna vid OISE har arbetat med. Genesee har bland annat ägnat sig åt forskning i så kallat dubbelt språkbåd, där det har funnits två samtidiga språkbådspråk, franska och hebreiska.

I en undersökning han redogör för hade en skola alla sina aktiviteter i ungefär lika mån på franska och hebreiska på daghem och i de två första skolklasserna. Det tredje och fjärde året i skolan kom undervisning på engelska in i programmet med ungefär en sjättedel av veckotimmarna. I en annan skola som granskades kom undervisning på engelska in först det fjärde året. I en tredje skola (fördröjt språkbåd) användes alla tre språken från och med daghemmet, så att franskans andel småningom ökade från 5 veckotimmar på daghemmet till 12 på årskurs 5 i skolan. Samtidigt sjönk antalet veckotimmar i engelska, också något i hebreiska.

Dubbelt språkbåd är naturligtvis intressant, eftersom det annars inte är lätt att hitta kanadensiskt material som berättar något om hur det går om man har flera andraspråk inom ett språkbådsprogram. Eftersom också förstaspråkets roll förändras, är det intressant att studera följderna. Det är också bekant att tidigt delvist språkbåd är mindre effektivt för andraspråkstillägnande än ett tidigt fullständigt språkbåd. Hur går det då om eleverna har två andraspråk i sitt program?

Eleverna testades i slutet av varje läsår från och med daghemmet och de jämfördes med elever i tidigt fullständigt språkbåd och med elever som inte alls deltog i språkbåd.

I franska klarade sig eleverna i de tidiga dubbla språkbåden mycket väl. De hade lika goda resultat som språkbåds eleverna i deltesten utom i ett ordförrådstest. Eleverna i det fördröjda programmet kom i fråga om resultat efter de två dubbla språkbåden och efter det enkla språkbådet. Svagast blev, som väntat, eleverna i det reguljära icke-språkbådsprogrammet. I hebreiska placerade sig de två dubbla språkbådsgrupperna först, de följdes av dem med fördröjt program, som dock kom till samma nivå som de dubbla språkbådsgrupperna i läsförståelse.

I förstaspråket engelska klarade sig alla grupper lika väl, även om de hade varit med om undervisning på engelska i mycket olika grad. Även om engelskan sköts upp till fjärde årskursen, även om två språkbådspråk ingick i programmet från början, i ett fall till och med samtidigt som engelskan från början, kunde inga skillnader noteras mellan grupperna. Intressant är också att det fördröjda språkbådet inte överträffade de tidiga, även om det också var effektivt.

En förklaring till de resultat som Genesee presenterar är att den tidiga kontakten med två andra språk aktiverar elevernas uppmärksamhet och deras lingvistiska strategier för att språken inte skall interferera; den kognitiva utvecklingen drar nytta av detta. Om ett tidigt andraspråk driver fram elevens utveckling så är två tidiga andraspråk ännu förmånligare när det gäller att utveckla generellt användbara inlärningsstrategier.

Eleverna i det fördröjda programmet klarade sig inte lika bra som de i de dubbla, kanske på grund av att de hade sitt förstaspråk med från början, kanske också för att det större timantalet i franska kom först senare. Hebreiskan hade ungefär samma timtal hela tiden men resultaten blev ändå något sämre om engelskan fanns med från början. Man skall tydligen inte samtidigt inleda studier i sitt förstaspråk. Liknande erfarenheter finns det av samtidig läsinlärning på finska och svenska i Vasa hösten 1987 och från början av 90-talet av läsinlärning på katalanska och engelska i Barcelona<sup>14</sup>.

Tyvärr finns det inte testresultat och erfarenheter av de trespråkiga kanadensiska programmen av detta slag där eleverna skulle ha haft en normal spridning socioekonomiskt sett. Det var fråga om socioekonomiskt och intellektuellt gynnade barn. I fallet Barcelona var det fråga om socialt starkt problematiska elevgrupper, i fallet Vasa en normal grupp elever i stadsmiljö.

Genesee redogör också för en undersökning i framgången hos engelska elever som går i fransk skola i Québec. Det är fråga om två experimentgrupper som testas på fjärde, femte och sjätte årskursen. Engelska kommer in som skolämne först på fjärde årskursen.

Experimentgrupperna nådde samma nivå i engelska som elever i fördröjt språkbud, dvs. elever som dittills hade gått i skola på engelska, vid testning som utfördes i juni i slutet av fjärde årskursen. Testerna gällde ordförråd, läsförståelse, rättskrivning och skrivförmåga. Både i förstaspråket och i matematik är experimentgrupperna antingen på

<sup>14</sup> Försöket i Barcelona genomfördes under ett par år i början av 90-talet i samarbete mellan skolmyndigheter och Josep Maria Artigal. Det är tyvärr inte beskrivet och analyserat i någon forskningsrapport men både lärarnas och fortbildarens, Artigals, erfarenheter var att man inte skall börja läsa och skriva på två för eleverna främmande språk på en gång. De två språken skall introduceras med minst några månaders mellanrum. Detta enligt muntlig uppgift av Artigal om försöket. Jag besökte själv klasser som hörde till projektet.

samma nivå eller något bättre än jämförelsegrupperna. De hade testats i början av årskurs fyra i fråga om icke-verbal förmåga, dvs. i att resonera logiskt, och då hade det inte funnits signifikanta skillnader mellan grupperna.

För franskans del fanns det en tendens för elever i tidigt fullständigt språkbud att nå samma resultat som de engelska eleverna i fransk skola på fjärde och femte årskurserna, men experimentgrupperna klarade sig bättre på årskurs sex. Skillnaderna i jämförelse med språkbudseleverna i tidigt fullständigt språkbud var dock inte stora. Detta förklaras med att den franska skolan inte utnyttjar pedagogiska grepp som underlättar språktillägnet för de engelska eleverna. Det sägs också att de engelska eleverna tycks umgås med sina franska skolkamrater på engelska ute på skolgården.

En tredje undersökning som Genesee redogör för och tolkar gäller sent språkbud och det är fråga om en undersökning i effekten av ett läsår på två olika grupper. Den ena gruppen som har ett vanligt sent språkbud har till 80 % av tiden i skolan sin verksamhet på franska, den andra gruppen till 40 %, vanligen eftermiddagen. Den senare gruppen hade en modernare pedagogisk plan, påverkad av Piagets tankar. Den enskilde elevens egna motivation och inlärningstempo sattes främst och eleverna arbetade enskilt eller i grupper med uppgifter som de själva kunde välja. Den senare gruppen kännetecknades också av mera kommunikation mellan eleverna. Den förra gruppen arbetade lärarstyrt, alla arbetade med samma tema, samtidigt och lika länge. Båda grupperna hade haft ämnesundervisning i franska sedan daghemmet.

Resultatet av undersökningen blev att den grupp som arbetade enligt moderna pedagogiska principer nådde samma resultat som den lärarcentrerade i franska då det gällde att tala och förstå talad franska och nästan samma resultat i läsning och skrivning. Pojkarna blev till och

med bättre än flickorna, kanske på grund av att arbetssättet passade deras allmänt sett högre aktivitetsgrad<sup>15</sup>.

### Didaktiken fokuserad

Netten & Spain (1989) är en nyhet inom den kanadensiska språkbadsforskningen. För första gången utges en rapport där forskarna försöker få grepp om lärar- och elevbeteendet i språkbad, överhuvudtaget om skeendet i klassrummet.

De båda forskarna drar själva den väsentliga slutsatsen att klassrumskommunikationens natur är av största betydelse för språkbadets framgång, i synnerhet eftersom framgången tillskrivits användningen av franska som redskap för undervisningen i icke-språkliga ämnen.

De dittills utförda utvärderingarna visar att eleverna i språkbadsgrupper tillägnar sig sitt lärostoff i medeltal lika bra som eleverna i de reguljära engelska grupperna. Men Netten och Spain hänvisar till att utvärderingar som gjorts i Newfoundland och Labrador antyder att de verkliga resultaten kan variera starkt, när man ser på de enskilda eleverna. Det mest alarmerande tycks ha varit att variationen var större i språkbadsklasser än i reguljära engelska klasser, även om det var så att språkbadsgrupperna varit homogenera i kognitiva test i början av skolarbetet. Spridningen i resultat på förståelsetest var mycket stor och denna skillnad i färdighet i franska måste givetvis också ha avsatt spår i skolresultaten generellt sett. Netten och Spain drar av detta slutsatsen att det är skillnader i det som utspelas i klassrummet som är förklaringen.

<sup>15</sup> Jfr med kap. 5, avsnittet Flickors och pojkars språk, för liknande resultat.

De två forskarnas egen studie utgår från ett urval högt- och lågtpresterande (3 + 3 per klass) elever från 23 klasser, fördelade på de tre första årskurserna. De antar att skillnaderna mellan elevgrupper i olika klassrum kommer att återspegla skillnader i undervisningen. Dessa skillnader kan också upplysa om vilket sätt att arbeta fungerar effektivast för resultat i andraspråket.

Därtill antog forskarna

- att inläring sker inom ramen för den kommunikation som utspelas inom klassrummet,
- att den kommunikation en enskild elev har möjlighet att delta i också avgör den uppnådda nivån,
- att kommunikationen i klassrummet bär två budskap, ett kognitivt som gäller det stoff som inlärs och ett affektivt som framförs samtidigt och påverkar elevens motivation för inläring,
- att effekten av det kognitiva är beroende av det affektiva, dvs. viljan och förmågan att lära sig förstärks eller försvagas av det affektiva,
- att läraren själv är den som avgör hur kommunikationen fungerar i klassrummet.

Först jämförs tre andraklasser i fråga om inlärningsförmåga (scholastic ability) enligt ett standardiserat kanadensiskt test för kognitiv förmåga. Klass A placerar sig lägst, B högst (och gruppen är relativt homogen i jämförelse med de två andra som i detta avseende representerar den normala nivån i provinsen); C ligger däremellan, dock med relativt goda resultat. B borde då kunna prestera bättre resultat än de flesta språkbadsgrupper och C något bättre än medeltalet i provinsen.

Ett franskt läsförståelsetest (*Tourond Test diagnostique de lecture*) användes för att studera resultat i franska. Man utgick ifrån att läsförståelsen återspeglade nivån i muntlig färdighet och i synnerhet i fråga om hörförståelse. Klass B motsvarade förväntningarna och hade ett fint resultat och en jämn nivå. Klass A placerade sig, tvärtemot

förväntningarna bland de bästa i Newfoundland; klassen hade också homogenare resultat än man hade väntat sig, dvs. de svagare eleverna hade blivit bättre än normalt var. Klass C fick sämre resultat än väntat och hade heterogenare resultat än väntat, dvs. svaga elever fick ännu svagare resultat än väntat.

En jämförelse mellan lärarnas klassificering av muntlig färdighet och Touronds läsförståelsetest gav en del överraskande resultat: (a) antingen är det så att korrelationen mellan muntlig och skriftlig färdighet korrelerar mindre i en del klasser än i andra (b) eller också är det så att lärarna bedömer muntlig färdighet på olika sätt. I klass B är korrelationen mycket låg, i klass C är korrelationen hög. För klass A är intrycket blandat, olika delar av Tourond korrelerar på mycket olika sätt med lärarbedömningen.

Korrelationen mellan ett test för kognitiv färdighet och Tourond-testet för läsförståelse visar sig vara låg för alla tre klassrummen, lägst för klass A. Detta innebär att lärarna tenderar att bedöma den muntliga färdigheten som en tillägnandeprocess, rätt oberoende av inläringen av skolans icke-språkliga ämnen. Faktorerna bakom låg korrelation måste dock vara olika för olika lärare. Den låga korrelationen i C hör samman med en mindre effektiv miljö, i synnerhet för de svaga eleverna, och den låga korrelationen i A hör samman med bättre resultat för alla elever, i synnerhet för de svagtpresterande.

Netten & Spain visar vilket komplicerat samspel det finns mellan de variabler man möter i klassrumsstudier. Men ur didaktisk synvinkel är granskningen av tidsanvändningen i klassrummen den omedelbart mest givande delen av undersökningen.

I klass C användes en femtedel av tiden för en mycket formell undervisning ("lectures"). Formella drillövningar och organisation/ administration tog upp sammanlagt en tredjedel av tiden, dvs. hälften av den gemensamma tiden gick åt för stereotypa aktiviteter eller för verksamhet där läraren talade och eleverna lyssnade.

Klass B hade mycket mindre av föreläsningar och drillövningar och dubbelt så mycket aktiviteter, en tredjedel av tiden, där läraren agerade individuellt med en enskild elev. Betoningen låg alltså på var och ens individuella kommunikation med läraren.

Formell undervisning i form av föreläsning saknades så gott som helt i klass A. I stället arbetade läraren sig fram i stoffet genom en fråga-svar-teknik. En fjärdedel av tiden användes dessutom för självständigt arbete där läraren hjälpte enskilda elever. Omkring en tiondedel av tiden användes för grupparbeten och läraren följde med och bistod en grupp åt gången. Här förekom mycket mer interaktion mellan eleverna än i de två andra klasserna. Därför förekom det inte heller så många meddelanden från läraren. Arbetsformerna gav de enskilda eleverna många möjligheter att använda andraspråket både elever emellan och med läraren och detta gällde både ämnesstoff och sociala kontakter i övrigt.

Klass C arbetade överhuvudtaget mycket formellt och eleverna hade få möjligheter att använda andraspråket i verklig kommunikation. Klass A karakteriserades av en naturlig dynamik i umgänget internt, av en mångsidig kommunikation.

Netten och Spain granskar också budskapen i klassen, deras riktning och partner. Intrycket av stora olikheter mellan klasserna förstärks. I klassrum C är två tredjedelar av alla budskap lärarens, i klass A mindre än hälften. I klass A gick meddelanden två gånger så ofta till svagtpresterande som till starktpresterande elever. Sammantaget gick fyra gånger så många meddelanden i klass A till eleverna som i klass C. Ännu större är skillnaderna mellan klassrummen om man ser på antalet meddelanden som utgår från eleverna. Antalet budskap från högtpresterande elever är två gånger så många i A som i B, fyra gånger så många som i C. De svaga är också gynnade av arbetssättet i A, eftersom de producerar hälften fler budskap än de bästa eleverna, sex gånger så många budskap som de svaga i B och tio gånger så många som de svaga i C. Klass A gav fler möjligheter att använda språket åt både de svaga och de starka

eleverna. Därtill fick de svaga eleverna så mycket möjligheter till språkanvändning att de kunde knappa in på avståndet till de bästa.

Även om lärarna följde samma läroplan, placerade de tyngdpunkten i sin undervisning mycket olika. Deras personliga läggning, deras intuition i fråga om vad som var viktigt i språkbild och deras personliga syn på undervisningen ledde till att de placerade sina mål olika. De tre klassrummen gav sina elever mycket olikartade miljöer för inläring.

För att studera lärarnas syn på pedagogiska principer, genomförde Netten och Spain en skriftlig intervju med lärarna, där dessa hade möjligheter att utgående från givna alternativ markera sina prioriteter och att dessutom i en friare del formulera sig utförligare om sin personliga inställning.

Forskarna bad lärarna redogöra för sin personliga prioritering av (a) den kognitiva inläringen, (b) fransktilläggnandet, (c) elevens sociala och emotionella utveckling och (d) disciplinen i klassen.

Även om alla lärare tyckte att alla aspekter var av betydelse, betonade de dem på olika sätt. Läraren för C placerade tonvikten på disciplinen, för B på den affektiva utvecklingen (det finns indicier på högre tolerans inför frågor som ligger utanför programmet i detta klassrum!), för A placerades tonvikten på den kognitiva aspekten (här fanns det mest raffinerade arbetet med språket, förståelsen underlättades med språkliga hjälpmedel, förståelsen säkrades, svaga elever fick hjälp med inläringen).

Netten och Spain betonar att lärarnas prioriteringar borde granskas mer i relation till det som händer i klassen och att ändringar kan åstadkommas genom uttrycklig diskussion om dessa prioriteringar. Strategier som passar eleverna borde givetvis främjas. De två forskarna betonar också att man bör granska inlärningsstrategier för att se vilka som är effektivast för olika slags inlärare, dvs. olika individer lär sig på olika sätt.

Olikheterna i klassrumsarbetet leder alltså till att

- alla elever inte ges samma möjligheter i ett klassrum,

- språktilläggnandet är i fokus mer i en del, mindre i andra klassrum,
- somliga klassrum erbjuder en mycket begränsad miljö för språklig interaktion,
- en del elever får utveckla sitt språk mer än andra,
- i synnerhet svagtpresterande elever drabbas av detta, vilket ingalunda är en nödvändighet,
- dessa elever tenderar få mer negativ respons, vilket måste påverka de resultat de kan uppnå.

Intressantast med Nettens och Spains undersökning är att de visar att arbetet i ett klassrum kan utformas så att både de som har lätt att lära sig och de som har svårare kan utvecklas så att skillnaderna dem emellan minskar och så att båda ändå kan sägas ha fördelar av denna didaktik.

De lingvistiska elementen i Nettens och Spains projekt är mycket enkla och består av tre test, för modersmålet, för franskan (förståelse) och för läsfärdighet. Deras projekt kan beskrivas som aktionsforskning, dvs. det innehåller åtminstone en antydning till växelverkan med lärarna och i slutet diskuteras kort hur resultatet kunde användas för att påverka processen i klassrummet. Den beroende variabeln är inlärningsresultatet, den oberoende variabeln är klassrumsprocessen, som i praktiken delas in i flera oberoende variabler av olika art, t.ex. aktivitetstyper och kommunikationens art. Dessa visar sig dock vara mellanliggande variabler i relation till lärarens personliga prioriteringar (disciplinen, det affektiva, det kognitiva ...) som utgör de oberoende variablerna.

Oberoende av hur komplex den lingvistiska analysen är, visar undersökningen hur föga insiktsfull den språkvetenskapliga analys i språktilläggnande är som inte innehåller försök att precisera de oberoende variablerna. En sådan lingvistisk analys fungerar som en mycket detaljerad beskrivning, innehåller kanske till och med stort raffinemang, utan att den ökar vår förståelse för orsakerna.

## 5. SVENSKT SPRÅKBAD FÖR FINSKSPRÅKIGA

### Den första språkbadsgruppen i Finland

Självständighetsdagen 1985 hade jag ett festtal i Kristinestad med tankar om hur vi i Finland bättre kunde utnyttja Finlands två språk. Ett sätt jag föreslog var språkbud på kanadensiskt vis. En journalist vid den finska dagstidningen i Vasa, Vesa Rantala, gjorde en intervju på en helsida i sin tidning (Pohjalainen 5.1.1986) som väckte intresse inom en grupp politiskt engagerade kvinnor (se Bilaga). Därmed var också de krafter väckta som kan åstadkomma verkliga förnyelser inom kort tid inom skolväsendet. Kvinnogruppen såg till att finska föräldrar i Vasa fick veta mer om språkbud genom föreläsningar och information som jag stod för inom både större och mindre grupper. Ett politiskt sett nästan enhälligt beslut genomdrevs snabbt i stadsfullmäktige om svenskt språkbud men för tillstånd krävdes beslut upp till ministerienivå. Tillståndet gavs.

Orsakerna till det stora intresset för språkfärdigheter i Vasa, redan flera år innan internationaliseringskampanjer och den europeiska unionen aktualiserade förbättrade färdigheter, var stadens ovanligt väl fungerande tvåspråkiga miljö, stadens och näringslivets goda kontakter över Bottenviken och stadens internationella prägel allmänt taget. Det fanns dessutom den sakkunskap på orten som behövdes för information och forskning om ett icke-ortodoxt sätt att tillägna sig språk. Ordförande för den kvinnogrupp jag nämnde var Irma Rewell som hade satt i gång den första engelska barnträdgården i Finland år 1968 i Vasa.

Staden har dessutom, liksom Montréal, en miljö där den som är uppmärksam lätt kan inse att den mindre språkgruppens barn lär sig det andra språket bättre än den större gruppens. Dessutom sker detta ofta

tidigt och oberoende av skolan. En naturlig slutsats blir att en modell som det tidiga fullständiga språkbudet borde fungera. Det borde kunna ge majoritetsbarn samma fördelar som minoritetsbarn har av den tvåspråkiga miljön.

Eftersom Finland garanterar båda språkgrupperna undervisning på deras respektive språk, måste tillstånd för ett skolförsök ges. Det fanns inget problem av det slaget för daghemmet. Tillståndet gällde två grupper 6-åriga elever som skulle tas in på varandra följande år. Det förutsattes att dessa två grupper skulle gå igenom grundskolan innan man tog in fler. Utvärderingen skulle avgöra om det blev någon fortsättning. Det tidiga fullständiga språkbudets modell från Canada fick inte heller följas helt. Det förutsattes att eleverna från sitt första år i skolan också skulle lära sig läsa på finska, dvs. inte enbart på språkbudsspråket så som det görs i tidigt fullständigt språkbud i Canada. Det förutsattes också att jag vid min institution skulle bära ansvaret för den vetenskapliga utvärderingen.

Orsaken till att språkbudet på mitt förslag inleddes med 6-åringar var helt enkelt att kanadensarna till en början oftast inledde språkbud med ett år i daghem före skolan, dvs. de kanadensiska eleverna inledde språkbudet som 5-åringar.

Jag hade själv vid det laget samlat information om språkbud och litteratur till universitetsbiblioteket målmedvetet efter ett konferensbesök i Montréal 1978 och en forskarvistelse vid flerspråkighetscentret vid Université Laval i Québec ett par månader 1980. Jag hade också försökt få ett par av mina forskarstuderande att intressera sig för området, eftersom jag visste att finske skoldirektören i Vasa, Väinö Vartio, var intresserad av saken. Det enda som saknades var den kontakt till språkintrasserade föräldrar som tillkom senare som en följd av intervjun i dagstidningen.

För den första språkbadsgruppen i Finland valdes stadsdelen Kapellbacken i Vasa. Både ur daghemmets synvinkel och ur skolans synvinkel tycktes området passa bra. Daghemsföreståndaren och lågstadierektorn var båda med om företaget och daghem och skola var



dessutom nära grannar. Stadsdelen fyllde mer än väl kravet på att elevernas modersmål skulle ha en stark ställning i omgivningen. Inom området bor nämligen bara några procent svenskspråkiga medan andelen i hela Vasa stad är ungefär en fjärdedel av befolkningen.

Även om det politiskt var ett enhälligt beslut av myndigheterna i Vasa stad att sätta i gång det svenska språkbadet, väckte beslutet häftiga reaktioner i vissa insändarspalter. En ytlig språklig kontroll gör det troligt att antalet insändarskribenter är mycket, mycket färre än antalet insändare, dvs. en eller ett par personer var flitigt i farten och försåg sina insända texter med olika pseudonymer. De argument som vanligen framfördes dyker också upp i Canada och från början av 90-talet har jag hört dem i norra Italien. De är av ett visst intresse, eftersom det finns en argumentation bakom dem, och det finns helt naturligt ett folkligt sätt att se på språktillägnet och dess villkor. Detta folkliga drag kan finnas både hos forskare, myndigheter och föräldrar. Språkbadet bryter ju mot traditionerna. De flesta argument kan tillbakavisas enbart med motiveringen att de grundar sig på en sammanblandning av majoritetsbarns och minoritetsbarns olika villkor vid språktilläggande (se t.ex. Swain 1981). Vuxna språkinlärare upplever ofta mötet med ett nytt språk som psykiskt ansträngande, vilket det också tycks vara för dem (se t.ex. Gaonac'h 1991). Därför faller det sig naturligt för vuxna att tro att *tidigt* andra-språkstilläggande upplevs som lika mödosamt och eventuellt stressande.

De vanligaste argumenten mot tidigt fullständigt språkbad är:

- eleverna måste först lära sig sitt förstaspråk ordentligt, innan de övergår till ett andraspråk,
- man kan inte lära sig läsa och skriva på ett andraspråk innan man lär sig det på sitt förstaspråk,
- med mindre undervisning på förstaspråket måste språkutvecklingen i förstaspråket drabbas av brister,
- psykiska problem är att vänta om man inte får utvecklas på sitt förstaspråk,

- elevernas språkliga och kulturella identitet tar skada; man vet inte vad man är, vilket leder till psykiska störningar,
- den kognitiva utvecklingen tar skada om en så stor del av skoldagen genomförs på ett annat språk,
- enbart språkligt begåvade elever kan klara av språkbadsprogram,
- halvspråkighet blir elevernas öde; de kommer att kunna varken det ena eller det andra språket,
- elever med inlärningssvårigheter passar inte för språkbad.

Helt irrationella argument, som vittnade om insändarens egna personliga problem i form av fördomar och häftigt uttryck för hat, förekom också.

Vid föräldramöten och liknande tillfällen brukar det inte finnas plats för fördomar av det slaget. Föräldrar önskar helt enkelt ge sina barn effektivare språkfärdigheter än de själva har tillgång till. Deras intresse och motivering för språkbad påminner om de kanadensiska föräldrarnas. Swain & Lapkin (1982) formulerar föräldrarnas frågor så att de naturligtvis önskar att förstaspråksutvecklingen och studierna i skolans ämnen i övrigt skall gå som normalt. Därför kan föräldrarnas önskemål i fråga om forskning formuleras t.ex. som följande sju frågor:

- Hur går det med färdigheterna i förstaspråket?
- Lär sig språkbads eleverna mera franska än eleverna inom den vanliga ämnesundervisningen i franska? Hurudan är deras franska i jämförelse med franskspråkigas?
- Klarar sig språkbads eleverna lika bra i sina icke-språkliga studier som de som går i skola på engelska?
- Är språkbadet på något sätt ett hinder för den intellektuella eller kognitiva utvecklingen?
- Hur klarar sig barn med intelligenskvot under det normala om de deltar i språkbad?
- Hur klarar sig barn med inlärningsproblem i språkbad?

- Vilka är de sociala och psykologiska konsekvenserna av språkbud för eleverna? (Swain & Lapkin 1982: 16-23)

Det var kanske att vänta att önskemålen i fråga om uppföljande forskning också för Finlands del kunde formuleras på precis samma sätt.

### De första åren av språkbud i Finland

När den första språkbudsläraren, en barnträdgårdslärare, skulle anställas för den första gruppen finska barn i svenskt språkbud i Vasa vid Kapellbackens finska daghem, utgick både socialmyndigheterna, föräldrarna och jag själv, som var inkopplad som sakkunnig, ifrån att läraren borde vara en svenskspråkig som förstod finska mycket bra eller en tvåspråkig. Jag föreställde mig själv också att en lärare med förmåga att använda mimik och annat kroppsspråk, helt enkelt en skicklig skådespelare, borde vara den bästa läraren.

Den fortbildning den första läraren fick stod jag för helt enkelt genom muntlig direktinformation om vad jag kunde få ut av litteratur på området och vad jag visste på annat sätt och genom diskussion med läraren. Jag såg till att läraren fick viss grundläggande litteratur i handen, t.ex. Swain & Lapkin (1982), som var en av de få källor jag kunde grunda min egen information om didaktiken på. Kap. 2, som ger en kort översikt över franskt språkbud i provinsen Ontario, ger kortfattat något om didaktiken:

- andraspråket tillägnas ungefär som förstaspråket, genom interaktion med folk som talar språket i verkliga situationer där man har ett verkligt budskap,
- eleven får riklig språklig input och börjar småningom använda språket för att kommunicera på det,
- i synnerhet då det är fråga om tidigt fullständigt språkbud utsätts eleverna för rikligt språkbruk (genom läraren), men de får ändå tala engelska sinsemellan och med läraren,

- som det borde vara i alla klassrum så utgår läraren ifrån elevernas språk, intressen och färdigheter,
- när eleverna känner sig mogna för det, börjar de småningom själva använda franska ord och uttryck, tills franskan i slutet av första årskursen har etablerats som klassrummets språk,
- idén bakom språkbudet är att lärarna uteslutande använder franska i undervisningen; eleverna skall så att säga i förbigående lära sig språket; tyngdpunkten ligger på innehållet också i samtal med eleverna oberoende av hur eleverna uttrycker sig eller vilket språk de använder; också därför måste lärarna förstå elevernas förstaspråk,
- tyngdpunkten ligger i början på förståelse snarare än på aktiv användning av språket; förståelse går före språkproduktion,
- förståelsen utvecklas inte bara genom att man talar mycket till eleverna; speciella didaktiska metoder krävs, t.ex. kan väsentligt ordförråd förmedlas i samband med verkliga budskap; bilder, gester och annat kroppsspråk är viktiga,
- barnens muntliga språkbruk är utgångspunkten för läsinlärning på franska; utgående från bekanta uttryck läser eleverna genom texthelheter; först därpå följer analys; så snart eleverna lärt sig läsa införs forskningstekniker, t.ex. användning av ordböcker och andra uppslagsverk,
- grammatiken har sin roll som ett redskap för effektivare kommunikativ användning av ord och strukturer; isolerade regler för produktion av strukturer används inte; implicita rättelser används så som de förekommer t.ex. i samtal mellan föräldrar och barn och annars mellan två samtalspartner som har olika språk; sammanfattningsvis förekommer det mycket lite explicit grammatik i daghem och på första årskursen, medan det med tiden blir mera plats för explicita grammatiska kommentarer,

- sammanfattningsvis sägs att språkbadet förefaller att ha ett positivt inflytande på undervisningen: elevernas egna initiativ uppmuntras, de personliga erfarenheterna utnyttjas, lekar och sånger bidrar till den positiva atmosfären.

Även om en del av det som nu nämnts, utgående från Swain & Lapkin (1982), är föråldrat i dag, var detta ändå en god utgångspunkt. De första lärarna är dessutom helt naturligt också ivriga och beredda att använda sitt sunda förnuft och att finna lösningar på problem som är nya.

Som ett exempel på problemlösning som den första barnträdgårdsläraren stod för kunde nämnas hur hon valde språk när både förälder och barn var närvarande. Varje dag kom föräldrar och förde sina barn och avhämtade dem och hon hade fått instruktionen av mig att använda bara svenska med barnen. Hur skulle hon tala med föräldrarna, frågade hon, och kom själv med svaret: Om jag har ögonkontakt med föräldrarna när jag talar finska, blir det inget problem med min språkliga roll gentemot barnen. De kommer att förstå att detta är en situation som inte gäller dem.

Hon undrade också över om språkbadet kunde inverka på barnens trygghetskänsla, om hennes svenska skulle skapa avstånd till barnen. För att vara säker på att så inte kunde ske, var hon noggrann med att välkomna barnen och ta avsked av dem efter dagens program med en varm kram. Vid krissituationer tänkte hon sig en motsvarande strategi, innan hon eventuellt tog till den sista utvägen, att övergå till finska.

I slutet av september 1988, efter det första året i språkbad, kom jag själv i kontakt med språkbadet i Katalonien vid en konferens i San Cugat utanför Barcelona. Där träffade jag Josep Maria Artigal, en före detta barnträdgårdslärare som forskade i tidigt språktillägnande i språkbad och som själv skötte fortbildning för lärare. Han förknippade i sin forskning och sina kurser psykologisk teori om språktillägnande med didaktiken i klassrummet. Vintern 1988/89 besökte han Vasa på min inbjudan för att fortbilda de anställda som då fanns inom språkbadet, dvs.

en klasslärare, en barnträdgårdslärare och dennas hjälparbetskraft, en barnsköterska och en praktikant.

Språkbadet i Katalonien har ett annat mål än språkbadet i Finland och Canada. Det kan liknas vid det baskiska, walesiska eller irländska som har som mål att ge nytt liv åt ett hotat språk, dvs. det har en emanciperande uppgift. Även om katalanskan talas av miljoner människor, har inflyttningen till Barcelonaområdet från södern varit så våldsam att katalanskan förlorat sin roll. Dessutom var katalanskan under Franco länge förbjuden som skolspråk. Det katalanska språkbadet har dock en viss likhet med det kanadensiska och det finländska genom att det främst har riktat sig till Spaniens kastilianska majoritet. Men det är också i det avseendet annorlunda genom att det har styrts av en medveten katalansk språkplanering. Det som gör Katalonien och Barcelona intressanta för samarbete är traditioner av radikalt modern pedagogik, som en gång i tiden också lockade Maria Montessori till staden före Francos tid. Hon kom till en miljö där en Rosa Sensat redan vid sekelskiftet varit en föregångare som präglat de katalanska skolorna.

Hösten 1988 ordnade jag också i samarbete med sociologen John de Vries vid Carleton University i Ottawa ett studiebesök på en vecka i Toronto och Ottawa. I exkursionen deltog den finske undervisningschefen för Vasa stad, vi som forskade i språkbad och ett par lärare. Vi besökte ett par skolor och intervjuade forskare vid Modern Language Center vid OISE i Toronto och skolfolk vid ett par School Boards. Jag hade bett min vän John de Vries söka fram den pedagogiskt intressantaste skola han kunde få tag i inom Ottawaområdet. Glen Ogilvy School, vars rektor Spencer Stanutz hade erfarenheter ända från början av språkbadet, var just den pedagogiskt intressanta miljö jag hade önskat mig. Vi kom överens om utbyte av lärare, vilket också genomfördes under de få år som Stanutz hade kvar till sin pension.

Det visade sig att Stanutz, hans lärare Michael McLellan som skötte fortbildning av lärare på sidan om sin tjänst vid skolan, och hans

kollegium hade ett pedagogiskt grepp om sitt arbete som varken förr eller (hittills) senare synts i kanadensiska forskningsrapporter.

Samtidigt som jag såg till att det blev ett lärarutbyte med Glen Ogilvy School, sökte jag efter en skola i Barcelonaområdet som kunde tjäna som modell pedagogiskt sett. Juan Marqués Casals i industristaden Terrassa blev den skola som Vasa stads skolverk slöt ett avtal med om lärarutbyte. Artigal hade kontakter med denna skola som var känd för att ha en lärarkår som vågade sig på ständigt nya pedagogiska försök.

När vi måste utveckla formell lärarfortbildning från 1991, på grund av att lärarantalet ökade i Vasa och på grund av att man också i huvudstadsområdet kom i gång med språkbud, hade vi både de forskar- och lärarkontakter som behövdes för en fortbildning som knöt samman teori och praktik, och vi hade redan fungerande lärarutbyte med Canada och Katalonien.

### **Organisation och första mål för uppföljning**

Det förutsattes en vetenskaplig uppföljning under ledning av mig och min institution. När hösten 1987 inleddes, hade jag engagerat en yngre blivande forskare, Siv Björklund (f. Vesterbacka) i projektet, som med tiden har vuxit och blivit ett forskningscenter (från 1997) för språkbud och flerspråkighet inom institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet.

Åtskilliga gånger årligen från första början diskuterade vi tester och testning inom en arbetsgrupp bestående av institutionens språkbuds-forskare som jag kallade samman och där Ulla Laurén från början varit med, dels för att hon var engagerad av forskning i ett angränsande område, tvåspråkiga barn, dels för att hon hade insikter i testmetodik. Hon är också den som först utförligare har skrivit om det kanadensiska språkbudet inom språkvetenskapliga studier (U. Laurén 1981).

På initiativ av skoldirektören Väinö Vartio grundades från början en grupp med en annan uppgift, för en praktisk uppföljning genom omedelbara reaktioner och åtgärder, där alla inblandade var representerade, lärarna, socialbyrån, skolverket, föräldrarna och forskningsprojektet. Arbetsgruppen sammanträdde till en början varje månad för att omedelbart diskutera och åtgärda eventuella problem som kunde dyka upp i början av ett försök. Vid mötena rapporterades vad som hade hänt sedan senast ur var och en grupps synvinkel, lärarrekrytering, -fortbildning, sommarläger, specialundervisning, forskningsresultat osv.

På det sättet fick frågor genast svar, problem åtgärdades omedelbart och alla berörda parter var välinformerade. Samarbetet löpte helt enkelt utomordentligt väl. Detta var också viktigt, eftersom det under arbetet med språkbud ständigt dök upp både nya frågor och nya missförstånd. De första lärarna var därigenom inte heller ensamma om att prova sig fram. De första lärarna fram till 1992 ingick alla som medlemmar i uppföljningsgruppen (Vartio 1994) som därför effektivt stödde dem i deras arbete när de var så få att de behövde detta som mest.

Den forskargrupp jag ledde rekryterade småningom alltfler, vanligen så att studenter kom in på området genom att utföra en studie som ledde till ett pro gradu-arbete och många gånger vidare till arbete för licentiat- och doktorsavhandling. Verkliga projektstöd gavs i regel inte genom Finlands Akademi, av allt att döma var hela projektet för föga renodlat lingvistiskt för att få förståelse hos de lingvister som vanligen tog ställning till ansökningarna, som årligen sändes in. Finansieringen fick ordnas på annat sätt, ofta så att både yngre och äldre forskare arbetade på sidan om timundervisning eller tjänster med sina uppgifter inom projektet.

Renodlat lingvistiskt är inte ett projekt som har som mål att studera samspelet mellan didaktik och språktillägnande. I slutet av 1980-talet hade i stort sett inga studier alls utförts på det området i Finland. Överhuvudtaget var de och är de fortfarande sällsynta också internationellt sett. Problemet för forskaren är av klassisk art. Det finns en stor

mängd variabler i ett klassrum som inverkar på hur en enskild elev lär sig ett språk. Dessutom är kombinationerna av dessa variabler intressanta. Språktillägandet för en enskild elevs del är resultatet av ett syndrom. När dessutom, såsom i språkbadet, också världen utanför skolan hör till de resurser som läraren skall utnyttja medvetet, tillförs ytterligare variabler (se kap. 8).

Eftersom det inte fanns vetande och praktiskt kunnande om språkbad i övrigt i Finland eller ens i det övriga Norden, blev projektet vid min institution med nödvändighet interaktionsforskning till vissa delar. Till en början var det enbart jag själv som stod för information om språkbad gentemot föräldrar, lärare och myndigheter. Behovet var och förblir stort, eftersom alla frågor (se ovan kap. 4, avsnittet Den andra bestsellern ...) som brukar ställas måste besvaras.

Medierna var också mycket intresserade och positivt kritiska. Belastningen på de första språkbadsgrupperna blev så stor att vi snart i stadens uppföljningsgrupp rekommenderade för lärarna att vägra ta emot besök om de själva ansåg att klassen belastades därav. De första eleverna blev så vana vid besök av journalister och andra att de själva vid sitt första teaterbesök tillsammans frågade om de nu skulle bli filmade. Den uppståndelse som språkbadet väckte i synnerhet i början hade både positiva och negativa följder.

Det var en naturlig följd av behovet att mitt språkbadsprojekt blev starkt präglad av aktionsforskning, ett sätt att arbeta som åtminstone inte lingvister, inte ens de som arbetar med tillämpad lingvistik, brukar ägna sig åt. Även om de flesta av oss inom projektet har arbetat med studier i språktillägning, har alla fått lov att sitta i de klassrum som undersöks för att följa med arbetet. Därmed har forskarna åtminstone en viss kännedom om klassrummets variabler och de har ofta blivit gärna sedda diskussionspartner för lärarna. Ren aktionsforskning präglas av att man uttryckligen just forskar i vilken effekt tidigare forskning har haft på de studerade personernas handlande (Launsø & Riper 1993: 33), vilket här

kunde ha betytt att vi hade undersökt effekten av dessa diskussioner och av den fortbildning vi småningom var tvungna att låta växa fram. Detta slags aktionsforskning har vi inte haft möjlighet att ägna oss åt på annat sätt än på sidan om den egentliga forskningen där vi ständigt tänker över strategier för fortbildningen för att inspirera lärarna i den riktning vi önskar.

Naturligtvis medför klassrumsbesök diskussioner som ger unga blivande forskare inblickar i läraryrket och dess frågor som är nödvändiga för förståelsen och tolkningen av t.ex. testresultat. Under de allra första åren både i Vasa och i andra kommuner med språkbad var kontakterna med oss forskare viktiga som stöd för de första lärarna som annars var ensamma om sina språkbadsgrupper inom skolor där alla andra arbetade på annat sätt. Projektet har från början inneburit att vi har levt samman med lärarna men på grund av vår annorlunda roll har vi ändå inte identifierat oss med dem. Forskaren skall kunna behålla sin roll som utomstående iakttagare.

Om ett projekt innehåller element av aktionsforskning kan man inte ens undgå att hamna i roller man som forskare ofta inte har tänkt sig. En dansk samhällsforskare (Hegland 1981: 113 f) definierar ett antal sådana roller: (a) formuleringsrollen, en sorts speglingsroll för dem som arbetar på det undersökta fältet, (b) randpersonsrollen; p.g.a. kontakter, kunskaper osv. kan forskarna användas som kontaktpersoner gentemot myndigheter, (c) processkonsulentrollen; man kan bli tvungen att ingripa för att lösa problem som uppstått, (d) legitimeringsrollen; för språkbadet betyder det t.ex. ständiga informationsbehov utåt, inte enbart till föräldrar, behov av att rätta till missförstånd med en utomstående forskarauktoritet, (e) spridningsrollen; när nya föräldragrupper önskar sig språkbad vill de också ha mera information, som vanligen då har givits av forskarna, (f) kritikerrollen; forskaren ser hur språkbadet fungerar utifrån och kan förmedla reaktioner och vetande grundade på sin läsning, sina analyser och sina

kontakter. Min projektgrupp och jag själv har fått lov att iklä oss alla de roller som Hegland räknar upp.

När jag satte i gång projektet upplevde jag de kanadensiska forskningsresultaten som vetande om elever som kom in i språkbadet och vilka resultat de uppnått, men vad som egentligen hade hänt i själva språkbadet saknades det till stor del uppgifter om (se ovan detta kap. 5, avsnittet De första åren av ...). Forskningen var länge i Canada produktorienterad och det fanns gediget arbete utfört med den inriktningen. Eftersom det mesta kanadensiska materialet vi kunde jämföra med var av detta slag och eftersom vi arbetade med ett annat språkpar, som kunde tänkas ge annorlunda utfall, blev det naturligt att definiera den första uppgiften så att det gällde att genomföra de första studierna i Finland på ungefär motsvarande sätt.

Men mitt projekt hade förmånen att kritiskt kunna utgå från de kanadensiska studierna. Jag måste engagera alla nytillkomna yngre forskare för lärarkontakter och informationsuppgifter, och de besökte regelbundet klassrum för att fungera som partner för lärarna och samtidigt själva få insikter i processen. Också därför blev processen ett naturligt intresseområde. De nästan genast i början utvecklade kontakterna med katalanerna gav intrycket att man där forskningsmässigt arbetade med den länk som dittills hade saknats i Canada.

Studierna utfördes främst inom institutionen för nordiska språk som uppsatser och avhandlingar på olika nivåer. Genom att fortbildningen blev etablerad i början av 90-talet kom också ett antal mindre studier att skrivas av lärare som ofta redan hade en viss erfarenhet av verksamhet inom språkbad.

På grund av de olika roller (se ovan) mitt projekt har haft, publicerade vi forskningsresultat också i kortfattad form i handböcker, ofta i samarbete med egna lärare och administratörer och med lärare, administratörer och forskare från andra språkbadsmiljöer (Laurén 1991, Laurén 1992, Laurén 1994, Laurén 1996, Artigal & Laurén 1996). Vi utar-

betade också tillsammans med våra språkbadslärare didaktiska kompendier (Grandell etc. 1995a, Grandell etc. 1995b, Björklund etc. 1996).

### **Elevernas sociala och språkliga bakgrund**

De föräldrar som arbetar för språkbad och vill ha språkbad för sina barn är till en början aktivare än de flesta andra. De är också intresserade av sina barns skolgång och möjligheter mer än andra. Man kan inte komma ifrån tanken att redan ett medvetet val av språkbad framom reguljär skolgång innebär en viss sortering. Även om det i dag är så mycket som en tiondedel av skoleleverna i Canada som väljer språkbad och för t.ex. Ottawas del mer än hälften av eleverna, så väljer man medvetet. Språkbadet är frivilligt i Canada och i Finland och förutsätter därmed åtminstone ett minimum av engagemang av en familj för att väljas för barns skolgång. Kritiker av språkbad har fäst sig vid denna kvarvarande möjlighet till ett riktat urval. Ett urval kunde ju vara förklaringen till de goda resultat som språkbad ger.

Det svenska språkbadet fungerar i dag främst i stadsmiljöer i Finland, där det vanligen finns en större medvetenhet om språkfärdigheter och deras betydelse. Den första gruppen föräldrar i Vasa och än mer den första därefter i Esbo var socialt inte representativa för stadsbor i sina städer. Ju mer elever som har sökt sig till språkbad, desto normalare har den socioekonomiska bakgrunden för dem blivit.

De två första grupperna sexåringar som togs in i språkbadsdaghem i Vasa har 1997 och 1998 hunnit avsluta sin grundskola som helt och hållet har genomförts som ett tidigt fullständigt språkbad. När de valdes bland dem som hade sökt sig till språkbadsdaghem våren 1987, förekom endast två tilläggsriterier utöver dem som annars användes av socialmyndigheterna i Vasa: (a) helst skulle barnen helt sakna färdigheter i svenska och (b) grupperna borde helst bestå av ungefär lika många pojkar

och flickor. Här användes och används inga andra kriterier, inte heller t.ex. fallenhet för språk eller liknande.

Grupperna fick den normala storleken, dvs. 25, vilket också ansågs viktigt, eftersom de skulle fortsätta sin skolgång i den sammansättning som gavs genom daghemmet. Men bortfallet blev obetydligt. Under daghemstiden var det endast en elev i den senare av de två klasserna som bytte skola och det skedde på grund av att familjen flyttade, vid övergången till skolan avgick ytterligare ett barn på grund av den prövning av skolmognad som utfördes som normalt.

**Tabell 1.** Utbildningsnivån hos föräldrar. Utbildningsnivån hos föräldrar till de tre första grupperna i svenskt språkbud i Vasa (inlett språkbud 1987 och 1988, 1990), den första gruppen i Esbo (inlett 1990) och den första i Karleby (inlett 1991). Uppgifterna ges i % per grupp. (Björklund 1996: 40, Mård 1991: 23, Vesterbacka 1991: 51).

Grupp	högst 9 års utb.	10-12 års utb.	minst 13-års utb.
Vasa 1	29	45	26
Vasa 2	24	48	28
Vasa 3	15	35	50
Esbo 1	0	0	100
Karleby	15	52	33

Tabell 1 visar att den första gruppen i Esbo skiljer sig starkt från de österbottniska. Esbogruppen grundade också ett privat syskondaghem som erhöll kommunalt stöd. Organisationsformen krävde mer föräldra-insatser än de helt kommunala österbottniska språkbuden. De österbottniska kunde också i stort sett utan problem fortsätta med skolgången efter daghemmet, då utan att gruppen i fråga splittrades.

En socioekonomisk jämförelse med hela Finlands befolkning är här inte meningsfull, eftersom det enbart handlar om urbaniserade miljöer. Esbo stad skiljer sig därtill också i övrigt från både Vasa och Karleby genom sin mycket höga andel akademiskt utbildade.

De två första grupperna som togs in i Vasa är de som har blivit mest undersökta hittills. De är också de enda i landet som har hunnit gå ut grundskolan inom språkbudet. Hänvisningar kommer i det följande ofta att göras till just dem. Dessa grupper och två finska jämförgrupper för dem testades av en psykolog på finska, språkbudsgrupperna en tid in på hösten och jämförgrupperna i början av våren. Testet som användes var ett psykolingvistiskt test, ITPA, Illinois Test of Psycholinguistic Abilities. Testet utarbetades i sina första versioner på 1960-talet och används i dag internationellt för ett stort antal språk.

Testet gav ett material som delvis kunde utnyttjas för lingvistisk analys. West 1993 har sett på barnens finska syntax i tal och på deras ordklassanvändning. Utgångstestet är viktigt eftersom det ger viss information om hur de två språkbudsgrupperna fungerar språkligt i jämförelse med icke-språkbudsgrupper<sup>16</sup>.

Psykologens bedömning, som grundade sig på hennes professionella analys, var att de två första språkbudsgrupperna var helt normala grupper av sexåringar.

Enligt West 1993, som har sett på makrosyntagmer och ordklasser i barnens finska är de fyra grupperna mycket nära varandra. Dock producerade barnen i den senare språkbudsgruppen något längre satsmakrosyntagmer än i den första. Det förekom också något mera underordnade satser i den senare gruppen, där också pojkarna både hade färre meningsbyggnadsfel än sin grupps flickor och något längre satser. Dvs. man kunde förvänta sig något bättre resultat i fortsättningen av den senare än av den första språkbudsgruppen men båda förefaller att i stort sett ligga på samma nivå som jämförgrupperna.

<sup>16</sup> Den första språkbudsgruppen bestod av 11 flickor och 14 pojkar, den andra av 11 flickor och 13 pojkar. Jämförgrupperna hade 14 flickor och 10 pojkar resp. 14 flickor och 11 pojkar.

### Språkbadets resultat på daghemsnivå

Den allra första tiden i språkbad är intressant ur många synvinklar. Då möter en grupp enspråkigt finska barn en lärare med hjälppersonal som alla använder enbart svenska med barnen, dvs. normalt är det per grupp en barnträdgårdslärare, en barnskötare och en praktikant som har hand om barnen. Köks- och städpersonalen är vanligen finskspråkig och daghemmets övriga grupper finskspråkiga.

Det är dock svårt att samla data om förskolebarns språkbehärskning. När de ännu inte kan läsa och skriva, kan de inte ges skrivna instruktioner eller skrivet material som utgångspunkt för datainsamling, det är sällan framgångsrikt att fråga dem om språket, deras koncentrationsförmåga har sina begränsningar liksom deras minne.

Därför ingår också ett mycket starkt inslag av så kallad etnografisk metod (Foster 1990: 191 f) i de undersökningar vi utfört som gäller de yngsta i svenskt språkbad. Forskaren bör då ägna mycket tid åt att vara tillsammans med dem han studerar, leka med barnen, bli accepterad, och först därpå kan datainsamlingen inledas. Man måste veta mycket om barnen och deras miljö redan för att förstå barns yttranden. Därför är det ofta så att enbart föräldrar (nästan) alltid kan tolka sina barns yttranden. Man kan behöva bryta mot den etnografiska metoden för att manipulera fram situationer man som forskare vill pröva, t.ex. för att påverka språkproduktion och kommunikation i viss riktning. Den etnografiska metoden är dock viktig som ett inslag oberoende av vilken åldersgrupp vi arbetar med, eftersom försökspersoner dels vanligen inte kan fungera optimalt i en testsituation dels inte heller kommer att hinna visa upp allt de kan.

Margareta Södergård har studerat den första tiden i en språkbadsgrupp för femåringar i Vasa (Södergård 1998) för att se hur läraren planerar arbetet och hur kommunikationen kommer i gång och genomförs.

Lärarens mål är att barnen under en två månader lång inskolningsperiod skall lära sig daghemmets rutiner, dvs. det som sker dagligen, och lära sig förstå den svenska som hör samman med dessa. Läraren betonar att det för barnen är viktigt att den ena dagen är den andra lik, så att barnen har stöd av sin erfarenhet. Barnen skall lära känna varandra och personalen. Det sociala sammanhanget skall kännas bekant och tryggt.

För hela det första året är hennes mål att barnen skall förstå det vardagsspråk som används i daghemmet och att barnen skall våga använda svenska. Läraren anser själv att hon skall utgå från aktiviteten, inte från språket. Därför har hon inte detaljerade planer för den språkbehärskning barnen skall uppnå. Den är ju beroende av t.ex. vilka teman man arbetar med och hur länge man gör det.

För det andra året önskar läraren att alla elever skall ha börjat producera sig på svenska men hon vill inte kräva det av dem. De skall själva få avgöra när de är mogna att börja tala svenska. Daghemmet ger barnen en möjlighet till att använda svenska aktivt men tvingar dem inte. Läraren tolkade sin roll som främst pedagogisk, därefter som språklig (Snow 1987), i enlighet med en traditionell syn hos barnträdgårdslärare i Finland.

Läraren själv säger att personalen använder så mycket som möjligt kroppsspråk, mimik, betoning i kombination med ett enkelt språk, för att underlätta övergången till svenska för barnen. Leksaker och annat material förevisas och förknippas med benämningar och annat språkbruk, uppmaningar som ges förknippas med tydlig demonstration, t.ex. när barnen skall tvätta händerna. Eleverna använder finska när de inte klarar av att uttrycka sig på svenska. De kan göra det, eftersom de vet att läraren förstår dem.

Under de första dagarna använder personalen en rad strategier för att göra sig förstådda. Enligt Södergård ger läraren barnet möjlighet att svara genom att (a) utföra en handling, t.ex. att på frågan om var barnets plats är vid klädhyllan visa var det egna facket finns, genom att (b) ställa



en fråga som barnet besvarar på finska, genom att (c) barnet svarar med kroppsspråk, t.ex. med en nickning på en fråga, genom att (d) läraren ställer en fråga som innehåller alternativ, så att barnet får det ord eller uttryck som behövs för svaret på svenska, genom att (e) läraren upprepar på svenska det som barnet tagit initiativ till att säga på finska, t.ex. *Du dricker mjölk* som en upprepande kommentar när barnet sagt *Mä juon maitoa*, genom att (f) läraren i ett sådant fall utvidgar, t.ex. *med Det är brunt. Du har brunt hår* som utvidgning av barnets *Tää on ruskeaa*, och genom att (f) läraren för dialogen vidare utgående från vad eleven sagt, t.ex. i dialogen:

En osaa vielä ruotsia.

Men snart kan du.

Osaan mä vähän.

Vad kan du?

Ja. Nej.

Ja och nej.

Barn som har varit tre år i svenskt språkbadsdaghem har som väntat inga svårigheter att förstå och delta i kommunikation på svenska inom daghemmet. En undersökning som utförts vid det första daghemmet i Helsingfors med svenskt språkbad visar detta (Viinisalo 1995). Heldagsgruppen<sup>17</sup> bestod av åtta pojkar och fyra flickor som alla hade varit med tre år.<sup>18</sup> Forskaren deltog i daghemmets verksamhet som iakttagare och som en medverkande, som talade svenska. Hon noterade att barnen i

<sup>17</sup> I Vasa har daghemsgrupperna i svenskt språkbad hittills alltid varit halvdagsgrupper.

<sup>18</sup> Under observationsperioden på två veckor började en av pojkarna skolan och i hans ställe kom en flicka som hade varit ett år i svenskspråkigt daghem. Iakttagelserna gäller dock enbart dem som hört till gruppen i tre år.

början vände sig till henne på svenska, tills de märkte att hon använde finska i samtal med föräldrar.

I kommunikationen med personalen använde barnen oftast finska. De hade ju redan för länge sedan kommit underfund med att de blev förstådda och personalen ville inte på något sätt tvinga barnen att använda svenska. Oberoende av om ett barn sa något på svenska eller finska, gavs det svar, noterade forskaren. Hon kunde visa att barnen mycket väl förstod svenskans struktur och kunde fortsätta på strukturer som läraren hade använt på ett semantiskt och grammatiskt korrekt sätt.

Kanadensiska språkbadslever har uppvisat brister i ordförrådet liksom de också har haft tendenser att förenkla och fossilisera vissa drag i sin franska. Man har då dragit slutsatsen att det dels gäller att ge eleverna möjligheter till språklig interaktion också utanför klassrum och skola, dels gäller det att se till att eleverna får en välplanerad undervisning som på lämpligt sätt föregriper tänkbara förenklingar och fossilisering i språket.

Ordförrådet ger förhållandevis snabbt ett utslag som berättar om hur framgångsrik verksamheten har varit med tanke på både språk och innehåll. Därför var det naturligt att den allra första studien i svenskt språkbad, som också slutförts med doktorsavhandling, inriktades på ordförrådet (Björklund 1994, Björklund 1995, Björklund 1996, Vesterbacka 1991). Undersökningen skulle gälla de första grupperna som togs in i språkbadsdaghem i Vasa, hösten 1987 och hösten 1988<sup>19</sup>. Siv Björklunds granskning går från daghem till fjärde årskursen.

<sup>19</sup> Det är samtidigt fråga om de två första grupperna elever i svenskt språkbad i Finland, som kom till sitt halvdagsdaghem som sexåringar hösten 1987 och hösten 1988. Grupperna hade den normala storleken för daghem, dvs. de bestod av 25 barn. De enda tilläggsriterierna som användes av stadens socialmyndigheter vid valet av barn var att de skulle komma från enspråkigt finska hem och själva vara finskspråkiga. Dessutom hade man som mål att få lika många pojkar som flickor i grupperna. Läsåren 1996/1997 och 1997/1998 var de sista skolåren i grundskolan för dessa två grupper.

För de första daghemsgrupperna föreslog vi att lärarna själva skulle skriva en sorts dagbok som kunde innehålla iakttagelser om elevernas språk. Eftersom det också fanns föräldrar som på eget initiativ följde med och gjorde anteckningar om sina barns språkbruk fanns det ett visst material att utnyttja också för sexåringarnas del som Björklund kompletterade med egna iakttagelser i daghemmet. Hennes studier, liksom andras inom projektet, grundar sig också på att hon på platsen har följt med sina språkbadsgruppers verksamhet.

Ett språkligt drag som tidigt markerar att något av L2 har tillägnats är helfraser, dvs. uttryck som kan bestå av flera ord som bildar en semantiskt meningsfull helhet och som kan användas inom L1. Det förefaller naturligt för en språkbadselev att gripa till helfraser. På det sättet kan han, om han så vill, yttra sig på språkbadsspråket redan den första dagen. Han behöver ingen morfologisk-syntaktisk analys för att veta vad han kan åstadkomma med en viss fras:

städa undan,  
vi ska gå in,  
du skall sitta där,  
du skall säga förlåt,  
tyst,  
klä på dig,  
kom hit  
(Björklund 1996: 54)

Helfraserna används i början normalt oförändrade oberoende av sammanhanget. Dvs. man vet vad det leder till om man *säger öppna fönstret!* men man vet inte därmed alltid vad ett enskilt ord (t.ex. *öppna* eller *fönstret*) i frasen står för om man hör det isolerat. Eleverna får sin första tillgång till språket genom det faktiska bruket i en verklig situation. Ibland passar den svenska frasen in i den i övrigt finska satsen, ibland gör den inte det:

teidänkin pitää städa undan

onko vi ska gå ut?

(Björklund 1996, 56)

Traditionellt har man givit regeln att språkblandning av detta slag inte skall tillåtas i skolan, även om de flesta vuxna säkert själva har prövat sig fram med ett nytt språk på ett liknande sätt. Det har också i statistiska ordförrådsstudier påvisats att vi återanvänder större enheter i var språkproduktion (Allén 1973). Vi bygger inte upp vara satser ord för ord och morfem för morfem. Da kan det inte heller vara märkligare att man också vid andraspråkstillägnande inom språkbad fungerar så. Det är ett första steg till språkanvändning och en positiv sak, när man inkluderar svenska ord i en finsk sats som i följande fall; det är enbart naturligt att böja de svenska orden på finska, eftersom satsen är finsk:

Sitten mä pa ne torkskäpiin.  
Saanko mennä vattenleikiin?  
Siellä voi olla lingoneitakin.  
(Vesterbacka 1991: 124 f)

Även om målet för språkbad är att åstadkomma språklig interaktion från och med den första dagen, ges det möjlighet för eleverna att enligt sitt personliga sätt inleda sin egen språkproduktion. Språkförståelsen utvecklas vid språkparet engelska/franska mycket snabbt och når avancerade nivåer. Så tycks det också fungera för språkparet finska/svenska.

I flera undersökningar har Karita Mård granskat språkförståelse hos finska barn i svenskt språkbad och det har gällt daghemsnivå för fem- och sexåringar (Mård 1991, 1994 och 1997).

För en av Mårds undersökningar (1994) samlades materialet in genom två test. Det första, SIT-testet, mäter barns förståelse i fråga om vissa ordklasser (substantiv, verb, adjektiv, adverb, pronomen, prepositioner och konjunktioner), satser och negationer. Det andra testet är ett instruktionstest som genomfördes så att ett barn åt gången ritade in föremål i en halvfärdig bild. Den halvfärdiga bilden innehöll redan ett hus, ett träd, en pojke och en flicka. Instruktionerna kunde t.ex. vara följande:

1) *Ta den ljusgröna pennan* (bekantskap med färger redan kontrollerad), 2) *Mitt på väggen kan du rita en dörr*.

Det senare testet visade hur viktigt det är att arbeta med utnyttjande av alla sinnen. De flesta sexåringar förstod ordet skorsten och när det inte lyckades gick det för testledaren att förklara vad som avsågs genom hänvisning till en visa om sotarmurren som hon visste att de alla sjungit. Detta lyckades allra bäst i den grupp som hade använt tecknade sångplanscher där det för denna visa fanns en sotare som klättrade upp till skorstenen. Ett problem ur barnens synvinkel med detta test är att det deiktiska elementet är svagare än normalt i barnens verksamhet i övrigt (Mård 1994: 78).

Trots enbart 8 månader i svenskt språkbad har de finska barnen klarat sig mycket bra i jämförelse med enspråkigt svenska barn i svenskt daghem som genomgått samma test. När det maximala poängtalet var 114, så fick de svenska fem- och sexåringarna nästan 110 poäng och de finska något över 96 (5-åringar) och 99 (6-åringar) poäng. För de finska barnens del sjönk poängtalet till något under 95 resp. under 97 om behovet av förklaring beaktades. Detta innebär att språkbadsbarnen klarade av instruktionstestet nästan lika väl som de svenskspråkiga.

SIT-testet omfattar 46 bildserier; varje bildserie har tre bildalternativ. Eftersom en av bildserierna mäter två faktorer, kan det maximala poängtalet bli 47. De bägge svenska jämförgrupperna, 5- och 6-åringarna, fick 39 resp. 40 poäng. De två åldersgrupperna språkbadsbarn fick 26,5 och 27,5 poäng. Resultatet innebär att 6-9 månader i svenskt språkbad har givit språkbadsbarnen ungefär lika goda färdigheter som svenska 3-4-åringar har i sitt förstaspråk. SIT-testet innehåller orättvisa gentemot språkbadsbarnen, eftersom det fokuserar grammatiken, vilket barnens program inte har gjort. SIT-testet är därtill kontextfattigt, vilket däremot inte språkbadsdidaktiken är.

Det är alltid intressant att granska tendenser i ett större material men studier i enstaka fall kan avslöja samband man inte upptäcker på

annat sätt. Karita Mård (1994) har också granskat tre av språkbadsbarnen som enskilda fall med beaktande av socioekonomiska bakgrundsfaktorer. Hon kan då också granska barnens svarsstrategier i de test som iscensattes.

De tre barnen valdes så att ett av dem, Anna (alla namn är pseudonymer), hade det bästa resultatet kvantitativt sett i testen, det andra, Tiina, det svagaste och det tredje, Maija, ett medianvärde. Det råkade sig så att alla tre blev flickor.

Anna hade inga färdigheter i svenska när hon började i språkbad och hennes kontakt med språket hade varit minimala. Hennes föräldrar hade valt språkbadet av integrativa orsaker, dvs. för att de ansåg att det kunde vidga barnets vyer och utveckla tolerans. Den akademiska utbildning bägge föräldrarna hade kan ses som en av förklaringarna till det rätt ovanliga motivet för val av språkbad. De flesta i Finland brukar ha instrumentella motiveringar. De diskuterade böcker med Anna och hon brukade själv låna böcker i biblioteket.

I mars och i april genomgick Anna de test som redan nämnts och hon hade föregående år i augusti påbörjat sitt språkbad. I en svensk jämförgrupp som var lika stor som den daghemsgroup Anna hörde till fanns tre barn som fick lika goda resultat som eller svagare resultat än Anna. Anna hade faktiskt i sin svenskfärdighet blivit jämförbar med en del av de jämnåriga svenskspråkiga. Denna språkutveckling hade ägt rum under ungefär åtta månader inom ett halvdags daghem.

I Annas svenskbehärskning kontrollerades genom SIT-testet om hon kände igen ett antal substantiv, verb, adjektiv, adverb, pronomen, prepositioner, konjunktioner, satser med flera variabler och negationer. Genom instruktionstestet prövades substantiv som *hus, flicka, pojke, träd, dörr, fönster, gardiner, skorsten, rök, boll, väg, klänning, blomma, sol, ögon, näsa, mun, händer, byxor, äpple* och en rad uttryck av typ *mitt på väggen, på båda sidorna av dörren, i det fönster som är närmast flickan, i det andra fönstret, mitt på taket, ur skorstenen, på taket, från husdörren, i ansiktet,*

ovanför flickan osv. och därtill en rad färgadjektiv och ett mindre antal verb.

Anna hade enbart smärre problem, t.ex. med superlativformen *flest*; *hans* hade hon ersatt med *hennes*, vilket är naturligt för en finskspråkig som inte skiljer mellan hans och hennes i det egna språket.

I det kommunikativa instruktionstestet klarade Anna av allt prickfritt. Det är bara ett par svenska barn i jämförgrupperna som har klarat sig felfritt.

Maija gick igenom samma test som Anna och hon hade vid tiden för testen varit lika länge i språkbud som Anna. Föräldrarna har en icke-akademisk yrkesutbildning. Hennes bakgrund är ungefär lika finsk som Annas. Hon har inte kunnat säga någonting på svenska och hon har lånat böcker som också hon har diskuterat med föräldrarna. En skillnad är att hon någon gång har sett svenska TV-program och att hon också har svenskspråkiga släktingar. En ytterligare skillnad är att familjen valt språkbud av instrumentella skäl.

Maijas testresultat ligger ungefär på den nivå som de svagaste svenskspråkiga i jämförgruppen kommer upp till.

Tiinas föräldrar har ungefär samma socioekonomiska ställning som Maijas och de hade valt språkbud för sin dotter av instrumentella skäl. Tiina hade lånat enbart finska böcker och hon kunde varken förstå svenska eller säga något på svenska när hon inledde sitt språkbud. Efter som hon hade svenskspråkiga släktingar, hade familjen förberett henne genom att släktingar hade talat svenska till henne, men hon hade inga svenska lekkamrater.

SIT-testet för de språkliga kategorierna har varit svårt för Tiina, även om hon nog har klarat negationerna. För ordkännedomens del har Tiina klarat av testet rätt väl, men hon förstod inte orden *flygplan* och *snigel*. Vissa pluralformer har hon inte känt till, t.ex. av *sko* och *äpple* (orden i sig bekanta!); *möss* förstod hon inte utan förde formen till en bild som föreställde två mössor.

Presensformer av verb klarar Tiina i allmänhet av men inte perfekt och konditionalis. Uppgiften var att föra ett uttryck, en sats, till en bild och därmed visa att man känner igen en ordform. Adjektiven *halv* och *dubbel* klarar Tiina av men hon har problem med komparativ- och superlativformer och har t.ex. valt motsatsen, dvs. förväxlat de båda formerna. Adverbet *lika*, pronomenformerna *hans* och *sig* klarar hon av.

Satser med flera variabler av *typ Lisa sitter bredvid en pojke med randig tröja och en stor väska* var svåra för Tiina även om hon klarade av just denna sats. Hennes fel innebar vanligen att hon valde en bild som enbart illustrerade det första elementet i satsen.

I instruktionstestet har testledaren först kontrollerat att barnen känner igen färgbenämningarna på svenska i alla fall någorlunda innan hon har beslutat sig för att låta dem ingå. Tiina har i alla fall gjort en hel del fel vid val av färg. Hon hade också svårt med placeringen av dörr, fönster, gardiner och skorsten i relation till huset. Därför beslöt sig testledaren för att lämna huset och be henne placera ut andra föremål i relation till andra objekt, vilket också lyckades bättre.

Mård drar slutsatsen att bakgrundsfaktorerna social bakgrund, diskussioner om lästa böcker, TV- och radioprogram och affektiva faktorer (motiv för val av språkbud och förväntningar) inverkar mera på resultatet än tidigare språkkontakt eller svenskan vid daghemmet.

Studier i enskilda elever leder till att forskaren fäster sig vid de individuella skillnaderna elever emellan vid språktillägnet. Från och med 90-talet har språkbadsforskare i någon mån fäst intresse vid denna aspekt, som i övrigt inom språkdidaktiken har varit rätt försummad som föremål för forskning (för ett tidigt ex. se Narcy 1990).

Mårds följande undersökning gällde fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket (Mård 1997). Mård valde ut fyra barn som hösten 1994 inledde svenskt språkbud som femåringar. De skulle vara två år i daghem innan de gick över till lågstadiets första årskurs. Mårds mål med undersökningen var att se hur fyra individer med olika

social stil utvecklade och använde sina kommunikationsstrategier inom språkbåd. Med den kvalitativa studien hoppades hon också kunna hjälpa barnträdgårdslärarna att precisera de språkliga målen för språkbådet (jfr Mård 1996).

De fyra femåringarna valdes ut i samarbete med läraren när två månader av terminen hade gått. För karakteristiken har också en föräldraenkät använts. Mård ville ha två pojkar och två flickor med vissa kännetecken i fråga om social stil, dvs. talförhet (initiativtagande), svarsbenägenhet och sällskaplighet. En pojke och en flicka kunde karakteriseras som talföra, svarsbenägna och sällskapliga, en pojke och en flicka som tystlåtna, mindre svarsbenägna och mindre sällskapliga. De tystlåtna (allas namn fingerade) Jaana och Jarkko och de talföra Kimmo och Kirsi har observerats under två år i daghemmet, de har blivit videobandade och Mård har spelat in deras språkbruk i kommunikation inom daghemmet. De har också genomgått SIT-testet.

Våren 1995 koncentrerades arbetet på iakttagelser om hur barnen kommunicerar i daghemmet, detta för en mera detaljerad bild av barnens sociala stil. De tre kommunikationssituationerna som inspelats gällde återberättande parvis av två sagor, båda uttryckligen för språkbåd didaktiskt väl planerade historier där barnen själva medverkat vid uppbyggnaden. Inspelningen genomfördes i november det andra året.

Berättelserna används av katalanen Josep Maria Artigal vid fortbildning av språkbådslärare. De grundar sig på vardagliga situationer där barnen känner igen sig själva och byggs upp i samverkan mellan lärare och elever. De fungerar som små dramer med alla närvarande också som medverkande. Sagorna leks och berättas på samma gång:

Den andra situationen innebar att ge svar på frågor om händelserna i en bilderbok om en dag för två daghemsbarn. Barnen gick vart och ett för sig igenom boken och detta skedde i slutet av februari och början av mars det andra året. Barnen fick av Mård veta att det enbart talas

svenska vid barnens daghem. Vid varje uppslag ställdes frågor planerade i förväg, från allmänna till specifika frågor.

Den tredje situationen bestod av en bildkompletteringsuppgift (fästisuppgift) tillsammans med ett svenskspråkigt barn i maj det andra dagisåret. Språkbådsbarnet fick först självt placera ut 17 fästisar, vanliga föremål i ett kök (*tallrik, kniv, sked, gaffel, klocka, kaffekanna, syltburk* osv.). Därpå fick språkbådseleven instruera en svenskspråkig jämnårig att placera ut samma föremål på samma ställen; en låg mellanvägg skilde dem från varandra.

Mård intresserar sig speciellt för barnens kommunikationsstrategier, dvs. för de lösningar barnen använder när de stöter på problem att formulera sig och vill undvika avbrott i kommunikationen.

Mård valde att låta de två tystlåtna samarbeta liksom de två talföra vid sagouppgiften, för att undvika att den talföraste i ett par dominerar över den andra. Jaana och Jarkko återger sagorna som en dialog men de kräver viss styrning av testledaren genom frågor och icke-språklig påverkan. Kimmo och Kirsi talar i kör och producerar sig spontant.

Bara K-paret förhandlar om formuleringar, eftersom Kirsi vill att sagorna skall återges i den form hon har memorerat dem. Mård påpekar att barnen uppenbarligen inte umgåtts med varandra på svenska, eftersom replikerna dem emellan ges enbart på finska. J-parets kommunikation vid bilderboken präglas av att de främst använder sitt förstaspråk. Jarkko kommer dock ihåg uttrycket *borsta tänderna* och verben *sova* och *äta*. K-paret klarar det bättre, Kimmo med rätt korta uttryck. Han besvarar t.ex. en fråga om vad personerna på en bild säger med *God mat tack*. Kirsi har längre svar, t.ex. *Ja' ska ta en smörgås*, som svar på testledarens ord *Va' tror du att Anni säger när hon ...* (pekar på bilden)? Jarkko har benämningar på andraspråket för en del av sysslorna, bygger på lego, målar, leker och läser bok, Jaanas enda uttryck på svenska för en syssla är *leker hem*. K-paret klarar av benämningarna för daghemmets sysslor på svenska och kan också tala om det man brukar i anknytning till dessa.

Vid den bild som återger vad som händer i tamburen när barnen klär på sig eller av sig förefaller barnen oförberedda, dvs. de har uppenbarligen inte umgåtts språkligt där på svenska. Kimmo och Kirsi kommer ihåg uttrycket *klä på sig* och vet liksom Jarkko att *hejdå* är en avskedsfras. Jaanas *hej hej* kunde likaväl tolkas som finska. Mårds slutsatser utgående från bilduppgifterna är att barnen i allmänhet klarar av fri och styrd lek inomhus på svenska. Tambursituationen, måltiden, utevistelsen, morgon- och kvällssysslor hemma tycks de i allmänhet inte ha svenska uttryck för, dvs. handlingar som hör samman med dessa situationer har inte diskuterats på svenska, så att de hade tillägnat sig det nödvändiga språkbruket.

Vid fästisuppgiften klarar J-paret inte av att ge instruktioner och testledaren försöker föra över ansvaret till respektive kommunikationspartner, vilket lyckas för Jaana som klarar av att svara på frågorna som ställs på svenska; Jarkko har problem med svaren. Kimmo klarar av sina uppgifter bland annat tack vare en standardutformning han ger sin fras: *O' i bordet finns de' bananer*. Kirsi som vill vara noggrann i fråga om föremålens placering preciserar med uttryck som på vänster hand, framme och uppe, vilket också leder till betydelseförhandlingar med kommunikationspartnern. Hon till och med tänker högt på svenska.

Fästisuppgiften är särskilt intressant som prövosten för barnens kommunikationsstrategier. På grund av mellanväggen ser barnen i paret inte varandra och när språkbadsbarnet är helt tyst försvinner kontakten mellan de två partnerna. Kimmo och Kirsi har kortare pauser, och i synnerhet Kirsi har mycket tvekljud, förlängningar av språkljud och upprepningar av ord. Därför avbryts normalt inte kontakten med det svenska barnet som skall fästa ett objekt någonstans på sin bild.

För att lösa problem tillgriper J-paret kodväxling sinsemellan och därtill genom att frågande vända sig till testledaren. K-paret spelar, som avsett, att testledaren inte förstår dem. Kirsi, och i någon mån Kimmo, använder sig av problemlösning med användning av svenskan när de

stöter på problem, ett sätt att klara situationen som inte alls används av Jaana, någon gång av Jarkko.

När skillnaden mellan de fyra barnen förefaller rätt klar i fråga om produktiv förmåga, är den inte det i fråga om receptiv. Mård förklarar detta med skillnader i barnens förmåga att dra nytta av kollektiv input. Den som är talför, svarsbenägen och sällskaplig kan förvandla kollektiv input till individuell på det sättet att han alltid är färdig att bidra med ett svar eller en reaktion, medan ett annorlunda barn inte upplever att det som ges kollektivt gäller honom på något speciellt sätt.

Ett par slutsatser som Mård drar är (a) att barnen inte har upplevt att det finns en enspråkigt svensk verklighet (jfr Björklund etc. 1996 om hur den verkligheten kunde utnyttjas), dvs. det fungerar då inte med kodbyte ifall man har problem. I synnerhet J-paret hade inte insett detta. Isynnerhet (b) de tystlåtna barnen behöver därtill få delta i individuellt riktad kommunikation för att dra maximal nytta av språkbudet, men alla bör givetvis ges denna möjlighet. (c) Det finns situationer i daghemmet, t.ex. utevistelse, lunchpaus och på- och avklädning som helt naturligt också ger möjligheter till kommunikation som bör användas.

En intervjuserie som Mård utfört (1996) med en grupp barntädgårdslärare verksamma i språkbadsgupper visar att lärarna är medvetna om möjligheter att utnyttja åtskilliga situationer för kommunikation med barnen, även om det enligt studierna i de fyra barnen inte alltid genomförs så. Invändningar som förekommer bland lärarna är t.ex. att barn i heldagsdaghem behöver koppla av från språkbadsspråket, när de är ute och leker. Att man tror att språkbruk och kommunikation är stressande för barn är kanske en av de frekventaste fördomarna som vuxna kan ha.

### Språkbadets resultat på skolnivå

#### *Det svenska ordförrådet*

De två första grupperna sexåringar i Vasa har följts av Siv Vesterbacka/Björklund från början i daghem hösten 1987. Båda grupperna har resultat som påminner om varandra, även om den grupp som började först dels nästan en gång per årskurs hade klasslärarbyte under lågstadietiden. Samma grupp drabbades också av myndigheternas krav på läsinlärning på finska samtidigt som på språkbadspråket svenska. Visserligen upphörde finskläraren med sin läsinlärning, när hon märkte att systemet inte var bra, men detta kan ändå ha bidragit till att testresultaten för den första gruppen är en aning svagare än för den andra gruppen.

När den första språkbadsgruppen i Vasa avslutade sin grundskola var eleverna överens om att de hade valt svenskt språkbad igen mot bakgrunden av sina praktiska erfarenheter, om de hade blivit ställda inför ett nytt val. Vid ett seminarium våren 1997, där de tillfrågades om de hade märkt att deras finska modersmål hade lidit av att de hade haft färre timmar på finska än normalt, svarade de att de själva insåg att de kunde sin finska minst lika bra som sina jämnåriga som inte deltagit i språkbad och att de ju därtill kunde en del annat som de jämnåriga inte kunde. Detta är inte resultat att referera till som berättar något objektivt om elevernas språkbehärskning, men det antyder att resultatet psykologiskt sett är det som man önskar av en framgångsrik skolgång.

Enligt SIT-testet, som genomfördes också ett år efter daghemmet i skolan (Vesterbacka 1991: 111), har eleverna gjort betydande framsteg i fråga om både ord- och formkänedom. I synnerhet gäller detta pronomenförståelse, tempus och adjektivkomparation. Pluralisböjningen av substantiv orsakar en del svårigheter. SIT-testet är dock ett så grovt instrument att det enbart kan ge en första diagnos.

För utvecklingen av ordförrådet har Siv Björklund analyserat ett antal test för årskurserna 1 till 4 för de två första språkbadsgruppernas del i Vasa, dvs. för dem som togs in i daghem som sexåringar hösten 1987 och hösten 1988.

För de två första årskurserna gäller det ett kommunikativt test som genomförts i elevpar, så att den ena sitter på en sida om en skärm med en redan utförd teckning och instruerar den andra på andra sidan skärmen om hur teckningen skall utföras (testbeskrivning i Vuorinen 1991). Eleverna kunde se varandra men inte se varandras papper, dvs. det var möjligt att kommunicera med gester, blickar, mimik, vilket är viktigt för en någorlunda naturlig situation. Bilden är relativt vardaglig, ett hus med ett träd på vardera sidan, solen, en fågel i grantoppen, en gunga i en gren på björken, en boll, en leksaksbil, en pojke som tittar fram bakom en knut, en cykel lutad mot huset under ett av de två fönstren, till vänster om dörren, och rök som stiger ur skorstenen.

Den äldre klassen (SB 1) genomgick detta kommunikativa test på våren under årskurs 2, den yngre (SB 2) vid ungefär samma tid och den befann sig då på årskurs 1. För bägge grupperna användes en svensk-språkig jämförgrupp på motsvarande nivå (SV 1 och SV 2) så att resultatet kan jämföras med elever som har svenska som modersmål.

Antalet olika substantiv som används av språkbadsgrupperna är klart mindre än för de svenska gruppernas del. SB 1 använde i det kommunikativa testet 30 olika substantiv, SB 2 hade 37 olika substantiv. Deras svenska jämförgrupper hade 80 respektive 88 olika substantiv. Den yngre språkbadsgruppen hade ett något bättre resultat än den äldre, vilket kunde bero på den större kontinuitet i fråga om lärare den yngre hade haft. Båda grupperna ligger naturligtvis långt efter sin respektive svenska jämförgrupp, vilket i detta skede inte är förvånande.

Skillnaderna grupperna emellan kan illustreras med ord använda i det semantiska fältet kring ordet hus i det kommunikativa testet:

SB 1	SB 2	Jfrgrupp 1	Jfrgrupp 2
hus	hus	hus	hus
dörr	dörr	stuga	dörr
fönster	fönster	handtag	handtag
glas		fönster	fönster
		gardiner	gardiner
	tak	tak	tak
	torn		
	pipa		
	rök	rök	Rök
		skorsten	skorsten
		vägg	vägg
		husknut	husknut
		hörn	

**Figur 1.** Två språkbadsgrupper och deras jämförgrupper och de ord i det semantiska fältet hus som de fyra grupperna producerat i ett kommunikativt test. SB 1 och Jfrgrupp 1 genomgick testet på andra årskursen, SB 2 och Jfrgrupp 2 på första årskursen. (Bearbetning enligt fig. 1 i Björklund 1996: 111.) Resultatet innebär faktiskt att första årskursens språkbadsselever, dvs. SB 2, hade intressantare resultat än andra årskursens. Tendensen står sig i fråga om andra ordfält inom det kommunikativa testet. Enligt studier i elevernas språkliga bakgrund i finska hade SB 2 (se ovan; avsnittet om den sociala och språkliga bakgrunden) en bättre finskbehärskning redan i början, dvs. de två första grupperna är inte helt jämförbara med varandra. Man kan därför t.ex. inte dra slutsatsen att SB 1:s läs- och skrivinlärning samtidigt på finska och svenska är orsaken till skillnaderna mellan SB 1 och SB 2.

Antalet olika verb som används av språkbadsgrupperna är klart mindre än för de svenska gruppernas del. SB 1 använde i det

kommunikativa testet 18 olika verb, SB 2 hade 23 olika verb. Deras svenska jämförgrupper hade 46 respektive 56 olika verb. Den yngre språkbadsgruppen hade ett något bättre resultat än den äldre, liksom det var i fråga om substantiven. Skillnaden i relation till jämförgrupperna tycks vara ungefär som vid substantiven.

Inom ett annat test, som innebar muntlig återberättelse av en uppläst liten historia på 150 löpord, använder språkbadsklasserna omkring en tredjedel av det antal löpord som berättelsen innehåller, jämförgrupperna omkring hälften. SB 1 använde i medeltal 46 löpord (spridning 5–124 löpord), SB 2 något mindre, 43 löpord (spridning 6–106 löpord); den enda svenskspråkiga jämförgrupp som genomförde testet var SV 1 som hade 71 löpord (spridning 21–122 löpord)(Björklund 1996: 91). En språkbadsselev gav alltså den längsta återberättelsen.

För de använda substantivens del är alla grupperna nära varandra, 21 olika substantiv för SB 1, 16 för SB 2 och 22 för SV 1.

Vid återberättelse (2a åk) är skillnaderna vid verb större än vid substantiven. SB 1 hade 43 olika verb, SB 2 hade 41 olika verb och SV 1 hälften mer, dvs. 60.

På tredje årskursen genomgick de två språkbadsklasserna och deras jämförgrupper vid ungefär samma tidpunkt både muntligt och skriftligt ett test, Apa på rymmen, som utarbetats inom SPIN-projektet vid Göteborgs universitet (Björklund 1996: 90 ff). För detta icke-standardiserade test används sex bilder som återger ett händelseförlopp. Det är fråga om en apa som rymmer ur sin bur och efter diverse äventyr kommer tillbaka till djurparken igen. Bilderna 4 och 5 är olika i de två bildserierna.

På tredje årskursen är enligt detta test de kvantitativa skillnaderna mellan de svenska jämförgrupperna och språkbadsseleverna inte mera lika klara:



Muntligt				
Löpard i medeltal				
	SB 1	SB 2	Jfrgrupp 1	Jfrgrupp 2
	93	75	110	91
Spridning				
	33-451	28-193	34-204	24-188
Skriftligt				
Löpard i medeltal				
	69	69	113	62
Spridning				
	33-121	24-163	30-351	19-172

**Figur 2.** Resultat av testet Apa på rymmen, en bildsekvens som i något olika versioner använts som grund dels för muntligt dels för skriftligt återberättande på tredje årskursen. Resultatet innebär helt enkelt att språkbads eleverna kvantitativt, räknat i antal löpard, har kommit ifatt de svenskspråkiga. Det finns en extremt lång berättelse i jämförgrupp 1 som snedvrider bilden något.

Också i sitt förstaspråk är språkbads eleverna fantasirika och goda berättare (se nedan detta kap., avsnittet Finskan ...). Muntligt använder eleverna i SB 1 i sitt andraspråk följande 21 personbenämningar (Björklund 1996: 118): *man, farbror, gubbe, pappa, pojke, farfar; kvinna, tant, dam, mamma, flicka, gumma, drottning, sköterska, människa, skötare, barn, vaktmästare, trädgårdsmästare, läkare, busschaufför*. Den svenska jämförgruppen använde 25 personbenämningar: *man, farbror, gubbe, farsa, pojke, farfar, husse; kvinna, tant, dam, mamma, fru, mormor; människa, djurskötare, vaktmästare, vakt, brevbärare, postiljon, doktor, cirkusdirektör, vän, ägare; folk*. Det finns en viss tendens inom denna ordgrupp, liksom inom andra, att de svenskspråkiga också använder ord som hör till

slang eller till den intimare sfären, ord som *husse* och *farsa*. Språkbads elevernas ordförråd befinner sig i regel inom den sakprosasfär som de har kommit i kontakt med (om strävanden att utvidga beröringen med språkets stilarter se t.ex. detta kap., avsnittet Språkbadets resultat på daghemsnivå).

I den skriftliga versionen av Apa på rymmen visade språkbads eleverna att de har tillgång till ett rikt ordförråd på svenska genom att de för det semantiska fältet butik använde en mängd ord: *butik, leksaksbutik, leksaksaffär, lekhus, lekbutik, leksaksavdelning, barnens rum, matbutik, fruktbutik, fruktaffär, grönsaksbutik, bageri, restaurang, matavdelning, apotek*. Jämförgruppens svenska elever: *butik, affär, hus, leksaksbutik, leksaksaffär, lekaffär, leksaksavdelning, matbutik, mataffär, konditori, bageri, cafeteria, bullabutik, matavdelning, apotek*.

Vid testet Apa på rymmen är skillnaderna mellan språkbads elever och jämförgrupper däremot rätt klara om vi ser på verb förekomsterna. I den muntliga versionen motsvaras de två språkbadsgruppernas antal olika verb, 49 och 39, av respektive jämförgruppers 81 och 65. I den skriftliga versionen är skillnaden gentemot SV 1 större, gentemot SV 2 utjämnad: SB 1 har 57 olika verb, SB 2 har 54 och deras respektive jämförgrupper har 100 och 56 olika verb.

För att illustrera detta med exempel, så har SB 1 och SV 1 följande gemensamma olika verb i det muntliga testet av Apa på rymmen inom vissa semantiska fält (här ingår alltså inte alla verb!; befintlighet och förflyttning, ägande och transferering, verbal kommunikation, mental handling): *vara, bo, sitta, stå, gå, komma, köra, rymma, hoppa, dra, ta, ha, få, ge, hitta, säga, ropa, skrika, se, titta, veta, tycka om, skratta*; SB 1 har därtill: *klättra, hänga, kasta, sätta, ge, höra, förstå, minnas*; SV 1 har utöver de gemensamma verben också dessa: *finnas, åka, fara, springa, smita, klänga, falla, dyka, gräva, föra, stjåla, knycka, äga, tappa, höra hemma, bråka, märka, tycka, tänka, trivas*. Björklunds undersökning visar att språkbads eleverna i någon mån favoriserar vissa verb, utsträcker

deras användningsmöjligheter mer än normalt, vilket generellt är att vänta i inlärarespråk.

I ett skriftligt test på fjärde årskursen som grundade sig på sex situationsbilder med pratbubblor, utan sammanhang med varandra (Björklund 1996: 33 och 91), hävdade sig språkbads eleverna också mycket väl. I det ena fallet (SB 1/Jämförgrupp 1) hade jämförgruppen fler olika substantiv, i det andra fallet hade språkbadsgruppen fler (a.a., s. 108).

I pratbubbletestet hade språkbadsgrupperna diversifierade bestånd av personbeteckningar (a.a., s. 118), bl.a. följande ord: *man, gubbe, pappa, pojke; tant, mamma; chaufför, polis, präst, spelkamrat, doktor, älskling, barn, spöke, monster, kompis*, dvs. också här naturligtvis sakliga i fråga om stil. Den svenska jämförgruppen hade däremot också ord som *gubbstrutt, farsa, klantskalle, snut, snorgris, dumhuvud och snoppeduns*, dvs. en hel del vardagligt ordförråd som språkbads eleverna kanske inte har kommit i kontakt med ännu.

Pratbubbletestet gav för språkbadsgrupperna 69 respektive 84 olika verb, för jämförgrupperna 102 respektive 80 olika verb, dvs. det finns en viss skillnad till nackdel för språkbadsgrupperna men enbart för SB 1/SV 1. Den är tydlig men inte stor.

Det ingår inte så många adjektiv i testresultaten som där finns substantiv och verb, men utvecklingen från det kommunikativa testet till pratbubbletestet har samma tendens som för substantiv och verb. Från att språkbads elevernas antal olika adjektiv i det första testet varit ungefär hälften av jämförelselevernas kommer det upp till ungefär samma nivå i pratbubbletestet. I det senare testet är språkbadsgruppernas olika adjektiv till antalet 32 respektive 39, jämförgruppernas 51 respektive 32. Bilden man får av elevernas ordbruk i denna jämförelse är den samma som vid verben. SV 1 är en grupp med språkliga prestationer som överträffar alla andra tre grupperna, SV 2 överträffas av SB 2 och ligger ungefär på nivå med SB 1.

I det kommunikativa testet har SB 1 följande färgadjektiv: *blå, gul, röd, orange, grön, brun, violett, grå, gredelin, lila, svart, vit, rosa*, vilket är ett adjektiv färre än SV 1, fyra adjektiv fler än SV 2. I pratbubbletestet på fjärde årskursen har SB 2 en mångsidig uppsättning av adjektiv för positiv och negativ värdering: *fin, jättegod, god, söt, jättebra, bra, rolig, säker, snäll, duktig, vacker, jättegullig, billig, vanlig, dyr, äcklig, dålig, tokig, stackars, dum, farlig*. I fråga om adjektiv går det inte att påvisa skillnader i stilbehärskning lika lätt som i fråga om substantiv.

På tredje och fjärde årskurserna börjar språkbads eleverna ha ett substantiv-, verb- och adjektivförråd som kvantitativt kan mäta sig med de svenskspråkigas i de test som det nu varit fråga om. Begränsningar finns utom i fråga om behärskning av stilnivåer också därigenom att språkbads eleverna producerar ett mindre antal möjliga men icke-lexikaliserade svenska ord (Apa på rymmen, skriftlig version: *lekbudik, lekhus; pratbubbletestet: spelkamrat*). Naturligtvis är produktionen av möjliga svenska ord ett positivt utslag av språkbehärskning hos språkbads eleverna.

Flera delundersökningar har också visat att språkbads eleverna har tendensen till en högre andel innehållstunga ord, t.ex. substantiv, verb och adjektiv, medan de svenskspråkiga har relativt sett mera funktionsord. Den som lär sig ett nytt språk märker ju snabbt att han åstadkommer mera med de innehållstunga orden. Därför lägger han tyngdpunkten på dem åtminstone till en början.

Den kvantitativa ökningen av det svenska ordförrådet från ungefär ingenting i början av daghemstiden när språkbads eleverna var ungefär i sexårsåldern till fjärde årskursen i skolan, när de i de genomgångna testen börjar bli jämförbara med svenskspråkiga är anmärkningsvärd. Ökningen är nödvändig för att eleverna skall kunna kommunicera om skolarbetets teman, kunde man säga utan att man därmed har givit någon förklaring. En förklaring är att ordförrådet växer tack vare det

handlande med språk som kännetecknar språkbud (om didaktiken se kap. 4, sista avsnittet, och kap.6).

Språket är en ofrånkomlig del av mänsklig handling och bör höra samman med handling för att språktillägnet skall fungera effektivt: "Vi använder ett ord om det ger upphov till och inte för att beskriva en handling, ännu mindre för att översätta tankar. Därför har ordet en egen kraft; det är ett medel för att åstadkomma saker och ting. Vi handskas med handlingar och föremål med hjälp av språket, vi definierar dem inte." (Malinowski 1923; enligt Goodwin & Duranti 1997: 15)

#### *Meningsbyggnad och kommunikation*

Det kommunikativa testet (se ovan detta kap., avsnittet Det svenska ordförrådet) som de två första årskurserna genomgick har också analyserats i fråga om meningsbyggnad och kommunikativa funktioner (Vuorinen 1991). Testet genomfördes i maj 1990, dvs. den ena gruppen (SB 1) hade då deltagit i språkbud i nästan tre hela läsår, daghemsåret inräknat, den andra (SB 2) i två år.

Gemensamt för alla, också för de två jämförgrupperna, är att andelen meningsfragment per meningsmakrosyntagmer (ungefär det samma som mening; vid analys av tal) närmar sig 50 %. *En sån här dörr, inte mera, fönster på huset* är exempel på meningsfragment. Den som instruerar den andra producerar naturligtvis mera text än den som ritar kan göra. Instruktörerna inom språkbudgrupperna producerar ungefär lika mycket text, c. 1000 löpord, oberoende av årskurs, de svenskspråkiga jämförgrupperna c. 2000 (jfrgrupp 1) respektive 3000 (jfrgrupp 2; 1a årskursen!). Detta innebär att det är klar skillnad mellan språkbudgrupperna och jämförgrupperna men också att de två svenska jämförgrupperna är talföra i mycket olika grad. De två språkbudgrupperna liknar varandra mera än de två svenska gör.

Den äldre språkbudgruppen undviker helst att ta till finska för att klara av kommunikationen. Dessa elever vänder sig inte heller gärna till testledaren för att få hjälp. Detta har också som följd att de äldre eleverna producerar flest meningsbyggnadsfel. De svenska eleverna har något under 10 % meningsbyggnadsfel av totala antalet meningar, den yngre språkbudgruppen c. 20 % och den äldsta c. 30 %. Genomsnittslängden på meningarna är ungefär den samma i alla grupper och de producerar ungefär lika komplexa meningar.

I kommunikationen mellan instruktören och tecknaren kan instruktören behöva försäkra sig om att han har blivit rätt uppfattad och att han kan gå vidare. I ett normalt samtal är det viktigt för oss att vi inser att vi har blivit förstådda innan vi går vidare. Som sådana diskursmarkörer kan t.ex. uttryck som *Nå! Klart? Så där!* fungera, som markerar gränser mellan samtalsämnen eller gränser mellan faser i samtalet. Tendensen är att de svenskspråkiga i instruktörsrollen använder längre konstruktioner såsom *Har du ritat färdigt? Är du klar?* osv. Det visar sig att den yngsta språkbudgruppen använder ungefär lika stor andel diskursmarkörer, c. 25 %, av alla diskursoperationella yttrandena som sin svenska jämförgrupp. Den äldsta språkbudgruppen använder inga sådana markörer och dess svenska jämförgrupp c. 10 procentenheter färre än de två andra grupperna.

Den äldsta språkbudgruppen skiljer sig också i fråga om användningen av direktiva yttranden i instruktörsrollen; dessa används så gott som aldrig. För de andra tre grupperna består något under 10 procent av de informativa yttrandena av direktiv, t.ex. *Rita dit ett sol och färglägg den violett.*

Språkbudselevernas yttranden påminner i hög grad om jämförgruppernas. Den största skillnaden mellan de två språkgrupperna uppträder i rollen som tecknare, där språkbudseleverna är rätt passiva.

Det är svårt att dra slutsatser om samtalsfärdighet utgående från ett test som detta kommunikativa, även om det har sitt intresse. Det är

viktigt att instruktören och tecknaren kan samarbeta. Situationen är komplicerad och kräver en viss perceptuell mognad som inte så lätt kan skiljas från drag i den språkliga utvecklingen. I ett fall redogör instruktören för allt som skall ritas, innan hon frågar testledaren om tecknaren är klar. Hon har missförstått sin roll, och även om hon beskriver bilden bra, blir uppgiften svår för tecknaren.

En fungerande dialog är följande:

(Det är) en sol där

(Var?)

() där oppe

(Vilket hörn)?

() en bit från vänstra hörnet. Den ä/ den är lila. Och så är det en gran på vänstra sidan.

Vilken färg?

Det är inte nån färg. Där högst upp på toppen är en fågel

Vad?

Där högst upp på granen är en fågel. Den är röd.

(Färdig)

Och där bredvid finns ett hus.

Hurdant tak?

Som ... inte så mycket att det går upp så här, () ner. Och inte riktigt platt, (utan) det går så där lite upp och så är det platt och sen så är det så där.

Färdig.

Instruktören är svenskspråkig. Tecknarens, språkbadsselevens, frågor är enkla och målmedvetna och det som ges i dialogen finns också med på bilden. Båda är elever på andra årskursen.

Det intryck som det kommunikativa testet ger är att den äldsta gruppen språkbadsselever vid testtillfället ännu inte hade tillräcklig erfa-

renhet av äkta samtal. Den yngre gruppen var mera beredd därtill och hade möjligen upplevt mera äkta kommunikation i sin klass.

#### *Flickors och pojkars språk*

Flickor och pojkar skiljer sig ofta från varandra i sin språkbehärskning och i sitt språkbruk. Därför håller man dem i regel isär i alla undersökningar om språk. Detta gäller också vuxna, män och kvinnor.

Flickor skriver t.ex. vanligen längre uppsatser. Så är det också med språkbadsseleverna. Språkbadsflickornas uppsatser på svenska på fjärde årskursen är längre än språkbadspojknas och jämförgruppens pojkars. Skillnaderna i uppsatslängd är störst mellan de två pojkgrupperna, språkbadspojkar och jämförgruppens pojkar (Buss 1997: 58).

På sitt förstaspråk finska skriver språkbadspojkar längre uppsatser än den finska jämförgruppens pojkar när de befinner sig på fjärde årskursen (Elomaa 1996: 52), dvs. skillnaderna mellan pojkar och flickor inom språkbadsgruppen är inte lika stor som internt inom den finska jämförgruppen. Detta kan man se som ett oväntat och positivt resultat. Det finns antydningar om att pojkar och flickor inom en språkbadsgrupp är närmare varandra i sin svenskbehärskning än de brukar vara i sin förstaspråksbehärskning (Buss 1994 och 1996).

I en undersökning (Buss 1994) i den första språkbadsgruppens (och en svensk jämförgrupps) fria skriftliga produktion på fjärde årskursen i lågstadiet förefaller det som om språkbadspojkar i användningen av substantiv, verb och adjektiv liknade språkbadsflickorna mer än man hade väntat. Skillnaderna är mycket obetydliga.

Det finns dock en tendens hos språkbadspojkar att använda flera aggressiva verb än flickorna inom det semantiska fältet fysiska aktiviteter (Buss 1997: 130; en undersökning som analyserar en uppgift i fri skriftlig produktion av de tre första grupperna i svenskt språkbad i Vasa och deras

svenska jämförgrupper, när alla dessa befann sig på fjärde årskursen) men tendensen är mycket svagare än hos de svenskspråkiga pojkarna. Så har språkbadspojkar enbart det sakliga *strida* i jämförelse med de svenskspråkigas *kläbba*, *mosa*, *strypa* och *vrida*. En granskning av fri skrivning i form av ett brev till en tidning och ett till en brevvän av en grupp språkbads elever på sjunde årskursen (den första gruppen i Vasa, SB 1) stärker intrycket att språkbadspojkar visar mer aggressivitet i sitt emotiva språk än flickor (Ahlholm 1998). Här finns ingen svensk jämförgrupp men det är att vänta att det tar lite mera tid innan flickor och pojkar i språkbad skiljer sig från varandra i sin svenska.

Skillnaderna mellan språkbadspojkar och -flickor är i varje fall under de första skolåren små, kanske beroende på att de alltför mycket varit utsatta för samma språkmodell (läraren) och trots allt alltför lite kommit i kontakt med jämnåriga svenska ungdomar. Övriga är också att skillnaderna mellan pojkar och flickor också i jämförgrupperna är små. Kanske det överlag har funnits för lite undersökningar i skillnader mellan pojkars och flickors språk före tonåren. Att det finns alltför lite studier när det gäller ett andraspråk beror naturligtvis på att det reguljära språkprogrammet vanligen inletts i skolorna i de tidiga tonåren.

#### *Finskan – modersmålet*

Inom ett tidigt fullständigt språkbad som genomförs genom grundskolans nio årskurser kommer eleverna sammantaget att ha haft mindre än hälften av undervisningen på sitt förstaspråk finska. Före skolan, i daghemmet, var all verksamhet på svenska och under de första åren på lågstadiet det mesta på svenska. Ett enkelt kvantitativt mått borde berätta att elevernas finska blir lidande av ett sådant program.

Den andra gruppen som intogs i språkbadsdaghem i Vasa fick i slutet av andra årskursen i skolan genomgå ett test i finska som bestod i

att muntligt återberätta en finsk saga (Grandell 1993). Språkbads eleverna fick bättre resultat än den finska jämförgruppen i fråga om återgivna scener, händelser och detaljer och de använde flera löpord än jämförgruppen. Jämförgruppen redogjorde klarast för motiv och reaktioner i sagan. Hos språkbads eleverna dominerade huvudsatskonstruktioner och bisatser var sällsyntare än hos jämförgruppens elever. Det intressantaste var kanske att kvaliteten i återberättandet var jämnast i språkbadsgruppen. Alla nådde en acceptabel nivå, pojkarna nådde upp till samma nivå som språkbads flickorna och jämförgruppens flickor (jämför ovan avsnittet Flickors och pojkars språk).

Den först intagna språkbadsgruppen i Vasa skrev på fjärde årskursen i oktober en berättelse på finska utgående från tre bilder de fick var och en för sig välja ur en bildserie på nio. En finsk jämförgrupp genomförde samtidigt samma uppgift. En och samma lärare ansvarade för testets praktiska genomförande och gav bägge grupperna 20 minuter för skrivandet. Texterna har granskats i fråga om ordförråd och syntax av Marjatta Elomaa (Elomaa 1996 och 1996a).

På fjärde årskursen skriver språkbads eleverna inte lika långa berättelser som jämförgruppens elever. I medeltal är berättelserna 57 löpord respektive 96 löpord långa. Såsom det har rapporterats i Canada finns det till en början brister i språkbads elevernas formella behärskning av förstaspråket. Eleverna har ju inletts sin skolgång med skrivning och läsning på ett annat språk. Språkbads eleverna använder mycket få kommatecken och de har mera av talspråksliknande kedjor av huvudsatser radade på varandra med konjunktioner. Det finns viss påverkan från svenskt skriftspråk men de är inte många, t.ex. *j lojnen* för *iloinen* och *saj* för *sai*. Att de har börjat skriva finska senare märks också på ett mindre antal felskrivningar som *kalliolla* för *kaliolla*, *menään* för *mennään* och *lopullta* för *lopulta*. Det sista fallet är tydligen inflytande från talspråket. Det slaget fel är ju att vänta.

I jämförgruppen förekommer flera särskrivningar av sammansatta ord och flera sammanskrivningar av ordgrupper, t.ex. *aamu lenkille, juusto palasta, lehmän maito kilpailu; kerennytenemmin, äitinsäviereen, siitä päivästä lähtien*. Språkbadsflickorna har betydligt mer sammansättningar än jämförgruppens flickor men gör ändå mer sällan fel.

I syntaxen förekommer mer underordning i språkbadselevernas texter än i jämförgruppens, vilket är ett positivt tecken. Underordning är i allmänhet tecken på en avancerad textprocess.

Fjärde årskursens pojkar befinner sig enligt denna undersökning ofta i fråga om finskans formella behärskning, i fråga om ordförråd och i fråga om syntax mitt emellan jämförgruppens pojkar och flickor. Språkbadseleverna är homogenera i sina prestationer, både pojkar och flickor befinner sig i allmänhet mellan jämförgruppens pojkar och flickor.

De först intagna grupperna i Vasa, SB1 och SB2, genomgick ett finskt lucktest på åk 6 respektive åk 5, som analyseras i U. Laurén (1999). Också här är skillnaderna mellan pojkar och flickor mindre i språkbadsgrupperna än i de finska jämförgrupperna. Språkbadseleverna klarar sig ungefär lika bra som jämförgruppernas elever. Det går också att visa att de som är goda eller svaga i lucktestet på finska också får motsvarande resultat i ett svenskt lucktest, dvs. färdigheter i språken, inklusive förstaspråket, korrelerar med varandra.

Elomaa 1998 redogör för resultat av fri skrivning på femte årskursen med samma elever som hon testat en årskurs tidigare. Då gavs en timme tid för arbetet, som också utfördes i finsk jämförgrupp.

Skillnaderna de två årskurserna emellan är avsevärd. När språkbadseleverna på fjärde årskursen skrev texter som i medeltal utgjorde 59,5 % av jämförelselevernas medeltal, producerar de nu texter som är 87,1 % av medellängden för jämförelselevernas texter i löpord räknat. Spridningen internt är större bland jämförgruppens elever än bland språkbadseleverna. Antalet makrosyntagmer (som ju hänger samman med textlängd) i medeltal har nästan fördubblats för språkbadseleverna

från den förra (17,6) till den senare (18,3) årskursen, något vuxit för jämförgruppen (från 18,3 till 21,2).

På ett liknande sätt har också rättskrivningsfelen minskat hos språkbadseleverna. Språkbadspojkar producerar mest rättskrivningsfel men avståndet till jämförgruppens pojkar har minskat; i procent av ordantal har de förra 10,7 %, de senare 8,3 % rättskrivningsfel. Språkbadsflickorna har 7 % och jämförgruppens flickor 4,1 % fel. Också på femte årskursen klarar språkbadseleverna bäst av frågor om sammanskrivning och särskrivning. Elomaa antar att orsaken till skillnaderna kan finnas i de olika principer för läsinlärning som har följts. De elever som har lärt sig läsa på svenska har följt principen läsning på talets grund (LTG). Vid sammansättningar har de då från början noterat var huvudbetoningen ligger och har haft stöd av detta för sin rättskrivning. Detta kan ju också ha bidragit till att de inte i samma mån som jämförgruppen skriver samma ordgrupper som t.ex. *äitinsäviereen, siitäpäivästäälähtien, kokoajanniinkuin*.

Vid läs- och skrivinlärning på språkbadspråket inom tidigt fullständigt språkbud kan språkparet finska/svenska vara förmånligare än språkparet finska/engelska. Det har sagts att ordbildningen i finskan i princip följer vanliga regler för ordbildning i svenskan och andra germanska språk. Engelskans sammansättningar och ordgrupper följer helt annorlunda regler. Överföring av det inlärdas till finskan kan därför inte ske lika lätt från engelskan som från svenskan (Williams 1998 nämner också kulturella skäl till att engelskan inte fungerar lika väl som svenskan).

Bisatser förekommer oftare hos språkbadseleverna än hos jämförgruppen. Man kan förklara detta som ett inflytande från svenskan, eftersom jämförgruppen har något mera av s.k. inbäddningar av typen *Olipa kerran siili Simo* när språkbadseleverna har *Olipa kerran siili, jonka nimi oli Simo*. Dvs. svenskan kan få frekvensen av en konstruktion att stiga som i och för sig är god finska. Elomaa konstaterar dock att det är svårt att

finna svenskpåverkan i elevernas finska, troligen beroende på att språken är alltför olika.

Det tycks finnas en starkare tendens hos jämförgruppens elever att använda sig av slang, vilket kan förstås mot bakgrunden av de språkligt olikartade miljöerna.

När den första språkbadsgruppen i Vasa befann sig på åttonde årskursen fick den i uppdrag att utgående från en serie på tre bilder som hängde samman fortsätta på den smått dramatiska upptakt som bilderna utgjorde. En jämförgrupp finskspråkiga inom ett reguljärt program utförde samma uppgift. I samråd med lärarna valdes ur vardera gruppen tio elever, fem pojkar och fem flickor, som föreföll kunna matcha varandra väl (Loukas 1996 om detta test och om det senare associationstestet).

Inom samma tid, c. 35 minuter, skrev de två grupperna sina berättelser. Språkbads elevernas berättelser omfattade i medeltal 140 löpord, jämförgruppens 117. Språkbadspojknas uppsatser var i medeltal på 110 löpord och spridningen dem emellan var inte stor, 83-149 löpord. Språkbads flickornas medeltal var 171 löpord, spridning 133-213. För jämförgruppen blev resultatet för pojkarna 82 löpord, för flickorna 151 löpord i medeltal. Flickorna i bägge grupperna överträffar pojkarna kvantitativt men språkbadspojken överträffar jämförgruppens pojkar. De har också ett något mindre avstånd till sin grupps flickor.

Vill man bedöma hur väl en berättelse av det slaget lyckas som berättelse, får man lov att bedöma enligt kriterier som berättelsens struktur, principer för hur berättelsen går framåt (t.ex. orsak - verkan, tidsföljd), händelseföljdens originalitet, färgläggningen och stämningen i berättelsen, förekomsten av brott i tankeföljden och liknande drag.

Den som utförde denna studie befann sig i slutskedet av sin finsk-läroutbildning (finska som modersmål). Hon tyckte det var svårt att dra en gräns mellan språkbads flickor och jämförgruppens flickor även om hon klart noterar att tendensen är att språkbads eleverna har jämnare, mera välbalanserade berättelser. Lättare var det, menar hon, att dra

gränsen mellan språkbadspojkar och jämförgruppens pojkar. I jämförgruppen förekom i regel problem med berättelsestrukturen. Dramatik och fantasirikedom fanns det mycket av hos språkbadspojken.

Det fanns ett visst positivt samband mellan längd och berättelsestruktur. En kortare berättelse innehåller i regel inte så mycket detaljer i fråga om fenomen och handling. I förhållande till vad de tre bilderna ger fanns det dock klart mer eget material hos språkbads eleverna. Språkbadspojken har, trots sina kortare uppsatser, anmärkningsvärt mycket eget berättande som inte utgår från det som ges i bilderna, detta också i relation till jämförgruppens flickor.

För att ytterligare pröva de resultat som den fria skrivningen givit genomfördes med samma elever ett associationstest. Den fria skrivningen ansågs kräva så mycket av kvalitativ bedömning att det ansågs intressant med ett test där skillnader kunde mätas kvantitativt. Efter ett förtest där ett större antal ord prövats valdes fyra adjektiv, *kireä*, *valtava*, *vihreä* och *tuore*. Uppgiften som gavs var: Skriv det som du först kommer att tänka på till höger om det givna ordet. Det talas i den korta texten enbart om ord och till höger finns tre tomma rader. Originalitet och längden på tankeräckorna ansågs intressanta att granska i associationerna.

Språkbadsgruppen gav 91 svar mot jämförgruppens 70 men inom dessa ramar gav språkbads eleverna 8 svar med attribut plus huvudord mot jämförgruppens 4, och språkbads eleverna gav 11 flerordiga svar av annan art när jämförgruppen inte alls hade sådana. Flickorna är bäst i bägge grupperna även om språkbads flickorna har ett gott övertag över jämförgruppens flickor. För både språkbads flickorna och -pojken gäller samma konstaterande: de inte bara ger synonymer eller andra ord som de associerar till, de försöker också med flera ord precisera, ringa in, en betydelse. I detta avseende har språkbads eleverna ett ordentligt försprång.

Språkbads elevernas associationer föreföll också originellare än jämförgruppens. Originella ord för jämförgruppen vid ordet *valtava* var t.ex. *urheilukenttä*, *kenkä*, *mansikka* och *taulu*, för språkbadsgruppen t.ex.

*jumbo-jet, amerikkalainen läski mies, konsertti, ystävyys, hampurilainen och sinivalas. Vid vihreä gav jämförgruppen ord som kaunis och ötökkä, språkbadsgruppen homehtunut leipä, Green Day -niminen punkbändi, lima, pinaatti och Heinonen (en politiker som hör till de grönas parti).*

Den första gruppen elever som avslutade högstadiet våren 1997 hade något bättre betyg i modersmålet finska än de andra 101 elever i samma skola som samtidigt gick ut grundskolan (Elomaa 1999).

Språkbadsleverna förefaller mot denna bakgrund att ha fördelar av språkbadsdidaktiken också i sitt modersmål. De har naturligtvis tidigt tillägnat sig en vana att göra iakttagelser om betydelser och betydelse-nyanser. I en språkbadsklass har de också i mycket högre grad än annars normalt är deltagit i en pågående kommunikation. De vet hur viktigt det är att uttrycka sig klart och göra sig förstådd. Även om språkbadet är effektivt för både pojkar och flickor, ger det tydligen i synnerhet pojkarna mera möjligheter att utvecklas språkligt än det reguljära klassrummet gör. Den annars förväntade skillnaden i språkbehärskning mellan pojkar och flickor minskar.

Dessa resultat passar in i den bild man får av studier utförda i fråga om engelskan hos de kanadensiska språkbadsleverna. Vi har i Finland inte kommit så långt att vi har studier i språkbadslevernas modersmålsbehärskning på universitetsnivå, som det finns i Canada. Hur väl fungerar tidigare språkbadslevers engelska som uttryck för komplext tänkande på universitetsnivå? (Neufeld 1993) Man kan inte påvisa skillnader i modersmålsbehärskning på annat sätt än genom att tidigare språkbads-  
elever har mer av metaforik i sin engelska än jämförgruppen, och för komplext tänkande brukar metaforik vara en tillgång.

### *Läsfärdighet på svenska och finska*

Enligt kanadensiska (Genesee 1987: 16), katalanska (enl. muntlig uppgift av Josep Maria Artigal; försök med engelska och katalanska samtidigt i början av 90-talet) och finländska erfarenheter skall man inte försöka sig på läsinlärning på två språk samtidigt. Relationen mellan fonologi och ortografi är aldrig den samma i två språk.

Med språkparet engelska/franska brukar engelska språkbadslever hinna i fatt eller överträffa jämnåriga inom reguljära program. I franska kan de i fråga om delar av sin läsfärdighet till och med överträffa franskspråkiga. Naturligtvis inverkar skillnaderna inom språkparet i fråga. Hur de inverkar är dock inte lätt att förutse. Skillnaderna mellan finskan och svenskan i fråga om relationen fonologi/ortografi förefaller större än mellan engelskan och franskan. Men om detta är till fördel eller nackdel måste bero på skillnadernas kvalitet. Svenskan har en mera komplicerad relation mellan fonologi och ortografi än finskan, som ju är mycket konsekvent och förutsebar. För de finska elever som börjar med svensk läsinlärning måste rimligtvis övergången till finsk text vara mycket lättare än övergången från fransk till engelsk för engelska elever.

De två äldsta språkbadsgrupperna testades i fråga om sin läsförståelse på både finska och svenska när de befann sig på tredje årskursen (Höglund 1992). De test som användes var standardiserade för finsk- respektive svenskspråkiga. Det var alltså modersmålstest. Den äldsta gruppen fick sin första läsinlärning - enligt krav från skolmyndigheterna - på både finska och svenska. Den yngsta av de två lärde sig läsa på svenska. Bägge testen användes också för enspråkiga jämför-  
grupper i Vasa

Det svenska testet ingick i materialet för en kartläggning i modersmålet svenska år 1979 och var utvecklat vid pedagogiska forskningsinstitutet i Jyväskylä. Testet består av fem delar, där varje del har en text med tillhörande fyra till åtta flervalsfrågor. Alla svar finns inte direkt i



texten, man måste kunna dra slutsatser självständigt. Testet kan rimligen inte göra språkbadslever full rättvisa eftersom en del frågor skall besvaras med ett enda ord. Språkbadsleverna tillägnar sig ju språket genom kommunikation. Därför är de vana vid att använda större helheter.

Maximipoängen för det svenska testet var 26. Språkbadsleverna fick 11,8 (SB 1) och 12,6 (SB 2) poäng, vilket är klart svagare än de svenskspråkiga jämförgruppernas 18,6 resp. 17,6. I genomsnitt var resultatet 1979 för svenska elever i Finland 17,7 rätt av 26. Resultatet innebär att 60 % av SB 1:s elever och över 70 % av SB 2:s rymms inom den variation som jämförgruppen för SB 1 har. Procentsatserna är i relation till den andra jämförgruppen 75 % och 91 %. Detta är ett resultat som är bättre än eleverna brukar uppnå med språkparet engelska/franska.

Det finska läsförståelsetestet är också utarbetat i Jyväskylä utgående från ett internationellt IEA-test från 1990. Syftet med det finska testet var att granska nivå och kvalitet i läsfärdigheten hos finska grundskolelever.

Det finska testet innehåller främst texter med berättande fiktion. Här krävs av eleverna ordagrann förståelse, kritisk läsning och tolkning. Det består av sju delar. Testet är så mycket annorlunda än det svenska att jämförelser med detta inte kan göras.

Maximipoängen för testet är 26. Språkbadslevernas resultat blev 19,3 (SB 1) och 20,8 (SB 2), vilket inte skiljer sig mycket från deras jämförgruppers: 22,2 och 21,6. Andelen riktiga svar för landets finska elever var 86,4 % år 1992; språkbadsleverna kom upp till 74,2 och 79,9 % och deras jämförgrupper till 85,4 och 82,9 %. Enbart flickorna i den första jämförgruppen kom över genomsnittsvärdet nationellt.

Den äldsta gruppen som fick läsinläring på två språk på en gång när den var på första årskursen är konstant en aning svagare än den andra. Det kan finnas en tillfällig skillnad mellan de båda grupperna och det kan också vara en följd av problem på grund av läsinläringen. Språkbadsleverna har ändå båda uppenbarligen med framgång överfört

sin läsfärdighet till finskan. De ligger nästan på samma nivå som sina finskspråkiga jämförgrupper, fastän de har börjat läsa finska texter i skolan ett år senare och dessutom under både det andra och det tredje skolåret har haft mera verksamhet i skolan på svenska än på finska. 90 % av språkbadsleverna klarade sig lika bra som de som gått i skola enbart på finska.

I en mindre studie som gällde en grupp elever i svenskt språkbad och tre grupper som fick undervisning på engelska på tredje årskursen visade det sig att dessa fyra grupper överträffade finska elever i vanlig enspråkig finsk undervisning i finsk läsförståelse. Dessa elever gjorde inte heller så många felaktiga sammanskrivningar av ordgrupper som de enspråkigt finska grupperna. De tre engelska grupperna hade inlett läsning och skrivning i finska på samma gång som i engelska, vilket språkbadsgruppen inte hade gjort; den hade haft läs- och skrivinläring på svenska och överhuvudtaget haft undervisning i finska endast en termin före testtillfället. Ändå tycks den svenska gruppen ha fått ett försprång framom de engelska grupperna.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Hämäläinen & Kilpua (1996) kombinerar vanligen sina uppgifter för de engelska och den enda svenska gruppen. De konstaterar att den svenska gruppen har mycket goda resultat oberoende av hur jämförelsen görs, eftersom den inte har haft undervisning i finska mer än en termin, enbart höstterminen det tredje året i skolan. De redogör för sitt intryck att den svenska gruppen rätt snabbt kan komma ifatt sina jämnåriga i reguljära klasser och de antar att den parallella introduktionen av läs- och skrivinläring i den svagaste engelska gruppen har varit till nackdel för eleverna. Det framgår dock inte när läs- och skrivinläring i finska har ingått i programmet för de två andra engelska grupperna. Åtminstone för språkbadets del är deras antagande i slutdiskussionen att föräldrarna måste sköta om modersmålsundervisningen felaktig. Föräldrarna brukar uppmanas intressera sig för sina barn helt normalt genom att läsa med dem, samtala om TV-program med dem osv. Detta för att betona att föräldrarna

*Främmande språk för elever i svenskt språkbud*

Den som med framgång har fått uppleva det första mötet med ett annat språk har ett naturligt förtroende för sin egen förmåga när han möter ett följande språk. Han har också lärt sig hur man lär sig.

Det är dock inte oviktigt hur detta följande möte ordnas. Om man möter sitt följande språk efter svenskan redan den första årskursen i skolan, måste mötet ske på ett sätt som påminner om mötet med svenskan, dvs. det får inte ske analytiskt. Elevens ålder är inte heller den rätta för analytiskt baserade språkstudier.

Inom det svenska språkbudet i Vasa inleds nu studier i L3 på första årskursen med en veckotimme med en ökning till två veckotimmar från tredje årskursen. L4 kommer in i programmet från och med den femte årskursen. Detta innebär att skolans hela obligatoriska språkprogram har kommit i gång före tonåren när ungdomar blir känsliga inför sitt eget beteende, kritiska mot sig själva och därtill utvecklar andra intressen. Kan man komma i gång tidigt, vinner man också metodiskt genom att kommunikationen till större del rör sig på ett konkretare plan. Det är lättare att då förvärva språkfärdigheter i takt med den kognitiva utvecklingen.

Det är vanligt att man som vuxen föreställer sig att det är tungt för ett barn att tillägna sig ett annat språk och att barnet upplever det samma som en vuxen, dvs. att man är trött efter att ha använt ett annat språk som inte har kommit i automatiserat bruk (om denna upplevelse,

---

inte behöver bemöda sig om barnens svenska. De engelska grupperna kan jag inte yttra mig om.

Gaonac'h 1990).<sup>21</sup> Denna trötthet förefaller att höra samman med senare och/eller med analytiskt genomförd inledning av språkstudier.

Eftersom den årskurs som började i daghem i Vasa hösten 1990 har gått igenom grundskolan först våren 2000, kan vi inte redogöra för slutresultatet av det radikala program för språk som det svenska språkbudet i Vasa innebär. Något är dock möjligt att säga.

När den första gruppen i grundskola i Helsingforsområdet kom till andra årskursen, inledde den också sina studier i L3. Föräldrarna var måna om att ge sina barn så många språk som möjligt. De antog att motivationen för engelska är så stark att eleverna också med en senare inledning av engelskan kommer att få goda färdigheter i det språket. De antog också att vägen från svenskan kunde vara kortast till tyskan. Därför valdes tyska som L3.

Tyskläraren hade samtidigt en parallellklass som inte hade valt svenskt språkbud. Hon berättade att hon ville göra som språkbudslärarna, använda enbart tyska från början med båda klasserna. Språkbudseleverna lyssnade uppmärksam men parallellklassen gav genast upp och krävde att hon skulle tala finska med dem. Hon drog slutsatsen att språkbudseleverna hade lärt sig att man kan förstå helheter även om man inte förstår alla detaljer. Med språkbudseleverna kunde hon också fortsätta att använda enbart tyska.

Väsentligt i detta fall är att tyskläraren förstod att fortsätta med en strategi som eleverna själva redan hade upplevt som framgångsrik vid språktillägnande. Om de hade mött en starkt analytiskt baserad ansats hos sin tysklärare, hade de med stor sannolikhet reagerat negativt. Efter

---

<sup>21</sup> En känsla av trötthet upplevde jag själv normalt i början av 1970-talet efter möten inom förvaltningen vid det finska universitet där jag är anställd. Diskussionerna gick helt på finska. Numera upplever jag inte diskussioner på finska som tröttande. Min finskbehärskning är inte perfekt men tydligen numera tillräckligt automatiserad.

den inledning de har haft av sin skolgång ser de helt naturligt språk som medel för verklig kommunikation.

En engelsklärare i Vasa som i början av 90-talet fick hand om en första och en tredje årskurs språkbads elever som båda samtidigt inledde sina engelskstudier berättar (Suni 1993) att hon för den förra gruppen från början använde t.ex. de berättelser som barnträdgårdspersonal ofta använder hos oss för svenskt språkbad. Det innebär att eleverna tillsammans med läraren i sitt gemensamma berättande konstruerar en historia som hör samman med deras egna alldagliga erfarenheter. Varje gång berättelsen berättas får den sin egen karaktär och sin egen version. Alla medverkar och deltar i uppbyggnaden av en berättelse. Dessutom använde hon under sin enda veckotimme visor och berättelser för att få sina elever att komma in i språket från början.

För den tredje årskursens del märkte hon att den lärobok hon tidigare använt för den nivån inte fungerade. Dels var den alltför färdig, dels kunde hon inte genom den följa principen att innehållet, inte formen, är det väsentliga. Läroboken kunde enbart användas som ett uppslagsverk. Temat för höstterminen blev att berätta om sig själv, senare om någon annan person. Eleverna lärde sig då att använda engelska för olika slags personuppgifter, för att berätta om sina intressen, sina familjer och sina husdjur.

Hittills har vi främst praktiska erfarenheter av de främmande språken inom svenskt språkbad. De visar att det är viktigt att eleverna får arbeta med sina L3 och L4 på samma sätt som med L2, dvs. språket skall från början vara i bruk, läraren skall inte använda finska, en rent analytisk ansats är inte bra osv. När lärarna arbetar på det sättet förefaller eleverna att tycka att språktillägnet går lätt. Resultaten ur lärarsynvinkel och enligt de få undersökningar som hittills hunnit utföras går i samma riktning. Det finns ingen orsak att tro att eleverna upplever språkstudier i ett tidigt skede som ansträngande. Däremot vet vi mycket väl att senareläggning av språkstudier upplevs så och vi vet att den

europiska språkundervisningen, som i allmänhet har tyngdpunkten lagd på tonåren, i allmänhet anses misslyckad. Det är skäl att tro att det är fel på både ansats (alltför analytisk undervisning) och val av åldersgrupp för språkinläring.

### **Språkbads eleven hemma**

Liksom man gör i Canada rekommenderar vi också i Finland att språkbadsföräldrarna på normalt sätt är intresserade av sina barns modersmålsutveckling och stimulerar den. Varje barn behöver stimulans genom läsning och samtal om det lästa med sina föräldrar<sup>22</sup>. Det är inte meningen att föräldrar ens behöver kunna språkbads språket för att barnet skall kunna delta i svenskt språkbad. Att barnet deltar i språkbad märks ändå på olika sätt också hemma. För de första språkbadsgruppernas del i Vasa fanns det föräldrar som förde anteckningar över sina barns spontana språkbruk hemma. Detta har också skett senare.

Sociolingvisten Pirkko Nuolijärvi har under de två första åren skrivit ner observationer om sin sons språkbruk hemma sedan han som treåring började i svenskt språkbad (Nuolijärvi 1996 och 1998). Sampo började liksom andra barn i sin grupp genast använda svenska också utanför daghemmet, främst hemma. Först var det fråga om att han för sig själv upprepade ord han hade snappat upp under dagen. Efter de första veckorna med kortare dagar hörde han till en heldagsgrupp där lärarna använde enbart svenska med barnen.

<sup>22</sup> Detta har aldrig i språkbadssammanhang tolkats som skyldighet för föräldrar att i stället för skolan sköta om modersmålsundervisningen. Detta finns det inget behov av i en skola där resultatet för modersmålets del tenderar att bli bättre än för den reguljära skolan.

Hans svenska fungerade rätt snart pragmatiskt väl, dvs. orden förekom i situationer där de hörde hemma. Det gällde mat, bestick, lekar och kläder, t.ex. *choklad, morotssallad, semlor, gaffel, utebyxor, borste, pistol, Muminrollet, doktor och glad*. Tidigt använder han också ett stort antal holofraser som *tvätta händerna, tack, tack, jag är törstig, rättan kommer*, fraserna används meningsfullt, t.ex. så att han *säger jag är törstig* vid middagsbordet när han vill ha något att dricka. Uttrycken blir också längre även om det fortfarande många gånger kan vara holofraser som kommer till användning: *jag ska hitta en bok, kaffet är i skåpet, ta det lugnt och det här är ett stort monster*.

Berättelserna och sagorna han har hört i barnträdgården färgar hans språkbruk hemma, t.ex. i *Jag är Alfons Åberg, jag sover inte, Jag är en liten robot som skulle äta honungskaka*.

I mindre mån förekommer yttranden med både finskt och svenskt material. Sådana yttranden dök upp en tid efter att holofraserna kom i bruk. *Puuro on obehaglig, mulla on ont i magen, Eva-Lotta meni hem är sådana exempel*. Senare anpassar han svenska ord till det finska börjningssystemet, t.ex. *mä lasken noi äppelit, se on siellä päsessa*.

Kodväxling som innebär att en annan persons repliker återges på svenska förekommer från början regelbundet men inte med hög frekvens: *Fy fan, strömning, sa Lotta ja sitte sen piti syödä yksin. Ja se pani silakan veteen ja äiti kysy: Lotta, vad gör du där? Ja Lotta sano: Strömningen får simma i dag*. (En återberättelse ur en bok av Astrid Lindgren.) Referat av det slaget förändras under observationsperioden så att de alltmer översätts till finska.

Sampos språkliga medvetenhet tar sig också uttryck i iakttagelser om likheter mellan olika språk, och inte enbart mellan finska och svenska. Nuolijärvi betonar (1998) att målet ur hennes synvinkel med språkbadet är att ge sin son glada upplevelser i skolan, låta honom upptäcka hur mångfasetterat livet är, också att människor har olika modersmål.

Också elevernas vanor på fritiden påverkas av språkbadet. Enligt undersökningar som gällt elever i Vasa på första och andra årskurserna (de två klasser som fanns i Vasa våren 1990) är det omkring hälften av eleverna som ser på svenska TV-program ett par gånger i veckan. Ungefär en fjärdedel av dem lånar också svenska böcker vid biblioteksbesök (Tiitinen 1991). Innan språkbadet inleddes förstod dessa elever i stort sett ingen svenska, enligt sina föräldrars bedömning. De såg betydligt mera sällan på svenska program i TV. (Vesterbacka 1991: 48 f) och de som såg kan ha gjort det som en förberedelse för det kommande språkbadet.

Inte bara elevernas utan också föräldrarnas kulturkonsumtion påverkas av språkbadet, eftersom en majoritet av dem ser på svenska TV-program ett par gånger i veckan eller i månaden. Ofta eller ibland diskuteras programmen med barnen. Nästan lika stora andelar av föräldrarna uppger att de läst svenska böcker tillsammans med sina barn, dock inte lika ofta som de sett på TV-program. En fjärdedel av föräldrarna deltar i svenskspråkiga arrangemang med sitt språkbadsbarn.

De två första klasserna i Vasa tillfrågades om sina läsvanor i mars 1995 när de befann sig på sjätte och sjunde årskursen (Höglund 1996). De fem som hade klarat sig bäst i ett läsfärdighetstest och de fem som hade klarat sig sämst ur vardera klassen studerades i fråga om sina läsvanor. Hälften av dessa 20 läste enbart finska tidningar och böcker på sin fritid, de övriga bortsett från två läste också svenska böcker och tidningar.

### Språkbadsleven efteråt

När den första språkbadsklassen i Vasa befann sig på sista årskursen läsåret 1996–1997<sup>23</sup>, fick alla elever i uppgift att skriva en uppsats på

<sup>23</sup> Klassen bestod av 9 flickor och 10 pojkar. Den grupp som började 1987 bestod av 14 pojkar och 11 flickor. Bortfall under de tio åren har berott dels på

finska om sina personliga erfarenheter av språkbadet, från daghem till högstadium (Ladvelin 1998 om uppsatser och intervjuer). Ett antal elever<sup>24</sup> intervjuades också om sin språkbehärskning, sin användning av svenska, förståelse av variteter (rikssvenska, finlandssvenska) och sin attityd till språkbad (Kunde du ha egna barn i språkbad?).

Reaktionerna på språkbadet efter tio år är positiva, eleverna är nöjda över att ha fått lära sig svenska. En av dem säger att han har haft det lätt med tyskan tack vare svenskan och väntar sig nytta av sin svenska också i framtiden. En annan antar att engelskan var lätt tack vare svenskan. En tredje säger att han är glad över att ha kommit till en språkbadsklass. När han hör en icke-språkbadskompis arbeta med sina uppgifter i svenska, inser han hur svåra uppgifter kan vara som han själv tycker är självklara. Han rekommenderar därför språkbadet för alla som vill lära sig språk lätt och bra.

I intervjuerna är eleverna överens om att de kunde ha sina egna barn i språkbad, en dock först i tyskt språkbad. De kan också tänka sig att gifta sig med en svensk och uppfostra barn tvåspråkigt. De flesta nämner om situationer där de praktiskt använder svenska. De upplever sig som "nästan tvåspråkiga", vilket kanske bör tolkas som att de är medvetna om att de kan svenska bättre än man brukar efter vanliga skolstudier. Rikssvenskt tal känner de sig inte så vana vid som finlandssvenskt.

Reaktionerna hos dem som är på väg att avsluta grundskolan påminner om de kanadensiska attityderna. Det finns kanadensiska studier i tidigare språkbadslevers syn på sig och språkbadet till och med

---

att familjer har bytt boningsort eller stadsdel, dels på ett fall där eleven övergick till musikskola.

<sup>24</sup> Tre pojkar och tre flickor, utvalda enligt skolbetyg i svenska och i samarbete med svenskläraren, så att vardera gruppen bestod av en svag, en medelmåttig och en bra elev.

tjugu år efter att de inlett vid daghem (Wesche 1993 och MacFarlane & Wesche 1995)<sup>25</sup>.

Dessa kanadensare som börjat i daghem 1971 och utfrågades 1991 är alla på samma sätt som högstadieleverna i Vasa positivt inställda till språkbadet och till det andra språket och dem som talar det. Även om de alla inte har varit med om det tidiga språkbadet föredrar de vanligen detta. Det sociala mål som språkbadet i Canada har, nämligen att föra landets två språkgrupper närmare varandra, tycks inte fungera med dessa äldsta språkbadslever som i allmänhet har mycket lite sociala kontakter bland franskspråkiga. Forskarna drar slutsatsen att det språkbad som inte under skoltiden för eleverna i kontakt med franskspråkiga inte heller kan väntas ha den effekten efter skoltiden.

### **Språkbad vid universitet**

Eftersom min institution i nordiska språk också ansvarar för kurser i svenska för studenter vid andra fakulteter, har vi alltid därmed också hand om kursdeltagare som inte alltid prioriterar sina språkkurser. De flesta grupperna har utgjorts av ekonomi studerande.

Det har visat sig att det inte är nog för studenternas motivation att vi har kurser med fackspråklig inriktning. Även om studenterna arbetar med texter och språkbruk som hör samman med deras blivande yrken, är de inte därmed särskilt motiverade.

---

<sup>25</sup> Det är fråga om en grupp på 21 tidigare språkbadslever i Ottawaområdet som började i daghem år 1971, blev utfrågade år 1985, när de gick ut high school, under det tredje året av universitetsstudier år 1988 och slutligen år 1991. Av dessa 21 som det gick att spåra år 1991 hade 8 varit med om tidigt fullständigt språkbad och 13 om sent språkbad.

Därför utarbetade vi på mitt förslag under ett par år i slutet av 70-talet en serie fallstudier som sammantagna gav en föreställning om hur ett framgångsrikt företag med modern produktionslinje och framgångsrik export fungerade (Laurén, Hoffman & Nordman 1981). Vi hade i vår arbetsgrupp för kursen tillgång till allt material och kunnande som företaget kunde ge oss och vi studerade alla aspekter på företaget för att utarbeta i huvudsak en självinstruerande kurs, där allt material som studenterna utgick ifrån fanns på svenska. Vi hade videobandat och fogograferat produktionsprocessen och till arbetsuppgifterna för studenterna hörde mycket realistiska problem där lösningarna också krävde direktkontakt med företagets representanter.

Studenternas reaktioner på kursen var intressanta. Deltagarna arbetade mycket flitigt och kursen var uppskattad, eftersom det var den enda gången under deras studier de faktiskt upplevde hur ett företag fungerade. De undrade i utvärderingen vad kursen hade med ämnet svenska att göra, eftersom de aldrig hade haft undervisning OM språket under kursens gång. Allt de hade gjort, läst, diskuterat, planerat, skrivit osv. hade utförts på svenska. Och de hade arbetat intensivare än om kursen hade varit en vanlig språkkurs.

Kursen fyllde vissa krav man kan ställa på språkbadsliknande verksamhet. Jag hade försökt formulera dem som borde vara väsentliga, oberoende av vilken ålder inlärarna har:

- språket är medlet för en verksamhet där innehållet är det väsentliga,
- språket används i så många autentiska situationer som möjligt, autentiska material,
- många möjligheter för de enskilda deltagarna att använda språket,
- all kommunikation i gruppen sker på svenska.

Explicit formulerade jag våren 1992 dessa regler för en språkbadsliknande kurs i svenska för ekonomer och tillade dessutom två kriterier ytterligare:

- så mycket valmöjligheter och ansvar som möjligt delegeras till studerandena och
- läraren har därmed en tillbakadragen roll.

Även om deltagarnas motivation hade prioriterats i kursen som byggde på fallstudier, blev det här deltagarnas motivation som helt och hållet dominerade till och med kursens inriktning, val av material och arbetsformer.

Principerna påminner om dem som följs vid så kallad autonom inläring. För språkbad är dock rikligt med möjligheter för språkanvändning i naturlig interaktion, i synnerhet elever emellan, viktigt. Samtal på språket enbart med läraren är givetvis helt otillräckligt. Det är lätt att räkna ut hur få minuter läraren kommer att hinna tala med var och en under en termin med ett begränsat antal timmar.

Från och med hösten 1992 har språkbadsliknande kurser i svenska givits studenter vid andra fakulteter vid Vasa universitet. Kursernas popularitet har tidvis varit chockerande och inneburit att studenter har krävt liknande arbetsformer också i andra språk och de har kommit för att köa flera timmar innan man har kunnat anmäla sig till kurserna.

De språkbadsliknande kurserna innebär att studerandena får komma överens själva om vad de vill arbeta med. De har en svensklärare till sitt förfogande för ett visst antal timmar. Beroende på studenternas önskemål i fråga om specialisering har det funnits vissa möjligheter till omgrupperingar.

Läsåret 1992-93 ordnades de två första kurserna av detta slag. De två grupperna blivande ekonomer som deltog i dem önskade sig helt olika program.

En grupp ville komma i kontakt med svenska miljöer och svenskspråkiga inom näringsliv i Vasa. De fick en svensklärare som hade

långvarig erfarenhet av arbete vid ett större företag i Vasa. Studenterna fick själva planera sin verksamhet, förbereda besök genom att sätta sig in i material om ett företag så att de själva kunde ställa intressanta frågor. All planering gick på svenska, alla texter som söktes fram eller begärdes för förberedelserna var på svenska, själva besöket blev en fråge- och diskussionsstund på svenska och uppföljningen och rapporteringen blev genomförd på svenska. Både de enskilda besöken och verksamheten i samband med dem utvärderades liksom hela kursen. Läraren fungerade mest som en tillkallad utomstående expert.

Den andra gruppen ville bearbeta och instudera en modern teaterpjäs och gjorde allt som hörde därtill. Den gruppen hade också ett visst samarbete med en svensk dramaturg vid Wasa Teater för att få arbetet väl utfört.

För att institutionen skall få bättre grepp om erfarenheterna av de språkbadsliknande kurserna och kunna utveckla dem, kanske också förmedla idéer till andra, har en av lärarna åtagit sig att arbeta med en vetenskaplig uppföljning (Haagensen 1996 & 1998).

Eftersom kursen kräver en hel del arbete också utanför de timmar som är reserverade för den och eftersom det behövs vilja och förmåga till samarbete och kommunikation inom en grupp, har de intresserade vanligen intervjuats så att de är medvetna om vad som väntas av dem under kursen.

Bodil Haagensen har testat muntliga och skriftliga färdigheter hos tre språkbadsgrupper och tre reguljära jämförgrupper, före kursen i svenska och efter. Språkbadsgrupperna (30 studerande) hade 60 timmar i svenska, de reguljära (31 studerande) 70 timmar. Språkbadsgrupperna hade 43 % kvinnliga deltagare, de reguljära grupperna 29 %. Det muntliga testet spelades in i en språkstudio och hade två delar, fri produktion och fråga och svar (sju frågor om personligt vardagliga händelser). Det skriftliga testet utgjordes av en uppsats på 150 löpord som skrevs under maximalt 45 minuter. I samband med muntliga och skriftliga initialtest

och sluttest ombads också studerandena att fylla i ett frågeformulär om sin bakgrund, tidigare kontakter med svenskan, sin egen uppfattning om svenskfärdigheterna och sina attityder till svenska och andra språk.

Det muntliga testets första del bedömdes i fråga om kontinuitet och ledighet, ordförråd, uttal och fraserings samt grammatik, den senare delen i fråga om tvärspråkligt inflytande från finskan och engelskan, i fråga om uttryck för tvekan och ofullständighet i konstruktionerna och i fråga om grammatiska fel. Det skriftliga testet granskades i fråga om grammatiska fel och ordförråd.

Det som med säkerhet har skett sedan hösten 1992 fram till 1995 och 1996 när Haagensen genomförde sina test är att språkbadskurserna har påverkat sättet att arbeta i de reguljära grupperna. Vissa arbetsformer har helt enkelt spritt sig till reguljära grupper.

Haagensen kunde visa att skillnaden i språkfärdighet mellan reguljära grupper och språkbadsgrupper inte är påtagliga. Båda sätten att arbeta leder till förbättringar i språkbehärsksningen på olika nivåer.

Det finns dock skillnader grupperna emellan. De som sökte sig till språkbadsgrupperna hade en tendens att prioritera de muntliga färdigheterna. I de reguljära grupperna var man angelägnare om att lära sig skriva bättre och öka ordförrådet. Ungefär lika många i båda grupperna ansåg att de hade lärt sig skriva bättre på svenska men ingen i språkbadsgrupperna påpekade att de hade lärt sig använda ekonomins termer genom sin kurs. De hade helt enkelt valt bort sådant stoff inom sin kurs. I stället påpekade 8 av språkbadsstuderandena att de inte mera var rädda att tala svenska; en liknande kommentar ges endast en gång av de övriga.

Studerandena själva sätter stort värde på den självständighet som språkbadet ger dem och på arbetssättet som gör att de vågar yttra sig. I utvärderingarna finns uttryck som följande:

"I språkbadet behandlar man studerande som vuxna som själva kan ta ansvar för vad de vill och måste göra."

"Jag har lärt mig att tala fritt och bryr mig inte så mycket om att jag inte kan svenska perfekt."

"När jag träffar svenskspråkiga människor frågar jag inte mera om de vill tala engelska med mig. Jag är lite stolt över det."

"Den här kursen var den första där man blev bekant med studenter i samma grupp och också med läraren. Jag kände att vi har verkligen varit en fin grupp och att kanske också vid universitetet kan man vara en människa."

"Jag har blivit trött på att år efter år gå genom samma grammatik och olika övningar. Enligt min åsikt är det möjligt att läsa svenska 9 år i det finska skolsystemet och få laudatur i studentskrivningarna utan att kunna prata ordentligt."

Haagensens undersökning visar att språkbud, enligt samma didaktiska principer som för dagisbarn och skolelever, också fungerar för vuxna. I synnerhet kan de som uttryckligen vill förbättra sina muntliga färdigheter, sin kommunikationsförmåga dra nytta av det. Med en psykologisk term uttryckt är det kanske i synnerhet de holistiskt lagda som söker sig till språkbudskurserna. Alltför mycket undervisning planeras enbart för dem som är serielister (för begreppen serielist/holist och språkstudier se Narcy 1990).

## 6. TILLÄMPNINGAR OCH VARIANTER

### Multimediestyrning

I början av 1980-talet önskade sig franska föräldrar i den tvåspråkiga provinsen New Brunswick i Canada ett tidigt språkbudsprogram i engelska för sina barn. Ungefär en tredjedel av en befolkning på en halv miljon är franskspråkig. Dessa franskspråkiga är till betydande del landsbygdsbefolkning, vilket också innebär att de inte lär sig engelska på samma sätt som franskspråkiga i många stadsmiljöer. Provinsens undervisningsministerium understödde dock inte ett program som kunde leda till assimilation av den mindre språkgruppen i den större.

I stället utvecklades ett helt annorlunda program som bygger på språkförståelse. En av dem som byggde upp programmet bidrog också med den erfarenhet han hade av en språkinläring hemma hos sig varje lördag morgon när hans franskspråkiga barn såg engelska tecknade filmer (Lightbown 1992: 355).

För engelskundervisningen vid franska skolor i New Brunswick i Canada från årskurs 3 till årskurs 12 fungerar nu ett multimedieprogram som har utformats för (a) maximal direktkontakt med språket, (b) maximal produktivitet för inlärarna, (c) mobilisering av inlärarnas egen energi och (c) undvikande av skolmässiga övningar. Man kan säga att programmet innehåller drag ur den bästa språkbudsdidaktiken (se t.ex. Arnau 1994; Artigal 1996) men kan tänkas ha svagheter av social och psykologisk art (se Laurén & Laurén 1998). En princip som mycket starkt betonas är att den aktiva produktionen avsiktligt fördröjs. På det sättet vill man undvika fossilisering av felaktigheter. Men man ifrågasätter också meningsfullheten i att öva de aktiva färdigheterna när man enbart har tillgång till en lektion per dag (Forsyth 1999).



Eleverna har i medeltal en lektion engelska per dag och de arbetar i ett rum där det finns ett antal arbetsplatser. Arbetsplatserna kan ha utrustning för audiovisuell verksamhet, individuellt eller i grupp, det finns en TV-vrå, telefoner för interna samtal, bord för läsning och skrivning, datorer med utskrivare och en hel del skärmar. Lektionen börjar med att var och en ser efter i sitt datorbaserade program vad han har i sin meny den dagen. Inom ramen för menyn väljer eleven material och uppgifter som passar hans smak.

Eleverna organiserar och sköter sitt arbete självständigt, tar fram sitt material, arbetar med det självständigt, håller reda på vad de har gjort och återställer material.

Systemet förutsätter riklig tillgång till mångsidigt material för moderna medier. Det behövs förberedelser för att finna, förvärva, analysera, anpassa, förbereda, reproducera och fördela material för en korpus som ständigt växer, förbättras och förnyas.

Det finns ingen grundläggande lärobok. Det finns i stället tiotals, kanske hundratals böcker, oftast med inspelning, på ljudkassett eller video. Det finns också material att enbart avlyssnas utan tillgång till text. Nästan inget material alls är ursprungligen avsett för skola.

Det finns en läroplan för programmet som preciserar de färdigheter man har som mål och det finns strategier för utvärdering som understöder det individuella arbetet. Det viktiga är att man lär sig handskas med betydelse i ett meningsfullt sammanhang i stället för att öva kontextlösa former.

Programmet innebär egentligen inte undervisning. Det som händer är att inläraren kommer i direktkontakt med språket och att han får höra många olika röster, med eller utan bild/text, läsa en mängd olika texter och utföra en mängd uppgifter på egen hand. Programmet utsätter inläraren för ett rikligt och mångsidigt språkbruk.

Kostnaderna för det multimediasstyrda programmet överstiger inte det normala för New Brunswick. Klasserna behöver ingen fullständig

uppsättning kursböcker, eftersom det överhuvudtaget inte finns en kursbok som styr. Oerhört mycket material för medierna finns tillgängligt utan kostnader eller med till mycket billigt pris. Programmet sköttes till en början med low tech och kan skötas så. Det viktigaste var god kvalitet på hörlurar för bärbara stereon, och eleverna tog själva med sig dem hemifrån.

Men också i fallet New Brunswick kan man hävda att antalet timmar i språket i fråga var stort. I de flesta europeiska miljöer behöver man tid för flera språk under skolveckan och kan inte tänka sig att anslå en timme per dag för ett enda språk, och därtill under flera år. Vad kan språkbadsdidaktiken innebära inom ramen för det vanliga timtalet, t.ex. två timmar per vecka?

### **Språkbadsdidaktik inom begränsade ramar**

#### *Svenska som A-språk från första årskursen*

Vid den grundskola i Vasa stad, Keskuskoulu, där stadens språkbadsklasser på lågstadienivå för tillfället är samlade, blev det möjligt från höstterminen 1996 för icke-språkbads elever att välja svenska som A-språk från första årskursen med en veckotimme.

Redan när de första språkbadsklasserna kom till skolan, blev det naturligt att använda deras klasslärare som svensklärare i icke-språkbadsklasser, vilket innebar svenskundervisning från tredje årskursen uppåt. Första årskursens elever har ett par timmar finska från sitt första år i skolan och de har därtill en timme engelska, vilket gör att klassläraren behöver timmar till för sin undervisningsskyldighet; på senare årskurser ännu fler, eftersom undervisningen på finska småningom ökar i volym. Läraren får ju inte ha fler än en språklig roll inför en och samma elevgrupp. De allra flesta språkbadslärare har därför också fått erfarenhet

av svensklärollen och har då mer eller mindre försökt arbeta som de har gjort inom språkbadsgrupperna (Kaskela-Nortamo & Heikkinen 1994). De samarbetar ibland med den finska klassläraren inom ett tema och etablerar på det sättet tillsammans med denna en begreppsvärld. De har t.ex. utnyttjat sitt språkbadsklassrum där de har tillgång till material på svenska, planscher och elevarbeten på svenska på väggarna, vilket allt understöder deras arbete. De har betonat att de verkligen har en enda språklig roll också för dessa elever. Eleverna aktiveras. De förväntas yttra sig på svenska när läraren vet att de borde klara av det och de använder språket i klassrumsverksamhet sinsemellan, vilket helt avgörande ökar mängden möjligheter för språkanvändning. Man lär sig ett språk enbart genom att flitigt använda det.

När svenska som A-språk från första årskursen genomfördes för första gången från hösten 1996, vände sig klassläraren till mig och frågade om vi hade möjlighet att på något sätt utvärdera verksamheten. Klassläraren hade då redan mer än fem års erfarenhet av arbete med språkbadsgrupper. Under det första läsåret, från oktober till maj, genomfördes en serie observationer av 15 lektioner. Det är fråga om naturliga undervisningssituationer och forskarens arbetssätt kan karakteriseras som etnografiskt (se t.ex. Nunan 1998: 52-73). Den kritiska beskrivningen och tolkningen (Rinta 1997, 1997a och 1998) är kvalitativ och intresserar sig främst för det didaktiska greppet. Elevernas språktillägnande studeras inte.

Forskaren har följt med vilka aktiviteter som förekommer i klassen, hur mycket läraren styr aktiviteterna, elevernas möjligheter att delta, lärarens användning av material och noterat lärarens språkanvändning och icke-verbala språk. Fyra lektioner spelades in för analys av lärarens språk. Läraren intervjuades i början och i slutet av perioden om språkbadsundervisning och om svenska som A-språk med språkbadsmetod.

Läraren är själv tvåspråkig, har studerat till klasslärare på svenska och genomgått lärarfortbildning för språkbad vid Vasa universitet. Hon

har tidigare undervisat i svenska som A-språk vid sidan av sitt arbete med sin språkbadsklass. Det är första gången hon sköter A-språket svenska i första årskursen.

Gruppen hon har hand om består i början av hösten av 9 flickor och 3 pojkar och får under året tillskott av tre flickor till. Denna lärare har möjlighet att använda sitt språkbadsklassrum för A-språksgruppen. Detta innebär att eleverna stiger in i en svensk miljö när de kommer in i rummet. Överallt finns material på svenska, svenska texter, böcker, bilder och föremål med svensk text (se t.ex. också bilden från ett katalanskt klassrum i Gil & Monterde 1991: 82).

Situationen skiljer sig från den vanliga för en svensklärare på lågstadiet som börjar undervisa från tredje eller femte årskursen. Eleverna har inte lärt sig läsa och skriva och det finns inga färdigt utarbetade läromedel. Lärarens uppgift är därför att börja med det talade språket. Eleverna skall lära sig förstå och producera talad svenska. De skall känna att svenska inte är främmande utan att det är roligt att använda svenska.

Läraren bygger in i sin undervisning ett antal rutiner, och därmed så kallade holofraser, hela uttryck, användbara fraser, som underlättar tillgången till aktiv språkanvändning. Eleverna sätter sig i ring på golvet på sina arbetshäften och läraren är en del av ringen. Hon kan då lättast reagera på elevernas reaktioner. Till samlingen hör att man räknar upp dem som är med (*ett, två, tre ...*), kanske sjunger en visa, en hälsnings-sång. Eleverna väntar sig också att de under samlingen kommer att lära sig en ny ramsa eller sång och de vet att de kommer att behandla också sådant som hör till det tema som för tillfället är aktuellt. Under senare hälften av lektionen sätter sig eleverna vid sina arbetsbord för att utföra någon uppgift innan tiden är ute för veckan. Anvisningarna om arbetsuppgiften ges med hänsyn till elevernas språkbehärskning, så att det verbala och icke-verbala inte blir för krävande. Lektionen avslutas med en sång, *Tack och adjö för i dag*, och eleverna går fram till läraren, tar i hand, tackar och säger adjö.

Avvikelser från den nu beskrivna rutinen kan t.ex. innebära att en stor del av tiden fylls ut med leken *Kungen befäller*, som kan användas för att öva in färgers namn. Leken förbereds genom att läraren och eleverna repeterar sagan om larven, medan de ännu sitter i ringen. Sagan handlar mycket om färger, och eleverna får visa fjärilar som de ritat och vilka färger de givit dem. Så stiger eleverna upp i ringen och läraren säger t.ex. *Kungen befäller att alla som har RÖD TRÖJA, RÖD TRÖJA får sätta sig* eller *Alla som har GULT, inte BRUNT, får ta tre ELEFANTSTEG*. Eleverna får hjälpa varandra om så behövs.

När eleverna sitter i ring på golvet kan de använda svenska med varandra i enkla övningar av typ *Vad heter du? Jag heter ...* Svar i kör används också, eftersom det kan stärka dem som är en aning osäkra. När en visa sjungs kan en elev få fungera som kapellmästare genom att med en pekpinne följa med, dirigera, texten som finns skriven på en bläddertavla.

Vid uppgifter som utförs vid arbetsborden, där eleverna sitter tre och tre, är samtalet livligt och eleverna frågar också läraren till råds. Normalt går allt på finska. Lärarens tanke är att eleverna då också kommer att känna det naturligt att använda svenska när de klarar av det. Klassrummet har arbetsstationer, som är till för språkbadsklassen som är ett år äldre.

Nya ord introduceras genom användning i ramsor och sånger som en del av aktiviteterna. Ord kan introduceras via en bild då ordet ges och upprepas i kör, t.ex. *Här är en häst*, men det kan också introduceras genom en lapp med ordet *häst* utskrivet. Nackdelen med att gå via bild är troligen att bilden då omedelbart förknippas med benämningen på förstaspråket till nackdel för ordet på språkbadsspråket.

Ramsor och sånger har uppgiften att på ett nöjsamt sätt repetera inlärt ordförråd. När de finns kvar på bläddertavlan i början av följande lektion händer det att elever läser texten högt för sig. Rytmen är inte heller då utan betydelse. Sånger aktiverar på olika sätt om man så vill, t.ex.

*Huvud, axlar, knän och tår*, som ger möjligheter till rörelser. Dialogvisan *Var bor du lilla råtta?* skapar ett samtal mellan läraren och eleverna.

Läraren har begränsade möjligheter att använda sagor eftersom hon inte förfogar över mer än en timme. När hon en gång säger att de en stund senare skall se på en saga, introducerar hon den med hjälp av handdockor. De skall se på Askungen, säger läraren, utan att berätta om vad sagan heter på finska. Efter introduktionen ser de på videon som är ganska svår och behandlar abstrakta fenomen som det goda och det onda, girighet, kärlek och elakhet. Videon är inte anpassad för skolbruk utan är enbart gjord med tanke på barn i denna ålder.

Eftersom eleverna i början av läsåret har läsinläring på finska, förekommer enbart svenska texter på olika sätt utan att svensk läsinläring på något sätt formellt bedrivs. Eleverna har ett arbetshäfte i stort format där de tecknar, målar, skriver och utför andra uppgifter.

Under observationsperioden har läraren alltid använt enbart svenska med sina elever utan att det därmed har uppstått problem i umgänget. Hon uppger själv i den avslutande intervjun att eleverna under rasterna kan komma fram till henne och då är införstådda med henne om att använda svenska. Elevernas möjligheter att använda svenska själva är inte obetydliga, eftersom temaundervisningen innehåller en mängd interaktiva aktiviteter, ramsor, sånger, lekar osv.

Lärarens språk innehåller naturligtvis en hel del holofraser, som *Tack för maten, Gomorron, Vad heter du?* Läraren förklarar både med hjälp av gester och betoning:

*Så då frågar jag ER:* (Läraren sjunger) *Var bor du lilla råtta? Så får du, ni svara: I din hatt. Kan ni göra så? Nu frågar JAG* (pekar på sig själv), *och ni svarar* (pekar på eleverna). (Läraren sjunger) *Var bor du lilla råtta?* (eleverna sjunger: *I din hatt*) *Jag FRÅGAR och ni SVARAR:*

Läraren parafraaserar, upprepar och frågar. Hon berömmar mer än hon försöker korrigerar fel som eleverna gör i språket. Hon använder

kroppsspråk, gester och miner. Ögonkontakten med eleverna berättar för henne hur väl hon har blivit förstådd.

Både läraren själv och observatören upplevde språkbadsmetod i denna form som framgångsrik.

#### *Engelska på fjärde årskursen*

Jag skall i korthet referera ett litet försök under en månads tid vid en finsk grundskola i Kajana. Försöket utfördes under april månad 1997 av en klasslärare som också undervisade i engelska (Kallunki 1997). Jag föreslog för henne ett försök under en mycket begränsad tid. Försöket skulle inriktas tematiskt enligt elevernas önskemål och de skulle själva medverka aktivt både i fråga om materialanskaffning och uppläggning. Arbetet skulle utföras av eleverna så självständigt som möjligt. Vi kom överens om att eleverna också skulle utvärdera resultatet. Läraren förde själv noggrann dagbok över verksamheten, vilket ledde till att också eleverna beslöt sig för att skriva egna dagböcker, ofta blev det på engelska.

Det var fråga om 4:e årskursen, en grupp som bestod av 26 elever, 12 pojkar och 14 flickor. I engelska är klassen delad i två grupper. När försöket genomfördes hade läraren fungerat som klassföreståndare i två år. Skolan har som många andra ett system med ämnesrum, dvs. man har undervisning i olika rum beroende på ämnet. Klassens eget rum är skolans rum för engelskundervisning, vilket man också ser när man kommer in i rummet. Det finns text på engelska överallt, t.o.m. på blomkrukor och på arbetsprojektorn, och det finns engelska posters på väggarna.

Lärarens uppgift med projektet var att undersöka hur man kunde tillämpa principerna från språkbad i språkundervisning på en enspråkig ort eller överhuvudtaget i ett språk som inte i övrigt talades i omgivningen. Svenskan är överallt i Finland mera närvarande än engelskan och har

därför fördelar som kan utnyttjas (material, medier, geografisk närhet för besök, folk som kan svenska också på en finsk ort osv.). Men det näst bästa man kan göra är att tillämpa de arbetsformer som annars utvecklats inom språkbad.

Utgående från språkbads erfarenheter utvecklade läraren en plan som jag diskuterade med henne ett par gånger. Målet var att under en månad arbeta enbart på engelska och med användning av autentiskt material, sådant som inte hade producerats för skolan, att eleverna skulle få mångsidig input, att de skulle ha uppgifter som krävde samtal och handling på engelska dem emellan, att de skulle utvärdera allt själva i samarbete med läraren. Det kanske viktigaste: de borde också själva så mycket som möjligt avgöra vad som kunde vara temat och inriktning i det arbete de skulle utföra.

Läraren berättade om sin avsikt för eleverna som var entusiastiska. En tid senare fick eleverna möjlighet att skriva ner förslag och förväntningar. Det visade sig att de två grupper som klassen var indelad i hade olika önskemål. Det utkristalliserade sig två olika teman, rymden för den ena gruppen och musiken för den andra. Rymden var ett naturligt tema, eftersom kometen Hale Bop var aktuell en rätt lång tid våren 1997, när den var närmast jorden.

Musiken var intressant, eftersom eleverna tyckte om idén att ta med sig sin popmusik och sina bärbara stereor till skolan och arbeta med dem. Musiken skapar ju ofta en avslappnad miljö som gynnar inläring (jfr suggestopedin). De val som eleverna hade gjort grundade sig på deras känsla för vad de själva ville och därmed på deras egen motivation.

Inom de två grupperna fick eleverna själva ordna sig i smågrupper eller par som preciserade sina arbetsuppgifter själva. Läraren hade betonat att här sattes gränserna för vad man kunde och fick göra enbart av den egna fantasin och arbetslusten. All planering hade hela tiden utförts på engelska.

Hela perioden omfattade 8 timmar engelska. Mitt under perioden hölls en kort diskussion om utfallet dittills, så att det hade varit möjligt att justera där det hade varit nödvändigt.

Inom musikgruppen arbetade man i par eller tre tillsammans och varje par/trio hade valt ut ett popmusikstycke och sett till att stycket fanns inspelat på kassett för alla två/tre. De första timmarna användes för att lyssna och skriva ut texterna. När detta var gjort, hade grupperna i uppgift att själva avgöra vad de ville göra med dem. Den första som blev klar med sin text hade arbetat med Beatles *Help*, och beslöt sig för att framföra det som en dockteaterpjäs. Det var en ensam elev som hade gjort detta, eftersom hans partner hade insjuknat. De andra uppskattade föreställningen och tycktes vilja följa mönstret, och det blev flera föreställningar senare.

Naturligtvis fanns det flera elever som någon dag glömde sin stereo hemma och därför avbröt arbetet med sin text. Efter diskussion med läraren beslöt man då att som en nödfallsutväg läsa igenom och dramatisera ett par sagoböcker.

I anslutning till Spice Girls *Wanna be* utarbetade en grupp ett spel som kom att kräva mycket tid, även om det blev klart i slutet av perioden.

En grupp hade mycket svårt att avgöra sig för vad den ville göra av sin vistext. När det äntligen blev beslutat att det också här passade med en dramatisering, blev inte heller dramat lättskrivet. Men det blev slutfört.

Läraren behövdes sällan, eftersom eleverna hade tillgång till ordböcker och hjälpte varandra inom smågrupperna. De som hade svårigheter, liksom den sista gruppen fick svaga påminnelser, en sorts hjälp, av läraren för att komma vidare.

I slutdiskussionen betonade eleverna själva hur viktigt det var att det fanns åskådare när de framförde sin pjäs. Slutdiskussionen löpte rätt väl på engelska.

Eleverna avgjorde också inom rymdgruppen själva vilka smågrupper som behövdes. Ibland var det temat, ett deltema under rubriken rymden,

som avgjorde sammansättningen, ibland var det goda vänner som i och för sig ville samarbeta.

Man hade i förväg samlat in allt material på engelska som det gick att få i Kajana, på stadsbiblioteket och hemma. Läraren hade dessutom köpt in något utifrån. Flera elever hade själva över Internet hemma kommit över texter på engelska.

Ett par elever ville sätta sig in i de svarta hålets mysterium, en annan grupp ville göra en stor poster över solsystemet med planeter, en tredje ville skriva en science fiction-pjäsa, en fjärde ville samla in alla uppgifter det gick att få om Hale Bop.

Ett ambulerande planetarium hade kommit till Kajana när litet över hälften av tiden för projektet hade gått. Eleverna uppskattade planetariebesöket, i synnerhet de som hade arbetat med rymden. Tyvärr insåg läraren först efteråt att den som skötte planetariet hade kunnat berätta om sin föreläsning också på engelska.

När posters och rapporter hade blivit klara och föreläsade, fanns det möjligheter för en del smågrupper att hinna med ytterligare ett litet delprojekt, vilket ledde till ännu fler pjäser som instuderades och föreläsades.

Aktiviteterna fortsatte i någon mån in i maj, eftersom det fanns så mycket som eleverna inte genast kunde släppa taget om. För rymdfrågornas del insåg eleverna att forskningsuppgifterna aldrig skulle ta slut.

Efter projektet diskuterade läraren resultat och erfarenheter med var och en grupp för sig och gjorde dessutom en skriftlig enkät.

Många elever tyckte att det var svårt att förstå engelska i början men det gick lättare senare. För många var det lätt att förstå allt som sades på engelska. Det var bara en elev som tyckte att han inte hade förstått särskilt mycket, varken av det som läraren eller de andra hade sagt.

De allra flesta talade engelska under projektets gång alltid när de bara kunde det. Ibland kom det in ett finskt ord när inte ett lämpligt engelskt dök upp, i synnerhet när det var tal om rymden.

Eleverna uppskattade den självständighet de hade, när de själva fick välja vad de arbetade med och hur de gjorde det. Föräldrarna blev inte tillfrågade om sina reaktioner men de kommentarer som kom indirekt genom elevernas reaktioner hemma var positiva.

Läraren ansåg själv efteråt att hon borde ha planerat bättre i förväg, preciserat målen bättre tillsammans med eleverna och dessutom gjort ett skriftligt avtal. Hon hade också gärna diskuterat gruppsammansättningen utförligare med sina elever, eftersom de till och med själva hade konstaterat att det inte var bra att tre slarviga elever fick bilda en undergrupp.

Läraren trodde själv att hon i sin normala undervisning talar mycket engelska men kommentarerna hon fick av eleverna visade henne att så ändå inte var fallet i jämförelse med den helt engelskspråkiga roll hon hade under sina 8 timmar i april 1997.

## 7. TYSKT SPRÅKBAD FÖR ITALIENSKSPRÅKIGA

### Språkbud i norra Italien

Hur språkbudet började i norra Italien är liksom för Canadas del en historia om majoritetsgruppens föräldrar i en tvåspråkig miljö. Och som alltid annars är det en driftig individ som sätter i gång allt och som har förmågan att samarbeta med andra och entusiasmera andra. Det gäller landskapet Sydtyrolen/Alto Adige, ett område med autonomi i norra Italien. Landskapet har en viss lagstiftningsrätt och tyskan är jämställd med italienskan. I dag (1999) finns det en mycket aktiv föräldraförening som leds av Enrico Hell, själv anställd inom den italienska skolförvaltningen. Han fanns med från första början, eftersom hans dotter inledde sin skolgång i september 1991.

Det är angeläget för folk i Sydtyrolen att kunna områdets båda officiella språk, eftersom man behöver dem för tjänster inom den offentliga förvaltningen och inom näringsliv. Turismen är en central inkomstkälla och det kommer nästan året runt en mängd besök från det övriga Italien men också från Österrike, Tyskland och Schweiz. Alpdalarna har ett klimat som drog till sig turister på samma sätt redan i mitten av 1800-talet.

Något mer än fjärdedel av befolkningen på c. 440 000 är italienskspråkig, resten är tyskspråkig, förutom ett par tiotalstusen ladiner som främst bor i två alpdalar och i huvudstaden Bozen/Bolzano (officiell statistik 1998). Det är mycket vanligt att de tyskspråkiga snabbt lär sig italienska, i synnerhet i de tvåspråkiga städerna, på samma sätt som finlandssvenskarna eller de franskspråkiga i Canada lär sig det andra språket i sina tvåspråkiga miljöer. Italienskspråkiga däremot har oftast stora svårigheter att få sina färdigheter i tyska att fungera. Ändå inleds

tyskstudierna i de italienska skolorna redan första årskursen. Italienskundervisningen i de tyska skolorna inleds ett par år senare; detta för att det anses att tyskan behöver det stöd den kan få av skolan.

Skolundervisningen ger inte väntat resultat även om det finns en lagbestämmelse om att tyskundervisningen i italienska skolor sköts av tyskspråkiga och italienskundervisningen i tyska skolor av italienskspråkiga. Lärare av det slaget förefaller alltför ofta att vara specialister på modersmåls-, inte på andraspråksundervisning. I varje fall är många italienska föräldrar inte nöjda. Parallellen till Canada och Finland är nästan fullständig.

Systemet fungerar normalt så att två klasser på elementare-nivån (scuola elementare, för 6–10-åringar) förfogar över tre lärare som delar mellan sig de ämneskretsar som man talar om på den nivån. Därtill finns det en språklärare (tyska) som har ansvaret för sitt språk i tre klasser. När de tre lärarna som delar på ansvaret för två klasser (24+24 timmar) normalt samarbetar med varandra, brukar språkläraren stå utanför detta samarbete och sköter sina 6+6+6 timmar för sig.

För denna tidigareläggning av språk ordnades i slutet av 80-talet fortbildning med hjälp av forskare från Rom (Traute Taeschner; den italienske tvåspråkighetsforskaren Titones elev) och Barcelona (Josep Maria Artigal). Den förra företrädde forskarens, den senare barnträdgårdslärarens intressen och erfarenheter. På det sättet kom föräldrar och lärare i Bozen småningom i kontakt med det katalanska språkbudet.

I maj 1992 diskuterade en grupp på 40 föräldrar inledande av språkbud vid elementare-skolan Manzoni från hösten men det blev klart negativt besked redan av skolan. I oktober 1992 fattades dock ett positivt beslut om språkbud i mycket begränsad omfattning vid Manzoni. Försöket påbörjades läsåret 1993–94 och innebar främst att tyskläraren nu blev en av fyra lärare som ansvarade för två klasser. Tyskan påbörjades på årskurs 2 och fortsatte på årskurs 3 så att timtalet för undervisningen där blev 9+9. Läsåret därpå påbörjades delvist språkbud på lågstadium

(elementare-nivå) vid klosterscholan Marcellini. Här gavs från början 12 timmar undervisning på tyska, 12 på italienska.

Hösten 1992 inledde Scuola Media Archimede (en så kallad mellanskola, för 11–13-åringar) på initiativ av sin rektor Rosa Fronsa undervisning i geografi på tyska. Från och med läsåret 1994–95 inledde Scuola Media Marcellini undervisning i ämnena historia och geografi på tyska för sina elever. I december 1992 och i april 1993 hölls två konferenser i Bozen om språkbud och för att stävja en som man tyckte hotande utveckling gavs på högsta politiska nivå ett nej till Archimedeförsöket på kvällen den dag den senare konferensen hölls.

Motståndet mot tyska som undervisningsspråk för ett begränsat antal ämnen i en italiensk skola beror åtminstone delvis på att de tyska beslutsfattarna fruktar liknande krav för den tyska skolans del. Det argument som främst används utåt är att det är riskabelt att inleda språkstudier för tidigt.

På grund av motståndet beslöt sig de italienska föräldrarna för att organisera sig också formellt. I maj 1993 grundades deras förening av omkring 40 föräldrar. Tack vare information och politiskt arbete blev det ett positivt beslut på högsta nivå (*giunta provinciale*) om språkbuds-försök i november 1993.

I dag finns det undervisning på tyska, 2–5 veckotimmar, vid barnträdgårdar för närmare 1700 barn, främst i Bozen men också i Leifers/Laives, Meran/Merano och Brixen/Bressanone. Verksamheten fungerar med offentligt stöd men tack vare föräldraorganisationen. Sju skolor på elementare-nivå och sammanlagt fyra på media-nivå har i dag delvist språkbud, främst är det fråga om skolor i Bozen. (Maggipinto 1997: 110 f; intervjuer 1998–99 med Enrico Hell) Dessa skolor har då främst ett eller ett par ämnen som undervisas på tyska, för att effektivera elevernas inläring av tyska.

I provinsens regi igångsattes ett försök i tre italienska daghem i början av 1999, betydligt anspråkslösare än föräldraföreningens, eftersom det anslås enbart 90 minuters verksamhet på tyska per vecka.

Delvist språkbud i tyska genomfört i ett par skolämnen förekommer också sedan ett par år i skolor i staden Trento/Trient i provinsen med samma namn söder om Sydtyrolen. I denna provins finns mindre inslag av tyskspråkiga, främst i en del kommuner på landsbygden.

Hittills påminner utvecklingen i norra Italien om den första kanadensiska, där föräldrarna fick lov att arbeta långfristigt för att övertyga trög skolförvaltning och ovilliga politiker om vikten av grundliga reformer. I Sydtyrolen kompliceras processen av de tyskspråkigas fruktan för att deras egen skola förlorar sin språkliga och kulturella särart. Det är inte heller en självklarhet för de stora språkgrupperna i Europa att man verkligen behöver kunna använda ett främmande språk.

## 8. SPRÅKBAD SOM FORSKNINGSSOMRÅDE

### Språkforskarna och didaktiken

En av de allra första kanadensiska studierna som genomförts med uttryckligt intresse för språkbudets didaktik är Netten & Spain (1989), dvs. den rapporten utgavs två år efter att vi hade inlett språkbud i Vasa och när jag redan visste att det fanns didaktikmedvetna språkbudslärare och -rektorer i Canada. Det hade redan länge funnits praktiskt arbetande pedagoger som hade en klar föreställning om hur man effektivast borde arbeta som lärare i ett språkbudsklassrum (jfr ovan kap. 4, avsnittet Det analytiska greppet, om forskningsuppgifter för 90-talet).

Förvånande är, att man mer än 15 år efter att språkbudet införts och när språkbudet redan gällde omkring 200 000 elever, kan säga, som Netten och Spain gör 1989, att forskarna inte tycks ha väntat sig att olikheter i undervisningsmetod hade påverkat den nivå enskilda elever uppnår i andraspråket. Ändå är det en didaktisk finess som ligger bakom språkbudets framgångsrika historia. Dvs. att franskan används som *medium för ämnesundervisning* i skolan anses vara förklaringen till att eleverna lär sig franska. Detta borde rimligen ha lett till ett större intresse för också andra aspekter på didaktiken.

Hur kan det så länge ha undgått språkforskare och psykologvister att olika lärares olika sätt att fungera måste sätta olika spår i elevers inlärning? Man kan säga att föräldrars sunda förnuft överträffade forskarnas verklighetsfrämmande förnuft och (de flesta; se dock ovan) lärarnas praktiska förnuft när språkbudet fick sin form. Men det är inte heller märkligare än att praktiken kommer före teorin. När teorin spårar ur, kan teoretikern påminna om huvudpersonen i ett holbergskt drama.



Under 1900-talet har språkforskningen främst styrts av strukturalistiska strömningar. Språket som system har fångat intresset så att andra ansatser har skjutits åt sidan. Inom tidig amerikansk strukturalism har man till och med tidvis förklarat att betydelse är något som vi helst inte skall arbeta med. Inom något senare strukturalism, av tidig chomskyansk tappning, försökte man skjuta semantiken åt sidan. När man insåg det absurda i situationen, återinfördes naturligtvis intresset för semantiken men detta skedde inom ramen för den principiella synen på språket som ett regelsystem utvecklat utgående från en allmän och till och med genetisk disposition för språk hos människan.

Synen på förmåga till språk som en medfödd, genetiskt betingad färdighet hos människan ledde till att man undervärderade t.ex. kommunikationen mellan mor och barn. En artikel om språkinläring (Butt 1989) konstaterar till och med att ett verkligt hinder för oss att förstå hur språktillägnande går till är mycket av själva den litteratur som behandlar fenomenet.

Idealet är att språket beskrivs med nästan matematisk precision (ett begränsat antal regler som producerar ett oändligt antal yttranden) och därmed har man redan nått målet: man arbetar med en väl definierad vetenskap, lingvistik, som gör sig fri från den börda det de facto är att utgöra ett konglomerat av strömningar från olika tider och kulturer: textfilologi, ortnamnsforskning, historisk och jämförande språkforskning, stilforskning, språktillägnande, fackspråkforskning osv.

Med den nya och i dag föråldrade definitionen definierar man bort från sin forskningsskyldighet största delen av t.ex. de nämnda områdena. Bara den del av instrumenten en filolog eller en namnforskare behöver som passar in under den strikta definitionen hör därefter till språkvetenskapen i egentlig mening. I de nordiska forskargemenskaperna har den så kallade moderna grammatiken koncentrerat sig på satsen som om den inte hade förbindelse med den vidare kontexten, bortsett från syftning genom pronomen och adverb. Inom denna enkla sats befinner

man sig i en välstrukturerad värld, en värld som låter sig beskrivas systematiskt. Denna fördel har köpts till ett högt pris (se också not 1, kap. 1), eftersom man då bortser från grundläggande kännetecken för människors sätt att umgås med sitt språk som en väsentlig variabel i ett socialt och kognitivt sammanhang. Till och med en term som språktillägnande kan kritiseras som ensidig; ett förslag från antropologiskt håll är språksocialisering (för den process genom vilken ett barn genom att lära sig tala blir en kompetent socialiserad medlem i sitt samhälle; Goodwin & Duranti 1992: 1).

Samtidigt som många språkforskarens vetenskapliga identitet har gått igenom denna modellering, har samma och ibland andra språkforskare hamnat in i den kvantitativa fällan, dvs. den som gjorde att alltför många sociologer en gång forskade i valresultat, eftersom de då hade data för kvantitativa metoder. Det är mycket svårt att överleva som kvantifierande lingvist om man försöker ge sig på alla variabler som finns i en klassrumsgemenskap<sup>26</sup>, i synnerhet om man har en vag aning om att resultatet kanske är en följd av ett syndrom av variabler som aldrig kan mätas med samma mått.

När ett spädbarn umgås med sin mor, är barnet inte i huvudsak mottagande eller efterliknande part. Man har jämfört situationen med en dans, där barnet tar ledningen och modern bygger vidare utgående från barnets beteende och överför den utarbetade strukturen till barnet. För mödrar till nyfödda barn är barnens beteende betydelsebärande och avsiktligt. De har en tendens att tolka de minsta rörelser som fyllda av betydelse och de reagerar på dem (jfr ovan kap.2 och Gill 1997). De an-

<sup>26</sup> För att enbart ge början av en uppräkningslista: lärarens sociala bakgrund, ålder, kön, utbildning, praktiska erfarenhet, motivation, intelligens, värderingar, andra personliga egenskaper, elevens sociala bakgrund, ålder, kön, kognitiva nivå, ambitioner, klassens sammansättning, skolans storlek, läromedel, lärarbeteende i klassen, elevbeteende osv.

sluter sig till barns aktiviteter, t.ex. genom att imitera dem. Moderns framgång beror på hennes förmåga att följa med i barnets nivå av uppmärksamhet så att hon förmår fånga och förstärka denna uppmärksamhet (Butt 1989: 106). Moderns roll, barnets roll och samspelets roll är helt avgörande för vilken framgång processen får. För den som är övertygad om den medfödda språkförmågan kan modern enbart t.ex. förstärka delar av en utveckling som följer sin inre logik. Studier i mor och barn är därför inte för denna tradition så central som den borde vara, liksom studier i klassrum inte heller har väckt den uppmärksamhet som de borde ha gjort (bristen erkänns ibland; se sista sidan i Viberg 1987).

Gemensamt för de stora kanadensiska projekten om språktillägnande och kognitiv utveckling inom språkbud förefaller att vara frånvaron av iakttagelser i klassrum. Rikligt med material har insamlats och analyserats, målen och analysmetoderna har förfinats, men först ett kvartssekel efter att språkbudet kom i gång i Canada lade man på allvar märke till att klassrummen kunde fungera mycket olika och att resultaten därmed också blev helt olika. Medeltal och matchade jämförgrupper dolde och döljer fortfarande alltför mycket verkligheten. Visserligen är språkbudet en av de stora innovationerna i skolvärlden under de senaste årtiondena. Men flera stora projekt som genomförts yttrar sig inte om processen i klassen, dvs. de oberoende variablerna blev bortglömda (?).

Bristen är klassisk till sin art. Den svenske gruvingenjören Christopher Polhem var en av de allra första som förstod att isolera en variabel åt gången när han arbetade med mätbara variabler. Hans assistenter försummade dock att kontrollera hur jämnt klockan gick och han märkte själv i efterhand när han skulle skriva sin rapport att vissa variabler inte var så oberoende av varandra som han själv hade trott. Hade han själv utfört det empiriska arbetet, hade Polhem, som den tekniska begåvning han var, säkert upptäckt problemen. (Nielsen etc. 1990: 123–126)

På motsvarande sätt kan man anta att forskarna vid McGill i Montréal och vid O.I.S.E. i Toronto inte kan ha undgått att upptäcka klassrumsprocessen och läraren som centrala variabler. Den som utför materialinsamling kan inte undgå att notera detta. En teknisk detalj av detta slag, vem som genomförde materialinsamlingen, finns det normalt inte ett ord om i de rapporter som publicerats. Det påtagliga, klassrumsbesöken, som hade givit den väsentliga insikten måste helt enkelt ha försumrats av dem som analyserade materialet. Om t.ex. en del av eleverna inte lär sig språket ordentligt, kunde det ha berott på att läraren själv inte var så mycket bättre, en variabel som hade varit lätt att omedelbart notera (Mackey etc. 1987: 121).

Forskarens metod kräver naturligtvis normalt att man bryter ner ett problem i smärre problemkretsar, men man får som forskare inte vara omedveten om vilket större sammanhang ens problemkrets ingår i.

### **Klassrummets variabler**

Flerspråkighetsforskaren William Francis Mackey är en av dem som inte tror på skolans möjligheter att förmedla effektiva språkfärdigheter. Både den flerspråkiga familjen och det flerspråkiga samhället är som miljöer och som lärare vida överlägsna till och med den bästa läraren med den bästa metoden i den bästa skolan (Mackey 1987: 133–135). Och det är lätt att hålla med honom. Med dessa ord har han ju räknat upp föräldrarörelsernas argument för språkbud i majoritetsgruppernas daghem och skolor.

Mackey och en del av hans studenter har under flera årtionden arbetat med problemet att utveckla mätmetoder för beteendeanalys. I ett av sina arbeten som behandlar mätning av språkundervisning räknar han upp de möjliga oberoende variablerna bakom ett inlärningsresultat. Uppräkningen har ett visst intresse här, eftersom den visar att Netten &

Spain bara gått in på en del av de möjliga förklaringarna till inlärningsresultaten.

Orsaker till problem kan enligt Mackey (1987: 119–121) ligga i

- läroplanen, som kan vara vag, för krävande eller felaktigt inriktad,
- undervisningsmaterialet, som kanske inte motsvarar läroplanen, kanske inte passar eleverna, deras ålder, intressen, bakgrund; materialet kanske inte passar den aktuella läraren, eftersom just han saknar viss språklig eller professionell färdighet; materialet kanske inte passar för gruppens storlek osv.
- felaktigheter i fråga om vad?, när?, hur? och hur mycket? (de didaktiska frågorna) och frågorna kan gälla aktivitetsform och användning av material,
- att en metod kan tillämpas rätt godtyckligt av en lärare; planen och genomförandet kan skilja sig från varandra,
- inlärningssättet, etc.

(Jfr också ovan kap. 4, avsnittet L2 en följd av..., om kritik mot projektet DBP.)

Mackey diskuterar dock inte möjligheterna av syndrom, dvs. av att en viss kombination eller en mängd olika kombinationsmöjligheter kan vara det effektivaste, beroende på t.ex. variablerna elevgrupp och lärare. Han är kanske också i sin tro på mätning av verksamhet i klassrum alltför optimistisk i fråga om möjligheterna att strikt hålla de fenomen man mäter i sär från varandra. Slutligen kan man också säga att han inte heller går in på psykologiska problem av typ: lärarens egen trygghet(skänsla), förmåga att skapa en arbetsvänlig och trygg miljö för eleverna, elevernas individuella inlärning osv.

Den modernaste tekniken ger dock vissa möjligheter att hålla kontroll över ett stort antal oberoende variabler i studierna (se ovan om användning av multimedia i New Brunswick). Den kan vara till hjälp för

elever, som får mera utrymme för sina individuella möjligheter, liksom för läraren, som kanske slipper navigera mellan alltför många blindskär.

### **Finns det elever som inte klarar av språkbåd?**

En naturlig undran bland föräldrar, skolfolk och forskare är om det finns elever som språkbåd inte passar för. Eftersom föreställningar om matematikbegåvning och språkbegåvning som absoluta egenskaper oberoende av didaktiken lever starkt, finns det bland alla dessa grupper folk som utgår ifrån att språkbåd kräver mer än språkstudier i reguljär undervisning. Tanken på att ett språkbåd är ett program för en elit är alltid snubblande nära. Bara eliter brukar kunna många språk, menar man i alla fall inom de europeiska enspråkigheterna.

Det finns en hel del forskning på området som har utförts i Canada. Det är riktigt att säga att undersökningarna inte är överens i frågan om det finns elever som språkbådet inte passar för (Rebuffot 1993, kap. 5; Stanutz 1992b: 73). Generellt sett byter man skola ofta i Canada, ifall man tror att detta kan hjälpa ens barn. Därför förekommer skolbyte relativt ofta också när det är fråga om språkbåd, och detta byte innebär så gott som alltid att eleven går över till ett reguljärt engelskspråkigt program.

Det finns dock ingen kanadensisk statistik som kan ge tillförlitliga uppgifter om skolbyte. Därför är information som en enskild skola kan ge belysande. Spencer Stanutz är en skolman som har arbetat med språkbåd nästan från dess början tills han i början av 90-talet blev pensionerad från sin rektorspost vid Glen Ogilvy School i Carleton utanför Ottawa. Upprepade kontakter med honom, besök i skolans klassrum och samarbete med en av hans lärare som samtidigt arbetade med lärarfortbildning (Michael McLellan) i början av 90-talet visade att Stanutz och hans lärare var pedagogiskt mycket medvetna och avancerade.

Stanutz kunde med sin skolas statistik visa på lägre frekvens av skolbyte än för reguljära skolor (se också Stanutz 1988: 71). Han och hans lärare menade också att de minst lika framgångsrikt som reguljära program kunde ta emot elever med inlärningsproblem. Han hänvisade till att den form språkundervisningen vanligen hade inom ett reguljärt program just föreföll vara det verkliga problemet vid språkstudier för barn med inlärningssvårigheter (Stanutz 1992: 94 f). Den som har besökt kanadensiska språkbadsskolor noterar snart att jargongen bland ens värdfolk ofta är att detta inte är skolor för vilka barn som helst.

Den skolform som enbart tar emot elever som har genomgått hård gallring, av typ den som i praktiken fungerar för IB-skolorna eller för de så kallade Europaskolorna (där avgiften gallrar mycket effektivt!), kan ju inte hävda att dess resultat har något som helst samband med ett innehåll eller en pedagogik. De framsållade eleverna överlever framgångsrikt nästan helt oberoende av undervisningens kvalitet. Glen Ogilvy School, liksom många andra kanadensiska språkbadsskolor, var en skola för alla som ville och som också hade antagits i en reguljär skola, på samma sätt som svenskt språkbad i Finland. Frestelsen kunde dock vara stark att göra ett språkbadsprogram till ett elitprogram, eftersom ett strikt urval elever alltid gör tillvaron lättare för en lärare.

Marina Bergström, en av forskarna inom språkbadscntret vid Vasa universitet, har studerat hur språkbad fungerar för elever med speciella behov. Hon använder uttrycket som ett kollektivt begrepp för elever med olika typer av svårigheter. Hon har följt med verksamheten vid tre språkbadsskolor i Canada och två i Finland, i bägge länderna suttit i klassrum för observationer och intervjuat lärare, speciallärare och rektorer. Hon har naturligtvis också gått igenom och diskuterat de mest kända kanadensiska studierna på området. Jag går inte här in på temat speciella behov eller inlärningssvårigheter för sig (se Bergström 1997 och där nämnda källor).

Bruck, Trites och Wiss (för källor, se Bergström 1997) är tre kanadensare som har undersökt språkbadets lämplighet för barn med speciella behov.

Bruck har under sex år studerat barn med inlärningssvårigheter i fråga om språk i ett skoldistrikt utanför Montréal. I undersökningen har ingått jämförelser med barn med motsvarande problem inom reguljära program. Brucks frågor är (a) Lämpar sig franskt språkbad för barn med inlärningssvårigheter lika bra som vanliga program? Och (b) Vilken är relationen mellan kognitiva/kunskapsmässiga färdigheter på förstaspråket i början av språkbadet och de senare motsvarigheterna på andraspråket?

Brucks undersökning genomfördes genom

- inledande intervjuer med skolelever och daghemsbarn som lärarna ansåg kunde ha problem med språk,
- testning för diagnostisering av inlärningssvårigheter,
- jämförelser mellan två grupper elever med inlärningssvårigheter, en språkbad-, en icke-språkbadsgrupp, och med två kontrollgrupper, elever utan inlärningssvårigheter, en språkbad- och en icke-språkbadsgrupp.

Sammanlagt testades 147 barn från daghem till tredje årskursen psykologiskt och psykolingvistiskt. Läsning, rättskrivning och matematik testades på engelska, hörförståelsen i franska testades och språkbadslärarna bedömde också själva elevernas nivå i andraspråket.

Språkbadselever med inlärningssvårigheter var sämst av alla i engelsk läsning och rättskrivning i slutet av andra årskursen, men till programmet hörde att de överhuvudtaget fick undervisning i och på engelska först i början av denna årskurs. De läste och skrev ändå på den nivå engelska icke-språkbadselever gjorde det i början av denna årskurs, dvs. de överförde till engelskan det de hade lärt sig på franska.

På tredje årskursen var de språkliga och icke-språkliga färdigheterna och insikterna hos språkbads elever med inlärnings svårigheter lika bra eller bättre än hos de barn med inlärnings svårigheter som gick inom reguljärt program. Resultaten i matematik var därtill bäst hos språkbads eleverna. I jämförelse med språkbads elever i övrigt hade eleverna med inlärnings svårigheter lika god hörförståelse i franska på tredje årskursen. Elever med inlärnings svårigheter som följde ett reguljärt program lärde sig bara lite franska eller ingenting alls även om de hade haft 40 min. franskundervisning under tre års tid.

I båda programmen tog det längre tid för elever med inlärnings svårigheter att tillägna sig skriv- och läsfärdigheter på förstaspråket och att tillägna sig icke-språkliga ämnen. Språkbads elever med inlärnings svårigheter hade ändå utvecklat sina språkliga och kognitiva färdigheter och sina icke-språkliga färdigheter och insikter på samma sätt som de hade gjort det inom ett reguljärt program. Därtill hade de fått färdigheter i franska som de inte annars hade lyckats med. De rätt välutvecklade kommunikativa färdigheterna i franska hos dessa elever kan förklaras med de meningsfulla kontexter där kommunikationen sker inom språkbad. Stöd ges också genom paralingvistiska signaler.

Bruck drar slutsatsen att språkbadet inte är en extra börda för elever med inlärnings svårigheter. Tvärtom finns här en fördel för dem i att alla inleder med i stort sett inga färdigheter i franska. Inlärnings svårigheter kommer inte att synas på samma sätt i denna miljö. På ännu längre sikt måste dessutom fungerande färdigheter i språkbads språket vara ett ovärderligt tillskott som en merit för en elev med inlärnings svårigheter att kämpa med.

Brucks undersökning har kritiserats eftersom den behandlar enbart de barn som stannar kvar i språkbad och eftersom hon undersökt för små grupper. Därför var det att vänta att hon några år senare också granskade elever med inlärnings svårigheter som flyttat över till reguljärt engelskt program. Hennes resultat visade att dessa elever inte hade gjort mer

framsteg än de som stannat kvar inom språkbad, att dessa elever fortsatte att säga att de inte uppskattade skolan och att de dessutom hade en mindre positiv inställning till franskstudierna. Problemen berodde, enligt Bruck, därför inte på programmet. Oberoende av detta ansåg föräldrarna att de hade gjort rätt, kanske på grund av att de i många fall nu kunde hjälpa sina elever med skolan (om det var så att de inte kunde franska), kanske också eftersom tillgången till specialundervisning var bättre inom det engelska programmet.

Trites mål var att utveckla ett test som kunde förutsäga om fyraåringar hade förutsättningar att klara av ett språkbadsprogram. Han ansåg själv att han kunde visa att fördröjd mognad hos hjärnans tinningslober gör deltagande i tidigt fullständigt språkbadsprogram olämpligt. Ansedda forskare som Genesee och Cummins har påvisat allvarliga svagheter i Trites undersökningar, t.ex. på grund av åldersskillnader ojämförbara kontrollgrupper, otillräcklig information också i övrigt om testresultat.

Wiss har i slutet av 80-talet publicerat fallstudier om barn med svårigheter i språkbad. Hon skiljer mellan två typer av fall. En typ är den som kännetecknar elever med inlärnings svårigheter både i språkbad och i reguljärt program. En annan typ, som hon inte vill se som inlärnings svårighet, består av elever som på grund av utvecklingsmässig omogenhet har inlärnings svårigheter i tidigt språkbad men inte inom ett reguljärt program. De språkliga och kognitiva kraven som ställs på barnen i det tvåspråkiga programmet blir för stora. Wiss betonar att alla barn kan lära sig ett andraspråk. Hon anser själv att 40 minuter franska per dag inte fungerar lika väl för ett barn med inlärnings svårigheter som ett språkbad. Dock behövs det bättre diagnostiseringsmöjligheter för att ge rätt sorts alternativ för språkinläring.

Kanadensiska forskare har kritiserat tendensen att försöka lösa problemen som elever med inlärnings svårigheter har, vanligen i icke-språkämnena, genom överflyttning till reguljärt program. Det går att visa

att resultatens snarare blir till nackdel för eleverna som måste gå om någon klass och ändå inte kommer ifrån sina problem. Ett bättre fungerande system för specialundervisningen har flera gånger efterlysts, också av föreningen Canadian Parents for French.

Bergströms intervjuer med lärare, speciallärare och rektorer vid fyra kanadensiska och två finländska språkbads-skolor gäller i stort sett attityder och åtgärder för barn med speciella behov och språkbads-skolan.

I Finland är man rätt överens om att dess elever skulle ha liknande problem inom det reguljära programmet. En av lärarna uttryckte sig kanske rätt representativt:

Eleverna som är svaga i språkbad är svaga i en vanlig klass. Men jobbar de i en språkbads-klass så lär de sig i alla fall språkbads-språket och när de sedan går ut grundskolan med ett dåligt betyg har de ändå ett eller i bästa fall två extra språk och på så sätt bättre chanser att få jobb. (Bergström 1997: 69 f)

Lärarna ansåg arbetet inom språkbadet nyttigt för elever med svårigheter, eftersom språkbadsdidaktiken betonar helheter vilket gör att de har lättare att följa med. Lärarna bemödar sig att genom ögonkontakt försäkra sig om att eleverna förstår. Undervisningen byggs upp utgående från elevernas egna färdigheter och kunskaper. Lärarna vill inte att språkbadet skall fungera som en elit-skola.

Största delen av lärarna hade inga praktiska erfarenheter av svårigheter som de ansåg hindrade deltagande i språkbad. På grund av att problem inom språkbadet inte anses ha med programmet att göra vill man helst inte se programbyte. Man kunde tänka sig att hörselskada kunde vara en orsak till programbyte, eftersom man antog att det var speciellt viktigt att kunna lyssna och uppfatta allt i en klass där undervisningen ges på ett andraspråk. Implicit utgick detta antagande ifrån att det är lättare att klara sig trots hörselskada i en icke-språkbads-klass, vilket är svårt att inse riktigheten av. Programbyte kunde dock vara bra om eleven inte trivs, saknar vänner och inte kan anpassa sig i sin grupp.

Allmänt taget betonade lärarna vikten av att föräldrarna är aktiva och tar ansvar för elevernas förstaspråk hemma. Krav på prestationer i andraspråket kan dock ha olyckliga följder för barnet. En lärare ansåg att invandrarbarn just på grund av föräldrarnas svårigheter kan ha svårt att klara av språkbad.

Vid de fyra kanadensiska skolorna varierade attityderna bland personalen så mycket att Bergström inte ansåg det riktigt möjligt att generalisera. Lärare inom en och samma skola kunde förhålla sig helt olika till frågan om barn med speciella behov inom språkbad och skolorna skiljde sig också från varandra.

Kanadensarna betonar vikten av auditiv diskriminationsförmåga och av koncentrationsförmåga för att en elev skall kunna följa med och ta emot allt som förmedlas i språkbads-klassrum.

Bergström klassificerar kanadensarna som (a) skolfolk som rekommenderar programbyte så snart de ser problem, ju förr desto bättre och som (b) skolfolk som anser att elever med inlärnings-svårigheter kan dra nytta av tvåspråkighet och språkbad. Den senare gruppen hänvisar liksom de finländska lärarna till fördelar på arbetsmarknaden av språkfärdigheter, och anser också att problem kan hanteras lika väl inom språkbadet. Sociala problem i umgänget med klasskamraterna kan dock vara ett skäl att byta skola.

Både i Canada och i Finland efterlystes bättre tillgång till speciallärare. Det är uppenbarligen viktigt att specialläraren vet tillräckligt om hur språkbads-program fungerar liksom det är viktigt att också ha tillgång till speciallärare som är kompetenta att arbeta med språkbads-språket. Men medan behovet av speciallärare orsakade programbyten i Canada tycktes så inte ske i Finland. Problemet med speciallärare är kanske större i Canada, eftersom man alltför ofta fört över elever med behov av hjälp till de reguljära klasserna. Då har också speciallärarresurserna inom skolor med bågge linjerna (*dual-track schools*) bundits vid den reguljära under-

visningen. Vid språkbadscentra, dvs. skolor som har enbart språkbadsklasser, är därför också läget bättre.

Kanadensare ansåg att fördröjt språkbad kunde vara ett sätt att undvika programbyten. En del av finländarna ansåg att ett tredje språk alltför tidigt kunde orsaka problem. Fördröjt språkbad är dock ett program som av sig självt får ett striktare urval elever. Är det bara så att lärarna återspeglar en allmänare och äldre inställning att språk inte skall komma för tidigt?

Överlag finner Bergström att skolpersonalen i Canada och Finland menar att elever med speciella behov får bättre kommunikativa färdigheter i ett andraspråk i språkbad än de annars hade haft möjlighet till. Varje klasslärare som intervjuades kunde räkna upp 2-8 elever som hade speciella behov av något slag. Alla hade alltså för varje årskurs erfarenheter, i alla grupper finns det helt enkelt barn med speciella behov. Pedagogiskt medvetna lärare ser språkbadsdidaktiken som en möjlighet, inte som en begränsning.

Den skillnad som förefaller att finnas mellan kanadensiska och finländska lärare kan förklaras som resultatet av att språkbadet i Finland hittills är småskaligt. Fortbildningen genom Vasa universitet har inneburit att så gott som alla har kommit i kontakt med de bästa pedagogiska modellerna och lärarutbildarna i Canada och i Katalonien, liksom med forskarna vid Vasa universitet. Forskarna har dessutom i många fall fungerat som samtalspartner med största intresse för pedagogiken. Kanske det också finns mera av erfarenheter av tvåspråkighet och tvåspråkiga elever i Finland.

Bergströms slutsats är att man inte i dag genom forskning har kunnat visa vilka kännetecken som kan göra barn olämpliga för språkbad. Hon anser också att det behövs mera forskning om barn med speciella behov och i synnerhet i relation till vilken pedagogik de utsätts för.

## 9. SLUTDISKUSSION

### Longitudinellt och interaktivt

Vi har i Finland fördelen att kunna utgå från kanadensarnas mer än kvartssekellånga erfarenheter av språkbad i den mindre språkgruppens språk för den större språkgruppen. Vi har kunnat bygga på redan utförd forskning och tillgodogöra oss den språkdidaktiska diskussion som redan hade fått sin början i Canada och avkastat resultat, när språkbadet kom i gång i Finland 1987. Vi har också kunnat söka oss till de pedagogiskt intressantaste skolmiljöerna för att komplettera det vi har funnit i forskningsrapporterna.

Praktiken går ofta före teorin, dvs. långt innan forskningen i Canada kom in på de pedagogiska och språkdidaktiska aspekterna, fanns det skolfolk som klart hade sett skillnader mellan olika sätt att arbeta i klass inom språkbad.

Den kanadensiska utvecklingen visar hur mycket tid man behöver för att utveckla ett nytt sätt att arbeta med språk i skolan. För att få reda på hur det går, måste man följa med eleverna under en lång följd av år. Helst bör man också ha ett mycket stort antal elever för att fylla alla krav på reliabilitet i fråga om resultat. När det är fråga om tidigt fullständigt språkbad som inleds på daghemsnivå, tillkommer de krav som observation av mycket unga elevers kommunikation ställer på insamlingsmetoden. Eleverna kan inte testas genom användning av skriftliga uppgifter och man skall helst ha oändligt gott om tid och tillgång till mångsidig registrering av vad som händer i gruppen. Att följa med de enskilda individerna i en barngrupp där det händer mycket kan förefalla omöjligt.

Den som enbart är ute efter en samling lingvistiska data kan gå helt vilse i sin tolkning av data, om han inte har följt med det som händer i klassrummet och eventuellt utanför.

I mitt projekt har forskarna suttit i klassrummet, i princip så ofta som det bara har varit möjligt under hela den tid delprojektet är under arbete. Forskaren har blivit en samarbetspartner för läraren och det har uppstått ett ömsesidigt utbyte av tankar om det som händer i klassrummet. Målet har också varit att fortlöpande få ut till lärarna det som vid analyserna visar sig vara intressant för dem. Projektet har givit direkt feedback på det arbete lärarna utför.

Forskarna har själva satt sig in i den pedagogiska och didaktiska sidan av språkbadet också genom t.ex. kanadensiska och katalanska forskningsinsatser och med hjälp av expertis utifrån som vi har förmedlat till språkbadslärare överallt i Finland. I synnerhet har forskarna använt den kanal som fortbildningen vid Vasa universitet har varit under hela 90-talet. Med tiden har också erfarna språkbadslärare i Finland deltagit som fortbildare av yngre kolleger.

Bearbetningen av insamlade data kräver både tid och resurser. När de första språkbadsklasserna just har kommit ut grundskolan, finns småningom de första forskningsresultaten tillgängliga. Följande skede, när det överhuvudtaget finns tillgång till så många klasser på samma nivå att man kan testa större grupper elever på samma gång, kan vidta.

### **Språkpar i språkbad**

I Canada arbetar språkbadsskolan med ett språkpar av nära besläktade språk, franska och engelska. Interferenser språken emellan är mycket vanliga, bland annat eftersom engelskan har ett mycket stort ordförråd som är romanskt. Likheterna kan ibland vara svårhanterliga, eftersom det finns en mängd falska vänner.

Språkparet svenska och finska har vissa fördelar med tanke på tidigt fullständigt språkbad för finnar. De mycket stora strukturella skillnaderna aktiverar troligen elevernas språkfärdigheter tidigare. Ändå är de båda språken på ordbildningens och syntaxens nivå mycket snarlika. Finskan har ju i tusentals år funnits i grannskapet av germanska språk och i synnerhet som granne till svenskan. En fördel är gemensam för Finland och Canada: båda samhällena hör kulturellt samman med de två språk som hör till språkbadsskolan.

Så är det också med språkparet katalanska och spanska i det största språkbadet inom Spanien. Där är dock de språkliga likheterna ännu större språken emellan än i de nämnda språkparen, vilket också förefaller att försena de aktiva muntliga färdigheterna i katalanska. Eleverna upplever inte behovet av att aktivt använda katalanska, om de ändå blir förstådda. Interferensfenomen måste förekomma mycket ofta i jämförelse med båda de redan nämnda språkparen.

Den enkla relation som finns mellan fonologi och ortografi i finskan måste göra övergången vid läsning och skrivning från svenska till finska relativt lätt. Våra forskningsresultat hittills tyder på att språkparet i Finland är gynnsamt för språkbad. Den geografiska närheten mellan finskt och svenskt i Finland gör det också betydligt lättare att arrangera verkliga möten med den svenska miljön och med svenska individer. Canadas stora interna geografiska avstånd försvårar utbyten av det slaget. Det är vanligt att man där beklagar omöjligheten att komma till franska miljöer.

I språkbadsspråket svenska är de finska elevernas resultat utmärkta. De blir inte tvåspråkiga i den meningen barn i tvåspråkiga familjer blir det. De blir funktionellt tvåspråkiga med tillit till sin egen förmåga och med vilja att använda svenska.

Språkbadselevernas förmåga att förstå svenska och att kommunicera utvecklas snabbt och tidigt. De får ett ordförråd som återspeglar deras ämnesstudier i skolan, dvs. det blir mycket mångsidigare än de



annars hade haft möjligheter till, och de får en sociolingvistisk behärskning av språket som också återspeglar de kontaktytor och de kommunikationsformer som de har fått ta del av.

Elevernas finskbehärskning förefaller paradoxalt nog att vara bättre i flera centrala avseenden än hos dem som har deltagit i ett enspråkigt finskt skolprogram och därmed haft ett par tusen timmer mera undervisning på finska. Den språkliga fantasin i modersmålet har vunnit och till och med vissa delar av den formella behärsningen av finskan är bättre än hos dem som inom den traditionella undervisningen just har fått en undervisning fokuserad på formen.

Vissa pedagogiska principer förefaller tillämpbara för flera ålderskategorier och de är i synnerhet tillämpbara för svenskundervisning för finskspråkiga.

### Praktiska perspektiv

Enligt en publikation utgiven av Utbildningsstyrelsen<sup>27</sup> räknar man med att det svenska språkbadet kan komma att omfatta så många som 50 000 finska elever (Mustaparta & Tella 1999: 24). Eftersom det svenska språkbadet påverkar skolans hela språkprogram på ett gynnsamt sätt och det fungerar som den optimala starten för elevernas inläring också av andra språk, kan man vänta sig att prognosen slår in, kanske till och med överträffas.

Eftersom språkbadet kan förverkligas i en mängd olika former, finns det en mängd möjligheter, språkbadet kan vara helt eller delvist tidigt

<sup>27</sup> Antalet elever är i dag c. 3500, daghem inräknade. Mustaparta & Tella (1999) utgår helt enkelt ifrån hur stor andel det franska språkbadet i Canada har av landets engelska skolor. De tycks hoppas att det svenska språkbadet skall påverka språkundervisningen i landet på ett positivt sätt.

språkbad; det kan vara fördröjt eller sent och andelen undervisning på svenska kan variera enligt önskemål, behov och möjligheter. Lösningarna kan utformas flexibelt, även om det är det tidigt fullständiga språkbadet som i de kanadensiska förhållandena har visat sig framgångsrikast.

Det är för utvecklingen viktigt att forskningen i språkbad kan fortsätta och då med större kapacitet för större elevgrupper. Men det är samtidigt viktigt att lärarfortbildningen hinner följa med tillväxten och att det finns en fungerande grundläggande lärarutbildning för svenskt språkbad i finska skolor<sup>28</sup>.

För den reguljära svenskundervisningen på alla nivåer är språkbadsdidaktiken lätt tillämpbar. Att den också jämnar ut skillnaderna i skolresultat mellan flickor och pojkar utan att flickorna därmed förlorar något är värdefullt.

### Teoretiska perspektiv

Forskningen i svenskt språkbad har utvecklats för att integrera studier i språkinläring med studier i språkundervisning. Teori om kommunikation och sociolingvistisk teori har för detta syfte visat sig intressant.

De ansatser som har utgått ifrån den kognitiva forskningen och från tanken om språkförmågan som ett abstrakt genetiskt givet drag hos människan har hittills inte visat sig ge bidrag som är till hjälp i klassrumsarbete. Avsikten har då normalt varit att granska just språktillägnet med bortseende från allt som har hänt i klassrum eller andra

<sup>28</sup> En utbildning av barnträdgårdslärare och klasslärare för svenskt språkbad har satts i gång hösten 1998 i samarbete mellan Uleåborgs universitets lärarutbildning i Kajana och Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet.

miljöer, dvs. forskarna har stillatigande behandlat inlärningsmiljöerna som invariabla<sup>29</sup>.

Om man ser på språket som kommunikation, har man en utgångspunkt som förbinder språktillägnet med språkundervisningen. Men vilken kommunikation som helst är inte effektiv och naturlig för språktillägnet. Det finns sociala och psykologiska aspekter som har förbisetts i forskningssammanhang. Lärarnas strategier skapar och utvecklar förutsättningarna för kommunikationen, och det skall finnas kommunikationsparter av många olika slag, både i klassrummet och utanför, alltid när detta är möjligt. Forskningsresultat som gäller språktillägnet kan tolkas som utslag av händelseförlopp i inlärningsmiljöerna. Studier i kombinationen språkinläring och språkdidaktik är ofrånkomliga om man vill få fram forskningsresultat av intresse för de praktiker som arbetar med språkundervisning. Närbakten med praktiken är rimligen en god grund för teoriutveckling om språk, språktillägnet och språkdidaktik.

---

<sup>29</sup> Se ovan not 1, kap. 1, och not 26, kap.8, avsn. Språkforskarna och didaktiken.

## LANGUAGE IMMERSION: RESEARCH AND PRACTICE

### A. General presentation

Early total Swedish immersion for Finnish speakers was introduced in 1987, and then in the bilingual city of Vaasa/Vasa. Since then the programme has spread throughout the bilingual areas of Finland and there is also a growing interest in unilingual Finnish cities.

Since the start, research on immersion has been carried out at the Department of Scandinavian Languages at the University of Vaasa. The Centre for Continuing Education has offered teacher training in cooperation with the researchers at the Department, and since 1999 there exists cooperation with another Finnish university for a regular teacher training programme. The responsibility for the immersion modules stays at the Department in Vaasa/Vasa.

This book tries in a comprehensive way to sum up and discuss results of research on Swedish immersion (Ch. 5). In order to introduce its readers to some of the extensive research work done in Canada, the book also gives a selective overview of Canadian research, mainly of French immersion but also of double immersion (Ch. 4).

For the research project at the University of Vaasa, didactics was regarded as important from the very beginning. Therefore, all the linguistic research done by the research group always connected acquisition studies with classroom observations. The didactic aspects on immersion are treated in every chapter, especially in Chs 2, 3, 6 and 8. How we define language will determine how we think it is possible to acquire it. Hence, also the concept of language is discussed, especially in Ch. 2. Outside Canada there are not many programmes called immersion programmes working in corresponding settings with corresponding goals. In Ch. 3

definitions are discussed, and in Ch. 7 German immersion for Italians is presented.

### **B. Short summaries of single chapters**

#### Ch. 1

A description of the plan for the book.

#### Ch. 2

The chapter deals with the question of how we arrive at language taking as some of its starting-points research done on the importance of the social and psychological aspects of successful language acquisition. With the aid of a common territory to be created together by the partners, be it learners and teachers or other partners of communication, we are able to communicate and to some degree also to understand each other. Language is a dynamic phenomenon and, hence, needs multiple involvement in order to be learned.

#### Ch. 3

The chapter deals mainly with early total immersion according to the Canadian model. It is stressed that students from the minority group visiting a majority group school do not participate in an immersion programme. The adequate term for that case would be submersion. In single cases submersion like this always occurred in bilingual countries. Many other cases for which the term immersion has been used do not represent the Canadian and Finnish type of immersion, which are cases of so-called enrichment.

Emancipatory programmes like the Irish and Welsh programmes have the goal to extend the use of minority languages already close to extinction. Integrative programmes like most of the American ones for Spanish speakers strive to integrate smaller groups into the bigger group,

i.e. in this case into the English speaking North America. Multilingualism is in the latter case not at all aimed at.

The early total immersion programme seems to be the most efficient one. Therefore we have chosen to introduce especially this form of Canadian immersion. Socially the early programme has some important advantages: boys are as interested in them as girls. The later immersion variants do not attract boys as they do attract girls. There also seems to be a stronger social selection in later programmes.

The chapter ends with a short history of language teaching which shows how dominating the role of language as a means of studying academic subjects has in reality been. The transformation from the Latin to the national schools brought the grammar & translation approach to modern languages as well, but not the very old tradition of the Latin schools of teaching subjects by means of a second language. Modern grammar research has definitely not cured the deficiencies of language teaching at school.

#### Ch. 4

The chapter deals with the introduction of early total immersion into Canada. Lambert & Tucker (1972) and Swain & Lapkin (1982) are presented and discussed extensively. Neither of these classical reports presents research results connecting language acquisition details with classroom studies. Their basic interest lies in the fact that they convince their readership that a bilingual programme as the immersion programme for majority language speakers gives far better results in second language acquisition than the regular programmes, and that it does not cause problems for first language development, identity development and academic results at school.

The Developing Bilingual Proficiency (DBP) project at the Modern Language Centre in Toronto 1981-1987 is a turn in the interest of Canadian research on immersion. It is pointed out that the

communicative abilities which are important for classroom communication may not be identical with those used for real social needs. However, the classroom observations of the project have used an observation scheme which may not be adequate for distinguishing in depth between different didactic approaches. Comments on the DBP project also emphasize the difficulties in studying classrooms, and in drawing didactically interesting conclusions. There is a great need for a combination of quantitative and qualitative research methods.

The 1990s mean two new issues at the same time in Canadian research: a) a growing interest in defining the role of an analytic approach in immersion classrooms and b) an interest in defining the experience-based approach. Hence, there is consciousness of the importance of connecting language acquisition studies with studies in the classroom processes. Until then, and also later in the 90s, obviously the best principals, teacher trainers and teachers had developed pedagogic and didactic practices which were far beyond the theoretical studies. There existed and there exists an information gap between Canadian researchers and Canadian practitioners which is not easy to interpret for the outside observer. No part is well enough informed about the knowledge possessed by the other part. This information gap also seems to exist within each one of the two groups.

The research has advanced in fields concerning classroom work, especially research on problems concerning what to concentrate on in analytic teaching, how to do it and how to correct linguistic mistakes produced in the classroom.

Canadian criticism against immersion has been important in focusing research interest in new ways but it has also been due to conservative thinking among the critics themselves. It seems to be a problem everywhere, of course not only for immersion programmes, that some linguists cannot keep their research methods apart from methods needed for didactic purposes.

Research on double immersion programmes is also rather extensively referred to because a European immersion programme focusing on only *one* language does not cover the needs. Therefore, Genesee (1987) gives data and knowledge of crucial interest for establishing a multilingual programme like Swedish immersion for Finnish speakers. Genesee also concludes that a modern didactic approach diminishes the distance between boys and girls as regards school results, which is strongly supported by results of the research project at the University of Vaasa.

Netten & Spain (1989) is here regarded as a very early and very advanced report connecting acquisition research with didactics. Even today it is rather alone in its holistic approach. The weakness of such an approach is that the conclusions will be more or less reliable. However, they have to be drawn in order to support and develop teachers' work, also by researchers even if they take a risk. The study of Netten and Spain defines the didactics of successful immersion classrooms and is able to show the importance of enhancing a natural dynamics of communication in a classroom, involving great independence for the students and rich communication possibilities, also between the students themselves.

#### Ch. 5

The chapter deals with Swedish immersion in Finland, its history and results. The background is in some respects similar to that of immersion in Canada: parents who wanted a radical change in the results of teaching and the great needs for language skills in the labour market - especially for multilingual skills.

The first programme was established in Vaasa/Vasa, a bilingual city on the west coast. From the beginning on there was a research group founded and led by professor Christer Laurén of the University of Vaasa. The school authorities founded a follow up group to facilitate communication between all partners involved. As time went on the

research group also had to set up continuing education courses for the teachers. The small-scale but regularly growing programme has been guided by this intensive local cooperation and spread to other bilingual areas in Finland. The research and teacher preparation for all the country has been taken care of mainly by the University of Vaasa.

From the beginning the combination of language acquisition research and didactics always had to be in focus. It was evident from the Canadian experiences that this had to be done. There simply was not knowledge enough about how to carry out the classroom activities, and the researchers had to do a sort of interactionist research. Their work was facilitated by the fact that it was possible to look for the best Canadian immersion schools in order to find good didactic models, and it was possible also to use certain European experiences. The Catalan immersion programme started officially in 1983 and could give didactic support. So, Swedish immersion could be based on selective work, and a concept of immersion didactics has been developed and regarded as an indispensable part of immersion itself.

The research results, e.g. in the field of vocabulary show how important it is at kindergarten to use all the situations for language practice, when putting on clothes before going out, when playing in the playground and when eating together. Lacunae in the development of the vocabulary will result if these natural occasions have not been used for communication.

As in some Canadian cases there has so far been strong evidence that the differences between boys and girls regarding their school results tend to diminish within an immersion programme like the Swedish one. Also here it has been supposed that pedagogy stressing the individual activity and responsibility of the pupils is good also for the boys.

Swedish develops in a similar way as French in Canadian immersion schools. Possibly the language pair in Finland, Swedish and Finnish, is advantageous because of the clear and great structural differences

between the languages. Interference cannot occur in the same way as between English and French, and the active use of Swedish may be more readily available than e.g. the active use of Catalan for Castilian speakers. In the latter case the mutual comprehensibility may be a problem.

Even when reading and writing are first thought in Swedish, there do not seem to be any problems later on to read and write Finnish, a language with a very regular and simple relation between its phonology and written language. There are even results indicating a more interested and advanced attitude to the first language. This can be seen in more numerous and interesting word associations, better discrimination in the written language between compounds and word groups, and creative free written compositions.

Immersion has some effects also on the families of immersion pupils. They tend to consume more of the Swedish cultural offerings in their bilingual surroundings, as the pupils do as well. After 9 years of immersion at the comprehensive school, pupils generally attest that they would choose Swedish immersion once again if they were to start from the beginning, or they would choose immersion for their own children in the future.

From the experiences at school, conclusions were drawn about the most important didactic principles to be used for courses at university level too. Research results are presented which show that adult students appreciate corresponding ways of working in order to acquire a second language.

There are not yet enough research results concerning the third and fourth languages, which are introduced in grade 1 and grade 5 respectively in the city of Vaasa. So far the pupils themselves and their teachers regard the work with L3 and L4 in immersion as being easier than in traditional school teaching.

## Ch. 6

The chapter deals with cases where experiences from immersion are used in non-immersion contexts, e.g. for Swedish as a second language from the first grade and for a project in English in the fourth grade.

The New Brunswick multimedia-directed courses in English for French speakers are also discussed because of their relatedness to some didactic principles stressed in Swedish immersion but also because of their divergent nature.

## Ch. 7

German immersion for Italian speakers in South Tirol in Northern Italy is presented as a parallel to the Canadian and Finnish cases. It is in its beginning but it is also part of a European immersion cooperation between Vaasa/Vasa, Bolzano/Bozen and Barcelona.

## Ch. 8

It is imperative to take pupils with special needs into account. Research results and practice, in Canada as well as in Finland, indicate that good immersion didactics can give language skills to pupils who would not else manage to learn a second language. Canadian and Finnish practices are compared and discussed on the basis of field studies made.

Under other subheadings in this chapter the theoretical problems encountered by research in the classrooms are discussed, as well as the necessity of acknowledging the existence of an unmanageable number of variables. As a consequence one also has to acknowledge the limitations of quantitative research, which are by no means generally accepted among linguists.

## Ch. 9

Today there are about 3000–4000 pupils in Swedish immersion programmes in Finland. The number has been estimated to grow to about 50 000.

Results are summed up and research needs pointed out. The longitudinal research has to go on in order to follow recent changes in the programme. There are also today possibilities of comparing different language pairs in immersion programmes of the same kind. Only some hypotheses have here been formulated on the effect of language distance and language similarity on the outcome of immersion. The importance of appropriate didactics for immersion is strongly stressed.

## LITTERATUR

- Ahlholm, Aku (1998). *Emotivt språk i språkbadslevers skriftliga produktion*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet.
- Allen, Patrick, Cummins, Jim, Harley, Birgit & Swain, Merrill (1989). Restoring the balance: A response to Hammerly. I *Canadian Modern Language Review* 1989. S. 770-776.
- Allén, Sture (1973). Om fraser i svenskan. I C. Hummelstedt (red.), 7:e sammankomsten för svenskans beskrivning. *Folkmålsstudier* XXIII. Helsingfors. S. 24-31.
- Artigal, Josep Maria (1991). *The Catalan Immersion Program*. New Jersey: Ablex.
- Artigal, Josep Maria (1996). La creazione congiunta della nuova lingua in un programma ad immersione totale. I Josep Maria Artigal & Christer Laurén (red.): *Immersione linguistica per una futura Europa. I modelli catalano e finlandese*. Bolzano: Alpha & Beta. S. 29-56.
- Artigal, Josep Maria (1992). The immersion teacher as a territory maker. I Laurén, Christer (red.). 1992. *En modell för språk i daghem och skola/Language acquisition at kindergarten and school*. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2/1992. Vasa. S. 143-156.
- Arnau, Joaquim (1994). Ovatko varhaiset kielikylpyohjelmat toisenlaisia ohjelmia? I Christer Laurén (toim.): *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994. S. 13-31.
- Artigal, Josep Maria & Laurén, Christer (red.;1996): *Immersione linguistica per una futura Europa. I modelli catalano e finlandese*. Bolzano: Alpha & Beta.
- Asplund, Johan (1987). *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet*. Göteborg: Korpen.
- Baker, Colin (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergström, Marina (1997). *Språkbad – ett program för alla barn? Attityder till och sätt att bemöta språkbadslever med speciella behov*. Opublicerad lic.-avhandling. Vasa universitet.
- Bickerton, Derek (1996). *Language and human behaviour*. London: UCL Press.
- Björklund, Siv. (1991). *Elever i språkbadsskola. Social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No. 155. Vasa.
- Björklund, Siv (1994). Integrating content and language in immersion teaching: Some observations on the linguistic outcome. I Ch. Laurén (ed.), *Evaluating European immersion programs. From Catalonia to Finland*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No. 185. Vasa. S. 175-183.
- Björklund, Siv (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia No. 46. Vasa.
- Björklund, Siv (1995). Views on the pilot immersion classes in Vaasa – lexical development through context. I M. Buss & Ch. Laurén (eds.), *Language immersion: Teaching and second language acquisition. From Canada to Europe*. Vaasan yliopiston julkaisuja No. 192. Vaasa. S. 152-167.
- Björklund etc (1996). = Björklund, Siv, Buss, Martina, Heikkinen, Marita, Laurén, Christer & Vesimäki, Harriet (1996). *Språkbadslevers möte med närmiljön*. Kompendium 3. Fortbildningscentralen. Vasa universitet. Vasa.
- Buss, Martina (1994). *Fri skriftlig produktion hos språkbadslever. Ordförrädsstudier*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet.
- Buss, Martina (1997). *Könsskillnader i språkbadslevers andraspråk. Studier i ordförrädet*. Opublicerad lic.-avhandling. Vasa universitet.
- Buss, Martina (1996). Nättejä tyttöjä ja reippaita poikia kielikylvyssäkin? I Martina Buss & Christer Laurén (red.). 1996. *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. Vaasa. S. 101-110.
- Buss, Martina & Laurén, Christer (red. 1996). *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. Vaasa.

Butt, David G. (1989). The object of language. I Ruquiya Hasan & J.R. Martin (eds.): *Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language: Studies for Michael Halliday*. Norwood, N.J: Ablex. S. 66–110.

Buttaroni, Susanna (1994). Bilingualer Früherwerb. I Monika Goodenough-Hofmann (red.): *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst. S. 30–45.

Commissaire aux langues officielles (1998). *Rapport annuel 1997*. Ottawa.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Clara, Cristina, Comploj, Carla, Insam, Annemarie, Perathoner, Heidi & Rifesser, Theodor (1998). *Deberieda te scola. Gemeinsam zur Schule. Insieme a scuola. 20 ani integrazione te scola*. Bozen: Istitut Pedagogich Ladin.

Clark, Herbert H. (1992). *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.

Clark, Herbert H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, Jim & Swain, Merrill (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.

Dicks, Joseph E. (1992). Analytic and experiential features of three French immersion programs: Early, middle and late. I *The Canadian Modern Language Review* 49:1. S. 37–59.

Dubé, L. & MacFarlane, Alina (1991). Middle immersion: Is it a better option than early or late? I *Le Journal de l'immersion Journal* 14:3. S. 21–27.

Dunbar, R (1998). *Samvaro, skvaller och språkets uppkomst*. Stockholm: Norstedts. (Originalt: Grooming, gossip and the evolution of language. London: Faber & Faber 1996)

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Ellis, Rod (1996). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elomaa, Marjatta (1996). Kielikylpylasten ensikieliset kirjoitelmat neljännellä luokalla. I Martina Buss & Christer Laurén (red.). 1996. *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. Vaasa. S. 71–80.

Elomaa, Marjatta (1996a). *Kielikylpylasten äidinkielliset kirjoitelmat*. Opublicerad licentiatavhandling. Vasa universitet.

Elomaa, Marjatta (1998). Kielikylpyoppilaiden ensikielen kirjoitelmat neljännellä ja viidennellä luokalla. I Minna-Riitta Luukka, Sigrid Salla & Hannele Dufva (toim.): *Puolin ja toisin. Suomalais-virolaista kielitutkimusta*. AFinLAN vuosikirja 1998. Jyväskylä. S. 39–53.

Elomaa, Marjatta (1999). *Vaasan ensimmäiset kielikylpyläiset opettajiensa ja toistensa silmin*. - Föredrag vid VAKKI-symposium XIX, febr. 1999. Vasa universitet.

Foster, Susan H. (1990). *The communicative competence of young children: A modular approach*. London & New York: Longman.

Forsyth, Allan (1995). An automated self-directed multimedia program of modern language acquisition. I Martina Buss & Christer Laurén (eds.): *Language immersion: Teaching and second language acquisition. From Canada to Europe*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. Vaasa. S. 60–72.

Forsyth, Allan (1999). *Multimedia language learning for a bilingual area*. Föredrag och diskussion 19.3.1999 vid konferensen Plurilinguism y scola/Mehrsprachigkeit und Schule/Plurilinguismo e scuola i Gröden, Italien. Publiceras av Europäische Akademie Bozen.

Gaonac'h, Daniel (1990). La gestion des ressources cognitives dans les activités de langage en langue étrangère. I *Revue de phonétique appliquée* 1990. S. 165–184.

Genesee, Fred (1987). *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.

Germain, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.

Gil, Rosa & Monerde, Mariona (1991). Työpiesteopetus kielikylpykoulussa. I Christer Laurén (red.): *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasa. S. 78–89.



Gill, Jerry H. (1997). *If a chimpanzee could talk and other reflections on language acquisition*. Tucson: University of Arizona Press.

Goodwin, Charles & Duranti, Alessandro (1997). Rethinking context: an introduction. I Alessandro Duranti & Charles Goodwin (eds.): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 1-42.

Grandell, Citha (1993). *Kielikylpylasten äidinkielen kehitys. Peruskoulun toisella luokalla olevien lasten toistokertomusten tarkastelua*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet.

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

Grandell etc. (1995) = Grandell, Citha, Hovi, Nina, Kaskela-Nortamo, Britt, Mard, Karita & Young, Tina (1995). *Temaundervisning och stationer i språkbåd*. Kompendium 2. Vasa: Fortbildningscentralen. Vasa universitet.

Groux, Dominique (1996). *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*. Lyon: Chronique sociale.

Haagensen, Bodil (1996). *Språkinläring i svenska hos ekonomstuderande i en språkbådsgupp*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet.

Haagensen, Bodil (1998). *Svenska för blivande ekonomer. Ett försök med språkbåd för vuxna*. Opublicerad lic.-avhandling. Vasa universitet.

Hammerly, Hector (1989). French immersion (Does it work?) and the Development of Bilingual Proficiency report. I *Canadian Modern Language Review* 1989. S. 567-578.

Harley, Birgit, Patrick, Allen, Cummins, Jim & Swain, Merrill (1987). *The development of bilingual proficiency. Final report*. Modern language centre. Ontario institute for Studies in Education.

Harley, Birgit, Patrick, Allen, Cummins, Jim & Swain, Merrill (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Havelock, Eric A. (1986). *The Muse learns to write*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Hegland, Tore Jacob (1981). *Aksjonsforskning - erfaring og refleksjoner*. København: Nyt fra Samfundsvidenskabernes.

Helistén, Susanne (1993). *Två språkbåd barn i svensk skola. Projektarbete i flerspråkighet*. København Vasa: Fortbildningscentralen. Vasa universitet.

Hämäläinen, Marja & Kilpua, Katariina (1996). *Äidinkielen kehittyminen vieraskielisessä opetuksessa. Äidinkielen taidot ja opetus kieliluokilla ja kielikylvyssä*. Opublicerat seminariearbete vid Helsingfors universitets Pedagogiska fakultet. Speciallärarstudier.

Höglund, Helena (1996). *Kielikylpyoppilaiden vapaa-ajan lukutavoista*. I Buss, Martina & Laurén, Christer (red.). 1996. *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. S. 81-88.

Höglund, Helena (1992). *Läsförståelse i svenska och finska hos språkbådselever*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet.

Kallunki, Anne (1997). *Kielikylpykokeilu englannin opetuksessa kuukauden aikana*. Monikielisyyden ja didaktiikan tutkielma. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Opublicerad. 61 s.

Kaskela-Nortamo, Britt & Heikkinen, Marita (1994). Ruotsi A-kielenä kielikylpymenetelmällä. I Christer Laurén (toim.): *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen*. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994. S. 33-48.

Kubaneck-German, Angelika (Hrsg.; 1996). *Immersion, Fremdsprachenlernen, Primärbereich*. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 5. München: Goethe-Institut.

Lacroix, Andrée (1994). Évelyne Billey-Lichon, Première enseignante en immersion au Canada. I *Langue et Société* 1994:47. S. 20-21

Ladvelin, Marjo (1998). *Nu är det badat - livet väntar. Språkbådselevs attityder till språkbåd, svenska och sig själva som flerspråkiga individer*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet.

Lambert, Wallace E. & Tucker, G. Richard (1972). *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley (Mass.): Newbury House.

Lapkin, Sharon, Swain, Merrill & Shapson, Stan (1990). French immersion research agenda for the 90s. I *Canadian Modern Language Review*. S. 638-674.

Launsø, Laila & Riper, Olaf (1993). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen*. 2. Udgave. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Laurén, Christer (1993). *Fackspråk. Form, innehåll, funktion*. Lund: Studentlitteratur.

Laurén, Christer (red.; 1994). *Kielikylypy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen*. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994.

Laurén, Christer (red.; 1991). *Kielikylypymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.

Laurén, Christer (red.; 1992). *En modell för språk i daghem och skola/Language acquisition at kindergarten and school*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2/1992.

Laurén, Christer, Hoffman, Yvonne & Nordman, Marianne (1982). Aspects on the balance between language and specific fields of learning when teaching LSP. I *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> European Symposium on LSP*. København: Handelshøjskolen i København. S. 525-532.

Laurén, Christer & Laurén, Ulla (1998). Vägen till språket, förstaspråket och andraspråket. I A. Niemikorpi (toim.), *Matkalla kielestä kieleen. Juhlakirja Rune Ingon 60-vuotispäiväksi*. Acta Wasaensia No 63, Kielitiede 13, Universitas Wasaensis, Vaasa 1998. S. 112-120.

Laurén, Ulla (1999). *Andraspråkstillägnande genom språkbud. Studier i berättelsestruktur samt lexikal och grammatisk kompetens hos språkbudselever*. (Under utgivning.)

Laurén, Ulla (1981). *Blandäktenskap och val av skolspråk i Vasa*. Vasa: Svenska Litteratursällskapets i Finland nämnd för samhällsforskning. Forskningsrapporter N:o 37.

Lightbown, Patricia (1992). Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children. I R. Courchène, J. Glidden, J. St. John & C. Thérien (eds.): *Comprehension-based second language teaching/L'Enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: University of Ottawa Press. S. 353-370.

Loukas, Sari-Anna (1996). *Kielikylypylasten luovuus. Äidinkielisten kirjoitelmat ja sana-assosiaatiotestit*. Projektarbete. Fortbildningscentralen vid Vasa universitet.

Lyster, Roy (1998a). Focus on form in immersion classrooms: How focused is it? I Joaquim Arnau & Josep Maria Artigal (eds.): *Els programes d'immersió: una perspectiva Europea/Immersion programmes: a European perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona. S. 141-150.

Lyster, Roy (1998b). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. I *Language Learning* 48:2.

MacFarlane, Alina & Wesche, Marjorie Bingham (1993). Immersion outcomes: Beyond language proficiency. I *The Canadian Modern Language Review* 51:2. S. 250-274.

Mackey, William F., Loveless, Glen, Louisy, Perlette & Heechung, Veronica (1987). *Polychronometric techniques in behaviour analysis: Language teaching*. Publication B-163. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Maggipinto, Antonello (1997). *La lingua di tutti. Immersione linguistica e apprendimento*. Bolzano: Associazione genitori per il bilinguismo.

Melikoff, Olga (1972). Parents as change agents in education: The St. Lambert experiment. Appendix A till *Lambert & Tucker 1972*. S. 219-229.

Mitchell, Rosamund & Myles, Florence (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.

Mustaparta, Anna-Kaisa & Tella, Anneli (1999). *Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.

Mård, Karita (1994). *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja No 181.

Mård, Karita (1997). *Fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja No 215.

Mård, Karita (1996). Kielikylypyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. I Martina Buss & Christer Laurén (toim.): *Kielikylypy: Kielitaitoon käytön*

kautta. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. S. 31–45.

Narcy, Jean-Paul (1990). *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues: Le cas de l'anglais*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Netten, Joan E. & Spain, William H. (1989). Student-teacher interaction patterns in the French immersion classroom: Implications for levels of achievement in French language proficiency. In *Canadian Modern Language Review* 45:3.

Neufeld, G. (1993). Early French immersion and proficiency in English: Some long-range effects. I *Language and Society* 43: 8–10.

Nielsen, Keld, Nielsen, Henry & Jensen, Hans Siggaard (1990). *Skruen uden ende. Den vestlige teknologis historie*. København: Teknisk Forlag.

Noble, Benoit (1972). Descriptions of the classes in action. Appendix B till *Lambert & Tucker 1972*. S. 237–242.

Nuolijärvi, Pirkko (1998). Kielikylpy – matkalla maailmaan. I *Tempus* 1998:8. S. 13–15.

Nuolijärvi, Pirkko (1996). Kielikylpykieli ja ensikieli. I Martina Buss & Christer Laurén (red.; 1996). *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. S. 59–70.

Nunan, David (1998). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Porcher, Louis & Groux, Dominique (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: PUF.

Puren, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE international.

Rebuffot, Jacques (1993). *Le Point sur L'immersion au Canada*. Anjou (Québec): Centre Éducatif et Culturel inc.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. 1993 (1986). *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rinta, Heli (1998). Gomorron Janne! Att tillämpa undervisningsprinciper från språkbud i tidigarelagd svenskundervisning. I *Tempus* 1998:8. S. 10–12.

Rinta, Heli (1997). *Svenska som A-språk med språkbudsmetod i årskurs ett*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet.

Rinta, Heli (1997a). *Svenska för nybörjare med språkbudsmetod i årskurs fem. En delbeskrivning av fem samlingar*. Opublicerat projektarbete. Vasa universitet.

Rizzardi, Cecilia (1997). *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca*. Firenze: La Nuova Italia.

Skehan, Peter (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber.

Stanutz, Spencer (1988). Early French immersion, the unilingual English administrator and the exceptional child. I Pierre Calvé (ed.): *Aspects of/de l'Immersion*. Toronto: Ontario Educational Research. S. 67–74.

Stanutz, Spencer (1992). Immersion programs in Canada. I Ch. Laurén (red.), *En modell för språk i daghem och skola*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2/1992. S. 77–100.

Stanutz, Spencer (1992b). Why immersion? I Ch. Laurén (red.), *En modell för språk i daghem och skola*. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2/1992. S. 53–76.

Stern, H.H. (1990). Analysis and experience as variables in second language pedagogy. I Birgit Harley, Patrick Allen, Jim Cummins & Merrill Swain. 1990. *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 93–109.

Suni, Irmeli (1993). *Kielenopetus Peruskoulussa. Kielikylpymetodiko tehostajaksi?* Projektarbete. Fortbildningscentralen vid Vasa universitet.

Swain, Merrill (1981). Bilingual education for majority and minority language children. I *Studia Linguistica* 1981: 35. S. 15–32.

Swain, Merrill (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. I *Canadian Modern Language Review*. S. 529–548.

Swain, Merrill (1998). The output hypothesis, second language learning and immersion education. I Joaquim Arnau & Josep Maria Artigal (eds.): *Els programes d'immersió: una perspectiva Europea/Immersion programmes: a European perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona. S. 127–140.

Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1981). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.

*Südtirol in Zahlen/Alto Adige in cifre*. Bozen/Bolzano: Landesinstitut für Statistik/Istituto provinciale di statistica. 1998.

Södergård, Margareta (1998). *Lärare och barn i språkbadsdaghem. Planering, inskolning och produktion*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet.

Tiitinen, Aino (1991). *Språkattityd och språkbruk i språkbads-hemmen – en enkätundersökning i Vasa*. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet.

Vartio, Väinö (1994). Kielikylpyryhmät Vaasan kaupungissa – kokemukset ja tulevaisuuden visiot. I Ch. Laurén (red.), *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994. S. 49–60.

Wesche, Marjorie Bingham (1993). French immersion graduates at university and beyond: What difference has it made? I James E. Alatis (ed.): *Georgetown University round table on language and linguistics 1992. Language, communication and social meaning*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

West, Marit (1993). *Kielikylpylasten ja suomenkielisten vertailulasten äidinkielen tutkimusta. Puheen tutkimus*. Opublicerad avhandling pro gradu vid Vasa universitet.

Vesterbacka, Siv (1991). *Elever i språkbads-skola. Social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja No 155.

Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv 1*. Stockholm: Natur och kultur.

Viinisalo, Marjo (1995). *Ymmärtämisen osoittaminen kielikylpy-päiväkodissa. Miten 5–6 -vuotiaden suomenkielisten lasten ruotsin kielen ymmärtäminen ilmenee päiväkodin arkitilanteissa?* Opublicerad avhandling pro gradu. Helsingfors universitet.

Williams, Lydia (1998). *Young EFL readers and their books. Learning to read in English immersion programmes*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Wittur, Franz (1994). *Ein Leben, eine Schule. Zur Geschichte der Schule in den ladinischen Ortschaften*. Bozen: Istitut Pedagogich Ladin.

Wode, Henning (1995). *Lernen in der Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Vuorinen, Katariina (1991). *Svenskan i kommunikation mellan språkbadsselever*. Opublicerad avhandling pro gradu vid Vasa universitet.

#### Tidningsartiklar

Rantala, Vesa (1986). Koulu kasvattaa kaksikieliseksi. I *Pohjalainen* 5.1.1986.

#### Intervjuer

Hell, Enrico; intervjuer med Enrico Hell åtskilliga gånger läsåret 1998–99.

BILAGA:

*Avgörande insatser för svenskt språkbad*

Vaasan kokoomuksen naiset ry:n vuodelle 1986 valittu hallitus piti ensimmäisen kokouksensa tammikuussa -86. Puheenjohtajana toimi tarmokas ja ripeäotteinen vaasalainen vaikuttaja Irma Rewell. Hänelle vaasalaisten lasten kaksikielisyys ja kielten opetus oli ollut sydämen asia jo pitkään. Hänen mielestään Vaasassa olisi lapsille voitu antaa mahdollisuus kaksikielisyteen olemassaolevan koulujärjestelmän puitteissa sallimalla heidän vapaammin vaihtaa koulua kieliryhmästä toiseen. Toisin sanoen käydä osan kouluvuosistaan suomenkielisessä ja osan ruotsinkielisessä koulussa. Näin hänen omasta pojastaan tuli kaksikielinen. Tämä malli hänellä oli myöskin tavoitteena, kun hän hallituksen vuoden ohjelmaa suunnitellessaan otti yhdeksi projektiksi "Kaksikielisyys Vaasan lapsille".

Jokainen hallituksen jäsen sai vastatakseen oman projektinsa. Kun olen toiminut ruotsinkielen opettajana lukiossa ja peruskoulussa, kiinnostuin aiheesta ja oma valintani oli selvä.

Asia oli siis tärkeä ja päämäärä selvä. Ruotsinkieltä äidinkielenään puhuvat lapset ovat melkein poikkeuksetta kaksikielisiä. Miten sama etu voitaisiin antaa myös suomenkielisten kotien lapsille? Kysymys ei ollut uusi, sitä on varmaan paljonkin pohdittu Vaasassa, mutta käytännön ratkaisua ei oikein tuntunut löytyvän. Ehkä jotain kohtalonomaista on siinä, että samaan aikaan kun Vaasan kokoomuksen naisten hallitus piti ensimmäisen kokouksensa, sanomalehti Pohjalaisessa oli koko sivun artikkeli, jossa oli mustalla tekstillä ja alleviivattuna otsikko: MIKSI EI MEILLÄKIN JOS KERRAN KANADASSA ja sen alla punaisella ja vielä suu-remmin kirjaimin: KOULU KASVATTA KAKSIKIELISEKSI. Artikkelissa

toimittaja Vesa Rantala kertoo professori Christer Laurénista sekä hänen ajatuksistaan kaksikielisydestä ja erikoisesti Kanadan kielikylypykoulusta, jossa kasvavat maailman kaksikielisimmät lapset. Olihan todettu, että tällaisen koulun käyneet lapset hallitsevat kummankin kielen, siis englannin ja ranskan, peremmin kuin yksikieliset omansa. Miten mielelläni soisin omien oppilaittenikin tällaisesta järjestelmästä hyötyvän.

Kun jotain näin hyvää kerran oli jo olemassa ja kun maan parhaat asiantuntijat olivat Vaasassa, oli helppo ryhtyä toimenpiteisiin. Huhtikuun alussa 1986 Pohjalainen tietää kertoa, että suomalaisen työväenopiston tiloissa järjestetään 8.4. klo 19 tiedotustilaisuus lasten kaksikielisyden opetuksesta. Esitelmöitsijänä on Vaasan korkeakoulun professori Christer Laurén, joka tuntee hyvin esim. Kanadassa sovellettua opetusta. Tilaisuuden alullepanijaksi todetaan Vaasan Kokoomuksen Naiset. Tuohon tilaisuuteen saapui muutamia kymmeniä lastensa koulunkäynnistä kiinnostuneita vanhempia. Idea oivallettiin ja joukko vanhempia oli jo syttynyt asialle.

Halukkuutta saada lapsi kaksikielisyteen kasvattavan koulu- muotoon tuntui vanhempien keskuudessa olevan runsaasti tai riittävästi. Alettiin kysellä, koska se olisi mahdollista ja mitä toiveita on saada oma lapsi sinne. Oli aika tehdä asiasta virallinen aloite. Hallituksen puheenjohtaja kaupungin valtuutettu Irma Rewell oli ensimmäinen allekirjoittaja 16.6.1986 päivätyssä valtuustoaloitteessa. Muita allekirjoittajia oli 27, siis enemmistö valtuustosta. Aloitteen ajatuksena oli, että Kanadassa jo parikymmentä vuotta kehitettyä ja tutkittua kielikylypykoulua ryhdyttäisiin toteuttamaan Vaasan päiväkodeissa ja peruskoulussa. Kokeilun toivottiin voivan alkaa syksyllä 1987.

Asian vauhdittamiseksi järjestettiin vielä uusi yleisötilaisuus 14.10.1986 ja kerättiin nimilistoja kannatuksen toteutukseksi.

Näin jälkepäin asiaa ajatellen voisi sanoa, että ihme tapahtui. Niin paljon nyviä aloitteita hautautuu byrokratian rattaisiin. Vaasalaisille

kouluviranomaisille ja päättävälle elimille erityinen kiitos siitä, että näin ei kielikylpykoululle käynyt, vaikka monia ongelmia olikin voitettava, ennenkuin sen toiminta selkiytyi nykyiselle kannalle. Se on oiva esimerkki siitä, että aina kannattaa yrittää.

Vaasa 19.10.1998

Inkeri Perttunen

## INDEX

ackadier .....	31	Elever .....	20
adjektiv .....	116	elever med speciella behov .....	167
Aelfric .....	35	engagemang .....	92
aktionsforskning .....	77, 89	engelska .....	49, 132, 151
aktiv produktion .....	144	enspråkiga elever .....	46
aktiva färdigheter .....	49	erfarenhetsbaserad ansats .....	55
<i>analytisk</i> .....	58	etnografisk metod .....	95
analytisk ansats .....	55, 133	Europa .....	22
andra språkgruppens skola .....	20	Europaskolor .....	42
andraspråkstillägnande .....	35, 58	färdighet .....	19
andraspråksundervisning .....	157	feedback .....	61
Artigal .....	15	finsk läsförståelse .....	130
asocial responslöshet .....	17	finska .....	22, 94, 109, 121
assimilation .....	144	finskbehärskning .....	177
associationer .....	126	flickor .....	23, 120
attityd .....	46	flyt .....	24, 54
attityder .....	137	<i>focus on form</i> .....	57
audiolingval .....	36	<i>focus on forms</i> .....	57
audiovisuell strukturellt-global metod .....	37	föräldraförening .....	156
autentiska situationer .....	140	föräldrar .....	40, 79
autentiskt material .....	152	fördröjt språkbad .....	24
autistisk .....	14	formell undervisning .....	75
Bakhtin .....	57	formkännetecken .....	109
balanserat tvåspråkiga .....	46	forskare .....	40
baskiska .....	86	forskarens roll .....	90
behaviorism .....	36	förstaspråk .....	50, 69
berättelsestruktur .....	126	förstaspråksutveckling .....	21, 46, 82
Canadian Parents for French .....	41	fossilisering .....	98
chimpanse .....	13	franskt språkbad .....	41
Clark .....	17	fri skrivning .....	123
daghem .....	95	frisiska .....	21
delvist språkbad .....	157	funktionellt tvåspråkig .....	176
Developmental interdependence hypothesis .....	51	funktionsord .....	116
dialog .....	35	gallring .....	167
didaktik .....	117	<i>gemensamt handlande</i> .....	17
Donaten .....	35	gemensamt territorium .....	16
dött språk .....	31	grammatik .....	12, 84
dubbelt språkbad .....	69	grammatikövningar .....	32
egyptier .....	32	grammatikundervisning .....	63
elevbortfall .....	93	grammatiska fel .....	60
		grekiska .....	33
		gruppstorlek .....	93

Guberina.....	37
handling.....	117
Haparanda.....	27
helfras.....	99
hemspråk.....	27
holist.....	143
holofras.....	135, 148
IB-skola.....	42
immersion.....	21
indexikal.....	16
indexikalt territorium.....	16
individuell kommunikation.....	75
individuella möjligheter.....	166
individuella skillnader.....	104
inlärningsproblem.....	48
inlärningsresultat.....	165
inlärningsstrategi.....	77
inlärningsssvårigheter.....	168
innehållstunga ord.....	116
insändarskribenter.....	81
instrumentell motivation.....	103
integrativa motiv.....	45
interaktion.....	75
Internet.....	154
invandrare.....	27
irländska.....	86
kanadensiskt språkbad.....	39
Katalonien.....	85
klassiska texter.....	34
klassrum.....	53, 89, 162
klassrumskommunikation.....	72
klassrumsobservation.....	61
klassrumsstudier.....	75
kodväxling.....	108
kollektiv input.....	108
kommunikation.....	14, 30, 72, 108, 120
kommunikationsbehov.....	48
kommunikationsstrategi.....	105
kommunikativa funktioner.....	117
kompetens.....	52
korrigera.....	59
kriterier för val av elever.....	92
kritik.....	66
kroppsspråk.....	48, 83, 96
kulturkonsumtion.....	136
kvantitativ metod.....	68
ladiner.....	26
language bath.....	21
lärardominans.....	43
lärarfortbildning.....	87
lärarnas arbetsmetod.....	66
lärarnas prioriteringar.....	77
lärarroll.....	140
lärarstrategier.....	96
lärarutbyte.....	87
lärobok.....	133
läs- och skrivundervisning.....	24
läsförståelse.....	128
läsförståelsetest.....	49
läsinläring.....	128
läsinläring på finska.....	109
latin.....	31, 34
lexikaliska fel.....	60
majoritetsbarn.....	80
Maria Montessori.....	86
meningsfulla kontexter.....	169
metaforik.....	127
mimik.....	83, 96
minoritetsbarn.....	80
Modern Language Centre.....	47
modern pedagogik.....	86
modersmål.....	24
modersmålet.....	109, 121
modersmålsutveckling.....	40, 134
motivation.....	139
multifaktoranalys.....	68
multimedialprogram.....	144
naturlig interaktion.....	140
Norden.....	22
ögonkontakt.....	85, 171
omformulering.....	59
Ontario Institute for Studies in Education.....	47
ordförråd.....	48, 54, 112
pedagogik.....	30
pedagogiska principer.....	76
Piaget.....	71
pojkar.....	23, 120
praktiken.....	160, 174
precision.....	54

programtyper.....	47
rättelse.....	60
rättskrivningsfel.....	124
reaktioner.....	81
reguljära program.....	51
rekommendation.....	54
Rosa Sensat.....	86
rutiner.....	148
Saint-Lambert.....	40
semiotisk funktion.....	16
sent språkbad.....	24, 71
serielist.....	143
SGAV.....	37
själständighet.....	143, 155
skolans språkprogram.....	22
skolbyte.....	166
skolförök.....	80
småbarnsspråk.....	14
social orättvisa.....	22
social roll.....	19
speciallärare.....	172
språk.....	12, 13, 36
språk och innehåll.....	61
språkanvändning.....	76
språkbad.....	21, 29
språkbad i tyska.....	159
språkbadsdidaktik.....	102, 127, 144, 160, 173
språkbadformer.....	51
språkbadslärare.....	42
språkbadslänkande kurser.....	141
språkbadsmetod.....	151
språkbadsprogram.....	22, 144
språkbehärskning.....	51
språkblandning.....	100
språkdidaktik.....	11
språkdränkning.....	3, 21, 25, 52
språkets natur.....	18
språkfel.....	59
språkform.....	64
språkforskare.....	30
språkförståelse.....	100
språkinläring.....	178
språklärare.....	30
språklig interaktion.....	98
språklig roll.....	23, 147
språkmodell.....	121
språkpar.....	91, 100, 124, 128, 175
språkproduktion.....	63
språksocialisering.....	162
språkspel.....	15
språkstudio.....	37
språktillägnande.....	12, 16, 162
språktillägnandets natur.....	18
språkundervisning.....	29, 31, 36, 178
status.....	27
strukturalism.....	36
submersion.....	21
suggestopedi.....	37
sumerer.....	22, 30
svaga elever.....	76
svensk miljö.....	148
svenskfärdighet.....	102
svenskpåverkan.....	125
svenskundervisning.....	146
symboliska system.....	38
teckenspråk.....	13
teman.....	152
temaundervisning.....	150
tidigt andraspråk.....	70
tidigt fullständigt språkbad.....	20, 23, 69
traditionell grammatik.....	18
tvåspråkig skola.....	39
tvåspråkiga program.....	23
tvåspråkiga städer.....	156
tvåvägsspråkbad.....	27
tyska.....	132
underordning.....	123
undervisning.....	51
undervisningsmetod.....	160
undervisningsmetoder.....	43
uppföljningsgrupp.....	88
utantill.....	35
utvärdering.....	44
valmöjligheter.....	140
vardagligt ordförråd.....	115
variabel.....	163
verb.....	115
walesiska.....	86