

ACTA WASAENSIA

Nr 98
Språkvetenskap 20

Margareta Södergård

Interaktion i språkbadsdaghem

Lärarstrategier och
barnens andraspråksproduktion

Summary

Interaction in Immersion in Kindergarten

Teacher Strategies and
Second Language Production

Förhandsgranskare Professor Sauli Takala
Centrum för tillämpad språkvetenskap
Jyväskylä universitet
PB 35
40351 Jyväskylä

Universitetslektor Birgitta Hene
Institutionen för nordiska språk
Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Sverige

FÖRORD

För 25 år sedan gick jag ut i arbetslivet som nybliven barnträdgårdslärare med kompetens att fostra och undervisa barn i förskolåldern. Under en följd av år arbetade jag som lärare på en halvdagsavdelning för fem- och sexåringar. Arbetet var intressant och utmanande, på samma gång som det var jordnära var det kreativt och fritt. Ändå var jag hela tiden medveten om att det var språk och språkundervisning som var mitt stora intresse. När tiden var mogen tog jag således steget ut och började studera språk vid Vasa universitet.

I dag är cirkeln sluten. Jag har studerat språk, undervisat i språk och forskat i språk. Min doktorsavhandling om svenskt språkbad för finskspråkiga har vuxit fram under de år jag arbetat som lärare och forskare vid Institutionen för nordiska språk. Samtidigt är jag i fråga om valet av forskningsmiljö, barngrupp och ämne tillbaka vid utgångsläget: daghemmet, förskolbarnen och deras undervisning. Min förhoppning är att jag kunnat tillföra språkbadsforskningen nya synvinklar tack vare mina tidigare erfarenheter av undervisning på daghemsnivå.

När jag nu avslutar mitt arbete går mitt främsta tack till professor Christer Laurén som inspirerat mig och sakkunnigt handlett mig i min forskning. Dessutom tackar jag professorerna Marianne Nordman och Siv Björklund som gett mig värdefulla kommentarer och välbehövligt stöd. Jag tackar också FL Marina Bergström som under två års tid hjälpt mig med materialinsamlingen samt FM Marjo Ladvelin och FM Tarja Sirén som bistått mig vid enskilda tillfällen. Att jag över huvud taget kunnat observera språkbadsdaghemmets verksamhet beror på att språkbadsläraren, barnen och deras föräldrar ställt sig välvilliga till min forskning. Jag vill också tacka FL Karita Mård och FL Martina Buss som gett mig goda kommentarer om manuskriptet och om barnens yttranden på finska samt FL Rolf Lindholm som språkgranskat texterna på engelska. Alla mina vänner vid Institutionen för nordiska språk är värda att nämnas för att de trofast delat både medgång och motgång.

Professor Sauli Takala gav mig i samband med att han granskade min licentiatavhandling konstruktiv kritik samt goda råd och rekommendationer om hur jag kunde fortsätta mitt arbete. Docent Birgitta Hene har i samband med förhandsgranskningen av manuskriptet framfört viktiga synpunkter.

För ekonomiskt understöd tackar jag Humanistiska fakulteten vid Vasa universitet, Svenska Kulturfonden och Svenska Litteratursällskapet i Finland.

Sist men inte minst vill jag tacka mina närmaste anhöriga för att de uppmuntrat mig att fortsätta forska och stått ut med min tilltagande tankspriddhet. Mina tre barn har, med stor förståelse för att hjälp varit nödvändig, kokat, bakat, städlat och klippt gräs medan jag suttit vid datorn.

Vörå i november 2001

Margareta Södergård

INNEHÅLL

FÖRORD	3
ABSTRACT	7
1. INLEDNING	8
1.1 Språkbud på daghemsnivå	9
1.2 Syfte	12
1.3 Material	15
1.3.1 Smågruppsarbete som arbetsform	15
1.3.2 De observerade situationerna	17
2. ANDRASPRÅKSTILLÄGNANDE I SPRÅKBAD	20
2.1 Teorier om barns språktillägnande	20
2.2 Flerspråkighet och andraspråksinläring	23
2.3 Input och output	27
2.3.1 Anpassad input	31
2.3.2 Anpassad interaktion	32
2.3.3 Output i språkbud på daghemsnivå	38
3. TIDIGARE FORSKNING I SPRÅKBAD PÅ DAGHEMSNIVÅ	40
3.1 Förståelse av andraspråket	41
3.2 Produktion av andraspråket	46
4. DE TVÅ FÖRSTA MÅNADERNA I SPRÅKBAD	52
4.1 Intervjuer med läraren	52
4.2 De första dagarna i språkbud	58
4.3 Interaktionen mellan lärare och barn under smågruppsarbete	60
4.3.1 Metoder för analys av kommunikationen	61
4.3.2 Strategier och taktiska drag	64
4.4 Tyngdpunkten på förståelse	66
5. ANALYSMETOD	68
5.1 Bakgrunden till analysmodellen	68
5.2 Analysmodellen	72
5.2.1 Lärarstrategier	74
5.2.3 Transkriberingsprinciper	83
5.2.4 Anmärkningar	85
6. SMÅGRUPPSARBETET VINTERORD	87
6.1 Lärarens före-strategier	89
6.1.1 Frågor	89
6.1.1.1 Nexusfrågor	89
6.1.1.2 X-frågor	90
6.1.1.3 Alternativfrågor	91
6.1.1.4 Språkliga element att göra fullständiga	94
6.1.1.5 Markörer som direkt utlöser användning av L2	96
6.1.2 Erbjudande av svar	97

6.1.2.1 Fel svar	97
6.1.2.2 Rätt svar	98
6.1.3 Övriga före-strategier som direkt framkallar användning av L2	100
6.1.4 Signaler om att ett yttrande på L1 bör göras på L2	102
6.1.4.1 Markörer	103
6.1.4.2 Upprepning av fråga	104
6.1.4.3 Metalingvistisk språkanvändning	105
6.1.4.4 Förhandlingstrappa	106
6.1.5 Oplanerade andraspråksutlösare	107
6.1.5.1 Språkligt reflekterande	107
6.1.5.2 Barnen imiterar läraren	109
6.2 Lärarens efter-strategier	109
6.2.1 Upprepning av barnets yttrande	110
6.2.1.1 Identisk upprepning	111
6.2.1.2 Upprepning med utvidgning	111
6.2.2 Positiv förstärkning	113
6.2.2.1 Explicit beröm	114
6.2.2.2 Övrig positiv förstärkning	114
6.2.3 Korrigering och modifiering	115
6.2.3.1 Erbjudande av korrekt modell	117
6.3 Referensramar	119
6.4 Diskussion	121
7. SAGAN OM LILLA ANNA, VASA-BILD OCH RYMDSAGA	123
7.1 Lärarens före-strategier	128
7.1.1 Frågor	128
7.1.1.1 Nexusfrågor	128
7.1.1.2 X-frågor	134
7.1.1.3 Alternativfrågor	140
7.1.1.4 Redundanta frågor	144
7.1.1.5 Språkliga element att göra fullständiga	145
7.1.1.6 Markörer som direkt utlöser användning av L2	147
7.1.2 Erbjudande av svar	148
7.1.3 Signaler om att ett yttrande på L1 bör göras på L2	152
7.1.3.1 Markörer	152
7.1.3.2 Upprepning av fråga	153
7.1.3.3 Metalingvistisk språkanvändning	154
7.1.3.4 Förhandlingstrappa	156
7.1.4 Oplanerade andraspråksutlösare	158
7.1.4.1 Språkligt reflekterande	158
7.1.4.2 Barnen imiterar läraren	160
7.1.4.3 Barnen föregriper lärarens yttranden	160
7.1.4.4 Spontana yttranden	162
7.2 Lärarens efter-strategier	163
7.2.1 Upprepning av barnets yttrande	163
7.2.1.1 Identisk upprepning	163
7.2.1.2 Upprepning med utvidgning	165

7.2.1.3 Tolkning av barnets yttrande	169
7.2.2 Positiv förstärkning	171
7.2.2.1 Explicit beröm	171
7.2.2.2 Övrig positiv förstärkning	173
7.2.3 Korrigering och modifiering	174
7.2.3.1 Erbjudande av korrekt modell	175
7.2.3.2 Anpassning av eget språkbruk	183
7.2.4 Läraren går vidare i dialogen	184
7.3 Referensramar	190
7.4 Diskussion	192
8. SJÖRÖVARSAGA	197
8.1 Lärarens före-strategier	199
8.1.1 Frågor	199
8.1.1.1 Nexusfrågor och X-frågor	199
8.1.1.2 Alternativfrågor	200
8.1.1.3 Alternativfrågor om form	202
8.1.1.4 Markörer som direkt utlöser användning av L2	205
8.1.2 Erbjudande av svar	206
8.1.2.1 Erbjudande av rätt svar	206
8.1.2.2 Erbjudande av fel svar	207
8.1.3 Signaler om att ett yttrande på L1 bör göras på L2	207
8.2 Lärarens efter-strategier	210
8.2.1 Upprepning av barnets yttrande	210
8.2.2 Positiv förstärkning	212
8.2.2.1 Explicit beröm	213
8.2.2.2 Övrig positiv förstärkning	213
8.2.3 Korrigering och modifiering	215
8.2.3.1 Erbjudande av korrekt modell	216
8.2.3.2 Anpassning av eget språkbruk	220
8.2.3.3 Korrigerar inte trots upprepning	221
8.2.4 Läraren går vidare i dialogen	230
8.3 Referensramar	232
8.4 Diskussion	233
9. SLUTDISKUSSION	237
SUMMARY	246
LITTERATUR	254

ABSTRACT

Södergård, Margareta (2002). Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion (Interaction in immersion in kindergarten. Teacher strategies and second language production). *Acta Wasaensia* Nr 98, 266 p.

This study analyses the teacher-pupil interaction in one selected classroom situation in an immersion kindergarten in Vaasa/Vasa. The children I have observed are monolingual Finnish-speaking children who attend Swedish immersion, and the kindergarten teacher is an experienced immersion teacher. The classroom situation I have studied is referred to as "working in small groups" and my analysis is based on videotapes from five different occasions.

The main purpose is to study how the teacher encourages and aids the children in their second language production. On analysing the discourse between teacher and children I have tried to identify interactional contexts in which the children use the second language. One of my aims is to find out how the children's production of L2 is connected with previous strategies on the part of the teacher. Another aim is to study what kind of feedback the children are given after using L2. For the teacher's utterances which precede the children's use of L2 I have used the term *pre-strategies* and for the utterances which follow the use of L2 the term *post-strategies*.

The children's production of the second language was closely related to the teacher's preceding utterances. Much of the verbal action that I have named pre-strategies, e.g. questions with alternatives, can be seen in many other discourse contexts. However in my data the teacher applied different strategies deliberately in order to encourage and enable the children to respond in the second language.

The teacher responded to the children's production of the second language, either by repeating, correcting explicitly, or modifying and slightly reformulating the utterances. However, the feedback was sometimes ambiguous and the children could not always be sure how to interpret it. My study showed that giving feedback is a didactic field where there is room for approval and a more systematic approach also in immersion in kindergarten.

The children's production of the second language developed both in quantity and quality. The results showed that the children gradually noticed different aspects of the second language, e.g. the gender system or the function of prepositions, and also applied the linguistic knowledge in their own second language production. My study also showed that by giving different kinds of models for production, the teacher can help the children notice grammatical aspects of the language also in natural communication.

Margareta Södergård, University of Vaasa, Department of Scandinavian Languages, P.O.B. 700, FIN-65101, Vaasa, Finland.

Key words: immersion, Swedish, kindergarten, second language, teacher strategies, feedback

1. INLEDNING

Att kunna förstå och uttrycka sig på andra språk än sitt eget modersmål är nödvändigt i dagens samhälle. I Finland åligger det skolorna att ge eleverna undervisning både i det andra inhemska språket och i åtminstone ett främmande språk. I regel genomförs undervisningen så att eleverna läser språken som skolämnen och får undervisning i respektive språk ett visst antal timmar per vecka.

Skolorna har traditionellt sett som sitt främsta mål att ge eleverna ett ändamålsenligt ordförråd samt grundläggande insikter i språkets regelsystem. Under de senaste decennierna har emellertid den starka fokuseringen på språkets form börjat ifrågasättas. I stället betonas den kommunikativa aspekten av språkbehärskning, vikten av att inlärarna har färdighet och beredskap att använda det nya språket i verkliga sammanhang (se Björklund 1996: 13). Ett program för språktillägnande som uttryckligen bygger på principen om användning är språkbud. I språkbud används det nya språket av lärarna som ett medel i undervisningen och av eleverna som ett medel att förvärva nya kunskaper och färdigheter. (Buss & Laurén 1997b: 17–25.)

Språkbud som undervisningsform introducerades i Finland 1987 när den första språkbudsgruppen inledde sin verksamhet i ett daghem i Vasa. Från Vasa har språkbudet spridit sig till andra delar av landet och utgör numera på många orter ett alternativ till traditionell undervisning. (Buss & Mård 1999: 28–31.) De första tio åren av språkbud och språkbudsforskning i Finland har visat att de resultat som uppnåtts varit goda och på samma nivå som de resultat som uppnåtts i språkbudets hemland Canada (Buss & Laurén 1997b: 20; jfr Swain & Lapkin 1982).

I Vasa är det finskspråkiga barn som kan delta i språkbud i svenska. Språkbudet följer den kanadensiska modellen för tidigt fullständigt språkbud, vilket kortfattat uttryckt innebär att barn som har majoritetens språk som modersmål går i daghem och skola på minoritetens språk (Ch. Laurén 1992). De barn som börjar i språkbud på daghemsnivå fortsätter således i en språkbudsklass i skolan. Under det första skolåret ges undervisningen i huvudsak på svenska (andraspråket/L2), medan undervisningen på finska (förstaspråket/L1) ökar undan för undan för att från och med femte årskursen uppgå till ungefär hälften. (Buss & Laurén 1997a: 9.) Språkbudet följer således ett utarbetat mönster och bör inte förväxlas med något som också förekommer, nämligen att

föräldrar från den ena språkgruppen placerar sina barn i den andra språkgruppens daghem och skolor för att barnen skall lära sig ett språk till. I dessa skolor och daghem är dock undervisningen inte i första hand planerad med tanke på dessa barns behov (jfr Sundman 1998: 15; Ch. Laurén 1999: 20–21).

Det mål som ställts upp för språkbads elevernas andraspråkstillägnande är att eleverna efter genomgången grundskola skall ha uppnått funktionell flerspråkighet (Buss & Laurén 1997a: 8–12; Mård 1997a: 7; jfr Lambert & Tucker 1972: 4). Med detta avses att eleverna skall ha färdighet att obehindrat kommunicera på sina språk i olika situationer i vardagslivet (Vesterbacka 1991: 15; jfr Baker 1996: 11). För andraspråkstillägnandet på daghemsnivå finns inga formellt uttalade mål, men Mård (1997a: 7) konstaterar att språkbadsdaghemmets mål främst är att ge barnen en god start på vägen mot funktionell flerspråkighet.

1.1 Språkbad på daghemsnivå

Barnen i den första språkbadsgruppen i Vasa började i språkbad på daghem vid sex års ålder, men småningom konstaterade man att femårsåldern är en lämpligare tidpunkt att börja (jfr Mård 1997b: 27). Under åren 1994–1999 har två språkbadsgrupper per år inlett sin verksamhet i Vasa, en grupp för femåringar och en för sexåringar. Femåringarna har deltagit i språkbad på daghem två år före skolstarten och sexåringarna följaktligen bara ett. Med början från hösten 2000 har man dock gått in för nya principer och från och med hösten 2001 börjar alla barn vid fem år. I Vasa utgör samtliga språkbadsgrupper halvdagsavdelningar, vilket betyder att verksamheten pågår 4–5 timmar per dag fem dagar i veckan.

När daghemmet tar emot en ny språkbadsgrupp är de yttre villkoren för kommunikationen mellan lärare och barn förhållandevis speciella, något tillspetsat skulle man kunna säga att lärare och barn förväntas kommunicera på varsitt språk. Det här kan tillskrivas ett antal framträdande didaktiska principer som reglerar de språkliga förhållandena i gruppen.

Ett av kriterierna för språkbad är att barnens språkliga bakgrund skall vara så homogen som möjligt vid starten (Ch. Laurén 1999: 20; jfr Baker 1996: 333; Johnson & Swain

1997: 7–8). Inget av de barn som börjar i språkbud i Vasa får ha svenska som hemspråk (Kielikylpyöpetuksen seurantatyöryhmä: protokoll 13.4.1993) vilket i praktiken innebär att de barn som blir antagna till språkbud inte har några tidigare kunskaper i svenska (Mård 1994b: 75). En annan huvudregel är att varje vuxen som kommer i kontakt med barnen i språkbud skall ha endast en språklig roll i förhållande till barnen (Buss & Laurén 1997a: 10). Det här medför att läraren och den övriga personalen konsekvent talar svenska med barnen genast från början trots att barnens förmåga att förstå svenska är ytterst begränsad (Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995a: 1; Södergård 1998). En grundläggande förutsättning för att den dagliga verksamheten i språkbudsgruppen ändå skall fungera är att barnen kan använda sitt förstaspråk eftersom personalen har goda kunskaper i finska (Buss & Laurén 1997a: 10; jfr Johnson & Swain 1997: 8).

I språkbudsdaghemmet förväntas barnen få den vård, fostran och stimulans som barn i kommunal dagvård har rätt till (se närmare Södergård 1998: 15–19) och dessutom förväntas de ta de första stegen i riktning mot flerspråkighet. Många andraspråksforskare anser att språktilläggnandeprocessen följer ett visst mönster såtillvida att receptiva (passiva) färdigheter i andraspråket går före produktiva (aktiva) färdigheter (se t.ex. Swain & Lapkin 1982: 6; Krashen & Terrell 1983: 20). Med receptiva färdigheter avses förmågan att förstå det man hör eller läser på språket i fråga och med produktiva färdigheter förmågan att tala eller skriva språket själv. I språkbudsdaghemmet förväntas barnen lära sig förstå och använda andraspråket i tal, men eftersom läs- och skrivinläring inte ingår i daghemmens läroplan förväntas barnen inte lära sig läsa och skriva på andraspråket.

En av grundtankarna inom språkbudet är att barnen skall tillägna sig andraspråket genom att använda det i meningsfull kommunikation i naturliga sammanhang (bl.a. Johnson & Swain 1997: 1–16; Buss & Laurén 1997a: 8). Möjligheterna till kommunikation i naturliga sammanhang får de genom själva verksamheten i språkbudsdaghemmen och skolorna, och varje form av verksamhet är lika viktig. I språkbudsdaghemmen tillägnar sig barnen således språket via sina erfarenheter och upplevelser, och läraren och den övriga personalen har den viktiga uppgiften att fungera som språkliga modeller och kommunikationspartner. (Grandell m.fl. 1995a: 5; Mård 1995: 141–151; Baker 1996: 334; Buss & Laurén 1997b: 23–24.)

Trots att barnen börjar i språkbud på daghem för att lära sig ett nytt språk är det fullt accepterat att barnen också använder sitt förstaspråk i kommunikationen med personalen

och med sina kamrater. Under den första tiden är förstaspråket i princip det enda medel för verbal kommunikation som barnen har. Idealet är att barnen undan för undan lär sig förstå andraspråket och börjar använda det när de känner sig mogna för det. (Grandell m.fl. 1995a; Baker 1996: 334; Björklund 1996: 107; Buss & Laurén 1997b: 24–25.) Det är dock vanligt att barnen, även sedan deras kompetens i andraspråket ökat, fortsätter att använda förstaspråket i lek och samtal med kamraterna (Södergård 1998: 25).

I ett språkbadsdaghem ligger alltså tyngdpunkten på verksamheten och inte på själva språket (Grandell m.fl. 1995a: 5). Huvudregeln är följaktligen att andraspråkstillägnet fokuseras så litet som möjligt. Språkbadsforskningen har dock visat att den regeln gäller främst från barnens sida sett. För läraren och den övriga personalen gäller i princip det motsatta (jfr Nordgren 1999: 119). En av språkbadslärares viktigaste uppgifter är att stimulera fram och underlätta barnens andraspråkstillägnande både i fråga om förståelse och produktion. (Se Snow 1987: 33–38; Met 1994: 159–182; Mård 1996: 31–45.)

Förväntningarna om att läraren aktivt och målmedvetet skall befrämja barnens andraspråksutveckling men på ett för barnen så obemärkt sätt som möjligt ställer stora krav på lärarens yrkesskicklighet (Mård 1997b: 27–35). Det finns handböcker och didaktiska idéhäften som ger rekommendationer för hur språkbadsläraren kan gå tillväga (t.ex. Grandell m.fl. 1995a; Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995b; Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén & Vesimäki 1996). Handböckerna och idéhäftena är utarbetade av erfarna språkbadslärare och forskare och innehåller såväl allmänt hållna rekommendationer som konkreta råd och exempel. Dessa publikationer har en viktig funktion att fylla och ger stöd och idéer åt dem som arbetar med tidigt språktillägnande i språkbad.

Om man emellertid vill bekanta sig med språkbad i praktiken och observera hur det går till när språkbadsläraren undervisar “i smyg” får man den bästa uppfattningen genom att göra studier ute på fältet. I Vasa har det funnits språkbadsgrupper på daghemsnivå i över tio års tid och de barnträdgårdslärare som arbetar som språkbadslärare har ett didaktiskt kunnande som är värt att studera och dokumentera. Jag har haft förmånen att följa en språkbadslärare och hennes språkbadsgrupp under två års tid och göra observationer i gruppen (se avsnitt 1.3). Genom att iaktta vad som händer i klassrummet, med skoltermer uttryckt, har jag kunnat studera hur en erfaren språkbadslärare arbetar och hur hon via kommunikationen och interaktionen med barnen hjälper dem framåt mot ett naturligt språktillägnande.

1.2 Syfte

Jag har som mål att studera den kommunikation och interaktion (definition i 5.1) som äger rum mellan läraren och barnen i en viss typ av undervisningssituation i språkbadsdaghemmet, dvs. smågruppsarbete (se närmare 1.3). Jag kommer att fästa uppmärksamhet vid både lärarens och barnens språkliga agerande samt vid den växelverkan som förekommer mellan samtalspartnerna. Med barn avser jag här antingen ett enskilt barn eller barngruppen som kollektiv. Tidsmässigt omfattar studien tre terminer, dvs. vårterminen första året barnen är i språkbad och höst- och vårterminen andra året.

Det jag studerar närmare är de delar av samtalet där barnen talar svenska. Under de första veckorna använder barnen främst sitt förstaspråk i kommunikationen med läraren (Södergård 1998) men tidigare studier av de finländska språkbadslevernans andraspråksutveckling har visat att barnen börjar använda andraspråket redan i daghemmet (Vesterbacka 1991: 101–102; Viinisalo: 1995; Mård 1997a). Jag förväntar mig därför att produktionen av andraspråket skall ha kommit igång i början av vårterminen första året och att den ökar märkbart fram till slutet av vårterminen andra året. Med andraspråksproduktion avser jag all användning av svenska som jag kan iaktta, utan avseende på yttrandenas längd eller deras kvalitet (jfr Vesterbacka 1991: 119–135). Att jag fäster uppmärksamhet vid barnens andraspråksproduktion beror till stor del på att just användningen av andraspråket är central i språkbad (bl.a. Mård 1997a: 73–82; Björklund 1997: 41).

Med utgångspunkt i de tidigare studierna förväntar jag mig alltså att barnen ibland använder svenska i kommunikationen med läraren även om de mestadels använder finska. Att barnen använder svenska i vissa sammanhang, men inte i andra, tyder på att det kan finnas något i själva samtalssituationen, framför allt i lärarens föregående repliker, som utlöser användningen. Det jag vill klargöra är om barnens användning av svenska har så tydlig koppling till vissa föregående kommunikativa åtgärder, i huvudsak verbala sådana (jfr Linell & Gustavsson 1987: 5–6), från lärarens sida att man kan dra den slutsatsen att dessa åtgärder inte bara har föregått användningen utan också framkallat den.

Det jag således för det första kommer att undersöka är vilka kommunikativa åtgärder från lärarens sida som föregått barnens yttranden på svenska. För det andra kommer jag också

att observera vilka åtgärder från lärarens sida som följer efter yttrandena på svenska. Jag kommer alltså att studera hur läraren följer upp barnens användning av svenska, dvs. vilken feedback barnen får från läraren. Med feedback avser jag här t.ex. om läraren ger barnen beröm, om hon upprepar det barnen sagt och hur hon gör upprepningen om barnens yttranden formellt sett är bristfälliga.

Lärarens kommunikativa åtgärder kommer jag i fortsättningen att benämna *strategier*. Strategierna, både de som föregår och i synnerhet de som följer på barnens andraspråksyttranden, har jag för avsikt att diskutera både ur en lingvistisk och ur en didaktisk synvinkel. Med det senare avser jag vilken effekt strategierna kan förmodas ha på barnens andraspråkstillägnande. Som underordnat mål har jag att undersöka om det finns en eventuell koppling så att en viss typ av strategi utlöser en viss typ av respons hos barnen samt att undersöka om strategierna är de samma under hela den observerade perioden eller om vissa eventuellt faller bort och nya tillkommer vartefter barnens andraspråksutveckling går framåt.

Eftersom jag inte kan analysera och utvärdera lärarens språkliga agerande utan att ställa det i relation till barnens yttranden kommer jag också att iaktta hur barnens produktion av andraspråket utvecklas kvalitativt. Med kvalitativt avser jag här t.ex. en eventuell utveckling från ettordsyttranden till syntaktiskt mera komplexa yttranden eller från ritualiserad, kontextbunden eller holistisk produktion till kreativ egenproduktion (jfr Vesterbacka 1991: 119–135 och avsnitt 3.2). En faktor jag också kommer att studera är om barnens yttranden på andraspråket främst utgörs av respons eller om barnen också tar initiativ till kommunikation på andraspråket. Jag räknar med att barnens benägenhet att ta initiativ ökar vartefter deras kompetens i andraspråket ökar. En ökad benägenhet att ta initiativ, dvs. ett minskat beroende av föregående strategier från lärarens sida, tolkar jag därför också som bevis för att barnen gått framåt i sin andraspråksutveckling (jfr Allen, Swain, Harley & Cummins 1990: 65).

Genom att studera hur en lärare och en grupp barn kommunicerar och interagerar och dra slutsatser om vilka effekter lärarens olika strategier kan ha för barnens andraspråkstillägnande hoppas jag kunna visa på tendenser som går att generalisera till språkbads- och flerspråkighetsdidaktiken överlag. Tanken är att min studie skall ge impulser och idéer som gör att redan verksamma språkbads lärare medvetet kan observera och utvärdera sitt eget arbete samt att resultaten skall vara till nytta i utbildningen och fortbildningen av lärare inom språkbad och andraspråkstillägnande över huvud taget.

Gage och Berliner (1998: 9) framhåller i sin bok *Educational Psychology* att studier av erfarna lärares arbetsmetoder och de resultat dessa lärare uppnår kan vara till stor hjälp för andra när de vill förbättra och utveckla sin undervisning. De påpekar dock att de forskningsresultat man får via klassrumsstudier naturligtvis måste granskas kritiskt och att de rekommendationer man gör inte nödvändigtvis passar alla. Gage och Berliner (1998: 479) sammanfattar sin syn på klassrumsstudier i konstatandet: "At the least, the research findings can make you sensitive to many features of teacher structuring, soliciting and reacting that you may not have thought of. In that way they can help you reflect better on your own teaching."

En bidragande orsak till att jag väljer att undersöka hur läraren stimulerar framproduktion av andraspråket är att ingen tidigare gjort någon klassrumsstudie i det syftet i språkbadsdaghemmen i vårt land. Både Vesterbacka (1991) och Mård (1994a) har redogjort för barnens tidiga andraspråksproduktion, men båda riktar uttryckligen in sig på barnens språkanvändning medan min studie fokuserar barn och lärare i samverkan. Att jag beretts möjlighet att observera autentisk interaktion måste ses som en stor fördel. Nunan (1991: 265) bl.a. påpekar att det finns få studier av andraspråkstillägnande som faktiskt bygger på observationer gjorda i själva klassrummet även om många studier går under namnet klassrumsforskning (via Blanco-Iglesias, Broner & Tarone 1997: 241).

Min undersökning är främst en lingvistisk studie med interaktionistisk inriktning. Eftersom den hänför sig till området språkinläring, närmare bestämt andraspråkstillägnande i klassrumskontext, har den emellertid också beröringspunkter med didaktisk forskning.

I det följande kommer jag att presentera mitt material och redogöra för smågruppsarbete som arbetsform (avsnitt 1.3). Därefter presenterar jag teorier om andraspråkstillägnande och betydelsen av interaktion mellan infödda talare och inlärare (kapitel 2) samt redogör för tidigare forskning i språkbad på daghemsnivå (kapitel 3). Därutöver gör jag en kort sammanfattning av en förstudie som utgör bakgrund till denna studie (kapitel 4). Eftersom jag själv byggt upp min metod för analys av materialet och den bygger på teorier och forskningsresultat som jag redogör för i de inledande kapitlen framlägger jag metoden först i kapitel 5.

1.3 Material

Den språkbadsgrupp vars verksamhet jag kunnat följa består av sammanlagt 26 barn som deltog i språkbad på daghemsnivå från augusti 1996 till maj 1998. Samtliga barn är födda år 1991 och gruppen räknades således vid starten som en grupp för femåringar, trots att barnens ålder i praktiken varierade mellan 4½ år och 5½ år. Enligt det frågeformulär som samtliga föräldrar till barn i språkbad fyller i (se Mård 1994b: 72) hade inget av barnen tidigare kunskaper i svenska vid starten.

Gruppen handledes av en barnträdgårdslärare, en barnskötare och en praktikant. Barnträdgårdsläraren kan betraktas som en erfaren språkbadslärare eftersom hon fram till hösten 1996 handlett två olika språkbadsgrupper, en för fem- och en för sexåringar. Hon har också deltagit i den utbildning i språkbad och flerspråkighet som Vasa universitet anordnar samt själv varit aktiv som handledare inom utbildningen och fortbildningen av andra språkbadslärare. Dessutom har hon medverkat i olika publikationer och handböcker om språkbad (Buss & Laurén 1995; Grandell m.fl. 1995a, 1995b).

1.3.1 Smågruppsarbete som arbetsform

Mitt material utgörs av videoinspelningar av s.k. smågruppsarbete. Till innehållet består smågruppsarbete av lek och sysselsättning, sådant som normalt ingår i barngruppens verksamhet. Sitt namn har denna arbetsform fått av att barngruppen är indelad i tre mindre grupper så att alla i personalen handleder en grupp på åtta eller nio barn. Fördelen med smågruppsarbete är att det ger goda möjligheter till individuell kontakt mellan den vuxna och barnen. Avvikande från det som i skolan och inom vuxenundervisningen brukar gå under benämningen smågruppsarbete (jfr Gage & Berliner 1998: 397; Lindberg 1996) bygger alltså arbetsformen snarare på ett intensivt samarbete mellan den vuxna och barnen än på aktivt samarbete gruppmedlemmarna emellan.

Den smågrupp jag har valt att observera handledes av läraren och bestod av nio barn. Bland personalen är det läraren som har det pedagogiska ansvaret för verksamheten och man kan förvänta sig att hennes arbetssätt skall bilda mönster också för de andra. Indelningen av barnen i grupper görs i början av höstterminen första året, och gruppsammansättningen är konstant under båda läsåren. Det viktigaste kriteriet vid indelningen är att de barn som skall bilda en grupp måste kunna arbeta och fungera

tillsammans (jfr Gage & Berliner 1998: 467). I mån av möjlighet försöker man få med lika många barn av vardera könet i varje grupp. I den grupp jag observerade fanns fyra flickor och fem pojkar.

Smågruppsarbete utgör ett naturligt inslag i just det här språkbadsdaghemmets verksamhet och står i regel på programmet två gånger per vecka. Smågruppsarbete är alltså en regelbundet återkommande, lärarledd aktivitet med ett på förhand planerat innehåll. Även om man förknippar begreppet 'undervisning' med skolmiljön snarare än med daghemsmiljön (se Rosenqvist 2000) kommer jag i fortsättningen att betrakta smågruppsarbetet som en undervisningssituation och följaktligen använda den benämningen om själva aktivitetsstunden.

Smågruppsarbete ingår i större helheter av s.k. temaundervisning. Vid temaundervisning väljer gruppen ett tema, ett intresseområde, som den vill fördjupa sig i och arbeta med under flera veckor i följd. Traditionella teman inom förundervisningen överlag är familjen, trafiken, hösten etc. I temaundervisningen kombineras olika undervisningsmetoder och arbetsformer. Det valda temat kan belysas t.ex. i samlingen och vid sagostunden, via skapande arbete, lekar, besök och upplevelser utanför daghemmet (se närmare Grandell m.fl. 1995b och Södergård 1998: 56–57). Under de år jag gjorde mina inspelningar hade gruppen två typer av smågruppsarbete i anslutning till olika teman, dels praktiska aktiviteter (t.ex. att barnen planterade en blomma), dels uppgifter inriktade på mera systematisk språklig träning (t.ex. att barnen hittade på en saga tillsammans).

Att jag valt att observera just smågruppsarbete har flera olika orsaker. För det första utgöra smågruppsarbetet en klart definierad aktivitetsstund som har en tydlig avgränsning mot det övriga programmet. För det andra är det praktiskt möjligt att göra en heltäckande audiovisuell dokumentation av den kommunikation som äger rum, eftersom barnen sitter samlade och arbetar tätt ihop. Att barnen är endast nio till antalet medför att läraren har goda möjligheter till individuell kontakt med dem alla och jag räknar med att lärarens alla knep för andraspråksframtagning kommer till uttryck där. Att samma barn deltar varje gång medför att variabeln "gruppsammansättning" hålls i det närmaste konstant, vilket ökar tillförlitligheten i jämförelsen mellan de olika inspelningstillfällena. För det tredje är smågruppsarbetet, trots att det är ett återkommande inslag i gruppens program, inte någon dagligen återkommande aktivitet. Sålunda är språket inte så ritualiserat som t.ex. under måltiden (jfr Vesterbacka 1991: 132). Trots sin lämplighet som material för min studie är smågruppsarbetet likväl enbart ett inslag av många i gruppens verksamhet. Jag är därför

medveten om att kommunikationen mellan lärare och barn skulle se annorlunda ut om jag valde att observera någon annan aktivitet som samlingen, måltiden eller barnens fria lek.

1.3.2 De observerade situationerna

Materialet består av fem inspelade situationer med smågruppsarbete jämt fördelade över de tre terminer som jag valt att studera. Dessa inspelningar bildar tillsammans med två inspelade situationer av smågruppsarbete under inskolningsperioden (september 1996) en sammanhängande helhet som täcker barnens båda år i språkbad i daghemmet. Inspelningarna under inskolningsperioden har jag analyserat i en inledande studie för vilken jag redogör i kapitel 4.

Vid valet av tidpunkt för inspelningarna har jag rättat mig efter lärarens planering och gruppens verksamhet. Läraren har dock tillgodosett mina önskemål om möjligheter till inspelning under vissa perioder, en i mitten av höstterminen samt en i början och en i slutet av vårterminerna. Med det praktiska inspelningsarbetet har jag fått hjälp av en av mina kollegor vilket har betytt att vi kunnat filma smågruppsarbetet med två videokameror samtidigt och ur olika vinklar. Vid samtliga fem tidpunkter under de tre terminerna har jag gjort flera inspelningar av smågruppsarbete inom samma tema. Sedan har jag valt ut en inspelning från varje tidpunkt för närmare analys.

De inspelningar jag valt att analysera har jag själv namngett. Namnet har jag valt med referens till innehållet i uppgiften dock så att det blir så kort och hanterbart som möjligt. Jag analyserar således följande situationer med smågruppsarbete:

<u>Smågruppsarbete</u>	<u>Inspelningsdatum</u>	<u>Tid (cirka)</u>	<u>Ord</u>	<u>Yttranden</u>
Vinterord	6.2.1997	65 min	6775	1000
Sagan om Lilla Anna	15.4.1997	45 min	4750	757
Vasa-bild	14.11.1997	45 min	5087	747
Rymdsaga	6.2.1998	45 min	5343	759
Sjörövarsaga	15.5.1998	45 min	5240	770

Att valet föll på just de här fem situationerna beror på att de, trots att de ingår i olika teman, har ett jämförbart innehåll och en jämförbar struktur, vilket också det förbättrar mina möjligheter att göra jämförelser mellan de olika tillfällena. Samtliga fem situationer

har av läraren beskrivits som situationer som är mera inriktade på språklig träning. Genom att välja enbart den typen av uppgifter försökte jag motverka att skillnaderna i kommunikationen skulle kunna bero på smågruppsarbetets olika natur (se kapitel 4).

Alla de fem situationerna består grovt taget av tre olika moment. Jag har valt att benämna de tre momenten (1) Inledande diskussion, (2) Rituppgift och (3) Språklig uppgift.

Det första momentet, den inledande diskussionen, börjar varje gång med att läraren och de nio barnen sätter sig i ring på golvet i "gröna rummet", som vid alla fem tillfällena utgör scen för smågruppsarbetet. Därefter går de igenom dagens uppgift så att alla barnen får reda på vad det är tänkt de skall göra och hur de skall gå tillväga. I samtliga fall har smågruppsarbetet koppling till något som barnen gjort förut eller känner till från tidigare. Under detta moment är läraren den som styr diskussionen, men barnen ges många möjligheter att yttra sig, främst svara på frågor. Barnen kan också komma med egna initiativ, men läraren försöker i regel få dem att hålla sig till det tilltänkta samtalsämnet.

Inför det andra momentet, rituppgiften, bänkar sig barnen kring ett bord i andra ändan av rummet och läraren ställer sig i närheten. Under det här momentet är lärarens uppgift att finnas till hands samt att förklara och ge hjälp när det behövs. Självfallet försöker läraren hålla igång ett samtal med gruppen, men hon styr inte diskussionen på samma sätt som under första momentet. Vissa av barnen vill gärna bli uppmärksammade av läraren medan de ritat, medan andra föredrar att sitta tysta eller att samtala med de andra barnen. Med undantag av två korta replikväxlingar förs samtalen mellan barnen på finska. Eftersom rituppgiften tar proportionellt sett lång tid, har barnen dock goda möjligheter att om de så vill använda andraspråket både som respons på lärarens repliker och i egna initiativ.

Det tredje momentet, den språkliga uppgiften, har i samtliga fall anknytning till rituppgiften och därmed också till den inledande diskussionen. Under det här momentet förväntas barnen kunna uttrycka sig individuellt utan stöd av gruppen, och läraren ger tydliga signaler om att hon förväntar sig att barnen skall använda svenska. Att observera är att läraren ger barnen hjälp vid behov, något som hon också gjort barnen medvetna om på förhand.

Eftersom de olika momenten har anknytning till varandra och samma sak går igenom flera gånger, har barnen möjlighet att själva testa om de kommer ihåg olika ord och fraser rätt från t.ex. den inledande diskussionen till den språkliga uppgiften. Därmed har jag

också möjlighet att i vissa fall jämföra barnens prestationer under de olika momenten och observera om barnen kunnat dra nytta av den feedback läraren gett dem.

I den inledande kvantitativa analysen av mitt material tar jag med all replikväxling mellan läraren och barnen. Jag tar också med de yttranden som barnen riktar till varandra t.ex. när de sitter och ritar och läraren står bredvid. Dessa yttranden tar jag med eftersom jag anser att alla situationer där läraren är fysiskt närvarande ger potentiella möjligheter till språklig stimulans och träning. Läraren kan, om hon så vill, också gå in i samtal som barnen för sinsemellan och på så sätt föra in svenskan (jfr Mård 1997a: 32). Jag räknar dock med att det finns samtal som läraren av rent fysiska eller pedagogiska skäl inte kan uppmärksamma och som jag följaktligen har lämnat obeaktade. Sådana samtal är t.ex. de som förs runt bordet medan läraren sitter en bit ifrån och koncentrerat försöker hjälpa något barn att beskriva handlingen i en berättelse. Situationer av den här typen finns främst i inspelningen Sjørövarsaga där barnen i samarbete med läraren producerar en längre berättelse på svenska och läraren omöjligt kan uppmärksamma hela det samtal som förs vid bordet. Det är dock skäl att notera att samtalet mellan barnen förs på finska och att den replikväxling som blivit obeaktad totalt sett är marginell.

I samband med genomgången av varje enskild inspelning kommer jag att presentera smågruppsarbetet närmare i fråga om innehåll och uppläggning.

2. ANDRASPRÅKSTILLÄGNANDE I SPRÅKBAD

De barn som börjar i språkbud på daghemsnivå har möjlighet att tillägna sig ett nytt språk utöver förstaspråket och språktillägnet sker genom kommunikation i naturliga sammanhang. Sedan barnen börjat i en språkbudsklass i skolan tillkommer ytterligare språk och barnen uppnår småningom en allt högre grad av flerspråkighet. Flerspråkighet och andraspråksinläring har varit föremål för många forskares intresse. I det följande kommer jag att redogöra för några teorier och forskningsresultat som är relevanta för min studie. Eftersom man dock inte kan ge en uttömmande beskrivning av barns andraspråksinläring utan att samtidigt dra paralleller till förstaspråksinläringen kommer jag inledningsvis att redogöra för några forskares syn på barns språkinläring överlag. För en sammanfattande diskussion om barns språkutveckling och flerspråkighet hänvisar jag till t.ex. McLaughlin (1984), Allwood, Macdowall och Strömquist (1986) och Jørgensen (1995). För en sammanfattande redogörelse för olika aspekter av flerspråkighetsbegreppet i kombination med teoriöversikt hänvisar jag till U. Laurén (1991).

2.1 Teorier om barns språktillägnande

Det finns mycket kunskap om vilka stadier barn går igenom i sin språkliga utveckling och mycket dokumenterat om vad barn lär sig under sina första år i fråga om olika aspekter av språkbehärskning. Däremot finns det ingen forskning som entydigt kan förklara hur barns språkutveckling går till (Lightbown & Spada 1999: 9). Under årens lopp har det framlagts olika teorier om hur barn lär sig språk, och teorierna kan självfallet differentieras, indelas och grupperas på olika sätt beroende på vilken synvinkel man granskar dem ur. Jag kommer i det följande att redogöra för tre mera omfattande teoretiska ansatser, dvs. behavioristiska teorier, nativistiska teorier och interaktionistiska teorier. I min redogörelse tar jag också med Piagets kognitiva inläringsteori. (Se också t.ex. Arnqvist 1993; Håkansson 1998; Lightbown & Spada 1999.)

De behavioristiska teorierna om språkinläring, som framlades av bl.a. Blomfield på 1930-talet, faller tillbaka på en enkel stimulus och respons-modell (se t.ex. Håkansson 1998: 7 ff.). Enligt behavioristerna bygger språkinläring på att barn härmar det språk de hör i omgivningen och blir belönade för det, vilket leder till att de upprepar sitt beteende. Småningom utvecklar barnen följaktligen olika vanor och mönster i fråga om språk-

användning. De behavioristiska teorierna om språkinlärning vann gehör i början men har i längden upplevts som otillräckliga. De förklarar t.ex. inte hur barn kan producera konstruktioner som de aldrig hört någon använda. Observationer har visat att barn i vissa avseenden lär sig språk genom att härma andra, men i fråga om t.ex. mera komplexa grammatiska konstruktioner räcker det inte enbart med stimulus från omgivningen (bl.a. Lightbown & Spada 1999: 9–15). Försök att förklara andraspråksinlärning har också gjorts på behavioristisk grund (Lado 1964), men inte heller i det avseendet har de behavioristiska teorierna varit tillräckliga (Lightbown & Spada 1999: 35–36).

De nativistiska teorierna om en medfödd språktilläggnademekanism (LAD= language acquisition devise) lanserades av den amerikanske lingvisten Noam Chomsky inom den generativa grammatiken. Enligt Chomsky innehåller LAD en universell grammatik (UG) som i kombination med språklig stimulus från omgivningen bildar en grund på vilken barnet kan bygga upp en egen grammatik (t.ex. Håkansson 1998: 11–14). Förutsättningarna för språk finns alltså inbyggda hos barnet, det enda som behövs är att språktilläggnademekanismen aktiveras genom att barnet hör språk i sin omgivning. Att barnet hör språk är således av avgörande betydelse, men i fråga om grammatiska strukturer räcker det med att barnet hör t.ex. meningar av en viss typ några gånger för att det sedan skall kunna generera egna meningar av samma typ. I fråga om andraspråksinlärning är det främst Krashens monitormodell som bygger på teorin om en medfödd språktilläggnademekanism (sammanfattning i bl.a. Lightbown & Spada 1999: 38–40). Jag går igenom Krashens teorier mera i detalj i avsnitt 2.1.

Piagets kognitiva inlärningsteori lyfter också fram det som kan vara medfött men den betonar samtidigt växelverkan med omgivningen. Piaget (1973) ansåg att små barns språkutveckling följer ett lagbundet mönster på samma sätt som deras kognitiva utveckling omfattar flera olika stadier som följer på varandra i en bestämd ordning. (Se t.ex. Gage & Berliner 1998: 97–106; Håkansson 1998: 14–16.) En av grundtankarna i Piagets teori är att inlärning är ett resultat av någon aktivitet där barnet agerar mot omvärlden. Språket växer sedan fram som ett symbolsystem så att barnen kan ge uttryck för de insikter de förvärvat genom interaktionen med den fysiska omgivningen. (Se Lightbown & Spada 1999: 23.) En skillnad mellan Piagets anhängare och Chomskys i fråga om synen på språkinlärning är att de förra koncentrerar sig på ordinlärning och begreppsbildning medan de senare intresserat sig för utvecklingen av grammatiska strukturer (Håkansson 1998: 15).

De interaktionistiska teorierna om språkinlärning betonar också samspelet mellan barnens inneboende förutsättningar och omgivningen, men inom interaktionismen läggs alltså tonvikten på omgivningens betydelse. Lindberg (1996: 31) påpekar att det interaktionistiska synsättet är helt förenligt med en kognitiv grundsyn på utveckling och inlärning, även om interaktionisterna t.ex. jämfört med Piaget mycket kraftigare betonar samspelet med den sociala omgivningen. Interaktionisterna framhåller bl.a. vikten av att det språk som riktas till barnet är anpassat efter barnets språkliga nivå. Lightbown och Spada (1999: 22) talar om *child-directed speech*, ett språk som inte enbart riktas till barnen utan som också är förenklat så att barnen har lättare att förstå det. Söderbergh (1975) framhåller betydelsen av det hon kallar *den goda dialogen*, samtal som lockar fram barnets språk. I Lindberg (1996: 35–36) finns en sammanfattande redogörelse för undersökningar som visat hur barn genom samspelet med vuxna och äldre barn både får tillgång till ett varierat språk och ny kunskap som befrämjar deras språk- och begreppsutveckling.

Enligt Vygotskys (1978) sociokulturella teori äger all inlärning rum som ett resultat av interaktionen med omgivningen och Vygotsky har anlagt en starkt interaktionistisk syn också på språkinlärning. Vygotsky är liksom Piaget intresserad av barnets allmänna kognitiva utveckling men framhåller att språket utvecklas enbart i samarbete med omgivningen. Ett centralt begrepp i Vygotskys teori är 'the zone of proximal development', eller 'zonen för närmaste utveckling' (översättning enligt Lindberg 1996). Med denna zon avser han den språkliga nivå barnet kan röra sig på i samarbete med vuxna eller äldre barn och vilken det inte skulle nå upp till på egen hand. Ur samtalet med vuxna utvecklas enligt Vygotsky både språk och tanke. Vygotskys syn på omgivningens betydelse skiljer sig från Piagets såtillvida att Vygotsky betonar den sociala interaktionen medan Piaget framhåller växelverkan med den fysiska omgivningen. (Se Håkansson 1998: 17; Lightbown & Spada 1999: 23).

Vygotskys teorier om att språklig utveckling är beroende av faktorer i omgivningen har vunnit gehör också inom andraspråksforskningen. Enligt Vygotskys sätt att se kan andraspråksinlärare röra sig på en annan nivå ifråga om andraspråksbehärskning om de samarbetar och interagerar med mera kompetenta samtalspartner t.ex. lärare eller längre hunna inlärare. (Jfr också Artigal 1992.) Lindberg (1998: 194–195) anser att begreppet 'zonen för närmaste utveckling' kan användas för att förklara "hur såväl yngre som äldre andraspråksinlärare med hjälp av ett välvilligt och strategiskt inriktat samtalsstöd i interaktion med mer kompetenta andraspråkstalare kan tänja sina språkliga resurser och

på så sätt kommunicera utöver sin förmåga”. Lindberg (1998: 195) jämför samtalsstödet med det som i undervisning överlag går under benämningen “scaffolding”, dvs. den typ av stöd som vuxna erbjuder barn som skall lösa krävande uppgifter (se t.ex. Woods, Bruner & Ross 1976; Gage & Berliner 1998: 474; Wood 1999: 113–115). I fråga om språket innebär det att den vuxna tolkar, bygger ut och omformulerar barnets repliker. Den som främst undersökt samarbetet mellan inlärare och infödda vuxna talare är Long. Hans syn på interaktionen redogör jag för i avsnitt 2.2.2.

Bland interaktionisterna finns många åsikter företrädda om hur mycket av språkinläringen som beror på medfödda faktorer och hur mycket som beror på samarbetet med omgivningen (Lightbown & Spada 1999: 23). Gage och Berliner (1998: 118) konstaterar sammanfattande att alla språkforskare, trots att de inte är överens om att det existerar en medfödd språktilläggnademekanism av typen universell grammatik, är ense om att det är erfarenhet av språk som framkallar och modifierar språkligt beteende. Språkbadsprogrammet, som grundar sig på språkinläring via kommunikation, kan sägas vara uppbyggt kring nativistiska och interaktionistiska språk teorier (Lightbown & Spada: 1999: 92–95).

2.2 Flerspråkighet och andraspråksinläring

Flerspråkighet kan beskrivas ur flera olika synvinklar. I det följande skall jag redogöra för några begrepp som hör ihop med beskrivningen av flerspråkighet och andraspråksinläring och utgående från redogörelsen klargöra vilka begrepp som är specifika för språkbad på daghemsnivå. I samband med att jag steg för steg resonerar mig fram till vilka kännetecknen som är utmärkande för språkbad kommer jag också att diskutera olika aspekter av själva språkinläringen.

Man brukar utifrån ett tidsperspektiv skilja på två typer av flerspråkighet. Vissa barn inhämtar två språk parallellt och kan sägas ha två förstaspråk. I det fallet talar man om simultan två- eller flerspråkighet. Andra åter utsätts för ett nytt språk först när det första språket är någorlunda etablerat. I det här fallet blir resultatet successiv flerspråkighet (Allwood m.fl. 1986: 125; U. Laurén 1991: 23–24).

En fråga som diskuterats är vid vilken tidpunkt det första språket skall anses vara någorlunda etablerat. Enligt McLaughlin (1984) kan gränsen sättas vid tre års ålder. Då har barnet en grundläggande fonologi och grammatik, ett visst ordförråd och en språklig medvetenhet. Med hänvisning till denna gränsdragning har man rekommenderat att barn inte skall börja i språkbud före tre års ålder (Ch. Laurén 1992). Den typ av flerspråkighet som språkbudsbarnen uppnår kan alltså ur detta perspektiv beskrivas som successiv.

Beskrivningar av barns andraspråksutveckling görs ofta med paralleller till förstaspråksutvecklingen. Som framgått av avsnitt 2.1 har man i studier av barnens förstaspråk bl.a. diskuterat olika inter- och intraindividella faktorer som i samverkan har betydelse för språkutvecklingen. Sådana faktorer är t.ex. barnets biologiska förutsättningar för perception och produktion av språk, kognitiva, emotionella och sociokulturella faktorer samt sådana egenskaper som flexibilitet och anpassning hos omgivningen som kommunikationspartner. Man har emellertid också studerat vilka delar av det omgivande språkflödet som barn först uppmärksammar, förstår och själva använder i sin kommunikation. Härvid har man lagt märke till att inlärningsordningen är beroende av faktorer som uttryckens kognitiva och formella komplexitet, deras perceptuella påtaglighet, t.ex. i fråga om intonation, samt deras användbarhet. Barnen tillägnar sig sådant som är lätt att urskilja och sådant som de har behov av och användning för. (Allwood m.fl. 1986: 100.)

En fråga som man också sökt svar på är i vilken utsträckning andraspråkstillägnandet följer samma mönster som förstaspråkstillägnandet. Våberg (1987: 10) konstaterar med hänvisning till McLaughlin (1984) att det simultant tvåspråkiga barnet lär in grundläggande strukturer på vart och ett av språken i samma ordningsföljd som då respektive språk lärs in av ett enspråkigt barn. (Se också diskussion i Ellis 1997: 22–25.)

Allwood m.fl. (1986: 156–157) påpekar att mycket tyder på att också de successivt flerspråkiga barnen vid andraspråksinläringen använder samma strategier och följer samma grundläggande mönster som vid förstaspråksinläringen. Så betonar Allwood m.fl. det som de kallar komplexitetshypotesen, dvs. att det som är kognitivt, motoriskt eller perceptuellt lättast lärs in först. Barnen torde enligt komplexitetshypotesen först lära sig de enklaste grammatiska strukturerna och sedan arbeta sig fram till mera komplexa uttrycksätt. Genom att ta fasta på kända ord i en mening eller genom att utgå från en hel mening i en viss situation lär sig barnet gradvis förstå hur yttrandena är uppbyggda syntaktiskt.

Allwood m.fl. (1986: 157) konstaterar att det intellektuella utgångsläget ger de barn som lär sig ett andraspråk successivt fördelar i jämförelse med dem som tillägnar sig två språk simultant. De förstnämnda har redan kunskap om ett språk, dvs. förstaspråket, och dess grammatiska uttryckssätt. De har redan hunnit bygga upp en del kunskap om världen och har således ett grundläggande begreppssystem att falla tillbaka på. Därtill kommer att de kan ha en mer medveten längtan eller motivation att lära sig t.ex. ord på andraspråket för att kommunicera med omvärlden. Å andra sidan betonar Allwood m.fl. (1986: 148) att existensen av ett redan etablerat begreppssystem kan få konsekvenser för inhämtandet av det andra språkets lexikala system vilket kan avspegla sig i interferensfenomen. Lightbown och Spada (1999: 32 f.) konstaterar att kunskaperna om hur förstaspråket fungerar kan få inläraren att göra felaktiga gissningar om hur andraspråket är uppbyggt och att detta resulterar i fel av den typen som förstaspråksinlärare normalt inte gör. Samtidigt har dock forskningen visat att många av de fel inlärare gör främst beror på att de aktivt försöker komma underfund med andraspråkets struktur, inte på inverkan från förstaspråket (Lightbown & Spada 1999: 72).

Allwood m.fl. (1986: 187) tar avstånd från de farhågor man hade tidigare om att det var till nackdel för barnen att lära sig fler än ett språk men konstaterar att flerspråkighet rent generellt tycks kunna innebära en extra kognitiv ansträngning jämfört med enspråkighet. Det gäller bl.a. att kunna agera som fullvärdig samtalspartner på två olika språk. Därför framhåller de vikten av att barnen känner sig trygga och kan utveckla sin kreativitet, en omständighet som uttryckligen ägnas stor uppmärksamhet i språkbad (bl.a. Buss & Laurén 1997b: 21–25, Mård 1997b: 32–34). Olika forskares tankar om att eleverna behöver få känna sig trygga och tro på sig själva för att språkinlärningen skall bli effektiv har lett till teorin om ett s.k. affektivt filter. Teorin lanserades ursprungligen av Dulay och Burt (1977) och den har fått understöd av bl.a. Krashen i hans monitormodell (via Baker 1996: 111–113).

Språkinlärning kan också klassificeras utgående från det sätt på vilket man lär sig språket. Vissa forskare gör en distinktion mellan informell inlärning och formell inlärning. Den informella inlärningen kallas alternativt för naturlig eller ostyrd inlärning och den formella för styrd inlärning (jfr Viberg 1987: 13; U. Laurén 1991: 24). Den informella inlärningen sker utan undervisning, hos barn t.ex. i hemmiljö där föräldrarna talar olika språk eller i samvaro med andra barn som talar det andra språket. Med formell inlärning avses den inlärning som sker i undervisningssituationer med en lärare som handleder och med olika slags läromedel som hjälp (U. Laurén 1991: 25).

Andra forskare, bl.a. Krashen (1987: 10 ff.), gör en åtskillnad mellan å ena sidan språktillägnande ("language acquisition") och å andra sidan språkinläring ("language learning"). Med språktillägnande avser Krashen att man förvärvar kompetens i ett språk i naturliga situationer. Inläraren är inte medveten om själva processen och han behöver inte ha kännedom om språket på ett metalingvistiskt plan, vilket skall förstås som att han inte lär sig några grammatikregler. Med språkinläring avser Krashen igen den process som äger rum i undervisningssituationer där inläraren görs medveten om språkets grammatik och lär sig reglerna. U. Laurén (1991: 27–28) diskuterar också de två begreppen 'språktillägnande' (fi. kielen omaksuminen) och 'språkinläring' (fi. kielen oppiminen) utgående från samma indelning men påpekar också att 'språkinläring' kan användas som överordnat begrepp. Språkbud brukar beskrivas som en form av andraspråkstillägnande där just användningen av språket i naturliga situationer framhålls framom undervisning i språkets form.

Något som karaktäriserar Krashens skarpa tudelning och därmed hans syn på andraspråksundervisning är att han starkt framhåller att den kunskap som är ett resultat av formell inläring inte kan internaliseras och användas i spontan kommunikation på samma sätt som de färdigheter man tillägnat sig naturligt. Krashen förhåller sig följaktligen reserverat till nyttan av formella språkliga kunskaper. (Lindberg 1996: 53.)

En något annorlunda tolkning av termerna *acquisition* och *learning* framläggs av Viberg (1987: 113) som för båda använder den överordnade termen *inläring* men gör en åtskillnad mellan *implicit inläring* och *explicit inläring*. Med implicit inläring förstår Viberg inläring utan undervisning och med explicit inläring åter inläring med hjälp av regler. Han betonar dock att explicit inläring inte är detsamma som formell inläring. Begreppet 'formell' syftar enligt Viberg på inläringssituationen som kan betecknas som en styrd sådan. I en formell inläringssituation förekommer främst explicit inläring, men det kan också förekomma inslag, t.ex. konversationsövningar, som möjliggör inte bara explicit utan också implicit inläring. Viberg slår nämligen fast att implicit inläring är ett viktigt inslag i alla typer av språkinläring.

Om man försöker beskriva den språkinläring som äger rum i språkbud på daghem med Vibergs termanvändning är inläringssituationen icke-formell (naturlig) om man använder traditionell lektionsbaserad språkundervisning som jämförelse. Man kan dock inte helt bortse från att språkinläringen försiggår inom en institution. I fråga om begreppsparet 'implicit'-'explicit' representerar språkinläringen på daghemsnivå

otvivelaktigt implicit inläring. Eftersom Viberg hävdar att inslag av implicit inläring ingår också i formella situationer uppstår följaktligen här frågan om inslag av explicit inläring kan ingå i sådana icke-formella situationer som språkbud på daghemsnivå representerar utan att det grundläggande naturliga utgångsläget förskjuts.

En diskussion som berör det sistnämnda förs i Canada i fråga om språkbud på skolnivå, dvs. hur man skall balansera det erfarenhetsbaserade och det analytiska i undervisningen (Stern 1990; Lyster 1998; Harley, Allen, Cummins & Swain 1990). Ch. Laurén (1999: 55–65.) har gjort en sammanfattande redogörelse för olika forskningsresultat och uppfattningar. Ch. Laurén diskuterar hur man kan utveckla den analytiska undervisning som alltid har funnits inom språkbudet utan att tumma på den grundläggande idén om naturligt tillägnande. Också U. Laurén (1991) konstaterar att andraspråkstillägnandet i språkbud främst sker i naturliga situationer men att det finns inslag av formell undervisning. Hon påpekar också att ett maximalt resultat uppnås om tillägnandet sker obemärkt men med stöd av ett visst mått av medveten inläring.

Diskussionen om erfarenhetsbaserad kontra analytisk undervisning samt implicit kontra explicit inläring kan självfallet också föras över till språkbud på daghemsnivå, men på den nivån är det knappast nyttan av grammatikundervisning och drillövningar diskussionen gäller. Snarare rör den sig kring frågor om hur mycket läraren kan göra barnen uppmärksamma på specifika drag i andraspråket, medvetandegöra själva inlärningsprocessen genom att t.ex. berömma barnen för framsteg de gjort och över huvud beröra det faktum att barnen har börjat i språkbud för att lära sig ett språk till.

2.3 Input och output

Hur tillägnar sig då inläraren ett nytt språk i naturliga situationer? Vilken form av stimuli behöver han få från omgivningen? Vilken är inlärarens egen roll i tillägnandeprocessen och vilken är samtalspartners roll? Wong Fillmore (1991: 49–69), som studerat andraspråkstillägnande i relation till social kontext, hävdar att det finns tre komponenter som är nödvändiga för att inläring skall ske: (1) inlärare som inser att de behöver lära sig målspråket och är motiverade till det, (2) målspråkstalare som behärskar sitt modersmål tillräckligt väl för att kunna ge inlärarna den stimulans dessa behöver för att kunna sätta sig in i språket och (3) en social miljö som gör att inlärare och

målspråkstalare har tillräckligt täta kontakter med varandra för att inläring skall bli möjlig. Samtliga komponenter finns med i språkbud på daghemsnivå men i varierande grad (se diskussion i Södergård 1998: 46–49).

Två grundläggande begrepp inom forskningen i andraspråksinläring är 'input' och 'output' där input står för den stimulus, det språkmaterial som omgivningen förser inläraren med, medan output står för inlärarens egna yttranden. (Se t.ex. Baker 1996: 95–115.) Olika åsikter har framlagts om vilken betydelse input respektive output har, i fråga om t.ex. mängd, beskaffenhet och kvalitet, för inläringens effektivitet och det slutliga resultatet.

En primär förutsättning för att inläring skall ske är att inläraren får tillräckligt med input på andraspråket från omgivningen. Det har självfallet diskuterats om man som inlärare måste interagera med målspråkstalare eller om man kan lära sig ett språk enbart genom att t.ex. läsa texter eller lyssna på radio. Det finns forskare (se Viberg 1987) som hävdar att det senare är möjligt, men fenomenet som sådant är av ringa intresse för språkbudsforskningen eftersom språkbud bygger på interaktion i autentiska situationer (jfr Ch. Laurén 1999: 56).

Enligt Viberg (1987: 8) består input för det första av yttranden som riktas till inläraren, för det andra av vad inläraren kan observera i den omgivande situationen, dvs. skeenden, föremål, personer och relationer mellan dessa. Genom att betona att yttrandena skall vara riktade till inläraren för att kunna fungera som input framhåller Viberg alltså samspelet mellan inläraren och den målspråkstalande omgivningen. För att inputen skall leda till språktillägnande måste inläraren enligt Viberg (ibid) dessutom kunna koppla ihop rätt språkligt element med rätt företeelse i omgivningen. I ett längre perspektiv måste inläraren också kunna upptäcka strukturen i olika yttranden och isolera de ingående elementen samt extrahera ett regelsystem med vars hjälp nya kombinationer kan göras av de inlärdade elementen.

Krashen (1987) har i sin monitormodell beskrivit sina teorier om andraspråkstillägnande med hjälp av fem hypoteser (sammanfattning i Baker 1996: 111–113) av vilka den ena går under benämningen "the input hypothesis". Krashen betonar att ett villkor för språkinläringen är att inläraren förses med begriplig input ("comprehensible input"), dvs. att han förstår det som sägs på andraspråket. För att inläringen skall bli effektiv bör inputen helst ligga något över den nivå där inläraren för tillfället befinner sig ($i + 1$). En

förutsättning för att den sålunda språkligt sett alltför krävande inputen skall bli begriplig är bl.a. att yttrandena är tillräckligt förankrade i den aktuella situationen så att inläraren via kontexten kan förstå vad som sägs. Inläraren måste således kunna dra nytta av sammanhanget men också av utomspråklig information, dvs. sin kunskap om världen (jfr Lindberg 1996: 39).

Enligt Krashen är begriplig input inte bara en förutsättning för utan också det enda som behövs för att inläraren skall förvärva insikter i andraspråkets struktur (Krashen 1987: 20–30; Lightbown & Spada 1999: 39). Förmågan att uttrycka sig på språket i fråga mognar småningom fram och det är av underordnad betydelse om inläraren har möjlighet att använda språket eller inte. Krashen (1987: 30 ff.) betonar dock andra faktorer som har betydelse, bl.a. att inlärarens affektiva filter borde vara så lågt som möjligt ("the affective filter hypothesis"). Viktigt är nämligen att inläraren har en positiv attityd till talare av målspråket, att han får komma i kontakt med språket under avslappnade former och att han har tro på sin egen förmåga. Krashen framhåller också det centrala i att språkanvändningen fyller en kommunikativ funktion.

Det finns emellertid också forskare som starkt ifrågasätter Krashens teori om att det inte behövs annat än tillräcklig mängd med begriplig input för att språktillägnande skall ske. En av dem är Swain (1985) som framlagt hypotesen om "comprehensible output". Swain hävdar att begriplig input visserligen är nödvändig men inte tillräcklig. Hon framhåller i stället betydelsen av begriplig output, att inläraren själv producerar yttranden på andraspråket. Enligt Swain är det först när inläraren själv försöker formulera budskap som han har möjlighet att komma underfund med hur andraspråket är uppbyggt. Swain (1993) har preciserat sitt påstående till att användningen ger åtminstone fyra fördelar för inläringen. För det första befrämjar användningen språkets flyt eftersom vissa färdigheter automatiseras. För det andra blir inläraren medveten om vad han kan och inte kan, dvs. han upptäcker vilka brister det finns i hans språkbehärskning. Det här medför att inläraren går vidare från att enbart koncentrera sig på den semantiska aspekten av språket ("semantic processing"), dvs. huvudförutsättningen för att han skall bli förstörd, till att också beakta språkets syntax ("syntactic processing"). För det tredje testar inläraren olika hypoteser om språkets uppbyggnad, ofta i interaktion med samtalspartnern, och för det fjärde kan inläraren få feedback från sådana som kan språket om hur begripliga och korrekt formulerade hans yttranden är.

Swain grundar sina teorier på observationer hon gjort i årskurs 6 i kanadensiska språkbads-skolor. Med hjälp av olika test har hon bedömt språkbads-elevernas kompetens i andraspråket och konstaterat att språkbads-elevernas grammatiska kompetens är på en betydligt lägre nivå än den hos jämnåriga infödda talare (angående språklig kompetens se Canale & Swain 1980; Canale 1983 och 1984; Bachman 1990; Baker 1996: 30–33). Speciellt tydligt märks skillnaden i fråga om elevernas muntliga produktion. Samtidigt visar olika test att språkbads-elevernas ämnesmässiga kunskaper mycket väl motsvarar jämförelsegruppernas. Detta tolkar Swain som ett tecken på att den input språkbads-eleverna fått i ämnesundervisningen nog varit begriplig. Swain drar alltså den slutsatsen att de brister som kan iakttas i språkbads-elevernas språkbehärskning måste ha andra orsaker än otillräcklig konfrontation med begriplig input. Till detta kommer att andra delar av språkbads-elevernas språkliga kompetens, t.ex. deras diskurskompetens och sociolingvistiska kompetens, når upp till en annan nivå.

Swain (1985: 249) framför två olika teorier om vad bristerna kan bero på. För det första ges eleverna för få möjligheter att använda andraspråket i klassrummet. För det andra finns det för litet av det hon kallar "pushed output", dvs. output som tänjer inlärares kapacitet. Swain hävdar med en viss skärpa att eleverna lär sig använda andraspråket i sådan utsträckning att de kan göra sig förstådda av lärare och kamrater men sedan stagnerar utvecklingen. Swain anser att inlärares också behöver få negativ input (jfr Schachter 1984), vilket kan tolkas som att samtalspartnern rättar eventuella fel samt via frågor tar reda på att han blivit förstådd och förstått den andra rätt.

Swain framhåller alltså produktionens betydelse för andraspråkstillägnet. Man lär sig att tala ett språk genom att tala det, slår Swain fast (1985: 249). Hon tillmäter den interaktionella anpassning och betydelseförhandling som Long (se 2.2.2) förespråkar en viss betydelse, dock inte främst för att erbjuda inlärares begriplig input utan för att framkalla, dvs. förhandla fram, begriplig output (se diskussion i Lindberg 1998).

Att notera är att Swain gjort sitt konstaterande om behovet av ökad andraspråksanvändning efter en studie av språkbad i de högre årskurserna. Detta till trots är de testresultat hon hänvisar till inte ett mått på vad eleverna lärt sig enbart på den nivån utan snarare en avspiegling av den kommunikativa kompetens eleverna nått upp till efter sju år i språkbad. Fastän själva studien hänför sig till högre årskurser kan man således inte automatiskt dra den slutsatsen att användningen av andraspråket blir viktig först där.

Ellis (1992: 45–46) har diskuterat användningens betydelse för inläringen under rubriken "learner participation" och konstaterat att det finns olika motsägande undersökningsresultat (bl.a. Selinger 1977; Naiman m.fl. 1978; Day 1984). Ellis sammanfattar diskussionen så att det inte är entydigt klart att inlärarna måste använda andraspråket för att språkinläringen skall bli effektiv. Ändå går det inte att bortse ifrån att klassrum där inlärarna erbjuds rika möjligheter till aktivt deltagande i diskussioner på andraspråket skapar en god miljö för andraspråkstillägnande. Ellis konstaterar också att relationen mellan inlärnarnas aktiva deltagande i kommunikationen och språktillägnet är komplex och beroende av många faktorer. Som viktiga faktorer nämner han inlärarens personlighet och hans färdigheter i andraspråket. Det är sannolikt att ju mera inlärarens färdigheter ökar desto viktigare blir det att han har möjlighet till produktion. Andra faktorer som inverkar är om produktionen sker på frivillig eller påtvingad grund och vilken grad av korrekthet som förväntas.

2.3.1 Anpassad input

Det finns många forskningsresultat som visar att infödda talare anpassar och förenklar sin språkanvändning i samtal med inlärare. Den främsta orsaken torde vara att de infödda talarna vill göra sig förstådda, men deras strävan resulterar samtidigt i att yttrandena blir begriplig input för inlärarna. Forskningen har koncentrerat sig dels på samtal i testsituationer, dels på samtal i naturliga situationer (t.ex. Snow & Ferguson 1977). En tredje typ av input som varit föremål för undersökning är lärares språkanvändning i klasser där många av eleverna håller på att lära sig undervisningsspråket (t.ex. Chaudron 1983). För en sammanfattning av tidiga forskningsresultat hänvisar jag till Long (1981a).

På engelska används ofta termen *foreigner talk* (t.ex. Ferguson 1975) för det anpassade språk infödda talare använder i samtal med inlärare. Long (1983: 126–141) använder termen *modified input* om yttranden som i fråga om språklig form är anpassade så att inläraren med sina begränsade kunskaper i andraspråket har en chans att förstå dem. Viberg (1987) använder termen *anpassat tal*. Anpassningen görs på alla språkliga nivåer, dvs. i fråga om uttal, intonation, talhastighet, ordanvändning, syntax m.m. Viberg (1987: 76) presenterar (med hänvisning till Hatch 1983) en sammanfattning av de karaktäristiska drag som kan iakttas i infödda talares samtal med vuxna andraspråksinlärare samt de fördelar denna anpassning medför för inläraren.

Håkansson (1986) har i en studie av lärarspråk (*teacher talk*) kunnat iaktta anmärkningsvärda skillnader i syntaktisk komplexitet mellan de yttranden som riktas till inlärare och yttranden som riktas till infödda talare. Håkansson hävdar också att många lärare har en intuitiv förmåga att förenkla sitt språk så att det anpassas till inlärnarnas förmåga. Också Ellis (1992: 40) framhåller denna intuitiva förmåga. Wong Fillmore (1985) betonar vikten av att läraren dessutom kan anpassa sitt språk enligt den feedback han får från inlärnarna.

Studierna av *foreigner talk* brukar ofta relateras till studier av det som går under benämningen *caretaker talk*, dvs. det språk som vuxna använder till barn, där man funnit samma anpassning och förenkling på alla språkliga nivåer (se t.ex. Snow & Ferguson 1977). Man har bl.a. funnit att vuxna när de samtalar med barn använder färre ord per yttrande och färre bisatser än när de talar med andra vuxna (Håkansson 1998: 99). Till kategorin samtal mellan vuxna och barn hör också samtalet mellan lärare och barn på daghem, vilket har undersökts av bl.a. Granowsky och Krossner (1970). Deras undersökning ger vid handen att vuxna som talar till barn i åldern 5–6 år förenklar sitt språk både syntaktiskt, dvs. i fråga om meningslängd och meningsbyggnad, och semantiskt, bl.a. i fråga om användning av högfrekventa ord respektive ord med lägre frekvens. I fråga om svenska som andraspråk har förskollärares språkliga anpassning studerats av bl.a. Andersson och Naucclér (1988), och i fråga om engelska som andraspråk har förskollärares språkanvändning studerats av bl.a. Kleifgen (1985).

2.3.2 Anpassad interaktion

Det finns forskare som starkt betonar samtalspartnernas roll för andraspråkstillägnet men som tillmäter den växelverkan som äger rum mellan samtalspartnern och inläraren större betydelse än samtalspartnernas vilja att anpassa sitt tal.

Den amerikanske forskaren Long (1983: 126–141) är en av dem som främst påpekat interaktionens betydelse i fråga om andraspråksinläring. Long tillerkänner anpassat tal ("modified input") en stor betydelse men anser att en modifiering av den interaktionella strukturen i samtalet, "modified interaction", är mycket viktigare (jfr Ellis 1992: 40). Enligt Long bör en analys av interaktionen också innefatta en beskrivning av yttrandenas funktion. Dessutom betonar han vikten av att man i studier av interaktionen också ägnar

uppmärksamhet åt inlärarens del av diskursen. Yttrandena studeras i sitt sammanhang, dvs. i förhållande till föregående och efterföljande yttranden.

I fråga om anpassningen av interaktionen konstaterar Long att den fyller två olika funktioner, dels att undvika problem i konversationen, dels att lösa problem när de uppstår. Long (1983) har framlagt en hypotes som går under benämningen "the interactional hypothesis". Hypotesen framläggs i två moment: (1) den modifiering av interaktionen som äger rum för att lösa kommunikationsproblem bidrar till att göra inputen begriplig och (2) begriplig input befrämjar andraspråkstillägnande (se Ellis 1992: 40). Utgångspunkten är således att det samarbete som uppstår mellan parterna ger upphov till ett inflöde som är särskilt gynnsamt för inläring (Lindberg 1996: 41).

Longs teorier om interaktionens betydelse har blivit beaktade i diskussioner om andraspråkstillägnande och det finns forskare som anser att det samarbete som äger rum för att undvika eller lösa problem t.o.m. är en förutsättning för andraspråksinläring (jfr Lindberg 1996: 44). Att notera är att det dock har varit svårt att empiriskt påvisa ett direkt samband mellan interaktion och inläring (Ellis 1992: 41; Lindberg 1998: 193). Lindberg (1996: 47–48) konstaterar emellertid att man i flera studier kunnat visa att samspel och förhandlande leder till bättre förståelse av språket. Eftersom förståelse är en förutsättning för inläring är det därför rimligt att anta att interaktionellt samtalsstöd gynnar språkinläringen, även om man inte kan fastställa interaktionens betydelse för inläringen på längre sikt (Lindberg 1996: 51).

I en artikel "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input" (1983) redogör Long för en studie av input och interaktion i konversationen mellan å ena sidan samtalspartner som båda är infödda talare, å andra sidan infödda talare och inlärare med varierande språklig bakgrund. Long tar i beaktande åtta olika interaktionsvariabler, det han kallar "measures of the modification of the interactional structure".

Interaktionsvariablerna är: (1) "conversational frames", ord som *now*, *well*, *so* m.m. för att markera övergången från ett samtalsämne till ett annat, (2) "confirmation checks", t.ex. att man med frågeton upprepar det samtalspartnern just sagt för att få bekräftelse på att man hört rätt, (3) "comprehension checks", kontroll av att man förstått samtalspartnern rätt, (4) "clarification requests", begäran om förtydligande, (5) "self-repetitions", upprepning av det man själv sagt (6) "other repetitions", partnerrepetition (Viberg 1987: 82)

och (7) "expansions", utvidgning. Den åttonde kategorin utgörs av kombinationer av de tidigare uppräknade.

Resultaten av studien visar att sju av de åtta kategorierna kunde iakttas i betydligt högre grad i samtal mellan infödda talare och inlärare än i dialoger där samtalspartnerna båda är infödda talare. Resultaten tyder således på att infödda talare strävar efter samverkan i samtal med inlärare. Enligt Long kan modifierad interaktion iakttas också i sådana dialoger där man inte kan iaktta modifierad input i fråga om t.ex. yttrandenas syntaktiska komplexitet (se också Long 1981a och Viberg 1987: 80–84).

Ett annat viktigt begrepp i Longs resonemang är 'negotiation of comprehensible input'. Viberg (1987: 80) använder termen *förhandlande* (för 'negotiation') och förklarar förhandlande som att deltagarna i samtalet gemensamt arbetar sig fram till en delad betydelse genom att anpassa språk och interaktion. Termen *förhandlande* tar alltså enligt Vibergs tolkning fasta på ömsesidigheten i ansträngningen att göra sig förstådd, medan termer som *anpassat tal* och *anpassad interaktion* beskriver en mera enkelriktad företeelse. Främst syftar de på hur den infödde talaren försöker göra sig förstådd.

Anpassningen av interaktionen behövs alltså enligt Long för att undvika problem i konversationen och för att lösa problem när de uppstår. För att undvika problem tillgriper den infödde talaren medvetet det som Long benämner "strategies". Exempel på "strategies" är att målspråkstalaren överlåter valet av samtalsämne till inläraren eller väljer samtalsämnen som inläraren kan uttala sig om. Samtalet handlar ofta om det som finns här och nu. Målspråkstalaren uppehåller sig inte längre än nödvändigt vid samma samtalsämne och markerar övergången till något nytt.

Om problem ändå uppstår tillgriper den infödde talaren det som Long benämner "tactics". Med "tactics" avser han åtgärder som talaren går in för spontant utan desto längre tid för reflektion i sådana skeden då dialogen löper risk att komma av sig. Som exempel på "tactics" nämner Long att målspråkstalaren accepterar oavsiktliga byten av samtalsämne, begär förtydligande av det inläraren sagt, kontrollerar att han förstått inläraren rätt samt accepterar tvetydiga svar. Det finns också åtgärder som fungerar som både "strategies" och "tactics", t.ex. långsam talhastighet och betoning av nyckelord, men de flesta hänförs till endera gruppen.

Resultaten av Longs studie visar på att det finns metoder med vilka den infödda talaren kan locka med inläraren i en dialog på andraspråket och knep som han kan tillgripa för att hjälpa inläraren att förstå det som sägs till honom och själv ge ändamålsenliga svar. I det avseendet har undersökningsresultaten självfallet relevans också för språkbadsundervisningen. Long gjorde emellertid sin studie i en laboratoriesituation under kontrollerade former och deltagarna i hans test var vuxna som arbetade i matchade par. Det Long således har kunnat identifiera är drag som är typiska i konversationen mellan infödda talare och inlärare i situationer där det viktiga tycks vara att dialogen flyter. Lindberg (1996: 44) påpekar också att många samtal mellan inlärare och infödda talare inte alls kännetecknas av den välvilja från den infödde talarens sida som Long beskriver. I det här avseendet torde dock samtal mellan lärare och elev i språkbad inta en särställning eftersom man inte kan förvänta sig endast välvilja från lärarens sida utan också ett professionellt grepp.

Long nämner inte explicit huruvida han anser det vara nödvändigt för språktillägnet att inläraren också talar andraspråket. Eftersom hans utgångspunkt är att dialogen skall flyta på andraspråket torde det emellertid vara underförstått att det är just för att inläraren skall kunna delta aktivt i diskussioner som den interaktionella anpassningen behövs. Long (1983) nämner inte heller om det i ovan nämnda studie var angeläget att inlärarna blev delaktiga av en viss information eller kunde handla på ett visst sätt, utan han koncentrerar sig på de åtgärder som leder till en fungerande dialog. I den typ av interaktion mellan infödd talare och inlärare som klassrumssituationer i språkbad representerar är däremot överföringen av budskapet i de flesta fall det väsentliga, och det är ofta läraren som styr samtalsämnet (se Chaudron 1988; Tardif 1994; Södergård 1998).

Longs teorier om interaktionen mellan infödda talare och inlärare har som framgång beröringspunkter med interaktionen i språkbad. Det som dock främst skiljer samtalet mellan lärare och elev i språkbad från de konstruerade situationerna i Longs studie är att premisserna för fungerande samtal är annorlunda. I Longs studie krävdes samarbete mellan den infödde talaren och inläraren för att de över huvud taget skulle kunna samtala, och inläraren måste använda andraspråket för att göra sig förstådd. I språkbad kan barnen göra sig förstådda på sitt förstaspråk och via det t.ex. kontrollera att de uppfattat läraren rätt. Dialogen kommer följaktligen inte av sig för att barnen inte kommer på hur de kan formulera det de vill säga. Eftersom det inte finns samma behov för språkbadseleverna att använda andraspråket för att kunna konversera med samtalspartnern måste det således

finnas något annat motiv som sporrar dem att försöka formulera sig begripligt på andraspråket.

Att notera är också att alla forskare inte gör samma distinktion som Long (1983) mellan å ena sidan anpassat tal och å andra sidan anpassad interaktion. Met (1994: 168–169) har i en artikel "Teaching Content Through a Second Language", som grundar sig på studier i språkbadsklasser, sammanfattat alla de sätt på vilka läraren försöker göra det han eller hon säger begripligt för eleverna. I Mets uppräknning ingår både sådant som Long hänför till "modified input" (t.ex. användning av ord med högre frekvens) och sådant som Long betraktar som "modified interaction" (t.ex. upprepningar).

Tardif (1994: 466–481) redogör i en artikel "Classroom teacher talk" för en studie av sex olika lärares språkanvändning och inte heller hon gör någon skarp avgränsning mellan anpassat tal och anpassad interaktion. Tardif kunde identifiera fem olika strategier som lärarna använde för att hjälpa barnen förstå andraspråket och använda det själva, dvs. a) upprepning av det tidigare sagda, b) erbjudande av språklig modell, c) information, dvs. förtydligande förklaringar, d) utvidgning och e) lärarfrågor ("teacher questions"), dvs. frågor vars huvudsakliga funktion är att få eleverna att aktivt delta i kommunikationen. Tardifs studie behandlar således klart också det som Long klassificerar som interaktionsvariabler trots att hon presenterar den som en studie av *teacher talk*.

En intressant studie som har relevans för diskussionen om input, output respektive interaktion är Döpkes (1992) undersökning av hur barn blir tvåspråkiga i hemmiljö där föräldrarna har olika modersmål. I sin bok *One parent one language. An interactional approach* redogör Döpke för några fallstudier där hon observerat barn och föräldrar i familjer där den ena föräldern talar tyska och den andra engelska. Döpke hävdar att barn lär sig språket av sina föräldrar och att föräldrarna är medvetna om sin roll som lärare. Det sistnämnda gör att hennes problemformulering och sätt att närma sig problemet har beröringspunkter med studier av samtal mellan lärare och elever.

Föremål för Döpkes intresse är familjer som i fråga om språkval följer principen "en förälder-ett språk". Döpke vill veta vad det är som gör att barnen i vissa av dessa familjer blir aktivt tvåspråkiga medan barnen i andra familjer inte blir det – trots att de följer samma princip. Döpke har granskat problemet utgående från förhållandet mellan barnens grad av tvåspråkighet och den verbala input som föräldrarna förser barnen med. De

variabler hon valt att studera närmare är föräldrarnas konsekvens i fråga om valet av språk, förväntningar på barnets språkanvändning, medvetenhet om barnens behov av uppmärksamhet och samspel samt föräldrarnas tendenser att lära barnen formella aspekter av det lingvistiska systemet.

Döpke konstaterar att även om det numera är allmänt känt och accepterat att vuxna talar med barn på ett annat sätt än med andra vuxna är det inte tillräckligt kartlagt hur anpassningen av språket påverkar barnens språktillägnande. Hon utgår emellertid från att varje drag som skiljer det språk vuxna använder i samtal med små barn från det språk de använder när de vänder sig till andra vuxna och äldre barn kan uppfattas som en potentiell undervisningsteknik.

Döpkes syfte är att finna korrelationen mellan föräldrarnas språkanvändning och barnens aktiva tillägnande av det hon kallar minoritetsspråket, dvs. det språk som barnen behärskar sämre. Olika undervisningstekniker hon kunnat iaktta är t.ex. att föräldrarna förser barnet med verbala modeller, upprepar språklig information eller lockar fram verbal aktivitet hos barnet. Döpke använder också en detaljerad modell för kategorisering av olika yttranden enligt vilken typ av undervisningsteknik de representerar. Yttrandena kategoriseras först som antingen a) "vocabulary teaching techniques" (utvidgar barnets ordförråd), b) "grammar teaching techniques" (ökar barnets insikter i språkets grammatik) eller c) "techniques with unspecified goals/not teaching oriented utterances" (yttranden utan speciella pedagogiska mål). Därpå följer en fortsatt finindelning. (Se närmare Döpke 1992: 143–171.)

Det som gör Döpkes studie mest intressant med tanke på min studie är att hon vill få fram vad det är i den vuxnas språkanvändning som utlöser användning av minoritetsspråket. Döpke (1992: 56) påpekar utgående från sin studie och med hänvisning till bl.a. Saunders (1982) hur viktigt det är att man försöker få fram svar på minoritetsspråket, och hon rekommenderar det som hon kallar "the what-strategy" med vilken föräldern signalerar att han inte går vidare i samtalet förrän barnet använder "rätt" språk. Hon påpekar att om föräldern nöjer sig med att tilltala sitt barn på minoritetsspråket utan att förvänta sig svar på samma språk finns det risk för att barnets kompetens i språket i fråga förblir på det receptiva stadiet.

2.3.3 Output i språkbåd på daghemsnivå

En av grundtankarna i språkbådsdidaktiken är att barnen skall tillägna sig det nya språket genom att använda det i ändamålsenlig kommunikation i naturliga sammanhang. Ch. Laurén (1999: 82) konstaterar med hänvisning till bl.a. Swain och Lapkin (1982) följande om språkbåd: "andraspråket tillägnas ungefär som förstaspråket, genom interaktion med folk som talar språket i verkliga situationer där man har ett verkligt budskap". De föräldrar som på 1980-talet var med om att starta den första språkbådsgruppen hade en vision och en önskan om att språkbåd skulle ge deras barn goda aktiva färdigheter i andraspråket, dvs. bättre förmåga och större beredskap att använda svenska i dagligt liv än de kunde få via traditionell språkundervisning (Buss & Laurén 1997a: 8–12).

Trots att principen om användning är klar tycks det dock råda en viss osäkerhet bland språkbådslärarna, åtminstone på daghemsnivå, om i vilken utsträckning och med hurdana medvetna strategier de kan locka barnen till andraspråksanvändning utan att därmed bryta mot principen om att tillägnandet skall ske på ett naturligt sätt (Mård 1995: 141–151, 1996: 31–45, 1997a: 8–9). Bland de finländska forskarna har emellertid Mård (1997a: 73–82) tydligt tagit ställning för att barnen redan på daghemsnivå skall motiveras till att använda andraspråket. Hon betonar främst två aspekter av användningen. Dels bör barnen vänja sig att använda svenska även i de fall där de kan göra sig förstådda på finska, detta gäller t.ex. kommunikationen med språkbådspersonalen, dels bör de utveckla färdigheter i att kommunicera med enspråkigt svenska barn och vuxna.

Mård ger med hänvisning till den amerikanska forskaren Tough (1985) en rekommendation i fem punkter för hur läraren bör gå tillväga för att hjälpa barnen att bygga upp sitt andraspråk. Rekommendationen grundar sig på Toughs (1985: 35–36) undersökning av språkundervisning för invandrabarn. Huvudtanken är att barnens kommunikationsbehov skall få styra planeringen och verksamheten i daghemmet. Enligt Tough behöver barnen språk bl.a. för att få uppmärksamhet och uppmuntran, identifiera och kommentera objekt och sina egna och andras handlingar, be om tillstånd att ta ett objekt eller att utföra en handling, följa instruktioner och ge instruktioner till andra samt för att försvara sig själva (Mårds översättning 1997a; 74–75).

Gage och Berliner (1998: 35) framhåller att de förväntningar läraren har på barnen skall vara i nivå med barnens kapacitet och detta torde gälla också andraspråksproduktionen. De konstaterar också att lärare i många fall förväntar sig för litet av eleverna. För låga

förväntningar kan vara negativa i sig eftersom bl.a. en undersökning gjord av Dusek (1985) visar att elevernas prestationer påverkas av lärarens förväntningar i såväl positiv som negativ riktning (via Gage & Berliner 1998: 35). Gage och Berliner (1998: 413) framhåller också det enorma inflytande läraren har över sin klass eller barngrupp (“[the teacher’s] enormous power”). Lärarens ställning som auktoritet bidrar till att läraren i hög utsträckning har möjlighet att styra vad som sker i klassrummet i den riktning han eller hon vill. Gage och Berliner (1998: 413) påpekar också att skolbarn är uppmärksamma och snabbt rättar sitt beteende efter vad de räknar med att läraren förväntar sig av dem, något som torde stämma in på yngre barn i lika hög grad. Enligt detta sätt att se kan således barnens benägenhet att använda andraspråket ha direkt samband med lärarens förväntningar.

Den katalanske språkbadsdidaktikern Artigal (1992: 147–154) anser att barnen borde vänjas vid andraspråksproduktion redan i ett tidigt skede. Artigal hävdar att barnen har möjlighet att använda andraspråket i meningsfull produktion om läraren blott skapar tillräckligt starka ramar för det. Artigal har utvecklat en serie didaktiska berättelser som bygger på tanken om ett gemensamt territorium för språkanvändning (“joint output territorium”) som läraren och barnen bygger upp tillsammans. Kommunikationen under framförandet av berättelserna sker genom gester och användning av bestämda fraser. Fraserna består av helfraser (“formulaic speech”) som innehåller korrekta grammatiska konstruktioner som barnen i början inte har resurser att producera spontant. (Se också Mård 1997a.)

Som avslutning på diskussionen om input, output, respektive interaktion vill jag citera den katalanske språkbadsforskaren Arnau (1994a: 47–76) som i en studie av kommunikationen mellan lärare och barn i språkbad på daghemsnivå med hänvisning till olika forskare (bl.a. Krashen 1981, Terrell 1981, Long 1983 och Swain 1985) har lagt fram en sammanfattande hypotes om hur optimala betingelser för andraspråkstillägnande i språkbad kan skapas. Viktiga förutsättningar är enligt Arnau (1994a: 52) bl.a. att språket stöds av kontexten, att budskapet är det väsentliga, inte koden, och att eleven tillåts gå framåt i egen takt och uttrycka sig enligt sina egna resurser. Arnau betonar också att eleven behöver ges rikligt med tillfällen att använda L2 i naturliga sammanhang, men därutöver måste man medvetet skapa situationer där eleven aktivt kan delta i samtalen och där man anpassar kommunikationen efter elevens språkliga förmåga.

3. TIDIGARE FORSKNING I SPRÅKBAD PÅ DAGHEMSNIVÅ

Språkbadet i Canada har varit föremål för forskning ända sedan starten 1965 (Stanutz 1992: 78–79; Swain 1996). Den tidiga språkbadsforskningen kännetecknades av ett stort intresse för produkten, dvs. de mätbara kunskaper och färdigheter som barnen förvärvat efter en bestämd tid i språkbad (Lambert & Tucker 1972; Swain & Lapkin 1982). Detta hade naturligt nog sin förklaring i att man ville försäkra sig om att språkbadsundervisningen uppnådde lika goda ämnesmässiga och språkliga resultat som den reguljära undervisningen. Småningom kom också mera klassrumsorienterad forskning in i bilden (bl.a. Harley m.fl. 1990). De kanadensiska studierna omfattar främst språkbad på skolnivå, men t.ex. Weber och Tardif (1990, 1991) har observerat språkbadsgrupper i daghemmen.

Den tidiga forskningen inom språkbadet i Finland, för vilken Vasa universitet gick i spetsen, var också produktorienterad med en lingvistisk och kvantitativ utgångspunkt. Denna inriktning gav forskarna möjlighet att jämföra resultaten med de resultat som uppnåtts i Canada. För en närmare redogörelse för vilka undersökningar som gjorts inom det finländska språkbadet på olika nivåer samt vilka aspekter av språkbehärskning som studerats hänvisar jag till Björklund (1996: 23–24) och Ch. Laurén (1999).

Trots att forskningen i början var inriktad på resultaten och barnens prestationer mättes med hjälp av olika lingvistiska och kommunikativa test har det dock alltid varit praxis bland forskarna vid Vasa universitet att bekanta sig med språkbad i praktiken. Forskarna har således gått ut till daghemmen och skolorna och följt med vad som händer i klassrummen. Det här har gett dem möjlighet att bättre förstå de skeenden och processer som ligger bakom de resultat de kunnat iakta. Speciellt när forskningen gäller barn i förskolåldern betonas vikten av att man tillämpar ett s.k. etnografiskt grepp, dvs. att forskaren tillbringar mycket tid tillsammans med de barn han vill studera, lär känna dem och utvecklar ett gott förhållande till dem (Ch. Laurén 1999: 94; jfr Foster 1990: 191 ff.). De finländska forskarnas täta kontakter med fältet kan jämföras med språkbadsforskningen i Katalonien där uppföljningen främst varit klassrumsorienterad (Arnau 1994a, 1994b; Björklund 1996: 22).

3.1 Förståelse av andraspråket

Den allra första språkbadsgruppen i Vasa började på daghem 1987 och den följdes av en ny grupp hösten 1988. De första språkbadsgruppernas framsteg tilldrog sig självfallet stort intresse bland såväl föräldrar och lärare som forskare, eftersom språkbad som undervisningsform var något helt nytt i vårt land. Studierna av barnens språkliga utveckling inleddes följaktligen redan på daghemsnivå.

Eftersom verksamheten i språkbadsdaghemmen gick helt på svenska var man bl.a. angelägen om att få bekräftelse på att barnens förstaspråk inte blev lidande. Således beskriver Vesterbacka i sin rapport *Elever i språkbadsskola. Social bakgrund och tidig språkutveckling* (1991) såväl språkbadsbarnens förstaspråksutveckling som deras andraspråksutveckling. I fråga om förstaspråket visade sammanlagt fem delprov inte någon skillnad mellan språkbadsbarnen och deras jämnåriga enspråkigt finska jämförelsegrupper.

I fråga om andraspråksutvecklingen följer Vesterbacka de båda barngrupperna upp till årskurs ett i skolan, men med tanke på min undersökning är det främst de resultat hon kunnat iaktta på daghemsnivå som är av intresse. Det som Vesterbacka (1991: 99–118) i huvudsak koncentrerar sig på är barnens förståelse av andraspråket. Det här gör hon med hänvisning till Swain och Lapkin (1982: 6) som påpekat att förståelsen bör stå i centrum under de första åren av språkbad eftersom förståelse oftast föregår produktion vid naturligt tillägnande av språk.

Vesterbacka mäter barnens andraspråksförståelse med hjälp av ett standardiserat, s.k. språkligt impressivt test (SIT) som främst beaktar grammatiska aspekter av språket. Barnen testades i mitten av vårterminen i daghemmet och under vårterminen följande år i skolan. Därigenom var det möjligt att undersöka hur barnens förståelse av svenska hade ökat under ett års tid. Vesterbackas testgrupper skiljer sig från den språkbadsgrupp jag observerat såtillvida att barnen började i språkbad som 6-åringar och deltog endast ett år i språkbad på daghem. När de genomgick SIT-testet i daghemmet hade de således deltagit i språkbad endast 7–8 månader och exponerats för andraspråket lika länge som de barn jag undersöker gjort i mitten av vårterminen första året. Åldersmässigt är de däremot på samma nivå som barnen i min grupp under vårterminen andra året.

SIT-testet, som baserar sig på 46 bildserier med tillhörande exempelmeningar, mäter förståelse av ord som hör till ordklasserna substantiv, verb, adjektiv, adverb, prepositioner och konjunktioner. Dessutom mäts förståelsen av negationer, substantivens pluralformer och verbens tempusformer. (Vesterbacka 1991: 102–103.) Vesterbacka hade hypotetiskt antagit att språkbads eleverna först lär sig uppfatta innehållstunga ordklasser som substantiv och verb samt distinktionen mellan jakande och nekande satser. Studier av barns förstaspråk har visat att substantiv är de första element som barn bygger upp sitt språk kring samt att verben också intar en central ställning (se t.ex. Gentner 1982; Dietrich 1990). Det har också framkommit att barn i ett tidigt skede lär sig negationernas funktion (se t.ex. Bloom och Lahey 1978). Vesterbackas hypotes bekräftades också av testresultaten där just substantiv, verb och negationer visade sig vara de lättaste klasserna. Att språkbadsbarn tidigt lär sig uppfatta skillnader mellan jakande och nekande form torde ha bl.a. pragmatiska orsaker. Det är t.ex. viktigt för dem att veta skillnaden mellan vad de får och inte får göra.

De svåraste ordklasserna utgjordes av pronomen och adverb. Svårigheterna med pronomen betraktar Vesterbacka som rent språkliga och anger som tänkbar förklaring att pronomen kan vara svåra att urskilja därför att de ofta är korta och inte innehållsmässigt så tunga. Vesterbacka påpekar dock att vissa svårigheter kan ha samband med kognitiv mognad och minneskapacitet. Överlag visade Vesterbackas test att prestationerna varierade mycket mellan de enskilda eleverna vid båda tillfällena.

Redan i daghemmet kunde hälften av eleverna förstå komparativ och superlativ rätt och göra distinktion mellan presens och perfekt. Dessa båda färdigheter förbättrades också märkbart till det senare testtillfället. Det som språkbads eleverna hade uppenbara svårigheter med också vid det senare tillfället var bl.a. distinktionen singularis-pluralis. Testresultaten antyder att språkbads eleverna i snabb takt lärt sig att differentiera viktiga grammatiska kategorier som är betydelsefulla för en funktionell användning av språket, t.ex. tempusböjning, genitiv och adjektivets komparation. Däremot hade barnen inte en klar uppfattning om användningen av substantivets artikel (Vesterbacka 1991: 160).

En studie som i sin helhet är inriktad på förståelse av andraspråket är Mårds rapport *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem* från 1994. I undersökningen deltog barn i åldern 5–6 år från tre daghem på tre olika orter i Finland. Mård använde sig av två förståelsetest, det grammatiska SIT-testet och ett instruktionstest som var mera inriktat på kommunikativa aspekter av språkanvändningen. Med hjälp av testen ville Mård visa vilka

detaljer i svenska språket som är oproblematiska respektive problematiska för språkbadsbarnen samt hur deras behärskning av svenska i fråga om de detaljer som testen mäter förhåller sig till kunskaperna hos enspråkigt svenska daghemsbarn i samma ålder. Testen genomfördes när barnen deltagit 6–10 månader i språkbad.

Mård (1994a: 47) analyserade resultaten av SIT-testet ur en kompletterande kvalitativ synvinkel. Också barnen i Mårds test klarade av substantiv, verb och negationer medan t.ex. adverb och prepositioner beredde svårigheter. Mård tolkar resultaten som att barnen under sitt första år i språkbad lär sig uppfatta det grövsta och viktigaste budskapet i lärarens tal (1994a: 49). Det som också vållade problem var vissa pronomen, pluralformer och futurumformen av verb. Mård hade förväntat sig att svenskans prepositioner skulle vara problematiska eftersom barnen i sitt förstaspråk lärt sig uttrycka spatiala relationer med kasusändelser. Detta till trots visade testet att språkbadsbarnen förstått över hälften av alla prepositioner rätt. Mård framlägger dock ett antagande om att t.ex. prepositioner och adverb inte är så viktiga med tanke på barnens kommunikativa behov och att behärskning av dessa ordklasser därför uppnås senare.

Mård (1994a: 67) riktade emellertid kritik mot SIT-testet därför att det är grammatiskt betonat. Eftersom språkbadsbarnen tillägnar sig svenska i meningsfulla situationer genom mångsidig kommunikation är just den grammatiska kompetensen den minst viktiga för dem. Mård hade därför i samarbete med Vesterbacka utarbetat ett instruktionstest som är mera anpassat till språkbadsdidaktiken såtillvida att det erbjuder en stark kontext och möjlighet till kommunikation. Barnen genomgick testet individuellt. Testet utgår från en halvfärdig bild som barnet enligt instruktioner från testledaren skall rita färdig med hjälp av pennor i olika färger. Instruktionerna omfattade delområdena färg, plats, handling, antal och föremål.

En kvantitativ analys (Mård 1994a: 95–96) visade att barnen klarade av instruktionstestet väl och i genomsnitt uppnådde goda resultat i förhållande till de optimala. Skillnaden mellan de lägsta och högsta prestationerna var dock stor. Språkbadsbarnen klarade också testet väl i jämförelse med sina svenskspråkiga jämnåriga. Skillnaderna mellan 5-åringar och 6-åringar var små och Mård tolkar dem som kognitiva snarare än språkliga.

En kvalitativ analys (Mård 1994a: 97) visade bl.a. att barnen hade lätt att förstå ord som *äpplet*, *fönstret* och *blomman* samt ord som betecknade kroppsdelar. Däremot hade barnen problem med vissa ord (*vägen*, *gardiner*) som eventuellt inte förekommer så ofta

i daghemskontext. I fråga om namn på färger klarade sig flickorna bättre än pojkarna men färgerna var inte oproblematiska för någöndera gruppen. Mårds påpekande om färgerna är intressant med tanke på att namn på färger torde ha använts regelbundet, också rent metodiskt, av läraren från första början. Mård konstaterar också att barnen har en tendens att koncentrera sig på de innehållstunga orden och bortse från detaljer. I en fras som *mitt på taket* fångades barnens uppmärksamhet således främst av ordet *taket*. Barnen hade också problem med räkneorden i fraser som anger antal (*fyra äpplen*). Mård (1994a: 98–101) har en teori om att det sistnämnda kan bero på att språkbadsbarnen tillägnar sig svenska genom holistisk inläring (holofraser) vilket gör att de inte kan uppfatta de enskilda komponenterna i det budskap som riktas till dem. Sammantaget visade dock de båda testen att barnen hade tillägnat sig sådana ord och uttryck som enspråkigt svenska barn i deras ålder känner till och som är meningsfulla för kommunikationen i den åldern.

Mårds test visade att språkbadsbarnen framgångsrikt lärt sig kommunicera med en svensktalande person när kommunikationen sker på deras egna villkor. Det här innebär tillgång till stark kontext och andra typer av ledtrådar och tillåtelse för dem att själva använda sitt förstaspråk. Mård (1994a: 122) konstaterar sammanfattningsvis att barnen med Cummins (1984: 130–138) termer uttryckt tillägnat sig interpersonell kommunikativ basfärdighet, vilket betyder att de klarar sig bra i kontextrika och kognitivt mindre krävande kommunikationssituationer. Mård (1994a: 123) konstaterar emellertid att man vid test av barns lingvistiska färdigheter också måste beakta att andra faktorer än språkbehärskning kan inverka på resultaten. Sådana faktorer är barnens allmänna kognitiva utveckling samt t.ex. deras minneskapacitet och perceptionsförmåga.

Viinisalo (1995) har också i en avhandling pro gradu undersökt finska språkbadsbarns förståelse av svenska, och hennes studie är såtillvida intressant att den är utförd i daghemsmiljö i autentiska situationer och till sin inriktning kvalitativ. Viinisalo gjorde sina observationer i ett språkbadsdaghem i Helsingfors och de barn hon studerade var 5- och 6-åringar. De flesta av de observerade barnen hade börjat i språkbad som 3-åringar och således deltagit i språkbad ungefär tre år vid tidpunkten för materialinsamlingen.

Ett av Viinisalos syften var att få fram en alternativ metod till de kvantitativa test med vilka språkbadsbarnens andraspråksförståelse dittills testats. Viinisalo undersökte sitt material med hjälp av samtalsanalys och hon byggde sin metod på teorier om att man i en samtalsituation automatiskt ger uttryck för om man förstått samtalspartners yttrande

eller inte (jfr Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Detta beror på att de olika turerna i en dialog på ett naturligt sätt är bundna till varandra.

Viinisalo konstaterade att barnen föreföll att förstå svenska väl trots att de i de flesta situationer använde finska också i samtal med läraren. Viinisalo undersökte främst hur språkbadsbarn med språkliga medel visar att de förstår. Som dylika språkliga medel betraktar hon att barnen upprepar det läraren sagt och ställer frågor t.ex. för att försäkra sig om att de förstått rätt eller få bekräftelse på att de uppfattat någon detalj fel. Att barnen frågar vad ett enskilt ord i lärarens yttrande betyder ser hon som ett tecken på att de förstått allt det övriga som läraren sagt. Andra tecken på förståelse är att barnen korrigerar läraren, att de fortsätter på yttranden som läraren har påbörjat eller att de grammatikaliskt binder ihop sina egna yttranden med lärarens. Viinisalo påpekar dock att de sistnämnda kategorierna förutsätter förståelse av den grammatikaliska strukturen. Det här vållade inga problem i hennes studie eftersom de barn hon observerade redan hade en god kännedom om svenska.

Viinisalos iakttagelser om att barnen förstod svenska är i sig inte överraskande eftersom hon valt en grupp som deltagit i språkbad i tre års tid och barnen egentligen måste lära sig "förstå" från allra första dagen i språkbad. Som studieobjekt lämpade sig emellertid de här barnen väl eftersom de hunnit så långt i sin andraspråksutveckling att de försåg henne med rikligt med data för det hon ville undersöka. Med utgångspunkt i barnens agerande kunde Viinisalo alltså konstatera att det finns olika verbala uttryckssätt som kan tolkas som tecken på att barnen förstått vad läraren säger till dem.

I min egen studie av 5-åringar under inskolningsperioden (Södergård 1998) tog jag också ställning till hur barnen gav uttryck för att de förstod vad läraren sade till dem. Eftersom jag främst var intresserad av lärarens språkanvändning gjorde jag dock ingen systematisk uppföljning. Det jag använde som måttstock var att barnen antingen verbalt via frågor och kommentarer visade att de uppfattat innehållet i lärarens yttrande eller att de genom att handla på ett adekvat sätt visade att de förstått t.ex. en uppmaning. Det osäkra i att använda barnens korrekta agerande som ett tecken på förståelse är att man vid kollektiva uppmaningar inte kan bedöma om alla barn som följer lärarens uppmaning faktiskt förstått budskapet eller om de helt enkelt iakttar hur andra gör. Att förmoda är likväl att lärarens verbala yttranden, tack vare att de upprepas, knyts ihop med handlingen så att de barn som i början handlat rätt genom att iaktta andra får grepp om budskapet genom att utföra uppgiften.

3.2 Produktion av andraspråket

Den första studien av språkbadsbarnens tidiga andraspråksproduktion gjordes av Vesterbacka (1991: 119–155) och populationen utgjordes således av de två första språkbadsgrupperna i Vasa. Under det första året gjordes inga test av produktionen eftersom det ansågs viktigt att barnen i lugn och ro fick bekanta sig med det nya språket utan att försättas i testsituationer som de eventuellt ännu inte behärskade. Eftersom det trots det var angeläget att följa med hur barnens användning av andraspråket kom igång och utvecklades bad Vesterbacka (1991: 119–135) daghemspersonalen anteckna de yttranden som barnen gjorde på andraspråket och dessa anteckningar utgjorde således material för undersökningen.

Vesterbackas material är intressant såtillvida att observationerna har gjorts under den dagliga verksamheten och de yttranden som nedskrivits har förekommit i naturliga sammanhang. Att personalen vistas tillsammans med barnen i alla situationer under dagen medför dessutom att observationerna täcker hela dagsprogrammet. Vesterbacka (1991: 119) påtalar dock själv vissa nackdelar med att materialet insamlats på detta relativt okonventionella sätt. För det första är anteckningarna selektivt gjorda. Ansvar för vad som antecknades och hur det gjordes föll alltså på lärarna, och lärarna kunde föra dagbok över andraspråksanvändningen endast i den mån deras egentliga arbetsuppgifter tillät. För det andra innehåller anteckningarna ofta otillräckligt med kontext för de enskilda yttrandena.

Det visade sig att det som lärarna främst observerat var variationer i elevernas yttranden samt nya drag i deras användning av svenska. Vesterbacka erhöll tillräckligt med material för att hon skulle kunna göra en kategorisering av yttrandena i olika huvudgrupper. De grupper hon gick in för var kodväxling, språkliga reflexioner, ritualiserad kontextbunden holistisk inlärning och kreativ egenproduktion. Jag kommer i det följande att kort kommentera alla kategorier i Vesterbackas indelning eftersom jag kan förvänta mig att finna exempel på samma typer av språkanvändning i mitt eget material.

Enligt Vesterbackas definition innebär kodväxling (“code switching”) att två språk används i diskursen så att delar av ett språk alternerar med delar av ett annat språk. Delarnas längd kan variera från ett morfem till ett yttrande (se närmare Vesterbacka 1991: 120–123; jfr Hamers & Blanc 1989: 148–149). De yttranden som Vesterbacka (1991: 122) räknar som kodväxling är meningar där eleverna i första hand använder sitt

förstaspråk men där element från andraspråket ingår. Eleverna är medvetna om att de kodväxlar och företeelsen förekommer endast i konversation med läraren och andra språkbads elever där den är meningsfull (jfr Beatens Beardsmore 1986: 138). Kodväxlingen sker också närmast på lexikal nivå.

Vesterbacka (1991: 123–128) redogör med hänvisning till Arnberg (1988: 42–43) för vissa situationer och förhållanden som lätt utlöser kodväxling. Dylika förhållanden uppstår enligt Arnberg bl.a. ifall a) man saknar ett ord i ett av språken, b) vissa aktiviteter har upplevts endast i samband med ett av språken, c) man önskar skapa en särskild kommunikationseffekt, d) man fortsätter till följd av utlösningseffekten att tala det språk som senast använts och e) man önskar poängtera gruppsolidaritet. Vesterbacka lade dessutom till en punkt f) vissa ord hör intimt ihop med inläringssituationen. Av de sammanlagt 43 exempel på andraspråksproduktion som Vesterbacka nämner hänför sig hela 18 till gruppen kodväxling.

Den andra huvudgruppen i indelningen av barnens andraspråksproduktion har Vesterbacka (1991: 128) gett namnet språkliga reflexioner. Hit räknar hon t.ex. de fall där barnen gör jämförelser mellan språken och eventuellt kommenterar sin egen språkanvändning samt de fall där barnen visar prov på humor och leker med språket för att skapa effekt.

Den tredje huvudgruppen benämns kontextbunden holistisk inläring. Andra uttryck för samma begrepp är helfrasinläring och rutininläring. Vesterbacka (1991: 129) konstaterar med hänvisning till Permer (1987) och Söderbergh (1979) att holistisk inläring är ett känt begrepp också inom förstaspråksforskningen.

Enligt Vesterbacka (1991: 129) kännetecknas holistisk inläring av att oanalyserade ordsekvenser lärs in utan att inläraren känner till den bakomliggande grammatiken. Strukturen är i allmänhet korrekt, eftersom inläraren imiterar korrekta språkmodeller, men den varierar inte. Som exempel kan nämnas uppmaningen *Vi ska gå ut* som vissa barn överför direkt till en fråga som inleds med finskans *onko* ('är det'): *Onko Viskagåut?* Däremot har användaren en klar uppfattning om frasens helhetsbetydelse och använder den i lämpliga situationer. Wong Fillmore (1979) anser att holofrasernas funktion är att åstadkomma interaktion med motparten snarare än att överföra ett budskap. Axelsson (1988: 199) påpekar att inläraren genom användningen av holofraser kan ge ett intryck av att kunna mera än han egentligen kan. Vesterbacka (1991: 129–134) diskuterar också

olika typer av holofraser samt olika forskares syn på hur gränsen mellan holofraser och annan produktion skall dras. Av Vesterbackas exempel (1991: 132–133) hör ett tiotal till kategorin holistisk inläring.

Den sista huvudgruppen i Vesterbackas indelning är kreativ egenproduktion. Till den gruppen hänför hon yttranden som inte specifikt hör ihop med det som omtalas i daghemsmiljön. Element av holofraser kan ingå men de kombineras med nya element. Vidare är satserna ofta bristfälliga och grammatiskt oriktiga. Deras viktigaste funktion är att förmedla ett budskap (jfr Wong Fillmore ovan). Vesterbacka fann sammanlagt ett tiotal exempel på kreativ egenproduktion i sitt material.

Vesterbackas beskrivning av barnens andraspråksproduktion lyfter fram kodväxling och holofraser. Det förtjänar också att framhållas att den här typen av produktion är ett naturligt inslag i barnens andraspråksutveckling, så att t.ex. kodväxling inte tolkas som ett tecken på att barnen blandar ihop sina språk. Det finns ändå orsak att misstänka att den stora förekomsten av kodväxling och holofraser i Vesterbackas material kan ha ett visst samband med insamlingsmetoden. Det man får fråga sig är alltså om den här typen av produktion är så utmärkande för det faktiska språkbruket som materialet antyder eller om det snarare är så att det är just den här typen av yttranden som bevarats i språkbads-lärarnas minne och följaktligen blivit antecknade.

Mårds rapport *Fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket* (1997a) hänför sig också till daghemsnivån. Mårds undersökning är en fallstudie och hon har valt att observera barn med olika sociala stilar (se närmare Mård 1997a: 10–13), dvs. två barn som är talföra, svarsbenägna och sällskapliga och två andra som är deras motsatser. Mård undersöker barnens andraspråksproduktion på performansnivå. Hon koncentrerar sig således på själva produkten och inte på tillägnandeprocessen trots att hon också följt de fyra barnen i daghemmets vardag.

Det huvudsakliga materialet utgörs av videoinspelningar av barnen i tre utvalda kommunikationssituationer som äger rum utanför det egentliga programmet i språkbadsgruppen. De tre kommunikationssituationerna har hon benämnt sagouppgift, bokuppgift och fästisuppgift. De teman hon valt är sådana som hon räknar med att barnen har erfarenhet av från språkbadsdaghemmet och dessutom gärna vill och kan diskutera i samtal med andra.

Sagouppgiften går ut på att barnen två och två tillsammans får återge två berättelser med hjälp av pappersfigurer och en scenariobild. Uppgiften bygger på två av Artigals didaktiska berättelser (se avsnitt 2.2.3; Mård 1997a: 14–15). Barnen har tidigare dramatiserat berättelserna tillsammans med läraren och har möjlighet att låta figurerna uttrycka sig via de repliker som använts vid dramatiseringen. Sagouppgiften ger följaktligen ingen bild av barnens spontana andraspråksproduktion eftersom barnen enbart producerar memorerade fraser (Mård 1997a: 70). Bokuppgiften bygger på en bilderbok som handlar om barn på daghem, och barnen ombeds beskriva vilka de olika personerna på bilderna är, vad de gör och vad de säger. Fästisuppgiften är en bildkompletteringsuppgift där barnen först får placera ut ett antal fästisbilder på en scen och sedan ge instruktioner till en samtalspartner så att denna kan bygga upp en likadan scen.

Ett av Mårds syften är att undersöka hur funktionellt barnens andraspråk är, dvs. hur väl barnen klarar sig med sina andraspråksfärdigheter i samtal med barn och vuxna. Som samtalspartner fungerade hon själv i de två förstnämnda kommunikationssituationerna. I den tredje situationen fick vart och ett av de fyra observerade barnen en enspråkigt svensk jämnårig samarbetspartner.

Vid analysen av kommunikationen fäste Mård (1997a: 20–28) uppmärksamhet vid vilka kommunikationsstrategier de fyra barnen använde. Med kommunikationsstrategi avser hon “en tillfällig lösning som andraspråksanvändarna anser vara ett lämpligt alternativ i den ifrågavarande kontexten när det p.g.a. språkliga skäl är olämpligt för dem att förmedla sitt meddelande på ett önskat sätt”. Barnens sätt att agera när de får språkliga problem indelar hon i reduktionsstrategier vilka kan förklaras som att barnen undviker att ta risker genom att låta bli att förmedla budskapet, och genomförandestrategier, dvs. att barnen försöker finna ett alternativt sätt att förmedla budskapet. Av dessa båda kategorier är självfallet den senare av större intresse.

Resultaten av studien visade att det fanns olikheter i barnens sätt att kommunicera som kunde bero på olikheter i deras sociala stilar. De talföra barnen försökte använda andraspråket i alla sammanhang och tillgrep s.k. inomspråkliga strategier, t.ex. omstrukturering, ordprägling eller parafraser (se Mård 1997a: 42) när de inte kunde komma på de uttryck som de ville använda. De mindre talföra barnen använde också gärna svenska i situationer som var bekanta för dem sedan tidigare men tillgrep helst en utomspråklig strategi i nya situationer, dvs. övergick till att tala sitt förstaspråk. Undersökningen visade också att de mindre talföra barnen hade svårt att förstå att de

faktiskt måste uttrycka sig på svenska i den situation där samtalspartnern var enspråkigt svensk. Detta tolkar Mård som ett tecken på att barnen vänjer sig vid en tvåspråkig verklighet i språkbadsdaghemmet och utvecklar beredskap att klara sig främst i kommunikation i tvåspråkiga situationer. Mård poängterar därför vikten av att språkbadsbarnen har möjligheter att umgås också med enspråkigt svenska jämnåriga.

Mårds undersökning visade därtill att barnens andraspråk inte är tillräckligt funktionellt i sådana kommunikationssituationer där barnen inte vid behov kan ta stöd av sitt förstaspråk. Mård upptäckte t.ex. att såväl de talföra som de mindre talföra hade svårigheter att ge instruktioner samt att de saknade viktiga ord och uttryck som är nödvändiga i samtal med jämnåriga, t.ex. fraser som hör ihop med utelek. Mård påpekar vidare att språkbadslärarna bör hjälpa barnen att bygga upp sitt andraspråk enligt barnens kommunikationsbehov (se avsnitt 2.4) och ger direkta rekommendationer för hur läraren bör gå tillväga.

Också Gustavsson (1994) har observerat språkbadsbarn i daghem. Hon har testat en grupp 6-åringar och två grupper 5-åringar i fråga om både förståelse och produktion av andraspråket. Förståelsetestet gjordes när barnen vistats 5–6 månader i språkbad och produktionstestet efter 7–9 månader i språkbad.

Gustavsson använde en metod som introducerats av de kanadensiska forskarna Weber och Tardif och som de redogjort för i en artikel "Assessing L2 Competency in Early Immersion Classes" (1991). Metoden går ut på att en handdocka får intervjua barnen. Dockan föreställer ett enspråkigt barn som är yngre än språkbadsbarnen och som ber barnen om hjälp med andraspråket. Det här betyder att barnen ombeds säga på förstaspråket vad uttryck och fraser på andraspråket betyder samt tvärtom. Weber och Tardif konstaterar att dockans frågor i praktiken innebär att barnen skall översätta från det ena språket till det andra. De är medvetna om att det kan vara både krävande och onaturligt för barnen att översätta men försvarar sitt val av metod med att barnen också i naturliga situationer översätter åt varandra eller ber någon översätta det läraren sagt. Detta till trots är det skäl att framhålla att översättning inte är något som uppmuntras i språkbad. Mård (1997b: 33) framhåller att barnen fostras till aktiva språkbrukare, inte till översättare.

Trots att Gustavssons (1994: 197) frågor avviker något från Webers och Tardifs sammanfaller testmetoden dock i fråga om väsentliga principer. Liksom Weber och Tardif ville Gustavsson ha reda på hur mycket barnen förstår och kan producera av det

ritualiserade språk som används i daghemmet samt om de eventuellt kan överföra det de lärt sig till en annan men jämförbar kontext. Resultaten av Gustavssons test visade att barnen bäst klarade av uttryck och fraser som hörde nära ihop med de dagliga rutinerna i daghemmet. Det stod dock klart att vissa av de yttranden som barnen hörde varje dag fortfarande var oklara för en del av dem. Gustavsson kunde likaså iaktta stora individuella skillnader mellan barnen, också inom samma grupp. Den skillnad som kunde iakttas mellan grupperna kunde till någon del tillskrivas olikheter i lärarnas arbetssätt.

Till det här kan tilläggas att också lärarnas olika sätt att föra fram andraspråket till barnen måste ha inverkat på frågornas lämplighet för de olika grupperna. Gustavsson nämner t.ex. att dockan kunde fråga "Hur skulle du säga 'pane silmät kiinni' på svenska?". Frågan "Hur skulle du säga?" vållar eventuellt inga problem för de barn som är vana vid att läraren ställer dylika frågor, men den måste kännas främmande för de barn vars lärare i princip aldrig talar om språket.

Studier av språkbud på daghemsnivå har utöver i Canada och i Finland också gjorts i bl.a. Katalonien, Irland och Tyskland. För en del av Arnaus (1994a) observationer i de katalanska språkbudsdaghemmen redogör jag närmare i kapitel 4. I fråga om språkbudsdaghemmen inom Schleswig-Holstein-programmet (Wode 1998) där tyska barn lär sig engelska hänvisar jag till Tiefenthal (2001) som har testat barnen både i fråga om förståelse och produktion. För en närmare presentation av engelskspråkiga språkbudsbarns förståelse och användning av iriska hänvisar jag till Hickey (1998).

4. DE TVÅ FÖRSTA MÅNADERNA I SPRÅKBAD

För att ge en bakgrund till föreliggande arbete skall jag redogöra för en tidigare studie av kommunikationen mellan lärare och barn, vilken jag presenterat i en rapport "Lärare och barn i språkbadsdaghem. Planering, inskolning och kommunikation" (Södergård 1998). Den tidigare studien är en självständig undersökning, men den kan samtidigt också betraktas som inledningen till den mera omfattande longitudinella studie där föreliggande arbete utgör huvudparten. Den språkbadslärare och den grupp jag observerat är de samma som i föreliggande studie och jag har presenterat dem närmare i avsnitt 1.3.

Jag inledde insamlingen av material till förstudien i augusti 1996 när den lärare vars arbete jag valt att observera tog emot en ny språkbadsgrupp. Jag följde barngruppen från barnens allra första dag i språkbad och fick därigenom möjlighet att ingående observera barnens första självständiga kontakt med språkbadsdaghemmet och svenskan. Under de två följande månaderna besökte jag språkbadsgruppen så ofta som möjligt för att bilda mig en uppfattning om hur språkbad går till i praktiken. Målet var alltså att lära känna språkbadsgruppens verksamhet, arbetssätt och rutiner samt att etablera ett gott förhållande till både barnen och personalen.

Materialet till min studie bestod av (1) videoinspelningar av två tillfällen av smågruppsarbete, (2) anteckningar gjorda under besöken i daghemmet samt (3) intervjuer med läraren om hennes syn på arbetet i språkbadsgruppen. Eftersom intervjuerna gällde språkbadsgruppens verksamhet överlag och inte enbart inskolningsperioden har lärarens svar direkt relevans också för detta arbete. Jag kommer därför att börja med en presentation av intervjuerna där jag sammanfattar de svar läraren gav. På vissa punkter gör jag presentationen mot bakgrunden av de teorier som olika forskare framfört om de faktorer som jag ställde frågor om.

4.1 Intervjuer med läraren

De frågor jag ställde till läraren gällde tre huvudteman: a) målen för andraspråkstillägnet i språkbad på daghemsnivå, b) planeringen av språkbadsgruppens verksamhet samt c) lärarens personliga uppfattning om hur barn lättast tillägnar sig ett andraspråk. Läraren svarade på frågorna vid två intervjutillfällen i början av höstterminen

1996. Frågorna hade jag utarbetat i samarbete med en av mina forskarkollegor och läraren hade fått bekanta sig med frågorna på förhand (se Södergård 1998).

Huvudtanken bakom intervjuerna var att läraren via sin praktiska erfarenhet och sina teoretiska studier har bildat sig en uppfattning om hur hon bör genomföra arbetet i språkbadsgruppen så att varje enskilt barn tillägnar sig så goda färdigheter som möjligt i fråga om förståelse och användning av L2. Denna personliga uppfattning torde styra läraren både i planeringen och i genomförandet av verksamheten (jfr Salomone 1992; Gage & Berliner 1998: 6). Syftet med intervjuerna var således i första hand att klarlägga hur en erfaren språkbadslärare planerar, genomför och utvärderar sitt arbete. Eftersom jag via intervjuerna fick en god inblick i vilka principer och uppfattningar som styr lärarens handlande både i fråga om arbetet som helhet och i enskilda situationer, gav intervjuerna dessutom en god grund att stå på när jag senare skulle tolka de iakttagelser jag gjorde i gruppen.

Mål och planering

Enligt Gage och Berliner (1998: 462–463) kan en lärares huvuduppgifter formuleras i fem punkter: (1) att fastslå målen för undervisningen, (2) att lära känna sina elever och deras olika egenskaper, (3) att förstå och kunna dra nytta av olika teorier om inläring och motivation, (4) att välja och tillämpa undervisningsmetoder samt (5) att utvärdera elevernas inläring. Enligt Gage och Berliner borde de här huvudpunkterna ligga till grund för all undervisning. De konstaterar emellertid också att det inte är någon självklarhet att alla lärare följer modellen och att de som gör det många gånger gör det implicit, i det närmast omedvetet.

I fråga om alla former av undervisning påpekar Gage och Berliner (1998: 28–46) vikten av att lärare gör klart för sig vilka mål de försöker uppnå, helt enkelt vad de vill att eleverna skall lära sig. Gage och Berliner delar upp målen i innehåll (“content”), t.ex. att eleverna skall lära sig ett nytt språk, och performans (“performances”), det som eleverna skall kunna göra med innehållet, t.ex. att de skall lära sig förstå språket i fråga. Båda typerna av mål borde styra lärarens arbete. Gage och Berliner skiljer också mellan allmänna mål, som anger huvuddragen i vad eleverna borde tillägna sig, och mera specifika mål, som utgör en närmare precisering. Här kan jämförelser göras med Costa och Garmston (1985: 70–80) som påpekar att läraren för varje lektion bör vara medveten om de mål som skall nås på lång sikt (“long range instructional goals”) och de mål som

skall nås på kort sikt, dvs. under lektionen i fråga ("short term instructional goals") (via Met 1994: 160–161). Också i daghemmen sätter man upp mål för verksamheten. Språkbadsgrupperna skiljer sig från andra förskolgrupper såtillvida att läraren måste göra klart för sig både målen för verksamheten överlag och målen för barnens andraspråkstillägnande (jfr Mård 1997b: 29).

De övergripande nationella målen för daghemmens och därmed också språkbadsgruppens allmänna pedagogiska verksamhet finns formulerade i cirkuläret "Grunderna för förskoleundervisningens läroplan" (1996)¹. På den landsomfattande läroplanen bygger "Grunderna för läroplanen inom förskoleundervisningen i Vasa" som ligger till grund för daghemmets egen läroplan, med stöd av vilken personalen planerar lämplig verksamhet för språkbadsgruppen. Läraren torde inom de ramar som läroplanerna ger ha goda möjligheter och stor frihet att planera ett program som tillgodoser språkbadsbarnens speciella behov (se Södergård 1998: 15–19). Gage och Berliner (1998: 34–35) framhåller också att läraren, oberoende av vilken formell styrning som kommer från överordnade myndigheter och organ, i sista hand är den som bestämmer vilket innehåll undervisningen får och hur den utformas i praktiken.

I fråga om målen för barnens andraspråkstillägnande nämner läraren i min undersökning följande generella principer. Efter inskolningsperioden, i stort sett de två första månaderna, är målet att alla barn skall förstå rutinerna och det språk som hör ihop med dem. Med rutiner avser hon sådant som upprepas dagligen, t.ex. samling, måltid, tambursituationer och utevistelse. Här betonar läraren det viktiga i att den ena dagen är den andra lik så att barnen kan finna stöd i det ständigt återkommande. Målen för andraspråkstillägnet under första året är att barnen skall förstå det läraren kallar vardagspråket och kunna bilda enkla satser, medan målet för andra året är att barnen småningom skall börja bilda egna meningar och inte endast återge fraser de kommer ihåg.

Det som i hög grad blir avgörande för vilka ord och uttryck barnen lär sig är de teman som gruppen väljer att arbeta med (se Grandell m.fl.1995b). För valet av teman spelar barnens intressen en stor roll (jfr Gage & Berliner 1998: 35, 376). När läraren planerar ett helt tema, en enskild aktivitet eller t.ex. en samling utgår hon från principen om att det är ett meningsfullt innehåll som är det viktiga snarare än något specifikt språkligt mål. Hon

¹ Har senare ersatts av Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2000.

betonar dock att innehållet i varje situation måste bygga på att barnen skall ha möjlighet att använda andraspråket.

I fråga om planeringen av undervisning inom skolans ramar framhåller Gage och Berliner (1998: 462) med hänvisning till Shavelson (1987) att betydelsen av planering aldrig kan överskattas. De beslut som läraren fattar i planeringsstadiet har stor inverkan på hur han eller hon betar sig i klassen och på den undervisning barnen får. Enligt Gage och Berliner (1998: 462) skall planeringen ske både före och efter interaktionen i själva klassen. Den preinteraktiva planeringen bör göras före varje terminsstart samt för varje enskild dag. Den postinteraktiva planeringen sker efter varje gång läraren träffat klassen och blir således en form av utvärdering att bygga fortsatt undervisning på. Gage och Berliner påpekar också att läraren skall vara beredd att revidera sina planer allt efter elevernas behov. Också Met (1994: 158–182) framhåller att all god undervisning grundar sig på god planering.

Läraren i min undersökning anger att det hon främst tar hänsyn till vid planeringen av verksamheten är barngruppen som helhet samt de enskilda barnens behov och intressen. Detta innebär att personalen vartannat år, då de tar emot en ny barngrupp, inte kan göra någon egentlig förhandsplanering utan planerar arbetet mera metodiskt först när de lärt känna de nya barnen. Också Lindberg (1996: 201) framhåller som en genomgående princip att all språkundervisning med kommunikativa färdigheter som mål måste anpassas till den aktuella gruppen.

Att läraren och den övriga personalen inte kan göra någon förhandsplanering innebär självklart inte att de arbetar planlöst och utan mål. I stället planerar de, med utgångspunkt i sina tidigare erfarenheter av arbetet i reguljära grupper och andra språkbadsgrupper, varje enskild dag systematiskt. De första veckorna går åt till att få barnen att börja trivas i gruppen och anpassa sig till daghemmets rutiner och program. Härvidlag anpassar de sin planering efter de behov som de kan iaktta i gruppen. När inskolningsperioden väl är genomförd går de över till att arbeta med teman och planeringen görs därefter utgående från de olika teman gruppen tar upp. Läraren framhåller här att planeringen, både i fråga om större helheter som olika teman och enskilda inlärningsstunder, i första hand utgår från innehållet inte från målen för barnens andraspråkstillägnande.

Språkinläring via verksamheten

Om verksamheten för övrigt framhåller läraren att språkbadsgruppen överlag följer samma program som andra daghemsgrupper och har samma lek- och sysselsättningsmaterial. Skillnaden är främst den att man i språkbadsgruppen hela tiden tänker efter hur man kan utnyttja olika rutinsituationer, lekar, spel, sånger m.m. så att barnen skall ha så stor nytta av dem som möjligt med tanke på andraspråkstillägnet. För en utförlig beskrivning av vilka aktiviteter, sånger, lekar m.m. som lämpar sig för språkbadsgrupper hänvisar jag till Hovi (1995), Grandell m.fl. (1995, 1995b) och Björklund m.fl. (1996).

Det som läraren ser som sin och den övriga personalens viktigaste uppgift är att ge barnen tillräckligt med möjligheter att använda andraspråket. Till detta kommer självfallet också att de skall fungera som språkliga modeller och förse barnen med rikligt med input. Det som enligt läraren främst skiljer arbetet i språkbadsgruppen från arbetet i en vanlig grupp är att de vuxna samtidigt som de är med i alla rutinsituationer också pratar om vad de gör. Det här sker bl.a. vid måltiden där man också medvetet försöker lära ut vissa fraser, som t.ex. *Kan jag få?* Fraserna används avsiktligt men är naturliga i den situationen. Här tillägger läraren att hon inte nödvändigtvis alltid säger vissa saker för att barnen skall lära sig något utan hon använder det språk som är naturligt i sammanhanget. På så sätt uppstår en situation då barnet har möjlighet att lära sig. Detta kan jämföras med vad Gage och Berliner (1998: 117) kallar "occasions for learning".

Ett genomgående inslag i hela intervjun med läraren är att hon betonar vikten av att man respekterar barnen som individer och tar hänsyn till deras olika förutsättningar och utvecklingstakt. Läraren betonar också det nödvändiga i att barnen känner sig trygga och accepterade i gruppen (jfr Netten & Spain 1989). I kontakten med de enskilda barnen försöker de vuxna därför ta hänsyn till barnens individuella läggning och t.ex. inte i onödan vända sig till barn som kan uppleva det som ett misslyckande ifall de inte förstår vad den vuxna säger till dem.

Läraren är mån om att betona att hon och den övriga personalen inte vill ställa några krav på barnen i fråga om användningen av andraspråket, däremot har de vissa förväntningar. Något som de förväntar sig under det andra året, när de känner barnen väl, är att barnen skall svara på svenska i situationer där de har resurser för det. Ifall något barn inte automatiskt svarar på svenska ställer de t.ex. samma fråga om och om igen tills barnet

inser vad som förväntas av det. Däremot undviker de att explicit uppmana barnen att använda svenska.

Att läraren undviker att be barnen använda svenska, tolkar jag som en direkt följd av hennes övertygelse om att andraspråkstillägandet skall ske så naturligt som möjligt. Hon betonar att de vuxna skall arbeta för att barnen skall lära sig språket, men inläringen skall ske på barnens villkor och helst utan att barnen själva märker det (jfr Nordgren 1999: 119). Hon betonar också den kommunikativa aspekten i språkanvändningen. Grundprincipen är att inläringen skall ske via kommunikation. Varje samling, varje aktivitetsstund bygger på växelverkan mellan de vuxna och barnen.

Läraren betonar det naturliga men låter samtidigt förstå att hon och den övriga personalen också medvetet via sitt eget språkliga agerande försöker hjälpa barnen att förstå och uttrycka sig på andraspråket. "Det är de vuxnas sätt att tala med barnen som blir avgörande, det vill säga hurdana frågor de ställer och hur de fortsätter på barnens svar", säger läraren. Som exempel på frågor nämner hon en alternativfråga *Har du lekt med bollar eller bilar?* där barnen erbjuds en modell att imitera.

En av mina frågor handlar om hur personalen uppmuntrar barnen att använda andraspråket och läraren säger att hon belönar de barn som använder svenska t.ex. i samlingen med extra uppmärksamhet, främst via ögonkontakt (jfr Gage & Berliner 1998: 337). Sedan kan hon medvetet gå in för att låta olika förslag som framläggs på svenska gå före andra förslag.

I en sammanfattande kommentar säger läraren att hon och den övriga personalen troligtvis skulle kunna gå in för att ännu mera aktivt ge barnen språklig träning men att de inte kommit så långt än. Detta påstående tolkar jag som att läraren är medveten om att det finns outnyttjade resurser i språkbudet. Det går att göra mera för att stimulera fram barnens andraspråksproduktion i de fall där detta behövs. Problemet torde inte så mycket ligga i att språkbadslärarna inte vet hur de skall gå till väga utan snarare i att de inte vet hur mycket de vågar satsa på andraspråkstillägandet. Här slits språkbadslärarna mellan sina båda roller, den traditionella pedagogiska roll de som barnträdgårdslärare vuxit in i och den språkliga roll de förväntas iklä sig när de tar emot en språkbadsgrupp (se Snow 1987: 33–38; Mård 1996: 31–44; Södergård 1998: 27–29). Lärarens uttalanden visar emellertid att hon ser sitt och den övriga personalens arbete som en process där de prövar sig fram och ständigt utvecklar nya och effektivare metoder.

Den sista viktiga uppgiften enligt Gage och Berliners modell var utvärdering av elevernas inläring. Jag ställde också frågor till läraren om hur hon följer upp de framsteg barnen gör i fråga om andraspråket. Läraren svarar att hon gärna skulle göra systematiska anteckningar om barnens framsteg men att tiden inte räcker till för det. Några formella test görs inte heller. Däremot säger läraren att hon och den övriga personalen troligtvis testar barnen indirekt och oförmärkt under själva verksamheten (jfr Lightbown & Spada 1999: 71). Läraren förhåller sig emellertid kritiskt till en alltför metodisk uppföljning av barnens andraspråksutveckling, eftersom uppföljning lätt för med sig att man blir fixerad vid detaljer och glömmer bort helheten.

Läraren anser inte heller att det är meningsfullt att följa upp varje enskilt barn, något som inte heller är praktiskt möjligt eftersom barnen är så många. Hon har emellertid lagt märke till att de flesta barn i fråga om språkinläringen följer ett visst mönster. Ifall något barn visar tendenser att inte följa med gruppens framsteg generellt försöker hon observera det barnet enskilt. Hennes viktigaste uppgift är att se till att alla barn håller någorlunda jämna steg, inte att efter två år kunna redogöra för på vilket sätt språkutvecklingen gått framåt hos de enskilda barnen.

Läraren beskriver sitt arbetssätt på ett reflekterande och utvärderande sätt och är mycket medveten om vilka principer hon vill följa som språkbadslärare och varför dessa principer är viktiga. Den enda fråga hon inte kan ge ett entydigt svar på är vilka förväntningar hon har på barnens andraspråksproduktion. Läraren uppger att andraspråksproduktion hör till de språkliga målen i daghemmet men säger samtidigt att hon inte vet vilka förväntningar daghemspersonalen kan ha. Det hon befarar är att förväntningarna sätter press på barnen. Här påpekar hon också att språkbadet inte tar slut i och med att barnen lämnar daghemmet utan det fortsätter i skolan.

På en av frågorna om produktionen ger dock läraren ett entydigt svar. Hon förväntar sig inte att barnen skall börja tala svenska med varandra. Barnen lär känna varandra som finsktalande och det blir onaturligt för dem att byta språk.

4.2 De första dagarna i språkbad

Det speciella vid starten i en språkbadsgrupp är att barnen måste kunna handla på ett visst sätt, dvs. följa de vuxnas uppmaningar och regler, trots att de inte förstår det språk de

vuxna använder. De första dagarna under inskolningsperioden är synnerligen viktiga eftersom det är då rutinerna, sådant som i fortsättningen skall fungera närmast av sig självt, arbetas in (jfr Gage & Berliner 1998: 466). I förstudien hade jag som syfte att utgående från mina iakttagelser beskriva dels barnens situation och deras möjlighet att få grepp om den nya situationen, dels de vuxnas språkanvändning.

Mina iakttagelser visade att barnen överlag fann sig väl tillrätta. Barnen hade tidigare i samband med inskrivningen varit i kontakt med läraren och den övriga personalen och redan då blivit tilltalade på svenska. Man får också förmoda att föräldrarna förberett barnen på den nya situationen så långt som detta låter sig göras. Vissa av barnen gjorde uttalanden som visade att de var medvetna om att de börjat i språkbud för att lära sig svenska (Södergård 1998: 48).

Dagsprogrammet i daghemmen är av tradition uppbyggt kring rutiner och ritualer, något som är till stor nytta inom språkbudet, eftersom det regelbundna mönstret hjälper barnen att få grepp om vad som händer. Många av barnen hade tidigare vistats på daghem och kände till vissa rutiner, t.ex. samlingen, som företeelser trots att de språkliga uttrycken var nya för dem. Läraren påpekade i en av intervjuerna att det är viktigt att det språk som används i de återkommande situationerna hela tiden är detsamma så att barnen lär sig koppla ihop olika ord och fraser med vissa situationer (jfr Vesterbacka 1991: 132).

Läraren använde sig också av stora mängder åskådligt material för att barnen skulle få information via flera sinnen samtidigt. I det inledande skedet behöver t.ex. nya föremål förevisas konkret och inte enbart nämnas vid namn. Av största betydelse för barnens möjligheter att förstå vad som sades till dem var att det verbala budskapet ackompanjerades av rikligt med gester, mimik och kroppsspråk. Dessutom var det som läraren talade om knutet till den yttre kontexten, till det som var närvarande i situationen.

Något som självfallet underlättade kommunikationen under den första kritiska tiden var att barnen kunde använda sitt förstaspråk. Trots att läraren svarade barnen på andraspråket kunde barnen via sina frågor få bekräftat om de uppfattat lärarens budskap rätt. Weber och Tardif (1990: 54–60) har hos kanadensiska språkbudsbarn noterat samma tendens att fråga samt tecken på att de medvetet gör jämförelser med modersmålet.

Det som läraren sade riktades dels till hela barngruppen, dels till de enskilda barnen. Yttrandena utgjordes av frågor, uppmaningar och förklaringar. Läraren kunde

kommunicera med enskilda barn för att skapa kontakt och ge dem speciell uppmärksamhet, men i synnerhet när hon vände sig till hela gruppen var det fråga om ett verkligt behov av att överföra ett budskap. Barnen måste ta del av viktig information för att kunna handla eller bete sig på önskat sätt.

4.3 Interaktionen mellan lärare och barn under smågruppsarbete

Inspelningarna av smågruppsarbete gjordes i månadsskiftet september–oktober 1996, då barnen vistats på daghemmet i 1½ månads tid. Smågruppsarbetet ingick i temat Hösten och varje grupp skulle enligt ett roterande system utföra tre olika uppgifter. För att kunna jämföra hur lärarens och barnens språkanvändning varierade beroende på innehållet i uppgiften (se 1.3.1) valde jag att filma en uppgift som enligt läraren var mera praktiskt inriktad (Igelkott av lera) samt en som var mera inriktad på språklig träning (Spelkort med naturbilder). Läraren började med temaundervisning i slutet av september och de situationer med smågruppsarbete som jag filmade var de första gruppen hade över huvud taget.

Analysen av kommunikationen mellan lärare och barn grundar sig på transkriptioner av inspelningarna. Med avseende på de deltagande parterna utspelades fyra huvudtyper av samtal: (1) läraren vände sig till hela barngruppen, (2) läraren förde ett samtal med ett enskilt barn, (3) två barn samtalade med varandra och (4) ett barn vände sig till flera barn eller till hela gruppen. Vid analysen koncentrerade jag mig på de två första typerna av samtal eftersom det var dialoger som läraren deltog i som jag ville studera.

Att de båda inspelade situationerna skiljde sig från varandra i fråga om innehåll och uppgiftstyp påverkade också innehållet i lärarens frågor, uppmaningar och anvisningar. Det visade sig dock att det som läraren sade hade samma funktioner oberoende av om uppgiften var praktisk eller mera inriktad på språklig träning. Det jag kunde notera var att det läraren sade antingen var a) inriktat på själva uppgiften, dvs. avsett att förmedla kunskap om ämnet eller att få barnen att handla på ett visst sätt, b) organisatoriskt och disciplinsskapande, dvs. avsett att få barnen att sitta stilla och delta i aktiviteten eller c) inriktat på språklig träning, dvs. avsett att lära barnen ord, fraser och uttrycksätt.

Mina iakttagelser stämmer väl överens med de observationer Tardif (1994: 466–481) gjort om vad lärare talar om i klassrumssituationer. Hon konstaterar att lärarnas språk-användning kan delas in i två huvudkategorier, dvs. språk för undervisning ("instructional talk") och språk för att organisera och leda arbetet i klassen ("organizational-managerial talk"). Enligt Tardif utgörs närmare hälften av det som lärarna säger i klass av sådant som har att göra med det rent organisatoriska och disciplinära (1994: 469). Hon konstaterar dock att allt det läraren säger fungerar som input för eleverna och får därigenom betydelse för andraspråkstillägnet.

4.3.1 Metoder för analys av kommunikationen

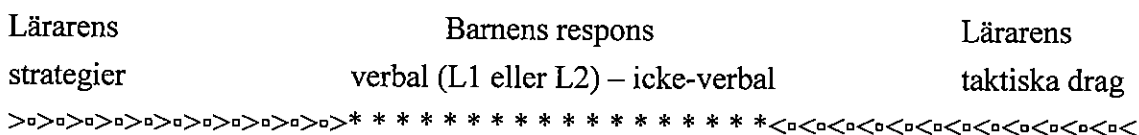
I den systematiska analysen av kommunikationen mellan lärare och barn har jag tillämpat en metod som utarbetats av Arnau (1994a: 47–76) för en undersökning av samma fenomen i två språkbadsklasser i Katalonien där spanskspråkiga barn deltar i språkbad i katalanska. Arnau har undersökt vilka kommunikativa strategier ("communicative strategies") lärare och barn använder sig av under barnens första år i språkbad. De barn han observerat är 4-åringar som går första året i förskolan. Undervisningen i de katalanska förskolorna följer ett schemalagt program och Arnau har observerat lektioner i muntlig färdighet och matematik.

Arнау (1994a: 48) har, som han uttrycker det, byggt upp sin analysmodell på hypoteserna om "comprehensible input" (Krashen 1981), "the interaction" (Long 1983) och "comprehensible output" (Swain 1985). Att jag valde samma analysmodell som Arnau hade flera orsaker. För det första berörde Arnaus studie språkbad för förskolebarn och hade i fråga om syfte, population och material många beröringspunkter med min studie. För det andra ville jag utröna om det var möjligt att analysera mitt material enligt principer som var utarbetade med tanke på språkbadet i Katalonien, dvs. om Arnaus metod kunde tillämpas i en annan språkbadskontext. Språkbadet i Katalonien skiljer sig på vissa punkter från språkbadet i Finland (se Artigal 1997), och det är av intresse att notera vilka uttryck dessa skillnader tar sig i det praktiska genomförandet. Det sistnämnda behövdes med tanke på en eventuell gemensam utvärdering av de båda språkbadsprogrammen som ett led i samarbetet mellan de katalanska och de finländska forskarna (Södergård 1998: 13–15).

Eftersom Arnau (1994a: 47–76) studerade både lärarens och barnens andel av kommunikationen använde han sig av två huvudkategorier för analys: “communicative adaptations of the teacher” och “communicative adaptations of the pupils”. Eftersom jag själv valde att endast kommentera barnens språkanvändning helt allmänt berörde den senare kategorin inte min analys.

Den förstnämnda kategorin, som jag valde att benämna “lärarens sätt att anpassa kommunikationen”, delade Arnau in i huvudgrupperna “contextual support” (kontextuellt stöd) och “interactional adjustments” (anpassning av interaktionen). I de här kategorierna ingår alltså de olika tillvägagångssätt som läraren använder sig av för att göra det han eller hon säger så begripligt som möjligt för barnen.

Kategorin “contextual support” delade Arnau in i visuellt material och gester, men den kategorin går jag inte närmare in på här även om jag i själva rapporten (Södergård 1998: 68–71; 85–90) redogjorde för lärarens användning av gester. Kategorin “interactional adjustments” bestod av två huvudkategorier: “strategies” och “tactics”. Termerna *strategies* och *tactics* har tidigare använts av Long (1983) men i en något annan betydelse (avsnitt 2.2.2.). Jag valde att tolka in samma grundbetydelse som Arnau och använde på svenska termerna *strategier* och *taktiska drag*.



Figur 1. Schematisk bild av dialogen mellan lärare och barn där termerna *strategier* och *taktiska drag* beskriver lärarens verbala agerande. Läraren använder sig av olika strategier för att framkalla en viss respons hos barnen. Responsen följs av lärarens taktiska drag.

Som strategier klassificerar Arnau de tillvägagångssätt som läraren använder för att framkalla en viss respons från eleverna. Arnau skiljer mellan bl.a. “clues”, ledtrådar, t.ex. frågor vilka helt eller delvis innehåller det svar som läraren förväntar sig, “selfrepeating”, dvs. att läraren helt eller delvis upprepar det han sagt tidigare och “paraphrase”, dvs. att läraren upprepar samma sak med andra ord. Barnens respons kan vara verbal, t.ex. ett svar på en fråga eller icke-verbal, t.ex. en handling som följer på en uppmaning.

Benämningen “tactics” använder Arnau om lärarens språkliga agerande efter att eleven svarat eller handlat på önskat sätt eller efter det motsatta, dvs. att avsedd respons uteblivit. Arnau skiljer mellan “tactics of corrective feedback”, “tactics of non-corrective feedback” och “tactics of meaning”.

“Tactics of corrective feedback” används om de fall där eleven ger ett svar som är helt rätt i fråga om innehåll men inte rätt formulerat på L2. Som ett exempel på “corrective feedback” kan nämnas undergruppen “model” som med Arnaus termer innebär att läraren erbjuder eleven ett alternativ, t.ex. korrigerar eller utvidgar det eleven sagt. “Tactics of non-corrective feedback” förekommer i de sammanhang där elevens svar är korrekt i fråga om både språk och innehåll. Ett exempel på “non-corrective feedback” är att läraren exakt upprepar det eleven just sagt. “Tactics of meaning” kan iakttas i de fall där eleven inte alls kan svara på lärarens stimuli (“communicative breakdowns”) och de fall där eleven handlar eller svarar på ett sätt som är betydelsemässigt fel oberoende av vilket språk han använder. Ett exempel på hur läraren kan förhålla sig till det här är kategorin “supply”, som står för att läraren själv ger det rätta svaret.

I analysen av de två inspelade situationerna har jag tillämpat samma indelning som Arnau i fråga om alla andra kategorier än “tactics”, vars underkategorier inte lämpade sig för mitt material. Så kunde t.ex. kategorin “tactics of corrective feedback” inte överföras till min analys p.g.a. olikheter mellan språkbadsprogrammen. Denna kategori av lärarrespons följer enligt Arnaus synsätt på sådana yttranden som på något sätt kan betraktas som felaktiga eller ofullständiga språkligt sett och därför bör rättas till och förbättras. Det som skapade problem med tanke på min undersökning var att Arnau hänförde yttranden på L1 till denna kategori. I språkbadsdaghemmen i Finland har man överlag en accepterande attityd till att barnen använder sitt förstaspråk, och att räkna barnens yttranden på L1 som något som kräver korrigerings skulle därför ge helt fel bild av didaktiken. En annan skillnad är att man inte har samma krav på kunskapsöverföring i de finländska daghemmen som i de katalanska och därmed inte heller ställer samma krav på svarens innehåll.

Jag gjorde i stället min indelning utgående från det mönster jag kunnat iaktta i barnens språkanvändning och observerade sedan hur läraren bemötte och följde upp olika typer av respons. Jag studerade alltså hur läraren agerade om barnen (1) svarade på L1 men i ord och handling visade att de förstått, (2) svarade på L2, (3) gav innehållsmässigt fel svar

oberoende av språk eller (4) gick något utanför ämnet och började tala om annat än det läraren hade tänkt skulle vara samtalsämnet.

Det mönster jag kunde se i lärarens språkliga agerande, i hennes taktiska drag, ledde fram till en indelning i följande alternativa svarssätt: Läraren a) upprepade samma innehåll (men) på L2, b) upprepade innehållet och tillförde något nytt, c) förde dialogen framåt på L2 eller d) gav barnet positiv uppmärksamhet.

4.3.2 Strategier och taktiska drag

Den språkliga aktiviteten var hög under båda inspelningstillfällena. Av yttrandena stod läraren i båda fallen för huvuddelen, dvs. 76 % vid första smågruppsarbetet och 63,1 % vid andra. Det var alltså läraren som dominerade dialogen vilket också varit att vänta (jfr Ellis 1990: 70). I språkbad på daghemsnivå måste dock lärarens dominans diskuteras mot den bakgrunden att läraren ofta är barnens enda språkliga modell och källa till input på andraspråket. Att läraren upptar stor del av talutrymmet kan också försvaras med hänvisning till pedagogisk forskning (Gage & Berliner 1998: 481) som visar att det finns en iakttagbar positiv korrelation mellan den mängd tid läraren använder till att tala med och till klassen (teacher talk, teacher structuring) och elevernas prestationer. Gage och Berliner framhåller dock att det troligtvis finns en optimal punkt som läraren inte får gå över för att den positiva effekten inte skall vändas i det motsatta.

I fråga om lärarens strategier kunde jag konstatera att den tydligaste strategin var att läraren upprepade det hon ville ha sagt tills barnen förstod vad hon menade. Överlag byggde strukturen i båda undervisningssituationerna på upprepning eftersom läraren gång på gång återkom till det hon sagt tidigare. Upprepningen kunde dock ha andra funktioner än att enbart underlätta förståelsen av andraspråket, bl.a. att fånga barnens uppmärksamhet.

I den mera praktiska uppgiften Igelkott av lera förekom endast tre yttranden där något av barnen använde svenska. I uppgiften Spelkort med naturbilder ställde läraren upprepade gånger alternativfrågor, vilka i regel ledde till att barnen gav svar på svenska. Under detta smågruppsarbete signalerade läraren också via tonfall och mimik att hon förväntade sig att barnen skulle använda svenska när de nämnde vilka motiv de ritat på sina spelkort (kotte, sten, svamp, rönnbär eller paraply). Läraren använde också vissa fraser, som *och mera*, *och sen*, *och ännu en*, vilka fungerade som impulser för barnen att svara på svenska

om de bara kom ihåg de ord som söktes. Att notera är att barnen självfallet hört orden flera gånger och följaktligen hade potentiella förutsättningar att klara av uppgiften. Läraren erbjöd också barnen språklig hjälp.

De flesta av barnens yttranden gjordes alltså på finska och ett taktiskt drag som läraren tillämpade i båda de inspelade situationerna var att hon upprepade på svenska det som barnen sagt på finska, eventuellt så att hon utvidgade yttrandet och tillförde något nytt språkligt element. Det förekom också att läraren gick vidare i dialogen, t.ex. svarade på barnens frågor, som om båda skulle ha använt samma språk. Det troliga var att hon i de fallen bedömde det som viktigare att barnen fick svar på sina frågor och kunde gå vidare med uppgiften än att hon försökte ge dem så mycket språklig stimulans som möjligt i varje replikväxling.

I de fall där barnens yttranden helt eller delvis bestod av L2 var det vanligt att läraren upprepade samma sak på svenska. I fråga om lärarens benägenhet att ge beröm kunde jag märka en viss skillnad mellan de olika aktivitetstyperna. I den mera praktiska situationen förekom det att barnen fick beröm för något de presterat rent praktiskt, vilket i och för sig innebar indirekt beröm för att de förstått anvisningarna rätt. Men de fick inte explicit beröm för att de använde svenska. I den situation som var direkt inriktad på språklig träning förekom det däremot att barnen fick explicit beröm för att de kunde namnge bilder på svenska. Överlag var läraren relativt sparsam med beröm och barnens ansträngningar att yttra sig på andraspråket uppmärksammades inte verbalt.

Det hände också att barnen gav inadekvata svar eller innehållsmässigt fel svar på lärarens frågor. I de fallen hjälpte läraren fram barnen mot rätt svar genom att t.ex. formulera om frågan eller genom att strukturera om informationen och bryta ner uppgiften i två steg (jfr Viberg 1987: 85). I de fall där barnen gick utanför ämnet beaktade läraren barnens initiativ och förde in svenskan genom att upprepa det barnet sagt. Med tanke på språktillägnet är det viktigt att barnens initiativ blir uppmärksammade (se avsnitt 7.2.2.2). Läraren påpekade själv i en av intervjuerna att barnens frågor är en god grund för samtal eftersom barnen då redan känner till samtalsämnet, vilket underlättar förståelsen.

4.4 Tyngdpunkten på förståelse

Under mina besök kunde jag sammantaget iaktta att den språkliga växelverkan mellan personalen och de enskilda barnen följde ett visst mönster: De vuxna talade konsekvent svenska i alla sammanhang medan barnen nästan enbart använde finska. Det viktigaste för att arbetet i gruppen skulle fungera var alltså att de vuxna kunde hjälpa barnen att förstå vad som sades till dem. När de vuxna t.ex. ställde alternativfrågor svarade barnen på svenska. Den mest ritualiserade alternativfrågan var *Vill du ha mjölk eller vatten?* som ställdes varje dag vid matbordet. Också under smågruppsarbetet talade barnen i huvudsak finska medan läraren försökte föra in svenska i barnens del av dialogen genom att upprepa innehållet i det som de sagt.

Samtliga barn kunde slutföra sina uppgifter under smågruppsarbetet, vilket tydde på att de kunnat följa de instruktioner de fått av läraren. I det här avseendet hade barnen också nytta av att iaktta och imitera varandra (jfr Gage & Berliner 1998: 398). Det var också märkbart att barnen använde svenska mycket aktivare vid smågruppsarbetet Spelkort med naturbilder än vid Igelkott av lera. Eftersom de båda inspelningarna gjordes med endast tre dagars mellanrum kan den observerade skillnaden inte tillskrivas tidsmässiga faktorer utan den torde bero på att de inspelade situationerna innehöll olika typer av aktiviteter. Att Spelkort med naturbilder lockade fram användning av svenska var i sig inte överraskande eftersom läraren på förhand hade meddelat att den aktiviteten skulle bestå av mera styrd språklig träning. Den tänkta skillnaden mellan uppgifterna återspeglades således både i lärarens sätt att leda smågruppsarbetet och i barnens språkliga agerande. Trots att det inte går att dra för långtgående slutsatser av en jämförelse som omfattar endast två situationer av smågruppsarbete visar mina resultat att variabeln "typ av aktivitet" inverkar på barnens språkanvändning när övriga variabler som tid, rum och gruppammansättning är konstanta.

Något som var överraskande var att läraren i princip aldrig berörde det faktum att barnen börjat i språkbud för att lära sig ett nytt språk. Likaså undvek hon att fästa uppmärksamhet vid att det existerade två språk i samtalssituationen. Härigenom valde hon bort möjligheten att ibland sporra barnen till användning av andraspråket genom medryckande frågor av typen *Vet någon hur man brukar säga på svenska?*

Överlag kunde jag konstatera att kommunikationen mellan lärare och barn förlöpte väl, trots att samtalet fördes på två olika språk. Det finns dock en risk med att låta detta

smidiga sätt att kommunicera bli för etablerat. Eftersom läraren förstår vad barnen säger när de använder L1 behöver barnen inte gå över till att använda L2 för att göra sig förstådda och uttrycka sina behov och önskemål. Döpke (1992: 55–57, 191–192) hör till dem som betonar betydelsen av ett naturligt kommunikativt behov som sporre för språktillägnet (jfr också Björklund 1997: 40). Enligt Döpke medför behovet av att förstå andraspråket inte automatiskt ett behov av att använda det.

Helt naturligt kan barnen börja använda L2 ändå av andra skäl än enbart behov av att göra sig förstådda (jfr Vesterbacka 1991: 119–123). Inte desto mindre hör det till lärarens språkliga roll (Snow 1987: 33–38) att uppmuntra barnen att använda andraspråket så att de inte slentrianmässigt använder L1 i kontexter där de har potential för att använda L2 (Mård 1995: 149–150).

Insikten om att kommunikationen mellan lärare och barn kan fungera mycket smidigt redan när barnet förvärvat receptiva färdigheter i andraspråket har gett impulser till min fortsatta forskning. Eftersom jag haft möjlighet att följa samma barngrupp och lärare också efter inskolningsperioden studerar jag hur läraren går vidare sedan det första målet nåtts och barnen förstår det språk som hör ihop med daghemsmiljön och de dagliga rutinerna och aktiviteterna. Jag tar för givet att barnens förmåga att förstå ytterligare förbättras (bl.a. Vesterbacka 1991: 117–118), men det jag vill studera är hur läraren sporrar barnen att använda andraspråket. Tyngdpunkten i min forskning förskjuts således från förståelse till produktion.

5. ANALYSMETOD

Vid analysen av de inspelade situationerna med smågruppsarbete kommer jag i huvudsak att använda kvalitativa metoder. För att klargöra om barnens användning av andraspråket ökar under den observerade tidsperioden gör jag därtill vissa kvantitativa uträkningar som komplement. Jag kommer t.ex. att räkna antalet yttranden som barnen gör på andraspråket respektive förstaspråket vid varje inspelningstillfälle samt dessutom klassificera och kvantifiera yttrandena i termer av initiativ och respons (jfr Linell & Gustavsson 1987). Genom det sistnämnda kan jag dels få en allmän bild av strukturen och dynamiken i dialogen, dels bilda mig en uppfattning om hur stark koppling barnens yttranden på andraspråket har till lärarens tidigare initiativ.

För den kvalitativa analysen har jag valt ett induktivt förfaringssätt och arbetat fram ett kategoriseringssystem utgående från de tendenser och lagbundenheter jag kunnat iaktta i mitt material. Jag har således byggt upp en egen analysmodell. Mitt förfaringssätt har i det avseendet beröringspunkter med samtalsanalys ”conversation analysis” som också bygger på autentisk samtalsdiskurs och där man använder sig av empiriskt baserade, deskriptiva och induktiva metoder, dvs. man närmar sig materialet på samtalsens egna villkor (se tex. Sacks m.fl. 1974; Heritage 1984; Londen 1995). I det följande redogör jag för vilka tankar och principer som styrtt uppgörandet av modellen.

5.1 Bakgrunden till analysmodellen

Min analys kommer också i föreliggande arbete att innefatta dialogen mellan lärare och barn i en naturlig situation, dvs. smågruppsarbete. Att situationen är naturlig innebär att den är ett verkligt inslag i språkbadsgruppens program i den del av verksamheten som är lärarledd. Detta betyder att dialogen är underordnad de regler och konventioner som gäller samtalskulturen på daghemmen i stort och att den reflekterar de olikheter i status som skapas av att den ena samtalande parten har rollen av lärare och den andra av elev (jfr Lindberg 1996: 67–68). Gage och Berliner (1998: 126) konstaterar att skolorna har en egen kultur med speciella regler för kommunikationen och detsamma torde gälla daghemmen, även om reglerna inte sammanfaller med skolans (jfr Bergqvist 1984; Rosenqvist 1995, 2000). Jag kan således förvänta mig att dialogen skall vara naturlig i sitt

sammanhang, inte i den bemärkelsen att den skulle kunna jämföras med t.ex. en dialog mellan två barn på en lekplats.

Med utgångspunkt i vad tidigare undersökningar visat om samtalet mellan lärare och daghemsbarn/elever kommer jag att ta vissa aspekter av dialogen för givna och följaktligen inte fästa någon vikt vid dem. Så förväntar jag mig t.ex. att det som läraren säger skall ha olika funktioner (se Legarreta 1977; Tardif 1994; Södergård 1998). De yttranden jag tar till närmare granskning analyseras således på samma sätt oberoende av om de utsagts t.ex. för att hålla ordning i gruppen eller för att lära barnen vissa fakta.

Jag förväntar mig också att läraren skall rätta sitt språk efter barnens förmåga, dvs. att yttrandena i varierande grad skall motsvara det för vilket Long (1983) använder termen *modified input* och Viberg (1987: 85) termen *anpassat tal*. Mina observationer under inskolningsperioden (Södergård 1998) visade att läraren talade tydligt och enkelt men inte ogrammatiskt. Jag förväntar mig följaktligen att läraren fortsättningsvis anpassar sitt språk både syntaktiskt och semantiskt utan att för den skull göra inputen för enkel och därmed stimulansfattig.

Det jag kommer att koncentrera mig på i min analys är anpassningen av interaktionen, dvs. hur läraren genom olika åtgärder försöker hjälpa barnen så att de skall kunna delta i en konversation på L2. För den här företeelsen använder Long (1983) termen *modified interaction* medan Viberg (1987: 77) använder *anpassad interaktion*. Jag är således inte främst intresserad av lärarens yttranden som lingvistisk företeelse utan som framkallare av andraspråksanvändning.

Termen *interaktion* är ett av nyckelorden i min studie. Som term används *interaktion* i många studier av andraspråkstillägnande men i något varierande betydelse (bl.a. Long 1981a; Ellis 1985; Netten & Spain 1989; Arnau 1994a; Salomone 1992). I många fall används *interaktion* jämsides med *kommunikation* utan att författarna definierar någotdera begreppet. Jag skall i det följande genom att hänvisa till olika forskare resonera kring hur jag tolkar de båda begreppen i min analys. Liljestrand (1986) bl.a. har diskuterat begreppen i sammanhang utanför andraspråkstillägnande.

Orden *kommunicera* och *kommunikation* står för betydelsen 'att göra gemensam'. Avsikten är alltså att överföra ett budskap från en sändare till en mottagare. Överföringen kan ske med olika kommunikationsmedel, verbala och icke-verbala, och i olika syften.

(Liljestrand 1986: 4–11.) Människor kommunicerar med varandra i många skiftande situationer som kan benämnas tal- eller kommunikationssituationer. Exempel på dylika talsituationer är bl.a. politisk debatt, anställningsintervju och lektion. Följaktligen kan också smågruppsarbete karaktäriseras som en talsituation. Liljestrand beskriver talsituationen som ett socialt spel mellan parterna där dessa hela tiden reagerar på varandras repliker, tonfall och kroppsspråk. För detta sociala spel använder Liljestrand termen *interaktion*. (Jfr Sacks m.fl. 1974.) Viberg åter (1987: 77) definierar i sin bok om andraspråkstillägnande begreppet 'interaktion' kort och gott som samspelet mellan talare och lyssnare.

I de flesta talsituationer talar personerna växelvis eller så att alla har tillfälle att säga åtminstone något. Replikpar av typen fråga-svar, påstående-utrop är vanliga. Av stor betydelse är den återföring eller feedback som talarna ger till varandra (Liljestrand 1986: 9). Att det sociala spelet, interaktionen, kan se olika ut beroende på talsituationen är naturligt eftersom parterna i de flesta talsituationer kommunicerar enligt vissa situationsspecifika konventioner (Liljestrand 1986: 10).

Smågruppsarbetet utgör inte bara en speciell form av talsituation, det försiggår också i en institutionell samtalskontext, dvs. i förundervisningen på daghem eller, med skoltermer uttryckt, i en klassrumssituation (jfr Londen 1995: 21). Talsituationen som sådan medför följaktligen en specifik form av socialt spel eller interaktion. Londen använder benämningen klassrumsdiskurs om samtal mellan lärare och elev i skolan. I fråga om institutionella samtal betonar Londen också hur olika samtalsföreteelser är relaterade till samtalsaktivitet och deltagarroll.

Enligt Bellack m.fl. (1966) består klassrumsinteraktionen av fyra grundläggande pedagogiska drag som tillsammans utgör "the rules of the classroom language game" (via Gage & Berliner 1998: 454). De fyra dragen utgörs av: strukturering, sollicitering, respons och reaktion vilka tillsammans bildar sekvenser eller s.k. pedagogiska cykler. Strukturering betyder t.ex. att läraren berättar vad lektionen eller aktiviteten skall handla om, sollicitering innebär begäran om svar, respons innebär svar på sollicitering medan reaktion är ett drag som modifierar eller värderar responsen. (Se närmare Lindberg 1996: 68–69.) Samma interaktionsmönster torde karaktärisera också vissa aktiviteter i daghemmen, t.ex. samlingen och i mitt material den inledande diskussionen under smågruppsarbetet.

Det har också gjorts beskrivningar av klassrumsinteraktionen enligt en modell med tre grundläggande kategorier: initiativ, respons och uppföljning (bl.a. Sinclair & Brazil 1982; Lindberg & Håkansson 1988; Lindberg 1996). Också Ellis (1987: 191–192) talar om "three phase interaction" i klassrumsdiskurs. Det mönster som följs är "initiate-response-feedback". Lindberg (1996: 699) använder benämningen interaktionssekvens eller utbyte för inbördes relaterade yttranden med basstrukturen initiativ-respons-uppföljning. I strukturen går det alltså två lärardrag på ett elevdrag. Här skiljer sig alltså turtagningsmönstret från andra samtal mellan två deltagare där samtalspartnerna oftast talar växelvis (jfr Londen 1995: 25).

Enligt Anward (1983: 81–82) kan språkmiljön i klassrumssituationer bäst beskrivas som styrd dialog. Det är läraren som har rätten att påbörja, avsluta och värdera kommunikationen. Interaktionen lärare-elev är oftast tredelad: läraren frågar, eleven svarar, läraren värderar. Också Gage och Berliner (1998: 126) framhåller med hänvisning till Mehan (1979, 1982) att lektioner kännetecknas av en IRE-struktur där I står för lärarens initiativ, R står för elevernas svar ("reply") och E står för värdering ("evaluation").

Den tredelning av dialogen där lärarens avslutande replik benämns "värdering" (se också Juvonen 1988) för tankarna till skolmiljö och kunskapskontroll, dvs. traditionella läxförhör, där läraren godkänner respektive underkänner elevens svar. Samma indelning i fråga-svar-värdering använder dock också Andersson och Nauclet (1988) för att beskriva strukturen i dialogen mellan lärare och barn i daghem (förskola) där kunskapskontroll i den meningen inte förekommer. (Jfr Rosenqvist 2000.)

Min syn på anpassningen av interaktionen under smågruppsarbetet har beröringspunkter med Longs (1983; avsnitt 2.2.2.) i det avseendet att jag betonar det samarbete som äger rum mellan lärare och elever. Long framhåller anpassningens betydelse för att konversationen skall hållas igång eller för att samtalspartnerna skall kunna lösa de problem som uppstår om samtalet kommer av sig. Här kan man dra paralleller till lärarens uppgift att inte enbart hålla igång konversationen utan att försöka hålla igång den på L2 så att den inte glider över till ett samtal där partnerna använder varsitt språk. Det som därutöver är synnerligen betydelsefullt i interaktionen mellan lärare och barn i språkbud, dvs. för andraspråkstillägnet, är den respons som läraren ger på barnens yttranden.

5.2 Analysmodellen

I min analys av materialet kommer jag att beskriva interaktionen som tredelad, dvs. lärare-barn-lärare i typfallet. De bärande strukturerna i min modell kommer att ligga nära Arnaus (1994a) modell "strategies-response-tactics" som jag beskrivit tidigare i kapitel 4 och tillämpat i modifierad form i analysen av de första inspelade situationerna (Södergård 1998). Modellens "tactics" kunde också helt enkelt beskrivas som feedback (jfr Swain 1985; Allen m.fl. 1990). Självfallet kan man också dra paralleller till Anwards (1983) indelning och betrakta lärarens uppföljning som en form av värdering.

Det som utgör utgångspunkt för urval av material till den kvalitativa analysen är sådana yttranden som barnen gör på svenska och som således manifesterar användning av andraspråket. När jag byggt upp min analysmodell har jag först excerperat barnens alla yttranden på svenska och sedan granskat hurdana yttranden från lärarens sida som föregått dem. Följande åtgärd har varit att observera hurdana yttranden från lärarens sida som följt efter. Startpunkten vid varje enskilt fall av interaktion lärare-barn-lärare är alltså det mellersta draget, det yttrande som ett enskilt barn eller flera barn tillsammans producerar på andraspråket. Självfallet får jag räkna med att barnens användning av svenska inte består av enbart respons på lärarens yttranden utan att barnen ibland också inleder samtal på andraspråket. Då följer interaktionen antingen mönstret barn-lärare i typfallet eller också eventuellt barn-lärare-barn (jfr Linell & Gustavsson 1987).

Analysmodellens funktion skall vara att tjäna syftet för min undersökning. I de fall där barnens yttranden på svenska utgör respons vill jag alltså för det första få fram hurdana yttranden från lärarens sida som föregått yttrandena, detta för att eventuellt kunna peka på om det finns något i lärarens yttranden som utlöst barnens användning av andraspråket. Här utgår jag rent generellt ifrån att yttrandena i en dialog är knutna till varandra så att varje yttrande har en koppling till tidigare yttranden och till dem som följer efter (jfr Sacks m.fl. 1974; Londen 1995).

Allwood m.fl. (1986: 186–187) konstaterar att de barn som växer upp med två språk måste lära sig att vara extra uppmärksamma på vad talsituationen kräver av dem. Att barnen måste byta språk beroende på vem de talar med, kräver sannolikt att de utvecklar ett system för signaltolkning med hjälp av vilket de kan avgöra när det är dags att skifta från det ena språket till det andra. Barnen måste således kunna registrera alla de eventuella ledtrådar som förekommer i en samtalssituation. De ledtrådar som barnet

medvetet eller omedvetet spanar efter kan vara av olika slag. Ofta rör det sig om att en viss person, ett visst ämne eller en viss plats kräver användning av ett visst språk, men det kan också röra sig om en uppmärksamhet på ledtrådar i själva kommunikationen, som ögonkontakt, instämmande hummanden, en viss betoning, ett visst ordval etc. För de tvåspråkiga barnen gäller det således enligt Allwood m.fl. att utveckla känslighet för när respektive språk är gångbart. Man kan följaktligen förvänta sig att också språkbadsbarn utvecklar samma känslighet.

Med hjälp av analysmodellen vill jag också se hur läraren följer upp barnens yttranden, dvs. hur läraren knyter an till barnens yttranden på svenska i sin följande replik eller eventuellt senare ifall hon t.ex. måste ägna sin uppmärksamhet åt något annat barn emellan. Denna uppföljning kan bestå av det som Linell och Gustavsson (1987: 72) kallar tredjedragsyttrande men också av medveten återföring för att befrämja andraspråks-tillägnet, dvs. det som Swain (1985) benämner feedback. Jag är medveten om att lärarens uppföljning samtidigt också kan fungera som upptakt till en ny turtagning lärare-barn-lärare, men jag räknar med att detta inte kommer att vålla problem vid analysen. I samtliga fall kommer jag att lägga tonvikten på lärarens verbala agerande.

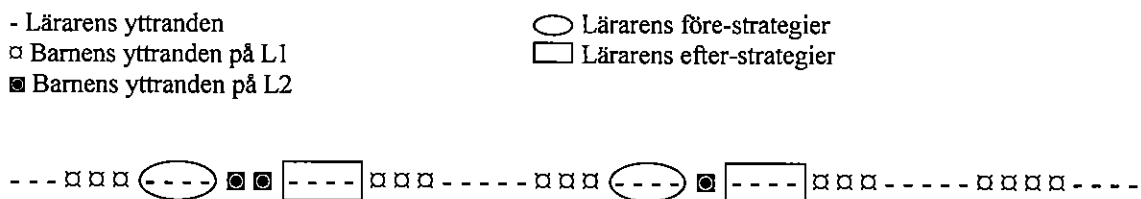
Eftersom min analysmodell tar fasta på verkliga förekomster av andraspråksproduktion och därför bortser från den del av samtalet där barnen använder sitt förstaspråk, kommer jag att uppmärksamma också den delen av dialogen på två olika sätt. I fråga om samtliga strategier som betecknats som effektiva kommer jag att undersöka om de eventuellt förekommit i andra lokala interaktiva kontexter utan att leda till jämförbar effekt. Dessutom kommer jag att allmänt kommentera tydliga mönster i samtalsstrukturen.

Eftersom alla exempel jag tar upp för att belysa lärarens olika strategier också innehåller yttranden som barnen gjort kommenterar jag också barnens språkanvändning ur olika synvinklar. Jag beskriver tendenser jag kan iaktta i fråga om bl.a. olika ordklassers förekomster, yttrandenas längd, yttrandenas status som initiativ respektive respons och deras syntaktiska komplexitet. Enligt Håkansson (1998: 51) regleras språkproduktionen hos svenskspråkiga barn genast barnen nått tvåordstadiet av syntaktiska regler som styr ordningsföljden mellan orden. Även om jag inte förväntar mig att språkbadsbarnen skall genomgå samma utveckling i ettords- och tvåordsstadier som barn som lär sig ett förstaspråk, räknar jag med att behovet att behärska vissa syntaktiska regler uppstår genast när yttrandet består av mer än ett ord.

Det jag således speciellt uppmärksammar i barnens andel av samtalet är olika inslag som tyder på att enskilda barn eller gruppen i stort håller på att tillägna sig olika aspekter av andraspråket. Det jag visar på är alltså tecken på att andraspråksutvecklingen går framåt.

5.2.1 Lärarstrategier

För lärarens språkliga agerande i anslutning till barnens andraspråksproduktion använder jag termen *lärarstrategier* eller det kortare *strategier*. För att göra en tydlig skillnad mellan de yttranden som går före och de yttranden som följer efter barnens användning av svenska använder jag termerna *före-strategier* för de förstnämnda och *efter-strategier* för de senare. Jag åskådliggör min analysmodell med hjälp av följande figur.



Figur 2. Schematisk bild av dialogen mellan lärare och barn enligt den analysmodell jag tillämpar. Barnens yttranden på L2 föregås av lärarens före-strategier och följs av lärarens efter-strategier.

Det språkliga agerande jag kallar lärarens före-strategier är alltså jämförbart med det för vilket jag i min studie av inskolningsperioden använde termen *strategier* och det som jag kallar lärarens efter-strategier med det som jag benämnde *taktiska drag* (kap. 4). Att jag frångår min egen tidigare termanvändning beror på att jag funnit den alltför ospecifik eftersom orden *strategi* och *taktik* används synonymt i allmänspråket i bemärkelsen 'tillvägagångssätt', således utan betydelsekomponenterna 'före' och 'efter'. Att avgränsa begreppet 'strategi' enbart till det som kommer före och 'taktik' enbart till det som följer efter är således inte ändamålsenligt. Det som ändå främst skiljer analysmodellen ovan från den jag använde i studien av inskolningsperioden är att jag nu enbart koncentrerar mig på lärarens agerande i samband med barnens andraspråksproduktion och lämnar övrigt agerande obeaktat.

I utarbetandet av analysmodellen har jag gått igenom samtliga fem inspelningar och delat in alla lärarstrategier, dvs. både före-strategier och efter-strategier i huvudkategorier. I den detaljerade analysen av materialet delar jag sedan utgående från de iakttagelser jag gör in huvudkategorierna i underkategorier. Principen är att huvudkategorierna om möjligt skall finnas representerade i alla inspelningar medan underkategorierna kan variera mellan de olika inspelningarna. I min preliminära genomgång av materialet har jag kunnat observera att lärarens före-strategier kan indelas i följande huvudkategorier:

1. Frågor
2. Erbjudande av svar
3. Signaler om att ett yttrande på L1 bör göras på L2
4. Oplanerade andraspråksutlösare

Lärarens efter-strategier har jag delat in i följande huvudgrupper:

1. Upprepning
2. Positiv förstärkning
3. Korrigering och modifiering
4. Läraren går vidare i dialogen

Vid analysen redogör jag i fråga om varje inspelning först för lärarens samtliga före-strategier och därefter för samtliga efter-strategier. Under huvudrubriken före-strategier har jag också valt att ta med en underkategori som jag benämner "oplanerade andraspråksutlösare". Under den här rubriken sorterar jag in de fall där barnen imiterar läraren eller reflekterar över språket. Den här kategorin avviker perspektivmässigt från de övriga i och med att jag låter barnens språkliga agerande vara utgångspunkt vid benämning av de ingående underkategorierna. Att jag valt att göra så beror på att barnens repliker, fastän de är en reaktion på något som läraren sagt tidigare, inte är en följd av en medveten strategi. När barnen t.ex. medvetet imiterar läraren görs yttrandet på barnets eget initiativ och utan att läraren visat förväntningar om det. I inspelningen Vinterord, där jag gör en mycket detaljerad analys, har jag också lagt till en huvudkategori "Övriga före-strategier som direkt utlöser användning av L2". En kategori som däremot fattas i samma inspelning är "Läraren går vidare i dialogen" eftersom jag inte funnit tydliga belegg för den strategin.

Den största kategorin före-strategier utgörs av frågor och frågorna kan självfallet indelas i olika slag av underkategorier beroende på vilket indelningssystem man tillämpar. Frågor i

samtal mellan målspråkstalare och inlärare har studerats av bl.a. Long (1981b, 1983), Long och Sato (1983), Brock (1986), Lindberg och Håkansson (1988) och Tardif (1994). Eftersom frågorna är en av de tyngre kategorierna bland före-strategierna förklarar jag härnäst vilken syn jag anlägger på frågorna i mitt material. De övriga kategorierna kommenterar jag i samband med analysen.

En multidimensionell modell för analys och klassificering av lärarfrågor i andraspråksundervisning har presenterats av Lindberg och Håkansson (1988: 42–54). Lindberg och Håkansson undersöker relationen mellan frågetyp och svar. Deras mål är att klarlägga vad som utmärker sådana lärarfrågor som stimulerar till en kreativ språkanvändning hos eleverna. Forskarnas empiriska material är hämtat från lektioner i svenska för vuxna inlärare, men deras klassificeringsmodell torde lämpa sig också för min studie. De typologier som Lindberg och Håkansson tar upp bygger på frågans form, den kognitiva nivån, frågans kommunikativa värde och dess kommunikativa orientering.

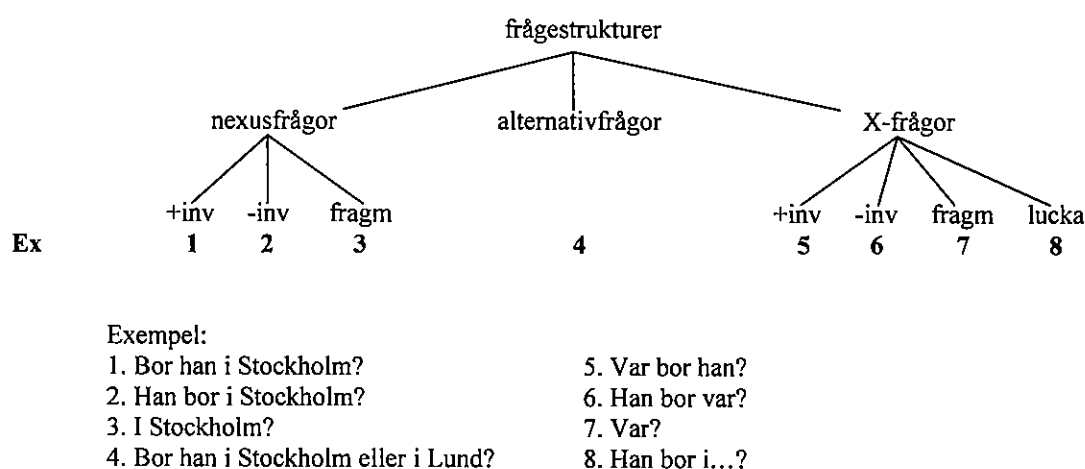
I fråga om klassificeringen av frågorna enligt form, och i samband med det också funktion, använder sig forskarna av tre huvudtyper: nexusfrågor, alternativfrågor och X-frågor (jfr Ahrenberg 1987). Eftersom det är den här indelningen av frågorna jag kommer att följa i min analys skall jag redogöra närmare för de olika huvudtyperna.

En nexusfråga definieras Lindberg och Håkansson med hänvisning till Jespersen (1924) som en fråga där "the speaker wants to have his doubts resolved whether it is correct to connect this particular subject with this particular predicate", dvs. om subjektet Åke kan knytas till verbhandlingen visslar i frågan *Visslar Åke?* I svenskan kännetecknas den här typen av fråga av att det finita verbet föregår subjektet, dvs. av omvänd ordföljd. Den här typen av frågor kan också förekomma utan inversion och som fragment. Andra forskare har använt andra benämningar för samma frågetyp. Så talar t.ex. Thorell (1977) om satsfrågor, medan *Svenska Akademiens grammatik* (1999) använder benämningen underställande frågor (vilka vanligen uttrycks med en rogativ huvudsats).

Alternativfrågor kan enligt Lindberg och Håkansson med hänvisning till Ahrenberg (1987) "be characterized with reference to the fact that it contains a disjunction of two more specifications of the same domain". I alternativfrågan *Skrattar hon eller gråter hon?* skall man således ta ställning till vilken av två verbhandlingar som gäller. I Thorells (1977) indelning räknas alternativfrågorna som ordfrågor (se nedan) och utgör således ingen egen kategori.

I X-frågorna finns en okänd storhet. Enligt Jespersen (via Lindberg & Håkansson 1988) står symbolen X för det okända efterfrågade och termen *X-fråga* för frågor avsedda att ta reda på vad X står för. I svenskan inleds sådana frågor normalt med ett frågeord eller en fras som motsvarar X, som följs av det finita verbet, t.ex. *Vem är sjuk?* Sådana frågor kallas ofta frågeordsfrågor. Thorell (1977) använder benämningen ordfråga medan *Svenska Akademiens grammatik* (1999) använder benämningen sökande fråga (vanligen uttryckt med en kvesitiv huvudsats).

X-frågor kan också förekomma utan inversion, som fragmentariska frågor och av typen ”frågor med lucklämning”. X-frågor kräver längre svar än nexusfrågor. I Lindbergs och Håkanssons material utgjorde X-frågorna 53 %, nexusfrågorna 44 % och alternativfrågorna 3 %.



Figur 3. Frågestrukturen i svenska (enligt Lindberg och Håkansson 1988)

I fråga om den kognitiva nivån använder Lindberg och Håkansson ett klassificeringssystem som utgår från de logiska operationer som krävs för att besvara frågorna. Kategorierna är följande: a) memorering, dvs. reproduktion av tidigare känd information, b) konvergent tänkande, dvs. analys och integrering av nya data inom ett fast strukturerat mönster, t.ex. att man uttrycker sin kroppslängd med fraser som *en och sjuttiotre* och c) divergent tänkande och värdering, där divergent tänkande kommer fram vid frågor som låter individen fritt generera yttranden från ett personligt perspektiv medan värdering har att göra med bedömningar och val.

En annan distinktion som ligger nära begreppet kognitiv nivå är frågornas kommunikativa värde, dvs. om de handlar om känd information (s.k. pseudofrågor, testfrågor, uppföljningsfrågor) eller om de är informationssökande (genuina frågor, riktiga frågor, referentiella frågor). Long och Sato (1983) har gjort en jämförelse mellan frågor som ställdes av andraspråkslärare och frågor som ställdes av infödda talare i samtal med andraspråksinlärare. Resultaten visade att 51 % av lärarfrågorna var frågor om känd information medan det knappt förekom några sådana frågor alls i samtal mellan infödda talare och andraspråksinlärare.

En undersökning gjord av Lindberg (1988) har dock visat att lärarfrågornas kommunikativa värde kan variera beroende på uppgiftstypen. I en lektion där inlärare frågades ut om innehållet i en text, var 59 % av frågorna pseudofrågor, medan däremot en fri diskussion i samma inlärargrupp endast medförde 17 % pseudofrågor. Detta visar att det kan vara osäkert att mäta skillnader mellan frågor i klassrum och frågor i andra kontexter utan att ta hänsyn till vilka aktiviteter som försiggår i klassrummet.

Det som kännetecknar min studie är att de situationer jag beskriver, trots att jag valt att benämna smågruppsarbetet undervisningssituation eller klassrumssituation, är av en helt annan natur (se 1.3.1) än de klassrumssituationer som Long och Sato (1983) och Lindberg studerat i sina undersökningar. I språkbudet är en av huvudprinciperna att inläringen skall bygga på meningsfull kommunikation och jag kan därför förvänta mig främst informationssökande frågor. Många forskare anser också att verkliga informationsklyftor är en förutsättning för kommunikativ språkundervisning (se närmare Lindberg 1996: 107). Jag kan ändå inte bortse från att vissa av frågorna kan klassas som pseudofrågor.

En aspekt jag också måste beakta är att samtalet i min studie sker mellan en vuxen och barn i förskolåldern. I en diskussion av barns förstaspråksinläring konstaterar Håkansson (1998: 102–103) att frågors funktion traditionellt ansetts vara kunskapssökande, men att funktionen är en annan i samtalet mellan vuxna och barn. Så talar t.ex. föräldrar med sina barn om sådant som både de och barnet känner till, vilket gör att frågornas funktion snarast blir att få barnet att prata. Till riktigt små barn ställer föräldrarna gärna frågor som de själva vet svaret på, vilket gör att de kan hjälpa barnen att formulera sig. I det avseendet torde språkbudslärares roll mycket påminna om föräldrarnas.

I fråga om den kommunikativa orienteringen skiljer Lindberg och Håkansson (1988) mellan mediumorienterad kommunikation och budskapsorienterad kommunikation (med hänvisning till Butzkamms & Dodsons indelning 1980). Lindberg och Håkansson konstaterar att frågor i andraspråksklassrum oftast är mediumorienterade, dvs. fokuserade på språket, men de kan förkläs till budskapsorienterade frågor, dvs. sådana som verkar vara inriktade på ämnet. Eftersom kommunikationen i en språkbadsgrupp normalt inte är fokuserad på språket kan jag, utgående från den här tudelningen, främst förvänta mig budskapsorienterade frågor. Det går dock inte att bortse från att jag också kan stöta på mediumorienterade frågor och, vilket är av större intresse, mediumorienterade (pseudo)frågor som är förklädda till budskapsorienterade.

Jag gör alltså min indelning av frågorna enligt form och funktion i

- a) nexusfrågor
- b) X-frågor och
- c) alternativfrågor.

Som en skild underrubrik tar jag också upp det Lindberg och Håkansson (1988) kallar "frågor med lucklämning". I min indelning använder jag dock benämningen "språkliga element att göra fullständiga". Jag låter också en rubrik "markörer som direkt utlöser användning av L2" ingå under huvudrubriken frågor, eftersom huvuddelen av markörerna utgörs av fragmentariska frågor av typen *Någonting annat?*

Jag kommenterar frågornas kommunikativa värde och kommunikativa orientering i de fall jag anser att den dimensionen kan tillföra värdefull information. I språkbad måste varje fråga likväl ses i sitt speciella sammanhang. En fråga som *Vill du ha gula eller vita kort?* ställd till något av barnen under en bilduppgift i början av språkbadet är i fråga om kommunikativt värde klart informationssökande och i fråga om kommunikativ orientering budskapsorienterad. Man kan ändå inte bortse från att den också är mediumorienterad i det avseendet att den har fått sin form för att framkalla svar på svenska. Ifall mediet är av underordnad betydelse hade läraren kunnat fråga *Vilken färg vill du ha på dina kort?* vilket med stor sannolikhet hade lett till svar på finska eller icke-verbal respons.

Med tanke på analysmodellen i stort är det också skäl att påpeka att många av de drag i lärarens språkanvändning som jag valt att benämna strategier förekommer i samtal överlag (jfr Long 1983: 132). Så ingår bl.a. både X-frågor och nexusfrågor i

kommunikation av det mest skilda slag, också t.ex. i samtal mellan barnträdgårdslärare och barn i reguljära grupper där alla talar samma språk. Orsaken till att jag kommenterar t.ex. frågor är alltså inte att frågor skulle vara speciellt kännetecknande för just språkbad utan att också frågor föregått barnens yttranden på svenska och jag vill studera vilken typ av svar de utlöser.

Många av de exempel jag kommenterar kunde hänföras till flera olika kategorier. Så betraktar jag t.ex. lärarens yttrande *Hoppar han med pulkan eller...* som erbjudande av fel svar, men det kunde också klassas som en öppen eller-fråga. För att undvika att samma exempel kommer upp gång på gång behandlar jag i regel lärarens yttranden endast en gång, dvs. under den rubrik som enligt min mening kategoriserar yttrandet bäst. Följaktligen ingår också i vissa av mina exempel prov på andra strategier än dem jag valt att låta exemplet illustrera.

I samband med analysen av yttrandena som strategier kommenterar jag, ifall jag finner det meningsfullt, också vilken typ av språklig input som läraren erbjuder barnen. I det fallet observerar jag t.ex. vilka modeller för tempusanvändning, adjektivböjning, substantivens numerus och species som läraren ger dem.

När jag kommenterar exemplen försöker jag få fram den koppling som finns mellan lärarens yttrande och barnens både lokalt i det enskilda exemplet och också i ett vidare perspektiv, dvs. om en viss typ av lärarstrategier får en viss inverkan på i vilken riktning barnens andraspråkstillägnande går.

Jag har haft som mål att utarbeta ett kategoriseringssystem med vars hjälp jag kan beskriva och analysera mitt material. Jag är medveten om att vissa kategorier är bildade ur en mer lingvistisk synvinkel och andra ur en mera didaktisk synvinkel samt att kategorierna kan överlappa och gå in i varandra beroende på vilket perspektiv man anlägger. Självfallet kunde min kategorisering också göras på andra grunder. I fråga om före-strategierna kunde t.ex. alternativfrågor och erbjudande av rätt svar utgöra en egen kategori, eftersom en gemensam nämnare för dessa båda är att lärarens yttranden innehåller en färdig svarsmodell som barnet får kopiera.

5.2.2 Några definitioner

Innan jag presenterar olika kvantitativa data skall jag också ge en definition av de enheter som ligger till grund för den kvantitativa analysen. Jag använder bl.a. analysenheten "yttrande" för att kvantifiera de verbala aktiviteterna under smågruppsarbetet. Linell och Gustavsson (1987) ger i sin bok *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens* definition på olika termer som de använder i sin analys av dialoger. För att ge en bakgrund till min definition redogör jag först för Linells och Gustavssons termanvändning. Linell och Gustavsson använder bl.a. termerna *yttrande*, *meningsenhet*, *tur* och *replik* och ger följande definitioner:

yttrande: sammanhängande period av tal av samma talare

meningsenhet: formellt och/eller semantiskt avgränsad enhet som utgör yttrande eller del av yttrande. En talspråklig enhet, som i vissa avseenden kan anses funktionellt motsvara skriftspråkets "mening". Den behöver emellertid inte vara utformad som en sådan utan kan variera till omfång (fraser, syntagmer m.m.). Meningsenheterna kan betraktas som byggstenar i repliker. De kan också vara kollektivt producerad och bestå av olika talares bidrag.

tur: sammanhängande period då en person har ordet, dvs. disponerar talrummet och har rätt (och eventuell skyldighet att yttra sig)

replik: det eller de yttranden som fälls under en tur

Det som torde vara nyckelordet i Linell och Gustavssons definition av *yttrande* är alltså *tal*. Den språkliga enheten skall uttalas, utsägas, för att kunna kallas yttrande. Londen (1995: 15) jämför begreppen 'mening' kontra 'yttrande' och gör med hänvisning till den ryske tänkaren Bachtin följande konstaterande: "Ett yttrande kan givetvis bestå av en mening men för att en mening skall bli ett yttrande måste den utsägas, riktas till någon. Det är yttrandet som är den minsta kommunikativa enheten."

I min egen analys har jag med Linells och Gustavssons definition som grund utgått ifrån att ett yttrande är en sammanhängande period av tal av samma talare och att en replik (under en tur) kan bestå av flera yttranden. Det som emellertid inte är självklart är var jag skall dra gränsen mellan olika yttranden inom samma replik. Jag kunde självfallet låta yttrandena sammanfalla med meningarna/meningsenheterna i transkriptionen. Den principen skulle ha lämpat sig för barnens repliker, som ofta består av bara en mening. Eftersom dock lärarens repliker (turer) kännetecknas av att de är långa, av att hon ofta

vänder sig med olika budskap till flera barn inom en och samma tur och av att hennes tal dessutom sönderfaller i korta meningsenheter har jag valt att följa en annan princip. Jag drar således gränsen mellan olika yttranden i en och samma replik (under en och samma tur) vid de punkter där talaren antingen tar upp ett nytt samtalsämne, alternativt närmar sig samma innehåll ur en helt ny synvinkel, eller vänder sig till en ny mottagare. Ett yttrande kan således bestå av en enda meningsenhet, men det finns också yttranden som består av flera innehållsmässigt sammanhängande meningsenheter som är riktade till samma mottagare. I exemplet nedan består barnens repliker av ett yttrande vardera medan lärarens består av tre.

Ossi: Ja Minna får. [vara med på Dinos tvåårskalas]

L: Okej./ Men nu ska vi fortsätta med boken då./ Kalle. Måst' jag flytta dig också eller...? Kan du sitta där?

Kalle: Jo-o.

Jag har också gjort en grov klassificering av yttrandena i termer av initiativ och respons. De enskilda yttrandena har alltså analyserats med utgångspunkt i dels hur de anknyter bakåt till partnerns senaste replik (eller tidigare replik), dels hur de genom att introducera något nytt för dialogen framåt (Linell & Gustavsson 1987: 2). Initiativ och respons kan ses som abstrakta enheter. Initiativ är då en egenskap som pekar framåt i dialogen, inför något nytt och/eller explicit uppmanar motparten att ge respons och föra dialogen vidare. Responsen är den bakåtpekande egenskapen som visar att man knyter an till den andres senaste replik, eller någon annan tidigare replik och skapar koherens med den föregående dialogen. (Linell & Gustavsson 1987 och Juvonen 1988: 7.) Linell och Gustavsson (1987: 15) påpekar att ett och samma yttrande samtidigt kan ha egenskaper av både respons och initiativ. Responsaspekten pekar då bakåt och initiativaspekten framåt. Också i mitt material finns flera yttranden som utpräglat har både respons- och initiativegenskaper. Eftersom dessa yttranden ändå utgör ett fåtal har jag undvikit att sammanföra dem till en egen kategori utan helt enkelt betecknat dem enligt den egenskap jag upplever som mera utmärkande. Exemplet nedan illustrerar hur jag klassificerat yttrandena enligt deras karaktär av initiativ (I) eller respons (R).

L: Vet du vad du ska rita, Maria? (I)

Maria: Jå-å. (R)

L: Vad har du bestämt dig? (I)

Maria: En båt. (R)

L: Mm. (R) Då får du gå och rita där. (I)

Eftersom begreppet 'yttrande på andraspråket' är synnerligen centralt i min undersökning skall jag ge också det en noggrannare definition. Med barnens yttranden på andraspråket förstår jag ett yttrande som i sin helhet eller till vissa delar, i samtliga fall minst ett identifierbart ord, görs på andraspråket. Till den första kategorin hör utöver fraser och satser på andraspråket också sådana yttranden som omfattar bara ett enda ord, t.ex. *ja* eller *nej*. Yttranden som innehåller kodväxling räknas även de som yttranden på andraspråket, också i sådana fall där andraspråkelementet utgörs av ett enda ord.

5.2.3 Transkriberingsprinciper

De inspelningar jag tagit till närmare analys är transkriberade och kvantifierade enligt samma principer. Vid transkriberingen av inspelningarna har jag i stort sett använt konventionell ortografi. Så har jag t.ex. använt de skriftspråkliga formerna *och*, *jag* och *vad* med undantag för det fristående frågande *Va?* Däremot har jag markerat utelämnat *t* i verbets supinumformer, som *laga'* i stället för *lagat*, samt andra förkortade ordformer som *sla'* för *slag*. Olika tilläggsuppgifter som jag anser ha betydelse för tolkningen av exemplen har jag nämnt inom parentes. Enskilda ord som utsagts med kraftig betoning har jag markerat med understreckning. Den del av lärarens (eller barnens) yttranden som jag speciellt vill fästa läsarens uppmärksamhet på, dvs. det verbala agerande som exemplet i huvudsak illustrerar, är skriven med **fet** stil. Pauser markerar jag så att (...) står för en kortare paus och /.../ för en längre paus. Bedömningen av pausernas längd gör jag enligt kontexten och personernas eget taltempo (jfr Mård 1997a: 40). Jag har valt att nämna barnen vid fingerade namn och att ange vem som står för vilket yttrande. Ifall jag inte kan uppfatta vem talaren är använder jag benämningen "barn".

När jag transkriberat yttrandena har det funnits några repliker där barnen svarat enbart *jåå* och där det varit svårt att avgöra om svaret faktiskt är ett yttrande på svenska eller egentligen finskans jakande *joo*. Om yttrandet ingår i en längre dialog har jag låtit barnens val av språk i de omgivande replikerna vara avgörande för tolkningen. I några fall, som i exemplet nedan, har jag varit tvungen att lita till den intuitiva känsla jag haft när jag lyssnat på samtalet på bandet. Dessa osäkra fall är dock få och torde inte ha inverkan på resultatet i stort.

Barn: Susannalla on kaikkein eniten tilaa.

L: Tycker du det?

Barnen: Jää (ropar).

I exemplet ovan framgår det av skrivsättet att jag tolkat det jakande svaret som svenska. Det förekommer också att barnen svarar *jo* eller *jo-o* på svenska. Jag har däremot inte i mina exempel tagit med något yttrande där barnen använder finskans *joo*.

L: Börjar du Kalle vara färdig med den där sidan sex nu?

Kalle: Nää. En edes oo piankaan.

När barnen svarar *nä/nää* räknar jag automatiskt med att de använder svenska. Undantag gör jag endast för två repliker i hela inspelningen (båda utsagda av Kalle och en återgiven i exemplet ovan) i vilka ett *nää* följs av ett yttrande på finska. Där har jag i konsekvens med transkriberingen av *joo/jå* valt att tolka *nää* som finska.

Naturligt nog har jag ibland haft svårigheter att uppfatta vad barnen säger på bandet, speciellt som det också förekommer att de talar samtidigt. Här har jag dock haft hjälp av att dokumentationen varit audiovisuell. Ännu större hjälp torde jag ha haft av att jag själv spelat in materialet och således upplevt kommunikationen i realtid. Eftersom jag besökt daghemmet ett femtiotal gånger under de två åren och lärt känna barnen väl kan jag också identifiera deras röster.

Forsblom-Nyberg (1995: 55) konstaterar att en transkription sällan lyckas fånga och återge allt det som finns på ett band och därför alltid skall betraktas som endast en representation av den egentliga interaktionen. Hon framhåller dock det nödvändiga i att man upprepade gånger lyssnar till det samtal som spelats in och tittar på den videoupptagning som gjorts, ett arbetsmoment som varit ofrånkomligt i min bearbetning av materialet. Forsblom-Nyberg hävdar också att ifall den som transkriberar har kännedom om den globala kontexten för samtalet, t.ex. vilka utgångspunkterna och målet är, blir det lättare att undvika missförstånd (se också Adelswärd 1990).

I fråga om studiet av språkbad på daghemsnivå och tillämpandet av ett etnografiskt tillnärmelsesätt påpekar Ch. Laurén (1999: 94) att man måste veta mycket om barnen och deras miljö redan för att förstå barnens yttranden. Jag räknar därför med att också det omvända gäller, dvs. att jag haft lättare att uppfatta barnens yttranden eftersom jag känner personerna och miljön. Ytterligare en fördel torde jag ha haft av att jag själv arbetat som

barnträdgårdslärare i grupper för 5- och 6-åringar i många år, vilket gör att jag är förtrogen med samtalsmiljön och den globala kontexten.

5.2.4 Anmärkningar

Min analysmetod är som jag nämnt utvecklad för att tjäna syftet med min undersökning. Självfallet kunde man bygga ut, justera och fininställa metoden så att den skulle ge ännu exaktare och mera detaljerad information om det jag vill undersöka. En aspekt jag också kunde ha tagit i beaktande är den tid som förflyter mellan lärarens och elevens respektive agerande.

Gage och Berliner (1998: 484–488) konstaterar att man i studiet av lärarfrågor och solitering i undervisning överlag också tar hänsyn till väntetiden, det som de kallar “wait-time”. Gage och Berliner skiljer mellan “wait-time I”, dvs. tidsintervallen mellan lärarens fråga och elevens svar, och “wait-time II”, intervallen mellan elevens svar och det ögonblick när läraren åter tar till orda. Den första väntetiden utgör den tid eleven har till sitt förfogande att formulera ett svar, medan den andra avgör vilken chans eleven har att komplettera sitt svar, dvs. säga något mera. Gage och Berliner hänvisar till bl.a. Rowe (1974) som hävdar att längre väntetid leder till längre svar och ökad självförtroende hos eleverna. Enligt Rowe uppgår båda typerna av väntetid normalt till i genomsnitt en sekund, medan andra forskare har presenterat uppgifter om större variation (Gage & Berliner (1998: 485). Det man är överens om är att längre väntetid överlag har positiv effekt, varför lärare generellt uppmuntras att ge sig tid att invänta svaren, men det finns också en övre gräns vid vilken den positiva effekten tenderar att utplånas (Gage & Berliner 1998: 486).

I min undersökning kunde en studie av väntetiden ha tillfört betydelsefull information i det avseendet att jag kunde ha fått svar på om barnens val av språk har ett samband med hur länge läraren väntat på responsen (wait-time I). Det jag kunde ha förväntat mig är att den väntetid som föregår barnens yttranden på svenska är något längre än den väntetid som föregår yttrandena på finska. Om min hypotes hade visat sig vara riktig kunde jag ha dragit den slutsatsen att om läraren väntar något längre på barnens respons har barnen större benägenhet att använda svenska. För att reda ut frågan borde jag emellertid ha mätt väntetiden mellan alla lärarinitiativ och alla förekomster av elevrespons oberoende av språk. Denna uppgift hade varit synnerligen tidskrävande, och i många fall omöjlig,

eftersom barnen ofta talar i munnen på varandra och det då är svårt att urskilja när ett enskilt yttrande egentligen börjar. Dessutom får jag räkna med att det faktum att barnen svarar på finska inte nödvändigtvis behöver ha något samband med att läraren väntat för kort stund. I stället kan det finnas sekvenser där barnen, utan att desto mera reflektera över vilket språk de använder, snabbt svarar på finska när de vill hinna före de andra. Ifall läraren då är mån om att svaret faktiskt skall ges på svenska, krävs det oftast att hon går tillbaka och tar om frågan eller ger andra signaler om att hon vill att barnet skall svara på svenska. I det fallet är det då redan fråga om en ny strategi och den eventuella responsen på svenska kan inte sägas vara resultat enbart av att väntetiden eventuellt förlängts.

En undersökning av väntetiden mellan elevens svar och lärarens uppföljning ("wait-time II") kunde också ha varit av intresse. Rowes (1974) undersökning visar att lärare oftast reagerar snabbt på elevens svar, men en längre väntetid är att föredra eftersom tillräckligt med tid motverkar att samtalet får drag av utfrågning och gör att det i stället påminner om naturlig konversation (Gage & Berliner 1998: 488). I mitt fall kan en förlängd "wait-time II" bidra till att barnen säger mera på svenska, helt enkelt fortsätter att tala. Det jag eventuellt kunde ha uttrönt med en mätning av "wait-time II" i relation till längden på barnens yttranden är om längre väntetid ger upphov till längre yttranden. Att barnen talar mycket och producerar långa yttranden är något som läraren i och för sig har skäl att befrämja.

En mätning av "wait-time II" i mitt material ger emellertid inga säkra uppgifter om dess positiva inverkan på yttrandelängden om jag inte samtidigt tar i beaktande vilken typ av dialog det är fråga om. Vissa av barnens svar är korta därför att ett kort svar är naturligt i sammanhanget. Ett onaturligt väntande från lärarens sida försätter i dylika fall snarast barnen i en pressande situation. Det går därför inte att automatiskt dra den slutsatsen att ett kort svar efter en kort väntetid automatiskt är något negativt och att ett längre svar hade varit att föredra. En mätning av korrelationen mellan "wait-time II" och yttrandelängd är således en omfattande kvantitativ operation som faller utanför ramarna för denna studie. I min studie har jag följaktligen valt att markera väntetid av båda typerna endast om jag upplevt att den utgör ett märkbart avbrott i det "normala" samtalsflödet.

6. SMÅGRUPPSARBETET VINTERORD

Smågruppsarbetet Vinterord ingår i temat Vintern som språkbadsgruppen har arbetat med som första tema efter jullovet. Aktivitetsstunden inleds med att läraren och barnen diskuterar en plansch med vintermotiv. Läraren benämner planschen "vintertavla", och den är bekant för barnen sedan tidigare. Barnen får först i uppgift att komma på så många "vinterord" som möjligt, vilka läraren sedan skriver upp på ett stort pappersark som alla kan se. Därefter gör gruppen tillsammans en vinterramsa. Efter det presenterar läraren rituppgiften, dvs. barnen ombeds att göra Memorykort med vintermotiv ("vintersaker"). Alla barn ritar fem kortpar, och vartefter de har ritat färdigt får de enskilt berätta för läraren vilka "vintersaker" de har ritat.

Rituppgiften och den språkliga uppgiften är av samma typ som smågruppsarbetet Spelkort med naturbilder i september 1996, vilket jag kommenterat i kapitel 4. Den främsta skillnaden är att temat och därmed innehållet och det temaspecifika ordförråd som kommer till användning är ett annat. En annan skillnad är att barnen denna gång har betydligt större valfrihet i fråga om motiv. Vid smågruppsarbetet under inskolningsperioden var barnen bundna till vissa på förhand bestämda ord och därmed bilder (se avsnitt 4.3.2).

Inspelningen omfattar 65 minuter och är i och med det den längsta av alla. Den språkliga aktiviteten var hög under hela inspelningstillfället och det förekom ytterst få tysta sekvenser. Av de sammanlagt 1000 yttrandena stod läraren för något över hälften, dvs. 595 eller 59,5 %. Barnen stod följaktligen för 405 yttranden eller 40,5 %. Att läraren skulle dominera dialogen var väntat (jfr Chaudron 1988: 52; Ellis 1990: 70) men lärarens andel av talutrymmet var betydligt lägre än i september 1996 då den under det jämförbara smågruppsarbetet uppgick till 79 %. Av lärarens yttranden kan 52,1 % klassas som initiativ medan 47,9 % utgjorde respons. Av barnens yttranden utgjorde 41,5 % initiativ medan 58,5 % var respons.

Tabell 1. Vinterord. Lärarens och barnens andel av yttrandena totalt samt yttrandenas karaktär av initiativ respektive respons

	Lärarens yttranden	Barnens yttranden	Sammanlagt
	595 (59,5 %)	405 (40,5 %)	1000
Initiativ	310 (52,1 %)	168 (41,5 %)	478
Respons	285 (47,9 %)	237 (58,5 %)	522

Lärarens yttranden gjordes alla på svenska. Av barnens 405 yttranden gjordes 132, dvs. 32,6 % på svenska. Att andelen yttranden på svenska uppgår till 32,6 % ger stöd åt mitt antagande att barnens produktion av andraspråket kommit igång vid den här tidpunkten på vårterminen. Att notera är dock att största delen av yttrandena, dvs. 83,3 %, utgjordes av respons, vilket tyder på att de flesta yttranden på andraspråket föregåtts av initiativ från läraren. Denna iakttagelse får också stöd av att barnens initiativ på andraspråket uppgick till enbart 16,7 % medan motsvarande procenttal för barnens sammanlagda yttranden var 41,5 %.

Tabell 2. Vinterord. Barnens yttranden på L1 respektive L2 samt yttrandenas karaktär av initiativ respektive respons

Barnens yttranden	L1	L2	Sammanlagt
	273 (67,4 %)	132 (32,6 %)	405
Initiativ	146 (53,5 %)	22 (16,7 %)	168 (41,5 %)
Respons	137 (46,5 %)	110 (83,3 %)	237 (58,5 %)

Längden på barnens yttranden på svenska var i genomsnitt 1,67 ord och på yttrandena på finska 3,35 ord. Lärarens yttranden bestod i genomsnitt av 9,48 ord. Med ord avser jag då det som avgränsas av mellanslag i min transkription, där jag i fråga om mellanslagen har följt konventionerna för maskinskriven text. I många yttranden börjar läraren säga ett ord men byter till ett annat när hon uttalat de initiala ljuden. I dessa fall har jag markerat brytningen med snedstreck och följaktligen räknat helheten som ett enda ord. Att läraren dominerade diskursen, trots att hennes andel av samtliga yttranden relativt sett var låg, framgår tydligt när man beaktar skillnaden i längd mellan hennes yttranden och barnens.

I alla jämförelser av yttrandenas längd i min undersökning är det emellertid skäl att beakta att svenskan är ett analytiskt språk som gör bruk av mera fristående partiklar, t.ex. prepositioner, medan finskan är ett syntetiskt språk som uttrycker grammatikaliska relationer med böjningskategorier. Den här typologiska skillnaden mellan språken innebär att yttranden på svenska i ord räknat generellt är något längre än yttranden på finska som uttrycker samma sak.

Tabell 3. Vinterord. Yttrandenas genomsnittliga längd på L1 respektive L2

Genomsnittlig längd	Lärarens yttranden	Barnens yttranden
L2	9,48 ord	1,67 ord
L1		3,35 ord

Eftersom smågruppsarbetet Vinterord är det första jag analyserar med hjälp av min utarbetade modell försöker jag ge en så heltäckande och samtidigt detaljerad bild som möjligt av de lärarstrategier jag kunnat iaktta i samband med barnens användning av L2. Det här innebär att jag med hjälp av exemplen illustrerar huvuddelen av de faktiska förekomsterna av andraspråksanvändning och kommenterar lärarens före- och efterstrategier. Att jag gör en ingående analys av Vinterord medför också att jag kan tillämpa min analysmodell fullt ut på materialet, så att säga köra in den, samt att jag får en bred bas att utgå från vid analysen av de inspelningar som redovisas i kapitlen 7 och 8.

6.1 Lärarens före-strategier

6.1.1 Frågor

Jag har delat in de frågor jag observerat i nexusfrågor, X-frågor och alternativfrågor. Under rubriken frågor tar jag också upp kategorierna språkliga element att göra fullständiga samt markörer som direkt utlöser användning av L2.

6.1.1.1 Nexusfrågor

Nexusfrågorna är ställda så att barnen kan svara med *ja* eller *nej*. Under den inledande diskussionen ställer läraren frågor som *Vet ni? Tycker ni? och Tror ni?* vilka samtliga leder till ett unisont *Jaa, Jåå* eller *Nää*. Läraren frågar barnen om deras åsikt men interaktionen har också en social funktion.

(1) L: **Tror ni** det blir nån ramsa av det här nu?

Anita: Nää.

De andra: Jåå.

L: Nå vi läser den så får ni höra.

Genom att svara på nexusfrågor kan barnen med enkla medel delta i en dialog på andraspråket och agera som fullvärdiga samtalspartner. Nexusfrågorna torde således ha en viktig funktion i början av språkbudet. I klassrumssituationer med kunskapskontroll rekommenderas inte frågor av den här typen eftersom de upplevs som för enkla (se t.ex. Gage & Berliner 1998: 409), men nexusfrågorna torde försvara sin plats i den

kommunikation som förekommer i språkbad på daghemsnivå. Med tanke på språktillägnet kan dock den här typen av frågor bli för enkla i längden, just p.g.a. att de förutsätter så enkla svar (Swain 1985: 252; Lindberg & Håkansson 1988: 45).

6.1.1.2 X-frågor

I exemplen 2 och 3 diskuterar läraren och barnen vintertavlan de ser framför sig och det är naturligt att tala om handlingen i nutid. Det okända efterfrågade som symbolen X, dvs. frågeordet *vad*, står för i exempel 2 är en verbhandling. Att verbet i frågan står i presens gör att svaret också förväntas innehålla en presensform.

(2) L: **Vad gör de?**

Barnen: Skidar.

L: De skidar, ja. Det har vi också gjort.

I exempel 3 liksom i exempel 4 nedan står frågeordet *vad* inte för ett verb utan för ett substantiv som är objekt i satsen.

(3) L: **Och vad har man på fötterna när man skrinna?** Harri.

Ossi: Skrinnskor.

Harri: Skrinnskor.

L: Skrinnskor har man på fötterna.

När läraren skriver ner de vinterord barnen nämner kombineras ordens skriftbild med deras ljudbild. I exempel 3 använder läraren under samtalet finlandismen *skrinnskor* medan hon däremot använder den rekommenderade formen *skridskor* i skrift (Hällström & Reuter 2000: 154).

(4) L: **Vad ska du göra på den här [bilden]?**

Ossi: Halsduk.

L: Bra.

Frågan i exempel 4 gäller bilduppgiften och den är till sitt kommunikativa värde klart informationssökande. Exemplet illustrerar också hur tempusformen futurum kommer till naturlig användning när läraren och barnen diskuterar dagens uppgift.

(5) L: Så det här var halsduk. **Och vad är det här?**

Timo: Halsduk.

L: Mm. **Och vad har vi här?**

Timo: Vantar.

I exempel 5 har det efterfrågade ordet i den första frågan funktion av predikativ och i den andra av objekt. Frågorna *Vad är det här?* och *Vad har vi här?* är i viss mån informationssökande, eftersom barnen ritar fritt utan modeller och det inte alltid är självklart vad bilderna föreställer. Frågorna torde dock främst vara avsedda att stimulera fram svenska och får därigenom pseudokaraktär.

(6) L: [...] Men om vi sku hitta ett ord härifrån som passar ihop. **Vinter och vad?**

Barn: Pinter.

L: Jå, men nu ska vi int' rimma.

Exempel 6 visar att barnen också förstår frågeformen *Vinter och vad?* som är en variant av X-frågor (jfr Thorell 1977: 277; Lindberg & Håkansson 1988: 44). Frågan kunde också formuleras som *Vad passar ihop med vinter?* där fundamentet är subjekt. Som framgår av exemplet kommer barnen också naturligt i kontakt med verbformen *sku(lle)*, som i lärarens första mening har karaktär av modest yttrande (jfr Thorell 1977: 131).

(7) L: [...] Nåja. **Vet ni** redan vad vi ska göra idag?

Flera barn: Jo-o.

L: **Vad tror ni** att vi ska göra?

Timo: Me piirretään lumiukko.

L: Viss... Ja, nå vi ska int' rita snögubbar int'. Men vi ska titta på den här tavlan igen.

Exempel 7 illustrerar en nexusfråga och en X-fråga som båda är ställda om dagens uppgift. På nexusfrågan *Vet ni vad vi ska göra?* svarar barnen *jo-o* men på X-frågan *Vad tror ni att vi ska göra?* väljer Timo att svara på finska trots att både verbet *rita* och substantivet *snögubbe* är ord som barnen känner till och båda orden ensamma hade fungerat som fullvärdiga svar i samtalskontexten. I det här fallet har dock Timo fel i sitt antagande och läraren dementerar påståendet och berättar själv vad de ska göra.

6.1.1.3 Alternativfrågor

Alternativfrågor nämns också av många forskare som en effektiv åtgärd för att hjälpa inlärare att delta i konversation på andraspråket (bl.a. Long 1983; Arnau 1994a). Grandell m.fl. (1995a: 19) talar om "frågor med svarsalternativ" och rekommenderar dylika frågor i språkbadsundervisningen. Jag har delat in alternativfrågorna enligt deras struktur i a) symmetriska alternativfrågor, b) komplexa alternativfrågor och c) öppna eller-frågor.

a) symmetriska alternativfrågor

De frågor som jag hänfört till kategorin symmetriska alternativfrågor erbjuder två eller i vissa fall tre i fråga om ordklassstillhörighet symmetriska alternativ, dvs. substantiv, verb eller räkneord som är ställda mot varandra.

(8) L: **Vad ska du laga? Mössor eller vantar?**

Ossi: Vantar.

L: Vantar. Varsågod!

De substantiv som är ställda mot varandra har i regel samma numerus vilket exemplen 8 och 9 visar.

(9) L: **En snögubbe eller en snöhund eller en snökoja. Vad ska du rita på ditt första [kort]?**

Timo: Snögubbe.

L: En snögubbe. Vad bra! Då ritar du en dit och en dit.

När läraren kommer med förslag om vilka vinterbilder barnen skall rita nämner hon de räkningsbara substantiven med obestämd artikel. I lärarens uppmaning *Då ritar du en dit och en dit* kan eventuellt spåras ett visst inflytande från finskan eftersom det finska verbet *piirtää* ('rita') följs av riktningsangivande lokalkasus. Naturligare hade varit att säga *Då ritar du en där och en där*.

(10) L: **Regnar det eller snöar?**

Harri: Regnar.

L: Regnar det? Drip, drop, drip, drop.

Alternativfrågan i exemplet ovan innehåller två verb. Den tidsform som används är presens. Frågan är något fragmentarisk eftersom det självfallet varit naturligare att upprepa det formella subjektet *det* efter verbet *snöar*. Harri ger i varje fall sitt svar i presens.

(11) L: [...] **Hur många behöver du? En eller två kort? Hur många?**

Irma: Två.

L: Två kort till.

I exempel 11 utgörs alternativen av två räkneord som i satsen har funktion av samordnade adjektivattribut. Att läraren använder substantivet *kort* i utrum (*en*) måste betraktas som som felsägning. Alternativfrågan används som ett komplement till X-frågan *Hur många?*

b) komplexa alternativfrågor

I inspelningen finns också exempel på det jag betraktar som komplexa alternativfrågor, dvs. frågor där alternativen inte samordnas direkt med *eller*.

(12) L: Ska du göra en snöboll? (...) Eller ska du göra många snöbollar?

Erkki nickar.

Erkki: Många.

L: Mm. Och så gör du lika många snöbollar på båda korten så det blir ett par. [...]

Alternativfrågan ovan är till synes enkel eftersom den innehåller två symmetriska led, dvs. två fristående satser. Av betoningen framgår dock att ordet *en* i frasen *en snöboll* är en artikel, varför de två framlagda alternativen *en snöboll* eller *många snöbollar* inte blir så tydliga. Erkki kunde emellertid ge ett adekvat svar på lärarens fråga. I exempel 13 misslyckas dock en strategi med en eller-fråga. Harri har redan bekräftat att det är "det snöar" (*lunta sataa*) som han ritar och lärarens motfråga gör honom förvirrad.

(13) L: Nu kommer jag och skriver då. Harri vad är det här?

Harri: Lunta sataa.

L: Det snöar. Mm.

Harri: Jå.

L: **Eller är det regnar?**

Harri: Jå.

L: Regnar det eller snöar det?

Harris agerande stöder ett påpekande av Hatch (1978) om att också inlärare använder bestämda tekniker för att hålla igång ett samtal, t.ex. att svara *ja* på frågor de inte förstår (via Viberg 1988: 77). Det adekvata svaret på lärarens fråga *Eller är det regnar?* hade varit *nej*. Här kan lärarens sätt att formulera frågan eventuellt ha haft negativ inverkan. Formuleringen *eller regnar det* hade varit mera adekvat. Exemplet visar ett av de få fall där läraren faller in i barnens holistiska språkanvändning. Det naturliga hade varit att benämna bilden *snöflingor* analogt med de andra benämningarna *snögubbe*, *snölykta*, *vantar* m.m. Barnen har dock lärt sig att tala om vädret med fraser som *det regnar* och *det snöar* och i barnens yttranden representerar sannolikt *det snöar* en helfras som används substantiviskt.

c) öppna eller-frågor

I inspelningen finns ett par yttranden som kan kategoriseras som öppna eller-frågor, dvs. frågor där läraren erbjuder bara ett alternativ.

(14) L: Vad gör de där med pulkan? **Hoppar de med pulkan eller...**

Anita: Jo-o.

L: Hoppar de?

De andra: Nää! (Alla barn skrattar.)

I exempel 14 är lärarens förslag ”fel” och strategin kunde lika väl hänföras till kategorin erbjudande av fel svar. Den optimala respons man kan förvänta sig på den här strategin är att barnen själva nämner det rätta alternativet. I exemplet svarar barnen dock bara med ett unisont *Nää!*

6.1.1.4 Språkliga element att göra fullständiga

Till kategorin språkliga element att göra fullständiga hör yttranden där läraren erbjuder första ledet av ett sammansatt ord eller påbörjar en fras eller mening och därefter håller paus och ger barnen chans att avsluta yttrandet (jfr Arnau 1994a: 54). Pausen samt en stigande satsmelodi (utfyllnadston) blir alltså en signal om att barnen skall fortsätta. För jämförbara signaler med hjälp av tonfallet använder Tardif (1994: 480) benämningen ”prompting”. Lyster och Ranta (1997: 48) använder uttrycket ”to fill in the blank” men i deras kategorisering är strategin en form av korrigerande feedback som hör till underkategorin ”elicitation”.

(15) L: [...] **Yllesockor och ylletröja och ylle...**

Barnen: Yllebyxor.

I exempel 15 gäller kompletteringen ett sammansatt ord. Barnen försöker komma på vinterord och något av barnen har nämnt det finska ordet *villahousut* ett par repliker tidigare. Läraren försöker få fram ordet på svenska och ger första ledet som stimulus. Barnen svarar med att nämna hela det sammansatta ordet.

(16) L: Vad har du nu? **Nu har du vantar och snögubbe och så har du snö...**

Timo: Hund.

L: Snöhund, ja.

I exempel 16 frågar läraren Timo om de bilder han ritat. Läraren erbjuder honom förleden *snö* och Timo kompletterar med efterleden *hund*.

(17) L: Mera. Saara!

Saara: Åka. Laskea.

L: Åka...

Anita: Åka pulka.

L: Pulka. Nu behöver vi int' många till.

I exempel 17 försöker läraren få fram en fras, dvs. *åka pulka*. Dialogen utspelas senare än exempel 14 där samma fras varit aktuell. I exempel 14 föreföll det som om Anita inte kände till uttrycket *åka pulka* men den här gången är det hon som ger rätt svar. Genom att samma uttryck tas upp gång på gång förstärks den rätta formen och barnen får pröva om de kommer ihåg rätt. I Anitas fall innebar omtagningen också att hon fick en chans att klara av det hon tidigare misslyckats med, något som självfallet har betydelse ur pedagogisk synvinkel (jfr Gage & Berliner 1998: 146).

(18) L: Och vad gör de som vi också har gjort? **Vi har också vari' och...**

Anita: Skrinna'.

L: Skrinna'. Visst Timo! Vi har vari' och skrinna'.

I exempel 18 försöker läraren få barnen att avsluta den mening hon påbörjat. Det ord som barnen skall komplettera med är verbet *skrinna* och i det här fallet är det supinumformen som är aktuell. I ledigt talspråk är det vanligt att det avslutande *t*-ljudet faller bort så att supinumformen *skrinna* sammanfaller med infinitiven *skrinna*. Anita uttalar verbformen som hon har hört den, dvs. utan avslutande *t*-ljud.

(19) L: Sådärja. **Och det var...**

Maria: Snögubbe.

L: En snögubbe. Och så har vi en till va?

Den enklaste formen av strategin tillämpas när barnen ombeds förklara vad deras bilder föreställer som i exempel 19. Läraren för dialogen framåt med frasen *och det var...* och barnen fyller i namnen på bilderna (jfr kategorin "markörer" nedan). Trots att barnens användning av andraspråket kan förefalla mekanisk har frågorna ändå ett visst kommunikativt värde (jfr ex. 5).

(20) Maria: Jääkiekkokypärä.

L: **De har en, en, en...**

Pojke: Yhellä.

L: En har en sån här... Vad är det vi brukar ha på huvu'? Är det mössa?

Barnen: Nää!

Exempel 20 illustrerar hur strategin med att låta barnen fylla ut en mening med det ord som behövs misslyckas. Det sökta ordet är (*ishockey*)*hjälm* eftersom Maria har nämnt finskans *jääkiekkokypärä* som vinterord. Läraren har genom den obestämda artikeln *en* redan signalerat till barnen att det är ett substantiv i utrum som förväntas (jfr Viinisalo 1995: 110), men något av barnen förefaller att misstolka *en* som ett räkneord ('yksi'), dvs. som syftande på att en av figurerna på bilden har hjälm. En annan tänkbar tolkning av inlägget är att barnet har uppfattat lärarens användning av det plurala subjektet *de* och vill göra läraren uppmärksam på att bara en person på bilden har hjälm.

6.1.1.5 Markörer som direkt utlöser användning av L2

Till kategorin markörer som direkt utlöser användning av L2 räknar jag bl.a. några korta fraser som uttalas med en viss imperativ underton. Fraserna används i anslutning till vissa moment under smågruppsarbetet och deras primära funktion torde vara att raskt föra samtalet vidare. Eftersom fraserna direkt följs av yttranden på svenska torde de emellertid också fungera som ett slags markering om att det är svar på svenska som förväntas.

(21) L: Vad är det här?

Anita: Snöhund.

L: Snöhund. **Och det här?**

Anita: Snöhund.

L: **Och sen?**

Anita: Vantar.

L: **Och det här?**

Anita: Vantar.

L: Mm. Sådär. Då var dina färdiga.

I exempel 21 berättar barnen för läraren om vilka vinterbilder de ritat på sina Memorykort och fraserna *Och det här?*, *Och sen?* samt *Och här?* fungerar som markörer som får barnen att fortsätta på svenska.

(22) L: **Oj, ska vi räkna hur många ord vi har nu.**

Erkki: Ett, två, tre, fyra [...] tjugofyra.

Det finns också vissa uppmaningar som direkt utlöser svenska. Till de dagliga rutinerna hör att räkna barnen i samlingsen och följaktligen leder alla uppmaningar med verbet *räkna* till användning av svenska.

6.1.2 Erbjudande av svar

Kategorin erbjudande av svar har jag delat in i två underkategorier ”fel svar” och ”rätt svar” utgående från om den modell läraren erbjuder kan klassas som korrekt eller ej. Korrektheten kan gälla antingen innehåll eller form. Jag presenterar kategorin fel svar först eftersom den är provocerande och förutsätter tankearbete och aktivitet av barnen. Kategorin rätt svar blir ofta den lösning som läraren går in för om gruppen måste komma vidare i dialogen och det inte längre finns tid att locka fram svaret av barnen.

6.1.2.1 Fel svar

När läraren erbjuder barnen fel svar räknar hon med att barnen skall veta att förslaget inte kan godkännas. Avsikten är att ge barnen en impuls som leder dem fram till rätt svar, t.ex. till ordets motsats, just tack vare att de måste utvärdera och förkasta det givna förslaget (jfr Met 1994). När strategin tillämpas i sin utpräglade form blir förslaget i själva verket ett lustigt inslag som barnen ofta bemöter med fniss och fnitter (ex. 14). Själv använder läraren benämningen komiska förslag för den här typen av strategier. Det är värt att beakta att humor i lämpliga doser har visat sig ha positiv inverkan på inlärares attityder och atmosfären i undervisningsgrupper, vilket i sin tur bäddar för framgångsrik inläring (Gage & Berliner 1998: 390–393).

(23) L: En har en sån här... Vad är det vi brukar ha på huvu'? Är det mössa?

Barnen: Nää!

L: Vi hade också när vi for. Kommer du ihåg vad det var? (...) En hjälm.

Barnen: Jåå.

Exempel 23 illustrerar ett erbjudande om fel svar trots att lärarens förslag egentligen är ”fel” endast i detta sammanhang, dvs. när diskussionen förs om en bild av barn som spelar ishockey. Dialogen är en fortsättning på exempel 20. Läraren fortsätter sina ansträngningar att få fram ordet *hjälm* och hänvisar till ett gemensamt besök på skridskobanan, där barnen hört ordet användas. Inget av barnen kommer på vare sig

hjälm eller *ishockeyhjälm*. Lärarens erbjudande av fel svar *Är det mössa?* gör dock att barnen dras med i en dialog på svenska. Exemplet får också åskådliggöra hur läraren som slutlig strategi själv nämner rätt svar och låter barnen bekräfta det.

(24) Kalle: Linnunruokaa.

L: Jå. Här finns det sån här fågelmat. Men hur är det. **Finns det fågelmat bara på vintern?**

Barnen: Nää!

Exempel 24 berör direkt sanningshalten i utsagan, alltså fakta. Eftersom barnen söker ord som hör ihop med vintern får de i uppgift att ta ställning till om fågelmat hör ihop enbart med vintern, en uppgift som egentligen förutsätter förmåga till resonemang på ett teoretiskt plan (jfr Cummins 1984: 138–140). Det troliga är att barnen inte självständigt kan ta ställning till påståendets riktighet, men det är något i lärarens tonfall och sätt att ställa frågan som får dem att spontant ropa *Nää!*

(25) L: **Är det här en hösttavla?**

Barnen: Vinter.

L: Det är nog en vintertavla. Hur vet vi att det är en vintertavla?

Exempel 25 avviker från de övriga såtillvida att det är Ossi som bland tre erbjudna alternativ *en vintertavla, en sommartavla eller en hösttavla* valt alternativet *hösttavla*. Eftersom bilden föreställer ett vinterlandskap ber läraren barnen utvärdera Ossis förslag. I det här fallet torde lärarens agerande motsvara det Gage och Berliner (1998: 487–492) diskuterar under benämningen ”redirecting”, dvs. att läraren låter någon annan svara sedan en elev gett fel svar. Forskningsresultaten visar att den här typen av strategi av vissa barn kan upplevas som nedvärderande och bör användas med försiktighet. Läraren känner emellertid barnen väl vid det här laget och hon misstänker eventuellt att Ossi valt fel med flit för att roa de andra. Hennes val att inte belöna honom för detta sätt att väcka uppmärksamhet torde vara helt riktigt ur pedagogisk synvinkel (Gage & Berliner 1998: 325, 492).

6.1.2.2 Rätt svar

I exemplen nedan erbjuds rätt svar med hjälp av en fråga. Barnen kan acceptera den modell läraren erbjuder eller själva föreslå något annat. Modellsvaren erbjuds i exemplen 26 och 27 med hjälp av nexusfrågor som kan besvaras med *ja* eller *nej*. Exempel 26 är en

fortsättning på exempel 14 där barnen kollektivt har svarat nekande på lärarens fråga *Hoppar de med pulkan eller...?*

(26) L: Åker de pulka?

Barnen: Joo.

L: Så. Ska jag säga "åka pulka"? Ska jag skriva så?

I exempel 27 översätter läraren det finska ordet *lumiaura*. Frågan gäller dock om bilden föreställer en snöplog inte om *lumiaura* betyder *snöplog* på svenska.

(27) L: Jå, här finns en sån här... Är det en...

Pojke: Lumiaura.

L: Är det en snöplog?

Barnen: Jåå.

I exempel 28 översätter läraren Irmas vinterord *lumisota* med *snöbollskrig* och sätter in ordet i en mening. Däremot bygger hon inte vidare på Irmas förslag utan går över till frasen *kastar snöboll* som hon ber barnen ta ställning till.

(28) Irma: Lumisota.

L: Jå, vi har snöbollskrig, jå. Ska vi säga att de kastar snöboll eller... Vad ska jag skriva?

Ossi: Kastar.

L: Kastar snöboll. Okej.

Det intressanta i exemplet ovan är att Ossi lyckas plocka ut nyckelordet *kastar* och använder det i sin respons. Både Vesterbacka (1991) och Mård (1994a) konstaterade att språkbadsbarnen först lär sig känna igen innehållstunga ord som substantiv och verb. En allmän tendens i språkinlärning är att substantiv går före verb (se t.ex. Dietrich 1990), något som framgått tydligt i undersökningar av barns förstaspråksinlärning (bl.a. Gentner 1982). Samma tendens har iakttagits också bland vuxna inlärare av svenska som andraspråk (Kotsinas 1982: 71) och bland språkbadslever (Björklund 1996: 95–96). Här ger lärarens agerande stöd åt barnens begynnande medvetenhet om verbens användning.

(29) L: Och vad har vi här?

Timo: Lumiukko.

L: Snögubbe. Eller vad? Och vad har vi här då?

Timo: Lumiuk... Snögubbe.

L: Snögubbe. Och vad har vi här?

Timo: Snöhund.

L: Och vad har vi här?

Timo: Snöhund.

L: [...] Snöhund. Mm. Och vad har vi här?

Timo: Luistimet.

L: Skrinnskor. Och vad har vi här?

Timo: Skrinnskor.

I exemplen 26, 27 och 28 resonerade läraren sig fram till ett slutgiltigt svar i samarbete med barnen. I exempel 29 nämner läraren själv rätt svar vilket blir en form av översättning av det Timo sagt på finska.

(30) L: Mera. Ossi!

Ossi: Snöstövlar.

L: **Snöstövlar? (...) Vinterstövlar?**

Ossi: Snöstövlar.

Lärarens andra replik i exempel 30 visar en tillämpning av strategin erbjudande av rätt svar som är den enda i sitt slag. Läraren ger Ossi en chans att byta ut sin konstruktion *snöstövlar* mot det vedertagna *vinterstövlar*. Ossi håller ändå fast vid sitt ursprungliga förslag.

6.1.3 Övriga före-strategier som direkt framkallar användning av L2

Under rubriken ”övriga före-strategier som direkt framkallar användning av L2” har jag sammanfört några strategier som inte självklart sorterar under någon av de fyra huvudrubrikerna. Strategierna är av olika natur. Så kan t.ex. det jag kallar konkretisering betraktas som en mer lingvistisk strategi, att man går från det mera abstrakta till det konkreta, medan t.ex. körupprepning kan betraktas som en rent didaktisk åtgärd.

a) Konstaterande av nuläget

För att barnen skall komma vidare med rituppgiften behövs det ibland att läraren konkret går igenom hur långt de har kommit i den stunden, dvs. vilka bilder de ritat så långt. Denna uppräknings av de färdigritade bilderna leder till att barnen fortsätter på svenska (jfr Södergård 1998).

(31) L: **Nu har du gjort snögubbe och nu har du gjort monster. Vad annat finns det för vintersaker?**

Harri: Vantar.

L: Vantar.

Att notera i exempel 31 är också den icke modelltypiska frågeformen *Vad annat finns det för vintersaker?* som emellertid inte tycks vålla problem.

b) Konkretisering

I exempel 32 använder Anita det finska ordet *lapioida*. En lämplig motsvarighet på svenska hade varit *mocka* [snö] eller *skyffla* [snö]. Barnen har troligtvis inte kommit i kontakt med de svenska verben tillräckligt ofta för att läraren skall förvänta sig att de skall komma ihåg dem. Läraren går i stället ner på en konkretare nivå så att barnen kan uttrycka sig med hjälp av ett substantiv som de känner till.

(32) Anita: Nää lapioivat.

L: **Ja vad har de för sla' i händerna?**

Barn: Lapio.

Anita: Pade.

L: Ja spade. Snöspade kanske.

Strategin fungerar väl. Samtidigt finns det orsak att påpeka att läraren hela tiden har skäl att bredda och fördjupa barnens ordförråd och uttrycksrepertoar. Ett uttryck som *mocka snö* hör till det lexikon som barnet behöver i lek med andra barn. Mård (1997a) konstaterade att det är just sådana ord och uttryck som språkbadsbarn på daghem behöver få lära sig och som barnen i hennes studie kunde för litet av.

c) Två av var sort

Memoryspel bygger på principen om två likadana bilder som utgör ett par. När barnen ritat sina Memorykort och skall berätta vad korten föreställer kommer de att nämna samma föremål två gånger efter varandra.

(33) L: Och vad har vi här?

Timo: Lumiukko.

L: **Snögubbe. Eller va? Och vad har vi här då?**

Timo: Lumiuk... Snögubbe.

L: Snögubbe. Och vad har vi här?

Ifall barnen inte kommer ihåg rätt ord på L2 första gången finns det stor chans att de kommer ihåg det andra gången. Hela idén med två av var sort gör att barnen kan använda ett ord på L2 som de hört läraren säga ögonblicket innan. Strategin går att jämföra med det som Tardif (1994: 480) benämner ”linguistic modelling”.

(34) Timo: Snöhund.

L: Snöhund. Mm. Och vad har vi här?

Timo: Snöhund.

L: Snöhund. Mm. Och vad har vi här?

Sedan barnen väl förstått att de skall namnge bilderna på svenska gör de det automatiskt om de bara kommer ihåg rätt ord, vilket framgår av exempel 34 som utgör fortsättning på exempel 33.

d) Körupprepning

Med körupprepning förstås att läraren och barnen säger något tillsammans på uppmaning av läraren. När barnen yttrar sig unisont får det enskilda barnet möjlighet att använda andraspråket och höra hur det låter utan att behöva stå i centrum för de andras uppmärksamhet.

(35) L: Tjugofem fick du. (...) **Om vi räknar tillsammans så kanske vi får ett svar.**
Alla: Ett, två, tre [...] tjugofyra.

Mård (1997b: 34) framhåller körupprepning som ett effektivt sätt att få barnen att använda andraspråket, speciellt under den första tiden i språkbud. Körupprepning tillämpas dock främst under samlingen och i samtliga inspelade situationer med smågruppsarbete har jag kunnat notera endast två förekomster.

6.1.4 Signaler om att ett yttrande på L1 bör göras på L2

Eftersom läraren inte vill beröra det faktum att barnen deltar i språkbud för att lära sig svenska, undviker hon att explicit uppmana barnen att använda andraspråket. Samtidigt är det hennes mål att barnen skall använda svenska mer och mer. Det hon inte vill säga rent ut till barnen, dvs. att hon förväntar sig yttranden på svenska, signalerar hon alltså i stället via sitt handlande, t.ex. via tillbakahållen respons, kroppsspråk och mimik eller via språkliga uttrycksmedel (jfr Allwood m.fl. 1986: 186–187). De signaler jag nämner nedan kommer alltså in efter att barnen gett ett svar på L1 som läraren inte godkänner på grund av koden. Som signaler använder läraren t.ex. korta frågefraser som barnen lär sig vara uppmärksamma på. Dessa har jag valt att kalla ”markörer”.

6.1.4.1 Markörer

I inspelningen finns ett par exempel på fraser som fungerar som markörer nämligen *En vaddå?* och *En vad?* Den här typen av fraser kunde självfallet också vad beträffar form kategoriseras som frågor (jfr Thorell 1977: 277). Fraserna är uppbyggda så att de ger tydliga ledtrådar om det sökta substantivets genus (jfr Viinisalo 1995: 114). I exemplen 36 och 37 förbiser dock barnen ledtråden och svarar med endast det innehållstunga *snögubbe*.

(36) L: Vad ska du Anita laga på par nummer två?

Anita: Lumiukko.

L: **En vaddå?**

Anita: Lumiukk... Snögubbe.

L: En snögubbe ska du laga.

Att notera i exempel 36 är att Anita först tror att läraren inte hört, men sedan tolkar hon signalen såsom läraren avsett och byter språk.

(37) L: Hur är det Irma. Vad ska du rita på ditt första?

Irma: Lumiukko.

L: **En vad** ska du rita på det?

Barn: Snögubbe.

Irma: Snögubbe.

L: En snögubbe. Så då gör du en snögubbe dit och en likadan snögubbe på det andra kortet.

I exempel 37 riktas frågan till Irma men det är någon annan i gruppen som hinner tolka lärarens signal först.

(38) L: Vad finns det annat Saara vi måst' ha på oss?

Saara: Lakki.

L: **Va?**

Saara: Mössan.

Också frågan *Va?* tycks fungera som en signal om att barnen skall byta språk. Exempel 38 beskriver en incident när läraren faktiskt inte hör vad Saara säger, medan Saara tolkar frågeordet som att hon skall svara på svenska. Saara använder ordet *mössan* i bestämd form, dvs. i den form barnen hör namnen på klädesplagg användas i de flesta vardagssituationer i yttranden som *Ta på dig mössan* och *Var har du vantarna?* Samma sak går igen i exempel 41. Att bestämd form skulle vara någon regel talar dock Osis yttrande i exempel 39 emot.

(39) Harri: Kaulaliina.

L: **Ja, vad har vi runt halsen?**

Ossi: Halsduk.

L: Halsduk har vi.

I exemplet försöker läraren få barnen att ge svar på svenska genom att ställa en s.k. förklädd mediorienterad fråga, dvs. vad vi brukar ha för klädesplagg runt halsen. Frågan kunde också betraktas som en parafraserande beskrivning av det ord som söks.

6.1.4.2 Upprepning av fråga

I exemplen 40 och 41 signalerar läraren att hon inte betraktar ett svar på finska som adekvat, trots att det innehållsmässigt är helt korrekt, och upprepar samma fråga tills svaret ges på svenska.

(40) Saara: Laskella.

L: Jå de åker. Vad åker de där?

Erkki: Suksilla.

Harri: Suksilla.

L: **Jå, men vad gör di? Vad gör di här då?** Det har vi också gjort.

Anita: Sii...

Flera barn: Sidar.

L: **Vad gör de?**

Barnen: Skidar.

L: De skidar jå.

I exempel 40 försöker läraren hjälpa barnen att komma på frasen *åka skidor* genom att själv använda verbet. Frågan *Vad åker de där?* leder ändå inte till svar på svenska. Däremot leder X-frågan *Vad gör de?* till svar och det visar sig att barnen känner till verbet *skida*. Exemplet visar också hur läraren hänvisar till en gemensam erfarenhet, något som barnen gjort tillsammans.

(41) L: Vad behöver man ha?

Kalle: Hanskat.

L: **Vad ska vi ha på händerna?**

Kalle: Hanskat.

L: **Ja vad är det. Vad brukar man ha på händerna?**

Barnen: Handskarna!

Det som utmärker den replikväxling där läraren förväntar sig användning av svenska, medan barnen ger respons på finska, är att svar som innehållsmässigt eller ur

dialogsynvinkel är helt adekvata (jfr Linell & Gustavsson 1987) inte godkänns därför att de ges på fel språk. Det kan vara förvirrande för barnen att svar på L1 blir godkända i vissa sammanhang men inte i alla. Småningom lär sig dock barnen tolka lärarens signaler och inser att när de svarat på finska och läraren ändå fortsätter att fråga så är det ett svar på svenska som förväntas. För att signalen skall bli entydig krävs det dock att barnen själva förstår att deras svar i fråga om innehåll varit rätt.

6.1.4.3 Metalingvistisk språkanvändning

Frågan *Vad för slag?* alternativt *Vad är det för slag?* betraktar jag som metalingvistisk, dvs. en förklädd fråga om vad ordet heter på svenska.

(42) Anita: Villatakki ja villahousut.
L: **Ja vad är det för sla' då?** Ylle...
Anita och Ossi: Yllejacka

En fråga som *Vad är det för slag?* skulle i en dialog mellan två parter som talar samma språk tolkas som en önskan om en definition av de använda orden. I exemplen 42 och 43 fungerar dock frågan som en signal om att barnet skall byta språk. Med Lindbergs och Håkanssons (1988) termer kunde *Vad är det för slag?* kategoriseras som en mediumorienterad fråga som är förklädd till en budskapsorienterad sådan, även om frågan till sin kvalitet är annorlunda än den i exempel 39.

(43) Saara: Lumiaura.
L: Snöplog och...
Anita: Lumiukko.
L: **Vad var det för sla'?**
Barnen: Snögubbe.
L: Snöplog och snögubbe.

I exempel 43 nämner läraren själv ordet *snöplog* som visserligen är bekant för barnen men eventuellt inte så ofta använt, medan hon signalerar att hon förväntar sig att barnen skall kunna det i daghemssammanhang mer frekventa ordet *snögubbe*.

6.1.4.4 Förhandlingstrappa

Med förhandlingstrappa avser jag att läraren steg för steg förhandlar med barnet och övergår från en svårare strategi till en lättare när den förstnämnda inte ger resultat. Som jag tidigare konstaterat ställer de strategier jag beskrivit olika krav på barnens deltagande i dialogen. Så är t.ex. en nexusfråga lättare att besvara än en X-fråga. Ett annat tänkbart namn för det jag kallar *förhandlingstrappa* hade varit *strategiprovning* eftersom läraren helt enkelt provar olika strategier tills någon av dem slutligen leder fram till ett godtagbart svar på svenska. Jag väljer dock *förhandlingstrappa* eftersom den benämningen antyder en mera aktiv medverkan från barnen. Strategin kunde jämföras med det som inom pedagogisk-psykologisk forskning benämns "probing", dvs. att läraren fortsätter att ställa frågor till en elev som svarat fel, men anpassar sina frågor så att eleven till slut kan bidra med ett tillfredsställande svar. Det här tillvägagångssättet har visat sig ha positivt samband med inläring (Gage & Berliner 1998: 487–488).

(44) L: Nu kommer jag och skriver då. Harri vad är det här?

Harri: Lunta sataa.

L: Det snöar. Mm.

Harri: Jå.

L: Eller är det regnar?

Harri: Jå.

L: **Regnar det eller snöar det?**

Harri: Regnar.

L: **Regnar det? Drip, drop, drip, drop.**

Harri: Nähä.

L: Nähä.

Exempel 44 visar en förhandlingstrappa som leder fram till samförstånd. Harri och läraren lyckas reda ut vad bilden föreställer. Början av exemplet visar emellertid också hur kommunikationen kan gå snett. Harri har bekräftat att hans kort föreställer "det snöar" men läraren svarar med en motfråga *Eller är det regnar?* vilket gör honom förvirrad (se kommentar om frågans form i ex. 74). Kortet föreställer nämligen snöflingor (jfr ex. 13). För att få Harri att inse att *regnar* är fel ord väljer läraren till slut att uttrycka sig mycket tydligt, dvs. med det ljudhärmande *drip-drop* som läraren använde under barnens allra första dagar i språkbud. I det här skedet får *drip-drop* betraktas som en mycket enkel strategi.

6.1.5 Oplanerade andraspråksutlösare

Under rubriken oplanerade andraspråksutlösare tar jag upp de fall där barnens andraspråksproduktion tydligt kan relateras till lärarens föregående yttrande utan att man kan klassa detta som en medveten provokation för att få fram svenska.

6.1.5.1 Språkligt reflekterande

Till kategorin språkligt reflekterande hänför jag yttranden som ger belägg för att barnen uppmärksammar speciella inslag i lärarens repliker eller kommenterar svenskan för övrigt (jfr Vesterbacka 1991: 128–129). Att barnen kan notera enskilda drag i det läraren säger, t.ex. en felsägning eller ett uttryck som eventuellt låter komiskt i deras öron, tyder på språklig medvetenhet och förmåga till segmentering (jfr Tornéus 1986). Att barnen noterar dessa egenheter visar också att de mycket noga lyssnar till vad läraren säger till dem. Följande exempel tyder på begynnande medvetenhet om hur ett av de mer frekventa adjektiven i svenskan används.

(45) Kalle: Mä en haluaisi tähtiä tehdä.

L: Nåmen då gör du små, små, små, bollar. Om du har stora bollar gör du små bollar nu.

Harri: **Liten.**

L: Små bollar jä.

Det iögonenfallande i exempel 45 är att Harri från böjningsformen *små* kan härleda grundformen *liten*. Kontexten ger honom stöd såtillvida att den bild som Kalle ritar består av små, små figurer som var för sig ger associationer till adjektivet *liten*.

(46) L: Det här var ett långt ord, ja. Vinterstövlar. Och det här var ett kort ord. Då står det bara is. Så var det kort.

Harri: **Is.**

Barn: **Ishockey**

Ossi: I ... ja sitten s.

L: Så då blir det is.

Eftersom läraren på ett stort pappersark skriver upp de vinterord barnen nämner kan barnen också studera och jämföra ordens skriftbild. I exempel 46 kommenterar Harri i ett ohörbart yttrande de nerskrivna orden, och av lärarens respons kan man sluta sig till att han uppmärksammat ordens olika längd. Harri prövar själv uttala ordet *is* (jfr ex. 48) och någon annan associerar till *ishockey*.

(47) Ossi: Miks' tuossa on tommosta?

L: Därför att det står och här.

Ossi: **Och.**

L: Ibland måst' man ha såna småord också.

När läraren skriver ner barnens vinterramsa binder hon ihop vissa ord med konjunktionen *och*. I exempel 47 kommenterar Ossi texten han ser framför sig. Barnens intresse för det skrivna språket i exemplen 46 och 47 visar ytterligare prov på språklig medvetenhet. Som språklig medvetenhet kan betraktas bl.a. förmågan att tala om språk (Østern 1991: 12).

(48) L: Vad är det här?

Maria: Lumikoira.

Läraren ser frågande ut.

Maria: Snöhund.

L: Och där var en till, va?

Maria nickar.

L: Mm.

Kalle: **Till va?**

Erkki: **Till va.**

Irma: **Till va.**

I inspelningen finns också exempel på hur barnen tar fasta på något uttryckssätt som läraren använder, plockar ut det ur meningssammanhanget och prövar att använda det själva, så att säga "smakar" på det (jfr Mård 1997b: 34; Viinisalo 1995: 33–36). I exemplet ovan fascineras barnen av uttryckssättet *en till va*. Det är osäkert om barnen genast kan urskilja de enskilda orden och förstå betydelsen, men den replikväxling som följer strax efter och som åskådliggörs i exempel 49 visar att barnen snabbt upp vilka ord som ingår och hur frasen kan användas.

(49) L: Så där ja. Och det var...

Maria: Snögubbe.

L: En snögubbe. Och så har vi en till va?

Erkki: **Till va?**

L: Och vad är det här?

Maria: Vantar.

L: Vantar. Och en till va?

Läraren ser illmarigt på Erkki. Flera barn skrattar.

Erkki: **Och en till va?**

L: Och en till eller hur?

Kalle: **Och en till va?**

Läraren försöker avbryta barnens härmande genom att använda ett synonymt uttryckssätt som dessutom ger barnen en ny modell.

6.1.5.2 Barnen imiterar läraren

Det finns också andra sammanhang där barnen använder andraspråket utan att man kan iaktta någon medveten föregående strategi från läraren. I exemplen nedan är det uppenbart att barnen direkt imiterar lärarens uttryckssätt.

(50) L: Nå nu är di par. Nu har du snöbollar där.

Harri: Ko... neljäs. Ännu en.

L: Ännu en ja. Så där. Sen har du fem par.

Harri: **Fem par.**

I exemplet ovan isolerar och upprepar Harri lärarens fras *fem par*. Han använder också frasen *ännu en* och har grepp om frasens betydelse och funktion i diskurssammanhanget. Däremot har han eventuellt inte ännu förstått att han måste variera och använda *ännu ett* för att syfta på ordet *kort*.

(51) L: Är Kalle färdig med det här paret?

Kalle nickar

L: Bra. Nu är vantarna färdiga.

Harri: Mullakin on **vantarna värdiga.**

I exempel 51 har Harris uttryck *vantarna värdiga* karaktär av helfras. Hans repliker *Ko... neljäs. Ännu en* i exempel 50 och *Mullakin on vantarna värdiga* i exempel 51 ger belägg för kodväxling. I exempel 51 sker kodväxlingen inom en mening (intrasential code-switching) och i exempel 50 mellan två meningar (intersential codeswitching). (Jfr Hamers & Blanc 1989: 148; Vesterbacka 1991: 121.)

6.2 Lärarens efter-strategier

I fråga om klassrumsundervisning där kunskapskontroll är ett av huvudmålen konstaterar Gage och Berliner (1998: 486–493) att det är vanligt att läraren reagerar på elevens svar genom att utvärdera, förtydliga eller utvidga det. Enligt Gage och Berliner (1998: 486) kan lärarens reaktion analyseras utgående från hur snabbt den följer på svaret, om den är positiv eller negativ eller om den bygger på strukturering. I den typ av klassrums-situationer som Gage och Berliner avser ställer läraren frågor bl.a. för att kontinuerligt följa upp att eleverna tillägnat sig det kunskapsstoff som hör till ämnet.

I den grupp jag observerat är kunskapskontroll i fråga om lärostoff inte behövlig. Det jag kallar lärarens efter-strategier behöver inte heller nödvändigtvis vara en reaktion på elevernas svar utan på deras egna initiativ. Trots att kunskapskontroll inte är målet kan barnens yttranden innehållsmässigt självfallet vara både rätt och fel i sitt sammanhang. När barnen ger innehållsmässigt felaktiga svar kan orsaken vara att barnen har fel uppfattning om sakförhållandena, men den kan också vara att barnet känner till sakförhållandena men helt enkelt använder fel ord på svenska (bl.a. ex. 177 där *trolleri* blir *lotteri*).

Den indelning jag gör av lärarens efter-strategier grundar sig på vilken typ av feedback hon ger på barnens användning av svenska. Här utgår jag ifrån att de olika former av feedback läraren ger, likaväl som frånvaron av feedback, påverkar både barnens motivation att använda svenska och kvaliteten på det språk barnet tillägnar sig (jfr Gage och Berliner 1998: 334). Jag delar in efter-strategierna i kategorierna upprepning av barnets yttrande, positiv förstärkning, korrigerande och modifiering samt kategorin läraren går vidare i dialogen.

6.2.1 Upprepning av barnets yttrande

I min studie av inskolningsperioden konstaterade jag att det var mycket vanligt att läraren upprepade på svenska det som barnen hade sagt på finska. För det tillvägagångssättet använder Lyster och Ranta (1997: 47) benämningen "translation" (översättning) och klassificerar det som korrigerande feedback i underkategorin "recasts" (omformulering). (Se närmare avsnitt 6.2.3.) Jag kunde också konstatera att läraren likaså upprepade barnens yttranden de enstaka gånger barnen använde andraspråket. Denna tendens att upprepa fortsätter också under smågruppsarbetet Vinterord. Lärarens benägenhet att upprepa kan självfallet ifrågasättas utgående från de konstateranden som gjorts om att lärare, också utan att upprepa, har en benägenhet att uppta alldeles för stor del av talutrymmet i klassen (jfr Chaudron 1988).

Jag har med utgångspunkt i hur upprepningen förhåller sig till barnens yttrande valt att dela in förekomsterna i kategorierna "identisk upprepning" och "upprepning och utvidgning av yttrandet". Det jag kallar upprepning benämner Lyster (1998: 70) "non-corrective repetition".

6.2.1.1 Identisk upprepning

Till kategorin identisk upprepning hänför jag de fall där läraren återger exakt det som barnet sagt utan att göra ändringar i fråga om vare sig uttal, böjning eller meningsstruktur. Exempel 52 hör till den inledande diskussionen när barnen nämner vinterord.

(52) L: Maria hade ännu något.

Maria: Stövlar.

L: **Stövlar.**

Exempel 53 är taget från det skede av smågruppsarbetet där barnen berättar om vad deras Memorykort föreställer och läraren upprepar det som barnen säger.

(53) L: Vad är det här?

Anita: Snöhund.

L: **Snöhund.** Och det här?

Anita: Snöhund.

L: Och sen?

Anita: Vantar.

L: **Vantar.** Och det här?

Läraren upprepar här singularformen *snöhund* utan artikel trots att tillägg av obestämd artikel är en av de vanligaste modifikationerna läraren gör (jfr ex. 54). Det här ger en antydning om att de ord som betecknar Memorybilderna har blivit egennamnslänkande dvs. fått drag av proprier. Kortet föreställer inte en snöhund utan det heter "Snöhund". Det är dock skäl för språkbadslärare överlag att i dylika situationer vara på sin vakt och granska sin egen språkanvändning kritiskt. Lärarens användning av artikellösa substantiv kan nämligen också tolkas som att hennes språk tillfälligt påverkats av barnens och fått drag av inlärarespråk.

6.2.1.2 Upprepning med utvidgning

De tillägg som läraren gör och som jag benämner utvidgning kan vara av formell natur som i exempel 54 eller av både formell och innehållslig natur som i exempel 57. Många andraspråksforskare tar upp denna företeelse under benämningen "expansion" (Long 1983; Tardif 1994; Arnau 1994a). Viberg (1987: 82) påpekar att dessa expansioner har en direkt undervisande funktion.

En av de ändringar läraren gör när hon upprepar är att hon lägger till obestämd artikel om barnet använt ett räkningsbart substantiv i artikellös form. Vesterbacka (1991: 160) konstaterar i sin undersökning av barns förståelse av L2 att barnen först uppmärksammar ord och element i svenskan som de upplever som viktiga (jfr Allwood 1986: 156). Till de språkliga element som i början däremot förblir onoterade hör substantivens artiklar. För läraren är det dock skäl att göra barnen uppmärksamma på artikelns användning.

(54) L: Ossi vet du vad du ska rita på ditt första kort?

Ossi: Snögubbe.

L: **En snögubbe.**

Att barnen kontinuerligt ställs i situationer där de måste särskilja likalydande ords funktion och betydelse framgår av exempel 55 där ordet *en* förekommer som artikel i upprepningen och som räkneord genast efter.

(55) L: En snögubbe eller en snöhund eller en snökoja? Vad ska du rita på ditt första?

Timo: Snögubbe.

L: **En snögubbe.** Vad bra! Då ritas du en dit och en dit.

En vanlig form av utvidgning är att läraren upprepar det ord som barnet använt men sätter in det i ett meningssammanhang.

(56) Anita: Tjugofyra.

L: **Du fick tjugofyra.**

I exempel 56 räknar barnen tyst för sig själva hur många vinterord läraren skrivit upp och Anita meddelar vilket resultat hon kommit fram till. Läraren upprepar räkneordet i en kommenterande mening. Exemplet visar också ett av de få tillfällen under den här inspelningen där tempusformen preteritum kommer till naturlig användning.

(57) L: Men vad ska du rita för ett par nu då? [...]

Anita: Vantar.

L: **Vantar ska du göra nu.** Det passar bra.

I exempel 57 fungerar lärarens upprepning som ett bekräftande på att hon förstått barnets intention. Upprepningen fungerar också som en modellsats, dock med perspektivbyte.

6.2.2 Positiv förstärkning

Varje form av mänskligt beteende kan göras mer frekvent eller mindre frekvent genom att man följer eller inte följer upp det med olika typer av förstärkning, konstaterar Gage och Berliner (1998: 213). Detta torde också gälla språkbadsbarnens användning av svenska. Gage och Berliner skiljer mellan positiv och negativ förstärkning där det förra innebär att man ger barnen något som upplevs som positivt efter önskad respons (t.ex. beröm) medan det senare innebär att man i samma situation avlägsnar något som barnen upplever som negativt (t.ex. kritik). Gage och Berliner (1998: 215) betonar att lärare som vill se mera av ett visst beteende hos eleverna bör låta beteendet följas av en lämplig form av förstärkning genast efter att eleverna uppvisat det.

Gage och Berliner (1998: 334) framhåller också vilken betydelse den förstärkning som följer på ett visst beteende har för inlärarens motivation. De påpekar också att inlärarens beteende inte påverkas enbart av t.ex. den uppmuntran och det beröm han själv får utan också av det beröm som riktas till andra.

Till kategorin positiv förstärkning hänför jag t.ex. explicit beröm och övriga former av positiv feedback som följer på barnens yttranden. Arnau (1994a: 66) använder uttrycket "positive evaluation" och konstaterar att barnen i hans undersökning fick sådan feedback främst i de fall när de gav innehållsmässigt korrekta svar och använde andraspråket. Han slår också fast att beröm är ett effektivt sätt att stimulera barnen till andraspråksanvändning.

Också i språkbadsskolorna i Canada tror man på den positiva effekten av beröm, vilket har gjort att de finländska forskarna ända från starten framhållit att barnens initiativ till att använda andraspråket bör belönas (jfr Laurén & Södergård 1999: 8). I Canada kan man också få se prov på hur andraspråksanvändning belönas systematiskt med olika små premier (knappar, bilder), men dylika system har inte vunnit gehör i de finländska språkbadsdaghemmen och skolorna (Laurén & Södergård 1999: 8). Gage och Berliner (1998: 335) nämner att olika former av yttre belöning kan vara sporrande men framhåller också att tillämpligheten och effekten av olika belöningssystem i mycket är beroende på omständigheterna.

Det finns också en undersökning som visar att språkbadslärare i allmänhet är övertygade om att positiv feedback är av stor betydelse. Ändå är de överlag mycket sparsamma med

beröm i klassrummet. Framför allt ger de mycket mindre uppmuntran till eleverna än vad man kunde förvänta sig utgående från den positiva inställningen. (Netten 1991: 294.)

6.2.2.1 Explicit beröm

Med explicit beröm avser jag yttranden som *Bra!*, *Vad bra!* och *Det var fint!* vilka innehåller ett adjektiv som står för någon form av positiv värdering (jfr Lyster 1998).

(58) L: Vad ska du göra på den här?

Ossi: Halsduk.

L: **Bra.**

(59) L: Vad ska du göra på par nummer två? Nån annan vinterbild. Vad sku det kunna vara?

Maria: Snögubbe

L: En snögubbe. **Bra!**

I exemplen ovan avslutar läraren replikväxlingen med just ett berömmande *Bra*. Berömmet torde gälla hela prestationen, att barnen kommit på vad de skall rita och uttrycker sig på svenska.

6.2.2.2 Övrig positiv förstärkning

Som övrig positiv förstärkning räknar jag verbalt agerande genom vilket läraren visar att hon är nöjd med innehållet i det svar barnet har gett eller med barnets val av språk. Det förekommer t.ex. att läraren bekräftar det barnet har sagt enbart med ett instämmande *mm*. Viinisalo (1995: 76) använder på finska benämningen ”minimipalaute” för den här typen av återföring. Jag har valt att tala om minimifedback.

(60) L: Så det där var halsduk. Och vad är det här?

Timo: Halsduk.

L: **Mm.** Och vad har vi här?

Det förekommer också att barnen belönas med uppmärksamhet, som i exempel 61, om de använder andraspråket. Uppmärksamheten riktas inte explicit på valet av språk utan på innehållet i yttrandet.

(61) Ossi: Mä teen lumikoiran. (...) Mä teen snöhund.
L: **Gör det! Gör en snöhund.**

Exempel 61 illustrerar för övrigt en intressant företeelse. Läraren diskuterar med något av de andra barnen och Ossi försöker sticka emellan med en replik om vad han ska göra. Han yttrar sig först på finska vilket inte leder till någon respons från läraren. Därefter ändrar han nyckelordet till svenska och det draget belönar honom med uppmärksamhet.

(62) L: Men Harri ni måst' sitta.
Harri: Nää kaks' hitåt!
L: **Jå. Jag tror att ni ryms.**

Som implicit positiv feedback noterar jag också lärarens kommentar i exempel 62 där hon uppmärksammar Harris initiativ *Nää kaks' hitåt* ('de här två hitåt') genom att bekräfta sakförhållandet med helt andra ord. En form av icke-verbal positiv uppmärksamhet illustrerade exempel 22 där läraren lyssnade koncentrerat medan Erkki räknade hur många vinterord som stod på tavlan. I det fallet fick Erkki lärarens odelade uppmärksamhet.

6.2.3 Korrigering och modifiering

Ifall läraren har som princip att upprepa barnens yttranden också när de görs på andraspråket blir vanan med tiden djupt rotad. Samtidigt bevarar läraren i alla sammanhang sin roll som barnens viktigaste språkliga modell och förebild (jfr Gage & Berliner 1998: 234). Det är därför skäl att uppmärksamma hur läraren agerar vid de tillfällen när barnens yttranden antingen i sig inte kan betraktas som korrekt svenska eller i sitt diskurssammanhang inte utgör adekvata svar. Ifall läraren vill upprepa barnens yttranden men inte kan göra det utan att bryta mot principen om att hon skall vara en god förebild, är hon således tvungen att göra vissa ändringar och modifieringar i samband med upprepningen. De korrigeringar och modifieringar hon gör borde bli en form av feedback som barnen kan dra nytta av.

Synen på fel och felkorrigering i inlärares språk har varierat i takt med att olika språkundervisningsmetoder avlöst varandra (se diskussion i Lindberg 1996: 62–64; Lightbown & Spada 1999: 118–119). Lindberg beskriver en utveckling som går från 1960-talets audiolingvala språkundervisning där fel uppfattades som något som till varje

pris måste undvikas till en syn på språkinläring som framhåller att fel inte bara är naturliga och nödvändiga utan också en värdefull del av inlärningsprocessen. Den senare uppfattningen hör samman med en syn på språkutveckling som en kreativ process och torde finnas företrädd främst bland andraspråksforskare. Den mest extrema ståndpunkten intas enligt Lindberg av Krashen, som anser att felkorrigering helt kan uteslutas eftersom den naturliga inläring som han anser vara idealet inte ändå påverkas av korrigering. Lindberg konstaterar dock att den allmänna uppfattningen numera är att inlärnarna i fråga om vissa former och strukturer är beroende av återkoppling för att de skall uppmärksamma avvikande inslag i sin egen produktion (jfr Harley 1993).

Den kanadensiska språkbadsforskaren Roy Lyster (1998: 64–95; se också Lyster & Ranta 1997) har studerat hur lärarens sätt att korrigera inverkar på elevernas språktillägnande. Ett centralt begrepp i Lysters forskning är inlärarens "uptake", dvs. hur eleverna reagerar på lärarens korrigering, m.a.o. vilken effekt olika typer av korrigering får för den fortsatta språkinläringen.

De lärare Lyster studerat undervisar elever i åk 4. De metoder som lärarna använder sig av delar Lyster in i kategorierna "explicit correction" (uttrycklig korrigering), "recasts" (omformulering), "clarification requests" (frågor som kräver klargörande), "metalinguistic clues" (metaspråklig hjälp), "elicitation" (frågor som *How do we say X in French?* samt yttranden att göra fullständiga) och "repetition" (upprepning så att felet märks via lärarens intonation). Kategorin uttrycklig korrigering innefattar enligt Lyster att läraren själv nämner den korrekta formen samt att han gör eleven medveten om att yttrandet varit felaktigt med kommentarer som *Nej!* eller *Du borde säga [x]!* Lyster betraktar uttrycklig korrigering som mindre effektiv eftersom eleven förses med korrekt form utan att själv behöva tänka efter. Inte heller omformuleringen betraktar han som effektiv eftersom den inte ger tillräckligt tydliga signaler om att något är fel. I stället framhåller Lyster de andra formerna av korrigering, frågor som kräver klargörande, metaspråklig hjälp, elicitation och upprepning så felet märks, vilka kräver en aktivare insats från eleven själv. Lyster (1998: 71) använder en sammanfattande benämning "negotiation of form" (förhandling om form), för dessa kategorier. Han anser dem effektiva såtillvida att elevernas uppmärksamhet via interaktionen riktas mot yttrandets form på ett sådant sätt att de kan analysera yttrandet på nytt och modifiera det, samtidigt som de testat nya hypoteser om andraspråket (jfr Pica, Holliday, Lewis & Morgenthaler 1989; Swain 1998).

Vissa av de kategorier Lyster observerat kan förefalla radikala inom det finländska språkbudet där man främst betonar vikten av att eleverna använder språket och inte i första hand fäster uppmärksamhet vid eventuella fel (jfr Buss & Laurén 1997b: 24). Så faller t.ex. kategorin uttrycklig korrigerig enligt Lysters definition utanför de didaktiska principerna på daghemsnivå, där en av huvudprinciperna är att barnen inte korrigeras explicit i den bemärkelsen att man påpekar att de sagt fel. Eventuella korrigeringar görs i stället så finkänsligt som möjligt. Ch. Laurén (1999: 83) rekommenderar implicita rättelser, dvs. rättelser jämförbara med dem som förekommer i samtal mellan t.ex. föräldrar och barn.

I fråga om den potentiella effekten av omformulering (modifiering) finns det en skillnad mellan min studie och Lysters såtillvida att de elever Lyster observerade var skolbarn, som eventuellt riktade så mycket uppmärksamhet på ämnesstoffet att omformuleringen gav för svaga signaler om att något varit fel i yttrandets språkliga form. Det som åter kan förta effekten av de omformuleringar läraren i min studie gör är att hon för det mesta upprepar det barnen säger också när det är rätt. Det här medför att upprepanget i sig inte får barnen att vara extra uppmärksamma (jfr Netten 1991: 302).

Lysters (1998) studie visade sammantaget att den feedback eleverna fick inte var tillräckligt tydlig och han efterlyser en målinriktad feedback som ger eleverna möjlighet att gå vidare i sin språkutveckling.

6.2.3.1 Erbjudande av korrekt modell

Under rubriken ”erbjudande av korrekt modell” tar jag upp de fall där läraren i upprepningen visar barnen på hur språket används normenligt. Lärarens strategi kan här jämföras med det Lyster (1998: 68) betraktar som ”provision of the correct form”. Trots att erbjudande av korrekt modell är den enda form av korrigerig och modifierig jag iakttagit i inspelningen Vinterord väljer jag att presentera kategorin under egen rubrik. Detta behövs för att kategoriseringssystemet skall bli enhetligt med det jag använder i kapitlen 7 och 8. För att få en tydlig uppfattning om vilka typer av fel som läraren anser behöver åtgärdas delar jag dessutom in kategorin i undergrupper enligt feltyp.

a) uttal

Exemplen 63 och 64 har jag klassificerat som korrigerat av uttalet. Läraren upprepar det barnen sagt men med normenligt uttal.

(63) L: Ja vad har de för sla' i händerna?

Någon: Lapiro.

Anita: Pade.

L: Ja, **spade**. Snöspade kanske.

(64) L: Mera. Ossi!

Ossi: Snötövlar.

L: **Snöstövlar?** (...) **Vinterstövlar?**

Ossi: Snöstövlar.

I exemplen ovan gäller korrigeringen de initiala ljuden. Att barnen uttalar *spade* som *pade* eller *stövlar* som *tövlar* behöver inte betyda att själva uttalet vållar problem utan kan lika gärna vara utslag av att barnet kommer ihåg ljudbilden fel. Man får dock konstatera att just fenomenet dubbel konsonant i initial position är ovanligt i barnens förstaspråk och förekommer endast i lånord. Även bland svenskspråkiga barn kan just uttalet av vissa av svenskans konsonantkombinationer vålla problem (Eneskär 1978) och det är vanligt att konsonanten [s] stryks i den här typen av kombinationer (Håkansson 1998: 22–26).

(65) Saara: Laskella.

L: Jå de åker. Vad åker de där?

Erkki: Suksilla.

Harri: Suksilla.

L: Jå, men vad gör di? Vad gör dihär då? Det har vi också gjort.

Anita: Sii...

Flera barn: Sidar.

L: **Vad gör de?**

Barnen: Skidar.

L: De skidar jå.

I exempel 66 försöker barnen få fram ordet *skidar* och uttalar först det initiala *sje*-ljudet som *s*-ljud. Här upprepar dock läraren sin fråga tills barnen själva kommer fram till rätt uttalsform.

b) ordform

Barnen föreslår fler vinterord och Ossi ändrar Saaras förslag på finska till svenska.

(66) Saara: Villasukat.
Ossi: Villesockor.
L: **Yllesockor.**
Ossi: Yllesockor.

Ordformen *villesockor* är förmodligen ett resultat av interferens från finskan, i synnerhet som Ossi hört det finska ordet *villasukat* uttalas just före. Den felaktiga formen kan också helt enkelt förklaras med att Ossis hörselminne sviker. Läraren rättar genast ordformen och Ossi upprepar självmant rätt variant.

(67) Anita: Villatakki ja villahousut.
L. Ja, vad är det för slä' då? Ylle...
Ossi och Anita: Yllejacka.
L: **Ylletröja, jä.** [...]

Konstruktionen *yllejacka* är intressant eftersom den visar att barnen har grundat sig på sina tidigare erfarenheter av svenskan. I andra sammanhang där det klädesplagg som på finska kallas *takki* har förekommit har plagget på svenska kallats *jacka*. Analogt med detta bildar barnen alltså ordet *yllejacka*. Också i detta fall ger läraren dem genast rätt ord som feedback.

6.3 Referensramar

I min studie av inskolningsperioden (Södergård 1998) konstaterade jag att det mesta som läraren och barnen diskuterade under den första tiden hänförde sig till det som fanns runt om dem här och nu, det som kunde ses, höras och kännas, dvs. upplevas med ett eller flera sinnen. Annat som gruppen diskuterade var sådant som var mycket välkänt för barnen och där begreppen var få och relativt entydiga, bl.a. det egna hemmet och den egna familjen.

Man får emellertid förmoda att barnens förmåga att förstå andra yttranden på svenska än sådana som refererar till objekt och företeelser i deras omedelbara närhet undan för undan förbättras. Det är därför intressant att också följa med vad samtalsämnena handlar om

utanför den direkta uppgiften och att iaktta vad läraren kan hänvisa till, knyta an språket till, för att hjälpa barnen att t.ex. komma på ord på svenska. Jag har valt att kalla det som läraren talar om och hänvisar till för referensramar.

En av referensramarna är de upplevelser som barnen tillsammans haft utanför daghemmet. En återkommande programpunkt i språkbadsgruppens verksamhet är att alla barn tillsammans eller eventuellt i mindre grupper besöker olika platser eller deltar i aktiviteter utanför daghemmet. Det här innebär att barnen upplever samma sak samtidigt och läraren kan be dem återkalla i minnet vad de varit med om. Något som läraren följaktligen i det här skedet kan hänvisa till är en för alla gemensam upplevelse som i exempel 68. Också Gage och Berliner (1998: 358) framhåller det effektiva i att i undervisning överlag hänvisa till det som barnen själva upplevt och känner till.

(68) L: **Vad hade vi också när vi for.** Kommer du ihåg vad det var? (...) En hjälm.
Barnen: Jåå.

Vissa företeelser som läraren hänvisar till berör enkla levnadsregler som alla följer och vardaglig kunskap som också små barn besitter. Som exempel kan nämnas kännedom om vilka klädesplagg man brukar ha på vilka kroppsdelar. Den referensram som yttrandet i exempel 69 faller inom kan alltså betecknas som allmängiltig kunskap.

(69) L: **Och vad har man på fötterna när man skrinna?** Harri.
Ossi: Skrinnskor.
Harri: Skrinnskor.
L: Skrinnskor har man på fötterna.

Det förekommer också att läraren hänvisar till något som utspelats under själva smågruppsarbetet, dvs. till något som gruppen diskuterat för några minuter sedan. Hänvisningen sker alltså inom samtalssituationen som i exempel 70.

(70) L: Maria vet du vad du ska rita på ditt första?
Maria: Sama kuin Anita.
L: **Och vad var det hon sku rita?**
Maria Snöhund.
L: En snöhund.

Exempel 70 skiljer sig från de övriga såtillvida att läraren hänvisar till något som existerat på ett verbalt plan, dvs. innehållet i det samtal som förts mellan Anita och läraren en stund tidigare och som Maria endast åhört. Exempelen ovan visar hur barnen

kan referera till något utanför det närvarande och konkreta, vilket är ett tecken på att de gjort framsteg sedan inskolningsperioden.

6.4 Diskussion

Alla de yttranden som barnen gör på andraspråket under smågruppsarbetet Vinterord ansluter sig till uppgiften. De flesta av yttrandena har status av respons. Barnens användning av svenska är således kraftigt knuten till föregående initiativ från läraren. Så många som 21 av de 132 yttranden som barnen gör på svenska är svar som *Ja*, *Jåå* och *Nä*. Att läraren ställer frågor som ger barnen möjlighet att svara med enkla medel gör barnen delaktiga i en dialog på andraspråket. Samtidigt måste läraren i längden försöka undvika *ja/nej*-frågor, eftersom dessa inte tänjer barnens kapacitet på samma sätt som t.ex. X-frågor.

Huvuddelen av barnens yttranden på L2 består också för övrigt av endast ett ord, något som i viss mån kan bero på uppgiftstypen. Barnen skall i den inledande diskussionen nämna just "vinterord" och därefter i den muntliga uppgiften berätta vad bilderna på deras Memorykort föreställer. Detta kan också vara anledningen till att de flesta ord som barnen använder på svenska är substantiv. Barnen använder också en del verb i antingen presens eller infinitiv beroende på hur läraren har ställt den föregående frågan. Även om ettorsyttrandena kan ha ett direkt samband med uppgiftstypen kan man dock inte heller utesluta att de är en avspeglning av barnens andraspråksbehärskning på performansnivå vid tidpunkten för inspelningen.

Av barnens yttranden var det endast fem som innehöll kodväxling. Samtliga kunde klassas som initiativ. Det intressanta är att samma barn stod för fyra av de fem replikerna. Kodväxling kan i det här fallet förknippas med en viss spontanitet och därmed också risktagning. Barnet i fråga vill gärna uttala sig på svenska och använder de ord och uttryck han kan.

Läraren ber i inget fall explicit barnen använda svenska. Det finns dock belägg för att vissa av lärarens strategier, bl.a. alternativfrågor, direkt leder fram till respons på svenska. I en dialog finns belägg för att läraren går över från en svårare strategi, dvs. en X-fråga,

till en lättare, dvs. en alternativfråga, när den första inte gav resultat. Den allra enklaste strategin är ljudhärmande.

Det finns också flera exempel på att barnens andraspråksproduktion är resultat av påtryckning från lärarens sida såtillvida att läraren signalerar till barnen att de skall ge sitt svar på svenska i stället för på finska. Eftersom läraren av princip inte öppet ber barnen använda svenska håller en form av signalsystem på att utvecklas i gruppen. Vissa frågor och markörer blir underförstådda uppmaningar om att barnen skall använda andraspråket. I samtliga fall gäller det ord som barnen kommit i kontakt med upprepade gånger och har potential att använda på svenska.

I inspelningen finns inte heller något belegg för att läraren och barnen skulle ha diskuterat hur man säger olika saker på andraspråket. Barnen lade dock själva märke till och kommenterade olika detaljer i svenskan, speciellt i den skrivna texten.

Den vanligast förekommande efter-strategin är att läraren upprepar barnens yttranden, i ett par fall så att hon sätter in dem i ett sats-sammanhang. I de fall där läraren korrigerar och omformulerar barnens yttranden gör hon det utan att explicit fästa uppmärksamhet vid det som behöver korrigeras. I ett par fall reagerar barnen på omformuleringen så att de genast efter upprepar korrekt version. Inte i något sammanhang upprepar läraren de fel barnen gjort.

Det som också utmärker lärarens språkanvändning är att hon aldrig explicit via frågor kontrollerar om barnen förstått eller inte. I det här avseendet skiljer sig lärarens strategier från de strategier andra forskare kunnat iaktta bland såväl lärare som infödda talare överlag i kommunikation med inlärare. Här får man förmoda att lärarens erfarenhet visat henne att hon kan bedöma om barnen förstått eller inte genom att iaktta olika verbala och icke-verbala tecken (jfr avsnitt 3.2).

Flera av verbets tidsformer kommer till naturligt uttryck via den autentiska interaktionen. Vid diskussion av bilder används presens. När barnen bestämmer sig för vad de skall rita används futurum och när de berättar vad de ritat kommer perfekt till användning. För att preteritum skall komma fram behövs att man talar om t.ex. vad de gjorde i går. Det är också uppenbart att mera komplexa frågekonstruktioner av typen *Vad var det nu du skulle rita?* inte verkar svårare att förstå än motsvarande *Vad skall du rita?*

7. SAGAN OM LILLA ANNA, VASA-BILD OCH RYMDSAGA

I detta kapitel kommer jag att presentera tre olika inspelningar: Sagan om Lilla Anna (april -97), Vasa-bild (november -97) och Rymdsaga (februari -98). Jag har valt att slå samman tre inspelningar till ett kapitel eftersom jag vill undvika att göra presentationen av analysen för ingående och detaljerad och därmed alltför tungläst. Eftersom Vinterord och Sjørövarsaga utgår den första respektive sista inspelningen i mitt insamlade material och därför behöver behandlas i egna kapitel, blir det de tre mellersta inspelningarna som jag har möjlighet att slå samman. Jag börjar dock med att redogöra för innehållet i varje enskild inspelning och framlägger kvantitativa data i samband med det. Därefter följer en kvalitativ analys av materialet där jag behandlar alla tre inspelningar som en helhet. Så långt det är möjligt presenterar jag dock iakttagelser om enskilda aspekter i kronologisk ordning för att på så sätt belysa den utveckling lärarens strategier och barnens andraspråksproduktion genomgår.

Sagan om Lilla Anna

Smågruppsarbetet Sagan om Lilla Anna har fått namn efter en av huvudpersonerna i den bilderbok som uppgiften är uppbyggd kring, dvs. *Var är Långa Farbrorns hatt?* av Inger och Lasse Sandberg. Barnen har hört berättelsen tidigare och känner väl till både personerna och handlingen. Smågruppsarbetet ingår i temat Vatten.

Aktivitetsstunden inleds med en diskussion om jogging ("att vara ute och springa"). Den här diskussionen utlöses av att läraren har svårt att hitta en bekväm sittställning på golvet eftersom hon har "sjuka ben". Därefter går läraren och barnen över till att diskutera bilderboken och går tillsammans igenom händelseförloppet och replikerna. Läraren frågar vid flera tillfällen vad de olika personerna i boken säger. Efter det presenterar hon dagens rituppgift. Alla skall rita en av figurerna i boken och det som behöver diskuteras är vem som skall rita vilken figur.

Rituppgiften utför barnen vid bordet och därefter klipper de ut de figurer de har ritat. I den avslutande språkliga uppgiften dramatiserar barnen berättelsen med hjälp av sina pappersfigurer samt en kuliss som är uppsatt på väggen. Som vid de övriga inspelningarna råder det under det momentet en outtalad förväntan om att barnen skall använda svenska. Det här faller sig också naturligt eftersom personerna i boken talar

svenska, och vissa av barnen har memorerat replikerna i boken. Den språkliga uppgiften i Lilla Anna skiljer sig något från de övriga eftersom barnen kan uttrycka sig med hjälp av färdiga repliker förutsatt att de kommer ihåg dem.

Transkriptionen av inspelningen innehåller sammanlagt 4750 ord fördelade på 757 yttranden. Av yttrandena står läraren för 60,5 % och barnen för 39,5 %. Av lärarens yttranden utgör 55,2 % initiativ medan följaktligen 44,8 % utgör respons. Av barnens yttranden kan 106 eller 35,5 % klassas som initiativ, medan 193 eller 64,5 % är respons.

Tabell 4. Sagan om Lilla Anna. Lärarens och barnens andel av yttrandena totalt samt yttrandenas karaktär av initiativ respektive respons

	Lärarens yttranden	Barnens yttranden	Sammanlagt
	458 (60,5 %)	299 (39,5 %)	757
Initiativ	253 (55,2 %)	106 (35,5 %)	359
Respons	205 (44,8 %)	193 (64,5 %)	398

Av barnens sammanlagt 299 yttranden görs 139 eller 46,5 % på svenska. Yttrandena på svenska är således procentuellt sett märkbart fler än i inspelningen Vinterord (kapitel 6, tabell 2). Att notera är dock att endast 10,7 % av yttrandena, kan betraktas som initiativ. Detta innebär att 89,3 % är direkt respons på yttranden som föregått dem.

Tabell 5. Sagan om Lilla Anna. Barnens yttranden på L1 respektive L2 samt yttrandenas karaktär av initiativ respektive respons

Barnens yttranden	L1	L2	Sammanlagt
	160 (53,5 %)	139 (46,5 %)	299
Initiativ	91 (57,0 %)	15 (10,7 %)	106 (35,5 %)
Respons	69 (43,0 %)	124 (89,3 %)	193 (64,5 %)

Längden på barnens yttranden på svenska är 2,13 ord och på yttrandena på finska 3,69 ord. Lärarens yttranden består i genomsnitt av 8,43 ord.

Tabell 6. Sagan om Lilla Anna. Yttrandenas genomsnittliga längd på L1 respektive L2

Genomsnittlig längd	Lärarens yttrande	Barnens yttrande
L2	8,43 ord	2,13 ord
L1		3,69 ord

Vasa-bild

Smågruppsarbetet Vasa-bild ingår i temat Min hemstad. Barnen har arbetat med samma tema i flera veckor och mycket av det som kommer upp under smågruppsarbetet är sådant som läraren och barnen diskuterat tidigare. Denna gång är två av barnen, dvs. Saara och Timo frånvarande.

Aktivitetsstunden börjar med att läraren ber Ossi berätta för de andra barnen om ett förslag som han framfört vid matbordet, nämligen att alla skulle ta med ett leksaksdjur någon dag. Därefter kommer barnen automatiskt in på en diskussion om vem som har djur hemma och därifrån styr läraren in diskussionen på var barnen bor nu och var de bott tidigare. Efter det presenterar läraren dagens uppgift som går ut på att alla skall fundera ut ett ställe i Vasa som de tycker om. Sedan skall de rita "stället", klippa ut bilden och limma den på en plansch ("tavla"). Läraren informerar dem också om följande steg, nämligen att hon kommer att gå runt och fråga barnen varför de tycker det här stället är så bra, samt att hon kommer att skriva ner det de säger på en lapp. Sedan barnen informerats om rituppgiften får de i tur och ordning berätta för läraren vilket ställe de tänkt rita.

Rituppgiften utförs också denna gång vid bordet. Sedan barnen ritat får de enskilt gå fram till läraren, som sitter en bit ifrån, och för henne berätta om vilket ställe de ritat och varför det är så bra. Läraren skriver ner vad barnen säger. Hon läser upp en inledande fras *Anita tycker om...* och efter det blir det självklart att fortsättningen skall gå på svenska. Det barn som kommer först berättar fritt och läraren skriver ner vartefter, men därefter går läraren över till att få barnen att uttrycka sig med en kausal huvudsats inledd med *för: Saara tycker om Wasalandia, för...*

Transkriptionen innehåller sammanlagt 5087 ord fördelade på 747 yttranden. Av yttrandena står läraren för 62,5 % och barnen för 37,5 %. Av lärarens yttranden kan 62,5 % klassas som initiativ medan 37,5 % utgör respons. Av barnens yttranden utgör 31,8 % initiativ medan följaktligen 68,2 % är respons.

Tabell 7. Vasa-bild. Lärarens och barnens andel av yttrandena totalt samt yttrandenas karaktär av initiativ respektive respons

	Lärarens yttranden	Barnens yttranden	Sammanlagt
	467 (62,5 %)	280 (37,5 %)	747
Initiativ	292 (62,5 %)	89 (31,8 %)	381
Respons	175 (37,5 %)	191 (68,2 %)	366

Av barnens yttranden görs 137 eller sammanlagt 48,9 % på svenska. Också i denna inspelning utgörs dock huvuddelen av yttrandena på svenska av respons, dvs. 118 eller 86,1 %. Initiativen är följaktligen 19 eller 13,9 %.

Tabell 8. Vasa-bild. Barnens yttranden på L1 respektive L2 samt yttrandenas karaktär av initiativ respektive respons

Barnens yttranden	L1	L2	Sammanlagt
	143 (51,1 %)	137 (48,9 %)	280
Initiativ	70 (48,9 %)	19 (13,9 %)	89 (31,8 %)
Respons	73 (51,1 %)	118 (86,1 %)	191 (68,2 %)

Längden på barnens yttranden på svenska är 1,85 ord och på yttrandena på finska 3,66 ord. Lärarens yttranden består i genomsnitt av 9,23 ord.

Tabell 9. Vasa-bild. Yttrandenens genomsnittliga längd på L1 respektive L2

Genomsnittlig längd	Lärarens yttranden	Barnens yttranden
L2	9,23 ord	1,85 ord
L1		3,66 ord

Rymdsaga

Smågruppsarbetet *Rymdsaga* ingår i temat *Rymden* som gruppen valt att arbeta med i början av vårterminen andra året. I temat har läraren också tagit med en form av berättande som går under benämningen *sagotering*. Med *sagotering* förstås att barnen själva, antingen ensamma eller tillsammans med andra, får hitta på en *saga*, varefter läraren ordagrant skriver ner det barnen berättar (se närmare Karlsson 1999). Dagen innan jag filmar *Rymdsaga* har barnen också haft smågruppsarbete och via *sagotering* tillsammans hittat på en *saga* som fått namnet "*Dino i rymden*".

Läraren och barnen sitter som vanligt på golvet i ring. Också denna gång är Saara och Timo frånvarande. Med i ringen finns också tygdinosaurien *Dino* som gårdagens *saga* handlade om. Läraren visar inledningsvis hur *sagan* ser ut på pappret sedan hon renskrivit den. Dagens uppgift blir att "laga en bok" till *Dino*. I boken behöver det finnas bilder "eftersom *Dino* inte är så bra på att läsa". Barnens uppgift blir således att illustrera varsin episod i *sagan*. Läraren har gjort i ordning papper med en ruta där barnen skall rita sin bild. För att barnen skall komma ihåg vad som händer i *sagan* läser läraren upp den först.

Eftersom sagan om Dino skrivits med hjälp av sagotering innehåller den barnens formuleringar i ursprunglig version. Eftersom man självfallet inte kan förvänta sig att barnen skall berätta en lång händelsekedja utan att göra grammatikaliska fel innehåller sagan många brister språkligt sett. Under den inledande diskussionen när rituppgifterna fördelas läser läraren upp sagan i sin helhet och sedan också kortare avsnitt. Det här innebär att en del av den input som läraren ger barnen under den här inspelningen innehåller konstruktioner som avviker från normerna om god svenska (se ex. 84) och från den input som hon normalt ger barnen.

Den språkliga uppgiften denna gång skiljer sig från de övriga i det avseendet att den inte är så individuellt präglad. Läraren fördelar rituppgiften boksida för boksida och barnen får vartefter de erbjuder sig att rita berätta vad deras bild skall föreställa, närmare bestämt vilken episod de kommer att illustrera. Eftersom barnen sitter tillsammans hela tiden man går igenom rituppgiften ("vad man måste se på bilden") blir det så att flera barn har synpunkter på varje enskild bild. Efter att gruppen enats om vad bilderna skall föreställa och vem som skall rita vad flyttar barnen över till bordet. Rituppgiften tar denna gång längre tid än vanligt eftersom den inte följs av någon avslutande individuell genomgång.

Transkriptionen av inspelningen omfattar 5343 ord fördelade på 759 yttranden. Av det sammanlagda antalet yttranden står läraren för 48,4 % och barnen för 51,6 %. Det är värt att notera att barnen som grupp denna gång tar upp större del av talrummet än läraren. Av de yttranden som läraren gör kan 50,9 % betraktas som initiativ medan 49,1 % är respons. Av barnens yttranden utgörs 50,5 % av initiativ och 49,5 % av respons. Barnen tar alltså sammanlagt många fler initiativ än i de tidigare inspelningarna.

Tabell 10. Rymdsaga. Lärarens och barnens andel av yttrandena totalt samt yttrandenas karaktär av initiativ respektive respons

	Lärarens yttranden	Barnens yttranden	Sammanlagt
	367 (48,4 %)	392 (51,6 %)	759
Initiativ	187 (50,9 %)	198 (50,5 %)	385
Respons	180 (49,1 %)	194 (49,5 %)	374

Av barnens sammanlagt 392 yttranden görs 109 eller 27,8 % på svenska. Procentuellt sett använder barnen andraspråket i betydligt lägre grad än under de tidigare inspelningarna (se diskussion i 7.4). Antalet initiativ på andraspråket är dock högre än tidigare, dvs. 37 eller 33,9 %.

Tabell 11. Rymdsaga. Barnens yttranden på L1 respektive L2 samt yttrandenas karaktär av initiativ respektive respons

Barnens yttranden	L1	L2	Sammanlagt
	283 (72,2 %)	109 (27,8 %)	392
Initiativ	161 (56,9 %)	37 (33,9 %)	198 (50,5 %)
Respons	122 (43,1 %)	72 (66,1 %)	194 (49,5 %)

Längden på barnens yttranden på svenska är 2,10 ord och på yttrandena på finska 3,57 ord. Lärarens yttranden består i genomsnitt av 10,50 ord.

Tabell 12. Rymdsaga. Yttrandenas genomsnittliga längd på L1 respektive L2

Genomsnittlig längd	Lärarens yttrande	Barnens yttrande
L2	10,50 ord	2,10 ord
L1		3,57 ord

I den kvalitativa analysen av Vinterord (kapitel 6) har jag gjort en detaljerad kartläggning av de lärarstrategier jag iakttagit i materialet. I analysen av de tre inspelade situationerna i detta avsnitt kommer jag främst att kommentera sådana strategier som jag illustrerat tidigare, medan jag lyfter fram exempel i huvudsak för att åskådliggöra förändringar i lärarens strategianvändning eller barnens andraspråksanvändning (jfr 1.2).

7.1 Lärarens före-strategier

7.1.1 Frågor

I genomgången av frågorna och deras användning fäster jag uppmärksamheten bl.a. vid om frågorna ändrar karaktär från en inspelning till en annan. Jag kommenterar också speciella drag i frågornas uppbyggnad, vilken typ av input de erbjuder, vilken typ av output de är avsedda att utlösa samt hur uppbyggnad och innehåll inverkar på svårighetsgraden.

7.1.1.1 Nexusfrågor

Exempel 71 illustrerar två typiska nexusfrågor *Har du börja'?* och *Har du färglagt?* vilka båda är informationssökande.

(71): (Sagan om Lilla Anna)
 Harri: Också Erkki aloittanut?
 L: **Har du börja'?**
 Erkki: Jå.
 L: **Har du färglagt den också?**
 Erkki: Jå.
 L: Då får du ta och klippa ut den.

Läraren för in svenska i samtalet genom att ställa samma fråga på svenska som Harri ställt på finska. Den tidsform som används är perfekt och exemplet visar hur barnen genom den naturliga interaktionen får modeller för verbböjning i perfekt. De båda verben *börja* och *färglägga* skiljer sig i fråga om böjning så att supinumformen *börjat* i talspråk sammanfaller med infinitiven medan supinumformen *färglagt* uppvisar både omljud och supinumändelse (Thorell 1977: 107–108).

(72): (Sagan om Lilla Anna)
 L: Mm. Men **hur är det med Långa Farbrorn? Gråter han ännu?**
 Barnen: Nää.
 L: Är han glad eller lessen?

Nexusfrågan *Gråter han ännu?* i inspelningen Sagan om Lilla Anna kan barnen lätt besvara med ett *nej*. Frågan utgör en precisering av en X-fråga *Hur är det med Långa Farbrorn?* Om läraren inte hade gjort sin precisering hade ett förväntat svar varit *Han har slutat gråta* eller *Han gråter inte längre*, svarstyper vilka sannolikt överstigit barnens kapacitet. Frågan har ett kommunikativt värde i sitt sammanhang där den för berättelsen vidare, men den kan i det avseendet naturligt nog inte jämföras med en motsvarande fråga ställd om t.ex. något av barnen under autentiska förhållanden. I samma inspelning finns också belägg för att frågan *Hur är det med[...]?* leder till adekvat respons vilket framgår av exempel 73.

(73): (Sagan om Lilla Anna)
 L: Nå. **Hur är det med Annas dykardräkt?**
 Anita: Den är borta?
 L: Den är borta. Och nu ha/

I dialogen i exempel 73 har Anita stor hjälp av formuleringen i boken, och som framgår av exemplet ingår satsmönstret ”subjekt + predikat + adverbial” i hennes repertoar.

Också av inspelningen Vasa-bild framgår att nexusfrågor och X-frågor ställer olika krav på barnens prestationer. Läraren frågar var barnen bor nu och var de bott tidigare. Ett centralt frågeord är alltså *var* och det är faktainnehållet som är det viktiga.

(74): (Vasa-bild)

[...] **Var bor mommo då? (...) Bor hon också i Vasa? Bor hon det?**

Harri nickar.

Erkki: Joo.

Ossi: Jooh.

Harri: Joo.

L: Bor hon nära dig? Bor hon också i Sunnanvik nånstans?

Harri skakar på huvudet.

Läraren: Nää.

I början av inspelningen nämner Harri sin mormor och läraren ställer en X-fråga *Var bor mommo då?* som Harri inte svarar på, troligtvis för att han inte kommer på svaret. Läraren ändrar då frågestrukturen så att Harri genom att ta ställning till konkreta förslag skall kunna komma fram till hur det förhåller sig med själva saken. I den här dialogen kan läraren och barnen inte resonera sig fram till ett innehållsmässigt tillfredsställande svar, men episoden visar hur användbara nexusfrågorna är när läraren försöker få fram information men vill undvika att barnen automatiskt ger den på förstaspråket.

(75): (Vasa-bild)

L: Har Maria bott alltid där på Sandögatan?

Maria: Nä-ä.

L: Var har du bott förut då?

Maria: Mm. Siellä Kirkkokuistikolla.

L: På Kyrkoesplanaden. **Var det nära kyrkan då?**

Maria: Jag minns int'.

L: Du minns int' nå'mera. **Var du så liten då?**

Maria: Nä-ä.

L: Men du kommer int' ihåg mera.

Maria: Nää.

Exempel 75 illustrerar hur X-frågor som *Var har du bott förut?* leder till svar på finska, medan nexusfrågor som kan besvaras med *ja* eller *nej* följs av användning av svenska. Exemplet visar också hur barnens responsmönster påverkar lärarens frågestrategi så att hon småningom övergår till att ställa enbart nexusfrågor (jfr Wong Fillmore 1985).

Den troliga förklaringen till att barnen inte kan besvara *var*-frågorna under den inledande diskussionen är att ämnet snarare än frågetypen är svårt. Samtalsämnet berör barnens första levnadsår och går därför utanför deras nuvarande verklighet. För en 6-åring kan det

vara svårt att hålla reda på var familjen har bott tidigare och att komma ihåg namn på platser också på förstaspråket. Barnen kan åtminstone sina hemadresser på svenska eftersom gruppen gått igenom dem tidigare under samma tema, och de har hört de andra barnens adresser nämnas på både finska och svenska. Det är emellertid svårt att avgöra om barnen kan överföra språkligt kunnande från en kontext till en annan så att de inser att t.ex. det "Kirkkopuistikko" där Maria bodde tidigare har samma namn på svenska som det "Kirkkopuistikko" som någon annan har som hemadress nu. Orsaken till att barnen undviker att använda L2 kan också vara att de i det här skedet blivit uppmärksamma på prepositionernas funktion (jfr ex. 79). Detta kan innebära att de eventuellt känner på sig att de borde använda en prepositionsfras, men de kommer kanske inte ihåg vilken. Den enda som avviker från regeln om att X-frågor om boendet besvaras på finska är Kalle i exemplet nedan.

(76): (Vasa-bild)

L: Hur är det med Kalle. Har du alltid bott på... Vad var det för gata nu? Svanvägen var det du bodde på. Har du alltid bott där?

Kalle skakar på huvudet.

L: Nä. **Var bodde du före det?**

Kalle: Mmm. Sundom.

L: I Sundom. Mm. Och nu håller ni på att bygga ett nytt hus. Så du ska flytta en gång till.

Kalles hemort har samma namn på finska och svenska, och jag väljer att betrakta svaret som ett svenskt platsadverbial trots att det inte innehåller någon preposition. För att svaret entydigt skulle ha kunnat tolkas som finska borde ortnamnet ha varit böjt i kasusformen inessiv, dvs. *Sundomissa*. I fråga om användningen av ortnamn skiljer sig mina iakttagelser väsentligt från Longs (1983: 133). Long konstaterar nämligen att inlärare gärna använder namn på platser i samtal med infödda talare, troligtvis för att namnen är tydliga och lätta att placera in i ett sammanhang. Den observerade skillnaden torde dels bero på att Long studerat vuxna inlärare, dels på att platser i den omgivande miljön är namngivna endast på inlärarnas andraspråk och inte på båda språken som i Vasa.

(77): (Rymdsaga)

Erkki: Mä teen mustaa ja sit' tähtiä.

L: Mhum. Men jag tror/**Hur är det om du först gör svart och sen lagar gult ovanpå? Syns det då?**

Erkki: Nä.

L: Så nu/vilken väg måst' du göra det då?

Erkki: Keltaista e/ Tähdet eka ja sitten...

Också i inspelningen Rymdsaga använder läraren nexusfrågor för att göra uppgiften lättare. I exempel 77 ställer läraren först frågan *Hur är det om du först gör svart och sen*

lagar gult ovanpå? men kompletterar med nexusfrågan *Syns det då?* Lärarens agerande konkretiserar det Viberg (1987: 85) kallar att bryta ner uppgiften i två steg, dvs. läraren framlägger informationen bit för bit. Den följande X-frågan *Vilken väg måst' du göra det då?* leder till svar på finska. Det troliga är att Erkki skulle ha kunnat beskriva processen steg för steg om han fått flera frågor som enskilt inte krävt så omfattande svar, börjande t.ex. med frågan *Vad måste du göra först?*

En ny strategi kan observeras i inspelningen Vasa-bild, dvs. att läraren ställer frågor för att få barnen att precisera sina svar. Barnens förmåga att använda svenska har förbättrats och läraren är inte lika benägen som tidigare att godkänna *ja* och *nej* som svar när barnen har kapacitet att svara utförligare.

(78): (Vasa-bild)

L: Vet du vad du ska rita, Maria?

Maria: Jå-å.

L: **Vad har du bestämt dig?**

Maria: En båt.

L: Mm. Då får du gå och rita där. [...]

I exempel 78 nöjer sig läraren inte med ett enkelt *jå* utan vill att Maria skall berätta vad hon tänkt rita. Läraren går alltså vidare till en X-fråga *Vad har du bestämt dig [för]?* som självfallet också är informationssökande. Det som är nytt i fråga om barnens prestationer är att Maria använder substantivet i artikelform.

(79): (Vasa-bild)

L: Vad var det du tyckte var roligast då?

Anita: Den där (pekar).

L: **Och var finns den?**

Anita: I Wasalandia.

L: Båten gungar opp och ner.

Anita: I Wasalandia.

L: I Wasalandia. Mm.

Exempel 79 illustrerar samma företeelse som exempel 78, dvs. att läraren försöker aktivera barnen så att de inte automatiskt väljer det enklaste sättet att svara. Jag nämner därför exemplet här trots att lärarens *Vad var det du tyckte var roligast då?* är en X-fråga. I det här fallet utnyttjar Anita kontexten och svarar *den där* samtidigt som hon pekar på bilden. Läraren förväntar sig dock ett utförligare svar och börjar ställa följdfrågor. Det är skäl att lägga märke till att Anita anger platsen med prepositionsfrasen *i Wasalandia*.

Bruket av preposition tyder på att hon förvärvat nya insikter om svenskans struktur, även om det i och för sig hade varit naturligare att använda *på* i stället för *i*.

(80): (Vasa-bild)

L: [...] Maria. **Har du nå' bra ställe i Vasa?**

Maria: Jå. Wasalandia.

(81): (Vasa-bild)

L: [...] Anita. **Har du nå' bra ställe i Vasa?**

Anita: Också Wasalandia.

Frågorna i exemplen 80 och 81 är till sin uppbyggnad nexusfrågor, men frågor av det här slaget skiljer sig från typfrågorna (se 5.2.3) i det avseendet att frågeställaren förväntar sig ett utförligare svar än bara ett *ja* (eller ett *nej*). I det här fallet förväntar sig läraren att barnen skall nämna en plats. Att barnen också själva vid det här laget insett att de förväntas ge ett fylligare svar framgår av exemplen. Anitas replik *Också Wasalandia* är fragmentarisk men utgör ett bra exempel på kreativ produktion.

(82): (Vasa-bild)

Erkki: Meidän mummo ja paappa kans' asuu siellä Pal/Rauhankadulla. Ja sitten niin minäkin olen asunut siellä Palosaarella monessa talossa.

L: Har du bott i många hus där?

Erkki: Jå-å.

L: Är det så?

Erkki: Uhm-m.

L: **Bodde du inte alltid i det där vita? Apotekshuset?**

Erkki: Nä-ä.

Exempel 82 visar att nexusfrågor i nekande form inte heller vållar svårigheter. Samtliga frågor är genuint informationssökande och Erkkis respons är innehållsmässigt korrekt.

(83): (Rymdsaga)

L: Kalle! **Sir du vad du har bredvid dig där?**

Harri: Där (tar pennorna).

Kalle: Jå-å. Här (håller upp en färgpenna som han ritar med).

L: Jå, men du sku ju ta en blyertspenna från lådan.

I inspelningen Rymdsaga uppstår en situation som visar att barnen på det här stadiet kan förstå frågor ställda med undermening. Frågan i exempel 83 riktas till Kalle och den har form av nexusfråga *Sir du vad du har bredvid dig där?* Frågan kan följaktligen tolkas bokstavligt och besvaras med *ja* eller *nej* allt efter hur det förhåller sig med seendet. I själva verket är frågan en anmärkning mot att Kalle använder färgpenna i stället för

blyertspenna. En ask med blyertspennor cirkulerar i gruppen och barnen har blivit uppmanade att ta varsin. Kalle, och eventuellt också Harri, tycks uppfatta undermeningen i lärarens fråga och ha förmåga att bortse från den bokstavliga betydelsen. Det här kan kontrasteras mot Vesterbackas undersökning (1991: 129) där något av barnen uppfattade utropet *Ja säg det!* helt bokstavligt.

(84): (Rymdsaga)

L: [...] Sen när di då har träffat ufon och di har berättat att di ville titta på andra planeter så går di in i raketerna igen och äter pizza och "så går di till jorden och så går di till en andra planet". **Ska det vara nå' med den där pizzan?**

Barnen: Nää.

L: Behöver man int veta att...? Det skriver vi bara.

Irma: Jo.

Nexusfrågan i exempel 84 är något dunkel om man bara betraktar de ingående orden *Ska det vara nå' med den där pizzan?* Barnen är dock insatta i sammanhanget och vet att en episod i deras saga handlar om en pizza. De kan därför ge ett bestämt avvisande svar som skall tolkas som att pizzan inte behöver vara med på bild.

7.1.1.2 X-frågor

I den inledande genomgången av bilderboken i inspelningen *Sagan om Lilla Anna* för läraren berättelsen vidare genom frågor som *Vad gör hon då?*

(85): (Sagan om Lilla Anna)

L: [...] **Och vad gör Lilla Anna då?**

Irma: Simmar.

L: Hon simmar, ja.

Det som frågeordet *vad* står för i exempel 85 är alltså ett verb och frågorna är ställda så att det blir naturligt att barnet svarar med ett verb i presens. Presens är den verbböjningsform som barnen får mest modeller för när läraren och barnen diskuterar bilder eller det som barnen håller på med för stunden. Andra undersökningar har visat att just presens är den tidsform som inlärare behärskar bäst (Long 1983; Met 1994). Man kan därför förvänta sig att det är presens som barnen först börjar använda aktivt, något som flera av mina exempel också ger indikationer om. Exempel 86 visar dock att barnens uppfattning om verbens böjningsformer ännu är relativt osäker, eftersom Ossi svarar med ett verb i infinitiv (*leka med bollen*) på en fråga som är formulerad för att ge svar i presens.

(86): (Sagan om Lilla Anna)

L: **Och vad gör de sen till sist?**

Ossi: Leka med bollen.

L: Går de och leka med bollen. **Eller vad kan de också göra?**

Ossi: Dricka kaffe.

L: Ja-a. Nå nu får Lilla Anna också. Vad annat sku de kunna göra? Vet Anita? **Vad sku de kunna göra?**

Anita: Dricka saft.

L: De kan dricka saft. Mm. Nånting annat? Irma.

Irma: Kaffe.

L: Kaffe kan de dricka. Nånting annat?

Erkki: Aurinkoa.

L: Va? Kan de sitta i solen?

Flera barn: Já-å.

Barn: Juoda aurinkoa?

L: Nä, de kan sitta i solen. Int' dricka solen.

Som en trolig följd av Ossis svar övergår läraren till att ställa frågor med verbet *göra* i en form som förutsätter ett svar i infinitiv, som *Vad kan de göra?* eller *Vad sku de kunna göra?* i exemplet ovan eller *Vad ska de göra?* i ett annat sammanhang. Barnen tycks alltså ha bildat sig en uppfattning om konstruktionen ”hjälpverb + infinitiv”. Lärarens före-strategi är troligtvis av samma art som den efter-strategi jag senare presenterar under rubriken ”läraren rättar sitt språkbruk efter barnens”. En annan tänkbar förklaring är att läraren går in för en ny typ av uppgift. Barnen skall själva berätta om vad sagofiguerna skulle kunna tänkas göra i situationen i fråga, inte om vad de gör i boken. På det sättet får barnen aktivt komma med egna förslag.

(87): (Sagan om Lilla Anna)

L: [...] **Och vad tar hon sen?**

Erkki: Boll, boll, boll.

L: Bollen. Och in i skorstenen med den. Sådär. **Och vad gör hon nu?**

Irma: Simmar.

Frågeordet *vad* ingår också i frågor som *Vad ska du laga?*, *Vad ser hon?* och *Vad tar hon sen?* där det inte står i stället för ett verb utan ett substantiv som har funktion av objekt. Det förefaller som om barnen intuitivt skulle välja rätt ordklass som svar på frågor med *vad* i olika positioner. Det här belyses tydligt av exempel 87 där frågorna *Vad tar hon?* och *Vad gör hon?* har samma struktur fastän den ena kräver ett substantiv och den andra ett verb som svar.

I samband med att barnen spelar upp sagan om Lilla Anna med hjälp av kulissen och sina ritade handdockor ställer läraren upprepade gånger frågor av typen *Vad säger/ropar/svarar Lilla Anna då?* Dessa frågor med anföringsverb utlöser yttranden på

svenska, dvs. barnen återger efter bästa förmåga sagofigurens repliker. Frågorna kunde alltså i fråga om funktion också klassificeras som markörer (7.1.1.6).

En speciell ställning intar frågan *Vad männe fisken säger åt henne där?* som också följs av svar på svenska.

(88): (Sagan om Lilla Anna)

L: Okej. Här träffar hon på fisken. **Vad männe fisken säger åt henne där?**

Ossi: Varför du är dä/här?

L: Ja. Varför är du här? **Och vad säger Anna då åt fisken?** När den frågar. Varför är du här?

Irma: Jag hämtar Långa Farbrorns hatt.

L: Mm. Jag söker Långa Farbrorns hatt. Och han har tappat bort den. Bra!

Det som kan verka förvånande är att läraren använder en frågestruktur med *männe* i stället för de alternativa *Vad säger fisken åt henne?* eller *Vad tror du/ni att fisken säger åt henne?* vilka vid första anblicken förefaller enklare att förstå. Ändå verkar barnen inte ha problem med att förstå vare sig den citerade frågan eller andra konstruktioner med *männe*, vilka utgör ett genomgående inslag i materialet.

Det som gör att iakttagaren bedömer konstruktioner med frågepartikeln *männe* som svåra är att barn som läser svenska som skolämne förväntas lära sig dylika konstruktioner relativt sent. Det här har naturligt nog ingen återverkan på språkbadsundervisningen. Självfallet är språkbadsbarnen inte medvetna om att *männe* inte är så frekvent i svenskan, eftersom deras lärare använder ordet ofta (jfr också *Svenska Akademiens grammatik* 1999: 742–743). Språkbadsbarnen följer förmodligen dessutom också här sina egna strategier för att få grepp om inputen, dvs. de tar fasta på de innehållstunga orden och bortser från *männe*. Däremot kan man naturligtvis fråga sig om och när barnen tar *männe* i aktivt bruk.

Det som eventuellt kan verka förvirrande och få konsekvenser för inlärningen är att sådana frågor med *männe* som har ett interrogativt led som satsbas kräver rak ordföljd (subjekt + predikat) i stället för omvänd (predikat + subjekt). Ledföljden *Vad säger hon?* ändras till *Vad [männe] hon säger?* vilket kan inverka störande på den process genom vilken barnen tillägnar sig ordföljdsmonstret i frågor. I bl.a. exempel 93 ingår en fråga där barnet felaktigt använder rak ordföljd i stället för omvänd, och det är skäl att beakta att barnen just före har fått höra flera frågor med *männe* och rak ordföljd.

Flera av yttrandena på svenska i Sagan om Lilla Anna och Vasa-bild föregås av frågeordet *vem* där frågeordet antingen utgör objekt i en sats som handlar om en fiktiv situation som i exempel 89 eller aktören i en verklig situation som i exemplen 90 och 91.

(89): (Sagan om Lilla Anna)

L: Nå Anna simmar in i grottan. **Och vem hittar hon här då?**

Anita: Mammaaa...

L: Mamma...

Ossi: Mamma L...Bläckfisk.

L: Mamma Bläckfisk hittar hon där.

(90): (Sagan om Lilla Anna)

L: Det var Irma. **Vem har laga' en fisk?**

Erkki: Jag.

L: Vem har laga' en/något djur?

Erkki: Jag?

(91): (Sagan om Lilla Anna)

L: **Vem är det som** har laga' Långa farbror som gråter?

Harri: Jag.

L: Det är du.

I det här avseendet skiljer sig andraspråket påtagligt från förstaspråket såtillvida att finskans motsvarighet till svenskans *vem* kan ha olika böjningsformer *kuka*, *kenet*, *ketä* beroende på vilken kasusform som fordras enligt finskans regler. Att frågeordet i motsvarande positioner alltid har samma form på svenska tycks dock inte skapa någon förvirring. Barnen förstår också en frågekonstruktion med *emfas Vem är det som?* (se Thorell 1977). Det förefaller generellt som om mångordiga frågor med eventuella överordnade och underordnade element uppfattas som tydliga av barnen och leder till svar som i exempel 92 i Rymsaga.

(92): (Rymsaga)

L: **Vad bestämde du dig för att rita nu då?**

Harri: Arg.

L: En arg ufo, ja.

I inspelningen Vasa-bild finns också belägg för att en frågestruktur som *Vad var det du sku(lle)?* inte förefaller svårare att förstå än *Vad sku(lle) du?* eller *Vad ska(ll) du?* Svårigheter bereder däremot frågor med prepositioner i olika funktioner. I inspelningen Sagan om Lilla Anna leder frågan *Vad gör hon med dem?* till svar på finska. I frågan är *dem* föremål för subjektets handling. I en annan fråga *Vad männe de städar med då?* (ex. 134)

utgör frågeordet *vad* en del av adverbialfrasen *med vad* och har således funktion av instrument. Eftersom frågefrasen är uppspjälkt i satsen framgår kopplingen inte tillräckligt tydligt och barnets strategi att ta fasta på innehållstunga ord bidrar till att frågan blir missförstådd.

En typ av frågor som inte ledde till svar på svenska i inspelningen Vinterord var orsaksfrågor, dvs. frågor med *varför*. I Sagan om Lilla Anna ingår *varför* i flera av de repliker som barnen återger från boken och barnen använder därför frågeordet aktivt som i exempel 93.

(93): (Sagan om Lilla Anna)

L: Nå du börja' nog säga riktigt rätt. Vad männe hon ropar?

Erkki: Varför...

Anita: **Varför du gråter?**

L: Ja! Varför gråter du, frågar hon.

Anita har felaktigt rak ordföljd i frågan där omvänd ordföljd vore det korrekta och man kan självfallet spekulera i om misstaget har en koppling till frågemönstret med verbet *männe*. En annan tänkbar förklaring är att ordföljden har överförts från motsvarande fråga på finska, *Miks' sä itket?* som Anita själv har ställt ett par repliker innan (ex. 128).

(94): (Sagan om Lilla Anna)

L: **Varför är älggen uppe på berget?** (Knackar Maria på axeln.)

Maria: Se/on niin paljon vettä.

L: Därför att det är så mycket vatten.

Maria: Därför att det är så mycket vatten.

L: Precis. [...]

Av exempel 94 framgår dock att barnen fortfarande tvekar inför de långa förklaringar som frågor med *varför* förutsätter. I exempel 95 kan Ossi använda en replik han memorerat ur boken.

(95): (Sagan om Lilla Anna)

L: [...] Och vad säger Långa Farbrorn då? **Varför gråter han?**

Ossi: Jag tappa' min hatt.

L: Jag har tappat min hatt, ja. Därför gråter han.

I exempel 96 reagerar Saara inadekvat med en nickning som svar på lärarens fråga om vad hon ritat för ett djur. Reaktionen tyder snarast på att hon inte hör frågan eftersom *vad för [ett]* är frågeord som barnen torde förstå. Läraren byter ändå frågeord till *villet*.

(96): (Sagan om Lilla Anna)

L: **Vad har du laga' för djur?**

Saara håller upp sin bild och nickar.

L: **Vilket djur har du laga'?**

Saara: Kanin.

L: En kanin.

I inspelningen Rymdsaga ställer läraren också frågor om vilken färg olika saker har. Också den här typen av frågor torde barnen ha resurser att svara på, något som de dock inte alltid gör (ex. 126). I samma inspelning leder däremot en ny typ av fråga, dvs. *Hur ser den ut?*, till svar på svenska. Jag redogör närmare för svaren längre fram i exempel 154.

Vilka av X-frågorna som leder till svar på svenska beror självfallet också på innehållet och inte bara på vilket frågeord som används. För att barnen skall kunna svara med t.ex. en verbfras på svenska krävs följaktligen att de hört frasen så många gånger att de kommer ihåg den. I exemplet nedan kommer Timo troligtvis inte på frasen *gömmar sig* trots att gruppen gått igenom boken tidigare. Timo vill eventuellt också uttrycka sig fylligare än vad han bedömer sig klara av på svenska och berättar därför på finska det han tidigare hört läraren säga på svenska. I det här avseendet kan man också spekulera i om skillnaden i uppbyggnad mellan svenskans *gömma sig* och finskans *mennä piiloon*, eventuellt gör att det svenska uttryckssättet blir svårare att komma ihåg.

(97): (Sagan om Lilla Anna)

L: Ja men hur ska Anna göra nu då? Kan hon genast simma efter hatten?

Barnen: Nää.

L: Nä. Nå men vad gör hon då?

Timo: Se menea tuonne kiven taakse piiloon.

L: Hon gömmer sig. Hon gömmer sig där.

I inspelningen Rymdsaga finns tydliga exempel på hur läraren försöker formulera sig så konkret som möjligt och anpassa sitt språk efter det hon uppskattar vara barnens nivå i fråga om förståelse. Denna anpassning gäller t.ex. verbanvändning och jag diskuterar den under rubriken frågor eftersom den kommer till uttryck i bl.a. frågor. Innan barnen börjar rita sina bilder går hela gruppen tillsammans igenom vad bilderna skall föreställa så att de sammanlagt utgör en heltäckande illustration till gårdagens saga.

(98): (Rymdsaga)

L: **Precis. Så vad tycker du att man måst' rita på den bilden? Vad måst' det finnas med där?**

Erkki: Ufo.

L: En ufo måst' det ju absolut/

Erkki: Och planet.

L: Och en planet, ja. Ufo och planet.

En tänkbar fråga om bildernas innehåll hade varit *Vad ska/måste bilden föreställa?* Läraren betraktar förmodligen begreppet 'föreställa' som abstrakt och ställer sina frågor på en mera konkret nivå *Vad måst/behöver man si där?* och *Vad måst' det finnas med?* eller det något mera abstrakta *Vad ska det synas på den?* I exempel 98 frågar läraren efter barnets åsikt: *Vad tycker du att man måst' rita?* Samtliga dessa frågor leder till ettordssvar eventuellt med vissa tillägg som i exempel 98.

7.1.1.3 Alternativfrågor

Alternativfrågor används som strategi främst i inspelningen Sagan om Lilla Anna, men de förekommer också i någon mån i Vasa-bild och Rymdsaga.

a) symmetriska alternativfrågor

Huvuddelen av alternativfrågorna består av mot varandra ställda symmetriska led. Tre av frågorna innehåller adjektiv. I en av frågorna har adjektiven funktion av predikativ och är ställda mot varandra i obestämd form, dvs. *glad* eller *lessen* (ex. 72). I exempel 99 fungerar leden som attribut, och ett adjektiv i bestämd form *glada* kontrasteras mot en participform av ett verb, dvs. *gråtande*.

(99): (Sagan om Lilla Anna)

L: Vad har du laga'? (...) **Glada eller gråtande farbrorn?**

Anita: Glada.

L: Glada. Bra.

I exempel 100 har alternativfrågan skapats genom att det trycksvaga adjektivet *lilla* i den fasta förbindelsen *Lilla Anna* gjorts tryckstarkt och kontrasterats mot adjektivet *stora*.

(100): (Sagan om Lilla Anna)

L: **Nå är det lilla Anna eller stora Anna?**

Några barn: Lilla.

Andra: Stora.

Anita: Lilla (konstaterande).

L: Lilla Anna är det. Visst Saara.

Frågan kunde också klassificeras som erbjudande av fel svar och det är uppenbart att syftet är att stimulera till användning av svenska. Av exemplen ovan framgår att

alternativfrågor mycket väl kan användas för att på ett smidigt sätt träna t.ex. adjektivböjning.

b) komplexa alternativfrågor

Exempel 101 visar en fungerande alternativfråga som är komplex såtillvida att den består av osymmetriska led, dvs. en uppräkningslista av namn på djur i kombination med satsen *vad var det du ska göra*.

(101): (Sagan om Lilla Anna)

L: Nu har Timo redan bestämt. **Var det en krabba eller en fisk eller en bläckfisk eller vad var det du ska göra?**

Timo: Krabba.

L: Mm. En krabba.

Att eller-frågor inte leder till resultat om alternativen blir för många och de led som ställs mot varandra innehållsmässigt för tunga och osymmetriska visar exemplen 102 och 103.

(102): (Sagan om Lilla Anna)

L: Du gör Anna. **Vill du göra Lilla Anna i sängen? Eller vill du ha henne med dykardräkt när hon simmar? Vilken Lilla Anna skall du laga?**

Anita: Eeeeeeh...

L: Vilken? I sängen eller med dykardräkt?

Anita: Sängen.

L: I sängen. Okej. [...]

I den komplexa eller-frågan *Vill du göra Lilla Anna i sängen? Eller vill du ha henne med dykardräkt när hon simmar?* är åtminstone det senare alternativet för långt för att det skall fungera som ett kopierbart alternativ. Anita svarar följaktligen med tvekljud. När läraren avgränsar alternativen språkligt till två mot varandra ställda adverbial *i sängen eller med dykardräkt* klarar Anita av att välja. Hon svarar dock endast med nyckelordet *sängen*.

(103): (Sagan om Lilla Anna)

L: Varför är vattentornet bäst? **För att det är spännande att gå upp i det eller för att man ser så långt eller för att det är så fint eller... Eller för att det var så mörkt där eller för att det finns många trappor där? Varför var det så bra?**

Harri står med fingrarna i munnen och mumlar besvärat nånting.

L: Nu hör jag int'. /.../ Harri tycker att vattentornet är bäst för... Var var det bäst? Ute eller inne?

Harri: Ute.

I exempel 103 räcker Harris resurser inte till för att han direkt skall kunna kopiera något av de erbjudna alternativen. Inte heller utnyttjar han möjligheten att ta fasta på innehållstunga ord, vilket kan bero på att han har svårt att välja eller helt enkelt på att inget alternativ egentligen representerar hans åsikt. När läraren tar ett steg i taget och börjar med att ställa de två åskådliga, välbekanta alternativen *ute* eller *inne* mot varandra kan dialogen gå vidare. Lärarens inledande strategi i exemplet ovan kunde också exemplifiera det Long (1983: 132) med hänvisning till Hatch (1978) kallar ”or-choice-question”, dvs. att målspråkstalaren räknar upp flera alternativ till samtalsämne som inläraren kan välja mellan.

I inspelningen Rymdsaga finns ett exempel på en alternativfråga med två relativt korta men formellt sett osymmetriska led, dvs. *pärmen på boken eller sista sidan* (ex 104). Frågan, som leder till avsedd respons, är lika mycket ett erbjudande om faktiska alternativ som ett sätt att stimulera fram andraspråksanvändning (jfr ex. 102 ovan).

(104): (Sagan om Lilla Anna)

L: Nå har du nån skillnad?

Kalle: Nää... Joo.

L: Nå. **Vilken gör du hellre? Den där pärmen på boken... eller sista sidan?**

Ossi: Kansi.

L: Mm. **Eller sista sidan?**

Irma: Taikka tuo viimeinen.

L: Mm. **Sista sidan eller pärmen?**

Erkki: Pärmen.

L: Nu måst du bestämma dig Kalle. Nu vill alla börja rita.

Kalle: Sista sidan.

L: Sista sidan. Och den sista sidan det är där när Dino och/

I exemplet ovan ger de andra barnen Kalle översättningshjälp när han inte svarar. Man kan naturligtvis tänka sig att de uppfattar Kalles tvekan som ett tecken på att han inte förstår vad läraren säger, men lika troligt är att barnen vill visa vad de själva kan samt skynda på beslutsprocessen så att de inte behöver vänta så länge. Avvikande från sina principer (se 8.2.2.1) bemöter läraren barnens översättningar med positiv feedback, dvs. ett instämmande *mm*.

c) öppna eller-frågor

I Sagan om Lilla Anna kan en av alternativfrågorna klassas som en öppen eller-fråga. Frågan innehåller mot varandra ställda verb som är böjda i presens, *äter de eller leker de*

eller... Jag redogör närmare för barnens respons i exempel 132. I exempel 105 i Vasa-bild hjälper läraren Erkki att komma vidare med en öppen eller-fråga.

(105): (Vasa-bild)

L: Jag har skrivi' så här. Erkki tycker att Tropiclandia är bäst för... Varför är det bäst? För...

Erkki: Där är...

L: För där är...

Erkki funderar länge.

L: **Är det en rutschbana eller...**

Erkki: Rutschbanan.

L: För där är...

Erkki: En rutschbana.

Erkki accepterar lärarens erbjudna förslag *en rutschbana* men använder det i bestämd form *rutschbanan*. Det är tydligt att han därefter tolkar lärarens andra upprepning av satsinledaren *för där är...* som en signal om att något borde ändras och byter till obestämd form. Ifall lärarens indirekta begäran om upprepning var avsedd som en signal om att något behöver korrigeras ledde den till förväntat resultat, eftersom ändringen sker från fel form till rätt.

(106): (Vasa-bild)

L: Är du säker? Om det finns nåt som är roligt där.

Anita: Onhan semmoinen/se kun se kiikkuu. Se kummitus.

L: Du behöver int' rit/skriva det. Utan du kan rita det och vi kan skriva det. Vad ska jag skriva?

Anita: Se... Spöke.

L: Spöke.

Anita: Spök...

Barn: Spöke (viskande).

L: Spök...

Barn: Hus.

L: **Spöken eller... ?**

Anita: Spökhusen.

L: Spökhuset. Vad är det med spökhuset?

Anita: Var så roligt.

L: Spökhuset var så roligt.

Anitas förslag *spökhusen* i exempel 106 utgör det första belägget för att ett barn kommer med ett eget förslag efter en öppen eller-fråga. I exemplet har Anita visserligen fått hjälp av någon annan som föreslagit det ord hon bestämmer sig för, men hennes agerande visar att hon kan bortse från den modell läraren, troligtvis något provocerande, erbjuder henne och hålla fast vid sin ursprungliga tanke.

7.1.1.4 Redundanta frågor

Redan i Vinterord fanns prov på det jag här benämner redundanta frågor (bl.a. ex. 33) men eftersom strategin tillämpas i mera utpräglad form i Rymdsaga skall jag ge den en egen rubrik i det här kapitlet. Med redundanta frågor avser jag frågor som läraren ställer om sådant som hon och barnen redan gått igenom och som hon således redan vet svaret på (jfr Döpke 1992; Arnau 1994a: 17). Frågorna kan således betraktas som pseudofrågor enligt Lindberg och Håkanssons klassificering (1988: 42–54). Till sin uppbyggnad är frågorna i exemplen nedan antingen X-frågor eller frågor med lucklämning.

(107): (Rymdsaga)

L: Okej. Din egen saga var färdig. Vem har du rita' här då?

Anita: Anna och Dino.

L: **Och det är sen...**

Anita: Samma bild.

L: Samma bild, ja. Och det står ditt namn. [...]

I exempel 107 har Anita ritat en likadan bild till efter den första. Situationen kan jämföras med inspelningen Vinterord där barnen också ritade två likadana bilder. Den utveckling som kan iaktas är att Anita inte längre nämner motiven vid namn när hon blir tillfrågad om vad hon ritat utan använder en fras med ett ersättande pronomen.

(108): (Rymdsaga)

L: **Och vad var det för en bild du hade nu då?**

Ossi: Ufo och planeten.

L: **Och vilken planet var det här som den var på nu?**

Ossi: En mä muista enää.

L: Minns du int'. Var det Mars?

Ossi: Mä en muista mitään. Jupiter vai Mars?

L: Vilken sida var det? Ett, två, tre. Hade du sidan fyra?

Ossi: Mull' on kolmas.

L: Ja, för första var den där.

I exempel 108 finns två redundanta frågor varav den ena *Och vad var det för en bild du hade nu då?* får avsedd effekt. Ossis svar på den redundanta frågan *Och vilken planet var det här som den var på nu?* ges däremot på finska, trots att svaret består av en typisk vardagsfras som Ossi mycket väl kunde ha uttalat på svenska ('Jag minns inte längre'). Också svaret *Mull on kolmas* ('Jag har trean/sidan tre') har Ossi resurser att uttrycka på svenska. Det som gör situationen komplicerad är att han inte kommer ihåg vilken planet han ritat. Frågan som var ställd i redundant syfte leder till att han måste avslöja att han glömt namnet på planeten. Att Ossi använder finska i den situationen tyder på att han väl-

jer det språk som kräver minst ansträngning av honom, dvs. han undviker att ta risken att också säga något fel på andraspråket (jfr Faerch & Kasper 1984; Mård: 1997b: 22–28).

Lärarens försök att få barnet att använda andraspråket misslyckas alltså på grund av oförutsedda omständigheter. I förlängningen visar emellertid exemplet hur viktigt det är att barnen får uppleva att de klarar av de prestationer som förväntas av dem. Om barnen för övrigt får många positiva upplevelser i daghemmet och känner sig trygga och accepterade vågar de också ta de risker som användningen av andraspråket kräver (jfr Met 1994: 174).

7.1.1.5 Språkliga element att göra fullständiga

I exempel 109 försöker läraren hjälpa Kalle att komma på det sammansatta ordet *bollhav* och använder det första ledet som stimulus. Samma strategi manifesterades i exempel 106 där läraren utgående från ordet *spöke* försökte förhandla fram ordet *spökhuset*.

(109): (Vasa-bild)

Kalle: Ja niin pallot. Pallomeri.

L: Ja. Vad är det för sla' då?

Kalle: Boll...

L: Boll. **Och boll...** /.../ Vad är bra? Kalle tycker att Rax är bäst för där finns glass och **boll...**

Erkki: Bollsimhall.

Kalle: Niin. Simhall (fnittrar).

L: Ska vi skriva så? Bollsimhall? Ska jag skriva så?

I exempel 109 vet barnen med ledning av Kalles replik på finska vilket det sökta ordet är. Genom frågan *Vad är det för sla'?* signalerar läraren att hon inte är nöjd med ordet på finska. Kalle börjar själv med ordet *boll* som används ofta i daghemsmiljö men kommer inte på ordet *hav* som han också känner till men som inte används lika frekvent. Läraren godkänner här barnens eget påhittade ord *bollsimhall*.

(110): (Sagan om Lilla Anna)

L: Och vad vill Långa Farbrorn nu att Anna ska göra?

Harri: Hattu.

L: Va? Vad ska/Anita. Vad ska Lilla Anna göra?

Harri: Pitää ettiä se.

L: **Hon ska söka...**

Harri: Hatt.

L: Långa Farbrorns hatt, ja.

När läraren och barnen tillsammans går igenom händelseförloppet i sagan *Var är Långa Farbrorns hatt?* påbörjar läraren som i exempel 110 i ett par fall en mening och förväntar sig att det barn hon vänder sig till skall avsluta den. I exemplet blir lärarens inledning också en form av översättning av det Harri just sagt på finska.

(111): (Sagan om Lilla Anna)

L: [...] Stopp! För oppe på ett berg så fanns det två djur. Stanna där! Vad var det för djur? **En älg och en...**

Erkki: Kanin.

L: Och en kanin. [...]

I exempel 111 går läraren så långt att hon ger artikeln till det substantiv som sökes (jfr Viinisalo 1995: 114). Motsvarande strategi misslyckades tidigare i Vinterord (ex. 20) där något av barnen förmodligen tolkade den obestämda artikeln *en* som ett räkneord.

(112): (Rymdsaga)

L: Nåja, då ska vi si då. Här har vi. **Här har vi...**

Erkki: Raket.

L: Raketten och/

Erkki: Dino. Ufo.

L: **Sen har vi lite...**

Erkki: Stjärnor.

L: Stjärnor och vad har vi här?

Exempel 112 åskådliggör samma strategi som exempel 19 i Vinterord. Läraren och Erkki förhandlar om vad Erkkis bild föreställer. Uppgiften förefaller här mindre mekanisk eftersom Erkki inte tidigare har berättat vad han ritat, men läraren strävar också här efter att framkalla produktion av svenska snarare än att få fram vad som finns avbildat. I exempel 113 förväntas barnen komplettera den påbörjade meningen med ett adverb.

(113): (Sagan om Lilla Anna)

L: Och vad ska Lilla Anna och Långa Farbrorn göra nu?

Erkki: Gåå...

L: **De ska gå...**

Barn: In.

L: In. Så nu får Långa Farbrorn och Lilla Anna gå in i huset. Bra! Sådär! [...]

I samtliga exempel ovan där läraren påbörjat en mening som barnen kompletterat har kompletteringen bestått av ett enda ord. En betydligt svårare uppgift ställs barnen inför om läraren gör paus efter en satsinledare och förväntar sig att barnen skall fortsätta, eftersom det då fordras en längre utfyllnad och innehållet i en sats uppfattas som mera självständigt. Prov på att läraren inleder en sats och ber barnen fullfölja den finns endast i

den språkliga uppgiften i Vasa-bild. När läraren ber barnen berätta om varför de tycker om ett visst ställe i Vasa, förväntar hon sig att barnen skall svara med hjälp av en kausal huvudsats som hon inleder med konjunktionen *för*.

(114): (Vasa-bild)

L: Mm. **Irma tycker att Hu-ber-tus är bäst för...** Hm. Varför tycker du det?

Irma: Där får vi rida.

L: Irma tycker att Hubertus är bäst för där... får... man rida. Nåt annat som är bra där?

I exempel 114 klarar Irma av att fortsätta på den sats som läraren påbörjat. Irmas komplettering görs också med korrekt ordföljd. Här har dock Irma hjälp av tilläggsfrågan *Varför tycker du det?* I exempel 115 försöker läraren få Kalle att berätta om bästa stället i Vasa med hjälp av samma *för*-sats: *Kalle tycker att Rax är bäst för...*

(115): (Vasa-bild)

L: Kalle tycker att... Vad är det du ritar?

Kalle: Rax.

L: Att Rax... **Kalle tycker att Rax är bäst för... /.../ Kalle tycker att Rax är bäst för... /.../** Vad ska jag skriva? **Kalle tycker att Rax är bäst för...**

Kalle säger något ohörbart.

L: Vad finns det där?

Kalle: Glass.

L: För där finns glass.

I exemplet ovan leder strategin inte till resultat och läraren går ner på ett mycket konkretare plan och ställer en fråga om vad som finns på Rax, vilket innebär en precisering och konkretisering av uppgiften (jfr ex. 32). Kalle tycks alltså ha en klar uppfattning om varför han tycker att pizzeria Rax är bra, men han klarar av att ange orsaken först när han får en fråga som går att besvara med ett enda innehållstungt ord. Kalles yttrande som är ohörbart på bandet har troligtvis gett läraren vägledning om hur hon skall ställa sin fråga.

7.1.1.6 Markörer som direkt utlöser användning av L2

I inspelningen Sagan om lilla Anna använder läraren sig av korta frågor samt fraser med interrogativ eller imperativ karaktär för att föra handlingen vidare. Exempel på dylika språkliga element är *Vad gör hon då?*, *Och sen då?*, *Och mera!* och *Nånting annat?* Ett avsnitt av dialogen illustrerades bl.a. i exempel 87. Också de tidigare nämnda frågorna med anföringsverb *Och vad säger?*, *Och vad svarar?*, *Vad ropar?*, *Vad männe fisken*

säger? och *Vad frågar?* fungerar som markörer både vid den inledande genomgången av boken och vid dramatiseringen.

7.1.2 Erbjudande av svar

I det här kapitlet utgör alla de yttranden jag hänför till kategorin erbjudande av svar exempel på att läraren själv nämner rätt svar. Det finns ett belägg för att läraren erbjuder fel svar och via frågan *Är det ett mjölktrorn?* försöker hjälpa ett barn att komma på ordet *vattentornet*. Den dialogen analyserar jag dock under rubriken förhandlingstrappa (ex. 133) och tar därför inte upp den här.

Exempel 116 hör till inspelningen Sagan om Lilla Anna. Läraren och barnen diskuterar vad som händer i sagan och som stöd för diskussionen har de illustrationerna i boken. De objekt som läraren frågar efter finns alltså avbildade på det uppslag som de studerar. I exemplet nämner barnen objektens namn på finska (*laivan, luolan*) och lärarens respons blir en form av översättning.

(116): (Sagan om Lilla Anna)

L: Och så simmar hon vidare. Och vad får hon syn på då?

Ossi: Laivan.

L: En båt som har sjunkit. Och vad ser hon annat?

Ossi: Luolan.

L: **En grotta.**

Barnen skrattar.

L: **En grotta.**

Flera barn: Grotta.

Här kan man märka att läraren genast går vidare till nästa fråga efter att hon nämnt ordet *båt*, medan hon stannar upp för ett ögonblick sedan hon nämnt ordet *grotta*. Barnens reaktion på ordet *grotta* visar att ordet är relativt obekant för dem trots att de läst boken tidigare. Lärarens översättning leder alltså till att barnen upprepar ordet och smakar på det. Att notera i fråga om variationen i input är att läraren använder verbfrasen *få syn på* parallellt med det mera frekventa verbet *se*. I både exempel 116 och exempel 117 ingår relativa *som*-satser i lärarens yttranden.

(117): (Sagan om Lilla Anna)

Ossi: Housut.

L: Jag tror int' att det är byxor. Jag tror att det är ett täcke som Lilla Anna har på sig.

Ossi: Takki.

L: Nä, ett täcke som hon har på sig när hon sover.

Harri: Täcke.

L: Hm. Hon har ett täcke. Mm. Ett täcke har hon.

I exempel 117 ger Ossi ett förslag på finska (*housut*) som läraren upprepar på svenska (*byxor*) men underkänner innehållsmässigt. I stället ger hon ordet *täcke* på svenska som Ossi dock missförstår som finskans *takki* ('jacka'). Lärarens följande strategi blir då att förklara ordet *täcke* med hjälp av det parafrastiska tillägget *som hon har på sig när hon sover*. Här kan man märka hur Harri smakar på ordet *täcke*.

När barnen dramatiserar sagan *Var är Långa Farbrorns hatt?* har de möjlighet att göra det med hjälp av replikerna i boken, vilka de kan återge relativt ordagrant ifall de kommer ihåg dem. Ifall barnen inte alls kommer på vad de förväntas säga ger läraren dem den replik de behöver som i exempel 118 där Saara ord för ord kan kopiera vad läraren säger.

(118): (Sagan om Lilla Anna)

L: Och vad säger kaninen? (Klappar Saara på axeln.) Varför är kaninen oppe på berget?

Saara rycker på axlarna.

L: Va? (...) **För att det är så mycket vatten** (tyst).

Saara: Det är så mycket vatten.

L: Det är så mycket vatten, ja.

I exempel 119 visar Marias replik på finska att hon kommer ihåg sakförhållandena men inte uttrycket på svenska, och lärarens replik blir en översättning av Marias.

(119): (Sagan om Lilla Anna)

L: Varför är älgen uppe på berget? (Knackar Maria på axeln.)

Maria: Se/on niin paljon vettä.

L: **Därför att det är så mycket vatten.**

Maria: Därför att det är så mycket vatten.

L: Precis. [...]

Här får man fråga sig om inte en lämpligare strategi hade varit att läraren påbörjat en mening som Maria fått fortsätta på, eftersom hon nyligen hört replikväxlingen mellan läraren och Saara. En särställning intar lärarens strategi i exempel 120 där hon förebygger att ett misstag upprepas.

(120): (Sagan om Lilla Anna)

Ossi mumlar något.

L: Vad säger han? Vad gör bläckfisken där?

Timo: Koettelee hattuja.

L: Vad gör bläckfisken? Va?

Barn: Koettaa.

L: **Provar** du nånting?

Ossi: Provar hattar.

Ossi dramatiserar bläckfiskens roll framför kulissen och allas uppmärksamhet är riktad mot honom. Situationen är något känslig eftersom Ossi tidigare felaktigt använt uttrycket *testar hattar* i stället för *provar hattar* och visat tecken på att han själv uppfattat sitt misstag (ex. 176). Läraren ställer alltså en fråga till Ossi om innehållet och ger honom samtidigt det verb han behöver.

(121): (Sagan om Lilla Anna)

L: Mm. Vad säger hon att hon ska göra?

Anita: Jag vet int' (tyst).

L: Va?

Anita: Jag vet int'.

L: **Ska hon söka hatten?**

Anita: Ja.

L: Men då kan du ju säga det.

Anita: Jag ska söka hatten.

L: Okej. Bra! [...]

En speciell karaktär har också strategin i exempel 121 där läraren inte erbjuder Anita någon replik som hon kan kopiera. I stället leder läraren med sin fråga in Anitas tankar i rätta banor och ger henne de centrala orden. Samtidigt förväntas Anita formulera repliken själv.

(122): (Vasa-bild)

L: [...] Vad finns det där för roligt?

Ossi: Rutschbana.

L: Bra. För där är... Ossi tycker att Tropiclandia är bäst för där är... Vad är det?

Ossi: En rutschbana.

L: För där är en vatten-rutsch-bana. Finns det nåt annat?

Ossi grubblar.

L: Vad tror du? Nå' annat än rutschbanan?

Ossi: Stora...

L: Och så stora... Hur ser de ut då?

Ossi: Aallot.

L: Vad är det här för sla' som kommer? /.../ **Vågor? Är det det du menar?**

Ossi nickar.

L: Ossi tycker att Tropiclandia är bäst för där är en vattenrutschbana **och stora...**

Ossi: Vågor.

Under inspelningen Vasa-bild förhandlar läraren och barnen fram texten till de bilder som barnen har ritat. I samtalet med Ossi tillämpar läraren igen den strategi som med Tardifs (1994) ord kan kallas "linguistic modelling". Som exemplet visar erbjuder läraren först Ossi rätt svar *vågor* som översättning av hans finska yttrande *aallot*. Sedan Ossi bekräftat att det är vågor han menar ser läraren till att han får använda ordet i följande yttrande. Exemplet visar också hur lärarens indirekta begäran om upprepning av svaret *rutschbana* leder till att Ossi ändrar till korrekt form *en rutschbana*.

(123): (Rymdsaga)

L: Är det nån som vill fråga ännu vad det var som du sku rita?

Erkki: Joo, mä en muista.

L: **Var det ufo och planeten?**

Erkki: Se ufo och planeten.

L: **Då när han far första gången till rymden.**

Erkki: Jååå!

I exempel 123 gäller erbjudandet av svar främst innehållet. Det ovanliga är att lärarens modellsvaret följs av kodväxling *Se ufo och planeten*, där *se ufo* konstruerats enligt finskans mönster. Att notera i exemplet för övrigt är vilka problem ordklassen pronomen kan skapa. Läraren försöker använda pronomen som hon räknar med är logiska från barnens synpunkt och samtidigt naturliga i samtalssituationen. Läraren använder således pronomenet *du* för att syfta tillbaka på pronomenet *nån (någon)*. Det mest korrekta ur grammatikalisk synvinkel hade varit att syfta tillbaka på *nån* med *han eller hon*, och i en dialog som denna skulle eventuellt *ni* ha varit tänkbart. Det troliga är att barnen i det här skedet skulle ha varit mogna för *han eller hon*.

I mitt sammanlagda material finns flera jämförbara exempel. Att läraren använder pronomen som hon räknar med är logiska ur barnens synvinkel underlättar förmodligen förståelsen den allra första tiden. En annan fördel med pronomenet *du* är att barnen känner sig personligt berörda vilket inverkar positivt på andraspråkstillägandet (jfr Mård 1997a; Södergård 1998). I det här skedet av barnens andraspråkutveckling representerar dock den här strategin en form av övertydlighet.

7.1.3 Signaler om att ett yttrande på L1 bör göras på L2

I de tre inspelningar som jag analyserar i detta kapitel visar läraren allt tydligare att hon vill att barnen skall använda andraspråket när de kan. Hon undviker dock fortsättningsvis att säga det rent ut till barnen utan visar det i stället indirekt.

7.1.3.1 Markörer

Som signaler om att ett yttrande på finska bör göras på svenska fungerar verbala markörer som *Vaddå?* och *Vad säger du?* samt i exempel 133 *Att vad var det?* I exemplen 124 och 125 är det tydligt att barnen också upplever frågorna som just signaler om att det är svar på svenska som önskas, inte som att läraren inte har uppfattat.

(124): (Vasa-bild)

L: Nu har Maria upp handen. Du får gärna säga men om en stund (till Ossi).

Maria: Uimahalli.

L: **Du tycker om vaddå?**

Erkki: Simhallen (viskar).

Maria: Simhallen.

L: Du tycker om Vasas simhall, ja. Vad tycker Ossi om i Vasa då?

(125): (Sagan om Lilla Anna)

L: Vad är det Erkki?

Erkki: Missä on sakset?

L: **Vad säger du?**

Barn: Var är saxarna?

Erkki: Var är saxarna?

L: Där på bordet.

Erkki: Här.

Exempel 125 visar hur läraren inte accepterar att Erkki frågar efter saxen på finska eftersom det svenska ordet *sax* och pluralformen *saxar* är något som barnen kommit i kontakt med från första veckan i språkbud. Något av de andra barnen översätter Erkkis fråga *Missä on sakset?* till svenska och i översättningen *Var är saxarna?* kan man se en tydlig interferens från finskan. Finskans *sakset* är ett plurale tantum-ord som betecknar föremål som består av två liknande delar och betraktas som pluralis ('saxar'). Dialogen avviker för övrigt från de flesta andra exempel i det avseendet att det är Erkki som i den avslutande replikväxlingen står för ett s.k. tredjedragsyttrande (*Här*) och avslutar dialogen (jfr Linell & Gustavsson 1987: 72). För övrigt visar också det här exemplet hur barnen tar intryck av varandra och litar på att det som de andra säger är rätt.

7.1.3.2 Upprepning av fråga

Redan i inspelningen Vinterord har läraren genom att upprepa samma fråga efter att barnet svarat på L1 signalerat att det är svar på L2 hon önskar. Det här är en strategi som hon tillämpar fortsättningsvis och barnen lär sig allt bättre tolka lärarens signaler rätt.

Exempel 126 är från inspelningen Sagan om Lilla Anna.

(126): (Sagan om Lilla Anna)

L: Hon rutschar ner i havet, ja. Vem träffar hon där då?

Kalle: Kaloja.

L: **Och vem träffar hon där?** Sarita! Öh nej Saara!

Saara: Fiskar.

L: Fiskar träffar hon där, ja.

Interaktionen fungerar dock inte alltid lika smidigt vilket framgår av exempel 127. Dialogen som hör till inspelningen Rymdsaga börjar med att Anita svarar på finska på frågan *Vilken färg?* och de andra barnen fortsätter i samma stil. Eftersom barnen hört namnen på färgerna från de allra första dagarna i språkbud och också använt dem aktivt i lekar, sånger och vardaglig kommunikation är det givet att de efter tre terminer i språkbud mycket väl kunde ha svarat på svenska.

(127): (Rymdsaga)

L: Och vilken färg har Mars-planeten?

Anita: Punaista.

L: **Va? Vilken färg var det?**

Ossi: Punaista oli.

Harri: Punaista ja oranssia.

L: **Vilken färg var det?**

Harri: Punaista ja oranssia.

L: **Vilken färg var det?**

Ossi: Punaista ja/ei vaan röd...

Anita: Röd.

L: Lite röd och...

Ossi: Orange.

L: Orange, ja.

Läraren signalerar tydligt med utropet *Va?* att hon är förvånad över att Anita svarar på finska. Därefter upprepar hon sin fråga gång på gång ända tills Ossi till slut kommer in med svar på svenska. Den tänkbara förklaringen till att barnen inte noterar lärarens signaler är att temat Rymden är innehållsmässigt krävande och språket kommer i skymundan för innehållet. Vid ett av mina tidigare besök under den period som gruppen hade Vatten som tema gjorde barnen vissa experiment. Experimenten krävde förmåga till både abstrakt tänkande och logisk slutledning. Också då kunde jag märka att barnen använde svenska mindre än vid andra tillfällen vid samma tidpunkt under terminen. En

annan tänkbar förklaring är att barnen också har olika strategier som de prövar på läraren t.ex. att fortsätta att tala finska fastän de vet att läraren vill att de ska byta till svenska.

7.1.3.3 Metalingvistisk språkanvändning

Under rubriken metalingvistisk språkanvändning sorterar jag i det här kapitlet in några dialoger där läraren och barnen berör det faktum att det talas två olika språk i gruppen och att det finns en möjlighet för barnen att välja vilket språk de uttrycker sig på. Diskussionen behöver alltså inte direkt beröra språket som system.

(128): (Sagan om Lilla Anna)

L: Det blir mycket vatten. Vad mår Anna ropar här?

Anita: Var/Míks' sä itket?

Erkki: Varför...

L: **Nå du börja' nog säga riktigt rätt.** Vad mår hon ropar?

Erkki: Varför...

Anita: Varför du gråter?

L: Ja! Varför gråter du, frågar hon.

I exempel 128 antyder läraren implicit att det finns två språk i samtalssituationen och att det frågeord som Anita tänkte inleda med i början av sin replik *Var/Míks' sä itket?* är det önskade i sammanhanget. Exemplet visar också hur Anita översätter sagofigurens replik till förstaspråket när hon inte kommer ihåg hur repliken lyder i boken.

(129): (Vasa-bild)

Ossi: Että oisko/

L: Nää.

Ossi: Ai ruotsiks'ko?

L: Klart de.

Harri: Sano suomeks'.

L: Nå nu ska vi si. Ossi har ett ärende åt er nu. Han vill fråga nånting som han fråga' vid matbordet också. Jag hjälper nog. Börja bara.

Ossi: Ai ruotsiks'?

L: Mm.

Exempel 129 hör till den inledande diskussionen i Vasa-bild. Ossi skall ställa samma fråga till barngruppen som han ställt till läraren vid matbordet en stund innan. Läraren och Ossi har således diskuterat Ossis ärende tidigare och det är givet att Ossi genom samtalet fått modeller för hur han kan formulera sin fråga. Läraren signalerar direkt genom att avbryta Ossi att hon förväntar sig att han skall fråga på svenska och erbjuder

honom hjälp explicit. Det speciella är att det är Ossi som står för replikerna om språket *Ai ruotsiks 'ko?* ('på svenska alltså').

I exempel 129 är det också värt att lägga märke till Harris inlägg *Sano suomeks'* ('säg på finska') som är det enda yttrande i mitt inbandade material där något barn uppmanar någon annan att använda finska. Däremot hände det flera gånger under mina besök i gruppen att något barn föreslog att jag skulle tala finska. Detta tolkade jag som att barnen var nyfikna på hur det skulle låta om jag plötsligt bytte språk eller att de helt enkelt ville veta om jag kan finska.

(130): (Vasa-bild)

L: Ossi tycker...att Tropiclandia är bäst. Och varför?

Ossi: Kun siellä on niin kivoja laitteita.

L: Men så kan jag int' skriva. Ossi tycker att Tropiclandia är bäst för... Kan jag skriva det?

Ossi: Ai ruotsiks'?

L: Vad är där för roligt? /... / Jaa. Ossi tycker att Tropiclandia är bäst för där är... /... / Vad finns det för roliga saker där?

Ossi: Kyllä mä tiedän mutten muista mitä ne o/

L: **Jå men du kan säga på nåt annat sätt. Du behöver int' ha samma ord. Du kan förklara vad det är som är så roligt.** Int' finns det ju/om vi tar karuseller där. Vad finns det för roliga saker?

Ossi: Rutschbana.

L: Bra [...]

I exempel 130 frågar Ossi på nytt om han skall säga på svenska (*Ai ruotsiks'?*). I det här exemplet kommer läraren in på språkanvändning i det avseendet att hon nämner hur Ossi kan gå tillväga om han inte hittar de ord han behöver.

Exempel 131 som också hör till Vasa-bild visar prov på en ny strategi, dvs. läraren skriver ner det barnen berättar. Samma strategi tillämpar hon senare också i Sjörovarsaga (kapitel 8). Av någon anledning är det underförstått att det som läraren skall skriva ner måste sägas på svenska. Läraren behöver således endast hänvisa till att hon skall skriva för att barnen skall byta språk. I exemplet nedan får Anita, som är först i tur, berätta fritt men därefter tillämpas strategin så att läraren skriver ner början på en mening som barnet sedan får göra fullständig.

(131): (Vasa-bild)

L: Och nu får du berätta för mig. Vad det är som är så bra med Wasalandia. Nå, du vet nog. Du får hitta på nåt.

Anita: Nå se laiva.

L: **Ja, men hur ska jag skriva det?**

Anita: Båten.

L: Båten.

Anita: Ja se on nurinpäin.

L: Jaha! Nu måst' du nog förklara dig lite.

Anita: Se kun s/den gungar.

L: Gungar opp och ner? Nå, vad ska jag skriva då? /.../ Ska jag börja med båten?

Anita: Mm.

L: Bå-å-ten (skriver).

Anita: Gungar opp och ner.

Också lärarens uppmaning *Nu måst' du nog förklara dig lite* är en implicit begäran om att Anita skall använda svenska. Anmärkningsvärt i Anitas efterföljande replik är hur hon plötsligt byter till svenska. Eventuellt inser hon att hon inte behöver säga exakt samma sak på svenska utan hon kan förklara med hjälp av de ord som hon kan. Det kan således vara fråga om en effektiv genomförandestrategi (jfr Mård 1997a). Det är också möjligt att hon tänkt fortsätta på finska med att förklara hur båten rör sig och upptäcker att hon kan ordet *gungar* på svenska.

7.1.3.4 Förhandlingstrappa

Såväl i Sagan om Lilla Anna som i Vasa-bild och Rymdsaga finns exempel på det jag kallar förhandlingstrappa eller strategiprovning. I fortsättningen kommer jag också i andra sammanhang att använda termerna *förhandla* och *förhandling* om den replikväxling där läraren och barnen resonerar sig fram till hur barnen kan uttrycka det de vill ha sagt på svenska.

(132): (Sagan om Lilla Anna)

L: Vad gör de männe på taket då?

Timo: Ne syö siellä.

L: Vad tror du att de gör?

Timo: Ne syö.

L: Äter de eller leker de eller...

Flera barn: Leker.

Ossi: Leka och äta.

L: Vad tror du Timo?

Timo: Leka och äta.

L: De leker och äter där uppe på taket. Mm.

I exempel 132 är lärarens fråga *Vad tror du att de gör?* en tydlig markering av att hon inte är nöjd med att Timo ger svar på L1 trots att svaret är adekvat i själva samtalssituationen. Eftersom X-frågan inte leder till önskat resultat ställer hon en alternativfråga. Också denna gång faller Ossi in med infinitivformerna *leka* och *äta* trots att läraren nämner alternativen i presens. När läraren vänder sig direkt till Timo och visar

tydligt att hon vill att han skall svara, väljer han emellertid att imitera Ossi hellre än att gå tillbaka till de alternativ läraren erbjuder.

(133): (Vasa-bild)

L: Harri... tycker att vaddå är bäst?

Harri: Ves/

L: **Att vad var det?**

Harri: Vesitorni

L: **Var var vi Harri?**

Harri står med fingrarna i munnen. Anita viskar något.

L: **Vad är det för ett torn? Är det ett mjölkorn?**

Harri: Nä.

Någon vid bordet: Mjölkorn!

L: **Vad är det för torn?**

Anita: Vatten.

Harri: Vattentornet.

L: Ja. Harri tycker att vatten...

Harri: torn.

L: tornet är bäst. Varför det?

I exempel 133 inleder Harri på finska och läraren signalerar direkt genom att avbryta honom att hon vill ha svar på svenska. För att hjälpa honom att komma på det ord han söker, dvs. *vattentornet*, hänvisar hon sedan till en gemensam upplevelse (*Var var vi Harri?*). När inte den strategin leder till resultat erbjuder läraren ett felaktigt svar *mjölkorn* som de barn som lyssnar upplever som komiskt. Orden *vatten* och *mjölk* har förekommit som ordpar från barnens allra första dag i språkbud (se Södergård 1998) och tanken är att ordet *mjölk* skall associera till ordet *vatten*. I det här exemplet får Harri hjälp av Anita som erbjuder honom första ledet av sammansättningen, och han svarar med ordet *vattentornet* i korrekt bestämd form. Det som därpå följer är att läraren via tonfallet signalerar att Harri skall upprepa sitt svar. Jag har i tidigare exempel (bl.a. 105) noterat att lärarens indirekta begäran om upprepning av barnen tolkas som att något varit fel i repliken. Så tolkar även Harri lärarens signal och ändrar substantivet till obestämd form. I det här fallet är alltså lärarens signal vilseledande och leder till önskat resultat.

(134): (Rymdsaga)

Ossi: Ja sitten luutakin.

L: Vad månne de städar med då? Vad städar/

Ossi: Planeten!

L: **Jå, men med vad städar man en planet?** Har man en dammsugare eller... en borst/

Ossi: Eiku. Semmoinen luuta.

L: Ja. En sån där kvast.

I exempel 134 bekräftar läraren att Ossi påstående stämmer innehållsmässigt men det svar han ger är inte adekvat för hennes fråga. Ossi skall berätta vilket städredskap han vill rita på sin bild. Hans replik *Ja sitten luutakin* visar att han är förtrogen med själva begreppet 'kvast' och med ordet på förstaspråket, men han kommer inte ihåg benämningen på andraspråket. Ossi har hört ordet *kvast* tidigare eftersom han tillbringat en vår i språkbad och kvastar brukar bli omtalade i samband med påsktraditioner och påskhäxor. Läraren försöker hjälpa honom att komma på ordet *kvast* genom en parafrastisk fråga *Vad männe de städar med?* Det oväntade är att Ossi inte varseblir prepositionen *med* utan svarar som om frågan gällde vad de städar (jfr 7.1.1.2). Läraren noterar hans svar men vidhåller sin fråga. Hon prövar också en annan strategi, dvs. en öppen eller-fråga, men inte heller den leder till svar på andraspråket. Till sist ger hon det ord Ossi söker. Lärarens strategi motsvarar det tillvägagångssätt som Arnau (1994a) benämner "supply".

7.1.4 Oplanerade andraspråksutlösare

Under huvudkategorin oplanerade andraspråksutlösare tar jag upp samma undergrupper som tidigare samt en ny undergrupp, nämligen att barnen fortsätter på lärarens yttranden.

7.1.4.1 Språkligt reflekterande

De flesta exempel på språkligt reflekterande som jag funnit i dessa tre inspelningar hör till inspelningen Sagan om lilla Anna. Att barnen just under den tidsperioden, dvs. vårterminen första året, fascinerats av enskilda element i lärarens yttranden ger indikationer om vilken nivå de befinner sig på i fråga om språktillägnet. Barnen behöver inte ägna samma energi åt att förstå vad läraren säger och de går vidare från ett holistiskt grepp om språket till att analysera och processera enskilda element. I exemplen nedan gäller reflekterandet främst enskilda ord.

(135): (Sagan om Lilla Anna)

L: Och nu ska vi sätta så du får den fast den här (till Irma). Fisken. Sidu du får här en riktig minibit att sätta fast med. Varsågod.

Kalle: **Minibit.**

L: Och så där. Och så där. Och så får du sätta fast din fisk.

Som tidigare framgått är det relativt obekanta och ovanliga ord som kan fascinera barnen. Ordet *minibit* (om häftmassa) i exempel 135 får betraktas som en tillfällighetskonstruktion och torde vara helt nytt för barnen.

(136): (Sagan om Lilla Anna)

Kalle: Nyt se laskee.

L: Och nu har... nu har hon rutscha' ner i havet.

Kalle: **Rutscha.**

L: Hon rutschar ner i havet, jä. [...]

Som språkligt reflekterande betraktar jag också Kalles markering av ordet *rutscha* i exempel 136. Verbet *rutscha* är bekant för barnen från lek på gårdsplanen där det finns en rutschbana. I exemplet upptäcker Kalle att ordet *rutscha* går att använda också i andra sammanhang.

(137): (Sagan om Lilla Anna)

Erkki: **Se on mamma. (...) Mamma Mu. Mamma Mu.**

L: Det är Mamma Bläckfisk. Det är int' Mamma Mu. Det är Mamma Bläckfisk

Till genomgången av sagoboken hör också exempel 137. Läraren har nämnt *Mamma Bläckfisk* och Erkki upptäcker vilka ord som ingår i frasen. Dessutom inser han parallellen till en annan fiktiv figur.

(138): (Vasa-bild)

L: Man kan också limma den där/limma texten lite på.

Barn: På.

I exempel 138 som hör till inspelningen Vasa-bild använder läraren ordet *på* som adverb (*ovanpå*) i uttrycket *limma på*. Barnen har kommit i kontakt med ordet *på* som preposition och den avvikande användningen uppmärksammas av någon.

(139): (Vasa-bild)

L: Ja. Harri tycker att vatten...

Harri: tom

L: tornet är bäst. Varför det?

Erkki: **Varför den är så hästar?**

L: Harri tycker att vattentornet är bäst, för...

Erkki: **För den är så häst.** (Maria skrattar.)

L: Har du rita få/Maria. Försök sitta på den där stolen när du gör det.

Exempel 139 illustrerar lek med språket. Läraren förhandlar med Harri, och Erkki lägger sig i diskussionen. Exemplet visar hur barnen är uppmärksamma på den dialog som läraren för med de andra barnen.

7.1.4.2 Barnen imiterar läraren

Det förekommer fortfarande att barnen som ett slags eko upprepar någon del av det läraren sagt just före. I inspelningen *Rymdsaga* ger läraren uppmaningen *Gå alla på den sidan* och något av barnen upprepar genast *den sidan*. Dylika efterrapningar kan självfallet också kategoriseras som att barnen smakar på språket. Att barnen också är uppmärksamma på enskilda ljud och ljudkombinationer som ingår i bekanta ord visar exempel 140.

(140): (Sagan om Lilla Anna)

L: Jå precis. Hon väntar tills bläck/Mamma Bläsk/Bläckfisk simmar iväg.

Ossi: **Mamma Bläck...fisk, Mamma Bläskfisk.**

L: Är det svårt att säga? Mamma Bläckfisk, Mamma Bläckfisk, Mamma Bläckfisk.

I exemplet anstränger sig Ossi medvetet för att producera samma felaktiga kombination av konsonanter som läraren tidigare uttalat av misstag. Här är det svårt att avgöra om läraren varit medveten om sin felsägning. Hon väljer i varje fall att tolka Ossis härmande som att han har svårt att uttala ordet. Exemplet visar tydligt hur noga barnen iakttar också detaljer i lärarens yttranden.

I fråga om samtliga fall där barnen direkt imiterar eller kopierar läraren är det skäl att komma ihåg ett påpekande som bl.a. Lightbown och Spada (1999: 9–15) gör om små barns förstaspråksinlärning, nämligen att barn som härmar gör det selektivt på basis av vad de håller på och lär sig för stunden. Det här skall tolkas så att det som barnen väljer att härma är något drag i andraspråket som de redan börjat komma underfund med, inte något som helt enkelt råkar vara tillgängligt i inputen i just den stunden.

7.1.4.3 Barnen föregriper lärarens yttranden

En synnerligen intressant dialog utspelas i exempel 141 även om barnen inte använder svenska. Läraren söker efter ett ord som sammanfattar den utrustning som finns i nöjesparker, dvs. karuseller, pariserhjul, berg-och-dalbana m.m. Ett tänkbart ord är *anordning* men förmodligen räknar läraren med att det är för abstrakt. Det iögonenfallande är att barnen, när läraren tvekar, genast fyller i den finska motsvarigheten till det ord hon behöver, dvs. *laite*.

(141): (Vasa-bild)

Maria: Jå. Wasalandia.

L: Du tyckte om Wasalandia. Det är roligt att gå dit. Då får du nästan välja. Du får säga ett/en sån därn...

Bl.a. Irma: **Laitte**.

L: En sån därn... (funderar)

Ossi: **Laitteet**.

L: Jå. En sån här karusell eller vad det nu är för sla' som du tycker är bäst där.

Irma: Enterprise.

Det här exemplet har jag tagit med eftersom det, utöver att det ger ytterligare bevis på hur noga barnen följer med i det läraren säger, också visar att de har en känsla för på vilken abstraktionsnivå läraren rör sig. Finskans *laite* kan översättas med bl.a. *anordning*. Att barnen inte kan nämna ordet *anordning* på svenska är naturligt eftersom de knappast kommit i kontakt med det ordet. Det är emellertid skäl att notera hur Ossi tolkar lärarens tvekan inför det finska uttrycket *laite* som att något var fel i yttrandets form och byter till pluralformen *laitteet*. Först när läraren ger upp sitt försök att hitta ett lämpligt ord och går ner till det konkretare *karusell eller vad det nu är för sla'* finner Irma det lämpligt att föreslå det snurrande hjulet *Enterprise*.

Exemplet väcker frågor också om hur barnet processerar den språkliga inputen. Att barnen ögonblickligen kan fylla i med exakt rätt ord på sitt förstaspråk när läraren kommer av sig, skulle tyda på att de automatiskt kodar lärarens yttranden till förstaspråket. Viinisalo (1995: 93) har också noterat att barnen faller in i lärarens yttranden och räknar företeelsen som ett bevis på att barnen förstår vad läraren säger till dem.

(142): (Sagan om Lilla Anna)

L: [...] Tårarna trillar ner på hans rock och blir till en liten bäck. Och bäcken växer till en/

Ossi: **älv**

L: älv, som rinner in i Lilla Annas hus. Och Lilla Anna vaknar och gäspar.

Exempel 142 åskådliggör samma företeelse som 141 men med användning av andraspråket. Ossi föregriper lärarens yttrande och fyller i det ord som är det följande i berättelsen. Här kan han dock utnyttja sin minnesbild av texten i boken, som han hört uppläsa eller berättas flera gånger.

(143): (Rymdsaga)

L: Nu! Herrar och damer. Och Dino. Nu har jag/

Ossi: **Skrivi'**.

L: igår skrivi', så nu sir vår saga ut på det här viset.

Erkki: Jah.

I exempel 143 från Rymdsaga avbryter Ossi läraren och fyller i supinumformen av det verb han förmodar hon tänkt använda. Det är alltså fråga om egen produktion. Exempelen 142 och 143 illustrerar samma företeelse men på olika prestationsnivå.

7.1.4.4 Spontana yttranden

Med början i inspelningen Vasa-bild kan jag iaktta korta dialoger där barnen använder svenska utan att användningen kan kopplas till någon tydlig andraspråksframkallande strategi från lärarens sida. Användningen kan inte heller förklaras med att barnen imiterar läraren eftersom yttrandena utgör initiativ till att föra samtalet vidare. Jag har följaktligen valt att använda benämningen spontan yttranden om dessa inslag i samtalet.

(144): (Vasa-bild)

Harri: Här är tornet.

L: Där är vattentornet, ja. Och så behöver du den där texten.

Harri: Texten. Här är den här/

L: Får jag si. Harri tycker att vattentornet är bäst för ute är det roligt att sitta. Är det nåt annat du vill skriva om det.

Harri: Nä-ä.

L: Nä. Då tar du och klipper ut texten så att den här lappen blir lite mindre. Men alla bokstäverna/alla bokstäverna ska vara kvar.

Harri: Joo.

L: Joo.

I exempel 144 inleder Harri själv dialogen och tillför ny information genom frasen *Här är tornet* och senare om texten *Här är den*. I samma inspelning finns också exempel på yttranden på andraspråket som uppträder helt isolerat. Erkki ställer frågan *Var är min lapp?* som emellertid inte belönas med uppmärksamhet.

I de exempel jag lyft fram tidigare har barnens yttranden på svenska i regel utgjort adekvata repliker i diskursen, även om de för övrigt eventuellt varit fragmentariska eller grammatiskt bristfälliga. I inspelningen Rymdsaga förekommer emellertid ett par replikväxlingar där barnens svar inte ges i den form som lärarens föregående yttrande skulle ha förutsatt. I exempel 145 hade den förväntade responsen varit *Inte jag* men barnen ropar *Nä!* i stället.

(145): (Rymdsaga)

L: [...] Nå vem/vem ritar det där när di kommer hem till mamma? Och äter plättar.

Flera barn: Nä!

L: Nu sku vi behöva nån sån.

Kalle: Nä.

Erkki: Nä.

Det kan tänkas att barnen inte känner till konventionerna i det här fallet och uttrycker sitt avståndstagande med hjälp av den negation som de känner bäst till. En troligare förklaring är att *nä* är en form av genväg, ett sätt att säga "jag vill inte" med minsta möjliga ansträngning. I jämförelse med barnens övriga respons på lärarens repliker verkar dock denna reaktion naiv. Också här framgår det tydligt hur barnen imiterar varandra.

7.2 Lärarens efter-strategier

7.2.1 Upprepning av barnets yttrande

Läraren har från första början haft en tendens att upprepa också sådana yttranden som barnen gör på svenska och denna tendens håller i sig. Jag gör indelningen av strategin upprepning enligt om upprepningen görs i identisk, utvidgad eller något modifierad form

7.2.1.1 Identisk upprepning

Det förekommer att läraren upprepar barnets replik i dess ursprungliga form, utan påtagliga tillägg eller modifieringar. Den identiska upprepningen följer på yttranden av varierande slag. I Sagan om Lilla Anna följer den efter enskilda substantiv eller adjektiv, korta fraser eller, som i exempel 165, en hel sats. I inspelningen Vasa-bild förekommer helt identisk upprepning främst i fråga om korta repliker som *Ja* och *Nä* där upprepningen främst fungerar som bekräftande av att barnen förstått saken rätt. Upprepningen kan också ske med perspektivbyte som i exempel 75 tidigare där *Jag minns int'* upprepades som *Du minns int' nå mera*.

Identisk upprepning förekommer också i Vasa-bild i samband med att barnen berättar för läraren om vilket ställe i Vasa som är trevligast och varför. Där producerar dock de flesta barn sina repliker i samarbete med läraren, och det som läraren upprepar är en summering

av det som hon tillsammans med barnet förhandlat fram. I inspelningen Rymdsaga kommenterar jag tre fall av identisk upprepning främst för att de följer på sådana yttranden som antyder att barnens aktiva färdigheter i svenska täcker nya aspekter av språkets grammatik.

(146): (Rymdsaga)

L: Okej. Maria gör den (om boksida). Vad måst' man si där då?

Maria: En raket.

L: **En raket.** Och vem annan? För det är Dino och Anna som pratar där.

I exempel 146 finns igen belägg för att Maria självständigt använder obestämd artikel framför ett substantiv.

(147): (Rymdsaga)

Ossi: Susanna jag har gjort.

L: **Du har gjort.** Nå, kom hit då så får jag kolla.

I exempel 147 finns för första gången ett tydligt belägg för att ett barn kan bilda tempusformen perfekt, i det här fallet *har gjort*. Också i tidigare repliker har barnen använt perfekt. Där har det dock varit fråga om svaga verb där uttalet av supinumformen sammanfaller med infinitiven som i fråga om [*att*] *laga* och *har laga'*. Det är därför svårt att avgöra om barnen kan uppfatta skillnaden mellan *laga* i infinitiv och *laga'* i supinum (jfr Håkansson 1998: 37). Ett jämförbart exempel är supinumformen *skrivi'* i exempel 143 där det avslutande *t*-ljudet också faller bort som uttalslättnad. I det här skedet är det omöjligt att avgöra om barnen är medvetna om existensen av ett finalt *t*-ljud. I böjningen av verbet *göra* visar sig dock Ossi ha uppfattat supinumformen rätt. Något som självfallet kan diskuteras är om Ossis yttrande *jag har gjort* ensamt fyller funktion av en replik. Läraren väljer i varje fall att upprepa yttrandet i identisk form med perspektivbyte.

(148): (Rymdsaga)

Irma: **Min är färdig.**

L: Din är färdig.

Exempel 148 åskådliggör hur barnen lärt sig använda possessiva pronomen substantiviskt och också hur adjektivet som står som predikativ böjs helt kongruent. Läraren upprepar med perspektivbyte.

(149): (Sagan om Lilla Anna)

Kalle hostar.

L: Oj vad du hostar. Hick, hack, hosta.

Erkki: Långa Farbrorn har hosta.

L: **Har Långa Farbrorn hosta?**

Erkki: Jå. (De andra skrattar.)

Till underkategorin identisk upprepning hänför jag också exempel 149 även om upprepningen görs i frågeform. Det intressanta är Erkkis yttrande *Långa Farbrorn har hosta* som jag betraktar som ett belägg för kreativ egenproduktion (jfr Vesterbacka 134–139). Kalle som föreställer Långa Farbrorn hostar. Uttrycket *har hosta* har Erkki kommit i kontakt med i andra sammanhang när läraren kommenterat barnens hostande. Lärarens upprepning i frågeform kunde också klassas som en form av indirekt positiv uppmärksamhet.

I exempel 150 diskuterar läraren och barnen Harris tendens att låta Erkki figurera i alla berättelser och det undantag han gjort denna gång.

(150): (Rymdsaga)

L: Nå du var int' den här gången med i den här sagan.

Erkki: Vilken?

L: I den här sagan var du int' med. Du har vari' med och rit/eller skriva den. Men du var int' med inne i sagan. Det var int' Erkki och Dino som for till rymden den här gången.

Ossi: Anna var.

L: **Anna var, jå.** Men det var Anna Dinosaurie.

Ossis replik *Anna var* är fragmentarisk men fullt begriplig i samtalssituationen. I språkbadsgruppen finns nämligen också en flicka som heter Anna. Läraren väljer att upprepa repliken i den form den hade med bekräftande *jå*. En naturligare replik hade självfallet varit *Anna var med* eller *Men det var Anna* av vilka den senare som meningstyp ännu inte ingår i barnens aktiva repertoar. Av exemplet framgår tydligt hur lärarens val av tempus (preteritum) styr barnens tempusanvändning. Mitt material visar att läraren mycket väl också kan styra valet av tidsform så att barnen får en mångsidig träning i att använda verb i olika tempusformer (jfr Long 1983; Met 1994).

7.2.1.2 Upprepning med utvidgning

Redan i inspelningen Vinterord förekom det att läraren när hon upprepade barnens yttranden lade till artikeln framför räkningsbara substantiv som barnen använt i artikellös

form. Det förekom dock också att läraren upprepade substantiven utan artikel vilket kan ha berott på uppgiftstypen (se 6.2.1.1). I inspelningarna Sagan om Lilla Anna och Vasa-bild går dock läraren mera systematiskt in för att upprepa substantiven i artikelform. I exempel 151 är ordet *räka* nytt för barnen. Kalle smakar på ordet och läraren upprepar med bestämd artikel.

(151): (Sagan om Lilla Anna)

Timo: Mikä siinä on?

L: Vilken? (Håller fram boken och Timo pekar.)

L: Det här. Det är en räka.

Kalle: Räka.

L: **En räka.** Den är så här ljusröd. [...]

Så småningom börjar barnen själva nämna räkningsbara substantiv med artikel (bl.a. ex. 146 i Rymdsaga) och de har också tidigare prövat olika hypoteser om artikelns användning (ex. 105 i Vasa-bild). Att barnen dock gör framsteg i olika takt framgår av att vissa barn ännu i inspelningen Rymdsaga fortsättningsvis nämner substantiv i artikellös form när de berättar vad de skall rita. De ord som nämns är *raket*, *ufo* och *planet*. Läraren upprepar konsekvent med tillägg av obestämd artikel.

Det förekommer också att läraren bygger ut barnens ettordsytrande till en hel fras. I exempel 152 fungerar yttrandet *Ossis* som en fullvärdig replik i samtalskontexten. Upprepningen visar barnen på ett fylligare uttryckssätt.

(152): (Rymdsaga)

L: Ja, jag gör... Men här är nu...

Kalle: Ossid.

L: **Ossid egen saga.** Den som han skall ta...

I exempel 153 använder Ossi adjektivet *samma* självständigt men också här upprepar läraren med en hel fras *samma arga ufo*. Adjektivet *samma* refererar troligtvis i Ossid användning till ordet *bild* eftersom Ossi skall göra en ny teckning och han liksom flera av de andra barnen bestämt sig för att rita samma bild en gång till (jfr ex. 107).

(153): (Rymdsaga)

L: Vet du redan vad du ska rita på den?

Ossi: Jo.

L: Vad ska du rita?

Ossi: Samma.

L: **Samma arga ufo.**

Ossi: Jo.

Exempel 154 åskådliggör typfallet där läraren placerar in barnens ettordsyttranden i en hel mening. Ordet *arg* upprepas dessutom i två olika satsfunktioner både som predikativ och som attribut. Det som emellertid fattas i lärarens erbjudna mönster är emellertid det mest naturliga svaret på frågan om hur ufon ser ut, dvs. *den ser arg ut*. Som framgår av exemplet använder gruppen ordet *ufo* i bemärkelsen 'rymdvarelse'.

(154): (Rymdsaga)

L: Hur ser den där ufon ut då?

Någon: Arg.

Erkki: Arg.

Ossi: Arg.

L: **Den är arg. Alltså en arg ufo.**

I inspelningen Sagan om Lilla Anna framträder en strategi som jag valt att kalla "upprepning med bekräftande". Läraren sätter in barnens ettordssvar i ett satssammanhang och avslutar med ett bekräftande *jå* som i exempel 155. Upprepning med bekräftande är ett genomgående inslag under den preliminära genomgången av händelseförloppet i bilderboken.

(155): (Sagan om Lilla Anna)

L: Och vad gör Lilla Anna då?

Irma: Simmar.

L: **Hon simmar, jä.**

Samma strategi förekommer också i de två andra inspelningarna. I exempel 156 bygger läraren i den bekräftande upprepningen dessutom ut platsadverbialen till en prepositionsfras.

(156): (Vasa-bild)

L: Nä. Var bor de? I Helsingfors? Eller Tammerfors? Eller Åbo eller...

Irma: Åbo.

L: **De bor i Åbo, jä.**

I exempel 157 bekräftar läraren barnets svar med en fullständig sats *Han är grön, jä.*

(157): (Rymdsaga)

L: Och en raket. Nå men då ritar du det.

Harri: Va?

L: Dino och en raket. Dino har du ju här. (Pekar på tygdinosaurien Dino. De andra skrattar.) Så det är ju bara att si på honom vilken färg han är och lite hur han ser ut.

Erkki: Grön.

L: **Han är grön, jä.**

I Vasa-bild har jag också funnit exempel på något som jag kategoriserat som innehållslig utvidgning. Barnen svarar med ett ord, ett namn på ett roligt ställe i Vasa, och läraren gör en formell utvidgning i upprepningen, dvs. bygger ut yttrandet till en sats. Dessutom gör hon en kompletterande kommentar som anknyter semantiskt. Kommentaren *Det är roligt att gå dit* i exempel 158 är ett påstående som barnen också skulle ha resurser att själva producera både i fråga om innehåll och syntax. Däremot ingår inte frågan *Vem sku nu int' göra det* som dessutom används retoriskt (exempel 159) vare sig i fråga om form eller funktion i barnens uttrycksrepertoar. Förmodligen tänjer frågan också barnens kapacitet i fråga om förståelse av språket. Lärarens strategier i båda exemplen tangerar det jag kallar tolkning (7.2.1.3).

(158): (Vasa-bild)

L: [...] Maria. Har du nåt bra ställe i Vasa?

Maria: Jå, Wasalandia.

L: **Du tyckte om Wasalandia. Det är roligt att gå dit.** [...]

(159): (Vasa-bild)

L: [...] Erkki. Har du nåt bra ställe du i Vasa.

Erkki: Tropiclandia.

L: **Tropiclandia gillar du. Vem sku nu int' göra det?** [...]

I inspelningen Vasa-bild tillämpar läraren också ett tillvägagångssätt som jag inte iakttagit tidigare, dvs. hon genomför upprepningen med hjälp av en relativsats. I exempel 160 sammanfattar hon den förklaring som hon och Maria förhandlat sig fram till med hjälp av huvudsatsen *där är den där båten* och en underordnad relativsats *som gungar*. Lärarens feedback fungerar här som modell för hur man kan knyta ihop olika informationsbitar till en sammanhängande helhet.

(160): (Vasa-bild)

L: Maria tycker att Wasalandia... är bäst. För... Varför tycker du att Wasalandia är bäst? För...

Maria: Där är den där båten.

L: För där... är... den där... båten (skriver). Vad gör båten då?

Maria: Gungar.

L: **Där är den där båten som gungar.**

Maria: Mm.

I exempel 161 genomför läraren upprepningen med hjälp av en motfråga *Vem går in i raketten?* Motfrågan ställs i syfte att få en fyllig inledning på den episod i sagan som Maria skall illustrera. Exemplet visar också hur läraren byter före-strategi och ändrar den

mera abstrakta frågan *Vad måst' det synas?* (ev. *Vad måst' det stå?*) till den något mera påtagliga *Vad måst man si?*

(161): (Rymdsaga)

L: Sida nummer ett. Vad måst' det s/Vad måst' man si på sida nummer ett.

Anita: Di går i raketten.

L: **Vem går i raketten?**

Erkki: Dino.

Anita: Dino och Anna.

Av intresse är Anitas korrekta pronomenanvändning även om det plurala *de* helt naturligt färgas av ett talspråkligt uttal. Att barnen fortfarande lämnar relativt betydelsesvaga element obeaktade framgår av Anitas formulering *går i raketten* där det hade varit naturligare att säga *går in i raketten*. Barnen tycks ännu inte ha observerat att verbet *gå* används i kombination med det riktningsgivande *in* för att uttrycka förflyttning i uttryck som *in i raketten/huset/köket*. Den fristående frasen *gå in* tycks de dock behärska (ex. 113) eftersom den används varje dag i daghemmet.

7.2.1.3 Tolkning av barnets yttrande

Som en god strategi att befrämja andraspråkstillägnandet betraktar Met (1994) det hon kallar "rich interpretation", dvs. att läraren klär i ord det som han förmodar att barnet tänkt säga men inte har resurser att uttrycka med mera än ett enstaka ord, ofta ett nyckelord. Det jag har valt att benämna tolkning består i huvudsak av repliker där läraren följer upp det svar som barnen gett med ett yttrande som är fylligare både syntaktiskt och semantiskt. I flera fall följer strategin på *ja-* eller *nej-svar*.

(162): (Sagan om Lilla Anna)

L: Har du klippt ut nånting än?

Irma: Nä.

L: **Du hann int' riktigt.** Kan du klippa bort di här hålen här. Lite kan du klippa.

(163): (Vasa-bild)

L: Men kommer du ihåg hur ditt hus såg ut eller... vad du gjorde i Helsingfors, eller nå' sånt?

Ossi: Nä.

L: **Du var så liten** (aningen frågande)?

Ossi: Ja sieltä me sitten muutettiin Vaasaan. [...]

Exemplen 162 och 163 ovan visar hur läraren utgående från sina egna föreställningar väljer att ge en modell för det hon tror att barnen vill säga.

(164): (Sagan om Lilla Anna)

L: Har ni vari' och springa nån gång? Ute där på riktigt?

En del: Näe.

Andra: Jå-å.

L: **Du har vari'** (till någon). Brukar du få sjuka ben?

Barn: Nä.

L: Int'?

Barn: Jå.

L: **Du brukar också få ibland, jå.**

Barn: Miks' se on täällä (om en av kameradamerna)?

Anita: Jag också.

L: **Brukar du också fara, jå.**

I exempel 164 finns tre belägg för tolkning: *Du har vari'*, *Du brukar också få ibland, jå* och *Brukar du också fara, jå?* Exemplet visar också hur läraren ställer motfrågan *Int'?* som efter-strategi. Eftersom jag inte här kan identifiera de enskilda rösterna, får jag inte reda på om det barn som svarat *Nä* håller fast vid sitt svar eller har bytt till *Jå*.

(165): (Sagan om Lilla Anna)

L: Nä. Hur är det med Annas dykardräkt?

Anita: Den är borta.

L: Den är borta. Och nu ha/

Ossi: De är på.

L: **Nu har hon i stället pyjamas eller nattlinne på sig.**

En form av tolkning innebär också lärarens strategi i exempel 165. Ossi vill gå vidare i händelseförloppet men kommer inte ihåg något annat centralt ord än *på*. Läraren bekräftar hans tanke i följande replik och ger honom modell för hur han kunde ha sagt. Exempel 166 är intressant på grund av den oväntade vändning samtalen tar. När Harri ombeds nämna det bästa stället i Vasa svarar han överraskande *dynor*. I språkbadsgruppens rum finns nämligen en vrå med mjuka och pösiga dynor som vissa av barnen är mycket förtjusta i, men läraren har svårt att tro att Harri upplever loftet med dynor som det bästa stället i Vasa.

(166): (Vasa-bild)

L: Nä, Harri! Har du kommit på nåt?

Harri: Dynor.

L: Vilka dynor?

Harri: Här.

L: **Du tycker om dynorna här på Flora?**

Harri nickar.

L: Är de det bästa som man kan göra i Vasa?

Harri nickar.

L: Okej.

Harris förslag är originellt och lärarens frågor är genuint informationssökande. Dialogen kunde också exemplifiera det som i andraspråksinlärning går under benämningen "negotiation of meaning", dvs. att inläraren och målspråkstalaren förhandlar om betydelsen av det som, i det här fallet, inläraren säger (Long 1983). Läraren försöker reda ut om hon förstått Harri rätt och hennes frågor blir samtidigt en tolkning av det han ville säga. Harri överger senare sin tanke att rita dynorna och går in för vattentornet i stället.

(167): (Rymdsaga)

L: Nå nästa år fyller han [Dino] ju två år då.

Irma: Kun meillä on koulu.

L: Då är ni redan i skolan. Så då får ni int' vara med på Dinos kalas.

Ossi och Irma: Nääää.

Anita: Minna får.

L: **Va? Minna får vara med, ja.**

I exempel 167 är det inte längre ett *ja/nej*-svar som läraren tolkar och exemplet skulle också kunna sorteras in under kategorin utvidgning av innehåll. Det centrala är att läraren med sin feedback *Minna får vara med, ja* visar hur repliken kunde ha formulerats för att den skulle ha blivit en naturlig fortsättning på hennes konstaterande om att barnen inte får vara med på Dinos kalas. En annan möjlighet att uttrycka samma sak hade självfallet varit *men det får Minna*, men orsaken till att läraren inte erbjuder den formuleringen torde vara att hon genom sitt inskjutna *Va?* hunnit bryta den naturliga följd. Anitas yttrande är här ett initiativ som hon gör utan direkta andraspråksframkallande strategier från läraren.

7.2.2 Positiv förstärkning

Jag gör samma indelning som tidigare i explicit beröm, dvs. en i ord uttalad uppskattning, och övriga former av positiv förstärkning.

7.2.2.1 Explicit beröm

Det förekommer vid några tillfällen i inspelningen Sagan om Lilla Anna att läraren uttalar explicit beröm som i exempel 121 där hon summerar Anitas dramatisering av rollfiguren

med kommentaren *Okej! Bra*. Här framgår det självfallet inte om berömmet gäller användningen av svenska, kvaliteten på repliken eller helt enkelt det faktum att avsnittet är genomgången. Samma osäkerhet finns i exempel 118. I exempel 168 avslutas dialogen också med ett berömmande *Det är bra det* som i första hand torde gälla Kalles val av figur men förmodligen också omfattar hans användning av svenska.

(168): (Sagan om Lilla Anna)

L: Vad ska du laga Kalle?

Kalle: Mä teen sen kråå...eiku sen kiltin Långa Farbrorn.

L: Du menar Långa Farbrorn/

Harri: Emmä osaa tehdä.

L: Ja men nu tar vi/

Kalle: Klada.

L: Glada Långa Farbrorn. **Det är bra det.** Varsågod!

I den inledande replikväxlingen i exempel 168 har läraren tänkt följa upp Kalles svar *kråå... eiku sen kiltin Långa Farbrorn* med hjälp av en "du menar"-förklaring. Kalle kommer dock själv på nyckelordet *glada*. Eventuellt har han tänkt rita *gråtande Långa Farbrorn* vilket hans inledning *kråå...* antyder men bestämmer sig för att rita glada Långa Farbrorn i stället. Man kan förmoda att barnen upplever det alternativet som språkligt sett enklare.

I inspelningen Vasa-bild ger läraren explicit beröm i tre fall med ett sammanfattande *Bra!* efter att barnet slutfört den språkliga uppgiften. Överlag är läraren återhållsam med beröm. I inspelningen Rymdsaga finns endast ett belägg och där gäller de berömmande orden en prestation, dvs. att barnet ritat färdigt. Att barnen sällan får explicit beröm efter att de yttrat sig på svenska beror självfallet också på att en berömmande kommentar inte alltid naturligt passar in i en pågående dialog, eftersom det finns risk att den röda tråden i samtalet bryts (jfr Lyster 1998).

Minimifeedback av typen *mm* förekommer i alla tre inspelningar. Som minimifeedback räknar jag också *japp*, *precis* och *okej*. I vissa positioner fungerar dock *okej* som markör av att samtalsämnet går vidare till något annat. Wong Fillmore (1985: 30) använder benämningen pragmatiska partiklar om småord som används för att signalera hur man går framåt steg för steg under en aktivitet (jfr Long 1983; Södergård 1998). Gage och Berliner (1998: 480) benämner småorden signaler och påpekar deras betydelse i all undervisning eftersom lärarens användning av signaler inverkar positivt både på barnens förmåga att följa med samt på deras inlärningsresultat.

7.2.2.2 Övrig positiv förstärkning

I många fall visar läraren, utan att kommentera det explicit, att hon godkänner eller är nöjd med barnens agerande. Till fortsatt användning av svenska sporrar strategier som i exempel 169. Irma påkallar lärarens uppmärksamhet genom att använda svenska och läraren belönar henne genom att ge henne ordet.

(169): (Vasa-bild)

L: [...] Så nu sku det måsta vara nåt annat ställe där det är roligt i Vasa.

Irma: Jag vet. Jag vet. Jag vet.

L: **Nå, vad har du Irma?**

Som en form av implicit positiv förstärkning noterar jag också att läraren uppmärksammar initiativ som kommer från barnen. I exemplet nedan uppmärksammar läraren Harris initiativ *Lippa här lite*. Hon bemöter hans påstående med en instämmande uppmaning samtidigt som hon visar på rätt uttal av det initiala ljuden i verbet *klippa*.

(170): (Vasa-bild)

Harri: Lippa här lite.

L: **Klipp där lite.**

I exempel 171 ger läraren barnet positiv förstärkning genom att uppmärksamma och godkänna det fria men helt adekvata förslaget till replik. Gage och Berliner (1998: 488–490) nämner att läraren kan ge barnen positiv förstärkning bl.a. genom att acceptera de idéer och förslag barnen kommer med, och de nämner också att förfaringssättet har visat sig leda till ökad inläring och positiva attityder. Exempelen 171–173 illustrerar den strategin i olika former.

(171): (Sagan om Lilla Anna)

L: [...] Och vad var det Långa Farbrorn säger när han får sin hatt?

Barn: Tack (fnittrar).

L: **Ja-a. Tack, tack kanske.**

Ett fall som är jämförbart med exempel 171 finns i Vasa-bild där läraren godkänner barnens egen konstruktion *bollsimhall* för *bollhav* (ex. 109). Det speciella i situationen var att barnen mycket väl visste att *bollsimhall* var ett påhittat ord.

(172): (Sagan om Lilla Anna)

Någon frågar något.

L: Om vi ska läsa?

Harri: Läsa (med utpräglad frågeintonation)?

L: Näe... int ska vi... vi ska ju göra teve-program.

I exempel 172 svarar läraren avvisande på Harris fråga, men det faktum att hon tar hans fråga på allvar innebär samtidigt en form av uppmärksamhet. Harris dramatiska frågeintonation låter antyda att han nog vet att de inte skall läsa.

(173): (Rymdsaga)

L: Ja, ni får laga den där andr/den där kattsagan får ni laga där.

Kalle: Kacksagan.

L: Nej. Nej. **Det är kattsagan. Den som jag läste i går för er.**

Kalle: Kattsagan.

L: Mm. Den som Katja och Anita har skrivi'.

I exempel 173 ger läraren barnet uppmärksamhet trots att hon inte godkänner svaret. I exemplet experimenterar Kalle troligtvis med språket och ersätter *kattsagan* med det snarlika ordet *kacksagan*.

(174): (Sagan om Lilla Anna)

L: Lilla Anna? Var är Lilla Anna?

Anita: Vedess' ku...

L: Här ja. Här är Lilla Anna i båten.

Harri: Här är Lilla Anna (pekar på en bild i boken).

L: **Ja. Det är sen.** Vem har laga' Lilla Anna med dykardräkten?

I exempel 174 bekräftar läraren innehållet i Harris svar men inte svarets adekvans. Bilden som Harri pekar på föreställer Lilla Anna, men det var inte den bilden som var aktuell just då.

7.2.3 Korrigering och modifiering

Under rubriken korrigering och modifiering tar jag i det här kapitlet upp två typer av strategier nämligen erbjudande av korrekt modell, en kategori som också ingår i Vinterord, samt en ny kategori, dvs. ”anpassning av eget språkbruk”.

7.2.3.1 Erbjudande av korrekt modell

På samma sätt som i Vinterord (kapitel 6) gör jag indelningen av lärarens korrigeringar enligt typen av fel. Eftersom barnens yttranden på svenska blivit fler och längre har också antalet feltyper som läraren åtgärdar blivit fler. Genom att följa med hurdana fel barnen gör får man också information om vad som förefaller vara svårt för barnen. Piaget bl.a. påpekar att det är viktigt att analysera de fel som barnen gör, eftersom felet ger mycket information om hur barnen tänker och ger idéer om hur man kan hjälpa dem (via Gage & Berliner 1998: 118).

a) uttal

När barnen uttalar enstaka ord fel är det vanligt att läraren genast nämner den rätta uttalsvarianten. Det här förekommer t.ex. i situationer där barnen kommer med förslag till vad olika bilder föreställer eller när någon anstränger sig för att få fram rätt ord i ett viktigt budskap.

(175): (Vasa-bild)

Ossi: Että. Kan vi göra så att vi tar nån dag mmm leks...

Anita viskar något

Ossi: Dur.

L: **Djur.**

Ossi: Että. Här i Flora.

L: Ossi undrar om att när vi har leksaksdag nästa dag att/gång att/

Harri: Ai huomenna?

L: Näe. Men nästa gång. Att om vi sku bestämma att då tar man nå leksaksdjur med sig. Allihopa tar nå leksaksdjur.

I exempel 175 korrigerar läraren Ossis uttal av ordet *djur*. Också här är det svårt att avgöra om det verkligen är de initiala ljuden som vållar svårighet eller om felet har andra orsaker. Av exemplet framgår hur läraren senare upprepar ordet *djur* flera gånger så att det rätta uttalet får förstärkning.

b) ordform

De korrigeringar jag här tar upp under rubriken ordform gäller bl.a. ordval, sammanblandning av två ord och interferens från finskan.

(176): (Sagan om Lilla Anna)

L: Du har laga'... Vad har du laga'?

Ossi: Mamma Bläckfisk.

L: Japp. Och vad är det Mamma Bläckfisk gör? Harri! Harri! Vad är/

Ossi: Testar hattar.

L: **Hon provar hattar, ja.** Sådär. [...]

I exempel 176 förklarar Ossi vilken figur han ritat. När läraren frågar vad bläckfisken gör kommer Ossi inte ihåg frasen *provar hattar* utan ersätter verbet *prova* med *testa* som kan användas synonymt i vissa sammanhang *testa/prova en metod*. Självfallet är det omöjligt att bedöma om Ossis användning av ett sidoordnat begrepp är en kommunikationsstrategi, dvs. ett exempel på approximation (se Mård 1997a: 42), eller om han kommer ihåg fel. Läraren upprepar hans svar med rätt verb.

(177): (Sagan om Lilla Anna)

L: Hon ska söka hatten, ja. Men kan/kan hon gå och söka med pyjamas på?

Barnen: Nä-e.

L: Nä-e. Vad måst' hon sätta på sig?

Ossi: Lotteri.

L: **Hon till/tittar i trollerititthålet.** (Ett "mm" hörs i bakgrunden.) **Om man tittar i Långa Farbrorns trollerititthål. Då händer det nånting.** Vad händer det?

I exempel 177 går läraren och barnen igenom händelseförloppet i boken med bilderna som stöd. Långa Farbrorns trollerititthål syns också på bild. Man kan förvänta sig att ordet *trollerititthål* är fascinerande och det troliga är att Ossi är så angelägen om att visa vad han kan att han inte noterar lärarens fråga. Det som gör situationen komplicerad är att Ossi kommer ihåg fel ord. Ordet *lotteri* ingår också i barnens ordförråd eftersom daghemmet ordnar lotterier med jämna mellanrum. Läraren kommenterar inte Ossis felsägning utan yttrar det hon förmodar Ossi tänkt säga samtidigt som hon kraftigt betonar ordet *trolleri*. Som en medveten åtgärd får man också betrakta att hon låter Ossis svar styra samtalsämnet och låter sin egentliga fråga bli obesvarad. Lärarens agerande ger stöd åt Longs (1983) konstateranden om att infödda talare följsamt accepterar inlärarens byte av samtalsämne även i de fall där bytet beror på missförstånd. I det här fallet torde läraren aktivt försöka bespara Ossi från att förlora ansiktet, något som lätt hade blivit fallet om också de andra barnen insett hans misstag (jfr Lindberg 1996: 14).

(178): (Sagan om Lilla Anna)

L: Nu får Harri vara på den sidan så att Lilla Anna ryms. Sådär. Okej. Och vad säger Lilla Anna?

Anita: Vad gråter du?

Harri: Hatten är borta.

L: **Ja. Varför gråter du?** För att hatten är borta.

I exempel 178 skall Anita återge en replik från boken och i stället för det korrekta frågeordet *varför* använder hon bara *vad*. Här kan hon ha blivit påverkad av att hon i andra sammanhang hört frågor av typen *Vad gråter du för?* Läraren korrigerar frågeordet i upprepningen.

(179): (Sagan om Lilla Anna)

Harri: Kun sen hattu on pois.

L: Ja precis. Han gråter för att/

Kalle: Se on tapannut sen.

L: Var/var är hans hatt? **Han har tappa' den, ja. Precis. Han har tappa' hatten.**

Kalles replik i exempel 179 är speciell såtillvida att han använder det verb som läraren söker, dvs. det svenska verbet *tappa*, men gör det i en för övrigt finsk mening och böjer verbet i perfekt enligt finskt böjningsmönster *on tapannut*. Läraren inser snabbt vad Kalles yttrande betyder och godkänner innehållet genom att upprepa det på svenska med ett bekräftande *ja*. Dessutom upprepar hon modellen för rätt verbböjning.

c) genus

Vid två tillfällen i inspelningen Vasa-bild förekommer det att läraren rättar genus i samband med upprepningen. I båda fallen är det fråga om ordet *hus*. I exempel 180 skall Maria ange vilket ställe hon tycker bäst om i Vasa.

(180): (Vasa-bild)

L. [...] Maria. Vad tycker du?

Maria: Min hus.

L: **Ditt eget hus.** Men sku vi kunna bestämma så att nu gör vi inte vårt eget hus. [...]

Vid upprepningen byts perspektivet och läraren sätter in adjektivattributet *eget* emellan. I det andra fallet, dvs. exempel 106, använde Anita ordet *hus* i bestämd form *spökhuset* vilket dock läraren upprepade som *spökhuset*. Att barnen fogar en bestämd artikel till substantivets stam måste ses som en ökad medvetenhet om substantivens egenskaper även när den tillfogade ändelsen, som i Anitas fall, tyder på fel uppfattning om ordets genus.

d) species

Ett par av de exempel som jag tar upp som korrigerings av species ligger nära det jag kallar utvidgning med artikel (7.2.1.2). Skillnaden är att tillägget av artikeln i de här

exemplen mera tydligt utgör ett tillrättaläggande, inte bara ett sätt att göra barnen uppmärksamma på artikelns användning.

(181): (Sagan om Lilla Anna)

L: Nu har Timo redan bestämt. Var det en krabba eller en fisk eller en bläckfisk eller vad var det du ska göra.

Timo: Krabba.

L: Mm. **En krabba.**

I exempel 181 fungerar inte Timos replik *krabba* som ett fullvärdigt svar på lärarens fråga. Tillägget av artikel är alltså en direkt korrigerande. I exempel 87 korrigerade läraren också Erkkis artikellösa *boll, boll, boll* till bestämd form. Repliken var i och för sig uttryck för lek med språket eftersom Erkki framförde den halvsvungande.

(182): (Rymdsaga)

L: Här. Här är allihopa. Hit får du rita. Dino i rymden. Det är samma saga. Nu får du själv bestämma precis vilken bild du vill göra.

Anita: En samma.

L: **Samma bilder.** Okej.

Exempel 182 är från inspelningen Rymdsaga där läraren ändrar Anitas fras till pluralis. Anitas användning av artikeln *en* framför *samma* torde vara ett belegg för hyperkorrekthet, dvs. testande av hypoteser. Tidigare exempel har visat att barnen blir allt mer uppmärksamma på substantivens egenskaper och användningen av obestämd artikel. Anitas *en samma* tyder på en viss osäkerhet om när artikeln behövs.

e) verbfras

Exempel 132 har tidigare illustrerat hur läraren korrigerade verbanvändningen när Ossi, följd av Timo, gav infinitivformer av verben *leka* och *äta* som svar där det korrekta hade varit presens. Läraren upprepade deras svar i en hel sats i presens.

(183): (Sagan om Lilla Anna)

L: [...] Och vad säger Långa Farbror då? Varför gråter han?

Ossi: Jag tappa' min hatt.

L: **Jag har tappa' min hatt, ja.** Därför gråter han.

I exempel 183 uttalar Ossi en replik där verbet förmodligen är tänkt att vara böjt i perfekt. Då är *tappa'* en supinumform och Ossi har utelämnat hjälp verbet *har*. Självfallet kunde *tappa'* också tolkas som en talspråklig variant av preteritumformen *tappade*. Läraren som

tidigare gett modell för ett uttryckssätt i perfekt (ex. 179) väljer dock att tolka verbformen som supinum och gör verbfrasen fullständig med ett hjälpverb.

f) prepositionsfras

Prepositioner hör till de mindre innehållstunga orden, som barnen lätt förbiser, och det är viktigt att läraren fäster deras uppmärksamhet vid prepositionernas användning.

(184): (Sagan om Lilla Anna)

L: Vilken? I sängen eller med dykardräkt?

Anita: Sängen.

L: I sängen. Okej. [...]

Replikväxlingen i exempel 184 har diskuterats också i exempel 102. Av de två mot varandra ställda adverbialen *i sängen* och *med dykardräkt* väljer Anita det senare men återger endast det innehållstunga substantivet *sängen*. Läraren ändrar till en prepositionsfras. Det finns ett fall där läraren upprepar en prepositionsfras som inte är helt korrekt nämligen *i Wasalandia* (ex. 79). Det finns dock målspråkstalare som också kan tänka sig prepositionen *i* och på den grund kan lärarens förfarande försvaras.

g) ordföljd

Eftersom ordföljden i svenskan är betydligt mera bunden än ordföljden i finskan kan man förvänta sig att barnens yttranden inte automatiskt följer svenskans normer. I exempel 185 väljer Anita rak ordföljd i stället för omvänd. Jag har nämnt tänkbara orsaker tidigare (ex. 93). Det är emellertid skäl att uppmärksamma att ordföljden är en av de aspekter av svenskan som vållar inlärare problem. Undersökningar bland invandrare i Sverige har visat att inlärare, såväl barn som vuxna, har en tendens att föredra rak ordföljd framför omvänd också i de fall där det senare är det korrekta (Håkansson 1998: 62–65).

(185): (Sagan om Lilla Anna)

L: Nå du börja' nog säga riktigt rätt. Vad männe hon ropar?

Erkki: Varför...

Anita: Varför du gråter?

L: Ja! **Varför gråter du**, frågar hon.

Anita har tvekat inför Lilla Annas replik men säger ut den efter uppmuntran från läraren. Läraren godkänner repliken *Varför du gråter?* med ett medryckande *Ja!* men korrigerar ordföljden i upprepningen.

h) replik i sagan

När barnen skall återge replikerna från boken, alternativt säga samma sak med andra ord, gör de det med varierande framgång. Som framgått av exempel 178 kan Anita och Harri återge replikerna ungefär i den form de har i boken. Någon annan har kanske en uppfattning om vilken rytm eller längd repliken har eller vilken typ av yttrande repliken utgör, som i exempel 186 där Ossi kommer ihåg att det är en fråga. Barnet kommer eventuellt också ihåg något centralt ord som ingår. Ifall barnens repliker blir endast fragment av det de förväntas säga fyller läraren ut med de nödvändiga orden. Nedan ger jag några exempel på hur läraren i högre eller lägre grad omformulerar barnens yttranden.

(186): (Sagan om Lilla Anna)

L: Men ännu är hon här i skogen. Men hur är det med de här djuren? Vad ropar Anna åt de här?

Ossi: Varför... du ska... är där?

L: Ja. **Varför är ni här oppe på berget?** [...]

(187): (Sagan om Lilla Anna)

L: Okej. Här träffar hon fisken. Vad mår fisken säger åt henne där?

Ossi: Varför du är då/här?

L: Ja. **Varför är du här?** Och vad säger Anna åt fisken då? När den frågar. Varför är du här?

Irma: Jag hämtar Långa Farbrorns hatt.

L: Mmm. **Jag söker Långa Farbrorns hatt.** Och han har tappat bort den. Braa!

Exemplen 186 och 187 är från genomgången av boken. I båda exemplen bekräftar läraren barnens försök med ett *ja*. I exempel 186 är en utbyggnad av Ossis replik *Varför... du ska... är där?* ofrånkomlig, medan uppföljningen av hans replik i exempel 187 endast medför en korrigerande av ordföljden. Att notera är att läraren upprepar den korrekta modellen två gånger. Korrigeringen av verbet *hämtar* i Irmas replik i exempel 187 verkar vid första anblicken omotiverad, men den torde vara nödvändig med tanke på händelseförloppet i berättelsen. Lilla Anna kan inte hämta något hon fortfarande söker.

i) innehåll

Exempel 188 visar liksom tidigare exempel 100 vilken effekt alternativfrågor om innehållet kan få sedan barnen blivit säkrare på svenskan. Barnen väljer avsiktligt fel alternativ för att skoja med läraren och experimentera med språket.

(188): (Sagan om Lilla Anna)

L: Mm. Nå hur är det med Långa Farbrorn. Gråter han ännu?

Barnen: Näää!

L: Är han glad eller lessen?

Harri: Klad.

L: Nu är han glad.

Barn: Lessen.

L: **Nä, han är nog glad.**

Barn: Lessen.

L: **Nää. Han har nog blivit glad.**

I exemplet vidhåller läraren sin uppfattning om att Långa Farbrorn blivit glad vilket barnen förmodligen också hoppats hon skall göra.

(189): (Sagan om Lilla Anna)

L: Jå. Bra. Vi måst' vänta att alla är färdiga. Sen först ska vi komma och ha... teve. /... / Ni kan lite fundera på vad fisken säger och... Hur är det med/

Harri: Fisken säger den hatt är borta.

L: Jå. (Alla skrattar.) Nå vem har/**Har du en fisk Harri eller har du Långa Farbrorn?**

Harri: Långa Farbrorn.

I exempel 189 producerar Harri självständigt en lång replik *Fisken säger den hatt är borta* som de andra barnen dock bemöter med skratt. Det komiska ligger i att Harri som spelar Långa Farbrorn säger fiskens replik. Här försöker läraren genom sina frågor få Harri att bli medveten om sitt misstag. Lärarens strategi kan jämföras med det Arnau (1994a) kallar "repair", dvs. att eleven leds fram till rätt svar (jfr Lyster 1998). Det är att notera att läraren börjar med en X-fråga men byter strategi till en alternativfråga som leder in Harris tankar på rätt spår. Replikväxlingen i exempel 190 utspelas senare.

(190): (Sagan om Lilla Anna)

L: Och sen, sen, sen. Vad har vi sen då? Vem har laga' glada Långa Farbrorn?

Harri: Jag.

L: **Nä, du har laga' den/han som gråter.**

Kalle: Jag.

L: Du, jå. [...]

Harri har svårt att hålla isär de två figurerna ”glada Långa Farbrorn” och ”Långa Farbrorn som gråter”. Eventuellt kan problemet ha språkliga orsaker såtillvida att Harri inte uppfattar de två attributen, det framförställda adjektivet *glada* och den efterställda relativsatsen *som gråter* som tillräckligt särskiljande. Här kan man också iaktta hur läraren byter sin tilltänkta korrekta anaforiska fras *den som till han som* för att betona syftningen på Långa Farbrorn som ju omtalats som *han*. Det här är ett av de få tillfällen där läraren medvetet använder ogrammatiskt språk för att förtydliga. Avvikelsen är obetydlig, men dylika modifieringar av inflödet torde knappast vara nödvändiga i det här skedet.

j) styrning av struktur

Exempel 191 får åskådliggöra den strategi som präglar hela den språkliga uppgiften i Vasa-bild, där läraren vill att barnen ska formulera sina texter efter en viss modell: *X tycker att Y är bäst för...* Anita berättar först av alla och får göra det relativt fritt, men sedan byter läraren strategi. Ossi börjar sin berättelse med en prepositionsfras *på Tropiclandia* som han mycket väl kunde ha byggt vidare på i följande replik. Läraren ändrar dock hans formulering till *Ossi tycker att Tropiclandia är bäst* och vill att han skall förklara varför.

(191): (Vasa-bild)

L: Vad var det du tyckte var roligast?

Ossi: På Tropiclandia.

L: **Ossi tycker...att Tropiclandia är bäst.** Och varför?

Ossi: Kun siellä on niin kivoja laitteita.

L: Men så kan jag int' skriva. Ossi tycker att Tropiclandia är bäst för... Kan jag skriva det?

Ossi: Ai ruotsiks'?

L: Vad är där för roligt? /... / Jaa. Ossi tycker att Tropiclandia är bäst för där är... /... / Vad finns det för roliga saker där?

Det troliga är att läraren hoppas att barnens berättelser skall bli lättare att hantera om de får samma struktur. Fördelen med att läraren styr barnens produktion till en *för*-sats är att hon då vet vilken form slutprodukten skall ha och därför kan förbättra eventuella grammatiska brister redan under förhandlandet. Som en ytterligare fördel kan självfallet betraktas att barnen får träning i att använda den här typen av satser (jfr Viberg 1987).

Nackdelen med en styrd uppgift är att den lägger band på barnens kreativitet samt låser initiativen till en viss typ av formulering. Det är att förmoda att vissa av barnen självständigt skulle kunna producera meningsfulla och korrekta yttranden av en annan typ

om de får formulera sig fritt. Ytterligare en nackdel är att det inte är självklart att just en *för*-sats utgör den lämpligaste svårighetsgraden (jfr t.ex. Lindberg 1996: 54), och exemplen visar att det behövs mycket förhandlande mellan lärare och barn innan barnen kan uttrycka sina tankar enligt den föreskrivna strukturen. Det är också skäl att lägga märke till att inget av barnen, i en situation där de har i uppgift att berätta om vilket ställe de tycker bäst om i Vasa, själv använder verbet *tycker* [*jag tycker*] för att ange sin åsikt eller *tycker om* [*jag tycker om*] för att visa sin inställning. Barnen får alltså inte träning i att använda språket aktivt i expressiv funktion (jfr Halliday 1973).

7.2.3.2 Anpassning av eget språkbruk

En strategi som jag kan iaktta första gången i inspelningen Sagan om Lilla Anna är att läraren vid upprepningen rättar sitt eget språkbruk efter barnens så att den replik barnet yttrat inte behöver ändras trots att den eventuellt varit grammatiskt sett bristfällig i sitt sammanhang.

(192): (Sagan om Lilla Anna)

L: Och vad gör de sen till sist?

Ossi: Leka med bollen.

L: **Går de och leka med bollen? Eller vad kan de göra?**

Ossi: Dricka kaffe.

L: Ja-a. Nå nu får Lilla Anna också. [...]

I exempel 192 använder Ossi en infinitivform som i sig inte är ett adekvat svar på frågan *Vad gör de?* Läraren upprepar i en talspråklig satsform där infinitiven passar in. Hon ställer också följande fråga så att ett svar i infinitiv blir naturligt.

(193): (Sagan om Lilla Anna)

L: Hon ska söka/

Harri: Hatt.

L: **Långa Farbrorns hatt, ja.**

I exempel 193 nämner Harri ett substantiv i artikellös form och läraren väljer att upprepa med en genitiv som bestämning så att formen *hatt* passar in syntaktiskt.

(194): (Rymdsaga)

L: Okej. Och nu får du då... Vad sa du?

Maria: Den kan vara också ute.

L: **Den kan vara ute, ja.** För att raketerna ryms/

Erkki: Mitä mulla oli?

L: Jag går igenom sedan. Raketerna ryms ju int' dit in.

Barnen skrattar. Maria skakar på huvudet.

Exempel 194 hör till Rymdsaga. Maria placerar adverbialen *också* framför det ord hon vill framhålla, dvs. *ute*, vilket gör att placeringen blir något oväntad. Läraren undviker att korrigeras för övrigt avancerade meningsbyggnaden genom att utelämnas *också* i upprepningen.

7.2.4 Läraren går vidare i dialogen

Det är att förvänta sig att läraren vartefter barnens behärskning av andraspråket ökar allt oftare väljer att gå vidare i samtalet utan utpräglade efter-strategier. I det följande presenterar jag några dialogavsnitt där detta förekommer. Eftersom jag har lagt märke till att orsakerna till att läraren går vidare i dialogen kan variera presenterar jag exemplen under olika underrubriker. I fråga om en del exempel gör jag också en utvärdering och tar ställning till om valet att gå vidare i dialogen varit riktigt ur pedagogisk synvinkel.

a) naturlig fortsättning på barnens repliker

De första exemplen på att lärarens yttrande blir det jag kallar en naturlig fortsättning på barnens repliker finns i inspelningen Sagan om Lilla Anna. Där förekommer företeelsen främst efter korta repliker som *Ja*, *Nä* och *Jag*.

(195): (Sagan om Lilla Anna)

L: [...] Vem har laga' en fisk?

Erkki: Jag.

L: Vem har laga' en/något djur?

Erkki: Jag.

L: Vad har du laga' för djur?

I inspelningen Rymdsaga förekommer också ett par korta episoder där något av barnen för dialog med läraren och där läraren går vidare utan några typiska efter-strategier.

(196): (Rymdsaga)

L: Jå du har samma gröna. Kanske du sku kunna sätta ovanpå med den där mörkgröna.

Erkki: Den här?

L: Nej den där. Den där är ljusgrön.

I exempel 196 korrigerar läraren innehållet, den penna Erkki håller upp har fel färg, men för övrigt är lärarens svar en naturlig respons på en informationssökande fråga från barnets sida.

b) avslående av önskemål

Barnen märker småningom att läraren mera beredvilligt hörsammar deras önskemål om de framför dem på svenska. Det förekommer ändå ibland att barnens initiativ inte uppmuntras, eftersom andra faktorer prioriteras.

(197): (Sagan om Lilla Anna)

L: Jaha Harri! Så behöver vi glada Långa Farbrorn och så kanske vi kan laga en fisk som simmar där. Ossi vad sku du villa laga?

Ossi: Mamma Bläckfisk.

L: Mamma Bläckfisk.

Harri: Jag Mamma Bläckfisk.

L: **Nä men vi behöver bara en bläckfisk.**

Harri: Sen mä tekisin.

I exempel 197 hade det varit på plats med en tolkning av Harris fragmentariska *Jag Mamma Bläckfisk*, t.ex. som *Du vill också laga Mamma Bläckfisk* eller *Menar du att du vill laga Mamma Bläckfisk*. I det här fallet får dock den språkliga stimulansen stå tillbaka för behovet av organisation. Alltför mycket uppmärksammande av Harris önskemål kunde ha tolkats som ett löfte och komplicerat uppgiftsfördelningen.

c) undviker att upprepa för att inte behöva korrigera

Det förekommer några fall där läraren låter replikerna från boken passera i den form barnen återger dem i, trots att de innehåller t.ex. påfallande syntaktiska fel.

(198): (Sagan om Lilla Anna)

L: Hallå krabban! Och vad frågar krabban då? Lilla Anna får vara där i vattnet ännu. Vad frågar krabban av Lilla Anna?

Ossi: Varför du är där?

Timo (krabban): Varför är... det här?

L: **Och Lilla Anna svarar?**

I exempel 198 är Timos replik fragmentarisk men läraren går vidare utan kommentarer. Detta beror förmodligen på att Timo hör till de mera försiktiga och tystlåtna i gruppen, och att han uttalar sin replik inför de andra är en prestation i sig (jfr Gage & Berliner 1998: 469). Viktigt ur didaktisk synvinkel är att läraren, när hon inte korrigerar, inte heller upprepar repliken.

(199): (Sagan om Lilla Anna)

L: Jå. Men vet du vad? Du får klippa bort hatten.

Harri: Hatten pois?

L: **Jå.**

Irma: Siks' kun se menea vasta ettiin.

L: Jå. Han har ju ingen hatt. Det är därför han gråter.

I exempel 199 går läraren vidare i dialogen efter en replik med kodväxling. Harri försäkrar sig om att han uppfattat lärarens uppmaning rätt med frågan *Hatten pois?* och läraren bekräftar enbart med ett *jå*. Sannolikt hade tillägg som *Klipp bort hatten* eller *Du ska klippa bort hatten* gett honom mera relevant språklig feedback. Det är ett stort ingrepp att klippa sönder en färdigritad pappersfigur och också ur pedagogisk synvinkel kunde Harri ha behövt ytterligare bekräftelse på att han förstått rätt, vilket också Irmas förklarande tillägg ('Därför att han börjar söka den först nu') ger bevis för.

d) utebliven uppmärksamhet

Även om det är att vänta att läraren allt oftare går vidare i dialogen utan att tillämpa identifierbara efter-strategier finns det situationer där läraren via explicit positiv uppmärksamhet kunde ha visat att hon uppskattar att barnen talar svenska, speciellt om yttrandet är ett initiativ som i exempel 200 nedan.

(200): (Sagan om Lilla Anna)

Anita: **Jag är här.**

L: Nåja. Gå lite ditåt. Gå alla på den sidan.

Barn: Den sidan.

I exemplet blir Anitas användning av svenska troligtvis ouppmärksam på grund av att läraren är upptagen med att fördela sittplatser. Dyliga situationer uppstår ännu oftare när alla tjugosex barn är med. Därför är det viktigt att läraren tar tillvara de fördelar smågruppsarbetet erbjuder i det här avseendet och lyfter fram barnens initiativ där (jfr ex. 175). Ibland kommer användningen av svenska i skymundan om läraren för övrigt ogillar

barnens beteende. I inspelningen Sagan om Lilla Anna spelar Erkki och Ossi olika rollfigurer och talar svenska med varandra.

(201): (Sagan om Lilla Anna)

Ossi: Jag är Mamma Bläckfisk.

Erkki: Jag är... jag är fisken. Ota kiinni!

Ossi försöker ta fast Erkki.

L: Näe! Här inne så går det int' att springa. Nu är vi just precis färdiga så vi kan börja.

Leken urartar till att pojkarna börjar jaga varandra, vilket inte är tillåtet inomhus, och kraven på att alla skall följa vissa regler går före det språkliga. Lärarens agerande är förstaeligt men barnens initiativ hade varit värt positiv uppmärksamhet eftersom det i hela mitt material finns endast två situationer där barnen talar svenska med varandra.

När barnen gör framsteg och visar prov på nya insikter är det viktigt att de får positiv feedback från läraren. Även om läraren inte kan uppmärksamma alla prestationer med verbalt beröm är det viktigt att barnen ser att deras ansträngningar värdesätts. Ett iakttagbart framsteg i inspelningen Vasa-bild är bl.a. att barnen konsekvent säger *Jag är färdig* i stället för *Mull' on valmis*. Det senare användes genomgående i inspelningen Vinterord.

(202): (Vasa-bild)

Harri: Nå niin. **Jag är färdig.**

L: Och där får du skriva ditt eget namn. På den där bilden.

Det som åter skiljer barnens språkanvändning i Rymdsaga från de tidigare inspelningarna är att barnen yttrar så många fler enkla vardagsrepliker på svenska, speciellt under det avsnitt där de kommer överens om vem som skall rita vilken bild. De vardagsfraser jag avser är t.ex. *Den är min, Jag vill, Jag sku villa ha den, Jag vet, Här, Jag är färdig* och *Det gör jag*. I många fall blir dessa enkla men synnerligen betydelsefulla försök att använda svenska obeaktade eller så går läraren vidare i dialogen. I det följande nämner jag några exempel som visar på olika framsteg och där barnens prestationer kunde ha uppmärksammats mera.

(203): (Rymdsaga)

L: Vad behöver man si där?

Ossi: Ufo.

L: En ufo.

Anita: **Som är arg.**

Erkki: Och planeten.

Ossi: Ååååå.

L: Hur sir den där ufon ut då?

I exempel 203 fyller Anita ut lärarens yttrande *en ufo* med en relativsats *som är arg*. Anitas yttrande är det första av sitt slag i mitt material. Anita har fått modell till satsbyggnaden från den saga alla gjort gemensamt men yttrandet tyder på att hon uppfattat strukturen rätt.

(204): (Rymdsaga)

Harri: **Jag har laga' raketten.**

L: Sen skall du komma ihåg att färglägga också.

Harri: Mm.

L: Mm.

I exempel 204 visar Harri att han klarar av att självständigt bilda en mening med subjekt, verb i perfekt och objekt i korrekt bestämd form. Harris replik har dessutom status av initiativ. Den belöning Harri får blir att läraren ger honom sin uppmärksamhet, men hon uppmärksammar inte desto mera hans kreativa egenproduktion.

(204): (Rymdsaga)

Anita: **Och sen ska Katja/vi med Katja rita nere.**

L: Jå, ni får laga den där andr/den där kattsagan får ni laga där.

Anitas replik i exempel 204 är den längsta som något av barnen yttrar självständigt och som initiativ i mitt material. Yttrandet innehåller ett element som är influerat av finskan, dvs. *vi med Katja* i stället för *Katja och jag*, men för övrigt får det anses väl uppbyggt. Utsagan handlar också om framtid, om något som hittills bara existerar på ett tankemässigt plan, vilket visar att Anita kan gå utanför den omedelbara kontexten. Tempus är följdriktigt uttryckt med futurum. Att Anita använder *nere* som adverbial i stället för det vedertagna *där nere* (om nedre våningen) torde illustrera samma fenomen som exempel 161 tidigare. Partiklar som står i kombination med adverb blir onoterade. Läraren ger Anita positiv förstärkning genom att uppmärksamma initiativet, men prestationen som sådan hade varit värd explicit beröm.

Eftersom barnen har behov av att bli uppmärksammade torde beröm från läraren vara en stark sporre till fortsatt användning av svenska både för dem som får beröm för stunden och för dem som iakttar processen från sidan (jfr Arnau 1994a; Gage & Berliner 1998: 334). Självfallet måste man beakta att alla inte har samma utgångsläge vare sig ifråga om intelligens, språkbegåvning, temperament, öppenhet, minneskapacitet m.m. men ifall alla beröms utgående från sina förutsättningar kan man motverka ojämlikhet på den grund.

I den grupp jag observerat är det tydligt att läraren följer vissa klara principer t.ex. i fråga om rättvisa. Alla ska få yttra sig och pröva på sådant som är roligt, ingen får överrösta någon annan, alla måste vänta på sin tur, ingen får briljera på någon annans bekostnad osv. Det här är principer som gynnar alla i gruppen och bidrar till att skapa en trygg atmosfär och en öppenhet och rättframhet i förhållandet mellan vuxna och barn. Samtidigt medför dock försöken att behandla alla lika att förnämliga språkliga prestationer ibland förblir ouppmärksammade. Om det pedagogiskt riktiga i att ge barn beröm konstaterar Rasmussen 1986 (via Møklebust 1994: 81) så här:

”Att barn som klarar sig bra inte alltid ges tillräckligt beröm motiveras ofta med att alla måste behandlas lika. Det finns dock pedagoger som hävdar att det är ett utbrett missförstånd att alla måste behandlas lika för att de skall uppnå lika värde. Barn är olika och om våra tankar domineras av genomsnittsbarnet kan det vara svårt att se människan vi har att göra med.”

Ifall man överför Rasmussens synsätt till språkbadsdidaktiken ser man tydligt att beröm mycket väl kan höra hemma i språkbad, trots att alla inte presterar lika bra. Alla gör nämligen någon form av framsteg som de kan berömmas för. Om läraren sedan väljer att ge explicit beröm eller att visa sin uppskattning på ett mera indirekt sätt bestäms i hög grad av lärarens personlighet och undervisningsstil för övrigt (jfr Gage & Berliner 1998: 334). Oberoende av vilket valet blir är det viktigt att barnen ser att deras ansträngningar värdesätts och belönas.

Stor draghjälp i sina försök att uppmuntra barnen att använda andraspråket torde språkbadslärare i daghemmen också ha av barnens vilja att göra läraren till lags och av deras benägenhet att imitera varandra. En genomgående tendens i hela mitt material är att barnen är mycket uppmärksamma på vad kamraterna säger och gör. Denna tendens att imitera medför att när ett barn yttrar sig på svenska följer oftast någon annan efter. Min iakttagelse stämmer väl överens med Gage och Berliners (1998: 236) konstaterande om att människor ofta lär sig göra det som de ser andra göra. Det här märks tydligt i

Rymdsaga där man i den fullständiga transkriptionen av inspelningen kan urskilja tydliga anhopningar av repliker på svenska efter varandra.

(205): (Rymdsaga)

L: Nu måst' vi ta... sida nummer ett.

Anita: **Det gör jag.**

Harri: **Jag... jag.**

L: Det måst' vi fundera då att... Sida nummer ett.

Harri: **Det är min.**

L: Sida nummer ett. Vad måst' det s/vad måst man si på sida nummer ett?

Anita: **Di går i raketten.**

L: Vem går i raketten?

Erkki: Dino.

Anita: **Dino och Anna.**

Erkki: **Jag sku villa ha den.**

L: Nä nu var det Anita som först sa... Dino och Anna.

Exempel 205 beskriver en konkurrenssituation och det är tänkbart att barnen väljer att tala svenska med förhoppning om att detta skall ge dem vissa fördelar. Detta till trots är det skäl att observera hur tre av barnen spontant yttrar sig på svenska sedan Anita har föregått med exempel. Det finns också exempel på motsatsen, dvs. långa sekvenser där hela samtalen går på finska, förmodligen för att ingen bryter trenden och för in svenskan i samtalen.

Gage och Berliner (1998: 238–239) betonar också att det beteende som ett barn får modell för genom att observera andra kan bli etablerat om barnet upplever att beteendet bemöts med positiv förstärkning. I det avseendet påverkar förstärkningen barnets motivation att bete sig likadant ("vicarious reinforcement"). I språkbud torde detta betyda att det beröm som ett barn får för att det använder svenska sporrar andra barn att göra samma sak.

7.3 Referensramar

I inspelningen Vinterord refererade läraren till upplevelser som hon och barnen haft gemensamt, bl.a. en eftermiddag som gruppen tillbringat på skridskobanan, vilket gjorde att barnen i minnet kunde återkalla de ord som använts där. Att läraren hänvisar till upplevelser som barnen har haft samtidigt och alla tillsammans förekommer fortsättningsvis.

Det som är nytt i inspelningen Sagan om Lilla Anna är att läraren hänvisar till upplevelser som barnen haft under fritiden, dvs. var och en för sig utanför språkbadsmiljön. Som exempel kan nämnas frågan *Har ni vari' ute och springa?* Barnen måste då koppla det språk läraren använder till sin egen föreställningsvärld och till minnesbilder och sinnesupplevelser som de haft i sammanhang utanför språkbadet. Hänvisningarna till det som går utanför den simultant delade erfarenhetssfären manifesteras i frågefrasen *Brukar ni?* I inspelningen Rymdsaga har verbet *brukar* en annan funktion när läraren använder verbet för att associera till sådant som gäller generellt, i det här fallet främst i barnens värld: *Boken måste ju ha några bilder. För det brukar ju böcker ha.*

När läraren och barnen i exempel 207 i inspelningen Vasa-bild tillsammans drar sig till minnes vad de talat om dagen innan, dvs. varför Vasa är en bra stad att bo i, knyter barnen an till fenomen som i den situationen existerade endast på ett verbalt plan och i nuläget endast i deras minnesbilder av samtalet. Redan i Vinterord hänvisade läraren till tidigare yttranden men då till något som omtalats några minuter innan (ex. 79). Här är dock nivån mera avancerad eftersom läraren refererar till en diskussion som förts under gårdagen.

(207): (Vasa-bild)

L: Och jag fråga' redan tidigare att... att det där. Varför det var så bra att bo i Vasa. Och några tyckte att det var så bra för här fanns Wasalandia. Och Tropiclandia.

Irma: Jag.

L: Och nån tyckte att det var så bra för här finns språkbad på Flora. Och det var bra. Och nån tyckte att det finns så snälla tanter i Vasa som hjälper en när man tappar bort sig.

Flera barn: Ossi.

Exempel 207 får också illustrera hur väl barnen kan följa med i lärarens tillbakablick på vad gruppen talat om. Irma kan känna igen sig själv som en av aktörerna som omtalas med pronomenet *några* och flera barn identifierar också den sagesman som beskrivs med pronomenet *nån*. Det är omöjligt att avgöra om barnen behärskar alla centrala element i meningen, dvs. *snälla tanter*, *hjälp* och *tappat bort sig* eller om det är ettdera uttrycket som aktualiserar igenkännandet.

(208): (Vasa-bild)

L: Irma tycker att Hubertus är bäst för där... får... man rida. Nått annat som är bra där?

Irma skakar på huvudet efter en stund.

L: **Du sa nånting om de där hästarna.**

Irma: Hästarna är bra.

L: Där kan man rida och hästarna är bra.

Det förekommer självfallet fortfarande att läraren gör hänvisningar till sådant som utspelats tidigare under smågruppsarbetet. Det speciella i exempel 208 är att läraren associerar till ett yttrande som Irma gjort under den inledande diskussionen men då på förstaspråket: *Kun siellä on niin hyviä hevosia* ('Då det finns så bra hästar där').

(209): (Vasa-bild)

L: Näja! Där är vattentornet.

Harri: Färdig.

L: **Vad ska du göra då, Harri?**

Harri: Klippa.

L: Mm.

En annan typ av association inom situationen framgår av exempel 209. Läraren har tidigare sagt vilka deluppgifter som ingår i rituppgiften. Hennes fråga till Harri kan vara ställd i avsikt att få honom att själv komma ihåg vad som förväntas av honom, men den får också funktion av en redundant fråga som framkallar användning av svenska.

Något som är nytt i inspelningen Rymdsaga är att barnen kan referera till en fiktiv produkt som de skapat själva. Det som smågruppsarbetet bygger på är den fiktiva berättelse som barnen själva tillsammans med läraren hittat på dagen innan. Under tillblivelseprocessen existerade sagan om Dino på ett tankemässigt och verbalt plan, i det skede då sagan utgör grund för rituppgiften existerar den emellertid också fysiskt i nerskriven form och barnen får både se texten och höra berättelsen uppläst. Under den inledande diskussionen bygger planeringen av rituppgiften på det händelseförlopp som barnen byggt upp i sin egen ihopdiktade berättelse. Barnen kan alltså i det skedet associera till sådant som finns på fantasiplanet, i deras föreställningsvärld och minne, och som inte har någon annan påtaglig förankring i den omgivande kontexten än den nerskrivna texten. De kan således använda språket i det man kallar imaginär funktion (se Halliday 1973).

7.4 Diskussion

I inspelningen Sagan om Lilla Anna talar barnen mycket och spontant i början av den inledande diskussionen. De flesta yttranden görs på finska och dessa spontana yttranden är längre än yttrandena på förstaspråket i genomsnitt. Eftersom barnen är pratglada och

försöker överrösta varandra blir situationen småningom ohållbar, varvid läraren tar över kommandot och ber barnen räcka upp handen när de vill säga något. Kommunikationen blir följaktligen mera lärarstyrd och det som då händer är att barnen börjar använda mera svenska samt att deras yttranden på finska blir kortare.

Det visar sig att bilderboken på svenska fungerar bra som underlag för den språkliga träningen. Eftersom figurerna i boken talar svenska blir det naturligt att barnen skall tala svenska både när de går igenom händelseförloppet i grupp och när de spelar sina roller. Vid dramatiseringen av boken har barnen möjlighet att i minnet återkalla sagofigurernas repliker och detta bidrar till att barnen då producerar längre yttranden på svenska än vad de förmodligen skulle ha gjort i en friare diskussion. Som en följd härav har den genomsnittliga längden på barnens yttranden på andraspråket ökat från 1,67 till 2,10 ord per yttrande i jämförelse med inspelningen Vinterord (se tabellerna 3 och 6).

I inspelningen Sagan om Lilla Anna förekommer det att läraren via olika signaler försöker få barnen att använda svenska men det finns endast få belägg på att hon framhårdar i sina försök. I stället ger hon ofta själv rätt svar. En vanlig efter-strategi är att hon upprepar det som barnen sagt på andraspråket antingen i identisk eller i utvidgad form. I de fall där barnens svar innehåller brister av någon form korregerar läraren bristerna i samband med upprepningen utan att explicit fästa uppmärksamhet vid att barnen sagt fel. Inte i något fall upprepar hon ett yttrande som kan bedömas som felaktigt.

En intressant iakttagelse är att konstruktioner med frågepartikeln *männe* inte verkar svårare för barnen att förstå än motsvarande frågor med enklare struktur. Det här visar att barnen i språkbad ges möjlighet att i ett tidigt skede bekanta sig med ord och uttryckssätt som de skulle komma i kontakt med relativt sent om de läste språket som skolämne. Företeelsen visar emellertid också att barnen blir präglade på lärarens individuella språkbruk. Detta ger i sin tur ytterligare stöd åt rekommendationerna om att barn i språkbad redan från början behöver få flera källor till input än endast läraren och den övriga personalen (jfr Met 1994; Björklund m.fl. 1996). Lindberg (1996: 186) påpekar i fråga om vuxenundervisning att lärarnas språk har sina begränsningar även om det medför ett rikt mått av inflöde. Detta innebär att lärarnas språk måste kompletteras med input som representerar naturlig språkanvändning och för vuxna inlärare rekommenderar Lindberg bandade inspelningar. För språkbadsbarnens del torde den bästa möjligheten till ett ålderstypiskt språkbruk ges genom lek med svenskspråkiga barn (jfr Met 1994; Björklund m.fl. 1996).

I Sagan om Lilla Anna har barnen en tendens att använda felaktig ordföljd i frågor. Ordföljdsproblemet kan gestalta en utvecklingsfas i deras andraspråkstillägnande eller bero på interferens från deras förstaspråk. Man kan dock inte helt utesluta att den felaktiga ordföljden har ett visst samband med de modeller de får via lärarens användning av *månne*. Som en god motvikt måste man därför betrakta lärarens agerande i bl.a. exempel 88 där hon upprepade gånger ger modell för typiska frågestrukturer på svenska.

I inspelningen Vasa-bild blir kedjorna i replikväxlingen mellan läraren och de enskilda barnen längre än i de tidigare inspelningarna eftersom barnen under den muntliga uppgiften enskilt skall berätta om vilken plats de tycker bäst om i Vasa och varför. Det krävs följaktligen mycket förhandlande innan barnen har fått ihop en kommentar till bilden. Inledningsvis låter läraren ett av barnen berätta fritt om varför bästa stället i Vasa är så bra, men därefter går hon in för att alla barn skall formulera sig med hjälp av en kausal *för*-sats. Läraren byter således förfaringssätt och går över till att styra barnens produktion mera. Jag har diskuterat för- och nackdelarna med denna styrning i avsnitt 7.2.3.1.

Förfaringssättet med att låta barnen berätta varför de tycker om något torde illustrera "pushed output" i praktiken (se 2.2). Läraren och barnen förhandlar sig fram till fungerande texter och uppgifter av den här typen torde ha andraspråksbefrämjande funktion. Det man får fråga sig är om uppgiften att uttrycka sig med hjälp av en *för*-sats var av lämplig svårighetsgrad eller om inte en lämpligare uppgift hade varit att låta barnen berätta fritt. En fritt formulerad berättelse hade gett större utrymme för barnens kreativitet. Det man självfallet också kan diskutera med tanke på målen för förundervisningen i stort är om barnens texter verkligen innehåller det barnen egentligen skulle vilja säga eller om barnen väljer ett innehåll som de kan uttrycka på svenska.

Av inspelningen Vasa-bild framgår också tydligt att barnen är inne i ett stadium när de testar hypoteser om substantivets species, adjektivböjning samt användningen av prepositioner. De framsteg som märks i barnens andraspråksproduktion är att de nu kan producera längre och mera komplexa yttranden än i Vinterord. I Vasa-bild kan de också producera sina yttranden utan någon färdig förebild vilket gör att yttrandena här har mera karaktär av kreativ egenproduktion än yttrandena i Sagan om Lilla Anna.

Det som också är påfallande är att barnen hjälper varandra mer än tidigare. Det är tydligt att barnen gärna iakttar de andra barnens diskussion med läraren och prövar om de själva klarar av det som någon annan eventuellt har problem med. När barnen faller in med en

kommentar ”från åhörarpplats” kan de testa sina hypoteser under mycket avslappnade former eftersom ingen har direkta förväntningar på dem. Det är också tydligt att barnen betraktar varandra som auktoriteter och sätter stor tilltro till varandras kunnande. Detta medför att barnen lär av varandra men naturligtvis också att de åtminstone för stunden kan överta varandras inkorrekta språkbruk.

Under den språkliga uppgiften när läraren skriver ner barnens berättelser signalerar hon ofta via utfyllnadston att barnen skall upprepa det som de sagt. Det här behövs ibland p.g.a. att hennes uppmärksamhet gått till nedskrivandet och hon behöver få höra fortsättningen av yttrandet en gång till. Signalerna om upprepning använder hon emellertid också ibland som ett tecken på att något i formuleringen behöver korrigeras. I ett par fall där läraren implicit signalerar önskan om upprepning leder följaktligen signalerna till att barnet självt korrigerar en felaktig formulering (bl.a. ex. 105). Det är tydligt att barnen har börjat tolka lärarens implicita önskan om upprepning som att något varit fel i yttrandet, vilket dock är fallet endast ibland. Att signalerna om upprepning har två olika funktioner gör det svårt för barnen att tolka dem. I ett fall ändrar barnet från korrekt form till inkorrekt (ex. 133). Lärarens signaler om upprepning är alltså ganska tvetydiga och skapar en viss osäkerhet (jfr Lyster 1998). Barnen vet inte om det de just har sagt är rätt och bara behöver upprepas eller om signalen till upprepning är en signal om att något borde ändras.

Den inledande diskussionen i inspelningen Rymdsaga utgår från en saga som barnen gjort med hjälp av sagotering. Detta gör att läraren läser upp sådana formuleringar för barnen som hon inte skulle använda i ett vanligt samtal. Att beakta är att allt vad läraren säger fungerar som input och att lärarens yttranden följaktligen i görligaste mån borde vara av sådan kvalitet att de kan fungera som goda modeller.

Den kvantitativa analysen visar att barnen under smågruppsarbetet Rymdsaga använder relativt sett mindre svenska än under de två föregående inspelningarna. Den kvalitativa analysen av inspelningen ger en fingervisning om eventuella orsaker till att frekvensen är lägre här än i Lilla Anna och Vasa-bild. En eventuell orsak till avvikelserna är att det här smågruppsarbetet har en något annorlunda struktur än de övriga. Det innehåller ingen språklig uppgift i det avseendet att barnen enskilt tillsammans med läraren skulle formulera en text. Rituppgiften grundar sig på gårdagens saga som läraren läst upp för barnen, och när barnen funderar på vad bilderna i boken skall föreställa får den som vill yttra sig. När barnen ritat färdigt får de lämna rummet utan att redogöra för vad de ritat.

De tidigare inspelningarna har visat att det är under den individuella genomgången som läraren med olika strategier förhandlar fram svenska. Det förefaller som om just avsaknaden av den individuella genomgången kan vara en orsak till att antalet yttranden på svenska blivit färre. Det verkar alltså som om barnens användning av svenska i den här typen av situationer fortfarande skulle vara kraftigt knuten till framkallande strategier från läraren.

Inspelningen *Rymdsaga* visar också tydligt att det inte är självklart att barnen använder andraspråket bara för att de ges mera talutrymme, utan det fordras en viss grad av styrning från läraren. Trots att barnen under det här smågruppsarbetet inte förväntades gå fram och berätta enskilt om vad de ritat har läraren dock hela tiden varit närvarande i rummet. Eftersom ingen tid behövt reserveras för individuell genomgång av uppgiften har barnen suttit en lång stund kring bordet och ritat medan läraren rört sig i närheten. Det har således funnits ypperliga möjligheter till samtal på svenska. En blick på transkriptionen ger vid handen att det faktiskt förts en livlig diskussion runt bordet men att största delen av barnens inlägg gjorts på finska. Av någon anledning accepterar läraren denna gång att barnen i samtal med henne både inleder och svarar på finska också när yttrandena har sådant innehåll som barnen klarar av att uttrycka på svenska.

Jag har tidigare konstaterat att man kan notera mönster i fråga om barnens produktion av svenska som tyder på att också den spontana användningen koncentreras till vissa perioder under samtalet. Det här har jag tolkat som en följd av barnens tendens att imitera varandra. När ett av barnen börjar tala svenska följer andra efter. Följaktligen behöver det finnas någon som sätter i gång användningen. Självfallet är det lovvärt om initiativet kommer från något av barnen, men om så inte blir fallet är det viktigt att läraren aktivt för in svenskan i samtalet. Det här kan hon göra genom att tillgripa någon av de strategier som visat sig effektiva när barnen använder finska (bl.a. frågan *Va?*) fastän de kan säga samma sak på svenska. Genom att ge positiv uppmärksamhet till de barn som utnyttjar sina resurser i fråga om andraspråksanvändningen sporrar läraren de andra barnen att följa deras exempel.

8. SJÖRÖVARSAGA

Det sista smågruppsarbetet har jag valt att benämna Sjørövarsaga. Barnen har i uppgift att rita en bild till Tiina, en flicka som tidigare varit med i språkbadsgruppen men som nu flyttat från orten. De ombeds rita något med anknytning till det aktuella temat som är Sjørövare. Kvällen innan har alla barn, deras föräldrar och personalen gjort en gemensam utflykt, en "sjörövarutfärd", till en holme där de bl.a. lekt sjörövarlekar.

Smågruppsarbetet börjar med att läraren presenterar uppgiften. När barnen skall rita sin bild till Tiina kan de välja mellan två alternativ, dvs. "en ny bild" eller "något från igår" (ex. 263). Sedan resonerar läraren och barnen sig fram till att de måste skriva en text också så att Tiina förstår vad som händer på bilden. Läraren säger att det är tänkt att texten skall bli en saga som Tiina kan läsa hemma (ex. 264).

Vartefter barnen har bestämt sig för vad de skall rita får de berätta för läraren vad bilden skall föreställa. De barn som har berättat går och sätter sig vid bordet och börjar rita medan läraren sitter kvar med resten av barnen i ringen. Därifrån instruerar och handleder hon också de barn som sitter vid bordet. Att läraren i det här skedet kan instruera barnen på avstånd utgör en stor kontrast till arbetssättet under inskolningsperioden när läraren ofta var tvungen att via fysisk kontakt och beröring visa barnen var de skulle sitta och hur de skulle göra.

När barnen har ritat färdigt får de i tur och ordning gå fram till läraren, som sätter sig en bit från bordet, och berätta sin saga. Den här gången får barnen formulera sig fritt och vissa barn klarar av att berätta sin saga helt utan inblandning från läraren. Läraren ger dock hjälp vid behov, vilket barnen också gjorts medvetna om på förhand.

Av de sammanlagt 770 yttranden står läraren för 60 % och barnen för 40 %. Av lärarens yttranden kan 55,8 % betecknas som initiativ medan 44,2 % följaktligen är respons. Av barnens yttranden är 40,9 % initiativ och 59,1 % respons.

Tabell 13. Sjørövarsaga. Lärarens och barnens andel av yttranden totalt samt yttrandenas karaktär av initiativ respektive respons

	Lärarens yttranden	Barnens yttranden	Sammanlagt
	462 (60,0 %)	308 (40,0 %)	770
Initiativ	258 (55,8 %)	126 (40,9 %)	384
Respons	204 (44,2 %)	182 (59,1 %)	386

Av barnens sammanlagt 308 yttranden görs 217 eller 70,5 % på andraspråket. Procenttalet är således märkbart högre än i de tidigare inspelningarna. Av yttrandena på andraspråket kan 82 eller 37,8 % betecknas som initiativ. Barnen gör således både absolut och relativt sett betydligt fler initiativ på andraspråket än i de tidigare inspelningarna.

Tabell 14. Sjørövarsaga. Barnens yttranden på L1 respektive L2 samt yttrandenas karaktär av initiativ respektive respons

Barnens yttranden	L1	L2	Sammanlagt
	91 (29,5 %)	217 (70,5 %)	308
Initiativ	42 (48,4 %)	84 (37,8 %)	126 (40,9 %)
Respons	49 (51,6 %)	133 (62,2 %)	182 (59,1 %)

Längden på barnens yttranden på svenska är 2,28 ord och på yttrandena på finska 3,52 ord. Lärarens yttranden består i genomsnitt av 9,57 ord.

Tabell 15. Sjørövarsaga. Yttrandenas genomsnittliga längd på L1 respektive L2

Genomsnittlig längd	Lärarens yttranden	Barnens yttranden
L2	9,57 ord	2,28 ord
L1		3,52 ord

Den språkliga uppgiften avviker denna gång från de övriga inspelningarna såtillvida att barnen skall berätta en saga, dvs. en sammanhängande berättelse. I min analys av materialet kommer jag att ägna stor uppmärksamhet åt den språkliga uppgiften. Jag går dock inte desto närmare in på innehållet i sagorna och analyserar inte hur sagorna fungerar i egenskap av berättelser, deras narrativa struktur, utan jag tar fasta endast på den process under vilken sagorna växer fram.

När barnen berättar sina sagor under den muntliga uppgiften är lärarens sätt att ge dem feedback starkt influerat av principerna för sagotering (se kapitel 7). Det här innebär att barnen också denna gång i fråga om kvalitet utsätts för sådan input som normalt inte förekommer i samtalet mellan lärare och barn.

8.1 Lärarens före-strategier

8.1.1 Frågor

I analysen av Sjørövarsaga har jag fört samman nexusfrågor och X-frågor till en enda kategori. Båda frågetyperna förekommer i materialet men i det här skedet betraktar jag nexusfrågor, som kan besvaras med *ja* eller *nej*, som så enkla i fråga om krav på respons att jag inte vill analysera dem under en egen rubrik.

8.1.1.1 Nexusfrågor och X-frågor

Under den inledande diskussionen ställer läraren, samtidigt som hon visar ritpappren, en X-fråga *Vad tror ni ska hända här?* som är formulerad så att den kunde ha framkallat en hel sats som svar ”*vi ska + infinitiv (+ objekt)*”. Här svarar dock Irma endast med infinitiven *skriva*, vilket gör yttrandet fragmentariskt. En ännu naturligare fråga hade självfallet varit *Vad tror ni vi ska göra nu/med de här?* efter vilken Irmas svar hade passat in. Under den språkliga uppgiften förekommer såväl nexusfrågor som X-frågor vilka direkt eller efter ett visst mått av förhandlande leder fram till svar på svenska. De här frågorna ingår dock i större sammanhang och jag kommer inte att kommentera dem närmare här. Det som emellertid är nytt i den här inspelningen är flera förekomster av frågeordet *vart* som leder till svar på svenska (se bl.a. ex. 251).

Också i den här inspelningen finns belägg för att barnen reagerar adekvat på uppmaningar i frågeform. *Skriver du ditt namn* säger läraren till Irma som gör som hon blivit ombedd. I exempel 210 riktar läraren en kryptisk replik till Ossi som i likhet med de andra barnen fått i uppgift att hitta på en text till sin bild men i det skedet är på väg ut genom dörren.

(210) L: **Du vet vad du ska skriva sen.**

Ossi: Nä (stannar upp).

L: Nä-ä. Det var det ni sku fundera.

Lärarens yttrande har form av ett påstående men framsägs med lätt frågande tonfall. I bakgrunden finns lärarens misstanke om att Ossi ännu inte tänkt ut någon text, och indirekt har yttrandet funktion av förebråelse för att Ossi är på väg att lämna rummet. Ossis respons antyder att han uppfattat undermeningen och detta i sin tur vittnar om begynnande samtalsfärdighet (jfr Vuorinen 1992: 51).

8.1.1.2 Alternativfrågor

Också i denna inspelning förekommer flera alternativfrågor. I en fråga som riktas till Harri i exempel 211 är tre prepositionsfraser, vilka har funktion av adverbial, ställda mot varandra. Som framgår av exemplet väljer Harri att svara endast med det innehållstunga substantivet medan prepositionen förblir onoterad.

(211) L: Trädet växer... Var växer det?

Harri: Här.

L: Jå där. Är det i vattnet eller på marken eller på himlen?

Harri: Marken.

L: Trädet växer på marken. [...]

I en annan alternativfråga (ex. 240) erbjuder läraren Harri fyra substantiv som alternativ när hon vill veta vad han har ritat, *en buske, en gren eller ett träd eller ett hus*, och Harri svarar *träd* i artikellös form. Det förekommer alltså fortfarande att barnen använder räkningsbara substantiv i artikellös form trots att läraren gett dem rätt modell strax innan. Det finns dock fler belägg än tidigare för att barnen använder substantiv korrekt. Så ger t.ex. Timo och Erkki, som båda erbjuds alternativen *en kanot eller en segelbåt eller en motorbåt*, sitt svar med användande av obestämd artikel. Det är alltså uppenbart att barnen håller på att få grepp om den här aspekten av substantivens böjning, men de har individuellt sett kommit olika långt.

(212) L: Nu får du Kalle välja. Vill du ha en slät guldklimp eller en skrovlig guldklimp.

Kalle: Slät.

L: En slät guldklimp. Varsågod.

I exempel 212 svarar Kalle också på lärarens alternativfråga med enbart det betydelse-skiljande ordet *slät*. Här fungerar dock repliken ur samtalssynvinkel trots att det förväntade svaret hade varit *en slät*. Barnens tendens att ta fasta på det mest innehållstunga ordet kan dock i satser med annan struktur leda till fragmentariska repliker som i exempel 213.

(213) Saara: Mä teen merirosvon.

L: En sjörövare. Är det du som är sjörövare eller är det nån annan?

Saara: Annan.

L: Ska du vara med på den här bilden också?

I den här inspelningen finns tydliga belägg för att barnen i sina svar på öppna eller-frågor helt frigör sig från lärarens erbjudna alternativ. Trots att svaren i exemplen 214 och 215 är korta är det tydligt fråga om kreativ egenproduktion.

(214) L: En ny bild. Och vad ska det vara med på den bilden?

Maria: Jag har inte fundera'.

L: Va?

Maria: Jag har inte fundera'.

L: Du har inte fundera' ännu. **Vill du bli här på mattan och fundera ännu eller...?**

Maria: Jag går.

L: Du går och börjar. Jaha. Okej. Här får du.

(215) L: [...] Vad ska det blir för färg på det här? **Är det du eller...?**

Harri: Det är Erkki.

L: Det är Erkki. Erkki får vara med på många av Harris saker.

I den här inspelningen ställer läraren samma alternativfråga till fem av barnen när de blir tillfrågade om vad deras bild skall föreställa. Frågan inleds med *Vad har du tänkt göra?* och följs av *Nånting som hände i går eller en ny bild?* i fyra av fallen och *Nånting från i går eller en ny bild?* i ett fall. Av största intresse är förstås att studera hur barnen svarar på frågan. Jag nämner barnens svar i den ordning barnen blev tillfrågade.

(216) Irma: I går.

(217) Erkki: Ny bild.

(218) Timo: Ny.

(219) Maria: En ny bild.

(220) Ossi: Ny.

Det enda fullständiga svaret ger Maria som uttrycker sig med en substantivfras i obestämd form. Det är eventuellt skäl att notera att Maria ger sitt svar sent och att hon därigenom varit förberedd på frågan. Rent generellt kan man förvänta sig att de barn som väntar till sist med den språkliga uppgiften skall kunna dra nytta av dialogen mellan läraren och de barn som velat börja. De barn som börjat har däremot ställts inför en uppgift som de inte hade någon modell för (se Södergård 1998: 94). I Marias fall måste man dock beakta att hon använt obestämd artikel redan i tidigare inspelningar, varför det är att förmoda att fraser av typen ”räkningsbart substantiv i obestämd species med adjektivattribut” ingår i hennes repertoar.

(221) L: Och Saara.

Saara: **Jag ritar en ny bild.**

L: En ny bild ritar du också.

Saara är i tur efter Maria och hon svarar med en fullständig sats innan läraren hinner erbjuda någon hjälp. Det troliga är att Maria också skulle ha klarat sig utan hjälp. Mellan Erkki och Timo kommer Anita in. Till henne ställer läraren endast frågan *Vad ska du rita?* I samtalet mellan Anita och läraren behövs dock en hel del förhandling innan Anita kan uttrycka sig klart.

(222) L: Anita! Har du bestämt dig?

Anita: Jå.

L: *Vad ska du rita?*

Anita: Annan.

L: En annan...

Anita nickar.

L: En annan...

Barn: Bild.

Anita: Bild.

L: En annan bild. Vad skall det vara med på den bilden? Säg nånting.

Anita svarar med enbart pronomenet *annan* (jfr ex. 213) och svaret måste betraktas som ofullständigt. Det *annan* står för är egentligen "någonting annat än en bild från igår". Det är emellertid skäl att lägga märke till att Anitas val av *annan* är oberoende av lärarens båda modeller. Yttrandet kunde eventuellt ha accepterats som ett adekvat svar i formen *en annan*. Min analys visar att pronomen och adjektiv inte ännu används av barnen i substantiverad form som t.ex. *en annan* eller *en ny*. Här försöker dock läraren få Anita att producera en fullständig fras och erbjuder henne inledningen *en annan...* att komplettera med ordet *bild*. Anita förefaller dock att räkna lärarens yttrande som en fullvärdig replik och nickar instämmande. Det här visar att barnen inte ännu har utvecklat känsla för vilka fraser och uttryck som kan fungera som adekvata inlägg i ett samtal.

8.1.1.3 Alternativfrågor om form

I denna inspelning förekommer en helt ny strategi, nämligen att läraren ställer frågor som direkt berör den språkliga formen i barnens yttranden (jfr Lyster 1998: 71 ff.). Strategin kan iaktas endast under den språkliga uppgiften när barnen berättar sina sagor och läraren skriver ner dem. Frågorna ställs som alternativfrågor och de följer på repliker där barnen inte uttryckt sig normenligt och där läraren följaktligen har möjlighet att leda in barnen på rätt spår genom att kontrastera det som barnen sagt mot det korrekta alternativet. Alternativfrågorna kunde således också klassificeras som efter-strategier, i synnerhet som de följer på yttranden som barnen gjort på andraspråket. Eftersom de dock

uppenbart förväntas leda till respons presenterar jag dem under huvudkategorin förestrategier.

Till Irma ställer läraren en fråga om vilket pronomen som skall användas för att tala om den troligtvis fiktiva figuren ”Irma”. I finskan använder man ett enda pronomen *hän* för att tala om både manliga och kvinnliga personer och Mård (1994a) förväntade sig i sin undersökning att de svenska personliga pronomenen *han* och *hon* skulle vålla barnen problem (jfr Vesterbacka 1991: 109). Detta visade sig dock inte vara fallet. Det är också första gången som det i mitt material explicit framgår att något barn tvekar om vilket av de båda pronomenen som är det rätta.

(223) Irma: När Irma går på burkfötter.

L: När Irma går på burkfötter.

Irma: Faller /.../ hon.

Irma: Och sen han...

L: Och sen... **Hon eller han.**

Irma: Hon /.../

L: Börjar gråta?

Irma: Näe.

L: Nää. När Irma går på burkfötter så faller hon. Och sen...

Irma: Steg hon opp.

L: Steg hon opp... Och vad gör hon sen?

Irma: Sen går han igen.

L: Sen steg hon opp... och sen går... **Ska det vara hon eller han?**

Irma: Hon.

L: Sen går hon igen.

Irma: Sen går han... i huset.

L: I huset?

Irma nickar.

L: Vad gör hon då?

Irma: Och sen tar han bort burkfötter.

L: **Hon eller han?**

Irma: Hon.

L: Och sen tar hon bort burkfötter.

Irma: Och sen hon går in i nästa hus.

L: Och går in i nästa hus.

Irma: Sen var sagan slut.

L Och så var det slut. Bra! Nämen nu vet man precis vad som händer på din bild. Då var du färdig. Tack ska du ha.

Att notera i exempel 223 är att Irma, trots att hon vet att det korrekta pronomenet är *hon*, ändå upprepar *han* tre gånger när hon berättar vidare. Enligt Lyster (bl.a. 1998: 71) ger den typ av korrigerings där barnen aktivt resonerar sig fram till rätt form bäst resultat med tanke på inläringen, men Irmas agerande ger inte omedelbart stöd åt Lysters konstaterande. I exemplet avgör Irma själv vilket pronomen som är det rätta men har ändå

svårt att komma ihåg det när hon skall berätta vidare. Först när läraren upprepat *hon* med kraftig betoning använder Irma rätt pronomen i följande replik. Eftersom Irma avslutar sin berättelse genast efter går det inte att iakta om effekten blir bestående. Två av alternativfrågorna gäller prepositioner. I exempel 224 har läraren förklätt sin fråga om form till en fråga om innehåll.

(224) L: Mm. Nå nu har vi din bild här så vi ser den på samma gång. Nu får du berätta åt mig allt vad som händer.

Kalle: Där är jag.

L: Kalle... Och sen?

Kalle: Jag hoppar med snorkeln.

Läraren skriver.

Kalle: På båten.

L: Jag hoppar med snorkeln. **Hoppar du på båten eller från båten?**

Kalle: Från båten.

L: Från båten. Och vart hoppar du?

Kalle: Tuonne veteen (visar på bilden).

L: Jag hoppar med snorkeln från båten. Och vart hoppar du (beskriver en nedåtgående båge med handen)?

Kalle: Vatten.

L: I vattnet. Mm.

Frågan *Hoppar du på båten eller från båten?* kunde tänkas vara ställd om innehållet eftersom verbet *hoppa* kan användas i kombination med prepositionen *på* och det erbjudna alternativet kunde tolkas som 'hoppa upp och ner på båten'. I det här sammanhanget verkar dock det alternativet något sökt. Kalles kommentar på finska visar också att det är *från båten* han tänkt sig även om bilden i sig eventuellt inte ger tydliga ledtrådar.

Det här exemplet är taget från den språkliga uppgiften och Kalle har redan tidigare redogjort för ungefär samma händelseförlopp för läraren. Att barnen berättar sina historier två gånger gör att jag kan fästa uppmärksamhet vid speciella problem som de enskilda barnen har och observera hur de eventuellt kan dra nytta av den feedback läraren ger dem. Det är uppenbart att Kalle har problem med de adverbial som skall uttryckas med hjälp av en prepositionsfras, främst med fraserna *med snorkeln* och *i vattnet*. I första genomgången har Kalle använt enbart substantivet *snorkeln*, vilket läraren kompletterat med preposition vid upprepningen, medan han däremot denna gång använder hela frasen *med snorkeln*. Han har således kunnat dra nytta av den feedback han fått från läraren. Vid den första genomgången använde Kalle frasen *i vatten*, vilken läraren upprepade som *i vattnet*. Det troliga är att Kalle nu kommer ihåg att han uttryckte sig fel förra gången men inte minns den rätta versionen eftersom han svarar på finska. Lärarens efter-strategi är att

än en gång ge honom modell för hur frasen skall konstrueras. Att just prepositionsfraserna vållar problem är i sig inget överraskande. Samma innehåll skulle på barnens förstaspråk ha uttryckts med hjälp av lokalkasus av substantiven, adessivformen ”snorkelilla” (’med snorkeln’) och illativformen ”veteen” (’i vattnet’). Adverbialen består således på finska av endast ett ord.

Ett annat belägg för fråga om form finns i exempel 225 där lärarens mot varandra ställda alternativ *i eller på skogen* uttryckligen berör vilken preposition som är den rätta.

(225) Erkki: Erkki hittar skatten.

L: Var hittar du skatten?

Erkki: På skogen.

L: **I eller på** skogen?

Erkki: På.

Läraren skriver.

L: Erkki går och söka skatten. Erkki hittar skatten på skogen.

I dialogen ovan inträffar det prekära att Erkki av de två mot varandra ställda alternativen håller fast vid det som är fel. Läraren väljer dock att godkänna hans svar vilket kan försvaras av pedagogiska skäl. Erkki har nämligen producerat sin fras utan förebild och att han använder en preposition är ett tecken på att han utvecklat känsla för svenskans struktur. Läraren har gett honom en chans att upptäcka felet och när han trots det inte märker sitt misstag accepterar hon hans svar. Det som däremot självfallet kan ifrågasättas är om det är lämpligt att också upprepa *på skogen* (se diskussion i 8.2.3.3).

8.1.1.4 Markörer som direkt utlöser användning av L2

Under den språkliga uppgiften skall barnen denna gång berätta en kort historia som förklarar vad som händer på de bilder som de ritat. Barnen är vid det här laget vana vid att det som skall skrivas ner skall framföras på svenska. Läraren använder vissa inledare som sätter igång berättandet: *Så skriver jag då Harri. Och vad är det vi ska berätta? Vad är det jag skall skriva?* eller *Nåja Erkki. Nu får du berätta då vad det är som händer!* eller *Nåja, Maria! Vad händer det här?*

Ifall barnet klarar av att berätta sin saga relativt självständigt använder läraren frågorna *Och sen? Vad händer sen? Och vad gör hon då?* som markering om fortsättning. Två av

barnen klarar av att berätta sina historier helt utan inblandning från läraren. Också denna gång är det tydligt att de barn som väntar till sist (ritar långsammast) presterar bäst.

8.1.2 Erbjudande av svar

Vartefter barnens behärskning av andraspråket förbättras blir lärarens förväntningar om att de faktiskt skall uttrycka sig på andraspråket högre. Det här innebär också att hon inte längre är så benägen att erbjuda barnen färdiga modeller. Det är också tydligt att läraren i det här skedet använder strategin erbjudande av rätt svar främst för att lära barnen nya ord eller för att hjälpa dem med ord som de inte hört så ofta.

8.1.2.1 Erbjudande av rätt svar

Exempel 226 är en fortsättning på exempel 211. Sammantaget illustrerar de båda exemplen det jag kallar förhandlingstrappa eller strategiprovning.

(226) L: Trädet växer på marken. Gör Erkki nånting annat med det där trädet? Tittar han bara på det eller...
 Harri: Se yrittää työntää se pystyyn.
 L: Jaha. Och nu måst' vi fundera... Vi börjar med att Erkki... Vad är det han gör (visar med gest)?
Han...
 Harri: Äääää... En mä tiedä ruotsiks'.
 L: **Skuffar han?**
 Harri: Jå-å.
 L: Erkki skuffar. Vad är det han skuffar?

Läraren börjar med att erbjuda fel svar i form av en öppen eller-fråga och fortsätter, när den strategin inte ger resultat, med strategin ”mening att göra fullständig” i kombination med X-fråga och kroppsspråk. Problemet är att Harri förmodligen inte känner till ordet *skuffar* och han går inte heller in för någon kommunikationsstrategi som i exempel 236 senare. Till slut erbjuder läraren med hjälp av en fråga det verb han behöver.

(227) L: Vad har Irma börjat med att rita?
 Irma: Kun me käveltiin/
 L: Va?
 Irma: /näitä purkkeja jal/
 L: Va?
 Irma: Vi /.../ gå de där burk...
 Erkki: Burk.
 Irma: Burkar.
 L: **Burkfötterna.** När ni gick med burkfötterna börja' du med.

I exempel 227 hjälper läraren Irma med rätt ord sedan Irma försökt hitta det ovanliga ordet *burkfötter* själv. Före det har läraren tydligt signalerat att svaret skall ges på svenska. Här kan man lägga märke till hur läraren i den sammanfattande feedback hon ger för att Irma skall komma vidare, inte ordagrant upprepar vad Irma sagt utan gör en indirekt sammanfattning i preteritum *När ni gick med burkfötterna*. I och med det går läraren också in för den tidsform som Irma själv inledde med på finska.

8.1.2.2 Erbjudande av fel svar

I exempel 228 erbjuder läraren fel svar som ett slags framförhållning. Fortsättningen av dialogen visar att strategin troligtvis var överflödigt eftersom Erkki mycket väl kan berätta vad bilden föreställer.

(228) L: Vad har du där?

Erkki: En flagga.

L: **En hurdan flagga är det? Är det Finlands flagga?**

Erkki: Nä-ä.

L: Nä. Vad är det för en flagga.

Erkki: Mmm. En sjörövarflagga.

L: En sjörövarflagga. Är det en likadan som jag hade igår?

Erkki: Jå.

L: Mm.

Att barnen i det här skedet blivit säkrare på substantivens användning framgår av att Erkki helt korrekt och utan föregående modell använder obestämd artikel både framför ordet *flagga* och det sammansatta ordet *sjörövarflagga*.

8.1.3 Signaler om att ett yttrande på L1 bör göras på L2

Exempel 229 visar flera prov på signaler om att svaret bör ges på andraspråket. Problem uppstår när Kalle inte vet vad han ska rita. Han får en idé om en groda (*Mä piirrän sammakon*) men överger den. Eventuellt kan han i lärarens reaktion ha tolkat in att hans förslag inte var lämpligt, vilket lärarens följande två repliker *Kom ihåg att det skall vara något med sjörövare* och *Ska du rita en sjörövärgroda?* också antyder. Att dialogen därefter inte löper smidigt beror emellertid på att Kalle fortsätter att tala finska, inte på att läraren har något att invända mot hans förslag.

(229) Kalle! Vad har du tänkt?

Kalle: En annan och jag...

L: En annan bild och/

Kalle: Mä piirrän sammakon.

L: **Jå, jå. Vänta, vänta.** En annan bild och vad ska det vara med på den bilden?

Kalle: Tuota. En mä piirrä sammakkoa vaan/

L: Kalle. Kalle. Kalle. Lyssna lite! Kom ihåg att det skall vara nånting med sjörövare.

Kalle: Mm.

L: Så. Ska du rita en sjörövarroda?

Kalle: Nä (skrattar). Mä teen...

L: **Nä-e. Vad är det du ska göra?**

Kalle: Mä teen ku/mä teen ku laivan/

L: **Vad är det du ska göra?**

Kalle: /ja sitten

L: **Kalle** (viskar).

Kalle: Båt/

L: En båt.

Kalle: Och jag.

L: Och nå' annat?

Kalle: Jag.

L: En båt och du.

Kalle: Och båten... går...

L: Vart går båten?

Kalle: Söndar. Sönder.

L: Går båten sönder?

Kalle: Ja.

L: Oj, det blir spännande. Nu får du börja rita. Så får du berätta sen vad det är som händer med dig och båten.

I det här fallet tycks inte lärarens strategi att upprepa frågan *Vad är det du ska göra?* vara tillräckligt tydlig signal till Kalle om att han förväntas svara på svenska. Inte förrän läraren tilltalar honom i en viskning byter han språk. Av den fortsatta replikväxlingen framgår att Kalle mycket väl klarar av att berätta sin saga på andraspråket. Att läraren framhärdat i sitt frågande visar att hon är medveten om hans resurser. I fall som exemplet ovan, då både innehållet och koden blir "fel", kan barnen emellertid inte vara säkra på vad lärarens fortsatta frågande är tecken på. Följaktligen måste man fråga sig om olika signaler och markörer från lärarens sida tillräckligt tydligt anger vad läraren egentligen menar. Ifall läraren vill att barnet skall byta språk och typiska signaler som *Vad är det?* inte fungerar är det förmodligen lika bra att fråga *Minns du hur man säger på svenska?* Webers och Tardifs (1991) samt Gustavssons (1994) undersökningar som jag presenterade i kapitel 2 bygger på att testledaren med hjälp av en handdocka frågar barnen om hur man säger vissa saker på andraspråket. Det här tyder på att också frågor av den typen kan höra till en språkbadslärares strategier. Konstaterandet får stöd av Lyster (1998: 64–95) som inte bara omnämner frågor av typen *Hur skulle du säga på svenska?* utan dessutom anser dem vara effektiva.

Om Kalles språkanvändning i övrigt kan noteras att han håller fast vid sin intention att berätta att båten går sönder trots att läraren missförstår hans avsikt och frågar vart båten går. Det här tyder på att Kalle har tänkt ut sin berättelse på förhand och inte låter lärarens ledande frågor styra innehållet.

8.1.3.1 Markörer

En dialog där flera olika markörer används illustreras i exempel 230. Det oväntade är att Anita inte förstår lärarens frågor som signaler om önskat kodbyte utan faktiskt tolkar dem som att läraren inte hör eller eventuellt missförstår finskans *värilliseks'*.

(230) Anita: Mä piirrän täss' siniseks'.
 L: **Vad sa' du?**
 Anita: Mä piirrän tässä näin/
 L: **Va?**
 Anita: Ja laitan kokonaan sen värilliseks'.
 L: **Vad sa' du?**
 Anita: Mä laitan tään kokonaan siniseks'.
 L: **Vad sa' du?**
 Anita: Jag gör hela den här blått.
 L: Och du gör/du trycker hårt.
 Anita: Jå.
 L: Så det blir fint.

Att lärarens förväntningar är i nivå med Anitas kapacitet framgår av Anitas slutliga replik *Jag gör hela den här blått* som är helt ändamålsenlig i sitt sammanhang även om predikativet enligt normerna borde ha böjts i formen *blå*. Här får man spekulera i om Anita "tänkt om" på svenska eller om hon översatt sina tidigare repliker från finskan. Trots att det krävdes tydliga signaler från lärarens sida i dialogen ovan innan Anita förstod vad som förväntades av henne är det just den här typen av vardagliga yttranden som läraren har skäl att befrämja. Läraren bör uppmuntra barnen att använda svenska när de kan. Ett intressant växelspel pågår också mellan läraren och Timo.

(231) L: Timo!
 Timo: Mä teen/
 L: **Vad har du tänkt göra? En ny bild eller nånting från igår?**
 Timo: Ny...
 L: En ny bild. Vad ska det vara/säg nånting som skall vara med på bilden.
 Timo: No. Laivan ja sitten minä.
 L: **Vad sku du ha med på bilden (utan att röra en min)?**
 Timo: Båt och jag.
 L: En båt och du.

Timo: Mm.

L: Och så händer det nånting med dig och båten. Okej. Finns det ännu kriterier så kan du ta. Och sen får ni börja dela.

När Timo skall berätta vad han vill rita avbryter läraren hans första replik, vilket är en tydlig signal om att han skall byta språk. Därefter ställer hon en alternativfråga som leder till den fragmentariska repliken *Ny*. Läraren försöker sedan göra det lättare för Timo att gå vidare på svenska genom att föra ner uppgiften till en konkretare nivå med uppmaningen *säg nånting som skall vara med på bilden* men det behövs ytterligare en fråga innan Timo svarar på svenska. En stund senare går läraren runt och tittar hur långt barnen har kommit och vänder sig också till Timo.

(232) L: Vad har du börja' med att rita, Timo?

Timo: Laivan. Båt (fortsätter att färglägga utan att röra en min).

L: En båt. Är det en segelbåt eller en motorbåt eller...

Timo: En segelbåt.

L: En segelbåt.

Att lägga märke till är hur Timo ger läraren översättningsservice. Han är medveten om att läraren vill att han skall använda svenska men i det här fallet föredrar han att gå via finskan som svar på lärarens fråga. För övrigt kan man observera att Timo spontant använder ordet *båt* artikellöst medan han upprepar *en segelbåt* med obestämd artikel efter lärarens föregående modellsats. Det här är ett exempel på hur lärarens efter-strategi, ”upprepning i modifierad form”, leder till att barnet använder rätt form följande gång.

8.2 Lärarens efter-strategier

8.2.1 Upprepning av barnets yttrande

Under alla skeden av smågruppsarbetet förekommer upprepning som efter-strategi. Under det inledande momentet när läraren presenterar uppgiften och barnen berättar vad de skall rita upprepar läraren deras repliker. Upprepningen kan vara identisk, med perspektivbyte *jag/du* eller med någon form av formell utvidgning. I exemplen 216–220 redogjorde jag för de svar barnen gav på lärarens alternativfråga om vad de skulle rita. När barnens svar var fragmentariska valde läraren genomgående att upprepa svaret med en hel fras, *en ny bild* respektive *nånting från igår*.

Som framgått av de exempel jag nämnt för att belysa lärarens före-strategier upprepar läraren också i regel barnens yttranden när de berättar sina sagor. När barnen berättar och läraren skriver ner vartefter blir tempot ganska långsamt. Läraren följer två olika mönster i sina efter-strategier. När barnen framför sin berättelse ord för ord upprepar läraren först vartefter och sedan gör hon en sammanfattande upprepning av det som utgör en meningsfull helhet. När barnen åter inleder med ett längre yttrande förväntar sig läraren att barnet skall ta om det från början, led för led, samtidigt som hon själv upprepar vartefter som i exempel 233.

(233) Harri: Solen... träffar... det här (pekar).

L: **Solen...**

Harri: träffar

L: **träffar**

Harri: det här.

L: Vem är det här (pekar)?

Harri: Åååå. Erkki.

L: **Solen träffar Erkki.**

De andra barnen fnissar.

Erkki: Solen träffar Erkki!

L: Låt, Erkki, vara (vänder sig mot barnen med en avvärjande gest).

Början av exemplet visar att läraren inte godkänner Harris deiktiska gest utan vill ha ett verbalt svar. Att Harri bestämmer sig för att pojken på bilden föreställer Erkki kan ha olika orsaker. Dels kan Harri ha den uppfattningen att lärarens fråga *Vem är det här?* kräver en namngiven person som svar och väljer bort svarsalternativet *en pojke*. Å andra sidan är det möjligt att han inte kommer på appellativet *en pojke*, och i så fall kan valet av propriet *Erkki* uppfattas som en effektiv genomförandestrategi (jfr Mård 1997a). En tredje möjlighet är naturligtvis att Harri helt enkelt vill skapa effekt, något som han också gör eftersom lärarens sammantagna upprepning *Solen träffar Erkki* efterföljs av fnissningar från barnen vid bordet och verbal respons från Erkki.

Barnens reaktion på Harris berättelse är intressant. Det man kan fråga sig är om det är enbart Harris val att ta med Erkki i sagan som utlöser fnissningarna eller om barnen upplever innehållet i meningen *Solen träffar Erkki* som komiskt i sig. Harris inledning är dessutom oväntad i sammanhanget, där han har i uppgift att berätta en sjörövarsaga. Att barnen utvecklar känsla för vad de förväntas säga i olika berättelsekontexter kan tolkas som en begynnande sociolingvistisk medvetenhet (jfr Buss 1997). Läraren är dock nöjd med Harris lösning och meningen är korrekt ur grammatisk synvinkel.

Ett undantag från regeln om upprepning utgör Ossi berättelse. Ossi producerar de första replikerna helt utan hjälp och läraren skriver utan att skjuta in någon kommentar emellan.

(234) Ossi: Det var en gång en sjörövare. (Betoningen antyder fortsättning.)

L: Mm.

Ossi: Sen den kå ut. Och söka guld.

Ossi: Sen han ...mikä (tyst)... gräver grop...

L: gräver grop...

Ossi: och hittar guld...klimpar.

Ossi: Och sen sörövare blir glad.

Ossi: Och går hem sina alla guldklimpar.

L: Och går hem med sina alla guldklimpar.

Ossi: Och sen är sagan slut.

L: Ni har bra små sagor. Till er bild. Tack ska du ha.

Ossi: Varsågod.

I inspelningen finns också belägg för det jag kallar bekräftande upprepning: *En båt, ja*. Det finns också exempel på hur läraren utvidgar barnens svar antingen formellt till en sats som i exempel 235, där hon dessutom korrigerar uttalet, eller i fråga om innehållet som i exempel 236.

(235) L: Du har också kommit på nånting. Mm. Då får/tror jag du får ta och färglägga lite. Vilken färg tycker du att solen ska ha?

Harri: Kul.

L: **Den ska vara gul. Jaa.**

(236) Harri: Här... Täällä on aurinkoista (visar på bilden).

L: Här har du/Hurdant väder har du på din bild?

Harri: Solen.

L: Solen...

Harri: Skiner.

L: **Solen skiner precis som den sken på oss i går.**

I exempel 236 kunde Harri ha svarat på lärarens fråga med adjektiv som *fint*, *soligt* eller *vackert*. Han svarar i stället med hjälp av frasen *solen skiner*, vilket förmodligen är att betrakta som en kommunikationsstrategi (jfr Mård 1997a). Frasen *solen skiner* har barnen lärt sig i ett mycket tidigt skede av språkbudet och yttrandet kan ha karaktär av helfras.

8.2.2 Positiv förstärkning

Jag följer här samma indelningsgrund som i de tidigare kapitlen och gör en åtskillnad mellan explicit beröm och andra former av positiv förstärkning

8.2.2.1 Explicit beröm

Denna gång ger läraren varje barn individuellt beröm efter att den muntliga uppgiften är avklarad. Det som berömmet gäller är barnens berättelser som i exempel 241 *Det var en bra liten saga*. Som framgått av exemplen 223 och 234 tackar hon dessutom barnen för berättelserna.

8.2.2.2 Övrig positiv förstärkning

Det förekommer också att läraren bekräftar barnens yttrande med ett instämmande *mm*. En speciell funktion har lärarens *mm* i exempel 237, där läraren går in i en diskussion som startat medan hon varit utom hörhåll.

(237) Harri: Mä osaan ruotsia, ranskaa, kiinaa.
L: Är det Harri som kan skriva så där många olika språk?
Harri: Jå-hå-hå.
Kalle: Ei kiinaks?
Ossi: Kukapas.
L: Jag tror att Harri skojar.
Ossi: Jag också.
Kalle: Jag också.
L: **Mm**. Vilken färg är din kanot?

Diskussionen handlar om vilka språk var och en kan och läraren undviker att belöna Ossis och Kalles initiativ att tala svenska eftersom de försöker aliera sig med henne mot Harri. Hon bemöter därför pojkarnas kommentarer med ett avfärdande *mm* och övergår till att tala om något annat. Exemplet visar tydligt vilka riktlinjer som gäller i gruppen. Alla tendenser hos barnen att överglänsa eller kritisera någon annan motarbetas.

Ett annat sätt för läraren att sporra barnen till fortsatta ansträngningar är att leva sig in i deras berättelser som i exempel 238.

(238) L: Hur är det med dig Ossi? Vad börjar du med nu?
Ossi: Här är... mmm jorden. Här är guld.
L: Jord och guld.
Ossi: Och här är en grop och här kommer jag.
L: **Mmmm** (uppskattande tonfall). **Vi ska si om du hittar gropen med guldet.**

Ett medryckande *Oj, det blir spännande* som kommentar till barnens berättelse (ex. 229) och ett fantasieggande *Vi ska se om du hittar gropen med guld* (ex. 238) kan vara en lika god drivkraft som explicit uttalat beröm om själva prestationen. I exempel 215 tidigare gav läraren Harri positiv feedback genom att inför de andra uppmärksamma hans ytterst personliga val av personer i berättelsen.

Exempel 239 kunde lika gärna hänföras till signaler som visar att ett yttrande på L1 bör göras på L2. Jag kommer dock att diskutera exemplet här eftersom det också på ett tydligt sätt åskådliggör en av de grundläggande principerna för interaktionen mellan läraren och barnen, dvs. hur läraren försöker styra allt förhandlande som behövs för andraspråksproduktionen så att varje barn efter avslutad dialog skall få uppleva känslan av att ha lyckats.

(239) L: Vad har du börja' med och rita Erkki? /.../ Vad är det?

Erkki: Aarre (halvt viskande).

L: En skatt i en kista.

Erkki nickar.

L: Vad är det inne i skattkistan?

Erkki funderar. Läraren böjer sig mot honom.

Erkki: Kulmaa.

Läraren står avvaktande. Erkki mulnar och ser ut att fundera djupt.

L: Vad är det inne i skattkistan (halvt viskande)?

Erkki slår ner blicken.

Barn: Guld.

L: Int' du.

Erkki tittar i bordet. Läraren går fram och viskar. Erkki småler och nickar.

L: Vad är det inne i din skattkista?

Erkki: Guldklimpar.

L: Guldklimpar. Är det inne i skattkistan. Såna som vi hitta' igår.

Genom att sänka rösten signalerar Erkki att han gärna skulle säga på svenska men inte kommer på det ord han behöver. Som framgått av många tidigare exempel är Erkki en av de aktivaste när det gäller att bidra med ord som andra behöver, men när han blir tillfrågad direkt är situationen en annan. Läraren förser honom med orden *skatt*, *kista* och *skattkista* men förväntar sig sedan att han själv skall komma på ordet *guld*. Det förvånande är att Erkki inte hör den hjälp som någon av kamraterna erbjuder honom. Läraren kunde eventuellt här ha gått in för en mera aktiverande strategi, nämligen ellerfrågan *Är det guld eller silver?* i stället för att tillgripa den iögonenfallande om än ibland nödvändiga strategin att viska.

Exemplet visar också det enda fall i hela materialet där något av barnen får negativ respons *Int' du* på ett svar på svenska. I det här fallet anser läraren det viktigt att just Erkki ger svaret och den andras inlägg uppfattas som störande. Också Gage och Berliner (1998: 418) försvarar att vissa aktiva barn ibland hålls tillbaka för att något annat barn behöver uppmuntras att delta i diskussionen. Lärarens strategi att avvisa ett initiativ kan självfallet vara förkastlig ur en annan synvinkel.

Exemplet åskådliggör också ett annat av lärarens genomgående förhållningssätt, dvs. att den som fått frågan skall få ge rätt svar själv. Andra barn får komma in med hjälp, men läraren flyttar inte över sin uppmärksamhet förrän det tillfrågade barnet meddelat rätt svar. Det här betyder att dialogen inte avslutas förrän barnet har lyckats och nått målet, vilket är viktigt ur pedagogisk synvinkel. Det medför också att inget barn tillåts lysa på någon annans bekostnad. De barn som blir tillfrågade och får problem kan dra nytta av den information som de andra barnen tillför, och många barn vill gärna visa att de kan, men det är alltid det tillfrågade barnet som får ge det slutliga svaret. Överlag är läraren mån om att barnen skall känna sig delaktiga av svaren. En iakttagbar strategi är följaktligen att hon hellre ber barnen godkänna det förslag hon gett (som i ex. 226) än serverar ett färdigt svar.

Lärarens förhållningssätt kan här reflekteras mot Gage och Berliners (1998: 348–350) konstaterande om att det är viktigt för barnens uppfattning om den egna prestationsförmågan ("self-efficacy") att de ges uppgifter som de har chans att klara av men att de också ges möjlighet att försöka på nytt ifall de misslyckas första gången. En positiv uppfattning om den egna förmågan sporrar barnen att frimodigt ge sig i kast med nya krävande uppgifter.

8.2.3 Korrigering och modifiering

Det jag kommer att fästa huvudvikten vid i den här inspelningen är hur läraren bemöter de eventuella grammatiska fel som barnen gör när de producerar sina berättelser. Barnen är införstådda med att de skall berätta sin saga på svenska och eftersom det är fråga om egen produktion (jfr Vesterbacka 1991: 134–135) kan man förvänta sig att många fraser och satser är bristfälliga grammatikaliskt sett. Att barnens yttranden innehåller inslag som behöver korrigeras skall emellertid inte ses som en brist utan som ett tecken på utveckling. Också Lightbown och Spada (1999: 71) påpekar att de framsteg

andraspråksinlärare gör ibland kan ta sig uttryck av en skenbar tillbakagång. Det här inträffar t.ex. i det skede när inlärare som tidigare främst återgett språk de hört användas av omgivningen börjar få en uppfattning om vilka regler och grammatiska relationer som styr andraspråket.

8.2.3.1 Erbjudande av korrekt modell

Jag delar också här in de modeller läraren erbjuder i olika undergrupper beroende på vilken typ av avvikelse som utlöst strategin. I exempel 222 har jag tidigare redogjort för hur läraren ändrar Anitas användning av pronomenet *annan* som ett fristående yttrande till den fullständiga frasen *en annan bild*.

a) preposition

Ett belägg på hur läraren i upprepningen ändrar ett platsadverbial genom att fylla i prepositionen *på (marken)* fanns tidigare i exempel 211.

(240) Harri: Erkki tittar...

L: Vad tittar han?

Harri: Det här (pekar).

L: Erkki tittar... Vad tittar han på?

Harri: En mä tiedä mikä tuo on.

L: Erkki tittar på... Vad är det här? Är det en buske eller en gren eller ett träd eller ett hus?

Harri: Träd.

L: Erkki tittar...

Harri: Trädet.

L: **På trädet.** [...]

Exempel 240 är en fortsättning på exempel 233. Med frågan *Vad tittar han på?* och meningsinledaren *Erkki tittar på...* ger läraren Harri en vink om att det är frasen *titta på* som han skall använda. I finskan uttrycks motsvarande innehåll med verbet *katsoa/katsella* och partitiv av objektet ("Erkki katsoo puuta"). Harri noterar inte lärarens signaler utan bestämmer sig för satsen *Erkki tittar trädet*. Här ändrar dock läraren till korrekt form.

(241) Anita: Och sen... Mmmmm... Sitt' ne näyttää toisilleen aarteen.

Läraren viskar.

Anita: Och sen visar de skatten.

L: Ät vem visar de?

Anita: Aaaa...

L: Och sen visar de skatten...

Anita: Andra sjörövarna.

L: **Åt andra...**

Anita: Sjørövarna.

L: Sjøröv/sjørövar-na.

Anita: Sen är den slut.

L: Sen är den slut. Det var en bra liten saga. Tack ska du ha Anita. Du får också gå ner när du är färdig.

Också i exempel 241 använder sig läraren av möjligheten att via en fråga *Åt vem visar de?* ge en signal om vilken preposition som förväntas. I yttrandet på finska har Anita använt uttrycket *näyttää toisilleen* som på svenska motsvaras av 'visar (åt) varandra'. Det förefaller dock som om Anita inte kommer på pronomenet *varandra* utan går in för en kommunikationsstrategi som måste betraktas som effektiv, dvs. *andra sjörövarna*. Anita har emellertid inte uppmärksammat ledtråden *åt*, och hennes fras passar syntaktiskt inte heller in i en sats av modellen *visa någon något*. Att notera är att Anita troligtvis har tänkt tala om sjörövarna i bestämd form pluralis men fristående artikeln *de* saknas. Läraren upprepar ändå här Anitas substantivfras utan korrigering.

b) species

I exempel 242 vill Anita uttrycka sig med bestämd form av ordet *guld* och bildar frasen *den gulden*. Hon använder alltså ett slags bestämd fristående artikel *den* i kombination med den bestämda slutartikeln *-en*.

(242) Anita: Ääääh... att... sjörövarna... har hitta' guld.

L: Sjørövarna har hitta' guld...

Anita: Och sen tar de den gulden.

L: **Sen tar de guld**.

Bortsett från att substantivet har fel genus får Anitas konstruktion *den gulden* betraktas som typisk för barnens substantivfraser i bestämd form i den här inspelningen. I senare exempel finns belägg för likadana konstruktioner i både singularis och pluralis. Analysen av de två föregående inspelningarna har visat att barnen blivit allt mer medvetna om den obestämda artikelns funktion och att de också överanvänder artikeln i någon mån. I den här inspelningen använder barnen bestämd form men gör ett slags dubbel markering. En möjlig förklaring till den stora förekomsten av *de/det/de* + bestämd slutartikel som markering av bestämd form är att barnen nu håller på att komma underfund med den här aspekten av substantivens böjning och experimenterar sig fram (jfr Ellis 1985: 174). En annan sannolik förklaring är att barnen hört läraren använda substantiv tillsammans med

demonstrativa pronomen i meningar av typen *Den sången sjöng vi ju igår* och överfört uttryckssättet. Den dubbla markeringen kan också vara interferens från förstaspråket ("sen kulan"). I exemplet korrigerar läraren *den gulden* till *guld* eftersom substantivets genus också är fel.

c) verbböjning

Exempel 243 utgör ett utdrag ur Marias berättelse som återges i sin helhet i exempel 250. Maria har berättat sin saga i preteritum så långt och som preteritumform av verbet *skrika* bildar hon *skrikte*.

(243) L: Jag var i en båt.

Maria: Så kom det hajar.

L: Jag var i en båt och så kom det hajar.

Maria: Jag skrikte Hjälp!

L: Jag **skrek** Hjäälp!

Marias verbanvändning är intressant av två orsaker. För det första är Maria den enda i gruppen som berättar sin saga helt i förfluten tid, något som i kombination med hennes övriga prestationer, t.ex. att hon kan berätta sin historia sammanhängande utan desto större hjälp från läraren, antyder att hon kommit långt i sin andraspråsutveckling. För det andra är böjningsformen *skrikte* det tydligaste belägget i mitt material för att barnen fått en begynnande uppfattning om verbens uppbyggnad på morfemnivå. Maria har tidigare kommit i kontakt med svaga verb som böjs enligt andra konjugationen med ändelsen *-te* i preteritum, t.ex. *köpa/köpte*, och böjer det starka verbet *skrika* analogt med det. Barnen har också använt svaga verb som har samma böjning som *skrika* t.ex. *skriva/skrev* och Maria kunde ha överfört böjningsmönstret därifrån, vilket hon dock inte gör. Att hon emellertid kunnat observera verbändelsen *-te* som ett uttryck för tid måste ses som ett regelrätt framsteg (jfr Gage & Berliner 1998: 120; Lightbown & Spada 1999: 71). Att barn som lär sig svenska som förstaspråk i något skede bildar preteritumformer av typen *skrikte* är inte heller ovanligt (Håkansson 1998: 10). Läraren ändrar *skrikte* till rätt form när hon upprepar och lägger dessutom extra betoning på den korrekta formen. Intressant ur pedagogisk synvinkel är att läraren sedan upprepar *Hjäälp!* med stor inlevelse, kanhända för att skapa en motvikt till det ingrepp hon gjorde i Marias för övrigt lediga berättelse.

d) efter kodväxling

Att barnen kodväxlar kan betraktas som en naturlig del av deras andraspråksutveckling (se 3.2). Harris replik *Eiku Sakari är det här* i exempel 244 representerar kodväxling.

(244) L: Är det du eller...?

Harri: Det är Erkki.

L: Det är Erkki. Erkki får vara med på många av Harris saker.

Harri: Kaikissa.

Erkki: Aina Harrilla on Erkki.

Harri: Eiku Sakari är det här.

L: **Det är Sakari som är där. Det var int' Erkki det där.** [...]

Finskans *eiku* är en pragmatisk partikel som troligtvis slinker igenom innan Harri valt kod för sitt yttrande. I det här fallet upprepar läraren genom att ge emfas åt subjektet i satsen. Upprepningen blir samtidigt en innehållsmässig utvidgning av Harris yttrande.

e) fraseologi

Eftersom barnen hör sagor regelbundet i daghemmet känner de mycket väl till hur sagor brukar avslutas. I de flesta fall godkänner läraren barnets förslag till slutfras även om den inte är identisk med den vedertagna *Och så var sagan slut*. I exempel 245 är Kalles slutfras dock fragmentarisk.

(245) Kalle: Och sen slut.

L: **Och sen är sagan slut?**

Kalle småler.

L: Visst och den var jättebra.

Läraren löser problemet genom att med frågeintonation nämna den vedertagen frasen och försäkra sig om att Kalle faktiskt menar att sagan är slut. Således kan hon via (pseudo)frågan naturligt nämna ett acceptabelt alternativ.

f) innehåll

I denna inspelning händer det oväntade att läraren när Kalle under den avslutande muntliga uppgiften berättar sin historia inte godkänner intrigen i berättelsen. Ur språktillägandesynvinkel har detta dock knappast någon menlig effekt eftersom lärarens

reaktion på Kalles budskap visar honom att han lyckats återge det chockerande händelseförloppet också på svenska.

(246) L: I vattnet. Mm.

Kalle: Sen kommer hajarna.

Läraren skriver.

Kalle: Hajarna äter mig.

L: Nä, det är int' sant. Är det/Ska vi faktiskt skriva så?

Kalle: Nää.

L: Nä. Int' kan det väl vara så hemskt ändå. Att hajarna äter dig. Va?

Kalle: Nä.

L: Nä. Jag tycker int' det. Vad ska vi ta i st/

Kalle: Båten... går ner i havet.

L: Sen kommer hajarna. Båten går ner i havet. Vad gör du då?

Kalles meningskonstruktion *Hajarna äter mig* är påverkad av finskan "Hait syövät minut" och visar att han inte ännu känner till det idiomatiska uttryckssättet *äter upp mig*. I finskan finns också möjlighet att uttrycka pågående handling "Hait syövät minua" med samma meningsbyggnad men annan kasus, dvs. partitiv av objektet. Vill man uttrycka samma på svenska blir det närmast *Hajarna börjar äta upp mig* eller eventuellt *Hajarna börjar äta av/på mig*.

8.2.3.2 Anpassning av eget språkbruk

Ett utmärkande drag i barnens berättelser är att barnen för handlingen vidare med hjälp av konnektorn *sen* i kombination med konjunktionen *och* (jfr Viberg 1990: 338–362; Bergström 2000: 62–75). Här kan lärarens agerande ha en viss inverkan eftersom hon ofta sporrar dem vidare med frågor som *Och sen?* eller *Och vad händer sen?* Det som gör satser som inleds med *och sen* speciella är att ledföljden "subjekt + predikat" som barnen spontant använder blir den omvända. Som många av exemplen i fortsättningen visar har flera av barnen problem med ordföljden efter *och sen*. En del barn klarar emellertid av att som Irma i exempel 246 binda ihop sin berättelse med *sen* utan att bryta mot regeln om omvänd ordföljd.

(246) Irma: Och sen tar han bort burkfötter.

L: Hon eller han?

Irma: Hon.

L: Och sen tar hon bort burkfötter.

Irma: Och sen hon går in i nästa hus.

L: Och går in i nästa hus.

I berättelsen förekommer emellertid en replik där Irma avvikande använder rak ordföljd. Läraren löser där problemet smidigt genom att upprepa endast *och går in i nästa hus*. På det sättet sammanlänkas repliken naturligt med den föregående och subjektet kan utelämnas.

8.2.3.3 Korrigerar inte trots upprepning

Något som avviker från de tidigare inspelningarna är att läraren denna gång upprepar många av barnens yttranden trots att de innehåller språkliga brister. Eftersom jag anser att strategin kan få olika effekter beroende på vilken typ av fel den följer på sorterar jag också här in exemplen under olika rubriker.

a) verb

Ett par av barnen har en tendens att använda verbet *gå* i bemärkelsen 'förflytta sig från en plats till ett annat' i sammanhang där ett annat verb skulle vara lämpligare. Maria berättar att hajarna *går bort* där ett lämpligare uttryck hade varit *simmar bort/simmar iväg* eller ännu hellre *försvinner därifrån* vilket dock är mycket mera abstrakt och förmodligen ännu inte ingår i hennes repertoar. Anita berättar att sjörövarna hittar guld och fortsätter med *och sen de går i sjörövar... kaupunkiin*. I båda fallen upprepar läraren barnens val av verb. Också flera av de andra barnen använder verbet *gå* i ett sammanhang där ett lämpligare verb hade varit *fara*. I de här barnens berättelser kan man dock tolka in betydelsen 'gå till fots', som i Saaras replik i exempel 247, även om tolkningen är sökt.

Även Timo (ex. 251) fortsätter sin berättelse med att han *går vidare* sedan han inlett med att han bor på båten. Här försöker dock läraren leda in Timo på olika alternativa uttryckssätt när hon frågar *Vart går du? Vart far du? Vart seglar du?* När läraren sedan läser upp ett avsnitt av Timos berättelse upprepar hon *Och sen jag går vidare* i den form han berättat men frågar därefter *Och sen? Vad händer sen när du far vidare? Seglar vidare*. Eftersom det är tydligt att språkbadsbarn liksom andra finskspråkiga som lär sig svenska som andraspråk har en tendens att överanvända verbet *gå* är det skäl för språkbadslärarna att vara uppmärksamma på företeelsen (Kotsinas 1988: 105–116; Viberg 1988: 227–228; Björklund 1996: 206). Genom att visa på och styra in barnen på andra uttrycksmöjligheter kan lärarna hjälpa dem mot ett korrekt och därutöver varierat språkbruk. Det är ändå tydligt att barnen i min undersökning i flera andra kombinationer

använder verbet *gå* på idiomatiskt sätt som i fraserna *gå sönder*, *gå på burkfötter* (jfr *gå på stylvor*) och de talspråkliga *gå och äta* och *gå och söka skatten*.

b) pronomen

I exemplet nedan använder Saara det personliga pronomenet *hans* för att syfta på personen *han* som är subjekt i satsen. Det korrekta hade varit det possessiva *sin*.

(247) L: Nu ska vi si. Vad Saara kommer med för en saga. Nu är jag färdig.

Saara: Det var en gång.

L: Det var en gång...

Saara: En sjörövare.

L: En sjörövare.

Saara: Han går till hans båt.

L: **Han går till hans båt.**

Här upprepar läraren Saaras yttrande i identisk form, dvs. också det felaktiga pronomenet *hans* och upprepningen är naturligtvis diskutabel ur pedagogisk synvinkel. Att läraren inte vill korrigera Saara är däremot förståeligt. Att Saara över huvud använder ett pronomen för att uttrycka ägande i en konstruktion av denna typ måste betraktas som ett framsteg och ett tecken på medvetenhet om svenskans struktur. I finskan skulle motsvarande betydelse ha uttryckts med enbart possessivsuffix "Hän menee veneelleen/ veneelleensä". Här ställs läraren alltså i den situationen att hon egentligen, för att kunna upprepa yttrandet, borde ha korrigerat ett element som är "fel" men som lika mycket är ett tecken på att Saaras andraspråksutveckling gått framåt.

c) prepositioner

Jag har tidigare konstaterat det pedagogiskt riktiga i att läraren i exempel 226 valde att inte korrigera Erkkis fras *på skogen* sedan hon gett honom en chans att välja mellan det korrekta *i skogen* och hans eget förslag *på skogen*. Att läraren också upprepar och därmed förstärker uttryckssättet kan naturligtvis ifrågasättas men blir en naturlig konsekvens av att hon godkänt valet. Nackdelen med att godkänna icke normenliga uttryckssätt i barnens berättelser är att konstruktionerna, eftersom de kommer att bli upplästa, dels kommer att bli förstärkta hos de barn som producerat dem, dels kommer att fungera som input för de barn som lyssnar. Valet av preposition är centralt också i Anitas berättelse i exempel 248.

(248) Anita: Ääää... att... sjörövarna... har hitta' guld.

L: Sjörövarna har hitta' guld...

Anita: Och sen tar de den gulden.

L: Sen tar de guld.

Anita: Och sen går de i sjörövar... kaupunkiin

L: Sjörövar... st...

Anita: Stan.

L: Sen går de i sjörövarstan.

Den sammanfattande meningen som läraren läser upp blir *Sen går de i sjörövarstan*. Prepositionen *i* kan självfallet användas tillsammans med verbet *gå* och substantivet *staden* i uttryck som *De gick omkring i staden*. I det här fallet visar dock illativformen *kaupunkiin* av det finska ordet *kaupunki* att det är en riktning Anita vill uttrycka. Den rätta prepositionen skulle således ha varit *till*. Här skulle läraren ha haft goda möjligheter att föreslå en ändring efteråt eller att använda en alternativfråga *Menar du till eller i?* Anita berättar dock sin historia genast efter Erkki och eftersom alternativfrågan om form inte ledde till avsedd effekt i Erkkis berättande kan detta ha avhållit läraren från att försöka igen med samma strategi. Det är alldeles tydligt att läraren också påverkas av den feedback hon får från barnen. Om en strategi visar sig effektiv använder hon den igen medan hon har en tendens att sänka förväntningarna om samma strategi misslyckas flera gånger efter varandra. Det här kan ibland föra med sig att vissa barn ställs inför alltför enkla utmaningar (ex. 119) eftersom de blir jämförda med de barn som presterar sämre.

d) species

I barnens berättelser finns några substantivfraser i bestämd form som avviker från normerna för substantivböjning. I exempel 248 använde Anita formen *den gulden* som läraren dock omformulerade till *guld*. Också i Saaras berättelse nedan förekommer klart avvikande konstruktioner, *den guld* och *den andra guld*, som läraren däremot upprepar. Berättelsen i exempel 249 är en fortsättning på exempel 247.

(249) L: Och sen han/

Saara: tar

L: Tar.

Saara: guld

L: Och sen tar han guld.

Saara: Och sen faller...

L: Och sen faller... Vad är det som faller?

Saara: Guld.

L: Och sen faller guld.

Saara: Och sen faller/

L: Vart faller guld? (Saara funderar)

Saara: Vattnet.

L: Och sen faller guldet i vattnet.
 Saara: Och sen lilla fisken.
 L: Och sen lilla...
 Saara: Fisk.
 L: Fisken.
 Harri: Mihinkä mä laitan nää?
 L: Nu Harri! Nu får du hålla dina dedär där. Nu är du färdig.
 L: Och sen lilla fisken...
 Saara: Kom.
 L: Kom.
 Saara: Och säger jag vill guld.
 L: Och säger jag vill... Vad vill han?
 Saara: Den guld.
 L: **Och säger jag vill den guld.**
 Saara: Och sen hajen sa. Nää.
 L: Och sen hajen sa. Nää.
 Saara: Och sen papegojan säger, var är den andra guld.
 L: **Och sen papegojan säger, var är den andra guld.** Mm.

Här kan man notera att Saara helt korrekt använder bestämd form av ordet *guld* när hon nämner guldets andra gången och det således är fråga om en känd referent. Anmärkningsvärt är att Saara i inledningen till sin berättelse använder den korrekta böjningsformen *guldets* men senare byter till *den guld*. I exemplet ovan är det förmodligen lärarens fråga *Vad vill han?* som Saara tolkar som ett tecken på att den obestämda formen *guld* är fel. I själva verket torde lärarens fråga ha varit ett försök att reparera den fragmentariska konstruktionen *vill guld*. Frågan leder inte till avsedd effekt och frågan *Vad vill han ha?* hade gett tydligare ledtrådar. Exemplet ovan ger tillsammans med exempel 252 en bild av att Saara är medveten om att substantiven har olika former i olika sammanhang, men att hon ännu inte fått grepp om hur fraserna konstrueras och hur de ska användas. Att läraren upprepar felaktiga former både fördröjer och försvårar differentieringsprocessen. Det är också uppenbart att Saara är mycket uppmärksam på vad läraren säger och tolkar hennes signaler om upprepning som att något bör ändras. För övrigt berättar Saara sin historia självständigt och det finns en fabel i berättelsen (se ex. 252 och ex. 253).

(250) L: Nåja Maria! Vad händer det här?
 Maria: Jag körde i/
 L: Jag...
 Maria: Körde i en båt.
 L: Jag var i en båt.
 Maria: Så kom det hajar.
 L: Jag var i en båt och så kom det hajar.
 Maria: Jag skrikte Hjälpp!
 L: Jag skrek Hjälpp!
 Maria: Så kom det en annan båt.
 L: Så kom det en annan båt.

Maria: Så går de hajarna bort.

L: Nu hörde jag int'.

Maria: Så går de hajarna bort.

L: **Så går de hajarna bort.**

Maria: Och jag hoppar dit.

L: Och jag hoppar...

Maria: I den där andra båten.

L: I den där andra båten.

Maria: Så var sagan slut.

L: Så var sagan slut. Tack ska du ha Maria. Det blir en bra saga åt Tiina. Nu får du också gå ner.

Också de substantivfraser Maria använder avviker från normen. Maria uttrycker sig i pluralis och använder formen *de hajarna*. Marias konstruktion kan jämföras med ”demonstrativt pronomen + substantiv” (jfr ex. 242). En noggrann genomgång av hela Marias berättelse får läsaren att fråga sig om det formella subjektet *det* i transkriptionen *Så kom det hajar* faktiskt är rätt uppfattat eller om Maria egentligen säger *de hajar* redan i det skedet. Läraren har i varje fall tolkat ordet som ett formellt *det*. Att denna tolkning också har god grund visar Marias replik längre fram *Så kom det en annan båt* där *det* har funktion av formellt subjekt, vilket visar att Maria kan bilda satser med både egentligt och formellt subjekt. Lärarens replik *Nu hörde jag int'* tolkar jag som en signal till Maria om att något är fel i konstruktionen *de hajarna*. Maria håller dock fast vid sitt initiativ och läraren upprepar hennes yttrande i identisk form vilket av Maria måste tolkas som att uttryckssättet är helt rätt. För övrigt använder Maria fraser som *en annan båt* och *den där andra båten* helt korrekt. Det som skiljer Marias berättelse från de övrigas är att hon använder konnektoren *så* för att föra handlingen vidare, vilket kan vara ett tecken på att hon hunnit något längre än de andra i språktillägandet (jfr Viberg 1990: 338–362; Bergström 2000: 62–75).

Trots att barnen använder bestämd form av substantiven mera än tidigare förekommer det ännu att de felaktigt använder obestämd form som i Irmas replik *Sen tar hon burkfötter* vilken läraren dessutom upprepar i identisk form.

e) ordföljd

I den här inspelningen förekommer det upprepade gånger att läraren återger yttrandena i den form barnen har utsagt dem i, trots att ordföljden är felaktig.

(251) L: Nu får du sätta din bild dit bredve' så vi sir den. Sådär. Och där är sjörövare. Och segel och allt. Nu får du berätta åt mig då. Vad är det för en liten saga som händer här?

Timo: Jag bor på båten.

L: Och vad händer sen?

Timo: Och sen...

L: Vad händer det? Händer det nånting?

Timo: Jag ser att solen skiner.

L: **Och sen jag ser att solen skiner.** Vart ska du segla?

Timo: Och sen jag går...

L: **Och sen jag går...**

Timo: Eteenpäin.

L: Vidare?

Timo nickar.

L: Vart går du? Vart far du? Vart seglar du?

Timo: Vidare.

L: Jag bor på båten. Jag ser att solen skiner. **Och sen jag går vidare.** Och sen? Vad händer sen när du far vidare? Seglar vidare. Söker du nånting eller... Träffar du nån eller...

Timo: Sen jag, jag... /... / En mä muista mitä se on ruotsiks'.

L: Viska.

Timo viskar i lärarens öra.

L: Seglen?

Timo: Mm.

Läraren viskar något tillbaka.

Timo: Och sen jag tar ner seglen.

L: Och vad gör du när du har tagit ner seglen?

Timo inleder sin berättelse med en huvudsats *Jag bor på båten*. Sedan visar han att han tänker gå framåt i berättelsen med satsinledaren *och sen...* Det troliga är att han inte därefter kommer på något han kan säga på svenska som skulle beskriva ett händelseförlopp utan övergår till att tala om vädret där han kan välja uttryckssätt som han behärskar. Timo formulerar sedan en mening med en huvudsats och en underordnad bisats där ordföljden, om man betraktar meningen som fristående, är rätt i båda. Det är att förmoda att Timo inte längre tar i beaktande att han redan har inlett med *och sen* eftersom läraren kommit in med sina frågor emellan. Det som emellertid inträffar är att läraren knyter ihop satsinledaren med huvudsatsen vilket gör att ordföljden blir fel: *Och sen jag ser att solen skiner*. I fortsättningen använder Timo konsekvent felaktigt rak ordföljd efter *sen* i fundamentet. Läraren svarar med att upprepa den felaktiga ordföljden utom i sista repliken där hon för berättelsen vidare. Trots att jag redogör för Timos berättelse först här är han den första som berättar och mönstret med *och sen* följt av rak ordföljd blir normgivande.

(252) Saara: Och sen han tar/

L: Nu. Snälla ni! Jag hör int vad Saara berättar åt mig (till de andra).

L: **Och sen han/**

Saara: tar

L: tar

Saara: guld
 L: Och sen tar han guld.
 Saara: Och sen faller...
 L: Och sen faller... Vad är det som faller?
 Saara: Guldet.
 L: Och sen faller guldet.
 Saara: Och sen faller/
 L: Vart faller guldet?
 Saara funderar.
 Saara: Vattnet.
 L: **Och sen faller guldet i vattnet.**

Exempel 252 sammanfaller med början av exempel 249. Också denna gång upprepar läraren fel ordföljd i upptakten *och sen han* men upprepar sedan sammanfattningen *och sen tar han guld* med rätt ordföljd. Det intressanta är att Saara sedan fortsätter med korrekt, dvs. omvänd ordföljd, genast efter. Lärarens upprepning av den artikellösa formen [*och sen tar han*] *guld* kan självfallet ifrågasättas, men läraren kan inte heller göra modifieringar eftersom hon inte vet hur fortsättningen är tänkt. I exemplet ovan styr läraren berättelsen mera än nödvändigt när hon ingriper med frågan *Vart faller guldet?* Saaras svar *vattnet* är också fragmentariskt vilket kan tyda på att hon ställs inför en uppgift som hon inte är beredd på. Platsadverbialiet *i vattnet* upprepar läraren med behövlig preposition.

Fortsättningen på Saaras berättelse följer i exempel 253 där Saara igen går över till felaktig rak ordföljd och läraren upprepar yttrandena med den ordföljd Saara har valt. Först i den avslutande repliken *Och sen var sagan slut* använder Saara rätt ordföljd

(253) Saara: Och sen hajen sir guld.
 L: **Och sen hajen...**
 Saara: sir
 L: **sir**
 Saara: guld.
 L: guld.
 Saara: Och sen lilla fisken.
 L: **Och sen lilla...**
 Saara: Fisk.
 L: Fisken.
 [...]
 L: **Och sen lilla fisken...**
 Saara: Kom.
 L: Kom.
 Saara: Och säger jag vill guld.
 L: Och säger jag vill... Vad vill han?
 Saara: Den guld.
 L: **Och säger jag vill den guld.**
 Saara: Och sen hajen sa. Nää.

L: **Och sen hajen sa. Nää.**

Saara: Och sen papegojan säger, var är den andra guld.

L: **Och sen papegojan säger, var är den andra guld.** Mm.

Saara: Och sen var sagan slut.

L: Och sen var sagan slut. Det var en bra saga Saara. Tack ska du ha.

Två av barnen klarar av att skapa sammanhang i sin historia med konnektorn *sen* utan att bryta mot regeln om omvänd ordföljd i huvudsatser, nämligen Anita och Erkki.

(254) Anita: Äääää.... att... sjörövarna... har hitta' guld.

L: Sjørövarna har hitta' guld...

Anita: **Och sen tar de den gulden.**

L: Sen tar de guld.

Anita: **Och sen går de i sjörövar... kaupunkiin.**

L: Sjørövar... st...

Anita: Stan.

L: Sen går de i sjörövarstan.

Anita: **Och sen går/sen de går och äta.**

L: **Och sen går de...**

Anita: och äta. Och sen... Mmmmm... Sitt' ne näyttää toisilleen aarteen.

Läraren viskar.

Anita: **Och sen visar de skatten.**

L: Åt vem visar de?

Anita: Aaaa...

L: Och sen visar de skatten...

Anita: Andra sjörövarna.

L: Åt andra...

Anita: Sjørövarna.

L: Sjøröv/sjørövar-na.

Anita: Sen är den slut.

L: Sen är den slut. Det var en bra liten saga. Tack ska du ha Anita. Du får också gå ner när du är färdig.

Anitas berättelse framgår av exempel 254. När Anita kommer in på fel spår och ändrar från *och sen går* till *sen de går* för läraren henne snabbt tillbaka till korrekt ordföljd.

(255) Erkki: Erkki hittar skatten.

L: Var hittar du skatten?

Erkki: På skogen.

L: I eller på skogen?

Erkki: På.

Läraren skriver.

L: Erkki går och söka skatten. Erkki hittar skatten på skogen.

Erkki: **Sen börjar det regna.** Sen...

L: börjar det regna.

Erkki: Guld

L: Sen bör/

Erkki: Guld

L: Sen bö/

Erkki:/klimpar.

L: Sen börjar det regna guldklimpar. Och vad gör du då? /... / Vad gör du när det börjar regna guldklimpar?

Erkki funderar länge.

L: Gör du nånting med guldklimparna också. Eller räcker det med skatten?

Erkki: Den är... slut.

L: Och så är det slut. Sen börjar det regna guldklimpar.

Erkki: **Sen är den slut.**

L: Sen är den slut. Bra. Det blev en liten saga av det. Tack ska du ha.

Utmärkande för Erkkis berättelse är att han håller fast vid den röda tråden och lyckas formulera hela den förmodligen på förhand uttänkta meningen *Sen börjar det regna guldklimpar* trots att lärarens omtagningar kan ha haft en störande inverkan. Det är också troligt att Erkki inte tänkt ut någon fortsättning eftersom han förbiser lärarens uppmuntrande *Och vad gör du då?* Också Maria berättar sin historia helt utan ordföljdsfel men med användande av konnektorn *så*. Likaså klarar Irma av sin berättelse i det närmaste utan ordföljdsfel (ex. 223).

f) icke-idiomatiska uttryck

När Ossi berättar om vad han skall rita använder han verbfrasen *jaga guld*. På svenska finns ett idiomatiskt uttryck *leta guld* men det används främst i betydelsen 'gräva guld' eller 'söka efter skatter' och förknippas inte med sjörövare. Frasen *jaga guld* blir alltså Ossis personliga sätt att uttrycka att sjörövarna är på jakt efter skatter.

(256) L: Nåja, Ossi. Ska du rita en ny bild eller nånting som var i går?

Ossi skrapar sig i huvudet. Läraren sitter tyst och väntar.

Ossi: Ny.

L: En ny bild. Och vad sku det kunna vara?

Ossi rycker på axlarna.

L: Nånting om nå' sjörövare. /... / Som man kan berätta en saga om. /... / Vad brukar sjörövare göra?

Ossi: **Jaga guld.**

L: De jagar guld. Ja! Guldklimpar, ja. Är det du som ska hitta guldklimparna? Eller är det sjörövarna?

Läraren godkänner Ossis fras *jaga guld*, vilket är motiverat ur pedagogisk synvinkel. Ossi har kommit igång med berättandet och visar prov på kreativitet. Att barnen eventuellt får ta emot *jaga guld* som input får ursäktas med att en felaktig inläring av ett enstaka uttryck knappast får skadliga återverkningar på barnens andraspråksutveckling för övrigt.

(257) L: Du har ju kommi' ganska långt, Kalle.

Harri: Jag har också.

L: **Du har också, ja.**

I exempel 257 upprepar läraren Harris uttryckssätt med perspektivbyte. Mera idiomatisk respons hade varit *Det har du också, ja*. I det här fallet är dock lärarens agerande förståeligt eftersom Harri spontant kommer med sitt inlägg på svenska och perspektivbytet eventuellt skulle göra det idiomatiska uttryckssättet något svåruppfattat.

(258) L: Vad gör du då?

Kalle: Sitt/Jag simmar.

L: Jag simmar. Var simmar du?

Kalle: I vattnet.

L: Simmar i vattnet. Och vart?

Kalle: Till en land.

L: **Till en land.**

Kalle: Sen jag går hem.

L: Sen jag går hem.

Ett gränsfall för vad som kan vara acceptabelt att upprepa finns i exempel 258 där läraren upprepar Kalles yttrande *till en land*. Det korrekta uttryckssättet är självfallet *i land*. Att läraren inte korrigerar kan igen försvaras ur pedagogisk synvinkel. Kalle har denna gång klarat av frasen *i vattnet* som han tidigare haft problem med. Dessutom visar hans val av prepositionen *till* i yttrandet *till en land* om att han är medveten om hur man kan uttrycka riktning. Hans val av ordet *land* tyder också på att han har aningar om det rätta uttryckssättet men inte kommer ihåg det exakt. Att läraren upprepar fel ordföljd i sista repliken är däremot en åtgärd som kan ifrågasättas.

8.2.4 Läraren går vidare i dialogen

En annan tydlig efter-strategi under den inledande diskussionen samt den efterföljande bilduppgiften är att läraren går vidare i dialogen. Mitt material visar smidig replikväxling är betydligt vanligare än i de tidigare inspelningarna. De flesta replikväxlingar där samtalet löper av sig självt är sådana där barnen får ge korta svar, i huvudsak *ja* eller *nej*, men det förekommer också längre yttranden.

(259) L: Maria! Har du bestämt dig?

Maria: Ja-a.

L: Vad ska du laga? En ny bild eller nånting som hände i går?

Maria: En ny bild.

L: En ny bild. Och vad ska det vara med på den bilden?

Maria: Jag har inte fundera'.

L: Va?

Maria: Jag har inte fundera'.

L: Du har inte funderat ännu. Vill du bli här på mattan och fundera ännu eller...?

Maria: Jag går.

L: Du går och börjar. Jaha. Okej. Här får du.

8.3 Referensramar

Den episod i inspelningen som bäst visar vad barnen under sin sista månad i språkbadsdaghemmet klarar av att föra samtal om är presentationen av uppgiften. Jag återger ett längre avsnitt ur den inledande diskussionen, eftersom exemplen också visar hur barnen nu kan ta emot större informationsmängder och följa lärarens tankegångar. Lärarens öppning här får också tjäna som exempel på det Gage och Berliner (1998: 479 med hänvisning till Bellack m.fl. 1966) kallar strukturering ("teacher structuring"), dvs. där läraren presenterar ämnet eller problemet för eleverna och sålunda drar till sig deras uppmärksamhet.

(263) L: Och så tänkte vi att eftersom vi alla, nästan... alla, har varit igår på den där sjörövarutfärden, så då får ni välja mellan två saker. Den ena är att ni /.../(visar fram ett papper med färdigt ritad ram) ritar. Inom den här bilden. Ritar nånting från igår. Det är ett. Man ritar och berättar nånting som hände i går. Den andra möjligheten är att du ritar någon annan sjörövarbild. Som inte har med vår sjörövarutfärd och göra. Utan det kan vara nånting annat, Kalle, som handlar om sjörövare. För du som int' var med igår så kanske har lättare att rita en bild av nån sjörövare, nån annan bild. Så det får man välja. Fundera en stund nu att vill du rita nånting som hände i går. Eller. Vill du hitta på nånting helt annat och rita en annan sjörövarbild.

L: Anita. Jag tror nog det är meningen att du ska titta hitåt.

L: Mm. Fundera en stund. Vilket tycker du sku vara bättre att rita.

Barn: Må tie'än jo.

L: Vänta! Nånting som ha/hände igår. Eller en alldeles ny sjörövarbild?

Det som är nytt i rituppgiften är att läraren framlägger två alternativ, helt med språkliga medel. Det första alternativet är att barnen väljer något som de har upplevt dagen innan under sjörövarutfärden och gör upplevelsen till motiv för teckningen och tema i sagan. Uppgiften blir då att rita "nånting som hände igår". Barnen skall alltså själva avgränsa en helhet, en handling eller händelse, som de beskriver i ord och bild. Det andra alternativet är att de ritar "en annan sjörövarbild". I det fallet skall barnen alltså använda sin egen fantasi, sina visuella minnesbilder och de språkliga uttryck de kommer ihåg från andra inslag i sjörövar temat. Också i detta fall förväntas de kunna väva in en handling i berättelsen. Dialogen i exempel 264 är en direkt fortsättning på 263.

(264) L: Och här är det ju tomt (visar på pappret). Vad tror ni att det ska hända här?

Irma: Skriva.

L: Mm. För Tiina vet ju inte vad som händer på er bild. Om int' vi skriver nånting. Och vi tänkte att det sku bli som en liten, liten saga. Riktigt kort saga. Att vi ritar en bild. Och så berättar vi en saga till. Och då blir det nånting som Tiina kan läsa därhemma.

Erkki: Osaak'se lukea?

L: Jag tror att hennes mamma och pappa i alla fall kan hjälpa. (Erkki fnissar till.) För om vi bara skickar en bild så tycker hon säkert att "Ja, titta vad de har ritat fint". Men hon vet ingenting vad som händer på bilden, men om vi skriver text. Då vet hon.

L: Är det nån som redan har bestämt sig för vad/vad du ska göra? (Flera barn räcker upp handen.)

Av exemplet framgår hur läraren motiverar barnen att hitta på en text till berättelsen genom att måla upp en scen av hur det kommer att gå om Tiina får teckningar utan text. I det fallet utnyttjar hon barnens förmåga att föreställa sig Tiina i den situationen. Barnen känner Tiina från förut och kan eventuellt också identifiera sig med henne vilket Erkkis fråga om hon kan läsa *Osaak'se lukea?* visar.

Hela den språkliga uppgiften bygger på att barnen individuellt berättar om något de upplevt dagen innan eller skapar en berättelse utgående från sin egen fantasi. Läraren har också tidigare hänvisat till barnens upplevelser men inte bett dem bygga upp hela berättelsen kring dem. Likaså har hon hänvisat till fiktiva historier som barnen hittat på tillsammans, men nu förväntas barnen individuellt både kunna ge ord åt ett händelseförlopp och dessutom illustrera det. Att ramarna för själva uppgiften ställer högre krav på barnen än de jämförbara Vasa-bild och Rymdsaga är tydligt. Att läraren kan ha högre förväntningar på barnens prestationer i det här skedet hör naturligtvis också samman med att barnen blivit äldre och att deras kognitiva utveckling gått framåt. Det är dock tydligt att läraren fortfarande har en tendens att undervärdera barnens kapacitet i det avseendet att hon försöker rätta sin pronomenanvändning efter det hon tror är logiskt ur barnens synvinkel.

8.4 Diskussion

Inspelningen Sjörovarsaga skiljer sig från de övriga såtillvida att barnen berättar en längre saga som de hittar på var och en för sig. Barnen har uppenbart en känsla för att deras berättelse måste följa en röd tråd och de berättar samtliga en historia där handlingen går framåt i kronologisk ordning. Barnens sagor varierar naturligt nog i fråga om längd och innehåll. Likaså är det märkbart att vissa barn behöver mera uppmuntran och hjälp från läraren än andra. Några av barnen berättar sina sagor i princip utan hjälp medan andra förhandlar fram sina i samarbete med läraren. Berättandet överlag visar att barnen kan använda språket i s.k. representativ funktion (Halliday 1973).

Sagoberättandet kan mycket väl illustrera hur man på daghemsnivå kan tillämpa teorierna om "pushed output". Lärarens förfarande kan förliknas vid det som Allen m.fl. (1990) efterlyser när de diskuterar effektiva metoder att få eleverna att använda andraspråket på ett sätt som gynnar inläringen. Det Allen m.fl. vill se mera av är noggrant planerade

tillfällen där eleverna under lärarens ledning kan använda andraspråket i praktiken och få möjlighet att producera begriplig output. De slår fast att det behövs ett medvetet reflekterande över förhållandet mellan form och betydelse när eleverna använder andraspråket för att uttrycka det de vill säga så exakt som möjligt. De anser emellertid också att eleverna har rätt att förvänta sig hjälp av läraren när de kämpar för att formulera sina tankar. De åsikter som framförs av dessa forskare gäller visserligen skolvärlden och situationer där barnen arbetar i grupp tillsammans kring en uppgift där huvudmålet är faktainläring. Grupparbete i den meningen förekommer inte på daghemsnivå men idén om produktion av begriplig output under lärarens ledning kan överföras också dit. Lärarens agerande i sammanhanget kan i sin tur representera det stöd från omgivningen som går under benämningen "scaffolding", dvs. läraren ställer frågor, börjar på meningar, tolkar barnens försök m.m. så att barnen skall kunna formulera sina tankar och idéer i ord på ett sätt som de eventuellt inte skulle kunna göra ensamma.

Sagoberättandet som sådant torde alltså mycket väl kunna användas i språkbad på daghemsnivå för att stimulera barnen att formulera sig på andraspråket. Det som däremot inte fungerar väl i den analyserade situationen är den feedback som barnen får på sina formuleringar. Läraren i min undersökning är influerad av principerna för sagotering och upprepar följaktligen många av barnens konstruktioner även om de innehåller direkta felaktigheter.

Bland andraspråksforskare har inställningen varierat i fråga om huruvida lärarna borde rätta de fel eleverna gör. Forskare som förespråkar inläring via kommunikation har ansett att fel är en värdefull del av inlärningsprocessen, medan andra som tror på effekten av korrigerande och tillrättalägganden varnar för tidig fossilisering av fel (se diskussion i Lightbown & Spada 1999: 118–119). Oberoende av vilken inställning man har till felkorrigering generellt måste man vara beredd att kritiskt granska de nackdelar som upprepningen av barnens felaktiga konstruktioner medför för språkinläringen. Att en lärare utsäger konstruktioner som klart avviker från svenskans regelsystem och från det språk han eller hon själv använder i all annan kommunikation är en åtgärd som är av en helt annan karaktär än att läraren låter bli att rätta. Att tala emot upprepning av de fel barnen gör är inte heller samma sak som att tala för att felen självklart skall rättas.

Min analys av materialet visar att barnen befinner sig i ett skede då de fortsättningsvis testar hypoteser om t.ex. substantivens användning och böjning. Det mest iakttagbara är att de producerar substantivfraser i "dubbel" bestämd form av typen *de sjörövarna*.

Självfallet får barnen inte tillräckligt tydlig respons på sina antaganden om läraren upprepar felaktiga former. I det här skedet kan barnen ännu inte själva avgöra vad som är fel och vad som är rätt. Barnen borde därför få lita på att det som läraren säger följer normerna för samtalsspråk och kan användas som modell för deras egen andraspråksproduktion.

Det barnens testande av hypoteser vittnar om är hur barnen undan för undan blir uppmärksamma på enskilda formella drag i det språk de håller på att lära sig (se kapitel 7). Man kan alltså säga att barnen noterar formella aspekter av språket, något som är ett mål i sig inom språkbadsundervisningen (jfr Lightbown & Spada 1999: 131). Det är följaktligen viktigt att läraren är uppmärksam på vilka nya inslag som dyker upp i barnens språk, allt för att gynna den naturliga inläringen (jfr Lindberg 1996: 64). Det är också självklart att lärarens feedback i det skedet inte i något sammanhang borde få innehålla konstruktioner som står i strid med de regler barnen håller på att få grepp om.

Att läraren upprepar de fel barnen gör torde vara speciellt förkastligt i fråga om ordföljden. En av orsakerna till att språkbads lärare måste fästa särskild uppmärksamhet vid ordföljden är att en god behärskning av ordföljden behövs i alla sammanhang, dvs. i alla yttranden som består av mer än ett ord. En annan viktig orsak är att svenskans ordföljd i vissa avseenden avviker från finskans. Så har läraren skäl att vara uppmärksam bl.a. på huvudsatser med en annan satsdel än subjektet i fundamentet, vilka kräver omvänd ordföljd, dvs. verbet före subjektet. Vid andraspråksinläring överlag har barn tendens att föredra rak ordföljd, dvs. subjekt-verb-objekt (Erwin Tripp 1974 via Allwood m.fl. 1986: 157). Det finns också goda chanser att ordföljden småningom automatiseras om barnen alltid får korrekt input (jfr Ellis 1997). Att läraren ger barnen felaktig input fördröjer däremot denna process.

Att läraren i min undersökning ändå av olika skäl ibland upprepar en enstaka felanvänd preposition eller någon icke helt idiomatisk formulering i stil med *jaga guld* är acceptabelt, eftersom felen då inte nödvändigtvis behöver överföras till andra sammanhang och upprepningen följaktligen inte har desto större negativa effekter på språktillägnet i stort.

Ifall en språkbads lärare vill upprepa det barnen säger blir det svårt att avgöra var gränsen går mellan det som kan betraktas som rätt och kan upprepas och det som borde betraktas som det motsatta (jfr *till en land* i stället för *i land*). En gyllene regel torde dock vara att

läraren aldrig upprepar fel ordföljd utan i stället korrigerar så långt det är möjligt, att läraren undviker att upprepa felaktiga substantivfraser (species, genus, bestämningar) och prepositionsfraser samt rättar i mån av möjlighet. Att barnen ibland uttrycker sig grammatikaliskt korrekt men t.ex. med ord och uttryck som inte är exakt desamma som en målspråkstalare skulle använda är däremot sådant som får betraktas som oundvikligt. Det viktiga är att språkbadsläraren inser att behovet av korrigerande och tillrättaläggande är större i fråga om ofta återkommande ord, fenomen och företeelser än i fråga om enstaka uttryck eller böjningsformer som dyker upp i ett isolerat sammanhang.

Att språkbadslärare ibland låter felaktiga uttryck passera, bl.a. för att hänsyn till individen och situationen kräver det, ger naturligtvis också diffusa signaler men måste betraktas som en harmlös strategi i jämförelse med att upprepa barnens fel. I det här sammanhanget måste man också ta hänsyn till att läraren försöker upprätthålla ett naturligt samtal på andraspråket och eventuellt försöker korrigera så litet som möjligt för att inte störa den pågående kommunikationen (jfr Lindberg 1996: 87).

Något som också framgår av min analys är att det finns risk för att vissa uttryckssätt överanvänds, närmast verbet *gå* i bemärkelsen 'förflytta sig'. I många fall kan användningen vara en kommunikationsstrategi, dvs. barnen använder *gå* när de inte kommer på något verb som mera exakt uttrycker vad de vill säga, i andra fall kan man spåra inflytande från förstaspråket, dvs. från finskans *mennä*. I språkbadsgrupperna är risken stor att läraren gradvis vänjer sig vid att barnen har en förkärlek för *gå*, vilket gör att han eller hon inte längre störs av överanvändningen. Det här kan i sin tur medföra att läraren upprepar barnens yttranden utan att närmare reflektera över att verbet är inexakt eller direkt fel i sammanhanget. Här har dock läraren en chans att tidigt gripa in och motarbeta att felanvändningen fossiliseras och samtidigt förebygga att barnen stöter på onödiga problem längre fram.

9. SLUTDISKUSSION

En av de grundläggande didaktiska principerna i språkbud är att barnen uppmuntras till användning av andraspråket. Samtidigt räknar man med att alla barn utvecklas i sin egen takt och att den tidpunkt när barnen börjar använda andraspråket varierar från individ till individ.

I en språkbudsgrupp på daghem är verksamheten planerad och omgivningen tillrättalagd för att ge barnen bästa möjliga stimulans för andraspråkstillägnande. Man kan också förmoda att det finns barn som klarar av att dra maximal nytta av bl.a. den kollektiva input som läraren erbjuder och som dessutom spontant vågar ta de risker som andraspråksinlärare måste ta för att komma igång med användningen av det nya språket. Det är därför möjligt att vissa barn förvärvar både receptiva och produktiva färdigheter i andraspråket genom att helt enkelt vistas i språkbudsmiljön och delta i verksamheten. Inte desto mindre måste man räkna med att det i varje språkbudsgrupp finns stor individuell variation och att det finns barn som behöver få personligt anpassad stimulans och bli hjälpta på traven för att de ska komma igång med andraspråksanvändningen.

I min studie av interaktionen mellan lärare och barn under en undervisningssituation i språkbudsdaghemmet har jag fokuserat de episoder i samtalet där barnen yttrar sig på andraspråket. Med utgångspunkt i vad tidigare studier av språkbud i svenska visat om barnens andraspråksanvändning i daghemmen antog jag att produktionen skulle ha kommit igång i början av vårterminen första året. Inspelningen Vinterord i februari 1997 visade att mina antaganden var riktiga, eftersom upp till 32,6 % av barnens yttranden gjordes på svenska. Visserligen måste jag beakta att yttrandena på svenska är kortare än yttrandena på finska, men det faktiska antalet om 132 yttranden under 65 minuter visar dock på en iakttagbar benägenhet hos barnen att använda svenska.

Jag antog också att det skulle framgå en tydlig skillnad i fråga om barnens användning av svenska mellan det första inspelningstillfället i februari 1997 och det sista i maj 1998. Också detta antagande visade sig vara riktigt, eftersom andelen yttranden på andraspråket hade stigit från 32,6 % i inspelningen Vinterord i februari 1997 till 70,5 % i inspelningen Sjörovarsaga i maj 1998. I inspelningarna Sagan om Lilla Anna och Vasa-bild visade andelen yttranden på svenska en jämnt uppåtgående tendens (från 32,6 % till 43,8 % och 45,5 %). I inspelningen Ryndsaga skedde plötsligt en tillbakagång (till 27,6 %) varefter trenden åter vände.

Ett av målen med min studie var att kartlägga om man i de episoder av samtalet där barnen använder svenska kan anse att yttrandena är framkallade av föregående strategier från läraren. En fingervisning om dynamiken i dialogen ger klassificeringen av yttrandena enligt deras initiativ- och responsegenskaper. Analysen visade att barnens yttranden i samtliga inspelningar till mer än hälften utgjordes av respons. Barnens repliker utgjorde följaktligen yttranden som knöt an till något samtalspartnern sagt just innan. Speciellt tydligt var det här i fråga om barnens yttranden på svenska. Av barnens yttranden på finska utgjordes i genomsnitt 51,2 % av respons medan motsvarande andel för yttrandena på svenska var 73,3 %. Yttrandenas beroende av samtalspartnerns, i detta fall lärarens, responsframkallande åtgärder var således betydligt större när barnen använde svenska.

Också den kvalitativa analysen av inspelningarna visade att barnens användning av svenska var starkt knuten till olika föregående kommunikativa åtgärder från läraren. Detta framgick bl.a. av att många av barnens yttranden på svenska föregicks av olika typer av frågor. Detta konstaterande måste dock göras mot den bakgrunden att även replikerna i samtal för övrigt på ett naturligt sätt är knutna till varandra och att många åtgärder som jag har benämnt lärarstrategier också förekommer i samtal utanför andraspråksinläring.

Trots att tidigare studier av samtalet i andraspråksklassrum visat att det är läraren som styr samtalet förväntade jag mig emellertid också att barnens benägenhet att ta initiativ på andraspråket skulle öka. Analysen visade att andelen initiativ steg från 16,7 % i Vinterord till 37,8 % i Sjörovarsaga även om ökningen inte heller här följde någon jämnt stigande kurva (Sagan om Lilla Anna 10,7 %, Vasa-bild 12,6 %, Rymdsaga 27,6 %). Att initiativen ökade visar att andraspråksanvändningen blir mindre beroende av lärarens framkallande strategier och detta tolkar jag med hänvisning till Allen m.fl. (1990) som ett tecken på att andraspråkstillägnet gått framåt.

Intressant är i synnerhet inspelningen Rymdsaga där andelen yttranden på svenska visade en nedåtgående tendens medan initiativen på svenska både absolut och procentuellt sett ökade. Smågruppsarbetet Rymdsaga hade i någon mån en annan uppläggnings än de övriga såtillvida att det inte innehöll någon individuell språklig uppgift. Således fanns det inte heller någon episod under inspelningen där barnen individuellt förhandlade fram en text i samarbete med läraren. I de övriga inspelningarna var det i synnerhet den episod där barnen gav förklaringar till sina bilder eller producerade längre berättelser som

framkallade användning av svenska. Det är tydligt att avsaknaden av den individuella språkliga uppgiften är en av orsakerna till att barnens benägenhet att använda svenska till synes hade gått bakåt. När läraren inte systematiskt förhandlade fram svenska blev barnens yttranden på svenska också iakttagbart färre.

I fråga om andelen yttranden dominerade läraren dialogen vid samtliga inspelningstillfällen utom Vasa-bild. Om man beaktar att lärarens yttranden är märkbart längre än barnens kan man konstatera att läraren upptog mer än hälften av talrummet vid alla inspelningstillfällen. Detta var dock också att förvänta eftersom tidigare studier av lärares språkanvändning i klass visat på samma tendens. Att läraren ger barnen mera talrum medför dock inte automatiskt att barnen använder andraspråket mer vilket inspelningen Rymdsaga visade.

I fråga om kvaliteten på barnens yttranden kunde jag konstatera att alla kategorier som Vesterbacka (1991) nämner i sin undersökning fanns representerade i mitt material. Det framgick dock tydligt att yttranden som innehöll kodväxling inte var speciellt vanliga. Däremot stod det klart att det var samma personer som hade benägenhet att kodväxla, vilket stöder påståendena om att personligheten har betydelse för hur lätt barnen går in för kodväxling. En typ av andraspråksproduktion som tillkom i mitt material var de yttranden som ingick i de texter som barnen producerade enskilt eller i samarbete med läraren. En skillnad mot Vesterbackas undersökning var också den stora förekomsten av *ja-* och *nej-*svar och andra ettordsyttanden. I fråga om det sistnämnda torde skillnaden bero på de olika metoderna för materialinsamling. Det var dock tydligt att den genomsnittliga längden på barnens yttranden på andraspråket ökade från den första inspelningen (1,67 ord) till den sista (2,28 ord). Yttrandenas komplexitet ökade också, dels som en naturlig följd av att yttrandena blev längre, dvs. innehöll fler än ett ord, dels som en följd av att barnen undan för undan tillägnade sig vissa mönster för meningsbyggnad. Denna förmåga att bilda meningar på andraspråket gjorde att barnen i inspelningen Sjörovarsaga med varierande grad av hjälp från läraren kunde skapa en berättelse och beskriva ett händelseförlopp.

Tidigare forskning har visat att lärare liksom målspråkstalare överlag anpassar interaktionen mellan sig och inläraren så att inläraren skall kunna delta i samtal. Ett av mina mål var att undersöka hurdana kommunikativa åtgärder från lärarens sida som således hade föregått de yttranden där barnen uttryckligen deltar i samtal på andraspråket. Om de kommunikativa åtgärder som jag valt att kalla lärarens före-strategier kunde jag

iaktta följande i fråga om deras kvalitet, förekomst och effektivitet ur didaktisk synvinkel samt typ av respons som de framkallar.

Såväl nexusfrågor, X-frågor som alternativfrågor förekom i alla inspelningar. Nexusfrågorna visade sig vara enkla såtillvida att de kunde besvaras med *ja* och *nej*. Nexusfrågorna har således en viktig funktion under den första tiden eftersom läraren kan ge barnen möjlighet att delta i kommunikation på andraspråket. I längden befrämjar dock inte nexusfrågorna en mångsidig andraspråksanvändning och det var tydligt att läraren undvek nexusfrågor mer och mer.

X-frågorna ändrade i fråga om innehåll. I början ställde läraren frågor med frågeorden *vad* och *vem*. Småningom tillkom andra frågeord som *vilken*, *vad för en*, *var*, *vart*, *hur* och *varför*. Frågans struktur hade till synes föga inverkan på barnens förmåga att uppfatta innehållet. Frågan *Vad var det nu du skulle rita?* föreföll lika lätt att förstå som *Vad ska du rita?* Däremot hade barnen svårigheter med prepositionsfraser som *med vad*. Det blev också tydligt att läraren via t.ex. *vad*-frågor med verbet *göra* i olika tidsformer kunde ge barnen möjlighet att aktivt använda olika tempusformer.

Alternativfrågor framkallade i regel respons på andraspråket eftersom de erbjöd en färdig svarsmodell. Det visade sig att alternativfrågorna ändrade med tiden så att de erbjudna alternativen blev mera komplexa och mindre symmetriska. En iögonenfallande men effektiv strategi som läraren tillämpade enbart i den sista inspelningen var att hon ställde alternativfrågor om språkets form. Lärarens strategi här kan jämföras med det som Lyster (1998) benämner förhandling om form och som han betecknar som effektiv feedback. Alternativfrågor om form (8.1.1.3) kan mycket väl tillämpas i språkbud på daghemsnivå sedan barnens förmåga att urskilja enskilda element i andraspråket utvecklats tillräckligt långt.

Överlag kunde man märka att läraren ställde sina frågor så att barnen skulle ha en chans att klara av dem. Det är att förmoda att läraren inte hinner med någon medveten planering under samtalets gång men att hon med åren utvecklat en färdighet i att automatiskt hitta en frågestrategi som är på rätt nivå i fråga om svårighet. Det här är en förmåga hos erfarna lärare som också andra forskare kunnat iaktta (jfr 2.2.1). Det var också tydligt att det agerande jag kallat förhandlingstrappa, dvs. att läraren gick från svårare strategier till lättare, var mycket avsiktligt genomfört. Eftersom språkbud bygger på autentisk interaktion hade frågorna i regel ett kommunikativt värde och de var budskaps-

orienterade. Det fanns dock frågor som endast till synes hade de egenskaperna men i själva verket var ställda för att locka barnen att använda svenska.

I vissa avseenden kan man spåra en viss övertydlighet i lärarens språkanvändning. Så försöker hon ännu under barnens sista månad i daghemmet rätta sin pronomenanvändning efter det hon tror är logiskt ur barnens synvinkel. Förmodligen har läraren funnit behov av att göra det här i det skede när barnen haft mycket begränsade kunskaper i svenska. Av analysen har dock framgått att barnen vänjer sig vid och lär sig förstå det språk som läraren använder, t.ex. frågekonstruktioner med emfas och frågor med partikeln *männe*. Att i längden gå in för en onaturlig pronomenanvändning är således inte befogat.

Eftersom läraren inte explicit ville be barnen använda svenska hade hon utvecklat ett signalsystem med vilket hon implicit gav uttryck för sina förväntningar i stället. Främst använde hon sig av markörer av typen *Vad sa' du?* och *Va?* Det verkade som om barnen med tiden lärt sig tolka lärarens signaler rätt och strategin torde lämpa sig väl för t.ex. vardagsfraser. För att ett dylikt signalsystem skall fungera är det dock viktigt att signalerna är entydiga.

Om läraren visar att hon förväntar sig att barnen skall använda svenska när de kan, utvecklar barnen en vana att säga enkla vardagliga fraser på svenska. Från den första inspelningen till den tredje övergick barnen från ett konsekvent användande av *Mull' on valmis* till ett lika konsekvent *Jag är färdig*. Samma utveckling torde vara möjlig i fråga om många andra frekventa uttryck. Också bl.a. Döpke (1994) påpekar att det krävs tydliga, målinriktade signaler från de vuxnas sida om att de förväntar sig att barnen skall använda det språk som de håller på att lära sig.

Det verkar alltså tydligt att många av barnens yttranden på svenska var framkallade av förgående strategier från lärarens sida. Lärarens verbala agerande har fått barnen att yttra sig på svenska i situationer där de eventuellt spontant skulle ha yttrat sig på finska. Det jag däremot naturligt nog inte kan ta ställning till är om lärarens före-strategier alltid varit de pedagogiskt sett lämpligaste i sammanhanget eller om andra förhållningssätt eventuellt skulle ha lett till bättre resultat. Något som jag inte heller kan avgöra med bestämdhet är om läraren verkligen tillämpat olika strategier medvetet eller om jag ibland tolkar in medvetet agerande där det inte finns något sådant. I det avseendet kan jag dock hänvisa till att erfarna lärare många gånger agerar på ett ur didaktisk synvinkel ändamålsenligt sätt också i situationer där de handlar helt spontant.

I fråga om efter-strategierna kunde jag konstatera att det vid samtliga inspelningstillfällen var vanligt att läraren upprepade det som barnen sagt på svenska. Upprepningen fungerade som förstärkning av det barnen sagt eller som utbyggnad av barnens yttranden. Samma funktion framhålls bl.a. av Lyster (1998). Fördelarna med denna upprepning måste emellertid ställas i relation till den kritik som framförts om att lärare också annars dominerar samtalen i klassrummen för mycket. Upprepning som efter-strategi torde dock kunna användas som feedback på att barnens språkanvändning varit korrekt, detta under förutsättning att den får ett bestämt signalvärde och genomförs konsekvent.

Ibland förekom det också att läraren signalerade till barnen att de själva skulle upprepa det som de sagt på svenska. Det här tolkade barnen i regel som att något var fel i det de sagt, vilket också var fallet ibland. Det hände således vid flera tillfällen att barnen själva korrigerade de fel de gjort och i sådana fall ledde signalerna om upprepning till ett önskvärt resultat. Något som däremot var förvirrande var att läraren ibland signalerade till barnen att upprepa även om yttrandet var helt korrekt. I och med det gav inte signalerna om upprepning tillräckligt tydlig indikation om vad barnen egentligen förväntades göra. Skulle de bara upprepa eller förväntades de ändra något?

Under de första analyserade inspelningarna gjorde läraren behövliga korrigeringar av barnens yttranden när detta var möjligt med hänsyn till individen och situationen. Vartefter barnens produktion blev mera omfattande och varierad blev det dock märkbart att lärarens feedback inte var tillräckligt tydlig och konsekvent. I synnerhet sagoteringen medförde stor inkonsekvens i fråga om korrigeringar och modifieringar. Ibland korrigerade läraren vid upprepningen och ibland inte. Det här innebar att barnen inte utgående från lärarens förhållningssätt kunde avgöra vad som var rätt och vad som var fel. I den form sagotering tillämpades i gruppen var en av grundtankarna att barnens yttranden skulle upprepas i den form barnen producerade dem. Det var ändå tydligt att läraren korrigerade vissa typer av fel, eller undvek att upprepa dem, förmodligen för att hon upplevde dem som alltför störande. Det här gällde t.ex. uttal, ordval, ordformer och ordböjning. Sagoteringen medförde emellertid också att läraren upprepade yttranden som innehöll direkta fel. Det här gällde oftast ordföljd men det fanns exempel också på substantivfraser.

Jag kan naturligtvis inte utgående från min analys ta ställning till om barnens utveckling för övrigt befrämjas av en metod som sagotering, men i en språkbadsgrupp måste läraren ha som princip att inte upprepa sådana konstruktioner som innehåller tydliga

bristfälligheter t.ex. fel ordföljd. Det att läraren upprepar ett felaktigt yttrande gör att barnet troligtvis drar den slutsatsen att yttrandet är helt korrekt. Det betyder också att det felaktiga yttrandet fungerar som input för de andra barnen. Här är det skäl att påpeka att allt läraren säger fungerar som input. Det är därför självklart att det som läraren säger, inom ramarna för vardagligt talspråk, borde vara av den kvaliteten att barnen kan använda det som modell för sin egen språkproduktion.

I fråga om behovet av att korrigera barnens yttranden är det viktigt att språkbadslärare lär sig uppfatta skillnaden mellan olika typer av fel och satsar på att åtgärda fel som får långtgående konsekvenser för kvaliteten på andraspråket överlag. I språkbad i svenska har läraren skäl att befrämja att bl.a. rätt ordföljd automatiseras. Av största vikt är därför att barnen får mycket god input och konsekvent handledning i fråga om ordföljden. Likaså måste läraren försiktigt motarbeta barnens tendenser att överanvända vissa ord och uttryck och i stället visa dem på möjligheter att variera och nyansera sitt språk. Som exempel kan nämnas verbet *gå* vilket barnen har en tendens att överanvända också i högre årskurser i skolan. Att läraren däremot låter ett enstaka ordvalsfel förbli onoterat har ringa inverkan på språktillägnet överlag.

Läraren i min studie går in för att tala om språket så litet som möjligt och strategin kan i första hand förefalla något överdriven. Analysen av materialet visade dock att det troligtvis är för att undvika kommentarer av typen *Sano suomeks'!* och eventuellt *Jag vill inte säga på svenska* som läraren kringgår allt tal om språket. Man får förmoda att också tendenser till dylika kommentarer kan sprida sig och att läraren vill undvika att hon hamnar i en situation där hon måste driva uppmaningar som gäller användningen av andraspråket till sin spets.

Om en språkbadslärare finner det lämpligt att i vissa fall tala om språket med barnen, behöver detta emellertid inte strida mot principen om att språket i språkbad främst skall vara ett medel genom vilket barnen tillägnar sig annan kunskap. Med tala om språket avser jag då t.ex. att läraren frågar *Hur skulle du säga på svenska?* hellre än att gång på gång via signaler försöka få fram förväntad respons. Det finns inte orsak att sätta likhetstecken mellan språkbad och regelrätt språkundervisning för att man vidkänns det faktum att barnen deltar i språkbad för att lära sig ett nytt språk. Att observera i min studie är att läraren trots att hon inte vill tala om språket ändå hela tiden arbetar målmedvetet för att barnen skall använda det. Så kan bl.a. det som jag har valt att kalla språklig uppgift under smågruppsarbetet i samtliga inspelningar utgöra ett exempel på hur

man på daghemsnivå kan tillämpa teorierna om ”pushed output”. Den språkliga uppgiften fyller den funktionen att den tänjer barnens kapacitet. I samarbete med läraren producerar barnen yttranden av en kvalitet som de inte skulle klara av ensamma.

För att språktillägnet skall bli effektivt krävs att barnen känner sig trygga och accepterade, dvs att det affektiva filtret är så lågt som möjligt. Mina sammanlagda observationer i gruppen visar att klimatet i gruppen är accepterande och uppmuntrande. Barnen blir bemötta som individer och förhållandet mellan lärare och barn präglas av tillit, förtroende och ömsesidig respekt. Att läraren för övrigt arbetar systematiskt och organiserat befrämjar inlärningsklimatet överlag. Gage och Berliner (1998) betonar vikten av att eleverna har en känsla av att undervisningen leder någonstans (”is going somewhere”). Observationerna ger en tydlig bild av att arbetet i gruppen är klart målinriktat. Vissa negativa företeelser som t.ex. de icke önskvärda effekterna av sagotering är eventuellt svåra att få grepp om i situationen här och nu men kommer bättre till synes i den nerskrivna versionen av samtalet.

Läraren i min undersökning ger i de analyserade inspelningarna sparsamt med explicit beröm till barnen för deras prestationer på andraspråket. Det finns undersökningar som visar att språkbadslärare överlag tror på den positiva effekten av beröm samtidigt som de är mycket återhållsamma med beröm till de barn de undervisar. Läraren kunde eventuellt sporra barnen till mer andraspråksanvändning genom att i högre grad än nu berömma dem när de använder svenska. På så sätt kan hon också dra nytta av gruppeffekten och barnens tendens att imitera varandra (jfr Gage och Berliner 1998). Som inlärare låter vi oss också påverkas av beröm som någon annan får, eftersom vi har möjlighet att leva oss in i den andras situation. Därför påverkas motivationen att göra fortsatta ansträngningar också av den förstärkning som andra får på sina prestationer. Speciellt de gånger som barnen tar egna initiativ till användning av svenska kunde beröm från läraren sporra också de andra barnen till ökad andraspråksanvändning.

Det råder också bland många lärare en uppfattning om att man inte skall berömma enskilda barn i en grupp om man inte kan ge samma beröm till alla. I språkbad torde denna inställning avspeglas i att man inte vågar berömma barnen för språkliga prestationer eftersom alla inte presterar lika bra. Trots att språkbad som undervisningsprogram finns till för alla, och barnen skall ges en chans att utveckla de resurser de har, kan man inte räkna med att språkbadet skall kunna rätta till de ”orättvisor” i form av olika begåvning och förutsättningar för språkinläring som normalt

existerar i en barngrupp. Liksom i alla andra undervisningsommanhang måste man hitta ett slags medelnivå där hela gruppen kan fungera tillsammans, men därutöver har varje barn rätt till positiv uppmärksamhet för sina prestationer, också de högpresterande barnen. Det viktiga är att hitta en balans så att språkutvecklingen befrämjas utan att den ställs i centrum. Samtidigt är det också skäl att konstatera att varje lärare har sin egen personlighet och sitt eget förhållningssätt till barnen samt att en grundläggande förutsättning för att läraren skall göra ett gott arbete är att han eller hon får arbeta på ett sätt som känns naturligt. Att läraren ibland t.ex. förbiser vissa berömvärda språkliga prestationer kan också tillskrivas det faktum att hon inte kan dela sin uppmärksamhet på alltför många barn samtidigt samt att praktiska och organisatoriska faktorer ibland för stunden måste gå före den språkliga stimulansen.

Jag vill avslutningsvis understryka att ett språkbadsdaghem med en pedagogiskt kunnig och språkligt sett medveten personal har möjlighet att erbjuda barnen en god miljö för andraspråkstillägnande. Eftersom daghem överlag har ett pedagogiskt genomtänkt och välplanerat program men inga egentliga krav på att barnen måste tillägna sig ett fastslaget mått av kunskaper och färdigheter kan barnen ta del av språklig träning under meningsfulla och utmanande men samtidigt avslappnade former. Detta innebär att barnen kan experimentera och pröva sig fram, göra upptäckter och testa hypoteser om andraspråket samtidigt som de får behövlig feedback av personalen. Något som också framgick tydligt av de senare inspelningarna var hur barnen noterat nya aspekter av andraspråket och aktivt försökte följa de regler de uppfattat. Det här gällde t.ex. svenskans genus, species, adjektivböjning, prepositioner och ordföljd.

Personalen i språkbadsdaghemmen har också goda möjligheter att satsa på språklig träning som ett naturligt inslag i alla former av verksamhet. Att barnens andraspråkstillägnande får en framskjuten ställning i daghemmen är också till fördel för barnen med tanke på deras skolgång.

SUMMARY

INTERACTION IN IMMERSION IN KINDERGARTEN. TEACHER STRATEGIES AND SECOND LANGUAGE PRODUCTION

In my study I have analysed how the teacher in a Swedish immersion kindergarten communicates and interacts with her Finnish-speaking pupils. The main purpose is to study how the teacher encourages and aids the children in their second language production. On analysing the discourse between teacher and children I have tried to identify interactional contexts in which the children use the second language. One of my aims is to find out how the children's production of the second language is connected with previous strategies on the part of the teacher. Another aim is to study what kind of feedback the children are given after using the second language.

I have made my observations in a kindergarten in the city of Vaasa/Vasa, where immersion was first introduced in Finland. My study is a case study, since I have observed one kindergarten teacher and one group of children. My research is based on classroom observations; it is longitudinal, descriptive and mainly qualitative. I have analysed my materials from a linguistic point of view combined with a didactic perspective.

The children I have observed were five years old on entering immersion. They were all monolingual Finnish-speaking children, and none of them had any command of Swedish when they were enrolled. The children attended immersion in kindergarten five days a week, four hours a day. The group was instructed by a kindergarten teacher and two assistants, who are all native speakers of Swedish with a good command of Finnish. The children were allowed to use their first language, but in accordance with the principle of "one person one language" the staff spoke only Swedish with the children from the very first day.

The kindergarten teacher is an experienced immersion teacher, who has contributed to teachers' guides and published several articles on language immersion. Before I started making my observations I conducted interviews with the teacher to get information about her view of immersion and her goals for the children's language outcomes. My aim was to find out what principles guide her work in the classrooms and to understand her underlying priorities. My assumption was that her personal ideas of immersion would be

reflected in every pedagogical move she made, also in limited contexts like the teaching situation I have studied.

In my observations I have concentrated on one selected classroom situation, which is referred to as "working in small groups". When working in small groups the big group of 26 children is divided into three small ones, all of which are instructed by a grown-up. One of the advantages of working in small groups is that all the children can get individual attention and assistance. I have observed the kindergarten teacher instructing a group of nine children. The activities can be described as typical of kindergarten. I have chosen to observe "working in small groups", because it is a recurrent and easily defined teaching situation. Though recurrent, it is not a daily routine like e.g. the morning circle and this means that the language use is not particularly ritualised.

I have videotaped "working in small groups" on five different occasions starting when the children had spent six months in immersion and one could expect some production in L2. The recorded activities lasted between 45 and 60 minutes, and they can be classified as activities planned to offer the children systematic linguistic training. All activities included (a) a short discussion initiated and structured by the teacher, (b) a drawing task and (c) an oral task (a language-developing task) based on the picture(s) drawn.

During the first sequence (a), the discussion was supposed to be on-task, and off-task disruptive behaviours were, though tolerated, not encouraged. During the second sequence (b), the children had plenty of time and many opportunities to initiate conversation with the teacher on any topic and to interact on an individual basis. During the third sequence (c), the children were asked to perform an oral task and implicitly expected to do so in the second language. In one of the situations the children dramatised a story from a story book. Since the characters in the book spoke Swedish, it was natural for the children to do the same.

To identify the interactional contexts where the children used the second language I started analysing my data by excerpting all utterances that the children made in the second language. The utterances in L2 varied in number between 130 and 150, showing a clear though not continuous increase from the first recording to the last. On the first few occasions the children's production of the second language in general consisted of one-word answers, mostly *yes* or *no*, but the complexity of the utterances grew noticeably from one time to another, as did the children's tendency to initiate discourse in L2.

After excerpting the children's utterances in L2 I focused on the teacher's linguistic behaviour. Firstly I observed what kind of utterance(s) preceded the children's use of L2. Secondly I observed what kind of response followed the use of L2. For the teacher's utterances which preceded the children's use of L2 I have used the term *pre-strategies* and for the utterances which followed the use of L2 the term *post-strategies*. I have presented the strategies one by one and also describe what effects the different strategies seemed to have on the quality of the children's production of the second language.

Pre-strategies

The pre-strategies could be divided into three main categories: (a) Questions (that were directly followed by L2 production); (b) Offering an answer and (c) Signals for a language switch (L1>L2). In the category of pre-strategies I have also included a fourth category, which is here referred to as (d) Unplanned triggering-off of L2.

As could be expected, the children's utterances in L2 were in many cases responses to questions asked by the teacher. I divided the questions on the basis of their linguistic form into three main subcategories: nexus-questions, X-questions and alternative questions.

The nexus-questions, e.g. *Does he cry?* or *Do you want the red crayon?*, could be answered by a simple *yes* or *no*, and consequently the use of the second language was often preceded by this type of question. These questions are important in the beginning, since they permit the children to take active part in a conversation in L2. However, a discourse with frequent interaction of this type can hardly extend the linguistic repertoire of the learner. My analysis also showed that the teacher tried to avoid nexus-questions as the children's command of the second language grew.

In X-questions X stands for the unknown and is represented by interrogatives like *what*, *who*, *when*, *why* and *how*. The first X-questions that were followed by an answer in Swedish were *what*- and *who*-questions that could be answered by one word, a noun or a verb. It is obvious that in Swedish the *what*-questions form a perfect basis for practising the use of different tenses of the verb. By asking questions in e.g. the past tense, the teacher elicited responses in the same tense. *Why*- and *how*-questions needed more complex answers, preferably a clause, and consequently they were followed by responses in L2 only in the later recordings.

Alternative questions are easy in the sense that they offer a model that the learner can imitate, and of all strategies they seem to be the most likely to elicit answers in the second language. These questions did not change in quantity but they grew continuously more difficult, starting from two or three grammatically symmetric alternatives like *Would you like to colour the flower yellow or red?* to more complex alternatives like *Would you like to draw the cover of the book or the last page?* As questions I have also regarded the strategy of “linguistic elements to complete”, i.e. the teacher pauses to allow the child to continue and complete a compound or a sentence. In general this strategy elicited the use of only one word.

The category “offering an answer” was divided into two subcategories: offering an incorrect answer and offering a correct answer. The strategy of offering an incorrect answer meant that the teacher tried to guide the child’s thoughts towards the correct answer, by mentioning e.g. an antonym or by making funny suggestions: *What tower did we visit yesterday? Was it the milktower?* The category offering the correct answer came into use when several other strategies had failed. Mostly the teacher asked a question and let the child answer *yes* or *no*: *What did we wear when we were skating? Was it a helmet?*

Sometimes the children used their first language though it was clear that they knew the words and were familiar with the sentence structure needed in L2. In many of these cases the teacher did not accept the use of L1. However, she never explicitly asked the children to use the second language. Instead she used different signals to show that an answer in L2 was expected. As signals I have categorised some verbal markers that followed an utterance in L1. Most verbal markers were pseudoquestions like *What?*, *What is that?* and *What did you say?* Gradually the children learned that these questions did not mean that the teacher did not hear or did not understand but functioned as requests to switch languages.

Occasionally, when the teacher was not satisfied with an answer in L1, she asked the same question time after time until the child answered in L2. The children by and by learned to interpret also this continuous questioning right and understand it as a signal for a language switch. Though the signals many times were interpreted right, the children sometimes seemed confused and in such cases one could presume that it would have been didactically preferable to ask the child explicitly: *Do you know how to say it in Swedish?*

It was also noticeable that the children's production of the second language in many cases was due to systematic "pushing" by the teacher. The teacher tried one strategy and if it failed she tried another until she found a way of interacting that gave the child the possibility of expressing his or her thoughts in L2. In some cases the teacher's final step was to offer the correct answer and the children confirmed or denied this with *yes* or *no*. This move from a demanding strategy to a less demanding I have called "steps of negotiation" or "strategy trying".

To the category of "unplanned triggering-off of L2" I have assigned the use of L2 that was triggered off by the teacher's utterance but not deliberately provoked by the teacher. In some of their second language production I could observe that the children imitated the teacher's utterance or some part of it spontaneously. To this category I have also assigned what I call linguistic reflection, i.e. that the children either commented on some feature of the second language or focused on some element of an utterance and "tasted" it. The most important observation was that the children very alertly reflected on the input they were offered and also discovered if the teacher e.g. pronounced a familiar word wrong.

Post-strategies

The teacher's post-strategies could also be divided into four main categories: (a) Non-corrective repetition; (b) Positive feedback; (b) Corrective feedback and modifications and (c) Continuation of the dialogue by the teacher.

My observations showed that in all the recordings the most favoured post-strategy was non-corrective repetition. When the children entered immersion and had no other means of expressing their thoughts than by using their first language, the teacher mostly repeated their utterances in the second language. This was needed to show the children how the message could be conveyed in the second language. When the children started using L2, the teacher in general went on repeating the children's utterances, either in identical or in somewhat expanded form. This repetition served to consolidate what the children had said and to further expand and develop their utterances. In many cases the repetition may have been meant as confirmation that the utterance was correct as regards meaning and form. Naturally this (somewhat routine-like) habit of repeating can be criticised from the point of view that teachers even without repeating students' utterances dominate the conversation in the classroom.

The positive feedback the children got after their use of the second language mostly consisted of minimal feedback like *OK*, *Yes*, *Mm* and sometimes of praise markers like *Good!* or *Well done!* The teacher had a somewhat cautious attitude towards spoken praise as reinforcement. This can be contrasted with the fact that many researchers consider positive feedback an effective strategy for promoting language acquisition.

As the children's proficiency in the second language increased, they started to produce longer utterances and simultaneously to produce them with less dependence on models offered by the teacher. Consequently, their utterances contained more phonological, lexical and syntactical errors. Since the teacher consistently repeated what the children said, I had a good opportunity to observe her way of treating these errors.

The teacher often corrected the children explicitly. This means that she provided the correct form, but she never indicated that something was wrong with markers like *No* or *You should say [x]*. If the utterance consisted of only one word that e.g. was mispronounced, she corrected the error by mentioning the correct form. The most often applied strategy for correction was what I call modification, i.e. reformulating the utterance slightly to eliminate the error. The strategy modification followed after e.g. lexical or syntactical errors. Mostly the modification focused on one word, for example the adding of a preposition. At least temporarily this way of correcting seemed to make some of the children notice their errors and use the right form soon after.

In the last recording the teacher also applied a new method of error correction that I have called "questions with alternatives of form". This type of feedback followed after the child had used e.g. an incorrect preposition. Then the teacher offered the incorrect preposition and the correct one as alternatives. *Did you hide on the woods or in the woods?* Sometimes these questions on form could be disguised as questions on meaning *Did you jump from the boat or on the boat?* This type of feedback mostly led to the choice of the right alternative.

Sometimes the teacher by signals, e.g. intonation, showed that she wanted the child to repeat a whole utterance or part of it in the second language. In general the child drew the conclusion that something needed to be changed in the utterance and reformulated parts of it. Occasionally the child interpreted the signal correctly and the reformulation led to error correction. However, the teacher sometimes gave the same signals though the

utterance was correct. This ambiguity caused obvious confusion, since the children could not be sure how to interpret the signals.

In general the teacher tried to avoid repeating erroneous utterances if she couldn't make the necessary corrections. This is a fact that hardly has to be pointed out since the repetition of one child's erroneous utterance serves as input for the peers. Furthermore the children must be able to trust that everything the teacher says can be used as a model for their own production.

In the last recorded situation, however, the teacher followed a method of story telling called story crafting (*sagotering*). The main idea in story crafting is that the children's own thoughts and ideas should be highlighted. Hence, the teacher writes down the children's utterances word by word and reads them out loud, though they may not conform to grammatical rules. In this last oral task the children individually made up a longer story. The teacher brought the plot forward by asking *What happens then...? And then...?* Since the children all created their own stories without models offered by the teacher, their utterances contained many grammatical errors. Following the principles of story crafting, the teacher repeated the children's utterances in the original form though they contained errors. This method of repeating the children's erroneous utterances in L2 is not didactically recommendable in immersion groups. Especially when the children are testing hypotheses of different aspects of language, e.g. species or word order, it is important that the teacher, though following the norms of spoken language, consistently offers them a correct input.

As regards correcting mistakes, the teachers must make a difference between different types of errors. Leaving an isolated word uncorrected or even repeating it causes little harm to the child's total second-language development. However, there are some aspects of the second language, in Swedish for instance word order, where the teacher must consistently offer correct models, to make the right ways of using the language automatic. Nevertheless, in error correction, one must always pay attention to every child's personality, his or her individual needs and capacity. Creating a supportive environment is the best way of encouraging the children to actively try out hypotheses about the language used and to develop the quality of their language.

The fourth category of feedback, i.e. the teacher going on with her turn in the dialogue, which in practice means no explicit feedback at all, seemed to be increasing towards the

end of the period observed. This is a natural development and this way of continuing the topic can also be used as confirmation that what the child has said is correct and does not need further attention.

Concluding remarks

My study showed that the children's production of L2 was closely related to previous verbal strategies on the part of the teacher. Much of the verbal acting that I have chosen to name teacher strategies, e.g. questions with alternatives, can be seen in many other discourse contexts. However, in my data they were applied more systematically in order to encourage and enable the children to respond in the second language.

The system of signals the teacher had developed to show the children that she wanted an answer in L2 instead of L1 seemed to work. However, an explicit request for an expression in L2 would have made the discourse situation clearer, more honest and easier to understand in many cases. The teacher constantly responded to the children's production of the second language, either by repeating, correcting explicitly, or modifying and slightly reformulating their utterances. However, the feedback was not systematic and the children could not always be sure how to interpret it. Giving feedback is a didactic field where there is room for improvement and a more systematic approach also in immersion in kindergarten.

The children's production of the second language developed both in quantity and quality. The children gradually noticed different aspects of the second language, e.g. the gender system or the function of prepositions, and also applied the linguistic knowledge in their own second language production. By giving different kinds of models for production, the teacher can help the children notice grammatical aspects of the language also in natural communication.

On the whole the discourse in the classroom situation studied could be classified as authentic interaction in the sense that the focus was on the activity and on topics that teachers and children in kindergartens generally talk about. The atmosphere was encouraging and tolerant, with a well-balanced element of output pushing.

LITTERATUR

- Adelswärd, V. (1990). "Afrikanerna blev tidigt uppättna" – om transkription och kontext i samtalsanalys. I: *Samtal och språkundervisning*. Linköping Studies in Arts and Science 60, 55–69. Eds U. Nettelbladt & G. Håkansson. Universitetet i Linköping.
- Ahrenberg, L. (1987). *Interrogative Structures of Swedish. Aspects of the Relation between Grammar and Speech Acts*. Reports from Uppsala University. Department of Linguistics no 15.
- Allen, P., M. Swain, B. Harley & J. Cummins (1990). Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. I: *The Development of Second Language Proficiency*, 57–81. Eds B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwood, J., M. Macdowall & S. Strömqvist (1986). *Barn, språkutveckling och flerspråkighet – en kritisk översikt*. Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics 6, Göteborg.
- Andersson, A-B. & K. Naucmér (1988). Minoritetsbarns andraspråkstillägnande i förskolan – en presentation av ett forskningsprojekt. *Första symposiet om Svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*, 23–34. Red. K. Hyltenstam & I. Lindberg. Stockholms Universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber.
- Arnau, J. (1994a). Teacher-Pupil Communication When Commencing Catalan Immersion Programs. I: *Evaluating European Immersion Programs, From Catalonia to Finland*, 47–76. Ed. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 185. Linguistics 27.
- Arnau, J. (1994b). Ovatko varhaiset kielikylpyohjelmat toisenlaisia ohjelmia? I: *Kahden kielen kautta monikielisyteen*, 13–31. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7.
- Arnberg, L. (1988). *Så blir barn tvåspråkiga. Vägledning och råd under förskoleåldern*. Helsingborg: Schmidts boktryckeri.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Artigal, J. M. (1992). The immersion teacher as territory maker. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*, 143–156. Ed. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2.

- Artigal, J. M. (1997). The Catalan immersion program, I: *Immersion Education: International Perspectives*, 133–150. Eds R. K. Johnson & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Axelsson, M. (1988). Helfraser och ramar – ett viktigt inslag på andraspråksinlärares väg mot ett kreativt regelsystem. I: *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym 1. Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*, 191–202. Red. K. Hyltenstam & I. Lindberg. Stockholms Universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd edition. Bilingual Education and Bilingualism 1. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Beatens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Second Edition. Multilingual Matters 1. Clevedon: Colourways Press Ltd.
- Bergqvist, K. (1984). *Samtal i skola och på daghem. Några aspekter på interaktion mellan lärare och barn*. Tema Kommunikation, arbetsrapport 1984:5. Linköping.
- Bergström, M. (2000). Konnektorer i språkbadslevers skriftliga berättelser. I: *Fackspråk och översättningsteori*, 62–75. Publikationer av Forskargruppen för översättningsteori och fackspråk vid Vasa universitet, Nr 26. Vasa: Vasa universitet, Humanistiska fakulteten.
- Björklund, S. (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia No 46. Språkvetenskap 8. Vaasan yliopisto.
- Björklund, S. (1997). Kielen oppiminen vaatii aikaa kielikylvyssäkin. I: *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*. Sanomalehtiyliopisto. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 14/1996.
- Björklund, S., M. Buss, M. Heikkinen, Ch. Laurén & H. Vesimäki (1996) *Språkbadslevers möte med närmiljön. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbad*. Kompendium 3. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Blanco-Iglesias, S., J. Broner & E. Tarone (1997). Observations of language use in Spanish immersion classroom interactions. I: *The Current State of Interlanguage*, 241–254. Eds L. Eubank, L. Selinker & M. Sharwood Smith. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bloom, L. & M. Lahey (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley.

- Brock, C. A. (1986). The effects of referential questions on ESL-classroom discourse. *Tesol Quarterly* 20, 47–59.
- Buss, M. (1997). *Könsskillnader i språkbadselevers andraspråk. Studier i ordförrådet. Opublicerad licentiatavhandling. Vasa universitet.*
- Buss, M. & Ch. Laurén (1995). *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe.* Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. Linguistics 30.
- Buss, M. & Ch. Laurén (1997a). Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajana. I: *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*, 7–15. Sanomalehtiyliopisto. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 14.
- Buss, M. & Ch. Laurén (1997b). Kielikylpyyn tarvitaan laaja verkosto. I: *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*, 17–25. Sanomalehtiyliopisto. Vaasan yliopiston täydennyskoulutus-keskuksen julkaisuja 14/1996.
- Buss, M. & K. Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99.* Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46.
- Butzkamm, W. & C. J. Dodson (1980). The teaching of communication: from theory to practice. *IRAL* XVIII, 289–309.
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. I: *Issues in Language Testing Research*. Ed. J.W. Oller. Rowley. Massachusetts: Newbury House.
- Canale, M. (1984). On some theoretical frameworks for language proficiency. I: *Language Proficiency and Academic Achievement*, 28–40. Ed. C. Rivera. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Chaudron, C. (1983). Foreigner talk in the classroom – An aid to learning. I: *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Eds H. W. Selinger & M. H. Long. Rowley. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters 6.

- Dietrich, R. (1990). Nouns and verbs in the learner's lexicon. I: *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*, 13–22. Ed. H. Dechert. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Döpke, S. (1992). *One Parent one Language: an Interactional Approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. I: *Input in Second Language Acquisition*, 69–84. Eds S. M. Gass & C. G. Madden. Rowley: Newbury House.
- Ellis, R. (1987). Contextual variability in second language acquisition and the relevancy of language teaching. I: *Second Language Acquisition in Context*, 179–194. Ed. R. Ellis. London: Prentice-Hall International.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell Oxford UK & Cambridge USA.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & C. Roberts (1987). Two approaches for investigating second language acquisition. I: *Second Language Acquisition in Context*, 3–29. Ed. R. Ellis. London: Prentice-Hall International.
- Eneskär, B. (1978). Om barns språk vid fyra och sex år. Longitudinell undersökning av vissa språkfärdigheter hos barn. Del II, studier av uttalet. *Pedagogisk-psykologiska problem*, 331. Lärarhögskolan. Malmö.
- Faerch, C. & G. Kasper (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning* 34: 1, 45–63.
- Ferguson, C. A. (1975). Towards a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics* 17, 1–14.
- Forsblom-Nyberg, Y. (1995). Samtal som transkription. I: *Folkmålsstudier* 36. *Meddelanden från Föreningen för nordisk filologi*. Helsingfors.
- Foster, S. H. (1990). *The Communicative Competence of Young Children: A Modular Approach*. London & New York: Longman.
- Gage, N. L. & D. C. Berliner (1998). *Educational Psychology*. Sixth edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. I: *Language Development: Language, Cognition and Culture*, 301–334. Ed. S. A. Kuczaj. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (1995a). *Metoder och material som stöder språkanvändningen i språkbud. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbud*. Kompendium 1. Vasa universitet, Fortbildningscentralen.
- Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (1995b). *Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbud*. Kompendium 2. Vasa universitet, Fortbildningscentralen.
- Granowsky, S. & W. J. Krossner (1970). Kindergarten teachers as models for children's speech. *The Journal of Experimental Education* 38: 4 (Summer), 23–28.
- Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. (1996) Utbildningsstyrelsen.
- Gustavsson, R. (1994). Comprehension and production of the immersion language: Test by using a puppet. I: *Evaluating European Immersion Programs, From Catalonia to Finland*, 194–204. Ed. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 185. Linguistics 27.
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Hamers, J. & M. Blanc (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies in SLA in French immersion: A classroom experiment. *Studies in Second Language Acquisition* 15/2, 245–259.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins & M. Swain (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. I: *Second Language Acquisition*. Ed. E. Hatch. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

- Hickey, T. (1998). Second language acquisition in Irish-medium playgroups: Evaluating early Irish immersion in Ireland. I: *Els programes d'immersió: una perspectiva Europea/ Immersion programmes: a European perspective*, 609–624. Eds J. Arnau & J. M. Artigal. Barcelona.
- Hovi, N. (1995). Emphasizing language use – Work in a Swedish immersion kindergarten. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition, From Canada to Europe*, 141–151. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. Linguistics 30.
- Håkansson, G. (1986). Quantitative studies of teacher talk. I: *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Ed. G. Kasper. Aarhus: Aarhus University Press.
- Håkansson, G. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Hällström, C. af & M. Reuter (2000). *Finlandssvensk ordbok*. Esbo: Schildts.
- Jespersen, O. (1924). *The Philosophy of Grammar*. London: George Allen & Unwin LTD.
- Johnson, R. K. & M. Swain (1997). Immersion education: A category within bilingual education. I: *Immersion Education: International Perspectives*, 1–16. Eds R.K. Johnson & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juvonen, P. (1988). *Den språkliga interaktionen under en språklektion*. Tema Kommunikation, arbetsrapport 1988:03. Linköpings universitet.
- Jørgensen, N. (1995). *Barnspråk och ungdomsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, L. (1999). *Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakäydissä*. STAKES. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 241.
- Kielikylpyopetuksen seurantatyöryhmä. Pöytäkirja 13.4.1993. Vaasa: Vaasan kaupunki.
- Kleifgen, J. A. (1985). Skilled variation in a kindergarten teacher's use of foreigner talk. I: *Input in Second Language Acquisition*, 59–68. Eds S. M. Gass & C. G. Madden. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Kotsinas U-B. (1982). *Svenska svårt. Några invandrares svenska talspråk. Ordförrådet*. MINS 10. Institutionen för nordiska språk. Stockholms universitet. Stockholm.

- Kotsinas, U-B. (1988). Våran dagis på Spånga. Om språket på ett invandrartätt daghem. *Första symposiet om Svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*, 105–116. Red. K. Hyltenstam & I. Lindberg. Stockholms Universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Krashen, S. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. I: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, 51–77. Ed. California Department of Education. Los Angeles: Dissemination and Assessment Center.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: Prentice-Hall International.
- Krashen, S & T. Terrell (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. New Jersey: Alemany Press.
- Lambert, W. E. & G. R. Tucker (1972) *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Laurén, Ch. (1992). Språkbadskolan i olika språkmiljöer. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*, 13–21. Ed. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2.
- Laurén, Ch. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.
- Laurén Ch. & M. Södergård (1999). Immersion auf Schwedisch und ihr Beginn in Kindertagestätten. *Primar, Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich* 3, 4–9. Goethe Institut.
- Laurén, U. (1991). Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. I: *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Legarreta, D. (1977). Language choice in bilingual classrooms. *Tesol Quarterly* 11: 1 (March).
- Lightbown P. M. & N. Spada (1999). *How Languages are Learned*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Liljestrand, B. (1986). *Talstrategi*. Esselte Studium AB.
- Lindberg, I. (1988). *Om kommunikation i andraspråksundervisning*. SUM-rapport 4. Institutionen för lingvistik. Stockholms universitet.

- Lindberg, I. (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lindberg, I. (1998). Interaktion med fokus på form. I: *Nordiske sprog som andetsprog*, 193–217. Red. J. Möller, P. Quist, A. Holmen & J. N. Jørgensen. Köbenhavnerstudier i tosprogethed 30. Danmarks Lærerhøjskole. Institut for humanistiske fag.
- Lindberg I. & G. Håkansson (1988). Vad är det frågan om? I: *Första symposiet om Svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*, 42–54. Red. K. Hyltenstam & I. Lindberg. Stockholms Universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Linell, P. & L. Gustavsson (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Studies in communication 15. Linköping: University of Linköping.
- Londen, A-M. (1995). Samtalsforskning: en introduktion. I: *Folkmålsstudier 36. Meddelanden från Föreningen för nordisk filologi*. Helsingfors.
- Long, M. H. (1981a). Input, interaction and second-language acquisition. I: *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences, 259–278. Ed. H. Winitz. Vol. 379.
- Long, M. H. (1981b). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning* 31, 135–137.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 4, 126–141.
- Long, M. H. & C. J. Sato (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and function of teachers' questions. I: *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Eds H.W. Selinger & M. H. Long. Rowley. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Lyster, R. (1998). Immersion pedagogy and implications for language teaching. I: *Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education*, 64–95. Eds J. Cenoz & F. Genesee. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Lyster, R. & L. Ranta (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. I: *Studies in Second Language Acquisition* 19.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*. Second Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. I: *Educating Second Language Children*, 159–182. Ed. F. Genesee. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mård, K. (1994a). *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 181. Språkvetenskap 25.
- Mård, K. (1994b). Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa. I: *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*, 71–86. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7.
- Mård, K. (1995). Immersion pre-school as an environment for early second language acquisition. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition, From Canada to Europe*, 141–151. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. Linguistics 30.
- Mård, K. (1996). Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. I: *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*, 31–45. Ed. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13.
- Mård, K. (1997a). *Fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 215. Språkvetenskap 28.
- Mård, K. (1997b). Kielikylpyopettajan on osattava roolinsa. I: *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*, 27–35. Sanomalehtiylipisto. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 14.
- Møklebust, L. (1994). *Vad kan en bra förskollärare?* Stockholm: Runa förlag AB.
- Netten, J. E. (1991). Towards a more language oriented second language classroom. I: *Language, Culture and Cognition*, 284–303. Eds L. Malavé & G. Duquette. Clevedon: Multilingual Matters.
- Netten, J. E. & W. H. Spain (1989). Student-teacher interaction patterns in the French immersion classroom: Implications for levels of achievement in French language proficiency. I: *The Canadian Modern Language Review* 45:3.
- Nordgren, B. (1999). Mehrsprachiger Unterricht aus der Sicht einer Lehrerin. I: *Mehrsprachigkeit und Schule*, 113–123. Ed. W. Stuflesser. Bozen: Europäische Akademie Bozen.
- Permer, K. (1987). *Barnet och det talade språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1973). *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Gleerups.

- Pica, T., I. Holliday, N. Lewis & L. Morgenthaler (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 63–90.
- Rosenqvist, M. (1995). *Planering av pedagogisk verksamhet*. Rapport 1995:1. Högskolan. Borlänge.
- Rosenqvist, M. (2000). *Undervisning i förskolan. En studie av förskollärares föreställningar*. HLS Förlag. Lärarhögskolan i Stockholm. Studies in Educational Sciences 27.
- Rowe, M. B. (1974). Wait-time and rewards as instructional variables: Their influence on language, logic and fate control. *Journal of Research in Science Teaching* 11.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50: 4, 696–735.
- Salomone, A. (1992). Immersion teachers' pedagogical beliefs and practices: Results of a descriptive analysis. I: *Life in Language Immersion Classrooms*, 97–109. Ed. E. Bernhardt. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saunders, G. W. (1982). *Bilingual Children: From Birth to Teen*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schachter, J. (1984). A universal input condition. I: *Universals and Second Language Acquisition*, 167–183. Ed. W. Rutherford. Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. & D. Brazil (1982). *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, C. E. & C. A. Ferguson (1977). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, M. A. (1987). *Immersion Teacher Handbook*. Center for Language Education and Research. Los Angeles: University of California.
- Stanutz, S. M. (1992). Immersion programs in Canada. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Kanada, Katalonien och Finland*, 77–100. Ed. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2.
- Stern, H. H. (1990). Analysis and experience as variables in second language pedagogy. I: *The Development of Second Language Proficiency*, 93–109. Eds B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sundman, M. (1998). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors: Yliopistopaino.

- Svenska Akademiens grammatik (1999). Del 4. Satser och meningar. Red. U. Teleman, S. Hallberg & E. Andersson. Svenska Akademien. Stockholm.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: *Input in Second Language Acquisition*, 235–253. Eds S. M. Gass & C. G. Madden. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review* 50.
- Swain, M. (1996). Discovering successful second language teaching strategies and practices: From programme evaluation to classroom experimentation. I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17, Nos 2–4.
- Swain, M. (1998). Output hypothesis, second language learning and immersion education. I: *Els programes d'immersió: una perspectiva Europea/ Immersion programmes: a European perspective*, 127–140. Eds J. Arnau & J. M. Artigal. Barcelona.
- Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Multilingual Matters 2. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Söderbergh, R. (1975). Barnets språkutveckling och dess konsekvenser för pedagogiken. I: *Språket och skolan*, 9–30. Red. I. Ahlgren. LiberLäromedel: Lund.
- Söderbergh, R. (1979). *Barnets tidiga språkutveckling*. Stockholm: Libertryck.
- Södergård, M. (1998). Lärare och barn i språkbadsdaghem. Planering, inskolning och kommunikation. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet.
- Tardif, C. (1994). Classroom teacher talk in early immersion. *The Canadian Modern Language Review* 50: 3, 466–481.
- Terrell, T. D. (1981). The natural approach in bilingual education. I: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, 117–146. Ed. California Department of Education. Dissemination and Assessment Center, Los Angeles.
- Thorell, O. (1977). *Svensk grammatik*. Andra upplagan. Esselte Studium. Stockholm.
- Tiefenthal, C. (2001). The development of the second language lexicon in an English-German bilingual pre-school. I: *Language as a Tool*, 412–423. Ed. S. Björklund. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 83.

- Tornéus, M. (1986). *På tal om språk. Språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tough, J. (1985). *Talk Two: Children Using English as a Second Language in Primary Schools*. London: Onyx Press.
- Weber, S. & C. Tardif (1990). The young child's view of starting French immersion. I: *So You Want Your Child to Learn French*. Second Revised Edition. Eds B. Fleming & M. Whitla. Canadian Parents for French.
- Weber, S. & C. Tardif (1991). Assessing L2 competency in early immersion classrooms. *The Canadian Modern Language Review* 47, 916–932.
- Vesterbacka, S. (1991). *Elever i språkbadskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisu. Tutkimuksia No 155.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Viberg, Å. (1988). Ordförråd och ordinläring. Några utgångspunkter för studie av hur ordförrådet lärs in. *Första symposiet om Svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*, 215–232. Red. K. Hyltenstam & I. Lindberg. Stockholms Universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Viberg, Å. (1990). Bisatser i inläraperspektiv. I: *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989*, 338–362. Red. G. Tingbjörn. Stockholm: Skriptor förlag.
- Viinisalo, M. (1995). Ymmärtämisen osoittaminen kielikylpypäiväkodissa. Miten 5–6-vuotiaiden suomenkielisten lasten ruotsin kielen ymmärtäminen ilmenee päiväkodin arkitilanteissa. Opublicerad avhandling pro gradu i finska språket. Helsingfors universitet.
- Wode, H. (1998). A European perspective on immersion teaching: the German scenario. I: *Els programes d'immersió: una perspectiva Europea/ Immersion programmes: a European perspective*, 43–65. Eds J. Arnau & J. M. Artigal. Barcelona.
- Wong Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language learning. I: *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. Eds C. Fillmore, D. Kempler & W. Wang. New York: Academic Press.
- Wong Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? I: *Input in Second Language Acquisition*, 235–253. Eds S. M. Gass & C. G. Madden. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. I: *Language Processing in Bilingual Children*, 49–69. Ed. E. Bialystok. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Wood, D. (1999). *Hur barn tänker och lär*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Woods, D., J. Bruner & G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89–100.
- Vuorinen, K. (1992). Språkbadsselevers kommunikativa kompetens. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*, 35–52. Ed. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Østern, A-L. (1991). *Tvåspråkighet och Lingvistisk medvetenhet*. Åbo: Åbo Akademis förlag.