

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Ossi Dahl

Språkbadselevs muntliga färdigheter i svenska i årskurs 6

Morfologisk och syntaktisk utveckling samt lärarstöd

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2020

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	6
1.2 Material	8
1.3 Metod	10
2 ANDRASPRÅKSTILLÄGNANDE I SPRÅKBAD	12
2.1 Språkbad som undervisningsprogram	12
2.1.1 Språkbadsundervisning	15
2.1.2 Tidigare forskningsresultat om språkbadslevers grammatikinläring	17
2.2 Teoretiska utgångspunkter för tillägnande av andraspråk	19
2.3 Läroplansmålen för språkbadsspråket	24
3 PROCESSBARHETSTEORIN I LJUSET AV SVENSKA SPRÅKET	26
3.1 Allmänt om processbarhetsteorin	26
3.2 Processningsnivåerna i processbarhetsteorin	27
3.3 Tidigare undersökningar om andraspråket och processbarhetsteorin som analysmetod	31
3.4 Morfologiska principer i svenska språket	33
3.5 Syntaktiska principer i svenska språket	34
4 MORFOLOGISKA OCH SYNTAKTISKA PROCESSER I MUNTLLIG PRODUKTION PÅ SVENSKA HOS SPRÅKBADSELEVER I ÅRSKURS 6	37
4.1 En morfologisk analys av elevintervjuer	37

4.2 En syntaktisk analys av elevintervjuer	44
5 SPRÅKBADSELEVERNAS SPRÅKLIGA UTVECKLING UR SPRÅKBADSLÄRARPERSPEKTIV	51
5.1 Användning av språkbadsspråket i klassrumskontext	52
5.2 Lärarens metoder för att främja elevernas språkliga utveckling i språkbadsspråket	56
6 SLUTDISKUSSION	59
LITTERATUR	64
BILAGOR	71
Bilaga 1. Förhandsuppgift	71
Bilaga 2. Forskningstillstånd åt vårdnadshavare	72
Bilaga 3. Forskningstillstånd åt skolans rektor	73
Bilaga 4. Dataskyddsdokumentet	74
TABELLER	
Tabell 1. Processningsnivåer enligt processbarhetsteorin	28
Tabell 2. Behärskning av morfologiska processer hos språkbadselever i årskurs 6 enligt processbarhetsteorin	38
Tabell 3. Behärskning av syntaktiska processer hos språkbadselever i årskurs 6 enligt processbarhetsteorin	44

VAASAN YLIOPISTO

Markkinoinnin ja viestinnän akateeminen yksikkö

Tekijä:	Ossi Dahl
Pro gradu -tutkielma:	Språkbadselevers muntliga färdigheter i svenska i årskurs 6 Morfologisk och syntaktisk utveckling samt lärarstöd
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Koulutusohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2020
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena on selvittää, minkälaiset suulliset valmiudet kuudesluokkalaisilla kielikylpyoppilailta on kielikylpykielessä eli ruotsin kielessä. Tutkimuksessa selvitettiin, mille tasolle oppilaiden suulliset valmiudet kielikylpykielessä voidaan sijoittaa prosessoitavuusteoriassa, joka keskittyy morfologisiin ja syntaktisiin prosesseihin. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi, kuinka kielikylpyopettaja voi tukea oppilaiden suullisten valmiuksien kehittymistä kielikylpykielessä.

Tutkimuksen aineisto koostui haastatteluista, joihin osallistui yhteensä 13 henkilöä, 12 kielikylpyoppilasta ja yksi kielikylpyopettaja. Oppilashaastattelut olivat virikehaastatteluja, joita varten laadittiin etukäteistehtävä. Aineistonkeruu toteutettiin kahtena päivänä eräässä helsinkiläisessä kielikylpyopetusta tarjoavassa koulussa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus.

Tutkimuksessa ilmeni, että tutkimukseen osallistuneiden kielikylpyoppilaiden suulliset taidot kielikylpykielessä sijoittuvat morfologisten prosessien osalta prosessoitavuusteorian tasoille 3 ja 4. Kielikylpyoppilaiden suulliset taidot kohdekielessä syntaktisten prosessien osalta sijoittuvat pääosin tasolle 4. Morfologisten prosessien osalta haastavimmiksi kielellisiksi rakenteiksi osoittautuivat adjektiivin ja predikatiivin kongruenssi. Syntaktisten prosessien osalta haastavimpia kielellisiä rakenteita olivat kieltosanan ja lauseadverbiaalien sijoittaminen pää- ja sivulauseisiin sekä sivulauseen sanajärjestys.

Tutkimuksessa haastateltu kielikylpyopettaja näki, että opettaja voi tukea oppilaiden suullisten valmiuksien kehittymistä parhaiten käyttämällä opetusmenetelmiä, joissa oppilaalla on paljon mahdollisuuksia käyttää kohdekieltä. Tällaisia opetusmenetelmiä ovat muun muassa ilmiöpohjainen opetusmenetelmä sekä dialoginen opetusmenetelmä. Ilmiöpohjaisessa menetelmässä kielikylpyopettaja käytti aktiviteetteja, joissa oppilaiden oli mahdollista käyttää kielikylpykieltä monipuolisissa tilanteissa.

AVAINSANAT: språkbåd, andraspråk, processbarhetsteori, muntlig färdighet, grammatisk utveckling

1 INLEDNING

”Ett språk placerar dig i en korridor för livet. Två språk öppnar varje dörr längs vägen” (Smith 1990). Dessa visa och mycket inspirerande ord har framförts av en brittisk psykolingvistik Frank Smith i hans verk ”To Think”. Hans citat om att språkkunskaper utvidgar människans värld är personlig för mig själv och har haft en stor betydelse i mitt liv. Själv är jag helt enspråkig från början men genom att avlägga högskoleexamen på ett annat språk än mitt modersmål har jag inte bara lärt mig detta språk utan mitt liv har utvidgats mer än jag någonsin kunde ha tänkt mig. Man kan bli tvåspråkig genom att så att säga ”bada” i detta språk, det har jag fått själv bevisa.

Dock har inläringen av ett nytt språk inte varit lätt utan det har krävt mycket. Det som har orsakat mest svårigheter för mig är de grammatiska aspekterna i andraspråket, vilket också är temat i denna avhandling. Min avhandling pro gradu är en inblick i resultat hos finskspråkiga elever med motsvarande erfarenhet som jag har i att studera på ett andraspråk. Informanterna i min avhandling är inte högskolestudenter utan de är grundskoleelever som deltar i språkbadsundervisning i svenska i småbarnspedagogiken och i grundskolan.

Genom att delta i språkbadsundervisning i svenska har finskspråkiga elever gynnsamma förutsättningar att lära sig svenska som andraspråk. Andraspråksinläring är en komplex process som innehåller flera olika faser. I den här undersökningen redogör jag för de muntliga, produktiva kunskaperna hos språkbadselever som går i årskurs 6 och är i elva till tolv års ålder. Idén till denna undersökning väcktes under de praktikperioder som jag har avlagt som en del av min lärarutbildning. Dessa praktikperioder har ägt rum i olika språkbadsskolor runt om i Finland. Jag har märkt stora skillnader i elevernas muntliga språkkunskaper och därmed fick jag en idé att börja forska i muntliga kunskaper hos språkbadseleverna.

Avhandlingen skrivs inom ämnet svenska språket men den innehåller även ett inslag av språkbadspedagogik. Att undersöka muntlig färdighet i målspråket är relativt nytt inom

dagens språkforskning eftersom det inte har undersökts tidigare så mycket i den språkvetenskapliga diskursen. Denna undersökning har också en koppling till den pedagogiska kontexten, det vill säga hur språkbadslärare kan stötta elevens andraspråksinlärning.

1.1 Syfte

Syfte med undersökningen är att studera hurdana morfologiska och syntaktiska färdigheter språkbadseleverna har i muntlig produktion av svenska i årskurs 6 enligt processbarhetsteorin samt hur språkbadsläraren kan stötta elever i utvecklingen av muntliga färdigheter. Denna undersökning betraktar elevernas språkliga färdigheter som en grammatisk kompetens. Begreppet grammatisk kompetens syftar på den kompetensen som elever har angående grammatiska strukturer (Nygqvist 2017). I denna studie innefattar grammatisk kompetens olika aspekter av morfologi och syntax.

I undersökningen fokuseras på morfologiska och syntaktiska processer som kan hittas i språkbadselevs tal. Undersökningen genomförs eftersom talproduktion hos finskspråkiga språkbadselever inte är så mycket utforskat tema vilket väcker ett behov att studera detta. Undersökningen har genomförts på en tvåspråkig ort, i staden Helsingfors, med en elevgrupp där alla elever har likadan språklig bakgrund. Orsaken till valet att undersöka en elevgrupp som går i årskurs 6 är att de redan har gått i flera år i språkbad och har redan ett utvecklat språkbadsspråk. Största delen av eleverna i denna elevgrupp har inga inlärningssvårigheter medan några av eleverna har behov av specialstöd.

De centrala forskningsfrågorna i undersökningen är följande:

1. Hurdana färdigheter har språkbadselever i årskurs 6 i muntlig produktion på målspråket när det gäller morfologi och syntax?
2. På vilken nivå kan elevernas muntliga färdigheter placeras i processbarhetsteorin med tanke på morfologi och syntax?

3. Hur kan språkbadsläraren stötta elevernas utveckling i muntliga färdighet i deras andraspråk?

De två första forskningsfrågorna betraktar svenska språket ur ett lingvistiskt perspektiv medan den tredje forskningsfrågan har starkare koppling till språkbadspedagogik. Mina antaganden är att språkbadselevernas färdigheter skiljer sig på individnivå och att det finns stora skillnader mellan elever även inom en elevgrupp. Jag antar att inga elever placerar sig på den lägsta nivån för muntlig språkförmåga. Jag antar vidare att behärskning av de två delområden som studeras i denna avhandling bygger på varandra, vilket betyder att ifall eleven har låg nivå till exempel i fråga om syntaxen, syns detta också i behärsningen av morfologi och tvärtom. Dessa antaganden baserar sig på tidigare forskning som tangerar temat i denna avhandling (se t.ex. Eklund Heinonen 2009; Myllyniemi 2015).

Mitt vidare antagande är att även inlärningsmiljön har en viktig roll med tanke på utveckling i andraspråket. Till exempel ifall det i inlärningsutrymmet (i klassrummet eller i skolbyggnaden) finns olika stimulus som inspirerar elever att använda andraspråket också utanför klassrumskontexten, blir det lättare för elever att utveckla även sina grammatiska kunskaper i målspråket (se Hyland 2003). I inlärningsmiljön kan det finnas språkutvecklande material (till exempel matriser, affischer) som hjälper eleverna att lära sig olika morfologiska och syntaktiska konstruktioner som är aktuella i processbarhetsteorin, såsom användning av kongruenta ord i en sats eller fras eller ordföljden i huvud- och bisats.

Läraren har en betydelsefull roll i utvecklingen av elevernas språkkunskaper: det hurdana undervisningsmetoder läraren använder, påverkar också elevens lärande och motivation (Philipsson 2013: 122). Läraren har en viktig roll också vid inläring av grammatiska principer, vilket diskuteras vidare i avsnitt 5.1 och 5.2. Antagande bygger på mina egna iakttagelser samt på tidigare undersökningsresultat, till exempel av Strömquist (1993b) och Brodow (2000). Deras resultat har bland annat visat att läraren möjliggör dialog om grammatiken. Eleverna kan diskutera svåra grammatiska principer med läraren som kan ge respons åt elever vilket på sitt sätt underlättar inläringen av grammatiken och höjer

motivation hos elever. Läraren fungerar som kunskapskälla i grammatiken och hjälper eleverna till exempel vid användning av grammatiska begrepp som används av elever i samband med grammatiska resonemang. Detta ökar bland annat självförtroende hos elever som har svaga grammatiska kunskaper.

Antalet tidigare undersökningar om språkbadslevers muntliga kunskaper är relativt få. Mestadels har undersökningarna koncentrerat sig på språkbadslevers skriftliga kunskaper i andraspråket. Jag har valt att presentera några undersökningar som har använt processbarhetsteorin som analysmetod för språkkunskaper i andraspråk i avsnitt 3.3.

1.2 Material

Materialet i denna studie består av tolv inspelade elevdiskussioner samt en lärardiskussion. Antalet informanter är sammanlagt 13 varav tolv är elever och en är lärare. Elevdiskussionerna som har samlats in analyseras utgående från morfologiska och syntaktiska processer. Materialet i denna studie består av inspelade diskussioner som har samlats in i form av en stimulusintervju. Stimulusintervju syftar på en intervju där används olika stimulus för att väcka olika slags reaktioner hos den som intervjuas (Törrönen 2017: 233).

Klassen där undersökningen har genomförts är en språkbadsklass i Helsingfors. En av de tolv eleverna i undersökningen är i behov av specialstöd. Båda könen är representerade i materialet: fem av informanterna är pojkar och sju är flickor. Dessa informanter valdes slumpmässigt, eftersom det inte var möjligt att intervjuas alla klassens elever inom de tidsmässiga ramarna för materialinsamlingen.

Som hjälpmedel för att samla in material använder jag en förhandsuppgift som består av elevernas egna iakttagelser om hur svenskan syns i deras vardag (se bilaga 1). Eleverna fick förhandsuppgiften en vecka innan intervjuerna ägde rum. Förhandsuppgiften fungerade som stimulus. Intervjuerna gjordes individuellt och de tog cirka tio minuter var

och spelades in med en diktafon. Eftersom analysen sker ganska långt på menings- och ordnivå, krävs det att åtminstone en del av materialet transkriberas. Enligt Forsblom–Nyberg (1995: 53) innebär transkription ett resultat av skriftlig notation av tal eller samtal.

För att precisera intervjumetoden, som är den primära materialinsamlingsmetoden i min studie kan det urskiljas stimulusintervju som jag har valt att använda i denna studie. Stimulusintervju innebär att utgångspunkten för diskussionsunderlag i intervjuerna är olika stimulans som används för att väcka olika slags reaktioner och impulser hos den som intervjuas. (Törrönen 2017: 233.) Frågorna i en stimulusintervju är ofta relativt breda (Ruusuvoori & Tiittula 2005: 55).

Stimulans som används i denna undersökning är olika fotografier som har tagits av informanterna själva i samband med en förhandsuppgift. Växelverkan som sker mellan stimulans och den som intervjuas tolkas som dialogisk interaktion, där också stimulansen har avgörande roll i skapande av betydelse. (Törrönen 2017: 233.)

I vissa kontexter, speciellt inom engelskspråkig metodiklitteratur används begreppet vignettebaserad intervju istället för stimulusbaserad intervju (eng. vignette-based interview samt stimulus-based interview). Inom kvalitativa undersökningar har vignettes använts för att ge impulser och väcka tankar hos den som intervjuas. Med hjälp av dessa impulser kan det mätas till exempel psykologiska, biologiska, psykologiska samt sociala reaktioner hos informanter. Impulser fungerar som utgångspunkt för att informanten kan förmedla deras tankar, sociala världar och kulturella arv. (Törrönen 2018: 1)

I materialet ingår också en lärarintervju. Syftet med lärarintervjun var att ta reda på hur språkbadsläraren kan stötta elevernas utveckling i muntliga färdigheter i deras andraspråk. I intervjun diskuterades bland annat om olika metoder som används i detta språkbadsklassrum för att främja elevers kunskaper och grammatiska utveckling i språkbadsspråket. Intervjun varade cirka 30 minuter och spelades in med en diktafon.

Respekten för medmänniskor är den grundläggande utgångspunkten för forskningsetiken och gäller alla undersökningar. Informanternas integritet ska respekteras och det ska

speciellt vara i fokus då det är frågan om minderåriga informanter. Det är ytterst viktigt att följa tystnadsplikten och det ska säkerställas att andra personer inte kan få reda på vem som har deltagit i undersökningen och gett ett visst svar. Anonymiteten bör respekteras då undersökningsresultaten ska förevisas. (Holme & Solvang 1997: 32.)

För att undersökningen ska följa den goda vetenskapliga praxisen har jag bett om forskningstillstånd av informanternas vårdnadshavare, av den intervjuade läraren samt av skolans rektor. Tillstånd för förverkligande av denna studie har beviljats av Helsingfors stads utbildningsväsende. Elevinformanterna är minderåriga vilket förutsätter att material som har samlats in ska användas och lagras på ett konfidentiellt sätt. Jag kommer att radera undersökningsmaterialet som består av informanternas intervjusvar genast efter att avhandlingen har godkänts.

1.3 Metod

Denna undersökning är en kvalitativ undersökning. Det som är typiskt för en kvalitativ studie är dess närhet till forskningsobjektet. I detta fall består forskningsobjektet av elever på en viss klass och deras lärare i en viss skola. Närheten i en kvalitativ studie innebär att informanterna möts ansikte mot ansikte. Närheten framkommer också som social närhet, vilket innebär bland annat ömsesidig tillit mellan informanterna och forskaren. Utgångspunkten för en kvalitativ studie är att se det undersökande fenomenet inifrån och på så sätt skapa en grundligare och mer fullständig uppfattning av fenomenet som studeras. (Holme & Solvang 1997: 100f.)

Det som kännetecknar kvalitativ forskning är att antalet informanter är relativt få vilket gäller också i denna studie. De kvalitativa undersökningsmetoderna är holistiska vilket syns i denna undersökning så att alla olika påverkande delfaktorer tas i beaktande. (Holme & Solvang 1997: 95; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007: 157.) I den här undersökningen tas eventuella påverkande delfaktorer i beaktande när jag undersöker elevernas muntliga kunskaper med fokus på morfologi och syntax.

Denna undersökning är en fallstudie. Det innebär en undersökning av ett specifikt fenomen. Gällande fallstudien är det viktigt att kunna identifiera fenomen som kan undersökas i en avgränsad grupp. Att fokusera endast på en enda enhet är typiskt för en fallstudie. Denna strikta avgränsning av fenomen som undersöks påverkas också av forskarens inriktning. I denna undersökning görs fallstudie för att spegla fenomenet i ljuset av lingvistik och språkbadspedagogik. Fallstudiemetoden möjliggör djupare insikter samt upplyser fenomen i vidare utsträckning under en kortare tidsperiod. (Bell 2006: 20 & Merriam 1994: 24, 46, 59f.) Den avgränsade gruppen i min undersökning utgörs av språkbads elever och dess lärare.

Den centrala analysmetoden som används i denna avhandling är processbarhetsteori. Enligt processbarhetsteori utvecklas en inlärares grammatiska kunskaper i en viss ordning och följer ett visst mönster. Sammanlagt finns det fem olika nivåer som inlärares går igenom samtidigt då hans språkkunskaper i andraspråket utvecklas. (Abrahamsson 2009: 122ff.) För närmare detaljer, se avsnitt 3.2.

Analysen har gjorts utgående från inspelade diskussioner: jag har lyssnat igenom inspelningarna flera gånger och identifierat exempel på morfologiska och syntaktiska processer som förekommer i informanternas utsagor. Dessa utsagor har analyserats enligt Pienemanns (1998) processbarhetsteori: ifall i utsagan förekommer någon syntaktisk eller morfologisk process som tas upp i teorin, konstaterar jag att informanten behärskar den morfologiska eller syntaktiska processen på denna nivå.

Språket som undersöks i denna avhandling innebär språkbads elevers inlärarespråk, det vill säga interimsspråket. Enligt Elmeroth (2017: 16) syftar begreppet interimsspråk (inlärarespråket) på språket som inlärares producerar medan hen lär sig språket. Interimsspråket karaktäriseras av inlärares egna och instabila regler som är kontinuerligt i utveckling.

2 ANDRASPRÅKSTILLÄGNANDE I SPRÅKBAD

I detta avsnitt presenteras språkbad som undervisningsprogram samt språkbadsundervisningens principer, teoretiska grund, uppkomst och nuläge i Finland. Avsnitt 2.1 presenterar språkbadet som undervisningsprogram medan avsnitt 2.1.1 närmar sig språkbadet ur ett undervisningsperspektiv. Avsnitt 2.1.2 redovisar inlärningseffekter som har nåtts via språkbadsundervisningen och tar upp kritiken som har framförts mot språkbad. I avsnitt 2.2 redogörs för den teoretiska grunden för andraspråkstillägnande. I avsnitt 2.3 presenteras läroplansgrunderna och deras målsättningar som berör språkbad.

2.1 Språkbad som undervisningsprogram

Språkbad är ett undervisningsprogram som följer vissa principer angående struktur och pedagogik. Språkbadet är bundet till det finländska skolsystemet. Det betyder att språkbadsundervisning erbjuds på olika nivåer: i småbarnspedagogiken, i förskoleundervisningen och i grundläggande utbildningen. Språkbad är ett frivilligt undervisningsprogram. Det kräver ingen särskild förmåga eller språklig begåvning hos den som deltar i språkbad: det betyder till exempel att eleven inte behöver kunna språkbadsspråket innan hen börjar i språkbadsundervisningen. (Bergroth 2015: 1f.) I Finland tillämpas oftast så kallat tidigt fullständigt språkbadet. Det betyder att språkbadsundervisningen börjar senast i förskolan. Största delen av barnen börjar i språkbad som 4–5-åringar. Språkbad fortsätter genom hela den grundläggande utbildningen. (Bergroth 2015: 1f, 6f.)

Vad gäller undervisningsinnehållet följer språkbadsprogrammet de nationella läroplansgrunderna samt den kommunala läroplanen. I språkbad fungerar språkbadsspråket samtidigt som mål och medel för undervisningen. Den procentuella andelen av undervisning som ges på språkbadsspråket är stor. Minst hälften av all

undervisningen ska ske på språkbadspråket för att undervisningsprogrammet kan kallas för språkbad. (Bergroth 2015: 1ff.)

I Finland erbjuds språkbadsundervisning på de båda inhemska språken, på finska och på svenska. Språkbad på svenska är mycket mer utspridd än språkbad på finska på grund av det begränsade antalet kommuner som har svenska som majoritetsspråk. Språkbadsundervisning ordnas också på samiska. (Bergroth 2015: 6f.)

Under året 2017 genomfördes det en nationell utredning om språkbadsundervisningens läge i Finland. Utredningen visade att i Finland ges språkbadsundervisning i sammanlagt 15 kommuner. 11 kommuner erbjuder språkbadsundervisning på svenska, en kommun på finska och två kommuner på samiska. I två kommuner erbjuds språkbadsundervisning i både finska och svenska. Som tillägg till den språkbadsundervisning som ordnas av kommunerna ordnar privata aktörer språkbadsundervisning i 33 kommuner. Dessa privata aktörer ordnar språkbadsundervisning i småbarnspedagogiken och i förskoleundervisningen. (Sjöberg, Mård-Miettinen, Peltoniemi & Skinnari 2018: 36ff.)

Ett av de viktigaste målen med språkbadsundervisningen i Finland är att ge möjligheter för elever att få mångsidiga kunskaper i språkbadspråket (Bergroth 2015: 60). En inblick gällande språkbadsundervisning i USA visar att en av målsättningar med språkbadsundervisningen där är att försöka bevara språkbadspråkets kulturella värde och kulturarv. I dagens värld tar de stora världsspråken hela tiden mer och mer utrymme i det lingvistiska landskapet och därför är det särskilt viktigt att försöka bevara minoritetsspråken. Detta är speciellt viktigt i de områdena där språkbadsundervisning ges på ett glest talat språk, till exempel i USA nära kanadensiska gränsen där språkbadsundervisning ges på spanska trots att franskan är det näst största språket i området. (Potowski 2007: 210f.) Ett likartat fenomen är bekant också i Finland. De flesta invånare som talar svenska som sitt modersmål, vilket är ett minoritetsspråk av de två inhemska språken, anser att det är viktigt att försöka stöda svenska språkets ställning i vardagen (se Herberts 2019).

Språkbadsundervisning har sitt ursprung i Kanada. Idéen för språkbad föddes då engelskspråkiga föräldrar tog ett initiativ att deras barn skulle få lära sig franska på ett mer effektivt sätt. Franskan är det andra officiella språket i Kanada och talas av en minoritet av kanadensare. De engelskspråkiga föräldrarna ansåg att den traditionella språkundervisningen i Kanada inte räckte till för att deras barn skulle klara sig på arbetsmarknaden i framtiden. De ville också att deras barn lär sig andraspråket franska i naturliga sammanhang. (Erdos, Genesee, Savage & Haigh 2010: 3f; Bergroth 2015: 23.)

Till Finland kom språkbadet efter att Christer Laurén, professor i svenska vid Vasa universitet, hade gjort ett forskarbesök till Kanada och under besöket bekantat sig även med språkbadet. Han konstaterade att språkbadsmodellen kan tillämpas också i Finland i den tvåspråkiga miljön som finns till exempel i Vasa. Hans tankar väckte intresset hos politiker i Vasa. Eftersom Vasa är en stad där levande tvåspråkighet syns i vardagen beviljades ett undervisningstillstånd för språkbadsundervisning för Vasa stad. Språkbadsundervisningen började i Vasa år 1987. Igångsättningen av språkbadsundervisningen i Finland var annorlunda än i Kanada. Språkbadet i Finland fick sitt ursprung tack vare aktörer som var politiskt aktiva samt en professor som var bevandrad i språkbadsundervisning och språkbadsforskning. I Kanada började språkbadsundervisningen på grund av att aktiva föräldrar krävde bättre språkundervisning i franska språket. Språkbadsundervisningen i Finland har spridit sig tack vare aktiva föräldrar och ökat efterfrågan. (Bergroth 2015: 23–26.)

Språkbadsprogrammet är ett undervisningsprogram som utvecklar språk- och ämneskunskaper hos elever. Detta kräver noggrant planering av lärare som undervisar i språkbad. Jim Cummins har framhållit att det finns tre enhetliga referensramar som är i fokus i planeringen av lärararbete. Dessa referensramar fokuserar sig på innehållet, språket och språkanvändningen. (Cummins 2000: 273f.) Språkbadsprogrammet utvecklar sålunda elevens språkliga färdigheter i takt med deras kognitiva utveckling (Kontio 2006: 29).

2.1.1 Språkbadsundervisning

Den praktiska språkbadsundervisningen ges ofta i form av temaundervisning. Denna undervisningsmetod har visat sig vara effektiv och välfungerande eftersom den integrerar språkundervisning och annan ämnesundervisning. Temaundervisning sker i form av helheter och är ett lämpligt sätt att nå målen som i läroplanen har ställts för språkbad. Undervisningen som sker i form av temahelheter bör ha lika genomtänkta mål och innehåll för både språk och innehåll som den reguljära undervisningen som ges på elevernas modersmål. I språkbadsundervisningen följs de nationella, allmänna läroplansgrunderna som de olika och skolornas egna språkbadsläroplaner grundar sig på. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999: 133f; Bergroth 2015: 71.) Användningen av skolans egen språkbadsläroplan betonades i den skolan där denna undersökning har genomförts.

En ytterligare fördel med temaundervisningen är att man genom det kan diskuteras naturligt om vardagliga fenomen som bemöts av eleverna även i livet utanför skolan och ger möjligheter till elever att föra dialog med varandra kring de aktuella fenomenen. Utöver detta anser största delen av eleverna som deltar i språkbadsundervisningen anser att temaundervisningen är ett trevligt undervisnings- och inlärningsätt. Temaundervisningen är alltså ett mycket vardagsnära undervisningssätt. (Grandell, Hovi, Kaskela–Nortamo, Mård & Young 1995: 5, 31; Bergroth 2015: 70.)

Språkbadsundervisningen stöder sig till sociokulturell teori vars grundare Vygotski har bland annat utvecklat teorin om den närmaste utvecklingszonen. Det betyder att barn har tendens att prestera bättre i sådana situationer där hen samarbetar med en person som är mer kunnig och erfaren. Med andra ord utvecklas barnet i växelverkan med andra människor. Då barnet får stöd från omgivningen kan hen klara sig en prestation eller uppgift som annars kunde vara omöjlig för barnet. I ett senare skede kan barnet göra samma prestation på egen hand. (Vilkko-Riihelä & Laine 2014: 68.)

Sociokulturell inläringsteori betonar kooperativ inläring. Enligt Vygotski är den sociala synen på lärandet i central roll, inläringssituationen är framför allt en situation för dialog,

socialt samspel och språk. (se Aukrust 2003: 172f; Kauppila 2007: 81.) I sociokulturell syn ses mänsklig utveckling som en social företeelse, vilket innebär att individen utvecklas bland annat via olika sociala situationer. (Gibbons 2006: 26). Ur ett sociokulturellt perspektiv ses språkbildning som ett undervisningsprogram där elevers kunskaper, färdigheter och förståelse är giltiga inom ramen för ett verksamhetssystem. Detta betyder att prioriteringar och arbetssätt som är aktuella i språkbildning är speciella och kan inte fullständigt jämföras med andra undervisningsprogram. Varje undervisningsprogram har sina egna målsättningar. (Säljö 2000: 141.)

Den sociokulturella synen på språkutveckling utgår från att språket betraktas ur ett helhetsperspektiv och betydelseperspektiv istället för att utgå från språkets delfärdigheter och grammatiska aspekter. (Eriksson, Grönvall & Johansson 2013: 39.) Denna syn på språket utelämnar inte grammatiska moment från undervisningen utan grammatiken är inkluderat i undervisningen men tas inte upp som ett skilt inlag. Grammatiken som begrepp betyder det språkliga regelsystemet som finns i språket i fråga (Jørgensen & Svensson 1986: 9).

En central tanke inom teorin om den närmaste utvecklingszonen är stöttning, vilket innebär tillfälligt stöd som kan ges åt eleven för att främja hans lärande. Stöttningsen leder eleven till nya färdigheter och möjliggörs att hen når en djupare förståelse. (Elmeroth 2017: 77.) För att stöttningsen som ges av läraren skulle vara så effektivt som möjligt är det viktigt att uppgifterna som ges åt eleverna är autentiska och kognitivt utmanande. I sin vidare utsträckning är stöttning en central metod i språk- och kunskapsutvecklande undervisningsprogram, såsom i språkbildning. (Gibbons 2006: 29f.)

Stöttningsen har tre utmärkande egenskaper som ska förverkligas vid ett tillfälle där stöttning ges. För det första ska stöttningsen vara tillfälligt: denna typ av tillfällig hjälp förhöjer förståelsen, förklarar nya ord och begrepp i sin kontext och ger ett exempel om målspråket eftersom stöttning i språkbildning ges på språkbildningsspråket. Den andra typiska egenskapen i stöttningsen är dess strävan att förstå läroprocessen holistiskt. Med andra ord betyder detta att eleven ska förstå att läroprocessen går ut på att förstå hur något problem genomförs. Det tredje typiska draget för stöttningsen är att stöttningsen är riktad på

framtiden. Stöttningen har ett övergripande syfte att det vad eleven behöver hjälp med idag klarar hen det självständigt imorgon. (Gibbons 2010: 42.)

Teorin om den närmaste utvecklingszonen har kritiserats i något mån. Swain, Kinner och Steinman (2015: 20) påstår att teorin om den närmaste utvecklingszonen är en icke-slutförd teori och innehåller brister. Chaiklin (2003: 43) har skrivit att teorin om den närmaste utvecklingszonen baserar sig inte tillräckligt på tidigare undersökningar och att det inte finns någon insamling av material eller en korpus över materialet där Vygotskis definition eller tolkning av teorin skulle finnas.

2.1.2 Tidigare forskningsresultat om språkbadslevers grammatikinlärning

Det har konstaterats i forskning att språkbadslever når goda inlärningsresultat. Till exempel har Bergroth (2015) gjort en undersökning som handlar om språkbadslevers resultat i studentexamen och jämfört språkbadslevers prestationer med prestationer hos elever i den reguljära undervisningen. Enligt Bergroths undersökning presterar språkbadsleverna genomsnittligt bättre i studentexamen än elever i den reguljära undervisningen när det gäller studentprovet i finska som modersmål, svenska som det andra inhemska språket, engelska som främmande språk och realprovet. (Bergroth 2015: 93f, 107, 110, 115.)

Det har också ställts kritik mot språkbadsundervisningen. De aspekter som språkbadet har kritiserats på är bland annat att föräldrarna anser att språkbadet är ett för krävande utbildningsprogram, speciellt för yngre elever. För att redan skolstarten kan ses som en stor förändring i livet kan det kännas tungt att gå skolan på något annat språk än på modersmålet vilket kan leda till att elever blir lätt skoltrötta och presterar sämre i språkbadsskolan än i reguljär undervisning. Ett annat argument mot språkbadsundervisningen är att elever lär sig inte språkbadsspråket eller modersmålet tillräckligt väl. Att elever har bristfälliga kunskaper både i modersmålet och i språkbadsspråket kallas för halvspråkighet. Detta kan i senare skede orsaka svårigheter inom språklig utveckling. (Kontio 2006: 29.) Lyster (2007: 57) har funnit att

språkbadsleverna i Kanada kan ha svårigheter med språklig korrekthet på andraspråket. Detta beror på det faktumet att i språkbadsundervisningen i Kanada utsätts eleverna för språket huvudsakligen via ämnesundervisning på språkbadspråket.

Nyqvist (2013) har undersökt användningen av nominalfraser på svenska hos språkbadslever och elever som deltar i den reguljära undervisningen. Informanter som har deltagit i studien har varit i årkurs 1 i gymnasiet då studien har genomförts. Den praktiska materialinsamlingen genomfördes i form av ett spontant prov, det vill säga eleverna kunde inte förbereda sig för provet. Gällande nominalfraser fokuserade studien i användning av substantivets dubbla bestämdhet, användning av possessiva och adjektiva attribut samt användning av synonymiska demonstrativa pronomen *den här* och *denna*. Resultaten i studie visade att det inte fanns signifikanta skillnader mellan språkbadslever och elever som deltar i den reguljära undervisningen angående behärskning av språkliga konstruktioner som undersöktes i studien. Resultaten visar att eleverna behärskade konstruktioner väl och kunde använda den rätta formen av substantiven framför eller efter ett attribut eller ett pronomen. Ett undantag som kom fram i resultatredovisningen var den korrekta användningen av pronomenet *denna*, det uppfattades som svårt och oklart. Det som orsakades svårigheter var att i samband med pronomenet *denna* skall substantivet vara i obestämd form.

Buss (2002) har undersökt i sin doktorsavhandling grammatisk kompetens i skrivna elevtexter hos språkbadsleverna i årskurs 9. Språkbadslevernans användning av svenska har jämförts med svenskspråkiga elever som deltar i den reguljära undervisningen. Elevtexterna närmades ur en lexikal synvinkel och resultaten visades att språkbadsleverna i årskurs 9 har ett välutvecklat ordförråd i skrift: lexikal variation fanns i skrivna texter och ordförrådet var tämligen stort och det användes på ett moget sätt. Studien visade att språkbadsleverna använde olika verb på ett mångsidigt sätt jämfört med elever som deltar i den reguljära undervisningen.

Jokiranta (2015) har i sin avhandling pro gradu undersökt behärskning av svenskans ordföljd i tal hos språkbadslever och finskspråkiga gymnasister. Resultaten i hennes studie visar att språkbadsleverna hade större problem i den inverterade ordföljden

jämfört med de finskspråkiga gymnasisterna. I Jokirantas undersökning hade språkbads eleverna en tendens att inleda meningar med ett satsadverbial vilket föranledde till felaktig ordföljd. Likartade resultat kom fram i Bolanders (1987) studie där informanterna bestod av vuxna andraspråksinlärare av svenska.

På det internationella lingvistiska fältet har språkbadsundervisningen undersökts bland annat av Roy Lyster. Lyster lyfter fram korrigerande återkoppling som en viktig metod i språkbadsundervisningen. Att ge återkoppling i form av korrigerande utsaga väcker elevernas uppmärksamhet på andraspråket, inklusive grammatik. Korrigerande återkoppling i undervisningen är ett reaktivt sätt att närma sig språket och grammatiska aspekter i undervisningen. Grammatikundervisningen i språkbad är kontextualiserad, vilket innebär att grammatiken tas upp i samband med ämnesundervisningen och inte som ett skilt undervisningsinslag. (Lyster 2007: 42ff, 47.) Kontextualisering av grammatiken tas också upp i Strömqvists (1993a: 28) artikel om grammatik, språklig medvetenhet och grammatikundervisning. Med kontextualisering menar Strömqvist att i undervisningen bör det visas hur grammatiken hänger ihop med de andra språkliga komponenterna och att grammatiken har en viktig betydelse som en del av språket som inläras.

2.2 Teoretiska utgångspunkter för tillägnande av andraspråk

Tillägnandet av andraspråk sker automatiskt och naturligt när andraspråksinlärare medverkar med en person som är målspråkstalare. Tillägnandet sker utifrån språkligt inflöde och språklig interaktion. Språktillägnandet bör urskiljas från begreppet språkinläring. Språkinläring är ett mer formfokuserat och artificiellt inläringssätt som sker oftast i klassrumskontext. (Abrahamsson 2009: 15.)

Andraspråksinläring kan delas in i formell och informell inläringen. Den formella språkinläringen betyder inläring som sker i olika läroanstalter och oftast i ett klassrum. Den informella språkinläringen sker utan undervisning, till exempel i olika hobbyer på fritiden. Den traditionella språkundervisningen i skolorna är ett bra exempel på formell

språkinläring. (Abrahamsson 2009: 16.) Tack vare de elevcentrerade undervisningsmetoderna lär sig språkbads eleverna andraspråket på ett naturligt sätt i och utanför klassrummet: i språkbadet inlärs språket i naturliga och meningsfulla situationer där eleven är i fokus (Bergroth 2015: 71f).

Det finns flera faktorer som påverkar tillägnandet av ett andraspråk. Dessa faktorer kan vara språkliga, individuella eller miljörelaterade. Språkliga faktorer innebär bland annat inlärares förstaspråk, strukturer i målspråket samt andra kunskaper som språkinläraren har. Individuella faktorer berör språkinläraren själv: dessa är bland annat ålder, motivation, skolbakgrund samt attityd till målspråket. Miljörelaterade faktorer betyder bland annat formen av inläring (formell respektive informell), hur mycket språkinläraren är i kontakt med målspråket samt hurdant socialt klimat det finns kring målspråket. (Philipsson 2013: 122).

Språkliga faktorer, till exempel andraspråksinlärares språkliga bakgrund, har inverkan på det hur andraspråksinlärare tillägnar sig ett nytt språk. Till exempel ifall en andraspråksinlärare som tillägnar sig svenska språket har tyska som förstaspråk, kan tyska språket störa tillägnandet av svenska i något mån, eftersom i svenska språket är vissa morfologiska konstruktioner olika än i tyskan. Jag valde att presentera språkparet svenska–tyska eftersom båda språken härstammar från samma urspråk och därmed är språken genetiskt likadana. Ett illustrerande exempel på en morfologisk skillnad som finns mellan svenskan och tyskan är att i svenska språket kongruensböjs ett adjektiv i predikativ ställning efter subjektets numerus (singularis–pluralis; t.ex. hungrig–hungriga) medan i tyskan kongruensböjs adjektivet inte i predikativ ställning efter subjektets numerus utan är alltid i konstant form (hungrig). Dessa avvikande konstruktioner i två språk som ändå är nära varandra kan orsaka svårigheter hos andraspråksinlärare. (Philipsson 2013: 122f.)

En mycket använd teori för att förklara andraspråkstillägnande är transferteori. Teorin har konstruerats av en amerikansk lingvist William Whitney i slutet av 1800-talet. (Lu 2010: 4.) Enligt transferteorin kan andraspråksinläringen ske via överföringsmetoden från förstaspråket till det nya språket när en språkinlärare redan har tillägnat sig ett språk. Inom

lingvistiken kallas denna överföringsmetod för transfer. Enligt denna teori har kunskaperna i förstaspråket, alltså oftast i inlärares modersmål, en avsevärd betydelse med tanke på andraspråkstillägnandet. Inlärares förstaspråk påverkar tillägnande av andraspråket till exempel genom prosodin och grammatiska regler. Transfer som sker på det här sättet kan ha både gynnsamma och ogynnsamma konsekvenser. Positiv överföring sker då inlärares modersmål och målspråket har flera gemensamma språkliga drag, till exempel gällande grammatik och ordval. Negativ överföring, interferens, kan äga rum då inlärares modersmål och målspråket skiljer sig mycket från varandra i fråga om språkliga konstruktioner. (Elmeroth 2017: 17ff.)

Individuella faktorer som har sin inverkan på andraspråkstillägnande är bland annat motivation och attityder till språket som tillägnas. Dessa faktorer kallas för affektiva faktorer och kommer till uttrycks hos enskilda individer vid tillägnandet av andraspråk. (Abrahamsson 2009: 205.) Gardner (1979) har skrivit att motivationen som förekommer vid andraspråksinläring kan vara antingen integrativt eller instrumentellt. Integrativ motivation bildas då andraspråksinlärares vill identifiera sig med målspråket, dess talare och dess kultur. Denna typ av motivation uppstår hos andraspråksinlärare som ser andraspråket som ett verktyg att integrera sig med målspråksgemenskapen. Motpolen till den integrativa motivationstypen är instrumentell motivation. Denna typ av motivation förekommer då andraspråksinlärare vill använda det tillägnade språket som verktyg för att uppnå något, till exempel studiemöjligheter, ett välbetalt jobb eller något annat. En inlärare som är instrumentellt motiverad att tillägna sig ett nytt språk är förmodligen inte intresserad av att identifiera sig med målspråkstalarna eller att bli socialt accepterad av målspråksgruppen.

Miljörelaterade faktorer som har sin inverkan på tillägnandet av ett andraspråk är bland annat mängden av språkligt inflöde, formen av inläringen och själva inläringssmiljön där inläringen sker. Det har konstaterats att ju mer andraspråksinlärare är i kontakt med språkliga inflödet som ges av målspråkstalaren desto gynnsammare och effektivare är språktillägnandet. Interaktionen mellan andraspråksinlärare och målspråkstalare är viktigt och främjar tillägnandet av andraspråk hos språkinlärare. Språkbadsprogrammet

är ett bra exempel på undervisningsprogram där språkinlärare exponeras rikligt för målspråk. (Abrahamsson 2009: 171f, 179f, 188.)

Miljörelaterade faktorer vid andraspråkstillägnande omfattar olika sociala delfaktorer, till exempel gruppens sammanhållning, attityder och gruppstorlek. Dessa miljörelaterade delfaktorer som är bundna till gruppens sociala kontext presenteras också i Schumanns (1978) ackulturationsmodell. Grundtanken i modellen är att det finns olika faktorer som anger andraspråkinlärarens sociala och psykologiska distans till målspråket, dess talare och kultur. Dessa distanser som är både sociala och psykologiska, reflekteras i språkinlärarens ackulturation. Enligt teorin är graden av ackulturationen en avgörande framgångsfaktor i andraspråkstälarens språkliga utveckling.

När ett nytt språk tillägnas är det vanligt att tillägnandet av språk karaktäriseras av olika språkliga fel. Dessa fel görs i samband med produktion av målspråket och är ofta systematiska, vilket betyder att de upprepas. Dessa fel som görs av andraspråksinläraren identifieras inte av inläraren själv och därmed kan de ha en negativ inverkan på utveckling av målspråket. (Gass & Selinker 1994: 66f.) Ett typiskt exempel som förekommer i svenska språket hos andraspråksinlärare är omedvetet användning av fel genus i samband med vissa ord (se Nyqvist 2013).

Forskningen har identifierat vissa teoretiska mognadsbegränsningar som sätter ramar för andraspråksinlärningen. En av de mest kända teorierna är Lennebergs teori om kritiska period för språkinlärning. Denna teori går ut på att möjligheten till det automatiska tillägnandet som sker via språkligt inflöde har en tendens att försvagas efter puberteten. Efter den kritiska perioden är det svårare att tillägna sig språket tendensen för det automatiska tillägnandet av språk har försvagats. Ifall en språkinlärare vill tillägna sig ett nytt språk efter kritiska perioden krävs det naturligtvis medveten ansträngning av språkinläraren. (Abrahamsson & Hyltenstam 2013: 223.) Med tanke på Lennebergs teori är språkbadsundervisning en välfungerande inlärningsmetod eftersom tidigt språkbad påbörjas före puberteten och därmed följer Lennebergs teori om den kritiska perioden.

Det är betydande att lägga märke till att den grammatiska utvecklingen som sker hos ett

barn inte är något isolerat utan den sker i samband med lexikal, fonologisk och pragmatisk utveckling. Grundtanken med den grammatiska utvecklingen är att barn bygger ut sin kompetens att böja samt kombinera olika ord inom grammatiska ramar som existerar i barnets språkgemenskap. (Håkansson & Hansson 2007: 168.)

Håkansson och Hansson (2007: 162f) har presenterat tre synsätt som gäller grammatisk utveckling hos barn. Dessa synsätt är det generativa, det kognitiva och det konstruktivistiska synsättet. Det generativa synsättet hävdar att grammatiken är i fokus angående språkförmågan. Enligt detta synsättet är vi alla födda med förmågan för inre grammatik som definieras med både starka och svaga drag. Dessa drag för den universella grammatiken aktiveras och specificeras när barnet hör språk som talas i omgivningen. Språket har automatiserats vid 3–4 års ålder. Den universella grammatiken har sin grund mestadels i lingvisten Noak Chomskys arbete som ägde rum på 1960-talet (Abrahamsson 2009: 151).

Enligt det kognitiva synsättet baserar sig grammatisk utveckling på samma kognitiva processer som annan språklig och innehållslig inläring och utveckling. I synsättet ses språkförmågan som en del av vår kognitiva förmåga. Det kognitiva synsättet känner inte till tanken om en medfödd grammatik utan enligt detta synsättet utvecklas språk och grammatik via det språkliga inflödet eller samspelet. Inom det kognitiva synsättet kan det urskiljas två riktningar som betonar antingen betydelsen av språkligt inflöde (konnektionismen) eller betydelsen av samspelet (kognitivism) som utgångspunkt för språklig och grammatisk utveckling. (Håkansson & Hansson 2007: 165f.)

Det konstruktivistiska synsättet ser den grammatiska utvecklingen ur ett konstruktivistiskt perspektiv. Utgångspunkten för den grammatiska utvecklingen hos en språkinlärare är att språkinläraren i början av utvecklingen lär sig språket från konkreta strukturer som baserar sig på specifika ord och morfem. Utvecklingen framskrider gradvis mot mer abstrakta och produktiva strukturer. Det är typiskt att språkinläraren försöker härma målspråkstalaren och på så sätt utvidga sin grammatiska kompetens, med tiden påbörjar inläraren förstå olika grammatiska beståndsdelar (till exempel böjningsändelser, genus, ordföljd) och deras relation med varandra. (Håkansson & Hansson 2007: 166.)

Den grammatiska utvecklingen har undersökts bland annat av Tomasello (2003). Det centrala i hans studie är att den grammatiska utvecklingen sker successivt, från mer konkreta till den mer abstrakta.

2.3 Läroplansmålen för språkbadspråket

All undervisning som ges av kommunala skolor i Finland ska följa de nationella läroplansgrunderna. Enligt läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen ska undervisningen i A-lärokursen i svenska bland annat ”ge eleven många möjligheter att öva sig i att och ordna tillfällen där eleven får träna muntlig kommunikation”. (Utbildningsstyrelsen 2015: 225.) Dessa målsättningar styr upplägget av undervisningen.

Eftersom denna avhandling berör språkbadsundervisningen i staden Helsingfors, ligger fokuset här i Helsingfors stads läroplan. Alla kommuner i Finland har sin egen läroplan där allmänna målsättningar och arbetssätt preciseras. De nationella läroplansgrunderna baserar sig på den finska lagstiftningen och respekterar timfördelningen som har fastställts av statsrådet. Angående skolans verksamhet har elevernas vårdnadshavare en avgörande roll: samarbete mellan hem och skola är en förutsättning för skolverksamhet. Detta understryks också i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen. (Hem och Skola 2019).

Utöver den kommunala läroplanen har varje skola i Helsingfors sin egen läroplan. Skolans läroplan grundar sig på de nationella läroplansgrunderna samt på den kommunala läroplanen. Det har också fastställts en gemensam läroplan för språkbadsundervisning inom Helsingfors stad samt även mer specifik språkbadsläroplan som används i skolan där denna studie har genomförts. I den undersökta skolans läroplan presenteras det lärandemålen som betonas i undervisningen av språkbadspråket i respektive skola. I läroplanen fastställs målen för alla fyra delområden som är i fokus i inläringen av andraspråket: tala, skriva, lyssna och läsa.

I språkbadsläroplanen i Helsingfors stad ingår målsättningar för behärskning i svenska i slutet av årskurs 6. Språkbadsspråket följer de målsättningar och bedömningskriterier som har ställts för A1-språket, vilket är det första främmande språket eller det andra inhemska språket som studeras i skolan. Målsättningarna tar hänsyn till bland annat växande språkkunskaper i målspråket både i tal och skrift, förmågan att kommunicera på målspråket och att tolka olika texter som är skrivna på målspråket. Målsättningarna lyfter fram betydelsen av språkmedvetenhet. (Helsingfors stad 2019). Dessa kommunala målsättningar följer exakt de målsättningar som har angetts i de nationella läroplansgrunderna.

Målsättningar och innehåll som är i fokus i skolan där undersökningen har genomförts är definierade i skolans egen språkbadsläroplan från år 2016. Målsättningarna och innehållet har delats in i tre olika kunskapsområden: förmåga att tolka och producera texter, förmåga att producera och förstå tal samt litteratur. (Helsingfors stad 2016.) Eftersom denna studie undersöker muntliga kunskaper hos språkbadseleverna diskuterar jag här närmare målsättningarna om förmågan att producera tal.

Enligt målsättningarna i kunskapsområdet ”förmåga att producera och förstå tal” gäller att eleven under årskurs 6 befäster och fördjupar sin muntliga framställning och klarar av att argumentera och debattera om ett bekant tema. Innehållet som tas upp under detta kunskapsområde i årskurs 6 är att eleven håller ett föredrag och ett tal samt att eleven lyssnar på olika medier. (Helsingfors stad 2016.)

I enlighet med skolans egen språkbadsläroplan syns förmågan att använda svenska språket bland annat i att eleven har ett välutvecklat uttal i svenska, använder mångsidigt ordförråd och behärskar de vanligaste fraserna och har en förmåga att diskutera i olika situationer. Dessa målsättningar är knutna till muntlig framställning. I skolans egen språkbadsläroplan presenteras inte målsättningar som gäller grammatisk korrekthet som skulle vara avsedda för årskurs 6. (Helsingfors stad 2016.)

3 PROCESSBARHETSTEORIN I LJUSET AV SVENSKA SPRÅKET

I det här kapitlet presenteras processbarhetsteorin, som är den mest centrala analysmetoden i denna avhandling. Kapitlet inleds med att beskriva processbarhetsteorin som analysmetod (avsnitt 3.1). I avsnitt 3.2 presenteras det utvecklingsnivåer som hör samman med processbarhetsteorin. Efter detta presenteras några tidigare studier i andraspråksforskning som har gjorts med processbarhetsteorin som analysmetod för språkkunskaper i andraspråk (avsnitt 3.3). Avsnitten 3.4 och 3.5 presenterar de morfologiska och syntaktiska principerna i svenska som tas upp i processbarhetsteorin.

3.1 Allmänt om processbarhetsteorin

Processbarhetsteori är en teori av lingvisten Manfred Pienemann. Teorin utarbetades för att beskriva och förklara de inlärningsgångar som hade identifierats till exempel i Zisa-projektet. (Flyman Mattson & Håkansson 2010: 15.) Zisa-projektet är ett projekt där forskarna undersökte inlärningsgångar hos icke-utbildade andraspråksinlärare medan de tillägnade sig tyska språket i Tyskland. (Mitchell & Myles 1998: 78.) Processbarhetsteorin är en teori om den grammatiska utvecklingen i inlärarspråket (Hammarberg 2013: 54.) Syftet med processbarhetsteorin är att förklara morfologiska och syntaktiska strukturer som förekommer vid inläringen av andraspråk (Flyman Mattson & Håkansson 2010: 16).

Processbarhetsteorin baserar sig på talproduktionsmodellen av Willem Levelt (Abrahamsson 2009: 123). Levelts modell beskriver talproduktion som spontant fenomen hos språkanvändare. Modellen är en beskrivning över språkproduktion och kan inte användas som modell för språkinläring. Talproduktionsmodellen går ut på att urskilja olika operationer som går igenom av språkanvändaren. Dessa operationer är nödvändiga för att en människa kan producera tal. Operationer som går igenom av språkinläraren är konceptualisering, formulering och artikulering. (de Bot 1992: 3f.).

Konceptualisering av ett språk innebär att språkanvändare är medveten om innehållet som hen ska omvandla från tankenivå till lexikal nivå när hen ska producera tal. Formulering enligt denna modell betyder att språkinläraren konverterar den preverbala tanken till en muntlig framställning. För att detta kan ske krävs det att språkanvändaren använder de korrekta orden samt med de korrekta enheterna. Med korrekta enheter avser de Bot olika morfofonologiska former eller lexem. Användning av orden och de lexikala enheterna ska ske inom grammatiska ramar som gäller för språket i fråga. Den sista rollen som tas av språkinläraren är rollen som artikulerare. Denna roll innebär att inläraren ska omvandla den planerade talmodulen till egentlig talproduktion. En språkanvändare går igenom dessa tre roller då hen framställer sig muntligt. (de Bot 1992: 3f.)

Föregångaren till processbarhetsteorin är utöver Levelts talproduktionsmodell även performansanalysen vilket är en analysmodell som har utvecklats bland annat av lingvisterna Edward Klima, Ursula Bellugi och Roger Brown (Hakuta & Cancino 1977: 303). Performansanalysen används som analysmetod för att bedöma elevers färdigheter i ett andraspråk. Syftet med performansanalysen är att studera interimspråket som fullständig enhet och inte fokusera sig på enskilda konstruktioner och ordval som processbarhetsteorin gör. Med hjälp av performansanalysen får forskaren en noggrann och generell bild över inlärares språkkompetens. I performansanalysen bildar alla lingvistiska komponenterna (det vill säga nominalfraser, verbfraser, meningsbyggnader, adverbial och textbindningar) en helhet. (Flyman Mattson & Håkansson 2010: 16f.)

Grundtanken i processbarhetsteorin och performansanalysen är densamma, båda analysmetoderna undersöker grammatisk kompetens hos en språkinlärare. Processbarhetsteorin fokuserar mer på grammatiska detaljer som förekommer i inlärarespråket medan performansanalysen ger en mer översiktlig bild av den grammatiska kompetensen hos en språkinlärare. (Flyman Mattson & Håkansson 2010: 17.)

3.2 Processningsnivåerna i processbarhetsteorin

Processbarhetsteorin består av fem processningsnivåer. På varje nivå finns det både morfologiska och syntaktiska strukturer som ska behärskas av språkinläraren. (Abrahamsson 2009: 124f.) Dessa fem nivåer är sinsemellan hierarkiskt kopplade. Det betyder att nivåerna bygger på varandra: ifall språkinläraren kan producera andraspråket på nivå 2, krävs det att hen behärskar också språkliga strukturer som hör hemma till nivå 1. Morfologiska och syntaktiska strukturer som tas upp i processbarhetsteorin är essentiella vilket innebär att användning av dessa strukturer är nödvändiga när det gäller produktion av andraspråket. (Pienemann 1998: 8ff.) För att göra teorin tydligare presenteras processningsnivåerna i tabell 1.

Tabell 1. Processningsnivåer enligt processbarhetsteorin (fritt efter Pienemann & Håkansson 1999: 404; Håkansson 2000: 140; Eklund Heinonen 2009: 35.)

Processningsnivå	Morfologiska procedurer	Syntaktiska procedurer
5. meningar, grammatisk information mellan <u>satser</u>		skillnaden mellan huvudsats och bisats, inte inversion i bisatser, preverbal negation i bisats
4. satser, grammatisk information mellan <u>fraser</u>	predikativ kongruens	inversion (adverb + subjekt + verb)
3. fraser, grammatisk information inom <u>fraser</u>	attributiv kongruens	spetsställning av adverb med rak ordföljd (adverb + subjekt + verb)
2. ordklasser, lexikal morfologi	pluralform, bestämd form, presens – preteritum	kanonisk, rak ordföljd (subjekt + verb)
1. enstaka ord – lemma	konstanta former	enstaka konstitutioner, inlärd helfraser

I spalten till vänster i tabell 1 anges processer som sker på utvecklingsnivån angående grammatisk information. I den mittersta spalten anges vad behärskning av dessa procedurer betyder med tanke på den morfologiska utvecklingen hos andraspråksinläraren. I spalten som finns till höger anges det processprocedurer som handlar om syntaktisk utveckling hos språkinläraren.

Den allra lägsta nivån i processbarhetsteorin omfattar enstaka ord, vilka kallas också för ”lemma” inom lingvistik. När det gäller tillägnande av andraspråk, är det nödvändigt att inläraren har tillgång till en samling av olika ord som fungerar som ett lexikon. Detta krävs för att inläraren kan använda lexikon som föremål för enkla grammatiska processer. På nivå 1 använder inläraren sig inte alls av grammatiska strukturmedel, till exempel böjningsmorfem. Istället för användning av grammatiska strukturmedel används orden som invarianta helheter och yttrandena som innefattar till exempel artikellösa, oböjda ord. Exempel på processer som på nivå 1 är ”katt ramla” och ”jag vet inte”. Det som är anmärkningsbart på nivå 1 att det inte sker någon grammatisk överföring mellan dessa ord utan alla ord är självständiga, invarianta helheter. På denna nivå används också inlärd helfraser. Begreppet helfras i denna kontext syftar på en fras som är inlärd som en holistisk konstruktion även om den kan bestå av olika ord. Ett exempel på en helfras som kan användas av en språkinlärare är ”Jag heter...”. Språkinläraren kan använda frasen som en självständig konstruktion även om hen inte ännu behärskar till exempel böjning av verb. (Eklund Heinonen 2009: 34.)

På nivå 2 börjar språkinläraren förstå lexikala kopplingar mellan orden. Detta syns till exempel i att hen kan kategorisera ord enligt deras innebörd samt koppla samman enkel grammatisk information med orden, till exempel numerus med substantivord eller tempus (presens och preteritum) med verb. (Glahn, Håkansson, Hammarberg, Holmen, Hvenekilde & Lund 2001: 392.) Exempel på detta är till exempel frasen ”två katter”. Ordet ”två” anger numerus och ”katter” är ett substantivord i pluralis. På nivå 2 förekommer också till exempel pluraländelser eller enklitiska artiklar (efterställda artiklar) i interimspråket som språkinläraren producerar trots att överföring av den grammatiska informationen mellan orden i frasen inte ännu sker på denna nivå. När det

gäller syntax är ordföljden på denna nivå fortfarande kanonisk och rak, i form av subjekt–verb–objekt. (Eklund Heinonen 2009: 34f & Philipsson 2013: 125.)

På nivå 3 i processbarhetsteorin börjar inläraren överföra grammatisk information mellan ord inom samma fras. Detta kan ske till exempel mellan huvudsubjektet och attributsordet i form av attributiv kongruens. Exempel på attributiv kongruens är till exempel fraserna ”en röd bil” och ”ett rött äpple”. Inläraren börjar tillämpa grammatiska kunskaper om kongruens i genus och numerus i en nominalfras men behärskar inte predikativ kongruens utan kongruensen är begränsad till nominalfrasen. Exempel på attributiv kongruens med numerus är till exempel fraserna ”tio röda bilar” och ”flera röda äpplen”. Den här typen av överföring av den grammatiska informationen mellan ordenheter i en fras kallas för frasmorfologi. Angående syntax kan inläraren på denna nivå ställa ett adverb som första satsdel och sedan fortsätta satsen med rak ordföljd. Detta framkommer typiskt i en sats som följer konstruktionen adverb–subjekt–verb. Exempel på detta är frasen ”sedan bussen körde” där frasen inleds med adverbialet ”sedan” vilket följs av ett subjekt ”bussen” och ett verb ”körde”. Grammatiskt är denna sats felaktig eftersom inläraren borde använda inverterad ordföljd efter adverbet, det vill säga placera verbet efter adverbet istället för subjektet. (Glahn m.fl. 2001: 392 & Eklund Heinonen 2009: 35.)

Den fjärde nivån i processbarhetsteorin innefattar att inläraren är kapabel att överföra grammatisk information inom satser, mellan fraser (Pienemann 1998: 9). På detta stadium behärskar inläraren den predikativa kongruensen vilket betyder att adjektivet kongruerar med substantivet i predikativ ställning vilket inte lyckades på föregående nivå. Exempel på en predikativ kongruens i en sats är ”bilen är gul” och ”bilarna är gula”. Adjektivet ”gul” kongruerar med substantivet som är i predikativ ställning. Angående satsläran börjar inläraren använda omvänd ordföljd, det vill säga inversion, både i bisatser och i indirekta frågor. Exempel på detta är ”Nu dricker jag kaffe”. Satsen inleds med adverb ”nu” vilket förutsätter inverterad ordföljd, vilket betyder att verbet placeras före subjektet. (Eklund Heinonen 2009: 36.) I de tidigare undersökningar som har genomförts om språkbadselevers färdigheter i svenska, har största delen av eleverna nått denna nivå eller en nivå lägre, när materialet har analyserats med hjälp av processbarhetsteorin (Iso–Oja 2016; Pakarinen 2014).

Den femte och högsta nivån i processbarhetsteorin omfattar att den grammatiska informationen överförs mellan satser. Detta kräver förståelse av större beståndsdelar av språket och förståelse om hur dessa delar samverkar med varandra enligt grammatiska regler. I svenska språket betyder detta att inläraren behärskar skillnaden mellan huvud- och bisatser samt kan använda dem i rätta sammanhang. Inläraren är kunnig att placera negationen och andra satsadverbial rätt samt kan undvika den omvända ordföljden i bisatser. Exempel på en korrekt ordföljdsanvändning förekommer i ”pojken som inte cyklar”. I exemplet har negationsordet ”inte” placerats korrekt före verbet ”cyklar”. På detta stadium kan språkinläraren bilda indirekta frågor och behärskar deras ordföljd. Exempel på en indirekt fråga är ”jag undrar när bussen kommer”. Inläraren har tillägnat sig alla morfologiska konstruktioner och därmed finns det inga andra morfologiska konstruktioner som behöver tillägnas. (Eklund Heinonen 2009: 36.)

Pienemann och Håkansson (1999: 398) har konstaterat att den femte nivån för morfologiska processer inte existerar i processbarhetsteorin. Hammarberg har konstaterat i sin artikel (2013: 56f) som beskriver de teoretiska ramarna i andraspråksforskning att det även finns en femte nivå för morfologiska processer. Enligt Hammarberg är den femte nivån, adjektivkongruens mellan nomen i en huvudsats samt adjektiv i bisats som inleds med den samordnande konjunktionen ”som”. Hammarbergs teori är livligt debatterad och eftersom Pienemann, som har skapat processbarhetsteorin, inte instämmer med Hammarberg om morfologiska processer på nivå 5, diskuteras det inte vidare i denna avhandling.

3.3 Tidigare undersökningar om andraspråket och processbarhetsteorin som analysmetod

Svenska språket är mycket utforskat ur andraspråksperspektiv och processbarhetsteorin har använts som analysmetod i tidigare studier i ganska stora omfattning. (Eklund Heinonen 2009: 34). Processbarhetsteorin sammanhänger med det kognitiva perspektivet, vilket är ett av de perspektiv som används i andraspråksforskning. Det

kognitiva perspektivet fokuserar på kognitiva processer som sker hos en språkinlärare när språket tillägnas och användas i praktiken. (Hammarberg 2013: 51f).

Eklund Heinonen (2009) har i sin doktorsavhandling undersökt muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare av svenska med hjälp av processbarhetsteorin. Resultaten i Eklund Heinonens studie visar att andraspråksinlärares morfologiska färdighet oftast kan placeras på nivå 3 eller 4. Det betyder att andraspråksinläraren kan placera attributsordet rätt i en nominalfras och använda kongruens på ett rätt sätt. När det gäller syntaktiska färdigheter, nådde informanterna nivåerna från 3 till 5. Det innebär att de behärskade användningen av adverbial och subjekt före verb, kunde placera verben på rätt ställe i en mening samt behärskade placeringen av negationsordet efter verbet i en bisats. Eklund Heinonen påpekar att resultaten i hennes studie dock inte kan generaliseras fullständigt eftersom förutsättningar för andraspråksinlärning var mycket varierande: vissa informanter hade studerat språk mycket kortare tid än andra.

Myllyniemi (2015) har i sin avhandling pro gradu undersökt morfologiska och syntaktiska drag i andraspråket, svenska, hos språkbads elever och hos elever som deltar i den reguljära undervisningen av A-svenska. Enligt Språkläraryrket i Finland (2019) syftar ”A-svenska” på den långa lärokursen i det andra inhemska språket. Undervisnings- och kulturministeriet har i sin redovisning (2017: 24) skrivit att A-svenskan påbörjas antingen senast i årskurs 3 (A1-svenska) eller senast i årskurs 5 (A2-svenska). Eleverna i Myllyniemis studie som studerade lärokursen A-svenska hade språket som A2-språk. A2-språket innebär att språket är ett frivilligt språk (Utbildningsstyrelsen 2019: 2).

Materialet i studien består av skriftliga elevtexter som Myllyniemi analyserade med hjälp av processbarhetsteorin. Informanterna i hennes studie gick i årskurs 9 då studien genomfördes. Resultaten i Myllyniemis studie visade att största delen av språkbads eleverna behärskade syntaktiska och morfologiska konstruktioner på nivå 4 i processbarhetsteorin medan kunskaperna gällande syntaktiska och morfologiska konstruktioner hos elever som läser A-svenska kunde placeras på nivån 3 i processbarhetsteorin.

Carlsson (2006) har undersökt språkutvecklingen hos flerspråkiga barn med fokus på brister som förekommer i andraspråkstillägnande av svenska hos dem. Undersökningen har rapporterats i en magisteruppsats i pedagogik som är skriven vid Stockholms lärarhögskola som är numera en del av Stockholms universitet. Carlsson har använt processbarhetsteorin som den primära analysmetoden. Studien presenterar olika typer av syntagmatiska och paradigmatiska förenklningar som Carlsson identifierade i barnens språkliga produktion. Resultat i Carlssons studie visade att de flerspråkiga barnen hade tendens att ha goda grammatiska kunskaper i andraspråk även om de använde olika förenklingsmetoder vid tillägnandet av språket. Deras andraspråkutveckling skedde dock ganska långsamt. Processbarhetsteorin fungerade inte som förväntat som analysmetod i denna studie. Kategoriseringen i processbarhetsteorin är strikt och Carlsson upplevde det som svårt att avgöra ifall en elev behärskade en viss nivå eller inte eftersom samtliga kriterierna för en viss processningsnivå i teorin inte alltid förekom i barnets tal. Denna problemställning har lösts av Myllyniemi (2015) på det sättet att eleven bör ange en viss grammatisk konstruktion åtminstone tre gånger för att det kan anses att eleven behärskar konstruktionen på den undersökta nivån.

3.4 Morfologiska principer i svenska språket

Att tillägna sig ett nytt språk kräver förståelse av grammatiken i språket ifråga. Det har påpekats att morfologiska och syntaktiska strukturer är sådana språkliga strukturer som bemöts av språkinläraren då svenska språket inläras. (Philipsson 2013: 121f, 124). Eftersom morfologiska och syntaktiska strukturer har en stor roll med tanke på svenska språkets grammatik, har jag bestämt mig för att studera dessa strukturer i denna avhandling.

Rent generellt är morfologin formlära, den betraktar språket utgående från olika morfem. Ett morfem är den minsta betydelsebärande enheten i språket, till exempel en böjningsändelse eller en preposition. Genom att sätta ihop morfem bildas det ord. (Jørgensen & Svensson 1986: 13.)

Ifall kasussystemet i svenskan studeras ur ett lingvistiskt perspektiv anses det vara relativt enkelt. Det som orsakar mest osäkerhet i svenska språket hos språkinlärare angående morfologin är nominalfrasen och dess korrekta användning. I svenska språket finns det två grammatiska genus, utrum (artikel *en*) och neutrum (artikel *ett*). Det finns inte fullständiga regelbundenheter angående användning av genus utan genus av ordet bör inläras separat vid varje nytt ord. (Philipsson 2013: 124f.)

Två andra morfologiska företeelser som kan uppfattas svåra i svenskan är användning av genus och användning av bestämda och obestämda ordformer. Användningen av artiklarna *en* och *ett* som anger genuset samt användningen av bestämda och obestämda ordformer kan vara knepiga hos inlärare som har finska som förstaspråk, eftersom genus och bestämdhet inte uttrycks på samma sätt i det finska språket. (Philipsson 2013: 125.)

Den fjärde morfologiska företeelsen i svenskan syftar på dubbel bestämdhet. Begreppet innebär att substantivets bestämda form markeras två gånger: först i form av slutartikel i substantivet (till exempel med ändelsen *-en/-ett*). Utöver detta ska bestämdheten anges ännu med en fristående bestämd artikel (*den, det* eller *de*). (Lubińska 2016: 2.) Kongruensen i svenska språket innebär att ”grammatisk information utbyts mellan ord inom en nominalfras” (Philipsson 2013: 126). Detta syns bland annat att olika ord böjs i numerus, genus och species. (Ibid.).

Morfologiska processer tas upp också i processbarhetsteorin, ett delområde som undersöks i processbarhetsteorin är morfologiska procedurer (Hammarberg 2013: 55.) Morfologiska processer är aktuella i de fyra lägsta nivåerna i processbarhetsteorin och omfattar procedurer från lexikal morfologi till korrekt användning av kongruens mellan fraser, det vill säga det morfologiska kunskapsfältet är brett även i processbarhetsteorin. (Eklund Heinonen 2009: 35.)

3.5 Syntaktiska principer i svenska språket

Syntax, det vill säga satsläran innebär hur olika ord används för att bilda satser och meningar samt hur olika verb används i korrekta sammanhang. (Jørgensen & Svensson 1986: 14). Syntaxen i det svenska språket är mycket bunden och till exempel ordföljden i en huvud- och bisats följer vissa regler. Satsdelarna kan inte placeras i vilken ordning som helst: variationen inom satserna sker inom syntaktiska ramar. (Philipsson 2013: 128.)

Huvud- och bisatsscheman utgör syntaktiska ramar för variationen inom satser. Huvudsatsschemat består av ett nexusfält och ett innehållsfält. Huvudsatsen inleds med ett fundament som placeras framför nexusfältet. Fundamentet kan vara vilken satsdel som helst, oftast är det dock subjektet eller ett tidsuttryck. Nexusfältet innehåller finit verb (uttrycker tempus), subjekt och satsadverbial (oftast objekt). Innehållsfältet består av infinit verb eller verbpartikel, objekt predikativ och TSR-adverbial (tid-, sätts och rumsadverbial). (Jørgensen & Svensson 1986: 136, 139.) Bisatsschemat består av ett fogeordsfält, ett nexusfält och ett innehållsfält. Fogeordsfältet innehåller fogeordet som binder bisatsen till huvudsatsen. Nexusfältet i en bisats består av subjektet, satsadverbialet och det finita verbet. Innehållsfältet i en bisats innehåller ett infinit verb eller verbpartikel, objekt predikativ och TSR-adverbialet. (Jørgensen & Svensson 1986: 136, 141f.)

Den raka ordföljden används då subjektet placeras före det finita verbet i en sats. Den omvända ordföljden, som kallas också för inversion, förekommer i frågor och satser som inleds med en annan satsdel än subjektet, då ställs subjektet genast efter det finita verbet. (Jørgensen & Svensson 1986: 93.)

Olika ord från de flesta ordklasserna i svenskan kan kombineras till större enheter. Dessa större enheter som består av olika ord kallas för fraser. Olika fraser är till exempel nominalfraser och verbfraser. Exempel på en nominalfras är ”den duktiga eleven” och exempel på en verbfras är ”har studerat”. Då olika fraser kombineras, bildas det satser. I svenska språket finns det olika typer av satser. De mest typiska är huvudsatser och bisatser. (Jørgensen & Svensson 1986: 14, 64, 72.)

En huvudsats är en sats som är syntaktisk självständig, den innehåller åtminstone ett subjekt och ett finit verb. Huvudsats kan ha både rak och omvänd ordföljd. En bisats är

en sats som kan klassificeras som en satsdel, vilket innebär att en bisats kan kombineras med andra fraser och bilda större satser. En bisats är icke-självständig, och kan inte ensam bilda en självständig, fullständig sats utan den bör alltid kombineras med en huvudsats. (Jørgensen & Svensson 1986: 104f.)

Svenska språket samt också de andra germanska språken förutom engelskan benämns vara V2-språk. Denna term grundar sig på en syntaktisk företeelse där predikatet, alltså det finita verbet, i en mening i regel placeras på andra plats. De andra satsdelarna placeras runt predikaten enligt de syntaktiska principer som förekommer i den svenska grammatiken. I svenska språket inleds meningen ofta med ett subjekt. Med hjälp av detta sätt är det enkelt också för andraspråkstalare att bilda meningar. Meningen kan också inledas med en annan satsdel än subjektet. Detta kallas för topikaliserings eller spetsställning. Ifall meningen är topikaliserad, det vill säga meningen påbörjas med någon annan satsdel än subjektet, krävs det omvänd ordföljd i satsen i fråga. Denna omvända ordföljd, inversionen, kan ofta uppfattas som svår av andraspråksinlärare. (Philipsson 2013: 129.)

4 MORFOLOGISKA OCH SYNTAKTISKA PROCESSER I MUNTLLIG PRODUKTION PÅ SVENSKA HOS SPRÅKBADSELEVER I ÅRSKURS 6

I det här kapitlet analyseras det insamlade materialet. Resultaten diskuteras med hjälp av korta transkripter av elevintervjuer för att åskådliggöra de aktuella morfologiska och syntaktiska processerna som förekommer i elevintervjuerna.

För att säkerställa anonymiteten av informanterna presenteras de inte i samma ordning som de har intervjuats. I denna studie kallas informanterna för informant 1, informant 2 och så vidare. I analysen presenteras inte sådan information som skulle göra att informanterna kunde identifieras. I transkripterna syftar initialerna OD på mig själv som har intervjuat informanterna. Förkortning Inf1, Inf2, Inf3 med flera syftar på informanter som har intervjuats.

Materialet analyseras separat ur morfologisk och ur syntaktisk synvinkel. Analysen sker utgående från processningsnivåer i processbarhetsteorin. Det betyder att materialet analyseras nivå per nivå och analyseringen börjar på den lägsta nivån.

4.1 En morfologisk analys av elevintervjuer

Informanternas behärskning av de morfologiska processerna i processbarhetsteorin presenteras i tabell 2. Tecken ”+” innebär att informanten har nått respektive nivån. Kraven för detta är att den ifrågavarande strukturen förekommer åtminstone fem gånger korrekt under elevintervjun. Tecknet ”-” betyder att informanten inte behärskar morfologiska processer som kopplas med den ifrågavarande nivån. Ifall tecknet ”+” är i parentes ”(+)” betyder det att kontexter där proceduren har framträtt kan tolkas som osäkra (från en till fem förekomster av ifrågavarande strukturen under elevintervjun). Symbolerna har samma betydelse i tabell 3 där behärskning av syntaktiska processer hos informanterna utgående från processbarhetsteorin presenteras.

Denna metod att sammanställa resultat som har framkommit i elevintervjuer härstammar från Paavilainens (2010) licentiatavhandling.

Tabell 2. Behärskning av morfologiska processer hos språkbads elever i årskurs 6 enligt processbarhetsteorin

Processningsnivå	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
Informant				
Inf1	+	+	(+)	-
Inf2	+	+	+	-
Inf3	+	+	+	-
Inf4	+	+	+	+
Inf5	+	+	+	-
Inf6	+	+	+	-
Inf7	+	+	+	+
Inf8	+	+	+	(+)
Inf9	+	+	+	-
Inf10	+	+	+	+
Inf11	+	+	+	+
Inf12	+	+	+	+

Tabellen visar behärsningen av morfologiska processer hos den elevgrupp som har intervjuats i denna studie. Alla tolv informanter behärskar morfologiska processer på de två lägsta nivåerna i processbarhetsteorin. Elva informanter av tolv behärskar morfologiska processer på den tredje nivån. Hos en enskild informant (Inf1) var det mindre än fem förekomster i hans utsagor angående morfologiska processer som kan kopplas samman med den tredje nivån. Den största variationen i elevgruppen finns på den högsta nivån i processbarhetsteorin angående morfologiska processer: fem av tolv informanter behärskar morfologiska processer på denna nivå medan de resterande sju informanterna behärskar morfologiska processer på den tredje nivån. En informant visade ett belägg på konstruktioner som hör ihop med den högsta nivån angående morfologiska processer. På grund av bristfälliga belägg kan det dock inte tolkas att eleven skulle behärska dessa processer.

De morfologiska processerna på nivå 1 i processbarhetsteorin innefattar behärsningen av oböjda former samt enstaka ord som ofta upprepas av informanten (Abrahamsson 2009: 125). Det var förväntat att alla informanter i min studie behärskar de morfologiska processerna som hör till nivå 1 eftersom eleverna har deltagit i flera år i språkbadsundervisningen.

Nedan finns tre exempel som illustrerar morfologiska processer som hör ihop med nivå 1 i processbarhetsteorin. Transkriptionsprinciper som jag har använt i avsnitt 4.1 och 4.2 är förenklade och de tar inte hänsyn till eventuella ändringar i tonhöjd, tempo eller intonation. Jag har inte angivit metakommentarer som har framträtt i diskussioner (till exempel ”informanten skrattar”). Jag har transkriberat utsagorna ordagrant. Den typiska processen med ifrågavarande processningsnivån har angivits med fet stil för att åskådliggöra analysen. Textkommentar [sic] markerar någon utsaga som innehåller ett stavfel.

Exempel 1

OD: vad tyckte du om den här uppgiften?

Inf8: **lätt**

OD: okej

Exempel 2

OD: man ska ta foton.

Inf2: ja

OD: med vilken apparat?

Inf2: **telefon**

OD: ja, med mobiltelefonen.

Exempel 3

OD: så nu får du berätta vad hade ni som uppgift här?

Inf4: ööö, **uppgift**, ööö.

OD: vad stod det här på pappret?

Inf4: **pappret**.

Exempel 1 visar att informanten (Inf8) använder adjektivet ”lätt” för att svara på frågan om uppgiftens svårighetsgrad. Detta kan anses som en enkel ordkonstruktion och kan räknas som ett inlärt ord. I exempel 2 använder informanten (Inf2) innehållsordet ”telefon” som invariantform. Detta betyder att informanten inte böjer ordet och inte heller använder grammatisk kunskap i sitt svar utan anger ordet i sin enkla variant. Det attributiva ledet ”mobil” finns inte i informantens svar utan det erbjuds åt informanten av den som intervjuar. I dagens läge finns det i regel inga andra telefoner än mobiltelefoner vilket betyder att med ordet ”telefon” syftar man på en mobiltelefon. Exempel 3 visar att informanten (Inf4) lätt upprepar intervjuarens ord i samma form (”uppgift”, ”pappret”) som de sägs. Denna upprepningsmönstret hör till den lägsta nivån i processbarhetsteorin och kräver inte så djup förståelse av språket.

De morfologiska processerna som hör till nivå 2 i processbarhetsteorin är att inläraren kategoriserar ord till lexikala kategorier och förstår den lexikala morfologin som hör ihop med de enskilda orden. Detta syns till exempel i att inläraren böjer ord i numerus men inte ännu behärskar kongruensen mellan ordenheter i en sats. (Abrahamsson 2009: 126.) Exempelen 4–6 illustrerar detta i mitt material.

Exempel 4

OD: okej, har ni träningar ofta?

Inf5: äää, **fyra gånger i veckan**

Exempel 5

Inf5: sen, ööö, när **mina grannar** är från Sverige, så dom...

OD: är det så?

Inf5: jo, så dom **spratar** [sic] bara svenska o sen kan jag någo...

Exempel 6

OD: ja, du får först berätta lite om dig själv.

Inf12: jo, nå så, jag **heter** Annika [pseudonym] och jag **tycker om hästar** och jag **rider**.

Exempel 4 och 5 visar att informant (Inf5) behärskar de grundläggande morfologiska processerna som hör ihop med ordböjning. Hen är kapabel att böja substantiv i numerus ("fyra gånger") inför ett tidsadverbial ("i veckan") och inför ett possessivt pronomen i pluralis ("mina grannar"). Informant (Inf5) böjer också verbet "prata" i presens, dock innehåller den ett stavfel "spratar" (korrekt form: "pratar"). I exemplet 6 använder informanten (Inf12) substantivord ("hästar") i pluralis. I detta sammanhang är ordet "hästar" i pluralis eftersom den syftar på hästar i allmänhet. Morfologiska processer som förekommer i exemplen 4–6 är typiska för morfologisk utveckling på nivå 2 i processbarhetsteorin.

Nivå 3 i processbarhetsteorin angående morfologiska processer innebär att inläraren behärskar kongruensen inom en fras. Ett exempel på kongruens är till exempel attributiv adjektivkongruens i samband med species, genus eller numerus inom en nominalfras. Detta betyder att inläraren kan böja ord rätt och använda dem med korrekt artikel (obestämd respektive bestämd artikel) samt kan böja bland annat adjektiva attributsord korrekt. (Abrahamsson 2009: 126.) Exemplen 7–8 och 10 visar hur informanten använder adjektiv- och attributivkongruens inom fraser. I exemplet 9 använder informanten kongruens inom en fras med ett kvantitativt attribut.

Exempel 7

OD: nå, öööh, vad tycker du om språkbåd?

Inf7: nå, det är, för att, jag kan prata svenska till min mormor och så han, hon pratar finska och svenska så vi har **ett litet**... ööö, så vi kan prata svenska **min lillesyskon** pratar också har hon på samma språkbåds ööö klass i **den här skolan** och så...

OD: okej

Exempel 8

OD: vad tycker du att vad är lättaste [i språkbadet]?

Inf6: att prata

OD: och varför det?

Inf6: ööö, för att man kan **många ord**

OD: ja

Exempel 9

OD: vad har du tyckt om att vara här på språkbad?

Inf9: det var helt kiva

OD: varför det?

Inf9: man kan svenska när **den där andra klassen** började på sexan

OD: ja, så man kan svenska ganska mycket

Exempel 10

OD: nu vill jag att du svänger det här pappret o du får berätta vad hade ni som uppgift

Inf12: ööö vi skulle skriva sen vi skulle ta bilder, vi skulle skriva **korta anteckningar** och vi kan visa bilder om vi vill åt...

OD: åt mig

Inf12: ja

Exempel 7 visar att informant (Inf7) behärskar kongruensen mellan attributsord, species och huvudord ("ett litet", "den här skolan", "min lillesyskon"). Informanten har lite svårigheter att hitta de rätta orden som ska användas men lyckas tills slut med det. I det sista exemplet "min lillesyskon" är substantivet felaktig, dock är frasen i korrekt form. Informanten borde använda ordet "lillasyster" istället för ordet "lillesyskon". Exempel 8 visar att informant (Inf6) kan använda den korrekta böjningsformen "ord" efter det kvantitativa attributet "många". Exempel 9 handlar om svenska språket och visar att informant (Inf9) behärskar kongruensen i en fras: detta syns i det hur informanten använder kongruensen med det demonstrativa pronomenet "den där". Exempel 10 visar att informant (Inf12) behärskar kongruensen inom en fras. Detta syns i koherent användning av substantivord som böjs i obestämd pluralis ("anteckningar"). Informanten använder den rätta böjningsformen efter adjektivattribut "kort" vilket syftar på längden av anteckningar. Det kan konstateras att de fyra informanterna i exempel 7–10 behärskar de morfologiska processerna i processbarhetsteorins nivå 3.

Nivå 4 gällande morfologiska processer i processbarhetsteorin utgår från att inläraren kan processa grammatisk information mellan fraser inom en sats. Detta betyder till exempel

att inläraren behärskar predikativ kongruens vilket betyder att nominalfrasen kan kombineras med verbfrasen enligt grammatiska regler. (Abrahamsson 2009: 126f.) Behärskning av predikativ kongruens illustreras i exemplen 12 i mitt material. Exemplet 11 illustrerar behärskning av kongruens mellan satser, dock detta kan inte kallas för predikativ kongruens eftersom De understrukna markeringarna åskådliggör olika fraser som finns i en sats. Detta har gjorts för att exemplifiera frasgränser i en sats.

Exempel 11

OD: sen får du lite berätta om det där att vad har du skrivit

Inf2: vi såg också många gator som hade deras namn på svenska.

OD: precis

Exempel 12

OD: vad är svåraste med svenskan?

Inf12: det där skrivandet är svårt

OD: okej

Exempel 11 visar att informanten (Inf2) använder kongruens mellan satser. Informantens utsaga består av en huvudsats ”Vi såg också många gator” och en bisats ”som hade deras namn på svenska”. Huvudsatsen består av subjektet ”vi”, predikatet i preteritum ”såg”, måttsadverbialet ”många” samt av objektet i pluralis ”gator”. Bisatsen består av pronomenet ”som”, verbkonstruktionen bestående av predikatet i preteritum ”hade”, possessiva pronomen ”deras”, objektet ”namn” samt av adverbialkonstruktionen ”på svenska”. Pronomenet ”deras” i bisatsen kongruerar med måttsadverbialet och objektet ”många gator” i huvudsatsen. På grund av detta kan exemplet 11 kallas för kongruens.

Exempel 12 visar att informanten (Inf12) använder predikativ kongruens i en mening där hen berättar hens åsikt om skrivandet. Meningen inleds med ett bestämt pronomen ”det där”. Meningen fortsätter med subjektet ”skrivandet”, predikativet i presens ”är” och avslutar med det kongruerande adjektivet ”svårt”. Huvudordet ”skrivandet” ligger på andra sidan av predikatsleden än det kongruerande adjektivet ”svårt” vilket framhäver att konstruktionen som används i meningen är predikativ kongruens.

Som slutsats kan det konstateras att alla informanter i den undersökta elevgruppen behärskar morfologiska processer på de tre lägsta nivåerna. Hos en enskild informant var antalet utsagor som hör till den tredje nivån mindre än fem vilket gör osäkert ifall informanten behärskar morfologiska processer som syftar på den tredje nivån. Materialet som har analyserats är ändå ett begränsat inslag över informantens språkproduktion så det är möjligt att informanten behärskade morfologiska processen på nivå 3 eller 4 i ett mer omfattande material.

4.2 En syntaktisk analys av elevintervjuer

I det här avsnittet analyseras materialet ur syntaktisk synvinkel. Det innebär att materialet analyseras utgående från processbarhetsteorins syntaktiska processer som kan placeras på fem olika nivåer. I tabell 3 illustreras hur informanterna behärskar de syntaktiska processerna som tas upp i processbarhetsteorin. De använda symbolerna är de samma som i tabell 2 i avsnitt 4.1.

Tabell 3. Behärskning av syntaktiska processer hos språkbads elever i årskurs 6 enligt processbarhetsteorin

Processningsnivå	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Informant					
Inf1	+	+	+	+	+
Inf2	+	+	+	+	-
Inf3	+	+	+	-	-
Inf4	+	+	+	+	-
Inf5	+	+	+	+	-
Inf6	+	+	+	+	-
Inf7	+	+	+	+	-
Inf8	+	+	+	+	+
Inf9	+	+	+	-	-
Inf10	+	+	+	+	-
Inf11	+	+	+	+	-
Inf12	+	+	+	+	-

En inblick i tabell 3 visar att alla informanter i denna studie behärskar de tre lägsta processningsnivåerna angående syntaktiska processer. Alla utom två informanter (Inf1, Inf8) behärskar också de syntaktiska processerna som hör ihop med nivå 4. Den största variationen ligger på den högsta nivån, nivå 5. Det är endast två informanter (Inf1, Inf8), alltså en sjättedel av alla informanter, som är kapabla att processa syntaktisk information som hör ihop med den femte nivån.

Syntaktiska processer som kopplas ihop med den allra lägsta nivån, det vill säga nivå 1, i processbarhetsteorin innefattar enstaka konstituenten samt konstruktionen ”negation + x”. Enstaka konstituenten betyder enskilda ord som är i verbform. Konstruktionen ”negation + x” betyder att inläraren kan ange negationen genom att använda negationsordet ”inte” vilket följs av ett innehållsord som kan vara antingen ett verb, ett substantiv eller ett adjektiv. (Abrahamsson 2009: 125f.)

I mitt material fanns inga belägg på konstruktionen ”negation + x” vilket hör till nivå 1. Syntaktiska processer på nivå 1 innebär också inlärd fraser (Ibid). Syntaktiska processer som hör till nivå 1 i mitt material illustreras i exemplen 13–15.

Exempel 13

OD: nåååå, hur länge har du sysslat med den där fotbollen?

Inf1: jag har ööö **fem år**

OD: du har spelat?

Inf1: **ja, fem år.**

Exempel 14

OD: var kan man se svenska i en buss?

Inf1: öö, bussen stannar.

OD: ja, där var bussen stannar, alltså vid hållplatsen.

Inf1, ja, **hållplatsen.**

Exempel 15

OD: Okej, så vi kan börja med det att du får presentera dig själv, så vem e du o så där vidare.

Inf4: Öö, **jag är Kalle** [pseudonym] och **jag är tolv** [sic] **år gammal**.

OD: Okej, fint.

Exempel 13 visar att informanten (Inf1) behärskar nivå 1 angående syntaktiska processer enligt processbarhetsteorin. Informanten svarar på frågorna med enstaka ord och ordkombinationer ("fem år", "ja"). Informanten försöker formulera en mening i den första repliken ("jag har öö fem år) men lyckas inte med det. Detta kan också bero på det faktumet att informanten funderar vad hen kommer att säga (uttrycket "öö") och sedan anger tidsuttrycket ("fem år"). I exempel 14 upprepar informanten (Inf1) ordet som ges av den som intervjuar ("hållplatsen"). Informanten är ute efter ordet "hållplats" i meningen där hen säger "bussen stannar". Exempel 15 visar att informanten (Inf4) använder två inlärd helfraser för att presentera sig själv. Den första frasen syftar på namnet och den andra på åldern.

Syntaktiska processer på nivå 2 enligt processbarhetsteorin innefattar att inläraren behärskar den kanoniska ordföljden. Den betyder oftast konstruktionen "subjekt (agent) – verb (handling) – objekt". (Håkansson 2013: 154.) I exemplen 16–18 använder informanterna den kanoniska ordföljden i satser. Satserna inleds med ett subjekt, fortsätts med ett verb och avslutas med ett objekt.

Exempel 16

OD: Vet du varför har vi nästan allt på finska och svenska?

Inf5: öö, **Finland är ett tvåspråkigt land**.

OD: ja, där har du alldeles rätt.

Exempel 17

OD: har du någo hobbyer?

Inf10: **jag spelar gitarr**

OD: okej

Exempel 18

OD: nu får du berätta lite om dig själv.

Inf4: ... **jag är från Finland** och ...

OD: just det

I exempel 16–18 använder informanter (Inf5, Inf10, Inf4) den kanoniska ordföljden. Detta visas av informant 5: ("Finland är ett tvåspråkigt land"), av informant 10: ("jag spelar gitarr") och av informant 4: ("jag är från Finland"). I diskussionerna använde informanterna denna ordföljd mest då de berättade om sig själva, vilket bekräftas även i exempel 17–18. Det är värt att notera att kanonisk ordföljd inte behöver vara i presensform som det är i exemplen ovan, utan utsagan kan vara i olika tempus. I exemplet 16 har informanten (Inf5) börjat sin utsaga med ett subjekt "Finland". Efter subjektet har informanten angivit verbet "är". Informanten avslutar meningen med ett objekt som består av flera ord "ett tvåspråkigt land". I exemplen 17 och 18 börjar informanterna (Inf10, Inf4) sin utsaga med subjektet, agenten, "jag". Efter subjektet har de angivit verbet, handlingen, "att vara" och "att spela" i presensform. Till sist har informanterna framställt objektet, "Matilda", "tolv", "gitarr" och "Finland". Informanten (Inf4) i exempel 18 har angett prepositionen "från" framför objekt "Finland". Detta är korrekt enligt grammatiska principer.

Den tredje nivån angående syntaktiska processer innefattar att inläraren kan ställa adverbialordet före subjektet i en mening. Detta kallas för topikalisering av adverbialet. Verbet följs av subjektet på samma sätt som i kanonisk ordföljd. Inläraren behärskar inte ännu den omvända ordföljden i detta skede. (Flyman Mattson & Håkansson 2010: 16.) Detta illustreras av exemplen 19–20 i mitt material.

Exempel 19

OD: Har du tagit några foton?

Inf8: **På morgonen jag tog några foton.**

OD: Du får nog visa [bilder]!

Exempel 20

OD: Har du släkt i [namn på landet]? Ditt namn låter väldigt...

Inf7: Min farfarsfar (= storfar) är från [namn på landet] och **där jag fick mitt namn**

OD: jahaa, just det.

Exempel 19 visar att informanten (Inf8) använder den raka ordföljden även om satsen inleds med ett tidsadverbial ”på morgonen”. Satsen som inleds med ett topikaliserade adverbiallet borde ha den inverterade ordföljden. I exempel 20 använder informanten (Inf7) den raka ordföljden i den sista satsen i exempelmeningen även om satsen inleds med ett platsadverbial ”där”. Ifall satsen inleds med ett satsadverbial krävs det att informanten ställer verbet genast efter adverbiallet. Den korrekta ordföljdsanvändningen efter det topikaliserade adverbiallet behärskas inte ännu av informanter i exemplen 20–21.

Den fjärde nivån i processbarhetsteorin angående syntax innebär att inläraren behärskar både den raka och den omvända ordföljden. Den raka ordföljden (subjekt – verb – objekt) används när satsen inleds med subjektet. Inläraren ska i detta skede kunna göra skillnad mellan den raka och omvända ordföljden. Den omvända ordföljden, inversionen, innebär att ifall satsen inte inleds med subjektet, följs adverbiallet av verbet och subjektet placeras först efter verbet i en omvänd mening. (Håkansson 2013: 154f.) Exempelen 21–23 illustrerar användning av den raka och omvända ordföljden i en sats.

Exempel 21

OD: har du hobbyer?

Inf4: jo, **jag går i arkitekturskola och sen går jag till *partio***

OD: scout

Inf4: nii, scout.

Exempel 22

OD: du kan berätta om dina iakttagelser.

Inf2: **på kvällen tittade jag TV och där kommer svenskspråkiga program**

OD: okej

Exempel 23

OD: vill du visa de här bilderna som du har tagit?

Inf10: jo ... **den här e på spårvagnen** [visar bild] och **sedan har jag gatornas namn här**

I exempel 21 använder informanten (Inf4) både rak och omvänd ordföljd. Den raka ordföljden används i satsen ”jag går i arkitekturskola” och den omvända ordföljden i satsen ”se(da)n går jag till *partio*”. Rak ordföljd finns i satsen som följer de kanoniska ordföljdsprinciperna (subjekt–verb–objekt). I den här meningen är subjektet ”jag”, verbet ”går” och objektet ”i arkitekturskola”. Den omvända ordföljden (verbet före subjektet) bör användas i satsen ”se(dan) går jag till *partio* [sv. scout]) eftersom satsen inleds med en bisatsinledare ”sedan”.

Exempel 22 visar att informanten (Inf2) kan använda både den raka och den omvända ordföljden inom en mening. Hen inleder meningen med tidsadverbialiet ”på kvällen” vilket förutsätter omvänd ordföljd och säger ”på kvällen tittade jag TV”. Hen använder konjunktionen ”och” för att foga samman de två satserna i meningen som fortsätter med en relativ bisats som inleds med platsadverbialiet ”där”. Detta kräver användning av omvänd ordföljd och informanten placerar verbet ”kommer” efter adverbialiet och sedan agenten ”svenskspråkiga program”.

Exempel 23 visar att informanten (Inf10) behärskar ordföljden både i huvud- och i bisats. Hen inleder huvudsatsen med konstruktionen ”den här” (subjekt) ”är” (verb) och inleder bisatsen med bisatsinledaren ”sedan” vilket följs av verbet ”har” och subjektet ”jag”.

Den femte nivån i processbarhetsteorin angående syntaktiska processer innebär att inläraren kan ordföljden både i huvudsats och i bisats. Detta betyder bland annat att inläraren kan placera negationsordet efter verbet i en huvudsats och före verbet i en bisats. (Håkansson 2013: 154, 156.) Exempelen 24–26 illustrerar detta i mitt material.

Exempel 24

OD: Du får nog visa [bilder]!

Inf8: **jag har inte så bra foton**

Exempel 25

OD: Vad är liksom svårt sen med den här läsningen?

Inf1: Några ord **som jag inte förstår**

Exempel 26

OD: är det svårt att liksom skriva längre texter?

Inf8: Nej, om man har så där att man måste skriva rätt, det är lite svårt för att den inte går så rätt

Som exempel 24 visar, behärskar informanten (Inf8) ordföljden i huvudsatsen, negationsordet ”inte” är placerat efter det finita verbet ”har”. I exempel 25 använder informanten (Inf1) helt rätt de syntaktiska principerna i sitt tal som hör på nivå 5 i processbarhetsteorin: hen behärskar ordföljden både i huvudsats och i bisats samt kan placera negationen (”inte”) på den rätta platsen i bisatsen. Detta är enligt processbarhetsteorin den mest utmanande syntaktiska konstruktionen i svensk grammatik. Exempel 26 visar att informanten (Inf8) kan använda rak och omvänd ordföljd både i huvud- och bisatser. Bisatserna i informantens utsaga är skrivna med fet stil medan huvudsatserna är understrukna. De syntaktiska konstruktionerna som presenteras i exemplen 24–26 identifieras på den femte nivån i processbarhetsteorin.

5 SPRÅKBADSELEVERNAS SPRÅKLIGA UTVECKLING UR SPRÅKBADSLÄRARPERSPEKTIV

I detta kapitel diskuteras utvecklingen av språkbadselevernas muntliga förmåga ur språkbadsläraperspektiv. Iakttagelserna bygger på en språkbadslärintervju där läraren har redogjort för en undervisningssituation med tanke på elevernas språkliga utveckling. I detta kapitel presenteras också olika sätt hur språkbadsläraren kan stötta och främja elevernas muntliga färdigheter i deras andraspråk. Avsnittet är delat i två underavsnitt, i det första underavsnittet diskuteras lärarens egna metoder som används för att främja elevernas muntliga produktion av målspråket och olika läromaterial som används i den aktuella skolan för att främja elevernas muntliga målspråksproducering. I det andra underavsnittet ligger fokuset i grammatiska aspekter och avsnittet tar hänsyn till olika aspekter hur respektive läraren kan främja elevernas utveckling av grammatisk kompetens.

Backman (2015) har i sin avhandling pro gradu konstaterat att det är mer krävande att arbeta som språkbadslärare än att arbeta som en klasslärare som undervisar elever på deras modersmål. Orsaken till detta är bland annat den språkliga aspekten som är viktigt i språkbad, denna aspekt betonas även i språkbadslärarytbildningen.

För att vara språkbadslärare, krävs det förstås kunskap och kännedom om språkbadets undervisningsmetoder samt om språkbad som undervisningsprogram. Eftersom språkbadslärarytberetet ibland kan uppfattas som utmanande är det speciellt viktigt att de lärare som jobbar i språkbad kan få hjälp av det kollegiala stödet samt dela idéer, upplevelser och undervisningsmaterial inom ett lärarkollegium. (Peltoniemi 2015: 43.)

Värderingar, normer, färdigheter och kunskap är de grundläggande utgångspunkterna för undervisningen. Dessa utgångspunkter förmedlas genom undervisningen – en lärare försöker bidra till att en elev utvecklas i de målsättningar som nämns i läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen. (Svensson 2009: 20). Dessa målsättningar är

definierade i olika läroplaner vilka styr lärarens arbete samt skolans verksamhet inom angivna ramar (se närmare avsnitt 2.2).

Eftersom en stor del av undervisningen i språkbadet inte ges på elevernas modersmål är det viktigt att läraren stöder eleverna i deras språkliga utveckling. En central inlärningssteori som hör samman med detta är Vygotskis teori om den närmaste utvecklingszonen som har presenterats i kapitel 2.1.

5.1 Användning av språkbadspråket i klassrumskontext

Språkbadsundervisningen erbjuder eleverna naturliga förutsättningar att utvecklas i andraspråket. I språkbadsklassrum har interaktionen och inflödet en central roll. Samtalets och interaktionens betydelse i andraspråksundervisning bekräftas också i Lindbergs (2013: 481) artikel. Inflöde som ges av läraren kallas för lärarspråk. Det som är typiskt för lärarspråket är dess syntaktiska korrekthet vilket syns till exempel i att det i talet finns få avbrott och omtagningar. Lärarspråket som är avsett för andraspråkstalare innehåller sällan ogrammatiska strukturer eftersom användning av kraftiga förenklingar samt ogrammatiska strukturer kan leda lätt till användning av icke-idiomatiska yttranden av andraspråksinlärare. (Abrahamsson 2009: 188f.) Användning av korrekt språk stöder också språkbadsprincipen där språkbadsläraren fungerar som språklig modell. Läraren håller sig till bara ett språk, detta kallas för Grammonts princip (Niemelä 2008: 12).

Interaktion i klassrummet sker ofta i form av lärarmonologer och IRU-sekvenser. IRU-sekvensen består av ett initiativ (t.ex. en fråga) som ställs av läraren, en respons (ett svar) som ges av eleven och evalueras eller kommenteras av läraren. Det här interaktionsmönstret är typiskt i vilken klassrumskontext som helst runt världen och förekommer inte endast i språkbadsklassrum. IRU-interaktionsmönstret används ofta som ett icke-önskat exempel på interaktionen i ett klassrum. Det kritiserar eftersom eleverna lätt blir låsta i roller som styrs av läraren. (Niemelä 2008: 222f.)

I denna avhandling studerar jag inte interaktion i klassrummet men i samband med lärarintervjun diskuterade jag det med språkbadsklassläraren. Läraren som intervjuades sade att det är viktigt att ha en fungerande dialog med eleverna. Dialogen med eleverna fungerar som grunden till all kommunikation. Denna betydelse av dialogen nämns också i ett kompendium av Björklund, Kaskela–Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård (2005: 7f.) där presenteras olika språkutvecklande arbetssätt.

Språkbadsläraren i min studie berättar att hen använder en särskild typ av anpassat lärarspråk i undervisningssituationen. Läraren berättar att det är naturligt att anpassa sitt språk eftersom undervisningsspråket är elevernas andraspråk och hen ska som lärare säkerställa elevernas förståelse. Därför använder hen ett enkelt och deskriptivt språk, dock görs detta ganska omedvetet. Korrigering och återkoppling som har presenterats av Lyster (2007) används också av den intervjuade läraren: hen upprepar det som eleven säger och korrigerar det ifall den språkliga formen är felaktig. Med detta mönster vill läraren säkerställa elevernas förståelse och utveckla deras grammatiska kompetens. Läraren sade att detta upprepningssmönster är naturligt för hen.

Läraren som har intervjuats i denna studie berättade att elevgruppen som deltar i denna studie har haft tidigare en sådan lärare som inte har krävt att eleverna ska producera svenska muntligt. Den intervjuade läraren själv kräver det av eleverna. Hen har en riktlinje att svenska språket krävs av eleverna eftersom undervisningsformen är språkbad och i denna klass är språkbadsspråket svenska. Läraren sade att hen försöker tala mycket svenska åt eleverna under lektioner för att eleverna ska få höra målspråket så mycket som möjligt. Enligt Swain och Lapkin (1982: 5–8) är en riklig input av läraren en av de viktigaste faktorerna som hjälper eleverna att lära sig språket i en skolkontext.

Språkbadsläraren i denna studie är nyanställd i skolan och har därmed inte känt sina elever från förut. På grund av detta kartlade läraren elevernas kunskaper i svenska i början av läsåret. Kartläggningen av kunskaperna gjordes i form av ett hälsningsbrev som eleverna skrev åt språkbadsläraren. På detta sätt fick läraren viktig information om elevernas kunskapsnivå angående svenska språket vilket fungerade som utgångspunkt för planering av läsåret. Läraren berättade att hen gjorde en ramplan för hela läsåret i början av terminen

utgående från de nationella läroplansgrunderna samt från skolans egen läroplan för språkbadsundervisningen.

Kärnproblemet i den aktuella klassen är enligt läraren muntlig användning av svenska, det vill säga eleverna orkar inte anstränga sig med svenskan utan ger lätt upp. Läraren har uppfattat detta problematiskt speciellt i början av läsåret. Eftersom läraren inte visste elevernas kunskapsnivå i svenska i början av läsåret kunde olika problem uppstå och väcka följande frågor hos läraren: När är det normalt att någon elev inte kan säga sitt ärende på svenska? Kan eleverna inte producera svenska eller beror det bara på hur mycket eleverna orkar anstränga sig?

Läraren berättade att på grund av den före detta läraren som inte krävde produktion av svenska av eleverna har de tidigare kommit undan ganska lätt. Detta kan orsaka problem i elevernas framtida skolgång eftersom de språkliga kraven blir högre till exempel i fortsatta studier, till exempel i högstadium.

Enligt läraren känns det främmande för eleverna att använda svenskan i klassrumskontexten. Läraren har endast 16 timmar undervisning per vecka på svenska till sina egna elever vilket komplicerar hans arbete att uppmuntra eleverna att använda svenska muntligt. Trots dessa problemställningar som finns i klassrummet är det sociala klimatet gott och accepterande, ingen mobbning eller hånande har orsakats av brister i användningen av målspråket. Vikten av det sociala klimatet tas upp bland annat i Philipssons (2013) studie där han redogör för olika faktorer som påverkar vid inläringen av andraspråket. Den intervjuade läraren berättade att i klassrummet finns en princip som betonar att man får göra fel som språkinlärare men man ska lära av sina fel.

Pauline Gibbons (2006: 10) har konstaterat att det kräver mycket mer tid av andraspråkselever att bli vana vid skolans kunskapsrelaterade register jämfört med vardagliga register. Med olika register syftar Gibbons på olika språkliga diskurser som används i skolsammanhanget. Kunskapsrelaterade register innebär ord och uttryck som krävs för att diskutera det innehållsliga ämnesinnehållet medan vardagliga register syftar på vardagsspråket som används av eleverna i mer fria situationer.

Påståendet som har framförts av Gibbons (2006: 10) kan jämföras med teorin om språkbehärskning av Jim Cummins. Han har funnit att andraspråkselever behärskar två typer av andraspråk. Dessa kallas för grundläggande kommunikationsfärdigheter (eng. *BICS*) och kognitiv akademisk språkkompetens (eng. *CALP*). De är olika med tanke på kognitiva krav samt kontextuellt stöd. De grundläggande kommunikationsfärdigheterna är mer kontextberoende än den kognitiva akademiska språkkompetensen som förutsätter kännedom om själva språket. Detta kan förklaras med det faktumet att de grundläggande kommunikationsfärdigheterna används i skolsammanhanget bland annat när elever umgås med sina vänner under raster medan den kognitiva akademiska språkkompetensen är mer bunden till undervisningssituationer och språkbruk i de situationerna. (Cummins 2000: 66f, Nevasaari 2015: 35.)

Det finns ett samband mellan Cummins' och Vygotskis teori om det sociokulturella lärandet. Likasom i Vygotskis teori, också enligt teorin om *BICS* och *CALP* utvecklas språket som följd av den sociala interaktionen. (Cummins 2000: 74.)

Undervisningsmetoderna som används i den studerade klassen utgör grunden till språklig utveckling. Språkbadsläraren berättade i intervjun att det används mycket temaundervisning i denna klass. Teman som tas upp i undervisningen gäller hela skolan, inte enbart språkbadsklasserna. Eleverna har möjlighet att påverka arbetssätten som används i temaundervisningen, vilket ökar motivationen hos eleverna. Vid olika samarbetstillfällen har eleverna en naturlig möjlighet att utveckla sin förmåga både i *BICS* och *CALP* eftersom dessa utvecklas i den sociala interaktionen vilket erbjuds genom samarbete.

Samarbete och kollegialt lärande är också en princip som betonas i Vygotskis teori om det sociokulturella lärandet. Kollegialt lärande sker mellan lärare: i den skolan där denna studie har genomförts ordnas det ibland olika möte där språkbadslärarna kan diskutera sinsemellan och byta tankar angående undervisningsplanering.

5.2 Lärarens metoder för att främja elevernas språkliga utveckling i språkbadspråket

Philipsson (2013) har konstaterat att tillägnande av andraspråk kräver förståelse av grammatiken. Av den orsaken att grammatikförståelsen är i nyckelroll i tillägnande av andraspråket är jag även intresserad av att undersöka hurdana metoder språkbadsläraren använder i denna klass för att främja elevernas grammatiska kompetens.

I lärarintervjun framkom det att eleverna har mest svårigheter med användning av rätt genus och böjning av verb. Detta resultat stöder Philipssons (2013) studie som har visat att angående morfologin har andraspråksinlärare ofta svårigheter med användningen av det rätta genuset. Svårigheter i verbböjningen kom däremot fram i Elmeroths (2017) studie där det presenterades olika förenklingsmetoder som används av andraspråksinläraren för att interimspråket fungerar i en elementär diskussion.

Som det nämndes i avsnitt 4.1 har flera språkbadselever svårigheter att urskilja mellan bokstäverna *o* och *å*. Läraren tillade att en fonologisk företeelse som framkommer i elevernas interimspråk är felaktig användning av bokstäver *ä* och *e*. Enligt läraren har dessa svårigheter inte åtgärdats under årskurs 6 i någon större omfattning eftersom genomgången gällande skillnaderna mellan dessa ljud samt deras stavning borde ha tagits upp innehållsmässigt redan i årskurs 5. Fonologiska svårigheter kan vara hinder vid inläring av grammatiska aspekter i andraspråk (se Domínguez 1991).

Tack vare trestegsmodellen som presenteras i läroplansgrunderna har vissa elever regelbundna träffar med specialläraren som stöder eleverna i deras kunskapsutveckling. Trestegsmodellen presenterar de tre olika stödnivåer som ges i skolsammanhang för att främja elevers lärande. Dessa stödnivåer är allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd. Stödundervisning som ges på dessa tre stödnivåer kan till exempel bestå av stödundervisningen, specialundervisning på deltid, olika slags biträdestjänster och särskilda hjälpmedel som används som stöd för lärandet. (Utbildningsstyrelsen 2015: 62.)

Enligt elevers individuella behov, kan det användas en eller flera stödformer att för underlätta elevers lärande. Allmänt stöd innebär olika slags enkla pedagogiska

stödåtgärder som kan förverkligas av klassläraren. För att allmänt stöd ska kunna ges åt eleven, krävs det inga pedagogiska utredningar eller beslut att påbörja stödet. Intensifierat stöd ges i enlighet med plan för elevens lärande, det vill säga det krävs en pedagogisk utredning om elevers lärande innan stödet kan ges. Intensifierat stöd ges i samarbete med klasslärare, speciallärare och annan undervisningspersonal. Särskilt stöd ska ges åt eleven ifall varken allmänt stöd eller intensifierat stöd räcker till för att eleven ska uppnå målsättningar för utveckling, växande eller lärande. Syftet med denna stödform är att eleven kan fullgöra sin läroplikt och få en fungerande grund för att fortsätta studier efter den grundläggande utbildningen. Särskilt stöd ges av specialläraren och den ges i enlighet med den individuella planen där det redogörs för hur all undervisning ska ordnas. (Utbildningsstyrelsen 2015: 62ff, 67.)

Alla stödåtgärder som stöder elevernas utveckling i andraspråket ges av språkbadsläraren, eftersom speciallärarna i den aktuella skolan har finska som undervisningsspråk. Detta är ett faktum som bekymrar språkbadsläraren eftersom det skulle vara viktigt att ge stöd åt elever i utvecklingen av språkbadspråket också av andra lärare än språkbadsläraren.

Läraren sade att eleverna ger upp ganska lätt ifall de inte förstår något i det undervisade ämnet. Detta väcker ett behov för differentiering av undervisningen. I läroplansgrunderna för den grundläggande undervisningen definieras att differentiering är ett centralt pedagogiskt arbetssätt och en av stödåtgärderna. (Utbildningsstyrelsen 2015: 30f). Genom differentiering stöds elevens självkänsla vilket på sitt sätt kan höja motivationen och därmed skulle känslan av att ge upp, som har varit en stöttesten i denna klass, kunna minskas.

Läraren använder mångsidiga metoder för att främja elevernas kompetens i språkbadspråket inklusive deras grammatiska kompetens. En undervisningsmetod som läraren har funnit som välfungerande är att ge stegvisa instruktioner åt elever. Instruktioner som ges muntligt kompletteras med en skriftlig variant för att säkerställa elevers förståelse. Enligt Langer (2004) ökar detta fonologisk medvetenhet hos elever vilket innebär att genom denna metod får elever utveckla sitt ordförråd, flyt i läsningen samt sina läs- och skrivstrategier. En annan metod som används i denna klass är att alla

nya ord och begrepp samlas i ”en ordpåse” så att eleverna har lätt tillgång nya begrepp. Denna metod fungerar samtidigt som metod att utveckla elevernas ordförråd. I samband med arbetet kan olika böjningsformer på nya ord tas upp gemensamt för att koppla ordinlärning med den grammatiska kompetensen.

Läroböcker som används i den studerade klassen är avsedda för elever som har svenska som modersmål. Problemet med förståelse av läroplanstexter uppstår inte endast i den aktuella klassen utan läroböcker som används är i allmänhet för svåra för elever i språkbadsundervisningen i den aktuella skolan. Detta leder till problem när både vokabulären och de grammatiska konstruktionerna är för svåra för klassens och skolans elever. Läraren har löst problemet i sin egen klass genom att använda kooperativa inlärningsmetoder vilka bygger på den sociokulturella synen på lärande som också språkbadet bygger på (se Aukrust 2003). De kooperativa inlärningsmetoderna som läraren använder är bland annat olika smågrupps- och pararbeten. Dessa inlärningsmetoder är naturliga att använda som del av temaundervisningen.

Läraren konstaterade att läroböckerna skapar bra ramar för undervisningen men att de inte kan användas som det enda materialet utan läroboksmaterialet bör kompletteras med annat material som underlättar elevernas förståelse både av innehållet och av språket. För att underlätta elevernas tillägnande av andraspråket har läraren själv gjort olika slags sammanfattningar och ordlistor. I den undersökta skolan finns det inte någon gemensam materialbank för språkbad utan alla språkbadslärare gör sina egna undervisningsmaterial själv.

6 SLUTDISKUSSION

Syftet med denna avhandling har varit att ta reda på hur finskspråkiga språkbads elever i årskurs 6 klarar av morfologiska och syntaktiska aspekter i sin muntliga svenska. Informanterna består av tolv elever och deras språkbadsklasslärare som alla har intervjuats individuellt. Denna studie är sålunda en fallstudie som fokuserar på utvalda elever och deras lärare i en skolklass.

Undersökningen har redogjort för elevernas syntaktiska och morfologiska färdigheter med hjälp av processbarhetsteorin. Ett delsyfte i undersökningen har varit att placera elevernas muntliga färdigheter i morfologi och syntax på olika processningsnivåer i processbarhetsteorin. Studien har även undersökt olika metoder och arbetsätt som används av språkbadsläraren för att stötta elevernas utveckling på muntlig produktion av andraspråket.

De centrala forskningsfrågorna i studien har varit att redogöra för på vilken nivå språkbadslevers muntliga färdigheter i målspråket kan placeras enligt processbarhetsteorin. I fråga om den första forskningsfrågan om muntliga färdigheter i allmänhet angående morfologi och syntax kom det fram att informanterna behärskar väl de konstruktioner som är kopplade till de lägsta nivåerna i processbarhetsteorin.

Morfologiskt sett kan informanterna böja substantivord rätt och använda bestämdhet korrekt. Dessa konstruktioner är kopplade till nivåerna 1 och 2 i processbarhetsteorin. En morfologisk konstruktion på högre nivå som behärskas av informanter är kongruens inom en fras mellan olika satsdelar, till exempel mellan attributsord och huvudord. Denna konstruktion är aktuell på den tredje nivån i processbarhetsteorin. Vissa morfologiska konstruktioner var svåra för informanterna. En av dessa är predikativ kongruens vilket innebär att adjektivet böjs med substantivet som är på andra sidan av frasgränsen, det vill säga mellan fraserna.

En helhetsblick i informanternas syntaktiska färdigheter i målspråket visar bland annat att informanterna kan bilda logiska satser på svenska som består av flera fraser. Informanterna klarade av den kanoniska ordföljden (subjekt–verb–objekt) och använde den i sitt tal. Nästan alla informanter i denna studie kan använda spetsställd satskonstruktion där satsen inleds med ett adverb vilket följs av ett subjekt samt ett verb. Dessa konstruktioner ska behärskas på de tre lägsta nivåerna i processbarhetsteorin. Syntaktiska processer som orsakade svårigheter hos informanterna i denna studie var användning av rätt ordföljd ifall en mening består både av en huvudsats och av en bisats. Det som orsakade svårigheter var bland annat placeringen av negationsordet i en bisats. Denna konstruktion ska behärskas i processbarhetsteorins femte nivå.

Den andra forskningsfrågan handlar om produktiva, muntliga färdigheter mot bakgrund av processbarhetsteorin hos elevgruppen som har deltagit i studien. Med andra ord betyder detta att de produktiva färdigheterna som har påvisats i denna undersökning har analyserats och sedan placerats på olika nivåer i processbarhetsteorin. Resultaten i min studie visar att det finns variation gällande muntliga färdigheter i målspråket.

Morfologisk granskning av informanternas färdigheter i målspråket visar att informanterna i allmänhet når den tredje nivån i processbarhetsteorin. Ungefär hälften av informanterna som har deltagit i denna studie har nått den fjärde nivån gällande morfologiska processer i processbarhetsteorin.

Syntaktisk granskning av informanternas färdigheter i målspråket visar att största delen av informanterna kan placeras på nivå 4 på basis av deras färdigheter angående syntax. Alla informanter som har deltagit i denna studie har nått den fjärde nivån i processbarhetsteorin. Två informanter behärskar sådana processer som kan placeras på femte, den högsta, nivån i processbarhetsteorin. Syntaktiska processer som anges på den fjärde nivån i processbarhetsteorin är omvänd ordföljd, det vill säga inversion. Inläraren kan på denna nivå använda inversion både i samband med bisatser och indirekta frågor. (Eklund Heinonen 2009: 36.)

På den femte nivån när det gäller syntax är inläraren kapabel att överföra grammatisk information mellan satser. Detta syns bland annat i att inläraren kan använda huvud- och bisatser korrekt utgående från grammatiska regler. På den femte nivån kan inläraren placera negationsordet ”inte” samt andra satsadverbial (till exempel ”kanske”, ”också”, ”åtminstone”) rätt både i huvud- och i bisatser. Dessutom på den femte nivå kan inläraren strukturera indirekta frågor fullständigt. (Eklund Heinonen 2009: 36.)

De tidigare undersökningar som har undersökt andraspråksinlärnarnas språkliga färdigheter mot bakgrund av processbarhetsteorin har visat att eleverna har nått den fjärde nivån i morfologiska processer. Hälften av informanterna som deltog i denna studie har även nått den fjärde nivån vilket betyder att de presterat delvis på samma nivå som eleverna i de tidigare undersökningarna. Orsaken till skillnaderna kan vara bland annat att informanterna till exempel i Myllyniemis (2015) och Iso-Ojas (2016) studie har varit äldre än informanterna som har deltagit i denna studie och därmed har de deltagit flera år i språkbildning samt att de har studerat språkliga färdigheter i skrift istället för muntliga färdigheter. På grund av dessa två skillnader är mina resultat inte helt och hållet jämförbara med Myllyniemis och Iso-Ojas resultat.

Den tredje och sista forskningsfrågan berör språkbildslärares metoder som används för att stötta elevernas utveckling i andraspråket. I studien kom det fram att metoder som används av läraren för att stötta elevers utveckling i muntliga färdigheter inte är universella. Metoder som har använts av läraren som deltagit i denna studie bygger bland annat på den sociokulturella synen på lärandet. Denna syn på lärandet syns i det att lärarens undervisning innehåller mycket dialog mellan elever och läraren men också mellan elever. Läraren använder temaundervisning i stora drag vilket erbjuder naturliga möjligheter för eleverna att öva på muntlig framställning i målspråket. Utöver detta använder läraren undervisningsmetoder som bland annat främjar elevernas fonologiska medvetenhet. Olika grammatiska aspekter tas med som en naturlig del av olika undervisningsmetoder som används av läraren.

Mina antaganden som har presenterats i avsnitt 1.1 verifierades delvis med de resultat som framkom i denna studie. Mitt antagande att det skulle finnas stora skillnader gällande

muntliga färdigheter mellan språkbads elever i en elevgrupp besannades inte eftersom informanterna i denna elevgrupp hade relativt likadana färdigheter i målspråket: detta gäller färdigheter i både morfologi och syntax. Resultaten kan förklaras med faktumet att eleverna har homogen utbildningsbakgrund och har deltagit lika länge i språkbadsundervisningen.

Antagandet att behärskning av två lingvistiska delområden (det vill säga morfologi och syntax) bygger på varandra verifierades i denna undersökning. Med andra ord fanns det ett samband mellan dessa två lingvistiska delområden och behärskningen av dem.

Ett ytterligare antagande betonade inlärningsmiljöns viktiga roll för språkinläring. Detta antagande bekräftas i undersökningens resultat: språkbadsläraren som intervjuades berättade om att det är viktigt att det finns olika former av stöd för målspråksanvändning- och -produktion. Dessa former av stöd kan vara antingen materiella eller ges av en pedagog (olika lärare i den aktuella skolan).

Som slutsats på basis av denna studie kan det konstateras att elevernas färdigheter i målspråket följer i stora drag de utvecklingsfaser som nämns i processbarhetsteorin. Dock finns det skillnader i muntliga färdigheter gällande morfologiska och syntaktiska processer men i stora drag är färdigheterna på ganska likartade nivåer. Enligt min uppfattning härstammar detta från att alla elever har likadan utbildningsnivå, alla elever har deltagit i tidigt fullständigt språkbad och börjat i språkbadsundervisningen redan i daghemmet.

I framtiden kunde muntliga färdigheter undersökas i en större målgrupp vilket omfattar flera språkbadsgrupper runt hela landet. Undersökningen kunde beröra till exempel muntliga färdigheter i relation till det lingvistiska landskapet. Det skulle också kunna genomföras en jämförande studie av skriftliga och muntliga färdigheter hos språkbads elever där materialet också skulle analyseras utgående från processbarhetsteorin: det skulle möjliggöra en bredare granskning av temat vilket kunde leda till djupare kännedom av språkliga färdigheter hos språkbads eleverna.

Som det har nämnts i inledningen i denna avhandling, är muntliga färdigheter hos språkbadsleverna ett litet undersökt delområde vilket utgör grunden för denna avhandling. Utredningar om muntliga kunskaper i målspråket hos språkbadsleverna har sällan haft fokus på äldre barn. Dessutom blir språkbadsundervisning mer och mer populärt (se Sjöberg m.fl. 2018) hela tiden vilket skapar ett behov att få ännu mera undersökningsresultat om språkbadsundervisning.

LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Niclas & Kenneth Hyltenstam (2013). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 221–257.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2003). Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. Teoretiska traditioner och aktuell forskning kring lärarstyrda samtal. I: Olga Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. 167–191.
- Backman, Jessica (2015). *Utexaminerade språkbadslärare i arbetslivet. En enkätstudie om språkbadslärares arbetslivserfarenheter*. Uleåborg: Uleåborgs universitet. [online] [citerat 13.2.2020]. Tillgänglig: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201505141517.pdf>
- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy. Vaasan yliopiston selvityksiä ja raportteja 202*. Vasa: Vasa universitet.
- Björklund, Siv & Britt Kaskela–Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors & Mira Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgupper. Kompendium 4*. Levon-institutet: Vasa universitet.
- Block, David (2007). *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Bolander, Maria (1987). Nu jag hoppas inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.). *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*. Stockholm: Stockholms universitet. 203–214.
- de Bot, Kees (1992). A Bilingual Production Model: Levelt's "Speaking" Model Adapted. *Applied Linguistics* 13: 1, 1–24.
- Brodow, Bengt (2000). En undersökning av svensklärares attityder till och erfarenheter av grammatikundervisning. I: Bengt Brodow, Sten–Olof Ullström & Nils–Erik Nilsson (red.). *Retoriken kring grammatiken – didaktiska perspektiv på skolgrammatik*. Lund: Studentlitteratur. 67–134.
- Brotherus, Annu, Juhani Hytönen & Leena Krokfors (1999). *Esi– ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.

- Buss, Martina (2002). *Verb i språkbadslevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Nr 105. Språkvetenskap 22. Vasa: Vasa universitet.
- Carlsson, Elizabeth (2006). *Att mäta språkutveckling utifrån processbarhetsteori. Ett specialpedagogiskt perspektiv på bedömning av flerspråkiga barns språkproblem*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. [online] [citerat 8.10.2019] Tillgänglig: https://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.45195.1320917613!/Carlsson_nr_59.pdf
- Chaiklin, Seth (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. I: Kozulin, Alex, Boris Gindis, Vladimir Ageyev & Suzanne Miller (red.). *Vygotsky's education theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press. 39–64.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Domínguez, Joaquín (1991). The Role of Morphology in the Process of Language Acquisition and Learning. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* [online]. 1991: 4 [citerat 21.1.2020], 37–47. Tillgänglig: <https://core.ac.uk/download/pdf/16359091.pdf>
- Elmeroth, Elisabeth (2017). *Möte med andraspråkselever*. Lund: Studentlitteratur.
- Erdos, Caroline, Fred Genesee, Robert Savage, Corinne Haigh (2010). *Individual differences in second language reading outcomes*. Montreal: McGills universitet. [online] [citerat 9.1.2020] Tillgänglig: <http://search.ebscohost.com.proxy.uwasa.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=59666670&site=ehost-live>
- Eriksson, Jessica, Camilla Grönvall & Annelie Johansson (2013). *Grammatik i teori och lärande praktik. Från förskoleklass till åk 3*. Ingarö: Columbus.
- Flyman Mattson, Anna & Gisela Håkansson (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsblom–Nyberg, Ylva (1995). *Samtal som transkription*. Föreningen för nordisk filologi. [online] [citerat 18.12.2019] Tillgänglig: https://www.fnf.fi/Site/Data/822/Files/Forsblom_fms36.pdf
- Gardner, Robert (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. I: Howard Giles & Robert Clair (red.). *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell. 193–220.
- Gass, Susan & Larry Selinker (1994). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket – stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket – lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Glahn, Esther, Gisela Håkansson, Björn Hammarberg, Anne Holmen, Anne Hvenekilde & Karen Lund (2001). *Processability in Scandinavian second language acquisition*. Lunds universitet. [online] [citerat 8.10.2019] Tillgänglig: <https://portal.research.lu.se/portal/files/4621868/624512.pdf>
- Grandell, Citha, Nina Hovi, Britt Kaskela–Nortamo, Karita Mård & Tina Young (1995). *Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 2*. Vasa universitet: Fortbildningscentralen.
- Hakuta, Kenji & Herlinda Cancino (1977). *Trends in Second-Language-Acquisition Research*. Harvard: Harvard Educational Review. [online] [citerat 10.1.2020] Tillgänglig: [https://www-leland.stanford.edu/~hakuta/Publications/\(1977\)%20-%20TRENDS%20IN%20SECOND%20LANGUAGE%20ACQUISITION%20RESEARCH%20.pdf](https://www-leland.stanford.edu/~hakuta/Publications/(1977)%20-%20TRENDS%20IN%20SECOND%20LANGUAGE%20ACQUISITION%20RESEARCH%20.pdf)
- Hammarberg, Björn (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 27–84.
- Helsingfors stad (2016). *Kielikylvyn tavoitteet vuosiluokittain*. [online] [citerat 17.1.2020] Tillgänglig: <https://ops.edu.hel.fi/wp-content/uploads/2016/04/Kielikylvyn-ops-2016.docx>
- Helsingfors stad (2019). *Helsingin kaupungin opetussuunnitelma*. [online] [citerat 17.1.2020] Tillgänglig: <https://ops.edu.hel.fi/ops/>
- Hem och Skola (2019). *Skolornas styrdokument*. [online] [citerat 30.10.2019] Tillgänglig: <https://www.hemochskola.fi/foralder/skolforalder/skolornas-styrdokument/>
- Herberts, Kjell (2019). *Om språkklimatet i Finland: som att åka rulltrappa åt fel håll*. Helsingfors: Tankesmedjan Agenda.
- Holme, Idar Magne & Bernt Krohn Solvang (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hyland, Ken (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyltenstam, Kenneth. (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Håkansson, Gisela (2000). Svenska som förstaspråk och andraspråk. Likheter och skillnader. I: Hans Åhl (red.). *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Stockholms universitet. 138–154.
- Håkansson, Gisela (2013). Utveckling och variation – en tillämpning av processbarhetsteorin på svenskt inlärarspråk. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 151–167.
- Håkansson, Gisela & Kristina Hansson (2007). Grammatisk utveckling. I: Ulrika Nettelbladt & Eva–Kristina Salameh (red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1*. Lund: Studentlitteratur. 135–169.
- Iso–Oja, Elina (2016). *En jämförande undersökning av flickors och pojkars skriftliga färdighet i svenska i språkbild och i traditionell språkundervisning*. Tammerfors: Tammerfors universitet. [online] [citerat 14.1.2020]. Tillgänglig: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99481/GRADU-1467651883.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jokiranta, Anni (2015). *Svenskans ordföljd i tal hos språkbildselever och gymnasister i klasstandem*. Vasa: Vasa universitet. [online] [citerat 28.1.2020]. Tillgänglig: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/1076/osuva_6296.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jørgensen, Nils & Jan Svensson (1986). *Nusvensk grammatik*. Malmö: Gleerups.
- Kaupilla, Reijo (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Juva: PS–kustannus.
- Kontio, Janne (2006). *Kielikylpy – språkbildsmodellen i Finland. Finska lärare och lärarstudenter reflekterar över språkbild*. Göteborg: Göteborgs universitet. [online] [citerat 22.10.2019] Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/630/1/VT06-1350-4.pdf>
- Langer, Judith (2004). *Getting to Excellent. How to Create Better Schools*. New York: Teachers College Press.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbild. Forskning och praktik*. Vasa: Vasa universitet.
- Lindberg, Inger (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 481–518.
- Lu, Lanfeng (2010). *Language Transfer: From Topic Prominence to Subject Prominence*. Leeds: Leeds universitet. [online] [citerat 8.1.2020] Tillgänglig:

https://www.linguistics-journal.com/wp-content/uploads/2015/09/TLJ_MA-thesis_Lanfeng-Lu.pdf

- Lubińska, Dorota (2016). *Svenskans dubbla bestämdhet i ett andraspråksperspektiv*. Stockholm: Stockholms universitet. [online] [citerat 11.11.2019] Tillgänglig: https://pp-prod-admin.it.su.se/polopoly_fs/1.287355.1466165501!/menu/standard/file/Dubbel%20bestämdhet.pdf
- Lyster, Roy (2007). *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Merriam, Sharan (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, Rosamond & Florence Myles (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Myllyniemi, Jenni-Mari (2015). *Morfologiska och syntaktiska drag hos språkbads elever och elever med A-svenska i ljuset av processbarhetsteorin*. Avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa: Vasa universitet.
- Nevasaari, Elina (2015). *Bakom orden – språkbads elever kontextuella begreppsstrukturering*. Acta Wasaensia nr 319. Språkvetenskaper 47. Vasa: Vasa universitet.
- Niemelä, Nina (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Vasa: Vasa universitet.
- Nyqvist, Eeva-Liisa (2013). *Species och artikelbruk i finskspråkiga grundskoleelevers inläraarsvenska. En longitudinell undersökning i årskurserna 7–9*. Åbo: Åbo universitet.
- Nyqvist, Eeva-Liisa (2017). *Grammatik i tidigt språkbad*. Åbo: Åbo universitet.
- Paavilainen, Marika (2010). *Inläring av svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering hos finskspråkiga högstadiel elever*. [online] [citerat 11.2.2020]. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/25568/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201011083066.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pakarinen, Sanna (2014). *Utveckling av och variation i morfologi och syntax I muntligt andraspråk. En fallstudie av fyra språkbads elever i årskurs 1*. Vasa: Vasa universitet.
- Peltoniemi, Annika (2015). *Kansainvälinen näkökulma kielikylpyopettajakoulutukseen*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Enheten för nordiska språk. Vasa: Vasa universitet.

- Philipsson, Anders (2013). Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 121–150.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language processing and second language development. Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, Manfred & Gisela Håkansson (1999). *A unified approach toward the development of Swedish as L2: a processability account*. Lund: Lund universitet.
- Potowski, Kim (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ruusuvuori, Johanna & Liisa Tiittula (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. I: Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (red.). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 22–56.
- Schumann, John (1978). Social and psychological factors in second language acquisition. I: Jack Richards (red.). *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley: Newbury House. 163–178.
- Sjöberg, Sannina, Karita Mård-Miettinen, Annika Peltoniemi & Kristiina Skinnari (2018). *Kielikylpy Suomen kunnissa 2017. Selvitys kotimaisten kielten kielikylvyn tilanteesta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja perusopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. [online] [citerat 17.10.2019] Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57575/978-951-39-7370-4.pdf?sequence=1>
- Smith, Frank (1990). *To Think*. New York: Teachers College Press.
- Språkläraryrket i Finland rf (2019). *Kielivalinnat vuosiluokilla 1–6*. [online] [citerat 31.12.2019] Tillgänglig: https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista/vuosiluokilla_1_6
- Strömqvist, Sven (1993a). Om grammatik, språklig medvetenhet och grammatikundervisning. I: Tomas Kroksmark, Göran Strömqvist & Sven Strömqvist (red.). *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur. 23–29.
- Strömqvist, Sven (1993b). Om klasslärometodik och svenskans beskrivning. I: Tomas Kroksmark, Göran Strömqvist & Sven Strömqvist (red.). *Fem uppsatser om grammatik*. Lund: Studentlitteratur. 7–21.
- Sundback, Susan (1995). Att vara tillsammans. Ideell finlandssvensk gemenskap i Esbo, Helsingfors, Korsholm och Vasa. I: Krister Ståhlberg (red.). *Finlandssvensk identitet och kultur*. Åbo: Åbo Akademi. 105–142.

- Svensson, Lennart (2009). *Introduktion till pedagogik*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Swain, Merrill & Sam Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, Merrill, Penny Kinnear & Linda Steinman (2015). *Sociocultural theory in second language education. An introduction through narratives*. Toronto: Multilingual Matters.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Törrönen, Jukka (2017). Virikehaastattelu. I: Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (red.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tammerfors: Vastapaino. 233–255.
- Törrönen, Jukka (2018). Using vignettes in qualitative interviews as clues, microcosms or provokers. *Qualitative Research Journal* 6, 1–22.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2017). *Flerspråkighet som en resurs. Utredning angående läget för och nivån på språkreserven i Finland*. [online] [citerat 10.2.2020] Tillgänglig: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Tammerfors: Juvenes Print.
- Utbildningsstyrelsen (2019). *Fakta Express. Vilka språk läses i den grundläggande utbildningen? Statistiska uppgifter om elevernas språkstudier och språkval*. [online] [citerat 10.2.2020] Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaexpress1b_2019.pdf
- Vilkko-Riihelä, Anneli & Vesa Laine (2014). *Människans psyke 2. Utvecklingspsykologi*. Helsingfors: Schildts & Söderströms.

BILAGOR

Bilaga 1. Förhandsuppgift

Ni kommer att göra en individuell förhandsuppgift vilket innebär följande:

Hur syns svenska språket i din vardag? Var ser du svenska?

- *Skriv korta anteckningar.*



- *Ta foton med mobilen.*



- *Ni kommer att tala med Ossi om det vad har ni sett.*



- *Ni får också visa bilder åt Ossi om ni vill.*



Tips!



Bilaga 2. Forskningstillstånd åt vårdnadshavare

Hyvä 6. luokkalaisen kielikylypyoppilaan huoltaja!

Teen pro gradu –tutkielmaa Vaasan yliopiston Pohjoismaisten kielten yksikössä aiheesta *Kielikylypyoppilaiden valmiudet kohdekielen suullisessa käytössä 6. vuosiluokalla*. Tarkastelen työssäni kielikylypyoppilaiden suullisia ruotsin kielen valmiuksia. Oppilaiden ruotsin kielen valmiuksia analysoidaan prosessoitavuusteoriaa apuna käyttäen, joka on yksi käytetyimmistä analyysimetodeista toisen kielen oppimisessa.

Kerään työtäni varten aineistoa lapsenne luokassa haastattelemalla oppilaita yksilöllisesti. Haastattelun sen jälkeen opettaja [lärarens namn] henkilökohtaisesti. Haastattelut toteutetaan tutkimusta varten laaditun haastattelulomakkeen avulla. Haastattelut nauhoitetaan sanelukoneella. Haastattelua varten olen laatinut etukäteistehtävän, jossa oppilaiden tehtävänä on kiinnittää huomioita ruotsin kielen näkyvyyteen heidän arkielämässään. Oppilaiden tekemiä havaintoja käytetään haastattelussa keskustelun virittäjänä. Haastatteluaineistoja tarkastellaan tutkimuksessa siten, että yksittäisen oppilaan nimi ei tule esiin tutkimuksen missään vaiheessa. Aineisto kerätään ainoastaan tutkimuskäyttöön. Lisätietoa tutkimuksesta saa minulta (ossi.dahl@student.uwasa.fi) tai työni ohjaajalta professori Karita Mård-Miettiseltä (karita.mard-miettinen@jyu.fi, puh. [telefonnummer]).

Palauttakaa tämä paperi allekirjoitettuna opettaja [lärarens namn] viimeistään 11.11.2019, mikäli **ette** halua lapsenne osallistuvan tutkimukseen.

Vaasassa 24.10.2019

Ossi Dahl

En halua lapseni osallistuvan tutkimukseen.

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Bilaga 3. Forskningstillstånd åt skolans rektor

[skolans namn]
Helsingin kaupunki

Rehtori [rektorns namn och kontaktuppgifter]

TUTKIMUSLUVAN ANOMINEN

Teen Vaasan yliopiston Pohjoismaisten kielten yksikössä pro gradu –tutkielmaa aiheesta *Kielikylpyoppilaiden valmiudet kohdekielen suullisessa käytössä 6. vuosiluokalla.*

Kerään työtäni varten aineistoa lapsenne luokassa haastattelemalla oppilaita yksilöllisesti. Haastattelun sen jälkeen opettaja [lärarens namn] henkilökohtaisesti. Haastattelut toteutetaan tutkimusta varten laaditun haastattelulomakkeen avulla. Haastattelut nauhoitetaan sanelukoneella. Haastattelua varten olen laatinut etukäteistehtävän, jossa oppilaiden tehtävänä on kiinnittää huomioita ruotsin kielen näkyvyyteen heidän arkielämässään. Oppilaiden tekemiä havaintoja käytetään haastattelussa keskustelun virittäjänä. Haastatteluaineistoja tarkastellaan tutkimuksessa siten, että yksittäisen oppilaan nimi ei tule esiin tutkimuksen missään vaiheessa. Aineisto kerätään ainoastaan tutkimuskäyttöön. Lisätietoa tutkimuksesta saa minulta (ossi.dahl@student.uwasa.fi) tai työni ohjaajalta professori Karita Mård-Miettiseltä (karita.mard-miettinen@uwasa.fi, puh. [telefonnummer]).

Pyydän lupaa suorittaa kyseinen tutkimus [skolans namn] 6. kielikylpyluokalla (opettaja [lärarens namn]) siten, että oppilaita sekä luokanopettajaa haastatellaan haastattelut nauhoittaen. Luokanopettajalle sekä oppilaiden huoltajille tiedotetaan tutkimuksesta ja opettajalle ja huoltajille varataan mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta. Tutkimuksessa noudatetaan kaikkia tutkimustoimintaan liittyviä eettisiä periaatteita.

Pyydän vastausta 1.11.2019 mennessä

Vaasassa 24.10.2019

Yhteistyöterveisin,

Ossi Dahl

Bilaga 4. Dataskyddsdokumentet

Vaasan yliopisto

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE (tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla)

1.10.2019

Tietosuojailmoitus on toimitettu suoraan tutkittavalle ja tämän huoltajalle. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

“Kielikylpyoppilaiden valmiudet kohdekielen suullisessa käytössä 6. vuosiluokalla” on Vaasan yliopistossa tehtävä pro gradu –tutkielma. Tutkimus on kertaluontoinen ja sen arvioidaan valmistuvan huhtikuussa 2020.

2. Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

Henkilötietojen käsittely perustuu tässä tutkimuksessa tutkittavan suostumukseen (EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1)

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijä: Ossi Dahl, puh. [telefonnummer], sähköposti: ossi.dahl@student.uwasa.fi
Tutkimuksen ohjaaja: Karita Mård-Miettinen, puh. [telefonnummer], karita.mard-miettinen@jyu.fi

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, minkälaiset taidot 6. vuosiluokan kielikylpyoppilaille on suullisessa kohdekielen käytössä. Lisäksi on tarkoitus selvittää, mille tasolle oppilaiden suulliset taidot voidaan sijoittaa Manfred Pienemannin prosessoitavuusteoriassa. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka ovat 6. luokalla, toisin sanoen 11-12 –vuotiaita. Tutkimukseen osallistuu 12 tutkittavaa. Tutkimuksessa kerätään tutkittavien etunimet, kielitaustat, koululuokka sekä koulun nimi. Tiedot kerätään äänitallenteiden muodossa.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Marraskuussa toteutetaan oppilaille henkilökohtaiset haastattelut ruotsin kielellä, jossa keskustellaan heidän kanssaan ruotsin kielen näkymisestä omassa arjessaan. Oppilaat kertovat havainnoistaan etukäteistehtävää apunaan käyttäen. Tutkimukseen osallistuminen kestää yhden päivän. Tutkimukseen sisältyy yksi haastattelukäynti [skolans namn] tiloissa. Tutkimukseen sisältyvät haastattelut nauhoitetaan sanelukoneella.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa kuudesluokkalaisten kielikylpyoppilaiden suullisesta ruotsin kielen taidosta.

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu haittaa eikä kustannuksia osallistujille.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Henkilötietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimustulosten havainnoimiseksi käytetään suoria litteroituja lainauksia oppilaiden puhumasta.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa tutkittaviin viitataan vain tunnistekoodilla.

8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu sähköisesti julkaistava opinnäytetyö.

9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus aineiston keruuvaiheessa keskeyttämällä haastattelu, jolloin hänen tietojään ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

10. Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Alkuperäistä tutkimusaineistoa säilytetään ulkoisella kovalevyllä, kunnes tutkimuksen tulokset on julkaistu opinnäytetyössä. Sen jälkeen alkuperäinen tutkimusaineisto tuhoetaan.

Aineiston keruun jälkeen aineisto anonymisoidaan analyysia varten ja alkuperäisiä henkilötietoja säilytetään ulkoisella kovalevyllä erillään analysoitavasta aineistosta. Tutkimuksen valmistuttua kaikki kerätyt henkilötiedot tuhoetaan.

11. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.