

ACTA WASAENSIA

Nr 100
Språkvetenskap 21

Karita Mård

Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket

Fallstudier på daghemsnivå

Summary

Immersion Children Communicate in
Their Second Language

Case Studies on Kindergarten Level

Förhandsgranskare

Docent Lars Melin
Institutionen för nordiska språk
Stockholms universitet
SE-106 91 Stockholm
Sverige

Direktör, professor Pirkko Nuolijärvi
Forskningscentralen för de inhemska språken
Sörnäs strandväg 25
FIN-00500 Helsingfors
Finland

FÖRORD

Under tolv års tid har jag fått följa med från första parkett hur språkbadet i svenska tillämpas i finländska förhållanden. Jag har upplevt hur varje klassrumsbesök, föreläsning, kommentar, forskningsrapport, handbok, artikel, kompendium, lärar-, föräldra- eller arbetsgruppsmöte har fått språkbadsforskarna och språkbadslärarna att öppet överväga, ifall de i morgon skall fortsätta att arbeta och tänka på samma sätt som de gjorde i dag. Detta påminner mig om daghemsbarn som bygger med klossar. Varje morgon tar barnen fram klossarna och börjar bygga. När daghemsdagen är slut, ber läraren barnen städa undan och oftast också riva det som de har byggt. Om barnen inte vill riva det byggda, kan de motivera för läraren varför bygget skall sparas delvis eller helt och sedan bygga vidare följande dag. Läraren kan trots allt be barnen riva och sålunda ge dem en möjlighet att följande dag bygga någonting delvis eller helt nytt. Barnen får erfara att den bästa lösningen inte är att dag efter dag bygga på det gamla. Man måste också riva för att bygga någonting riktigt bra.

Språkbad i svenska i Finland är ett bygge där barnen/eleverna, föräldrarna, lärarna, forskarna och myndigheterna arbetar tillsammans för ett gemensamt mål. Föreliggande studie är en ny byggsten i detta bygge och den leder kanske också till att en del av det gamla måste rivas och byggas om. Dessa förändringar utvecklar språkbadsbygget, håller det i ständig process samt förstärker dess grund ytterligare.

Jag vill framföra ett varmt tack först och främst till dem som utgör materialet för min byggsten, dvs. till de barn jag studerat, men också till deras föräldrar som låtit mig följa upp barnen och till personalen i det daghem i Vasa där jag utfört min studie. Min handledare professor Christer Laurén samt professor Marianne Nordman, professor Siv Björklund och språkbadsforskaren Martina Buss tackar jag för allt det värdefulla och mångsidiga stöd jag fått under arbetets gång. Docent Lars Melin och professor Pirkko Nuolijärvi tackar jag för värdefulla synpunkter på mitt manuskript. Vidare vill jag varmt tacka alla forskarkolleger vid Institutionen för nordiska språk som på många olika sätt hjälpt mig att forma denna byggsten. Fil. stud. Lisa Södergård och fil. lic. Rolf Lindholm tackar jag för språkgranskning av den svenska och den engelska texten. För de ekonomiska möjligheterna att arbeta på språkbadsbygget tackar jag Ella och Georg Ehrnrooths stiftelse, Emil Aaltosen säätiö samt Vasa universitet.

Den förståelse som Juha och Jenna hemma visat för mina oregelbunda arbetstider på språkbadsbygget har varit oersättlig under hela arbetsprocessen. Min släkt och mina vänner tackar jag för det intresse med vilket de följt mitt arbete.

Vasa i mars 2002

Karita Mård

INNEHÅLL

FÖRORD	3
ABSTRACT	6
1. INLEDNING.....	7
1.1 Parallell inläring och parallell utläring av språk och ämne i språkbad	7
1.2 Bakgrund och förstudier	9
1.3 Syfte	13
1.4 Avhandlingens disposition	15
2. ANDRASPRÅKSTILLÄGNANDE VIA KOMMUNIKATION I SPRÅKBADSDAGHEM	17
2.1 Tidigt fullständigt språkbad i Vasa.....	17
2.2 Språkbadsdaghem som miljö för andraspråkstillägnande.....	20
2.2.1 Primärfunktioner och sekundärfunktioner i språkbadsdaghem.....	21
2.2.2 Naturliga ramar för andraspråkskommunikation i språkbadsdaghem.....	24
2.2.3 Språklig planering i språkbadsdaghem	28
2.3 Internationella studier i tidigt andraspråkstillägnande i språkbadsdaghem	34
2.3.1 Studier i receptivt andraspråk.....	35
2.3.2 Studier i produktivt andraspråk	41
2.3.3 Sammanfattning.....	54
3. ANDRASPRÅKSTILLÄGNANDE SOM DYNAMISK PROCESS	56
3.1 Drag i inlärspråket	57
3.1.1 Helfraser och frasramar	58
3.1.2 Kreativ egenproduktion	61
3.1.3 Element från andra språk	64
3.2 Kommunikationsstrategier	66
4. MATERIAL OCH METOD	77
4.1 Fyra språkbadsbarn och deras bakgrund.....	77
4.1.1 Jaana och Jarkko.....	81
4.1.2 Kimmo och Kirsi	83
4.1.3 Sammanfattning.....	85
4.2 Analysmoment.....	88
4.2.1 Berättelseuppgift.....	88
4.2.2 Bokuppgift	91
4.2.3 Fästisuppgift.....	94
4.2.4 Sammanfattning.....	96
4.3 Transkriberingsprinciper och analysmetod.....	97

5. SPRÅKBADSBARNENS KOMMUNIKATIVA BETEENDE I TRE KOMMUNIKATIONSSITUATIONER	105
5.1 Deltagande.....	105
5.2 Samspelet mellan samtalspartnerna.....	111
5.2.1 Språkbadsbarn – språkbadsbarn	112
5.2.2 Språkbadsbarn – enspråkigt svenskt barn	113
5.2.3 Språkbadsbarn – tvåspråkig vuxen	117
5.3 Val av kommunikationsspråk.....	118
5.4 Sammanfattning.....	125
6. KARAKTERISTISKA DRAG I ANDRASPRÅKS-KOMMUNIKATIONEN HOS FYRA SPRÅKBADSBARN.....	128
6.1 Yttrandenas omfång och utformning	128
6.1.1 Berättelseuppgift.....	128
6.1.2 Bokuppgift	137
6.1.3 Fästisuppgift.....	149
6.1.4 Sammanfattning.....	154
6.2 Lexikal bredd.....	157
6.2.1 Berättelseuppgift.....	157
6.2.2 Bokuppgift	162
6.2.3 Fästisuppgift.....	169
6.2.4 Sammanfattning.....	173
6.3 Kommunikationsstrategier	176
6.3.1 Berättelseuppgift.....	180
6.3.2 Bokuppgift	182
6.3.3 Fästisuppgift.....	196
6.3.4 Sammanfattning.....	204
6.4 Sammanfattning.....	206
7. DISKUSSION	212
SUMMARY	226
KÄLLOR	235
BILAGOR.....	252

ABSTRACT

Mård, Karita (2002). Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå (Immersion children communicate in their second language. Case studies on kindergarten level). *Acta Wasaensia* 100, 264 p.

The aim of the present study is to discuss how four selected kindergarten children in Swedish early total immersion in Vaasa/Vasa communicate in their second language (L2) in three communication situations of different cognitive and linguistic complexity during their second year of immersion. My case studies on communicative behaviour show that all the four immersion children, who represent different gender and social styles, feel comfortable in bilingual communication situations where all their communication partners use the immersion children's L2. The talkative children seem to adopt a Swedish-speaking role more readily in the bilingual communication situations than the less talkative children, who prefer using their first language, Finnish. My case studies further show that all the four children are eager to express themselves in the L2 in structured communication situations, whereas the talkative children are more capable of using their L2 also in less structured communication situations and of transferring their L2 skills to new contexts. This indicates that only the talkative children have been able to automatically transfer even the immersion teachers' collective L2 input to intake and that the less talkative children would need more individual L2 input and more push to produce individual L2 output.

My case studies of the characteristics of the four children's L2 show that their L2 sentences mostly consist of 1–3 words, except for the talkative girl who mostly produces longer L2 sentences. The immersion children's L2 further has typical characteristics of learner language, i.e. it consists of routines (formulaic speech), formulaic frames as well as morphological and syntactic overgeneralizations and simplifications. The less talkative children's L2 production is characterized by formulaic speech, whereas especially the L2 sentences the talkative girl produces include mostly other characteristics of learner language which indicate that her L2 has developed further than the three other children's L2. The talkative children signal their communication problems with verbal problem signals, whereas the less talkative children mostly use non-verbal signals. The talkative boy signals fewer communication problems than the other three children in my study, which indicates that he is able to adapt his communicative intentions to his L2 competence. The communication problems are solved mostly through intralingual communication strategies by the talkative children, whereas especially the less talkative girl prefers using interlingual code switching. Further my case studies show that all the four children know how to give instructions and how to talk about indoor activities in the kindergarten in their L2 but only the talkative children seem to be able to talk e.g. about cutlery and vessels and about some outdoor activities in their L2. This indicates that more emphasis should be put on equally systematic linguistic planning of all kindergarten activities.

Karita Mård, Department of Scandinavian Languages, University of Vaasa, P.O.Box 700, FIN-65101 Vaasa, Finland

Key words: Swedish immersion, social style, second language communication, learner language, communication strategies, immersion pedagogy, planning for language growth

1. INLEDNING

I dagens samhälle blir språkets kommunikativa och sociala aspekter allt viktigare. Detta gäller såväl för behärsknigen av förstaspråket (modersmålet) som för behärsknigen av andra språk. Språkundervisningens möjligheter att förse eleverna med sådana språkfärdigheter som krävs ute i samhället har med jämna mellanrum varit förmål för en kritisk internationell diskussion. Undervisningsprogram där en del eller all ämnesundervisning ges på ett annat språk än elevens förstaspråk har inletts i olika länder med målet att ge eleverna starkare språkfärdigheter för kommunikation än språkundervisningen under ett par veckotimmar har kunnat ge. Det råder dock inte enighet om den verkliga effekten av de olika typerna av dessa två- eller flerspråkiga undervisningsprogram, eftersom alla program inte har en stark teoretisk förankring. Vidare har inte alla två- och flerspråkiga program varit föremål för lika bred och intensiv forskning och utveckling. (För vidare diskussion om temat se t.ex. Baker 2001: 182–243; Met 1998).

1.1 Parallell inläring och parallell utläring av språk och ämne i språkbad

Språkbad (eng. *language immersion*, fi. *kielikylpy*) är ett två- eller flerspråkigt undervisningsprogram som har en stark teoretisk förankring i flera discipliner, bl.a. i allmänpedagogik, språkpedagogik, språkvetenskap, inlärningspsykologi och sociologi och som har varit och är föremål för internationell tvärvetenskaplig forskning och utveckling (se t.ex. Baker 2001: 229–243, 357–365). Språkbadet har sitt ursprung i Canada där engelskspråkiga föräldrar på 1960-talet hade erfarit att barnen från franskspråkiga eller tvåspråkiga hem fungerade framgångsrikt både på franska och på engelska. Deras egna engelskspråkiga barn nådde däremot inte motsvarande kommunikativa färdigheter i franska genom den franskundervisning skolan erbjöd. Denna iakttagelse ledde till att de engelskspråkiga föräldrarna yrkade på effektivare undervisning i franska för sina barn. Föräldrarna ville att deras barn skulle få ett andra kommunikationsspråk i additivt eller berikande syfte utan att förlora sitt förstaspråk. Resultatet blev språkbad, dvs. ett tvåspråkigt undervisningsprogram där barn som hör till ortens språkliga majoritet får en stor

del av sin skolning på ortens minoritetsspråk. En del av undervisningen ges också på majoritetsspråket (mera om språkbadsprogrammet i kapitel 2).

Kärnan i parallell inläring och parallell utläring av språk och ämne i språkbad är den kommunikativa språkundervisningen som grundar sig på den funktionella språksynen och på de nativistiska och interaktionistiska teorierna om språkinläring (jfr kapitlen 2 och 3; se Brumfit & Johnson 1979; Canale & Swain 1980; Larsen-Freeman 2000: 121–136; Lightbown & Spada 1999: 95–116). Avsikten med kommunikativ språkundervisning och därmed också med språkbadsundervisningen är sålunda att åstadkomma en tolerant språkinlärmingsmiljö som mera liknar den informella inlärmingsmiljön för första-språkstillägnande än den formella miljön för s.k. traditionell språkundervisning. Social interaktion och meningsfull användning av ett språk står i centrum, och det nya språket ses som ett medel för anskaffande och förmedlande av information samtidigt som det är ett mål. Språkfelen ses som en naturlig del av språkinlärningsprocessen. Den mer analytiska språkundervisningen (grammatiska och sociolingvistiska aspekter av språket) är inbakad i den experimentella undervisningen och sker när eleverna är mogna för det samt berör bara en del aspekter av t.ex. grammatiken (Allen, Swain, Harley & Cummins 1990; Björklund 1997: 42; Buss & Laurén 1997 b: 23; Harley 1989, 1993; Lyster 1994, 1998).

I språkbad är målen för de enskilda skolämnena lika viktiga som de språkliga målen för programmet (Met 1998: 40–41, se kapitel 2). Parallell inläring och parallell utläring av språk och ämne möjliggörs i språkbad genom målmedveten planering som har en teoretisk förankring (se vidare i kapitlen 2 och 3).

I Finland introducerades språkbadet i mitten av 1980-talet. Språkbadet i Finland är ett flerspråkighetsprogram. Barnen som inleder språkbadet vid 3–6 års ålder har redan ett hemspråk, ett *förstaspråk*. I språkbadsdaghemmet introduceras ett nytt språk, ett *andraspråk* för dem. Andraspråket är det huvudsakliga språkbadsspråket. I skolan får språkbadseleverna undervisning även i ett *tredjespråk* och ett *fjärdespråk* och ett frivilligt *femtespråk* (benämningarna andra-, tredje-, fjärde- och femtespråk används här i enlighet med i vilken ordning introduktionen sker, jfr U. Laurén 1992: 26–27). Det språkliga målet med språkbadet i Finland är definierat som *additiv* och *funktionell flerspråkighet*.

Additiv flerspråkighet innebär att de nya språken introduceras i berikande syfte, medan funktionell flerspråkighet innebär förmåga att obehindrat använda flera språk i vardagens olika kommunikationssituationer genom att maximalt tillämpa sina språkfärdigheter. (Se Baker 2001: 2–16, 360; Buss & Laurén 1997 a; jfr Halliday 1973: 9–21; Lambert & Tucker 1972: 4.).

1.2 Bakgrund och förstudier

Språkbad är ett undervisningsprogram som har varit föremål för omfattande internationell tvärvetenskaplig forskning sedan det första språkbadsprogrammet inleddes i mitten av 1960-talet i Canada (Baker & Prys Jones 1998: 501). I Finland har språkbadsforskning framför allt bedrivits vid Vasa universitet sedan språkbad i svenska för finskspråkiga barn började i Vasa hösten 1987 (Laurén 1999 b). Forskningsprojektet kallades i tio års tid för språkbadsprojektet (eller *TOKIO, toisen kielen omaksumisen tutkimusprojekti*) och leddes av professor Christer Laurén. Hösten 1997 fick språkbadet en donationsprofessur (professur i andraspråkstillägnande, i synnerhet genom svenskt språkbad) vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet och sålunda en ny projektledare. I och med professuren etablerades språkbadsforskning som ämne och projektet förlades till *Centret för språkbad och flerspråkighet* (Språkbadscentret eller ImmLing) (Mård & Björklund 1997). Språkbadscentrets uppgifter är att bedriva flerspråkighetsforskning och ge flerspråkighetsutbildning. Varje medlem i Språkbadscentrets forskargrupp är ansvarig för ett eget projekt som under de tio första åren av språkbad i Finland har berört första-, andra-, tredje- och fjärdespråkstillägnande i tidigt fullständigt språkbad i svenska (om tidigt fullständigt språkbad se kapitel 2). Vidare har de enskilda forskarnas projekt handlat om elever med speciella behov i språkbad i svenska som flerspråkig utbildningsform, om språkbadsdidaktik samt om svenska som andraspråk med språkbadsmetod för elever som inte deltar i språkbad. Några forskningsrapporter har diskuterat attityder gentemot språkbad i svenska och gentemot två- och flerspråkighet samt aspekter på individuell och samhällelig tvåspråkighet. (Se närmare i Laurén 1999 b; Mård & Björklund 1997: 8–10.) (Se kapitel 2 för en del forskningsresultat.)

Språkbadsforskningen i Finland har ända från början genomförts i nationellt och internationellt samarbete med forskare, lärare, föräldrar och myndigheter och har resulterat bl.a. i ett flertal volymer med forskar- och lärarinslag (Arnau & Artigal 1998; Björklund 2001; Buss & Laurén 1995 a, 1995 b, 1996; Laurén 1992, 1994 a, 1994 b, 1999 a). Språkbadsforskningen har kännetecknats av aktionsforskning med det pragmatiska huvudsyftet att studera språktillägnet (i synnerhet andraspråkstillägnet) i språkbad för att påverka språkdidaktiken inom såväl språkbad som övrig språkundervisning (jfr Laurén 1999 b: 89; om aktionsforskning se t.ex. Ellis 1997: 22–26). De aktuella lingvistiska hypoteserna och teorierna i språktilläggande har använts som stöd och grundpelare i planering och analys av de olika projekten som oftast byggts upp utgående från rent praktiska behov inom språkbadsundervisningen. Testning av hållbarheten hos lingvistiska hypoteser eller teorier har inte varit det primära syftet för något av projekten. Däremot har forskningsresultaten använts omedelbart vid grundutbildning och fortbildning av språkbadslärare. Fortbildningskurserna har överbyggt den klyfta som ofta rapporteras finnas mellan teori och praktik (se t.ex. Ellis 1997: 5–38). Resultaten i språkbadsforskningen har kommit till direkt tillämpning i klassrummet och givit upphov till nya praktiska behov och design av nya projekt (jfr avsnitten 2.2.3 och 2.3). På grund av den pedagogiska prägeln i språkbadsforskningen har forskarna vid Språkbadscentret intensivt samarbete med språkbadslärare, språkbadselevernars föräldrar samt social- och skolmyndigheter i hela Finland. Detta ovanligt mångsidiga samarbete har uppmärksamats även av ledande språkbadsforskare utanför Europa (se Swain & Johnson 1997: 9).

Jag kom med i språkbadets forskningsprojekt hösten 1990 för att arbeta som forskningsbiträde och göra observationer om barnens användning av andraspråket i den tredje språkbadsgruppen i Vasa. I och med regelbundna (en dag/vecka) vistelser i denna språkbadsgrupp växte mitt intresse för att testa dessa barns andraspråksfärdigheter. Språkbadsprojektets fokus låg till en början helt avsiktligt på jämförelse med de kanadensiska produktorienterade forskningsresultaten där språkbadsbarnens receptiva färdigheter i andraspråket betonades under barnens första år i språkbad (se t.ex. Baker 2001: 361; jfr avsnitt 2.3). Jämförelsen var central under de första åren av språkbad i Finland för att tillfredsställa behovet av vetande om hur språkbadet fungerar i en ny miljö (jfr Laurén 1999: 86–91). Målet med mitt projekt (Mård 1991, 1994 a) utformades enligt fokus för hela

språkbadsprojektet. Jag valde att följa upp vissa aspekter av tidig andraspråksgrammatik hos språkbadsbarnen samt se hurdana strategier de använder för att förstå instruktioner som är givna på deras andraspråk. Mitt projekt omfattade även den första språkbadsgruppen i Esbo som inledde sin verksamhet under hösten 1990 och den första språkbadsgruppen i Karleby (började hösten 1991). Eftersom min forskning omfattade tre olika daghemsmiljöer var det naturligt att även diskutera vissa aspekter av barnens språkliga, affektiva och sociala bakgrund samt språkbadslärarnas sätt att arbeta med sin språkbadsgrupp.

De lingvistiska resultaten i mitt första projekt i språkbad (Mård 1991, 1994 a) visade i stora drag att språkbadsbarnen efter knappt ett år i språkbad klarade av de mest grundläggande grammatiska distinktionerna i sitt andraspråk, medan de grammatiska detaljerna fortfarande var oklara för många. De fel som språkbadsbarnen gjorde i de två test i jämförelse med enspråkigt svenska barn i samma ålder kunde anses bero på strukturella skillnader mellan barnens förstaspråk (finska) och andraspråk (svenska), den korta tiden barnen hade vistats i språkbad, sättet hur andraspråket tillägnas i språkbad, miljön för språktillägnande (ett daghem) och nivån i 6-åriga barns kognitiva utveckling.

Bristerna i språkbadsbarnens grammatikkunskaper i andraspråket störde dock inte kommunikationen mellan testledaren och språkbadsbarnen, eftersom språkbadsbarnen visade sig ha en god förmåga att använda flera typer av strategier för att kompensera de grammatiska bristerna i andraspråket. Språkbadsbarnen drog maximal nytta av de icke-språkliga ledtrådar som testsituationerna erbjöd, kopplade ihop ledtrådarna med testledarens andraspråksbudskap och gjorde en framgångsrik tolkning av helheten (för närmare detaljer i resultaten se avsnitt 2.3).

Språkbadsforskarna vid Vasa universitet började under 1990-talet mer och mer rikta blickarna mot språkbadslärarnas arbetssätt och de språkliga målen i språkbadet i och med att fortbildningen för språkbadslärare i Finland inleddes år 1991 och genast engagerade samtliga språkbadsforskare (se Young 1995: 97–98; jfr avsnitt 2.3). Detta inspirerade även mig att granska de lingvistiska resultaten i mitt projekt ur en mer pedagogisk synvinkel (Mård 1995). En ny analys av mitt material antydde att 25–50 % av språkbads-

barnen hade haft problem med detaljer som hade att göra med utevistelse, praktiska dagliga rutiner (bl.a. lunch) och grundläggande teman i en förskola. Språkbadslärarna hade under de första åren av språkbad i Finland upprepade gånger fått information om att språkbadsbarnen skulle tillägna sig ett andraspråk i samband med olika daghemsaktiviteter. Detta hade antagligen lett till att språkbadslärarna satte all sin energi på att planera specifika daghemsaktiviteter och glömde att även den fria leken ute och lunchen är lika viktiga situationer för andraspråkstillägnande. Språkbadsbarnen hörde visserligen sina språkbadslärare använda andraspråket under hela daghemsdagen, men de blev själva uppmanade att producera andraspråket huvudsakligen bara i samband med samlingen och styrd lek inomhus. Detta hade haft en effekt åtminstone på språkbadsbarnen i mitt projekt (jfr kapitel 2).

Mitt intresse för att närmare studera förhållandet mellan hur de språkliga målen i ett språkbadsdaghem sätts upp, hur man planerar verksamheten för att nå dem och hur de språkliga målen uppnås var utgångspunkten då jag hösten 1994 inledde ett nytt projekt som fokuserade på språkbadsbarnens tidiga andraspråksproduktion och språkbadsdaghemmet som miljö för tillägnande av ett andraspråk. Jag valde att genomföra mitt projekt vid det första språkbadsdaghem i Vasa som tog in 5-åriga barn till språkbad i svenska (åren 1986–1993 började barnen i Vasa i svenskt språkbad vid 6 års ålder, se vidare i avsnitt 2.1). Dessa barn skulle tillbringa två år i språkbadsdaghemmet innan de skulle fortsätta sitt språkbad i skolan och sålunda stod daghemslärarna inför en ny utmaning beträffande de språkliga målen i språkbadsdaghemmet. I övriga delar av Finland hade man redan börjat med språkbadsgrupper för 3–5-åriga barn, men den uppföljande forskning som hade gjorts i dessa grupper bestod av tvärsnittsstudier som inte hade tagit fasta på språkbadsverksamheten under barnens hela daghemstid (se Gustavsson 1994 i avsnitt 2.3 och Mård 1991 ovan). Därför ville jag fokusera mitt nya projekt i språkbad på dessa 5-åriga språkbadsbarn och speciellt på deras användning av andraspråket.

Det nya projektet utgjordes av fallstudier av fyra utvalda språkbadsbarn i det ifrågavarande språkbadsdaghemmet (se närmare i avsnitt 4.1). Jag samlade in mitt undersökningsmaterial åren 1994–1996 genom allmänna och fokuserade observationer i de fyra språkbadsbarnens daghem, genom föräldraenkäter, genom video- och audioinspelningar i tre

utvalda kommunikationssituationer samt genom ett Språkligt Impressivt Test, SIT (se närmare i kapitel 4). Våren 1997 gjorde jag en pilotundersökning på mitt material (Mård 1997). Pilotundersökningen fokuserade på vad som var kännetecknande för det andraspråk som de fyra utvalda språkbadsbarnen producerade i samband med de tre valda kommunikationssituationerna och i synnerhet på hur barnen löste sina eventuella språkliga problem. Jag har gjort en ny analys av resultaten i pilotundersökningen och dessa resultat presenteras i kapitlen 5 och 6 i denna undersökning. Observationerna och iakttagelserna under mina regelbundna vistelser i det utvalda språkbadsdaghemmet under 1994–1996 har även resulterat i en undersökning om språkbadslärarens roll i ett språkbadsdaghem (för resultaten se avsnitt 2.2.3).

1.3 Syfte

Syftet med min undersökning är att analysera, beskriva, tolka och förklara hur fyra utvalda språkbadsbarn i ett språkbadsdaghem i Vasa kommunicerar på sitt andraspråk i tre valda kommunikationssituationer. Jag har för avsikt att studera de fyra utvalda språkbadsbarnens andraspråkskommunikation på performansnivå och koncentrerar mig på produkten i dess kommunikativa kontext och inte på själva tillägnandeprocessen. Med kontext avser jag i min undersökning den specifika språkliga och icke-språkliga omgivning inom en kommunikationssituation där en replik yttras (jfr Ellis & Roberts 1987: 6–7). Huvudsyftet med undersökningen är sålunda pragmatiskt (jfr Kasper & Blum-Kulka 1993).

De fyra språkbadsbarnen valdes till undersökningen på basis av kön och av vissa aspekter i deras sociala stil (se närmare i avsnitt 4.1) så att två av dem är flickor och två är pojkar och två är talföra, svarsbenägna och sällskapliga barn (en flicka och en pojke) och två är tystlåtna, mindre svarsbenägna och mindre sällskapliga barn (en flicka och en pojke). Jag använde faktorerna kön och social stil som kriterier vid valet av de fyra barnen till min undersökning, eftersom forskningen gällande dessa faktorerers inverkan på tillägnandet av ett andraspråk i en daghemsmiljö har givit något kontroversiella resultat i fråga om inlärarnas produktiva färdigheter i andraspråket (en mer detaljerad diskussion om dessa

resultat förs i avsnitt 4.1). De kontroversiella resultaten ger sålunda en intressant utgångspunkt för min undersökning som utgörs av kvalitativa fallstudier där avsikten är att diskutera enskilda språkbadsbarn och inte grupper. Med en liten grupp informanter har jag en möjlighet att kontrollera även en del andra faktorer (bl.a. barnens affektiva, sociala och språkliga bakgrund) som enligt forskningen också kan inverka på andraspråkstillägnandet (jfr avsnitt 2.3, kapitel 3 och avsnitt 4.1), vilket ökar reliabiliteten hos mina resultat (se vidare i kapitel 7). I detta syfte har jag t.ex. regelbundet observerat och videofilmade de fyra utvalda språkbadsbarnen i samband med den dagliga verksamheten under deras första år i språkbad (se vidare i avsnitt 4.1). Fallstudier med motsvarande typ av informanter har gjorts i daghemsmiljön främst i invandrarsammanhang, men även i språkbad både i Baskien och i Katalonien, men inte tidigare i Finland (jfr avsnitten 2.3.2 och 4.1).

Under sitt andra språkbadsår engagerades de fyra språkbadsbarnen i min undersökning i tre kommunikationssituationer med varierande kognitiv och språklig komplexitet. Syftet med de enskilda uppgifterna som ligger som grund för de tre kommunikationssituationerna presenteras närmare i avsnitt 4.2. Med valet av olika typer av kommunikationssituationer som grund för de fyra barnens andraspråkskommunikation strävar jag efter att få en mångsidig bild av deras färdigheter att kommunicera på andraspråket. Jag väntar mig att min undersökning skall ge en bild av hurudan andraspråk de fyra utvalda språkbadsbarnen tillägnat sig via kommunikation i språkbadsdaghemmet, hur de använder sig av det andraspråk de tillägnat sig i daghemsmiljö samt huruvida och hur de tillämpar färdigheterna i sitt andraspråk i nya kommunikationssituationer i den mån de tre kommunikationssituationerna i min undersökning belyser detta.

Det jag kommer att konkret fokusera på i min undersökning är å ena sidan de fyra språkbadsbarnens kommunikativa beteende i samband med de tre kommunikationssituationerna. Med kommunikativt beteende avser jag i min undersökning benägenheten att ta initiativ och svara på frågor, samspelet mellan samtalspartnerna och valet av kommunikationsspråk hos språkbadsbarnen. Å andra sidan fokuserar jag på de karakteristiska dragen i de fyra språkbadsbarnens andraspråkskommunikation i de tre kommunikationssituationerna. Mitt mål att är redogöra för omfånget och utformningen av de yttranden som de

fyra språkbadsbarnen producerar helt eller delvis på sitt andraspråk, för bredden av deras andraspråkslexikon i samband med de tre kommunikationssituationerna samt för den uppsättning av kommunikationsstrategier som de använder för att lösa sina eventuella språkliga problem. Jag förväntar mig att kunna identifiera sådana drag i de fyra språkbadsbarnens andraspråksproduktion som i internationella studier har rapporterats vara karakteristiska inlärarespråkliga drag hos andraspråksinlärare (se avsnitt 2.3 och kapitel 3). Det är av intresse att se huruvida och i vilken mån dessa karakteristiska drag skiljer sig både mellan de fyra språkbadsbarnen och mellan de olika kommunikationssituationerna. Vidare är jag intresserad av att på lexikal nivå se huruvida det speciella ordförråd som hör intimt samman med daghemsverksamheten syns på samma sätt i alla de fyra språkbadsbarnens produktiva andraspråk. Jag kommer att undersöka vissa aspekter i det andraspråk de fyra språkbadsbarnen använder, men jag kommer inte att jämföra de fyra barnen med jämnåriga enspråkigt svenska barn. Barnen i min undersökning är i början av sin andraspråksinläring och därför har jag inte ansett det vara meningsfullt att studera huruvida vissa drag i inlärarespråket eller vissa kommunikationsstrategier har fossiliserats i deras andraspråk.

Jag har även ett pedagogiskt syfte i min lingvistiska undersökning. Jag diskuterar de fyra språkbadsbarnens andraspråkskommunikation i anknytning till språkbadsdidaktiken och hoppas genom min kvalitativa individstudie få fram sådana lingvistiska fakta som kan hjälpa daghemslärarna i språkbad att planera och förverkliga daghemsverksamheten effektivt med tanke på språkbadets språkliga mål och barns individuella behov och möjligheter.

1.4 Avhandlingens disposition

Min avhandling är upplagd så att jag i kapitel 1 först har introducerat språkbad som ett tvåspråkigt eller flerspråkigt undervisningsprogram som bygger på parallell inläring och parallell utläring av språk och ämne. Därefter har jag placerat min språkbadsforskning i förhållande till den övriga språkbadsforskningen som bedrivs vid Centret för språkbad och flerspråkighet vid Vasa universitet samt presenterat syftet för det projekt som rappor-

teras i denna avhandling. I kapitel 2 ger jag en översikt över tidigt fullständigt språkbåd i Vasa samt diskuterar hurudan miljö ett språkbådsdaghem är för andraspråkstillägnande via kommunikation. För att ge en internationell referensram för min språkbådsundersökning presenterar jag i kapitel 2 även internationella studier i tidigt andraspråkstillägnande i språkbådsdaghem. Diskussionen om tidigt andraspråkstillägnande fortsätter i kapitel 3 där jag tar upp sådana drag i inläraarspråket som är centrala för min undersökning samt redogör för olika typer av kommunikationsstrategier.

I kapitel 4 introducerar jag de fyra informanterna i min undersökning samt de tre kommunikationssituationerna som utgör analysmomentet i undersökningn. Vidare presenterar jag i kapitel 4 de transkriberingsprinciper och den analysmetod som jag har använt i min undersökning. Själva resultaten redogör jag för i kapitlen 5 och 6. I kapitel 5 diskuterar jag de fyra informanternas kommunikativa beteende i de tre kommunikationssituationerna och i kapitel 6 redogör jag för de karakteristiska dragen i deras andraspråkskommunikation. I kapitel 7 diskuterar jag kritiskt det material och den analysmetod jag använt i min undersökning. Dessutom diskuterar jag de mest centrala resultaten som presenteras i kapitlen 5 och 6 i förhållande till mina informanterns kön och sociala stil samt till den inlärningsmiljö där informanterna har tillägnat sig sitt andraspråk.

2. ANDRASPRÅKSTILLÄGNANDE VIA KOMMUNIKATION I ETT SPRÅKBADSDAGHEM

Kapitel 2 utgörs av tre delar. Först ger jag en kort översikt över det språkbadsprogram som tillämpas i Vasa, dvs. tidigt fullständigt språkbad (avsnitt 2.1). Sedan diskuterar jag språkbadsdaghemmet som miljö för andraspråkstillägnande (avsnitt 2.2) samt presenterar internationella studier i tidigt andraspråkstillägnande i språkbadsdaghem (avsnitt 2.3).

2.1 Tidigt fullständigt språkbad i Vasa

Det första språkbadsprogrammet inleddes i mitten av 1960-talet i Canada. Språkbadsprogrammen i Canada är av olika typer där de åtskiljande faktorerna utgörs av åldern då barnet börjar sitt språkbad och av andelen undervisning som ges på språkbadsspråket. Språkbadsprogrammen indelas i

- tidigt språkbad: börjar i daghem eller i årskurs 1,
- fördröjt språkbad: börjar i årskurs 3–4, och
- sent språkbad: börjar i årskurs 6–7

samt

- fullständigt språkbad: i början all undervisning på språkbadsspråket, gradvis introduktion av undervisning på förstaspråket, upp till årskurs 8 minst hälften och från och med årskurs 9 något under hälften av undervisningen på språkbadsspråket, och
- partiellt språkbad: i daghem och i årskurserna 1–8 hälften och därefter 30–40 % av undervisningen på språkbadsspråket.

De två faktorerna ålder och andelen undervisning på språkbadsspråket kombineras på olika sätt så att de bildar olika programalternativ (t.ex. tidigt fullständigt språkbad, sent partiellt språkbad och fördröjt fullständigt språkbad). I Canada kan barnen välja mellan de programalternativ som deras provins och skoldistrikt erbjuder. Antalet programalternativ varierar i de olika provinserna och skoldistriktet. (För ytterligare uppgifter om språk-

badsprogrammen i Canada se t.ex. Lambert & Tucker 1972; Swain & Lapkin 1982; The State of French-Second-Language-Education in Canada 2000, 2001.)

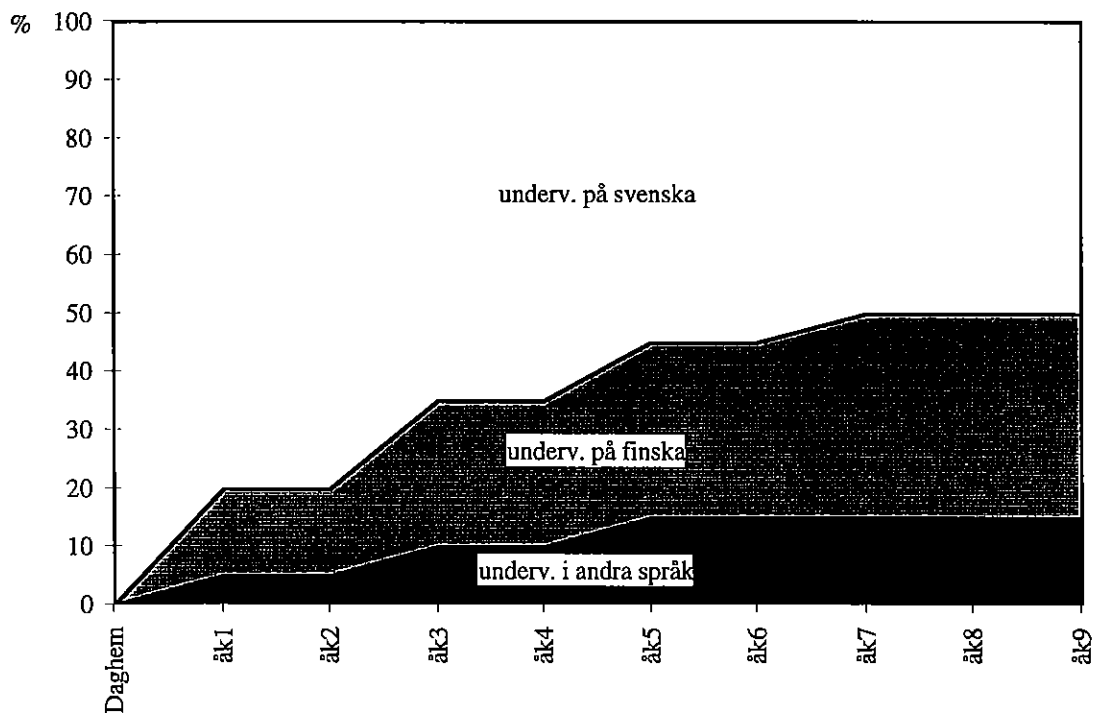
Av programalternativen för språkbad i Canada har det tidiga fullständiga språkbadsprogrammet (eng. *early total language immersion*, fi. *varhainen täydellinen kielikylpy*) visat sig vara mest effektivt (Swain & Lapkin 1982: 54). Initiativet till att börja tillämpa det kanadensiska tidiga fullständiga språkbadsprogrammet i Finland kom från professor Christer Laurén. Han introducerade sin idé för finskspråkiga föräldrar i Vasa som övertygade stadens beslutsfattare om att språkbad i svenska är ett undervisningsprogram som staden bör erbjuda finskspråkiga familjer. Språkbad inleddes som ett experimentprogram med två grupper 6-åriga daghemsbarn (25 barn/grupp) så att den ena gruppen började hösten 1987 och den andra gruppen hösten 1988. Språkbadet hade sin experimentella natur bara under tre år. Föräldrarna i Vasa yrkade på grundandet av en ny språkbadsgrupp, och sedan hösten 1990 har en och sedan hösten 1994 två nya barngrupper inlett språkbad i svenska varje år (Laurén 1999 b). Under 1990-talet har språkbadet i svenska spritt sig utanför Vasa till de flesta tvåspråkiga orter i Finland (se Buss & Mård 1999: 109). Läsåret 1998/1999 gick över 3 000 daghemsbarn och skolelever i språkbad i svenska i Finland. (Buss & Mård 1999: 28–31; Laurén 1999 b: 176.)

Barnen inleder tidigt fullständigt språkbad i Vasa vid 5 års ålder (i övriga orter i Finland även vid 3, 4 eller 6 års ålder). Vid denna ålder kan barnen antas ha ett etablerat förstaspråk och introduktionen av ett nytt språk kan ske i berikande syfte (om förstaspråksutveckling se t.ex. Arnqvist 1993; Ellis 1994: 76–82; Jørgensen 1995; Lightbown & Spada 1999: 1–29; McLaughlin 1984: 12–34; Permer 1987: 23–37; jfr avsnitt 1.1). Utöver åldern (5 år) är ett viktigt kriterium för deltagandet i ett språkbadsprogram i Vasa att barnet kommer från en familj där svenskan inte används som kommunikationsspråk. Genom detta kriterium förblir språkbadsprogrammet ett flerspråkigt undervisningsprogram där alla barn tillägnar sig ett eller flera nya språk till skillnad från sådana två- eller flerspråkiga undervisningsprogram där syftet är att förstärka tvåspråkiga barns hemspråk (jfr Baker 2001: 192–227). Ett tredje kriterium för deltagandet i ett språkbadsprogram i Vasa är att barnet har för avsikt att efter språkbadsdaghem fortsätta i en språkbadsklass i skolan. Grundtanken med detta kriterium är att familjen ser språkbadet som ett helhets-

program från daghem till årskurs 9. Familjerna är dock samtidigt medvetna om att barnet i vilket skede som helst under språkbadsprogrammet kan avbryta programmet. (Riipinen 1992.)

Under daghemstiden sker all verksamhet på språkbadsspråket (andraspråket). Efter två år i daghemmet flyttar språkbadsbarnen i Vasa som en grupp över till skolan där undervisningen under de första läsåren mest sker på språkbadsspråket (se figur 1).

Språkbadsundervisning



Figur 1. Tidigt fullständigt språkbad i Vasa (Buss & Laurén 1997 a: 13).

Antalet undervisningstimmar på elevernas förstaspråk ökar varje år så att språkbads-
eleverna i årskurserna 5–9 får ungefär hälften av undervisningen på sitt förstaspråk och
hälften på sitt andraspråk. Ett tredjespråk introduceras för språkbadsbarnen i årskurs 1,
ett fritt valbart fjärdespråk i årskurs 5 och ett fritt valbart femtespråk i årskurs 8.

Språkbadet i svenska fungerar i Vasa inom kommunal dagvård och ges i daghemmet i s.k. halvdagsgrupper (4 timmar/dag). En språkbadsgrupp bestod t.o.m verksamhetsåret 1999/2000 av 26 barn och sedan verksamhetsåret 2000/2001 av 20–21 barn som kan förstå och producera högst några enstaka ord på språkbadsspråket när de börjar i språkbad (se Mård 1994 b: 74–76 och avsnitt 4.1). Språkbadsgruppen tas omhand av två språkbadslärare (en barnträdgårdslärare och en barnskötare) och en praktikant som alla konsekvent talar enbart svenska med barnen (jfr Baker 2001: 88–89 om språkanvändningsstrategier i tvåspråkiga familjer och Buss & Mård 1999: 17–18 om språkbadets språkliga principer). Språkbadsgruppen är fysiskt placerad i ett finskspråkigt daghem och den övriga personalen i daghemmet talar finska med språkbadsbarnen (se Stanutz 1999 för en diskussion om lingvistiska och kulturella fördelar och nackdelar med en tvåspråkig och en enspråkig språkbadsmiljö). All egentlig daghemsverksamhet sker dock på språkbadsbarnens andraspråk (se figur 1 ovan; se vidare i avsnitt 2.2).

Jag har ovan redogjort för språkbadsprogrammet i Vasa. Kriterierna för deltagandet i ett språkbadsprogram (inklusive åldern då språkbadet inleds), språkbadsgruppernas fysiska placering på daghemsnivå (privat respektive kommunalt daghem, finskspråkigt daghem respektive ett eget daghem med endast språkbadsgrupper), daghemsdagens längd (s.k. heldag eller s.k. halvdag) såväl som ämnen som undervisas på förstaspråket respektive andraspråket och tidpunkten för introduktion av ett tredje-, fjärde- eller femtespråk varierar mellan de olika språkbadsprogrammen i Finland. (För ytterligare fakta om de olika språkbadsprogrammen i Finland se Buss & Mård 1999.)

2.2 Språkbadsdaghem som miljö för andraspråkstillägnande

Barnen som deltar i språkbad i daghem börjar tillägna sig sitt andraspråk i samband med daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner [termerna primärfunktion och sekundärfunktion samt benämningarna på de olika primärfunktionerna och sekundärfunktionerna (t.ex. tambur och samling) är de termer och benämningar som Rosenqvist 1995: 35–40 använder]. I detta avsnitt kommer jag först att ge en översikt över hurudana primärfunktioner och sekundärfunktioner det finns och hur de är organiserade i dags-

schemat i ett sådant språkbadsdaghem som har s.k. halvdagsgrupper (avsnitt 2.2.1). Därefter diskuterar jag hurudana naturliga ramar daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner ger för andraspråkstillägnande via kommunikation i ett språkbadsdaghem (avsnitt 2.2.2) samt vilken roll språklig planering och uppsättandet av detaljerade språkliga mål för verksamheten spelar för andraspråkstillägnande via kommunikation i ett språkbadsdaghem (avsnitt 2.2.3).

2.2.1 Primärfunktioner och sekundärfunktioner i språkbadsdaghem

De uppgifter som här ges om primärfunktioner och sekundärfunktioner i ett språkbadsdaghem baserar sig främst på den intervjuundersökning som jag utförde hösten 1995 bland fem erfarna barnträdgårdslärare som arbetat i flera år med svenskt språkbad i olika delar av Finland (för detaljer om intervjuerna se Mård 1996) samt på observationer jag har gjort i de flertal finländska språkbadsdaghem där jag vistats under åren 1990–1996 då jag samlat in material för mina olika projekt i språkbad (se avsnitt 1.2). Samma primärfunktioner och sekundärfunktioner förekommer i de flesta daghem, men de kan förverkligas på olika sätt (jfr Rosenqvist 1995: 35–40).

Primärfunktioner

Daghemmets primärfunktioner är hemlika och består av måltid, tambur, hygien, undanstädning och utevistelse. Under primärfunktionen *måltid* sitter språkbadsbarnen i små grupper och tar antingen för sig av maten i kärlen som är placerade vid det egna bordet eller så delar språkbadsläraren ut maten vid ett separat bord. I de flesta språkbadsdaghem äter språkbadslärarna sin mat tillsammans med barnen och lär sålunda barnen både bordsskick och andraspråk i samma situation. Till primärfunktionen måltid hör oftast också att två barn åt gången fungerar som mathjälpare som dukar borden tillsammans med en språkbadslärare och ofta har de någon uppgift även under själva måltiden (delar ut maten, berättar om dagens meny, o. dyl.).

Primärfunktionerna *hygien* och *tambur* förekommer flera gånger under en daghemsdag. Hygien innebär toalettbesök, tvättande av händer och i vissa daghem tandborstning eller sköljning av munnen efter maten vilket i de flesta språkbadsdaghem sker utan språkbads-lärarens närvaro. Under primärfunktionen *tambur* klär barnen på sig och av sig ytterklä-derna. En eller flera språkbadslärare är oftast närvarande vid primärfunktionen *tambur* för att hjälpa barnen.

Primärfunktionen *undanstädning* förekommer minst ett par gånger under en daghemsdag. I de flesta språkbadsdaghem städar språkbadsbarnen och språkbadslärarna tillsammans undan bl.a. leksakerna efter verksamheten både inomhus och utomhus. Primärfunktionen *utevistelse* påbörjar och avslutar ofta daghemsdagen. Utevistelse består för det mesta av fri lek på daghemmets gård, men kan även innehålla spontana lärarledda lekar.

Sekundärfunktioner

Daghemmets sekundärfunktioner är både hemlika och skollika. Till sekundärfunktioner-na räknas fri och styrd lek eller verksamhet inomhus, samling samt sagostund.

Fri lek inomhus är alltid en barncentrerad sekundärfunktion i ett språkbadsdaghem. En del språkbadsdaghem har valt att genom lekstationer göra den fria leken mer systematisk och öka barnens medvetenhet om vad allt de kan göra på ett daghem. En del lekstationer har med det aktuella temat att göra (vid ritstationen tecknar man motiv som hör samman med det aktuella temat, osv.), medan en del kan vara mer allmänna (lek i dockvrån). Lek-stationerna kan även anses ha en språkutvecklande uppgift, eftersom andraspråket är fysiskt anknutet till en station dit barnen återkommer under flera dagar (jfr Artigal 1992, 1999). (Mera om lekstationer i Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995 b; Gil i Juan & Monterde i Farnés 1992: 80–83.).

Styrd lek eller verksamhet inomhus är en sekundärfunktion som oftast sker i små grupper och har anknytning till det aktuella temat. När stoffet i språkbadsdaghem presenteras i tematiska helheter i form av tema- eller helhetsundervisning är det lättare för språkbads-

barn med begränsade färdigheter i verksamhetsspråket att delta i verksamheten. Tema- eller helhetsundervisningen främjar tillägnandet av det nya språket, eftersom det finns en viss redundans mellan gammal och ny kunskap under ett tema då barnen engagerar sig en längre tid (1–4 veckor) i samma tematiska innehåll och arbetar med en bestämd terminologi på ett mångsidigt sätt (se Arnau 1994 a: 16). Inom ramen för samma tema kan språkbadslärarna systematiskt engagera språkbadsbarnen i uppgifter som är kognitivt/teoretiskt mer eller mindre krävande och som ger varierande grad av kontextuellt stöd och på så sätt hjälpa barnen att bygga upp en solid grund för andraspråket (jfr Cummins 1984: 138–142).

Under styrd lek eller verksamhet inomhus kan arbetsformen vara t.ex. lärarlett smågruppsarbete (se Södergård 2002: 15–17) eller lärarlett eller självständigt arbete vid arbetsstationer eller med temakort. Arbete vid arbetsstationer eller med temakort maximerar barnens aktiva och självständiga roll i verksamheten, eftersom barnen själva bokför i en kontrollista när de har utfört uppgiften vid en station eller på ett temakort och tar ansvaret för att samtliga temauppgifter är utförda före temats deadline. Arbetsstationer placerar vissa aktiviteter och material med visst språkbruk fysiskt på ett bestämt ställe i rummet (barnen cirkulerar mellan stationerna), medan temakort är ett slags uppgiftsblad som barnen hämtar t.ex. i ett fack och arbetar med vid ett fritt valbart ställe. (Mera om tema- och stationsundervisning i Grandell et al. 1995 b; Gil i Juan & Monterde i Farnés 1992: 80–83; Kaskela-Nortamo 2001.)

Sekundärfunktionen *samling* har både en informationsgivande och en social uppgift i språkbadsgruppen. Den informationsgivande funktionen betyder att man under samlingen går igenom vissa allmänna rutiner såsom datum, väder, närvarande och frånvarande barn i gruppen, dagens program, osv. Under samlingen skall språkbadsbarnen också utveckla sina sociala färdigheter, dvs. sin förmåga att lyssna på andra, att diskutera i en grupp, att vänta på sin tur och att uppträda i grupp. (Mård 1996: 39.) I enspråkiga halvdagsgrupper läser man traditionellt sagan i samband med samlingen. En del erfarna språkbadslärare anser en separat sagostund vara bättre i en språkbadsgrupp så att samlingen inte blir för lång och informationstät. Sagan kan antingen läsas för barnen eller

dramatiseras på olika sätt med hela gruppen eller en delad grupp. (Se Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995 a: 11–13; jfr avsnitt 4.2.1.)

Dagsschemat

Daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner organiseras i ett dagsschema där de olika funktionerna får en bestämd placering och tidsram. I de flesta språkbadsdaghem är tidpunkten och delvis också omfattningen av de olika primärfunktionerna och sekundärfunktionerna för en språkbadsgrupp beroende av daghemmets övriga grupper, medan språkbadsgrupperna i en del daghem är oberoende av andra grupperns verksamhetstider. I en halvdagsgrupp i språkbad kan de olika primärfunktionerna och sekundärfunktionerna ha t.ex. följande ordningsföljd och längd i dagsschemat:

- utevistelse (15–30 min.),
- samling (30 min.),
- måltid (45 min.),
- styrd lek eller verksamhet inomhus (60 min.),
- fri lek inomhus (30 min.),
- sagostund (15 min.) och
- utevistelse (15–30 min.) (jfr Mård 1995: 141–142).

Primärfunktionerna *tambur*, *hygien* och *undanstädning* nämns sällan i ett dagsschema. Detta gäller såväl språkbad som enspråkiga daghemsgrupper i allmänhet (jfr Rosenqvist 1995: 35–40). En del pedagoger (t.ex. Rosenqvist 1995: 35–40) anser dock att de borde sättas ut i dagsschemat så att lärarna inser att även dessa är sådana daghemsfunktioner som man bör tänka på i samband med planeringen av daghemsverksamheten (se vidare i avsnitten 2.2.2 och 2.2.3).

2.2.2 Naturliga ramar för andraspråskommunikation i språkbadsdaghem

Daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner kan anses vara sådana till naturen att de ger ypperliga tillfällen till hemlik, naturlig och ändamålsenlig kommunikation,

eftersom huvudsaklig fokus ligger på handlingen och inte på språket. Språkbadsbarnen är sålunda i en liknande språkinläringssituation som de var i när de började tillägna sig sitt förstaspråk, dvs. fokus är inte lagd på medveten språkinläring genom regler utan på omedvetet språktillägnande genom social interaktion (se Baker 2001: 361–364; jfr t.ex. Jørgensen 1995: 39–58; Krashen 1987: 10; Lightbown & Spada 1999: 33–35).

I synnerhet i början av språkbadet är kommunikationen i ett språkbadsdaghem tvåspråkig, dvs. språkbadslärarna använder barnens andraspråk och språkbadsbarnen kommunicerar i huvudsak på sitt förstaspråk (jfr Södergård 1998: 49–55 i avsnitt 2.3.1). I och med att språkbadslärarna använder konsekvent endast språkbadsbarnens andraspråk i kommunikationen med barnen får de en riklig mängd av input som enligt många forskare är en förutsättning för tillägnandet av ett andraspråk (se t.ex. Krashen 1987: 20–21; Wong Fillmore 1991: 64). I ett språkbadsdaghem finns det rent praktiska krav även på kvaliteten på språkbadslärarens andraspråk. Till innehåll och språklig form modifierad andraspråksinput är en nödvändighet i ett språkbadsdaghem så att språkbadsbarnen har möjlighet att delta i de olika primärfunktionerna och sekundärfunktionerna i synnerhet under den första tiden av språkbad då deras färdigheter i andraspråket är begränsade (jfr Hatch 1983; Long 1983; Viberg 1987: 76; Wong Fillmore 1991: 53–54). Genom dagligen återkommande rutiner och ritualer, genom kontextuellt stöd (bl.a. visuellt material, kroppsspråk och mimik) och genom medvetna språkliga strategier (t.ex. tydligt men inte förenklat tal, ordval, val av samtalsämne, modifierade upprepningar, vidareutveckling av barnens initiativ på förstaspråket) gör språkbadsläraren andraspråket tillgängligt för språkbadsbarnen och ger dem möjligheter att delta i verksamheten även om de inte exakt förstår vad språkbadsläraren säger (se Arnau 1994 a: 16–17; Kivistö 1992: 36–37; Long 1981; Met 1994: 168–169; Södergård 1998: 49–55, 84–112; Tabors & Snow 1993: 115–122; Weber & Tardif 1990). I och med detta får språkbadsbarnen en trygghetskänsla som gör dem mottagliga för lärarens andraspråksinput vilket å sin sida är en förutsättning för tillägnandet av andraspråket (jfr Buss & Kantanen 1997: 6; Hatch 1983; Krashen 1987: 30–32 om affektivt filter; Long 1983; Netten & Spain 1989; Viberg 1987: 76; Wong Fillmore 1991: 53–54).

Språkbadslärarnas konsekventa användning av endast språkbadsbarnens andraspråk i all individuell och kollektiv kommunikation med barnen får det att kännas naturligt för dem att börja använda sitt andraspråk i daghemmet även om de är medvetna om att språkbadslärarna behärskar också deras förstaspråk. De flesta språkbadsbarnen har också rapporterats börja redan under de första dagarna i språkbad använda åtminstone några andraspråksord eller andraspråksfraser (jfr Mård 1996; Södergård 1998: 53; Weber & Tardif 1990; Vesterbacka 1991: 120). I språkbad sker den sociala interaktionen i en trygg atmosfär där barnen både tillsammans med andra och självständigt har möjlighet att bygga upp olika typer av sammanhängande sociala dialoger i individuell och kollektiv kommunikation där de får använda sitt andraspråk. När språkbadsbarnet självt producerar det nya språket i kommunikation med språkbadsläraren och de andra språkbadsbarnen får barnet testa sina hypoteser om användningen av andraspråket, får de korregerande återkoppling på sina hypoteser gällande det nya språket och får framför allt bearbeta det nya språket både semantiskt och syntaktiskt. Inlärares möjligheter att själva producera språket i social interaktion med andra och förhandla om betydelse (eng. *negotiation of meaning*) är enligt många forskare en förutsättning för att det nya språket skall automatiseras och språkbruket skall bli flytande. (Se t.ex. Artigal 1999: 120–121; Cummins & Swain 1986: 117; Ellis 1994: 279; van Lier 1996: 47–48, 190–213; Lindberg 1996: 31–52; Rogoff 1990: 86–109; Swain 1998; Wells 1985: 395–416; Wong Fillmore 1979: 208.)

Genom rutiner, ritualer, kontextuellt stöd och medvetna språkliga strategier bygger språkbadsläraren en bro mellan språkbadsbarnens existerande kunskaper och färdigheter och de krav som daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner ställer. Denna mentala stödstruktur (eng. *scaffold*) eller styrda delaktighet hjälper språkbadsbarnen mot en högre nivå av kontroll och medvetande i användningen av andraspråket. (Jfr Rogoff 1990: 93–94; Wood 1999: 310.) Ett språkbadsbarn har i samband med daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner möjlighet att använda sitt andraspråk tillsammans med andra inlärare (de övriga språkbadsbarnen) och språkbadslärarna. Sålunda har språkbadsbarnen möjligheter att prestera på en högre nivå än ett språkbadsbarn ensamt skulle ha möjligheter till. Genom detta överbryggas den klyfta som enligt Vygotsky (1978: 86–87; se också Lantolf & Appel 1994: 9–13; van Lier 1996: 45–46; Wood 1999:

36–38) finns mellan det som en individ klarar av på egen hand och det som individen klarar av med hjälp av någon annan [sv. den proximala utvecklingszonen/området för proximal utveckling (Wood 1999: 37) eller zonen för närmaste utveckling (t.ex. Lindberg 1996: 34), eng. *zone of proximal development*; jfr Artigal 1999 i avsnitt 4.2.1].

Ett språkbadsdaghem kan sålunda anses erbjuda naturliga ramar för andraspråkskommunikation och vara en idealisk miljö för andraspråkstillägnande via kommunikation. Verksamheten i ett språkbadsdaghem sker i naturlig individuell och kollektiv kommunikation i samband med hemlika primärfunktioner och hem- och skollika sekundärfunktioner (jfr Mård 1996: 34–40; Rosenqvist 1995: 35–40; Wong Fillmore 1989: 292–297). I språkbadsdaghemmet erbjuder språkbadslärarna sålunda språkbadsbarnen rikligt med modifierad individuell och kollektiv andraspråksinput. Vidare medför de olika primärfunktionerna och sekundärfunktionerna en naturlig variation i typen av aktivitet och gruppstorlek och ger språkbadsbarnen oberoende av kön och social stil möjligheter att uppträda i olika roller i en social dialog, ta initiativ eller ge respons (jfr Wells 1985: 322–329; mera om kön och social stil i avsnitt 4.1). Språkbadsbarnen ges rikligt med möjligheter till individuell och kollektiv produktion av andraspråket samt till förhandlande om betydelse i ett emotionellt tryggt klimat. I ett språkbadsdaghem finns vidare närvarande de tre komponenter som bl.a. Wong Fillmore (1991: 52–53) anser vara nödvändiga för språktillägnande via kommunikation (jfr Södergård 1998: 46–49). För det första har språkbadsbarnen och språkbadslärarna tillräckligt täta kontakter med varandra för att andraspråkstillägnande skall vara möjligt (daglig kontakt i daghemmet). För det andra behärskar språkbadslärarna språkbadsbarnens andraspråk tillräckligt väl för att kunna ge barnen den stimulans och hjälp de behöver för att kunna sätta sig in i sitt nya språk (språkbadsläraren har modersmålsaktig behärskning av språkbadsspråket, se t.ex. Baker 2001: 359–364; Buss & Mård 1999: 68–73). För det tredje inser språkbadsbarnen, själva eller genom sina föräldrar, varför de tillägnar sig ett nytt språk och är sålunda motiverade till det (se bl.a. Mård 1994 b: 77–79).

2.2.3 Språklig planering i språkbadsdaghem

Även om daghemsmiljön med hemlika primärfunktioner och hem- och skollika sekundärfunktioner som sådan kan anses vara en idealisk miljö för andraspråkstillägnande via kommunikation kräver effektiv språkbadsverksamhet målmedveten och långsiktig språklig planering. Först när daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner planeras språkligt på basis av specifika språkliga mål för verksamheten drar språkbadslärarna maximal språklig nytta av den idealiska daghemsmiljön (jfr Arnau & Bell 1995 i avsnitt 2.2.2; Arnau 1994 a: 16–17; Mård 1996). Bland annat Wong Fillmore (1989: 292–297) anser t.o.m. att språklig planering är en förutsättning för barnens andraspråkutveckling i en sådan inlärningsmiljö där alla barn är andraspråksinlärare med samma förstaspråk, dvs. t.ex. i ett språkbadsdaghem (jfr avsnitt 2.1).

Man kan säga att lärarna i ett språkbadsdaghem har två roller. Å ena sidan har språkbadslärarna en pedagogisk roll som innebär att de skall ge språkbadsbarnen möjlighet att uppnå bl.a. samma fysiska, motoriska och kognitiva färdigheter som barnen i enspråkiga daghemsgrupper uppnår. Å andra sidan har språkbadslärarna en språklig roll, dvs. de skall ge språkbadsbarnen möjlighet att tillägna sig ett mångsidigt andraspråk på ett meningsfullt sätt. Språkbadslärarnas uppgift är att sträva efter en balans mellan sina två roller genom att överväga när en primärfunktion eller sekundärfunktion fokuserar mera på träning av t.ex. fysiska, motoriska och kognitiva färdigheter än på tillägnande av andraspråk och vice versa. Det är alltså inte fråga om att välja antingen den pedagogiska eller den språkliga rollen i samband med en och samma primärfunktion eller sekundärfunktion utan att finna en balans mellan två roller i samband med denna funktion. Den bästa balansen når språkbadslärarna genom både pedagogisk och språklig planering där grundfrågan alltid är varför man handlar på ett visst sätt (jfr Björklund 1999: 123–125; Met 1994: 160–161, 177–179, Met 1998; Mård 1996; Rosenqvist 1995: 37–40; Snow 1987: 33–38).

Den språkliga planeringens roll i ett språkbadsdaghem

Språklig planering kan anses inverka på både kvaliteten på och på kvantiteten hos språkbadslärarens output (barnens andraspråksinput) och på kvaliteten på och kvantiteten hos språkbadsbarnens andraspråksoutput. Språkbadslärarnas språkliga beteende och val av aktiviteter i samband med primärfunktionerna och sekundärfunktionerna kräver noggrann planering så att språkbadsverksamheten gagnar barnens andraspråksutveckling och att den naturliga variationen som de olika primärfunktionerna och sekundärfunktionerna erbjuder i typ av aktivitet, gruppstorlek och social dialog är till fördel för mångsidig utveckling av språkbadsbarnens produktiva andraspråk (jfr Mård 1995 i avsnitt 1.2; jfr avsnitt 2.2.2.).

Rent kvantitativt har de vuxna visat sig dominera språkligt i de flesta primärfunktionerna och sekundärfunktionerna i ett daghem. I Anderssons och Nauclérs undersökning (1987: 36–41) stod lärarna för 80–90 % av talutrymmet i samband med sekundärfunktionen samling. Under sekundärfunktionen styrd lek inomhus (bl.a. introduktion till sagoläsning, pyssel och målning) och i primärfunktionen måltid var lärarnas andel 55 % av de yttrade orden. I sekundärfunktionen fri lek inomhus (barnen valde själva sysselsättningar) dominerade däremot barnen som stod för hela 60–70 % av de yttrade orden. Dagsschemat i avsnitt 2.2.1 visar att de primärfunktioner och sekundärfunktioner där lärarna enligt Andersson och Naucléer dominerar språkligt utgör ungefär två tredjedelar av verksamhetstiden i en halvdagsgrupp i språkbad, medan cirka en tredjedel av verksamhetstiden består av sysslor där barnen dominerar språkligt. Genom medveten språklig planering av samtliga primärfunktioner och sekundärfunktioner kan språkbadslärarna kompensera sin egen språkliga dominans och ge språkbadsbarnen mångsidigare möjligheter till andraspråksproduktion.

Vidare motverkar den medvetna språkliga planeringen risken att språkbadsbarnens andraspråksproduktion begränsas till vissa primärfunktioner eller sekundärfunktioner. Denna risk uppstår i ett språkbadsdaghem i och med att de primärfunktioner och sekundärfunktioner där Andersson och Naucléer (ibid.) har visat att barnen dominerar språkligt är sådana funktioner där barnen sysslar samtidigt med flera olika sysslor och

lärarna sålunda har begränsade möjligheter att delta i dem (t.ex. fri lek inomhus och utomhus). Detta innebär sålunda att språkbadslärarna inte har möjlighet att hela tiden fungera som språkliga modeller åt alla barn.

Anderssons och Nauclés (ibid.) resultat ger vidare en tydlig bild av att lärarna dominerar i de primärfunktioner och sekundärfunktioner där det är fråga om kollektiv kommunikation. Språkbadslärarna kan påverka även detta genom att medvetet planera en bättre språklig balans mellan den kollektiva och den individuella kommunikationen i samband med daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner än vad som naturligt finns i dem. Genom detta motverkas även risken att språkbadsbarnen tränas mera i att förstå olika typer av kollektiva frågor eller rutinfrågor och i att formulera minimala svar i kollektiva diskussioner än i att i individuell kommunikation med språkbadsläraren eller en mindre grupp barn formulera mer komplicerade svar, att berätta, att påverka andra, att söka svar, att ta initiativ, att komma in på redan pågående samtal osv. (jfr Allen et al. 1990: 67; Andersson & Nauclés 1987: 59–92; Lyster 1998; Mård 1997: 73–82; Tough 1985: 39–40). Genom lärarens medvetna språkliga planering får ett språkbadsbarn möjlighet att använda sitt andraspråk i språkets olika funktioner i olika typer av situationer och sålunda sitt kommunikationsbehov tillfredsställt även på sitt andraspråk (jfr Halliday 1973: 9–21; Mård 1997: 73–82; Tough 1985: 35–36; se även avsnitt 3.1). Språkbadsbarnen får möjlighet att utveckla sitt produktiva andraspråk till en nivå över den rent kommunikativa där det viktigaste är att göra sig förstådd istället för att säga exakt det man vill säga.

Vidare hjälper en medvetet planerad balans mellan individuell och kollektiv kommunikation i ett språkbadsdaghem sådana språkbadsbarn som har en tendens att nonchalera språkbadslärarens kollektiva andraspråksinput och som inte har förmågan att förvandla den till individuell andraspråksinput. Individuell input känns personligen signifikant och engagerar ett språkbadsbarn och förvandlas därför lättare till intag och inverkar i synnerhet på utvecklingen av produktivt andraspråk (jfr Krashen 1987: 20–30; Netten & Spain 1989: 497; Seliger 1983: 252–253; Strong 1983: 251; Weber & Tardif 1992: 239–240; Viberg 1987: 113–115).

Medveten språklig planering är även avgörande med tanke på övergången från det i början viktiga tvåspråkiga kommunikationssättet till ett mer enspråkigt kommunikationssätt i språkbad. Ett naturligt faktum är att de flesta språkbadsbarn redan under de första dagarna av språkbad börjar intressera sig för användningen av andraspråket i och med att språkbadslärarna konsekvent använder andraspråket i kommunikation med dem (jfr avsnitt 2.2.2). Med tanke på utvecklingen av språkbadsbarnens produktiva andraspråk är det avgörande huruvida läraren tar fasta på detta genom medveten språklig planering. Språkbadsbarnen behöver i princip endast receptiva andraspråksfärdigheter om det tvåspråkiga kommunikationssättet etableras så att användningen av förstaspråket förblir i alla situationer ett lika accepterat alternativ för språkbadsbarnen som användningen av andraspråket (jfr Björklund 1996 b: 220–221; Lyster 1998; Mård 1997: 73–75; Snow 1987: 33–38; Södergård 2001). Genom det tvåspråkiga kommunikationssättet tränas språkbadsbarnen att klara sig endast i en tvåspråkig verklighet där alla har åtminstone receptiva färdigheter i deras förstaspråk. Det är dock viktigt att i den trygga atmosfären i samband med daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner introducera för språkbadsbarnen även en enspråkig verklighet där deras andraspråk är det enda kommunikationsspråket ifall de förväntas så småningom lära sig att kommunicera på sitt andraspråk i enspråkiga situationer även utanför daghemmet. Wong Fillmore (1979: 208) har t.ex. empiriskt visat att ett barn som inte tar vara på möjligheten att i kommunikation med målspråkstalare använda det andraspråk det tillägnat sig lär sig mycket mindre av sitt andraspråk under samma tid än ett barn som tar vara på möjligheterna. (För en mer ingående diskussion om de två verkligheterna i ett språkbadsdaghem se Mård 1997: 73–82.)

Utgångspunkt för språklig planering i ett språkbadsdaghem

Språkbadsdaghemmets språkliga mål kan kort sagt anses vara att ge språkbadsbarnen en solid grund som de kan bygga på på vägen mot funktionell flerspråkighet (jfr avsnitt 1.1). När materialet för min undersökning samlades in (läsåren 1994/1995 och 1995/1996) utgick språkbadslärarna i sin språkliga planering från *Grunderna för läroplanen inom förskoleundervisningen i Vasa* (1994) som i huvudsak byggde på det kommittébetänkande

(*Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1992*) och den nationella handbok (*Utgångspunkter för planering av förskoleundervisningen 1994*) som gjordes för planering av förskoleundervisningen i Finland i början av 1990-talet. Enligt Grunderna för läroplanen inom förskoleundervisningen i Vasa (1994: 8) har all förskoleundervisning i Vasa som språkligt mål att ge barnen vilja, mod och förmåga att uttrycka sig, sina känslor och tankar och förmåga att vara i växelverkan med sin omgivning. Vidare skall barnen motiveras att intressera sig för att lyssna på sagor, berättelser, dikter, ramsor och pjäser samt att hitta på sådana själva och framföra dem med inlevelse. Daghemmet skall också förstärka barnens medvetenhet om språket, utveckla deras förmåga att lyssna och koncentrera sig, utöka deras ord- och begreppsförråd och ge barnen läs- och skrivfärdigheter enligt deras intresse och utvecklingsnivå. Dessutom tar Grunderna för läroplanen inom förskoleundervisningen i Vasa (1994: 9) upp särskilda språkliga mål med språkbad. Dessa anses vara att barnen skall bekanta sig med ett nytt språk och lär sig att förstå detta. Vidare är målet att språkbadsbarnen skall uppleva tvåspråkigheten som en glädje och ett medel att vidga världsbilden. Inom konstundervisningen skall språkbadsbarnen även lära sig att verbalt uttrycka sina upplevelser, erfarenheter och djupare känslor och genom detta skapa nytt.

Både de generella språkliga målen med förskoleundervisningen och de särskilda språkliga målen med språkbad kan anses vara på en allmän nivå. Preciseringen av andraspråkets roll i de språkliga målen faller sålunda på daghemmen och på språkbadslärarna själva. Språkbadslärarnas kännedom bl.a. om andraspråksutvecklingen i allmänhet och i synnerhet om tillägnandet av ett andraspråk via kommunikation i daghemsmiljö samt uppfattning om funktionellt andraspråk hos barn i ett språkbadsdaghem spelar sålunda en avgörande roll för hur verksamheten i ett språkbadsdaghem planeras språkligt. (Jfr Arnaus studie i avsnitt 3.2; Arnau 1994 a: 16–17, 27; Bergman 1993: 103–108; Grandell et al. 1995 a, 1995 b; Lightbown 1985: 182–183; Met 1994: 160–161, 174–179; Mård 1996, 1997: 73–82; Netten & Spain 1989; Rosenqvist 1995: 37–40; Södergård 2002: 52–58.)

I den intervjuundersökning som jag utförde hösten 1995 bland fem erfarna barnträdgårdslärare kom det tydligt fram att språkbadets språkliga mål på daghemsnivå anses av lärarna främst vara att barnen lär sig att förstå andraspråket, medan förväntningarna om

barnens andraspråksproduktion är mer försiktiga. Samma uppfattning bekräftades i Södergårds lärarintervju (1998: 109–112, 2002: 52–58) och har identifierats även i lärarintervjuer i Canada (se t.ex. Baker 2001: 361; Lyster 1998: 64–67). Språkbadslärarna i Finland ser gärna att språkbadsbarnen börjar producera andraspråket tidigt, men tycks vara osäkra på hur mycket de kan kräva av barnen. En orsak till denna osäkerhet kan vara att de språkliga målen i läroplanen (betoning på receptiva andraspråksfärdigheter) och den moderna synen på andraspråkstillägnande (kommunikativ språkförmåga och förståelig output redan från början) inte helt och hållet överensstämmer med varandra. (Mera om intervjuundersökningen i Mård 1996.) Denna osäkerhet över utgångspunkten för den språkliga planeringen kan resultera i att daghemsmiljön endast sporadiskt utnyttjas språkligt på ett maximalt sätt i språkbadsverksamheten.

* * *

Ett daghem med hemlika primärfunktioner och hemlika och skollika sekundärfunktioner erbjuder en naturlig miljö för andraspråkstillägnande via kommunikation. Språkbadsbarnens möjligheter till och intresse för användning av andraspråket i individuell och kollektiv kommunikation med språkbadslärarna och de övriga språkbadsbarnen växer dock inte fram automatiskt utan kräver målmedveten språklig planering av språkbadslärarna. Genom målmedveten språklig planering av daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner kan språkbadslärarna inverka såväl på kvantiteten hos och kvaliteten på sin egen output (barnens andraspråksinput) som på barnens andraspråksoutput samt genom detta ge språkbadsbarnen en bra grund för att tillägna sig ett mångsidigt kommunikationsspråk.

Den nationella och den lokala läroplanen ger breda tolkningsmöjligheter för språkbadsdaghemmen och språkbadslärarna i fråga om de språkliga målen för språkbadsverksamheten på daghemsnivå. I och med detta kan det konstateras att bakom ett språkligt effektivt språkbadsdaghem finns medvetna och ansvarsfulla språkbadslärare som utöver sin pedagogiska grundutbildning har skaffat sig breda baskunskaper om språkbad, andraspråkstillägnande och språkundervisning och på basis av dessa kunskaper gör pedagogiska och språkliga långsiktplaner och förverkligar dem meningsfullt, mångsidigt och

logiskt i enlighet med hur barnet utvecklas kognitivt och språkligt. Dessutom håller en sådan språkbadslärare sig á jour med den lingvistisk-pedagogiska språkbadsforskningen och är färdig att planera om sin verksamhet i och med nya forskningsresultat av bl.a. den typ som presenteras i avsnitt 2.3.

2.3 Internationella studier i tidigt andraspråkstillägnande i språkbadsdaghem

Den omfattande internationella lingvistisk-pedagogiska språkbadsforskningen har i viss mån även berört språkbadsbarn i daghemsålder. I språkbadets ursprungsland Canada har forskningen angående språkbads elevernas andraspråk nästan uteslutande koncentrerat sig på skolelever, inte på daghemsbarn. Språkbadets fokus under det första språkbadsåret ligger där på förståelsen av andraspråket, vilket inte har väckt nämnvärt intresse hos de kanadensiska språkbadsforskarna (Baker 2001: 361; Swain & Lapkin 1982: 41). Deras longitudinella utvärderingsprojekt i språkbad såsom *The Development of Bilingual Proficiency* vid Ontario Institute for Studies in Education diskuterar i huvudsak andraspråket hos språkbads elever från årskurs 3 uppåt. I ett tidigt skede av detta utvärderingsprojekt (då under namnet *Bilingual Education Project at the Ontario Institute for Studies in Education*) redogör dock forskarna Swain, Naiman och Dumas (1978) för en experimentell studie i språkbads barnens andraspråksgrammatik på daghemsnivå. De enda språkbadsforskare som i Canada uttryckligen studerat tidigt andraspråk hos språkbads barn i franskt språkbad är Sandra Weber och Claudette Tardif (1991). De redogör i sin studie för hur en grupp daghems barn förstår och producerar bestämda andraspråksfraser som ofta använts i det ifrågavarande daghemmet (om resultaten i avsnitten 2.3.1 och 2.3.2).

Språkbadsforskare i de övriga länder där det finns etablerade språkbadsprogram, dvs. Katalonien, Baskien och Finland, har däremot visat stort intresse för den tidiga andraspråksutvecklingen hos språkbads barnen. De katalanska och baskiska språkbadsforskarna har uteslutande studerat språkbads barns produktion av andraspråket med fokus på både kvaliteten och kvantiteten i fråga om andraspråkskommunikationen i klassrummet. Detta forskningsintresse är naturligt med tanke på språkbadets mål i Katalonien och Baskien. Språkbadet i dessa länder skall inte bara hjälpa barn i den språkliga majoriteten att bli

tvåspråkiga utan också återuppliva ett ursprungsspråk, katalanska respektive baskiska, så att det blir ett kommunikationsspråk i alla sammanhang. (Artigal 1997: 133; Arzamendi & Genesee 1997: 158–159.) Målgrupperna i de katalanska och baskiska språkbadsstudierna består av språkbadsbarn i åldern 3–4 år. I den åldern inleder barnen i Katalonien och Baskien nämligen sitt språkbad. Studierna är utförda genom klassrumsobservationer, strukturerade inspelningar och test (se avsnitt 2.3.2).

Under de första åren av språkbad i Finland (1987–1990) sattes både språkbadsundervisningens och språkbadsforskningens mål upp i enlighet med de kanadensiska erfarenheterna (jfr också avsnitt 1.2). I undervisningen strävade man efter receptiva andraspråksfärdigheter hos språkbadsbarnen på daghemsnivå, vilket ledde till att de första finländska språkbadsstudierna om tidigt andraspråk i huvudsak gäller språkbadsbarnens receptiva andraspråksfärdigheter (Vesterbacka 1991 och Mård 1994 a). Redan i den första studien i språkbad beskrev Vesterbacka (1991) även språkbadsbarnens produktiva andraspråk på basis av språkbadslärarnas anteckningar om barnens andraspråksproduktion och genom sina egna sporadiska daghemsobservationer. Den intensifierade kontakten med språkbadsforskarna och språkbadslärarna i Katalonien under 1990-talet har riktat de finländska forskarnas intressen mer och mer mot tidig produktion av andraspråket och tidig andraspråkskommunikation, som är de två delområden som idag präglar språkbadsforskningen i tidigt andraspråk i Finland. Målgruppen i språkbadsstudierna i tidigt andraspråk består i Finland av 4–6-åriga språkbadsbarn. De finländska språkbadsforskarna har till en del använt test för att mäta språkbadsbarnens receptiva och produktiva andraspråk och tidiga andraspråkskommunikation, men för det mesta har forskningen baserat sig på strukturerade inspelningar och observationer (se avsnitten 2.3.1 och 2.3.2).

2.3.1 Studier i receptivt andraspråk

Canada

I den enda kanadensiska studien i tidigt receptivt andraspråk i språkbad mätte Weber och Tardif (1991) aspekter på 5-åriga daghemsbarns receptiva och produktiva andraspråk

genom att intervjua barnen med hjälp av en ung och blyg handdocka. Undersökningens mål var att studera huruvida språkbadsbarnen hade tillägnat sig de andraspråksfraser som dagligen hade använts i daghemmet. Temana i de individuella intervjuerna baserade sig sålunda på forskarnas observationer av verksamheten i daghemmet.

Intervjun som mätte barnens receptiva andraspråk gjordes efter att barnen hade varit drygt två månader i språkbad. I denna intervju skulle språkbadsbarnen hjälpa den engelskspråkiga handdockan att tolka sex franskspråkiga fraser, t.ex. *Sarah est malade. Elle n'est pas ici* (*Sarah är sjuk. Hon är inte här*). Resultatet visade att 70–95 % av tolkningarna som språkbadsbarnen gav för de sex fraserna kunde anses vara semantiskt och sociolingvistiskt acceptabla. I sina tolkningar associerade barnen till daghemmets rutiner (*J'ai faim, je veux manger* tolkades till *That means it is snack time/Det betyder att nu är det dags för lunch*), lärarens förväntningar i samband med dessa rutiner och barnens eget beteende i samband med dem (*Quel temps fait-il?* tolkades till *It is sunny/Det är soligt*). Många barn visade förmåga att plocka ut enskilda andraspråksord i de givna fraserna (*Je vais à l'école à bicyclette* tolkades med *L'école means school/L'école betyder skola*). I vissa fall tolkade barnen de enskilda bekanta andraspråksorden med hela fraser (t.ex. frasen *C'est la récréation. Nous allons jouer dehors* tolkades med *Récréation means it's time to go outside for recess/Récréation betyder att det är dags att gå ut på rast*). Vidare använde en del barn andraspråket i sina tolkningar, t.ex. *J'ai faim, je veux manger* tolkades till *Oh, that means manger like manger biscuits, manger bananes/Ah, det betyder manger liksom manger kex, manger bananes*.

Enligt Weber och Tardif var språkbadsbarnen mycket framgångsrika i intervjun. Den mest problematiska frasen i intervjun berörde väderrutinen, trots att den förekom dagligen i daghemmet. Weber och Tardif ansåg att kommentarerna om vädret ofta förblev en rutin som snabbt skulle gås igenom och barnen fick inte yttra sig om sina egna erfarenheter som hade med väder att göra, dvs. rutinen hade inte personlig relevans för barnen. Detta hade lett till att barnen inte hade tillägnat sig fraser som varje dag användes i samband med väderrutinen.

Finland

Det första projektet om språkbadsbarnens receptiva andraspråk i Finland utfördes av Siv Vesterbacka (1991: 100–118). Hennes projekt berörde aspekter på receptivt och produktivt andraspråk och förstaspråk hos språkbads elever under deras fem första år i språkbad. I sin första studie (1991) gjorde Vesterbacka bl.a. en förenklad skissering av hur förståelsen av andraspråket utvecklas hos språkbadsbarnen. Skisseringen baserade sig på lärarintervjuer med språkbadslärarna i två språkbadsgrupper i Vasa. Språkbadslärarna hade upptäckt att andraspråksförståelsen utvecklas i tre olika faser: repetition, tolkning och låtsas-ej-förstå-attityd. Först var lärarna tvungna att repetera sitt budskap många gånger för att språkbadsbarnen skulle förstå dem. I den andra fasen visade språkbadsbarnen aktivt att de förstod lärarens budskap genom att tolka budskapet för varandra på sitt förstaspråk. Språkbadslärarna i den ena gruppen hade märkt en låtsas-ej-förstå-attityd i sin grupp när det gällde mindre trevliga uppgifter som t.ex. att städa undan leksaker.

Vesterbacka mätte också språkbadsbarnens grammatiska andraspråksförståelse med hjälp av Språkligt Impressivt Test (SIT). SIT är utarbetat på logopedlinjen i Lund och är avsett för svenska barn mellan 3 och 9 år, speciellt för barn som ligger efter i sin språkliga utveckling (Hellquist 1982). SIT går ut på att testledaren läser upp en berättelse till vilken det hör sammanlagt 46 bildserier. Barnet får se tre bilder åt gången av vilka det skall peka ut den bild som enligt dess åsikt överensstämmer med det upplästa. Testledaren läser t.ex. *Lisas väska är under bordet* varefter barnet skall välja den rätta bilden i en bildserie där väskan är *på en hylla/under ett bord/på ett bord*. SIT mäter barns kunskaper i vissa grammatiska konstruktioner. Dessa är ordklasserna substantiv (t.ex. *en snigel, skor*), verb (t.ex. *hoppar, har kört*), adjektiv (t.ex. *mindre, fortast*), adverb (t.ex. *lika, där borta*), pronomen (t.ex. *mina, sig*), prepositioner (t.ex. *under, uppför*) och konjunktioner (*men*) samt satser som innehåller flera variabler (t.ex. *på/vid sidan av, bredvid/randig/stor*) och satser som innehåller negationer (*får inte, inga*). Antalet exempel för varje grammatisk kategori varierar mellan två och nio.

Målgruppen i Vesterbackas studie bestod av 50 språkbadsbarn från två olika grupper och av 45 enspråkigt svenska daghemsbarn i Vasa, samtliga vid 6 års åldern. Också jag

använde SIT i mitt första projekt i språkbåd (Mård 1991, 1994 a). Min målgrupp bestod av 5–6-åriga daghemsbarn varav 57 var språkbådsbarn från fyra grupper i olika delar av Finland och 29 enspråkigt svenska daghemsbarn i Vasa. Testet utfördes i alla grupper i slutet av språkbådsbarnens första läsår i språkbåd. Kvantitativt visade Vesterbackas och mina resultat att språkbådsbarnen redan efter sitt första år i språkbåd klarade över hälften av de 47 grammatiska uppgifterna i SIT. Resultatet är gott med tanke på att inte heller de svenskspråkiga barnen klarade testet felfritt. Genom en kvalitativ analys kom det fram att språkbådsbarnen hade lärt sig urskilja de grävsta och viktigaste delarna i budskapet som ges på andraspråket, dvs. substantiv, verb och distinktionen jakande–nekande budskap. Språkbådsbarnen kände igen så gott som alla substantiv och verb i testet, men hade fortfarande problem att känna igen sådana substantiv som har olika stam i singularis och i pluralis och att förstå verb i futurumform. Även pronomen förorsakade problem för dem. Både i Vesterbackas och mina studier påpekas det att resultaten i SIT kan anses vara endast riktgivande, eftersom de flesta grammatiska kategorierna var representerade i testet med bara ett par exempelsatser.

I Mård (1991, 1994 a) redogörs även för resultaten i ett annat receptivt test, ett s.k. instruktionstest. Jag utarbetade instruktionstestet tillsammans med Vesterbacka speciellt med tanke på mätning av aspekter på 5–6-åriga språkbådsbarns diskurskompetens (kännedom om regler för kohesion och koherens i en text) och strategiska kompetens (användning av språkliga och icke-språkliga kommunikationsstrategier) i andraspråket (för begreppen diskurskompetens och strategisk kompetens se t.ex. Bachman 1990). I instruktionstestet hade språkbådsbarnen en halvfärdig bild (ett hus, en flicka, en pojke och ett träd) framför sig och den vuxna testledaren bad barnen rita ett antal föremål på bestämda platser och färglägga dem med bestämda färger. Ifall barnen inte förstod vad testledaren sade hjälpte testledaren dem med verbala förklaringar. Testet analyserades kvantitativt och kvalitativt med tanke på hur språkbådsbarnen förstod handlingarna, namnen på föremål och platser, färgbenämningarna, antalsangivelserna samt uttrycken för placering i instruktionerna. Resultaten poängsattes också för den kvantitativa analysen. De kvantitativa resultaten visade att språkbådsbarnen hade presterat mycket bra, i synnerhet med tanke på att de vid testtillfället hade tillbringat endast ca 10 månader i språkbåd. Jämförelsen med enspråkigt svenska barn i samma ålder antydde också att språkbådsbarnens

resultat var goda. I instruktionerna koncentrerade språkbadsbarnen sig i huvudsak på substantiven (namnet på föremålet och platsen) och beaktade sällan de mindre och mer exakta delarna av instruktionerna (t.ex. adverbet *mitt på*, antalet föremål). Framgången i instruktionstestet hade åtminstone en förklaring i att språkbadsbarnen hade en stark vilja att lyckas i uppgiften och därför var de benägna att använda sig av samtliga icke-språkliga och språkliga ledtrådar som fanns till deras förfogande under testtillfället. De detaljer som hade svagare kontext visade sig vara svårare än detaljerna med stark kontext. Till framgången bidrog att språkbadsbarnen fick använda sitt förstaspråk i testet.

I Mård (1994 a: 99–104) dras också paralleller mellan resultaten i SIT och i instruktionstestet som underlag för en diskussion om orsakerna till de fel som språkbadsbarnen gjort. En del av felen som språkbadsbarnen gjorde i de två testerna kunde anses bero på strukturella skillnader mellan barnens förstaspråk (finska) och andraspråk (svenska). Över en fjärdedel av barnen blandade t.ex. fonologiskt mellan substantiven *kjol* och *sol* och adjektiven (*mörk*)*grön* och *röd*. En del av felen kunde anses bero på den korta tid barnen hade vistats i språkbadsdaghemmet, dvs. barnen koncentrerade sig främst på de mest fundamentala grammatiska distinktionerna (substantiv–verb, jakande–nekande sats). Också språkinlärningsmiljön (ett daghem) kunde sägas vara orsaken till en del fel, t.ex. svårigheter med namn på objekt som sällan nämns i ett daghem (t.ex. skorsten, rök, gardiner). Likaså kunde språkinlärningssättet (naturligt språktillägnande) vara orsaken till fel, eftersom barnen hade svårigheter att förstå ett budskap när de endast fick språkliga ledtrådar.

Vidare utfördes det i Mård (1994 a: 105–120) en fallstudie över det språkbadsbarn som presterade det högsta och det barn som presterade det lägsta resultatet samt ett barn som presterade mitt emellan dessa två i SIT och i instruktionstestet (Mård 1994 a: 105–120). De tre barnens prestationer i de båda testen tydde på en klar systematik som kunde hänföras till deras grammatiska kompetens (kännedom om språkets grammatiska regler) och diskurskompetens i andraspråket. Det visade sig att barnet med det bästa totalresultatet klarade sig utan problem i instruktionstestet, medan barnet med det mellersta resultatet behövde ytterligare språkliga ledtrådar än dem som automatiskt gavs åt alla. Barnet med det lägsta resultatet hade svårt att anpassa sig till en situation där det gavs endast språkliga ledtrådar. I SIT hade barnet med det bästa resultatet redan börjat upptäcka mindre

grammatiska detaljer i sitt andraspråk, medan barnet med det mellersta resultatet och i synnerhet barnet med det lägsta resultatet var på relativt elementär nivå i sin grammatiska andraspråksutveckling.

Även Riitta Gustavsson (1994) har mätt de finländska språkbadsbarnens receptiva andraspråk under barnens första språkbadsår. Hennes projekt i receptivt och produktivt andraspråk i språkbadsdaghem grundar sig på den intervjuundersökning som de kanadensiska språkbadsforskarna Weber och Tardif (1991) utförde i ett språkbadsdaghem i Canada (se ovan). Gustavsson utförde sin studie i tre språkbadsdaghem och målgruppen bestod av 66 språkbadsbarn vid 5–6 års ålder. Intervjufraserna är inte de samma som i Webers och Tardifs studie, men de har planerats enligt samma princip, dvs. genom daghemsobservationer i alla de tre språkbadsdaghemmen i studien. Barnen ombads tolka fraser som t.ex. *Har ni tvättat händerna? Ni får komma in* och *Du borde kamma ditt hår*. Analysmetoden har varit lik den hos Weber och Tardif och sålunda är resultaten åtminstone delvis jämförbara. De preliminära resultaten som Gustavsson har presenterat i en artikel (1994) angav att språkbadsbarnen i de tre grupperna klarade av att ge en acceptabel förklaring till 60–90 % av fraserna som använts i intervjun. Bäst lyckades barnen i fraser som hade med den dagliga verksamheten i daghemmet att göra. Gustavsson påpekar att det finns relativt stor skillnad mellan barnen i deras villighet att förklara de angivna andraspråksfraserna på förstaspråket. Det fanns tre barn som helt vägrade att förklara fraserna, medan flera barn gav så gott som perfekta förklaringar till alla fraser.

Marjo Viinisaalo (1995) projekt i språkbad gällde hur 5–6-åriga språkbadsbarn visar att de förstår lärarens budskap på andraspråket. Viinisaalo samlade in sitt material genom att göra audio- och videoinspelningar i olika typer av aktiviteter i ett språkbadsdaghem i Helsingfors under två veckors tid i slutet av barnens tredje år i språkbad. Samtalsanalysen av materialet visade att språkbadsbarnen förstod såväl det semantiska innehållet som den grammatiska strukturen i lärarens andraspråksyttrande. Språkbadsbarnen tycktes tillämpa språkspecifika grammatiska regler när de talade sitt förstaspråk respektive sitt andraspråk med undantag av platsangivelser som ensamma utgjorde barnens repliker och som innehöll kodväxling (t.ex. att läraren frågade på svenska och barnet svarade på finska).

Margareta Södergårds longitudinella och klassrumsorienterade projekt berörde kommunikationen och interaktionen mellan en erfaren språkbadslärare och en grupp på nio språkbadsbarn i samband med smågruppsarbete (Södergård 1998, 2001, 2002). Södergård gjorde 25 till 45 minuters videoinspelningar av smågruppsarbete vid sex olika tidpunkter under barnens två år i ett språkbadsdaghem i Vasa. Utöver detta gjorde hon regelbundna observationer i daghemsgruppen samt två intervjuer med den ifrågavarande språkbadsläraren om planeringen av verksamheten och om lärarens uppfattning om andraspråkstillägnande. Projektets första studie (Södergård 1998, 2001, 2002: 52–67) beskrev hur läraren och barnen kommunicerade under de inledande veckorna när barnen hade minimala kunskaper i andraspråket. Materialet bestod av de två första inspelningarna som gjordes under barnens första månad i språkbad samt av observationsdagbok och lärarens intervjusvar. Analysen koncentrerade sig i huvudsak på lärarens språkanvändning, dvs. på före-strategier för att stimulera fram en viss respons hos barnen samt på efter-strategier för att följa upp barnens respons. Resultaten visade att samtalen mellan läraren och barnen i regel fördes på två olika språk så att läraren använde barnens andraspråk och barnen gav respons på sitt förstaspråk. Barnen visade genom korrekt agerande att de förstått lärarens budskap. Södergård (1998) konstaterade att kommunikationen mellan läraren och barnen fungerade väl på detta sätt, men påpekade att med tanke på utvecklingen av barnens produktiva andraspråksfärdigheter skulle det vara skäl att med tydliga efter-strategier (t.ex. explicit beröm) skapa en större motivation hos barnen att själva börja använda sitt andraspråk (se också avsnitten 2.2 och 2.3.2).

2.3.2 Studier i produktivt andraspråk

Canada

Swain, Naiman och Dumas (1978) presenterar i en artikel en delstudie i sitt longitudinella forskningsprojekt i språkbadsbarnens andraspråk. I delstudien var syftet att redogöra för i vilken ordning 5-åriga språkbadsbarn lär sig bestämda grammatikregler i andraspråket. Vidare var forskarna intresserade av huruvida inläringen av bestämda grammatikregler i andraspråket inverkade på förstaspråket. Forskarna testade åtta språkbads-

barn från två olika språkbadsdaghem med två morfologitest. Det första testet var Jean Berkos morfologitest där barnen hade i uppgift att tillämpa morfologiregler på nonsensord (substantiv, verb och adjektiv). Testet utfördes både på barnens första- och andraspråk. De åtta språkbadsbarnen genomgick också ett imitationstest på andraspråket där de skulle imitera sådana andraspråksfraser som innehöll ord som hade bildats med samma morfologiregler som barnen skulle tillämpa i nonsensordstestet. Barnen skulle också översätta fraserna till sitt förstaspråk. Den första omgången av nonsensordstestet utfördes under höstterminen efter att barnen hade varit ca fem månader i språkbad och upprepades fyra gånger under vårterminen. Barnen testades med nonsensordstestet först på förstaspråket och efter två veckor på andraspråket. I samband med andra omgången av nonsensordstestet i början av vårterminen testades barnen också med imitationstestet. Imitationstestet upprepades fem gånger under vårterminen, dock så att de imiterade satserna var olika varje gång. I samband med de fyra sista omgångarna av imitationstestet ombad testledaren barnen att också översätta de imiterade fraserna till förstaspråket.

Resultaten visade att de åtta språkbadsbarnen klarade av att formulera korrekta pluralformer av substantiv på andraspråket, medan de inte lärde sig att formulera futurum- eller preteritumformer av verb under sitt första språkbadsår. Däremot utvecklades deras förmåga att böja verb i presens och att forma adjektiv i maskulinform utgående från femininformen. Utgående från dessa resultat drog forskarna slutsatsen att språkbadsbarnen först lär sig att formulera pluralisformer av substantiv, sedan att böja verb i presensform och formulera maskulinformer av adjektiv och till sist att böja verb i preteritum och futurum. Resultaten i imitationstestet visade sig vara bättre än i nonsensordstestet. De åtta språkbadsbarnen imiterade dock inte fraserna troget utan gjorde systematiska ändringar i dem. I fraserna där verbet var i preteritum- eller futurumform utelämnade barnen t.ex. ofta hjälp verbet vid imiteringen. Vidare utelämnade samtliga åtta språkbadsbarn alltid den underordnade konjunktionen *que* (*som*). I 80 % av fallen lämnade språkbadsbarnen ut pronomenet *nous* (*oss*) när det stod som indirekt objekt. Den samordnande konjunktionen *mais* (*men*) utelämnades eller ersattes med *et* (*och*) i 80 % av fallen. Barnen klarade av att översätta fraserna grammatiskt bättre än att imitera dem, vilket enligt forskarna kunde tolkas som exempel på att förståelse kommer före produktion av ett nytt språk. Översättningarna var oftast ordagranna och påverkades av andraspråkets ordföljd. I de

fall barnen inte använde motsvarande ord på förstaspråket som fanns i andraspråksfrasen använde de ett ord som tillhör samma semantiska kategori.

Swain, Naiman och Dumas (1978) anser sålunda att de åtta språkbadsbarnen i deras studie visar tecken på interferens mellan förstaspråket och andraspråket. Resultaten tyder på att bestämda grammatikregler i andraspråket tillägnas i en viss ordning och bevisar att det är lättare att förstå ett andraspråksyttrande än att imitera det, vilket i sin tur är lättare än att producera ett nytt yttrande.

I sin studie i tidigt andraspråk i språkbad mätte Weber och Tardif (1991) även aspekter på 5-åriga daghemsbarns produktiva andraspråk (jfr avsnitt 2.3.1). Språkbadsbarnen intervjuades av en engelskspråkig handdocka som ville lära sig producera vissa franskspråkiga fraser. Forskarna hade valt ut fraserna utgående från det som språkbadsbarnen förväntades kunna producera på sitt andraspråk i daghemmet, dvs. att be om lov att få göra någonting, att be om hjälp eller att producera en rutinfras vid samlingen.

Vid analysen av språkbadsbarnens andraspråksproduktion fäste forskarna uppmärksamhet vid semantiska och sociolingvistiska aspekter på svaren, inte på svarens grammatiska korrekthet. Resultatet visade att 68–90 % av språkbadsbarnen klarade av att producera semantiskt och sociolingvistiskt acceptabla tolkningar på sitt andraspråk av fem fraser i intervjun. Den sjätte frasen var en rutinfras som under samlingen dagligen produceras av språkbadsläraren, men inte av barnen. Endast 20 % av språkbadsbarnen klarade av att återge den på semantiskt och sociolingvistiskt acceptabelt sätt på andraspråket. Att språkbadsbarnen framgångsrikt klarade av att på andraspråket be om hjälp med att knäppa jackan (tolkning av *Please do up my coat/Kan du hjälpa mig med jackan*), men inte att producera lärarens rutinfras (tolkning av *What is the weather like outside?/Hurudant väder är det ute?*) förklaras av Weber och Tardif med att den första frasen har mer personlig relevans för barnen än den andra och den har sålunda fastnat bättre i barnens produktiva andraspråk (jfr avsnitt 2.3.1).

Så gott som alla barn klarade av att producera det korrekta substantivet och verbet på andraspråket för den enda påståendesatsen i intervjun (*The scissors are green/Saxen är*

grön). Inget barn klarade dock av att producera hela satsen på andraspråket eller att återge verbet i pluralis. Satsen var inte en typisk helfras och skulle sålunda ha krävt förmåga till fri andraspråksproduktion som ännu tycktes saknas hos barnen. Forskarna ger också en förklaring till att pluralisformen av verbet *être* (*vara*) var problematisk för språkbadsbarnen: språkbadsläraren använder oftast verbet i singularis.

På basis av sin studie drog Weber och Tardif vissa slutsatser om hur språkbadsbarnen eventuellt utvecklar sin kommunikativa förmåga på andraspråket. En del språkbadsbarn tycktes kommunicera genom att generalisera samma helfras till alla situationer utan att veta vad frasen egentligen betyder, t.ex. börja varje begäran med *Je veux jouer avec/Jag vill leka med*. I många fall klarade barnen av att använda en viss fras korrekt även om det senare kom fram att barnen inte hade analyserat betydelsen hos frasen. Barnen hade upplevt att frasen hade varit framgångsrik i en viss situation i daghemmet (t.ex. *Je veux jouer avec/Jag vill leka med* i samband med valet av en lekstation) och konstaterat att den antagligen skall användas i sådana situationer. Relativt många språkbadsbarn kommunicerade utan helfraser genom att uttala ett substantiv eller ett verb med insisterande tonläge och genom detta signalera en begäran om någonting. Några språkbadsbarn valde att hjälpa handdockan att kommunicera på andraspråket genom att visa sin expertis och analysera nyckelorden i fraserna, t.ex. *The scissors are green/Saxen är grön* analyserades med *Les ciseaux means scissors and vert means green/Les ciseaux betyder sax och vert betyder grön*) (jfr avsnitten 3.1.1 och 3.1.2).

Språkbadsbarnen i Webers och Tardifs undersökning hade alltid ett svar att ge till handdockan. Ifall de inte klarade av att översätta någon av fraserna hänvisade de till läraren som nog skulle kunna hjälpa handdockan. Barnen hjälpte till efter bästa förmåga, men skämdes inte över att medge att de inte klarade av allting.

Katalonien

Avdelningen för lärarfortbildning i Katalonien, SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català), inledde läsåret 1985/86 ett projekt *Els programes d'immersió al català: una*

avaluació inicial för psykolingvistisk-pedagogisk evaluering av de katalanska språkbadsprogrammen i jämförelse med programmen där undervisningen sker på barnens förstaspråk. Målgruppen i projektet var språkbadsbarn från familjer med låg social status (t.ex. arbetslöshet, ospecificerat yrke). Forskarna vid psykologiska fakulteten vid Universitat de Barcelona tog ansvaret för var sin del av projektet. Joaquim Arnau fokuserade på lärarstrategier vid undervisning på ett andraspråk, Humbert Boada¹ och Maria Forns¹ på psykolingvistisk analys av utvecklingen av språkbadsbarnens kommunikativa förmåga samt Maria Forns och Juana Gómez i Benito på språkbadsbarnens kunskapsutveckling i förskolan. Projektet har resulterat i en opublicerad slutrapport, men de tre projektforskarna har publicerat en del av resultaten som artiklar i konferensvolymen och i vetenskapliga tidskrifter.

I sin ena delstudie diskuterade Joaquim Arnau (1994 b) kommunikationen mellan språkbadsläraren och 4-åriga språkbadsbarn i två katalanska språkbadsgrupper under två typer av aktiviteter som han kallade för *Oral Language* och *Mathematics*. *Oral Language* innebär diskussion om två berättelser som baserar sig på en bild och en exkursion/ett besök och *Mathematics* innebär aktiviteter utförda i små grupper, diskussioner om matematiska begrepp med hjälp av konkret material och grafiska illustrationer. Dessa aktiviteter spelades in på audio- och videokassett fyra gånger i början och fyra gånger i slutet av termen. Inspelningarna fokuserade på språkbadslärarna och på sex av slumpen utvalda barn i de båda språkbadsgrupperna. Målet med Arnaus delstudie var i huvudsak att följa upp hur språkbadslärarna anpassar sitt andraspråk till språkbadsbarnen och hurdana strategier språkbadsbarnen använder i sin andraspråksproduktion i början och i slutet av sitt första år i språkbad. Arnaus resultatredovisning i denna delstudie koncentrerar sig på språkbadslärarnas beteende under de inspelade aktiviteterna. Han gör dock också några iakttagelser av de utvalda språkbadsbarnens andraspråkskommunikation. Inspelningarna visade att barnen ända från början gärna aktivt deltog i kommunikationen under de två aktiviteterna. De flesta av barnen klarade av att formulera adekvata meddelanden på andraspråket, men några producerade också felaktigt budskap. Språkbadslärarna initiera-

¹ I en del av sina publikationer har de katalanska forskarna Maria Forns och Humbert Boada angivit sitt dubbla efternamn enligt den katalanska traditionen, dvs. Forns-Santacana och Boada-Calbet. I mitt arbete kommer jag i den löpande texten att använda endast det första efternamnet, men i litteraturhänvisningarna anges efternamnen i den form som de finns i publikationen.

de så gott som all kommunikation i de båda språkbadsgrupperna. De initiativ som språkbadsbarnen tog hade med det tema att göra som läraren redan introducerat, dvs. språkbadsbarnen introducerade inte nya diskussionsteman.

I en annan delstudie som delvis baserar sig på samma material som den förra redogjorde Arnau tillsammans med Bell (Arнау & Bell 1995) för hurudana möjligheter för andraspråksproduktion tre utvalda daghemsaktiviteter erbjöd för språkbadsbarnen. Studien är utförd i Barcelona i en språkbadsgrupp med 30 språkbadsbarn vid 4 års åldern varav de flesta hade kastilianska som förstaspråk (en hade katalanska och en var tvåspråkig). Analysmaterialet för studien var samlat genom audio- och videoinspelningar när sex av slumpen utvalda språkbadsbarn var engagerade i tre typer av aktiviteter tillsammans med sin språkbadslärare. Två av aktiviteterna var desamma som i den förra studien, dvs. *Oral Language* och *Mathematics*. Den tredje aktiviteten kallade Arnau och Bell för *Manipulative Activity* vilket innebar att spela två spel och att teckna. Samtliga aktiviteter bandades in både i början och i slutet av terminen. Det inspelade materialet har analyserats med tanke på vissa kvantitativa och kvalitativa aspekter på andraspråksproduktionen hos de sex språkbadsbarnen. Kvantitativt producerade språkbadsbarnen mera andraspråk i samband med *Oral Language* och *Mathematics* under det första inspelningstillfället i början av språkbadet, medan användningen av andraspråket var större under det andra inspelningstillfället i samband med *Manipulative Activity*. Kvalitativt var språkbadsbarnens andraspråk i *Mathematics* icke-spontant och mindre komplext, dvs. bestod av upprepningar efter språkbadsläraren. Språkbadsbarnens andraspråk i *Oral Language* var också icke-spontant och bestod av upprepningar, men syntaxen var mer komplex och lexikonet mer varierande än i *Mathematics*. Däremot var språkbadsbarnens andraspråk i *Manipulative Activity* både spontant och relativt komplext. Vidare erbjöd *Manipulative Activity* språkbadsbarnen mångsidigare möjligheter för andraspråksproduktion än *Oral Language* och *Mathematics* där språkbadsbarnen mest bara besvarade språkbadslärarens frågor. Sålunda yttrade sig språkbadsbarnen på andraspråket i *Oral Language* för att uttrycka handling, i *Mathematics* för att uttrycka egenskaper och i *Manipulative Activity* för att få uppmärksamhet. Arnau och Bell anser att de tre aktiviteterna kompletterade varandra väl språkligt och att en språkbadslärare genom målmedveten planering kan variera språk-användningsmönstret i samband med alla aktiviteter. En språkbadslärare som är intresse-

rad av att höra språkbadsbarnen producera andraspråket planerar aktiviteterna så att han skapar ett äkta kommunikationsbehov hos språkbadsbarnen (jfr avsnitt 2.2.3).

I sin delstudie inom projektet *Els programes d'immersió al català: una avaluació inicial* redogjorde Maria Forns och Juana Gómez-Benito (Forns-Santacana & Gómez-Benito 1994) för aspekter på kognitiv och lingvistisk utveckling hos språkbadsbarnen samt deras tidiga socio-emotionella anpassning och tillägnande av teoretiska kunskaper i förskolan. Målgruppen bestod av 80 språkbadsbarn och av 36 kastiliansktalande barn som undervisades på sitt förstaspråk. Samtliga barn genomgick fem test vid 4–5 års ålder, dvs. under språkbadsbarnens två första år av språkbad. Under de båda läsåren utfördes ett lingvistiskt test. Resultaten i dessa test indikerar att de språkbadsbarn som hade hög verbal förmåga (*verbal ability*) i sitt förstaspråk också fick goda resultat i motsvarande test på andraspråket. Återgivningen av ord i de lingvistiska testen var kvantitativt lika stor i språkbadsgruppen och i jämförelsegruppen när testen utfördes på språkbadsbarnens förstaspråk. På sitt andraspråk klarade språkbadsbarnen av att återge 57 % av orden. Detta anser forskarna vara ett gott resultat med tanke på barnens korta vistelse i språkbad och preferensen hos många språkbadsbarn att använda sitt förstaspråk med den katalansktalande testledaren i de katalanskspråkiga testen.

I fyra artiklar presenterar språkbadsforskarna Humbert Boada och Maria Forns (Boada & Forns 1997; Boada-Calbet & Forns-Santacana 1994; Forns & Boada 1997; Forns-Santacana, Boada-Calbet & Martínez-Torres 1998) resultat av sin longitudinella delstudie i utvecklingen av 4–8-åriga språkbadsbarns kommunikativa förmåga på första- och andraspråket. Målgruppen bestod av 60 språkbadsbarn och 26 barn med katalanska och 26 med kastilianska som förstaspråk. Barnen i alla grupper engagerades parvis i en instruktionsuppgift. Halva språkbadsgruppen testades på sitt förstaspråk och halva på sitt andraspråk. Testet gick ut på att det ena barnet hade framför sig en bild med åtta föremålskort placerade på ett bord, i en hylla och på golvet. Det andra barnet hade framför sig en bild med ett tomt bord och en tom hylla där det med hjälp av instruktioner givna av sin partner skulle placera sina åtta föremålskort så att bilderna skulle bli identiska. Barnen satt mittemot varandra med en ogenomskinlig skiva mellan sig. Barnet som kompletterade bilden uppmanades att vid behov ställa frågor till instruktionsgivaren. I rummet fanns

också en vuxen testövertakare som satt vid sidan av barnen för att kunna se de båda bilderna. Testövertakarens uppgift var att ge barnen en grundlig introduktion till testet, se till att barnen kom igång med testet och vid behov ingripa i testet för att förhindra avbrott i kommunikationen mellan barnen. Ett par upprepade uppgiften fyra gånger efter varandra.

I Forns-Santacana och Gómez-Benito (1994) diskuteras resultaten från det första testtillfället då barnen var 4,5-åriga. Forskarna analyserade språket hos det instruktionsgivande barnet, det instruktionstagande barnet och testövertakaren samt interaktionen dem emellan. Språket hos det instruktionsgivande barnet har analyserats med tanke på objektsbeskrivning, deiktisk syftning och objektsplacering samt objektsrelation. Resultaten visade att i praktiken klarade både språkbadsbarnen och barnen i jämförelsegruppen av att namnge samtliga av testets föremål, medan språkbadsbarnen hade stora språkliga problem med att ange på andraspråket var föremålen var placerade. Däremot kunde forskarna inte finna någon skillnad mellan språkbadsbarnen och de enspråkiga barnen i hur exakt föremålens placering var angiven, dvs. de flesta barnen nämnde t.ex. inte hur ett bestämt föremål var placerat i förhållande till ett annat föremål. I en annan artikel (Forns-Santacana, Boada-Calbet & Martínez-Torres 1998) diskuterar forskarna resultaten i en ny analys där de givna instruktionerna delades in i tre typer av kommunikationsenheter (*communicative units*): enheter med ett enda meddelande, omformulerade enheter (gamal information och ny information) och upprepade enheter (flera meddelanden med samma innehåll). Resultaten visade att största delen av alla barnens instruktioner bestod av ett enda meddelande och en femtedel av instruktionerna var omformulerade enheter. Upprepning förekom något oftare i språkbadsgrupperna än i den spansktalande kontrollgruppen (den katalansktalande kontrollgruppens resultat fanns inte med i denna analys). Samma tendenser kom fram både vid det första testtillfället vid 4,5 års ålder och vid det andra testtillfället vid 6,5 års ålder (Forns & Boada 1997).

Vidare delades den givna informationen om ett objekt och dess placering in i sex kategorier från felaktig information till komplex information. Resultaten i denna analys visade att inga barn vid 4,5 års ålder klarade av att ge komplex information utan stannade på en nivå som forskarna kallar för grundnivå (*basic*), dvs. barnen klarade av att återge grund-

läggande information om objektet och dess placering. Det kom också fram att språkbadsbarnens instruktioner var signifikant mindre exakta (mest felaktig eller minimal information) på andraspråket än på förstaspråket. Detta förklarar forskarna med att språkbadsbarnen som nyligen introducerats i ett andraspråk befinner sig mitt i den process som de kallar för kognitiv konflikt (*cognitive conflict*), dvs. en konflikt som orsakas av att barnen har en monitor eller en kontrollinstans för användningen av ett nytt språk (jfr Krashen 1987: 15–20). Denna process ansågs vara avslutad vid det andra testtillfället då barnen var vid 6,5 års åldern och hade tillbringat två år i språkbad. Då gav språkbadsbarnen lika komplexa instruktioner både på sitt förstaspråk och på sitt andraspråk. Under de båda testtillfällena gav språkbadsbarnen mer komplexa instruktioner på sitt förstaspråk än barnen i den spanskspråkiga kontrollgruppen. Detta tolkades av forskarna som ett tecken på metalingvistisk medvetenhet som utvecklats väl hos språkbadsbarnen som tvåspråkiga individer.

Enligt Forns och Boada (Boada & Forns 1997; Boada-Calbet & Forns-Santacana 1994; Forns-Santacana & Gómez-Benito 1994) betedde sig även barnen som tog emot instruktioner på olika sätt i de olika grupperna. Barnen i den kastiliansktalande gruppen och i språkbadsgruppen begärde mer tilläggsinformation än barnen i de övriga grupperna när kommunikationen skedde på andraspråket. Barnen i den katalansktalande kontrollgruppen begärde däremot mycket oftare preciseringar för de givna instruktionerna än barnen i de övriga grupperna. Språkbadsgruppen behövde också mer hjälp av testövervakaren.

Baskien

Språkbadsbarnens produktiva andraspråk har studerats även i Baskien. Joaquim Arnau och Pablo Sotes (1996, 1998) utförde en fallstudie med en 3-årig utåtriktad och aktiv flicka och en 3-årig blyg och försiktig pojke under deras första år i baskiskt språkbad. Barnen spelades in i början och i slutet av språkbadsåret när de utförde lärarlett smågruppsarbete i en grupp på fem barn. Temana för smågruppsarbetena kallar Arnau och Sotes för *Cuento* (muntlig färdighet), *Matemáticas* (matematik) och *Plástica* (pyssel). De

två barnens kommunikation i samband med de olika aktiviteterna analyserades med tanke på deras benägenhet att delta i kommunikationen.

Flickan i studien deltog aktivt i kommunikationen, tog initiativ, använde t.o.m. andras talturer och tillfrågades ofta av läraren redan i början av språkbadet. Hennes andraspråk bestod till en början av spontana fragment och kodväxling och senare också av enkla och kombinerade meningar. Hon hade själv konstruerat regler för andraspråket och tillämpade dem i sin kommunikation.

Däremot var pojken relativt passiv i början av språkbadet och vägrade ofta att besvara lärarens frågor och tog inga initiativ. I princip använde han andraspråket endast i samband med *Plástica*. Hans andraspråk bestod av fragment vilka för det mesta var upprepningar av andra barns fraser. Spontant använde han endast enskilda andraspråksord. I slutet av det första språkbadsåret hade han blivit mer aktiv, men var fortfarande ett av de svagaste barnen i gruppen. Han använde fragment och enkla meningar på andraspråket som fortfarande var upprepningar av andra barns andraspråksproduktion och hade med daghemmets verksamhet att göra. Arnau och Sótés säger att flickan i studien använde mer avancerat andraspråk redan vid det första inspelningstillfället än pojken under det andra inspelningstillfället.

De båda barnen kommunicerade mer framgångsrikt i *Matemáticas* och *Plástica* än i *Cuento*. Även om barnen var mycket olika till sin natur, anser Arnau och Sotés att den faktorn inte ensam kan förklara skillnaderna mellan barnen. De inspelade aktiviteterna gav barnen varierande möjligheter till andraspråkskommunikation. Denna faktor kommer att vara föremål för fortsatt forskning hos de två språkbadsforskarna.

Finland

Vesterbacka/Björklund (Vesterbacka 1991: 119–135, Björklund 1996 b: 51–56, 69–74) beskrev i sitt projekt också barnens produktiva andraspråk på basis av språkbadslärarnas anteckningar om barnens andraspråksproduktion och genom sina egna sporadiska dag-

hemsobservationer (jfr avsnitt 2.3.1). Lärar- och forskarobservationerna visade att språkbadsbarnen i lämpliga sammanhang gärna använde sig av de andraspråksord och andraspråksfraser som de tillägnat sig i daghemmet. Vesterbacka konstaterade i sin undersökning att språkbadsdaghemmet tycktes erbjuda barnen ritualiserande, kontextbundna situationer för tidig andraspråksproduktion. Vidare visade språkbadsbarnen villighet att använda sitt nya språk genom kodväxling och helfraser i kommunikation med språkbads-lärarna och med alla barn i språkbadsgruppen (för begreppen kodväxling och helfras se avsnitt 3.1). Språkbadsbarnen använde kodväxling vid avsaknad av ord i ett av språken och som följd av utlösningseffekt (t.ex. nämnandet av språkbadslärarens namn gjorde att satsen fortsatte på andraspråket). Kodväxling användes också vid önskan om att poängtera gruppsolidaritet och i samband med viljan att utesluta någon ur samtalet.

Daghemmets högrekventa fraser (t.ex. *Städa undan, Vi ska gå ut*) förekom hos språkbadsbarnen för det mesta som oanalyserade eller delvis analyserade helfraser. Genom de oanalyserade helfraserna som användes i kända kontexter kunde språkbadsbarnen maximera sin andraspråkskommunikation med ett minimum av andraspråkskompetens. De delvis analyserade helfraserna tolkades av Vesterbacka som exempel på kreativ egenproduktion av andraspråket hos de studerade daghemsbarnen. Den första kreativa egenproduktionen kännetecknades av en grammatiskt korrekt del som kunde hänföras till en helfras och en grammatiskt inkorrekt del [t.ex. *X (namn på ett barn), din mamma komma och hämta*] (se vidare i avsnitt 3.1).

Gustavsson (1994) är den första finländska språkbadsforskare som systematiskt har undersökt språkbadsbarnens andraspråksproduktion på daghemsnivå. Hennes projekt där hon använde sig av en intervjuundersökning bland tre grupper med 5–6-åriga språkbadsbarn hade utöver den receptiva delen som redogjordes för i avsnitt 2.3.1 också en del där barnen förutsattes producera andraspråket. Även i den produktiva delen av studien var fraserna daghemsspecifika, men delvis jämförbara mellan de tre daghemmen och med Webers och Tardifs undersökning i Canada (t.ex. *Haluan piirtää ja tarvitsen paperia ja värikyniä/Jag vill rita och behöver papper och färgpennor, Käy pesemässä lusikka/Du skall tvätta din sked*). Gustavsson analyserade de produktiva resultaten enligt samma principer som Weber och Tardif (1991), dvs. hon fäste den primära uppmärksamheten på

semantiska och sociolingvistiska aspekter på svaren, inte på svarens grammatiska korrekthet. Resultaten i Gustavssons studie visade att språkbadsbarnen kunde ge ett acceptabelt svar på andraspråket på 45–60 % av fraserna som handdockan bad dem förklara. Ifall barnen inte tycktes få fram ett svar på handdockans fråga, modifierade handdockan frågan genom att hänvisa till daghemsverkligheten, vilket ökade andelen acceptabla svar t.o.m. till 72–84 %. Modifieringar hjälpte bl.a. språkbadsbarnen att återge hur man på andraspråket säger att det skall städas undan. Det som här hjälpte barnen var att fråga vad läraren brukar säga när det är dags att städa undan.

Gustavsson utförde sin studie i tre olika språkbadsgrupper och fann att barnens framgång i studien berodde på hur vardagskommunikationen sker i daghemsgruppen. I den grupp där läraren uppmanade barnen till och gav dem rikligt med möjligheter till kollektiv och individuell andraspråksproduktion klarade hälften av barnen av att i nya situationer tillämpa de andraspråksfärdigheter som de tillägnat sig under sitt första språkbadsår (jfr avsnitt 2.2). Sålunda uppmanar Gustavsson språkbadslärarna att satsa på andraspråksproduktionen hos språkbadsbarnen så att dessa vänjer sig vid att anstränga sig för att använda andraspråket.

Den andra studien i Margareta Södergårds projekt gällande kommunikationen och interaktionen mellan en erfaren språkbadslärare och en grupp på nio språkbadsbarn i samband med smågruppsarbete berörde samtalsstrukturen under barnens två första år i språkbad (Södergård 2001, 2002; jfr avsnitt 2.3.1). Materialet bestod av fem inspelningar av smågruppsarbete som enligt läraren var speciellt inriktade på språklig träning. Längden av en inspelning var 45–65 minuter, och alla inspelningar innehöll tre moment som Södergård valde att kalla inledande diskussion, rituppgift och språklig uppgift. I sin analys fokuserade Södergård på de episoder i samtalen där de nio språkbadsbarnen använder sitt andraspråk. De kvantitativa resultaten visade att språkbadsbarnen hade kommit bra igång med andraspråksproduktionen redan i början av den första vårterminen, eftersom 32,6 % av barnens yttranden producerades på andraspråket. Under det sista inspelningstillfället i slutet av den andra vårterminen hade andelen andraspråksyttranden hos språkbadsbarnen stigit till 70,5 % av alla yttranden och yttrandelängden ökat från 1,67 ord till 2,28 ord. En närmare analys av yttrandena visade att 73,3 % av alla yttranden som barnen producerade

på andraspråket i samtliga inspelningar var responsyttranden, medan initiativyttranden oftast var på förstaspråket. Även den mer kvalitativa analysen visade att barnens andraspråksanvändning var starkt knuten till lärarens responsframkallande åtgärder trots att andelen initiativyttranden på andraspråket ökade hos språkbadsbarnen från 16,7 % under det första inspelningstillfället till 37,8 % vid det sista inspelningstillfället.

Den kvalitativa analysen visade att de nio språkbadsbarnens yttranden på andraspråket bestod vid de två inspelningstillfällena under den första våren mest av ett ord, men att det även förekom längre andraspråksyttranden i den inspelning där barnen dramatiserade en bilderbok på andraspråket. I initiativyttranden använde ett av barnen kodväxling, vilket Södergård tolkade som ett tecken på spontanitet och risktagning hos ett barn som gärna ville använda de ord och uttryck detta barn kunde på andraspråket. I inspelningar gjorda under andra hösten och våren präglades barnens andraspråksyttranden av hypotestestning av vissa språkregler. Barnens andraspråksyttranden var längre och mer komplexa än i inspelningarna under det första daghemsåret. I samband med resultatredovisningen efterlyste Södergård konsekvent återkoppling av läraren i fråga om vad som är rätt och fel när barnen testar sina hypoteser om andraspråkets regler för att läraren på bästa möjliga sätt skall kunna hjälpa barnen i andraspråkstillägnandeprocessen. Vidare ansåg Södergård att läraren genom explicit beröm borde ta vara på språkbadsbarnens tendens att imitera varandra i användningen av andraspråket, dvs. det att ett barns användning av andraspråket utlöser användningen av andraspråket även hos andra barn.

Språkbadsbarnens produktiva andraspråk utanför daghemmet har också varit tema för ett projekt i språkbad i Finland. Pirkko Nuolijärvi (1996) har gjort dagboksanteckningar över sitt barns andraspråksanvändning i hemmet under barnets två första år i ett språkbadsdaghem. Vid materialinsamlingstillfället var barnet 3–5 år. Beläggen är antecknade i situationer där det inte har funnits andra personer än barnet och de finskspråkiga föräldrarna på plats. Barnet var dock medvetet om att föräldrarna behärskar andraspråket, eftersom han hade hört dem använda andraspråket med gäster. Nuolijärvi rapporterar att användningen av andraspråket hemma gick i perioder med allt från flera belägg per dag till några belägg då och då. Efter två månader av språkbad kom den första perioden med frekvent användning av andraspråk hemma och den andra och tredje frekventa perioden

kom med tre månaders mellanrum. Mest frekvent använde barnet andraspråket efter 10 månader i språkbåd. Under den andra hösten i språkbåd förekom det i medeltal ett belägg per dag, medan beläggen minskade gradvis under den andra språkbåds våren och språkbådssommaren för att till sist bestå av mycket medvetna belägg när det var fråga om ordförråd eller skriftspråk.

Andraspråksbeläggen som förekom hemma var enskilda ord som betecknar mat, bestick, leksaker, lek och kläder samt helfraser, uttryck och längre fraser som förekommer i samband med ätandet, påklädningen och lekandet. Nuolijärvi hänför dessa belägg till den verklighet barnet upplevt i daghemmet. Beläggen var ofta helt på andraspråket, men även kodväxling mellan första- och andraspråket förekom hos det observerade barnet. Först kodväxlade barnet utan att anpassa andraspråksordet till förstaspråkets regler, men senare anpassades ordet både till standardspråkets regler och till reglerna i talspråket i barnets omgivning. Kodväxlingen var frekvent när barnet återgav en replik som hade uttryckts av språkbådslärarna eller sagofigurerna, t.ex. *Fy fan, strömming, sa Lotta ja sitte sen piti syöä yksin. Ja se pani silakat veteen ja äiti kysy: (Och sen var hon tvungen att äta ensam. Och hon lade strömmingarna i vatten och mamma fråga:) Lotta, vad gör du där? Ja Lotta sano: (Och Lotta sa:) Strömmingen får simma i dag.* Senare minskade även denna typ av kodväxling och barnet återgav även replikerna på förstaspråket (jfr avsnitt 3.1).

Nuolijärvi rapporterar också att hennes barn reflekterade över vilka språk personerna och sagofigurerna i allmänhet använde, smakade gärna på andraspråksord och jämförde dem med motsvarigheter i förstaspråket samt drog paralleller mellan andraspråket och främmande språk.

2.3.3 Sammanfattning

Genomgången av internationell forskning om språkbådsbarnens receptiva och produktiva andraspråk i språkbådsdaghem visar tydligt att språkbådsprogrammet förväntas ge eleverna kommunikativ språkförmåga, eftersom de flesta forskningsprojekten på ett eller annat sätt fokuserar på att redogöra för språkbådsbarnens kommunikation i testsituationer

eller i samband med daghemmets sekundärfunktioner. I alla länder anses lärarens medvetna planering av verksamheten samt lärarens beteende i samband med den dagliga verksamheten vara avgörande för utvecklingen av barnens tidiga receptiva och produktiva andraspråk (jfr avsnitt 2.2.3). Meningsfull interaktion och möjlighet till output anses spela en viktig roll redan i början av språkbadet i synnerhet i Baskien, Finland och Katalonien (jfr avsnitten 1.1, 2.1 och 2.2).

Mina projekt om språkbadsbarnens receptiva andraspråk formades alltså enligt de mål som språkbadsforskningen i Finland och vid Vasa universitet hade vid den tidpunkten. De kan anses vara ett lämpligt inlägg i den internationella forskningen i språkbadsbarns receptiva andraspråk, eftersom de tillför fakta om andraspråksutvecklingen i helhet i de första språkbadsgrupperna i Finland (jfr avsnitt 1.2). Mitt aktuella projekt som berör fyra språkbadsbarns andraspråkskommunikation och som jag rapporterat till vissa delar 1994 och 1997 och som mer ingående diskuteras i denna undersökning, kan även anses lämpa sig väl i den internationella kontexten av forskning i språkbadsbarns produktiva andraspråk. Min undersökning utgörs i likhet med en del internationella språkbadsstudier av fallstudier. I likhet med Arnau och Sôtes i Baskien har jag valt att göra individstudier och inte att diskutera större barngrupper som de flesta språkbadsforskare hittills har gjort. Sålunda kan mitt projekt väl komplettera de övriga forskarnas projekt såväl i Finland som i andra länder där man forskar i språkbadsbarns produktiva andraspråk. Både Gustavsson och Södergård har i sina projekt om språkbad i Finland studerat språkbadsbarn i samma ålder som mina informanter, men jag kommer i min undersökning att kunna urskilja enskilda barns prestationer och diskutera delvis samma teman ur en ännu mer kvalitativ synvinkel. Detta innebär att jag får en mångsidigare, djupare och mer detaljerad bild av språkbadsbarns individuella andraspråksfärdigheter än Gustavsson och Södergård i och med att jag engagerar de fyra språkbadsbarnen i andraspråkskommunikation med flera olika samtalspartner i olika typer av kommunikationssituationer.

3. ANDRASPRÅKSTILLÄGNANDE SOM DYNAMISK PROCESS

I avsnitt 2.3 gav jag en inblick i internationell forskning i tidigt andraspråkstillägnande i ett språkbadsdaghem. I detta kapitel kommer jag att frigöra mig från språkbadsdaghemmet som inlärningsmiljö och diskutera tidigt andraspråkstillägnande i ett bredare inlärarperspektiv och sålunda ge min undersökning en mer omfattande referensram.

Tilläggnandet av ett nytt språk är en process som följer en bestämd utvecklingsgång både när det gäller tilläggnandet av ett förstaspråk och av ett därpåföljande språk (se t.ex. Ellis 1994: 90; Ligthbown & Spada 1999: 76–87). Ett litet barns första yttranden består i regel av ett ord som barnet använder antingen i instrumentell (för att begära), reglerande (för att styra andras beteende), integrerande (för att kommunicera) eller personlig (för att uttrycka känslor) funktion (Halliday 1973: 9–21). Ordet som barnet producerar står för en hel mening och har en individuell och kontextbunden betydelse som tolkas av barnets samtalspartner. De första orden barnet producerar kombinerar det sedan till tvåordsyttranden, treordsyttranden och vidare till längre yttranden som det utöver de fyra första språkfunktionerna använder även i imaginär (för att skapa fantasi), heuristisk (för att utforska världen) och representativ (för att ge information) funktion (Halliday 1973: 9–21). Utvecklingen från ettordsyttranden till längre yttranden tar vanligtvis ungefär 4–5 år. Samtidigt som barnets ordförråd ökar både kvantitativt och kvalitativt tillägnar sig barnet också regler för språkets fonologi, morfologi och syntax. Barnets språkutveckling går i takt med dess kognitiva utveckling och påverkas enligt många forskare på ett avgörande sätt av kvantiteten hos och kvaliteten på den sociala interaktion barnet är delaktigt i. (Om förstaspråkutveckling se t.ex. i Arnqvist 1993; Ellis 1994: 76–82; Foster 1990; Jörgensen 1995; Ligthbown & Spada 1999: 1–29; Permer 1987: 23–37; jfr avsnitt 2.1.)

Forskningen i andraspråkstillägnande har visat att andraspråksinlärare utvecklar sitt produktiva andraspråk i stora drag på samma sätt som barn som tillägnar sig detta språk som sitt förstaspråk oberoende av om andraspråket tillägnas med eller utan formell språkundervisning (se t.ex. Ellis 1994: 90; Gass 1995; Ligthbown & Spada 1999: 76–87). På grund av att andraspråksinläraren har ett kognitivt försprång gentemot förstaspråks-

inläraren sker dock inläringen av ett andraspråk i regel snabbare än inläringen av ett förstaspråk (se t.ex. Huang & Hatch 1978). Den takt i vilken produktivt andraspråk utvecklas påverkas av en mängd affektiva, kognitiva och sociala faktorer. Forskningen är inte entydig om de enskilda faktorernas inverkan på andraspråksinläringen och inte heller om de olika faktorernas inbördes relation. (Om de olika faktorerna se t.ex. Ellis 1994: 197–291; van Lier 1996: 68–146; Lightbown & Spada 1999: 49–70; Spolsky 1989; Tarone 1988; Viberg 1987: 86–118; om en del faktorer se avsnitten 2.1 och 4.1.)

3.1 Drag i inlärarspråket

För det språk som andraspråksinläraren under inlärningsprocessen producerar har man sedan slutet av 1960-talet använt benämningen inlärarspråk (även *interimspråk*, eng. *interlanguage* eller *learner language*). Begreppet inlärarspråk diskuterades för första gången av språkforskarna Corder (1974) och Selinker (1974) som anser inlärarspråket vara inlärarens kunskap om ett andraspråk vid en bestämd tidpunkt. De flesta studier i inlärarspråk har gjorts inom tillämpad språkvetenskap och har sålunda både en lingvistisk och en pedagogisk synvinkel (Sharwood Smith 1994: 5).

Språkforskarna Ellis (1994: 352–353) och Viberg (1987: 6) betonar utvecklingsaspekten i inlärarspråket och ser det som språkssystem som avlöser varandra i en viss ordning. Inlärarspråket avviker på olika sätt under inlärningsprocessen från den infödda språknormen. Man kan identifiera vissa karakteristiska drag för inlärarspråket. Dessa är bl.a. helfraser, kodväxling, övergeneraliseringar och parafraser. Alla dessa drag kan även förekomma både hos enspråkiga barn som tillägnar sig sitt förstaspråk och hos enspråkiga vuxna som använder t.ex. parafraser eller element från något annat språk än sitt huvudsakliga kommunikationsspråk bl.a. för att fylla sina tillfälliga lexikala luckor (se t.ex. Arnqvist 1993: 48–49; Axelsson 1988: 191–192; Foster 1990: 52–53; Lightbown & Spada 1999: 74–75; Viberg 1987: 39; jfr avsnitt 3.2). I avsnitten 3.1.1–3.1.3 diskuterar jag de drag som är centrala med tanke på min undersökning.

3.1.1 Helfraser och frasramar

Ett typiskt drag för tidigt inlärarespråk är användningen av helfraser (eller holofraser, eng. *formulaic speech* eller *routines*). Helfraserna är oanalyserade fraser som inlärares observerat som användbara i en bestämd kontext och som kännetecknas av grammatisk korrekthet. Oanalyserade helfraser anses av flera språkforskare vara centrala för språkinläringen i och med att de hjälper andraspråksinlärares att hålla ett samtal flytande och uttrycka funktioner som han ännu inte skulle klara av att formulera med de regler som finns i hans regelsystem för andraspråket. (Allén 1973: 26; Axelsson 1988; Björklund 1996 b: 52–56; Dulay, Burt & Krashen 1982: 238–241; Ellis 1994: 86; Huang & Hatch 1978: 120–122; Krashen & Scarcella 1978; Krashen & Terrell 1983: 42; Vesterbacka 1991: 129–134; Wong Fillmore 1979.) Wong Fillmore (1985: 39–41) anser att i synnerhet de som tillägnar sig sitt andraspråk i daghemsmiljö har benägenhet att börja använda helfraser i och med att daghemsverksamheten bygger starkt på rutiner och sålunda också på dagligen återkommande rutinfraser som lätt snappas upp av inlärares.

Oanalyserade helfraser av typen *Vill du leka?*, *Vems tur är det?*, *Jag vet inte* och *Vänta lite* är viktiga för andraspråksinlärares med begränsade färdigheter i det nya språket. Med hjälp av sådana fraser kan andraspråksinlärares maximera sin uttrycksförmåga och delta i aktiviteter där han kan lära sig mera av det nya språket (jfr avsnitt 2.1). Möjligheten att vara engagerad i aktiviteter där andraspråket används aktivt hjälper inlärares att göra iakttagelser om hur andraspråket används och komma underfund med bl.a. vilka helfraser som är användbara i flera situationer. Detta illustreras tydligt bl.a. av Huang och Hatch (1978: 120–122) när de i sin artikel redogör för hur en 5-årig kinesisk pojke som tillägnar sig engelska som andraspråk i ett daghem i USA genom att aktivt använda de helfraser han snappar upp så småningom lär sig vilka helfraser som skall användas bara i en specifik situation och vilka som kan användas även i andra situationer.

Användningen av oanalyserade helfraser är bl.a. enligt Axelsson (1988: 193) ett tecken på att inlärares är mest inriktad på interaktion, inte på att förmedla ett budskap. I och med att behovet att förmedla ett budskap ökar börjar andraspråksinlärares vanligtvis analysera sådana helfraser som han observerat innehåller användbara element med tanke på

kommunikation (se t.ex. Axelsson 1988: 193–194; Dulay et al. 1982: 236–237; Itoh & Hatch 1978: 84–87; Wong Fillmore 1979). Andraspråksinläraren lär sig analysera helfraserna genom att observera och pröva vilka delar av helfrasen som kan förekomma som formelliknande frasramar (eng. *patterns* eller *formulaic frames*) i flera olika situationer och vilka typer av språkliga element man kan utelämnas eller ansluta till en frasram (jfr Axelsson 1988; Itoh & Hatch 1978: 84–87; Krashen & Terrell 1983: 42; Tabors & Snow 1994: 112–113; Wong Fillmore 1979: 212–215). Till att börja med innehåller en frasram bara ett utbytbart element, men så småningom blir frasramen allt kortare och antalet element som kan bytas ut ökar. Axelsson (1988: 195–199) kallar de utbytbara elementen för ”kreativa öppningar” och illustrerar dem med exempel på hur vuxna invandrare med varierande språklig bakgrund först använder frasramen *ja måste X* (en nominalfras eller en verbfras), t.ex. *ja måste slut*, och utvecklar denna vidare till *X* (ett personligt pronomen) *måste Y* (en nominalfras eller en verbfras), t.ex. *du måste prata med en svenskar* (se Wong Fillmore 1979: 212–215 för motsvarande exempel hos hennes informanter som är barn i förskolåldern).

Med hjälp av en produktiv frasram kan andraspråksinläraren kommunicera effektivt på sitt nya språk. När andraspråksinläraren har analyserat en helfras i sin helhet har han skapat sig ett antal grammatikregler för sitt nya språk. Dessa regler hjälper andraspråksinläraren att bilda nya yttranden på ett kreativt sätt (se avsnitt 3.1.2).

Alla helfraser som en inlärare lär sig behöver dock inte analyseras och byggas upp på nytt varje gång, utan en del kan alltid förekomma i samma form. Allén (1973: 26) anser t.o.m. att det är oekonomiskt att alltid bilda sina yttranden av nya element. Den typ av helfraser som alltid används som oanalyserade helfraser är rutinfraser som *Va e de?* (se t.ex. Kotsinas 1982: 218; jfr Gumperz 1982: 133–134). Användningen av helfraser eller rutinfraser av typen *Får jag stiga in?* och *Ta för dig* i rätta situationer bidrar till att andraspråksinläraren låter som en infödd talare av detta språk (jfr Allén 1973: 26; Gumperz 1982: 134; Ellis 1994: 84–88; Wong Fillmore 1979: 211–213).

De flesta studierna i andraspråksinlärares helfrasinläring är invandrarstudier, dvs. studier i hur barn eller vuxna som tillhör en språklig minoritet tillägnar sig den språkliga

majoritetens språk. De personer som observeras eller testas i dessa studier befinner sig i enspråkiga kommunikationssituationer där det inte finns någon som har ens receptiva färdigheter i deras förstaspråk. Invandrabarnens andraspråkskommunikation begränsas inte enbart till daghemmet och skolan utan hela det samhälle de lever i fungerar på deras andraspråk. Det kan hända att förstaspråket används bara i hemmet. Det kan antas att utvecklingsgången i andraspråket hos invandrabarn är något annorlunda än den är hos språkbadsbarn som tillägnar sig sitt andraspråk främst i en daghems- och skolkontext. Dessutom är språkbadsbarnen omgivna av personer som har minst receptiva färdigheter i deras förstaspråk och de kommunicerar för det mesta i tvåspråkiga kommunikationssituationer (jfr avsnitt 1.1 och kapitel 2). Motivet till att producera andraspråket är sålunda annorlunda hos invandrabarn än hos språkbadsbarn, vilket kan inverka något både på inlärningstakten och på inlärningsordningen. Hos invandrabarn kan andraspråksproduktion vara den enda möjligheten att få delta i aktiviteter och bli medlem i en daghemsgrupp, medan språkbadsbarnens socialiseringsspråk är deras förstaspråk och gruppens gemensamma mål är att tillägna sig ett andraspråk (jfr t.ex. Wong Fillmore 1979 i avsnitt 2.1).

Språkbadsforskare både i Canada och i Finland har rapporterat att motsvarande faser i helfrasinläringen förekommer såväl hos språkbadsbarn som hos invandrabarn även om samma typ av nödvändighet att börja använda det nya språket inte finns hos språkbadsbarn som det finns hos invandrabarn. Materialinsamlingen i språkbad har tyvärr inte systematiskt fokuserat på enskilda barn och därför redogör inte dessa studier för vare sig hur frekventa helfraserna är i jämförelse med annan typ av andraspråksproduktion eller i vilken ordning ettordsyttranden, analyserade och oanalyserade helfraser och kreativ andraspråksproduktion förekommer i språkbadsbarnens tidiga andraspråksproduktion. Studien ger dock exempel på hurudana oanalyserade och analyserade helfraser som förekommer i språkbadsbarnens tidiga andraspråksproduktion. (Se närmare i avsnitt 2.3.2.)

3.1.2 Kreativ egenproduktion

Vid sidan om användningen av helfraser på andraspråket börjar inläraren skapa produktiva regler för användningen av andraspråket. I detta skede börjar andraspråksinlärarens inlärarspråk innehålla bl.a. förenklingar och övergeneraliseringar på alla språkliga nivåer samt ordpräglingar och parafraser, av vilka en del leder till att inlärarnas andraspråksyttranden är grammatiskt inkorrekta (jfr avsnitt 2.3.2 gällande kreativ egenproduktion hos språkbads elever).

Förenklingar och övergeneraliseringar

Förenklingar och övergeneraliseringar kan förekomma på det syntaktiska, det morfologiska, det lexikala och det fonologiska planet. I fråga om svenska som andraspråk sker den syntaktiska förenklingen oftast i form av utelämnningar av obligatoriska grammatiska formord som artiklar, pronomen, verb och prepositioner (Viberg 1987: 31). Viberg (1987: 32) förklarar utelämnningen av dessa element med att de är redundanta i sin kontext och upplevs eventuellt av andraspråksinläraren som mindre viktiga element i situationer där kontexten där andraspråksyttrandet förekommer är tillräckligt stark. Motsvarande fenomen hos små barn som tillägnar sig svenska som sitt förstaspråk kallas telegrafstil (jfr Permer 1987: 27).

Övergeneraliseringar på det syntaktiska planet sker i form av att andraspråksinläraren inte beaktar alla restriktioner som en syntaktisk regel har (Selinker 1974: 38–39; Viberg 1987: 33). Reglerna för omvänd ordföljd har enligt Viberg (1987: 33–34) upptäckts vara svåra för dem som skall lära sig svenska som andraspråk. När andraspråksinläraren inser t.ex. att ett adverbial i början av en huvudsats ändrar ordföljden i satsen är det vanligt att regeln för omvänd ordföljd i en huvudsats övergeneraliseras till att beröra även samordnande konjunktioner.

Förenkling och övergeneralisering av böjningsändelser är ett typiskt drag i inlärarspråkets morfologi. Förenklingen kommer fram som utelämnade ändelser hos substantiv

(t.ex. *kompis* för *kompisar*) och verb (t.ex. *jobba* för *jobbar*). Vidare undviker andraspråksinlärarna tempusformerna pluskvamperfekt och konditionalis. (Viberg 1991: 62.) Övergeneraliseringen berör vanliga och regelbundna böjningsformer av substantiv, verb och adjektiv som generaliseras till att gälla även för mer sällsynta och oregelbundna substantiv, verb och adjektiv. (Ellis 1994: 89; Permer 1987: 33; Viberg 1987: 31–33.) Typiska exempel på övergeneraliseringen av morfologiregler i svenskan är att pluralisformen av substantivet *mus* blir *musar*, imperfektformen av verbet *gå* blir *gådde*, komparativformen av adjektivet *stor* blir *storare* och det personliga pronomenet *deras* blir *doms* (Kotsinas 1988: 108; U. Laurén 1994: 128–130). Björklund (1996 a: 90–92) har funnit dessa typer av övergeneraliseringar i språkbads elevernas muntliga och skriftliga andraspråksproduktion åtminstone upp till årskurs 4. Språkbads eleverna i Björklunds studie övergeneraliserade regler för böjning av substantiv (t.ex. *bananar* för *bananer*), verb (t.ex. *fådde* för *fick*), adjektiv (t.ex. *storast* för *störst*), pronomen (t.ex. *hons* för *hennes*) och räkneord (t.ex. *sekste* för *sjätte*) (ibid.).

Överanvändning och överextension är begrepp som förknippas med lexikal förenkling och övergeneralisering. Överanvändning av vanliga substantiv, verb och adjektiv är ett tecken på att andraspråksinlärarens aktiva ordförråd ännu är begränsat. Överextension (även utvidgning) är ett fenomen där andraspråksinläraren använder ett ord i vidare betydelse än ordet egentligen har. (Ellis 1994: 89.) Björklund (1996 a: 94–95) fann i sin studie av tidig muntlig och skriftlig andraspråksproduktion hos språkbads eleverna exempel på detta (t.ex. användningen av substantivet *tossa* för substantivet *sko*). Kotsinas (1988: 112–113) och Viberg (1987: 33) nämner verben *gå* och *ställa* som typiska exempel på verb som ofta blir föremål för överextension hos invandrare som tillägnat sig svenska som andraspråk. Verbet *gå* används som ett allmänt rörelseverb och verbet *ställa* som ett allmänt placeraverb. En sådan tendens att överanvända rörelseverben *gå* och *åka* istället för mer specifika rörelseverb bekräftas även gälla finska språkbads elevers tidiga muntliga och skriftliga andraspråksproduktion (Björklund 1996 a: 95). Vidare använder andraspråksinlärare prepositionerna *på* och *med* som ett slags universalprepositioner (Arnberg, Viberg & Rendahl 1990: 167–171; Kotsinas 1988: 110–111).

Den fonologiska förenklingen sker i form av favorisering av stavelser som består av en konsonant och en vokal. Viberg (1987: 32) nämner som exempel substantivet *krona* som uttalas *rona* och verbet *blir* som uttalas *bilir*. Dessa förenklingar är typiska för sådana andraspråksinlärare som inte har motsvarande konsonantkombinationer i sitt förstaspråk (ibid.).

I min undersökning kommer jag att diskutera eventuella förenklingar och övergeneraliseringar endast på morfologisk, syntaktisk och lexikal nivå.

Ordpräglingar

Utöver förenklingar och övergeneraliseringar på olika språkliga plan kännetecknas tidigt inlärarspråk av ordpräglingar. Ordpräglingar (även nybildningar, nyskapelser, innovationer) är ord som är bildade enligt målspråkets regler och sålunda möjliga, men icke-existerande ord i målspråket (Viberg 1987: 39; jfr också avsnitt 3.2). Björklund (1996 a: 92–97) fann i språkbads elevernas tidigare muntliga och skriftliga andraspråksproduktion tecken på att eleverna skapade en del av sina ordpräglingar (främst substantiv) genom att försvenska det motsvarande finska ordet [t.ex. *silt* (fi. *silta*) för *bro* och *pip* (fi. *piippu*) för *pipa*], genom att bilda t.ex. verb av ett adjektiv (t.ex. verbet *fin* har bildats av adjektivet *fin* i *pappa har finat den* för *pappa har putsat den*) eller genom att skapa en ny sammansättning (t.ex. *storglasögon* för *förstoringsglas*). Ordprägling genom sammansättning och avledning skiljer sig från övergeneralisering av grammatiska regler i det att ordpräglingarna inte bryter mot ordbildningsreglerna trots att de är sådana ord som inte existerar i målspråket (Viberg 1987: 39).

En inlärare kan också av misstag skapa sådana ordpräglingar som redan existerar i målspråket, men som har en annan betydelse. I Björklunds språkbadsmaterial (1996 a: 94–95) var sådana ord t.ex. substantivet *hav* som en språkbads elev använde felaktigt i bemärkelsen *håv* som på elevens förstaspråk, finska, är *haavi*.

Parafraser

Parafraser är olika typer av omskrivningar av ord. Kotsinas (1988: 113–114) anger som exempel på en parafras när ett invandrarbarn i hennes studie inte kände till substantivet *tändare* på sitt andraspråk, svenska, och sade *Du vet en sån som de kommer som man trycker på som man vrider så finns de ett hål så kommer de eld*. I Björklunds studie (1996 a: 95–97) av språkbads elevernas tidiga muntliga och skriftliga andraspråksproduktion använde eleverna parafraser av typen *hundens hem* respektive *fåglarnas hem* för substantiven *hundkoja* respektive *fågelbo*, *en fyrhörning där i taket* för substantivet *skorsten* och *en sån torkar du med* för substantivet *handduk*.

3.1.3 Element från andra språk

En andraspråksinlärares inlärarespråk kan vidare innehålla element från hans förstaspråk eller från något annat språk som inlärares behärskar. Funktionell och medveten språklig blandning där inlärares producerar mer eller mindre omfattande delar av yttranden på ett annat språk än det huvudsakliga kommunikationsspråket kallas ofta för kodväxling (eng. *code switching*) (Hoffman 1991; Viberg 1987: 41). En del forskare använder även begrepp som transfer, kodblandning och inlåning för medveten blandning av två eller flera språk samt gör olika typer av distinktioner mellan dessa begrepp. Med tanke på syftet för min undersökning är det inte ändamålsenligt att närmare diskutera de olika definitionerna för kodväxling eller att göra en sådan distinktion mellan de olika begreppen. Jag väljer att kalla fenomenet för kodväxling och hänvisar till Baker (2001: 100–104) för en ingående diskussion om språklig blandning.

Kännetecknande för kodväxling är att det alltid finns en utlösningseffekt (eng. *trigger effect*) som ligger bakom kodväxlingen (Baetens Beardsmore 1986: 138). Man kan tala om diskursrelaterad kodväxling där en sekvens i en två- eller flerspråkig kommunikationssituation i sig fungerar som utlösningseffekt för kodväxling [kodväxlingen används som stilistisk kontextualiseringsmarkör (eng. *contextualization cue*) för att signalera något eller uppnå en viss effekt med utsagan] eller om deltagarrelaterad kodväxling där

medvetenheten om bredden på eller begränsningarna i samtalspartners språkfärdigheter är den utlösande faktorn (kodväxlingen används för att inkludera i eller utesluta ur ett samtal eller för att ens egna språkfärdigheter är begränsade) (Auer 1984; Cromdal 1998; Green-Vänttinen 1996; Gumperz 1982: 61–99, 131–132; Saunders 1988: 87–89; jfr Björklund 1996 b och Vesterbacka 1991 i avsnitt 2.3.2). Både diskursrelaterad och deltagarrelaterad kodväxling illustreras tydligt i Halmari och Smiths (1994: 431–434) studie som baserar sig på två finska barns (syskon i 8 och 9 års ålder) lek i skolan. De två barnen som vid inspelningstillfället hade vistats 17 månader i USA lekte bl.a. rollekar där de producerade rollfigurernas replikfraser på sitt andraspråk, engelska, och de flesta förhandlingsreplikerna (eng. *negotiation talk*) när de kom överens om hur berättelsen fortsätter var på förstaspråket, finska. Halmari och Smith (ibid.) fann vidare att de rollfigurer som föreställde unga män, föräldrar och mor- eller farföräldrar talade barnens förstaspråk, finska (för motsvarande fenomen se Saunders 1988: 91–96 samt Nuolijärvi 1996 i avsnitt 2.3.2). I Halmari och Smiths (1994: 431–434) studie var det sålunda å ena sidan den tvåspråkiga samtalspartnern och å andra sidan sekvenserna i samtalet som utlöste de två barnens kodväxling.

Den svenska invandrarforskaren Arnberg (1988: 42–43) har listat sådana förhållanden som hon anser vara typiska för kodväxling. Dessa är bl.a. att

- vissa aktiviteter har endast upplevts i samband med ett av språken,
- vissa begrepp är lättare att uttrycka på ett av språken,
- vissa ord är enklare, mer beskrivande eller lättare tillgängliga på ett av språken,
- man refererar någon som använt ett annat språk (säger en replik på ett annat språk än det huvudsakliga kommunikationsspråket) samt
- man vill inkludera i eller utesluta någon ur samtalet (jfr också Baker 2001: 103–104; Dulay et al. 1982: 116–117; Halmari & Cooper 1998; Halmari & Smith 1994; Kallio-koski 1995; Romaine 1995: 30–38, 125–130; Saunders 1988: 85–91).

En del av dessa förhållanden har även identifierats som typiska förhållanden för kodväxling hos daghemsbarn i språkbad (se Björklund 1996 b; Nuolijärvi 1996 och Vesterbacka 1991 i avsnitt 2.3.2).

3.2 Kommunikationsstrategier

En tolerant miljö för andraspråksinläringen med riklig återkoppling hjälper andraspråksinlärares att utveckla sitt inlärarespråk kreativt och utforskat. En del av de förenklingar, övergeneraliseringar och kodväxlingar som andraspråksinlärares har i sin andraspråkskommunikation kan anses vara tecken på att han befinner sig på ett visst stadium i inlärarespråket, medan andra kan ses som lösningar på ett tillfälligt kommunikationsproblem, dvs. som kommunikationsstrategier. (Jfr Selinker 1974; Wagner & Firth 1997: 334; Viberg 1987: 30–49.) Till den dynamiska språkanvändningsprocessen hör användningen av kommunikationsstrategier (Bachman 1990: 98; Wagner & Firth 1997: 325).

Selinker (1974) introducerade begreppet kommunikationsstrategier (KS, eng. *communication strategies*) för att förklara en del av de fel som andraspråksinlärares gjorde i inlärarespråket (jfr Corder 1983: 15). KS har mest diskuterats i samband med studier i andraspråk, även om KS inte är ett speciellt andraspråksfenomen. Samma KS används av förstaspråkstalare t.ex. när en förstaspråkstalare inte får fram ett ord ur sitt långtidsminne (Kellerman, Ammerlaan, Bongaerts & Poulishse 1990: 165). KS skall inte förväxlas med begreppen produktionsstrategier eller inlärningsstrategier. Produktionsstrategier är inlärares strävan att använda sina lingvistiska system effektivt och klart med minimal ansträngning. Inlärningsstrategier däremot är en inlärares strävan att utveckla sin lingvistiska och sociolingvistiska kompetens i ett andraspråk. (Tarone 1983: 66–67.)

Definitioner

KS är ett språkligt fenomen som inte har kunnat definieras entydigt. De flesta forskare har definierat KS antingen interaktionellt eller psykolingvistiskt. De interaktionella definitionerna tar fasta på KS som ett (socialt) element i interaktionen, medan de psykolingvistiska definitionerna betraktar KS i huvudsak som (interna) element i talarens kognitiva processering (Wagner & Firth 1997: 325–326). Den mest kända och citerade interaktionella definitionen är Tarones (1980: 420) definition som betraktar KS som en ömsesidig strävan hos två samtalspartner att komma överens om betydelse i situationer där de

inte delar betydelsestrukturen. Med andra ord används KS som redskap i en gemensam betydelseförhandling. Även Bialystok (1983: 102) ser interaktionellt på KS och definierar dem som en strävan att manipulera ett begränsat lingvistiskt system för att befrämja kommunikation. Dessutom har Tarone och Bialystok en produktorienterad syn på KS. Nijmegenprojektet (Poulisse, Bongaerts och Kellerman 1990: 192–193) definierar KS som strategier som språkanvändarna tillämpar när de formar alternativa uttryckssätt när lingvistiska brister gör det omöjligt för dem att kommunicera den tänkta betydelsen på önskat sätt. Denna definition är också interaktionell, men erbjuder samtidigt en processorienterad syn på KS. Corder (1983: 16) har en psykolingvistisk syn på KS och anser dem vara en systematisk teknik som talarna använder när de har svårigheter för att uttrycka sitt ärende. Även Færch och Kasper (1983 a: 212) definierar KS psykolingvistiskt som potentiellt medvetna planer som utformas av språkanvändarna för att lösa ett kommunikationsproblem.

Tarones interaktionella definition har fått mest kritik pga. att den är svår att tillämpa t.ex. på kommunikationssituationer där samtalspartnern inte är närvarande (ingen direkt betydelseförhandling). Även en monolog eller skriftlig språkproduktion anses av psykolingvister ge upphov till samma typer av kommunikationsproblem som en dialog. Inlärarna behöver inte alltid signalera att de har kommunikationsproblem och försöka lösa dem genom att förhandla om betydelse med en samtalspartner, utan de kan också lösa problemen själva. (Færch & Kasper 1983 b: 50–51.)

Definitionerna på KS präglas oftast av att KS ges tre utmärkande drag, de är

- problemorienterade (talarna har ett problem som kan lösas genom en plan),
- medvetna (inlärarna är medvetna om sina problem) och
- planerade (bl.a. Færch & Kasper 1983 b: 31–36, 1984: 47).

Bialystok (1990: 3–5) och Poulisse et al. (1990: 22–23) diskuterar kritiskt dessa egenskaper. Bialystok tvivlar bl.a. på att KS kan definieras som problemorienterade, eftersom man då borde ta ställning till skillnaden mellan det som hon kallar för strategisk och icke-strategisk användning av ett språk samt till huruvida användning av t.ex. omskrivning i samma situation är problematisk och strategisk både när den används av första-

språks- och andraspråkstalare. Bialystok ifrågasätter även medvetenhetskriteriet beträffande användningen av KS genom att hävda att också barn som inte klarar av att reflektera medvetet över sin språkanvändning kan anses använda KS. Poulisse et al. anser vidare att andraspråksinlärare eventuellt är medvetna om ett problem, men inte nödvändigtvis om att de använder en viss KS. Gass och Selinker (1994: 182) ifrågasätter också medvetenhetskriteriet genom att påstå att vissa val av KS inte är medvetna utan snarare rutinartade. Færch och Kasper (1984: 47) har gjort en kompromiss och nämner i sin definition att KS är bara potentiellt medvetna, eftersom det inte är fråga om någon automatisk process. Bialystok är även kritisk mot dem som påstår att KS är planerade, dvs. att det finns en systematisk relation mellan strategival och kommunikationssituation.

I likhet med Færch och Kasper betraktar jag KS som problemorienterade i min undersökning. Jag ser på KS i kontext och anser att valet av en bestämd KS är åtminstone delvis medvetet och planerat. Trots att min undersökning är produktorienterad anser jag att Nijmegenprojektets processororienterade, men dock interaktionella definition med vissa ändringar vara närmast det som jag i min undersökning avser med KS. Sålunda är en KS i min undersökning

en tillfällig lösning som andraspråksanvändarna anser vara ett lämpligt alternativ i den ifrågavarande kontexten när det av språkliga skäl är omöjligt för dem att förmedla sitt meddelande på önskat sätt.

I min analys kommer jag hela tiden att anta att användningen av en KS är en tillfällig lösning på språkliga problem även om ett språkbadsbarn flera gånger använder samma KS och sålunda eventuellt har utvecklat valet av en bestämd strategi till ett systematiskt sätt att kommunicera på andraspråket (jfr produktions- och inlärningsstrategier) (jfr Blum-Kulka & Levenston 1983: 124–126). Jag anser att även konstant användning av en bestämd KS är en tillfällig lösning i den kontext där denna KS förekommer, eftersom varje ny kontext medför ett nytt språkligt problem som talarna skall ta ställning till. I min analys kommer jag att anta att de fyra språkbadsbarnen strävar efter en framgångsrik kommunikation vilket betyder att de överväger sitt KS-val med tanke på att få sagt det som de vill säga så effektivt som möjligt och inte så lätt som möjligt.

Taxonomier

Samma mångfald som finns i definitionerna på KS återspeglas även i taxonomierna för KS. En del taxonomier är produktorienterade, dvs. tar fasta på den lingvistiska formen i en KS och är avsedda för att studera användningen av KS i interaktion. Tarones tämligen detaljerade taxonomi är den som de flesta KS-forskare utgått ifrån när de gjort en tillämpning av en produktorienterad taxonomi på basis av sitt eget analysmaterial. Tarone (1980: 429) delar in KS i tre huvudkategorier: parafras, transfer och undvikande. Under kategorin parafras kommer fenomen som approximation (ett ord på andraspråket som talarna anser semantiskt vara tillräckligt nära det ord som de egentligen ville använda, t.ex. torn för vattentorn), ordprägling (ett påhittat ord, t.ex. *luftboll* för *ballong*) och omskrivning (beskrivning av egenskaper). Transfer är indelat i ordagrann översättning (från förstaspråket), språkbyte (användning av ett ord från förstaspråket utan översättning), begäran om hjälp, icke-språklig strategi, undvikande av ämne och avbrott (talaren börjar med någonting, men avbryter sig mitt i meningen) (se Tarones originaltaxonomi i bilaga 1).

En annan känd produktorienterad taxonomi är Færchs och Kaspers taxonomi (1984: 48–51) som ännu tydligare än Tarones taxonomi bygger på antagandet att talarna i princip har två alternativ när de får problem i andraspråkskommunikationen: de kan antingen låta bli att förmedla budskapet, dvs. undvika att ta en risk (reduktionsstrategi) eller finna ett alternativt sätt att förmedla budskapet, dvs. ta en risk (genomförandestrategi). Undvikandet kan vara antingen formellt (undvikande av vissa kända, men icke-automatiserade språkregler) eller funktionellt (reducerat kommunikativt mål), och det formella undvikandet vidare fonologiskt, morfologiskt, lexikalt, syntaktiskt, och det funktionella propositionellt (undvikande av ämne, avbrott, betydelseöversättning), modalt (stilistisk reduktion) eller aktionellt (undvikande av vissa talakter, t.ex. initiativtagande). Genomförandestrategierna kan indelas i icke-kooperativa och kooperativa strategier. De icke-kooperativa strategierna baserar sig antingen på ett förstaspråk eller ett tredjespråk, på ett andraspråk eller är icke-språkliga. När inlärarna tyr sig till första- eller tredjespråket kan de använda sig av kodväxling/språkbyte/lån (användning av ord från första-/tredjespråket formulera-de enligt andraspråkets grammatikregler) eller ordagrann översättning (användning av

ord från andraspråket formulerade enligt första-/tredjespråkets grammatikregler). De andraspråksbaserade strategierna är ersättning (ett ord på andraspråket som talarna anser semantiskt vara tillräckligt nära det ord som de egentligen ville använda), generalisering (användning av överbegrepp), beskrivning/exemplifiering/parafrasering, ordprägling (användning av ett påhittat ord) och omstrukturering (avbrott och en ny början). Andraspråksinlärarna kan även kommunicera med icke-språkliga medel (miner, gester, ljud). De kooperativa strategierna innebär antingen direkt eller indirekt begäran om hjälp (se Færchs och Kaspers originaltaxonomi i bilaga 1).

Bialystok (1990: 75), Kellerman, Bongaerts och Poullisse (1987: 104) och Kellerman (1991: 143–148) har kritiskt granskat de produktorienterade taxonomier som KS-forskarna använt under 1970-talet och i början av 1980-talet. De anser att en del taxonomier baserar sig på så detaljerade klassifikationer att de inte ger någon information som är av intresse för andra än lingvister, dvs. inte t.ex. för lärarutbildare. Samma kognitiva process ligger t.ex. bakom ordpräglingen *konstplats* (eng. *art place*) och parafrasen *en plats där man kan se på målningar* (eng. *a place where you look at pictures*) när inlärarna omskriver substantivet *konstgalleri* (eng. *art gallery*), och därför borde de inte klassificeras under olika kategorier. Enligt Kellerman (1991: 148–149) är det t.o.m. onödigt att ha en distinktion mellan språkliga och icke-språkliga strategier, eftersom inlärarna ibland av lättja och inte av okunskap kan uttrycka någonting icke-språkligt istället för att uttrycka det språkligt (t.ex. för att förklara skillnaden mellan blockflöjt och tvärflöjt).

Poullisse et al. (1990: 60–66, 110–112) har gjort en egen processororienterad taxonomi av KS för Nijmegenprojektet där forskarna är intresserade av vad som är motivet och sålunda de kognitiva processerna bakom valet av en bestämd KS. De talar om konceptuella och lingvistiska strategier, där de konceptuella strategierna kan indelas i analytiska KS (KS som förutsätter en analytisk process) och holistiska KS, och de lingvistiska strategierna i transfer och morfologisk kreativitet (användning av andraspråkets morfologiska regler för att skapa nya ord). De analytiska KS är ordprägling, omskrivning, beskrivning och parafras och de holistiska är över-, under- eller sidoordnat ord, approximation och icke-språklig kommentar. Transfer anser Poullisse et al. vara direkt lån (användning av ord från första/tredjespråket utan morfologisk eller fonologisk anpassning till andra-

språket), anpassat lån (användning av ord från första/tredjespråket med morfologisk eller fonologisk anpassning till andraspråket) och ordagrann översättning (ord för ord översättning från första/tredjespråket) (se originaltaxonomin i bilaga 1). Denna taxonomi anser de vara psykologiskt övertygande (överensstämmer med teorierna om språkproduktion, kognitiva processer och problemlösning), snål (visar fördel för den som använder minst KS) och generaliserbar på olika uppgifter, ämnen, språk och inlärare (Kellerman 1991: 145; Poullisse et al. 1990: 109–115).

Samtliga ovan presenterade taxonomier beskriver enskilda KS, men KS kan även förekomma i kombinationer. Om andraspråksinlärarna t.ex. har valt att uttrycka sig med hjälp av parafras som KS kan de upptäcka att något ord inom parafrasen vållar nya kommunikationsproblem som måste lösas genom en ny KS. (Se t.ex. Kellerman et al. 1987: 107.) Ingen KS-forskare har tyvärr redogjort för längden av KS-kedjor eller vilken KS-kombination som har visat sig vara framgångsrik i hans analysmaterial.

Jag har inte funnit någon taxonomi som i sin helhet lämpar sig för mitt analysmaterial, eftersom jag ser på KS i kontext och därför behöver en delvis annan indelning av KS än de övriga KS-forskarna. Jag har en produktorienterad syn på mitt material, dvs. studerar produkten i dess kommunikativa sammanhang för att få fram nyttig information om ett språkbadsbarns användning av andraspråket t.ex. för språkbadslärarna. Grovindelningen i min produktorienterade KS-taxonomi motsvarar den hos Færch och Kasper, dvs. riskundvikande reduktionsstrategier och risktagande genomförandestrategier. Med tanke på syftet med min forskning behöver reduktionsstrategierna inte indelas i underkategorier, medan det är av intresse att se närmare på genomförandestrategierna. När andraspråkstalarna möter språkliga problem och bestämmer sig för att ta en risk har de tre alternativ: att hålla sig inom samma språkssystem (intralingvala strategier), att övergå till ett annat språkssystem (interlingvala strategier) eller att uttrycka sig icke-språkligt. Underkategorierna i intralingvala, interlingvala och icke-språkliga KS finns närmare beskrivna i avsnitt 6.3.

Identifikationen av KS kan ske på basis av talarnas explicita och implicita signaler såsom förändring i taltempot (pauser, förlängning av språkljud, upprepningar av funktionsord),

självkorrektion (eng. *false starts*) och lapsus (omkastning av språkljud, grammatiska fel), även om inlärarna inte alltid signalerar sina kommunikationsproblem på något sätt (Færch & Kasper 1983 a: 213–218; Wagner & Firth 1997: 325–326). De flesta KS-studierna är audioinspelade vilket har försvårat identifikationen av KS, eftersom man inte har kunnat ta hänsyn till talarnas icke-språkliga signaler vilket har varit möjligt med videoinspelat material (Poulisse et al. 1990: 94). De forskare som anser att KS inte alltid behöver föregås av någon signal om problem har strävat efter att identifiera KS även genom att samla retrospektiva kommentarer av sina informanter (Kasper & Kellerman 1997: 3–4). I min undersökning identifierar jag KS i likhet med den interaktionella synen på KS enbart på basis av språkbadsbarnens explicita och implicita signaler (se avsnitt 6.3).

Valet av kommunikationsstrategier och deras framgång

Váradi (1980) är den som först utförde experimentell forskning i KS (jfr Corder 1983: 15). Fortfarande finns det fler teoretiska än empiriska rapporter om KS, och forskningsrapporterna är närmast av experimentell och riktgivande natur (Ellis 1994: 402–403). De empiriska rapporterna diskuterar i huvudsak förhållandet mellan andraspråksinlärnarnas färdigheter i andraspråket och användningen av KS, endast Nijmegenprojektet berör processen bakom valet av KS. Vidare har KS-forskarna ansett det vara mer meningsfullt att forska i sådana KS som innebär ett utvidgande och inte ett undvikande beteende, delvis pga. att det är svårt att identifiera när undvikandet sker. De utförda empiriska KS-studierna har i huvudsak berört andraspråksinlärnarnas lexikala luckor, vilket Kasper och Kellerman (1997: 7–8) anser vara en följd av att KS-definitionerna betraktar KS som problemorienterade och medvetna och dessa egenskaper är de lättaste att identifiera i andraspråksinlärarens lexikon. Den starka koncentrationen på forskningen av lexikala KS har enligt Kasper och Kellerman (1997: 8–11) varit fördelaktig, eftersom den har bidragit till tvärvetenskaplig diskussion om användningen av KS. Däremot efterlyser Ellis (1994: 402) KS-forskning som studerar huruvida motsvarande KS-taxonomier som har identifierats i andraspråksinlärarens lexikon gäller även brister i andraspråksinlärnarnas grammatiska kunskaper. Även om KS-studierna har berört förhållandet mellan andraspråksinlärnarnas färdigheter i andraspråket och användningen av KS, har forskarna inte diskute-

rat andraspråksinlärarens andraspråksproduktion som helhet i samband med sina KS-studier.

Det finns relativt litet forskning om vad som inverkar på valet av en bestämd KS. Den existerande empiriska KS-forskningen tyder på att strategivalet bl.a. beror på talarnas andraspråksfärdigheter, talarnas personlighet samt situationen där andraspråket har tillägnats. Andraspråksfärdigheterna har visat sig påverka såtillvida att mer framgångsrika inlärare föredrar intralinguala strategier (t.ex. parafras), medan mindre framgångsrika inlärare föredrar interlinguala och icke-språkliga strategier. Överhuvudtaget anses strategianvändningen vara mer frekvent hos dem som har mer begränsade färdigheter i andraspråket. Det kan t.o.m. vara svårt att finna explicita yttre markeringar för KS hos framgångsrika inlärare, eftersom de fungerar mera som infödda talare och kan lösa sina problem redan när de planerar ett yttrande och inte först när de redan har börjat säga någonting. (Bialystok 1983: 116; Cekaite 1998; Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 164–165; Paribakht 1985: 138–139; Poullisse et al. 1990: 92, 119–124.) Å andra sidan fann Cekaite (1998: 166) i sin studie av lettiska universitetsstudenter som var antingen nybörjare eller längre hunna ifråga om inläring av danska att de längre hunna studenterna markerade med klara signaler att de hade språkliga problem och att de vill behålla ordet för att lösa sitt problem, vilket Cekaite tolkade som högre prestationskrav hos de längre hunna studenterna än hos nybörjarna. Ett annat tecken på högre prestationskrav och bättre färdigheter i andraspråket hos de längre hunna studenterna än hos nybörjarna anser Cekaite (1998: 166–169) vara en mer riklig användning av approximation (i studien främst synonymer och sidoordnade uttryck) och omstrukturering som KS samt ett mindre antal hjälpsökande KS. I synnerhet omstrukturering kräver snabb omformulering av den kommunikationsplan talaren har i en viss kontext (Cekaite 1998: 167–168).

Marrie och Netten (1992: 119–132) har med hjälp av Tarones (1980: 429) och Færchs och Kaspers (1984: 48–51) taxonomi studerat hurudana KS tio utvalda språkbads elever (tidigt fullständigt språkbad) i årskurs 3 (8–9-åringar) använder när de individuellt framför en berättelse på basis av en bild. Marrie och Netten (1992: 119–132) fann att elever med hög grammatisk kompetens (som bedömts genom test) och diskurskompetens (som bedömts genom lärarobservationer) använde sig mera av genomförandestrategier (ord-

prägling, parafras) och mindre av anpassningsstrategier och lyckades bättre i framtagning (fann ordet som de sökte) än elever med låg grammatisk kompetens och diskurskompetens.

Talarnas personlighet har också visat sig inverka på valet av KS. Vissa andraspråksinlärare tycks ha preferens för bestämda KS och t.ex. försiktiga personer undviker risker även i fråga om KS-val (Bialystok 1990: 55; Cekaite 1998: 169; Færch et al. 1984: 164; Palmberg 1979: 73). En annan faktor som kan anses ha betydelse för KS-användningen är andraspråkstalarnas ålder. Redan vid 5–6 års ålder känner barnen till de viktigaste reglerna beträffande kommunikation och kan anses vara kapabla att använda samma KS som de vuxna, även om de vuxnas KS-användning är mer effektiv och flexibel. Barnen kan i princip fylla i sina lexikala luckor antingen genom att använda överextension, vaga ord (*den, sak, göra*) eller påhittade ord. (Bialystok 1990: 93–101.) Två- eller flerspråkiga barn kan ytterligare använda ett annat språk än samtalsspråket om de anser att kommunikationssituationen så tillåter.

Den situation där andraspråksinläringen har skett inverkar på strategivalet så att ifall andraspråksinlärarna har haft rikligt med möjligheter att kommunicera på andraspråket i inläringssituationen är de mer benägna att ta risker på andraspråket än sådana inlärare som är vana vid att koncentrera sig på språkets form (jfr Færch et al. 1984: 164). Även kommunikationsproblemets art och talarens uppfattning om samtalspartners lingvistiska kompetens och kunskap om samtalsämnet är faktorer som styr valet av KS (Corder 1981: 103; Færch & Kasper 1983 b: 37).

Framgången av en använd KS har ansetts påverkas bl.a. av kontexten där en KS har använts (Poulisse et al. 1990: 147–148; Wagner & Firth 1997: 329–330). Forskarna i Nijmegenprojektet (Poulisse et al. 1990: 147–148) anser att i deras taxonomi är de konceptuella analytiska strategierna (ordprägling, omskrivning, beskrivning och parafras) framgångsrika i alla situationer, de konceptuella holistiska strategierna (över-, under- eller sidoordnat ord, approximation och icke-språklig kommentar) i informativ kontext och lingvistisk transfer (lån, ordagrann översättning) i informativ kontext eller när samtalspartnern har motsvarande lingvistiska kunskaper. Det kommer dock inte uttryckli-

gen fram i forskningsrapporten (Poulisse et al. 1990: 147–148) vad bedömningen av kontexten för en framgångsrik och icke-framgångsrik KS baserar sig på. Det verkar som om kontext för dem snarare skulle vara ett förutbestämt antagande om vad som brukar hända t.ex. i en ordförklaringssituation än en verklig och naturlig kommunikationssituation. Wagners och Firths (1997) studie som gäller internationella affärssamtal där affärsmän i olika danska företag talar i telefon på ett främmande språk med sina utländska affärspartner visar att samma KS (t.ex. kodväxling) för att lösa samma problem kan vara framgångsrik i talarens ena replik (eller social kontext, jfr avsnitt 4.3), men inte i en annan. Ifall ordet som uttrycks genom KS inte är ett avgörande element i repliken kan samtalspartnern nonchalera det och KS-valet är sålunda framgångsrikt. När samma ord i en annan replik är mer avgörande med tanke på förståelsen kan valet av samma KS vara icke-framgångsrikt.

Enligt Wagner och Firth (1997: 325–342) har samtalspartnern sålunda en viktig roll i bedömningen av hur framgångsrik en KS kan anses vara. De diskuterar dock inte i sin studie samtalspartnerns roll i samband med valet av en specifik KS. En sådan diskussion finns inte heller i övrig KS-forskning i och med att den präglas av studier där andraspråksinlärarna (eller förstaspråksinlärarna) har talat till en osynlig samtalspartner och varit engagerade i uppgifter där användningen av KS har varit mer eller mindre obligatorisk (ordförklaringsuppgifter). När man studerar KS i en kommunikationssituation där samtalspartnern är närvarande är en diskussion om samtalspartnerns roll för valet av KS av betydelse (se avsnitt 6.4).

En del forskare anser att andraspråksinlärarna borde undervisas i användandet av KS, i synnerhet elever med svaga andraspråksfärdigheter borde explicit ges modeller för hur man kan använda inomspråkliga istället för utomspråkliga strategier (t.ex. parafras istället för kodväxling) (Færch & Kasper 1983 b: 55; Færch et al. 1984: 164). I och med att andraspråksinlärarna är även förstaspråkstalare av något språk anser dock de flesta forskarna att explicit undervisning inte är nödvändig, eftersom KS är ett fenomen som lätt kan överföras från förstaspråket till andraspråket. Sålunda kan i huvudsak samma KS användas såväl av förstaspråks- som andraspråkstalare, skillnaden finns i frekvens och i olika typer av lingvistiska brister i behärsningen av språken (Ellis 1986: 165; Kellerman

et al. 1987: 101–102; Kellerman et al. 1990: 168; Paribakht 1985: 139; Poullisse et al. 1990: 170–172). Skillnaden kan även finnas i vilken uppgift en KS har. När andraspråksinlärarna använder KS för att de inte kan uttrycka sig så som de skulle vilja kan förstaspråkstalarna använda samma KS för att få fram en önskad nyans i språkbruket (jfr Bialystok & Sharwood Smith 1985: 114). Enligt Cekaite (1998: 166) använder även inlärare med bättre färdigheter i andraspråket KS-approximation som ett stilistiskt medel. Istället för att explicit undervisa i KS bör man enligt bl.a. Bialystok (1990: 145), Kellerman (1991: 158) och Poullisse et al. (1990: 197–199) ge andraspråksinlärare möjlighet och motivation att tillägna sig mera språk och framgångsrikt kommunikativt beteende. Därefter kommer strategierna automatiskt. Möjligheten att använda KS (i synnerhet begäran om hjälp) har ansetts inverka positivt på andraspråksinlärningen, pga. att KS möjliggör hypotestestning (Cekaite 1998: 169–170; Kasper & Kellerman 1997:5). Ellis (1986: 187–188) anser å andra sidan att alltför framgångsrik användning av KS är ett hinder för språktillägnande, eftersom behovet av att forma och testa hypoteser om andraspråket blir mindre i och med användningen av KS, även om KS bidrar till tillägnandet av ordförrådet i ett andraspråk. Alltför frekvent användning av parafraser, omstruktureringar och andra KS kan även irritera samtalspartnern och inverka negativt på kommunikationsframgången (Cekaite 1998: 167; Færch et al. 1984: 157). Trots detta anser Paribakht (1987: 57) att det huvudsakliga syftet med andraspråksundervisningen borde vara att utveckla inlärarnas färdigheter i betydelseförhandling och Cekaite (1998) och Wagners och Firths (1997: 338–341) resultat tyder på att både problemsignalerna före användningen av KS och användningen av KS bidrar till betydelseförhandling.

4. MATERIAL OCH METOD

Informanterna i min undersökning är fyra utvalda språkbadsbarn i 5–6 års ålder. Fakta om dem presenteras i avsnitt 4.1. Materialet i undersökningen har delats in i s.k. bakgrundsmaterial samt i primärt material. Bakgrundsmaterialet i undersökningen utgörs av enkätsvar där föräldrarna till de fyra utvalda språkbadsbarnen redogör för barnens affektiva, sociala och språkliga bakgrund, av allmänna och fokuserade daghemsobservationer och av videoinspelningar under de fyra utvalda språkbadsbarnens första daghemsår (1994/95) samt av de fyra utvalda språkbadsbarnens resultat i ett receptivt test i deras andraspråk. Bakgrundsmaterialet redogör jag för i avsnitt 4.1. Det primära materialet i min undersökning består av video- och audioinspelningar av tre valda kommunikationssituationer under de fyra utvalda språkbadsbarnens andra daghemsår i språkbad (1995/96). De tre valda kommunikationssituationerna presenteras i avsnitt 4.2. Den video- och audioinspelade kommunikationen under de tre valda kommunikationssituationerna har transkriberats i sin helhet och analyserats enligt sådana principer och metoder som presenteras i avsnitt 4.3.

4.1 Fyra språkbadsbarn och deras bakgrund

De fyra barnen i min undersökning inledde sitt språkbad i svenska i Vasa i augusti 1994. Dessa fyra finskspråkiga barn och deras 22 kamrater utgör den första barngruppen som började i språkbad i Vasa vid 5 års ålder (se Mård 1996, jfr avsnitten 1.3 och 2.2). Genom allmänna och täta daghemsobservationer och videoinspelningar under gruppens första månader i språkbad skapade jag mig en bild av språkbadsverksamheten i denna grupp samt av de 26 barnen i gruppen. Jag valde ut de fyra barnen för min undersökning tillsammans med barnträdgårdsläraren efter att barnen hade varit ungefär två månader i språkbad (i oktober 1994). Valet gjordes utan formell testning. De två urvalskriterierna var å ena sidan vissa aspekter i barnets sociala stil, dvs. talförhet (initiativtagande), svarsbenägenhet och sällskaplighet och å andra sidan barnets kön. Läraren skulle hjälpa mig att välja en talför, svarsbenägen och sällskaplig flicka respektive pojke samt en tystlåten,

mindre svarsbenägen och mindre sällskaplig flicka respektive pojke enligt de egenskaper som hon observerar när hon delar in sin barngrupp i mindre arbetsgrupper (s.k. klassrumpersonlighet, se närmare i Busch 1982: 111).

Talförhet, svarsbenägenhet och sällskaplighet valdes som kriterier därför att en del forskare (bl.a. Bachman 1990: 104–105; Ellis 1994: 520–521; Strong 1983: 247–252; Wong Fillmore 1989: 295–298) hävdar att barn med olika sociala stilar inte drar likadan språklig nytta av verksamheten i ett daghem och sålunda inte heller har likadana förutsättningar att kommunicera på sitt andraspråk. Det råder dock inte enighet om hurudant sambandet är mellan social stil och andraspråksinläring. En del forskare (t.ex. Ellis 1994) anser att talföra, svarsbenägna och sällskapliga barn alltid är framgångsrika andraspråksinlärare, medan bl.a. Strong (1983: 249–257) och Wong Fillmore (1989: 289–291 och 1991: 49–51) anser att en viss social stil inte automatiskt leder till ett visst inlärningsresultat. Wong Fillmore (1989: 295–298, 1991: 49–51) anser att ett talfört, svarsbenäget och sällskapligt barn har nytta av sin sociala stil endast i sådan inlärningsmiljö där det finns rikligt med tillfällen att använda andraspråket regelbundet. Helst skall inlärningsmiljön enligt Wong Fillmore (ibid.) bestå av fler målspråkstalare än inlärare så att en utåtriktad person får utlopp för sitt kommunikationsbehov också på målspråket. Den sociala stilen sägs ha minst betydelse för språkinläring i samband med strukturerade aktiviteter t.ex. i ett klassrum, medan utåtriktade barn sägs ha större nytta av sin sociala stil i ostrukturerade situationer där interaktionen med en målspråkstalare beror på barnets eget initiativ (Wong Fillmore 1991: 66). Wong Fillmore (1991: 64) har vidare konstaterat på basis av klassrumsundersökningar att det är möjligt för mindre sällskapliga språkinlärare att tillägna sig ett nytt språk genom att observera kommunikationen mellan lärare och klasskamrater och genom att själva använda språket i samband med strukturerade aktiviteter. En förutsättning för detta är enligt Razinov (2000: 116) att det finns rikligt med språklig repetition i aktiviteterna.

Ifall det i ett klassrum finns få målspråkstalare och många ostrukturerade aktiviteter använder ett utåtriktat barn mycket förstaspråk och skillnaderna pga. den sociala stilen jämnar ut sig (Wong Fillmore 1989: 295–298). I ett språkbadsdaghem finns det få målspråkstalare (två lärare och en praktikant) och de strukturerade (eller lärarledda) aktivi-

teterna upptar ungefär hälften av verksamhetstiden (se avsnitt 2.2.1). Detta betyder att ungefär hälften av verksamhetstiden i ett språkbadsdaghem domineras av barnens användning av förstaspråket ifall inte språkbadsläraren genom målmedveten språklig planering har försökt ändra på detta, dvs. gjort aktiviteterna även språkligt sett mer strukturerade (jfr avsnitten 2.2.2 och 2.2.3). I ett språkbadsdaghem där verksamheten planeras språkligt på ett medvetet sätt (andelen språkligt strukturerad verksamhet samt en balans mellan individuell och kollektiv kommunikation, se avsnitt 2.2.3) kan man tänka sig att de mindre utåtriktade barnen har möjlighet att utveckla sitt andraspråk på ett lika mångsidigt sätt som de mer utåtriktade barnen. Å andra sidan har Bachman (1990: 104–105) hypotetiskt visat hur två personer som klarar sig lika bra i receptiva språktest får mycket olika resultat i produktiva test därför att den av dem som är mer effektiv språkanvändare använder sig av alla de språkliga medel han har till sitt förfogande, medan den mindre effektiva språkanvändaren inte tar vara på sin färdighet. Den sociala stilen är enligt Bachman (ibid.) avgörande när barnen skall utveckla produktiva andraspråksfärdigheter.

Kön valdes som ett andra kriterium vid valet av de fyra barnen för min undersökning, eftersom resultaten i forskning om könsskillnader väl kompletterar resultaten i forskningen om social stil när det gäller tillägnandet av ett andraspråk i daghemsmiljö. I en del studier om könsskillnader anses kvinnliga informanter bl.a. ha en mer positiv attityd till språkinläring, vara mer motiverade att lära sig ett andraspråk samt vara bättre lyssnare och sålunda mer känsliga för andraspråksinput än de manliga informanterna (t.ex. Gardner & Lambert 1972: 38). Resultaten är dock inte entydigt till de kvinnliga informanternas fördel utan t.ex. Gass och Varonis (1984) rapporterar att de manliga informanterna har större benägenhet att signalera att de inte förstår budskapet, något som kan vara orsaken till att även Boyle (1987) i sin studie fann att de manliga informanterna hade större receptivt ordförråd än de kvinnliga informanterna.

De flesta studierna om könsskillnader vid andraspråkstillägnande gäller skolelever, unga studenter eller vuxna inlärare och är sålunda inte direkt tillämpbara på mina 5–6-åriga informanter (för en översikt se t.ex. Ellis 1994: 202–204). Razinov (2000) har i sin studie om förskolebarns andraspråkstillägnande observerat skillnader mellan flickor och pojkar. Orsaken till skillnaderna anser Razinov vara dels lärarens kön, dvs. en kvinnlig lärare

gagnar flickornas andraspråksutveckling mera än pojkarnas. Razinov (2000: 114–115) anser att barnets möjlighet att identifiera sig med lärarens person (kvinna eller man) och språkbruk (kvinnligt eller manligt språk) är viktig för utvecklingen av förskolebarnens produktiva andraspråk. Dessa resultat är intressanta med tanke på min undersökning, eftersom samtliga vuxna som de fyra språkbadsbarnen i min undersökning träffar dagligen i språkbadsdaghemmet är kvinnor. Vidare har forskningen i könsskillnader visat att i daghem befinner sig flickorna ofta i närheten av de vuxna både inne och ute, medan pojkarna gärna leker t.ex. i ett annat rum eller runt hörnet. Å andra sidan antyder forskningen i könsskillnaderna hos daghemsbarnen att pojkarna får mycket mera uppmärksamhet i form av hjälp, beröm och mer detaljerade instruktioner än flickorna eventuellt därför att flickorna även i sina lekar är mer vana vid att vänta på sin tur och dela på uppmärksamheten och mindre vana vid att konkurrera än pojkarna. (Se t.ex. Bjerrum Nielsen & Rudberg 1991: 110–117.) Denna preferens för närmare social kontakt med läraren hos flickorna kan tänkas vara till deras fördel språkligt sett ifall en stor del av språkbadsdaghemmets verksamhet består av ostrukturerade aktiviteter där lärarna inte särskilt mycket rör sig bland barnen (jfr Wong Fillmore 1989: 295–298). Det kan antas vara till pojkarnas fördel om lärarna går in för en större andel språkligt strukturerade aktiviteter där pojkarna eventuellt får mera uppmärksamhet och om lärarna planerar en balans mellan individuell och kollektiv kommunikation (jfr diskussionen om social stil ovan och avsnitten 2.2.2 och 2.2.3). En medveten strukturering av barnens fria aktiviteter i daghem har visat sig vara framgångsrik åtminstone i enspråkiga daghemsgrupper där man medvetet försökt ändra på barnens starka könsspecifika beteende (se Bjerrum Nielsen & Rudberg 1991: 112–113).

Efter att de fyra språkbadsbarnen hade valts ut på basis av social stil och kön koncentrerade jag mina daghemsobservationer och videoinspelningar på hur dessa barn under sin andra språkbadstermin (våren 1995) kommunicerar i daghemmets vardag (se avsnitten 4.1.1 och 4.1.2). Dessutom samlade jag in uppgifter om de fyra barnens affektiva, sociala och språkliga bakgrund genom en enkät som barnens föräldrar besvarade. Enkäten besvarades redan i augusti 1994 genast efter att barnen inlett sitt språkbad. I mars 1996 kontrollerade jag de fyra språkbadsbarnens receptiva andraspråk med hjälp av ett språkligt impressivt test, SIT (om testet, se Vesterbacka 1991 och Mård 1991, 1994 a i avsnitt

2.3.1). Resultaten i SIT skall i min undersökning ses som bakgrundsmaterial som ger en inblick i de fyra barnens receptiva grammatiska färdigheter i andraspråket ungefär vid den tidpunkt när jag kontrollerade deras produktiva färdigheter i andraspråket i de tre kommunikationssituationerna. Testresultaten gällande de fyra barnens receptiva andraspråk ger en möjlighet att få en något bredare bild av deras andraspråk, även om jag är medveten om de begränsningar som användningen av bara ett enda receptivt test har.

Jag har valt att använda de fingerade namnen *Jaana*, *Jarkko*, *Kimmo* och *Kirsi* för de fyra språkbadsbarnen i min undersökning. Jaana och Jarkko är de fingerade namnen för de två tystlåtna, mindre svarsbenägna och mindre sällskapliga språkbadsbarnen, och Kimmo och Kirsi är de fingerade namnen för de två utåtriktade, talföra, svarsbenägna och sällskapliga språkbadsbarnen. Nedan presenterar jag de fyra barnen i alfabetisk ordning.

4.1.1 Jaana och Jarkko

Den tystlåtna, mindre svarsbenägna och mindre sällskapliga flickan *Jaana* är född under det senare halvåret av 1989. Hon är familjens enda barn. Hennes mamma har lägsta utbildning på högre nivå och hennes pappa på lägre mellannivå (se Finlands officiella statistik 1992). Båda föräldrarna arbetar inom servicebranschen. Familjen anger i enkäten att de har valt språkbad för Jaana för att hon skall lära sig svenskan i ett naturligt sammanhang och ha lättare att lära sig ett tredje språk och sålunda få goda språkfärdigheter som är en tillgång i livet. Föräldrarna uppgav att Jaana hade bekantat sig med svenskan före språkbad genom att se på svenskspråkiga TV-program ett par gånger i veckan och genom att på somrarna leka med svenskspråkiga sommarstugegrannar. Enligt föräldrarna kunde Jaana förstå enstaka svenska ord, men kunde inte producera någon svenska innan hon började i språkbad. De förväntar sig att hon förstår svenska och kan bilda enkla svenska meningar efter två år i språkbadsdaghem.

Enligt mina daghemsobservationer föredrar Jaana att leka i större grupper, men är sällan den aktiva parten i lekarna under fri lek. Om hon leker endast med en kamrat tar hon ibland initiativ på förstaspråket, men hon drar sig undan genast när det finns flera barn

vid samma lekstation. Hon följer med i alla gruppdiskussioner, men tar inga initiativ och räcker sällan upp handen när språkbadslärarna frågar någonting t.ex. vid samlingen. Hon deltar alltid i s.k. körupprepningar och gemensamma sånger, men visar sällan inspiration över någon lek och ger ett språkligt svar endast vid direkt tilltal på frågor där lärarna väntar sig individuella svar. Oftast svara hon på sitt förstaspråk eller icke-språkligt. Också under måltiden följer hon med andras diskussioner utan att själv delta i dem.

Jaanas totalresultat i det receptiva testet SIT var 37 poäng av de maximala 47 poängen. Hon kände till alla de substantiv som förekommer i testet samt klarade sig utan problem i de uppgifter som kontrollerar ordklasserna preposition, pronomen och konjunktion. Vidare valde hon korrekta bildalternativ för påståenden där verbet står i presens, i perfekt och i futurum. Konditionalis var den enda verbformen hon inte förstod korrekt. För adverbpåståendet med adverbet *lika* valde hon bildalternativet där endast en egenskap var lika. Också två påståenden där man skulle koncentrera sig samtidigt på två grammatiska komponenter var svåra för Jaana. Däremot hade hon inga problem med påståenden som innehåller fler än två grammatiska komponenter.

Den tystlåtna, mindre svarsbenägna och mindre sällskapliga pojken *Jarkko* är född under det tidigare halvåret av 1989. Han är det yngsta av familjens tre barn, och de båda äldre syskonen går i språkbadsskola. Jarkkos föräldrar har båda lägsta utbildning på högre nivå (se Finlands officiella statistik 1992). Mamman arbetar inom vårdbranschen och pappan inom servicebranschen. Föräldrarna anger i enkäten att de har valt språkbad för Jarkko för att han skall lära sig använda ett andraspråk som redskap och ha lättare att lära sig ett tredjespråk. Ytterligare var det viktigt för familjen att kunna ge Jarkko samma möjlighet till språkbad som hans äldre syskon har. Föräldrarna uppgav att Jarkko hade bekantat sig med svenskan före språkbadet genom att ibland leka med svenskspråkiga kamrater och genom att delta i en tvåspråkig hobbyklubb. Han hade vidare stiftat bekantskap med svenskan genom svenskspråkiga TV- och videoprogram och barnböcker. Enligt föräldrarna kunde Jarkko förstå och producera enstaka svenska ord innan han började i språkbad. De förväntar sig att han förstår svenska och kan bilda enkla svenska meningar efter två år i språkbadsdaghem.

Enligt mina daghemsobservationer uppmärksammar Jarkko aktivt alla kommunikations-situationer under daghemsdagen. Han är åhörare i alla gruppdiskussioner, tar inga initiativ och räcker så gott som aldrig upp handen när språkbadslärarna frågar någonting t.ex. vid samlingen. Han upprepar aktivt i s.k. körsituationer och svarar på frågor vid direkt tilltal. Han föredrar att leka i större grupper, men hans roll där är passiv, liksom vid de kollektiva samtalen under måltiden. I lekarna har han ibland svårt att få sin röst hörd bland de mer dominerande och busiga pojkarna.

Jarkko presterade totalresultatet 35 poäng av de maximala 47 poängen i SIT. Han kände till alla de substantiv som förekommer i testet, men hade problem både med regelbunden och oregelbunden substantivböjning. Han klarade sig utan problem i de uppgifter som kontrollerar ordklasserna adverb och konjunktion. Futurum är den enda verbform som orsakade problem för Jarkko. Vidare svarade han fel i uppgifterna med superlativet *flest*, med det reflexiva pronomenet (*tvättar*) *sig* och med den tvådimensionella prepositionen *bakom*. De övriga adjektiv-, pronomen- och prepositionsuppgifterna klarade han utan problem. De svåraste uppgifterna i testet för Jarkko var påståendena som innehåller flera grammatiska variabler. Han valde fel bildalternativ för samtliga av dem.

4.1.2 Kimmo och Kirsi

Enligt uppgifterna i föräldraenkäten är den talföra, svarsbenägna och sällskapliga pojken *Kimmo* född under det senare halvåret av 1989. Han är familjens yngsta barn och har tre syskon varav två går i språkbadsskola. Kimmo kommer från en familj där mamman har lägsta utbildning på högre nivå och arbetar inom servicebranschen och pappan har utbildning på grundnivå och arbetar inom byggnadsbranschen (se Finlands officiella statistik 1992). Familjen har valt språkbad för Kimmo för att han skall lära sig tala svenska. Enligt föräldrarna hade Kimmo kommit i kontakt med svenskan före språkbadet endast genom att sporadiskt se på svenskspråkiga TV-program och genom att familjen lånade svenskspråkiga barnböcker på biblioteket. Utöver detta hade han varit 5 månader i en engelskspråkig lekskola och sett på engelskspråkiga TV- och videoprogram. Föräldrarna anser att Kimmo kunde förstå enstaka svenska ord, men inte producera någon svenska

när han började i språkbud och de förväntar sig att han lär sig förstå svenska och producera enkla svenska meningar under sina två år i språkbudsdaghem.

Enligt mina daghemsobservationer använder Kimmo förhållandevis mycket andraspråk under en daghemsdag både spontant och icke-spontant, men kommunicerar också flitigt på förstaspråket med kamraterna. Han deltar gärna i alla gruppdiskussioner, tar initiativ och räcker upp handen om språkbudslärarna frågar någonting t.ex. vid samlingen. Han vill gärna vara framme och komma med egna förslag och leka med språket. Han deltar ogärna i s.k. körupprepningar eller gemensamma sånger. Han leker i större grupper, men trivs också med att t.ex. måla för sig själv. Han är aktiv i alla situationer såväl i individuella som i kollektiva samtal.

Kimmo uppnådde det lägsta totalresultatet i SIT av de fyra språkbudsbarnen i min undersökning. Han fick 30 poäng av de maximala 47 poängen vilket är 9 poäng mindre än det bästa resultatet hos de fyra språkbudsbarnen. Kimmo hade problem med alla andra grammatiska kategorier förutom adverb. Bäst klarade han sig med adjektiven där han valde fel bildalternativ endast för komparativen *högre* samt med prepositionerna varav endast (*inne*) *i* var svår för Kimmo. Kimmo kände igen alla substantiven i testet, men hade problem både med regelbunden och oregelbunden pluralböjning av substantiven. Påståenden med verb i perfekt- och futurumform och med konjunktionen *men* orsakade problem för Kimmo samt alla påståenden med personliga, possessiva och indefinita pronomen. De flesta påståendena med flera grammatiska variabler att beakta samtidigt var också svåra för Kimmo.

Enkäten till föräldrarna berättar att den talföra, svarsbenägna och sällskapliga flickan *Kirsi* är född under det tidigare halvåret av 1989, och att hon är familjens enda barn. Hon kommer från en familj där mamman har lägsta utbildning på högre nivå och arbetar inom kontorsbranschen och pappan har utbildning på högre mellannivå och arbetar inom servicebranschen (se Finlands officiella statistik 1992). Familjen har valt språkbud för *Kirsi* därför att hon i språkbud tillägnar sig ett andraspråk i ett naturligt sammanhang. Föräldrarna anser också att språkbudsmetoden underlättar för *Kirsis* tillägnande av ytterligare språk. Svenskt språkbud ansågs vara ett meningsfullt alternativ för *Kirsi* också där-

för att en av föräldrarna bott i Sverige i många år. Enligt föräldrarna hade Kirsi i viss mån kommit i aktiv kontakt med svenskan före språkbadet: hon hade ibland lekt med tvåspråkiga kamrater och sporadiskt varit i tvåspråkig dagvård. Hon hade även sett på svenskspråkiga TV-program ett par gånger i veckan. Varje vecka hade föräldrarna läst både finska och svenska barnböcker och sett på svenskspråkiga TV-program tillsammans med henne. Föräldrarna ansåg att Kirsi kunde förstå och producera enstaka svenska ord när hon började i språkbad och de förväntar sig att Kirsi lär sig förstå svenska och producera enstaka svenska meningar under sina två år i språkbadsdaghem.

Enligt mina daghemsobservationer kommunicerar Kirsi flitigt på sitt förstaspråk med sina kamrater, upprepar det som skall sägas kollektivt på andraspråket och deltar aktivt i kollektiva diskussioner under samlingen och lunchen. Kirsi räcker upp handen, men är inte bland de första, när lärarna frågar individuella frågor (närmast frågor som kräver *ja* och *nej* till svar). Ibland kan hon bli något osäker och blyg om allas uppmärksamhet riktas på henne, även om hon gärna deltar aktivt. Hon strävar efter att använda andraspråket med lärarna och leker gärna med språket. Hon föredrar att leka i större grupper där hon, liksom vid de kollektiva samtalen under måltiden är aktivt med.

Kirsi presterade det högsta totalresultatet av de fyra språkbadsbarnen i min undersökning i SIT. Hon fick 39 poäng av de maximala 47 poängen. Hon klarade sig utan problem med de grammatiska kategorierna adverb, pronomen, preposition och konjunktion. Hon kände till alla substantiven i testet, men hade svårt att känna igen både regelbundet och oregelbundet böjda substantiv. Av verbformerna orsakade endast konditionalisformen problem för Kirsi. I adjektivuppgifterna valde hon fel bildalternativ för komparativformen *högre*, men klarade sig bra i de övriga adjektivuppgifterna.

4.1.3 Sammanfattning

Man kan sålunda säga att mina fokuserade daghemsobservationer och videoinspelningar bekräftar att de fyra språkbadsbarnen betar sig i sin daghemsgrupp enligt en sådan social stil som var det ena urvalskriteriet som användes när de valdes för mina fallstudier. Jaana

och Jarkko kan anses vara betydligt mer tystlåtna än Kimmo och Kirsi, i synnerhet i kollektiva samtal. Vidare finns det en klar skillnad i svarsbenägenheten hos Jaana och Jarkko (mindre svarsbenägna) och Kimmo och Kirsi (mer svarsbenägna). Jaana visade sig även att på alla sätt vara mindre sällskaplig än Kirsi, medan en så klar skillnad inte kunde observeras mellan Jarkko och Kimmo med tanke på deras intresse för att leka i grupp respektive för sig själva. Det visade sig att Kimmo är mer intresserad av att leka för sig själv än Jarkko, men att de båda gärna leker i större grupper. Deras roller i en grupp skiljer sig dock från varandra så att Jarkko är passiv och Kimmo aktiv.

Föräldraenkäten om de fyra språkbadsbarnens affektiva, sociala och språkliga bakgrund samt det receptiva testet SIT tyder på vissa skillnader mellan de fyra barnen. Av enkäten framgår att barnens ålder varierar på ett sätt som är typiskt för daghemsgupper och skolklasser. Två av barnen, Jarkko och Kirsi, är födda under det tidigare halvåret av 1989 och två av dem, Jaana och Kimmo, är födda under det senare halvåret av 1989 (jfr t.ex. Södergård 2002: 15). Vidare är de två flickorna det enda barnet i sin familj, medan de två pojkarna har syskon (Jarkko två och Kimmo tre) och är båda det yngsta barnet i familjen. I och med de äldre syskonen har Jarkkos och Kimmos familjer sålunda tidigare erfarenhet av språkbad, medan barnets deltagande i språkbad är en helt ny erfarenhet för Jaanas och Kirsis familjer. Detta har dock inte inverkat på föräldrarnas förväntningar på sitt barns färdigheter i svenska utan alla förväntar sig att barnen efter två år i språkbad skall förstå svenska och kunna producera enkla svenska meningar.

Även den sociala bakgrunden (föräldrarnas utbildning och yrke) skiljer sig något mellan de fyra språkbadsbarnen. Allas mammor har samma utbildningsnivå (lägsta utbildning på högre nivå) och de arbetar inom servicebranschen (Jaanas och Kimmos mammor), vårdbranschen (Jarkkos mamma) eller kontorsbranschen (Kirsis mamma). Pappornas utbildningsnivå varierar däremot mellan utbildning på grundnivå och lägsta utbildning på högre nivå så att Jarkkos pappa har den högsta och Kimmos pappa den lägsta utbildningsnivån. Tre av papporna arbetar inom servicebranschen, endast Kimmos pappa arbetar inom byggnadsbranschen. Jarkkos föräldrar har sålunda sammanlagt den högsta och Kimmos föräldrar den lägsta utbildningsnivån och de två flickornas föräldrar placerar sig mellan dem.

Uppgifterna om de fyra barnens språkliga bakgrund visar att alla har i viss mån varit i kontakt med svenska före språkbadet. Alla har haft en receptiv kontakt med svenskan genom svenskspråkiga TV-program och alla förutom Jaana även genom svenskspråkiga böcker. Flickorna har ett par gånger i veckan sett på svenskspråkiga TV-program, medan pojkarna hade gjort det mer sporadiskt. Kirsis föräldrar uppgav ytterligare att de hade sett på de svenskspråkiga TV-programmen tillsammans med Kirsi och att de läst svensk-språkiga böcker för Kirsi en gång i veckan. Jarkkos och Kimmos föräldrar uppgav inte huruvida läsandet av svenskspråkiga böcker var regelbundet eller sporadiskt. Jaana, Jarkko och Kirsi har även haft aktiv kontakt med svenskan genom tvåspråkiga lekkamrater. Jarkko uppgavs också ha deltagit regelbundet i en tvåspråkig hobbyklubb och Kirsi sporadiskt i tvåspråkig dagvård. Även Kimmo har haft kontakt med ett annat språk än sitt förstaspråk före språkbadet. Han har varit i 5 månader i engelskspråkig lekskola och sett på engelskspråkiga TV- och videoprogram. Barnen har kommit olika mycket i kontakt med svenskan före språkbadet och föräldrarna hade också olika uppfattningar om sitt barns färdigheter i svenska före språkbadet. Alla barnen ansågs kunna förstå enstaka svenska ord, medan endast Jarkko och Kirsi även ansågs kunna producera enstaka svenska ord.

Det receptiva testet SIT som utfördes i mitten av barnens fjärde termin i språkbad (i mars 1996) visade att de fyra språkbadsbarnen hade utvecklat god receptiv andraspråksfärdighet i de flesta grammatiska kategorier som testet mäter, eftersom alla hade ett totalresultat som visar att minst två tredjedelar av de 47 uppgifterna var korrekt besvarade (jfr och Mårds 1991, 1994 a och Vesterbackas 1991 resultat i avsnitt 2.2.1). Marginalen mellan den högsta och den lägsta prestationen är 9 poäng. De två flickorna, Jaana och Kirsi, hade klarat sig bättre i testet än de två pojkarna, Jarkko och Kimmo, dock så att de två tystlåtna barnens totalresultat (Jarkko 35 och Jaana 37 poäng) är närmare varandra än de två talföra barnens totalresultat (Kimmo 30 och Kirsi 39 poäng). Sålunda placerar sig de två tystlåtna barnens totalresultat sig mellan de två talföra barnens totalresultat. En mer detaljerad analys av resultaten visar att Kimmo har problem med alla andra grammatiska kategorier utom adverb, medan de övriga tre barnen klarar av flera kategorier utan problem.

4.2 Analysmoment

Det primära materialet för min undersökning består av video- och audioinspelningar av tre valda kommunikationssituationer under daghemsåret 1995/96. Kommunikationssituationer kallar jag för Berättelseuppgift, Bokuppgift och Fästisuppgift. De fyra språkbadsbarnen bandades med hjälp av en videokamera och en kassettspelare i dessa tre kommunikationssituationer som alla utspelade sig i daghemmets separata grupp- och TV-rum. Rummet används av språkbadsgruppen i den dagliga verksamheten när den delas in för arbete i smågrupper. Jag gjorde själv alla bandningar och var närvarande som en part i kommunikationen, explicit i två kommunikationssituationer och implicit i en.

De tre kommunikationssituationerna är dialoger som tematiskt är planerade med tanke på att de fyra språkbadsbarnen har upplevt dem på sitt andraspråk i språkbadsdaghemmet. De är sådana teman som daghemsbarn borde kunna och ha intresse av att diskutera med både barn och vuxna. Vidare introduceras temana i sådana kommunikationssituationer som barn som går i daghem är vana vid, dvs. situationer som lärarna har planerat för barnen för att få reda på om barnen har utvecklat en bestämd motorisk, fysisk eller språklig färdighet eller för att träna barnen i någon av dessa färdigheter. (Jfr Sharwood Smith 1994: 62–63.)

4.2.1 Berättelseuppgift

Den 23 november 1995 deltog de fyra språkbadsbarnen i Berättelseuppgiften. Barnen hade i uppgift att parvis leka och berätta för mig två berättelser med hjälp av en scenarobild och pappersfigurer. De två tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, utgör det ena och de två talföra barnen, Kimmo och Kirsi, det andra barnparet (se vidare i avsnitt 5.2.1). Berättelserna *Lilla Kanin* (Artigal 1990 b) och *In och ut* (Artigal 1990 a) ingår i en serie språkbadsdidaktiska berättelser som den katalanske språkbadsdidaktikern Josep Maria Artigal använder när han utbildar språkbadslärare för barnens först tid i språkbad (Artigal 1990 c; 1999: 116–120). *Lilla Kanin* (kallas för *berättelsen Kanin* i min undersökning) är en berättelse om en liten kanin som blir ensam hemma medan Mamma Kanin är ute och

hämtar morötter. Olika djur (en fågel, en hund och en katt) knackar på Lilla Kanins dörr och frågar om Lilla Kanin vill komma ut och leka med bollen med dem medan Mamma Kanin är borta, men Mamma Kanin har förbjudit Lilla Kanin att gå ut. När Lilla Kanin hör oljud ute går han och ser efter varifrån oljudet kommer och möter en orm som hotar honom tills Mamma Kanin hör hans rop och kommer och jagar bort ormen. Mamma Kanin blir arg på Lilla Kanin för att han gått ut och berättelsen slutar med att Mamma Kanin grälar på Lilla Kanin.

In och ut (kallas för *berättelsen Johan* i min undersökning) berättar om en pojke, Johan, som leker en stund med en bil och en boll, men tröttnar på att leka med dem. Han börjar leka med fisken i akvariet, men pappan förbjuder det, eftersom Johan har tagit ut fisken ur akvariet. Därefter leker Johan med fågeln i fågelburen tills pappan kommer och förbjuder också det, eftersom Johan har tagit ut fågeln ur fågelburen. Till sist tar Johan ett kex ur skåpet och betonar att det inte behöver vara utanför magen utan det får vara inne i magen. Både berättelsen Kanin och berättelsen Johan har sålunda en moralisk poäng i sig.

Artigals (1999: 116–120) didaktiska berättelser baserar sig på tanken om ett gemensamt territorium för språkanvändning (eng. *joint output territorium*) som läraren och barnen tillsammans bygger upp (jfr Vygotsky 1978 i avsnitt 2.2.2). Kommunikationen sker genom gester och användning av bestämda berättarfraser och replikfraser. Fraserna kan kallas för helfraser som innehåller sådana grammatiska konstruktioner som andraspråksinlärarna inte nödvändigtvis ännu kan producera spontant i nya sammanhang (jfr avsnitt 3.1.1). Fraserna används för att maximera barnens kommunikationsförmåga, dvs. de kan delta i berättelserna redan med mycket ringa andraspråksfärdigheter. Handlingen förs vidare av en berättare (läraren) som genom yttre signaler visar när han är berättaren och när han är med i berättelsen som skådespelare tillsammans med barnen. De fyra språkbadsbarnen i min undersökning hade dramatiserat berättelserna Kanin och Johan flera gånger i grupp tillsammans med sin språkbadslärare och de övriga språkbadsbarnen. Vid dramatiseringen förutsätts barnen kunna producera bestämda replikfraser i grupp, t.ex. *Vem e de?, Mamma sa, Lilla Kanin gå inte ut, Va ska ja göra?* och *Johan sätt tillbaka fisken*. Berättaren (språkbadsläraren) för berättelserna vidare med längre berättarreplik

som t.ex. *Sedan kom en katt och knackade på Lilla Kanins dörr och Johan tar bollen och leker med den.*

Artigal har utvecklat och producerat undervisningsmaterial som hör ihop med berättelserna. Graden och omfånget av barnens individuella produktion beror på hur grundligt lärarna väljer att ta upp berättelserna och det undervisningsmaterial som Artigal (1990 c) har förberett för berättelserna. Barnen i min undersökning hade t.ex. dramatiserat berättelserna Kanin och Johan även med hjälp av en del av detta tilläggsmaterial. De hade använt en scenariobild och pappersfigurer så att vart och ett av barnen hade ensamt fått föreställa en sagofigur (t.ex. Lilla Kanin eller Katt) och också ensamt (eller med hjälp av språkbadsläraren) fått svara för den ifrågavarande sagofigurens repliker.

Jag använde detta tilläggsmaterial, dvs. en scenariobild och pappersfigurer, även i min undersökning. De fyra språkbadsbarnen fick som instruktion att parvis berätta de båda berättelserna för mig med hjälp av scenariobilderna och pappersfigurerna. Barnen bestämde själva vilken roll vart och ett av dem hade i berättandet och med vilken berättelse de skulle börja. Min uppgift var att vara en aktiv lyssnare och gripa in endast vid behov. Av intresse var att se hur de fyra språkbadsbarnen hade uppfattat berättelserna när de hade dramatiserat dem tillsammans med språkbadsläraren och hur de språkligt skulle återge dem för mig. Jag ville speciellt se i vilken mån dessa kända och språkligt bekanta berättelser skulle inspirera och motivera språkbadsbarnen till andraspråksproduktion, dvs. huruvida de kunde på sitt andraspråk producera benämningarna på sagofigurerna, föremålen och aktiviteterna som var centrala för handlingen i berättelserna. Vidare ville jag kontrollera ifall alla de fyra barnen skulle återge berättelserna språkligt på samma sätt, dvs. använda de andraspråksfraser som de använt vid dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren (oanalyserade helfraser), eventuellt modifiera fraser (använda delvis analyserade helfraser) eller formulera sina yttranden med hjälp av kreativa regler för sitt andraspråk (se avsnitt 3.1). Speciellt intresserad var jag av att se hur barnen språkligt skulle klara av att föra berättelserna vidare, eftersom ansvaret för hela berättelserna nu låg på dem själva. Vidare var jag intresserad av att se huruvida de fyra språkbadsbarnen skulle producera sådana andraspråksord (substantiv, verb och adjektiv) och andraspråksyttranden som inte har förekommit i samband med dramatise-

ringen av berättelserna tillsammans med läraren och huruvida dessa ord och yttranden semantiskt skulle lämpa sig för den kontext där de används.

Jaana och Jarkko valde att först utföra berättelsen Kanin, medan Kimmo och Kirsi först utförde berättelsen Johan. Berättelseuppgiften tog ca 6 minuter för Jaana och Jarkko och ca 4 minuter för Kimmo och Kirsi. De fyra språkbadsbarnens kommunikativa beteende och användning av andraspråket i samband med Berättelseuppgiften diskuteras i kapitel 5 och avsnitten 6.1.1, 6.2.1 och 6.3.1.

4.2.2 Bokuppgift

Den 21 februari och den 13 mars 1996 deltog de fyra språkbadsbarnen i Bokuppgiften. Barnen diskuterade ett åt gången med mig händelserna i Barbara von Johnsons barnbok *Mennään päiväkotiin* (1980) (min egen översättning: *Vi går till dagis*). I boken får man följa med en dag i två daghemsbarns liv (en flicka, Anni, och en pojke, Janne) från det de vaknar tills de går och lägger sig. Boken är till största delen uppbyggd av skilda bild- och textsidor (det finns några textrader på bildsidorna), dvs. man blir inte störd av texten om man enbart skall se på bilderna. Boken har sammanlagt sju bilduppslag (storlek A3) med en stor bild på varje uppslag inklusive några små situationsbilder som handlar om sådant som händer utanför uppslagets stora bild (t.ex. ett stort uppslag om frukosten hemma inklusive små bilder om händelserna i hemmets övriga rum).

Det första och sista uppslaget i boken handlar om morgon- och kvällssysslor hemma hos de två huvudpersonerna, Anni och Janne. Uppslaget om morgonsysslorna består av små bilder om händelser i olika rum: mamman och pappan väcker sina barn och bäddar sängarna i sovrummet, föräldrarna och barnen tvättar sig i badrummet samt barnen och mamman tar avsked av pappan som skall till jobbet. Uppslaget om kvällssysslorna innehåller en stor bild där fyra barn och en vuxen är i badrummet (två barn badar och ett sitter på toalettstolen samt en man byter blöjor på ett barn som ligger på ett skötbord) och små bilder där barnen leker kuddkrig i sovrummet, en man läser en saga för barnen som ligger i sina sängar och två män talar med varandra i sovrummet medan en kvinna väcker ett av

de sovande barnen. Två bilduppslag i boken handlar om primärfunktionen tambur (inklusive undanstädning) och berör bl.a. påklädning och avklädning och föräldrarnas förande och hämtande av barnen. Boken innehåller vidare ett par bilduppslag som handlar om måltidssituationer. Ett uppslag och en bildsida handlar om två olika måltider hemma hos de två huvudpersonerna i boken (frukost och kvällsmat) och i mitten av boken finns en bildsida med två bilder som handlar om primärfunktionen måltid på ett daghem (framdukandet av tallrikar/väntande på maten och sjungandet av en matvisa). Följande bilduppslag i boken handlar om primärfunktionen utevistelse. Barnen på bilden leker diverse utelekar, men jag styr medvetet språkbadsbarnens uppmärksamhet till de aktiviteter som huvudpersonerna i boken är engagerade i, dvs. gungande och tåglek.

De två följande bilduppslagen i boken handlar om olika sekundärfunktioner inne i ett daghem. Det ena bilduppslaget handlar om sekundärfunktionen fri lek inomhus där en del daghemsbarn leker sinsemellan och en del tillsammans med en vuxen i en stor sal där det finns lekstationer. Bilduppslaget presenterar lek i en butik, i en dockvrå och i en bokhörna, lek med handdockor, med lego och med bilar samt ritande, målande och småslöjd. På det andra bilduppslaget finns det stora och små bilder där barnen i olika rum är engagerade i sekundärfunktionerna styrd lek inomhus, samling samt sagostund. Bilderna föreställer musicerande, sagoläsning, drama, modellering, diverse typer av pyssel och spel samt diskussioner kring bär och rotfrukter. Alla sju bilduppslagen ingår i min undersökning.

Jag valde en bilderbok som grund för diskussionen, eftersom denna form av diskussioner ofta förekommer på ett daghem och barnen tycker om dem (jfr Tough 1985: 68). Språkbadsbarnen var inte bekanta med boken från tidigare. Diskussionen i Bokuppgiften gick ut på att jag inledde genom att berätta att boken handlar om två svenskspråkiga barn, Anni och Janne, som går i ett daghem där det talas bara svenska. Boken introducerades som svensk för att det skulle kännas naturligt för de fyra språkbadsbarnen att använda sitt andraspråk (jfr avsnitt 2.2.2 samt Gustavsson 1994 och Weber & Tardif 1991 i avsnitt 2.3.2). Strukturen i kommunikationen var en typisk fråga-svar-struktur, dvs. jag ställde på barnens andraspråk frågor av olika grad av öppenhet till språkbadsbarnet som förväntades besvara dem på sitt andraspråk. Genom valet av frågor med olika grad av öppenhet

gavs barnen möjlighet att ge svar av olika längd (mera om olika typer av frågor i Nettelbladt & Hansson 1990). Frågorna skulle vidare ge barnen en möjlighet att börja med det som de känner till på andraspråket och ge dem en positiv känsla inför en ny situation. Vid varje nytt uppslag ställdes ett par inledande frågor av typen *Var är de/barnen/Janne/Anni?* eller *Vad gör de/barnen/Janne/Anni?*. Efter de inledande frågorna diskuterades enskilda barns/barngruppens verksamhet med samma typer av slutna frågor (vad de olika personerna gör/vad som händer på bilden, vem som är närvarande). Barnen fick vidare öppna frågor om vad de olika personerna kan tänkas säga på bilderna. Ett antal frågor var planerade på förhand i varje bilduppslag för att underlätta analysen av materialet. Alla barnen fick tilläggsfrågor utgående från det de valde att ta fasta på vid varje uppslag.

Språkbadsbarnens roll i denna uppgift var att besvara mina frågor, dvs. de ombads inte explicit ta initiativ eller berätta någonting fritt (se avsnitt 5.2.3). Vid en del bilduppslag hade barnen dock möjlighet att välja vad de återgav först, men sedan styrdes diskussionen till de detaljer som jag hade förberett mina frågor för. Genom de på förhand planerade frågorna ville jag styra kommunikationen så att jag skulle få reda på hurudan språkbadsbarnens aktiva behärskning är av det andraspråkslexikon (främst substantiv, verb och adjektiv) och de andraspråksyttranden (repliker hos personerna på bilderna) som hör samman med den daghemsverklighet de dagligen lever i (jfr avsnitt 2.2). Vidare var jag intresserad av de fyra språkbadsbarnens förmåga att på andraspråket tala om en del hemsysslor (morgon- och kvällssysslor inklusive måltid) som man kan anta att de associerar med sitt förstaspråk, men som lexikaliskt inte torde vara alltför långt från deras andraspråksverklighet i ett språkbadsdaghem. Ett undantag kan vara rutinerna kring sovandet för de barn (eventuellt pojkar) som väljer att inte leka hemlekar på daghemmet. I fråga om andraspråksyttranden (i synnerhet replikerna hos personerna på bilderna) ville jag studera hur de semantiskt lämpar sig i den kontext där barnen använder dem samt i vilken mån de innehåller sådana inlärarspråkliga drag som diskuteras i avsnitt 3.1.

Det tog 19 minuter för Jaana att besvara frågorna i Bokuppgiften, 24 minuter för Jarkko, 17 minuter för Kimmo och för Kirsi hela 33 minuter. De fyra språkbadsbarnens kommunikativa beteende och användning av andraspråket i samband med Bokuppgiften diskuteras i kapitel 5 och avsnitten 6.1.2, 6.2.2 och 6.3.2.

4.2.3 Fästisuppgift

Den 22 och 23 maj 1996 utförde ett språkbadsbarn åt gången en bildkompletteringsuppgift. Uppgiften kallas här för Fästisuppgift, *I köket* (Richard Scarry 1990), tillsammans med ett enspråkigt svenskt daghemsbarn. Detta sätt att mäta språkbadsbarnens andraspråksproduktion inspirerades av de två katalanska språkbadsforskarna Forns och Boada (se avsnitt 2.3.2) som funnit en bildkompletteringsuppgift vara framgångsrik bland 4- och 6-åriga språkbadsbarn. Jag, en tvåspråkig vuxen, var också närvarande i situationen, men min uppgift var i huvudsak att videobanda barnens kommunikation och att vid begäran hjälpa till antingen praktiskt eller språkligt. Jag ansåg att min närvaro under Fästisuppgiften var nödvändig, eftersom språkbadsbarnen för första gången var engagerade i en uppgift tillsammans med ett enspråkigt svenskt barn. Denna nya situation kunde medföra att språkbadsbarnen kände ett tryck att producera på andraspråket om inte jag var närvarande. Detta skulle strida emot en av språkbadets grundprinciper, dvs. andraspråksproduktion i egen takt (jfr avsnitten 1.1 och 2.2) och riskera att ge en känsla av misslyckande hos språkbadsbarnen (jfr Forns' och Boadas undersökning i avsnitt 2.3.2). I Forns' och Boadas test hade den vuxna också uppgiften att förhindra kommunikationsavbrott (se närmare i avsnitt 2.3.2). I min undersökning fick inte barnen information om att den vuxna skulle göra annat än introducera Fästisuppgiften och videofilma den.

Uppgiften att låta språkbadsbarnen först själva komplettera en bild och sedan ge instruktioner så att ett annat barn skulle få en likadan bild valdes i min undersökning därför att barn vid 6 års åldern njuter av att utföra uppgifter, spela, benämna och klassificera objekt (jfr Lummelahti 1993: 199–200). Valet av en intressant uppgift var speciellt viktigt för att få denna för språkbadsbarnen och de enspråkigt svenska barnen nya kommunikations-situation så utmanande och naturlig som möjligt. Fästisuppgiften innehöll 17 fästisar som föreställde matvaror, bestick, kärl och övriga vanliga köksföremål. Enligt daghemsläraren borde största delen av de 17 köksföremålen ha varit bekanta på andraspråket för de fyra språkbadsbarnen i min undersökning, och därför togs de med i uppgiften. Fästisarna föreställde en tallrik, en kniv, en sked, en gaffel, en klocka, en (kaffe)kanna, en syltburk, en mjölkburk, en stekpanna med korv och bacon, en kvast, en morot, en bananklase, ett

äpple, en ost(bit), en smörgås, en blomvas med en ros i och ett glas. Av någon orsak saknades glaset i Jarkkos, hans samtalspartners och Jaanas samtalspartners fästisark.

Fästisuppgiften gick ut på att ett språkbadsbarn först i lugn och ro placerade de 17 fästisarna med vanliga köksföremål på en bild som föreställde ett kök hos en kaninfamilj. Efter detta bjöds ett enspråkigt svenskt barn in i rummet och språkbadsbarnet skulle ge sådana instruktioner åt det svenskspråkiga barnet att det med hjälp av dem skulle kunna klistra sina fästisar på motsvarande ställen på sin egen bild. I denna kommunikations-situation hade språkbadsbarnet en aktiv uppgift, att vara initiativtagare och leda diskussionen på andraspråket. Barnen satt mitt emot varandra, och en fanerskiva var placerad mellan dem för att hindra dem från att se varandras bilder och på så sätt motivera muntlig återgivning av instruktionerna och uppmuntra barnen till betydelseförhandling (för begreppet betydelseförhandling se avsnitt 2.2.2). Jag stod bakom en videokamera vid sidan av barnen så att jag kunde se båda barnens bilder och ha ögonkontakt med dem båda. Jag placerade mig bakom videokameran direkt efter att jag hade introducerat uppgiften för barnen för att signalera att min enda uppgift var att videofilma deras kommunikation. Därför kommer jag i analysen att använda benämningen samtalspartner om det enspråkigt svenska barnet och tala i jag-form om mig själv.

Fästisuppgiften skulle ge uppgifter om hur språkbadsbarnen språkligt betar sig i en kommunikationssituation där deras samtalspartner är ett svenskspråkigt barn som inte ens har receptiva färdigheter i deras förstaspråk, dvs. kontrollera hur de fyra språkbadsbarnen klarar sig språkligt i en enspråkigt svensk verklighet (jfr avsnitt 2.2.3). Utöver de fyra språkbadsbarnens behärskning av det lexikon som är centralt för utförandet av Fästisuppgiften (i huvudsak benämningarna på fästisarna samt platserna där de valde att placera dem) var jag speciellt intresserad av deras förmåga att ge semantiskt och språkligt relevanta instruktioner på andraspråket.

Det tog 14 minuter för Jarkko, 10 minuter för Jaana, 8 minuter för Kirsi och endast 5 minuter för Kimmo att ge alla instruktioner åt sina respektive samtalspartners och för dessa att klistra sina fästisar på sin bild. De fyra språkbadsbarnens kommunikativa

beteende och användning av andraspråket i samband med Fästisuppgiften diskuteras i kapitel 5 och avsnitten 6.1.3, 6.2.3 och 6.3.3.

4.2.4 Sammanfattning

De tre kommunikationssituationerna som de fyra språkbadsbarnen engagerades i påminner om varandra såtillvida att en bild används i dem som utgångspunkt och stöd för kommunikationen. Att en tvåspråkig person var närvarande i alla de tre kommunikationssituationerna gjorde att situationen påminde om den tvåspråkiga verkligheten i daghemmet, där barnen förutsätts använda sitt andraspråk men där användningen av förstaspråket inte är förbjuden (se avsnitten 2.2.2 och 2.2.3). Fästisuppgiften är den kommunikationssituation som mest liknar en enspråkig andraspråksverklighet i och med att samtalspartnern är ett enspråkigt svenskt barn som inte på samma sätt reagerar på språkbadsbarnets eventuella yttranden på förstaspråket som en tvåspråkig person normalt skulle göra.

Trots dessa likheter i de tre kommunikationssituationerna representerar de både kognitivt och språkligt varierande grad av komplexitet (jfr Cummins' teori 1984: 138–142 om skillnaden mellan en individs grundläggande kommunikationsfärdigheter i samtal och kognitiva/teoretiska språkfärdigheter). Berättelseuppgiften och Bokuppgiften kan anses vara de språkligt minst krävande kommunikationssituationerna i min undersökning i och med att de klarare än Fästisuppgiften representerar en tvåspråkig verklighet. Berättelseuppgiften är på alla sätt en bekant kommunikationssituation för de fyra språkbadsbarnen, eftersom de har utfört uppgiften tidigare, men på ett lite annorlunda sätt, dvs. i grupp tillsammans med sin språkbadslärare. Det nya elementet i min undersökning är att språkbadsbarnen även förutsätts att agera berättare, vilket de inte gjort när de dramatiserat berättelserna tillsammans med språkbadsläraren. Bokuppgiften å sin sida handlar om den verklighet de fyra språkbadsbarnen dagligen lever i. De fyra språkbadsbarnen har dock upplevt på andraspråket bara en del av de situationer som bildsekvenserna i Bokuppgiften föreställer. En del av bildsekvenserna förutsätter att de fyra språkbadsbarnen bara klarar av att överföra andraspråket från en situation i sitt eget daghem till en situation i boken, medan en del av dem kräver att de överför andraspråket från en bekant andra-

språksverklighet (daghemmet) till en verklighet som de upplevt på sitt förstaspråk (hemmet). Kognitivt torde Bokuppgiften vara den lättaste kommunikationssituationen i min undersökning, eftersom den har en traditionell fråga-svar-struktur där barnens uppgift är att besvara mina frågor, dvs. Bokuppgiften kräver inga egna initiativ av de fyra språkbadsbarnen.

Fästisuppgiften kan anses vara både kognitivt och språkligt en krävande kommunikationssituation för de fyra språkbadsbarnen. Barnen skall klara av att utföra uppgiften endast genom att använda språkliga medel, dock så att båda samtalspartnerna har en bild att utgå ifrån i sin kommunikation. Språkligt ställs de fyra språkbadsbarnen inför en ny situation: att kommunicera på andraspråket med en enspråkig person som dessutom är ett barn. Lexikaliskt torde Fästisuppgiften vara bekant för de fyra språkbadsbarnen åtminstone då det gäller de 17 fästisarna. Ett kök som miljö kan dock associeras av dem mera till förstaspråket än till andraspråket.

Eventuella skillnader i de fyra språkbadsbarnens kommunikativa beteende och andraspråksanvändning i de olika kommunikationssituationerna diskuteras i kapitlen 5 och 6.

4.3 Transkriberingsprinciper och analysmetod

De fyra utvalda språkbadsbarnen, Jaana, Jarkko, Kimmo och Kirsi, engagerades i tre kommunikationssituationer under sitt andra år i språkbad (1995/96) (för närmare detaljer se avsnitt 4.2). Jag bandade all kommunikation under de tre kommunikationssituationerna med hjälp av en videokamera och en kassettspelare. Själva analysen består bara av den del av varje kommunikationssituation som berör utförandet av den ifrågavarande uppgiften (berättandet i Berättelseuppgiften, diskussionen om boken i Bokuppgiften och instruktioner om fästisarnas placering i Fästisuppgiften). De repliker som finns i början och i slutet av varje kommunikationssituation och som gäller det praktiska i utförandet av uppgiften är sålunda inte med i analysen. Jag avser den ovan beskrivna delen av varje kommunikationssituation när jag i min undersökning talar om de tre kommunikationssituationerna, om det inspelade materialet eller om mitt primära material.

Det tog sammanlagt 140 minuter för de fyra språkbadsbarnen att utföra alla de tre uppgifterna och sålunda är den sammanlagda omfattningen av videoinspelat material 140 minuter och av audioinspelat material likaså 140 minuter. Jag har transkriberat det inspelade materialet i sin helhet enligt sådana transkriberingsprinciper där både de språkliga och de icke-språkliga replikerna kommer fram (se bilaga 2). Transkriptionen av det video- och audiobandade materialet är uppställd dramadialogiskt så att kommunikationen återges replik för replik. En replik i min transkription är en taltur vars omfattning kan variera från inga ord alls (tystnad) till flera yttranden efter varandra. En ny replik i transkriptionen innebär alltid byte av talare. I Bokuppgiften och i Fästisuppgiften består en replik oftast av ett yttrande, medan replikerna i Berättelseuppgiften oftast består av flera yttranden. Sammanlagt består transkriptionen av 2 209 repliker och 11 668 ord (se tabellerna 1 och 2).

Tabell 1. Antalet repliker i fyra språkbadsbarns och deras samtalspartners kommunikation i tre kommunikationssituationer.

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi	Vuxen	Sv.barn	Totalt
Berättelseuppgift							
J+J	64 (14 ¹)	61 (14)			77		202
K+K			64 (21)	73 (21)	33		170
<i>Berättelsen Kanin</i>							
J+J	43 (8)	43 (8)			50		128
K+K			33 (8)	35 (8)	17		77
<i>Berättelsen Johan</i>							
J+J	21 (6)	18 (6)			27		60
K+K			31 (13)	38 (13)	16		72
Bokuppgift							
Jaana	118				119		237
Jarkko		162			163		325
Kimmo			147		148		295
Kirsi				203	204		407
Fästisuppgift							
Jaana	49				69	38	156
Jarkko		66			86	55	207
Kimmo			20		13	22	55
Kirsi				56	42	57	155
Totalt	231	289	231	332	954	172	2 209

1. Siffran inom parentes anger antalet repliker som producerats i kör. Siffran ingår i det totala antalet repliker.

Tabell 2. Antalet ord i fyra språkbadsbarn och deras samtalspartners kommunikation i tre kommunikationssituationer.

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi	Vuxen	Sv.barn	Totalt
Berättelseuppgift							
J+J	160	176			442		778
K+K			314	430	119		895
<i>Berättelsen Kanin</i>							
J+J	98	114			316		528
K+K			194	235	71		500
<i>Berättelsen Johan</i>							
J+J	62	62			126		250
K+K			120	195	48		363
Bokuppgift							
Jaana	246				1 510		1 756
Jarkko		282			1 774		2 056
Kimmo			210		1 325		1 535
Kirsi				605	1 698		2 303
Fästisuppgift							
Jaana	62				520	67	649
Jarkko		59			676	224	959
Kimmo			29		70	59	158
Kirsi				232	196	183	611
Totalt	468	517	553	1 267	8 330	533	11 668

Alla talarens icke-språkliga handlingar återges inom parentes i transkriptionen. I sådana fall där en talares replik består både av språkliga och icke-språkliga handlingar har den språkliga handlingen återgivits före den icke-språkliga handlingen. Samtalspartnernas repliker överlappar varandra i Berättelseuppgiften där två språkbadsbarn producerar en del av replikerna i kör. Jag har markerat detta i transkriptionen genom att ange två talare för samma replik. En sådan replik har räknats som två repliker i angivningen av det totala antalet repliker i materialet, dvs. den har ansetts vara en replik hos båda talarna. I sådana fall där samtalspartnern har avbrutit talaren mitt i hans yttrande och talaren har fortsatt sin replik efter avbrottet har fortsättningen på den avbrutna repliken räknats som en ny replik i angivningen av det totala antalet repliker i materialet. De repliker som talaren själv har avbrutit mitt i ett yttrande och som slutar med en paus har jag markerat med tre punkter (...) efter det sista yttrade ordet. Även de repliker som börjar med en paus har markerats med tre punkter (...).

Transkriptionen av de språkliga handlingarna är gjord med en ortografi som anger tal-språksfenomen som t.ex. utelämnande av vissa vokaler, konsonanter och stavelser samt förlängning av vokaler. Transkriptionen följer vidare modifierad standardortografi med

särskilda talspråksformer (t.ex. *å=och*, *e=är*) och avvikande böjningsformer. Dessa talspråksfenomen och talspråksformer har angivits för att underlätta läsningen av exemplen trots att de inte har betydelse för själva analysen i min undersökning. Om formerna skrivs med standardortografi (t.ex. *och*, *är*) uttalar talaren dem skrivenligt. Läsningen av längre repliker har även underlättats genom användningen av stor begynnelsebokstav, punkt och frågetecken skriftspråksenligt vid yttrandegränserna. En paus under en språklig replik har markerats med tre punkter (...), medan en helt icke-språklig replik har förklarats inom parentes, t.ex. (ser tyst på sin bild).

De exemplen som finns i avsnitt 6.3 avviker till sitt yttre format från exemplen i kapitel 5 och i avsnitten 6.1 och 6.2. I exemplen i avsnitt 6.3 har jag markerat de fyra språkbadsbarnens signaler på de språkliga problemen med understrykning (t.ex. öö). Vidare har jag med siffror markerat de använda kommunikationsstrategierna i varje exempel och under exemplet angivit de använda kommunikationsstrategierna (t.ex. 1. direkt hjälpsökande). Dessa uppgifter saknas i exemplen i kapitel 5 och i avsnitten 6.1 och 6.2.

Jag har betraktat det video- och audiobandade materialet som mitt egentliga undersökningsmaterial och underlag för min analys, medan transkriptionen har varit ett arbetsredskap under arbetsprocessen (jfr Linell 1992: 2–3). Sålunda har jag upprepade gånger gått igenom det videobandade och det audiobandade materialet för att vara säker på att jag har tolkat det korrekt. Min tolkning av kommunikationen i de tre situationerna har underlättats av att jag har varit närvarande i dem alla samt av att jag har regelbundet vistats i de fyra språkbadsbarnens daghem och bekantat mig med deras sätt att använda sitt andraspråk (se avsnitt 4.1).

Analysen av materialet är kvalitativ så att de fyra språkbadsbarnen studeras under hela analysens gång som individer, inte som grupp, och så att varje replik i var och en kommunikationssituation analyseras och bedöms i sin kontext (för begreppet kontext i min undersökning se avsnitt 1.3). Analysen görs med tanke på hur vart och ett av de fyra språkbadsbarnen kommunicerar i de tre kommunikationssituationerna (barnens kommunikativa beteende), hurudant andraspråk de använder i dem (yttrandenas omfång och

utformning samt lexikala bredd) samt hur de signalerar och löser sina eventuella språkliga problem (användning av kommunikationsstrategier).

De fyra språkbadsbarnens *kommunikativa beteende* analyseras gällande deras deltagande i kommunikationen under var och en uppgift, deras samspel med de olika samtalspartnerna och deras val av kommunikationsspråk. För att först få en bild av hur talutrymmet har fördelats mellan samtalspartnerna i de tre kommunikationssituationerna kartlägger jag vilken andel av replikerna och orden som produceras av varje samtalspartner. Tvekljud och återkopplingssignaler har inte räknats som ord i detta sammanhang. För att få närmare detaljer gällande de fyra språkbadsbarnens deltagande i kommunikationen analyserar jag huruvida de i sina repliker i Berättelseuppgiften och i Fästisuppgiften självmant tar initiativ att föra berättelserna vidare och att ge dem ett sammanhängande handlingsförlopp (Berättelseuppgift) respektive att ge instruktioner (Fästisuppgift). I Bokuppgiften som inte kräver initiativtagande riktas analysen på huruvida de fyra språkbadsbarnen producerar sitt svar omedelbart efter min fråga eller om frågan skall upprepas som sådan eller i modifierad form. Analysen görs separat för frågetyper (slutna respektive öppna frågor) och för de olika temana i Bokuppgiften. Samspelet mellan de fyra språkbadsbarnen och deras samtalspartner analyserar jag genom att studera allas språkliga och icke-språkliga handlingar under de tre kommunikationssituationerna. Jag studerar huruvida det i de språkliga och icke-språkliga handlingarna hos de olika samtalspartnerna finns tecken på intresse eller ointresse att tillsammans utföra den ifrågavarande uppgiften och att hjälpas åt samt hur aktiv eller passiv roll var och en tar i kommunikationen. Ytterligare en analys gällande de fyra språkbadsbarnens kommunikativa beteende rör deras val av kommunikationsspråk i sina språkliga repliker. Först studerar jag huruvida deras enskilda repliker är helt på deras förstaspråk eller andraspråk eller om de är tvåspråkiga. Därefter fortsätter jag att analysera de repliker som barnen yttrar helt eller delvis på sitt förstaspråk. Jag studerar på det semantiska planet vad det ifrågavarande barnet säger helt på sitt förstaspråk samt vilka delar av de tvåspråkiga replikerna som är på barnens förstaspråk och i vilken kontext dessa repliker förekommer (vad som utlöser användningen av förstaspråket).

Vidare analyserar jag de *karaktäristiska språkliga dragen i andraspråkskommunikationen* hos de fyra språkbadsbarnen. Dessa drag är de helt eller delvis på andraspråket producerade yttranden, omfattning och utformning, bredden av barnens andraspråkslexikon i samband med de tre kommunikationssituationerna samt barnens sätt att lösa sina eventuella språkliga problem. För att analysera de helt eller delvis på andraspråket producerade yttranden, omfattning studerar jag huruvida och i vilken kontext de fyra språkbadsbarnen uttrycker sig med ettordsyttranden, tvåordsyttranden, treordsyttranden eller med längre yttranden. Jag studerar närmare de helt eller delvis på andraspråket producerade tvåordsyttranden och längre yttranden utformning genom att på basis av deras grammatiska form och kontext bedöma huruvida yttrandet är en oanalyserad helfras, en delvis analyserad helfras som eventuellt bygger på en produktiv frasram eller ett yttrande som har bildats med hjälp av kreativa regler för andraspråket (för begreppen se avsnitt 3.1). Vidare analyserar jag huruvida det finns syntaktiska och morfologiska fel i de fyra barnens andraspråksyttranden och i vilken kontext felen förekommer. Jag studerar även på ett semantiskt plan andraspråksyttranden lämplighet för den kontext där de förekommer.

Analysen av den lexikala bredden innebär en semantisk analys av de ord (främst substantiv, verb och adjektiv) som de fyra språkbadsbarnen producerar på sitt andraspråk i samband med de tre kommunikationssituationerna. Jag studerar först den kontext där det ifrågavarande ordet förekommer och tar med i analysen endast de andraspråksord som man av kontexten kan anta att det ifrågavarande språkbadsbarnet känner till. De ord som produceras i sådana oanalyserade helfraser att det förblir oklart huruvida språkbadsbarnet känner till det ingår sålunda inte i analysen (t.ex. verbet *göra* i replikfrasen *Va ska ja göra?* i berättelsen Johan). Den semantiska analysen av de fyra språkbadsbarnens andraspråksord innebär först och främst en genomgång av huruvida de fyra barnen på sitt andraspråk har producerat de för de olika uppgifterna centrala orden eller funnit andra semantiskt acceptabla andraspråksord för de olika kontexterna i de tre kommunikationssituationerna (se närmare i avsnitt 6.2).

Vidare söker jag explicita och implicita signaler på språkliga problem i de fyra språkbadsbarnens kommunikation och analyserar med hjälp av en taxonomi över kommunikationsstrategier i kontext barnens sätt att lösa de eventuella språkliga problemen (se

närmare avsnitten 3.2 och 6.3). Jag analyserar både vilka kommunikationsstrategier de fyra språkbadsbarnen använder och huruvida den valda kommunikationsstrategin är framgångsrik (leder till önskat resultat) eller icke-framgångsrik (leder till missförstånd eller betydelseförhandling) i den kontext där strategin används. Jag har i likhet med Wagner och Firth (1997) inte på förhand avgjort vilka strategier som är framgångsrika respektive icke-framgångsrika utan låter kontexten och samtalspartnernas agerande avgöra det (jfr avsnitt 3.2).

Valet att utföra fallstudier och göra en kvalitativ analys av materialet erbjuder en möjlighet för mig att fördjupa mig i sådana detaljer i andraspråskommunikationen hos de fyra språkbadsbarnen som konkret kan visa hurudana uttrycksmedel för andraspråket daghemmet har givit dessa barn. Identifieringen av de fyra barnens språkliga starka och svaga sidor i andraspråskommunikationen är ett värdefullt bidrag för språkbadslärarna när de sätter upp språkliga mål för sin verksamhet (jfr Johnson 1992: 76). Även om den kvalitativa analys som jag utför inte neutraliserar individen vilket en kvantitativ analys gör, är det motiverat att göra kvalitativa undersökningar i språkbad, eftersom verksamheten ännu söker sina detaljerade språkliga mål och ett kommunikativt allt effektivare arbetssätt. En kvantitativ undersökning skulle ge åtminstone till synes mer pålitliga, men också ytligare resultat, medan man med hjälp av en kvalitativ undersökning har möjlighet att få en djupare bild av det studerade temat (jfr Alasuutari 1993: 203).

Resultaten av min analys redogör jag för i kapitlen 5 och 6 och diskuterar dem i förhållande till de internationella resultaten gällande andraspråkstillägnande som presenterats i avsnitt 2.3, kapitel 3 och avsnitt 4.1. Genomgången av mina resultat är upplagd så att varje kommunikationssituation diskuteras separat i en kronologisk ordning som baserar sig på tidpunkten då uppgifterna utfördes. Sålunda redogör jag alltid först för resultaten i Berättelseuppgiften, sedan i Bokuppgiften och till sist i Fästisuppgiften. I avsnitten 5.4, 6.1.4, 6.2.4, 6.3.4 och 6.4 sammanställer jag resultaten av respektive analyser så att de eventuella skillnaderna mellan de olika kommunikationssituationerna kommer fram. De fyra språkbadsbarnens resultat diskuterar jag i alfabetisk ordning, dvs. i ordningen Jaana, Jarkko, Kimmo och Kirsi. Samma princip använder jag även i de fall där det är möjligt att diskutera de två tystlåtna och de två talföra barnens resultat tillsammans. I de

fallen redogör jag alltid först för Jaanas och Jarkkos resultat och sedan för Kimmos och Kirsis resultat. De eventuella skillnaderna mellan de fyra barnen diskuteras i de fem sammanfattande avsnitten. I kapitel 7 diskuterar jag de viktigaste resultaten i förhållande till de bakgrundsuppgifter som givits i kapitlen 1–4.

5. SPRÅKBADSARNENS KOMMUNIKATIVA BETEENDE I DE TRE KOMMUNIKATIONSSITUATIONERNA

Som framgår av kapitel 4 valdes de fyra språkbadsbarnen till min undersökning på basis av kön och vissa aspekter i deras sociala stil. Här diskuterar jag hurudant kommunikativt beteende de fyra barnen i min undersökning visade i samband med de tre kommunikationssituationer som de engagerades i. Avsnitt 5.1 berör de fyra barnens aktivitet, avsnitt 5.2 samspelet mellan samtalspartnerna och avsnitt 5.6 valet av kommunikationsspråk.

5.1 Deltagande

Grundreglerna för turtagning lärs in i mycket tidig ålder. Redan ett litet barn vet när och hur det skall ta initiativ och ge respons (se t.ex. Foster 1990: 53–68, 111–129, 175–188; Jørgensen 1995: 49–56, 121–126). Reglerna för turtagning varierar i de olika primärfunktionerna och sekundärfunktionerna i ett daghem. När ett barn börjar i ett daghem måste det sålunda lära sig när och hur man tar initiativ och ger respons i samband med daghemmets olika primär- och sekundärfunktioner. I ett språkbadsdaghem måste barnet utöver detta lära sig hur man tar initiativ och ger respons på ett andraspråk.

I de tre kommunikationssituationerna i min undersökning förväntas språkbadsbarnen ha olika typer av roller. I Berättelseuppgiften och i Fästisuppgiften förutsätts språkbadsbarnen ha en aktiv roll som initiativtagare. Berättelseuppgiften kräver förmåga att på andra-språket föra en berättelse vidare och återge sagofigureernas repliker. Fästisuppgiften kräver initiativtagande i form av instruktionsgivning. I Bokuppgiften tas däremot initiativen av mig och barnens uppgift är främst att besvara frågor. Bilderna i en för barnen obekant bok kan dock locka barnen till initiativtagande genom spontana kommentarer på andra-språket som inte är direkta svar på mina frågor eller direkt uppföljning av det som jag tidigare sagt.

Berättelseuppgiften kan anses vara en språkligt bekant kommunikationssituation för de fyra språkbadsbarnen (se avsnitt 4.2.1). Det nya elementet i denna kommunikationssituation är att berättandet inte styrs av en utomstående berättare som fallet är när barnen dramatiserar berättelser tillsammans med sin språkbadslärare. Nu förutsätts hela ansvaret för berättandet ligga hos barnen själva.

Jaana och Jarkko återger berättelserna i form av en dialog som styrs av mig antingen språkligt genom frågor (t.ex. *Va händer sen?*) eller icke-språkligt (pekar på de olika pappersfigurerna) (se exempel 1).

Exempel 1 (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: [...] Å så va säger katten (håller sitt finger på pappersfiguren Katt)?
 JARKKO: Kom ut å leka me bollen.
 VUXEN: Precis (flyttar sitt finger på pappersfiguren Lilla Kanin).
 JAANA: Nej nej mamma sa gå inte ut.
 VUXEN: Mm-m. Å va hände sen (pekar på pappersfiguren Katt)?
 JARKKO: Hejdå (tar bort pappersfiguren Katt från scenariobilden).

Exempel 1 visar att Jaana och Jarkko inte självmant tar initiativ för att föra berättelsen vidare. De återger inte heller sagofigurernas replikfraser spontant, men producerar dem när jag styr situationen. Jaana och Jarkko koncentrerar sig på återgivningen av sagofigurernas repliker vilka de har blivit vana vid att producera på andraspråket under dramatiseringen av berättelserna tillsammans med läraren. De har svårt att återge berättarrepliker som knyter samman sagofigurernas repliker så att helheten blir en berättelse. Detta gäller i synnerhet början och slutet av berättelserna (se exempel 2).

Exempel 2 (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: Hur ska den vara? (flyttar på en pappersfigur tillsammans med barnen) Nåja. Hur hur går sagan? De va en...
 JAANA & JARKKO (ser tysta på scenariobilden)
 VUXEN: Kommer ni ihåg? De va en gång. Börjar den så?
 JAANA: Jå (nickar).
 VUXEN: Mm-m. Ja vet inte alls hur den går. Kan ni berätta den för mig? Om ni leker sagan för mig så...
 JAANA & JARKKO (ser tysta på scenariobilden)
 VUXEN: Va hade du? Vem va de som bodde här (pekar på scenariobilden)?
 JARKKO: Lilla Kanin.
 [...] VUXEN: Va sku mamman göra?
 JAANA: Se menee hakemaan porkkanoita.

VUXEN: Va va sa du att hon gör?
 JAANA: Se menea hakemaan porkkanoita.
 VUXEN: Och va säger hon till kaninen (pekar på pappersfiguren Mamma Kanin på scenariobilden)?
 JARKKO: Että ne ei saa mennä ulos.

Berättarreplikerna har vid dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbads-läraren producerats av läraren och antagligen förblivit endast i Jaanas och Jarkkos receptiva andraspråk i likhet med lärarens rutinfraser i Webers och Tardifs (1991) undersökning (se avsnitt 2.3).

Kimmo och Kirsi återger berättelserna spontant och ofta i kör (se exempel 3).

Exempel 3 (Berättelseuppgift/Kanin)

KIMMO: E nån hemma?
 KIRSI: Eiku knack knack. Vem
 KIMMO &
 KIRSI: e de? De e jag katten. Va vill du? Kom ut å leka me bollen. Nej nej mamma sa Lilla Kanin gå inte ut (båda leker med pappersfiguren Katt).
 KIRSI: Nåja. Hej hej.

Kirsi, men i synnerhet Kimmo, agerar berättare och strävar efter att ge berättelserna ett sammanhängande handlingsförlopp på andraspråket (se exemplen 4 a–b).

Exempel 4 a (Berättelseuppgift/Kanin)

KIMMO: Lilla Kanin ja ska gå dit å köpa morot.
 VUXEN: Mm-m.
 KIMMO: Du ska inte gå
 KIRSI: Eiku
 KIMMO: Håll

Exempel 4 b (Berättelseuppgift/Johan)

VUXEN: [...] Nåja. Hur går den d sagan? Kommer ni ... ?
 KIRSI: De var en gång en en pojke som heter Johan.

Kimmo och Kirsi är betydligt mer aktiva under de två berättelserna än Jaana och Jarkko om man tar hänsyn till antalet repliker och yttrade ord (se tabellerna 1 och 2 i avsnitt 4.3). I Kirsis och Kimmos dialog svarar de själva för över fyra femtedelar av alla de yttrade orden, medan Jaanas och Jarkkos andel av de yttrade orden är långt under hälften. Kirsi dominerar i de båda berättelserna över Kimmo, medan det finns endast en liten skillnad mellan Jaanas och Jarkkos aktivitet i berättelsen Kanin och ingen skillnad i berättelsen Johan (se också avsnitt 5.2).

I **Bokuppgiften** agerar jag initiativtagare och de fyra språkbadsbarnen har i uppgift att besvara mina frågor. Kirsi är överlägset mest produktiv av alla de fyra språkbadsbarnen. Hon producerar mer än dubbelt så många ord som Jaana, Jarkko och Kimmo (se tabell 2 i avsnitt 4.3). Jarkko är mest produktiv av dessa tre, medan Kimmo producerar det minsta antalet ord. Kimmo ger sina svar snabbt och effektivt. Han besvarar de flesta frågorna utan att jag behöver upprepa frågan. Däremot upprepar jag många frågor flera gånger i synnerhet för Jaana och Jarkko som genom detta får mera tid att besvara frågorna. Även åt Kirsi är jag tvungen att upprepa frågor i början av Bokuppgiften, eftersom hon har svårt att komma igång med uppgiften.

Alla de fyra språkbadsbarnen har svårast att svara på de öppna frågorna, dvs. komma på vad de olika personerna på bilderna kan tänkas säga, ropa eller sjunga. Efter att jag en eller flera gånger upprepar min fråga kommer Kimmo och Kirsi vanligen på någon lämplig fras, medan Jaana och Jarkko hellre säger att de inte vet. Upprepning av frågor används också av språkbadslärare för att locka fram andraspråksproduktion hos språkbadsbarn (se t.ex. Södergård 2001, 2002). Jaana är mycket mer benägen att ge upp än Jarkko. Antalet frågor som Jarkko får visar att han varje gång försöker komma på något svar.

Kirsi ger oftast mer utförliga svar än de övriga barnen och behöver sålunda färre preciseringsfrågor (se exemplen 5 a–b).

Exempel 5 a (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nå va gör de här då (pekar på bilden)?
KIRSI: Leker meed dockorna.

Exempel 5 b (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nåja va va händer här då? Va gör de (pekar på bilden)?
JARKKO: Leker.
VUXEN: Va leker de me?
JARKKO: Dockor.

Kirsi använder andraspråket spontant ett par gånger och producerar även annat än svar på mina frågor (se exemplen 6 a–b).

Exempel 6 a (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va tror du att läraren säger här (pekar på bilden)?
KIRSI: De va en gång trii hundar.

VUXEN: Jaa precis.
KIRSI: Där e trii hundar (pekar på bilden).

Exempel 6 b (Bokuppgift)

VUXEN: [...]Va har han då Janne i handen (pekar på bilden)?
KIRSI: En burk.
VUXEN: Mm-m.
KIRSI: Där e een mask.

Vidare ställer Kirsi själv frågor till mig av typen *E de den här?*, *Var e Anni/Janne?* och *Va e de för sak/sla då?* när hon söker någonting i bilderna eller när hon behöver hjälp med något andraspråksord (se bl.a. exempel 60 b i avsnitt 6.3.2). Även Kimmo säger annat än bara svarar på mina frågor. Han ger en spontan kommentar *De e en pojke* som reaktion på min fråga *Va säger den hä flickan?*. Han svarar på min fråga då jag har formulerat om den (se exempel 82 i avsnitt 6.3.2). Bokuppgiften lockar inte Jaana eller Jarkko till spontan andraspråksanvändning utan de nöjer sig med att ge ett svar på de frågor jag ställer dem. Detta tyder på att Kimmo och Kirsi eventuellt är mera vana vid en aktiv diskussion om böcker än Jaana och Jarkko (jfr avsnitt 4.1 om de fyra barnens bakgrund). Skillnaderna kan jämföras med de skillnader som Nettelbladt och Hanson (1990) fann när de undersökte dialogen mellan föräldrar och barn som tillsammans såg i ett fotoalbum. En del dialoger liknade en intervju om bilderna, medan andra dialoger mera var samtal eller byggande av en kollektiv berättelse om bilderna.

Jaana och Jarkko tyr sig starkt till mig i **Fästisuppgiften**. De visar i ett tidigt skede i Fästisuppgiften att det är svårt för dem att ge instruktioner på andraspråket utan istället behöver de explicita frågor (se avsnitten 5.2.2 och 5.2.3). Därför ber jag deras samtalspartner att ta över initiativtagandet. Jaana visar genom kommentaren *Jå* att hon anser mitt förslag om att det enspråkigt svenska barnet ställer frågor till henne vara bra (se exempel 7).

Exempel 7 (Fästisuppgift)

VUXEN: Mm-m. Nå du kan också SV. BARN förstår fråga var. Ska vi göra så att hon frågar var olika saker e å så kan du berätta?
JAANA: Jå.
VUXEN: Om du kan fråga vilka saker du har där på på så kan du fråga var de e så kan hon berätta.
Mm-m.
SV. BARN: Var e osten?
VUXEN: Mm-m.
JAANA: På kylskåpe.

Jaana besvarar de flesta frågorna som det enspråkigt svenska barnet ställer till henne på andraspråket (se exempel 7), men tyr sig ibland också till sitt förstaspråk (se avsnitten 5.3 och 6.3.3). Däremot har Jarkko problem att på andraspråket besvara sin enspråkigt svenska samtalspartners frågor om var ett föremål skall placeras. Jarkko väntar helst tills samtalspartnern ger en sådan fråga om placeringen av ett bestämt föremål så att han kan svara med *ja* eller *nej* (se exempel 8 a nedan och exempel 15 i avsnitt 5.2.2). Oftast väntar Jarkko dock tills jag upprepar det enspråkigt svenska barnets fråga innan han ger sitt svar (se exempel 8 b).

Exempel 8 a (Fästisuppgift)

SV.BARN: Va ska tallriken va (tar en fästis-tallrik från sitt fästisark)?
 JARKKO: (ser tyst på sin bild)
 SV. BARN: Ska den va på bordet?
 JARKKO: Jåå-å.

Exempel 8 b (Fästisuppgift)

SV.BARN: E gaff kniv å gaffel på borde (ser på VUXEN)?
 JARKKO: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: Har du gaffeln på borde?
 JARKKO: Nää-ä (skakar på huvudet).
 VUXEN: Var har du gaffeln?
 JARKKO: I i hyllan.

Fästisuppgiften antyder att Kimmo och Kirsi kan ta initiativ på andraspråket. De lyssnar på sina respektive samtalspartners och anser att alla repliker är riktade till dem och reagerar sålunda på dem. Kimmo söker sig inte till mig under hela uppgiften, medan Kirsi ibland använder mig som ordbok (se exempel 9).

Exempel 9 (Fästisuppgift)

SV. BARN: Och nä. Så mm sådär.
 KIRSI: Och sen ska ja titta. Å bananer e på ky... (ser på VUXEN)
 VUXEN: Kylskåpet.
 KIRSI: Mm-m. Kylskåpet.

Exemplen 9 ovan och 10 nedan visar vidare att Kirsi tar hänsyn till sin samtalspartner genom att undvika tystnad så att samtalspartnern inte behöver undra vad Kirsi gör när de inte kan se varandra.

Exempel 10 (Fästisuppgift)

KIRSI: öö ja ska titta först.

VUXEN: Jaa de får du göra.

KIRSI: ... Smörgåsen e där på tarl ta ta tallri ta ta tall

Sammanfattningsvis kan man säga att de tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, låter hellre samtalspartnern ta initiativ i alla situationerna, vilket medför att de har svårt att komma igång med alla uppgifter. De talföra barnen, Kimmo och Kirsi, tar initiativ på andra-språket i alla tre kommunikationssituationerna. Speciellt Kimmo kommer lätt igång med varje kommunikationssituation och är hela tiden aktiv och svarsbenägen. Kirsi är också aktiv och svarsbenägen hela tiden, men till skillnad från Kimmo har hon svårt att komma igång med Bokuppgiften. Jaana och Jarkko visar inte samma aktivitet i de olika kommunikationssituationerna som Kimmo och Kirsi. Jaana är någorlunda svarsbenägen i alla situationer, medan Jarkko ofta behöver flera uppmaningar innan han kommer med sitt budskap. I denna bemärkelse visar de fyra språkbadsbarnen i min undersökning samma beteende som de två språkbadsbarnen i Arnaus och Sotés' studie (1996) där det utåtriktade barnet var aktivt och tog initiativ, medan det blyga barnet inte gjorde det (se avsnitt 2.3.2).

5.2 Samspelet mellan samtalspartnerna

De tre kommunikationssituationerna i min undersökning engagerar de fyra språkbadsbarnen i dialoger med olika samtalspartner. Barnen förutsätts kommunicera parvis och individuellt med mig, en tvåspråkig vuxen, samt individuellt med ett enspråkigt svenskt barn. Även om de yttre ramarna för alla kommunikationssituationer skulle vara lika, sätter varje individ sin personliga prägel på hur kommunikationen i den ifrågavarande kommunikationssituationen löper i praktiken (jfr kapitel 4). Samspelet mellan samtalspartnerna har en avgörande inverkan på hur kommunikationen förlöper och hur framgångsrik dialogen är i var och en situation.

5.2.1 Språkbadsbarn – språkbadsbarn

I Berättelseuppgiften har språkbadsbarnen parvis i uppgift att leka och berätta två berättelser för mig (för en diskussion om min roll se avsnitt 5.2.3). Det ena barnparet består av de tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, och det andra av de talföra barnen, Kimmo och Kirsi. Med detta parbildningssätt försökte jag eliminera risken att ett talfört barn dominerar över ett tystlåtet barn. Barnen får inga instruktioner om hur de skall organisera sin kommunikation eller gå tillväga praktiskt i Berättelseuppgiften utan de får sinsemellan komma överens om sättet att presentera berättelserna och om hurudan roll var och en av dem har i berättandet.

Jaana och Jarkko väljer att presentera berättelserna för mig uttryckligen i form av en dialog som dock i huvudsak dirigeras av mig antingen genom frågor eller genom icke-språklig handling (se exempel 11 och exempel 1 i avsnitt 5.1).

Exempel 11 (Berättelseuppgift/Johan)

VUXEN: Nå va säger pappa då?
JARKKO: Johan sätt tillbaka den fisken.
VUXEN: Mm-m.
JAANA: Förlåt pappa.
JARKKO: Jå jå.
JAANA: (fäster pappersfiguren Fisk i akvariet på scenariobilden)
VUXEN: Jaha du sätter bort fisken sådär. Mm-m. Nu blev fisken fast. Jå

I samband med deras berättande står jag för ca två femtedelar av replikerna och över hälften av alla de yttrade orden (se tabellerna 1 och 2 i avsnitt 4.3). Jaana och Jarkko diskuterar inte mycket direkt med varandra utan säger var sin replik, godkänner så gott som hela tiden det som den andra säger och fortsätter med en ny replik (se exempel 11 ovan). Endast en gång ingriper Jaana och Jarkko i varandras kommunikation (se exempel 12).

Exempel 12 (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: Vem kommer sen?
JARKKO: Mamma (tar i pappersfiguren Mamma Kanin)
JAANA: Nej här (pekar på pappersfiguren Orm)
JARKKO: (tar pappersfiguren Orm och leker med den) Shhhh.

Jaanas kommentar i exempel 12 berör främst Jarkkos val av pappersfigur. Jaana och Jarkko får båda ungefär lika stort talutrymme (antalet repliker och ord) i de båda berättelserna (se tabellerna 1 och 2 i avsnitt 4.3). Några få repliker yttrar Jaana och Jarkko tillsammans. Deras dialog präglas också av ett stort antal icke-språkliga repliker där de flyttar på de olika pappersfigurerna.

Kimmo och Kirsi säger däremot ofta replikerna i kör i de båda berättelserna (se exempel 3 i avsnitt 5.1; se tabell 1 i avsnitt 4.3). I antalet individuella repliker och ord dominerar Kirsi över Kimmo speciellt i berättelsen Johan där Kirsi svarar för över hälften av alla de yttrade orden (se tabell 2 i avsnitt 4.3). Även i berättelsen Kanin yttrar hon nästan hälften av alla de yttrade orden.

Kimmo och Kirsi förhandlar ofta om hur en berättar- eller sagofigurreplik skall lyda, eftersom det är viktigt för Kirsi att berättelserna återges så som hon vill (se exempel 13 nedan, exempel 29 i avsnitt 6.1.1 och exempel 58 i avsnitt 6.3.1).

Exempel 13 (Berättelseuppgift/Kanin)

KIMMO: E nån hemma?

KIRSI: Eiku. Knack knack. Vem

KIMMO &

KIRSI: e de? De e jag katten. [...]

För Kirsi tycks det vara viktigare att visa att hon kan memorera alla sagofigurrepliker från dramatiseringen av berättelserna tillsammans med läraren än att tillsammans med Kimmo återge berättelserna för mig. Min roll i deras berättande är att lyssna på berättelsen. Endast cirka en femtedel av alla repliker och ord i Berättelseuppgiften är yttrade av mig (se tabellerna 1 och 2 i avsnitt 4.3).

5.2.2 Språkbadsbarn – enspråkigt svenskt barn

I Fästisuppgiften har språkbadsbarnen ett enspråkigt svenskt barn som samtalspartner. Även jag är med i kommunikationssituationen (se avsnitt 4.2.3). Kriteriet för valet av de fyra enspråkigt svenska barnen var deras språkliga bakgrund och villighet att delta i

Fästisuppgiften tillsammans med ett språkbadsbarn. Detta medförde att de fyra språkbadsbarnen har samtalspartner med olika grad av intresse för uppgiften och förmåga och intresse för betydelseförhandling (jfr Forns' och Boadas studie i avsnitt 2.3.2; jfr Vuorinen 1999). Det finns även en skillnad mellan dem i ambitionen att utföra Fästisuppgiften. Lika stor vikt har dock språkbadsbarnets beteende i situationen, dvs. hur aktivt han eller hon tar instruktörsrollen och klarar av att förmedla sitt budskap på andraspråket (jfr Vuorinen 1999).

Jarkko och Kirsi har en aktiv, ambitiös och intresserad samtalspartner som kräver mycket mer exakta instruktioner än Jaanas och Kimmos samtalspartner. Jaanas samtalspartner är relativt passiv och visar inget intresse för att hjälpa Jaana t.ex. genom frågor eller förslag eller annan typ av betydelseförhandling när hon i början av Fästisuppgiften har problem med att ge instruktioner på sitt andraspråk. Jaana börjar ge instruktionerna på sitt förstaspråk och jag får rollen av tolk. Därför byts Jaanas och det enspråkiga barnets roller på mitt initiativ mitt i Fästisuppgiften så att det enspråkigt svenska barnet börjar ställa frågor om föremålens placering. Detta lyckas relativt bra även om det enspråkigt svenska barnet behöver uppmanas flera gånger att fortsätta fråga samt att vid behov ställa tillägsfrågor och ge förslag (se exempel 14) (jfr kapitel 4).

Exempel 14 (Fästisuppgift)

SV. BARN: Var e kvasten (tar en fästis-kvast från sitt fästisark)?

JAANA: På väggen.

SV. BARN: (ser funderande på sin bild)

VUXEN: Du kan fråga var på väggen.

SV. BARN: Var på väggen?

JAANA: Mm... (ser funderande på sin bild)

VUXEN: Du kan också fråga SV. BARN om du. Du kan förelsa att om den ska vara. Du kan också fråga sådär...att var

SV. BARN: Hur då (ser på VUXEN)?

VUXEN: Du kan fråga att e den fast om du vill veta.

SV. BARN: Var ska den då?

JAANA: (ser funderande på sin bild)

VUXEN: Kan du vet du va den ska? Kan du Jaana berätta va var du har din kvast?

SV. BARN: Ja ha han breve fönstre.

JAANA: Jå.

Som exempel 14 visar förekommer det ingen betydelseförhandling i Jaanas och det enspråkigt svenska barnets kommunikation, eftersom ingen av dem tar den ledande rollen i situationen och för kommunikationen vidare. Jaanas samtalspartner anger efteråt att hon

upplevde att Fästisuppgiften var en aning svår, medan de övriga barnen inte hade någon sådan upplevelse. Jaana själv kommenterar sin egen och samtalspartnerns bilder genom att på förstaspråket konstatera var det finns skillnader mellan dem.

Jarkkos samtalspartner är aktiv, ambitiös och intresserad, men hon visar inte stort intresse för betydelseförhandling (se exempel 15).

Exempel 15 (Fästisuppgift)

SV. BARN: Va var ska klockan va?

JARKKO: I...

VUXEN: Var har du klockan Jarkko?

JARKKO: (ser tyst på sin bild)

VUXEN: Var e den?

SV. BARN: Här sku ja tro att klockan ska va (viskar till VUXEN och klistrar sin fästis-klocka på väggen på sin bild).

VUXEN: Du kan fråga om den e där.

SV. BARN: Ska den va mellan fönster å den dä hyllan?

JARKKO: Jåå-å.

Jarkko visar passivt beteende i början av Fästisuppgiften och därför ber jag i ett tidigt skede det enspråkigt svenska barnet att ta initiativ och ställa frågor. Jarkko förblir relativt passiv, och som exempel 15 visar har han svårt att besvara samtalspartnerns frågor. Därför börjar det enspråkigt svenska barnet självständigt placera sina föremål på de ställen på bilden där hon skulle vilja att de skulle ligga. Jag blir tvungen att påpeka flera gånger att det är Jarkko som avgör var föremålen skall ligga. På min uppmaning hjälper hon dock Jarkko med alternativfrågor eller frågor som han kan besvara med ett *ja* eller ett *nej* (se också exemplen 8 a–b i avsnitt 5.1). När Jarkkos samtalspartner efteråt ser på de färdiga bilderna är hon missnöjd med de föremål som hon inte har lyckats placera på samma ställe som Jarkko.

Kimmo kommunicerar med en blyg flicka som under hela Fästisuppgiften endast säger fjorton gånger *Nu kan du säga* och en gång *En kvast*. Hon placerar alla föremålen på sin bild med hjälp av Kimmos instruktioner trots att de många gånger är vaga (se exempel 16).

Exempel 16 (Fästisuppgift)

KIMMO: Å där finns de ... i. Där finns de morot där nånstans.

SV. BARN: (tar en fästis-morot från sitt fästisark och klistrar den på spisen på sin bild) Nu kan du säga.

Det förekommer ingen betydelseförhandling i deras kommunikation, och det kommer inte heller fram om Kimmo vid behov skulle ha kunnat ge mer exakta instruktioner än vad han nu gav. Kimmo visar missnöje över att hans och samtalspartners bilder inte är lika, men han nämner inte att hans instruktioner skulle ha varit vaga.

Kirsis samtalspartner hjälper självmant Kirsi genom frågor och förslag för föremåls placering (se exempel 17).

Exempel 17 (Fästisuppgift)

- KIRSI: Å sen en blomma som e där på mjöl mjölkens öö fram.
SV. BARN: Fram? (tar en fästis-blomma från sitt fästisark)
KIRSI: E nä s
SV. BARN: Bak?
KIRSI: Nä.
SV. BARN: Fram?
KIRSI: N...
SV. BARN: Den dä rosen e på?
KIRSI: Fram på öö den där (knackar på sin bild och ser funderande ut).
SV. BARN: Kannan då?
KIRSI: Jå.

Som det framgår av exempel 17 strävar Kirsi efter att enligt bästa förmåga ge exakta instruktioner till sin krävande samtalspartner och de är framgångsrika i sin betydelseförhandling. De tycks ha lika ambitiösa mål med Fästisuppgiften. Kirsis samtalspartner analyserar bilderna noggrant efteråt och är mycket mån om att se huruvida alla föremålen är exakt på samma platser i dem. Framgången i Fästisuppgiften har eventuellt en förklaring i att Kirsi kunde identifiera sin samtalspartner och visste t.ex. vad hon heter. De har dock inte umgåtts annat än sporadiskt ute på gården.

Även om de fyra språkbadsbarnen hade samtalspartner som visade olika typer av beteende anser jag att språkbadsbarnets eget beteende var minst lika viktigt för hur kommunikationen i samband med Fästisuppgiften lyckades (jfr Wong Fillmore 1979; Vuorinen 1999). Eftersom samtalspartnern var ett barn, tog det inte automatiskt över när språkbadsbarnet inte klarade av sin uppgift, vilket en vuxen skulle ha gjort. Endast i Kimmos fall kan man anse att samtalspartners passiva beteende hade en avgörande inverkan på angivningen av instruktioner. De övriga kommunikationssituationerna i min undersök-

ning indikerar att han skulle ha haft lingvistiska medel att ge mer exakta instruktioner än vad han gav i Fästisuppgiften (jfr kapitel 6).

5.2.3 Språkbadsbarn – tvåspråkig vuxen

Jag, en tvåspråkig vuxen, var närvarande i samtliga kommunikationssituationer i min undersökning. I Bokuppgiften skulle jag ha en aktiv roll, medan min roll i Berättelseuppgiften var att lyssna på barnens berättelser och i Fästisuppgiften endast att introducera och videofilma uppgiften. Det visade sig dock att de tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, behövde min hjälp i alla uppgifter. I Berättelseuppgiften är ungefär två femtedelar av replikerna mina repliker, och över hälften av alla de yttrade orden yttras av mig (se tabellerna 1 och 2 i avsnitt 4.3). Min roll blir aktiv därför att Jaana och Jarkko inte självmant för berättelserna vidare. De känner sig mera hemma när jag övertar lärarens roll och styr berättelserna med frågor, t.ex. *Va hände sen?*, *Va säger katten?* och *Vem kommer sen?* (jfr avsnitt 5.1). I Kirsis och Kimmos berättelser är jag klart en lyssnare. Jag svarar för bara cirka en femtedel av alla repliker (se tabell 1 i avsnitt 4.3). Mina repliker berör introduktionen för och enskilda kommentarer till berättelserna Johan och Kanin.

I Bokuppgiften ställer jag ett antal på förhand planerade frågor av olika grad av öppenhet till vart och ett av de fyra språkbadsbarnen. Jaana och Jarkko behöver så gott som hela tiden flera frågor innan de kommer på ett svar. Kimmo svarar aktivt på alla mina frågor, medan Kirsi ibland behöver flera frågor för samma detalj. Upprepningen av frågorna gav barnen mera tid att formulera sitt svar och påminde om språkbadslärarens sätt att bete sig i en språkbadsgrupp (jfr Södergård 2001, 2002).

Jaana och Jarkko utför inte Fästisuppgiften självständigt utan jag har den ledande rollen. Jaana använder mig mycket som tolk. Vidare har hon och i synnerhet Jarkko en tendens att förbli tysta när det enspråkigt svenska barnet ställer en fråga. Min roll blir att balansera mellan de två barnen. Därför svarar jag för cirka två femtedelar av alla replikerna, och cirka tre fjärdedelar av de yttrade orden är mina (se tabellerna 1 och 2 i avsnitt 4.3). Den talföre pojken, Kimmo, är självständig men fåordig i Fästisuppgiften. Nästan hälften

av de yttrade orden i Kimmos Fästisuppgift är mina, men jag behövs endast i början av uppgiften för att uppmana Kimmo att vänta med följande instruktion tills samtalspartnern har följt den förra (se tabell 2 i avsnitt 4.3). I slutet av uppgiften påminner jag Kimmo om att han glömt ge instruktionen för placeringen av ett föremål. Den talföra flickan, Kirsi, behöver min hjälp i Fästisuppgiften. Hon använder mig som ordbok i början och i synnerhet i slutet av uppgiften. En fjärdedel av replikerna och en tredjedel av de yttrade orden i Kirsis Fästisuppgift är mina. Utöver svaren på Kirsis frågor ger jag enskilda kommentarer till Kirsis och hennes samtalspartners handlande, såsom *Precis* och *Jå*.

Alla de fyra språkbadsbarnen anger efter varje kommunikationssituation att de upplevde dem som positiva och inte som svåra. Ingen verkade heller vara spänd inför någon av de tre situationerna.

5.3 Val av kommunikationsspråk

De tre kommunikationssituationerna i min undersökning är avsiktligt uppbyggda så att de språkliga kraven för de fyra språkbadsbarnen skall variera (se avsnitt 4.2). Berättelseuppgiften är en kommunikationssituation som de fyra språkbadsbarnen har upplevt tidigare på andraspråket i en annan tappning. De har dramatiserat berättelserna Johan och Kanin i grupp med sin språkbadslärare som berättare, men nu skall de parvis själva ta ansvaret för berättandet. De fyra barnen kan anses känna till de berättar- och replikfraser på andraspråket som skulle vara gångbara i Berättelseuppgiften. De har tidigare producerat de båda berättelsernas replikfraser som kollektiv output (i kör), medan berättarfraserna har introducerats enbart som kollektiv lärarinput. Bokuppgiften är en mångsidig uppgift där det ingår både bekanta och nya andraspråksverkligheter. De uppslag som handlar om primärfunktioner och sekundärfunktioner i ett daghem kan anses vara bekanta för de fyra språkbadsbarnen på andraspråket. Däremot kan uppslagen med morgon- och kvällssysslor innebära en obekant andraspråksverklighet för dem. I sig är Bokuppgiften (att se i en bok tillsammans med en vuxen som ställer frågor) en typ av kommunikationssituation som språkbadsbarnen upplevt åtminstone i språkbadsdaghemmet. Fästisuppgiften ställer höga språkliga krav på de fyra språkbadsbarnen som förutsätts ge instruktioner och ta

initiativ på sitt andraspråk i en ny typ av situation. Lexikaliskt torde Fästisuppgiften dock vara bekant för språkbadsbarnen på andraspråket.

Alla de tre kommunikationssituationerna introducerades för de fyra språkbadsbarnen så att det skulle bli klart för dem att de förväntas kommunicera på sitt andraspråk. Berättelseuppgiften är den enda situationen där det inte uttryckligen sägs att barnen skall använda sitt andraspråk, men man kan förvänta sig att berättelserna associeras med andraspråket, eftersom barnen har bekantat sig med dem enbart på sitt andraspråk. Jag introducerar dock Berättelseuppgiften, liksom de två andra uppgifterna, på barnens andraspråk. I introduktionen till Bokuppgiften nämner jag explicit att boken handlar om två svensk-språkiga barn som går i ett svenskt daghem. I Fästisuppgiften betonas det ännu mer explicit att användningen av andraspråket är viktig, eftersom det enspråkigt svenska barnet inte skulle förstå språkbadsbarnens förstaspråk. Trots att jag inför alla de tre kommunikationssituationerna antyder att barnen skall använda sitt andraspråk, nämns det explicit att inläggen på förstaspråket inte är framgångsrika endast i samband med Fästisuppgiften.

De yttre ramarna för valet av kommunikationsspråk i de tre kommunikationssituationerna är med andra ord de samma för alla de fyra språkbadsbarnen. Det visar sig att valet av kommunikationsspråk varierar både bland de fyra språkbadsbarnen och mellan de olika kommunikationssituationerna.

Jaana och Jarkko beter sig språkligt något olika i de två berättelserna i **Berättelseuppgiften**. I berättelsen Johan kommunicerar Jaana och Jarkko uteslutande på andraspråket och så gott som hela tiden också under berättelsen Kanin. Jaana och Jarkko tycks inte genast uppfatta att berättelserna i Berättelseuppgiften skall återges på andraspråket trots att jag ställer de inledande frågorna på deras andraspråk och upprepar min första fråga och trots att berättelserna är bekanta för dem bara på andraspråket (se exempel 18).

Exempel 18 (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: Va sku mamman göra?

JAANA: Se mene hakemaan porkkanoita.

VUXEN: Va va sa du att hon gör?

JAANA: Se mene hakemaan porkkanoita.

VUXEN: Och va säger hon till kaninen (pekar på pappersfiguren Mamma Kanin på scenariobilden)?
 JARKKO: Että ne ei saa mennä ulos.
 VUXEN: Nå men va säger hon? Att Lilla Kanin
 JAANA &
 JARKKO: gå inte ut.

Efter dessa inledande repliker på förstaspråket i berättelsen Kanin som finns i exempel 18 är dock Jaanas övriga repliker i de båda berättelserna på andraspråket. Även Jarkko håller sig för det mesta till andraspråket i de båda berättelserna. De enda repliker som Jarkko konsekvent säger på förstaspråket är replikerna för att beskriva de olika djurens knackande på Lilla Kanins dörr i berättelsen Kanin. I stället för att säga *Knack knack* som Jarkko och de andra språkbadsbarnen har gjort vid dramatiseringen av berättelsen Kanin tillsammans med läraren väljer Jarkko genomgående att beskriva knackandet på förstaspråket genom att säga *Kop kop* (sv. *knack knack*) (se exempel 26 i avsnitt 6.1.1).

Kimmo säger enstaka förhandlingsrepliker på förstaspråket (se exempel 19).

Exempel 19 (Berättelseuppgift/Johan)

KIMMO: Aha ja ska ta en (tar i pappersfiguren Johan)
 KIMMO &
 KIRSI: kex.
 KIRSI: De va de (ser på när KIMMO tar i pappersfiguren Johan).
 KIMMO: (tar bort extra pappersfigurer från scenariobilden) Täss.
 KIRSI: Eiku täällä (tar pappersfiguren Johan från scenariobilden och ser på den).
 VUXEN: Mm-m.
 KIRSI: Ei se oo vielä ku tää täällä (fäster en annan pappersfigur Johan på scenariobilden).
 Åj ja ja. Åj ja ja (leker med pappersfigurerna Johan och Kex).
 KIMMO: Hän ottaa
 KIMMO &
 KIRSI: knax knax knax. Shh (låtsas äta kex).
 KIRSI: Sen.
 KIMMO: Aha va pappa sa. Håll den
 KIMMO &
 KIRSI: inte utanför sätt den in i munnen.[...]

Antagligen är det samtalspartnern Kirsi som i exempel 19 utlöser Kimmos användning av förstaspråket (jfr avsnitt 3.1.3). Kimmo tänker även fortsätta med en berättarreplik på förstaspråket, men blir avbruten av Kirsi som fortsätter berättelsen på andraspråket.

Kirsi yttrar relativt många repliker på förstaspråket i de båda berättelserna i Berättelseuppgiften, eftersom hon föredrar att använda förstaspråket när hon förhandlar med Kim-

mo om sagofigurernas placeringar och om hur en replik skall lyda eller när hon korrigerar Kimmos replik (se exempel 20) (jfr Halmari & Smith 1994 i avsnitt 3.1.3).

Exempel 20 (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: Hur börjar sagan?
 KIMMO &
 KIRSI: De va en de va en gång en kanin
 KIMMO: som bor i en ... sten.
 VUXEN: Mm-m.
 KIRSI: öö å s
 VUXEN: Mm-m.
 KIRSI: (tar i pappersfiguren Mamma Kanin) Miten se sitt meni (ser på KIMMO)?
 VUXEN: Och vem va de? Ni kan berätta (pekar på scenariobilden).
 KIMMO: Mamma Kanin komma. Mamma Kanin

Den utlösande faktorn för att Kirsi byter kommunikationsspråk i exempel 20 är sålunda samtalspartnern Kimmo som Kirsi associerar med förstaspråket (jfr avsnitt 3.1.3).

Jaana och Jarkko yttrar inte alls motsvarande förhandlingsrepliker som Kimmo och Kirsi utan deras få repliker på förstaspråket är berättarrepliker och berör handlingen i berättelserna (se exempel 18 ovan). En del av Kirsis repliker på förstaspråket är också berättarrepliker (exempel 21).

Exempel 21 (Berättelseuppgift/Johan)

KIRSI: Sen.
 KIMMO &
 KIRSI: Va ska ja göra? Va ska ja göra? Aha ja ska mata (KIRSI gestikulerar, KIMMO leker med pappersfiguren Johan)
 KIMMO: fågeln.
 KIRSI: geln. (tar pappersfiguren Johan ur KIMMOs hand) Sitt se menea ... ja menea tohon ja sitten ... (fäster pappersfiguren Johan på scenariobilden)
 VUXEN: Mm-m.
 KIRSI: öö fågel fågel fågel fågel. Ja fick den (leker med pappersfiguren Johan).

Kirsi yttrar flera berättarrepliker på förstaspråket i berättelsen Johan, men för också handlingen vidare på sitt andraspråk (se exempel 28 i avsnitt 6.1.1). Eventuellt anser hon att endast sagofigurernas repliker är viktiga att återge på andraspråket och eftersom hon är van vid att kommunicera med Kimmo på förstaspråket känns det meningsfullt för henne att använda förstaspråket (jfr Halmari & Smith 1994 och Saunders 1988 i avsnitt 3.1.3 och Nuolijärvi 1996 i avsnitt 2.3.2).

I **Bokuppgiften** finns det en tydlig skillnad i valet av kommunikationsspråk mellan de fyra språkbadsbarnen. Majoriteten av Jaanas repliker är helt på förstaspråket och även de repliker som annars är på andraspråket börjar med den finska konjunktionen *että* (sv. *att*) (se exempel 37 i avsnitt 6.1.2; se också avsnitt 6.3.2). Jag upprepar hennes förstaspråksrepliker på andraspråket för att ge henne modeller för hur hon kunde formulera sitt svar på andraspråket. Detta påverkar dock inte hennes språkval. Hon ökar inte användningen av andraspråket även om jag använder ytterligare ett par strategier som språkbadslärarna vanligen använder för att få språkbadsbarnen att tala sitt andraspråk (se Heikkinen 1992; Södergård 2002: 104, 165–169, 210–212). Jag ger henne t.ex. uttryckligen en del andraspråksverb som är gångbara i flera situationer, t.ex. verbet *spela* i exempel 22.

Exempel 22 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va gör de här (pekar på bilden)?
 JAANA: Soittaa.
 VUXEN: De spelar. Ser du Janne på bilden?
 JAANA: Mm-m (nickar).
 VUXEN: Va gör han?
 JAANA: Soittaa rumpuja.

Exempel 22 visar att Jaana inte trots mitt försök byter kommunikationsspråk. Vidare låtsas jag inte höra hennes svar på förstaspråket, men hon upprepar konsekvent sitt svar på förstaspråket. Jaanas val att säga endast några fraser på andraspråket tyder på att hon uppfattar Bokuppgiften som en tvåspråkig kommunikationssituation där både hennes förstaspråk och andraspråk är lika gångbara kommunikationsspråk (jfr avsnitten 2.2.2 och 2.2.3). I mitt beteende kommer det inte heller explicit fram att saken inte skulle vara så. Jaana anger på förstaspråket även frasen *Ja vet inte* (*En mä tiedä*), vilken är en frekvent fras hos henne i Bokuppgiften (se avsnitt 6.3.2).

Även Jarkko använder förstaspråket i Bokuppgiften, men i mindre utsträckning än Jaana. Cirka en tredjedel av det som han säger är på förstaspråket. Alla Jarkkos repliker är enspråkiga, dvs. han anger dem antingen på förstaspråket eller på andraspråket. Jag använder samma strategier som med Jaana för att få Jarkko att producera mera på andraspråket, men också han håller sig till det språk han valt att använda för att besvara den ifrågasvarande frågan. I exempel 23 finns det enda undantaget.

Exempel 23 (Bokuppgift)

- VUXEN: De kan de sjunga. Nåja va händer här då (pekar på bilden)?
 JARKKO: (ser tyst på bilden)
 VUXEN: Va gör de här (pekar på bilden)?
 JARKKO: Niitten opettaja lukee niille kirjaa.
 VUXEN: Va gör de?
 JARKKO: Den då läsa bok (pekar på bilden).
 VUXEN: Precis. [...]

I detta fall var det klart för mig att han vet hur man säger *läsa en bok* på andraspråket, eftersom han tidigare i Bokuppgiften hade gjort det. En jämförelse mellan Jarkkos yttrande på förstaspråket i exempel 23 (*Niitten opettaja lukee niille kirjaa/ sv. Deras lärare läser en bok för dem*) och hans yttrande på andraspråket i exempel 32 i avsnitt 6.1.2 (*Han läsa bok*) antyder att Jarkko strävade efter att producera ett kognitivt mer komplext yttrande i exempel 23 än han gjorde i exempel 32. Detta kan vara osaken till att han valde att ange sitt yttrande i exempel 23 på förstaspråket. Jarkkos beteende kan anses vara ett exempel på det som Forns och Gómez-Benito (1994) kallar för kognitiv konflikt i andraspråksinläringen där barnets kognitiva förmåga överskrider dess språkliga medel att uttrycka sitt budskap på andraspråket (se avsnitt 2.3.2). För Jarkko tycks det vara mer klart att Bokuppgiften hellre skall återges på andraspråket än på förstaspråket än det är för Jaana.

Kimmo och Kirsi strävar efter att utföra Bokuppgiften på sitt andraspråk. Kimmo producerar några yttranden på förstaspråket, men andraspråket är hans huvudsakliga kommunikationsspråk. Han är mån om att ta vara på de ord på andraspråket som jag ger honom (se exempel 24).

Exempel 24 (Bokuppgift)

- VUXEN: [...] Va gör de här (pekar på bilden)?
 KIMMO: Soittaa.
 VUXEN: De spelar jä. Nå va va gör den hä Janne (pekar på bilden)?
 KIMMO: Spelar trummor.

Kimmo producerar endast substantivet *blöja* två gånger under Bokuppgiften på förstaspråket. Kirsi använder ogärna sitt förstaspråk i Bokuppgiften. Endast en gång ger hon ett svar direkt på förstaspråket (*Esikoulussa tietysti/sv. I förskolan förstås*) och en gång strukturerar hon om sitt budskap som hon ger på andraspråket genom att på förstaspråket säga *eiku* (sv. *nä*). Ett par gånger när hon har svårt att komma på vad en person på bilden

säger, tänker hon högt på förstaspråket. Hon mumlar frasen *Mitä se olikaan?* (sv. *Va va det nu?*) och därför kan den inte tolkas som en direkt fråga. Hon ställer också direkta frågor till mig i Bokuppgiften. Detta gör hon högt och tydligt på sitt andraspråk (se avsnitt 5.1).

I **Fästisuppgiften** skiljer sig Jaana från de övriga språkbadsbarnen i valet av kommunikationsspråk. Jarkko, Kimmo och Kirsi kommunicerar uteslutande på andraspråket vare sig de talar med det enspråkigt svenska barnet eller med mig. Däremot föredrar Jaana förstaspråket (se exempel 25).

Exempel 25 (Fästisuppgift)

VUXEN: Å va har du fö annat där?

JAANA: Sitte maitopurkki on kaapissa (pekar mot skåpet på sin bild).

VUXEN: Å va e de? Kommer du ihåg va va de sku vara på svenska?

JAANA: Nää-ä (ser på VUXEN).

Exempel 25 ger en bild av Jaanas preferens att kommunicera via mig, dvs. hon antar att jag översätter det som hon säger på sitt förstaspråk till hennes andraspråk så att hennes samtalspartner förstår instruktionen. Hon vänder sin blick mot mig varje gång hon använder sitt förstaspråk vilket tyder på att hon inser att hennes förstaspråk inte är ett gångbart kommunikationsspråk med det enspråkigt svenska barnet. Jag uppmanar henne explicit att använda andraspråket genom att fråga ifall hon kommer på vad hennes på förstaspråket givna instruktion är på andraspråket. Hennes nekande svar i exempel 25 visar att hon trots allt strävar efter att ge instruktionerna på andraspråket.

Samtliga fyra språkbadsbarn använder både sitt förstaspråk och sitt andraspråk i de två kommunikationssituationerna där de kommunicerar ensamma eller parvis med mig. Med andra ord tycks de fyra språkbadsbarnen anse att de två kommunikationssituationerna är tvåspråkiga. En orsak till detta kan vara att barnen betraktar mig på samma sätt som sin språkbadslärare, dvs. som en tvåspråkig person som talar deras andraspråk, men förstår deras förstaspråk. Jaana använder två språk även i Fästisuppgiften där hon kommunicerar med ett enspråkigt svenskt barn. Hon visar dock klart att hon är medveten om att valet av förstaspråk som kommunikationsspråk inte är lyckat.

Andraspråket är dock det huvudsakliga kommunikationsspråket för den tystlåtna pojken, Jarkko, samt för de talföra barnen, Kimmo och Kirsi, i alla de tre kommunikationssituationerna. Den tystlåtna flickan, Jaana, kommunicerar helst på sitt förstaspråk i alla andra kommunikationssituationer förutom i Berättelseuppgiften där det är möjligt att kommunicera med bekanta replikfraser på andraspråket i samma kontext där fraserna har förekommit i språkbadsdaghemmet (se vidare i avsnitt 6.1). I Berättelseuppgiften använder de tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, så gott som uteslutande sitt andraspråk, medan de talföra barnen, Kimmo och Kirsi, förhandlar på sitt förstaspråk med varandra bl.a. om sagofigurernas placering. I Fästisuppgiften är det endast den tystlåtna flickan, Jaana, som tyr sig till förstaspråket. De övriga barnen använder endast sitt andraspråk (jfr avsnitten 6.1 och 6.2). Av de tre kommunikationssituationerna är det Bokuppgiften som får alla fyra språkbadsbarnen att i viss mån använda sitt förstaspråk. Jaana använder nästan uteslutande sitt förstaspråk och även Jarkko väljer att använda sitt förstaspråk relativt mycket, medan både Kimmo och Kirsi använder sitt förstaspråk endast några enstaka gånger under hela uppgiften.

5.4 Sammanfattning

De tre kommunikationssituationerna kan sägas ha varit en positiv upplevelse för alla fyra språkbadsbarnen. Deras sätt att delta i kommunikationen stämmer i grova drag överens med deras sociala stil. Jaana och Jarkko som valdes till undersökningen som tystlåtna, mindre svarsbenägna och mindre sällskapliga barn betedde sig också huvudsakligen enligt sin sociala stil i de tre kommunikationssituationerna. I Berättelseuppgiften behövde de min hjälp för att föra berättelserna vidare och för att göra dem sammanhängande, i Bokuppgiften behövde de upprepade frågor och i Fästisuppgiften kände de sig mera hemma när de fick svara på det enspråkigt svenska barnets frågor än när de skulle agera instruktionsgivare. Jaana och Jarkko presenterade de båda berättelserna i Berättelseuppgiften i form av en dialog som dirigerades av mig. Det fanns ingen skillnad mellan Jaanas och Jarkkos beteende såtillvida att de båda koncentrerade sig på att individuellt eller i kör producera sagofigurernas repliker utan att sträva efter att bilda sammanhängande berättelser genom att producera berättarrepliker. Denna uppgift överlät de åt mig. Därför

finns det bara en enda förhandlingsreplik i deras kommunikation. I Bokuppgiften gav Jaana och Jarkko sina svar för det mesta först efter upprepade frågor. På så sätt fick de mera tid att formulera sina svar och Jarkkos svarsbenägenhet ökade också i och med upprepade frågor, medan Jaana hellre gav upp. Sålunda var Jarkko mer produktiv i Bokuppgiften än Jaana. De öppna frågorna var genomgående svårare för dem än de slutna frågorna. Jaana och Jarkko utförde Fästisuppgiften så att det enspråkigt svenska barnet ställde frågor om föremålens placering. Jaana var i denna uppgift mer svarsbenägen och produktiv än Jarkko. Jarkko föredrog alternativfrågor och hade en klar preferens för en vuxens frågor framom ett barns frågor, dvs. han hade lättare att svara på mina än på det enspråkigt svenska barnets frågor trots att hans samtalspartner var mer aktiv och hjälpsam än Jaanas.

Även de talföra, svarsbenägna och sällskapliga barnen, Kimmo och Kirsi, följde sin sociala stil i mina kommunikationssituationer. De förde självant berättelserna vidare i Berättelseuppgiften, hade för det mesta lätt att formulera svar på mina frågor i Bokuppgiften och agerade med framgång instruktionsgivare i Fästisuppgiften. I Berättelseuppgiften visade Kimmo en god förmåga att föra berättelserna vidare trots att Kirsi dominerade över honom i de båda berättelserna. De producerade många repliker i kör och förhandlade flera gånger om hur replikerna skulle lyda. I Bokuppgiften var Kimmo mer svarsbenägen, men mindre produktiv än Kirsi som strävade efter att ge utförliga svar på de flesta frågorna och behövde eventuellt därför upprepade frågor för att få mera tid att formulera sina svar. Kirsis svar var mer utförliga än de andra barnens svar och därför fick hon även ett mindre antal preciseringsfrågor. Liksom för Jaana och Jarkko var de öppna frågorna svårare för Kimmo och Kirsi än de slutna frågorna. Kirsi ställde själv frågor och gav några spontana kommentarer i samband med Bokuppgiften. Även Kimmo gav en spontan kommentar i Bokuppgiften. I Fästisuppgiften gav Kimmo alla instruktioner utan att ty sig till mig, medan Kirsi använde mig som ordbok, men svarade själv för instruktionsgivningen. Kimmo kommunicerade effektivt sitt andraspråksbudskap till sin samtalspartner som inte krävde lika detaljerade instruktioner som Kirsis samtalspartner.

Kirsi visade i alla tre kommunikationssituationerna god förmåga till betydelseförhandling. Även Kimmo producerade några förhandlingsreplik i Berättelseuppgiften. Där-

emot förhandlade inte Jaana och Jarkko om betydelse med sina respektive samtalspartner. I Fästisuppgiften kunde detta delvis anses bero på deras enspråkigt svenska samtalspartner.

Valet av kommunikationsspråk i samband med de tre kommunikationssituationerna tycktes delvis vara personrelaterat hos samtliga fyra språkbadsbarn. Deras vana att för det mesta kommunicera på förstaspråket med varandra samt deras uppfattning om mig som tvåspråkig person gjorde att de upplevde Berättelseuppgiften och Bokuppgiften som jämförbara med de tvåspråkiga kommunikationssituationerna i språkbadsdaghemmet (jfr avsnitt 2.1). De tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, använde så gott som bara sitt andraspråk i Berättelseuppgiften, medan de talföra barnen, Kimmo och Kirsi, förhandlade med varandra på sitt förstaspråk. Den tystlåtna flickan, Jaana, använde förstaspråket även i Fästisuppgiften, medan de övriga tre språkbadsbarnen kommunicerade endast på sitt andraspråk i samband med den i och med att samtalspartnern var ett enspråkigt svenskt barn. Även Jaana visade med sitt icke-språkliga beteende att hon var medveten om att hon borde använda sitt andraspråk i kommunikation med det enspråkigt svenska barnet.

Den tystlåtna flickan, Jaana, kände sig mera hemma med sitt förstaspråk i alla de tre kommunikationssituationerna, och inte heller hon bytte kommunikationsspråk i Bokuppgiften trots mina implicita uppmaningar. Hon använde mera andraspråk än förstaspråk endast i Berättelseuppgiften där det var möjligt att memorera andraspråksfraser från motsvarande kommunikationssituationer i språkbadsdaghemmet. Den tystlåtna pojken, Jarkko, använde sitt förstaspråk endast i Bokuppgiften där en tredjedel av hans repliker är på förstaspråket. För honom tycktes det vara klarare än för Jaana att han bör använda sitt andraspråk, men även han bytte kommunikationsspråk bara en gång när jag implicit försökte få honom att göra det i Bokuppgiften. Den talföre pojken, Kimmo, använde så gott som uteslutande sitt andraspråk i alla de tre kommunikationssituationerna. I Berättelseuppgiften sade han ett par förhandlingsrepliker och i Bokuppgiften några verb och substantiv på sitt förstaspråk. Den talföra flickan, Kirsi, kommunicerade också huvudsakligen på sitt andraspråk. Också hon producerade förhandlingsrepliker på sitt förstaspråk i Berättelseuppgiften samt ställde ett par frågor på sitt förstaspråk i Bokuppgiften.

6. KARAKTERISTISKA DRAG I ANDRASPRÅKS-KOMMUNIKATIONEN HOS FYRA SPRÅKBADSBARN

Kapitel 5 som handlade om de fyra språkbadsbarnens kommunikativa beteende i de tre kommunikationssituationerna visade att det finns en skillnad mellan de fyra språkbadsbarnen bl.a. i hur aktiva de är i de tre kommunikationssituationerna samt i vilken utsträckning de kommunicerar på sitt andraspråk. I kapitel 6 diskuterar jag omfånget och utformningen av de yttranden som de fyra språkbadsbarnen producerar helt eller delvis på andraspråket i de tre kommunikationssituationerna (avsnitt 6.1) samt bredden av det andraspråkslexikon de använder (avsnitt 6.2). Vidare identifierar jag de fyra språkbadsbarnens eventuella språkliga problem och studerar hurudana kommunikationsstrategier som används för att lösa dessa eventuella språkliga problem (avsnitt 6.3).

6.1 Yttrandenas utformning och omfång

Avsnitt 5.3 antydde att andraspråket var det huvudsakliga kommunikationsspråket för den tystlåtna pojken, Jarkko, samt för de talföra barnen, Kimmo och Kirsi, i alla de tre kommunikationssituationerna i min undersökning. Den tystlåtna flickan, Jaana, kommunicerade helst på sitt förstaspråk i alla andra kommunikationssituationer förutom i Berättelseuppgiften, men även hon använde sitt andraspråk i viss utsträckning i alla de tre kommunikationssituationerna.

6.1.1 Berättelseuppgift

I Berättelseuppgiften uttrycker alla de fyra språkbadsbarnen sig i huvudsak med längre andraspråksyttranden (se tabell A i bilaga 3; jfr avsnitt 5.1). Jaanas och Jarkkos andraspråksyttranden utgörs på ett par undantag när av sagofigurernas replikfraser vilka de tidigare har producerat i samma kontext under dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren. De flesta yttrandena är grammatiskt korrekta och är exakt i

den form som de har förekommit i vid dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren (t.ex. *Vem e de?* i exempel 26).

Exempel 26 (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: [...] Nå va hände sen?
 JAANA: (tar tyst i pappersfiguren Katt)
 VUXEN: Sen kommer
 JAANA: Katten (ser på VUXEN).
 VUXEN: Katten. Nå va säger va händer sen? Va säger katten?
 JAANA &
 JARKKO: Kop kop.
 VUXEN: Mm-m. Å så. Va frågar kaninen sen?
 JAANA: Vem e de?
 VUXEN: Nåja. Å så. Va säger katten (pekar på pappersfiguren Katt)?
 JARKKO: De e de e katten.
 VUXEN: Mm-m.
 JAANA: Va vill du?
 VUXEN: Hm-m. Å så. Va säger katten (håller sitt finger på pappersfiguren Katt)?
 JARKKO: Kom ut å leka me bollen.
 VUXEN: Precis (flyttar sitt finger på pappersfiguren Lilla Kanin).
 JAANA: Nej nej mamma sa gå inte ut.
 VUXEN: Mm-m. Å va hände sen (pekar på pappersfiguren Katt)?
 JARKKO: Hejdå (tar bort pappersfiguren Katt från scenariobilden).

Yttrandena förekommer i exakt samma kontext där de har lärts in, och sålunda finns det inget i själva språket som avslöjar huruvida Jaana och Jarkko har analyserat dem utan de kan anses vara oanalyserade helfraser (se tabell B i bilaga 3; jfr avsnitt 3.1.1; se exempel 26). Däremot kan man genom barnens icke-språkliga beteende (leker med korrekta sagofigurer) anta att de känner till benämningarna på sagofigurerna på andraspråket också i sådana fall där benämningen förekommer enbart i en helfras (se vidare i avsnitt 6.2.1).

En del yttranden som Jaana och Jarkko producerar på andraspråket kan anses vara delvis analyserade helfraser. Jaana återger t.ex. en av de mest frekventa replikfraserna i berättelsen Kanin *Nej nej mamma sa Lilla Kanin gå inte ut* utan egennamnet *Lilla Kanin*, dvs. *Nej nej mamma sa gå inte ut* (se exempel 26 ovan). När Jaana producerar repliken ensam lämnar hon bort egennamnet *Lilla Kanin*, medan egennamnet är med i de fall då hon producerar samma sagofigurreplik tillsammans med Jarkko. Motsvarande utelämnning finns hos Jarkko i replikfrasen *De e Katten* som i dramatiseringen av berättelsen tillsammans med språkbadsläraren har innehållit även pronomenet *jag* (se exempel 26 ovan). Denna utelämnning finns inte i de övriga sagofigurreplikerna som Jarkko producerar i motsvarande situation utan han säger *De e jag Hunden/Fågeln*. Dessa exempel är tecken

på att Jaana och Jarkko åtminstone delvis har analyserat en del av helfraserna, eftersom utelämnningarna är gjorda på grammatiskt korrekta ställen i helfraserna (jfr exemplen i avsnitt 3.1.1).

Jarkko använder delar av en del helfraser i Berättelseuppgiften som formelliknande frasramar (jfr avsnitt 3.1.1). Repliken *Kom ut å leka me bollen* är frekvent i dramatiseringen av berättelsen Kanin. Först producerar Jarkko replikfrasen i den ursprungliga formen *Kom ut å leka me bollen*, men senare byter han ut substantivet *bollen* mot substantivet *bil* som han anger i obestämd form utan artikel (*Kom ut å leka me bil*), dvs. han visar att han har börjat analysera en helfras (se exempel 57 b i avsnitt 6.3.1; jfr avsnitt 3.1.1). I berättelsen Johan har Jarkko substantivet *bil* i motsvarande verbfras [*leka me X* (*X* är benämning på en leksak eller ett djur)] korrekt i bestämd form (*Leka me bilen*). I berättelsen Johan kan frasen *Leka me bilen* anses vara en oanalyserad helfras, eftersom den förekommer exakt i samma form och i samma kontext där den har förekommit vid dramatiseringen av berättelsen Johan tillsammans med språkbadsläraren (jfr avsnitt 3.1.1). Det bör påpekas att *Kom ut å leka med bollen* och *Kom ut å leka me bil* innehåller en infinitivkonstruktion som är vanlig i finlandssvenskan för konstruktionen *för att* + infinitiv (Ahlbäck 1971: 51; Bergroth & Pettersson 1960: 32 i U. Laurén 1991: 160–161).

Motsvarande strävan hos Jarkko att analysera helfraser kommer fram också i berättelsen Johan. Jarkkos replikfras *Johan sätt tillbaka den fisken/fågeln* kan vara resultat av att han försöker kombinera replikfraserna *Ja fick den* och *Johan sätt tillbaka fisken/fågeln* som förekommit under dramatiseringen av berättelsen Johan tillsammans med språkbadsläraren (se exempel 11 i avsnitt 5.2.1). En annan förklaring kan vara att läraren vid dramatiseringen har nämnt substantiven *fisk* och *fågel* i replikfrasen *Johan sätt tillbaka fisken/fågeln* både vid namn och med hjälp av konstruktionen *den där* vilket har gjort Jarkko osäker på hur replikfrasen lyder. En tredje möjlighet är att Jarkko säger *den fisken* på grund av interferens från sitt förstaspråk där den talspråkliga formen av samma fras lyder *Johan pane takaisin se kala* som i ordagrann översättning lyder *Johan sätt tillbaka den fisken*.

Det finns ytterligare ett exempel på en grammatiskt inkorrekt replikfras i Jaanas och Jarkkos berättelse Johan som kan tolkas som en delvis analyserad helfras. Jaana och Jarkko säger tillsammans replikfrasen *Aha ja ska mata me fågeln*. Frasen påminner till formen om den frekventa replikfrasen *Ja ska leka me X* (X är benämning på en leksak eller ett djur) i berättelsen Johan. Man kan därför anta att Jaana och Jarkko har dragit en felaktig slutsats om vilka element i denna fras som hör samman med varandra när de har bytt ut verbet *leka* mot verbet *mata* och låtit prepositionen *med* stå kvar i sin fras (jfr Axelsson 1988 och Wong Fillmore 1979 i avsnitt 3.1.1). Verbet *mata* förekommer två gånger hos Jaana och Jarkko i motsvarande kontext i berättelsen Johan. Första gången återger Jaana och Jarkko den tillsammans korrekt utan efterföljande preposition (*Aha ja ska mata fisken*), medan den andra gången återges fel med den efterföljande prepositionen *med*.

Kimmo och Kirsi producerar på andraspråket rikligt med oanalyserade och delvis analyserade helfraser både som sagofigurreplik och berättarreplik (se tabell B i bilaga 3; se exempel 27).

Exempel 27 (Berättelseuppgift/Kanin)

- VUXEN: [...] Kommer ni ihåg? Sa hon sa hon att
 KIMMO: Gå inte ut.
 VUXEN: gå inte ut? Jå. Va...
 KIMMO &
 KIRSI: Lilla kanin gå inte ut.
 VUXEN: Precis.
 KIRSI: Å sen mamma kanin hoppa (leker med pappersfiguren Mamma Kanin).
 VUXEN: Mm-m. Hoppa iväg.
 KIMMO: Å sen kommer en saga. Sen kommer en fåg katt (ger pappersfiguren Katt åt KIRSI).
 KIRSI: Gatt katt katt katt katt. Knack knack. Eeee (leker med pappersfiguren Katt)
 KIMMO: E nån hemma?
 KIRSI: Eiku knack knack. Vem
 KIMMO &
 KIRSI: e de? De e jag katten. Va vill du? Kom ut å leka me bollen. Nej nej mamma sa Lilla Kanin gå inte ut (båda leker med pappersfiguren Katt).
 KIRSI: Nåja hej hej.
 KIMMO: Så kom så kommer fågeln.

Kimmo och Kirsi utelämnar aldrig eller aldrig lägger till något element i de replikfraser med vilka de återger vad sagofigurerna säger utan fraserna är på ett par undantag när likadana som de har varit vid dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbäsläraren. I berättelsen Kanin producerar Kirsi så gott som uteslutande sådana andra-

språksyttanden som förekommit som sagofigurrepliker och berättarrepliker vid dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren. Det enda undantaget är replikfrasen *E Mulle hemma?*. Frasramen *E X* (egennamn eller pronomen) *hemma?* används först två gånger av Kimmo (se exempel 27 ovan och exempel 28 nedan) och där efter producerar också Kirsi sitt yttrande *E Mulle hemma?* i motsvarande kontext.

Kimmos och Kirsis sagofigurrepliker är också på ett undantag när grammatiskt korrekta. Det enda undantaget är replikfrasen *Ja ska äta dig upp* i berättelsen Kanin som Kirsi två gånger återger med samma ordföljdsfel. Det finns ingenting annat än detta enda ordföljdsfel i själva språket som visar att Kimmo och Kirsi har analyserat sagofigurreplikerna, eftersom replikerna alltid produceras som grammatiskt korrekta och utförliga yttranden som kan hänföras till dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren (se exemplen 27 och 28). Sålunda kan de tolkas vara oanalyserade helfraser. Däremot kan man genom Kimmos och Kirsis icke-språkliga beteende (leker med korrekta sagofigurer) anta att de känner till de substantiv på andraspråket som betecknar de olika sagofigurerna (t.ex. substantivet *katt* i exempel 27) även om substantiven produceras i helfraser som är i samma form som de har varit vid dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren (se vidare i avsnitt 6.2.1).

Även lärarens berättarrepliker har automatiserats i Kimmos och Kirsis produktiva andraspråk (jfr Gustavsson 1994 och Weber & Tardif 1991 i avsnitt 2.3.2). De förekommer inte alla i form av grammatiskt felfria yttranden som kan tolkas vara oanalyserade helfraser. Kimmos och Kirsis berättarrepliker kan istället sägas vara delvis analyserade helfraser av vilka en del innehåller grammatiska fel och en del är utan. I exempel 27 finns det två repliker som illustrerar att Kimmo har funnit en produktiv frasram *Så/sen kommer X* (*X* är oftast en sagofigur) för introduktionen av de olika sagofigurerna. Denna frasram är frekvent hos Kimmo i berättelsen Kanin. Kimmo formulerar flera grammatiskt korrekta andraspråksyttranden med hjälp av denna frasram. Även Kirsi använder sig av motsvarande frasram (se exempel 28).

Exempel 28 (Berättelseuppgift/Kanin)

KIMMO &

KIRSI: Knack knack (KIRSI leker med pappersfiguren Fågel).

- KIMMO: E Mulle hemma?
 KIRSI: (skrattar) Eiku. Knack knack. Vem e de? De e jag fågeln.
 KIMMO &
 KIRSI: Va vill du? Kom ut å leka me bollen. Nej nej mamma sa Lilla Kanin gå inte ut. Jaha nå
 hej hej.
 KIRSI: Sen komde hunden (leker med pappersfiguren Hund).
 VUXEN: Stor hund.
 KIMMO: Vuf vuf.
 KIRSI: Vuf vuf. Knack knack. E Mulle hemma? (skrattar förvånad) Ups. Knack knack.
 VUXEN: Mulle (skrattar).
 KIMMO: Vem
 KIMMO &
 KIRSI: Vem e de? [...]

Exempel 28 visar att Kirsi har analyserat sin frasram något längre än Kimmo (jfr Axelson 1988 och Wong Fillmore 1979 i avsnitt 3.1.1). Kimmo anger varje gång verbet *komma* i presens, men Kirsi strävar efter att producera sitt yttrande i imperfekt. Hon tycks ha kommit underfund med den grammatiska regeln för hur svenskans imperfekt bildas. Hon övergeneraliserar denna regel till att gälla alla verb och därför klarar hon inte av att böja det oregelbundna verbet *komma* korrekt utan tillämpar regeln för regelbunden imperfektböjning på det och säger *Sen komde hunden* (jfr avsnitt 3.1.2). Senare i berättelsen Kanin lyder det motsvarande yttrandet *Sen kommade mamma*. Samma frasram med samma grammatiska fel finns hos Kirsi även i berättelsen Johan (*Sen komde pappan*). Kirsi använder också den korrekta imperfektformen av verbet *komma* i en berättarreplik i berättelsen Kanin. Frasen *Den kom närmare och närmare* är en direkt memorering av en berättarfras som språkbadsläraren har använt under dramatiseringen och man kan säga att Kirsi använder den som oanalyserad helfras (jfr avsnitt 3.1.1).

Kimmo har inte heller alltid dragit rätt slutsats av hur berättarfraserna som språkbadsläraren har använt vid dramatiseringen av berättelserna skall analyseras grammatiskt korrekt. Kimmos berättarfras *Lilla Kanin ja ska gå dit å köpa morot* tyder på att han har delvis analyserat språkbadslärarens berättarfras *Lilla Kanin jag ska gå bort och söka morötter* (se exempel 4 a i avsnitt 5.1). (Jag kallar frasen för berättarfras trots att den egentligen är Mamma Kanins replikfras, eftersom frasen vid dramatiseringen av berättelsen Kanin tillsammans med språkbadsläraren har förekommit i den del av berättelsen där språkbadsläraren inleder berättelsen.) I sin berättarfras har Kimmo substantivet *morot* i singularis utan obestämd artikel i stället för att ha en obestämd pluralisform av substantivet. Också adverbet *bort* har bytts ut mot adverbet *dit*. Vidare använder han ett annat

verb än vad språkbadsläraren har använt. Kimmo talar om att mamman går och köper morötter, medan läraren har talat om att mamman söker morötter. Samma uppfattning delar också Jaana som på sitt förstaspråk säger att Mamma Kanin går och köper morötter. Verbet *köpa* kan trots allt anses semantiskt lämpa sig för den kontext där Kimmo (och Jaana) använder det. Användningen av adverbet *dit* tyder på att Kimmo inte har uppfattat vart språkbadsläraren har sagt att mamman går efter morötter och dramatiseringen av berättelsen har inte heller givit honom information om detta. Mamman har bara försvunnit och sagt *Hejdå*.

I berättelsen Johan är alla Kimmos andraspråksyttranden sådana som förekommit som sagofigurrepliker och berättarrepliker vid dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren. Också Kirsi producerar mest sådana andraspråksyttranden. Hon producerar dock ett par andraspråksyttranden som inte förekommit vid dramatiseringen (se exempel 29).

Exempel 29 (Berättelseuppgift/Johan)

KIMMO: Aha ja ska ta en (leker med pappersfiguren Johan)
 KIMMO &
 KIRSI: kex.
 KIRSI: De va de (ser på KIMMO när han leker med pappersfiguren Johan).
 KIMMO: (tar bort extra pappersfigurer från scenariobilden) Täss.
 KIRSI: Eiku täällä (tar pappersfiguren Johan från scenariobilden och ser på den).

Yttrandet *De va de* i exempel 29 har alla kännetecken för en rutinfras som Kirsi lärt sig i daghemmet trots att den inte kan hänföras till dramatiseringen av berättelsen tillsammans med språkbadsläraren (jfr avsnitt 3.1.1). Yttrandets lämplighet i denna kontext diskuteras nedan. De övriga yttranden som inte kan hänföras till berättelserna utgörs av Kirsis svar på mina frågor (se exemplen 30 a–b).

Exempel 30 a (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: Åhhåh. Vem säger de?
 KIRSI: Den hä ormen (visar pappersfiguren Orm till VUXEN).

Exempel 30 b (Berättelseuppgift/Johan)

VUXEN: Mm-m. Å vem e Johan då?
 KIRSI: De e de här (pekar på pappersfiguren Johan).

Kirsis andraspråksyttranden i exemplen 30 a och 30 b är grammatiskt korrekta och kan anses bygga på en frasram *de(n) hä(r) X* (*X* är ett substantiv, ett verb, en nominalfras eller en verbfras) eller *X (X är en verbfras) de(n) hä(r)*. Samma frasram är frekvent hos Kirsi även i Bokuppgiften och Fästisuppgiften (se avsnitten 6.1.2 och 6.1.3; jfr avsnitt 3.1.1).

De fyra språkbadsbarnen återger sagofigurreplikerna i Berättelseuppgiften genom sådana andraspråksyttranden som kan anses vara oanalyzerade eller delvis analyserade helfraser (se tabell B i bilaga 3). Kimmo och Kirsi som också återger berättarreplik återger dem oftast genom delvis analyserade helfraser. Jaana, Jarkko och Kimmo producerar på andraspråket också några repliker som består av ett enskilt ord (se tabell A i bilaga 3). Dessa repliker produceras som svar på de frågor jag ställer barnen i Berättelseuppgiften. Deras ettordsreplik är enstaka substantiv (främst djurnamn), hos Jaana och Jarkko interjektionerna *jå* och *nä* och hos Kimmo pronomenet *nånting*. Kirsi producerar få ettordsreplik och hennes repliker består oftast av längre andraspråksyttranden oberoende av om hon återger sagofigurreplik eller berättarreplik, talar med Kimmo om hur en sagofigurreplik eller berättarreplik skall lyda eller svarar på mina frågor (se exemplen 30 a–b). Kimmo ger ett svar på min fråga med ett treordsyttrande på andraspråket i berättelsen Kanin (se exempel 31).

Exempel 31 (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: Va gör hon?

KIMMO: Trampar han sådär (skrattar och pekar på KIRSI som leker med pappersfigurerna Orm och Mamma Kanin).

I exempel 31 har Kimmo för avsikt att berätta på andraspråket det som Kirsi visar med pappersfigurerna, dvs. att Mamma Kanin trampar på ormen. Det andraspråksyttrande som Kimmo producerar kan sägas vara formulerat självständigt med hjälp av kreativa andraspråksregler (jfr avsnitt 3.1.2). Yttrandet kan inte anses vara en oanalyzerad helfras, eftersom det inte är grammatiskt korrekt, dvs. det saknar prepositionen *på* och det personliga pronomenet *han* borde vara i objektsform (*honom*). Yttrandet innehåller inte heller en sådan frasram att det kunde tolkas som en delvis analyserad helfras, eftersom språkbadslärarens berättarreplik vid dramatiseringen har lytt *Mamma Kanin trampar på Ormen*. Kimmos yttrande i exempel 31 är det enda andraspråksyttrandet i Berättelse-

uppgiften som inte kan hänföras till någon helfras som har använts vid dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren eller till språkbadsdaghemmet.

De flesta av sagofigurernas replikfraser som de fyra språkbadsbarnen producerar i Berättelseuppgiften förekommer exakt i den form och den kontext där de har förekommit i samband med dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren. Kimmo producerar även andra andraspråksyttranden som han anser lämpa sig som sagofigurernas replikfraser. Replikfraserna *E nån hemma?* och *E Mulle hemma?* i berättelsen Kanin har inte använts vid dramatiseringen av sagan tillsammans med språkbadsläraren (se exemplen 27 och 28 ovan). Kimmo använder dem semantiskt korrekt som replikfraser i en situation där ett djur knackar på dörren. Kirsi godkänner dock inte Kimmos replikförslag, eftersom de inte enligt henne hör till berättelsen Kanin. Kimmo roar och samtidigt förvirrar Kirsi så mycket med dessa replikfraser att Kirsi själv av misstag också använder en av dem (se exempel 28 ovan). Genom detta beteende signalerar Kirsi att hon också kunde tänka sig att använda Kimmos replikfraser i den kontext där Kimmo använder dem, men att replikfraserna ändå inte enligt henne skall användas i berättelsen Kanin.

Kimmo och Kirsi producerar också en del berättarreplikar i Berättelseuppgiften. De flesta av berättarreplikerna kan anses lämpa sig väl i den kontext där de används, eftersom de produceras i samma kontext där de har förekommit i samband med dramatiseringen av sagorna tillsammans med språkbadsläraren. I berättelsen Kanin till exempel formulerar Kirsi och i synnerhet Kimmo grammatiskt korrekta andraspråksyttranden med hjälp av frasramen *Så/sen kommer X* (X är oftast en sagofigur). Denna frasram lämpar sig utmärkt i den kontext där sagofigurerna kommer och knackar på Lilla Kanins dörr (se exempel 28 ovan). Jaana och Jarkko introducerar inte på samma sätt de olika sagofigurerna utan tar tysta i en pappersfigur och väntar att jag skall styra berättelsen (se exempel 26 ovan; jfr avsnitt 5.2.3).

I berättelsen Johan producerar Kirsi ett andraspråksyttrande (*De va de*) som inte semantiskt lämpar sig för den kontext där hon använder det (se exempel 29 ovan). Om hon skulle ha kombinerat yttrandet med en pekgest kunde det ha tolkats som ett råd till Kimmo inför valet av en bestämd pappersfigur. Nu kan det tolkas mera som ett tecken på att

Kimmo tagit över utförandet av uppgiften och Kirsi känner sig som en åskådare och vill säga att sagan är slut.

6.1.2 Bokuppgift

Bokuppgiften erbjuder inte motsvarande möjligheter till memorering av helfraser som använts tidigare i exakt samma kontext som Berättelseuppgiften gör. Boken som utgör Bokuppgiften handlar dock delvis om primär- och sekundärfunktioner i ett daghem vilka de fyra språkbadsbarnen har upplevt på sitt andraspråk och kan därför locka barnen till användning av helfraser i en större utsträckning än en situation som inte kan associeras med användningen av andraspråket (i Bokuppgiften morgon- och kvällssysslorna och måltiden hemma).

I Bokuppgiften ställs de fyra språkbadsbarnen frågor av olika grad av öppenhet. Omfånget av de fyra språkbadsbarnens repliker på andraspråket kunde sålunda på basis av tidigare forskning om frågetyp antas variera delvis beroende på frågans öppenhet (t.ex. i Nettelbladt & Hansson 1990; Södergård 2002: 134–140; Tough 1976: 104–105). I Bokuppgiften lockar de slutna frågorna som gäller vem som finns på bilderna, var personerna på bilderna befinner sig och vad de gör oftast barnen till ettordssvar eller svar i form av korta fraser, t.ex. prepositionsfraser (se tabell A i bilaga 3; jfr exemplen i Södergård 2002: 134–140). Ettordssvaren utgörs hos alla de fyra barnen av enstaka substantiv (personnamn eller föremålsbenämningar) och verb (aktivitetsbenämningar). Vidare är ettordssvaren interjektioner såsom *ja* och *nej/nä*, adverb (t.ex. *där*) samt frågeord (t.ex. *Va?*).

Jaanas svar på andraspråket är uteslutande ettordssvar (enstaka substantiv och verb) och även Kimmo svarar oftast med ettordsyttanden som består av enstaka substantiv och verb (se tabell B i bilaga 3). Jarkko svarar ungefär lika ofta med yttanden som består av två eller tre ord och Kirsi med ett- och treordsyttanden och längre yttanden. Jarkkos tvåordssvar utgörs vanligen av ett pronomen *de* eller *han* och ett aktivitetsverb (t.ex. *De äter*, *Han målar*), en konstruktion som han använder när han berättar om aktiviteter på

andraspråket (jfr Axelsson 1988 och Wong Fillmore 1979 i avsnitt 3.1.1). Några enstaka gånger tillägger Jarkko också ett objekt i sitt andraspråksyttrande (se exempel 32).

Exempel 32 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va gör han (pekar på bilden)?

JARKKO: Han läsa bok.

Alla tvåordssvar som Jarkko ger som svar på vem-, var- och vadfrågor är grammatiskt korrekta (korrekt verbböjning och rätt pronomen). Exempel 32 visar att hans treordssvar är bildade av två tvåordsyttranden *Han läser* och *Läser bok* (jfr kapitel 3). Vidare innehåller hans treordssvar grammatiska fel som beror på morfologisk och syntaktisk förenkling (jfr avsnitt 3.1.2). Verbet *läsa* förekommer hos Jarkko i två olika kontexter och båda gångerna anger han verbet i infinitivform (se exempel 32 ovan och exempel 23 i avsnitt 5.3). Det är möjligt att språkbadslärarens rikliga användning av talspråkliga infinitivkonstruktioner (t.ex. *kom ut å leka* i berättelsen Kanin) har inverkat på Jarkkos sätt att konstruera längre yttranden på andraspråket (jfr Södergård 2002 i avsnitt 2.3.2). Också yttrandet *De går å sova* har bildats på motsvarande sätt. Vidare saknar Jarkkos treordssvar i exempel 32 en artikel, vilket kan anses bero på syntaktisk förenkling (jfr avsnitt 3.1.2). Jarkko producerar frekvent ett yttrande (*Ja vet int*) som kan anses vara en oanalyserad rutinfras (jfr avsnitt 3.1.1). Denna rutinfras är den mest frekventa replikfrasen hos Jarkko i Bokuppgiften och har sålunda lett till att andelen treordssvar är hög hos Jarkko.

Kimmo bildar sina tvåordssvar med hjälp av ett verb och ett substantiv (t.ex. *Leker butik* och *Pappa kommer*). I de flesta fallen är Kimmos tvåordssvar grammatiskt korrekta, men några av dem innehåller syntaktiska förenklingar, dvs. saknar en preposition, t.ex. *Tittar boken* för *Tittar i boken* (jfr avsnitt 3.1.2). Kimmo ger en kort verbfras som svar på frågan om var barnen är på den bild som föreställer en tambur i ett daghem (se exempel 33).

Exempel 33 (Bokuppgift)

VUXEN: Var e de nu i stora bilden (pekar på bilden)?

KIMMO: ...klä på sig

Kimmo associerar frasen *klä på sig* korrekt till en tambursituation, men han använder den i exempel 33 som platsbenämning (jfr Vesterbacka 1991: 120–134). Det är möjligt att

språkbadslärarens frekventa användning av talspråkliga infinitivfraser av typen *kom ut å leka* har inverkat också på Kimmos sätt att konstruera sina verbfraser och att han i exempel 33 tänker på en hel mening på andraspråket (*De e å klä på sig*), men producerar bara slutet av meningen som svar på min fråga. Också exempel 34 tyder på detta. Frasen *klä på sig* i exempel 33 kan sålunda anses vara en del av en oanalyserad helfras. Det är fråga om en del av en oanalyserad helfras också i det fallet att Kimmo har hört frågan fel. Ifall han har hört att jag frågar *Vad gör de nu i stora bilden?* så kan man tolka Kimmos svar *klä på sig* som en helfras.

Exempel 34 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nå va händer här i lilla bilden (pekar på bilden)?

KIMMO: Går de sov sova?

Kimmo tycks ha delvis analyserat uttrycket *gå å sova* i exempel 34 på motsvarande sätt som Jarkko. Kimmo är antagligen osäker på aktiviteten på bilden och undrar ifall barnen på bilden skall gå och sova och visar med ordföljden att det är fråga om en frågesats.

Kirsi producerar längre andraspråksyttranden än de övriga tre språkbadsbarnen som svar på de slutna frågorna som berör vem som finns på bilderna, var personerna på bilderna befinner sig och vad de gör. Kirsi producerar gärna längre yttranden som hon binder samman med konjunktionen *och*, t.ex. *Den här e kaninen å den här e björn å den här e uggla och Leker lilla flickan å gungar me den*. I en av sina repliker producerar Kirsi en underordnad bisats, *Den här pojken tror att den e nån fisk*. Kirsis andraspråksyttranden tycks inte basera sig på några helfrasramar och hon varierar sitt uttryckssätt. Detta gäller även de tvåordsyttranden och treordsyttranden som hon producerar på andraspråket (t.ex. *De leker butik* och *Leker me dockorna*). En del av Kirsis tvåordsyttranden, treordsyttranden och längre andraspråksyttranden innehåller prepositionsfel och genusfel (t.ex. *Pappan har just kommit där på jobben* för *Pappan har just kommit från jobbet* och *Gör en tårn* för *Gör ett torn*) som visar tydligt att Kirsi bildar sina andraspråksyttranden med hjälp av kreativa språkregler (jfr avsnitt 3.1.2).

Kirsi producerar även sådana andraspråksyttranden som kan anses var oanalyserade rutinfraser (se exempel 35).

Exempel 35 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Var e Anni?

KIRSI: E de den här (pekar på bilden)?

Yttrandet i exempel 35 är frekvent hos Kirsi och lämpar sig bra i alla kontexter där Kirsi använder det. Övriga frekventa yttranden i hennes tal är *Va e de för sla då?*/*Va e de för sak då?* som också kan anses vara oanalyserade rutinfraser som är frekventa hos språkbadsläraren (jfr avsnitten 3.1.1 och 5.1). Hon använder dessa yttranden som kommunikationsstrategi när hon inte kommer på namnet på något föremål eller benämningen på någon verksamhet (se exemplen 60 b och 70 i avsnitt 6.3.2). Även fraserna *klä på sig* och *klä av er* kan anses vara språkbadslärarens rutinfraser (se exempel 36).

Exempel 36 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nå va gör de här här (pekar på bilden)?

KIRSI: Klä på sig

VUXEN: Mm-m.

KIRSI: eller...klä av er.

VUXEN: Jå precis. Å va gör den hä (pekar på bilden)?

KIRSI: Ta skor bort.

Exempel 36 visar att Kirsi inte är nöjd med sitt svar, *Klä på sig*, för bilden där barnen klär av sig. Hon ändrar sitt svar till *Klä av er* som i och med bytet av preposition semantiskt lämpar sig bättre i kontexten, men som har fel pronomen (*er* istället för *sig*), vilket visar att det är fråga om en oanalyserad helfras som språkbadsläraren har producerat i motsvarande tamburkontext. Dessutom kan man anta att frasen *klä av er* står i imperativ, medan frasen *klä på sig* även kan tänkas vara en talspråklig variant av frasen *klär på sig*. Också frasen *Ta skor bort* som Kirsi producerar i exempel 36 visar att primärfunktionen tambur är en situation där språkbadslärarens i imperativform producerade fraser ligger starkt till grund för Kirsis andraspråksproduktion. Det är intressant att se att Kirsi inser hurudan semantisk distinktion det finns mellan prepositionerna *på* och *av* i fråga om verbet *klä*, medan hon inte inser motsvarande distinktion beträffande verbet *ta* utan ersätter prepositionen *av* med partikeln *bort* vilket är vanligt både i vardaglig finlandssvenska och i svenskt inlärarespråk (jfr Björklund 1996 b: 169–170; U. Laurén 1994: 172–187; Vi-berg 1985: 66–67).

Till skillnad från svaren på frågorna om vem som finns på bilderna, var personerna på bilderna befinner sig och vad de gör kan barnens svar på de öppna frågorna om vad personerna på bilderna säger också bestå av längre yttranden på andraspråket. Jaanas andraspråksyttranden kan tolkas så gott som uteslutande som oanalyserade helfraser (se exempel 37).

Exempel 37 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va tror du att han ropar eller säger (pekar på bilden)?

JAANA: ... mm-m ... että va la lagar du.

I de flesta fallen inleder Jaana sin replik med den finska konjunktionen *että* (sv. *att*) som kan anses vara en signal på ett referat, dvs. memorering av någon annans replik (t.ex. i exempel 37) (jfr Kalliokoski 1995: 10–12; jfr Halmari & Smith 1994 och Saunders 1988 i avsnitt 3.1.3). Konjunktionen *että* (sv. *att*) inleder såväl de yttranden som Jaana producerar på sitt andraspråk som de yttranden som hon producerar på sitt förstaspråk. De flesta av Jaanas andraspråksyttranden är grammatiskt korrekta, inleds med en signal om ett referat [den finska konjunktionen *että* (sv. *att*)] samt kan hänföras till inlärningskontexten och kan sålunda anses vara oanalyserade helfraser. Ett par gånger är Jaanas andraspråksyttranden grammatiskt ofullständiga. Yttrandet *Että kom titta* saknar konjunktionen *och* samt yttrandet *Että ja vill knäckebröd* saknar huvud verbet *ha*. Dessa yttranden har tecken både på tidigt tillägnande av svenska i allmänhet (förenkling och telegrafstil) och på typiska syntaktiska förenklingar som en svenskinlärare med finska som förstaspråk gör (jfr avsnitt 3.1.2, se Viberg 1987: 31). I en annan kontext i Bokuppgiften producerar Jaana andraspråksyttranden med motsvarande grammatiska struktur, med den skillnaden att yttrandena *Että du ska komma å sova* och *Ja vill ha munkar* är grammatiskt korrekta. Antagligen har Jaana börjat analysera dessa två helfraser och strävar efter att bilda nya andraspråksyttranden på basis av dem. Hon har dock ännu inte kommit underfund med vilka element i helfraserna som hör samman med varandra (jfr avsnitt 3.1.1). Samma fenomen kunde identifieras hos Jaana även i Berättelseuppgiften (jfr avsnitt 6.1.1).

Även Jarkko och Kimmo producerar sådana andraspråksyttranden som kan anses vara oanalyserade helfraser. Dessa är fasta rutinfraser som t.ex. *Ja vet int*, *Hejdå* och *Tack för maten* hos Jarkko samt *God mat tack* och *Hejdå* hos Kimmo (jfr avsnitt 3.1.1). Jarkkos

mest frekventa andraspråksyttrande i Bokuppgiften är *Ja vet int* speciellt när det gäller vad personerna på bilderna kunde tänkas säga (jfr avsnitt 5.1). De få övriga andraspråksyttranden som han producerar består för det mesta av fyra ord och är grammatiskt korrekta, t.ex. *Han säger också hejdå* och *Vill du också rita*. Alla Jarkkos andraspråksyttranden har en anknytning till språkbadsdaghemmet så att yttrandet förekommer i den kontext där det har tillägnats i. Yttrandena kan anses vara delvis analyserade helfraser med grammatiska fel (t.ex. *Får ja äta den hä morot?* i samband med primärfunktionen måltid) eller utan (t.ex. *Vill du också rita* i samband med sekundärfunktionen fri lek inne i ett daghem och *Den hä säger åt mamma att hejdå* i samband med primärfunktionen tambur).

Kimmo producerar mest ettordsyttranden (interjektioner, adjektiv, adverb, verb och pronomen) även i frågorna som berör vad personerna på bilderna säger (se exempel 41 nedan). Även tvåordsyttranden och längre yttranden förekommer hos Kimmo. Hans tvåordsyttranden består oftast av ett adjektiv och ett substantiv (t.ex. *Fin bil*, *Bra ugglor* och *Fin docka*). De flesta substantiv som Kimmo nämner i Bokuppgiften står i utrum och han har även adjektivet i utrum i alla andra yttranden förutom i *Stort fisk* där han av någon anledning använder neutrumformen av adjektivet *stor* (se exempel 48 i avsnitt 6.2.2). Kimmo producerar även några längre andraspråksyttranden varav två kan anses bygga på en frasram som lyder *någonting* (ett demonstrativt pronomen och ett adverb) *blir fin*. Det ena yttrandet har formen *Den här blir fin*, medan Kimmo har tillagt ett substantiv i det andra yttrandet som har formen *De där här hus blir fin* (se exempel 38).

Exempel 38 (Bokuppgift)

- VUXEN: Va tror du att han säger me den här den hä flickan eller pojken? Va tror du att de talar (pekar på bilden)?
 KIMMO: De där här hus blir fin.
 VUXEN: Mm-m. Precis. [...]

Grammatiskt är tillägget av substantivet *hus* inte framgångsrikt, eftersom det skulle ha krävt att adjektivet *fin* står i neutrumform och substantivet *hus* i bestämd form (*Det där här huset blir fint*). Exempel 38 visar att yttrandet semantiskt lämpar sig i den kontext där Kimmo använder det.

Yttrandet *Att de ska sitta tyst* kan anses vara en delvis analyserad helfras som antagligen bygger på en lärarfras som i daghemmet förekommit i formen *Nu vill jag att ni/du ska sitta tyst(a)* eller dylikt. Kimmo har bytt ut pronomenet *ni/du* mot *de* och låtit adjektivet stå i singularis trots att subjektet är i pluralis. Kimmo producerar ett längre andraspråksyttrande i futurum som kan anses vara bildat genom kreativa andraspråksregler (jfr avsnitt 3.1.2). I yttrandet *Ja ska sätta de där knapparna* (en bild med ett barn som knäpper igen sin jacka) strävar Kimmo eventuellt efter att säga att barnet på bilden *sätter fast* knapparna, dvs. han har utelämnat partikeln *fast* i samband med verbet *sätta*. Adverbet *fast* används ofta i vardaglig talad finlandssvenska under finskpåverkan (*kiinni*) i bemärkelsen slutet, stängd eller ihop, t.ex. i uttryck som *sätt/knäpp fast jackan* och man kan därför anta att Kimmo har hört det i sitt språkbadsdaghem (Reuter 1996).

Kirsi producerar ettordsyttranden och långa andraspråksyttranden som svar på frågor om vad personerna på bilderna kan tänkas säga. Hennes ettordsyttranden utgörs av interjektioner, frågeord och egennamn. En del av hennes längre andraspråksyttranden kan anses vara oanalyserade grammatiskt korrekta rutinfaser, t.ex. *Ja tycker inte om de här*, *Nu e den färdi* och *Ja vet inte* som har stark anknytning till vardagen i ett språkbadsdaghem. De flesta av Kirsis andraspråksyttranden är bildade genom kreativa språkregler och innehåller grammatiska fel som orsakas av att hon övergeneraliserar grammatikregler (t.ex. *Men kom å titta mamma va ha ja gjort* och *Här e mera legor den hä säger*) (jfr avsnitt 3.1.2). En stor del av de grammatiska felen orsakas av att Kirsi strävar efter att producera andraspråksyttranden som består av flera sam- eller underordnade satser. Kirsi konstruerar dock flera långa och felfria yttranden på andraspråket med en inledande huvudsats *Den hä säger*, t.ex. *Den hä säger åt den hä pojken att vill du äta den hä* och *Den hä pojken säger hej Janne* (se t.ex. exempel 40 nedan). Kirsi producerar de flesta andraspråksyttrandena i presens, men några står också i imperfekt, perfekt och futurum (se yttrandena ovan och exempel 39 nedan).

Exempel 39 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va tala de här (pekar på bilden)?

KIRSI: ...(suckar) Den här sa att ska ja nu hämta Anni (pekar på bilden).

VUXEN: Precis. Nå va säger han då?

KIRSI: Hm-m han ska vilja nog sova een gång till.

Exempel 39 visar att Kirsi även strävar efter att producera ett hövligt yttrande i futurum på andraspråket. Yttrandet *Han ska vilja nog sova en gång till* lämpar sig semantiskt i den kontext där Kirsi använder det trots att det innehåller flera grammatiska fel. Alla exemplen ovan visar vidare att adverbena *där*, *här*, *dit* och *hit* samt pronomenet *den* är frekventa element i Kirsis kreativt konstruerade andraspråksyttranden vilket delvis gör att hennes svar är längre än de övriga tre språkbadsbarnens svar (se tabell 1 i avsnitt 4.3). Frekvent användning av adverb och pronomen är ett typiskt drag i svenskt talspråk (Hultman & Westman 1977: 85–86).

Det är av intresse att diskutera andraspråksyttrandenas lämplighet separat för varje bilduppslag i Bokuppgiften. I samband med morgonsysslorna är det frukostätandet (se stycket om primärfunktionen måltid i detta avsnitt) och avskedet från familjen när pappan skall till arbetet där jag ställde frågan om vad personerna på bilden säger. Jaana, Kimmo och Kirsi tolkar bilden där mamman och pappan vinkar till varandra till avsked som att de vinkar när de ser varandra igen och därför kan Kimmos och Kirsis replikförslag för mamman *Hej* respektive *Hurra* anses lämpa sig för den kontext där de används. Kimmo föreslår samma replik (*Hej*) även för pappan, medan Kirsi inte kommer på vad pappan säger till svar. Däremot får Jarkko själva verksamhetsbenämningen av mig (*Pappa ska säkert gå till arbetet hä*) och kommer på en lämplig andraspråksreplik *Hejdå* för den situationen. Jarkko, Kimmo och Kirsi finner lämpliga replikfraser på andraspråket även för kvällssysslorna. Kimmo föreslår repliken *Sluta* och Kirsi repliken *Aa de e kallt vatten* för badandet. Kirsis andraspråksreplik för sagoläsandet är *De va en gång en katt som ska gå ut*, medan de övriga barnen inte har några förslag till vad man säger när man läser en sagobok. Konversationen mellan huvudpersonernas föräldrar när de enas far kommer efter sitt barn associeras av Jarkko och Kimmo till uppmaningar om tystnad (*Tyst* och *Shh*). Kirsi anser att föräldrarna för en konversation med praktiskt innehåll där den enas replik lyder *Den här sa att ska ja nu hämta Anni* och den andras *Han ska vilja nog sova een gång till* (se exempel 39 ovan). Jaana återger på sitt förstaspråk att hon inte vet vad personerna på bilderna kan tänkas säga i samband med morgon- och kvällssysslorna.

I fråga om primärfunktionen tambur är det klart för Jarkko, Kimmo och Kirsi med vilken fras (*Hejdå*) man tar avsked på andraspråket. Avskedsfrasen *Hejdå* borde vara en bekant

rutinfräs som dagligen används i språkbadsdaghemmet. Dessutom är den frekvent i berättelsen som utgjorde berättelsen Kanin (se t.ex. exempel 26 i avsnitt 6.1.1). Jaana återger inte *Hejdå* som avskedsfras i Bokuppgiften utan hennes avskedsfras lyder *Hej hej*. Den används som avskedsfras i finlandssvenskan och också Jaanas språkbadslärare använder den sporadiskt i samband med dramatiseringen av sagorna tillsammans med språkbadsbarnen. Alla barnen har svårt att föreställa sig vad barnen i tamburen kunde säga till varandra på andraspråket. Jaana och Jarkko svarar *Ingenting* på andraspråket. Efter flera uppmaningar kommer Kimmo på motsvarande detalj (*Ja ska sätta de där knapparna*) som Kirsi återger genom kommunikationsstrategier (se exempel 69 b i avsnitt 6.3.2).

På det ena bilduppslaget om primärfunktionen tambur klär en del barn på sig, medan en del fortfarande städar undan. På bilden finns även några föräldrar som hämtar sina barn. Bilden illustrerar diskussioner barnen emellan samt mellan barnen och läraren och föräldrarna. Jaana, Kimmo och Kirsi kommer på vad ett barn som fortfarande leker på daghemsavdelningen kan tänkas säga till sin förälder på andraspråket. Jaana anser att ett barn kan säga *Kom titta*, Kimmo att barnet säger *Kom* och Kirsis replikförslag är *Men kom å titta mamma va ha va har jag gjort* (se t.ex. exemplen 40 och 41 nedan). Alla dessa repliker lämpar sig semantiskt bra i den kontext där de används, även om det finns en skillnad i hur mycket information de ger. Kirsi producerar även flera andra relevanta replikfraser på andraspråket som avspeglar den diskussion som försiggår i samband med att barnen skall gå hem (se exempel 40).

Exempel 40 (Bokuppgift)

- VUXEN: [...] Ser du Janne där?
 KIRSI: Hannes mamma kom (pekar på bilden).
 VUXEN: Mm-m. Å va säger han när han ser mamma?
 KIRSI: Men kom å titta mamma va ha va har jag gjort.
 VUXEN: Precis. Nå va gör den här pojken (pekar på bilden)?
 KIRSI: Han... Han ska sätta en bil dit (pekar på bilden).
 VUXEN: Precis. Nå va säger nå va säger de här andra här? Vet du va nån säger? Va säger de här inne (pekar på bilden)?
 KIRSI: ...mm-m...Den hä pojken säger hej Janne (pekar på bilden).
 VUXEN: Mm-m.
 KIRSI: Å mamma s. Hannes mamma sa gå då (pekar på bilden).
 VUXEN: Jaa precis (skrattar). Mm-hm. Va säger hon (pekar på bilden)?
 KIRSI: Gå å sätta dit bilen (pekar på bilden).
 VUXEN: Precis.
 KIRSI: Int hit.

Exempel 40 visar att Kirsi två gånger använder ett possessivt pronomen *hannes* för det maskulina pronomenet *hans*. Kirsi har troligen antagit att det maskulina pronomenet bildas på motsvarande sätt som det feminina *hennes*. Denna typ av övergeneralisering av grammatikregler är utmärkande för inlärarespråket (jfr Björklund 1996 a, Kotsinas 1988 och U. Laurén 1994 i avsnitt 3.1.2).

Även Kimmo producerar flera semantiskt relevanta replikfraser på andraspråket för primärfunktionen tambur, men i jämförelse med Kirsi är han mycket fåordig (se exempel 41).

Exempel 41 (Bokuppgift)

- VUXEN: [...] Vad gör Janne?
 KIMMO: (ser på bilden och funderar)
 VUXEN: Va säger han?
 KIMMO: Kom.
 VUXEN: Mm-m. Precis. Va tror du att de här säger (pekar på bilden)?
 KIMMO: Inte.
 VUXEN: Säger de inte? (skrattar) Mm-m. Nå va gör pojken hä (pekar på bilden)?
 KIMMO: Leker me bilarna.
 VUXEN: Mm-m. Va tror du att den hä flickan säger här (pekar på bilden)?
 KIMMO: Inte gå dit (flinar).

Jarkko kommer inte på några tamburreplikerna varken på sitt förstaspråk eller på sitt andraspråk, medan Jaana anger alla andra repliker än *Kom titta* på förstaspråket (se avsnitt 6.3.2).

Jaana och Jarkko kommer inte på en enda måltidsfras varken på sitt förstaspråk eller på sitt andraspråk när det gäller bilderna som handlar om frukosten hemma (svarar att de inte vet). Detsamma gäller för Jarkko även beträffande kvällsmålet, medan Jaana producerar en för kontexten lämplig replikfras på andraspråket [*Että (sv. att) ja vill knäckebröd*]. Kimmo har inte motsvarande problem att komma på lämpliga andraspråksfraser för måltidssituationer hemma hos de två huvudpersonerna i boken trots att hans replikfraser har samma innehåll även om de produceras i olika kontexter (*God, God mat* och *God mat tack*). Kimmo visar att han vet hur man tar initiativ på andraspråket när det gäller måltiden och producerar frasen *Ja ska ta en smörgås* som lämpar sig semantiskt bra i den kontext där den produceras. Kirsi kommer på varierande andraspråksreplikerna på sitt andraspråk för personer som finns på morgonmåls- och kvällsmålsbilderna hemma.

Hon tar till replikfraser som hon antagligen hört i daghemmet under primärfunktionen måltid för att återge på andraspråket att föräldrarna suckar åt sina barn (*Håh-håh*), grälar på dem (*Den här säger att du är dum pojke*), uppmanar dem (*Ät nu Janne*) och förbjuder dem (*Ta int så mycki*). Också hennes förslag till replikfraser som ett barn producerar *Ja tycker inte om de här* och *Ja ska ta en ostbit* är lämpliga andraspråksfraser för en måltids-situation.

De enda fraserna som Jaana och Kirsi producerar på andraspråket beträffande bilderna som gäller primärfunktionen måltid på ett daghem berör matvisan. Jaana anser att barnen sjunger *Ding dong* och Kirsi att de säger *Siuna* (sv. *välsigna*) *maten* eller sjunger *Vi får mat ding dong ding dong*. Båda två kommer på matvisan efter att jag först initierat den genom att ange namnet på den matvisa de själva sjungit i daghemmet, dvs. *Klockan klämtar*. Jarkko och Kimmo som anser att barnen på bilden äter producerar båda en lämplig replikfras på andraspråket för den kontexten (*Tack fö maten* respektive *God mat*).

Kirsi är det enda av de fyra språkbadsbarnen som kan producera gångbara replikfraser på sitt andraspråk för primärfunktionen utevistelse. Jaana och Kimmo producerar alla sina replikfraser på förstaspråket, medan Jarkko svarar *Ja vet int* på alla frågor som ställs om vad barnen på bilden av primärfunktionen utevistelse kunde tänkas säga eller ropa. Kirsi anser att ett barn som ger ett annat barn fart i gungan frågar *Vill du snabba farten?*. Replikfrasen är förståelig i sin kontext, men den borde egentligen lyda *Vill du ha mera fart?* (jfr avsnitt 6.3.2). Kirsis övriga replikförslag för utevistelsen lyder *Aa den går snabbt den här* och *Å den här säger kukkuluuruu* (sv. *tittut*) *e nån hemma*. Den förstnämnda replikfrasen tillhör ett barn som rutschar nedför en rutschbana och kan anses vara en korrekt replikfras i den kontexten. Den andra replikfrasen hör samman med en situation där ett barn knackar på i en stuga där det finns ett annat barn. Replikfrasen är annars ett grammatiskt korrekt yttrande på andraspråket, men Kirsi använder en interjektion som inte används på hennes andraspråk (*kukkuluuuruu*). En korrekt interjektion på hennes andraspråk är *tittut*.

Alla de fyra språkbadsbarnen producerar några replikfraser på sitt andraspråk i samband med bilderna som föreställer sekundärfunktionerna inne i ett daghem. Alla producerar åtminstone en andraspråksfras i en kontext där man ger uppmaningar till någon. Jarkko, Kimmo och Kirsi kommer på vad en lärare kan tänkas säga på andraspråket då barnen bråkar. Jarkko producerar replikfrasen *Stanna*, Kimmo replikfrasen *Att de ska sitta tyst* och Kirsi replikfrasen *Barna int bråkar mer*. Kirsi och i synnerhet Kimmo producerar också rikligt med övriga replikfraser på sitt andraspråk som kan anses höra till språkbadslärarens repertoar. Dessa fraser är kommentarer till utförandet av någon uppgift, t.ex. *Den där blir fin* och *Fin docka* hos Kimmo samt *Nu e den färdi* och *Åå va den e stor fisk* hos Kirsi. Jaana återger motsvarande replikfraser på sitt förstaspråk, medan Jarkko inte alls producerar sådana replikfraser.

Jaanas uppmaningsfraser på andraspråket har nästan uteslutande med lek i dockvrån att göra. Replikfrasen *Että* (sv. *att*) *du ska komma å sova* kan anses vara en gångbar andraspråksreplik i en situation där en flicka lägger ner en docka i en barnvagn. Kirsis uppmaningsfras i samma kontext lyder *Nu ska du sova babyn*, vilket lämpar sig semantiskt bra i den kontext där Kirsi använder den. Den andra uppmaningsfrasen Jaana producerar på andraspråket är *Että* (sv. *att*) *ät de där* som förekommer i en situation där en pojke håller i en morot och diskuterar den med en lärare. Replikfrasen kan sålunda anses vara en semantiskt korrekt replikfras för den kontexten. Detsamma gäller också den replikfras som Jarkko producerar i samma situation. Jarkko anser att pojken på bilden säger *Får ja äta den hä morot?*, dvs. ber om lov att få göra någonting. Motsvarande vilja att utföra någonting uttrycks av Kirsi med *Ja vill också såga*. Jarkko och Kirsi anser också att personerna på bilderna ställer frågor om någons önskan att utföra någonting. Jarkko gör det med replikfrasen *Vill du också rita?* och Kirsi med replikfrasen *Vill du äta den hä?*, vilka båda kan anses lämpa sig väl i den kontext där de produceras.

Jaana visar med replikfrasen *Va lagar du?* att hon känner till hur man tar initiativ på andraspråket (se exempel 37 ovan). Replikfrasen tillhör en pojke som spikar och samtidigt talar med en lärare som sågar bredvid honom. Motsvarande repliker produceras inte av de övriga språkbadsbarnen i samband med bilderna som handlar om sekundärfunktionerna inne i ett daghem.

Kimmo och Kirsi producerar båda en replikfras på sitt andraspråk som hör samman med en bild där daghemsbarnen dramatiserar. Kimmo anser att ett barn som är klätt till en kanin säger *Att hon e en jänöjussi* (sv. *kanin*) (se exempel 82 i avsnitt 6.3.2). Om man bortser från kodväxlingen *jänöjussi* så lämpar sig replikfrasen semantiskt i den kontext där Kimmo använder den, men kodväxlingen tyder på att Kimmo inte associerar eller överför dramatiseringen av olika djur i Bokuppgiften med den dramatisering han själv har varit med om i daghemmet (t.ex. dramatiseringen av berättelsen Kanin). Jarkko kan däremot anses tillämpa sådant som han lärt sig i berättelsen Kanin när han anger vad en bok som läraren läser för barnen handlar om. Enligt honom handlar boken om att *Den hä fisken äter upp de dä*. I berättelsen Kanin upprepar en orm flera gånger frasen *Ja ska äta upp dig* (se avsnitt 6.1.1). Kirsis andraspråksfras i samband med bilden om dramatiseringen är inte en berättarfras utan den återspeglar en replikfras som produceras i dramat. Frasen *Hjälp där e nån rövaren* lämpar sig semantiskt bra i den kontext där Kirsi producerar den.

Jarkko, Kimmo och Kirsi producerar alla en kort dialog på andraspråket i samband med bilden som handlar om butikslek. Kimmo anser att två kunder i en butik diskuterar med varandra så att den ena frågar *Va ska du köpa?* och den andra svarar *Tomater*, vilket är en lämplig dialog i en butikssituation. Kirsi och Jarkko återger en dialog mellan kunden och expediten. Kirsis kund frågar *Va kostar den?* och expediten svarar *Sjutti mark*, medan Jarkko använder fel verb i sina fraser där kunden frågar *Va köpa de hä?* och expediten svarar *De köpa tio mark*. Jaana anser att dialogen inte försiggår i en butik utan i en bank, men kommer inte varken på sitt förstaspråk eller på sitt andraspråk på vad kunden i en bank kunde tänkas säga. När jag föreslår att kunden säger *Ja vill ha lite pengar* så anser hon att funktionären svarar *Nej nej*.

6.1.3 Fästisuppgift

I Fästisuppgiften kommunicerar Jarkko, Kimmo och Kirsi uteslutande på sitt andraspråk, medan en stor del av Jaanas repliker är på förstaspråket (se avsnitt 5.3). De yttranden som Jaana producerar på andraspråket består oftast av två ord, medan Jarkkos andra-

språksyttranden oftast består av ett ord (se tabell A i bilaga 3). Kimmos och Kirsis andraspråksreplikar består främst av längre yttranden. Jaana och Kimmo producerar också ett par ettordsyttranden, medan sådana är mer frekventa hos Jarkko och Kirsi. Kimmos ettordsreplikar utgörs av interjektionerna *ja* och *nej/nä* (se t.ex. exempel 87 i avsnitt 6.3.3), medan Jaana och Jarkko producerar även enstaka benämningar på fästisar som svar på mina frågor (se t.ex. exempel 42 nedan, exemplen 55 a i avsnitt 6.3 och exempel 83 c i avsnitt 6.3.3). Kirsis ettordsyttranden utgörs utöver interjektionerna *ja* och *nej/nä* en gång av adverbet *inne* som Kirsi producerar som svar på samtalspartnerns alternativfråga *Inn' eller på?* (se exempel 55 b i avsnitt 6.3 och exempel 90 a i avsnitt 6.3.3).

Jaanas tvåordsyttranden utgörs uteslutande av prepositionen *på* och ett substantiv (en platsbenämning) (se t.ex. exempel 7 i avsnitt 5.1). Jaana producerar vidare tre längre andraspråksyttranden i Fästisuppgiften. Yttrandet *Å den e också på bordet* förekommer två gånger i olika kontexter, men även hennes tredje yttrande är uppbyggt enligt samma mönster, dvs. har formen *X* (pronomen eller benämning på en fästis) *e på Y* (platsbenämning) som Jaana använder som frasram (exempel 42; jfr avsnitt 3.1.1). Samma mönster finns även i alla de yttranden som Jaana producerar på sitt förstaspråk (jfr exempel 86 b i avsnitt 6.3.3).

Exempel 42 (Fästisuppgift)

VUXEN: Kommer du ihåg va de e? Va har du fö annat där?
 JAANA: Glas.
 VUXEN: Mm-m.
 JAANA: Å den e också på bordet.

Jaanas andraspråksyttrande i exempel 42 är grammatiskt korrekt och kan anses ha formen av en oanalyserad helfras, medan det tredje yttrandet som lyder *Morot e kylskåpe* kan anses vara en delvis analyserad helfras som bygger på Jaanas frekventa frasram *X e på Y* (jfr avsnitt 3.1.1). *Morot e kylskåpe* är den enda instruktionen som Jaana återger på andraspråket i Fästisuppgiften där hon ger både benämningen på en fästis och på en plats i samma yttrande.

Även Jarkko använder en frasram som har formen substantiv + preposition + substantiv (jfr avsnitt 3.1.1). Jarkkos instruktioner består bara av de mest väsentliga elementen och

allt som kan anses vara självklart (t.ex. verbet) har lämnats bort (se exempel 43; jfr telegrafstil i avsnitt 3.1.2).

Exempel 43 (Fästisuppgift)

- VUXEN: Va annat har du där nånstans?
 JARKKO: (funderar länge) En morot på hyllan.
 SV. BARN: (tar fästis-moroten och tvekar vart hon skall klistra den på sin bild)
 VUXEN: Du kan fråga om du inte vet sen bara. Han kan förklara mera.
 SV. BARN: Ja vet int var den här ska va (ser på VUXEN).

Jarkko hinner använda denna frasram bara två gånger innan hans samtalspartner avbryter honom för att kräva en mer exakt instruktion om morotens placering (se exempel 43). Det blir en lång diskussion om vad Jarkko avser med *på hyllan* innan samtalspartnern har placerat sin morot på korrekt plats (se exempel 89 i avsnitt 6.3.3; jfr betydelseförhandlingen mellan Kirsi och hennes samtalspartner i motsvarande situation i exempel 45 nedan). Efter denna diskussion producerar Jarkko endast ettordsyttranden och prepositionsfraser på andraspråket.

De repliker som Jaana och Jarkko producerar på andraspråket består mest av prepositionsfraser med vilka de anger fästisarnas placering (se exemplen 42 och 43). Alla Jaanas prepositionsfraser innehåller prepositionen *på* och ett substantiv. I de flesta fallen är *på* den korrekta prepositionen, men hon använder den också i stället för prepositionen *i* (*på kylskåpe* om föremål som är i kylskåpet) och *med* (*på blomma* som svar på min fråga *Var ska du börja?*). Däremot vacklar Jarkko mellan prepositionerna *i* och *på*. Han anger att föremålen är placerade antingen *i hyllan* eller *på hyllan* samt *i borden* och *på borden*. En motsvarande övergeneralisering av prepositionerna *på* och *i* är typisk för fri tidig andraspråksproduktion (jfr avsnitt 3.1.2).

Även Kimmo ger alla sina instruktioner i Fästisuppgiften med hjälp av andraspråksyttranden som han bygger upp runt frasramen *finns de* (se exempel 44) (jfr avsnitt 3.1.1).

Exempel 44 (Fästisuppgift)

- KIMMO: Å i bordet finns de bananer.
 SV. BARN: (tar en fästis-bananklase från sitt fästisark och klistrar den på bordet på sin bild)
 VUXEN: Mm-m.
 SV. BARN: Nu kan du säga.
 KIMMO: Å i borde finns de en blomma.

- SV. BARN: (tar en fästis-blomma från sitt fästisark och klistrar den på bordet på sin bild) Nu kan du säga.
 KIMMO: Å en smörgås.

Exempel 44 visar att han först producerar längre yttranden där ramen *finns de* föregås av konjunktionen *och* och en platsbenämning (preposition + substantiv) och följs av en föremålsbenämning (substantiv) som t.ex. *Å i bordet finns de bananer*. Om han skall ge instruktioner om flera föremål som är placerade på samma plats är han ekonomisk och ger bara en instruktion med ett längre yttrande och resten med endast föremålets namn i likhet med *Å en smörgås*. Mot slutet av Fästisuppgiften blir adverbet *där* frekvent i Kimmos andraspråksyttranden. Han lägger till adverbet *där* i början av sin frasram för att kompensera eller bekräfta platsbenämningen (t.ex. *Å där finns de sylt* och *Å där finns de en klocka på dörren*). Kimmos instruktioner kan anses vara relativt vaga, men hans samtalspartner signalerar inte att hon skulle behöva mer exakta instruktioner (jfr avsnitt 5.2.1).

Kirsi har en produktiv frasram för instruktionsgivning i Fästisuppgiften. Kirsis frasram lyder *e på* och föregås ofta av konjunktionen *och*, ibland av adverbet *sedan* och alltid av en benämning på en fästis (substantiv) och den följs alltid av en platsbenämning (substantiv) (se exempel 45) (jfr avsnitt 3.1.1).

Exempel 45 (Fästisuppgift)

- KIRSI: Å äpplen e på hyllan (flinar till VUXEN).
 SV. BARN: (tar ett fästis-äpple från sitt fästisark) På hyllan? De finns ingen hylla. De finns bara ett skåp.
 KIRSI: Jå den dä skåpen.

Kirsi strävar själv efter att ge mycket exakta instruktioner och också hennes samtalspartner kräver sådana (jfr avsnitt 5.1.2). Därför är Kirsis instruktionsfraser uppbyggda av olika element trots att de baserar sig på samma frasram. Hennes instruktioner innehåller element som t.ex. adverbet *där* (t.ex. *Den dä klockan e där på väggen*) och *också* (t.ex. *Å moroten e också där på mö/mjölakens hm...*). Flera av hennes instruktionsfraser är ofullständiga, dvs. slutar med en signal om språkliga problem beträffande angivningen av exakt plats för en fästis (en utförligare diskussion om de språkliga problemen och problemsignalerna finns i avsnitt 6.3). Delvis beror avbrotten i Kirsis repliker på att det

enspråkigt svenska barnet avbryter Kirsi med en fråga. Vidare innehåller Kirsis andraspråksyttranden grammatiska fel t.ex. på grund av att hon överanvänder prepositionen *på* som finns i hennes frasram (jfr avsnitt 3.1.2). Hennes yttranden innehåller platsangivelser som *på mjölkens fram* (borde vara: *framför mjölken*), *på andra sidan på tallriken* (borde vara: *på andra sidan av tallriken*) och *framme på tallriken* (borde vara: *framför tallriken*). Dessa platsangivelser kan anses vara tecken på att hon formulerar sina andraspråksyttranden kreativt med hjälp av egna regler för andraspråket (jfr avsnitt 3.1.2).

Jaana, Jarkko och Kimmo ger oftast en instruktion i en enda replik, eftersom deras samtalspartner sällan ställer frågor till dem. Däremot har Kirsi ofta diskussioner både med sin enspråkigt svenska samtalspartner och med mig om fästisarnas exakta placering samt om benämningar på fästisar och platser. Därför består hennes andraspråksproduktion i Fästisuppgiften också av flera rutinfraser på andraspråket, t.ex. *Va e de där?*, *Den hä* och *Va ska va?*. Motsvarande oanalyserade rutinfraser (t.ex. *Den hä* och *Den dä*) används också av Jarkko för att bekräfta att han förstått vilken fästis det talas om. En annan frekvent oanalyserad rutinfras hos Jarkko är *Ja vet int* som han också använder i Bokuppgiften (jfr avsnitten 3.1.1 och 6.1.2).

Alla de fyra språkbadsbarnen visar i något skede av Fästisuppgiften att de har en uppfattning om hur en instruktionsfras kan lyda på andraspråket. Jaana producerar bara enstaka repliker på andraspråket, men även hon visar att hon känner till en typ av andraspråksfras som kan tillämpas för instruktionsgivning (se exempel 42). Antagligen har hon så stora problem med begreppen på andraspråket att hon föredrar att använda förstaspråket även för instruktionsgivning (jfr avsnitt 5.3 och Forns-Santacana & Gómez-Benito 1994 i avsnitt 2.3.2). Jarkko använder en något mer reducerad frasram som består av substantiv + preposition + substantiv för att ge instruktioner på andraspråket. Kimmo och Kirsi baserar alla sina instruktioner på en frasram som hos Kirsi är *e på* och hos Kimmo *finns de* (se exemplen 44 och 45).

6.1.4 Sammanfattning

Yttrandenas omfång och utformning varierar både mellan de fyra språkbadsbarnen och mellan de olika kommunikationssituationerna (se tabellerna A och B i bilaga 3). Jaanas yttranden på andraspråket är för det mesta ett- och tvåordsyttranden, men hon producerar även några längre andraspråksyttranden i samband med alla kommunikationssituationer. De flesta av hennes andraspråksyttranden kan anses vara oanalyserade eller delvis analyserade helfraser. I Fästisuppgiften använder hon en produktiv frasram, och i Bokuppgiften producerar hon några andraspråksyttranden som är bildade med hjälp av kreativa regler för andraspråket. Dessa yttranden är korta andraspråksyttranden i vilka man kan identifiera morfologisk och syntaktisk förenkling.

De flesta av Jarkkos yttranden på andraspråket består av tre ord, men om man bortser från hans mest frekventa treordsyttrande (*Ja vet int*) så är det ett- eller tvåordsyttrandena som dominerar. I Berättelseuppgiften och i Bokuppgiften producerar han även längre yttranden på andraspråket som kan anses vara oanalyserade helfraser. I Berättelseuppgiften och i Fästisuppgiften bygger en del av Jarkkos andraspråksyttranden på en produktiv frasram. I Bokuppgiften och i Fästisuppgiften bildar Jarkko en del av sina andraspråksyttranden med kreativa regler för andraspråket. I dessa yttranden förekommer syntaktisk och morfologisk förenkling.

Kimmos andraspråksyttranden består oftast av ett ord, men han producerar även längre andraspråksyttranden i samband med alla kommunikationssituationer. Hans längre andraspråksyttranden bygger i alla de tre kommunikationssituationerna på en eller några produktiva frasramar, men en del av yttrandena kan också anses vara oanalyserade helfraser. I Berättelseuppgiften och i Bokuppgiften bildar han några andraspråksyttranden med hjälp av kreativa regler för andraspråket, vilket märks i form av syntaktisk förenkling och morfologisk övergeneralisering.

Kirsi producerar i alla de tre kommunikationssituationerna för det mesta längre andraspråksyttranden av vilka en del kan anses vara oanalyserade eller delvis analyserade helfraser. Hon använder en frasram i Berättelseuppgiften och Fästisuppgiften som kan anses

vara längre analyserad än de övriga barnens frasramar. Hon producerar också många yttranden som består av ett ord. En del av hennes andraspråksyttranden i Bokuppgiften och i Fästisuppgiften är bildade med hjälp av kreativa regler för andraspråket och innehåller bl.a. morfologisk och syntaktisk förenkling och övergeneralisering.

Berättelseuppgiften är den kommunikationssituation där alla de fyra språkbadsbarnen uttrycker sig med längre andraspråksyttranden. Största delen av allas yttranden kan dock anses vara oanalyserade helfraser som förekommit i exakt motsvarande kontext i samband med dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren och sålunda lämpar de sig i den kontext där de förekommer. Detta gäller i synnerhet sagofigurernas replikfraser. I synnerhet flickorna, Jaana och Kirsi, har ett behov av att memorera fraser som förekommit i samband med dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren. Pojkarna har inte samma behov, vilket även kan bekräftas i andra studier som visar att flickorna har svårare än pojkarna att göra utvecklingar från givna modeller (Einarsson & Hultman 1984: 201). Jaana och Jarkko utelämnar någon gång enstaka element i sagofigurreplikerna, medan Kimmo och Kirsi alltid producerar replikerna i samma språkliga form som under dramatiseringen av berättelserna tillsammans med språkbadsläraren. Hos Kimmo förekommer ett par andra replikfraser som semantiskt kan anses lämpa sig i den kontext där han använder dem. Kimmo och Kirsi producerar de flesta berättarreplikerna som delvis analyserade helfraser av vilka en del har blivit till produktiva frasramar. Även Jaana och Jarkko producerar några delvis analyserade helfraser och Jarkko även några yttranden med hjälp av en produktiv frasram. Kimmo och i synnerhet Kirsi producerar även några yttranden på andraspråket som kan anses vara formulerade med hjälp av kreativa regler för andraspråket. Kirsi producerar även en berättarfras som inte semantiskt lämpar sig för kontexten.

I Bokuppgiften svarar Jaana och Kimmo på de flesta frågorna med ett ord, Jarkko med två ord och Kirsi med längre andraspråksyttranden. De slutna frågorna om vem som är på bilden och vad personerna på bilderna gör ger kortare svar hos samtliga barn än de öppna frågorna om vad personerna på bilderna kunde tänkas säga. Jarkko, Kimmo och Kirsi producerar några oanalyserade helfraser som svar på alla typer av frågor. Jaana producerar inga helfraser som svar på de slutna frågorna, men så gott som alla svaren Jaana ger

på frågorna om vad personerna på bilderna kan tänkas säga kan anses vara oanalyserade helfraser. Oftast inleder hon sina yttranden med den finska konjunktionen *että* (sv. *att*) och visar sålunda att hennes föreslagna repliker är citat. Alla de fyra barnen bildar några svar med hjälp av kreativa regler för andraspråket. Sådana svar är vanligast hos Kirsi som även producerar sina andraspråksyttranden i olika tidsformer.

De replikförslag som de fyra språkbadsbarnen ger på sitt andraspråk för personerna i Bokuppgiften kan alla anses lämpa sig för sin kontext. Jarkko, Kimmo och Kirsi kommer på en lämplig replikfras på andraspråket för morgon- och kvällssysslorna hemma, medan Jaana inte producerar sådana replikfraser på sitt andraspråk. I samband med bilduppslagen om primärfunktionen tambur vet alla de fyra språkbadsbarnen hur man på deras andraspråk tar avsked, medan den övriga tamburdiskussionen är problematisk i synnerhet för de två tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko. Kimmo och Kirsi producerar flera tänkbara tamburrepliker och även Jaana anger en replik på andraspråket för ett barn som talar till sin förälder. Bilduppslagen om primärfunktionen måltid på ett daghem får alla barnen att ange åtminstone ett replikförslag på sitt andraspråk. Däremot producerar Jaana endast en måltidsreplik för bilduppslagen där barnen äter hemma och Jarkko kommer inte på en enda måltidsreplik på sitt andraspråk. Kimmo och Kirsi producerar flera tänkbara måltidsrepliker på sitt andraspråk. Kimmos replikrepertoar är något enformig, medan Kirsi varierar sina replikförslag. Primärfunktionen utevistelse kan anses vara den svåraste andraspråkssituationen för de fyra språkbadsbarnen om man ser på replikförslag på andraspråket. Jaana och Kimmo anger alla sina replikförslag på sitt förstaspråk, medan Jarkko inte återger vad barnen på bilderna kan tänkas säga ens på sitt förstaspråk. Kirsi producerar några gångbara replikförslag på sitt andraspråk. De olika sekundärfunktionerna inne i ett daghem får samtliga fyra barn att ge några replikförslag på sitt andraspråk. Jaanas repliker hör uteslutande samman med lek i dockvrån, medan de övriga tre barnen producerar några repliker på andraspråket i samband med flera olika sekundärfunktioner.

I Fästisuppgiften baserar samtliga barn sin andraspråksproduktion på en produktiv frasram som lämpar sig bra för instruktionsgivning. Jaana, Jarkko och Kimmo använder en enda frasram, medan Kirsi använder flera typer av frasramar. Jarkko och Kirsi producerar

vidare många ettordsyttanden och rutinfraser som kan anses vara oanalyserade helfraser och som lämpar sig väl i den kontext där de använder dem.

6.2 Lexikal bredd

I detta avsnitt diskuterar jag ur semantisk synvinkel de andraspråksord (främst substantiv, verb och adjektiv) som de fyra språkbadsbarnen producerar i samband med de tre kommunikationssituationerna (se även avsnitt 4.3). I Berättelseuppgiften redogör jag för huruvida barnen har producerat på andraspråket de benämningar på sagofigurer, föremål och aktiviteter som är centrala för handlingarna i berättelserna. Vidare diskuterar jag huruvida de fyra språkbadsbarnen har producerat sådana andraspråksord (substantiv, verb och adjektiv) som inte har förekommit i samband med dramatiseringen av berättelserna tillsammans med läraren och huruvida dessa ord lämpar sig semantiskt i den kontext där barnen använder dem. I samband med Bokuppgiften diskuterar jag barnens användning av andraspråksord separat för varje situation (morgon- och kvällssysslorna hemma, primärfunktionen tambur på ett daghem, måltiden hemma och primärfunktionen måltid på ett daghem, primärfunktionen utevistelse på ett daghem samt diverse sekundärfunktioner inne i ett daghem). Tyngdpunkten ligger på huruvida de fyra språkbadsbarnen har ord på andraspråket för de olika situationerna. Fästisuppgiften analyseras med tanke på om de fyra språkbadsbarnen producerar benämningarna på fästisarna och deras platser på andraspråket. Vid diskussionen om lexikal bredd finns även de andraspråksord med som innehåller grammatiska fel. Det grammatiska felet har inte ändrat ordets betydelse i den utsträckningen att ordet eller yttrandet inte mera kan tolkas så att det semantiskt lämpar sig i en bestämd kontext. Sådana grammatiska fel är t.ex. böjningsfel (t.ex. *sovar* för *sover*).

6.2.1 Berättelseuppgift

I Jaanas och Jarkkos dialog i Berättelseuppgiften saknas en del benämningar på centrala sagofigurer, föremål och aktiviteter (se tabell C i bilaga 3). Jaana och Jarkko producerar

individuellt alla benämningar på sagofigurer, föremål och aktiviteter som förekommer i deras dialog i berättelsen Kanin (se avsnitt 5.1). I berättelsen Johan producerar de en del av benämningarna i kör. De producerar så gott som alla benämningar på andraspråket. Kimmo och Kirsi producerar benämningarna på centrala sagofigurer, föremål och aktiviteter i Berättelseuppgiften på andraspråket (se avsnitt 5.1). En del av benämningarna produceras först av det ena barnet och senare i dialogen av det andra, medan en del av dem produceras samtidigt av de båda barnen i körrepliker.

I berättelsen Kanin producerar de två barnparen på andraspråket substantiven *kanin*, *katt*, *hund* (enbart Jarkko och Kirsi), *fågel* (inte Jaana) och *boll* när det gäller de centrala sagofigurerna och föremålen i sagan. Alla dessa substantiv förekommer i sagofigurerens replikfraser som mest har återgivits i form av oanalyserade helfraser (se avsnitt 6.1.1). Man kan dock anta att de fyra språkbadsbarnen känner till benämningarna på de centrala sagofigurerna och föremålen på andraspråket, eftersom de väljer korrekta pappersfigurer att leka med när de säger en replik (se t.ex. exemplen 26 och 27 i avsnitt 6.1.1). Kimmo och Kirsi producerar också substantiven *orm* och *mamma* på andraspråket i berättelsen Kanin. Sagofigurbenämningen *orm* saknas i Jaanas och Jarkkos dialog. Jaana och Jarkko leker med sagofiguren *orm*, men nämner den inte. Den centrala sagofigurbenämningen *mamma* (eller egennamnet *Mamma Kanin*) produceras av Jaana på förstaspråket och Jarkko kallar *Mamma Kanin* för *Stora Kanin* antagligen som kontrast till *Lilla Kanin*. Efter att jag har talat om *Mamma Kanin* använder både Jaana och Jarkko substantivet *mamma* på andraspråket. Jarkko är det enda av de fyra språkbadsbarnen som modifierar den frekventa replikfrasen *Kom ut å leka med bollen*. Jarkko anser att sagofiguren *fågel* frågar ifall *Lilla Kanin* vill komma ut och leka med bilen istället för med bollen (se exempel 57 b i avsnitt 6.3.1). *Bilen* är ett centralt föremål i berättelsen Johan, men förekommer inte i den saga som utgör berättelsen Kanin. Substantivet *bil* är dock ett gångbart substantiv även i berättelsen Kanin, eftersom djuren i berättelsen Kanin inte har någon leksak med sig när de knackar på Lilla Kanins dörr.

Kimmo och Kirsi har många berättarrepliker i sin dialog i berättelsen Kanin vilket gör att de producerar sådana substantiv på andraspråket som saknas hos Jaana och Jarkko eller som produceras på förstaspråket av dem. Både Kimmo och Kirsi talar om *gång* och *slut*

och Kimmo talar ytterligare om *morot*, *sten* och *saga*. Substantiven *gång* och *slut* förekommer i yttranden som kan anses vara helfraser, dvs. *Det var en gång...* och *Nu e/de va sagans slut* som produceras i korrekt kontext (i början och i slutet av sagan) (se t.ex. exempel 20 i avsnitt 5.3; jfr avsnitten 3.1.1 och 6.1.1). Det förblir dock oklart om Kimmo och Kirsi känner till vad de enskilda orden i helfraserna betyder. Däremot producerar Kimmo substantiven *morot*, *sten* och *saga* i sådana yttranden att det är klart att han vet vad de betyder (se exempel 4 a i avsnitt 5.1, exempel 20 i avsnitt 5.3 och exempel 27 i avsnitt 6.1.1). Också Jaana talar om *morot*, men hon gör det på sitt förstaspråk trots att jag genom upprepade frågor försöker få henne att säga sitt yttrande på andraspråket (se exempel 2 i avsnitt 5.1).

Också Kirsi benämner en sagofigur på förstaspråket. Kirsi söker efter sagofiguren *fågel* i berättelsen Kanin och inser samtidigt att sagofiguren *björn* saknas. Hon säger sin sponsana replik antagligen till Kimmo och gör det på förstaspråket (se exempel 46).

Exempel 46 (Berättelseuppgift/Kanin)

KIMMO: Så kom. Så kommer fågeln.

KIRSI: Tääll on. Karhukin pitäis olla.

VUXEN: De finns ingen bild av björn sa X (namnet på språkbadsläraren). De finns ingen.

KIRSI: Tip tip tip tip (leker med pappersfiguren Fågel).

Kimmo producerar en i kontexten gångbar replik på andraspråket som inte har förekommit i dramatiseringen av berättelsen Kanin tillsammans med läraren. Denna replik innehåller adverbet *hemma*. Detta adverb har i dramatiseringen tillsammans med läraren förekommit i en berättarreplik där det har konstaterats att Lilla Kanin är ensam hemma. I berättelsen Kanin använder Kimmo adverbet *hemma* i ett par sagofigurrepliker (se exemplen 27 och 28 i avsnitt 6.1.1). Exempel 28 i avsnitt 6.1.1 om replikernas utformning och omfång i Berättelseuppgiften visar att Kimmo i den ena av dessa replikfraser (*E Mulle hemma?*) producerar också ett egennamn på andraspråket. Man kan anta att Kimmo vet vad adverbet *hemma* och egennamnet *Mulle* betyder. (Mulle eller Skogsmulle är en figur som symboliserar miljövården och har skapats av Gösta Frohm i Sverige, se Skogsmullestiftelse 2001.)

I berättelsen Johan producerar de två barnparen på andraspråket substantiven *boll* (inte Jaana), *bil*, *fisk*, *fågel* och *kex* (inte Jarkko). Alla dessa substantiv är benämningar på sagofigurer och föremål som den ena huvudpersonen i sagan (pojken Johan) leker med, och de förekommer i hans replikfraser. Valet av korrekt pappersfigur i samband med replikfrasen visar att alla de fyra barnen känner till vad dessa enskilda substantiv betyder trots att en del av dem produceras i oanalyserade helfraser (se avsnitt 6.1.1). Kimmo och Kirsi benämner de båda huvudpersonerna i sagan med substantiven *pojke* och *pappa* och pojken vidare med egennamnet *Johan*. I Jaanas och Jarkkos dialog saknas dessa benämningar. Substantivet *pojke* och egennamnet *Johan* förekommer i berättarrepliker vilka Jaana och Jarkko inte alls producerar (se exempel 4 b i avsnitt 5.1). Substantivet *pappa* produceras på andraspråket av Jaana, men först efter att jag har talat om pappan.

En del av Kimmos och Kirsis sagofigurrepliker är utförligare än Jaanas och Jarkkos sagofigurrepliker. Detta gäller i synnerhet sagofigurpappans repliker i slutet av sagan (se exemplen 47 a–b).

Exempel 47 a (Berättelseuppgift/Johan)

KIRSI: Va ska ja göra? Va ska ja göra?
 KIMMO &
 KIRSI: Aha ja ska mata fisken (tar tillsammans i pappersfiguren Fisk).
 KIRSI: Fisken tuohon.
 VUXEN: Mm-m.
 KIRSI: Fisken fisken fisken fisken (leker med pappersfiguren Fisk).
 KIMMO &
 KIRSI: Fisken fisken fisken.
 KIMMO: Aha ja fick dig fisk fisken.
 KIRSI: Men sen komde pappa (tar pappersfiguren Pappa i sin hand).
 VUXEN: Nåja.
 KIMMO: Johan.
 KIMMO &
 KIRSI: Va gör du?
 KIRSI: Ingenting pappa. Sätt fisken baka ti akvariet.
 KIMMO: Jåå den e tillbak (fäster pappersfiguren Fisk på scenariobilden).
 KIRSI: Eiku. Förlåt pappa.
 KIMMO: Förlåt pappa.

Exempel 47 b (Berättelseuppgift/Johan)

VUXEN: (pekar på pappersfiguren Johan)
 JARKKO: Va ska ja göra? Va ska ja göra?
 JAANA: Aha ja ska
 JAANA &
 JARKKO: mata fisken (Jaana fäster pappersfigurerna Johan och Fisk vid akvariet på scenariobilden).
 VUXEN: M-hm.

JAANA: (leker med pappersfiguren Johan)
 VUXEN: Matar han fisken nu? M-hm. Åh.
 JAANA: Ja fick den.
 VUXEN: Åj fick han fisken?
 JAANA: Fick fisken.
 JARKKO: (tar pappersfiguren Pappa till akvariet på scenariobilden)
 VUXEN: Va säger pappa då?
 JARKKO: Johan sätt tillbaka den fisken.
 VUXEN: M-hm.
 JAANA: Förlåt pappa.
 JARKKO: Jåå jåå.

I motsvarande sagofigurrepliker som i exempel 47 a producerar Kimmo och Kirsi på andraspråket substantiven *akvarium*, *fågelbur* och *mun* (se t.ex. exempel 19 i avsnitt 5.3). Dessa substantiv saknas hos Jaana och Jarkko. Jarkko anger dock substantivet *mun* på andraspråket, men gör det som svar på min fråga om kexet skall vara inne i munnen.

I berättelsen Johan producerar de fyra språkbadsbarnen endast ett substantiv som inte är en benämning på en central sagofigur eller ett centralt föremål i sagan. Kirsi producerar substantivet *gång* i ett yttrande som kan anses vara en helfras, dvs. *Det var en gång...* där det liksom i berättelsen Kanin förblir oklart om hon känner till betydelsen av det enskilda substantivet eller inte (se exempel 4 b i avsnitt 5.1; jfr ovan). Yttrandet förekommer dock i korrekt kontext i början av sagan.

De flesta benämningarna på de centrala aktiviteterna (verb) som de fyra språkbadsbarnen producerar på andraspråket i samband med Berättelseuppgiften förekommer i oanalyserade helfraser som har producerats i samma form i samma kontext i samband med dramatiseringen av sagorna tillsammans med språkbadsläraren (se avsnitt 6.1.1). Man kan anta att de fyra språkbadsbarnen känner till de verb som beskriver sådana aktiviteter som barnen dramatiserar med hjälp av sagofigurerna samtidigt som de producerar det ifrågasvarande verbet (se t.ex. exemplen 26 och 27 i avsnitt 6.1.1). Sådana verb är *gå* (Jaana, Kimmo och Kirsi), *komma* (Kimmo och Kirsi), *titta* (Jaana och Kirsi), *äta (upp)* (Jarkko och Kirsi), *trampa* (Kimmo) samt *hoppa* (Kirsi) i berättelsen Kanin. I berättelsen Johan kan sådana verb anses vara verben *få* (Jaana, Kimmo och Kirsi), *sätta* (Jarkko, Kimmo och Kirsi), *leka* (Jarkko och Kimmo), *ta* (Kimmo och Kirsi), *räcka* (Jarkko) samt *komma* (Kirsi). I synnerhet Kimmo och Kirsi producerar även flera andra verb på andraspråket i samband med sagorna, men ingenting i kontexten avslöjar huruvida de känner till be-

tydelsen av det enskilda verbet. Därför är det inte meningsfullt att diskutera dessa verb i min undersökning.

6.2.2 Bokuppgiften

Jaana förknippar de flesta morgon- och kvällssysslorna starkt med sitt förstaspråk, medan Kimmo och Kirsi finner lämpliga ord och replikfraser på andraspråket för dem (se tabell D i bilaga 3; jfr avsnitt 5.3). Det enda ordet som alla de fyra språkbadsbarnen producerar på andraspråket är substantivet *pappa*. Jarkko, Kimmo och Kirsi producerar alla substantivet *mamma* samt verben *gå* och *sova* på andraspråket. Till Kirsis och Kimmos produktiva andraspråk hör även verben *komma* (*från jobbet*) och *läsa* samt substantivet *jobb*, och Jarkko och Kirsi producerar hjälpverbet *vara*. Jaana och Kirsi nämner också de båda huvudpersonerna, *Anni* och *Janne*, vid namn. Vidare talar Jarkko och Kimmo om *vessa* som är en vardaglig finlandism (af Hällström & Reuter 2000: 180) som också använts av språkbadsläraren.

Resten av andraspråksorden i Bokuppgiften förekommer endast hos ett av de fyra språkbadsbarnen. Jaana producerar på andraspråket endast substantiven *hem* och *pappa* i samband med morgon- och kvällssysslorna. Hon anger sålunda inga verb och adjektiv på andraspråket. Jarkkos produktiva andraspråksordförråd innehåller substantiven *baby* och *säng* samt adjektivet *tyst*. Jarkko finner en möjlighet att använda ett andraspråksuttryck som han vid det första tillfället inte känner till på sitt andraspråk. Han anger uttrycket *borsta tänderna* först på förstaspråket och hör mig bekräfta sin utsaga på andraspråket, vilket han sedan använder i samband med en annan bild. Kimmo producerar på andraspråket verben *sluta*, *leka* och *sitta* samt substantiven *saga* och *nalle*. Han visar inte motsvarande intresse att använda ett nytt ord på andraspråket som Jarkko gör. Kimmo fäster sig vid en detalj på den bild som handlar om morgonsysslor och återger uttrycket *byta blöjor* på sitt förstaspråk vilket jag bekräftar på hans andraspråk. Samma detalj finns även på bilden som handlar om kvällssysslor, men Kimmo säger åter *byta blöjor* på sitt förstaspråk. Kirsi producerar mest ord på andraspråket i samband med morgon- och kvällssysslorna hemma. Hon nämner verb som *kissa*, *sätta* och *hämta* samt använder

hjälpverben *skola* (*skall*) och *vilja*. Vidare producerar hon på andraspråket substantiven *pojke*, *storabror* (borde vara *storebror*), *lillasyster*, *bok*, *vatten*, *gång*, *dyna* och *katt* samt även två adjektiv *dum* (*dum pojke*) och *kall* (*kallt vatten*). Kirsi kommer inte på verbet *tvättar* (*sig*) när det första gången talas om en badrumssituation. Hon hör dock mig nämna att verksamheten i fråga kallas för *tvätta* (*sig*) och andra gången det blir tal om en badrumssituation i Bokuppgiften använder Kirsi verbet *tvätta* på andraspråket.

Tambursituationen visar en stor variation i de fyra språkbadsbarnens andraspråksproduktion (se tabell D i bilaga 3). Jaana producerar inga substantiv och endast tre verb (*leka*, *komma* och *titta*) på andraspråket och även Jarkko nämner endast ett andraspråksverb (*säga*) och två substantiv (*pappa* och *mamma*). Däremot är Kimmos och Kirsis produktiva andraspråksordförråd något bredare i fråga om primärfunktionen tambur. Kimmo nämner substantiven *påse*, *karamell*, *knapp* och *bil*, medan Kirsi väljer att tala om *pappa*, *mamma*, *morfar*, *farfar*, *pojke*, *vessa* (vardaglig finlandism, se af Hällström & Reuter 2000: 180), *blomma*, *burk*, *mask*, *sko* och *bil*. Kirsis val av substantiv visar att hon gärna talar om personer, vilket också gäller Jarkko. Kirsi är också mån om att få fram huvudpersonernas namn i sina yttranden (t.ex. *Hejdå Anni* och *Blommor åt Janne*). Vidare producerar Kirsi två adjektiv *ung* och *fin*. De övriga tre språkbadsbarnen producerar inga egennamn eller adjektiv i samband med bilderna som handlar om primärfunktionen tambur.

Kimmo och Kirsi producerar båda några verb, *klä* (*på sig*), *sätta*, *gå* och *komma* samt hjälp verbet *skola* (*skall*). Kimmo anser ytterligare att personerna i tamburen *skrattar* och *leker*. Kirsis personer *tar* (*bort*), *gråter*, *säger*, *har*, *tittar*, *gör* och *är*.

Bokuppgiften innehåller ett par uppslag som handlar om måltidssituationen. Alla de fyra språkbadsbarnen kan på sitt andraspråk återge var personerna på frukostbilden befinner sig. Jaana och Kirsi anger platsen med adverbet *hemma*, medan Jarkko och Kimmo är mer explicita och talar om *kök* (se tabell D i bilaga 3). Jarkko, Kimmo och Kirsi anger på andraspråket och Jaana på förstaspråket att personerna hemma hos den ena huvudpersonen *äter*. Jaana producerar verbet *äta* på andraspråket som svar på frågan vad barnen i daghemmet gör på den måltidsbild där de sitter vid matbordet och väntar på mat,

men i samband med den andra bilden om primärfunktionen måltid i daghemmet använder hon åter sitt förstaspråk för att säga att barnen äter. Kirsi anser att det är fråga om ätande också på den bild som föreställer frukosten hemma hos den ena huvudpersonen och upprepar sålunda verbet *äta*, medan de övriga språkbadsbarnen anser att det istället är fråga om förberedande av frukosten (personerna på bilden står vid en köksbänk). Kimmo svarar med substantivet *smörgås* samt Jaana och Jarkko med substantivet *mat*, som de dock producerar på sitt förstaspråk. Substantivet *mat* produceras av Jarkko även på andraspråket i samband med primärfunktionen måltid i ett daghem.

Diskussionerna om måltiderna hemma hos de två huvudpersonerna inspirerar de fyra språkbadsbarnen att producera några substantiv var som betecknar matvaror. Jaana talar på andraspråket om *knäckebröd*, Kimmo om *smörgås* och Kirsi om *ostbit*. Den enda matvara Jarkko nämner säger han på förstaspråket (*smör*). De andraspråksverb som språkbadsbarnen förknippar med måltiderna hemma är för Jaana hjälpverbet *vilja*, för Kimmo *ta* och hjälpverbet *skola* (*skall*) samt för Kirsi *ta*, *tycka*, *säga* och hjälpverbet *skola* (*skall*). Jarkko producerar samtliga verb på förstaspråket [*laga (mat)*, *ta*]. Utöver verb och substantiv producerar Kimmo och Kirsi även några adjektiv på andraspråket. Kimmo använder adjektivet *god* i olika kontexter, medan Kirsi varierar mellan adjektiven *liten* och *dum* och adverbet *mycket*.

De fyra språkbadsbarnen har svårt att komma på ord på andraspråket för att diskutera bilderna om primärfunktionen måltid på ett daghem. Inget av barnen kommer på verben *dela* (*ut*) eller *duka* (*fram*) eller substantivet *tallrik* när de önskar tala om att barnen dukar fram tallrikar på bordet (jfr Weber & Tardif 1992; se avsnitt 2.3.2). Kirsi signalerar att hon har språkliga problem och producerar andraspråksverbet *bjuda* istället för verben *dela* (*ut*) eller *duka* (*fram*) samt pekar på tallriksbilden och frågar av mig vad de kallas (se exempel 70 i avsnitt 6.3.2). Däremot använder både Jaana och Jarkko förstaspråket när det talar om att ett barn på bilden *delar* (*ut*) eller *dukar* (*fram*) tallrikar. Kimmo är det enda av de fyra språkbadsbarnen som har en avvikande åsikt om vad barnen på måltidsbilden gör. Han producerar på andraspråket verbet *koka* samt substantivet *soppa*. På den andra måltidsbilden i ett daghem sjunger barnen en matvisa tillsammans med sin lärare. Jarkko, Kimmo och Kirsi anser att barnen på bilden *äter*, medan Jaana talar om att

barnen sjunger en matvisa. Hon producerar verbet *sjunga* och substantivet *matvisa* på sitt förstaspråk.

Bokuppgiften innehåller också ett bokuppslag som handlar om primärfunktionen utevistelse. Alla de fyra språkbadsbarnen blir tillfrågade om gungande och tåglek. Jaana och Jarkko blir också tillfrågade om rutschande och Kimmo om vad barnen kan tänkas säga i samband med rutschandet samt i samband med kurragömmaleken. Kirsi blir däremot inte tillfrågad annat än om det som gäller de sysslor huvudpersonerna gör därför att hon själv styr samtalet och tar initiativet att berätta vad ett par andra barn på bilden kan tänkas säga.

Det övergripande intrycket som diskussionen kring primärfunktionen utevistelse ger är att endast Kirsi har medel på andraspråket för att tala om den. Jaana säger på sitt förstaspråk att barnen befinner sig i en lekpark, medan Jarkko, Kimmo och Kirsi alla kan säga att barnen är ute på det bilduppslag som handlar om primärfunktionen utevistelse och producerar adverbet *ute* på sitt andraspråk (se tabell D i bilaga 3). Alla de fyra språkbadsbarnen nämner överhuvudtaget få substantiv när det talar om utevistelsen. Det enda substantivet som Jaana nämner är på förstaspråket (*lekpark*). Detsamma gäller också för Jarkko som talar på förstaspråket om *gunga* och *tåg*. Kirsi talar på andraspråket om *flicka*, *fart* och *hem*. Också hon producerar ett substantiv på förstaspråket. Kirsi visar att hon har språkliga problem när hon försöker komma på vad sand är på andraspråket, men när hon inte gör det frågar hon det av mig (*Mitä se hiekkä oli? sv. Vad var sand igen?*) (se exempel 72 i avsnitt 6.3.2).

Jaana, Jarkko och Kimmo producerar ett andraspråksverb var som har med primärfunktionen utevistelse att göra (se tabell D i bilaga 3). Jaana talar om att barnen *leker*, Jarkko att de *rutschar* och Kimmo att de *gungar*. Kimmo anger också ett verb för att beskriva primärfunktionen utevistelse (*skynda*) på förstaspråket. Jaana och Jarkko däremot anger flera verb på förstaspråket (bl.a. *gunga* och *ge fart*). Kirsis andraspråksverbförråd är relativt rikligt när hon talar om primärfunktionen utevistelse. Hon berättar om att barnen *leker*, *gungar* och *äter (sand)* samt säger *går (snabbt)* och *snabbar [(farten) för vill ha mera fart]*, se avsnitt 6.3.2]. Kirsi producerar också några hjälpverb [*skola (skall)*, *vara*

och *vilja*] på andraspråket. *Vara* är det enda verbet hon producerar på förstaspråket när hon frågar av mig vad sand heter på svenska. Kirsi använder också på andraspråket ett adjektiv för att beskriva ett barn (*lilla flickan*) och ett adverb för att beskriva rutschandet (*går snabbt*). Även Jaana och Kimmo producerar några adjektiv, men de gör det på förstaspråket.

Alla de fyra språkbadsbarnen har i sitt produktiva andraspråksordförråd åtminstone några substantiv och verb som berör sekundärfunktionerna inne i ett daghem (se tabell D i bilaga 3). Substantiven *bok*, *docka* (*handdocka*) och *lego* är leksaksbenämningar som nämns på andraspråket av Jarkko, Kimmo och Kirsi. Ytterligare talar Kimmo och Kirsi båda om *pojke*, *uggla* och *butik*, Jarkko och Kirsi om *fisk* och *mark*. Resten av substantiven förekommer endast hos ett av barnen.

Jaana väljer att tala nästan uteslutande på förstaspråket om sekundärfunktionerna inne i ett daghem. Hon producerar endast substantiven *hem* och *munk* på andraspråket. *Morot* är det enda substantiv som Jarkko producerar på andraspråket utöver de ovannämnda fem substantiven (*bok*, *docka*, *lego*, *fisk* och *mark*) när man diskuterar bilderna med sekundärfunktionerna inne i ett daghem med honom. Resten av substantiven anger han på sitt förstaspråk (bl.a. *båt*, *trumma* och *lärare*). Kimmos produktiva andraspråksordförråd innefattar förutom de ovannämnda fem substantiven ytterligare substantiven *bil*, *trumma*, *krokodil*, *hus* och *tomat*. Kimmo anger också en del substantiv på sitt förstaspråk (bl.a. *kanin*, *hemlighet* och *morot*), men visar sig vara mån om att använda de andraspråksord jag ger honom (se exempel 48).

Exempel 48 (Bokuppgift)

- VUXEN: [...] Nå de här då (pekar på bilden)?
 KIMMO: Toinen kalastaa ja toinen on sukeltaja (skrattar).
 VUXEN: Jaha fiskar han? Va säger han (pekar på bilden)?
 KIMMO: Stort fisk.

I exempel 48 talar Kimmo på sitt förstaspråk om att barnen på bilden fiskar. Efter att jag har givit honom verbet *fiska* på andraspråket, talar han om *fisk* på andraspråket (jfr Heikinen 1992: 58). Kirsi producerar samtliga substantiv på andraspråket för att beskriva vad som händer och vad som sägs på bilderna som föreställer sekundärfunktionerna inne

i ett daghem. När hon t.ex. vill tala om en pappersbåt och inte kommer på substantivet *båt* säger hon inte substantivet på sitt förstaspråk utan ställer mig frågan *Va e de fö sla nu?* och pekar på bilden för att få substantivet på andraspråket av mig (se avsnitt 6.3.2). Kirsi benämner olika personer och djur med substantiven *baby*, *flicka*, *mamma*, *tant*, *barn*, *rövare*, *hund*, *kanin*, *björn* och *fågel*. Ytterligare producerar hon substantiven *papper* (också *papperslapp*), *torn*, *hand*, *sak*, *gång* och *tvättfärger*. Substantivet *tvättfärger* är en ordprägling som Kirsi har bildat enligt svenskans regler för sammansättningar och som hon använder för substantivet *vattenfärger* (jfr även avsnitt 6.3.2; jfr Björklund 1996 a i avsnitt 3.1.2). Den enda förklaringen till valet av substantivet *tvätt* som första element i sammansättningen är att Kirsi har associerat målandet med vattenfärger till tvättandet (av händer eller penseln). Man kan inte hänföra ordpräglingsen *tvättfärger* till Kirsis förstaspråk (finskans *vesivärit* är i ordagrann översättning till svenskan *vattenfärger*) och inte heller anse att Kirsi har bildat ordpräglingsen genom ett ord ur en annan ordklass. Substantivet *tvättfärger* är förståeligt i den kontext där hon använder det.

Alla de fyra barnen har verbet *leka* i sitt produktiva andraspråksordförråd. Jarkko, Kimmo och Kirsi nämner också verbet *läsa* på andraspråket samt Jarkko och Kirsi verbet *äta*. Andra verb som används för sekundärfunktionerna inne i ett daghem och som förekommer på andraspråket hos fler än ett av barnen är hos Jarkko och Kimmo verbet *köpa*, hos Jaana och Kirsi verbet *sova*, hos Jaana och Kimmo verbet *laga* samt hos Kimmo och Kirsi verbet *måla*. Jaana och Jarkko producerar ytterligare hjälpverbet *vilja* på andraspråket samt Jaana och Kirsi hjälpverbet *skola* (*skall*). Jaana producerar ytterligare verben *komma* och *ha* på sitt andraspråk för att tala om sekundärfunktionerna inne i ett daghem. Hon använder också verbet *äta* efter att ha hört mig använda det på andraspråket. Resten av verben (bl.a. *måla*, *läsa* och *spela*) anger hon på sitt förstaspråk oberoende av om hon hör mig använda dem på andraspråket eller inte.

Jarkko nämner verbet *stanna* på andraspråket utöver de fem ovannämnda verben (*leka*, *läsa*, *köpa*, *äta* och *vilja*) med vilka han talar om sekundärfunktionerna inne i ett daghem. Resten av verben producerar han på förstaspråket (bl.a. *spela*, *spika* och *viska*). Jarkko visar också intresse för att använda sig av sådana andraspråksverb som han får av mig då jag på andraspråket bekräftar hans utsaga på förstaspråket. Första gången Jarkko önskar

tala om att personerna på bilderna *målar* och *bygger* gör han det på förstaspråket. Båda verben bekräftas av mig på Jarkkos andraspråk och då Jarkko följande gång önskar tala om dessa verksamheter gör han det på sitt andraspråk. Densamma gäller för verbet *rita* vilket han först säger varken på förstaspråket eller andraspråket (svarar *Ja vet int*). Han är benägen att använda verbet *rita* efter att jag har sagt att personen på bilden ritar.

Kimmos produktiva verbförråd på andraspråket innefattar verben *titta*, *sitta*, *viska*, *plocka* och *spela* (*spel*) utöver de ovannämnda verben *leka*, *läsa*, *köpa*, *laga* och *måla*. Även Kimmo återger ett par verb på förstaspråket (*pyssla* och *slöjda*). Första gången Kimmo talar om att personerna på bilden spelar ett instrument gör han det på sitt förstaspråk, men när jag bekräftar på hans andraspråk att verbet heter *spela* så kan Kimmo använda det följande gång han talar om att en person spelar ett instrument (se exempel 24 i avsnitt 5.3). Kirsi producerar alla verb som berör sekundärfunktionerna inne i ett daghem på andraspråket. I hennes produktiva andraspråksordförråd finns verben *spika*, *säga*, *trumma*, *höra*, *kosta*, *göra* och *halsbanda* (för *trä små pärlor på ett band*, se avsnitt 6.3.2) (samt de ovannämnda *leka*, *läsa*, *äta*, *sova*, *måla* och *skola* (*skall*)).

Oftast använder Jarkko och Kimmo verben *leker*, *målar*, *ritar* och *läser* utan specificering. Kirsi är alltid mån om att ange verksamheten mer detaljerat. Hon använder verben utan specificering endast som svar på en övergripande fråga om hela uppslagets händelser, medan Jarkko och Kimmo använder dem även vid detaljerade frågor. Jarkko ger på min begäran en precisering till verbet *leker*, men för Kirsis del behövs inga tillägsfrågor (se exemplen 5 a–b i avsnitt 5.1).

Kirsi anger inte bara själva verksamheten mer detaljerat utan hon strävar även efter att genom substantiv (t.ex. *flicka*, *pojke*), egennamn (*Anni*, *Janne*) eller pronomen (*den*, *han*) ange vem som är engagerad i den ifrågavarande verksamheten. Därför kommer det också fram i hennes Bokuppgift att hon ibland blandar mellan det feminina och maskulina personliga pronomenet *han* och *hon* även om hon i de flesta fallen använder det korrekta personliga pronomenet (jfr t.ex. exempel 40 i avsnitt 6.1.2 och exempel 79 i avsnitt 6.3.2). Detta fenomen kan anses vara allmänt för barn med finska som förstaspråk, eftersom finskan har bara ett pronomen *hän* som motsvarar både *han* och *hon*. Även Kimmo

har motsvarande blandning, men blandningen förekommer efter en signal om språkliga problem (se exempel 82 i avsnitt 6.3.2).

Förutom substantiv och verb producerar Kimmo och Kirsi också några adjektiv och Jarkko och Kirsi några räkneord på andraspråket när de talar om bilderna som beskriver sekundärfunktionerna inne i ett daghem. Kimmo och Kirsi använder båda adjektivet *stor*. Kimmo talar ytterligare om *fin*, *bra* och *tyst* och Kirsi om *färdig*. Jarkko producerar talet *tio* samt Kirsi talen *tre* och *sjuttio*.

6.2.3 Fästisuppgift

I Fästisuppgiften är kännedomen om benämningar på de matvaror, bestick, kärl, växter och övriga föremål som de 17 fästisarna föreställer central för utförandet av uppgiften. Densamma gäller också för benämningarna på platser (köksinredning, öppningar och ytor) där barnet valde att placera sina fästisar. Utförandet av Fästisuppgiften förutsatte att de fyra språkbadsbarnen kunde producera instruktionerna inklusive de ovannämnda benämningarna på andraspråket, eftersom samtalspartnern var ett enspråkigt svenskt barn och barnparen inte kunde se varandras bilder när de utförde uppgiften (om detaljerna för utförandet av uppgiften se avsnitt 4.2.3 om beskrivningen av Fästisuppgiften). Jaana och Jarkko klarade inte av att ge instruktioner till sin samtalspartner på andraspråket, men för Kimmos och Kirsis del vållade kravet att ge instruktioner på andraspråket inga problem. På min uppmaning utförde Jaana och Jarkko därför största delen av sin Fästisuppgift så att samtalspartnern ställde frågor om föremålens placering (se avsnitten 5.1.2 och 5.1.3). Detta ledde till att Jaana och Jarkko producerar endast några benämningar på de 17 fästisarna på andraspråket. Dessa är *blomma*, *morot* och *glas* hos Jaana och *morot* och *ost* hos Jarkko. Jaana producerar också några benämningar på matvaror på förstaspråket (*banan* och *mjölkburk*) (se tabell E i bilaga 3).

Jaana och Jarkko har placerat sina fästisar på bordet, i kylskåpet, i skåpet, på diskbänken, på väggen och på spisen (enbart Jarkko). Substantivet *bord* är den enda platsbenämningen som de båda återger på andraspråket (Jaana säger *på bordet* och Jarkko *på/i*

borden). Jaana talar ytterligare om *vägg* (*på väggen*) och Jarkko om *hylla* (*i/på hyllan*). Användningen av substantivet *hylla* för att ange att en fästis är placerad i skåpet/i skåphyllan är dock inte lyckat första gången Jarkko använder substantivet *hylla*, men efter en diskussion blir det klart för samtalspartnern vad Jarkko avser med substantivet *hylla* och i senare kontext vållar substantivet inga problem för Jarkkos samtalspartner (se exempel 89 i avsnitt 6.3.3). Som svar på min alternativfråga om fästisarnas placering producerar Jaana substantivet *kylskåp* (*på kylskåpet*) och Jarkko substantivet *spis* (utan preposition) på andraspråket. Jaana talar om köksinredning också på sitt förstaspråk (*kaappi*/sv. *skåp* och *jääkaappi*/sv. *kylskåp*). Resten av benämningarna på matvaror, bestick, kärl och övriga föremål som är centrala i Fästisuppgiften produceras av Jaanas och Jarkkos respektive samtalspartner. Fästisuppgiften visar att dessa benämningar hör åtminstone till Jaanas och Jarkkos receptiva andraspråksordförråd, men det förblir oklart om de skulle ha kunnat producera dem på andraspråket eller inte. Den enda benämningen som Jaana och Jarkko inte förstår utan en ytterligare förklaring är substantivet *stekpanna* (se exemplen 49 a–b).

Exempel 49 a (Fästisuppgift)

- SV. BARN: Var e stekpannan (tar en fästis-stekpanna från sitt fästisark)?
 JAANA: (ser tyst på sin bild och petar på fästisarna på sitt fästisark)
 VUXEN: Vet du Jaana va stekpanna e?
 JAANA: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: De e där sån där de finns mat på. Den där saken.
 JAANA: De hä (tar i fästis-stekpannan på sin bild)?
 VUXEN: Mm.

Exempel 49 b (Fästisuppgift)

- SV. BARN: Var ska stekpanna va me äggen och fiskpinnana i?
 JARKKO: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: Var har du stekpannan me ägg och sånt?
 JARKKO: Ja vet int.
 VUXEN: E den där alltså stekpannan där de finns mat i.
 JARKKO: (pekar på en fästis som är på hyllan)
 VUXEN: Den där nere. Den där sån hä lila. Vet du? Var e den?
 JARKKO: Den hä (visar sin fästis-stekpanna åt VUXEN)?
 VUXEN: Ja den.
 JARKKO: (klistrar fästis-stekpannan tillbaka på sin bild) Den...

Kimmo och Kirsi producerar på andraspråket benämningarna på samtliga bestick (*gaffel*, *kniv* och *sked*), växter (*blomma*) och de flesta matvaror (*morot*, *äpple*, *ost*, *smörgås*, *mjölk* och *banan*) som fästisarna föreställer. De benämningar på matvaror som kan anses

vara problematiska även för dem är substantiven *mjölkburk* och *syltburk*. Kimmo använder en parafras *mjölk att dricka* när han talar om *mjölkburken* (jfr avsnitt 3.1.2). Hans samtalspartner väljer utan att tveka den korrekta fästisen på basis av denna parafras och sålunda finns det inget behov i kommunikationssituationen för Kimmo att precisera vad han avser med sin parafras (se exempel 50; jfr avsnitt 5.2.2).

Exempel 50 (Fästisuppgift)

KIMMO: Å mjölk att dricka.

SV.BARN: (tar en fästis-mjölkburk från sitt fästisark och klistrar den på bordet på sin bild) Nu kan du säga.

Även Kirsis samtalspartner väljer den korrekta fästisen på basis av Kirsis övergeneraliserade substantiv *mjölken* som Kirsi använder för substantivet *mjölkburk* (jfr avsnitt 3.1.2). Samtalspartnerns uppgift underlättas dock av att hon inte har flera fästisar som kan anses motsvara substantivet *mjölken*. Kirsi har nämligen använt samma övergeneraliserade substantiv (*mjölken*) redan tidigare under Fästisuppgiften när hon avsåg (*kaffe*)*kannan* och i den kontexten valde Kirsis samtalspartner (*kaffe*)*kannan*, trots att hon var osäker på om Kirsi då menade *mjölkburken* eller (*kaffe*)*kannan* (se exemplen 51 a–b).

Exempel 51 a (Fästisuppgift)

KIRSI: Å sen mjölken e

SV.BARN: E de den då? Den (tar en fästis-kaffekanna från sitt fästisark)?

KIRSI: på borden (tittar snabbt vilken fästis SV.BARN har i sin hand).

SV. BARN: Ja tror de e de (viskar för sig själv och klistrar fästis-kaffekannan på bordet på sin bild).

Exempel 51 b (Fästisuppgift)

KIRSI: Å möll mjölken också. (egen kommentar: konjunktionen å signalerar att även detta föremål finns i kylskåpet)

SV. BARN: (tar en fästis-mjölkburk från sitt fästisark och klistrar den i kylskåpet på sin bild)

Benämningen *syltburk* är inte heller helt klar för Kimmo och Kirsi. Kimmo väljer att tala om *sylt* som kan anses lämpa sig lika bra som matvarubenämning som *syltburk*, medan Kirsi tyr sig till kommunikationsstrategier, dvs. frågar efter benämningen på *syltburken* av mig (se avsnitt 6.3.3).

Substantivet *tallrik* produceras på andraspråket av både Kimmo och Kirsi, medan de övriga benämningarna på kärl [*mjölk(glas)*, *stekpanna* och (*kaffe*)*kanna*] inte är lika

självklara för dem. I fråga om kärlet (*mjölk*)*glas* talar Kirsi korrekt om *glas*, medan Kimmo kallar samma kärl *mugg*. Substantivet *mugg* kan anses vara en lexikal övergeneralisering som är användbar i Fästisuppgiften där det inte finns andra föremål som liknar en mugg (jfr avsnitt 3.1.2). Benämningarna på kärlen stekpanna och (kaffe)kanna är svåra för både Kimmo och Kirsi. Kimmo använder substantivet *mat* för att tala om *stekpannan*, medan Kirsi frågar mig vad kärlet heter på hennes andraspråk. Inget av barnen talar om *kanna* i fråga om (*kaffe*)*kanna* utan Kirsi talar om *mjölk* (se exempel 51 b ovan) och Kimmo om *nånting att dricka*. Kimmos samtalspartner visar inga tecken på osäkerhet när hon väljer fästis-(kaffe)kannen på basis av Kimmos parafras *nånting att dricka* (jfr exempel 50 ovan och avsnitten 3.1.2 och 5.2.2)

Fästisarna föreställer vidare föremålen klocka och kvast. Kimmo producerar på andraspråket substantivet *klocka*, medan Kirsi frågar mig vad de båda föremålen heter på hennes andraspråk. Kimmo glömmer att berätta var han har placerat kvasten på sin bild och hans samtalspartner ställer frågan om kvastens placering och sålunda behöver inte Kimmo nämna substantivet *kvast* utan bara berätta var han har placerat den (se exempel 87 i avsnitt 6.3.3).

Kimmo och Kirsi har valt att placera sina fästisar på bordet, i kylskåpet, på spisen, på väggen, på diskbänken (enbart Kimmo) och i skåpet (enbart Kirsi). Kimmo nämner inte annan köksinredning på andraspråket än *bord* (*i bordet*) och *hälla* (*på hällan*) [en finlandism för substantivet *spis* som direkt har lånats från finska (*hella*) och som enligt af Hällström och Reuter 2000: 79 ska undvikas även i finlandssvenskan]. Hans enspråkigt svenska samtalspartner är nöjd med instruktioner där Kimmo inte benämner köksinredningen. Kimmo använder vidare substantiven *dörr* (*på dörren*) och *rum* (*på rummen*) för att tala om placeringen av en del fästisar.

Kirsi producerar på andraspråket substantiven *bord*, *ugn* och *hylla* då hon talar om köksinredning samt talar om *spis* och *skåp* efter att den enspråkigt svenska samtalspartnern hjälpt henne med de korrekta eller mer exakta benämningarna på *ugn* och *hylla* (se exempel 90 b i avsnitt 6.3.3). Vidare talar hon om substantivet *vägg* (*på väggen*). Substantivet *kylskåp* produceras på andraspråket av Kirsi efter att hon frågat mig om ordet. Efter att

den första fästisen är placerad på bordet, i kylskåpet eller i skåpet börjar Kirsi ge instruktionerna om de övriga fästisarnas placering i förhållande till dessa (t.ex. *framme på tallrike, på mjölkens sidan där på kylskåpet, äpplens äppi där äppe*; se t.ex. exempel 52 nedan).

De fyra språkbadsbarnen klarar sig med ett mycket litet antal verb i Fästisuppgiften. Jaana och Jarkko använder endast verbet *vara* på andraspråket. Jaana producerar två verb (*vara* och *hänga*) på sitt förstaspråk, medan Jarkko inte producerar några andra verb än verbet *vara* under hela Fästisuppgiften. Kimmo klarar sig i Fästisuppgiften med tre verb, dvs. *finnas*, *vara* och *dricka*. Kirsis verbanvändning är något mer varierande. Verben *vara*, *fråga* och hjälpverbet *skola* (*skall*) producerar hon utan att ha hört mig använda dem först. Hon använder verbet *fråga* i bemärkelsen *berätta* eller *säga* (se exempel 52).

Exempel 52 (Fästisuppgift)

KIRSI: M-hm...Och sen ska ja fråga en till. Glasen e där framme på tar ta ta tallriken.

SV. BARN: Mm-m (tar ett fästis-glas från fästisarket och klistrar den på sin bild)

Exempel 52 visar att det fel valda verbet inte inverkar på förståelsen av en instruktion i och med att det inte är en del av själva instruktionen. Verben *titta* och *sitta* använder Kirsi efter att jag använt dem. Det är dock svårt att avgöra huruvida Kirsis användning av dessa verb kan hänföras till att hon hört mig använda dem eller om hon använt dem oberoende av det jag har sagt, eftersom hennes och mina verb inte förekommer direkt efter varandra.

6.2.4 Sammanfattning

I Berättelseuppgiften producerar Kimmo och Kirsi på andraspråket alla benämningar på de centrala sagofigurerna, föremålen och aktiviteterna, medan några benämningar saknas hos Jaana och Jarkko (*orm*, *komma*, *trampa*, *hoppa*, *ta*) (se tabell C i bilaga 3). Flera benämningar på sagofigurer och föremål och de flesta benämningarna på aktiviteter som produceras på andraspråket i Berättelseuppgiften förekommer i oanalyserade helfraser. För sagofigur- och föremålsbenämningarnas del avslöjar kontexten huruvida man kan

anta att de fyra språkbadsbarnen känner till deras betydelse, medan detta gäller endast några aktivitetsbenämningar och därför diskuteras de inte i min undersökning. Jarkko producerar en föremålsbenämning (*bil*) i berättelsen Kanin som hör till berättelsen Johan. Kimmo producerar ett egennamn (*Mulle*) och ett adverb (*hemma*) i berättelsen Kanin som inte förekommit i någon av berättelserna. På grund av att Kimmo och Kirsi producerar även berättarreplikor på andraspråket är antalet substantiv större hos dem än hos Jaana och Jarkko som endast producerar sagofigurernas replikfraser. Alla de sagofigur-, föremåls- och aktivitetsbenämningar som produceras på andraspråket i Berättelseuppgiften kan anses semantiskt lämpa sig i den kontext där de förekommer.

I Bokuppgiften finns det lexikala skillnader både mellan de fyra språkbadsbarnen och mellan de olika bilduppslagen (se tabell D i bilaga 3). I synnerhet Jaanas, men också Jarkkos lexikon i Bokuppgiften är för det mesta på deras förstaspråk, medan både Kimmo och Kirsi producerar majoriteten av sina ord på sitt andraspråk. Kirsi producerar fler substantiv, verb och adjektiv på sitt andraspråk än de övriga tre barnen, men även Kimmo får sagt så gott som allt han vill på sitt andraspråk trots att antalet andraspråksord är mycket mindre hos honom än hos Kirsi. Kirsi bildar ett semantiskt gångbart andraspråkssubstantiv (*tvättfärger*) genom ordprägling. Ordprägling förekommer inte hos de övriga tre barnen.

De bilduppslag som handlar om sekundärfunktionerna inne i ett daghem får samtliga barn att producera flera substantiv och verb på sitt andraspråk. Även i samband med de andra bilduppslagen producerar de fyra språkbadsbarnen sådana verb på andraspråket som kan hänföras till sekundärfunktionerna inne i ett daghem (t.ex. *leka*, *läsa*). I samband med bilduppslagen om primärfunktionen utevistelse producerar alla förutom Kirsi bara ett verb, men inga substantiv på sitt andraspråk. Kirsis utelekslexikon på andraspråket är något bredare än de andras. De flesta substantiven som de fyra språkbadsbarnen producerar är benämningar på personer eller djur. I samband med måltidsbilderna producerar de fyra språkbadsbarnen var sin matvarubenämning (*knäckebröd*, *smörgås*, *ostbit*, *mat*) och platsbenämning (*kök*, *hem/hemma*) på andraspråket och leksaksbenämningarna är frekventa i samband med bilderna på sekundärfunktionerna inne i ett daghem. Vidare visar den lexikala bredden i Bokuppgiften att de fyra språkbadsbarnen inte

behärskar sådana substantiv (t.ex. *kuddkrig*) och verb (*byta blöjor, bada, bädda*) på sitt andraspråk som hör till hemsysslor (eller hemleken på ett daghem). Även verben *borsta tänderna* och *tvätta (sig)* var svåra för de barn (Jaana och Kirsi) som hade behov av att använda dem i sin Bokuppgift.

Om man jämför den lexikala bredden för bilduppslagen som gäller morgon- och kvällssysslorna och måltiden hemma med den lexikala bredden för de bilduppslag som berör daghemsverkligheten kommer det fram att Jaana och Jarkko associerar hemmet starkare till sitt förstaspråk än Kimmo och Kirsi och inte heller överför andraspråksord från daghemscontexten till hemkontexten. Tydliga exempel på detta är att Jaana och Jarkko producerar substantivet *saga* och verbet *sova* på sitt förstaspråk när diskussionen gäller hemmet, men på sitt andraspråk när diskussionen gäller primärfunktionerna och sekundärfunktionerna i daghemmet. För Jaanas del är sådana ord även verbet *äta* och för Jarkkos del substantivet *mat* och verbet *läsa*. Motsvarande fenomen kan inte identifieras hos Kimmo och Kirsi utan de producerar samma ord på andraspråket både för hem- och daghemscontexten.

I samband med måltidsbilderna producerar samtliga fyra språkbadsbarn åtminstone en platsbenämning och en matvarubenämning på sitt andraspråk. Däremot finns inte substantivet *tallrik* och verbet *dela ut* eller *duka fram* tallrikar i någons produktiva andraspråk i Bokuppgiften. Trots att alla de fyra språkbadsbarnen producerar mest andraspråk i samband med bilderna gällande sekundärfunktionerna inne i ett daghem så saknas det en del sådana substantiv och verb i deras andraspråksordförråd som de visar att de skulle ha behövt i Bokuppgiften. Dessa är bl.a. substantiven (*bygg*)*kloss*, *båt*, *teckning*, *modellera* och verben *pyssla*, *spela*, *måla*, *slöjda*, *spika*.

I något skede i Bokuppgiften använder alla de fyra barnen i en kontext ett andraspråksverb som de fått i en annan kontext av mig. Jaana använder verbet *äta*, Jarkko verben *borsta tänderna*, *måla*, *bygga* och *rita*, Kimmo verben *fiska* och *spela* och Kirsti verbet *tvätta (sig)*. Kimmo använder inte verbet *byta* i *byta blöjor* utan han producerar det två gånger på sitt förstaspråk. Däremot använder de fyra barnen få sådana substantiv och

verb som de i Berättelseuppgiften producerade på sitt andraspråk (t.ex. *kanin*, *morot*, *fisk*).

I Fästisuppgiften producerar Jaana och Jarkko endast några av benämningarna på de 17 fästisarna på andraspråket, medan Kimmo och Kirsi producerar de flesta av dem på andraspråket (se tabell D i bilaga 3). Detsamma gäller även för de platser där fästisarna är placerade. Fästisuppgiften visar dock att de flesta benämningarna på fästisarna och deras platser hör åtminstone till Jaanas och Jarkkos receptiva andraspråksordförråd i och med att de förstår sin respektive samtalspartners frågor som ställs på andraspråket. Fästisuppgiften avslöjar vidare att de tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, inte i sitt produktiva andraspråksordförråd har benämningar på besticken. Benämningen på kärlet stekpanna var oklar för samtliga språkbadsbarn. Jaana och Jarkko hade problem att förstå substantivet *stekpanna* och tydde sig till mig, medan Kimmo använde ett överordnat begrepp (*mat*) då han önskade ge instruktion om stekpannans placering och Kirsi tydde sig till en kommunikationsstrategi. Benämningarna på matvarorna mjölkburk och syltburk samt på kärlet (kaffe)kanna var inte heller självklara för Kimmo och Kirsi. Kimmo förklarade dem med hjälp av parafras och överordnade begrepp, medan Kirsi använde överordnade begrepp och ifråga om syltburken tydde sig till en kommunikationsstrategi. Samtliga barn producerade få verb och inga adjektiv på andraspråket i samband med Fästisuppgiften. Jaana, Kimmo och Kirsi producerade minst ett verb i sina instruktionsfraser, medan Jarkko gav sina instruktioner utan att använda verb.

6.3 Kommunikationsstrategier

I min undersökning betraktar jag användningen av en kommunikationsstrategi som en tillfällig lösning som andraspråksanvändaren anser vara ett lämpligt alternativ i den ifrågavarande kontexten när det av språkliga skäl är omöjligt att förmedla budskapet på önskat sätt. Användningen av KS betraktar jag som ett interindividuellt fenomen där de språkliga problemen i enlighet med den interaktionella synen på KS identifieras med hjälp av det som Færch och Kasper (1983 a: 213–218) kallar för talarnas *explicita* och *implicita* signaler, dvs. bl.a. pauser, förlängning av språkljud (t.ex. *äääter*), tvekljud (t.ex.

öö, mm), interjektioner (t.ex. *oj*) och upprepningar av ord (jfr avsnitt 3.2). I exemplen i detta avsnitt markeras problemsignalerna med understrykning. Jag har inte mätt och bedömt pauserna enligt deras längd utan de har bedömts enligt talaren och enligt den kontext där de förekommer (jfr Foster 1990: 112–113 och Jörgensen 1995: 124–125 om variationen i pauslängden hos barn). Sålunda är det fråga om en paus alltid när språkbadsbarnen är länge tysta (bedömt enligt personens eget taltempo) i början av eller i mitten av sin taltur.

De mest frekventa signalerna för problem i språkbadsbarnens kommunikation är pauser och tvekljud. I Berättelseuppgiften signaleras problemen oftast med tvekljud (*öö, hm, mm-m*) och i synnerhet av Jaana och Jarkko även med pauser. Kirsi signalerar ofta en omstruktureringsinterjektion på förstaspråket [*eiku* (sv. *nä*) eller *ups* (sv. *hopp-san*)]. I Bokuppgiften är många av Jarkkos repliker icke-språkliga (se exempel 53).

Exempel 53 (Bokuppgift)

VUXEN: Va gör de här då (pekar på bilden)?
 JARKKO: (ser tyst på bilden)
 VUXEN: Va gör de?
 JARKKO: (ser tyst på bilden)
 VUXEN: Vet du alls va de kan göra?
 JARKKO: Nä (skakar på huvudet).

Även de övriga barnen signalerar sina språkliga problem genom pauser. Kimmo och Kirsi har inte lika ofta tysta repliker utan deras pauser är kortare och kombinerade med tvekljud. En rikligare användning av språkliga problemsignaler är bl.a. enligt Cekaite (1998) ett typiskt drag hos längre hunna andraspråksinlärare (jfr även avsnitt 3.2). Kimmos och Kirsis problemsignaler leder också oftast till ett framgångsrikt resultat (se exempel 54).

Exempel 54 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Näja å va händer här då (pekar på bilden)?
 KIRSI: De leker me öö ... legor.

Tvekljuden är mest frekventa i Kirsis kommunikation, liksom också förlängningar av språkljud, interjektionerna *eiku* (sv. *nä*), *ei* (sv. *nej*) och *nej* samt upprepningar av enskilda ord. En gång ger Kirsi först ett svar på förstaspråket och signalerar genast efteråt genom att skratta och ange på förstaspråket att hon inte kommer ihåg (*En mä muista*) att

hon hade språkliga problem trots att hon inte gav signaler om det. Fästisuppgiften präglas av pauser som problemsignaler i Jaanas och Jarkkos kommunikation och av tvekljud i Kirsis kommunikation (se exemplen 55 a–b).

Exempel 55 a (Fästisuppgift)

SV.BARN: Ska den va på spisen eller på borde eller i kylskåpet?
 JARKKO: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: Var ska den va?
 JARKKO: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: Har du den på spise eller på bordet eller i kylskåpe?
 JARKKO: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: Var har du den?
 JARKKO: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: Kanske den e där breve dehär me kranen å på borde där breve?
 JARKKO: Jå.

Exempel 55 b (Fästisuppgift)

SV.BARN: Den dä rosen e på?
 KIRSI: Fram på öö¹ den där (knackar på sin bild och ser funderande ut).
 SV.BARN: Kannan då?
 KIRSI: Jå.

KS: 1. approximation

Jaanas och Jarkkos val att tiga i Fästisuppgiften när de har språkliga problem leder till att jag får en mer aktiv roll i situationen än avsikten var. Det är nödvändigt att gripa in, eftersom de inte har ögonkontakt med sin respektive samtalspartner och sålunda är det omöjligt för samtalspartnern att veta vad som sker när språkbadsbarnet är tyst en längre stund och t.ex. låter bli att besvara en fråga, som i exempel 55 a (jfr kapitel 4).

När språkbadsbarnen ger en signal om språkliga problem, löser de dem med hjälp av olika KS som de anser lämpa sig för de kontexter där de använder dem. Fenomen som kodväxling, övergeneralisering och användning av helfraser som i avsnitt 6.2. ansetts vara representanter för inlärarspråkliga drag i språkbadsbarnens andraspråksproduktion betraktas som KS i sådan kontext där de föregås av en problemsignal (jfr Wagner & Firth 1997 i avsnitt 3.2). Den KS-taxonomi som tillämpas i min undersökning baserar sig på de taxonomier som redogjorts för i kapitel 3 och är gjord på basis av det som kan anses vara meningsfullt och av intresse att studera i språkbadsbarnens tidiga andraspråkskommunikation.

Huvud- och underkategorierna i taxonomin är:

REDUKTIONsstrategier

(byte av samtalsämne, övergivande av samtalsämne, avbrott)
t.ex. *Ja vet inte* (Jarkko, Bokuppgift)

GENOMFÖRANDEstrategier

Intralingvala, inomspråkliga strategier

- approximation (användning av uttryck för över-, under- eller sidoordnat begrepp eller pronomen eller adverb)
t.ex. *en mugg för ett glas, nånstans för på bordet* (Kimmo, Fästisuppgift)
- direkt hjälpsökande (direkt begäran om hjälp)
t.ex. *Va e den dä* (pekar på sin bild och ser på sin samtalspartner)? (Kirsi, Fästisuppgift)
- omstrukturering (avbrott och ny början)
t.ex. *Där där påå på på/här e vessan* (Kirsi, Bokuppgift)
- ordprägling (bildande av ett eget ord)
t.ex. *händerdocka för handdocka* (Kirsi, Bokuppgift)
- • parafras (omskrivning med fras)
t.ex. *Den e där på var e äpplen också men äpplens oppi där oppe* (pekar på sin bild och ser på den tvåspråkiga vuxna) *för på översta skåphyllan ovanför äpplet* (Kirsi, Fästisuppgift)

Interlingvala, utomspråkliga strategier (användning av ett förstaspråk eller ett tredjespråk)

- kodväxling (medvetet byte av språk på ord- eller satsnivå)
t.ex. *Salasuukset för Hemligheter* (Kimmo, Bokuppgift), *Pesee hampaita för Borstar tänderna* (Jaana, Bokuppgift)

Icke-språkliga strategier

- icke-språklig handling (icke-språklig kommentar, svar, bekräftelse)
t.ex. pekar på bilden, skakar på huvudet, nickar, osv.
- indirekt hjälpsökande (begäran om hjälp genom blick, rörelse, osv.)
t.ex. ser frågande på sin samtalspartner, osv.

Jag har valt att göra en egen KS-taxonomi i huvudsak därför att ingen av de KS-forskare som byggt upp en KS-taxonomi har sett på KS i kontext även om de i likhet med mig undersökt produkten (jfr avsnitt 3.2). De taxonomier som jag redogör för i avsnitt 3.2 är avsedda för data som är insamlade i ordförklaringsuppgifter och dylika och är därför inte som sådana relevanta för mitt kommunikativa material. Mitt intresse är inte att gå igenom alla alternativ som språkbadsbarnen har att uttrycka sig på, utan snarast att se hur de uttrycker sig och huruvida valet av en bestämd KS är framgångsrikt eller inte ur kommunikationsperspektiv. En KS har ansetts vara framgångsrik alltid när repliken leder till önskat resultat. Jag har inte i denna analys tagit hänsyn till att samtalspartnern i Bok-

uppgiften är en vuxen person och i Berättelseuppgiften och Fästisuppgiften ett barn. Jag är dock medveten om att framgången hos en del KS kan påverkas av att en vuxen samtalspartner eventuellt är mer tillmötesgående och medveten om eventuella begränsningar i de fyra språkbadsbarnens produktiva andraspråksfärdigheter än ett barn (jfr Met 1994: 169–170). Situationen är dock densamma för samtliga barn i min undersökning. Vidare har t.ex. en instruktion som ett språkbadsbarn återgivit med kodväxling som KS ansetts vara framgångsrik även om instruktionsrepliken riktas till det enspråkigt svenska barnet i Fästisuppgiften om barnet med hjälp av instruktionsrepliken lyckats utföra en handling (jfr Wagner & Firth 1997 i avsnitt 3.2).

6.3.1 Berättelseuppgift

De fyra språkbadsbarnen har få språkliga problem i Berättelseuppgiften. Berättelsen Johan orsakar färre problem för de båda barnparen trots att de väljer att göra uppgifterna i olika ordning (se avsnitt 5.2.1). De språkliga problemen som de fyra språkbadsbarnen har i Berättelseuppgiften löses på två undantag när med genomförandestrategier (se tabell F i bilaga 3). Jarkko tyr sig till *reduktionsstrategier* en gång i de båda berättelserna. Av *genomförandestrategierna* använder Jaana och Jarkko mest icke-språkliga KS. Jaana tyr sig en gång också till interlingvala KS (kodväxling). Kimmo och Kirsi använder mest intralingvala KS som lösningar på sina språkliga problem. Kirsi löser en del av de språkliga problemen även med icke-språkliga KS.

Jaana och Jarkko har flera språkliga problem än Kimmo och Kirsi med Berättelseuppgiften. De signalerar de flesta av sina språkliga problem med pauser, men även tvekljud förekommer som problemsignal i deras dialog (se exemplen 56 a–b).

Exempel 56 a (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: Va sa mamman till Lilla Kanin? Kommer ni ihåg?
 JAANA &
 JARKKO: (ser tysta på scenariobilden)
 VUXEN: Va sku mamma göra?

Exempel 56 b (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: Lilla Kanin bodde. Me vem bodde hon där?
 JAANA: Mm-m¹ äidin.

KS: 1. kodväxling (sv. med mamma)

Både Jaana och Jarkko löser sina språkliga problem framgångsrikt genom indirekt hjälpsökande som KS, dock med den skillnaden att Jaana söker hjälp eller bekräftelse av mig eller av Jarkko, medan Jarkko söker hjälp också i omgivningen (se exemplen 57 a–b).

Exempel 57 a (Berättelseuppgift/Kanin)

VUXEN: [...] Nå va hände sen?

JAANA: ¹ (tar tyst i pappersfiguren Katt)

VUXEN: Sen kommer

JAANA: Katten (² ser frågande på VUXEN)?

VUXEN: Katten. [...]

KS: 1. icke-språklig handling, 2. indirekt hjälpsökande

Exempel 57 b (Berättelseuppgift/Kanin)

JAANA: Va vill du?

VUXEN: (flyttar sitt finger till pappersfiguren Fågel på scenariobilden)

JARKKO: Kom ut å leka me ... (¹ ser på scenariobilden för berättelsen Johan) bil.

KS: 1. indirekt hjälpsökande

Jaana och Jarkko använder icke-språklig handling framgångsrikt som KS i de båda berättelserna (se exempel 57 a).

Kirsis språkliga problem beror nästan uteslutande på att hon vill att berättelsernas berättarfraser och replikfraser skall vara exakt likadana som de har varit vid dramatiseringen av berättelserna tillsammans med läraren. Kimmo kan däremot tänka sig att återge berättelserna med egna ord (se exempel 58).

Exempel 58 (Berättelseuppgift/Kanin)

KIMMO: Mamma Kanin komma. ¹ Mamma Kanin

KIRSI: Eiku se sano jotain että (har pappersfiguren Mamma Kanin i sin hand)

KIMMO: ² Lilla Kanin ja ska gå dit å köpa morot.

VUXEN: Mm-m.

KIMMO: Du ska inte gå

KIRSI: Eiku

KIMMO: ³ Håll

KIRSI: Håll dxxx (otydligt). ^{4a} Ei miten se oli? (^{4b} ser på KIMMO)

VUXEN: Jå men va va sa? Va sa mamma då till Lilla Kanin? Kommer ni ihåg? Sa hon sa hon att g (pekar på pappersfiguren Lilla Kanin)?

KIMMO: Gå inte ut.

KS: 1. omstrukturering, 2. omstrukturering, 3. omstrukturering, 4 a. direkt hjälpsökande (sv. nå hur va de?), 4 b. indirekt hjälpsökande

Exempel 58 visar hur Kimmo inte tänker memorera Mamma Kanins replik *Håll dig innanför. Säg efter mig: Lilla Kanin gå inte ut* utan säger detta med egna ord, men Kirsi avbryter honom. Detta återspeglar skillnaden i deras beteende i språkbadsgruppen väl, dvs. Kimmo deltar ogärna i körupprepningar och gemensamma sånger, medan Kirsi gör det gärna (se avsnitt 4.1.2). I exempel 58 kommer dock inte heller Kirsi på hur lärarens berättarfras har lytt och signalerar genom otydligt tal att hon har språkliga problem och begär på förstaspråket hjälp av Kimmo. Han får tyvärr ingen möjlighet att hjälpa Kirsi, eftersom jag blandar mig i deras kommunikation för att hjälpa dem att komma igång med berättelsen.

Kimmo signalerar inte själv att han har språkliga problem i Berättelseuppgiften. Han är dock tvungen att strukturera om sitt budskap ett par gånger i de båda berättelserna, eftersom Kirsi inte godkänner det han säger. Man kan säga att Kirsi fungerar som signal för Kimmos KS-omstruktureringar som alla är framgångsrika i den kontext där de förekommer (se exempel 58).

De genomförandestrategier som Kirsi väljer att använda när hon har språkliga problem är intralingval omstrukturering och i KS-kombinationer även indirekt hjälpsökande och icke-språklig handling, vilka alla kan anses vara framgångsrika i de kontexter där de förekommer. Kirsi använder omstrukturering som KS endast i situationer där hon inte klarar av att memorera en fras. Ofta strukturerar hon om en replik som Kimmo har sagt på andraspråket (se exempel 59).

Exempel 59 (Berättelseuppgift/Johan)

KIMMO: Jå den e tillbaka (fäster pappersfiguren Fisk på scenariobilden).

KIRSI: Eiku.¹ Förlåt pappa.

KIMMO: ². Förlåt pappa.

KS: 1. omstrukturering, 2. omstrukturering

6.3.2 Bokuppgift

Samtliga barn tycktes känna sig hemma med Bokuppgiften och fann bilderna intressanta, eftersom de handlar om deras verklighet, ett daghem och ett hem. Bokuppgiften behand-

lar nästan alla primär- och sekundärfunktioner på ett daghem och kräver sålunda bred kännedom om andraspråket (se avsnitt 4.2.2). Detta har eventuellt resulterat i riklig användning av KS hos de fyra språkbadsbarnen. Jaana, Jarkko och Kirsi använder nästan lika mycket KS om man relaterar KS-användningen till antalet repliker de har i Bokuppgiften. Kimmo använder färre KS än de tre övriga barnen. Jaana och Jarkko använder samma KS i olika kontexter, medan Kimmo och Kirsi använder en mångsidigare KS-repertoar (se tabell F i bilaga 3). Kirsi kombinerar gärna olika KS, eftersom hon tydligare än de övriga tre språkbadsbarnen önskar hålla sig till sitt ursprungliga kommunikativa intention och uttrycka det på andraspråket. Exempelen 60 a–b illustrerar detta.

Exempel 60 a (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nå va gör de här flickorna (pekar på bilden)?
 JARKKO: (ser tyst på bilden)
 VUXEN: Va gör de?
 JARKKO: ¹ Vet int (skakar på huvudet).
 VUXEN: Du vet inte alls. Va men va gör de (pekar på bilden)?
 JARKKO: ² Veneitä.

KS: 1. övergivande av samtalsämne, 2. kodväxling (sv. båtar)

Exempel 60 b (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nå va händer här då (pekar på bilden)?
 KIRSI: De rii ¹ gör såna däna mm pappers öö ... (pekar på bilden)
 VUXEN: Va e de för en ... (pekar på bilden)?
 KIRSI: ^{2a} Va e de fö sla nu (^{2b} pekar på bilden)?
 VUXEN: Va va e de här? Här e också stora såna där som åker (pekar på bilden)?
 KIRSI: (ser tyst på bilden)
 VUXEN: De e båt.
 KIRSI: Båt.
 VUXEN: Båt.
 KIRSI: Pappersbåt.

KS: 1. omstrukturering, 2 a. direkt hjälpsökande, 2 b. icke-språklig handling

Jarkko svarar i exempel 60 a med ett ord, medan Kirsi i exempel 60 b visar att strävar efter att säga en hel mening och ange mer exakt än Jarkko vad barnen på bilden gör. Jarkko överger först samtalsämnet genom att säga att han inte vet, men när jag ställer min fråga en gång till använder han kodväxling som KS i sitt svar. Kirsi tänker först ge en annan benämning på verksamheten på bilden, men strukturerar sedan om sitt budskap. Hon lyckas inte komma på vad verksamheten på bilden heter på andraspråket och söker

hjälp hos mig genom att ställa en direkt fråga *Va e de fö sla nu?*. Genom att använda flera KS får hon äntligen sitt budskap sagt så som hon ursprungligen hade tänkt säga det.

Reduktionsstrategier

De flesta av de KS som de fyra språkbadsbarnen använder i Bokuppgiften är genomförandestrategier, men även reduktionsstrategier förekommer i viss mån. I synnerhet Jarkko meddelar relativt ofta att han vill låta bli att besvara en fråga (se exempel 61).

Exempel 61 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nå va gör de då andra pojkarna ... som e me Janne (pekar på bilden)?

JARKKO: (ser tyst på bilden)

VUXEN: Va gör de de då pojkarna?

JARKKO: 1. Ja vet int.

VUXEN: Du vet inte va de gör. Kanske de målar också eller ritar. [...]

KS: 1. övergivande av samtalsämne

Här får Jarkko en modell på hur man till exempel kunde svara och ibland upprepar jag frågan trots att han säger *Ja vet int*, men för det mesta svarar han inte på frågan (jämför exemplen 60 a och 61). Jarkko använder detta svar oftast när det gäller det som någon säger på bilderna. Även Jaana har problem att hitta på vad personerna på bilderna kunde tänkas säga. Skillnaden mellan henne och Jarkko är att Jaana alltid uttrycker sin ovisshet på sitt förstaspråk (se exempel 62).

Exempel 62 (Bokuppgift)

VUXEN: De leker bank jaa. Va tror du att de säger? Va kan man säga om man leker (pekar på bilden)?

JAANA: (ser tyst på bilden)

VUXEN: Va kan man säga till exempel?

JAANA: (ser tyst på bilden och ¹ sedan på VUXEN)

VUXEN: Va tror du?

JAANA: ². En mä tiedä.

VUXEN: Kanske hon säger att ja vill ha lite pengar. [...]

KS: 1. indirekt hjälpsökande, 2. övergivande av samtalsämne (sv. ja vet inte)

De reduktionsstrategier som Kimmo och Kirsi använder avviker något från Jaanas och Jarkkos strategier. I stället för att säga att han inte vet konstaterar Kimmo att personen inte säger eller gör någonting (se exempel 63).

Exempel 63 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nå va tror du att läraren säger (pekar på bilden)?
 KIMMO: ...¹ Ingenting (skrattar).
 VUXEN: Ingenting? Nå hu se nu hur hon ropar (pekar på bilden).
 KIMMO: (ser tyst på bilden)
 VUXEN: Hon säger säkert nånting. Va brukar man säga?
 KIMMO: ...² Lopettakaa (skrattar).
 VUXEN: Sluta säger hon säkert. [...]

KS: 1. övergivande av samtalsämne, 2. kodväxling (sv. sluta)

I exempel 63 fortsätter jag att locka Kimmo att ange vad personen på bilden kunde tänkas säga trots att Kimmo har meddelat att läraren på bilden inte säger någonting vilket leder till att Kimmo tyr sig framgångsrikt till en genomförandestrategi (kodväxling). Kimmos beteende i exempel 63 visar att han gärna använder sitt andraspråk i Bokuppgiften liksom också i de övriga uppgifterna i min undersökning (jfr avsnitt 5.3).

Kirsi använder flera sätt att reducera sitt budskap. Bara ett par gånger säger hon att hon inte vet (på sitt andraspråk) eller suckar högt för att signalera att hon inte vet hur hon skall säga det som hon vill säga. Oftast funderar hon så länge att hon får en fråga *Vet du?* så att hon får ange ifall man skall vänta lite till eller fortsätta med följande fråga (se exempel 64).

Exempel 64 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va tror du att hon säger?
 KIRSI: (ser tyst på bilden)
 VUXEN: Va tror du? Va brukar du säga på morgonen?
 KIRSI: (ser tyst på bilden)
 VUXEN: Om du ser va hon gör här så va säger hon?
 KIRSI: (ser tyst på bilden)
 VUXEN: Vet du?
 KIRSI: (suckar)¹ Ei.

KS: 1. övergivande av samtalsämne (sv. nä)

Kirsi reducerar vidare sitt budskap en gång genom att byta samtalsämne (se exempel 65).

Exempel 65 (Bokuppgift)

VUXEN: Va säger nån annan här på bilden? Ser du när de talar? Va tror du att de andra säger (pekar på bilden)?

KIRSI: ¹ Den här gråtar (pekar på bilden).

KS: 1. byte av samtalsämne

Kirsis byte av samtalsämne i exempel 39 kan inte utan vidare anses bero på språkliga problem. Det kan hända att den gråtande flickan intresserar henne så mycket att hon inte fäster uppmärksamheten vid att jag egentligen frågar vad någon säger och inte vad någon gör på bilden. I hela bokuppgiftsmaterialet finns det inga andra fall när samtalsämnet byts av språkbadsbarnet självt. Alla dessa sätt att reducera budskapet kan anses som icke-framgångsrika KS, eftersom jag som samtalspartner inte får den information jag frågar efter.

Genomförandestrategier

Det finns stora skillnader i användningen av genomförandestrategier i Bokuppgiften hos de fyra språkbadsbarnen (se tabell F i bilaga 3). Jaana och Jarkko föredrar interlingvala KS (kodväxling), medan Kimmo och Kirsi oftast löser sina språkliga problem med intralingvala KS. Intralingvala KS är helt oanvända av Jaana och sällsynta problemlösningar även hos Jarkko. Interlingvala KS (kodväxling) förekommer också hos samtliga barn, men de är mer sällsynta hos Kimmo och Kirsi än hos Jaana och Jarkko. Jaana och Kirsi tyr sig vidare till icke-språkliga KS, vilket varken Jarkko eller Kimmo gör.

De genomförandestrategier som de fyra språkbadsbarnen använder i Bokuppgiften kan nästan uteslutande anses vara framgångsrika i den kontext där de förekommer. Framgången beror mycket på att samtalspartnern är tvåspråkig och vuxen, dvs. förstår barnens förstaspråk och har så mycket kännedom om språkbadsbarnens verklighet att det är möjligt för henne att tyda barnens ibland relativt vaga sätt att uttrycka sig (jfr Wagner & Firth 1997 i avsnitt 3.2; se exempel 66).

Exempel 66 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Å va händer här (pekar på bilden)?
 KIRSI: öö de e ... dyn ...
 VUXEN: Ha de inte börja sova?
 KIRSI: Mm-m men de e ¹ dynorna.
 VUXEN: De e krig. Dynkrig mm-m leker de. Jå. [...]

KS: 1. approximation

Approximationen *dynorna* räcker till som förklaring för mig för att jag skall veta att Kirsi avser att barnen på bilden leker kuddkrig. Förståelsen underlättas förstås av att även jag kan se vad som händer på bilden.

Om man först ser på uppslagen som handlar om morgon- och kvällssysslorna hemma, märker man att *borsta tänderna, bada, byta blöjor, bädda* och *leka kuddkrig* verkar vara sysslor för vilka språkbadsbarnen inte har språkliga medel på sitt andraspråk (jfr avsnitt 6.2.2). Jaana löser sina språkliga problem genom kodväxling och indirekt hjälpsökande som KS. Den enda genomförandestrategin som Jarkko använder är kodväxling. Kimmo signalerar bara ett par gånger att han har språkliga problem i samband med uppslagen som handlar om morgon- och kvällssysslorna hemma, men han löser inte sina problem med hjälp av genomförandestrategier utan med hjälp av reduktionsstrategier. Kirsi är den enda av de fyra barnen som konsekvent försöker lösa sina språkliga problem med andra KS än kodväxling eller övergivande av samtalsämne. I fråga om att *leka kuddkrig* t.ex. signalerar hon aktivt att hon söker efter en specifik fras och försöker lösa problemet med approximation som KS som i denna kontext är en framgångsrik KS (se exempel 66). Kimmo däremot tar fasta på en annan detalj i bilden (se exempel 67).

Exempel 67 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nå va gör de här (pekar på bilden)?
 KIMMO: Leker.
 VUXEN: Va leker de?
 KIMMO: Riddar.

Exempel 67 visar att Kimmo säger att barnen på bilden *leker riddar* (borde vara *leker riddare*), och eftersom jag inte ställer flera frågor till honom om den bilden, blir det inte klart ifall Kimmo behärskar substantivet *kuddkrig*. Jaana och Jarkko väljer att tala på förstaspråket om kuddkrig utan att signalera att de har språkliga problem (se avsnitt 6.2).

I de två uppslagen med primärfunktionen tambur diskuteras bl.a. på- och avklädning och föräldrarnas förande och hämtande av barnen. Avskedsfrasen *Hejdå* är bekant för alla barnen, men barnen har svårt att uttrycka tamburrutinerna på andraspråket eller att finna fraser på andraspråket som man använder i en tambursituation (jfr avsnitten 1.2 och 6.2.2). Jaana och Jarkko löser sina språkliga problem genom kodväxling eller övergivande av samtalsämnet som KS (se exempel 68).

Exempel 68 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Å va va gör de hä pojkarna (pekar på bilden)?

JARKKO: (ser tyst på bilden)

VUXEN: Va gör de (pekar på bilden)?

JARKKO: ¹ Ne ri. Ne riisuu.

KS: 1. kodväxling (sv. De kl. De klär av sig)

Kimmo löser sina få språkliga problem med approximation som KS, medan Kirsi använder sig av kodväxling, omstrukturering och direkt hjälpsökande som KS, ofta tillsammans med indirekt hjälpsökande (se exemplen 69 a–b).

Exempel 69 a (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Å va säger han (pekar på bilden)?

KIMMO: ...¹ Nánting.

KS: 1. approximation

Exempel 69 b (Bokuppgift)

VUXEN: Va säger nån annan här på bilden ännu (pekar på bilden)?

KIRSI: ... öö ... Den här säger att den här har fin knä nä ^{1a} den här (^{1b} pekar på bilden och tar i en knapp i sin egen klänning och ^{1c} ser på VUXEN).

KS: 1 a. direkt hjälpsökande, 1 b. icke-språklig handling, 1 c. indirekt hjälpsökande

Även primärfunktionen måltid diskuteras endast kortfattat i Bokuppgiften. Jaana signalerar inga språkliga problem i samband med måltidsbilderna varken beträffande måltiderna hemma eller primärfunktionen måltid i daghemmet. Jaana använder dock mycket förstaspråk. Mest språkliga problem har barnen med den ena bilden av primärfunktionen måltid där ett barn dukar bordet. Jaana och Jarkko använder sitt förstaspråk, medan Kirsi använder flera KS för att få sitt budskap sagt på andraspråket (se exempel 70).

Exempel 70 (Bokuppgift)

VUXEN: Va gör Anni här?

KIRSI: Hm Anni ... bjure bju ¹. bjuder ...

VUXEN: Mm-hm.

KIRSI: ... mm (suckar) ^{2 a}. Va e de fö sla (^{2 b}. pekar på bilden)?

VUXEN: De e tallrikar säkert.

KIRSI: Mm-m tallrikar (pekar på bilden).

KS: 1. approximation, 2 a. direkt hjälpsökande, 2 b. indirekt hjälpsökande

Kirsi använder framgångsrikt verbet *bjuder* i betydelsen *delar ut*, men kommer inte på substantivet *tallrik*. Hon ställer en fråga till mig och får ett svar där hon bekräftar att det var substantivet *tallrik* som hon inte hade kommit på på andraspråket. Kimmo fäster sig vid en annan detalj på bilden och anser att barnen *koker soppa* (jfr avsnitt 6.2.2).

Alla Jarkkos genomförandestrategier i samband med måltidsbilderna är framgångsrika, medan Kimmo och Kirsi använder några icke-framgångsrika genomförandestrategier. I synnerhet Kimmos användning av en bestämd approximation kan anses vara icke-framgångsrik (se exempel 71).

Exempel 71 (Bokuppgift)

VUXEN: Mm-m. Å va säger hon?

KIMMO: (ser tyst på bilden)

VUXEN: Va tror du att hon e här. Va tror du att hon säger (pekar på bilden)?

KIMMO: ¹. Nånting.

VUXEN: Nå va va va kunde hon säga till exempel?

KIMMO: ... Hejdå.

KS: 1. approximation

Som exemplet illustrerar är jag inte nöjd med approximationen utan fortsätter med en något modifierad fråga om samma detalj vilket leder till ett annat svar (frågorna i Bokuppgiften se avsnitt 4.2.2). Pronomenet *någonting* är frekvent hos Kimmo och leder nästan uteslutande till följdfrågor. Även Kirsi använde approximation på ett icke-framgångsrikt sätt i sin kommunikation. I hennes fall är det fråga om enskilda fall med pronomenen *någonting* och *den* (se exempel 72).

Exempel 72 (Bokuppgift)

VUXEN: Jå han e där.

KIRSI: Han äter ^{1 a}. den ... (^{1 b}. rör sina fingrar mot munnen och pekar sedan på bilden)

VUXEN: Va äter han?

KIRSI: ². Äter han ...
 VUXEN: Va (otydligt)? Mm-hm.
 KIRSI: ...³. Mitä se hiekka oli?
 VUXEN: Sand.

KS: 1 a. approximation, 1 b. icke-språklig handling, 2. omstrukturering, 3. direkt hjälpsökande (sv. va va sand för nånting?)

Kirsi använder sig av en approximation tillsammans med en icke-språklig handling vilken i flera andra kontexter i denna kommunikationssituation är framgångsrik. I den här kontexten stöder inte bilderna det sagda och det förblir oklart vad Kirsi menar med sin KS-kombination approximation och icke-språklig handling. Sålunda blir Kirsi tvungen att ta till andra KS. Kirsi strukturerar först om sitt budskap, men söker till slut hjälp hos mig på sitt förstaspråk.

Uppslaget med primärfunktionen utevistelse diskuteras endast kortfattat. Jaana signalerar inga språkliga problem, men hon väljer att använda så gott som uteslutande sitt förstaspråk (se avsnitten 5.3, 6.1.2 och 6.2.2). Även Jarkko och Kimmo använder sitt förstaspråk för att tala om vad barnen gör ute och vad de kan tänkas säga åt varandra. De löser alla de språkliga problemen de signalerar genom reduktionsstrategier. Kirsi strävar efter att använda sitt andraspråk och löser sina språkliga problem med hjälp av flera olika typer av KS.

Kimmo och Kirsi återger på sitt andraspråk verbet *gunga*, medan Jaana och Jarkko återger det på sitt förstaspråk. Inget barn känner till vad man kunde säga på andraspråket vid gungan. Jaana och Kimmo använder sitt förstaspråk och Jarkko överger samtalsämnet, medan Kirsi tar till ordprägling som KS (se exempel 73).

Exempel 73 (Bokuppgift)

VUXEN: Jå. Säger hon nånting?
 KIRSI: ... Vill du ¹. snabba farten?

KS: 1. ordprägling

Kirsi har bildat verbet *snabba* (*farten*) av adjektivet *snabb* och använder det för verbettrycket *ha mera fart* (jfr verbet *halsbanda* nedan; jfr Björklund 1996 a i avsnitt 3.1.2). Kirsis verb *snabba* är framgångsrikt i synnerhet, eftersom en bild finns som stöd för det

sagda (jfr avsnitt 6.1.2). Kirsis val att tala om *snabba* för *ha mera* kan bero på att hon hört läraren uppmana barnen att snabba på då de t.ex. har klätt på sig (jfr avsnitt 2.1).

Uppslagen om sekundärfunktionerna inne i ett daghem handlar om olika sysslor barnen kan vara engagerade i på en daghemsavdelning, allt från pysslande och lek med handdockor till undanstädning (se närmare i avsnitt 4.2.2). Jaana uttrycker på förstaspråket alla sekundärfunktioner inne i ett daghem och alla fraser förutom ett par som hör till dessa funktioner (se avsnitten 5.3, 6.1.2 och 6.2.2). Oftast signalerar hon inte att hon har språkliga problem, men hon använder några gånger sitt förstaspråk efter en problem-signal och då kan användningen av förstaspråket anses vara en KS-kodväxling (se exempel 74).

Exempel 74 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va gör hon (pekar på bilden)?

JAANA: Mm ...¹. Tekee muovailuvahaa.

KS: 1. kodväxling (sv. Gör modellera)

Även Jarkko och Kimmo använder kodväxling som KS när det gäller att benämna sekundärfunktionerna inne i ett daghem och ett par gånger också för att tala om vad personerna på bilderna säger. Jarkko överger dock flera gånger samtalsämnet när han blir tillfrågad vad personerna på bilderna kan tänkas säga. Kimmo och Kirsi har problem att benämna på andraspråket endast ett par sysslor gällande sekundärfunktioner inne i ett daghem och de fraser som kan tänkas användas i samband med dem. Kimmo löser sina språkliga problem med de intralingvala KS approximation och parafras, medan Kirsi tyr sig till en större repertoar av intralingvala KS (approximation, direkt hjälpsökande, ordprägling och omstrukturering) och icke-språkliga KS (icke-språkligt hjälpsökande och icke-språklig handling).

En del av problemen i Kirsis kommunikation beror på att hon strävar efter en mer detaljerad återgivning av sysslorna än de andra barnen (jfr exemplen 60 b ovan och 75 nedan).

Exempel 75 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nå va vet du va de de hä gör (pekar på bilden)?

KIMMO: Ritar.

VUXEN: De ritar. Va ritar de (pekar på bilden)?
 KIMMO: Nånting.

Medan Kimmo (exempel 75) nöjer sig med att beskriva verksamheten med verbet *rita* vill Kirsi (exempel 60 b) återge verksamheten mer exakt och strukturerar om sitt budskap. Omstruktureringen lyckas bra till att börja med, men hon kommer inte på substantivet *båt* på sitt andraspråk. Hon löser detta språkliga problem framgångsrikt genom direkt hjälpsökande och icke-språklig handling som KS och får till sist sitt budskap sagt så som hon ursprungligen ville säga det.

De höga målen Kirsi har för återgivningen av budskapet tillsammans med viljan att använda andraspråket får Kirsi att kombinera flera KS i en replik. Detta illustreras bl.a. i exempel 60 b ovan och i exempel 76 nedan.

Exempel 76 (Bokuppgift)

VUXEN: Va tror du att de här? Va gör de här? Va händer här då (pekar på bilden)?
 KIRSI: Ni gö. ^{1a} De gör nång. ^{1b} De ^{1c} halsbandar (^{1d} tar i sitt eget halsband).
 VUXEN: Jå de kan hända. [...]

KS: 1 a. omstrukturering, 1 b. omstrukturering, 1 c. ordprägling, 1 d. icke-språklig handling

Genom en KS-kombination med två omstruktureringar, icke-språklig handling och ordprägling kan hon tillräckligt förståeligt förklara att barnen på bilden gör ett halsband genom att trä små pärlor på ett band. Ordpräglingen *halsbanda* är ett gott exempel på Kirsis språkliga kreativitet. Hon bildar verbet *halsbanda* av substantivet *halsband*. Detta är en typisk strategi hos barn när de tillägnar sig sitt förstaspråk och hos barn och vuxna som tillägnar sig ett andraspråk (jfr Björklund 1996 a i avsnitt 3.1.2). Även Kimmo har språkliga problem i samma kontext, men han använder omstrukturering som KS och konstaterar att barnen på bilden spelar (se exempel 77).

Exempel 77 (Bokuppgift)

VUXEN: Anni e där också.
 KIMMO: Plockar ... ¹ Spelar.
 VUXEN: Jaa kanske hon spelar jå. [...]

KS: 1. omstrukturering

Också Jaana och Jarkko har språkliga problem i samma kontext. Jaana anser att barnen på bilden modellerar vilket hon uttrycker genom kodväxling (se exempel 74 ovan), medan Jarkko helt överger samtalsämnet.

Kirsi använder ordprägling som KS även i två andra kontexter och då tillsammans med direkt hjälpsökande eller omstrukturerings- och icke-språklig handling (se exempel 78).

Exempel 78 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va gör va händer här då (pekar på bilden)?

KIRSI: Dee mm-m¹. Va e de för slag då? Öö ... (har handen mot sin kind)

VUXEN: Om du provar vad de här e å sen (visar upp sin hand). Va var har man dom (pekar på bilden)?

KIRSI: ². Händerdocka (med viskande röst).

VUXEN: Handdockor. E de handdockor? Jå precis. Hon leker med dom visst.

KIRSI: Mm-m.

KS: 1. direkt hjälpsökande, 2. ordprägling

I exempel 78 söker Kirsi efter substantivet *handdocka* på andraspråket. Genom direkt hjälpsökande som KS får hon tillräckligt med vinkar av mig för att använda ett substantiv som hon gissar kunde vara relativt nära det korrekta. Detta bekräftas även av mig. Kirsis ordprägling kan anses vara logisk, eftersom jag talar om händer i pluralis då jag förklarar för henne hur hon kan försöka bilda substantivet *handdocka*. De tre övriga språkbadsbarnen signalerar inte att de har problem i samma kontext, men ingen av dem använder heller substantivet *handdocka* på sitt andraspråk. Jaana talar om handdocka på sitt förstaspråk och Jarkko och Kimmo om *docka* på sitt andraspråk.

Inget av barnen kan benämna pysselverksamheten på sitt andraspråk. Endast Kimmo använder själva namnet på verksamheten, men gör det på sitt förstaspråk (*askartelee/sv. pysslar*). För övrigt fäster barnen uppmärksamhet vid de föremål som barnen på bilden pysslar med. Kirsi kommer inte direkt på namnet på de föremål barnen på bilderna pysslar med och använder flera KS för att få sitt budskap förmedlat på andraspråket (se exemplen 60 b och 79).

Exempel 79 (Bokuppgift)

VUXEN: Va gör hon?

KIRSI: Han gör nån hm-m¹. papperslapp.

KS: 1. approximation

I exempel 60 b använder Kirsi framgångsrikt KS-kombinationen omstrukturering, direkt och indirekt hjälpsökande. I exempel 79 använder hon approximation som KS för att beskriva det som barnet på bilden gör (viker fåglar av papper). Strategin kan anses vara framgångsrik, eftersom bilden i boken stöder det sagda. Jarkko överger först samtalsämnet i samma kontext, men ger ett svar på förstaspråket (*veneitä/sv. båtar*) då jag ställer frågan på nytt (se exempel 60 a ovan), medan Jaana återger föremålet på sitt förstaspråk utan att signalera att hon har språkliga problem. Också Kimmo konstaterar bara att barnen gör *nånting* utan att signalera att han har språkliga problem (se exempel 75) (jfr avsnitt 6.2.2).

Inget av barnen klarar av att återge på andraspråket att barnen på bilden bråkar. Endast Kimmo och Kirsi signalerar att de har språkliga problem (se exemplen 80 a–b).

Exempel 80 a (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Nå va gör de hä (pekar på bilden)?
 KIMMO: Leker (skrattar).
 VUXEN: Nå va? Hur leker de då (pekar på bilden)?
 KIMMO: (*ser tyst på bilden*)
 VUXEN: Hur leker de kanske?
 KIMMO: ¹. Ingen lek (*flinar*).

KS: 1. parafras

Exempel 80 b (Bokuppgift)

VUXEN: Varför ropar hon de?
 KIRSI: Därför att den här ... (¹. pekar på bilden)
 VUXEN: Bråkar de hä?
 KIRSI: Jå bråkar.

KS: 1. icke-språklig handling

Kimmo löser sitt språkliga problem i exempel 80 a med parafras som KS och Kirsi i exempel 80 b med icke-språklig handling som KS. Jaana och Jarkko använder sitt förstaspråk utan att signalera att de har språkliga problem. Jarkko återger dock på andraspråket vad läraren kan tänkas säga åt barnen när de bråkar. Kimmo kommer inte på motsvarande replikfras utan han löser sina språkliga problem i detta fall genom kodväxling. Kirsi blir tyvärr inte tillfrågad vad läraren säger utan hon återger endast hur ett annat barn kommenterar de övriga barnens bråkande (se exempel 80 b).

I några kontexter försöker Kirsi använda ett icke-acceptabelt alternativ av indirekt hjälpsökande som KS. På en del bilduppslag i den aktuella boken finns det några rader text och Kirsi försöker ett par gånger läsa i texten för att få hjälp i sina språkliga problem, trots att texten är på hennes förstaspråk. Jag hindrar henne dock från att göra detta (se exempel 81).

Exempel 81 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va va gör de där då? Va händer här (pekar på bilden)?

KIRSI: Den hä flickan sa Tarja-mamma eiku^{1 a}. Tarjaa^{1 b} (pekar på bilden och^{1 c} försöker läsa i texten)

VUXEN: Nä du får int läs.

KIRSI: Tarja ...

VUXEN: E de? Heter den hä?

KIRSI: Tarja-tant.

VUXEN: Jaa precis. Ropar hon så (pekar på bilden)?

KIRSI: Jå.

KS: 1 a. omstrukturering, 1 b. icke-språklig handling, 1 c. indirekt hjälpsökande

Kirsi har dock språkliga problem i denna kontext, men hon löser dem med omstrukturering och icke-språklig handling som KS och försöker även ta till indirekt hjälpsökande vilket jag förbjuder henne att göra. Till sist lyckas hon lösa sitt problem själv. Jaana använder sitt förstaspråk för att tala om vad läraren säger till barnen när de bråkar.

Personliga pronomen är en grammatisk kategori som Kimmo återger med hjälp av approximation som KS (se exempel 82).

Exempel 82 (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va säger den hä flickan (pekar på bilden)?

KIMMO: De e en pojke.

VUXEN: E de en pojke? Nå va säger han (pekar på bilden)?

KIMMO: ... Att¹ hon e en² jänöjussi (skrattar).

KS: 1. approximation, 2. kodväxling (sv. hare)

Osäkerheten i användningen av de personliga pronomenen *hon* och *han* kan anses bero på att det i Kimmos förstaspråk, finska, finns bara ett personligt pronomen (*hän*) som motsvarighet till svenskans *hon* och *han*. Approximationen i exempel 82 kan anses vara en framgångsrik KS, eftersom bilden stöder det sagda.

6.3.3 Fästisuppgift

I Fästisuppgiften är KS-användningen mer frekvent hos den talföra flickan, Kirsi, än hos de tre övriga språkbadsbarnen. Den rikliga användningen av KS hos Kirsi kan anses bero på kravet av exakthet i instruktioner både hos Kirsis samtalspartner och hos Kirsi själv (se avsnitt 5.2.2; jfr Cekaite 1998 i avsnitt 3.2). KS-användningen är mångsidigare hos de båda talföra barnen än hos de tystlåtna barnen (se tabell F i bilaga 3). Detta kan direkt hänföras till att de talföra barnen, Kimmo och Kirsi, producerar flera instruktionsrepliker än de tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, eftersom Kimmo och Kirsi fungerar som instruktionsgivare under hela Fästisuppgiften (se avsnitten 5.1 och 5.2.2). Jaana och Jarkko har problem att ge instruktioner på andraspråket vilket leder till att jag griper in i kommunikationen och ber det enspråkigt svenska barnet att ställa frågor till Jaana och Jarkko (se avsnitten 5.1 och 5.2.2). I Jaanas fall lyckas detta relativt väl (se exempel 83 a), även om hon ibland tar till kodväxling som KS (se exempel 83 b), medan Jarkko fortsättningsvis låter bli att säga någonting då det enspråkigt svenska barnet ställer en fråga (se exempel 83 c).

Exempel 83 a (Fästisuppgift)

SV. BARN: Var e äpple?
 JAANA: På kylskåpe.
 SV. BARN: (klistrar ett fästis-äpple i kylskåpet på sin bild)

Exempel 83 b (Fästisuppgift)

SV. BARN: Var e klockan?
 JAANA: Mm-m ^{1 a}. seinällä (ser på sin bild och ^{1 b}. sedan på VUXEN).
 VUXEN: Var e den då?
 JAANA: På väggen.
 VUXEN: Mm-m.
 SV. BARN: (klistrar en fästis-klocka på väggen på sin bild)

KS: 1 a. kodväxling (sv. på väggen), 1 b. indirekt hjälpsökande

Exempel 83 c (Fästisuppgift)

SV. BARN: Var ska stekpanna va me äggen och fiskpinnana i?
 JARKKO: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: Var har du stekpannan me ägg och sånt?
 JARKKO: ¹. Ja vet int.
 VUXEN: E den där alltså stekpannan där de finns mat i.
 JARKKO: (pekar på en fästis som är på skåphyllan)
 VUXEN: Den där nere. Den dä sån hä lila. Vet du? Var e den?
 JARKKO: Den hä (visar sin fästis-stekpanna åt VUXEN)?
 VUXEN: Ja den.

JARKKO: (klistrar fästis-stekpannan tillbaka på sin bild) Den...
 SV. BARN: E den på spisen eller på borde eller i kylskåpet?
 JARKKO: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: Var va den Jarkko? På spisen eller på bordet eller i kylskåpen?
 JARKKO: Spise.
 VUXEN: Nåja spisen nåja.
 SV. BARN: (klistrar en fästis-stekpanna på spisen på sin bild)

KS: 1. övergivande av samtalsämne

Jaana och Jarkko signalerar sina språkliga problem i Fästisuppgiften nästan uteslutande med tystnad vilket är problematiskt i en situation där samtalspartnerna inte har ögonkontakt med varandra (se beskrivningen av kommunikationssituationen i avsnitt 4.2.3). Kimmo och Kirsi använder sig mera av tvekljud och andra språkliga problemsignaler och sålunda blir deras samtalspartner medveten om att de kommer att använda sin taltur efter att de har löst sina problem.

I Fästisuppgiften är de använda KS nästan uteslutande genomförandestrategier (se tabell F i bilaga 3). Endast Jarkko och Kirsi *reducerar* båda sitt *budskap*. Jarkko gör det en gång genom att svara *Ja vet int* på frågan om stekpannans placering (se exempel 83 c) och en annan gång genom att svara *Nä* på frågan om vad (kaffe)kannen heter på hans andraspråk. Hans KS-val är icke-framgångsrikt i de båda kontexterna, eftersom informationen om ett kärl och dess placering är avgörande för utförandet av uppgiften. Diskussionen om stekpannans placering fortsätter med det enspråkigt svenska barnets och mina frågor tills det blir klart var stekpannan skall placeras. Benämningen på (kaffe)kannen får han direkt av mig.

Kirsi reducerar sitt budskap genom att avbryta sig mitt i ett ord (se exempel 84).

Exempel 84 (Fästisuppgift)

KIRSI: Å moroten också där på mö mjölkens hm ...
 SV. BARN: Kylskåpet (tar en fästis-morot från sitt fästisark)?
 KIRSI: sidan där på tjö...¹
 SV. BARN: (klistrar fästis-moroten i kylskåpet på sin bild) Jaa. Okej.

KS: 1. avbrott

Trots att Kirsi avbryter sin instruktion mitt i ett ord i exempel 84 är hennes KS-val framgångsrikt i denna kontext, eftersom den leder till korrekt handling hos samtalspartnern.

Antagligen är det adverbet *också*, substantivet *mjölakens* och adverbet *där* som hjälper det enspråkigt svenska barnet att dra korrekt slutsats om morotens placering.

I Fästisuppgiften använder Jaana relativt mycket och Kirsi mycket icke-språkliga *genomförandestrategier* för att lösa sina språkliga problem. Icke-språkliga KS förekommer även en gång hos Kimmo och i KS-kombinationer även hos Jarkko. Intralingvala KS används av Jarkko, Kimmo och Kirsi, medan Jaana använder interlingvala KS. De övriga tre språkbadsbarnen löser aldrig sina språkliga problem genom interlingvala KS.

Icke-språkliga KS används framgångsrikt av Jaana och Kirsi när repliken riktas till mig, men ibland kan de anses vara framgångsrika även när repliken riktas till det enspråkigt svenska barnet, även om barnen inte kan se varandra. De icke-språkliga kommunikationsstrategierna förekommer oftast i kombination med varandra, med intralingvala KS (hos Kimmo och Kirsi) eller interlingvala KS (hos Jaana) (se exemplen 85 a–b).

Exempel 85 a (Fästisuppgift)

- KIRSI: ^{1a}. Å sen den då (^{1b}. pekar på sin bild och ^{1c}. ser frågande på VUXEN)?
 VUXEN: Va e de då måne? Va finns där? Ja ser inte (går närmare Kirsis bild).
 SV. BARN: De finns en gaffel (ser på sin egen fästisark).
 VUXEN: Jå. De e sån hä burk. De e säkert syltburk.
 SV. BARN: Jordgubben (tar en fästis-syltburk från sitt fästisark och visar den åt VUXEN).
 VUXEN: Jå.
 KIRSI: Den e ^{2a}. där på var e äpplen också men äpplens äppi där äppe (^{2b}. pekar på sin bild och ^{2c}. ser frågande på VUXEN)
 SV. BARN: E äpplen äppe (ser på VUXEN)?
 VUXEN: Nä utan. E? E? Va äpplen äppe?
 KIRSI: Nä. Den e nere här på... (^{3a}. pekar på sin bild och ^{3b}. ser på VUXEN)
 VUXEN: Mm-m.
 SV. BARN: Mm-m. Å e? Jå e den då burken äppe?
 KIRSI: Jå.
 VUXEN: Mm-m.
 SV. BARN: (klstrar en fästis-syltburk på skåphyllan på sin bild) Mm-m. Okej. [...]

KS: 1a. direkt hjälpsökande, 1b. icke-språklig handling, 1c. indirekt hjälpsökande, 2a. parafras, 2b. icke-språklig handling, 2c. indirekt hjälpsökande, 3a. icke-språklig handling, 3b. indirekt hjälpsökande

Exempel 85 b (Fästisuppgift)

- SV. BARN: Var e skeden?
 JAANA: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: Var har du skeden?
 JAANA: (ser tyst på sin bild)
 VUXEN: Har du något sked (går närmare Jaanas bild)?
 JAANA: ^{1a}. Se on seinällä roikkumassa (^{1b}. pekar på sin bild och ^{1c}. ser på VUXEN)

VUXEN: Jaha. Den hänger där på v i väggen. Vet du? Där de hänger andra saker också.
SV. BARN: (klistrar en fästis-sked på sin bild)

KS: 1a. kodväxling (sv. Den hänger på väggen), 1b. icke-språklig handling, 1c. indirekt hjälpsökande

I Jaanas och Kirsis kommunikation förekommer icke-språkliga KS även självständigt (se exemplen 86 a–b).

Exempel 86 a (Fästisuppgift)

VUXEN: Å va hade du sen?
JAANA: Banaanit on jääkaapissa (ser på VUXEN).
VUXEN: Bananer jaa mm-m. Å var e dom?
JAANA: (¹ ser på VUXEN)
VUXEN: Dom va i i kyls. Kylskåp heter de. Så dom e i kylskåpe. Precis.
SV. BARN: (klistrar en fästis-bananklase i kylskåpet på sin bild)

KS: 1. indirekt hjälpsökande

Exempel 86 b (Fästisuppgift)

KIRSI: Och sen ska ja titta. Å bananer e på ky... (¹ ser på VUXEN)
VUXEN: Kylskåpet.
KIRSI: Mm-m. Kylskåpet.
SV. BARN: (klistrar en fästis-bananklase i kylskåpet på sin bild)

KS: 1. indirekt hjälpsökande

I exemplen 86 a–b kan Jaanas och Kirsis icke-språkliga KS anses vara framgångsrika, eftersom de leder till att jag hjälper dem och det enspråkigt svenska barnet lyckas placera sin fästis på korrekt plats på sin bild.

Kimmo tyr sig en gång till icke-språklig KS. Han kombinerar en parafras med icke-språklig handling när han ämnar förklara var kvasten är placerad (se exempel 87).

Exempel 87 (Fästisuppgift)

SV. BARN: En kvast.
KIMMO: De e där på... ¹ a. Den där som e två på den här rummen. Två såna däna (¹ b. ser sig omkring i rummet).
SV. BARN: (ser funderande på sin bild)
VUXEN: Vet du va han menar?
SV. BARN: (skakar på huvudet och ser på VUXEN)
VUXEN: Du kan s. Menar du spis kanske?
KIMMO: De d (pekar mot ett fönster i rummet).
VUXEN: Nä. Alltså fönstre.
KIMMO: Jå.
VUXEN: Mm precis.
SV. BARN: (tar en fästis-kvast från sitt fästisark)

VUXEN: M-hm.
 SV. BARN: (klistrar fästis-kvasten vid fönstret på sin bild)

 KS: 1a. parafras, 1b. icke-språklig handling

Kimmos KS-kombination parafras och icke-språklig handling i exempel 87 kan anses vara icke-framgångsrik, eftersom den inte leder till en önskad reaktion, dvs. det enspråkigt svenska barnet vet inte var hon skall placera kvasten i sin bild. Kimmo får tilläggsfrågor om kvastens placering tills det klarnar vad han avsåg med sin KS-kombination (substantivet *fönster*).

Kimmo använder en lika obestämd KS-parafras som i exempel 87 tidigare i Fästisuppgiften för att förklara var ett föremål skall placeras (se exempel 88).

Exempel 88 (Fästisuppgift)

KIMMO: Å där vis ^{1a}. Dä... öö ^{1b}. En sked finns det ^{1c} där var de där är.
 SV. BARN: (tar en fästis-sked från sitt fästisark och klistrar den på diskbänken på sin bild) Så. Nu kan du säga.

 KS: 1a. och 1b. omstrukturering, 1c. parafras

I denna kontext kan KS-parafrazen *där var de där är* anses vara framgångsrik, eftersom den leder till önskad handling hos samtalspartnern. Också Kimmos KS-approximation *där nånstans* för benämningen i *kylskåpet* är framgångsrik trots att den är lika obestämd som KS-parafraaserna i exemplen 87 och 88 (se exempel 16 i avsnitt 5.2.2, jfr också avsnitt 6.2.3).

I Fästisuppgiften väljer språkbadsbarnen att placera sina föremål antingen på köksbordet, i skåpet/skåphyllan, i kylskåpet, på spisen, på diskbänken eller på väggen (se närmare i avsnitt 6.2.3). Jaana och Jarkko har språkliga problem med att ange på andraspråket alla andra platser för föremålen förutom att säga att ett föremål ligger på bordet. Jaana löser framgångsrikt sina problem med de flesta platserna med interlingvala (kodväxling) och icke-språkliga KS (icke-språklig handling, indirekt hjälpsökande) (se exemplen 83 b, 85 b och 86 a ovan). Jaana får en benämning på andraspråket av mig på samtliga platser som hon har språkliga problem med (se exempel 86 a). Hon använder alla dessa benäm-

ningar på andraspråket senare i Fästisuppgiften (se exempel 7 i avsnitt 5.1 och exempel 14 i avsnitt 5.2.2).

Jarkko löser för det mesta inte sina språkliga problem med KS utan han låter bli att svara på frågorna om föremålens placering tills att han får en alternativfråga eller en nexus-fråga om var föremålet i fråga är placerat (se exempel 83 c ovan). Han är eventuellt van vid dessa typer av frågor som är vanliga hos språkbadslärarna (se Södergård 2001, 2002). En gång försöker Jarkko dock lösa sitt språkliga problem med approximation och icke-språklig handling som KS (se exempel 89).

Exempel 89 (Fästisuppgift)

JARKKO: ... en morot på ¹ hyllan.

VUXEN: Nåja..

SV. BARN: (tar en fästis-morot från sitt fästisark och tvekar var på sin bild hon skall klistra den)

VUXEN: Du kan fråga om du inte vet sen bara ... kan han förklara mera.

SV. BARN: Ja vet int var den här ska va (ser på VUXEN).

VUXEN: Du kan fråga av Jarkko så kan han förklara.

SV. BARN: Var ska den här vara (lyfter sin fästis-morot högre upp och visar den åt Jarkko)?

JARKKO: (² ser på SV. BARNs fästis-morot och flyttar så att han nästan ser hennes bild och ämnar peka med finger var moroten skall vara)

VUXEN: Nä men visa int. Du får inte titta utan du kan berätta.

JARKKO: (ser tyst på sin bild)

VUXEN: Ni får inte titta. Du kan försöka förklara så att hon vet var den ska vara. Försök lite förklara.

JARKKO: (ser tyst på sin bild)

VUXEN: Mm-m.

JARKKO: (ser tyst på sin bild)

VUXEN: Var sa du först att den ska vara?

JARKKO: I hyllan.

VUXEN: Mm-m. Å så kan du fråga. Du kan ju fråga. Du har ju hyllor på din bild så kan du fråga (ser på SV. BARN).

SV. BARN: Mm-m. I vilken hylla?

JARKKO: (ser tyst på sin bild)

VUXEN: Mm-m. Vilken hylla va de?

JARKKO: (ser tyst på sin bild)

VUXEN: Du kan fråga mera om du. Du kan föreslå några platser också. Du kan fråga att ska de va (ser på SV. BARN).

SV. BARN: Kanske den ska vara här (klistrar fästis-moroten i skåpet på sin bild och ser på VUXEN)?

VUXEN: Jå men du kan fråga av honom. Han ser inte din bild så du kan fråga om de ska va i skåpet eller i kylskåpet å på-

SV. BARN: Ska de va i kylskåpet eller de dä skåpe?

JARKKO: Den hä (pekar på skåpet på sin bild).

VUXEN: De dä skåpet eller hur?

JARKKO: (nickar)

KS: 1. approximation, 2. icke-språklig handling

Jarkkos KS i exempel 89 kan båda anses som icke-framgångsrika, eftersom hans samtalspartner förblir osäker på var moroten skall placeras. Jarkko har placerat de flesta föremålen i Fästisuppgiften på skåphyllan. Efter diskussionen i exempel 89 om att Jarkko avser skåphyllan med approximationen *på hyllan/i hyllan* behöver Jarkko inte mera vara osäker på hur han skall berätta att ett föremål är på skåphyllan eller i skåpet utan han vet att hans enspråkigt svenska samtalspartner vet vad han avser när han säger att ett föremål är *på hyllan* eller *i hyllan* (jfr avsnitt 6.2.3). Även Wagner och Firth (1997: 332–338) fann i sin KS-studie att ett ord eller uttryck som ersattes med en KS och ledde till betydelseförhandling kunde i en annan kontext under samma samtal användas utan föregående problemsignal, dvs. betydelseförhandlingen ledde till att den använda kommunikationsstrategin blev en gemensam kod mellan samtalspartnerna (jfr Corder 1981: 104).

Kimmo har språkliga problem då han önskar säga att ett föremål är på diskbänken, i kylskåpet eller under fönstret. Han löser sina problem med intralingvala och icke-språkliga KS. Hans KS-val kan oftast anses vara framgångsrikt (se exemplen 87 och 88 ovan), vilket till en stor del beror på att hans samtalspartner nöjer sig med relativt vaga instruktioner.

Kirsi anger för det mesta placeringen av föremålen mer exakt än de övriga tre språkbadsbarnen och i vissa fall önskar hennes samtalspartner mer exakta platsangivelser än de andra barnens samtalspartner (se avsnitt 5.2.2). Sålunda är de språkliga problemen som Kirsi har när hon anger placeringen av ett föremål delvis av annan art än de övriga tre språkbadsbarnens problem. Även Kirsi har problem att benämna en del platser på andra-språket. Dessa platser är *i kylskåpet*, *på väggen* och *på spisen*. Kirsi löser dessa språkliga problem framgångsrikt genom olika KS-kombinationer bestående av intralingvala och icke-språkliga KS (se exemplen 90 a–b)

Exempel 90 a (Fästisuppgift)

- KIRSI: Å os osten e ...
 SV. BARN: (tar en fästis-ost från sitt fästisark)
 VUXEN: Var sa du först att den ska vara?
 KIRSI: på ... mm. Va e de ... (för sig själv)?
 VUXEN: Vilke söker du?
 KIRSI: ^{1 a} Den hä. ^{1 b} Va e de (^{1 c} pekar på sin bild)?
 VUXEN: De e kylskåp.

KIRSI: Mm-m.
 SV. BARN: Inn eller på?
 KIRSI: Inne.
 SV. BARN: (klistrar fästis-osten i kylskåpet på sin bild)

KS: 1a. approximation, 1b. direkt hjälpsökande, 1c. icke-språklig handling

Exempel 90 b (Fästisuppgift)

KIRSI: ^{1a} Va e de där (^{1b} pekar på sin bild och ^{1c} ser på VUXEN)?
 VUXEN: De e stekpanna.
 KIRSI: Å den dä se (² ser på VUXEN)
 VUXEN: Stekpannan.
 KIRSI: Se stek (³ ser på VUXEN)
 VUXEN: Stekpannan.
 SV. BARN: (tar en fästis-stekpanna från sitt fästisark)
 KIRSI: Stegbanna e på ... ^{4a} ugnen. ^{4b} Int på ugnen där på (^{4c} pekar på sin bild)
 SV. BARN: På spisen (klistrar en fästis-stekpanna på spisen på sin bild).

KS: 1a. direkt hjälpsökande, 1b. icke-språklig handling, 1c., 2. och 3. indirekt hjälpsökande, 4a. approximation, 4b. parafras, 4c. icke-språklig handling

Liksom Jaana fäster också Kirsi uppmärksamhet vid vad substantivet *kylskåp* heter på andraspråket och använder det senare i Fästisuppgiften. Kirsi har dock svårt att uttala substantivet *kylskåp* och är tvungen att åter söka hjälp hos mig (se exempel 86 b ovan).

De största språkliga problemen har Kirsi dock när hon anger exakt var ett föremål finns t.ex. *på bordet* eller *i skåpet*. Exempelen 84 och 85 a ovan visar att hon inte alltid tyr sig till KS utan att hon finner en lösning på sina språkliga problem antingen själv eller med hjälp av sin aktiva enspråkigt svenska samtalspartner.

Kimmo och Kirsi benämner fler matvaror, bestick, kärl, växter och övriga föremål i Fästisuppgiften än Jaana och Jarkko, eftersom de själva svarar för instruktionsgivandet i Fästisuppgiften (se tabell E i bilaga 3). Jaana och Jarkko däremot svarar för det mesta på den enspråkigt svenska samtalspartnernas frågor om fästisarnas placering och benämner sålunda själva endast ett par av de 17 fästisarna (se avsnitten 5.2 och 6.2.3). Jaana, Jarkko och Kimmo signalerar språkliga problem med benämningen på en fästis i hela Fästisuppgiften, medan Kirsi signalerar språkliga problem med flera benämningar på fästisar. Jaana löser sitt språkliga problem med substantivet *kniv* framgångsrikt med en KS-kombination interlingval kodväxling och indirekt hjälpsökande. Jarkko använder icke-framgångsrikt reduktionsstrategi som KS (övergivande av samtalsämne) med substanti-

vet (*kaffe*)*kanna*. Även Kimmo signalerar endast en gång språkliga problem med benämningar på fästisar (se exempel 91).

Exempel 91 (Fästisuppgift)

KIMMO: Å på hällan finns de öö ... såndän såndän ...¹ mat.

SV. BARN: (tar en fästis-stekpanna från sitt fästisark och klistrar den på spisen på sin bild) [...]

KS: 1. approximation

Kimmo löser sitt språkliga problem i exempel 91 framgångsrikt med approximation som KS. Kirsi har språkliga problem med substantiven *kvast*, *klocka*, *stekpanna* och *syltburk* (se exempel 85 a och 90 b ovan). Hon löser samtliga problem framgångsrikt genom en KS-kombination som består av intralingvala (direkt hjälpsökande) och icke-språkliga KS (icke-språklig handling, indirekt hjälpsökande).

6.3.4 Sammanfattning

Alla de fyra språkbadsbarnen förutom Kimmo signalerar i något skede i alla de tre kommunikationssituationerna att de har språkliga problem och sålunda förekommer KS i viss mån hos alla barnen i alla kommunikationssituationer (se tabell F i bilaga 3). Det enda undantaget när det gäller problemsignaler utgör Kimmo som i Berättelseuppgiften inte anser sig ha språkliga problem. Han använder dock KS även i Berättelseuppgiften, eftersom hans samtalspartner Kirsi signalerar att Kimmo har språkliga problem.

De fyra språkbadsbarnen signalerar oftast sina språkliga problem med pauser eller tvekljud. I synnerhet de två tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, använder frekvent pauser som problemsignaler i alla tre kommunikationssituationer. I Fästisuppgiften kan pauserna anses försvåra kommunikationen mest i och med att språkbadsbarnet och det enspråkiga svenska barnet inte ser varandra. Detta leder till att jag blir tvungen att medverka i kommunikationen mer aktivt än avsikten var. De två talföra barnen, Kimmo och Kirsi, signalerar däremot oftast sina problem med språkliga problemsignaler (tvekljud, interjektioner, osv.), vilket innebär att signalerna ofta också leder till ett framgångsrikt resultat.

Samtliga barn har minst språkliga problem i samband med Berättelseuppgiften som är språkligt den mest bekanta kommunikationssituationen för dem. Vidare är det möjligt för dem att använda en stor repertoar av memorerade andraspråksfraser från motsvarande situation i språkbadsdaghemmet. Av de två berättelserna är det berättelsen Johan som av alla upplevs som minst problematisk. De två tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, har flera språkliga problem i samband med Berättelseuppgiften än de två talföra barnen, Kimmo och Kirsi. Så gott som alla språkliga problem i Berättelseuppgiften löses framgångsrikt med hjälp av genomförandestrategier. Jaana och Jarkko löser oftast sina språkliga problem med hjälp av icke-språkliga KS (icke-språklig handling och indirekt hjälpsökande) och Jaana tyr sig även till interlingval kodväxling som KS. Kimmo och Kirsi använder intralingvala KS (omstrukturering och hos Kirsi även direkt hjälpsökande) för problemlösning och Kirsi löser en del av sina språkliga problem med hjälp av icke-språkliga KS (indirekt hjälpsökande). Jarkko är det enda av de fyra språkbadsbarnen som tyr sig till reduktionsstrategier i samband med Berättelseuppgiften. Samtliga reduktionsstrategier som han använder kan anses vara icke-framgångsrika i den kontext där de förekommer.

I Bokuppgiften använder alla barn rikligt med KS, dock så att Jaana, Jarkko och Kirsi använder flera KS än Kimmo. Jaanas och Jarkkos KS-val visar sig vara mer ensidigt än Kimmos och Kirsis KS-val när man ser på användningen av olika KS (se tabell F i bilaga 3). Hos Kirsi är även olika KS-kombinationer frekventa. Liksom i Berättelseuppgiften löses de språkliga problemen även i Bokuppgiften främst med hjälp av genomförandestrategier som alla kan anses vara framgångsrika i den kontext där de förekommer. Jaana och Jarkko tyr sig oftast till interlingval kodväxling som KS, medan denna KS är mindre frekvent hos Kimmo och Kirsi trots att den även förekommer hos dem. Kimmo och Kirsi föredrar att lösa sina språkliga problem med hjälp av intralingvala KS, dvs. approximation, direkt hjälpsökande (enbart Kirsi), omstrukturering, ordprägling (enbart Kirsi) och parafras. Intralingvala KS (approximation) förekommer även hos Jarkko som problemlösningar, medan Jaana tyr sig till icke-språkliga KS (icke-språklig handling, indirekt hjälpsökande). Också Kirsi har icke-språkliga KS i sin KS-repertoar (icke-språklig handling, indirekt hjälpsökande). Samtliga fyra språkbadsbarn tyr sig även till reduktionsstrategier i samband med Bokuppgiften. De öppna frågorna får de tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, att oftast överge samtalsämnet. Även Kimmo och Kirsi tyr sig i viss mån till

reduktionsstrategier när jag ställer öppna frågor till dem. Alla de fyra barnen reducerar sitt budskap även när de får slutna frågor. Alla reduktionsstrategier är icke-framgångsrika i den kontext där de används. Alla de fyra barnen förutom Jaana signalerar språkliga problem i samband med alla bilduppslagen i Bokuppgiften. Jaana signalerar inga problem i samband med primärfunktionen utevistelse, men det bör påpekas att hon främst använder sitt förstaspråk i hela Bokuppgiften, medan de andra barnen mer aktivt strävar efter att använda sitt andraspråk.

De tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, använder färre KS i samband med Fästisuppgiften än de talföra barnen, Kimmo och Kirsi. En naturlig förklaring till detta är att Kimmo och Kirsi själva ger sina instruktioner, medan Jaana och Jarkko mest svarar på sin samtalspartners frågor. Av de talföra barnen är det Kirsi som använder flera KS än Kimmo i samband med Fästisuppgiften. De använda KS är även i samband med Fästisuppgiften för det mesta genomförandestrategier (se tabell F i bilaga 3). Icke-språkliga KS förekommer hos alla barnen, intralingvala KS hos Jarkko (approximation), Kimmo (approximation, omstrukturering, parafras) och Kirsi (approximation, direkt hjälpsökande, omstrukturering, parafras) samt interlingval kodväxling hos Jaana. De båda pojkarna tyr sig ett par gånger till icke-framgångsrika KS, medan samtliga KS som Jaana och Kirsi tyr sig till kan anses vara framgångsrika i den kontext där de förekommer. Jarkko och Kirsi tyr sig även till reduktionsstrategier i samband med Fästisuppgiften. Jarkkos reduktionsstrategier är icke-framgångsrika, medan Kirsis reduktionsstrategier är framgångsrika i den kontext där de förekommer.

I synnerhet Kimmo är smidig och klar i sin KS-användning, medan Kirsis ambitioner beträffande den kommunikativa intentionen leder till KS-kombinationer som gör hennes budskap mindre tydligt särskilt i Bokuppgiften, men även i Fästisuppgiften.

6.4 Sammanfattning

De karakteristiska dragen i de fyra språkbadsbarnens andraspråk diskuterades i kapitel 6 på basis av andraspråksyttrandernas utformning och omfång, bredden på andraspråks-

lexikonet samt utgående från hur barnen löser de språkliga problemen. Alla dessa drag diskuterades genomgående enligt den kontext där de förekom.

Karaktéristiskt för andraspråksproduktionen hos den tystlåtna flickan, Jaana, i alla tre kommunikationssituationer är att hon oftast producerar ettordsyttranden och sådana längre andraspråksyttranden som kan anses vara oanalyserade helfraser. Även delvis analyserade helfraser förekommer hos henne i alla tre kommunikationssituationer. I Fästisuppgiften baserar hon sin andraspråksproduktion delvis på en produktiv frasram och i Bokuppgiften innehåller en del av hennes andraspråksyttranden morfologisk förenkling. Hennes andraspråkslexikon kan anses vara relativt smalt i jämförelse med de övriga tre språkbadsbarnens i min undersökning. Hon har lättast att finna andraspråksord i samband med sagofigurreplikerna i Berättelseuppgiften, men i Bokuppgiften och i Fästisuppgiften producerar hon de flesta orden på sitt förstaspråk. I Berättelseuppgiften utgörs Jaanas andraspråkslexikon av benämningar på de centrala sagofigurerna, föremålen och aktiviteterna. I samband med Bokuppgiften producerar hon enstaka substantiv och verb på sitt andraspråk. Alla dessa substantiv och verb kan anses ha stark anknytning till sekundärfunktionen fri lek i daghemsmiljön (t.ex. *hem, pappa, leka, sova*). Resten av substantiven och verben i Bokuppgiften producerar hon på sitt förstaspråk antingen med eller utan en föregående signal om språkliga problem. Även i samband med Fästisuppgiften producerar Jaana endast ett fåtal substantiv och verb på sitt andraspråk. Fästisuppgiften visar att Jaanas produktiva andraspråksordförråd inte innefattar benämningarna på besticken. De flesta benämningarna på fästisarna och platserna hör dock till hennes receptiva andraspråksordförråd. Alla ord och yttranden som Jaana producerar på sitt andraspråk är lämpliga i den kontext där hon producerar dem. Jaana använder sitt förstaspråk i alla tre kommunikationssituationer utan att signalera om språkliga problem, men även problem-signaler kan identifieras hos henne. Dessa signaler är oftast pauser, och hon löser sina språkliga problem mest med hjälp av interlingval kodväxling eller icke-språkliga KS. De genomförandestrategier Jaana tyr sig till kan anses vara framgångsrika i den kontext där hon använder dem. Hennes reduktionsstrategier i Bokuppgiften är däremot icke-framgångsrika i sin kontext.

Den tystlåtna pojken, Jarkko, yttrar sig på andraspråket oftast med ettordsyttranden eller tvåordsyttranden. Hans längre andraspråksyttranden i Berättelseuppgiften och i Bokuppgiften är oftast oanalyserade helfraser, men en del av hans andraspråksyttranden i samband med dessa två uppgifter är bildade med kreativa regler för andraspråket i och med att de innehåller tecken på syntaktisk och morfologisk förenkling. I Berättelseuppgiften och i Fästisuppgiften bygger Jarkko en del av sin andraspråksproduktion på en produktiv frasram. Jarkko har något bredare andraspråkslexikon i alla kommunikationssituationer än Jaana. I Berättelseuppgiften som de utför tillsammans producerar Jarkko något fler benämningar på de centrala sagofigurerna, föremålen och aktiviteterna än Jaana. Jarkkos andraspråkslexikon i samband med Bokuppgiften innefattar de flesta av de substantiv och verb som han önskar använda när han utför uppgiften. Jarkkos liksom också Jaanas substantiv och verb kan anses ha en stark anknytning till sekundärfunktionen fri lek inomhus, men i viss mån även till sekundärfunktionen samling eller sagostund (t.ex. *lego, bok, leka, läsa*). I Fästisuppgiften producerar Jarkko ett mindre antal benämningar på fästisar och platser än vad Jaana gör. Benämningarna på besticken saknas även i Jarkkos produktiva andraspråksordförråd, men de flesta benämningarna på fästisarna och platserna hör också till hans receptiva andraspråksordförråd. Så gott som alla de andraspråksord och andraspråksyttranden som Jarkko producerar kan anses lämpa sig i sin kontext. Det enda undantaget är verbet *köpa* som Jarkko använder i Bokuppgiften för verbet *kosta*. Jarkko signalerar språkliga problem i samband med alla kommunikationssituationer. Oftast signalerar han de språkliga problemen med pauser och löser dem för det mesta med genomförandestrategier, men även reduktionsstrategier förekommer hos Jarkko i alla kommunikationssituationer. Samtliga reduktionsstrategier kan anses vara icke-framgångsrika i sin kontext, medan de flesta genomförandestrategier som Jarkko tyr sig till är framgångsrika. Det enda undantaget utgör ett av hans KS-val i Fästisuppgiften. Jarkko använder intralingvala KS i Bokuppgiften och i Fästisuppgiften, icke-språkliga KS i Berättelseuppgiften och Fästisuppgiften samt även interlingval kodväxling i Bokuppgiften.

Karaktéristiskt för den talföre pojken, Kimmo, är att han oftast producerar ettordsyttranden på sitt andraspråk, men även längre andraspråksyttranden förekommer hos honom. Han bygger oftast sina längre yttranden på produktiva frasramar, men han producerar

även oanalyserade helfraser i synnerhet i samband med Berättelseuppgiften. Särskilt i Bokuppgiften bildar han sina yttranden med hjälp av kreativa regler för sitt andraspråk och använder syntaktisk och morfologisk förenkling. Hans andraspråkslexikon kan anses vara såtillvida brett att han klarar av att återge på sitt andraspråk så gott som alla substantiv, verb och adjektiv som han önskar benämna i de tre kommunikationssituationerna. I Berättelseuppgiften producerar han på sitt andraspråk så gott som samtliga benämningar på de centrala sagofigurerna, föremålen och aktiviteterna i och med att han även producerar flera berättarfraser på sitt andraspråk. Han är det enda av de fyra språkbadsbarnen som producerar även sådana substantiv som inte förekommit i berättelserna när de har dramatiserats tillsammans med språkbadsläraren. Kimmos andraspråkslexikon räcker bra till i Bokuppgiften och i Fästisuppgiften om man tar hänsyn till hans kommunikationsbehov. Han klarar sig med relativt litet ordförråd i Bokuppgiften, men producerar dock flera substantiv och verb på andraspråket än Jaana och Jarkko samt använder även en del adjektiv. Kimmo producerar förhållandevis få personbetecknande substantiv i jämförelse med de övriga tre språkbadsbarnen. Hans substantiv på andraspråket utgörs av plats-, föremåls- och matvarubenämningar, dvs. har en stark anknytning till daghemmet, men är något jämnare fördelade mellan de olika primärfunktionerna och sekundärfunktionerna än Jaanas och Jarkkos substantiv. Kimmos verbförråd tycks vara större än hans substantivförråd i samband med de olika bilduppslagen i Bokuppgiften. I Fästisuppgiften producerar Kimmo på sitt andraspråk de flesta exakta benämningarna på fästisarna och platserna, men hans samtalspartner ger honom även en stor frihet att vid behov uttrycka sig med övergeneraliserade substantiv eller relativt vaga parafraser av vilka en del förekommer med och en del utan föregående signal om språkliga problem. Problematiska benämningar för honom är bl.a. *stekpanna*, *mjölkburk* och *(kaffe)kanna*. Alla hans ord och yttranden på andraspråket kan anses lämpa sig väl i sin kontext. Kimmo signalerar över huvudtaget sällan att han har språkliga problem, men några KS förekommer hos honom i samband med alla kommunikationssituationer. Han löser alltid sina språkliga problem utan min hjälp. Oftast tyr han sig till intralingvala KS, men använder även interlingval kodväxling i Bokuppgiften och icke-språkliga KS i Fästisuppgiften. En del av dessa genomförandestrategier kan anses vara icke-framgångsrika i sin kontext, men för det mesta är de framgångsrika. De reduktionsstrategier som han använder i Bokuppgiften kan anses vara icke-framgångsrika.

Den talföra flickan, Kirsi, producerar i alla de tre kommunikationssituationerna längre yttranden på andraspråket. I Bokuppgiften och i Fästisuppgiften yttrar hon sig även med kortare yttranden som består av ett till tre ord. I Berättelseuppgiften är hennes andraspråksyttranden mest oanalyserade helfraser vilka är frekventa även i de övriga kommunikationssituationerna. Hon producerar dock delvis analyserade helfraser som bygger på produktiva frasramar både i Berättelseuppgiften och i Fästisuppgiften, medan hon i synnerhet i Bokuppgiften bildar sina andraspråksyttranden med hjälp av kreativa regler för andraspråket och utnyttjar morfologiska och syntaktiska förenklingar och övergeneraliseringar. Kirsi har det bredaste andraspråkslexikonet av alla de fyra språkbadsbarnen i min undersökning när man ser på antalet olika substantiv, verb och adjektiv. Detta kan delvis anses ha orsakats av hennes höga kommunikativa intentioner i alla de tre kommunikationssituationerna. I Berättelseuppgiften omfattar hennes produktiva andraspråkslexikon benämningarna på de flesta centrala sagofigurerna, förmålen och aktiviteterna. Kirsi producerar dock något färre substantiv på andraspråket än hennes samtalspartner Kimmo, eftersom de flesta berättarreplikerna produceras av Kimmo. I sagofigurernas replikfraser återkommer samma substantiv och verb, medan berättarreplikerna erbjuder i synnerhet ett större verbförråd. Bokuppgiften visar att Kirsi har ett betydande antal substantiv och verb för att tala om de flesta bilduppslagen. Hon har ord i sitt produktiva andraspråk för så gott som allt hon önskar tala om och en del ord bildar hon kreativt genom ordprägling. En stor del av hennes substantiv i Bokuppgiften utgörs av beteckningar på personer och djur, men även leksaksbenämningar och matvarubenämningar hör till hennes produktiva andraspråksförråd. Kirsi har rikligt med substantiv och verb i sitt produktiva andraspråk även för att tala om primärfunktionerna utevistelse och tambur, vilket inte gäller de tre andra språkbadsbarnen i undersökningen. I Fästisuppgiften producerar Kirsi på sitt andraspråk de flesta benämningarna på fästisarna och platserna, vilket tyder på att hennes produktiva andraspråksordförråd är tillräckligt brett för utförandet av en dylik uppgift. De fästisbenämningar som hon inte har i sitt produktiva andraspråk [*stekpanna*, *syltburk*, *mjölkburk* och (*kaffe*)*kanna*] ersätter hon med överordnande substantiv eller med olika KS. Även Kirsi producerar uteslutande sådana ord som lämpar sig i sin kontext, och endast ett yttrande som förekommer i Berättelseuppgiften kan anses vara icke-lämpligt i sin kontext. Kirsi signalerar frekvent sina språkliga problem med hjälp av olika språkliga problemsignaler. Även hennes KS-användning är

både mer frekvent och mer mångsidig än hos de övriga tre barnen i undersökningen. Kirsi löser oftast sina språkliga problem med hjälp av intralingvala KS i alla de tre kommunikationssituationerna, men även icke-språkliga KS förekommer hos henne i alla kommunikationssituationer. Interlingval kodväxling använder hon endast i samband med Berättelseuppgiften och Bokuppgiften. Direkt och indirekt hjälpsökande är kännetecknande för Kirsis KS-användning. Kirsi tyr sig även till reduktionsstrategier i Bokuppgiften och i Fästisuppgiften. Kirsis reduktionsstrategier är icke-framgångsrika i Bokuppgiften, vilket även gäller för en del av hennes genomförandestrategier i Bokuppgiften. I Fästisuppgiften är såväl Kirsis reduktionsstrategier som genomförandestrategier framgångsrika i den kontext där de förekommer.

7. DISKUSSION

Aspekter på material och metod

Den undersökning som jag utfört består av fallstudier där jag studerat fyra utvalda språkbadsbarns andraspråkskommunikation i samband med tre valda kommunikationssituationer. De tre valda kommunikationssituationerna planerades så att de kognitivt och språkligt representerar olika grad av komplexitet. Alla tre kommunikationssituationerna är kontrollerade och icke-spontana i det hänseendet att man inte kan anse att barnen är omedvetna om att någonting speciellt är på gång. Alla tre situationerna kan dock anses ge mer eller mindre spontana språkdata, eftersom man kan anta att barnen är engagerade i själva uppgifterna, att återge två bekanta berättelser i Berättelseuppgiften, att se vad en barnbok handlar om i Bokuppgiften och att få samtalspartners bild så lik sin egen som möjligt i Fästisuppgiften. Språket är alltså inte det primära de tänker på. Temana för samtliga kommunikationssituationer valdes med tanke på att vokabulären borde vara bekant för de fyra barnen på andraspråket (se avsnitt 4.2).

Redan vid planeringen av min undersökning och de tre kommunikationssituationerna i den var jag beredd på att det skulle kunna inträffa något oväntat och oförutsägbart i samband med materialinsamlingen i och med att mina informanter är 5–6-åriga barn. Jag var sålunda medveten om att hela mitt material eventuellt inte skulle ge möjligheter till jämförelse. Det visade sig vara möjligt att förverkliga både Berättelseuppgiften och Bokuppgiften för alla barnens del ungefär som de var planerade att utföras. En liten avvikelse från det planerade uppgiftsmönstret var att jag fick ta en mer aktiv roll i Jaanas och Jarkkos Berättelseuppgift än jag hade tänkt. De två barnparens Berättelseuppgifter är trots detta jämförbara med varandra. Däremot gick inte Fästisuppgiften för Jaanas och Jarkkos del så som jag ursprungligen hade antagit att den skulle gå. Jag hade antagit att alla trots eventuella språkliga problem i början av uppgiften så småningom skulle komma igång med instruktionsgivningen, men så var inte fallet med Jaana och Jarkko. Det är oklart huruvida Jaanas och Jarkkos produktiva andraspråkslexikon omfattar samtliga benämningar på fästisarna i och med att jag bad deras respektive samtalspartner att ställa frågor

till dem. Ett bättre alternativ hade eventuellt varit att jag hade erbjudit mig att ge instruktioner på andraspråket tillsammans med Jaana respektive Jarkko och styrt Fästisuppgiften i samma riktning som Berättelseuppgiften. Även Kirsi drog mig in i sin Fästisuppgift på ett sätt som jag inte hade kunnat förutse, men hennes frågor och gester kan tolkas som kommunikationsstrategier i samband med språkliga problem. Sålunda är de fyra språkbadsbarnens Fästisuppgifter inte på det lexikala planet helt och hållet jämförbara med varandra. För detta syfte borde jag ha kontrollerat kännedomen om fästisbenämningarna innan barnen inledde sin Fästisuppgift. I och med att jag i min undersökning diskuterar lexikonet i kontext och tar hänsyn till barnets kommunikationsbehov kan dock även Fästisuppgiften med fördel användas som diskussionsunderlag.

Det är också svårt att bedöma hur stor roll de fyra språkbadsbarnens olika sociala stilar spelar i de olika kommunikationssituationerna. Man kan t.ex. ifrågasätta de två tystlåtna barnens förutsättningar att klara sig i Fästisuppgiften i och med att de hade valts till undersökningen som mindre aktiva barn. Deras sociala stil hade dock bedömts i en barngrupp och man kan inte automatiskt anta att ett barn som är mindre svarsbenäget och mindre aktivt i en större grupp är det också när det kommunicerar på tumanhand med någon (jfr avsnitt 4.1).

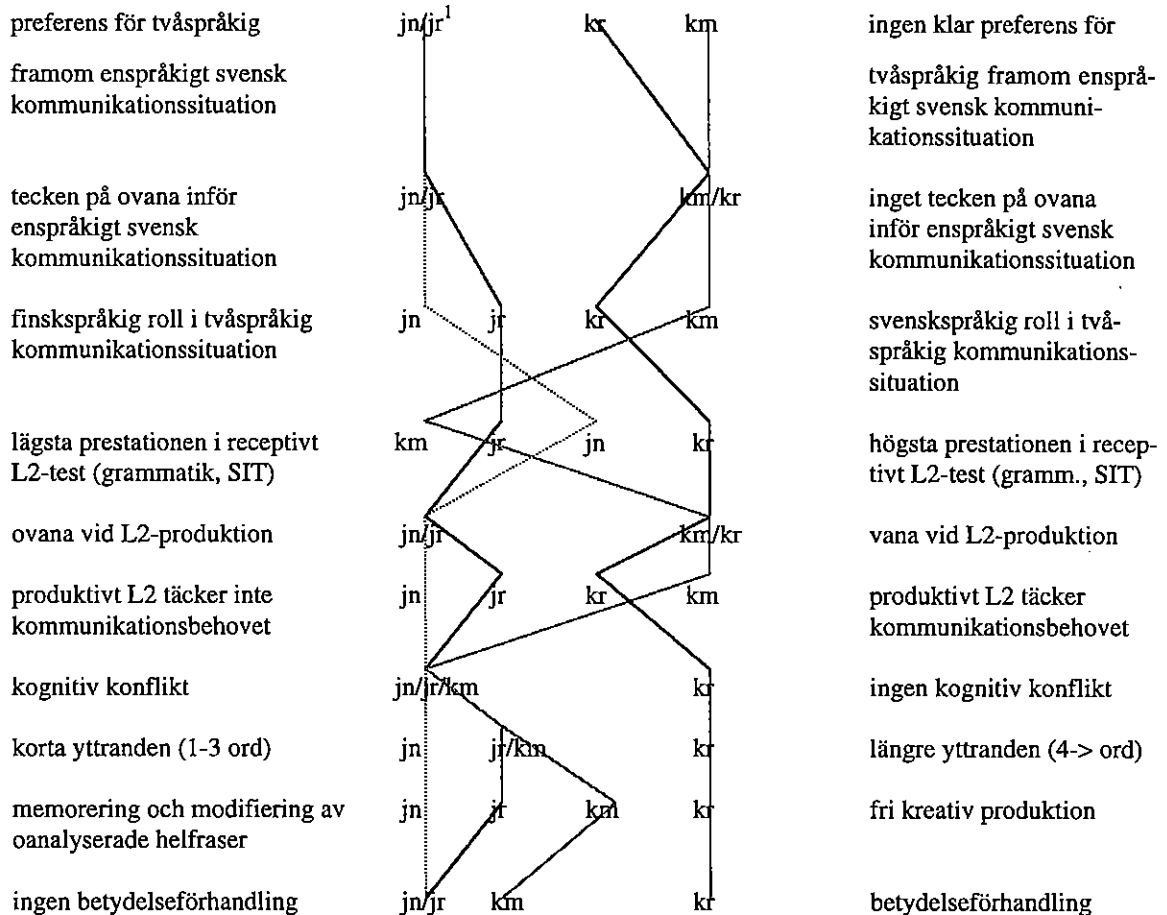
Vidare är det skäl att påpeka den vuxnas roll i de tre uppgifterna. I synnerhet i Bokuppgiften kan framgången med flera olika kommunikationsstrategier anses bero på att samtalspartneren är en vuxen som har samma förstaspråk som språkbadsbarnen och som är medveten om eventuella begränsningar i deras produktiva andraspråksfärdigheter. I en del kontexter kan jag t.o.m. ha varit för tillmötesgående och för mån om att hjälpa språkbadsbarnen och ger dem inte tillräckligt med tid att själva komma på ett alternativt sätt att uttrycka sig. Det är svårt att veta om andraspråkstalarna behöver hjälp eller om de vill klara sig på egen hand, om de inte explicit begär hjälp. I en del kontexter kunde jag gott ha väntat en längre stund på barnens reaktion. I Fästisuppgiften hade min närvaro utan tvekan en inverkan på de fyra språkbadsbarnens och också på de enspråkigt svenska barnens språkliga beteende, när det gäller valet av både kommunikationsspråk och kommunikationsstrategier. Trots detta kändes det inte meningsfullt att lämna barnen ensam-

ma i rummet och eventuellt göra situationen till en obehaglig upplevelse och riskera att få barnen att känna sig misslyckade.

Min undersökning ger relevanta och nya insikter i hur barn med olika sociala stilar och av olika kön tillägnar sig ett nytt kommunikationsspråk i daghemsmiljö. Genom pragmatiska fallstudier har jag valt ett för språkbadsforskningen och den övriga andraspråksforskningen mer sällsynt tillvägagångssätt och koncentrerat mig på ett enskilt barn och tagit hänsyn till alla kontexter där andraspråket produceras (jfr avsnitt 2.3 och kapitel 3). Med hjälp av kvalitativa analysmetoder diskuterar jag mina resultat i jämförelse med resultat av internationella studier i andraspråkstillägnande i daghemsmiljö i språkbad och i invandrarsammanhang och får sålunda fram nytt lingvistiskt fördjupat vetande om språkbadsbarnens andraspråkskommunikation i relation till annan andraspråkskommunikation. En relatering av de lingvistiska resultaten till den aktuella språkinlärningsmiljöns villkor bidrar vidare till pedagogiskt värdefulla slutsatser som hjälper till att utveckla språkbadsprogrammen, språkbadslärarnas utbildning och även språkundervisningen och (språk)lärarutbildningen i allmänhet.

De fyra språkbadsbarnens språkliga profiler

De fyra språkbadsbarnens andraspråkskommunikation i min undersökning kan illustreras med barnens individuella profiler (se figur 2 nedan). Likheterna och skillnaderna mellan barnen presenteras i figur 2 i stora drag. Min undersökning visar att alla de fyra språkbadsbarnen känner sig hemma i en tvåspråkig kommunikationssituation där alla deras samtalspartner använder enbart de fyra barnens andraspråk. Inget av dem visar en enda gång att de skulle önska att samtalspartnern byter kommunikationsspråket till deras förstaspråk. Det förblir sålunda mycket klart att en tvåspråkig kommunikationssituation där samtalspartnern är en vuxen som genom korrekta reaktioner visar att hon förstår deras förstaspråk är en bekant och trygg kommunikationssituation för dem alla (jfr avsnitt 2.2.2).



Figur 2. De fyra språkbadsbarnens profiler gällande andraspråkskommunikation. De horisontella avstånden mellan förkortningarna återspeglar i stort skillnaderna mellan de fyra barnen. Profilerna baserar sig på resultaten i min undersökning.

De tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, och av dem i synnerhet Jaana, signalerar en ovana att kommunicera med en enspråkigt svensk samtalspartner (se figur 2 ovan). Detta kan anses bero på att barnen tidigare under sina två år i språkbadsdaghem inte har haft en medvetet planerad kontakt med enspråkigt svenska barn. Vidare visar Jarkko tydligt att han är ovan att kommunicera på sitt andraspråk med ett barn. I språkbadsdaghemmet är det endast vuxna som konsekvent använder hans andraspråk i kommunikation med honom. Barnen i hans språkbadsgrupp har eventuellt inte uppmanats att tala andraspråket med varandra i den utsträckning att Jarkko skulle ha ansett Fästisuppgiften i min under-

sökning vara en lika bekant kommunikationssituation som Berättelseuppgiften där han använder sitt andraspråk tillsammans med Jaana. Å andra sidan krävde inte Berättelseuppgiften att Jaana och Jarkko skulle kommunicera med varandra på andraspråket på samma sätt som Fästisuppgiften där utförandet av uppgiften var beroende av språkbadsbarnets instruktionsgivning.

Jaanas och Jarkkos språkliga beteende i de tre kommunikationssituationerna visar att de har en mer finskspråkig roll i en tvåspråkig kommunikationssituation (se figur 2 ovan). Detta gäller i synnerhet Jaana som klart föredrar sitt förstaspråk i alla andra kommunikationssituationer i min undersökning förutom i Berättelseuppgiften (jfr nedan). Det ser dock ut som om alla de fyra språkbadsbarnen skulle vara medvetna om att det även finns en enspråkig andraspråksverklighet, men Fästisuppgiften visar att de tystlåtna barnen och av dem i synnerhet Jaana inte vet hur man skall bete sig i den (se figur 2 ovan). Kimmo uppfattar Fästisuppgiften som en enspråkigt svensk verklighet och anpassar sig språkligt till den. De övriga barnen drar in mig i kommunikationen och omvandlar sålunda situationen till en för dem mer bekant och trygg tvåspråkig verklighet. Kirsi och Jarkko strävar efter att kommunicera på andraspråket med det enspråkigt svenska barnet, medan Jaana inte tar hänsyn till samtalspartnerns språkliga bakgrund.

Resultaten i det receptiva testet, SIT, som de fyra språkbadsbarnen utförde vid samma tidpunkt som de deltog i de tre produktiva uppgifterna visar inga betydande skillnader mellan de två tystlåtna språkbadsbarnen, medan skillnaden mellan de två talföra barnen var större (se figur 2 ovan; jfr avsnitt 4.1). Vidare klarade sig flickorna bättre i det receptiva testet än pojkarna. Jag kan inte kvantifiera resultaten gällande de fyra barnens produktiva andraspråk på samma sätt som jag kvantifierade deras receptiva andraspråk. Detta beror på att min egen närvaro i samtliga kommunikationssituationer kan tänkas ha gjort situationerna såtillvida tvåspråkiga att en riklig användning av förstaspråket hos något av barnen inte automatiskt kan ses som ett tecken på att det inte kan använda sitt andraspråk i den ifrågavarande kontexten. Jag borde ha mer explicit påpekat att jag förutsätter användning av barnens andraspråk för att kunna använda mina resultat som mätare för de fyra barnens andraspråksfärdigheter i allmänhet. Däremot är de tre kommunika-

tionssituationerna språkligt och kognitivt tillräckligt krävande för att jag på basis av dem skall kunna bedöma de fyra barnens andraspråksproduktion i och med att jag i mina analyser har tagit hänsyn till den kontext där ett yttrande förekommer och kontrollerat huruvida behärskningsbehov av andraspråket är tillfredsställande med tanke på vars och ens kommunikationsbehov i alla kontexter under de tre uppgifterna.

Dylika analyser tyder på skillnader mellan de fyra språkbadsbarnen, men dessa skillnader kan inte sägas till alla delar återspegla skillnaderna mellan de fyra barnen i det receptiva testet, SIT. För det första visar de produktiva resultaten klarare en skillnad mellan barn med olika sociala stilar än en skillnad mellan de olika könen. De talföra barnens produktiva andraspråk tycks bättre tillfredsställa deras kommunikationsbehov än de tystlåtna barnens produktiva andraspråk (se figur 2 ovan). Detta får stöd i antagandet om att den sociala stilen inverkar främst på de produktiva andraspråksfärdigheterna (se avsnitt 4.1). För det andra visar inte de fyra barnens produktiva andraspråk en sådan skillnad mellan den talföra flickan och pojken som det receptiva testet gjorde. De produktiva resultaten antyder att den talföre pojken, Kimmo, klarar av att på sitt andraspråk säga så gott som allt som han önskar säga i samband med de tre kommunikationssituationerna. Däremot har den talföra flickan, Kirsi, ofta språkliga problem och hon tyr sig ofta till olika typer av kommunikationsstrategier samt använder sitt förstaspråk i en större utsträckning än den talföre pojken, Kimmo. Detta kan dock inte entydigt anses vara ett tecken på att den talföre pojken, Kimmo, har bättre andraspråksfärdigheter utan skillnaderna kan åtminstone till en del förklaras med den stora skillnaden som finns i Kimmos och Kirsis kommunikativa intention. Kimmo anpassar sina kommunikationsbehov till sitt produktiva andraspråk, medan Kirsi försöker finna olika vägar för att hålla fast vid sin ursprungliga kommunikativa intention. Berättelseuppgiften som de utför tillsammans är ett gott exempel på detta, dvs. Kimmo signalerar inga språkliga problem utan är nöjd med sitt sätt att återge replikfraserna, medan Kirsi har som mål att återge berättelserna så nära originalformen som möjligt oberoende av om hennes språkfärdigheter tillåter det eller inte. Sålunda kan Kimmos låga totalresultat i det receptiva grammatiktestet jämfört med de övriga tre barnen förklaras med att han inte i det receptiva testet har motsvarande möjlighet till anpassning som han har i de tre kommunikationssituationerna som kontrollerade hans produktiva andraspråk.

Vidare kan de produktiva uppgifterna anses ge en bild av skillnaderna mellan de fyra språkbadsbarnens andraspråksutveckling och de inlärarespråkliga dragen som kan identifieras i deras produktiva andraspråk. En del språkbadsforskare (se avsnitt 2.3.2) anser att språkbadsbarnens andraspråk utvecklas i grova drag så att de först lär sig att förstå sitt andraspråk, sedan att imitera och memorera andraspråksyttranden och därefter att fritt producera ord och kreativt formulerade yttranden på andraspråket, vilket kan stödas och kompletteras av de allmänna antaganden om andraspråksutveckling där forskare poängterar att dessa utvecklingsfaser kan uppträda parallellt (se kapitel 3). På basis av dessa antaganden är Jaana ganska i början av sin andraspråksutveckling, dvs. hon förstår sitt andraspråk bra och kan memorera även längre andraspråkyttranden och modifiera några av dem (se figur 2 ovan). Hennes fria och spontana andraspråksproduktion utgörs i huvudsak av enskilda ord och tvåordsyttranden i vilka man kan identifiera morfologisk förenkling. Jarkko har kommit något längre i sin andraspråksutveckling i och med att han utöver en god språkförståelse och förmåga att memorera andraspråksyttranden har förmåga att modifiera helfraser till användbara frasramar. I sin fria och spontana andraspråksproduktion föredrar även han främst enskilda andraspråksord och korta yttranden som kännetecknas av morfologisk och syntaktisk förenkling.

Även Kimmo har god språkförståelse och förmåga att memorera och modifiera långa och komplicerade andraspråksyttranden. Hans fria och spontana andraspråksproduktion bygger mycket på frasramar i vilka han tillämpar kreativa regler för sitt andraspråk, men hans yttranden är genomgående relativt korta. Kirsi skiljer sig markant från de andra tre barnen i fråga om utvecklingsnivå. Hon förstår sitt andraspråk bra och memorerar långa och komplicerade yttranden samt modifierar dem något, dock mindre än de andra barnen i och med att hon är mån om att memorera helfraser. Kirsis fria och spontana andraspråksproduktion bygger på en del frasramar som hon har analyserat nästan helt, men för det mesta bildar hon sina yttranden utan någon frasram och därför kan man i hennes kreativa egenproduktion se fler språkfel än hos de andra tre barnen.

Hos Jaana och Jarkko kan man vidare identifiera en klar ovana att producera andraspråket, medan motsvarande ovana inte finns hos Kimmo och Kirsi (se figur 2 ovan). På det planet finns det sålunda en klar skillnad mellan de två tystlåtna och de två talföra

barnen. Däremot tyder inte uppgifterna om utvecklingsstadiet på någon klar skillnad mellan de två tystlåtna barnen och den talföre pojken, Kimmo.

Andraspråket tycks vidare ha olika funktioner för de fyra språkbadsbarnen. Jaana, Jarkko och Kimmo visar inget behov av att kunna använda sitt andraspråk på motsvarande sätt som sitt förstaspråk. Om man jämför deras yttranden på förstaspråket och på andraspråket ser man att de uttrycker sig både mer exakt och mer komplicerat på sitt förstaspråk, dvs. de har en kognitiv konflikt som anses finnas hos språkbadsbarn i början av språkbadet (se figur 2 ovan; jfr avsnitt 2.3.2). För Jaanas, Jarkkos och Kimmos del tycks inte konflikten ha gått över under två år i språkbad. Däremot kan komplexiteten i Kirsis andraspråksyttranden, de olika inlärarspråkliga dragen (framför allt ordprägling) och den rikliga användningen av kommunikationsstrategier anses vara ett tydligt tecken på att hon å sin sida har kommit över den kognitiva konflikten. Kirsi visar vidare genomgående i alla kommunikationssituationer att hon är klart mest inriktad av alla de fyra barnen i min undersökning på att förmedla ett budskap på sitt andraspråk och har höga kommunikativa intentioner i sin andraspråkskommunikation (jfr avsnitten 2.2.3 och 3.1.1). Hon är benägen att använda hela sin språkrepertoar för att få sagt det hon vill säga på sitt andraspråk (jfr avsnitt 4.1). Kirsi har i alla tre kommunikationssituationer god förmåga till betydelseförhandling och väljer även sådana kommunikationsstrategier (bl.a. indirekt och direkt hjälpsökande) som leder till betydelseförhandling (se figur 2 ovan). Kimmo producerar enstaka förhandlingsrepliker endast i samband med Berättelseuppgiften som han utför tillsammans med Kirsi. Jaana och Jarkko förhandlar inte om betydelse med sina respektive samtalspartner. I Fästisuppgiften kan detta även anses bero på deras respektive samtalspartner, men i synnerhet i Bokuppgiften kan inte samtalspartnern anses inverka på möjligheterna till betydelseförhandling (jfr avsnitt 5.2). Kimmo justerar effektivt sina kommunikativa intentioner till sina andraspråksfärdigheter och har antagligen inget behov av betydelseförhandling i Bokuppgiften och Fästisuppgiften, medan Jaana och Jarkko hellre använder förstaspråket än förhandlar om betydelse med sina respektive samtalspartner. I Berättelseuppgiften hade dock barnparet som tillsammans utförde uppgiften uppenbarligen stöd av varandra. De båda barnen hjälpte varandra och sålunda uppnådde två språkbadsbarn tillsammans språkligt bättre resultat än ett barn ensamt hade uppnått (se kapitlen 5 och 6; jfr avsnitten 2.2.2 och 4.2.1). Detta kommer tydligast fram i

fråga om Kimmo vars andraspråksproduktion skiljer sig mellan Berättelseuppgiften och de två andra uppgifterna, dvs. samtalspartnern Kirsi uppmuntrar Kimmo att i Berättelseuppgiften prestera mer exakta andraspråksyttranden än han själv vill producera.

Pedagogiska slutsatser av den språkliga granskningen

De fyra språkbadsbarnen i min undersökning har tillägnat sig sitt andraspråk i huvudsak genom att delta i språkbadsdaghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner på sitt andraspråk. De kan sägas ha vistats i en på många sätt idealisk och mångsidig miljö för andraspråkstillägnande (se avsnitt 2.2.2). Endast genom målmedveten språklig planering av verksamheten kan de naturliga ramarna som daghemsmiljön erbjuder för andraspråkstillägnande utnyttjas till fullo så att de gagnar barnens produktiva andraspråk. Planering på basis av detaljerade språkliga mål för verksamheten resulterar i bl.a. mångsidig andraspråksbehärskning hos barn av olika kön och med olika sociala stilar, en balans i språkbehärskningen i samband med daghemmets olika primär- och sekundärfunktioner, vana vid att kommunicera på andraspråket i en- och tvåspråkiga kommunikationssituationer, språkbehärskning enligt kommunikationsbehov samt förmåga att formulera komplicerade yttranden för t.ex. att berätta, att påverka andra och att ta initiativ (jfr avsnitt 2.2.3).

Berättelseuppgiften ansågs representera den språkligt minst krävande och den mest bekanta kommunikationssituationen i undersökningen i och med att de fyra språkbadsbarnen kände väl till berättelserna som utgjorde uppgiften och hade t.o.m. bekantat sig med dramatiseringen av de två berättelserna med hjälp av scenariobilder och pappersfigurer i daghemmets vardag. Alla de fyra språkbadsbarnen klarade sig språkligt mycket bra i Berättelseuppgiften när man ser på de andraspråksord som behövdes för att tala om de centrala sagofigurerna, föremålen och aktiviteterna i berättelserna, samt på de yttranden på andraspråket som återger sagofigurernas replikfraser. Men resultaten visar även en intressant skillnad mellan de fyra språkbadsbarnen. Berättelseuppgiften tyder på att de talföra barnen, Kimmo och Kirsi, i viss mån har vant sig vid att berätta på andraspråket, eftersom de självant genom berättarreplikar ger sina berättelser ett sammanhängande handlingsförlopp. De två tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko, är beredda att under min

ledning producera sagofigurernas replikfraser, men inte att själva föra berättelserna vidare. Denna skillnad mellan å ena sidan de talföra och å andra sidan de tystlåtna barnen i Berättelseuppgiften kan förstås förklaras med deras sociala stil, dvs. ett talfört barn har lättare att agera berättare och ta ordet av en annan person än ett tystlåtet barn. I och med att de tystlåtna barnen gärna producerade samtliga av sagofigurernas replikfraser kan man anta att de även i något skede i Berättelseuppgiften hade varit intresserade av att producera någon berättarreplik på sitt andraspråk. En förklaring till att de inte gjorde det kan antas vara att de inte hade klarat av att snappa upp dem i språkbadslärarens andraspråksoutput på samma sätt som de talföra barnen, dvs. de tystlåtna barnen hade inte förvandlat den kollektiva andraspråksinputen till intag (jfr avsnitten 2.2.3 och 2.3.2). Detta påstående får stöd i annan andraspråksforskning som gjorts i daghems- och klassrums-miljö som visat bl.a. att de mer tystlåtna barnen behöver mer explicit, regelbunden och individuell språkträning för att utveckla sitt produktiva andraspråk än de talföra barnen (se avsnitt 2.2.3 och 4.1).

En närmare analys av de fyra barnens andraspråksproduktion i Berättelseuppgiften visar vidare att de alla producerar i stort sett sådana oanalyserade och delvis analyserade hel-fraser som till största delen t.o.m. kan anses vara memoreringar av sagofigurernas replik-fraser och språkbadslärarens berättarfraser som producerats i exakt samma kontext vid dramatiseringen av berättelserna under språkbadsverksamheten i daghemmet. Berättelse-uppgiften visar sålunda att alla de fyra språkbadsbarnen redan under sin tredje termin i språkbad är redo att memorera syntaktiskt komplicerade yttranden på sitt andraspråk (jfr avsnitt 2.3.2). Det skulle vara skäl att så småningom sträva efter att barnen producerar berättelser med egna ord och genom det ge dem ypperliga tillfällen att testa sina hypo-teser om andraspråket i en trygg situation (jfr avsnitt 2.2).

Trots att Berättelseuppgiften inte ger en bild av hurudant de fyra språkbadsbarnens spon-tana andraspråk är, har resultaten ett mer pedagogiskt värde, dvs. de ger en möjlighet att studera huruvida berättelserna har nått det ursprungliga målet, dvs. att replikfraserna har överförts till andra kontexter och framför allt till daghemmets vardag (jfr avsnitt 4.2.1). I de båda berättelserna som utgör Berättelseuppgiften finns det rikligt med replikfraser som kan anses väl lämpa sig i flera kontexter i synnerhet i Bokuppgiften (t.ex. *Kom ut å*

leka me bollen och *Ja ska leka me bilen*). Det visade sig att endast Jarkko och Kirsi överför något element från dessa berättelser till Bokuppgiften. Detta anser jag vara ett något överraskande resultat i och med att replikfraserna som de fyra språkbadsbarnen producerade i Berättelseuppgiften skulle vara mycket gångbara i Bokuppgiften där barnen hela tiden ombes ange vad personerna på bilderna säger. Detta kan eventuellt vara ett tecken på att replikfraserna både hos de talföra och hos de tystlåtna barnen har förblivit oanalyserade eller delvis analyserade rutinfraser som starkt förknippas med berättelserna i likhet med texterna i barnsånger. Sålunda är det lärarens uppgift att hjälpa och uppmuntra barnen att använda dessa gångbara replikfraser i daghemmets vardag för att undvika risken att barnen tolkar fraserna endast som ett slags låtsasspråk som används av sagofigurer och inte som ett gångbart kommunikationsspråk i verkliga kommunikationssituationer (jfr avsnitt 3.1).

Både Bokuppgiften och i synnerhet Fästisuppgiften är nya situationer för språkbadsbarnen och binder dem inte språkligt på samma sätt till ett visst språkmönster som Berättelseuppgiften. En stor del av bilduppslagen i boken som utgör Bokuppgiften handlar om daghemsverkligheten som i Bokuppgiften sades vara svenskspråkig. De fyra språkbadsbarnens val av kommunikationsspråk i samband med Bokuppgiften tyder på att de alla kopplar daghemsverkligheten i Bokuppgiften till språkbad där verkligheten är tvåspråkig (jfr kapitel 2). Ofta signalerar de fyra barnen inte heller språkliga problem när de använder sitt förstaspråk med mig. En orsak till detta kan vara att de anser mig vara en tvåspråkig person med vilken användningen av förstaspråket är lika gångbar som användningen av andraspråket. Det finns dock en skillnad i valet av kommunikationsspråk mellan de fyra barnen vilket kan anses vara ett tecken på att de återger daghemmets händelser språkligt enligt hur de upplever att deras språkbadsdaghem språkligt fungerar eller hurudan språklig roll gentemot varandra och språkbadsläraren de själva har i daghemmet. Jaanas och Jarkkos val av kommunikationsspråk tyder på en uppfattning om att deras förstaspråk används mer frekvent som daghemmets kommunikationsspråk än deras andraspråk, medan Kimmo och Kirsi kopplar ihop flera primärfunktioner och sekundärfunktioner med sitt andraspråk (jfr avsnitt 2.3.2). Den rikliga användningen av den finska konjunktionen *että* (sv. *att*) hos Jaana visar t.ex. att hon inte själv är van vid att använda

sitt andraspråk utan memorerar det som språkbadsläraren eller något annat språkbadsbarn har sagt på andraspråket (jfr avsnitt 3.1.3).

De fyra språkbadsbarnens andraspråksanvändning i samband med de olika bilduppslagen i Bokuppgiften visar intressanta likheter och skillnader mellan dem. Dessa likheter och skillnader får i viss mån stöd även i Fästisuppgiften. Bilduppslaget om sekundärfunktionen utevistelse i Bokuppgiften visade sig vara det språkligt mest problematiska bilduppslaget för språkbadsbarnen i min undersökning, eftersom endast Kirsi producerade tänkbara andraspråksrepliker för barnen på utevistelsebilderna. Sekundärfunktionen utevistelse verkar sålunda vara en daghemsfunktion som språkbadsbarnen associerar starkt med sitt förstaspråk. Det vore dock önskvärt att läraren skulle planera medvetet för barnens andraspråksproduktion i samband med sekundärfunktionen utevistelse i och med att det är högst antagligt att språkbadsbarnen möter ett enspråkigt eller ett tvåspråkigt barn som talar deras andraspråk ute i en lekpark eller på en höghusgård (jfr avsnitt 2.2.3).

I bilduppslaget där en flicka dukar fram tallrikar på bordet i ett daghem kan inget av de fyra barnen producera substantivet *tallrik* på sitt andraspråk, trots att varje språkbadsbarn agerar mathjälpare flera gånger under ett daghemsår och sålunda dukar bordet tillsammans med en av lärarna (jfr avsnitt 2.2.1). Utöver detta använder ju barnen varje dag kärl och bestick under primärfunktionen måltid. Dessutom finns det kärl i stationen för lek i dockvrån (jfr avsnitt 2.2.1). De två talföra barnen, Kimmo och Kirsi, producerar substantivet *tallrik* i Fästisuppgiften, medan de två tystlåtna barnen, Jaana och Jarkko inte gör det. I Fästisuppgiften benämner Kimmo och Kirsi vidare alla besticken på sitt andraspråk, medan Jaana inte kommer på vad de heter på hennes andraspråk (Jarkkos Fästisuppgift visar inte huruvida han kan producera benämningar på bestick på sitt andraspråk). Sålunda visar både Bokuppgiften och Fästisuppgiften att det för de tystlåtna barnen inte räcker att benämningarna på kärlen och besticken går igenom ett par gånger under första tiden i daghemmet, utan de bör få mera tid att internalisera benämningarna. Detsamma gäller även för en del centrala andraspråksord för sekundärfunktionen fri och styrd lek inomhus (t.ex. *pyssla* och *kloss*) som inte internaliserats hos de fyra språkbadsbarnen samt för verksamhetsbenämningarna i samband med primärfunktionen tambur

[t.ex. *klä på/av sig (skor)*]. För att få språkbadsbarnen att produktivt behärska benämningar på t.ex. bestick, kärl, leksaker och aktiviteter bör de introduceras i ett sammanhang där det är av personlig betydelse för barnen att kunna producera dessa substantiv och verb (jfr avsnitt 2.3.2). Substantivet *sked* förblir t.ex. mer sannolikt i språkbadsbarnens aktiva andraspråkslexikon om det introduceras i samband med att barnen tar efterrätt än om det introduceras i samband med undanstädning efter maten. Även en systematisk och effektiv språklig introduktion av daghemmets arbets- och lekstationer kunde hjälpa språkbadsbarnen att självständigt använda andraspråket i samband med daghemsaktiviteter (jfr avsnitten 2.2).

Även om de fyra språkbadsbarnen inte överför sagofigureernas replikfraser från Berättelseuppgiften till de två övriga uppgifterna i min undersökning kommer det fram i Bokuppgiften att de i viss mån kan överföra sådant andraspråk som de har tillägnat sig i språkbadsdaghemmet till diskussioner som försiggår i ett hem. Användningen av andraspråket i de kontexter som berör morgon- eller kvällssysslorna och måltiden hemma är mer självklar för de talföra barnen Kimmo och Kirsi än för de tystlåtna barnen Jaana och Jarkko. Även detta tyder på att de tystlåtna barnen behöver mer konkret handledning än de talföra barnen i hur andraspråk kan användas (jfr ovan). Vidare ger Bokuppgiften konkreta exempel på att de fyra språkbadsbarnen kan föreställa sig hur en diskussion mellan en förälder och ett barn eller mellan en förälder och en lärare kan lyda på deras andraspråk. Detta är ett tecken på att de fyra barnen överför en diskussion mellan ett språkbadsbarn och en språkbadslärare och mellan två språkbadslärare till en annan kontext, eftersom det är troligt att de inte i sitt språkbadsdaghem har hört en dialog föras på sitt andraspråk mellan ett barn och en förälder eller en förälder och en lärare.

Konklusion

Mina kvalitativa fallstudier visar tydligt att barn tillägnar sig språk och använder sig av ett nytt språk på olika sätt. Resultaten visar klarare än de tidigare resultaten av barns andraspråkstillägnande i språkbadsdaghem även vilka typer av skillnader det finns i andraspråkstillägnande mellan barn med olika sociala stilar. Dessa skillnader återspeglar

barnens individuella sätt att dra språklig nytta av språkbadsverksamheten och betonar vikten av verksamhet och undervisning som tar hänsyn till barn som individer så att inte onödiga skillnader uppstår.

Min undersökning bekräftar att den potential som ett språkbadsdaghem har för andraspråkstillägnande hos barn av olika kön och olika sociala stilar kunde och borde utnyttjas ännu mer effektivt, mångsidigt och medvetet än idag. De breda tolkningsmöjligheter som läroplanen ger i fråga om de språkliga målen i ett språkbadsdaghem har uppenbarligen gjort även de mest professionella språkbadslärare osäkra över hur mycket andraspråksproduktion de kan förvänta sig av språkbadsbarnen. Detta har lett till att det inte finns en tillräckligt tydlig språklig balans mellan primärfunktioner och sekundärfunktioner och mellan individuell och kollektiv kommunikation i ett språkbadsdaghem för att andraspråket skulle vara lika tillgängligt för alla barn.

Ett talfört och socialt barn med höga kommunikativa intentioner tillägnar sig mycket av det nya språket även i samband med språkligt mindre strukturerade daghemsaktiviteter där betoningen är på lärarens, inte barnens, andraspråksoutput, medan ett tystlåtet barn och ett talfört barn med lägre kommunikativa intentioner lätt förblir på en lägre nivå av andraspråksbehärskning.

Mina resultat betonar sålunda vikten av preciserade språkliga mål för och målmedveten språklig planering av språkbadsverksamheten så att alla språkbadsbarn i språkbadsdaghemmet får en så solid grund som möjligt för ett funktionellt andraspråk vilket sedan kan byggas ut och bli mångsidigare i språkbadsskolan. När daghemmet och skolan i samarbete gör upp de språkliga målen för språkbadsverksamheten, kan man säga att språkbadsprogrammet är ett fungerande helhetsprogram.

SUMMARY

IMMERSION CHILDREN COMMUNICATE IN THEIR SECOND LANGUAGE. CASE STUDIES ON KINDERGARTEN LEVEL

The aim of my study is to analyze, describe, interpret and explain how four selected kindergarten children in Swedish early total immersion in Vaasa/Vasa communicate in their second language in three communication situations of different cognitive and linguistic complexity during their second year of immersion.

My study is designed as follows: Chapter 1 introduces the concept of language immersion and deals with language immersion as a model of bilingual or multilingual education in which content and language are integrated. Chapter 1 further relates my own previous and present immersion research to the immersion research conducted by the researchers at the Centre for Language Immersion and Multilingualism at the University of Vaasa and explains the aim of the study. Chapter 2 gives an overview of the early total immersion programme in Vaasa/Vasa and presents immersion kindergarten as an environment for second language acquisition through communication with the emphasis on systematic linguistic planning in immersion. Chapter 2 also gives an overview of the international research on second language acquisition in kindergarten immersion that is conducted in the most esteemed immersion programmes in the world and relates my own immersion research to this research. Chapter 3 gives a further theoretical frame for my study and brings out those aspects of learner language and communication strategies that are crucial to my study. Chapter 4 introduces the four target children in my study, the material studied as well as the method used when analyzing the material. The results of the study are discussed in Chapters 5 and 6. Chapter 5 focuses on the four immersion children's communicative behaviour in the three communication situations in my study and Chapter 6 discusses the characteristics of the four immersion children's communication in their second language. Chapter 7 gives a critical overview of the

material studied and the method used and discusses the most important results of my study from a linguistic and a pedagogical point of view.

The four immersion children in my study attended Swedish immersion kindergarten in August 1994 at the age of 5. Together with 22 other 5-year-old monolingual Finnish-speaking children they set out on the road to functional multilingualism by spending four hours par day in an immersion kindergarten where the teachers all the time use the children's second language, Swedish. After two years of immersion kindergarten they will attend an immersion school where at least 50 per cent of the instruction is given in the immersion language and the rest in the children's first language, Finnish, and in at least two additional languages (see Figure 1 in section 2.1).

According to a questionnaire distributed to the parents, all the four children knew only a couple of Swedish words each before enrolling in Swedish immersion. Despite some minor differences in the children's affective, social and linguistic background, all the parents had the same kind of expectations of how well their children should know Swedish after the two immersion kindergarten years. The parents expected that the four children would learn to understand Swedish and to use simple Swedish utterances in the immersion kindergarten.

The four children were chosen for the study by gender and by certain aspects of social style. The choice was made without testing after the children's first two months of immersion. I asked the kindergarten teacher to point out two talkative, responsive and gregarious children (here referred to as talkative), one girl and one boy and two less talkative, less responsive and less gregarious (here referred to as less talkative), one girl and one boy. These aspects of social style were used as criteria because previous second language research indicates that they play an important role in second language acquisition but the research results are controversial.

I observed and videotaped regularly the four selected children during the daily kindergarten activities during their first year of immersion. These observations and videotape

recordings gave me the possibility of getting to know the four children in my study and confirmed that the four selected children behaved according to their social style.

During the children's second year of immersion I engaged them in three communication situations of different cognitive and linguistic complexity. During the cognitively less complicated and to them linguistically best known communication situation, *Berättelseuppgift* (a story telling task), the four immersion children told me, a bilingual adult, in pairs two stories. They had dramatized the same stories in the kindergarten in a group together with the other immersion children and the immersion teacher. The children's task had been to use certain dialogue phrases while the teacher had acted as storyteller. In my study the children were asked to tell the stories by using a picture of the setting and some paper figures. The children had used both the picture of the setting and the paper figures in the kindergarten. The cognitively least complicated communication situation with some linguistically familiar and less familiar parts is *Bokuppgift* (a book task), during which the four children discuss a children's storybook individually with me. The book tells about one day in two kindergarten children's lives from the time they wake up and go to the kindergarten until they go home and finally to bed. The children are asked certain types of question about the activities the persons in the pictures are engaged in and about the lines that the persons could be imagined to produce. The cognitively and linguistically most complicated communication situation is *Fästisuppgift* (a sticker task), during which the four immersion children are asked to individually instruct a monolingual Swedish-speaking child of their own age to place 17 stickers representing ordinary kitchen objects in a picture showing the kitchen of a rabbit family. I was present in order to introduce the task to the children and in order to audio- and videotape the children's communication.

The children's communication in the three situations were both audio- and videotaped. The analysis of the data is qualitative, i.e. the children are seen as individuals, not as a group, and each line is analyzed in the context in which it is produced. The analysis of the data emphasizes on the one hand the four immersion children's communicative behaviour, i.e. their tendency to take the initiative or to answer questions, the cooperation between interlocutors as well as the choice of language. On the other hand my analysis

emphasizes the characteristics of the four immersion children's communication in their second language, i.e. the scope and the wording of the utterances the children produce entirely or partly in their second language, the breadth of the children's second language vocabulary in the three communication situations as well as the children's signals of linguistic problems and their use of communication strategies in context.

The results of the case studies of the four immersion children's communicative behaviour show that all the four children felt sympathetic to the three communication situations in my study. Their way of communicating in the three communication situations reflects their social style. The two less talkative children, Jaana and Jarkko, needed my help in the *Berättelseuppgift* in order to carry on the stories and in order to make the stories coherent. They concentrated on producing individually or together the lines of the fairy-tale creatures and let me play the part of storyteller. During the *Bokuppgift* Jaana and Jarkko had to be asked the same questions several times before they would give an answer. Especially Jarkko showed that he needed more time to formulate his answers because his readiness to answer grew when the same question was repeated, whereas Jaana often answered *I don't know*. In other words, the less talkative boy, Jarkko, was more productive than the less talkative girl, Jaana. The less talkative children also felt more comfortable in completing the *Fästisuppgift* by answering the questions of a monolingual Swedish-speaking child than by themselves giving instructions to the monolingual child. Jarkko preferred questions containing an alternative and often waited until I interfered in the communication by repeating the question that was posed by the monolingual Swedish-speaking child before answering the question. The less talkative girl, Jaana, was more productive in the *Fästisuppgift* than the less talkative boy, Jarkko.

Even the two talkative children, Kimmo and Kirsi, communicated by and large according to their social style in the three communication situations in my study. In the *Berättelseuppgift* they told me the stories without my helping them. Especially the talkative boy, Kimmo, had a great skills in acting as storyteller even if the talkative girl, Kirsi, was very dominating in this communication situation. Kimmo and Kirsi produced many lines together and often discussed how a certain line should read. Kimmo and Kirsis mostly did not have any problems in answering my questions in the *Bokuppgift*. The talkative

boy, Kimmo, was more ready to answer but less productive than the talkative girl, Kirsi. Kirsi strove to give exhaustive answers and thus needed repeated questions and more time to give the answers. The talkative girl, Kirsi, even asked me some questions during the *Bokuppgift* and both the talkative children also made some spontaneous comments on the pictures in the book. The talkative children, Kimmo and Kirsi, felt themselves comfortable in the *Fästisuppgift* in giving instructions to the monolingual Swedish-speaking child. The talkative boy, Kimmo, completed the task without involving me in the communication at all, whereas the talkative girl, Kirsi, used me as a dictionary for finding out the names of certain kitchen objects. Even she gave all the instructions independently.

The results of the case studies of the four immersion children's communicative behaviour further show some similarities and differences in their choice of language of communication. All the four children seemed to prefer using their first language when communicating with each other in the *Berättelseuppgift*, but produced all the lines of the fairytale creatures in their second language. The children did not hesitate to use their first language with me either, because they quickly noticed that I reacted correctly to everything they said in their first language although I tried to motivate them to use their second language. Especially the less talkative girl, Jaana, felt more confident in using her first language in the three communication situations in my study. She used more second language than first language only in the *Berättelseuppgift*. The less talkative boy, Jarkko, used almost exclusively his second language in all the other communication situations except in the *Bokuppgift*, in which one third of his utterances were in his first language. The talkative children, Kimmo and Kirsi, mainly used their second language in all the three communication situations.

The results of the case studies of the characteristics of the four immersion children's communication in their second language show that the less talkative girl, Jaana, mostly produced second language utterances consisting of one word as well as such longer second language utterances as may be considered unanalyzed formulaic speech. She also produced some partly analyzed parts of formulaic speech. She used a formulaic frame in the *Fästisuppgift* and some of her second language utterances in the *Bokuppgift* included

morphological simplifications. Jaana seemed to have relatively narrow second language vocabulary in comparison with the other three immersion children in my study. She used her second language in the *Berättelseuppgift* in order to talk about the most important fairytale creatures, and about the objects and the activities. In the *Bokuppgift* and the *Fästisuppgift* she produced single nouns and verbs in her second language to talk about indoor activities in a kindergarten or about ordinary kitchen objects (in the *Fästisuppgift*). The rest of her nouns and verbs in the *Bokuppgift* and in the *Fästisuppgift* were in her first language. All the words and utterances Jaana produced in her second language were suitable in the context where she produced them. Although Jaana frequently used her first language without any signals of communication problems, problem signals also appear in her communication in my study. She solved her communication problems mostly by interlingual code switching or by non-verbal communication strategies. All the achievement strategies she used may be seen as successful in their context, whereas all her reduction strategies may be considered unsuccessful.

The results of the case studies of the characteristics of the four immersion children's communication in their second language show that the less talkative boy, Jarkko, mostly produced second language utterances with one or two words. Those longer second language utterances he produced in the *Berättelseuppgift* and in the *Bokuppgift* may most often be regarded as unanalyzed formulaic speech. Some of his longer utterances included syntactic and morphological simplifications. In the *Berättelseuppgift* and in the *Fästisuppgift* he also used formulaic frames. Jarkko had a slightly larger second language vocabulary in all the communication situations than Jaana. He produced more nouns than Jaana in his second language when he talked about the most important fairytale creatures, and about the objects and the activities in the *Berättelseuppgift*. His second language vocabulary seemed to satisfy his communication needs in the *Bokuppgift*. Most of the nouns and verbs he produced in his second language concerned indoor activities in the kindergarten as well as circle time and story-time. Only in the *Fästisuppgift* did Jarkko produce fewer nouns than Jaana. Almost all the words and utterances that Jarkko produced in his second language in the three communication situations in my study may be considered suitable for the context in which he uses them. Only once did Jarkko use a semantically inappropriate verb (*buy* instead of *cost*). Jarkko signalled through non-

verbal problem signals that he had linguistic problems in all three communication situations. He solved his linguistic problems mostly by intralingual, interlingual and non-linguistic achievement strategies, which he most often used successfully. He also used reduction strategies in all the three communication situations. All of them may be seen as unsuccessful.

The results of the case studies of the characteristics of the four immersion children's communication in their second language show that the talkative boy, Kimmo, mostly produced one-word-utterances in his second language. The longer second language utterances he produced were based on a formulaic frame, and unanalyzed formulaic speech may also be seen in his second language production. His utterances especially in the *Bokuppgift* also included syntactic and morphological simplifications. Kimmo seemed to have a large enough second language vocabulary to talk about everything he wished in the three communication situations even though he used a quite small sample of nouns and verbs. In the *Berättelseuppgift* and the *Fästisuppgift* he produced in his second language almost all names of the most important fairytale creatures, objects and activities. Kimmo produced more verbs than nouns in the *Bokuppgift*. The nouns that Kimmo produced in the *Bokuppgift* represent several kindergarten activities than the nouns Jaana and Jarkko produced. All the words and utterances Kimmo produced in his second language were suitable for the context where he produced them. Kimmo signalled very seldom linguistic problems and thus used only a few communication strategies in the three communication situations. The communication strategies he uses are most often intralingual achievement strategies but occasionally he also used interlingual code switching and non-verbal strategies. Almost all these achievement strategies may be seen as successful in their context. Kimmo used reduction strategies in the *Bokuppgift*, too. All his reduction strategies were unsuccessful in their context.

The results of the case studies of the characteristics of the four immersion children's communication in their second language show that the talkative girl, Kirsi, mostly produced second language utterances which consisted of more than four words but also used shorter second language utterances in the *Bokuppgift* and the *Fästisuppgift*. Her second language utterances may be considered both unanalyzed and partly analyzed

formulaic speech. They were also built up with formulaic frames and some of them included morphological and syntactic simplifications and overgeneralizations as well as word coinages. Kirsi had the largest second language vocabulary of all the four immersion children in my study. In the *Berättelseuppgift* Kirsi produced fewer names of fairytale creatures, objects and activities than Kimmo, who produced more storyteller lines than Kirsi but in the *Bokuppgift* and in the *Fästisuppgift* she produced a greater number of different nouns and verbs in her second language than the other three children in my study. All the words and all but one of the utterances she produced in her second language were suitable for their context. Further, Kirsi signalled very often linguistic problems and solved them with different kinds of communication strategies. Kirsi used mostly intralingual achievement strategies but sometimes also intralingual code switching and non-verbal strategies. Some of the achievement strategies Kirsi used may be seen as unsuccessful in their context even though they most often were successful. The reduction strategies Kirsi used were successful in the *Fästisuppgift* and unsuccessful in the *Bokuppgift*.

The different case studies I have conducted show that all the four immersion children seem to feel comfortable in bilingual communication situations where all their communication partners use the immersion children's second language. The talkative children seem to adopt a Swedish-speaking role more readily in the bilingual communication situations than the less talkative children, who prefer using their first language, Finnish. Further, the talkative children feel comfortable even when communicating with a monolingual child using only the immersion children's second language, whereas the less talkative children signal that they are not themselves used to producing their second language to such an extent that they would be able to instruct a monolingual child in their second language. Even the less talkative children are, however, eager to produce in the second language in structured communication situations (the *Berättelseuppgift*). But the talkative children have more aptitude for using their second language even in less structured communication situations (the *Bokuppgift* and the *Fästisuppgift*) and for transferring their second language skills to new contexts. This indicates that only the talkative children have been able to automatically transfer the immersion teachers' collective second language input to intake and that the less talkative

children would need a greater amount of individual second language input and be pushed to individual second language output. Furthermore, my case studies show that all the four children know how to give instructions and how to talk about indoor activities in the kindergarten in their second language but only the talkative children seem to be able to talk e.g. about cutlery and vessels and about some outdoor activities in their second language. This indicates that more emphasis should be put on equally systematic linguistic planning of all kindergarten activities.

My case studies finally show a difference in the level of the four immersion children's productive second language development. All the four immersion children have good receptive second language skills, are able to produce long second language utterances and to modify some of them. Those second language utterances which the less talkative girl, Jaana, produces consist mostly of single words or two words and include morphological simplifications. The less talkative boy, Jarkko, has a slightly better developed second language, because he has partly analyzed the formulaic speech and uses formulaic frames to a certain extent. The talkative boy, Kimmo, seems to have developed his productive second language to a somewhat higher level than the two less talkative children in my study because he mostly uses formulaic frames although his utterances are relatively short. The talkative girl, Kirsi, has a remarkably better command of the productive second language than the other three children in my study. She has analyzed almost entirely the formulaic frames she uses and many of her second language utterances are built up without any formulaic frame.

My case studies indicate that children acquire and use a second language in very different ways. This stresses the importance of individualized kindergarten activity so that it does not create unnecessary differences between the children. In an immersion programme this is best done by systematic linguistic planning in order to guarantee a linguistic balance between the kindergarten activities in individual as well as in collective communication in the second language. This gives the immersion children a solid ground to build on in the school on their way to functional multilingualism.

KÄLLOR

- Alasuutari, P. (1993). *Laadullinen tutkimus*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Allen, P., M. Swain, B. Harley & J. Cummins (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. I: *The Development of Second Language Proficiency*, 57–81. Eds B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allén, S. (1973). Om fraser i svenskan. *Folkmålsstudier* XXIII, 24–31.
- Andersson, A-B. & K. Nauclér (1987). *Språkmiljö och språkinläring*. Slutrapport från projektet hemspråket i förskolan. SPRINS-rapport 38/87. Göteborgs universitet.
- Arnau, J. (1994 a). Ovatko varhaiset kielikylpyohjelmat toisenlaisia ohjelmia? I: *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyys*, 13–31. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994.
- Arnau, J. (1994 b). Teacher-pupil communication when commencing Catalan immersion programs. I: *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, 47–76. Ed. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 185. Linguistics 27.
- Arnau, J. & J. M. Artigal (eds) (1998). *Immersion Programmes: A European Perspective*. Publicacions Universitat de Barcelona.
- Arnau, J. & A. Bell (1995). How different contexts promote the use of language in a Catalan immersion program. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 107–140. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. Linguistics 30.
- Arnau, J. & P. Sotés (1996). Yksilölliset erot kielen käytössä ja kielen omaksumisessa: baskilainen kielikylpyohjelma. I: *Kielitaitoon käytön kautta*, 47–58. Toim. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996.
- Arnau, J. & P. Sotés (1998). Diferencias individuales al inicio de un programa de inmersión: el uso y la adquisición del euskara. I: *Immersion Programs: A European Perspective*, 450–467. Eds J. M. Artigal & J. Arnau i Querol. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Arnberg, L. (1988). *Så blir barn tvåspråkiga. Vägledning och råd under förskoleåldern*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Arnberg, L., Å. Viberg & A. Rendahl (1990). Metoder för svenska som andraspråk i förskolan: en projektpresentation. I: *Andra symposiet om svenska som andraspråk i Göteborg 1989*, 152–171. Utg. G. Tingbjörn. Stockholm: Skriptor Förlag AB.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Artigal, J. M. (1990 a). *Outside, Inside. Ready for a Story! English Foreign Language for Kindergarten Children. Level 1*. Barcelona: Josep Maria Artigal.
- Artigal, J. M. (1990 b). *Little Rabbit. Ready for a Story! English Foreign Language for Kindergarten Children. Level 1*. Barcelona: Josep Maria Artigal.
- Artigal, J. M. (1990 c). *Ready for a Story! English Foreign Language for Kindergarten Children. Level 1*. Barcelona: Josep Maria Artigal.
- Artigal, J. M. (1992). Uuden koulukielen mielekäs käyttö. I: *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi*, 90–95. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Artigal, J. M. (1997). The Catalan immersion program. I: *Immersion Education: International Perspectives*, 133–150. Eds R. K. Johnson & M. Swain. New York: Cambridge University Press.
- Artigal, J. M. (1999). The immersion teacher as territory maker. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkidaktik i Canada, Katalonien och Finland*, 113–121. 2. reviderade upplagan. Red. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen 2/1992.
- Arzamendi, J. & F. Genesee (1997). Immersion education in the Basque Country. I: *Immersion Education: International Perspectives*, 151–166. Eds R. K. Johnson & M. Swain. New York: Cambridge University Press.
- Auer, J. C. P. (1984). *Bilingual Conversation. Pragmatics & Beyond V: 8*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Axelsson, M. (1988). Helfraser och ramar – ett viktigt inslag på andraspråksinlärarens väg mot ett kreativt regelsystem. I: *Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym 1: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion*, 191–202. Red. K. Hyltenstam & I. Lindberg. Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. 2nd ed. Multilingual Matters 1. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Third Edition. Bilingual Education and Bilingualism 27. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. & S. Prys Jones (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bergman, P. (1993). Att undervisa på två språk. I: *Tvåspråkighet i skolan*, 51–108. Red. Å. Viberg, V. Tuomela & P. Bergman. Bas-rapport 1. Rapporter om tvåspråkighet 9. Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. I: *Strategies in Interlanguage Communication*, 100–118. Eds C. Færch & G. Kasper. Applied Linguistics and Language Study. Essex: Longman Group UK Limited.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Applied Language Studies. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Bialystok, E. & M. Sharwood Smith (1985). Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition, *Applied Linguistics* 6: 2, 111–117.
- Bjerrum Nielsen, H. & M. Rudberg (1991). *Historien om flickor och pojkar. Könssocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, S. (1996 a). Kielikylpyoppilaiden leksikaalinen luovuus. I: *Kielitaitoon käytön kautta*, 89–99. Toim. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996.
- Björklund, S. (1996 b). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andra språk*. Acta Wasaensia No. 46. Språkvetenskap 8. Vaasan yliopisto.
- Björklund, S. (1997). Kielen oppiminen vaatii aikaa kielikylvyssäkin. I: *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*, 36–43. Sanomalehtiyliopisto 1997. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 14/1997.
- Björklund, S. (1999). Development of the second language lexicon and teacher work in immersion. I: *Immersion Programmes: A European Perspective*, 115–126. Eds J. Arnau & J. M. Artigal. Publicacions Universitat de Barcelona.
- Björklund, S. (ed.) (2001). *Language as a Tool. Immersion Research and Practice*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 83.
- Blum-Kulka, S. & E. A. Levenston (1983). Universals of lexical simplification. I: *Strategies in Interlanguage Communication*, 119–139. Eds C. Færch & G. Kasper. Applied Linguistics and Language Study. Essex: Longman Group UK Limited.

- Boada-Calbet, H. & M. Forns-Santacana (1994). The Speaker and the Listener Referential Communication Skills on Catalan Immersion Programmes. I: *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, 77–93. Ed. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 185. Linguistics 27.
- Boada, H. & M. Forns (1997). Observational guidelines of communicative exchange: An ecological approach to referential communication, *Anuario de Psicología* 75, 7–36.
- Boyle, J. (1987). Sex differences in listening vocabulary. *Language Learning* 37, 273–284.
- Brumfit, C. J. & K. Johnson (eds) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Busch, D. (1982). Introversion-extraversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning* 32: 1, 109–132.
- Buss, M. & H. Kantanen (toim.) (1997). *Lek, lust och lärandets glädje - språkbåd i 10 år*. Vaasan yliopiston kielikylpyprojekti.
- Buss, M. & Ch. Laurén (eds) (1995 a). *Immersion and Bilingual Education in Europe. Posters presented at the Second Conference of Immersion in Vaasa/Vasa, Autumn 1994*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 4.
- Buss, M. & Ch. Laurén (eds) (1995 b). *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. Linguistics 30.
- Buss, M. & Ch. Laurén (toim.) (1996). *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996.
- Buss, M. & Ch. Laurén (1997 a). Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajana. I: *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*, 7–15. Sanomalehtiyliopisto 1997. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 14/1997.
- Buss, M. & Ch. Laurén (1997 b). Kielikylpyyn tarvitaan laaja verkosto. I: *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*, 16–25. Sanomalehtiyliopisto 1997. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 14/1997.
- Buss, M. & K. Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46.
- Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1980, 1–47.

- Cekaite, A. (1998). Kommunikationsstrategier i sprogundervisningen. I: *Nordiske sprog som andetsprog*, 158–174. Red. J. Møller, P. Quist, A. Holmen & J. N. Jørgensen. Københavnerstudier i tosprogethed 30. Köpenhamn: Danmarks Lærerhøjskole. Institut for humanistiske fag.
- Corder, P. S. (1974). The significance of learners' errors. I: *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, 19–30. Ed. J. C. Richards. London: Longman Group Limited.
- Corder, P. S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, P. S. (1983). Strategies of communication. I: *Strategies in Interlanguage Communication*, 15–19. Eds C. Færch & G. Kasper. Applied Linguistics and Language Study. Essex: Longman Group UK Limited.
- Cromdal, J. (1998). Barns kodväxlingar i lek. I: *Nordiske sprog som andetsprog*, 77–88. Red. J. Møller, P. Quist, A. Holmen & J. N. Jørgensen. Københavnerstudier i tosprogethed 30. Köpenhamn: Danmarks Lærerhøjskole. Institut for humanistiske fag.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters 6. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. & M. Swain (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman Inc.
- Dulay, H., M. Burt & S. Krashen (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Einarsson, J. & T. G. Hultman (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Upplaga 1:2. Malmö: Liber Förlag.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & C. Roberts (1987). Two approaches for investigating second language acquisition in context. I: *Second Language Acquisition in Context*, 3–29. Ed. R. Ellis. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet - työryhmämuistio 31.12.1992*. (1992). Opetushallitus. Helsinki: STAKES.

- Finlands officiella statistik (Suomen virallinen tilasto) 1992:5. (1992). *Väestön koulutus-rakenne kunnittain 31.12.1990. Utbildning och forskning 1992:5*. Helsingfors: Statistikcentralen.
- Forns, M. & H. Boada (1997). Estudi longitudinal de la reestructuració del missatge en nens bilingües i monolingües dins d'un programa escolar d'immersió lingüística. *Anuario de Psicología* 75, 77–93.
- Forns-Santacana, M., H. Boada-Calbet & M. Martínez-Torres (1998). The ability of monolingual pre-school children to restructure messages. I: *Immersion Programs: an European Perspective*, 165–178. Eds J. M. Artigal & J. Arnau i Querol. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Forns-Santacana, M. & J. Gómez-Benito (1994). The cognitive, linguistic and adaptive development, and academic achievement of pre-school children within the Catalan immersion programme. I: *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, 94–106. Ed. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisu. Tutkimuksia No 185. Linguistics 27.
- Foster, S. H. (1990). *The Communicative Competence of Young Children: A Modular Approach. Studies in Language and Linguistics*. London: Longman Group UK Ltd.
- Færch, C., K. Haastrup & R. Phillipson (1984). *Learner Language and Language Learning*. Multilingual Matters 14. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Færch, C. & G. Kasper (1983 a). On identifying communication strategies in interlanguage production. I: *Strategies in Interlanguage Communication*, 210–238. Eds C. Færch & G. Kasper. Applied Linguistics and Language Study. Essex: Longman Group UK Limited.
- Færch, C. & G. Kasper (1983 b). Plans and strategies in foreign language communication. I: *Strategies in Interlanguage Communication*, 20–60. Eds C. Færch & G. Kasper. Applied Linguistics and Language Study. Essex: Longman Group UK Limited.
- Færch, C. & G. Kasper (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning* 34: 1, 45–63.
- Gardner, R. C. & W. E. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Gass, S. (1995). Universals, SLA, and language pedagogy. 1984 revisited. I: *The Current State of Interlanguage. Studies in Honor of William E. Rutherford*, 31–42. Eds L. Eubank, L. Selinker & M. Sharwood Smith. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins P. V.

- Gass, S. M. & L. Selinker (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Gass, S. M. & E. M. Varonis (1984). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. I: *Input in Second Language Acquisition*, 149–162. Eds S. M. Gass & C. G. Madden. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Gil i Juan, R. & M. Monterde i Farnés (1992). Työpisteopetus kielikylpykoulussa. I: *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi*, 78–89. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (red.) (1995 a). *Metoder och material som stöder språkanvändningen i språkbad. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 1*. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (red.) (1995 b). *Temaundervisning och stationer i språkbad. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 2*. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Green-Vänttinen, M. (1996). Hej vi har int merirosvo på vårt lag. Kodväxling och lån i tvåspråkiga barns samtal. I: *Svenskans beskrivning 21*, 112–121. Utg. A-M. Ivars, A-M. Londen, L. Nyholm, M. Saari & M. Tandefelt. Lund University Press.
- Grunderna för läroplanen inom förskoleundervisningen i Vasa*. (1994) Vasa: Vasa stad.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Studies in Interactional Sociolinguistics 1. New York: Cambridge University Press.
- Gustavsson, R. (1994). Comprehension and production of immersion language; Testing by using a puppet. I: *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*, 194–204. Ed. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 185. Linguistics 27.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Explorations in Language Study. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Halmari, H. & R. Cooper (1998). Patterns of English-Finnish codeswitching in Finland and in the United States. I: *Puolin ja toisin. AFinLAn vuosikirja 1998*, 85–99. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä.
- Halmari, H. & W. Smith (1994). Code-switching and register shift: Evidende from Finnish-English child bilingual conversation. *Journal of Pragmatics* 21, 427–445.

- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics* 10: 3, 331–359.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition* 15/2, 245–259.
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Heikkinen, M. (1992). Kielikylpy ala-asteella. I: *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi*, 43–63. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Hellquist, B. (1982). *Språkligt impressivt test för barn (SIT)*. Malmö: Lunds universitet.
- Hoffman, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Huang, J. & E. Hatch (1978). A Chinese child's acquisition of English. I: *Second Language Acquisition. A Book of Readings*, 118–131. E. M. Hatch. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Hultman, T. & M. Westman (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liberförlag.
- af Hällström, C. & M. Reuter (2000). *Finlandssvensk ordbok*. Esbo: Forskningscentralen för de inhemska språken och Schildts Förlags Ab.
- Itoh, H. & E. Hatch (1978). Second language acquisition: A case study. I: *Second Language Acquisition. A Book of Readings*, 76–88. E. M. Hatch. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- von Johnson, B (1980). *Mennään päiväkotiin*. Helsinki: Kirjateos Oy.
- Johnson, D. M. (1992). *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman Publishing Group.
- Jørgensen, N. (1995). *Barnspråk och ungdomsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Kalliokoski, J. (1995). Koodinvaihto ja keskustelun moniäänisyys. *Virittäjä* 1/1995, 2–24.
- Kaskela-Nortamo, B. (2001). En språkbadslärares vardag. I: *Svenskan i Finland 6. Föredrag vid sjätte sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland. Vasa 22–23.9.2000*, 45–65. Red. M. Nordman, Ch. Laurén, S. Björklund & M. Koskela. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 75.

- Kasper, G. & S. Blum-Kulka (1993). Interlanguage pragmatics: an introduction. I: *Interlanguage Pragmatics*, 3–17. Eds G. Kasper & S. Blum-Kulka. New York: Oxford University Press.
- Kasper, G. & E. Kellerman (1997). Introduction: Approaches to communication strategies. I: *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, 1–15. Eds G. Kasper & E. Kellerman. Applied Linguistics and Language Study. London: Addison Wesley Longman Ltd.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. I: *Foreign/Second Language Pedagogy Research*, 142–161. Eds R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain. Multilingual Matters 64. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kellerman, E., T. Ammerlaan, T. Bongaerts & N. Poulishse (1990). System and hierarchy in L2 compensatory strategies. I: *Developing Communicative Competence in a Second Language*, 163–178. Eds R. C. Scarcella & M. H. Long. New York: Newbury House Publishers.
- Kellerman, E., T. Bongaerts & N. Poulishse (1987). Strategy and system in L2 referential communication. I: *Second Language Acquisition in Context*, 100–112. Ed. R. Ellis. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Kivistö, P. (1992). Kielikylpy päiväkodissa. I: *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi*, 36–42. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Kotsinas, U-B. (1982). *Svenska svårt. Några invandrares svenska talspråk. Ordförrådet*. MINS 10. Institutionen för nordiska språk. Stockholms universitet.
- Kotsinas, U-B. (1988). Våran dagis på Spånga. Om språket på ett invandrartätt daghem. I: *Första symposiet om Svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion*, 105–116. Red. K. Hyltenstam & I. Lindberg. Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Krashen, S. & R. Scarcella (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning* 28/1978, 283–300.
- Krashen, S. & T. Terrell (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. New Jersey: Alemany Press.
- Lambert, W. E. & G. R. Tucker (1972). *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

- Lantolf, J. P. & G. Appel (eds) (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Laurén, Ch. (toim.) (1992). *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Laurén, Ch. (ed.) (1994 a). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 185. Linguistics 27.
- Laurén, Ch. (toim.) (1994 b). *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994.
- Laurén, Ch. (red.) (1999 a). *En modell för språk i daghem och skola. Språkdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*. 2. reviderade upplagan. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2.
- Laurén, Ch. (1999 b). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.
- Laurén, U. (1991). *Språkfel och interferens hos tvåspråkiga skolelever. En studie i fri skriftlig produktion på svenska*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 156. Filologi 20.
- Laurén, U. (1992). Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. I: *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi*, 23–35. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Laurén, U. (1994). *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion. Performans och kreativitet*. Acta Wasaensia No. 37. Språkvetenskap 4. Vaasan yliopisto.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Applied Linguistics and Language Study. New York: Longman Group Ltd.
- Lightbown, P. (1985) Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6: 2, 173–189.
- Lightbown, P. M. & N. Spada (1999). *How Languages Are Learned*. Second Edition. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Lindberg, I. (1996). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Linell, P. (1992). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik. Arbetsrapporter från Tema K 1992:5*. Universitetet i Linköping.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. I: *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Annals of the New York Academy of Science, 259–278. Ed. H. Winitz. Vol. 379.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 4/1983, 126–141.
- Lummelahti, L. (1993). Kuusivuotiaiden esiopetusta päiväkodissa. I: *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta*, 199–209. Toim. M. Ojala. Julkaisu 91. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15:3, 263–287.
- Lyster, R. (1998). Immersion pedagogy and implications for language teaching. I: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, 64–95. Eds J. Cenoz & F. Genesee. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Marrie, B. & J. E. Netten (1992). Communication strategies. I: *French Immersion: Process, Product, and Perspectives*, 118–136. Comp. S. Rehorik & V. Edwards. Welland, Ontario: The Canadian Modern Language Review.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Pre-school Children. Second Edition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. I: *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, 159–182. Ed. F. Genesee. Cambridge: Cambridge University Press.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. I: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, 35–63. Eds J. Cenoz & F. Genesee. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Mård, K. (1991). *Daghemsbarns språkförståelse och sociala bakgrund. – En jämförelse mellan två olika språkbadsprogram*. Avhandling pro gradu i svenska. Vasa universitet. opublicerat.
- Mård, K. (1994 a). *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 181. Språkvetenskap 25.

- Mård, K. (1994 b). Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa? I: *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen*, 71–85. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7/1994.
- Mård, K. (1995). Immersion pre-school as an environment for early second language acquisition. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 141–151. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. Linguistics 30.
- Mård, K. (1996). Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. I: *Kielitaitoon käytön kautta*, 31–45. Toim. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996.
- Mård, K. (1997). *Fyra språkbadsbarns tidiga kommunikation på andraspråket*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 215. Språkvetenskap 35.
- Mård, K. & S. Björklund (1997). *Centret för språkbad och flerspråkighet. Presentation*. Institutionen för nordiska språk. Vasa universitet.
- Nettelbladt, U. & K. Hansson (1990). Samtalspartners inverkan på barns språk. I: *Samtal och språkundervisning. Studier till Lennart Gustavssons minne*, 87–103. Utg. U. Nettelbladt & G. Håkansson. Linköping Studies in Arts and Science 60. Universitetet i Linköping.
- Netten, J. E. & W. H. Spain (1989). Student-teacher interaction patterns in the French immersion classroom: Implications for levels of achievement in French language proficiency. *Canadian Modern Language Review* 45, 3.
- Nuolijärvi, P. (1996). Kielikylpykieli ja ensikieli. I: *Kielitaitoon käytön kautta*, 59–70. Toim. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996.
- Palmberg, R. (1979). Investigating communication strategies. I: *Perception and production of English: Papers on interlanguage*, 52–75. AFTIL volume six. Ed. Rolf Palmberg. Åbo: Åbo Akademi.
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics* 6: 2, 132–146.
- Paribakht, T. (1987). Investigating the complexities of communication in a second language. AFinLA Series N:o 45, 57–79.
- Permer, K. (1987). *Barnet och det talade språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Poulisse, N., T. Bongaerts & E. Kellerman (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris Publications Holland.

- Razinov, P. (2000). Children and language in multicultural Europe: Age, individual and group differences in foreign language acquisition. I: *Perspectives on Language and Communication in Multilingual Education*, 105–120. Eds K. Sjöholm & A. Østern. Reports from the Faculty of Education, Åbo Akademi University No 6 2000. Vasa: Åbo Akademi University.
- Reuter, M. (1996). Femtiofem förrädiska och förargelseväckande finlandismer och andra frekventa fel. *Språkbruk* 4: 1996, 17–24.
- Riipinen, P. (1992). *Lasten valinta kielikylpyryhmään*. Beslut 20.5.1992. Vasa stad.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Second Edition. Language and society 13. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Rosenqvist, M. (1995). *Planering av pedagogisk verksamhet. Rapport 1995:1*. Borlänge: Högskolan.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Scarry, R. (1990). *I köket*. Lek och lär. Lek med klistermärken. Roskilde: Uniset.
- Seliger, H. W. (1983). Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition. I: *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 246–267. Eds H. W. Seliger & M. H. Long. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. I: *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, 31–54. Ed. J. C. Richards. London: Longman Group Limited.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. Applied Linguistics and Language Study. Essex: Longman Group UK Limited.
- Skogsmullestiftelse (2001). *Gösta Frohms Skogsmullestiftelse* [online]. Sollentuna. Uppdaterad 10.8.2001 av Stina Johanson. Tillgänglig: <http://grand.webway.se/frohml/>.
- Snow, M. A. (1987). *Immersion Teacher Handbook*. Center for Language Education and Research. University of California, Los Angeles.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning. Introduction to a General Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Stanutz, S. M. (1999). Immersion programs in Canada. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*, 63–79. 2. reviderade upplagan. Red. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen 2/1992.

The State of French-Second-Language Education in Canada 2000 (2000). Canadian Parents for French.

The State of French-Second-Language Education in Canada 2001 (2001). Canadian Parents for French.

Strong, M. (1983). Social styles and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL Quarterly* 17/2, 241–258.

Swain, M. (1998). The output hypothesis, second language learning and immersion education. I: *Immersion Programs: an European Perspective*, 127–140. Eds J. M. Artigal & J. Arnau i Querol. Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Swain, M. & K. Johnson (1997). Immersion education: A category within bilingual education. I: *Immersion Education: International Perspectives*, 1–16. Eds R. K. Johnson & M. Swain. New York: Cambridge University Press.

Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Multilingual Matters 2. Exeter: Multilingual Matters, Ltd.

Swain, M., N. Naiman & G. Dumas (1978). Aspects of the learning of French by English-speaking five-year-olds. I: *Second Language Acquisition. A Book of Readings*, 297–309. E. M. Hatch. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Södergård, M. (1998). *Lärare och barn i språkbadsdaghem. Planering, inskolning och kommunikation*. Avhandling pro gradu i modersmålet svenska. Vasa universitet. opublicerat.

Södergård, M. (2001). Interaktionen i ett språkbadsdaghem - lärarstrategier för andraspråksanvändning. I: *Svenskans beskrivning 24. Förhandlingar vid Tjugofjärde sammankomsten för svenskans beskrivning*. Linköping den 22–23 oktober 1999. Utg. L. Jönsson, V. Adelswärd, A. Cederberg, P. A. Pettersson & C. Kelly [online]. Linköping Electronic Conference Proceedings [citerad 10.2.2002]. Tillgänglig: <http://www.ep.liu.se/ecp/006/>.

Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia No. 98. Språkvetenskap 20. Vaasan yliopisto.

- Tabors, P. O. & C. E. Snow (1993). English as a second language in preschool programs. I: *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, 103–125. Ed. F. Genesee. New York: Cambridge University Press.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning* 30: 2, 417–431.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. I: *Strategies in Interlanguage Communication*, 61–74. Eds C. Færch & G. Kasper. Applied Linguistics and Language Study. Essex: Longman Group UK Limited.
- Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tough, J. (1976). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor libros.
- Tough, J. (1985). *Talk Two: Children using English as a second language in primary schools*. London: Onyx Press.
- Utgångspunkter för planering av förskoleundervisningen* (1994). Utbildningsstyrelsens handböcker 24. STAKES. Jyväskylä: Utbildningsstyrelsen.
- Wagner, J. & A. Firth (1997). Communication strategies at work. I: *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, 323–344. Eds G. Kasper & E. Kellerman. Applied Linguistics and Language Study. London: Addison Wesley Longman Ltd.
- Váradi, T. (1980). Strategies of target language learner communication: Message-adjustment. *IRAL* vol. XVIII/1, 59–71.
- Weber, S. & C. Tardif (1990). The young child's view of starting French immersion. I: *So You Want Your Child to Learn French!* Second Revised Edition, 54–60. Eds B. Fleming & M. Whitla. Ottawa, Ontario: Canadian Parents for French.
- Weber, S. & C. Tardif (1991). Culture and meaning in French immersion kindergarten. I: *Language, Culture & Cognition*, 93–109. Eds L. M. Malavé & G. Duguet. Multilingual Matters 69. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Weber, S. & C. Tardif (1992). Assessing L2 competency in early immersion classrooms. I: *French Immersion: Process, Product, and Perspectives*, 219–234. Comp. S. Rehorik & V. Edwards. Welland, Ontario: The Canadian Modern Language Review.
- Wells, G. (1985). *Language Development in the pre-school years. Language at Home and at School 2*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vesterbacka, S. (1991). *Elever i språkbadsskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 155.
- Viberg, Å. (1985). Lexikal andraspråksinläring. Hur polsk-, spansk- och finskspråkiga lär in svenskans placeraverb. I: *Inläring av species och lexikal struktur. En undersökning med instruktionstest. SUM-rapport 2*, 5–92. Utg. M. Axelsson & Å. Viberg. Stockholms universitet. Avdelningen för tvåspråkighetsforskning.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Viberg, Å. (1991). *Utvärdering av Skolförberedelsegrupper i Rinkeby. En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen. Rapport 4*. Rinkeby Stadsdelsförvaltning & Stockholms Universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Viinisalo, M. (1995). *Ymmärtämisen osoittaminen kielikylpypäiväkodissa. Miten 5–6-vuotiaiden suomenkielisten lasten ruotsin kielen ymmärtäminen ilmenee päiväkodin arkitilanteissa?* Avhandling pro gradu i finska språket. Helsingfors universitet. opublicerat.
- Wong Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. I: *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, 203–228. Eds C. Fillmore, D. Kempler & W. Wang. New York: Academic Press.
- Wong Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? I: *Input in Second Language Acquisition*, 17–50. Eds S. M. Gass & C. G. Madden. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Wong Fillmore, L. (1989). Language learning in social context. The view from research in second language learning. I: *Language Processing in Social Context*, 277–302. Eds R. Dietrich & C. F. Graumann. North-Holland Linguistic Series 54. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B. V.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. I: *Language processing in bilingual children*, 49–69. Ed. E. Bialystok. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Wood, D. (1999). *Hur barn tänker och lär. Tankandets utveckling i ett socialt sammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Vuorinen, K. (1999). Språkbadselevernas kommunikativa kompetens. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*, 31–44. 2. reviderade upplagan. Red. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen 2/1992.
- Vygotsky, L. V. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

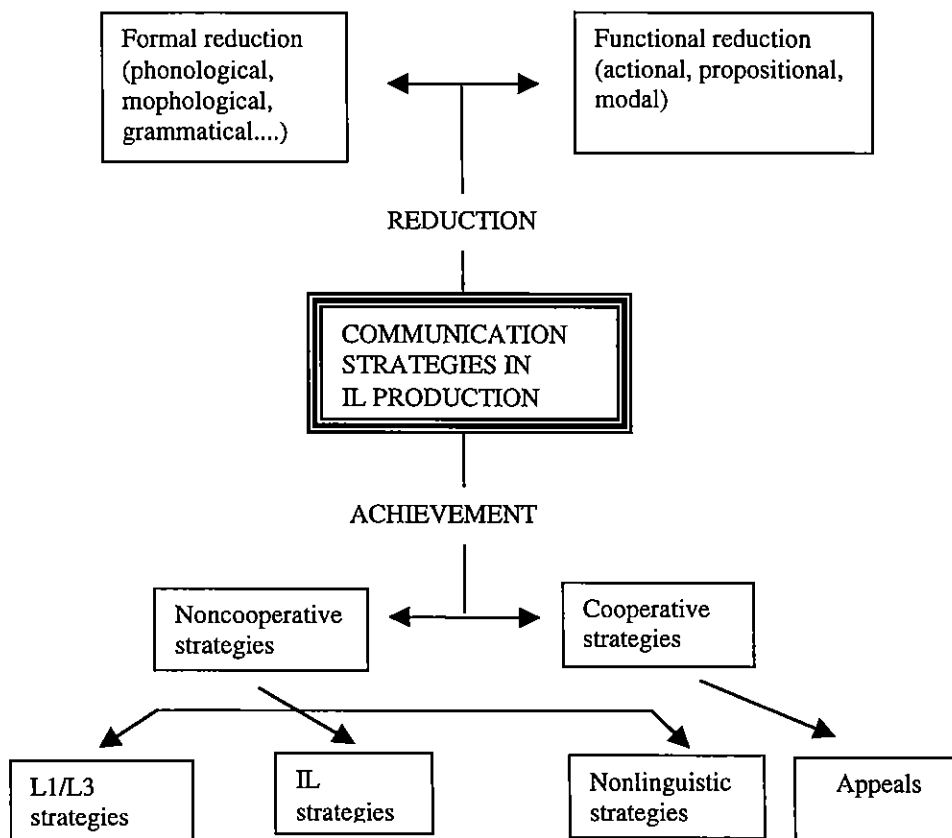
- Young, T. (1995). Professional development for immersion teachers in Finland. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 96–106. Eds M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. Linguistics 30.

TAXONOMIER FÖR KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

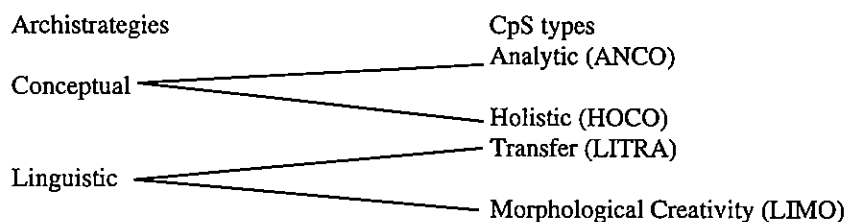
“A Typology of Communication Strategies (from Tarone 1978)” (Tarone 1980: 429).

Paraphrase	
Approximation	- Use of a single target language vocabulary item or structure, which the learner knows is not correct, but which shares enough semantic features in common with the desired item to satisfy the speaker (e.g., “pipe” for “waterpipe”).
Word coinage	- The learner makes up a new word in order to communicate a desired concept (e.g., “airball” for “balloon”).
Circumlocution	- The learner describes the characteristics or elements of the object or action instead of using the appropriate TL structure (“She is, uh, smoking something, I don’t know what’s its name. That’s uh, Persian, and we use in Turkey, a lot of”).
Transfer	
Literal translation	- The learner translates word for word from the native language (e.g., “He invites him to drink” for “They toast one another”).
Language switch	- The learner uses the NL term without bothering to translate (e.g., “balon” for “balloon” or “tirtil” for “caterpillar”).
Appeal for assistance	- The learner asks for the correct term or structure (e.g., “What is this?”).
Mime	- The learner uses nonverbal strategies in place of meaning structure (e.g., clapping one’s hands to illustrate applause).
Avoidance	
Topic avoidance	- Occurs when the learner begins to talk about a concept but is unable to continue due to lack of meaning structure, and stops in midutterance.

“A typology of communication strategies in IL production” (Færch & Kasper 1984: 49).



“‘Conceptual’ and ‘Linguistic’ CpS types” (Poulishse, Bongearls & Kellerman 1990: 109).



BILAGA 2

TRANSKRIBERINGSPRINCIPER

(pekar på bilden)	icke-verbal handling
(¹ . pekar på bilden)	(KS) kommunikationsstrategi: 1. icke-verbal handling
---	tystnad
[...]	utelämnning av en del av repliken
-öö-, <u>mm</u> , <u>hm</u>	verbal framtagning som signal för språkliga problem
xxx	otydligt tal

Exempel (Bokuppgift)

VUXEN: [...] Va gör va händer här då (pekar på bilden)?

KIRSI: Dee mm-m ¹. Va e de för sla då? -öö- ... (har handen mot sin kind)

VUXEN: Om du provar de här e å sen (visar upp sin hand). Va var har man dom (pekar på sin bild)?

KIRSI: ². Händerdocka (med viskande röst).

VUXEN: Handdockor. E de handdockor? Jå precis. Hon leker med dom visst.

KIRSI: Mm-m.

KS: 1. direkt hjälpsökande, 2. ordprägling

BILAGA 3

Tabell A. Andraspråksyttranden omfång hos fyra språkbadsbarn i tre kommunikations-situationer.

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
ettordsyttranden	<i>Be¹, BoS², BoÖ, Fä</i>	Be, BoS, BoÖ, <i>Fä</i>	Be, <i>BoS, BoÖ</i> , Fä	Be, <i>BoS, BoÖ</i> , Fä
tvåordsyttranden	Be, <i>BoÖ, Fä</i>	Be, <i>BoS, Fä</i>	Be, BoS, BoÖ, Fä	Be, BoS, BoÖ, Fä
treordsyttranden	Be, BoÖ, Fä	Be, <i>BoS, BoÖ</i> , Fä	Be, BoS, BoÖ, Fä	Be, <i>BoS, BoÖ</i> , Fä
längre yttranden	Be, BoÖ, Fä	Be, BoS, BoÖ, Fä	<i>Be, BoS, BoÖ, Fä</i>	<i>Be, BoS, BoÖ, Fä</i>

1. Be: Berättelseuppgift, BoS: Bokuppgift, slutna frågor, BoÖ: Bokuppgift, öppna frågor, Fä: Fästisuppgift

2. Den mest typiska yttrandelängden hos vart och ett barn i varje kommunikationssituation är markerad med kursiv.

Tabell B. Andraspråksyttranden utformning hos fyra språkbadsbarn i tre kommunikations-situationer.

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
oanalyserade helfraser	<i>Be¹, BoÖ², Fä</i>	Be, <i>BoS, BoÖ</i> , Fä	Be, <i>BoS, BoÖ</i>	Be, BoS, BoÖ, Fä
delvis analyserade helfraser	Be, BoÖ, Fä	Be, Fä	Be, BoÖ, Fä	Be, Fä
frasram	<i>Fä</i>	Be, <i>Fä</i>	Be, BoÖ, <i>Fä</i>	Be, Fä
yttranden med kreativa språkregler	BoS	BoS, Fä	Be, BoS, BoÖ	Be, BoS, BoÖ, Fä
korta (1–3 ord)	BoS	BoS	Be, BoS, BoÖ	Be, BoS
långa (över 3 ord)		Fä		<i>BoS, BoÖ, Fä</i>

1. Be: Berättelseuppgift, BoS: Bokuppgift, slutna frågor, BoÖ: Bokuppgift, öppna frågor, Fä: Fästisuppgift

2. Den mest typiska utformningen hos yttranden hos vart och ett barn i varje kommunikationssituation är markerad med kursiv.

Tabell C. Lexikal bredd hos fyra språkbadsbarn i Berättelseuppgiften.

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
<i>Berättelsen Kanin</i>				
substantiv				
kanin	x	x	x	x
katt	x	x	x	x
hund	-	x	-	x
fågel	-	x	x	x
orm	-	-	x	x
mamma	L1	(stora)	x	x
björn	-	-	-	L1
Mulle	-	-	x	-
boll	x	x	x	x
bil	-	x	-	-
morot	L1	-	x	-
sten	-	-	x	-
hem	-	-	x	-
saga	-	-	x	-
verb				
gå	L1/x	-	x	x
komma	-	-	x	x
titta	x	-	-	x
äta upp	-	x	-	x
trampa	-	-	x	-
hoppa	-	-	-	x
<i>Berättelsen Johan</i>				
substantiv				
pojke	-	-	x	x
pappa	(efter mig)	-	x	x
Johan	-	-	x	x
fisk	x	x	x	x
fågel	x	x	x	x
boll	-	x	x	x
bil	x	x	x	x
kex	x	-	x	x
akvarium	-	-	x	x
fågelbur	-	-	x	x
mun	-	(som svar)	x	x
verb				
få	x	-	x	x
sätta	-	x	x	x
leka	-	x	x	-
ta	-	-	x	x
räcka	-	x	-	-
komma	-	-	-	x

x

ordet produceras på andraspråket

-

ordet förekommer inte hos barnet

/

ordet produceras på olika sätt i olika kontexter (t.ex. L1/x)

L1

ordet produceras på förstaspråket

(efter mig)

ordet produceras efter att jag har producerat det först

(som svar)

ordet produceras som svar på en alternativfråga

(stora)

adjektivet *stora* produceras istället för substantivet *mamma*

Tabell D. Lexikal bredd hos fyra språkbadsbarn i Bokuppgiften.

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
<i>morgon/kväll</i>				
substantiv				
pappa	x	x	x	x
mamma	-	x	x	x
Anni	x	-	-	x
Janne	x	-	-	x
pojke	-	-	-	x
storabror	-	-	-	x
lillasyster	-	-	-	x
lillebror	-	-	-	KS/(efter mig)
baby	-	L1/x	-	-
postman	-	L1	-	-
katt	-	-	-	x
nalle	-	-	x	-
bok	-	-	-	x
dyna	L1	-	-	x
kuddkrig	-	L1	-	KS
jobb	-	-	x	x
vessa	L1	x	x	-
säng	-	x	-	-
vatten	-	-	-	x
gång	-	-	-	x
saga	L1	L1	x	-
verb				
gå	-	x	x	x
sova	L1	x	x	x
komma	KS (L1)			
läsa	L1	L1	x	x
kissa	-	-	-	x
sätta	-	-	-	x
hämta	-	-	-	x
tvätta (sig)	L1	-	-	KS/(efter mig)
sluta	-	-	x	-
leka	-	-	x	-
sitta	-	-	x	-
byta blöjor	L1	L1	L1	KS (L1)
borsta (tänderna)	KS (L1)			
bädda	L1	-	-	KS
bada	L1	L1	L1	-
kasta	L1	-	-	-
vakna				
vara	-	x	-	x
vilja	-	-	-	x
skola (skall)	-	-	-	x
adjektiv				
dum				
kall				
tyst				
adverb				
hemma	L1/x	-	-	-

x ordet produceras på andraspråket

- ordet förekommer inte hos barnet

/ ordet produceras på olika sätt i

olika kontexter (t.ex. L1/x)

L1 ordet produceras på förstaspråket

(efter mig) ordet produceras efter att jag har producerat det först

KS ordet omskrivs med hjälp av en intralingval eller icke-språklig kommunikationsstrategi

KS (L1) ordet omskrivs med hjälp av en interlingval kommunikationsstrategi (kodväxling)

(tabell D fortsätter)

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
<i>tambur</i>				
substantiv				
Anni	-	-	-	x
Janne	-	-	-	x
pappa	-	x	-	x
mamma	-	x	-	x
morfar	-	-	-	x
farfar	-	-	-	x
mormor	-	-	-	KS
poike	-	-	-	x
mask	-	-	-	x
daghem/dagis	L1	-	x	KS
skola	-	L1	-	-
vessa	-	-	-	x
sko	L1	L1	-	x
knapp	-	-	x	KS
blomma	L1	L1	-	x
burk	KS (L1)	L1	-	x
bil	-	-	x	x
påse	-	-	x	-
karamell	-	-	x	-
verb				
leka	x	-	x	-
komma	x	-	x	x
titta	x	-	-	x
säga	x	-	-	x
skratta	-	-	x	-
klä på sig	L1	L1	x	x
klä av	-	KS (L1)	-	KS
sätta	-	-	x	x
gå	-	-	x	x
ta bort	-	-	-	x
knyta	-	-	L1	x
gråta	-	-	-	x
ha	-	-	-	x
göra	-	-	-	x
vara	-	-	-	x
skola (skall)	-	-	x	x
adjektiv				
ung	-	-	-	x
fin	-	-	-	x

x

ordet produceras på andraspråket

-

ordet förekommer inte hos barnet

L1

ordet produceras på förstaspråket

KS

ordet omskrivs med hjälp av en intralingval eller icke-språklig kommunikationsstrategi

KS (L1)

ordet omskrivs med hjälp av en interlingval kommunikationsstrategi (kodväxling)

(tabell D fortsätter)

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
<i>måltid</i>				
substantiv				
mamma	L1	-	-	-
baby	L1	-	-	-
storasyster	L1	-	-	-
hem	x	-	-	x
kök	-	x	x	-
tallrik	L1	L1	-	KS
smörgås	-	-	x	-
mat	L1	L1 hemma/x	-	-
knäckebröd	x	-	-	-
ostbit	-	-	-	x
soppa	-	-	x	-
smör	-	L1	-	-
gungstol	L1	-	-	-
matvisa	L1	-	-	-
verb				
äta	L1 hemma/ x+L1	x	x	x
ta	-	L1	x	x
tycka	-	-	-	x
säga	-	-	-	x
bjuda (dela ut,	L1	L1	-	x
koka	-	-	x	-
laga	-	L1	-	-
sjunga	L1	-	-	-
välsigna	-	-	-	KS (L1)
vilja	x	-	-	-
skola (skall)	-	-	x	x
adjektiv				
god	-	-	x	-
liten	-	-	-	x
dum	-	-	-	x
adverb				
mycket	-	-	-	x

- x ordet produceras på andraspråket
 - ordet förekommer inte hos barnet
 / ordet produceras på olika sätt i olika kontexter (t.ex. L1/x)
 L1 ordet produceras på förstaspråket
 KS ordet omskrivs med hjälp av en intralingval eller icke-språklig kommunikationsstrategi
 KS (L1) ordet omskrivs med hjälp av en interlingval kommunikationsstrategi (kodväxling)

(tabell D fortsätter)

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
<i>utevistelse</i>				
substantiv				
flicka	-	-	-	x
mask	L1	-	-	-
lekpark	L1	-	-	-
gunga	L1	L1	-	-
sand	-	-	-	L1
tåg	L1	-	-	-
fart	L1	L1	-	x
verb				
leka	L1/x	L1	-	x
rutscha	L1	x	-	-
gunga	L1	L1	x	x
äta	-	-	-	x
gå	L1	-	-	x
säga	-	-	-	x
snabba farten	-	-	-	KS
ge (fart)	L1	L1	-	-
skynda	-	-	L1	-
gråta	L1	-	-	-
skola (skall)	-	-	-	x
vara	-	-	-	x
vilja	-	-	-	x
adverb				
ute	-	x	x	x
hemma	-	-	-	x
adjektiv				
liten	L1	-	-	x
trevlig	-	-	L1	-
hård	L1	-	-	-
adverb				
snabbt	-	-	-	x

- x ordet produceras på andraspråket
 - ordet förekommer inte hos barnet
 / ordet produceras på olika sätt i olika kontexter (t.ex. L1/x)
 L1 ordet produceras på förstaspråket
 KS ordet omskrivs med hjälp av en intralingval eller icke-språklig kommunikationsstrategi

(tabell D fortsätter)

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
<i>inne i ett daghem</i>				
substantiv				
mamma	-	-	-	x
baby	-	-	-	x
flicka	-	-	-	x
tant	-	-	-	KS/(efter mig)
barn	-	-	-	x
pojke	-	-	x	x
rövare	KS (L1)	-	-	x
uggla	-	-	x	x
krokodil	-	-	x	-
hund	-	-	-	x
kanin	-	-	KS (L1)	x
björn	-	-	-	x
fågel	-	-	-	x
fisk	-	x	x	x
hem	x	-	-	-
hus/höghus	-	L1	x	-
butik	-	KS	x	x
bank	L1	-	-	-
skog	L1	-	-	-
bok	L1	L1/x	x	x
docka/handdocka	L1	L1/x	x	x/KS
lego	L1	x	x	x
bil	-	-	x	-
trumma	-	L1	x	-
torn	-	-	-	x
(bygg)kloss	L1	L1	-	-
såg	-	-	-	KS
modellera	KS (L1)	-	-	-
tvättfärger	-	-	-	x
teckning	L1	-	-	-
båt	L1	KS (L1)	-	KS
maskerad	-	-	L1	-
morot	-	x	L1	-
munk	x	-	-	-
tomat	-	-	x	-
papper/papperslapp	-	-	-	x
mark	-	x	-	x
hand	-	-	-	x
sak	-	-	-	x
hemlighet	-	-	KS (L1)	-
gång	-	-	-	x

- x ordet produceras på andraspråket
 - ordet förekommer inte hos barnet
 / ordet produceras på olika sätt i olika kontexter (t.ex. L1/x)
 L1 ordet produceras på förstaspråket
 (efter mig) ordet produceras efter att jag har producerat det först
 KS ordet omskrivs med hjälp av en intralingval eller icke-språklig kommunikationsstrategi
 KS (L1) ordet omskrivs med hjälp av en interlingval kommunikationsstrategi (kodväxling)

(tabell D fortsätter)

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
<i>inne i ett daghem</i>				
verb				
leka	L1/x	x	x	x
läsa	L1	x	x	x
måla	L1	L1/(efter mig)	x	x
bvugga	-	L1/(efter mig)	-	-
laga	x	-	x	-
nvssla/limma	-	KS	L1	KS
rita	-	(efter mig)	-	-
spela (spel)	-	-	KS	-
spela (instrument)	L1	L1	L1/(efter mig)	-
trumma	-	-	-	x
spika	-	KS (L1)	-	x
bvugga	KS (L1)	-	-	-
slöjda	-	-	L1	-
äta	(efter mig)	x	-	x
såga	KS (L1)	-	-	(efter mig)
köpa	-	x	x	-
sova	x	-	-	x
fiska	L1	-	L1	-
komma	x	-	-	-
ha	x	-	-	-
stanna	-	x	-	-
titta	-	-	x	-
sitta	-	-	x	-
viska	L1	L1	x	(efter mig)
plocka	-	-	x	-
sluta	-	-	KS (L1)	-
föra	L1	-	-	-
ta (fast)	-	KS (L1)	-	-
rädda	-	L1	-	-
baka	-	KS	-	-
höra	-	-	-	x
kosta	-	-	-	x
dyka	-	-	L1	-
göra	L1	-	-	x
halsbanda	-	-	-	x
bråka	-	-	parafras	KS/(efter mig)
vilja	x	x	-	-
skola (skall)	x	-	-	x
adjektiv				
stor	-	-	x	x
fin	L1	-	x	-
bra	L1	-	x	-
tvst	L1	-	x	-
färdig	-	-	-	x
god	-	-	L1	-
räkneord				
tre	-	-	-	x
siuttio	-	-	-	x
tio	-	x	-	-

x

ordet produceras på andraspråket

-

ordet förekommer inte hos barnet

/

ordet produceras på olika sätt i olika kontexter (t.ex. L1/x)

L1

ordet produceras på förstaspråket

(efter mig)

ordet produceras efter att jag har producerat det först

parafras

ordet omskrivs med hjälp av en parafras

KS

ordet omskrivs med hjälp av en intralingval eller icke-språklig kommunikationsstrategi

KS (L1)

ordet omskrivs med hjälp av en interlingval kommunikationsstrategi (kodväxling)

Tabell E. Lexikal bredd hos fyra språkbadsbarn i Fästisuppgiften.

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
substantiv				
mat	-	-	x	KS
morot	x	x	x	x
äpple	-	-	x	x
smörgås	-	-	x	x
mjölkburk	L1	-	parafras	övergengeralisering
banan	L1	-	x	x
sylt	-	-	x	KS
ost	-	x	x	x
gaffel	-	-	x	x
kniv	L1	-	x	x
sked	-	-	x	x
tallrik	-	-	x	x
glas	x	-	-	x
mugg	-	-	x	-
stekpanna	-	-	KS	-
(kaffe)kanna	-	-	parafras	övergengeralisering
blomma	x	-	x	x
klocka	-	-	x	KS
ugn	-	-	-	KS
bord	x	x	x	x
vägg	x/L1	-	-	x
hylla	-	x	-	x
kylskåp	L1/(efter mig)	-	KS	(efter mig)
spis	-	(efter mig)	-	x
skåp	L1	-	-	(efter SV.BARN)
hälla	-	-	x	-
dörr	-	-	x	-
rum	-	-	x	-
fönster	-	-	KS	-
(vatten)kran	L1	-	-	-
kanin	-	-	-	x
verb				
finnas	-	-	x	-
dricka	-	-	x	-
fråga	-	-	-	x
titta	-	-	-	(efter mig)
sitta	-	-	-	(efter mig)
hänga	L1	-	-	-
vara	x	x	x	x
skola (skall)	-	-	-	x

- x ordet produceras på andraspråket
 - ordet förekommer inte hos barnet
 / ordet produceras på olika sätt i olika kontexter (t.ex. L1/x)
 L1 ordet produceras på förstaspråket
 (efter mig) ordet produceras efter att jag har producerat det först
 (efter SV. BARN) ordet produceras efter att det enspråkigt svenska barnet har producerat det först
 parafras ordet omskrivs med hjälp av en parafras
 övergeneralisering ordet omskrivs genom övergeneralisering
 KS ordet omskrivs med hjälp av en intralingval eller icke-språklig kommunikationsstrategi
 KS (L1) ordet omskrivs med hjälp av en interlingval kommunikationsstrategi (kodväxling)

Tabell F. De använda kommunikationsstrategierna hos fyra språkbadsbarn i tre kommunikationssituationer.

	Jaana	Jarkko	Kimmo	Kirsi
REDUKTIONS- STRATEGIER	Bo¹	Be, BoS, BoÖ, Fä	BoS, BoÖ	BoS, BoÖ, Fä
byte av samtalsämne				
övergivande av samtalsämne	BoS, BoÖ	Be, BoS, BoÖ, Fä	BoS, BoÖ	BoS, BoÖ
avbrott				Fä
GENOMFÖRANDE- STRATEGIER	Be, BoS, BoÖ	Be, BoS, BoÖ, Fä	Be, BoS, BoÖ, Fä	Be, BoS, BoÖ, Fä
<i>Intralingvala, inomspråkliga strategier</i>		<i>BoÖ, Fä</i>	<i>Be, BoS, BoÖ, Fä</i>	<i>Be, BoS, BoÖ, Fä</i>
approximation (användning av uttryck för över-, under- eller sido- ordnat begrepp eller pro- nomen eller adverb)		BoÖ, Fä	BoS, BoÖ, Fä	BoS, BoÖ, Fä
direkt hjälpsökande (direkt begäran om hjälp)				Be, BoS, BoÖ, Fä
omstrukturering (avbrott och ny början)			Be, BoS, Fä	Be, BoS, BoÖ, Fä
ordprägling (bildande av ett eget ord)				BoS, BoÖ
parafras (omskrivning med fras)			BoS, BoÖ, Fä	BoS, BoÖ, Fä
<i>Interlingvala, utomspråkliga strategier</i> (användning av ett första- språk eller ett tredjespråk)	<i>Be, BoS, BoÖ, Fä</i>	<i>BoS</i>	<i>BoS, BoÖ</i>	<i>BoS, BoÖ</i>
kodväxling (medvetet byte av språk på ord- eller satsnivå)	Be, BoS, BoÖ, Fä	BoS	BoS, BoÖ	BoS, BoÖ
<i>Icke-språkliga strategier</i>	<i>Be, BoS, BoÖ, Fä</i>	<i>Be, Fä</i>	<i>Fä</i>	<i>Be, BoS, BoÖ, Fä</i>
icke-språklig handling (icke-språklig kommentar, svar, bekräftelse)	Be, BoS, BoÖ	Be	Fä	Be, BoS, BoÖ, Fä
indirekt hjälpsökande (begäran om hjälp genom blick, rörelse, osv.)	Be, BoS, BoÖ, Fä	Be, Fä		Be, BoS, BoÖ, Fä

1. Be: Berättelseuppgift, BoS: Bokuppgift, slutna frågor, BoÖ: Bokuppgift, öppna frågor, Fä: Fästisuppgift