



Siv Björklund – Karita Mård-Miettinen – Hanna Turpeinen
(toim./red.)

KIELIKYLPYKIRJA – SPRÅKBADSOKEN

Vaasan yliopisto
Levón-instituutti

2007

Vaasa

ESIPUHE

Kielikylvyn 20-vuotista taivalta on ollut ilo seurata. Oppilasmäärän kasvaminen, hyvät tutkimustulokset ja hyvin menestyneet kielikylpytaustan omaavat nuoret ovat todistaneet sen, että kielikylpy Suomessa elää ja voi hyvin. Haasteiden yli on päästy sillä, että niin päättäjät, kielikylpyopettajat kuin oppilaiden vanhemmatkin ovat uskoneet kielikylpyyn ja puhuneet sen puolesta. Vaasan yliopistossa tapahtuva aktiivinen tutkimus ja seuranta, kielikylpyopettajien täydennyskoulutus sekä kansainvälinen yhteistyö ovat vaikuttaneet kielikylvyn menestykseen ja kehittymiseen.

Tämä kirja julkaistaan 20-vuotiaan kielikylvyn kunniaksi. Se sisältää tutkijoiden ja kielikylpyopettajien kirjoittamia artikkeleita, jotka käsittelevät kielikylpyä eri näkökulmista ja muodostavat siten kattavan yleiskuvan siitä mitä kielikylpy on ja millaisia tuloksia se antaa.

Kiitokset artikkelien kirjoittajille, sekä seuraaville tahoille, jotka ovat mahdollistaneet tämän kirjan ilmestymisen: Svenska folkskolans vänner, Vaasan aktiasäätiö, Svensk-Österbottniska samfundet, Pohjanmaan kauppakamari, Svenska kulturfonden, Vaasan yliopistosäätiö ja Vaasan kielikylpy-yhdistys ry.

Vaasassa aurinkoisena syyspäivänä 2007

Jouko Havunen
Johtaja, Levón-instituutti
Vaasan yliopisto

FÖRORD

I 20 års tid har elever i Vasa haft möjlighet att gå i språkbad i svenska. Satsningen på språkbad har sedan starten krävt att många olika berörda parter har samarbetat och arbetat för gemensamma mål. Kielikylypykirja - Språkbadsboken är ytterligare ett exempel på den här typen av samarbete. Vi tackar alla skribenter som föredömligt hållit alla tidsgränser och levererat sina värdefulla bidrag till oss. De flesta artiklarna i boken ges nu ut i nytryck i lätt bearbetad form. Syftet med Kielikylypykirja - Språkbadsboken är att i en enda publikation samla artiklar som berör olika och centrala aspekter av språkbad och visa på den bredd och erfarenhet som åren med språkbad gett. Vår förhoppning är att bokens artiklar skall ge en gedigen och värdefull bild av språkbadet och nå en bred läsargrupp (lärare, studenter, föräldrar, administratörer och forskare). Vi har därför bett skribenterna att i mån av möjlighet popularisera vetenskapliga resultat och visa på praktiska tillämpningar. Det faktum att våra skribenter inte har varit tvungna att göra kraftiga ombearbetningar styrker oss i vår förhoppning att urvalet består av en samling artiklar som ger viktig språkbadsinformation - oberoende av tid och rum.

Ett tack också till institutionens praktikant, Jutta Vento, och Merja Kokko vid Levón-institutet som hjälpt oss med den tekniska redigeringen och bearbetningen.

Vasa den 26 september 2007

Siv Björklund
Professor i svenskt språkbad
Vasa universitet

SISÄLTÖ / INNEHÅLL

ESIPUHE

FÖRORD

Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen

SPRÅKBAD 20 ÅR: I GÅR, I DAG OCH I MORGON

KIELIKYLPY 20 VUOTTA: EILEN, TÄNÄÄN JA HUOMENNA9

Christer Laurén

SPRÅKBADSPEDAGOGIK..... 19

Martina Buss och Christer Laurén

SAMHÄLLET SOM SPRÅKLÄRARE I SPRÅKBAD:

FÖR ATT FÖRSTÅ BEHÖVER MAN INTE KUNNA VARJE ORD 26

Karita Mård-Miettinen

SPRÅKBADSDAGHEM SOM MILJÖ FÖR

ANDRASPRÅKSTILLÄGNANDE 34

Margareta Södergård

SPRÅKBAD PÅ DAGHEMSNIVÅ – INTERAKTIONEN

MELLAN LÄRARE OCH BARN UNDER SMÅGRUPPSARBETE..... 45

Marita Heikkinen

KIELIKYLPY ALA-ASTEELLA..... 54

Britt Kaskela-Nortamo

EN SPRÅKBADSLÄRARES VARDAG..... 70

Siv Björklund

SAMSPELET MELLAN LEXIKON OCH KONTEXT

I SPRÅKBADSKLASSER 77

Marjatta Elomaa

SUOMEN ENSIMMÄISET KIELIKYLPYLÄISET ÄIDINKIELEN

TARINOIDEN KIRJOITTAJINA 86

<i>Martina Buss</i> SOCIOLINGVISTISKA SYNPUNKTER PÅ SPRÅKBADSELEVERNAS ANDRASPRÅK.....	95
<i>Ulla Laurén</i> UR EN STUDIE I SPRÅKBADSELEVERS BERÄTTANDE.....	103
<i>Nina Niemelä</i> INTERAKTION VID ETT LÄXFÖRHÖR I SPRÅKBAD	110
<i>Marjo Ladvelin</i> ENTÄ KYLVYN JÄLKEEN?	118
<i>Mari Bergroth</i> KIELIKYLPYOPPILAI DEN MENESTYMINEN YLIOPPILASKIRJOITUKSISSA	126
<i>Marina Bergström</i> KAN ALLA BLI TVÅSPRÅKIGA I SPRÅKBAD? FALLSTUDIER I SKRIVSVAGA ELEVERS MÖTE MED ETT ANDRASPRÅK	135
<i>Pia Eklund</i> POIMINTOJA LUKIOPETUKSEN PIIRTEISTÄ KIELIKYLVYSSÄ	144
<i>Sirpa Sipilä</i> ETT DOPP I VUXENSPRÅKBAD – NÅGRA ASPEKTER PÅ SPRÅK OCH INNEHÅLL, VUXENSPRÅKBADETS UPPKOMST, DIDAKTISKA PRINCIPER OCH ARBETSSÄTT	151
<i>Jim Cummins</i> CANADIAN FRENCH IMMERSION PROGRAMS: A COMPARISON WITH SWEDISH IMMERSION PROGRAMS IN FINLAND.....	158
<i>Josep Maria Artigal and Christer Laurén</i> IMMERSION PROGRAMMES IN CATALONIA AND FINLAND: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MOTIVES FOR THE ESTABLISHMENT	169
MED SPRÅKBADSNIORNAS EGNA ORD	173
LITTERATUR	174

Kielikylpykirja – Språkbadsboken

Siv Björklund, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen

SPRÅKBAD 20 ÅR: I GÅR, I DAG OCH I MORGON

KIELIKYLPY 20 VUOTTA: EILEN, TÄNÄÄN JA HUOMENNA

Språkbad är ett ypperligt exempel på hur den snabba expansionen inom forskningen leder till ett nytt undervisningsprogram. Trots att språkbad bygger på väldokumenterad och aktuell forskning uppfattas det som radikalt eftersom de nya principerna avviker kraftigt från de gamla och rådande traditionerna inom undervisningen. När den första finländska gruppen med sexåringar började i svenskt språkbad i Vasa hösten år 1987 var intresset mycket stort och de första eleverna blev så vana att uppvaktas av media att de trodde att TV-kamerorna hörde till de bestående klassrumsinslagen. Debatten var livlig och spretade åt många olika håll och kanter men tillförde också en hel del nyttig information om vad språkbad egentligen innebär.

Språkbad som undervisningsprogram

Trots att språkundervisningen i 1980-talets Finland redan en längre tid haft kommunikativ kompetens som ett mål för undervisningen var sätten att nå denna kompetens så helt annorlunda inom språkbad att det väckte uppmärksamhet. I själva verket återgår man i språkbad till att försöka göra språkinläringen så naturlig som möjligt. Språkbad påminner om den språkutveckling vi alla genomgått när vi lärt oss vårt modersmål eller förstaspråk, dvs. vi använder oss av språket som medel för att kommunicera och uttrycka våra tankar.

Därigenom blir synen på språket i första hand konstruktivistisk i språkbad; i kommunikation med språkbadsläraren och med andra barn konstrueras/skapas de språkliga element språkbadseleverna behöver för att kunna förstå varandra och utbyta tankeinnehåll på ett andraspråk, dvs. svenska. Elevens uppmärksamhet fokuseras med andra ord på innehållet (vad man vill säga) och språket är endast ett medel för att uttrycka detta innehåll. Bland de yngsta språkbadsbarnen (3-6 år gamla) är många av barnens fokusering på innehållet så total att de inte ens själva är medvetna om att de använder sitt andraspråk när de engageras i verksamheten.

Just detta introduktionssätt med äkta kommunikationsbehov som utgångspunkt skapar i språkbad en motivation för språkinläring hos ALLA barn. När

eleverna sedan längre fram lär sig mera och kan mera om sitt andraspråk kommer de också efter hand att upptäcka att språket har vissa regelbundenheter och till och med i vissa hänseenden kan förliknas med en maskin, vars delar man kan plocka i sär och sedan sätta ihop dem på olika sätt för att nå olika kommunikationssyften. Men för dem blir språket ändå aldrig introducerat som ett abstrakt system vars olika regler man måste behärska för att kunna våga yttra något. I stället kan språket förliknas vid en levande organism som de upptäcker kan förändras enligt de ramar den äkta kommunikationen ger.

Viktiga sätt för att upprätthålla den äkta kommunikationen i språkbud är att använda språkbudsspråket som undervisningsspråk samt att varje lärare fungerar som en enspråkig modell, dvs. alltid använder bara ett språk i all kommunikation med eleverna. I olika klassrumssituationer är det likaså viktigt att läraren på ett naturligt sätt skapar tillfälle för eleverna att inte enbart tillägna sig kunskap i olika ämnen. Läraren måste också samtidigt se till att den språkliga utvecklingen hos eleven befrämjas genom att låta eleverna använda sitt språkbudsspråk både ofta och i varierande situationer med olika språkliga uttrycksmedel.

Språkbudet anpassades efter finländska förhållanden

En innovation av det slag som språkbud innebar för 1980-talets finska skolväsen går inte att genomföra utan att den ger ringar på vattnet. Eftersom språkbud avvek så kraftigt från den reguljära undervisningen fanns det ingen möjlighet att följa i gamla invanda fotspår och förvänta sig att språkbudsklassen automatiskt skulle rulla på som en klass bland alla andra. Redan innan de första språkbudsbarnen började sitt språkbud hösten 1987 bestämdes att gruppen skulle följas vetenskapligt och utvärderas. Detta ansågs viktigt av inte enbart alla parter i Vasa som berördes av språkbud (föräldrar, lärare, den lokala social- och skolförvaltningen och forskare) utan också av de nationella myndigheterna. Genom en årlig rapportering till Utbildningstyrelsen kunde man följa hur språkbudet utvecklades. I backspegeln kan man konstatera att detta gemensamma initiativ på uppföljning hade en betydande inverkan på att språkbudet inte förblev en lokal angelägenhet utan från och med i början av 1990-talet spreds också till andra orter i Finland.

När de första barnen började sitt språkbud inleddes den konkreta uppföljningen av barnens framsteg. Innan dess fanns emellertid också en kunskap om språkbud som professor Christer Laurén och hans fru Ulla inhämtat under forskarvistelser i Canada och förmedlat vidare till såväl alla språkbudsparter i Vasa samt till forskarfrön vid Institutionen för nordiska språk (Vasa universitet). Språkbudet hade med andra ord en rätt stabil grund att bygga vidare på genom att dokumentationen i Canada visade positiva resultat både i fråga om elevernas språkutveckling (såväl modersmålet som budspråket) samt elevernas kunskaps-

utveckling i olika ämnen. Inte desto mindre ansågs det vara viktigt att göra samma typ av uppföljning i finländska förhållanden.

Den intensiva uppföljningen resulterade i att alla språkbadsparter i Vasa snabbt blev ett sammansvetsat nätverk där varje part bidrog med sina teoretiska och praktiska kunskaper och gemensamt diskuterade fram fungerande och innovativa lösningar. Samtidigt kunde man genast reagera på de resultat och de erfarenheter som introduktionen av språkbud i Finland gav anledning till. En läs- och skrivundervisning som samtidigt gavs på både modersmålet och badspråket i den första språkbadsgruppen visade sig vara mycket krävande för både elever och lärare och resulterade i att läs- och skrivundervisningen för följande grupper gavs enbart på badspråket. Som en följd av denna erfarenhet kvarlever i dag en tidigarelagd modersmålsundervisning i jämförelse med kanadensiska språkbud, men den tidiga modersmålsundervisningen är i dag inriktad på kommunikation, kultur och litteratur. En annan anpassning var tidigareläggningen av övriga språk i språkbud, där tidigareläggningen i praktiken innebar att språkbudet utvecklades till ett flerspråkigt program. Flera språk i undervisningen kännetecknar ju också i övrigt de finländska förhållandena och landets traditioner inom språkundervisning jämfört med det kanadensiska skolsystemet.

Som en följd av det tidiga nätverket för språkbud lever forskarnas nära samarbete med lärare i språkbadsdaghem och språkbadsskolor kvar ännu i dag och är ett typiskt kännetecken för språkbudet i Vasa. Samarbetet innebär att teori och praktik förenas för att skapa möjligheter till effektiv undervisning. Frukterna av detta samarbete syns bl.a. i form av EU:s kvalitetsstämpel som Vasa stad fick för sin språkbadsundervisning år 2005 samt som olika fortbildningsprojekt som i samarbete med Levón-institutet ges i Finland men också internationellt (se avsnittet Tuutoroinnista täydennyskoulutukseen ja kansainväliseen asian-tuntijuuteen).

För språkbadsforskningen vid Vasa universitet ledde det tidiga nätverksarbetet till ett helhetstänkande som gav kedjereaktioner inte enbart inom den vetenskapliga uppföljningen av språkbud utan också resulterade i olika initiativ för att bredda och förstärka språkbadslärares kompetens. Under de första åren med språkbud innebar en studie i språkbud för den enskilde forskaren inte enbart en utvärdering av slutresultaten utan han observerade också undervisningen. Forskaren hade alltså en kontinuerlig och fortsatt dialog med språkbadslärare i daghem och i skola. De vetenskapliga undersökningarna strävade därför inte efter att återge endast VAD man åstadkom i språkbud utan också HUR man åstadkom resultaten. I detta sammanhang knöts de första värdefulla kontakterna med katalanska språkbadsforskare och språkbadslärare vilka till stor del fungerat som inspiratörer och förebilder för språkbadspedagogiken i Finland

Språkbadsforskning och språkbadsundervisning vid Vasa universitet

Även om möjligheterna till ett effektivt tillägnande av ett andraspråk låg till grund för att språkbad över huvud utvecklades i Canada i mitten av 1960-talet har den vetenskapliga uppföljningen gett mycket mer än enbart bidrag till den rent lingvistiska andraspråksforskningen. Vetenskapliga studier i språkbad placerar sig inom större vetenskapsområden som innefattar t.ex. språktillägnande (första- och andraspråk), två- och flerspråkighet på både individuellt och samhälleligt plan, språkundervisning, språkdiraktik, språkpedagogik, interaktion och kognition. Den vetenskapliga uppföljningen av språkbad genererade samtidigt en kunskap om dessa områden som de tidiga språkbadsforskarna vid Vasa universitet var angelägna om att förmedla vidare för att skapa högklassiga forskningsmiljöer.

Redan två år efter att den första gruppen började sitt språkbad i Vasa erbjöds studenterna vid universitetet den första studiehelheten i flerspråkighet hösten 1989. Studiehelheten omfattade 20 studieveckor (sv) och erbjöds senare via Öppna universitetet som fortbildningskurser för lärare (se avsnittet Tuutorinnista täydennyskoulutukseen ja kansainväliseen asiantuntijuuteen). Genom att forskargruppen vid universitetet under hela 1990-talet utökades med nya medlemmar växte det samlande vetandet stadigt och gav i sin tur bl.a. möjlighet att erbjuda en dubbelt större studiehelhet i flerspråkighet (40 sv) från och med läsåret 1997-1998. Samtidigt planerades studiehelheten så att den speciellt skulle lämpa sig för den grundutbildning för språkbadslärare som Institutionen för nordiska språk inledde i samarbete med lärarutbildningsenheten i Kajana (Uleåborgs universitet) under läsåret 1998-1999. Vid samma tidpunkt genomfördes också två formella förändringar för att kunna trygga etableringen av språkbadsforskningen vid universitetet. År 1997 grundades vid Institutionen för nordiska språk en enhet, Centret för språkbad och flerspråkighet, under vars tak olika typer av språkbadsaktiviteter koordinerades. Därtill kunde en donationsprofessur i svenskt språkbad inrättas med hjälp av donationsmedel från både universitetet och olika fonder. Professuren är sedan år 2006 inte längre beroende av donationsmedel utan är institutionens tredje professur med ansvarsområdet språkbad i svenska. I anslutning till professuren finns dessutom två heltidstjänster för undervisning och forskning inom språkbad och flerspråkighet.

Studiehelheten i flerspråkighet har sedan starten väckt intresse hos studenterna, eftersom en motsvarande helhet inte erbjuds i något annat finländskt universitet. Sammanlagt har 600-700 studenter (inkluderar även studenter vid Fortbildningscentralen/Öppna universitetet fram till 2000-talet samt studenterna inom språkbadslärarytbildningen) deltagit i olika delar av helheten under åren. En del av studenterna har enbart valt en grundkurs för att bekanta sig med språkbad, medan andra igen har genomfört hela studiehelheten och därtill

skrivit både seminariearbeten och avhandlingar pro gradu om språkbud. Också studenter (både med pedagogisk och språkvetenskaplig inriktning) från andra universitet har under åren varit intresserade av ämnet och har sökt studierätt för helheten. Sedan år 1998 har totalt 270 sv (gamla examenssystemet) och 282 studiepoäng (nya skolsystemet) inom studiehelheten beviljats för extra studenter från andra universitet.

Behovet av lärare med flerspråkighetskompetens ökade i takt med att språkbudet spred sig kraftigt under mitten av 1990-talet och etablerades som en del av skolsystemet. För att svara på detta behov inledde Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet och lärarutbildningsenheten i Kajana vid Uleåborgs universitet år 1998 en samutbildning av språkbudslärare för daghem och skola. Utbildningen är avsedd främst för studenter med finska som modersmål och som har goda muntliga färdigheter i svenska.

Denna tvåspråkiga utbildning baserar sig på de två enheternas gemensamma intresse för att utveckla flexibla och kreativa utbildningsalternativ. Studenterna har pedagogik som huvudämne, men studerar dessutom ett omfattande biämne "svenska med inriktning på flerspråkighet" (55 sv/120 sp). Detta biämne ger de utexaminerade studenterna en unik multikompetens: barnträdgårdslärare/klasslärare, språkbudslärare och ämneslärare i svenska.

Specialiseringsbiämnet svenska med inriktning på flerspråkighet grundar sig på forskning i svenskt språkbud samt på den tioåriga fortbildningserfarenheten av flerspråkighetsfostrare som institutionen har. Biämnet omfattar förutom studier i svenska även studier i flerspråkighet på individ- och samhällsnivå. Studenterna tillägnar sig forskningsbaserad kännedom om språkutveckling, språkundervisning, tvåspråkig undervisning, språkbadsundervisning, språkforskning och språkutvecklande undervisning. Dessutom praktiserar studenterna i flera omgångar i språkbudsklasser samt skriver sina avhandlingar om teman som tangerar flerspråkighetsfrågor. Utbildningen ger sålunda en gedigen grund för att arbeta som flerspråkighetsfostrare i daghem eller i skola.

Den vetenskapliga utvärderingen av språkbud har till och med år 2007 konkret resulterat i ett tiotal doktorsavhandlingar om språkbud vid Vasa universitet. Därtill har ett tjugotal olika konferensvolymmer, rapporter, handböcker och monologier publicerats. Artikelsamlingen på Centrets webbsidor omfattar i dag ett par hundra olika artiklar publicerade på flera olika språk. Det finns med andra ord en rätt omfattande vetenskaplig dokumentation av språkbud att ta del av för den som i dagens Finland söker information om språkbud jämfört med för 20 år sedan.

Att språkbudet framstod som radikalt krävde också för forskningens del ett kreativt vetenskapligt angreppssätt som både inspirerade och gav insikter. Så här i efterhand kan konstateras att också behov och omständigheter styrde in forskningen på vägar som i dag genererar forskning som är högaktuell och nödvändig i ett Europa där mångspråkighet alltmer betonas.

Förutom forskarnas nära samarbete med lärare i språkbadsdaghem och språkbadsskolor, är ett annat typiskt kännetecken för språkbadsforskningen i Vasa ett intresse för individens flerspråkiga kompetens, som genom språkbad aktualiseras genom att inte enbart språkbadsspråket utan också övriga språk i programmet tidigareläggs och inlärs på samma sätt som språkbadsspråket. Denna del av forskningen är ännu i sin linda internationellt och Vasa kan genom sin språkbadsforskning i högsta grad bidra med värdefulla studier inom området. En tredje vetenskaplig orientering är kopplingen mellan kognition och språk vars ömsesidiga utveckling kan följas i språkbadsforskning på ett unikt sätt genom att språk och ämne integreras i språkbad och begreppsutvecklingen synliggörs via ett andraspråk.

Tuutoroinnista täydennyskoulutukseen ja kansainväliseen asiantuntijuuteen

Kun kielikylpy aloitti pienenä pilottiohjelmana vuonna 1987, opettajien täydennyskoulutus ja opetusmuotojen suunnittelu lepäsi hyvin voimakkaasti ainelaitoksen (Pohjoismaisten kielten laitoksen) tutkijoiden ja heidän kansainvälisten tutkijoiden verkostonsa hartioilla ja toteutettiin hyvin henkilökohtaisesti, kädestä pitäen tuutorointina. Didaktisia käsikirjoja Suomen kielikylpyohjelmasta ei ollut olemassa, Suomen kielikylvyn toimivia opetusmenetelmiä ei vielä ollut dokumentoitu, opetusmateriaalin luominen ja hankkiminen täytyi aloittaa aivan alusta. Poiketen radikaalisti tyyppillisestä kielenopetuksesta 80-luvun Suomessa, kielikylpy saavutti hyvin nopeasti suuren suosion ja levisi myös Suomen muihin kuntiin ja kaupunkeihin, erityisesti rannikkoseuduilla. Oli selvää, että opettajat tarvitsivat lisää tietoa ja työkaluja opettamiseen. Laajamittaisen ja koko maan kattavat täydennyskoulutuksen mahdollisti Opetusministeriön myöntämä täydennyskoulutuksen tukiraha, jota Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa (nyk. Levón-instituutti) päätettiin suunnata nimenomaan kielikylpyopettajien ja monikielisyyskasvattajien kouluttamiseen.

Ensimmäinen kielikylpyseminaari huhtikuussa 1991 ”Luokkahuoneen didaktiikka” keräsi Vaasaan 75 kiinnostunutta. Seminaarit muodostuivat jokavuotiseksi perinteeksi, opettajien ja tutkijoiden kohtaamispaikaksi. Kansainväliset yhteydet Kanadaan ja Kataloniaan olivat tärkeitä jo alusta alkaen, ja vierailevia kouluttajia kutsuttiin säännöllisesti valottamaan kielikylpyohjelmien erityispiirteitä muissa maissa. Lähes jokavuotinen vierailija oli katalonialainen didaktikko Josep Maria Artigal, joka demonstroi käytännössä miten helposti päiväkotikäiset uutta kieltä oppivatkaan.

Täydennyskoulutuksella on kielikylpyopettajille erityinen merkitys, sillä ammatista erityisen haastavan tekee hänen kaksoisroolinsa: kielikylpyopettaja

opettaa aina samanaikaisesti sisältöä ja kieltä. Suurin osa kielikylypyopettajista on saanut luokanopettajan koulutuksen, johon ei sisälly kielten opintoja tai kursseja kielenomaksumisessa. Tämän vuoksi seminaarien ja lyhytkurssien lisäksi avoimeen yliopistoon suunniteltiin 20 opintoviikonlaajuinen kokonaisuus *Monikielisyys ja didaktiikka*, jossa kouluttajina toimivat Pohjoismaisten kielten laitoksen kielikylypytutkijat. Varsinkin kielikylylyn alkutaipaleella nämä kielikylylyn ja kielenomaksumisen perusopinnot olivat täydennyskoulutuksen selkäranka, joka järjestettiin Vaasassa puolivuositain tai vuosittain 1991 – 1999 yhteensä 14 kertaa, ja joihin on osallistunut ainakin 230 kielikylypyopettajaa sekä muuten aiheesta kiinnostunutta kasvattajaa päiväkodista aikuisopetukseen.

Nälkä kasvaa syödessä ja tiedonjano opiskellessa. 26 opettajaa on suorittanut perusopintojensa jälkeen Monikielisyyskasvattajan erikoistumisohjelman (Professional Development), joka sisälsi perusopintojen lisäksi 20 opintoviikon laajuiset erikoistumisopinnot ja opintomatkan Kanadaan tai Kataloniaan.

Kielikylypymaailma ja jatko-opinnot ovat vieneet monen muunkin kielikylypyopettajan mukanaan. Tutkimusalana kaksi- ja monikielisyys kehittyy jatkuvasti. Tämän vuoksi uusien opettajien lisäksi monet kokeneet opettajat haluavat vuodesta toiseen päivittää osaamistaan osallistumalla koulutuksiin. On siis mahdotonta arvioida kuinka moni eri opettaja on vuosien varrella osallistunut koulutuksiin. Opintoviikotettujen tai pisteytettyjen kokonaisuuksien lisäksi lyhytkursseja ja seminaareja on kuitenkin tähän päivään mennessä järjestetty pitkästi yli 200 ja koulutuspäiviä on kertynyt tuhansia. Koulutuksissa on keskitytty kielen omaksumiseen, monikielisyteen, kielikylypydidaktiikkaan ja tutkimukseen eri koulutasoilla. Kurssien teemat ovat vaihdelleet tarpeiden mukaan kielikylypykielen kulttuurista lähiympäristön kielelliseen hyödyntämiseen ja äidinkielen asemaan kielikylyvyssä, materiaalin suunnittelusta kielikylypyopettajien rooliin ja erityisoppilaiden tukemiseen kielikylyvyssä.

Monikielisyiden täydennyskoulutus sekä alalla toteutettavat projektit Vaasan yliopistossa ovat aina pohjanneet erittäin voimakkaasti ainelaitoksella tehtävään tutkimukseen sekä kielikylylyn kansainvälisen verkoston asiantuntijuuteen. Eri laajuiset tieteelliset tutkimukset pyritään sitomaan vahvasti käytäntöön, eivätkä kielikylylvystä tehdyt väitöskirjat jää yliopiston hyllyille pölyttymään. Tavoitteena on, että tutkimustulokset muokataan hyviksi käytänteiksi ja toimintatavoiksi, jotka leviävät opettajakunnan työvälineiksi täydennyskoulutuksen kautta.

Täydennyskoulutuksella pyritään helpottamaan ja parantamaan kielikylylyn monikielisyyskasvattajien työtä. Kouluttajina toimivat pääasiassa ainelaitoksen tutkijat, mutta useat Levón-instituutin koulutuksiin osallistuneista kielikylypyopettajista ovat myös sitoutuneet toimimaan asiantuntijakonsultteina täydennyskoulutuksessa. He osallistuvat myös tutkimustyöhön Pohjoismaisten kielten laitoksen alaisuudessa. Näitä ammattinsa ohella opinnoissaan pätevyityneitä opettajia Levón-instituutti käyttää resurssina erilaisten kurssikokonaisuuksien

yhteydessä. Vuosien varrella toimivaksi koulutuskäytännöksi onkin muotoutunut tutkija – opettaja koulutustiimi, jolloin tutkija luennoi lähtökohtana tietyn ilmiön teoreettinen viitekehys, jonka jälkeen opettaja analysoi ja erittelee kyseistä ilmiötä käytännönläheisemmästä näkökulmasta.

Kielikylvyn täydennyskoulutuksen taloudelliset kultavuodet Suomessa kestivät 1990-luvun puolivälistä 2000-luvun alkuun. Opettajien täydennyskoulutusta tuettiin kansallisin varoin, ja myös kunnilla ja kaupungeilla oli nykyistä enemmän resursseja täydennyskouluttaa opettajiaan. Melkoinen takapakki kielikylpyopettajien täydennyskoulutukselle oli kansallisen täydennyskoulutuksen tukirahan loppuminen kokonaan vuonna 2001. Vuodesta 2001 alkaen koulutuksia oli järjestettävä markkina-hintaan, tai niille oli etsittävä ulkoista rahoitusta erilaisista rahastoista.

Kolikolla on aina kuitenkin kaksi puolta. Tukirahan loputtua täydennyskoulutuksessa on ollut välttämätöntä panostaa voimakkaasti asiantuntijuuden tarjoamiseen kansainvälisille markkinoille ja suurempien kansainvälisten tutkimus- ja koulutushankkeiden käyttöön.

Vaikka kansainvälinen verkosto monikielisuuden alalla on aina ollut laaja, ja myös täydennyskoulutuksessa on alusta alkaen hyödynnetty kansainvälisiä luennoitsija ja kouluttaja-kuntaa, on painopiste 2000-luvulla siirtynyt yhä voimakkaammin kansainväliseen asiantuntijuuteen. Levón-instituutti koordinoi yhä useammin alan kansainvälisiä projekteja tai osallistuu niihin asiantuntijapartnerina. Olemme mm. usean vuoden ajan olleet mukana perustamassa kielikylpyä Viroon, olemme perehtyneet monikielisyyteen Latinalaisessa Amerikassa ja tarkastelleet kielikylpymenetelmän soveltuvuutta kieliperinnön säilyttämiseen. Kansainvälinen yhteistyö ja työskentely erilaisissa kieliympäristöissä on tuonut uusia tuulia myös kansalliseen täydennyskoulutukseen. Kansainvälisistä hankkeista saatujen kokemusten kautta voi reflektoida monipuolisemmin myös omaa tilannettaan.

Suomen kielikylpyopettajien täydennyskoulutukseen on kuitenkin tulevaisuudessa panostettava voimakkaasti. Nykytilanne on, että osa opettajista on saanut mahdollisuuden kouluttaa itseään hyvin pitkälle, osa taas joutuu työskentelemään käytyään ainoastaan muutaman erillisen lyhytkurssin. Ongelma ei ole ainoastaan kielikylvyn vaan koko opetuskentän, mutta ilmenee selvimmin monikielisyys ja monikulttuurisuuskasvatuksessa. Tämä kenttä on nykyisin hyvin heterogeeninen, mikä tuskin on kenenkään etu. Jonkinlainen täydennyskoulutuksen perusrahoitus olisi tarpeen, että opintotarjontaa voitaisiin taata pitkäjännitteisesti ja kaikki kielikylpyopettajat saisivat samanlaiset mahdollisuudet osallistua koulutuksiin. Hyviä merkkejä on jo ollut ilmassa. Mm. Opetushallitus on viime vuosina rahoittanut opintopisteytettyjä opintokokonaisuuksia kielikylpyopettajille. Nämä opintokokonaisuudet ovat olleet hyvin suosittuja ja niihin on kasvava tarve jatkossakin.

Framtiden: Ringarna på vattnet

Efter alla år med språkbud i Finland har vi kunnat konstatera att termen språkbud i dag verkligen slagit igenom i Finland. Det finns ändå ännu ett tydligt och konstant behov av att klart definiera vad språkbud innebär både som ett långsiktigt program från daghem till årskurs nio och som ett flerspråkigt program, som innefattar såväl undervisning på språkbudsspråket som på elevernas modersmål/förstaspråket.

Vi skriver nu år 2007 och det innebär att språkbudet i Vasa som inleddes år 1987 kan fira 20-årsjubileum. Språkbudet uppfattas därmed inte längre som ett lika radikalt och spännande program bland vasabor som det betraktades vid starten för 20 år sedan utan är i dag ett naturligt program bland övriga program. Nationellt är tendensen dock fortfarande att språkbud uppfattas som ett mycket speciellt program trots att det är en del av det allmänna finska skolsystemet.

Trots uppkomsten av flerspråkiga program såsom språkbud är den dominerande tendensen i dagens Finland att språkundervisningen i grundskolan får mindre och mindre resurser för varje år, vilket bl.a. har lett till att engelskan i praktiken oftast är det enda språk som över huvud erbjuds som första främmande språk för våra skolelever. Våra skolelever uppnår därmed en god nivå i engelska, men engelskan ensam räcker inte till för en internationell arbetsmarknad, där engelskan egentligen redan är en förutsättning, inte en fördel, vid arbetsrekryteringen. Det måste alltså finnas möjligheter till ett större utbud av språk i språkundervisningen samtidigt som eleverna måste motiveras för att lära sig språk på många olika sätt och vis. Den vetenskapliga dokumentering som nu finns vid Vasa universitet är så omfattande att dessa resultat också borde beaktas i utvärderingen av hela den nationella språkundervisningen och ge avtryck i hela den nationella språkundervisningen. Samtidigt har vi dock kunnat konstatera att den kunskap som byggts upp kring språkbud i Vasa inte utan vidare direkt kan tillämpas nationellt och internationellt. Det krävs år av byggande kring vetenskap och undervisning för att få goda resultat.

Det innebär dock inte att språkbudet skall vila på sina lagrar. Tvärtom; den innovation som språkbud utgör bör vara endast startskottet till vidareutveckling. Vår förhoppning är att det välfungerande samarbetet mellan forskare och Vasa stad skall fortsätta att ge kreativa utvecklingsmöjligheter för språkbudet. Det tidiga fullständiga språkbudet fungerar i dag väl i Vasa och vi har en gedigen erfarenhet hos både forskare och praktiker som skapar ypperliga möjligheter för att fortsätta en banbrytande forskning och skapa unika språkprogram. Det tidiga språkbudet bör kunna utvecklas så att möjligast många barn som söker en plats i språkbudet också skall kunna få en plats och en tidigareläggning av övriga språk i språkbud (t.ex. tyska eller spanska redan i årskurs 1 eller som klubbverksamhet) kunde vara ett alternativ för att få ännu fler mångspråkiga språkbudselever som

är attraktiva på en framtida arbetsmarknad. Olika sätt att bäst ta till vara den språkkompetens som språkbads elever under grundskoletiden byggt upp är också en central framtidsfråga. Dessutom kan man tänka sig också andra former än det tidiga språkbadet för de familjer och elever som önskar börja sitt språkbad i en högre årskurs. Det här är utvecklingsfrågor och utmaningar som inte gäller enbart Vasa utan också alla övriga orter med språkbad i Finland.

Viktigt är att arbetet för utveckling inte skjuts upp utan påbörjas redan i dag med tanke på att de barn som i år börjar sin skolgång kommer ut på arbetsmarknaden först om 15–20 år. Det krävs alltså fortsättningsvis en proaktiv vetenskaplig forskning och en uppföljande planering av språkundervisningen för att få till stånd både förnyelse och alternativ. Den levande tvåspråkighet som i dag ger Vasa och dess närområden förutsättningar för olika innovativa lösningar bildar en bra grogrund men det krävs medvetna satsningar, medvetet arbete och ibland till och med helt nya infallsvinklar för att skapa förändring. Språkbad uppfattades som radikalt för 20 år sedan, vad är radikalt i dag, eller i framtiden?



Christer Laurén

SPRÅKBADSPEDAGOGIK*

När svenskt språkbad påbörjades med den första gruppen sexåringar i daghem i Vasa hösten 1987 hade jag själv hunnit utveckla mina pedagogiska intressen på området och hade läst mig in i språkbadslitteratur sedan början av 1980-talet, när jag först kom i kontakt med språkbad under en forskarvistelse vid flerspråkighetscentret vid Université Laval i Québec (Laurén 1999, 4 och 79). Det följande är avsett att fungera som en skiss av språkbadspedagogiken som jag ser den.

Det kanadensiska språkbadet hade uppkommit på grund av att engelska föräldrar i St. Lambert, en förort till Montréal, hade krävt effektiviserad franskundervisning för sina barn med tanke på den gemensamma arbetsmarknaden (Lambert & Tucker 1972). Deras vardagliga iakttagelser visade att franska barn lärde sig engelska effektivt på lekplatser och gator medan de engelska barnen inte lärde sig franska, förrän alltför trögt genom skolan. Modellen från gator och lekplatser borde tas över av skolan, något av det informella andraspråkstillägnet borde kunna tillämpas i skolan (om språkbadsliknande arbetsformers långa historia se Laurén 1999, 30–38). Det gällde att börja tidigt och att använda språket för verkliga syften.

I Swain & Lapkin (1982, 5–8) finns en kondenserad beskrivning av hur arbetet i klassrummet går till, som jag använde mig av när jag informerade de allra första lärarna:

språket inlärs genom

- meningsfull och autentisk interaktion,
- riklig input,
- lärarens användning av enbart språkbadsspråket,
- betoning på innehållet,
- prioritering av förståelsen i början,
- lärarens förståelse av elevens förstaspråk,
- gester, kroppsspråk,
- läsning först på badspråket,
- grammatik genom inriktning på kommunikativt viktigt stoff,
- implicita korrigeringar,
- uppmuntran till elevinitiativ.

* Artikeln bygger på mina böcker *Tidig inlärnin av flera språk. Teori och praktik* (Laurén Ch. 2006) och *Språkbad. Forskning och praktik* (Laurén Ch. 1999).

Det var klart genom den mycket korta beskrivningen att eleverna till en början skulle få mycket äkta input och de rätt snart själva skulle kommunicera mycket. Men vi behövde mera vetande och kunnande för pedagogiken. I september 1988 var jag med om en konferens utanför Barcelona och fick där mina första kontakter med det katalanska språkbadet och med språkbadsläraren och forskaren Josep Maria Artigal. Hans specialisering var daghemsnivån där han själv hade fungerat som lärare. Vi engagerade honom nästan omedelbart för kurser för våra lärare och han satte mig något senare i förbindelse med en språkbadsskola i industristaden Terrassa utanför Barcelona och med den fortbildning i Katalonien som fungerade mycket effektivt för språkbadet. Jag ordnade med ett avtal om lärarutbyte mellan skolan i Terrassa och språkbadet i Vasa. Både Artigal och Terrassalärare deltog med sitt kunnande som lärare i vår fortbildning som kom i gång 1991.

Skolan i Terrassa var en stor kantig betongklump i utkanten av stadskärnan. När ett par av deras lärare för första gången besökte språkbadsskolan i Vasa i början av 1990-talet var de imponerade av den fysiska miljön, i synnerhet av daghemmet där det till exempel finns en bassäng inomhus och där huset också i övrigt är vackert och färgrikt. Men när de fick veta att lärarna och barnen fick använda enbart anslagstavlor för sina arbeten, inte övriga väggytor, förklarade de att de inte kunde arbeta under sådana villkor. Jag har själv sett hur grå trappuppgången och korridor- och klassrumsväggarna i Terrassaskolans betonghus var när läsåret inleddes och hur elevarbeten hade gjort hela huset till ett färgrikt konstverk när några månader hade gått. Med det dåtida anslaget på c. 5 euro per elev och år för allt material gällde det att använda fantasin tillsammans med eleverna.

En av lärarna hade brevduvor som hobby och hade hela sitt duvslag på skolgården nära ingången till betonghuset. Duvorna hade många pedagogiska roller. En av dem innebar att en klass på exkursion eller klassresa kunde skriva brev till elever och lärare som inte var med och sända dem hem till skolan.

Det helt autentiska kan aldrig ersättas av läroböcker. Ungefär samtidigt besökte jag en skola utanför staden Valencia i provinsen med samma namn med ett språkbud i katalanska. Skolans rektor hade ett par år tidigare blivit uppsökt av bekymrade föräldrar som sett att en bisvärm hade bosatt sig i väggen i andra våningen och de var oroliga för sina barn. Rektorn undersökte var bina rörde sig och märkte att de höll sig på nivå med andra våningen. Det fanns stora träd på den nivån intill skolhuset. Bisvärmen var alltså ingen risk för någon.

Han beslöt sig för att nyttiggöra gästerna i skolhusväggen och installerade en glasskiva på insidan, så att man kunde följa med det som hände hos bina. Glasskivan doldes av en träskiva som kunde skjutas för eller från. I detta rum brukar fjärde klassen hålla

till och en av deras standarduppgifter i biologin var att iaktta och utföra uppgifter om bina. Projektet hade redan vuxit till så mycket att eleverna med sin lärare hade ställt upp flera bikupor i lärarens apelsinträdgård. Honungen som eleverna tog till vara såldes i byn och inkomsten användes för klassens vårutflykt.

Hösten 1988 sökte jag upp en modellskola för vårt språkbad i Ottawaområdet, Glen Ogilvie Public School, med en pedagogiskt erfaren och medveten rektor; Spencer Stanutz, och en förträfflig lärarfortbildare, Michael McLellan, bland sina anställda. Båda medarbetade i vår fortbildning i början av 1990-talet.

Vid den tiden kunde man karakterisera det som hade skrivits om det kanadensiska språkbadet som forskning i produkten, dvs. i de uppnådda färdigheterna, medan det som man arbetade med i Katalonien främst var en fråga om klassrumsarbetet. Vi blev också besvikna över den pedagogik vi såg under skolbesök i Canada, bortsett från Glen Ogilvie Public School. Det finns ingen speciell pedagogik för språkbad i Canada.

I Glen Ogilvie var klassrumsdörrarna vidöppna, eleverna arbetade i korridorerna och hade mycket självständiga uppgifter, besökte det centralt placerade biblioteket, föräldrarna ställde upp som resurser för besök i och utanför skolan, skolarbetet upp till de första tonåren kunde vara organiserat som temainriktat, och temat och därtillhörande arbete påverkades och diskuterades fram tillsammans med eleverna. Lärarens och lärarfortbildarens Michael McLellans tumregel var att en lärare inte får tala med hela klassen på en gång mer än omkring 20 % av tiden.¹ Man uppmuntrade och belönade aktiv användning av franskan och läraren skulle hjälpa fram aktiv språkanvändning när han visste att eleven rimligen borde klara av det.

I Terrassaskolan Juan Marqués Casals upprättade lärarna arbetsstationer tillsammans med eleverna under skolåret för olika syften. Eleverna medverkade också här i utformningen av uppgifterna och de gjorde det redan på daghemsnivå. De medverkade också genom att själva förse stationerna med material, ibland genom att skriva av böcker som placerades i bokhörnan och blev till nytta för andra. De bokförde själva från och med daghemsnivå vilka uppgifter de hade utfört. Närheten till och umgänget med omgivningen betonades liksom i det kanadensiska fallet.

Jerome Bruner och Jean Piaget citerades flitigt i våra första kontakter med katalanska kolleger, av både lärare och forskare. Forskarna var och är främst specialister på pedagogisk psykologi och utvecklingspsykologi. Därmed fanns

¹ För det praktiska arbetet behövs av många skäl en regel av detta slag. Grunden för regeln är praktiska erfarenheter. Tolkningen av tidsanvändningen får inte innebära att lärarens röst dominerar i klassrummet eller att eleverna inte hinner interagera sinsemellan. Forskningen under det senaste årtiondet i hur undervisningen om språket skall skötas inom språkbad för att förhindra fossilisering i ett klassrumsspråk är viktig men innehåller risken att bli en förevändning för en återgång till traditionell grammatikundervisning. Forskarna tar aldrig ställning till tidsanvändningen.

konstruktivismen i bakgrunden för vårt arbete. De kanadensiska lärarna från vår mönsterskola i Canada hänvisade på 1980-talet till The Whole Language Movement som en källa för deras sätt att arbeta. Namn som dök upp var John Dewey, Lev Vygotsky och Jean Piaget, dvs. också där konstruktivismen och den starka betoningen av språkets sociala roll.

Denna Hela Språket-rörelse som från mitten av 1980-talet varit stark i Nordamerika men också i andra anglosaxiska miljöer, först under allra senaste tid i Skandinavien, betonade t.ex. följande principer för klassrumsarbete (Goodman 1986, passim): språkets funktion är att konstruera betydelse, språket är både personligt och socialt, autenticitet och äkta social kontext, inläraren bygger på sitt tidigare vetande, den kognitiva och språkliga utvecklingen samverkar, inläraren läser och skriver på ett meningsfullt sätt utgående från sin erfarenhet och man tillägnar sig språk när man lär sig om världen (betoningen på innehållet). Principerna för klassrumsarbete som vi övertog genom de två mönsterskolorna kunde mycket väl formuleras så (jfr Laurén 1999, passim). Det fanns dock en viktig iakttagelse forskare och lärare i Canada hade gjort som vi blev bekanta med tidigt: det var viktigt att eleverna deltog i och upplevde interaktion på badspråket utanför klassrum och skolväggar.

För att utnyttja denna insikt uppmuntrade vi lärarna att utnyttja närmiljön kring skolan i de tvåspråkiga miljöerna i landet. En del av de första praktiska erfarenheterna ingår i ett kompendium för lärare utarbetat av tre forskare och två lärare (Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén & Vesimäki 1996; 22 s.). Kompendiets första avsnitt har rubriken ”Varför naturligt språk och äkta samtal?”:

Tillgång till naturligt språkbruk och äkta samtal är viktigt för var och en som lär sig ett språk, eftersom den avgörande faktorn, dvs. MOTIVATIONEN, på det sättet förstärks; dessutom blir KVALITETEN på det språkbruk som eleven lär sig bättre.

Språk är kommunikation. Det betyder att språk är lika med användning av språk. Språk är inte det som finns i grammatikor och ordböcker, utan språk lär man sig bara genom att använda det.

— — —

De språkbadselever, som aldrig har använt sin svenska utanför skolan eller med andra än sina lärare och klasskamrater, har heller aldrig fått uppleva att deras svenska fungerar.

— — —

Alla lär sig cykla om de får använda en cykel. Mycket få kan lära sig cykla genom att läsa cykelreparatörens handbok. (S. 3-4)

Kompendiet ger tips om källor att använda om närmiljön, finlandssvenskt, svenskan och svensk kultur men det mesta utrymmet ges temat hur man kan använda när-

miljön och göra eller få besök. Där behandlas en rad aktiviteter och kontaktformer: gäster och material utifrån, barnkultur, bibliotek, museer, samlingar, kultur inom daghem och skola, författare och andra konstnärer, fester, fritid, kontakter med svenska grupper, rim och ramsor. Självfallet behövs för fullt utbyte obligatoriska förberedelser och uppföljning med eleverna av kontakter med närmiljön.

Hur detta kan genomföras i praktiken kunde det ges en mängd konkreta exempel på. En barnträdgårdslärare hade givit en finskspråkig kioskägare nära daghemmet i Vasa en viss svenskundervisning så att han talade svenska med hennes elever, som också förstod att de kunde använda svenska med honom. Inför ett bankbesök en lugn förmiddag med en barngrupp hade dagisläraren i Esbo instruerat bankpersonalen om att hennes grupp ville tala svenska med dem. En tredje lärare hörde sig för om det fanns en svenskspråkig vid Vasa flygfält som kunde berätta om verksamheten för hennes grupp. När det för tillfället inte fanns det, åtog sig en av de finskspråkiga att tala svenska med hennes grupp. Då han inte genast kom på ett lämpligt svenskt ord och en del av besökarna insåg vad han sökte efter, fick han hjälp av dem.

Två andra kompendier behandlar ”Metoder och material som stöder språkanvändning i språkbud” och ”Temaundervisning och stationer i språkbud”. Teman och arbetsstationer hör samman med tanken att man bör skapa ett gemensamt territorium för språkbruk tillsammans. Eleverna skall få föreslå och påverka, de skall tillsammans med läraren få bygga upp verksamheten. Människans minne fungerar ju normalt så att ett visst språkbruk utvecklas och ihågkoms bäst i anknytning till fysiska miljöer och arbetsuppgifter. Stationer och teman är centra för specialiserad interaktion.

Arbetsstationer och teman kan fysiskt förverkligas på många sätt. Ett sätt som en konstnärligt intresserad klasslärare vid Revontulen ala-aste (Lågstadiet Norrskenet) i Esbo förverkligade i sin klass gav hela rummet en intressant prägel av en plats med aktiva elever. Hennes man hade nämligen snickrat fina stafflier för alla i klassen.

När jag första gången besökte klassen, arbetade eleverna med temat däggdjur i Finland. Var och en hade valt ut ett däggdjur han tyckte var intressant och gjorde en sammanställning för sitt staffli med tidningsurklipp, teckningar och texter han skrivit själv. När en elev kommit tillräckligt långt och kände sig klar, fick han presentera sitt däggdjur inför de andra.

Staffliet kunde användas på oändligt många sätt.

Kontakten med verkligheten utanför klassrummet har en stark indexfunktion. Språkbruket lokaliseras inom en viss konkret yttre värld. Så är det till exempel när dagisgruppen besöker brandstationen. Gruppen har förberett besöket, genom

bild, ord och interaktion i samband därmed. Detta etableras genom besöket och interaktionen på plats, och det befästes ytterligare genom interaktion av många slag när man har återvänt till dagis, och dessa inslag kan finnas i programmet flera dagar. Inom klassrummet kännetecknas i synnerhet arbetsstationerna och temaarbetet av denna indexfunktion.

Det som vi pekar på har i den situationen en indexfunktion. Detta något som vi kan peka på är närvarande i rummet eller kanske i tiden genom att vi som interagerar, alla på något sätt kan visa på detta. En arbetsstation som är till för sång och musik har utrustning som man kan spela upp musik med, lyssna på orden i en visa och man kanske kan komponera och skriva samman en text själv. Arbetsstationen förkroppsligar ett språkbruk som hör samman med temat och de arbetsuppgifter man har kommit överens om och som kanske finns nerskrivna inom stationen. På samma sätt som man kan visa på att röken är ett tecken på att det brinner någonstans, så är utrustningen och platsen för stationen indikationer på att detta är platsen och hemvistet för ett visst språkbruk.

Mnemotekniskt sett är språkbrukets samband med en fysisk miljö eller en situation något som alla har upplevt. För att ta ett exempel ur min egen tillvaro. Eftersom jag har arbetat med min forskning under två år vid universitetet i Wien, har jag en rätt god lokalkännedom om staden och omgivningen. När jag är hemma i Finland, får jag ibland bemöda mig om att återkalla i minnet språkbruk och namn som hör samman med Wien.

Men när jag kommer ut ur planet vid flygfältet i Schwechat och sitter på tåget in till centrum, aktualiseras namn på Bezirk (stadsdelar), gator och personer och jag kommer ihåg matställen, maträtter och fraser på österrikisk tyska och mycket mer som jag trodde jag hade glömt.

De flesta människor har upplevt liknande situationer och kan t.ex. återuppleva och uppliva något av barndomens dialekt vid återkomsten till en barndomsmiljö. Man kan hänvisa till den ryske psykologen Lurias studier i de visuella intryckens roll för minnet (Luria 1977).

Eftersom arbetsstationen har etablerats i samarbete mellan alla inblandade, och eleverna verkligen också är med om att påverka dess utformning och utrustning, helst också med eget material, så har därmed ett språkbruk etablerats tillsammans med en föreställningsvärld. Det är naturligt och viktigt att dröja rätt länge vid stationen och temat i det gemensamma arbetet. Man etablerar ett språkbruk och en föreställningsvärld genom interaktionen inom området och man utvidgar därmed också gradvis territoriets yttre gränser. (Om det gemensamma territoriet, se Artigal 1999.)

Går man för snabbt fram och har man inte ett autentiskt tema som med fulla skäl är det centrala för arbetet, kommer det gemensamma territoriet inte att etableras, varken begreppsvärld eller språkbruk etableras. Detta är så gott som alltid regeln i traditionell språkundervisning. För att karikera lätt: ingenting är äkta och mycket litet etableras.

Om vi uttrycker det hittills sagda med termer ur kunskapsteorin kan vi säga att språkforskningen av lättförståeliga skäl mycket länge har dominerats av intresset för teoretisk-vetenskaplig kunskap. Därför har språkpedagogiska trender som påverkats av språkvetare ofta återspeglat detta intresse, så att man har trott sig kunna fånga och förmedla språket med hjälp av teoretisk-vetenskaplig kunskap. Det var svårt att inse att objektet och forskningsinstrumentet hade så olika karaktär. I dag vet man att språkbeskrivningen (= grammatiken) förblir ytterst ofullständig och man vet att det ingår en mängd irrationella variabler i det som vi kallar språklig interaktion.

Den teoretiska kunskapens dominans har naturligtvis inte främjat tänkandet om den praktiska kunskapen. De praktiska verksamheterna har setts som mindre värda än den rena vetenskapen (Gustavsson 2001, 102). Språket är till sin natur handling, och det ingår alltid i en interaktion. Till sin karaktär är det en praktik och mot bakgrunden av denna praktik växer vårt vetande om språket fram, det vill säga själva grammatiken får sin struktur.

Det har dock visat sig att det är ändamålsenligt att tala om språket på ett välfokuserat sätt, när man märker att språkbruket hos eleverna i något avseende är på väg att stelna i felaktiga eller ensidiga mönster, det kan fossiliseras. Då måste man precisera vad som behövs och hur man inför detta i undervisningen. Det finns en del forskning som preciserar vilka slag av språkkorrigeringsmetoder som är effektiva, vilka mindre effektiva (Lyster 2004 och där anförd litteratur av Lyster själv och andra).

Man måste då ständigt se till att den språkliga interaktionen som bör vara kärnan i verksamheten inte igen ersätts av traditionell grammatikundervisning, ett talande om språket. Då behövs för läraren till exempel enkla tumregler av typen "läraren får inte tala till hela klassen mer än högst 20 % av den tid man är tillsammans" och "kom ihåg att läraren inte skall vara den viktigaste språkmotellen, utan en av många".

Det finns en falsk trygghet i att få sitta stilla och lyssna medan läraren framför sin monolog. Somliga både äldre och yngre inlärare ser därför helst att läraren arbetar mycket traditionellt. I bästa fall föreställer man sig att man en gång kommer att ha lagrat så mycket av språket att man talar det senare.

Det finns också en falsk trygghet för läraren i att han håller sig till kursböcker och grammatikor. Därmed kan han förutse vad som kan och skall hända, tror han. Det är mycket intressantare för alla parter att han inser att i en äkta interaktion är de framtida handlingarna och händelserna omöjliga att förutse.



Martina Buss och Christer Laurén

SAMHÄLLET SOM SPRÅKLÄRARE I SPRÅKBAD: FÖR ATT FÖRSTÅ BEHÖVER MAN INTE KUNNA VARJE ORD*

I språkbad tillägnar man sig ett främmande språk genom att använda det i naturliga sammanhang och i meningsfulla situationer. Som arbetsmetod passar språkbadet för alla språkmiljöer, men den här artikeln koncentrerar sig ändå på språkbadet i Finland.

Alla finländska skolelever studerar landets andra officiella språk i skolan: svenskar lär sig finska och finnar lär sig svenska. Dessutom studerar alla ett eller flera främmande språk. Finska skolelever är medvetna om att de måste kunna flera språk för att få ett arbete och därför är de också väl motiverade.

Man använder svenska förutom som landets andra officiella språk också i kontakterna med de andra nordiska länderna: Danmark, Island, Norge och Sverige. I Finland behöver man också många andra språk i samband med handel och i kulturella sammanhang.

Eleverna litar inte på sina språkkunskaper

Skolornas språkundervisning har i Finland lett till resultat, som kanske är bättre än i många andra europeiska länder – i små språksamfund är man alltid ivrig att lära sig språk. Men det är klart att resultaten inte räcker för att tillfredsställa nutida behov. Även om eleverna vill studera språk, gillar de nödvändigtvis inte skolans språkundervisning.

Enligt undersökningar litar eleverna inte på sina egna språkkunskaper. Lärarna är inte heller särskilt nöjda med nivån på språkkunskaperna hos eleverna. Finska föräldrar var mycket intresserade av den kanadensiska språkbadsmetoden, när de bekantade sig med den i mitten av 1980-talet. Ett tvåspråkigt land som Finland har nytta av språkbadet: det känns naturligt att lära sig språk.

* Artikeln har tidigare publicerats i *Språkbad i ett nötskal* (Buss och Laurén 1998).

En naturlig miljö - en meningsfull situation

Svenskspråkiga barn, som hör till minoriteten och lever i en tvåspråkig miljö vid kusten eller i städerna, lär sig snabbt finska - ofta genom praktiken redan före skolan. Det här är en av de viktigaste orsakerna till att föräldrarna anser att språkbadet är ett effektivt sätt att lära sig svenska. I språkbadet försöker man skapa en naturlig miljö och meningsfulla situationer, som liknar den miljö som minoriteten lever i utanför skolan. I språkbadet imiteras alltså samhället som språklärare.

Europeiska språkbadsinstitutet karakteriserar språkbadet som en metod för språkillägnande, som kan tillämpas i många situationer. Ett kännetecken för språkbadet är att språket som ska tillägnas fungerar som medel för undervisningen. Verksamheten som sker på det nya språket är alltid meningsfull och kommunikativ.

Språkbåd på enspråkiga områden

Det är frivilligt att delta i språkbåd och det är också viktigt att man i skolorna och i samhället tar hänsyn till de språk som används och till deras ställning (Europeiska språkbadinstitutets broschyr). Språkbadet har nämligen helt olika effekt på majoritets- och minoritetsbarn.

Det är lättast att erbjuda språkbadsundervisning på tvåspråkiga områden, men med tiden kommer undervisningen att bli vanlig också på enspråkiga områden. Detta har hänt i Canada, och också i Finland har språkbadet blivit mer utbrett. Dessutom har man märkt att man kan effektivisera den språkundervisning som sker inom ramen för det normala timantalet, genom att använda språkbadets arbetsmetoder. Språkbadet kom till Finland helt enkelt därför, att man behövde effektivare språkundervisning i vårt land.

Kvinnor satte i gång i Vasa

När man för första gången presenterade språkbadsmetoden i Vasa, var det tydligt att stadsborna redan förut visste hur viktigt det är att kunna språk. Tack vare den mångsidiga exportindustrin behöver stadens invånare flera språk både i hemlandet och utomlands.

Av de 54 000 invånarna i staden är cirka två tredjedelar finskspråkiga och en tredjedel svenskspråkiga. Vasa som tvåspråkig omgivning var ändå till effektiv nytta för bara några barn, men inte för alla.

En grupp kvinnor varav många hade barn som var nästan i skolåldern eller som redan gick i skolan, bestämde sig för att få språkbadsundervisning till staden. Man skulle börja med tidigt fullständigt språkbad i svenska i daghemmet för barn från enspråkiga finska familjer.

Lagen kände inte till språkbad

Enligt de finländska lagarna som gällde då, undervisar man på svenska i svensk-språkiga skolor och på finska i finskspråkiga skolor och därför passade inte språkbadsundervisningen in i dessa ramar.

I språkbad börjar ju undervisningen helt på andraspråket och dessutom lär sig eleverna läsa och skriva först på sitt andraspråk och inte på sitt förstaspråk. I Finland sker cirka hälften av undervisningen på språkbadsspråket från och med femte årskursen. Även arbetsmetoderna i språkbad avviker från de tidigare vanligen betonade metoderna.

I artikeln har använts termen förstaspråk som betyder det språk som barnet tillägnar sig först i hemmet. Termerna andraspråk och språkbadsspråk syftar på det språk som barnet tillägnar sig efter två och ett halvt års ålder. Ett tvåspråkigt barn som har vuxit upp i ett tvåspråkigt hem kan sägas ha två förstaspråk. (se U. Laurén 1991)

Finskspråkiga föräldrar ville att deras barn skulle kunna delta i tidigt fullständigt språkbad i svenska. Med hjälp av stadens tjänstemän lyckades de få tillstånd att börja med försöket.

Enligt försökstillståndet skulle språkbadsundervisning ges för två språkbadsgrupper två år i rad. Efter den nioåriga grundskolan skulle det slutliga beslutet fattas om försöket skulle fortsättas och utvidgas.

Enligt den kanadensiska språkbadsmodellen skall undervisningen börja för sexåringar med ett år i daghemmet och sedan fortsätta i grundskolan. I arrangemangen följs den kanadensiska modellen där barnen börjar språkbadet med ett år i daghemmet varefter de fortsätter i skolan. I Canada är barnen dock ett år yngre än i Finland eftersom barnen i Canada vanligen börjar skolan vid sex års ålder.

Den kanadensiska modellen har tillämpats för flerspråkighet

Den första språkbadsgruppen för sexåringar började i Vasa hösten 1987 och den andra hösten 1988 samtidigt som den första gruppen började i grundskolan. De har följt ett språkbadsprogram som grundar sig på det kanadensiska språkbadet och som tillämpats för det flerspråkiga Europa.

I det tidiga fullständiga språkbådet beaktas barnets eget språk och kulturella särdrag. Språkbådslåren behårskar förutom språkbådsspråket också åtminstone passivt barnens förstaspråk och kan kommunicera effektivt på barnens nya språk i och utanför klassrummet.

Varje lårare har dock bara en språklig roll och denna roll gåller överallt där låren och språkbådseleven träffas. Språkbådslåren år utbildad för att arbeta enligt språkbådets principer.

Försöket var en sensation!

Försöket väckte en hel del uppmårsamhet; både tidningarna och TV:n var mycket intresserade av språkbådsmetoden. Både föråldrarna och besökande journalister blev redan i ett tidigt skede imponerade av försöksresultaten. I Vasa beslöt man att grunda nya språkbådsgupper årligen.

Den uppmårsamhet som försöket väckte ledde till att man i Esbo beslöt att erbjuda språkbådsumervisning i ett daghem hösten 1990. Det tog dock ett par år innan folk blev övertygade om att den kanadensiska språkbådsmetoden kunde tillåmpas i finländska förhållanden. Idag deltar över 2 500 elever i språkbådsumervisningen i ett tjugotal kommuner längs kusten. Och de första språkbådsgupperna har inlett sin verksamhet i de enspråkigt finska kommunerna.

Numera år de barn som börjar ett svenskt språkbåd tre, fyra, fem eller sex år gamla. Variationen i ålder år stor och i olika kommuner inleds språkbådet vid olika ålder. Den senaste tendensen har varit att inleda undervisningen allt tidigare.

Fullständigt eller partiellt språkbåd

De kanadensiska erfarenheterna och de språkbådsmodeller som under åren har planerats i Canada har underlåttat utvecklandet av en önskad modell i Finland. I Canada skiljer man mellan olika typer av språkbåd enligt vilken tidpunkt språkbådet påbörjas: tidigt, fördröjt och sent språkbåd. Ett tidigt språkbåd inleds i daghemmet, ett fördröjt språkbåd på lågstadiet och sent språkbåd på högstadiet.

Språkbådsmodellerna skiljer sig från varandra också med tanke på hur mycket språkbådsspråket används. I fullständigt språkbåd används språkbådsspråket i all undervisning. Förstaspråket tas med efter ett eller två år. Förstaspråkets användning ökar gradvis och täcker till slut ungefår hälften av undervisningen. I partiellt språkbåd används båda språken i undervisningen ånda från början. Olika språkbådsmodeller kan också kombineras: t.ex. tidigt fullständigt språkbåd, fördröjt partiellt språkbåd osv. (Se Swain & Lapkin 1982; Genesee 1987).

Enligt de kanadensiska resultaten uppnår man positiva resultat i alla dessa modeller och därför är det viktigt att ta hänsyn till de önskade målen när man väljer modellen.

Funktionell flerspråkighet som mål

I Vasa är språkbadets mål att uppnå funktionell tvåspråkighet (jfr Baker 1993), och därför var det naturligt att välja tidigt fullständigt språkbad. Intresset har ökat i så stor utsträckning att två nya barngrupper, en grupp för 5-åriga och en grupp för 6-åriga barn inleder sitt språkbad varje höst, vilket leder till att varje år börjar också två parallella grupper i skolan. I huvudstadsregionen är språkbadet i svenska den populäraste språkundervisningsmetoden.

För att nå bättre resultat i språkundervisningen har finskspråkiga föräldrar i olika delar av Finland krävt språkbadsundervisning för sina barn. Det har bildats föräldraföreningar för att utveckla språkbadsundervisningen tillsammans med politiker och tjänstemän. Föreningarna stöder också språkbadsskolorna och lärarna. Det är just på grund av föräldrarnas intresse och beslutsamhet som vi idag har språkbadsundervisning i Finland.

Läsinlärning på ett språk åt gången

Nuförtiden lär sig alla språkbads elever i Vasa att läsa och skriva först på sitt språkbadsspråk, alltså på svenska. Efter att ha tillägnat sig läs- och skrivkunskaperna är det lätt för eleverna att överföra sina kunskaper till vilket språk som helst. (Se Cummins 1984; Genesee 1987)

Om eleven lär sig skriva på två språk samtidigt, blir han förbryllad av de två olika sätten att bilda skriftspråk av talspråket. Relationen mellan talspråk och skriftspråk varierar alltid lite i olika språk. Således kan eleverna förväxla två olika ortografiska regelsystem med varandra. Under de finska lektionerna i språkbadet sätter sig eleverna in i de finska kulturtraditionerna och lär sig sånger och lekar på finska.

Eleven förlorar inte något av sitt modersmål

Läsning och skrivning är väsentliga kunskaper för effektiv språkbadsundervisning och de behövs det mycket av i skolan. Svenska språket är ett redskap i språkbadet när man studerar t.ex. matematik eller biologi och därför är det klart att eleverna måste kunna läsa på språkbadsspråket.

När man först har undervisat matematik och biologi på svenska övergår undervisningsspråket i dessa ämnen till finska efter några år. Eleverna tillägnar sig det ordförråd som hör till ämnena på båda sina språk. I språkbåd undervisningen förlorar eleverna inte något av sitt modersmål. Det är fråga om en berikande språkbådmodell.

Eleven lär sig också andra språk lättare

I början av 1990-talet förändrades lagen som gäller undervisningsspråk speciellt på grund av språkbådet. Det fanns inte längre något hinder för att etablera språkbådets arbetsmetoder i skolorna. Språkbådet är numera en undervisningsmodell, som är en del av daghemsverksamheten och skolsystemet i Vasa.

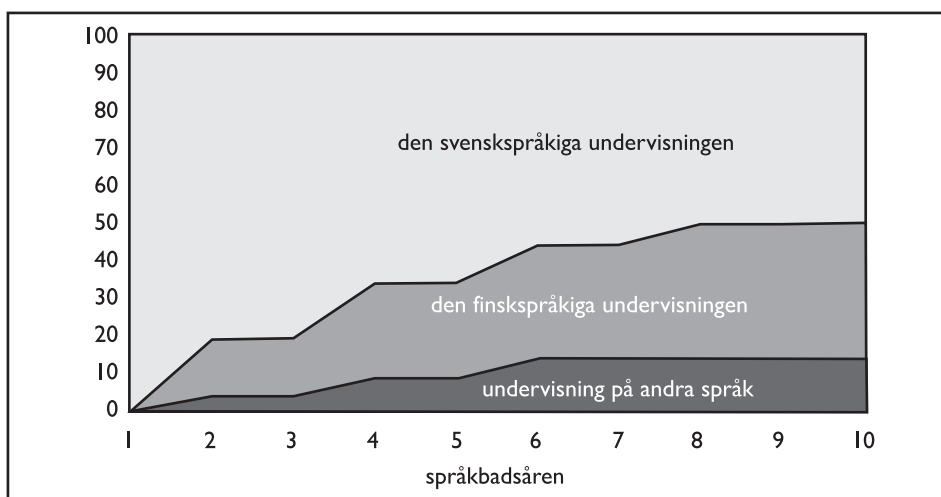


Bild 1. Flerspråkighetsundervisningen i Vasa följer principen för fullständigt språkbåd: man börjar med ett tredje språk i första årskursen och ett fjärde i femte årskursen. I ett tidigt fullständigt språkbåd sker all verksamhet i daghemmet på språkbådsspråket. Förstaspråket tas till undervisningsspråk i första åk i skolan och fr.o.m. fjärde eller femte åk används det i undervisningen nästan lika mycket som språkbådsspråket. Undervisningen i tredjespråket påbörjas redan i första åk och i fjärdespråket i femte åk. Denna modell är den mest radikala, men språkbådet kan även genomföras på ett annat sätt, då är språkbådets andel som undervisningsspråk mindre och undervisningen kan praktiskt taget påbörjas i vilken ålder som helst. Det har i alla fall konstaterats att språkinläringen är som effektivast när det påbörjas i ett tidigt skede.

Språkbads eleverna placeras i finskspråkiga skolor dit de som finskspråkiga barn också hör. Motsvarande förfarande tillämpas också i Canada, ifall språkbadsgrupperna inte är placerade i speciella språkbadsskolor.

I språkbadet undervisas effektivt också andra språk än svenska. Språkbadsundervisningen kan ha en positiv inverkan även på andra språk som eleverna behöver.

Man behöver inte förstå varje ord

Språkbads eleverna blir bekanta med det tredje språket under sitt första skolår, då de har engelska ett par timmar i veckan. Principen för engelskundervisningen är den samma som när man undervisar i språkbads språket: man använder från början engelska som redskap i verksamheten och läraren talar bara engelska till eleverna. Undervisningen i det följande nya språket påbörjas i femte klassen.

Efter att ha lärt sig svenska och engelska enligt språkbadsmetoden är eleverna beredda på att börja studera tyska, franska eller ryska. I språkbadet har de lärt sig att man förstår ett språk genom att koncentrera sig. För att förstå budskapet behöver man inte förstå vartenda ord.

Barn har tid att tillägna sig språk

Språkundervisningen har ändrats på det sättet i språkbadsgrupperna, att den börjar innan eleverna når puberteten. När man har börjat tidigt, har resultaten varit utmärkta. Barn har tid att tillägna sig språk. Senare väljer speciellt pojkar andra fritidsintressen och har inte längre mera tid för språk.

Språkbad i svenska är ett flerspråkigt program. Det är inte fråga om en speciell språkskola, utan om en vanlig skola, där man följer samma läroplan som i andra skolor. Eleverna kan specialisera sig på vanligt sätt och språkkunskaper behövs ju i alla yrken.

Individuellt med eleven i centrum

Man har märkt att språkbadet påverkar även undervisningen i andra främmande språk. Lärarna som ansvarar för undervisningen i de övriga språken i skolan är också med i språkbadsundervisningen och använder alltså samma metoder.

Språkbadsklassernas lärare undervisar även andra än språkbads elever i svenska. Deras arbetsmetod fungerar effektivt i språkundervisningen även för andra än språkbads elever, fastän dessa har mindre antal lektioner i svenska.

Språkbadsundervisningen är effektiv och den hör till alla skolor. Elevernas individuella drag beaktas i språkbadsundervisningen. Undervisningen är elevcentrerad och på så sätt försöker man göra den individuell.

Inlärningssvårigheter förhindrar inte språkinlärning

En elev som har inlärningssvårigheter får en chans att lära sig språk mycket effektivt då läraren använder undervisningsmetoder som är avsedda för språkbud. Den traditionella språkundervisningen är ofta för abstrakt och det tar lång tid att lära sig språket. Språkbudet erbjuder alla en chans som i andra språkskolor är till hands endast för barn som gör goda resultat i test som mäter intelligens och språkförmåga. I språkbud får barnen bekanta sig med språket och tillägna sig det i en autentisk miljö och i verkliga kommunikationssituationer.

Åren 1987-1990 erbjöds språkbud endast i Vasa och då kunde bara 25 barn per år få språkbudsplats. Hösten 1993 var det ca 500 språkbudselever i våra tvåspråkiga städer, följande år över 1 000, hösten 1995 närmare 2 000 och hösten 1997 var siffran närmare 3 000. Nu växer antalet elever hela tiden då nya språkbudsgrupper grundas vid sidan av dem som redan finns i olika delar av landet.

Vi kan inte längre bara tala om språk, utan vi måste få använda det nya språket redan första gången vi kommer i kontakt med det. Europa är här, vi är i Europa och i Europa använder man flera språk.



Karita Mård-Miettinen

SPRÅKBADSDAGHEM SOM MILJÖ FÖR ANDRASPRÅKSTILLÄGNANDE*

Barnen som deltar i språkbåd 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 denna artikel kommer jag först att ge en översikt över hurdana primärfunktioner och sekundärfunktioner det finns och hur de är organiserade i dagsschemat i ett sådant språkbadsdaghem som har s.k. halvdagsgrupper. Därefter diskuterar jag hurdana naturliga ramar daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner ger för andraspråkstillägnande via kommunikation i ett språkbadsdaghem samt vilken roll språklig planering och uppsättandet av detaljerade språkliga mål för verksamheten spelar för andraspråkstillägnande via kommunikation i ett språkbadsdaghem.

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 språkbåd 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 språkbåd (se Mård 2002). Samma primärfunktioner och sekundärfunktioner förekommer i de flesta daghem, men de kan förverkligas på olika sätt (jfr Rosenqvist 1995: 35–40).

* Artikeln är i huvudsak identisk med avsnitt 2.2 i min doktorsavhandling *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå* (Mård 2002).

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 språkbadslärares närvaro. Under primärfunktionen tambur klär barnen på sig och av sig ytterkläderna. 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 sekundärfunktionerna 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). Lekstationerna kan även anses ha en språkutvecklande uppgift, eftersom andraspråket är fysiskt anknutet till en station dit barnen återkommer under flera dagar (jfr Artigal 1992a, 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 språkbadsbarn med begränsade färdigheter i verksamhetsspråket att delta i verksamheten. Tema- eller helhetsundervisningen främjar tillägnet 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: 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 kontextuell 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.)

Dagsschemat

Daghemmets primärfunktioner och sekundärfunktioner organiseras i ett dagschema 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.

Naturliga ramar för andraspråkskommunikation 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 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: 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 rapporterat 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 korrigerande 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 1998b; 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].

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). 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 språkbadspråket, 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: 77–79).

Språklig planering i språkbadsdaghem

Även om daghemsmiljön med hemlika primärfunktioner och hem- och skollika sekundärfunktioner som sådan kan anses vara en idealisk miljö för andraspråkstillsägning 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; Arnau 1994: 16–17; Mård 1996). Bland annat Wong Fillmore (1989: 292–297) anser t.o.m. att språklig planering är en förutsättning för barnens andraspråsutveckling i en sådan inlärningsmiljö där alla barn är andraspråksinlärare med samma förstaspråk, dvs. t.ex. i ett språkbadsdaghem.

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 tillsägning 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).

Rent kvantitativt har de vuxna visat sig dominera språkligt i de flesta primärfunktionerna och sekundärfunktionerna i ett daghem. I Anderssons och Naucérs 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. Ett typiskt dagsschema i ett språkbadsdaghem är sådant att de primärfunktioner och sekundärfunktioner där lärarna enligt Anderson och Naucér 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 Naucér (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 Naucérs (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 & Naclér 1987: 59–92; Lyster 1998a; 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; Mård 2002; Tough 1985: 35–36). 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. 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: 220–221; Lyster 1998a; 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

Språkbadsdaghemets språkliga mål kan kort sagt anses vara att ge språkbadsbarnen en solid grund som de kan bygga på på vägen mot funktionell flerspråkighet. 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. Preciseringsen 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 Arnau 1994 a: 16–17, 27; Bergman 1993: 103–108; Grandell et al. 1995a, 1995b; 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 1998a: 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.

Slutord

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 långsiktiga planer 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.



Margareta Södergård

SPRÅKBAD PÅ DAGHEMSNIVÅ – INTERAKTIONEN MELLAN LÄRARE OCH BARN UNDER SMÅGRUPPSARBETE*

Min studie bygger på fem videoinspelningar av smågruppsarbete, dvs. aktivitetsstunder där språkbudsläraren handleder en grupp på åtta barn. Smågruppsarbete utgör ett naturligt, återkommande inslag i språkbudsgruppens verksamhet, och videoinspelningarna är gjorda i en autentiska klassrumssituationer. Samtliga analyserade inspelningar är uppbyggda kring tre olika moment: (1) en inledande diskussion, (2) en rituppgift och (3) en språklig uppgift.

De barn som observerats började i språkbud som femåringar och de hade, helt i enlighet med principerna för tidigt fullständigt språkbud, inga kunskaper i svenska vid starten. Läraren är utbildad barnträdgårdslärare, och hon har lång erfarenhet som språkbudslärare i kombination med studier i språkbud och flerspråkighet.

Barnens användning av andraspråket

I min studie av interaktionen mellan lärare och barn under smågruppsarbete har jag fokuserat de episoder i samtalet där barnen använder andraspråket. Med andraspråksanvändning avser jag all användning av svenska som jag kan iaktta, utan avseende på yttrandens längd eller deras kvalitet. Som yttranden på andraspråket räknar jag således också yttranden som omfattar bara ett enda ord, t.ex. *ja* eller *nej*, samt yttranden som innehåller kodväxling, dvs. meningar där barnen i första hand använder finska men där inslag av svenska ingår, enligt min klassificering minst ett identifierbart ord.

Med utgångspunkt i vad tidigare studier av språkbud i svenska (Vesterbacka 1991: 101f) visat om barnens andraspråksanvändning i daghemmen antog jag att produktionen skulle ha kommit igång i början av vårterminen första året. Inspelningen Vinterord i februari 1997 visade att mina antaganden var riktiga, eftersom upp till 32,6 % av barnens yttranden gjordes på svenska. Visserligen

* Artikeln är i huvudsak identisk med kapitel 9 i min doktorsavhandling *Interaktion i språkbudsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion* (Södergård 2002).

måste jag beakta att yttrandena på svenska är kortare än yttrandena på finska, men det faktiska antalet om 132 yttranden under 65 minuter visar dock på en iakttagbar benägenhet hos barnen att använda svenska.

Jag antog också att det skulle framgå en tydlig skillnad i fråga om barnens användning av svenska mellan det första inspelningstillfället i februari 1997 och det sista i maj 1998. Också detta antagande visade sig vara riktigt, eftersom andelen yttranden på andraspråket hade stigit från 32,6 % i inspelningen Vinterord i februari 1997 till 70,5 % i inspelningen Sjörovarsaga i maj 1998. I inspelningarna Sagan om Lilla Anna (april 1997) och Vasa-bild (november 1997) visade andelen yttranden på svenska en jämnt uppåtgående trend (från 32,6 % till 43,8 % och 45,5 %). I inspelningen Rymsaga (februari 1998) skedde plötsligt en tillbakagång (till 27,6 %) varefter trenden åter vände.

Ett av målen med min studie var att kartlägga om man i de episoder av samtalet där barnen använder svenska kan anse att yttrandena är framkallade av föregående strategier från läraren. En fingervisning om dynamiken i dialogen ger klassificeringen av yttrandena enligt deras initiativ- och responsegenskaper. Analysen visade att barnens yttranden i samtliga inspelningar till mer än hälften utgjordes av respons. Barnens repliker utgjorde följaktligen yttranden som knöt an till något läraren sagt just innan. Speciellt tydligt var det här i fråga om barnens yttranden på svenska. Av barnens yttranden på finska utgjordes i genomsnitt 51,2 % av respons medan motsvarande andel för yttrandena på svenska var 73,3 %. Yttrandenas beroende av samtalspartnerns, i detta fall lärarens, responsframkallande åtgärder var således betydligt större när barnen använde svenska.

Också den kvalitativa analysen av inspelningarna visade att barnens användning av svenska var starkt knuten till olika föregående kommunikativa åtgärder från läraren. Detta framgick bl.a. av att många av barnens yttranden på svenska föregicks av olika typer av frågor. Detta konstaterande måste dock göras mot den bakgrunden att även replikerna i samtal för övrigt på ett naturligt sätt är knutna till varandra och att många åtgärder som jag har benämnt lärarstrategier också förekommer i samtal utanför andraspråksinläring.

Trots att tidigare studier av samtalet i andraspråksklassrum (bl.a. Tardif 1994; Chaudron 1998) visat att det är läraren som styr samtalet förväntade jag mig emellertid också att barnens benägenhet att ta initiativ på andraspråket skulle öka. Analysen visade att andelen initiativ steg från 16,7 % i Vinterord till 37,8 % i Sjörovarsaga även om ökningen inte heller här följde någon jämnt stigande kurva (Sagan om Lilla Anna 10,7 %, Vasa-bild 12,6 %, Rymsaga 27,6 %). Att initiativen ökade visar att andraspråksanvändningen blivit mindre beroende av lärarens framkallande strategier och detta tolkar jag med hänvisning till Allen m.fl. (1990) som ett tecken på att andraspråkstillägnet gått framåt.

Intressant är i synnerhet inspelningen Rymsaga där andelen yttranden på svenska visade en nedåtgående tendens medan initiativen på svenska både absolut

och procentuellt sett ökade. Smågruppsarbetet Rymdsaga hade i någon mån en annan uppläggning än de övriga såtillvida att det inte innehöll någon individuell språklig uppgift. Således fanns det inte heller någon episod under inspelningen där barnen individuellt förhandlade fram en text i samarbete med läraren. I de övriga inspelningarna var det i synnerhet den episod där barnen gav förklaringar till sina bilder eller producerade längre berättelser som framkallade användning av svenska. Det är tydligt att avsaknaden av den individuella språkliga uppgiften är en av orsakerna till att barnens benägenhet att använda svenska till synes hade gått bakåt. När läraren inte systematiskt förhandlade fram svenska blev barnens yttranden på svenska också iakttagbart färre.

Vad gäller andelen yttranden dominerade läraren dialogen vid samtliga inspelningstillfällen utom Vasa-bild. Om man beaktar att lärarens yttranden är märkbart längre än barnens kan man konstatera att läraren upptog mer än hälften av talrummet vid alla inspelningstillfällen. Detta var dock också att förvänta eftersom tidigare studier av lärares språk användning i klass gett liknande resultat (jfr Tardif 1994). Att läraren ger barnen mera talrum medför dock inte automatiskt att barnen använder andraspråket mer vilket inspelningen Rymdsaga visade.

I fråga om kvaliteten på barnens yttranden kunde jag konstatera att alla kategorier som Vesterbacka (1991) nämner i sin undersökning, dvs. kodväxling, språkliga reflexioner, ritualiserad kontextbunden holistisk inlärning och kreativ egenproduktion, fanns representerade i mitt material. Det framgick dock tydligt att yttranden som innehöll kodväxling inte var speciellt vanliga. Däremot stod det klart att det var samma personer som hade benägenhet att kodväxla, vilket stöder påståendena om att personligheten har betydelse för hur lätt barnen går in för kodväxling. En typ av andraspråksproduktion som tillkom i mitt material var de yttranden som ingick i de texter som barnen producerade enskilt eller i samarbete med läraren. En skillnad mot Vesterbackas undersökning var också den stora förekomsten av *ja-* och *nej-*svar och andra ettordsyttranden. I fråga om det sistnämnda torde skillnaden bero på de olika metoderna för materialinsamling. Det var dock tydligt att den genomsnittliga längden på barnens yttranden på andraspråket ökade från den första inspelningen (1,67 ord) till den sista (2,28 ord). Yttrandenas komplexitet ökade också, dels som en naturlig följd av att yttrandena blev längre, dvs. innehöll fler än ett ord, dels som en följd av att barnen undan för undan tillägnade sig vissa mönster för meningsbyggnad. Denna förmåga att bilda meningar på andraspråket gjorde att barnen i inspelningen Sjörovarsaga med varierande grad av hjälp från läraren kunde skapa en berättelse och beskriva ett händelseförlopp.

Något som också framgick tydligt av de senare inspelningarna var hur barnen noterat nya aspekter av andraspråket och aktivt försökte följa de regler de uppfattat. Det här gällde t.ex. svenskans genus, species, adjektivböjning, prepositioner och ordföljd.

Lärarens strategier

Tidigare forskning har visat att lärare liksom målspråkstalare överlag anpassar interaktionen mellan sig och inläraren så att inläraren skall kunna delta i samtal (se Long 1981). Ett av målen för min undersökning var följaktligen att undersöka hurdana kommunikativa åtgärder (strategier) från lärarens sida som föregick respektive följde på de yttranden där barnen uttryckligen deltog i samtal på andraspråket. Jag gjorde åtskillnad mellan strategier som föregick barnens yttranden på svenska (*lärarens före-strategier*) och strategier som följde efter yttranden på svenska (*lärarens efter-strategier*). Det jag studerat är alltså för det första om barnens andraspråksanvändning eventuellt framkallas av en viss typ av språkligt agerande från lärarens sida och för det andra hur läraren följer upp barnens användning av svenska, dvs. vilken feedback barnen får.

Före-strategier

Om de kommunikativa åtgärder som jag valt att kalla lärarens före-strategier kunde jag iaktta följande i fråga om deras kvalitet, förekomst och effektivitet ur didaktisk synvinkel samt den typ av respons som de framkallade.

Såväl nexusfrågor, X-frågor som alternativfrågor förekom i alla inspelningar. Nexusfrågorna visade sig vara enkla såtillvida att de kunde besvaras med *ja* och *nej*. Nexusfrågorna har således en viktig funktion under den första tiden eftersom läraren kan ge barnen möjlighet att delta i kommunikation på andraspråket. I längden befrämjar dock inte nexusfrågorna en mångsidig andraspråksanvändning och det är tydligt att läraren undvek nexusfrågor mer och mer vartefter barnens färdigheter ökade.

X-frågorna ändrade i fråga om innehåll. I början ställde läraren frågor med frågeorden *vad* och *vem*. Småningom tillkom andra frågeord som *vilken*, *vad för en*, *var*, *vart*, *hur* och *varför*. Frågans struktur hade till synes föga inverkan på barnens förmåga att uppfatta innehållet. Frågan *Vad var det nu du skulle rita?* föreföll lika lätt att förstå som *Vad ska du rita?* Däremot hade barnen svårigheter med prepositionsfraser som *med vad*. Det blev också tydligt att läraren via t.ex. *vad*-frågor med verbet *göra* i olika tidsformer kunde ge barnen möjlighet att aktivt använda olika tempusformer.

Alternativfrågor framkallade i regel respons på andraspråket eftersom de erbjöd en färdig svarsmodell. Det visade sig att alternativfrågorna ändrade med tiden så att de erbjudna alternativen blev mera komplexa och mindre symmetriska. En iögonenfallande men effektiv strategi som läraren tillämpade enbart i den sista inspelningen var att hon ställde alternativfrågor om språkets form. Lärarens strategi kan här jämföras med det som Lyster (1998a) benämner förhandling om form ("negotiation of form") och som han betecknar som effektiv feedback.

Alternativfrågor om form kan mycket väl tillämpas i språkbud på daghemsnivå sedan barnens förmåga att urskilja enskilda element i andraspråket utvecklats tillräckligt långt.

Överlag kunde man märka att läraren ställde sina frågor så att barnen skulle ha en chans att klara av dem. Det är att förmoda att läraren inte hinner med någon medveten planering under samtalets gång men att hon med åren utvecklat en färdighet i att automatiskt hitta en frågestrategi som är på rätt nivå i fråga om svårighet. Det här är en förmåga hos erfarna lärare som också andra forskare kunnat iaktta. Det var också tydligt att det agerande jag kallat förhandlingstrappa, dvs. att läraren gick från svårare strategier till lättare, var mycket avsiktligt genomfört. Eftersom språkbud bygger på autentisk interaktion hade frågorna i regel ett kommunikativt värde och de var budskapsorienterade. Det fanns dock frågor som endast till synes hade de egenskaperna men i själva verket var ställda för att locka barnen att använda svenska.

I vissa avseenden kan man spåra en viss övertydlighet i lärarens språkanvändning. Så försökte hon ännu under barnens sista månad i daghemmet rätta sin pronomenanvändning efter det hon tror är logiskt ur barnens synvinkel. Förmodligen har läraren funnit behov av att göra det här i det skede när barnen haft mycket begränsade kunskaper i svenska. Av analysen har dock framgått att barnen vänjer sig vid och lär sig förstå det språk som läraren använder, t.ex. frågekonstruktioner med emfas och frågor med partikeln *männe*. Att i längden gå in för en onaturlig pronomenanvändning är således inte befogat.

Eftersom läraren inte explicit ville be barnen använda svenska hade hon utvecklat ett signalsystem med vilket hon implicit gav uttryck för sina förväntningar i stället. Främst använde hon sig av markörer av typen *Vad sa' du?* och *Va?* Det verkade som om barnen med tiden lärt sig tolka lärarens signaler rätt och strategin torde lämpa sig väl för t.ex. vardagsfraser. För att ett dylikt signalsystem skall fungera är det dock viktigt att signalerna är entydiga.

Om läraren visar att hon förväntar sig att barnen skall använda svenska när de kan, utvecklar barnen en vana att säga enkla vardagliga fraser på svenska. Från den första inspelningen till den tredje övergick barnen från ett konsekvent användande av *Mull' on valmis* till ett lika konsekvent *Jag är färdig*. Samma utveckling torde vara möjlig i fråga om många andra frekventa uttryck. Också bl.a. Döpke (1992) påpekar att det krävs tydliga, målinriktade signaler från de vuxnas sida om att de förväntar sig att barnen skall använda det språk som de håller på att lära sig.

Det verkar alltså tydligt att många av barnens yttranden på svenska var framkallade av föregående strategier från lärarens sida. Lärarens verbala agerande har fått barnen att yttra sig på svenska i situationer där de eventuellt spontant skulle ha yttrat sig på finska. Det jag däremot naturligt nog inte kan ta ställning till är om lärarens före-strategier alltid varit de pedagogiskt sett lämpligaste i sammanhanget eller om andra förhållningssätt eventuellt skulle ha lett till

bättre resultat. Något som jag inte heller kan avgöra med bestämdhet är om läraren verkligen tillämpat olika strategier medvetet eller om jag ibland tolkar in medvetet agerande där det inte finns något sådant. I det avseendet kan jag dock hänvisa till att erfarna lärare många gånger agerar på ett ur didaktisk synvinkel ändamålsenligt sätt också i situationer där de handlar helt spontant.

Efter-strategier

I fråga om efter-strategierna kunde jag konstatera att det vid samtliga inspelningstillfällen var vanligt att läraren upprepade det som barnen sagt på svenska. Upprepningen fungerade som förstärkning av det barnen sagt eller som utbyggnad av barnens yttranden. Samma funktion framhålls bl.a. av Lyster (1998a). Fördelarna med denna upprepning måste emellertid ställas i relation till den kritik som framförts om att lärare också annars dominerar samtalen i klassrummen för mycket. Upprepning som efter-strategi torde dock kunna användas som feedback på att barnens språkanvändning varit korrekt under förutsättning att den får ett bestämt signalvärde och genomförs konsekvent.

Ibland förekom det också att läraren signalerade åt barnen att de själva skulle upprepa det som de sagt på svenska. Det här tolkade barnen i regel som att något var fel i deras yttrande, vilket också var fallet ibland. Det hände således vid flera tillfällen att barnen själva korrigerade de fel de gjort och i sådana fall ledde signalerna om upprepning till ett önskvärt resultat. Något som däremot var förvirrande var att läraren ibland signalerade åt barnen att upprepa även om yttrandet var helt korrekt. I och med det gav inte signalerna om upprepning tillräckligt tydlig indikation om vad barnen egentligen förväntades göra. Skulle de bara upprepa eller förväntades de ändra något?

Under de första analyserade inspelningarna gjorde läraren vid upprepningen behövliga korrigeringar och modifieringar (reparationer) av barnens yttranden när detta var möjligt med hänsyn till individen och situationen. Vartefter barnens produktion blev mera omfattande och varierad blev det dock märkbart att lärarens feedback inte var tillräckligt tydlig och konsekvent. I synnerhet sagoteringen medförde stor inkonsekvens i fråga om korrigeringar och modifieringar. Ibland korrigerade läraren vid upprepningen och ibland inte. Det här innebar att barnen inte utgående från lärarens förhållningssätt kunde avgöra vad som var rätt och vad som var fel. I den form sagotering tillämpades i gruppen var en av grundtankarna att barnens yttranden skulle upprepas i den form barnen producerade dem. Det var ändå tydligt att läraren korrigerade vissa typer av fel eller undvek att upprepa dem, förmodligen på grund av att hon upplevde dem som alltför störande. Det här gällde t.ex. uttal, ordval, ordformer och ordböjning. Sagoteringen medförde emellertid också att läraren upprepade yttranden som innehöll direkta fel. Det här gällde oftast ordföljd men det fanns exempel också på substantivfraser.

Jag kan naturligtvis inte utgående från min analys ta ställning till om barnens utveckling för övrigt befrämjas av en metod som sagotering, men i en språkbadsgrupp måste läraren ha som princip att inte upprepa sådana konstruktioner som innehåller tydliga bristfälligheter, t.ex. fel ordföljd. Det att läraren upprepar ett felaktigt yttrande gör att barnet troligtvis drar den slutsatsen att yttrandet är helt korrekt. Det betyder också att det felaktiga yttrandet fungerar som input för de andra barnen. Det finns skäl att påpeka att allt läraren säger fungerar som input. Det är därför självklart att det som läraren säger, inom ramarna för vardagligt talspråk, borde vara av den kvaliteten att barnen kan använda det som modell för sin egen språkproduktion.

I fråga om behovet av att korrigera och modifiera (reparera) barnens yttranden är det viktigt att språkbaddslärare lär sig uppfatta skillnaden mellan olika typer av fel och satsar på att åtgärda fel som får långtgående konsekvenser för kvaliteten på andraspråket överlag. I språkbåd i svenska har läraren skäl att befrämja att bl.a. rätt ordföljd automatiseras. Av största vikt är därför att barnen får mycket god input och konsekvent handledning i fråga om ordföljden. Likaså måste läraren försiktigt motarbeta barnens tendenser att överanvända vissa ord och uttryck och i stället visa dem på möjligheter att variera och nyansera sitt språk. Som exempel kan nämnas verbet *gå* vilket många elever överanvänder också i högre årskurser i skolan. Att läraren däremot låter ett enstaka ordvalsfel förbli onoterat har ringa inverkan på språktillägnet överlag.

Läraren i min studie går in för att tala om språket så litet som möjligt och strategin kan i första hand förefalla något överdriven. Analysen av materialet visade dock att det troligtvis är för att undvika kommentarer av typen *Jag vill inte säga på svenska* eller uppmaningen *Sano suomeks'!* från ett barn till ett annat som läraren kringgår allt tal om språket. Man får förmoda att också tendenser till dylika kommentarer kan sprida sig och att läraren vill undvika att hon försätter sig i en situation där hon måste driva uppmaningar som gäller användning av andraspråket till sin spets.

Om en språkbaddslärare finner det lämpligt att i vissa fall tala om språket med barnen, behöver detta emellertid inte strida mot principen om att språket i språkbåd främst skall vara ett medel genom vilket barnen tillägnar sig annan kunskap. Med tala om språket avser jag då t.ex. att läraren frågar *Hur skulle du säga på svenska?* hellre än att gång på gång via signaler försöka få fram förväntad respons. Det finns inte orsak att sätta likhetstecken mellan språkbåd och regelrätt språkundervisning för att man vidkänns det faktum att barnen deltar i språkbåd för att lära sig ett nytt språk. Att observera i min studie är likväl att läraren, trots att hon inte vill tala om språket, ändå hela tiden arbetar målmedvetet för att barnen skall använda det. Så kan bl.a. det som jag har valt att kalla språklig uppgift under smågruppsarbetet i samtliga inspelningar utgöra ett exempel på hur man på daghemsnivå kan tillämpa teorierna om "pushed output" (jfr Swain 1985). Den språkliga uppgiften fyller den funktionen att den tänjer barnens

kapacitet. I samarbete med läraren producerar barnen yttranden av en kvalitet som de inte skulle klara av ensamma.

Slutord

En av de grundläggande didaktiska principerna i språkbad är att barnen uppmuntras till användning av andraspråket. Samtidigt räknar man med att alla barn utvecklas i sin egen takt och att den tidpunkt när barnen börjar använda andraspråket varierar från individ till individ.

I en språkbadsgrupp på daghem är verksamheten planerad och omgivningen tillrättalagd för att ge barnen bästa möjliga stimulans för andraspråkstillägnande. Man kan också förmoda att det finns barn som klarar av att dra maximal nytta av bl.a. den kollektiva input som läraren erbjuder och som dessutom spontant vågar ta de risker som andraspråksinlärare måste ta för att komma igång med användningen av det nya språket. Det är därför möjligt att vissa barn förvärvar både receptiva och produktiva färdigheter i andraspråket genom att helt enkelt vistas i språkbadsmiljön och delta i verksamheten. Inte desto mindre måste man räkna med att det i varje språkbadsgrupp finns stor individuell variation och att det finns barn som behöver få personligt anpassad stimulans och bli hjälpta på traven för att de ska komma igång med andraspråksanvändningen.

För att språktillägnet skall bli effektivt krävs att barnen känner sig trygga och accepterade, dvs att det affektiva filtret är så lågt som möjligt (se Krashen 1987). Mina sammanlagda observationer i gruppen visar att klimatet i gruppen är accepterande och uppmuntrande. Barnen blir bemötta som individer och förhållandet mellan lärare och barn präglas av tillit, förtroende och ömsesidig respekt. Att läraren för övrigt arbetar systematiskt och organiserat befrämjar inlärningsklimatet överlag. Gage och Berliner (1998) betonar vikten av att eleverna har en känsla av att undervisningen leder någonstans ("is going somewhere"). Observationerna ger en tydlig bild av att arbetet i gruppen är klart målinriktat. Vissa negativa företeelser, som t.ex. de icke önskvärda effekterna av sagotering, är eventuellt svåra att få grepp om i situationen här och nu, men de kommer tydligt till synes i den nerskrivna versionen av samtalet.

Läraren i min undersökning ger i de analyserade inspelningarna sparsamt med explicit beröm till barnen för deras prestationer på andraspråket. Det finns undersökningar som visar att språkbadslärare överlag tror på den positiva effekten av beröm samtidigt som de är mycket återhållsamma med beröm till de barn de undervisar. Läraren kunde eventuellt sporra barnen till mer andraspråksanvändning genom att i högre grad än nu berömma dem när de använder svenska. På så sätt kan hon också dra nytta av gruppeffekten och barnens tendens att imitera varandra (jfr Gage & Berliner 1998). Som inlärare låter vi oss också påverkas av

beröm som någon annan får, eftersom vi har möjlighet att leva oss in i den andras situation. Därför påverkas motivationen att göra fortsatta ansträngningar också av den förstärkning som andra får på sina prestationer. Speciellt de gånger som barnen tar egna initiativ till användning av svenska kunde beröm från läraren sporra också de andra barnen till ökad andraspråksanvändning.

Det råder också bland många lärare en uppfattning om att man inte skall berömma enskilda barn i en grupp om man inte kan ge samma beröm till alla. I språkbud torde denna inställning avspeglas i att man inte vågar berömma barnen för språkliga prestationer eftersom alla inte presterar lika bra. Trots att språkbud som undervisningsprogram finns till för alla, och barnen skall ges en chans att utveckla de resurser de har, kan man inte räkna med att språkbudet skall kunna rätta till de "orättvisor" i form av olika begåvning och förutsättningar för språkinläring som normalt existerar i en barngrupp. Liksom i alla andra undervisningsområden måste man hitta ett slags medelnivå där hela gruppen kan fungera tillsammans, men därutöver har varje barn rätt till positiv uppmärksamhet för sina prestationer, också de högpresterande barnen. Det viktiga är att hitta en balans så att språkutvecklingen befrämjas utan att den ställs i centrum.

Även om barnens möjligheter till inläring bör stå i fokus finns det dock samtidigt skäl att konstatera att varje lärare har sin egen personlighet och sitt eget förhållningssätt till barnen samt att en grundläggande förutsättning för att läraren skall göra ett gott arbete är att han eller hon får arbeta på ett sätt som känns naturligt. Att läraren ibland t.ex. förbiser vissa berömvärda språkliga prestationer kan också tillskrivas det faktum att hon inte kan dela sin uppmärksamhet på alltför många barn samtidigt samt att praktiska och organisatoriska faktorer ibland för stunden måste gå före den språkliga stimulansen.

Jag vill avslutningsvis understryka att ett språkbudsdaghem med en pedagogiskt kunnig och språkligt sett medveten personal har möjlighet att erbjuda barnen en god miljö för andraspråkstillägnande. Eftersom daghem överlag har ett pedagogiskt genomtänkt och välplanerat program men inga egentliga krav på att barnen måste tillägna sig ett fastslaget mått av kunskaper och färdigheter kan barnen ta del av språklig träning under meningsfulla och utmanande men samtidigt avslappnade former. Detta innebär att barnen kan experimentera och pröva sig fram, göra upptäckter och testa hypoteser om andraspråket samtidigt som de får behövlig feedback av personalen.

Personalen i språkbudsdaghemmen har också goda möjligheter att satsa på språklig träning som ett naturligt inslag i alla former av verksamhet. Att barnens andraspråkstillägnande får en framskjuten ställning i daghemmen är också till fördel för barnen med tanke på deras skolgång.



Marita Heikkinen

KIELIKYLPY ALA-ASTEELLA*

Olen nyt, keväällä 1991, opettanut kaksi lukuvuotta toista oppilasryhmää, joka valittiin suomenkielisille tarkoitettuun ruotsinkieliseen kielikylpykouluun Vaasassa. Oppilaani aloittivat varhaisen täydellisen kielikylvyn syksyllä 1988 Kappelinmäen suomenkielisessä päiväkodissa, jossa he muodostivat oman ryhmän. Oppilaiden tausta oli täysin suomenkielinen. Ryhmä siirtyi Kappelinmäen suomenkieliselle ala-asteelle syksyllä 1989, jolloin se oli vuoden ajan ollut puoli-päiväryhmänä päiväkodissa, jossa kaikki toiminta oli tapahtunut ruotsin kielellä. Pia Kivistö kertoo omassa osuudessaan kuinka lastentarhanopettaja työskentelee kielikylpyryhmänsä kanssa.

Kielikylpyopettajalla on hyvin läheinen suhde oppilaisiinsa. Opettaja ei voi olla täysin ulkopuolinen eikä toimia vain tarkkailijana. Hän elää varsinaisen prosessin mukana. Usein opettaja kehittyä tiedostamattaan ja vaihtaa mielipiteitään. Yllättäen hänellä voi olla täysin uusia asenteita. Hän kehittyä sekä opettajana, kasvattajana että ihmisenä, ja kehitys voi olla ainoastaan myönteistä.

En voi väittää, että opettajan on toimittava määrättyllä tavalla. En voi myöskään sanoa, mikä on väärä toimintatapa, enkä varsinkaan tarjota valmista mallia. Kirjoitan tässä ainoastaan siitä, mitä me olemme tehneet ja mitä itse olen kokenut. Toivon antavani muille ideoita siitä, miten kielikylpyopettaja voi toimia ja siitä, kuinka on mahdollista kehittyä yhdessä.

Fyysinen kehitys ja kielen omaksuminen

Joku varmasti ihmettelee miksi valitsin lähtökohdaksi juuri fyysisen kehityksen. Teen sen siksi, että kerron omista opetukseen liittyvistä havainnoistani.

Lapsen fyysinen kehitys on perustana miltei kaikelle. Toiset oppilaistani ovat kehittyneet nopeammin ja he selviytyvät melkein kaikesta. Heidän liikkeensä ovat tarkoituksenmukaisia. He osaavat paljon sekä karkea- että hienomotorisesti, kykenevät keskittymään ja hallitsevat ruumiinsa. Heille kehittyä vahva itsetunto ja tilantaju. He käyttävät enemmän ruotsia. He luottavat itseensä ja uskaltavat kokeilla uutta kieltä.

* Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi* (Heikkinen 1991).

Sitten on myös oppilaita, jotka ovat jäljessä luokkatovereistaan, esim. joulukuussa syntyneet lapset. He ponnistelevat karkeamotoristen liikkeittensä kanssa ja heillä on vaikeuksia hienomotorisissa harjoituksissa. Heidän tilantajunsa on vielä epäselvä eikä heidän keskittymiskykynsä ole kehittynyt. He eivät käytä ruotsia. Heillä ei ole vaikeuksia ymmärtää ruotsia, mutta he eivät kuitenkaan vielä ole saavuttaneet kielenkäytön kynnystä.

Lisäksi olen havainnut, että lapset oppivat paljon kieltä lauluista ja loruista. Lauluihin kuuluu usein myös liikkeitä. Esimerkiksi kun laulamme laulun **Jag satte glasögon på min näsa** (Laitoin silmälasit nenälleni), olemme ottavinamme silmälasit, jotka laitamme nenillemme. Lapset ymmärtävät liikkeen ja sävelen avulla sanat silmälasit ja nenä. Sekä musiikki että liike vahvistavat sanojen ymmärtämistä. Liikkeet ja tilantaju ovat hyvin tärkeitä kielenoppimisen kannalta. Kun esim. sanon oppilaalle: **Gå efter limtuben från hyllan**. (Nouda liimaputkilo hyllyltä), tämä ymmärtää ehkä tutut sanat **hylla** ja **limtub**. Ääneni pyytävästä sävystä oppilas ymmärtää, että hänen on haettava liima. On myös tärkeä pitää tietyt tavarat sovitulla paikoilla, jotta oppilas voisi oppia nämä rutiinit.

Liikuntatunnit ovat tärkeitä kielenomaksumisen kannalta. Niiden aikana vahvistetaan tilantajua, koska silloin käytetään jatkuvasti käsitteitä ali, yli, takana, ylhäällä, alhaalla, nopea, hidas, jne. Lapsen mielestä näiden käsitteiden osaaminen tuntuu tarkoituksenmukaiselta, jotta hän voisi osallistua toimintaan. Oppiminen tuntuu luonnolliselta. Oppilailla on positiivinen ja itsestäänselvä asenne kieleen. On tärkeä tietää heitetäänkö pallo penkin yli vai ali!

Liikuntatunnit tarjoavat lapsille myös mahdollisuuden käyttää ruotsia keskenään, koska se tuntuu tarkoituksenmukaiselta. Esimerkkinä voin mainita pituushypyn. Ensimmäisen luokan alussa oppilaat hyppäsivät pituutta ja viimeinen *hyppy* mitattiin. Kerroin kullekin oppilaalle hänen hyppynsä pituuden. Kun oppilas kuuli tuloksensa, hän juoksi pois ja toisti ilmoittamani pituuden. Lapsi tuskin ymmärsi kuinka pitkälle oli hypännyt, mutta tuntui erittäin tärkeältä kyetä ilmoittamaan tovereille oman hyppynsä pituus. Se tuntui oppilaasta tarkoituksenmukaiselta.

Kieltenopetuksessa on ehdottomasti tärkeintä, että oppilas on motivoitunut ja että hän haluaa oppia, koska oppiminen on tärkeää hänen omasta mielestään!

Kokonaisopetus

Useissa kouluissa puhutaan kokonaisopetuksesta ja useat opettajat ovat alkaneet opettaa kokonaisuuksia. Mielestäni kokonaisuuksien opettaminen on välttämätöntä kielikylvyssä, koska asian on koko ajan oltava oppilaalle tuttu. Itse kokonaisopetuksessa ei ole mitään uutta, mutta opetusmenetelmiä ja -tapoja on monenlaisia. Kerron tässä kappaleessa omista kokemuksistani ja niistä tavoista, joita itse olen kehittänyt, löytänyt ja sopeuttanut luokkaani.

Kokonaisopetuksen lähtökohtana luokassani oli asenteiden muuttaminen, mikä sitten osoittautui kaikkein vaikeimmaksi tehtäväksi. On opittava hyväksymään, etteivät lapset opi kaikkea annetusta tiedosta ja ettei siihen edes tarvitse pyrkiä. Tavoitteena on antaa lapsille neuvoja kuinka he yksinkertaisesti ja tarkoituksenmukaisesti voivat hakea ne tiedot, joita tarvitsevat jonkin tehtävän tekemiseen.

Ensin on tehtävä kokonaissuunnitelma lukukautta varten. Suunnitelmassa tulee pysyä ja siitä on tehtävä niin käyttökelpoinen, että se on helppo jatkossa toteuttaa. Sitten tarvitaan joustavuutta ja liikkumatilaa. Koko ajan on oltava mahdollisuus pitää hengähdystaukoja. On oltava avoin uusille vaihtoehdoille ja annettava lapsille sama mahdollisuus.

Kokonaissuunnitelma voidaan sitten jakaa pienempiin jaksoihin esim. viikkoa ennen työn alkua. Jaksojen pituutta on mahdollista ja sitä tuleekin vaihdella. Omien jaksojeni pituus on vaihdellut viikosta kuuteen viikkoon. Ensin aloitin erittäin varovasti. Meillä oli viikon pituinen kokonaisopetusjakso ruotsin kielessä. Muissa aineissa käytin perinteistä opetusmenetelmää.

Käytin lähtökohtanani opetuskortteja, jotka valmistin itse. Oppilaat hakivat itse kortin ja tekivät siinä olleen tehtävän. Kaikissa korteissa oli kirjoitus- ja lukutehtäviä lentämisestä ja lentokoneista (teema oli ajankohtainen, koska lapset olivat vierailleet lentokentällä).

Ruotsin kielen tuntien alussa lapset saivat toisinaan tietoja teemaan liittyvistä olennaisista asioista. Lapset istuivat piirissä ja osallistuivat aktiivisesti keskusteluun. Aluksi työ sujui hyvin rauhattomasti ja oppilaat kyselivät paljon, olivat levottomia eivätkä oikein tienneet mitä heidän piti tehdä.

Olin turhautunut ja tunsin epäonnistuneeni, mutta olin päättänyt etten luovuta. Kolmantena päivänä huomasin, että oppilaat olivat jo tottuneet uuteen työtapaan ja työrauha oli taattu. Vielä oli oppilaita, jotka vaativat apuani tehtävien teossa. Ohjasin heidät aina toisen oppilaan luo kysymään neuvoa. Lopulta kaikki alkoivat kysyä neuvoa toisiltaan. Huomaa, että neuvot annettiin myös silloin ruotsiksi. Neuvominen oli aina sallittua!

Vähitellen nautimme kaikki työstä ja päätin ottaa matematiikan, piirustuksen, musiikin ja tekstiilityön mukaan kokonaisuuksiin. Kuukausiteeman suunnittelusta tuli vaativa ja suuri työ. Teemana oli piparkakku-ukko ja lähtökohtana satuelokuva. Ukon olisi oltava ainakin jollain tapaa esillä kaikissa korteissa.

Koska oppilaiden vanhemmat ovat erittäin aktiivisia, pyysin heidän apuaan korttien tekemisessä heti kun olin suunnitellut niiden sisällön.

Korttien sisällön keräsin opetussuunnitelmasta, oppikirjoista ja satukirjoista. Mahdutin kaiken saamani tiedon värikkäisiin ja mukaviin kortteihin. Esimerkiksi: Piparkakku-ukko on surullinen. Joku on syönyt puolet piparkakkutaikinasta. Hänellä oli kolme kiloa taikinaa, kun hän meni nukkumaan. Kuinka paljon joku on syönyt? (Kortissa on ruskea itkevä piparkakku-ukko, joka istuu puolillaan olevan taikinakulhon vieressä.)

Oppilaat olivat erittäin motivoituneita työskentelemään opetuskorteilla. He tekivät kakki kirjalliset tehtävät piparkakkuvihkoihinsa. Joidenkin korttien tehtäviin liittyi kokeita ja mittaus tehtäviä. Oppilaat saivat käyttää energiaansa, kun he innokkaina esim. mittasivat ikkunan pituutta!

Kaikki kortit oli jaettu sisältönsä mukaan ongelma-, luku-, kirjoitus-, matematiikka- ja toimintakortteihin. Tehtyään kortissa olevan tehtävän oppilas kirjasi sen suureen kirjaustaulukkoon, joka meillä oli luokassa. Taulukossa oli jokaisen oppilaan nimi ja nimen kohdalla 24 tyhjää ruutua. Koska eri kortit olivat erivärisiä, oppilas väritti ruudun kunkin kortin värillä. Yksi väri valintaa koskeva sääntö meillä kuitenkin oli. Oppilas sai tehdä ainoastaan kaksi samanväristä korttia peräkkäin, jotta hänen tehtävänsä vaihtelisivat.

Alussa ilmeni tiettyjä ongelmia. Muutamilla oppilailla oli mahdoton kiire, eivätkä he tehneet tehtäviään tarpeeksi huolellisesti. Mutta huomattuaan, että piparkakkuvihko tarkistettaisiin, heidän työtahtinsa hidastui.

Korttien käyttö tuntui hankalalta myös minusta itsestäni. Minun oli vaikea tietää missä ja miten minua tarvittiin. Mutta vähitellen opin auttamaan ja neuvoamaan niitä, jotka tarvitsivat apua tukahduttamatta heidän työniloan.

Havaitsin myös, etten voinut nuhdella oppilaita ja pakottaa heitä tekemään tehtäviään. Täytyi tottua antamaan heille aikaa ja vapaus tehdä töitä. Oppilaiden on tunnettava, että luotan heidän tekevän työnsä!

Opettaja voi auttaa oppilaita ja olla kiinnostunut heidän tehtävistään. Oma mielenkiinto on jo puoli voittoa. Oppilas oppii sen minkä haluaa oppia!

Opetuskorttien käyttö auttaa myös oppilaita työskentelemään itsenäisesti. Heidän itseluottamuksensa paranee ja keskittymiskykynsä kasvaa, mikä on tärkeää kielenoppimisen kannalta.

Mielestäni on tärkeää, että opettaja tekee kaikkea mahdollista yhdessä oppilaidensa kanssa. Yhteistä tekemistä on runsaasti. On vain löydettävä menetelytavat. Helpointa on työskennellä opetuskorttien avulla, jolloin oppilaat saavat varhain hyvät lähtökohdat tutkimustyyppiseen työskentelyyn, joka varmaankin on tulevaisuuden opetusmenetelmä. Kannattaa jo varhain opettaa oppilaat työskentelemään vastuuntuntoisesti ja itsenäisesti käyttäen opettajaa ohjaajana, jolta saa hyviä neuvoja.

Täytyy muistaa, että tämä kaikki vaatii runsaasti harjoitusta sekä opettajalta että oppilaalta. Kaikkea ei voi muuttaa yhdellä kertaa. *Täytyy* antaa itselleen ja oppilaille aikaa sopeutua. Vähitellen, hitaasti mutta varmasti, kaikki alkaa sujua ja oikeat työskentelytavat löytyvät.

Nyt tämän jälkeen minun oli helppo jatkaa, ja kykenin kehittämään kortti-menettelmiä. Työ oli kiitollista. Yhtenä viikkona **en** käyttänyt kortteja, ja silloin useat oppilaat kysyivät milloin he jälleen saisivat työskennellä korttien avulla!

Ensi vuonna, kun oppilaat aloittavat kolmannen luokan, lisääntyvät kokonaisopetuksen mahdollisuudet, koska aineita on enemmän ja oppilaat ovat vanhempia. Vähitellen voimme siirtyä yhä vaativimpiin tutkimustyyppisiin tehtäviin.

Lukuopetus

Useat ihmiset ovat kysyneet minulta milloin oppilaani oppivat lukemaan suomea. Minun vastaukseni on: ”Lukeminen itsessään on mekaaninen valmius. Kun lapsi oppii yhdistämään äänteitä, hän oppii lukumekaniikan. Luetun ymmärtäminen on aivan eri asia.”

Lukeminen on perusvalmius, joka opitaan ensimmäisellä luokalla. Lasten on opittava lukemaan, jotta voisimme jatkaa eteenpäin.

Kielikylpyluokissa olemme noudattaneet tavanomaista alkuopetusta. Tietty ero on kuitenkin havaittavissa. Konkreettista materiaalia on runsaasti ja kertausta ja drilliharjoituksia on jatkuvasti. Oppilaat oppivat erilaisia kaavoja ja heidän sanavarastonsa kasvaa harjoitusten rytmin ja melodian avulla. En tarkoita ainoastaan lauluja vaan myös säkeiden rytmiä ja intonaatiota. Oppilas saa perusturvallisuuden, kun hän tunnistaa sanat.

Kun oppilaat ovat oppineet lukemaan, voidaan keskittyä ymmärtämiseen. Oppilaiden välillä ilmenee luonnollisesti suuria eroja. Oppilaat voivat pareittain pohtia lukemansa sisältöä. He voivat opetella löytämään toistuvia rakenteita tekstistä. He voivat etsiä asiatietoa ja vastauksia kysymyksiin.

Harjoituksia on runsaasti ja useimmat niistä ovat sopivia käytettäväksi. Mielestäni ei kuitenkaan ole kovin tärkeää etsiä vastauksia valmiiksi laadittuihin kysymyksiin. Ne tukahduttavat oppilaiden etsimisen ilon. Mutta muutoin tekstejä voi pyöritellä loputtomasti.

Ääneen lukeminen on erittäin ollennaista kielikylvyssä. Olen käyttänyt myös erilaisia esiintymisharjoituksia. Mielestäni on hyödyllistä harjoitella esiintymistä luokan edessä, ja katson sen onnistuneen hyvin. Useat oppilaat ovat avautuneet ja uskaltavat sanoa mielipiteensä muille ja heidän itseluottamuksensa on kasvanut. Oma ääntä on mielestäni sitä paitsi hyvä käyttää. Oppilaat kuulevat miten he itse ääntävät ja tämä vahvistaa myös heidän itsetuntoaan.

Lapset oppivat myös vastaanottamaan kritiikkiä, koska me joka kerta demokraattisesti arvioimme esiintymisen. Keskustelemme äänen vahvuudesta, nopeudesta ja tavasta, jolla oppilas piti kirjaa kädessään. Olemme välttäneet lukuvalmiuden arvostelua näissä yhteyksissä. Mielestämme sellainen ei tuntuisi mukavalta, mikäli lukutaito ei vielä ole kovin hyvä. Oppilaat saavat kuitenkin myönteistä palautetta, jos he ovat oppineet lukemaan paremmin. On tuntunut hyvältä huomata, että ujoimmatkin oppilaat ovat tottuneet esiintymään.

Olen myös lukenut runsaasti kirjoja oppilaille. Se on tärkeää myös heidän luetun ymmärtämisensä kannalta. Oppilaat pitävät siitä ja me keskustelemme usein yhdessä kertomuksista.

Olen myös antanut oppilaille lukuläksyjä kotiin. Oppilaat ovat saaneet lukea lukukappaleen kotona vahvistaakseen lukuvalmiuttaan. Muutoin en usko kotitehtävien merkitykseen, mutta hyvän lukuvalmiuden saavuttamiseksi ne ovat paikallaan.

Oppilaat saavat usein itse valita omalle tasolleen sopivan lukukappaleen. Olen kuitenkin poiminut valittavana olevat kappaleet valmiiksi, jotta voimme keskustella yhdessä niiden sisällöstä. Oppilaat merkitsevät tässäkin tapauksessa paperille tai taulukkoon mitä ovat lukeneet. Oppilailla on nytkin vapaus ja vastuu omasta työstään.

Haluan kuitenkin korostaa, etteivät kaikki oppilaat ehkä vielä kykene itse kontrolloimaan omaa työtään. Näitä oppilaita on autettava. Meillä on luokassa monta avustajaa. Usein on hyvä keskustella vanhempien kanssa, jotta kaikki yhdessä auttavat antamaan oppilaalle enemmän vastuuta.

Kirjoitustaito

Olen käyttänyt tavanomaisia alkuopetusmenetelmiä opettaessani kirjoittamisen perusvalmiuksia. Opetukseen on liityttävä äännteitä ja kirjaimia koskevia perusharjoituksia. Myös silmän ja käden yhteistoimintaa ja hienomotoriikkaa on harjoitettava. Sama koskee myös tyyppikirjainharjoituksia. Menetelmät ovat samat kuin yksikielisissä luokissa.

Tapahtumakirjoittamisessa olen käyttänyt osittain puheeseen perustuvan lukemisen menetelmää. Olemme yhdessä sanelleet tekstin ja harjoitelleet sitä. Aluksi sanelin itse tekstit, koska lasten sanavarasto ei vielä ollut tarpeeksi laaja. Usein käytimme lähtökohtana ajankohtaisia tapahtumia tai kokemuksia, jotka liittyivät meneillä olevaan teemaan.

Oppilaat ovat harjoitelleet myös prosessikirjoittamista. He ovat kirjoittaneet käsikirjoituksen, keskustelleet tekstistä ja lopuksi kirjoittaneet sen tietokoneelle. Oppilaat ovat olleet erittäin innokkaita ja mielissään siististä lopputuloksesta.

Lisäksi olemme pelanneet erilaisia sanapelejä ja harjoitelleet oikeinkirjoitusta, merkityksiä ja lausemuotoja. On muistettava pitää leikkiä lähtökohtana. Silloin oppilaat ovat motivoituneita ja unohtavat, että he oikeastaan oppivat koko ajan. Annan myöhemmin vihjeitä erilaisesta käyttökelpoisesta materiaalista.

Työtapamme vaihtelevat paljon. Toisinaan oppilaat työskentelevät yksin, toisinaan he ovat istuneet pareittain tai pienryhmissä, ja joskus olemme kaikki olleet yhdessä.

Matematiikka

Kuten aiemmin mainitsin, opitaan perusvalmiudet tavanomaisella tavalla. Tämä koskee myös peruslaskutoimituksia. Matematiikasta voidaan tehdä lapsen kannalta mielenkiintoista ja leikkimielistä. Käytettävissä täytyy olla sopivaa oheismateriaalia ja kuvia. Matemaattisia termejä voi myös käyttää sanaleikeissä. Sanat merkitsevät jotain oikeassa yhteydessä.

Mielestäni matematiikka on kiitollinen aine. Kokonaisuuksissamme on matematiikka ollut mukana koko ajan. On niin paljon laskettavaa, mitattavaa ja arvioitavaa.

Olen pyrkinyt tekemään matemaatiikasta oppilaille mahdollisimman käytännönläheisen. Olemme harjoitelleet loogisilla kokeilla ja ongelmilla. Tehtävät on aina sopeutettu meneillä olevaan teemaan.

Meillä on ollut myös työpisteopetusta, jolloin oppilaat ovat saaneet pienissä kaupoissa käyttää käytännön matematiikkaa. Lisäksi olemme tehneet ryhmitöitä, laskiessamme mm. suurilla luvuilla. Ongelma- ja toimintakortit ovat myös sisältäneet tehtäviä, joita ratkaistessaan oppilaat ovat mitanneet, arvioineet ja käyttäneet geometriaa.

Geometrian käyttö on myös antoisaa. Oppilaat voidaan esim. lähettää tutkimusretkelle etsimään erilaisia kuvioita. He voivat kerätä kuvioita, tehdä kokoelmia ja koosteita. Työ voidaan tehdä yksin tai pareittain.

Matematiikassa voidaan myös pyöritellä käsitteitä ja tehdä sanaleikkejä. Jotta oppilas ajattelisi itse ja käyttäisi omaa sanavarastoaan, voidaan esim. keksiä matematiikkasatuja. Näin matematiikan käyttö tuntuu tarkoituksenmukaiselta. Luokassamme toinen ryhmä keksi sadun toiselle ja päinvastoin. Oppilaat pitivät tästä ja laskivat sydämiensä kyllyydestä. Joskus hämmästyy itsekin heidän taitojaan. Täytyy vain antaa heille mahdollisuus osoittaa taitonsa.

Uskonto

Uskonnon opetus tuotti minulle aluksi ongelmia. Niiden syynä oli vaikeus konkretisoida abstrakteja käsitteitä, kuten turvallinen, rohkea, kateellinen. Mutta yrityksen ja erehdyksen kautta löysin työtavan, joka sopii minulle hyvin.

Minun oli löydettävä satuja, kertomuksia ja eleitä, jotka esittivät näitä ongelmallisia käsitteitä. Tämän jälkeen oli huomattavasti helpompi työskennellä. Joskus tunsin itseni näyttelijäksi, mutta se rooli sopi minulle hyvin. Aina joku oppilaista keksi oikean sanan ja pystyi kertomaan muille mistä puhuttiin.

Usein ratkaisu löytyi, kun annoin oppilaiden itse dramatisoida tapahtuman. Samalla he saivat mahdollisuuden harjoitella esiintymistä. Draama on hyvä opetusmuoto, oppilaat pitävät siitä ja he saavat käyttää energiaansa.

Toisinaan tuntui sopivimmalta piirtää. Oppilaiden mielestä on mukavaa, että opettaja piirtää taululle. Toisinaan joku oppilaista voi tehdä niin. Musiikki ja laulut sopivat myös hyvin uskonnonopetukseen.

Toisinaan voi tuntua, että on olemassa sanoja ja käsitteitä, joita lapset eivät ymmärrä. Olen kuitenkin sitä mieltä, että on pääasia, että he ymmärtävät suuret kokonaisuudet. Ei ole niin vakavaa, vaikkeivät he tiedä pienten yksityiskohtien tarkkaa merkitystä. Tärkeintä on, että kommunikaatio toimii.

Ympäristööppi

Oikeastaan kaikki suuremmat kokonaisopetuksen teemat on koottu ympäristö-opista. Mainitsen tässä vain muutaman sopivan laajemman opetusjakson: Syksyn sienet ja marjat, Koulu - yhteinen työpaikkamme, Näin elettiin ennen, Vaasa - kaupunkimme, Joulukuukuu, Eläinten talvi, Hiihtoloma, Aurinkokunnan planeetat, Kevään ihme, Luonnonilmiöt, jne.

Yllä muutama kokonaisuus, joiden parissa työskentelimme. Niitä on useampia, ja niitä on mahdollista yhdistellä ja jakaa vielä pienempiin jaksoihin. Kaikki jaksot muodostavat yhdessä suuremman kokonaisuuden. Esimerkiksi Vaasa - kaupunkimme voi käsittää tutustumista kirjallisuuteen, karttoihin, vaasalaiseen musiikkiin, harrastustoimintaan, kaupungin vaakunaan ja väestömäärään, siihen voi myös sisällyttää ympäristökasvatusta, matematiikkaa, jne. Olen koonnut tehtävät korteille ja tehtäviä esiteltäessä oppilaat ovat keskustelleet niistä.

Mainitsemisen arvoista on, ettei kokonaisopetuksessa ole ainerajoja vaan työ tehdään opetusjaksoissa. Ainoastaan liikunta, uskonto ja suomenkieliset tunnit - joita kielikylypyopettaja ei koskaan pidä - ovat olleet kokonaisuusien ulkopuolella.

Käyttökelpoisia menetelmiä, apuneuvoja ja sopivaa materiaalia oppilaan kielenoppimisen edistämiseksi

Oppikirjat

Olen kokeillut useaa eri työtapaa ja monenlaista materiaalia. Opettajan on varottava käyttämästä opetuksessa ainoastaan oppikirjoja. Sellainen ei onnistu pidemmän päälle. Sitä paitsi saatavilla olevat oppikirjat on tehty suomenruotsalaisille oppilaille, ja ne ovat aivan liian vaikeita. Eikä oppikirja motivoi aktiiviseen työntekoon.

Tietysti kirjoilla on hyvätkin puolensa, ja niitä voi vapaasti käyttää sopivissa tilanteissa. Olen käyttänyt myös Ruotsiin tulleille pakolaisille tarkoitettuja kirjoja. Niiden kieli on jokapäiväistä.

Kokonaisopetuksessa tulee käyttää runsaasti kirjoja. On olemassa lapsille soveltuvia hakuteoksia, sanakirjoja ja tietokirjoja. Usein oppikirjatkin ovat esillä. Alemmilla luokilla *täytyy* lähteiden olla helposti saatavilla.

Työpisteopetuksessa voi pitää myös muuta konkreettista materiaalia esillä, esim. kasettisoitinta, julisteita, tiedotuslehtisiä, ym. Suurimman osan oppilas tuottaa kuitenkin itse. Voidaan käyttää erilaisia vihkoja ja papereita. Viimeksi työskennellessämme käytimme värikkäitä tyhjiä papereita, joille oppilaat tekivät tehtävät. He työskentelivät pareittain ja tekivät yhden kappaleen kutakin tehtävää. Tehtyään kaikki tehtävät, he kopioivat itse toisen kappaleen. Samalla he oppivat myös käyttämään kopiokonetta.

Leikki

Koko ajan on hyvä muistaa leikki. Oppilaat oppivat leikkimään ruotsiksi ja voivat sitten jatkaa leikkimällä ruotsinkielisiä leikkejä keskenään. Esim. **Ett skepp kommer lastat** (Laiva on lastattu), **Vatten i skon** (Vettä kengässä), **Söndriga telefonen** (Rikkinäinen puhelin). Kaikki nämä leikit kehittävät oppilaiden kielellistä valmiutta.

Lorut

Lorut ovat varmasti tuttuja oppilaille jo päiväkotiajoista. Niiden käyttöä voi jatkaa koulussa. Loruja voi käyttää luku- ja kirjoitusharjoituksissa ja mm. lauserakenneharjoituksissa. Loruja ja runojen rytmi on tärkeä. Lapset muistavat sanat, kun he lukevat ne rytmisesti.

On tärkeää, että lorut ovat oppilaan lähellä. Olemme kirjoittaneet lorun lehtiötauluun ja usein siihen on liittynyt myös piirretty kuva.

Lapset istuvat piirissä lattialla tekstin lähellä. Opettaja voi lukea tekstin, oppilaat voivat lukea sen kuorossa, jokainen voi lukea yhden virkkeen tai sanan vuorollaan. Teksti voidaan lukea nopeasti ja hitaasti. Säkeeseen voidaan jopa keksiä sopiva sävel. Menetelmiä on monenlaisia ja tapoja voi muuttaa vaihtelun saamiseksi.

Muovitaskutaulu

Kanadasta ostin erittäin hyvän apuvälineen, nimittäin läpinäkyvillä muovitaskuilla varustetun taulun. Siihen voi kätevästi rakentaa lauseita sanamatriisien avulla.

Olemme käyttäneet taulua seuraavasti: Olen sijoittanut tekstin tauluun. Teksti on voinut olla oppilaiden oma, kirjasta poimittu, loru tai meneillään olevaan teemaan liittyvä teksti. Olemme tutustuneet tekstiin lukemalla sitä ja kuuntelemalla miltä se kuulostaa. Tämän jälkeen olen minä tai joku oppilas poistanut tekstistä jonkin sanan. Toiset ovat istuneet silmät suljettuina sen aikaa. Sitten he ovat arvaileet mikä sana tekstistä puuttuu. Oppilaat ovat aina olleet motivoituneita tähän työtapaan. Toisinaan he ovat myös saaneet kirjoittaa tussitauluun puuttuvan sanan. Työtapoja on myös muita. Tauluun voi esim. sijoittaa muutaman sanan ja antaa lasten keksiä jatkon, joko suullisesti tai kirjallisesti.

Taululla voi myös leikkiä loruilla. Opettaja voi poistaa kuusi tai seitsemän sanaa ja antaa kaikkien oppilaiden lukea koko tekstin ääneen. Oppilaat ovat yleensä erittäin taitavia tässä ja oppivat aina uusia sanoja.

Nimilaput

Nimilappuja voi käyttää myös luokkahuoneessa. On tärkeää, että oppilaat voivat jatkuvasti nähdä sanoja ympärillään. Meillä on nimilaput kirjahyllyssä, ovesa, ikkunassa, pesualtaassa, tussitaululla, sähköuruissa, pulpetissa, kateederilla, kartalla ja venttiileillä, ym.

Sanoja voi muutenkin kerätä eri tavoilla. Meillä on ollut sanapussi esim. ng-äänteen sisältäville sanoille. Toisinaan olemme keränneet sanat tauluille, paperiarkeille ja ilmapalloille, ym. Muutaman kerran olen kirjoittanut sanoja taululle ja oppilaat ovat saaneet poistaa yhden sanan ja toiset ovat yrittäneet arvata mikä sana on poissa.

Tussitaulu ja liitutaulu

Toisinaan olen myös käyttänyt tyhjiä tussi- ja liitutauluja sanojen keräämiseen. Oppilaat ovat etsineet kouluun liittyviä sanoja, joissa on esiin kaksoiskonsonantti. Sitten he ovat kirjoittaneet sanat taululle. Kun me viimeksi harjoittelimme geometriaa, kiertelivät oppilaat koulua etsien ympyröitä. Taululle he kirjoittivat sitten esim. kello, lamppu, ym.

Tapahtumakirjoittamisessa oppilailta on hyvä olla tukisanoja. Toisinaan voi aloittaa pienellä yksityiskohdalla, josta kokonaisuus kootaan. Toisinaan voi taas aloittaa kokonaisuudella ja poimia tärkeät sanat (kokonaisuudesta yksityiskohtiin).

Tietokone

Tapahtumakirjoittaminen on prosessi, jota ei voi toteuttaa yhdessä oppitunnissa. Tekstiä on aina muokattava. Monta kertaa oppilaat ovat työskennelleet pareittain, mutta usein myös yksin. Pareittain kirjoittaminen voi onnistua, mikäli parit ovat yksimielisiä tekstin sisällöstä ja kykenevät työskentelemään yhdessä. Puhtaaksikirjoitus on tapahtunut sekä käsin että tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla. Oppilaat pitävät päätetyöskentelystä ja ovat tyytyväisiä lopputulokseen.

Tietokone on hyvä apuväline, jos se on käytettävissä. Matemaattiset ohjelmat kehittävät oppilaan matemaattista ajattelukykyä ja logiikkaa.

Draama ja teatteri

Draama ja teatteri tarjoavat myös monia hyviä menetelmiä oppilaiden kielenkäytön kehittämiseksi. Ainoastaan ruotsia puhuvien käsinukkien käyttö on ollut kätevä keino. Olen näytellyt oppilaille yksin, yhdessä heidän kanssaan ja toisinaan he ovat itse valmistaneet teatteriesityksen. He oppivat dramatisoimaan ruotsiksi. Siitä tulee heille itsestäänselvä leikki. Draama ja teatteri ovat antoisia. Tällöin oppilaat käyttävät ainoastaan ruotsia. Esitimme keväällä 1991 näytelmän **Lenas och Leifs blåbärsutflykt** (Lenan ja Leifin mustikkamatka). Harjoittelimme kaksi kuukautta ja motivaatio oli koko ajan korkea. Kaikki oppilaat olivat mukana näytelmässä ja oppivat osansa nopeasti.

Esitimme näytelmän kolme kertaa ja kaikki esitykset onnistuivat hyvin. Lapset muistavat tämän näytelmän vielä kauan. Ennen kaikkea yhteishenki ja näyttelemisen ilo olivat heille hienoja kokemuksia, jotka varmasti vaikuttavat myönteisesti heidän asenteisiinsa.

Draamassa oppilaat saavat kokea kielen. He tekevät jotain ja kielestä tulee elävä. Heidän ääntämyksensä paranee myös.

Muuta

Meillä on ollut myös ns. hauskoja tunteja. Käytämme tätä nimitystä oppilaiden omista tunteista, joille he itse ovat suunnitelleet ohjelman. Ainut ehto on ollut, että ohjelman on oltava ruotsinkielistä. Muutama oppilas on joka kerta suunnitellut ohjelman, joka on voinut olla piirustuksesta ja sketseistä leikkeihin ja vitseihin.

Pantomiimit ovat myös antoisia. Olemme käyttäneet niitä opetellessamme ammatteja, verbejä, tunteita, ym.

Alemmilla luokilla voi pitää leikkikalutunteja. Silloin on myös mahdollista käyttää ruotsia lapsen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Lapsi voi laittaa leikkikalun esim. selkensä taakse ja pyytää toveria tekemään leikkikalua koskevia kysymyksiä: Onko leikkikalu iso? Tarvitseeko se paristoja? jne.

Muuta käyttökelpoista materiaalia ovat **språkmemory** (kielimuistipeli), **ordpussel** (sanapalapeli), **unifix**, **LABO-stavar** (Labo-sauvat), **hundrahuset** (satatalo) (kolme viimeistä matematiikan opetusta varten), konkreettiset esineet, julisteet ja erilaiset kuvat. Hiekkalaatikko (1 m x 1 m) voi olla hyvä olemassa. Olemme käyttäneet sitä näyttelyihin, mm. syysmetsä, lentokenttä, joulukertomus ja kevätniitty.

Opettaja

Opettajan tehtävä luokassa on lähinnä jakaa tietoa, ohjata ja antaa avainsanoja. Perustiedothan on aina annettava. Opettajan on oltava tarkka kielenkäyttönsä virheettömyydestä.

Aluksi tunsin käyttäväni liian vaikeaa kieltä, mutta vähän ajan kuluttua tuntui päinvastaiselta. Haluaisi jatkuvasti toistaa ja varmistaa, että oppilaat ovat ymmärtäneet asian.

Mielestäni on erittäin tärkeää, ettei opettaja jatkossa helpota puhetta liikaa. Opettajahan on heidän pääasiallinen ruotsin kielen lähteensä ja siksi tämän pitäisi käyttää uusia sanoja, jotta lasten sanavarasto kehittyy. Energiaa pitäisi sen sijaan käyttää uusiin sanoihin sellaisissa yhteyksissä, että lasten on helppo ymmärtää sanat. Koulussa opettajan ei tarvitse enää yksinkertaistaa tekstejä tai antaa sanoille synonyymeja. Lapsen kannalta on edullista saada käyttää uusia sanoja.

Opettaja voi joskus vahingossa käyttää suomalaista sanaa. Kerran sanoin vahingossa: **”Det var kiva att hoppa bock!”** Mikä äläkkä puhkesikaan oppilaiden keskuudessa: ”Sä puhuit suomea!” Sillä kertaa selvisin selittämällä, että ruotsin kielessä käytetään toisinaan myös suomen- tai englanninkieleisiä sanoja (kuten **sorry**), vaikkakin ne ovat puhekielisiä eikä niitä voi käyttää kirjoitettaessa. Lapset hyväksyivät selityksen ja asia selvisi, mutta opettajan on oltava varuillaan, mikäli on kaksikielinen.

Monet lapsista käyttävät ruotsia toisella luokalla. Toiset käyttivät jatkuvasti ruotsia puhuessaan luokassa. Välitunnilla puhutaan useimmiten suomea. Jos lapset leikkivät jotain leikkiä, voi se tapahtua ruotsiksi.

Minulla ei ole tapana vaatia oppilaita käyttämään ruotsia luokassa, jos kyseessä on spontaani kertomus oppilaan omista kokemuksista. Mutta jos kyseessä on jokin asia, jonka olemme käsitelleet yhdessä tai jos asia on tuttu, vaadin, että oppilaat puhuvat ruotsia.

Kun lapset käyttävät suomea, ei auta korjata heitä pyytämällä heitä puhumaan ruotsia. Itse olen käyttänyt avainsanamenetelmää. Kun lapsi alkaa kertoa jotain suomeksi, keskeytän hänet sopivassa kohdassa ja tarjoan hänelle ruotsinkielisen koodin, jonka seurauksena hän sitten automaattisesti, huomaamattaan vaihtaa ruotsiin.

Esimerkiksi:

Oppilas: Mä olin kalastamassa eilen.

*Opettaja: **Jaha, du var och fiskade igår.***

Oppilas: Jo, jag fick inga fiskar.

Opettaja elää jatkuvasti intensiivisesti mukana prosessissa, ja jos joku vieraillee luokassa ja ihmettelee oppilaiden runsasta ruotsin kielen käyttöä, opettaja voi vain todeta: ”Aha, sehän on hyvä.”

Kommunikointi luokassa on itsestään selvää ja luonnollista. Sillä mitä tehdään ja mistä keskustellaan on merkitystä. Kieli toimii tiedostamatta ja on väline.

Opettajan puhettavassa tärkeintä on, että puhe ja elekieli toimivat yhdessä. Ilmeet ja eleet ovat tärkeitä. Opettaja kommunikoi koko kehollaan. Ilmeet vahvistavat sanomaa. Ellei oppilas ymmärrä jotain sanaa, hän voi kuitenkin ymmärtää sen merkityksen elekielen ansiosta.

Lisäksi oppilaille on mielestäni annettava vapaus liikkua työtilassa. Itse pidän luokan ovea avoinna. Luokahuoneen ulkopuolella meillä on pieni kirjasto, jossa on kolme suurta pöytää ja tuoleja. Oppilaat voivat työskennellä myös ikkunan ääressä, lattialla tai kateederin luona. Pääasia on, että työ tulee tehtyä ja että oppilaat viihtyvät työpaikallaan.

Vi söker själva vår arbetsro (Etsimme itse työrauhamme) on mottomme.

Kun aloitimme tällaisen työskentelytavan, meillä vallitsi hetken aikaa sekasorto, mutta noin kolmen päivän harjoitteluajan jälkeen työympäristöstä tuli rauhallinen ja viihtyisä. Oppilaat hakeutuivat jopa suoraan välitunnilta työpaikoilleen ennen kuin itse edes ehdin tulla luokkaan.

Myönnän kyllä, että alku oli hankalaa ja että annoin melkein periksi, mutta nyt olen iloinen, koska kaikki toimii. Selvää on, ettei aina halua eikä jaksa työskennellä samassa paikassa, oli sitten lapsi tai aikuinen.

Kielikylpyopettajan *täytyy* myös olla aktiivinen. Opettajan on oltava ”käytävissä”, kun oppilaat tarvitsevat ohjausta. Tietysti opettajalla itsellään on kirjallisia töitä toisinaan ja ne voi ilman muuta tehdä, mutta opettaja on luokassa ennen kaikkea oppilaita varten!

Muut keinot lapsen kielellisen kehityksen edistämiseksi

Yhteistyö

On tärkeä saada tukea muilta kielikylpyryhmiltä. Opettajien ja oppilaiden välinen yhteistyö on hyvä asia. Meillä on ollut muutamia suurempia kokonaisteemoja yhdessä kolmannen luokan kanssa, ts. ryhmän, joka valittiin kielikylpypäiväkotiin syksyllä 1987 ja joka oli ensimmäinen kanadalaista mallia noudattava kielikylpyryhmä Suomessa.

Aluksi lasten oli vaikea ymmärtää luokkien välistä pientä tasoeroa. Oppilaat työskentelivät pareittain. Toisen luokan oppilas ratkaisi asemilla olevat tehtävät yhdessä kolmannen luokan oppilaan kanssa.

Me opettajat pohdimme keskenämme, että olisi parasta piiloutua projektin alussa. Kun oppilaat oppivat uuden työskentelytavan, he tarvitsevat aikaa. Lisäksi opettajilta vaaditaan kärsivällisyyttä, etteivät he anna suorita ohjeita. On erittäin tärkeää antaa oppilaiden itse päästä selville systeemistä. Usein oppilaat huomaavat myöhemmin, että oli turha kysyä. He huomaavat osaavansa, jos haluavat. Kun he ymmärtävät tämän, työ alkaa sujua ja he voivat tarvittaessa tukea toisiaan.

Opettajan tulee antaa oppilaalle mahdollisuus kehittää vastuuntuntoaan ja itsenäistä työskentelyään. Ohjeet ja tiedot on tietysti aluksi annettava erittäin tarkasti, mutta sen jälkeen oppilaiden tulisi kyetä itse löytämään vastaukset kysymyksiinsä. Opettaja toimii ohjaajana ja sanakirjana, neuvoo materiaalin ja kirjojen käytössä, mutta kysymyksiä kuten esim. ”Mitä meidän pitää tehdä?” on turha esittää opettajalle.

Oppilaat saavat toki auttaa toisiaan ja antaa neuvoja (ei vastauksia tehtäviin). Usein he auttavat toisiaan ruotsiksi, koska ovat myös itse oppineet asian ruotsiksi.

Yhteistyötä voidaan tehdä myös eri koulujen ja päiväkotien välillä. Olemme tavanneet Inkerinpuiston päiväkodin kielikylypylapset. Esitimme heille mm. näytelmän.

Me olemme sitä paitsi onnistuneet saamaan ruotsinkielisen ystävyysluokan Hagan koulusta (Haga lågstadium). Yhteistyömme on ollut erittäin antoisaa!

Aloitimme yhteistyön lähettämällä oppilasluettelot toisillemme, ja näin oppilaat aloittivat kirjeenvaihdon. He kirjoittivat innokaasti ja odottivat kärsivällisesti vastauksiaan.

Sitten tapasimme ja pidimme yhteisen liikuntatunnin. Tuntui mukavalta tavata. Seuraava tapaamisemme oli Hagan koululla, jolloin saimme tutustua siihen. Sillä kertaa pelasimme yhdessä.

Lukukauden lopussa saimme idean vaihtaa puoli luokkaa. Siitä tuli mielenkiintoinen ja hyvin onnistunut projekti. Puolet kielikylypyryhmän oppilaista oli päivän Hagan koulussa ja päinvastoin. Seuraavalla viikolla vaihdoimme toisen ryhmän. Oppilasvaihto tuntui mukavalta ja toi vaihtelua normaaliin koulutyöhön.

Ruotsin kielestä tuli useimmille yhteinen kommunikointikieli. Hagan koululla oli myös joitain kaksikielisiä oppilaita, ja nämä halusivat tuoda esille taitonsa. Tämä ei kuitenkaan haitannut yhteistyötä, koska on luonnollista puhua kieltä, joka on yhteinen ja jota on helpointa käyttää.

Mielestäni on myös rikastuttavaa käydä ruotsinkielisissä tapahtumissa, esim. teatterissa, konserteissa, museoissa ja näyttelyissä, ym. On myös mahdollista kutsua ruotsinkielisiä ammatti-ihmisiä ja asiantuntijoita vierailulle. Poliisi, palokunta, Folkhälsan, ym. ovat vierailleet meillä. Oppilaiden on tärkeä saada useita esimerkkejä ruotsin kielestä. Heidän on myös hyvä huomata ja ymmärtää, että ruotsin kieli on elävä ja että sitä käytetään heidän ympäristössään. Heistä tuntuu, että ruotsia on hyvä osata. Heidän on sitäpaitsi hyvä kuulla uudenlaisia

puhetapoja ja äänensävyjä. Kaikilla on hiukan erilainen sanavalinta ja äänenkorkeus, joku puhuu ehkä murrettä. Mielestäni on rikastuttavaa kuulla ruotsin kielen eri variaatioita.

Uskon sitä paitsi, että kielikylpy vaikuttaa lasten asenteisiin. Heidän on sen ansiosta ehkä helpompi hyväksyä erilaisuus.

Oppilailta on ollut myös mahdollisuus osallistua kesäleirille yhdessä ruotsinkielisten lasten kanssa. Tänä vuonna heillä on jopa mahdollisuus osallistua kielikylpylapsille tarkoitettulle ruotsinkieliselle päiväleirille. Kosketus ruotsin kieleen on tärkeä säilyttää myös kesällä. Tällöin on myös koulun aloittaminen syksyllä yksinkertaisempaa.

Vanhemmat

Olisi väärin jättää mainitsematta vanhempien osuus kielikylvyssä. Vanhemmat ovat kielikylvyn kehitykseen tarvittava voima. Heitä tarvittiin kielikylvyn alkaessa.

Oppilaitteni vanhemmista on ollut paljon apua. He ovat tukeneet kielikylpyä varten tehtyjä kirja- ja lisämateriaalihankintoja. Olemme järjestäneet yhdessä huutokauppoja, näyttelyitä, keränneet kirjoja ja toimineet järjestysmiehinä. Olemme myös järjestäneet retkiä, illanviettoja, kokouksia, juhlia ja matkoja.

Vanhemmat ovat myös olleet mukana mm. korttien ja materiaalin valmistuksessa, kuljetusjärjestelyissä ja keskusteluissa. Yhteistyöstä on tullut toimiva. Lapsien on myös tärkeä huomata, että vanhemmat ovat kiinnostuneita. Olen itsekin voinut helposti ottaa yhteyttä vanhempiin eri asioissa. Toistensa tunteminen on eduksi.

En ole kuitenkaan tuntenut paineita opettajana. Vanhemmat ovat aina järjestäessään toimintaa pyytäneet minua mukaan eri tilaisuuksiin. Suurkiitokset heille tuesta!

Tulevaisuudennäkymät

Kielikylpytutkimus on myös ollut opettajien tukena, sillä tuloksiin on ollut hyvä viitata. Kielikylpyä olisi mahdotonta jatkaa ilman tutkimusta. Tutkijat ansaitsevat täten myös kiitoksen.

Mielestäni kielikylpy on toiminut hyvin ja tiedän sen olevan tarkoituksenmukainen keino savuttaa toiminnallinen kaksikielisyys. Mutta olen myös havainnut, että kielikylpy parantaa oppilaiden luovuutta. He tekevät niin paljon koko ajan. He voivat käyttää energiaansa monella tavoin. Uskon sen vaikuttavan heidän keskittymiskykyynsä, ja luulen, että heidän on sen tähden helpompi keskittyä myös muihin aineisiin ja he oppivat nopeammin.

Henkilökohtaisesti olen tyytyväinen työhöni kielikylypyopettajana. Tunnen kehittyväni jatkuvasti. Yksikään päivä ei ole toisensa kaltainen. Koen jatkuvasti uusia haasteita työssäni ja löydän uusia ratkaisuja. Siksi työhön ei kyllästy.

Tulevaisuudessa tarvitsemme varmasti lisää tilaa. Kielikylypyluokkia *syntyy* kuin sieniä sateella. Tarvitsemme toimivan hallinnon kielikylypyä varten. Vanhemmat ovat perustamassa yhteistä yhdistystä ja voivat täten työskennellä yhdessä kielikylyvyn hyväksi.

Kaikilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kielikylypyyn. Opettajat tarvitsevat lisää jatkokoulutusta. On myös tärkeä muistaa erityisopetus. Luokkien lukumäärän kasvaessa, kasvaa myös erityisopetuksen tarve. Kielikylypyoppilailla on samanlaisia ongelmia kuin perinteisten luokkien oppilailla. Siksi tarvitsemme myös erityisopettajia.

Vielä on epäselvää miten ja missä kielikylypylapset käyvät yläasteen. Samoin on epäselvää miten opetus tapahtuu. Tiedämme ainoastaan, että 50 % opetuksesta annetaan ruotsiksi ja 50 % suomeksi. Tämä jako noudattaa kanadalaista kielikylypymallia. Emme myöskään ole enää yksin. Kielikylypy laajenee ja meillä on jo useita kollegoja Suomessa.



Britt Kaskela-Nortamo

EN SPRÅKBADSLÄRARES VARDAG*

Allmänt

En språkbadslärares vardag varierar väldigt mycket, precis som vilken lärares som helst. I den här artikeln kommer jag att berätta om hur vi jobbar i min klass, åk 2, varför vi jobbar så samt hur vi tar undervisningsinnehållet och språkbadspråket i beaktande.

Eleverna har börjat i språkbad som 5-åringar på daghem. På åk 2, dvs deras fjärde år i språkbad, har de 17 veckotimmar på språkbadspråket, 2 vt på finska och 1 vt på engelska. För eleverna är jag den svenskspråkiga personen, även utanför klassen, t ex i korridoren, i matsalen, på skolgården och på stan. Undervisningen på finska respektive engelska sköts av andra lärare. På åk 5–6 är ca hälften av undervisningen på svenska och hälften på finska. Eleverna har även 2 timmar på engelska och 2 timmar (frivilligt) på tyska eller franska. Språkbadsprogrammet är ett flerspråkigt program.

Språkbadsläraren har många olika roller. Ett av de viktigaste målen är att skapa trygghet i klassen. Återkommande rutiner hjälper eleverna speciellt i början att veta vad som förväntas av dem eller vad som skall hända. Vi strävar till ett positivt klimat och ”vi-anda” i klassen. Trygghet och positivt klimat är några förutsättningar för att få eleverna att kommunicera så naturligt som möjligt på språkbadspråket. För språkbadsläraren är det dessutom viktigt att ta både innehåll och språk i beaktande genast i planeringen.

Undervisningsmetoder och arbetssätt i språkbad

I undervisningen utgår vi från att eleven är en aktiv deltagare. Samtidigt som eleverna uppmuntras till att ta egna initiativ uppmuntras de även till att använda språkbadspråket. Läraren har en mera handledande roll, som motiverar, uppmuntrar och stöder eleverna på olika sätt. Naturligtvis undervisar läraren också och ger instruktioner.

* Artikeln har tidigare publicerats i *Svenskan i Finland* 6 (Kaskela-Nortamo 2001), exkl. bilagor.

Vi jobbar med helheter. Andra termer som vi använder om helhetsundervisningen är tema, projekt mm. Läroplanen är uppbyggd kring teman. Exempel på ett tema är Hösten. Under det temat talade vi bl a om djuren på hösten samt skörden på hösten. Ett tema pågår en längre tid vilket gör att ordförrådet hinner bli bekant och att eleverna själva börjar använda de nya orden. Det är också lättare för eleverna att tillägna sig innehållet då det ingår i en större helhet. Dagen blir inte heller styckad i små delar utan eleverna kan koncentrera sig en längre tid på samma innehåll.

Introduktion av tema

Då vi inledde temat om hösten började vi med att skriva en diktering om allt som eleverna tyckte passade in på hösten. På ett naturligt sätt kom vi in på temats innehåll och vi fick från början med en hel del nyckelord som eleverna skulle behöva när de jobbade med temauppgifterna. I det här fallet kan man säga att eleverna styrde introduktionen. Läraren kunde efteråt bygga på med ytterligare innehåll och nyckelord. Introduktion till ett tema kan även ske utgående från en bild eller text.

Samlingar

Förutom under introduktionen samlades vi dagligen en eller flera gånger för att diskutera något problem som uppstått, för att gå igenom någon ny del av temat eller för att repetera något. Under samlingarna kan läraren lätt se vilka aktuella ord eleverna börjat använda aktivt och vilka ord som ännu känns främmande för dem. Läraren kan styra in diskussionen på sånt som ännu verkar vara obekant.

Nyckelord

Vissa ord i temat kallar vi för nyckelord. Det är ord som är relativt nya för eleverna och som de behöver när de jobbar med temauppgifterna. Orden skrivs på tavlan eller på matriser som sätts upp på en speciell plats. I hösttemat hade vi bl.a. följande nyckelord: ide, dvala, gryt, lya, flyttfåglar.

Texter

Då ett tema pågår omger vi eleverna med texter och ord anknutna till temat. Texterna kan finnas på tavlan, väggen eller utskrivna till varje elev. Vi vill erbjuda innehållet och språket i så varierande form som möjligt.

Under hösttemat hade vi laminerade texter på tavlan om björnen, igelkotten, grävlingen o s v. Vi läste texterna tillsammans och eleverna läste dem individuellt samt forskade om dem.

Självinstruerande uppgifter

De självinstruerande uppgifterna är av varierande slag. Där kan finnas läsuppgifter, skrivuppgifter, läs och förstå-uppgifter, forskaruppgifter, teckningsuppgifter, korsord mm. En del uppgifter är en kombination av att läsa, skriva och rita. Läraren instruerar eleverna hur uppgifterna skall utföras och hänvisar samtidigt till innehållet i temat och till nyckelorden. Läraren förevisar även det tillgängliga materialet. Eleverna utför uppgifterna i egen takt och i valbar ordning. Om uppgifterna är många till antalet kan en del av uppgifterna sättas fram senare under temats gång. Då eleverna jobbar med de självinstruerande uppgifterna fungerar läraren som handledare. Läraren har tid att diskutera med de enskilda eleverna och eleverna känner att de får stöd då de behöver det.

Nyckelorden, tematexterna, temauppgifterna och materialet finns på en speciell plats i klassen, kallad temastation.

Upplevelser

Eftersom vårt tema handlade om hösten var det rätt lätt att planera och genomföra verksamhet som innehöll upplevelser på konkret nivå. Vi gjorde utflykter till skogen och till parker. Där kunde vi titta på trädens vackra färger, spindelnät i den fuktiga höstluften, svampar mm. Vi skrev en gemensam diktering om utflykterna.

Vi besökte även torget. Jag hade på förhand kommit överens med en av försäljarna på torget att vi skulle komma. Jag berättade att vi är en språkbadsklass och att hon kan tala svenska fastän eleverna skulle tala finska. (Det är viktigt att informera utomstående om att eleverna är i språkbad och vad det innebär. Annars finns risk för att den språkliga nyttan av besöket går förlorad.) Det visade sig senare att alla elever talade svenska med henne. Eleverna fick ta med en summa pengar hemifrån som de själva köpte för. Det kunde låta t ex så här: "Jag vill köpa äppel och morötter", "Jag vill ha 3 äppel och lite ärter", "Jag köper den där stora

kålen”. Alla köpte på svenska. En del frågade mig till råds om hur något hette på svenska innan det blev deras tur. Jag köpte en kasse med äpplen som vi skulle använda då vi bakade äppelkakor. Då vi kom tillbaka till klassen åt eleverna en del av det de köpt och en del sparade de för att ta med sig hem. Eleverna skrev om torgbesöket i sina friskrivningshäften.

Följande dag bakade vi två äppelkakor. Vi läste kakrecepten som fanns i en kokbok och eleverna skrev av dem i sina temahäften. Sen bakade vi kakan och till sist hade vi fest med äppelkaka och saft i klassen.

Stationer

Vi har fem stationer i klassen. Tema, bibliotek, skrivning, matematik och spel. Temastationen förklarades tidigare i samband med temaarbetet. Uppgifterna i temastationen byts ut då temat byts.

I biblioteket finns klassens böcker och lånade böcker. De finns i en bokhylla och eleverna kan låna böcker därifrån. De böcker som är aktuella med tanke på temat har en egen plats i klassen. Där kan eleverna också låna en bok. Bland böckerna finns sagor, faktaböcker och uppslagsverk.

I skrivstationen finns mer eller mindre permanenta uppgifter som inte byts ut fastän temat byts. Där finns Läs och förstå-uppgifter som är anknutna till vår läsebok, korsord, friskrivningsuppgifter som t ex ”Vad händer sen?”, uppgifter med ord att slå upp i uppslagsverk mm. En del uppgifter, t ex korsord kan eleverna korrigera själva med hjälp av facitpapper. Därtill visar de även för läraren att de gjort uppgiften. Eleverna bokför gjorda uppgifter i sitt skrivhäfte.

I matematikstationen finns tankenötter, klockbingo samt laboreringsmaterial som eleverna kan använda då de räknar, t ex multilinkklossar, knappar och tärningar. Klockbingo är ett spel där man övar klocktiderna. Spelet finns till en början i matematikstationen, men då klockan inte längre är aktuell som tema flyttar vi över spelet till spelstationen. Sålunda kan eleverna senare också spela klockbingo och ytterligare öva sig på klockan.

I spelstationen finns pussel och spel av olika slag. Där finns t ex ett höstmemory och ett trafikmemory. I höstmemory övar man namn på bär, frukt och grönsaker. Man skall para ihop rätt bild med rätt ord. I trafikmemory finns kort med meningar som beskriver trafikmärken. Man skall para ihop rätt mening med rätt trafikmärke.

Kalender

Eleverna har en egen kalender. I den planerar vi varje måndag. Där finns för varje vecka en nästan tom läsordning. Finska och engelska lektionerna är färdigt inskrivna eftersom det är andra lärare som håller dem. Gymnastik är också bundna lektioner under inneperioden då vi är beroende av gymnastiksal. För övrigt är det en öppen läsordning. Antalet årsveckotimmar i de olika ämnena är fastslagna i läroplanen. Då vi planerar veckan börjar vi med att skriva in de lektioner som läraren bestämt. Efter det skriver eleverna in valbara lektioner. Läraren ger ramarna, t ex 2 tema, 1 skriv, 2 läs, 1 spel, 1 matematik. Notera att utöver de här valbara lektionerna fanns de lektioner som läraren bestämt.

I kalendern finns även plats för att skriva in hemuppgifterna. Efter varje vecka finns en självutvärdering. Eleverna bedömer själva hur de jobbat, hur de skött hemuppgifterna, hur mycket de talat svenska mm.

Litteratur

Litteratur betonas än mera i läroplanen nu. Vi besöker bokbussen en gång i veckan. Eleverna har skaffat ett eget lånekort. Varje vecka har vi en lässtund då eleverna läser sin "pulpetbok". På en del böcker gör eleverna en bokrecension. Förutom lässtunden då hela klassen läser sina böcker, läser eleverna under de timmar de planerat in som lästimmor i sin kalender. Läraren läser högt för eleverna så ofta som möjligt. Eleverna lyssnar väldigt gärna.

Arbetsätten

Hur kan man uppmuntra användningen av språkbadspråket och därigenom öka den?

Arbetsätten påverkar språkanvändningen i hög grad. Självinstruerande uppgifter leder till mera aktivitet hos eleverna vilket i sin tur ger mera möjligheter till språkanvändning. Sagor i matematik uppmuntrar även till språkanvändning.

Samarbetsinlärning (co-operative learning) är en metod som lämpar sig bra i språkbadsundervisningen. Jag skall ge ett exempel på det. Då vi jobbade med hösttemat hade vi texterna om olika djur i temastationen. Eleverna sitter i fem grupper i klassen. De här grupperna bildade de s k hemgrupperna. Varje hemgrupp fördjupade sig i ett av djuren. De läste texten tillsammans och bestämde vad de skulle berätta vidare då de kom till expertgrupperna. Expert-gruppen består av en elev från varje hemgrupp. Sålunda fanns det experter på varje djur i expertgruppen. Experterna berättade för varandra om sina respektive djur och

eftersom de läst och diskuterat det med deltagarna i hemgruppen föll det sig naturligt för dem att använda svenska även i expertgruppen.

Kampanjer

Vi har även haft olika kampanjer gemensamt för alla språkbadsklasser på skolan. Ett exempel är "Babbel i badet". Vi började med en introduktionsfest till vilken alla klasser hade gjort en egen presentationsramsa. Några klasser visade sketcher. Lärarna berättade vad hela kampanjen hade för mål. Ett av målen var att eleverna skulle tala så mycket svenska som möjligt. Under kampanjen förstod språkbadslärarna bara svenska. Några lärare hade gjort ett kompendium med tips på språklekar och andra aktiviteter som uppmuntrar till språkanvändning. Efter introduktionsfesten fortsatte "babblet" i klasserna. Vi hade mera språklekar än vanligt och lärarna "krävde" att eleverna skulle tala svenska. Vid avslutningsfesten hade vi frågesport. I lagen fanns representanter från varje årskurs. Frågorna var språkinriktade. Det hela avslutades med att varje klass sjöng sången "Rati-ritiralla" med ord som de själva hade hittat på. Kampanjen höll på ca tre veckor. Allmänt taget kan sägas att kampanjen genomsyrades av positiva attityder både från lärarnas och elevernas sida. Eleverna strävade till att tala svenska med alla språkbadslärare som de mötte och språkbadslärarna "krävde" av alla språkbadselever som de mötte att de skulle tala svenska. Målet att eleverna skulle börja tala mera svenska uppnåddes. Efter det här har lärarna haft olika kampanjer inom de egna klasserna.

Språkbadslärarna uppmuntrar eleverna till att använda språkbadsspråket på ett tidigare i artikeln beskrivna sätt. Då språkbadsläraren känner sina elever vågar hon också kräva mera av dem. Läraren vet vad eleverna vågar och kan. Det är viktigt att vara observant på när en elev behöver stöd och hurudant stöd han behöver. Eleverna känner sig trygga då de vet att någon bryr sig om vad de gör och vad de säger.

Samarbetsgrupper i språkbadsprogrammet

Som språkbadslärare har vi många andra kontakter än kontakten till eleverna. Samarbetet med vårdnadshavarna är speciellt viktigt. Därtill har vi kontakt med social- och skoladministratörer, forskning och fortbildning inom Vasa universitet samt internationella kontakter till språkbadsforskare och -lärare.

Avslutning

Jag har jobbat som språkbadslärare i 10 år, mest på åk 1–3. Före det jobbade jag i en svenskspråkig skola med många tvåspråkiga elever. Eleverna i språkbad, speciellt på de lägre årskurserna, är ofta mycket motiverade att använda svenska. De leker med språket och vill visa att de kan uttrycka sig på språkbadsspråket. Jag har hört många föräldrar säga att de hemma också talar mycket svenska och om de har flera barn i språkbad leker barnen ofta tillsammans på svenska.

På min klass finns det 22 energiska elever, 16 pojkar och 6 flickor. Eftersom vi jobbar med självinstruerat material och med forskning får eleverna röra sig ganska mycket i klassen. De hämtar uppgifter och material, de besöker bokbussen, de går till parallellklassen för att låna material o s v. Allt det här gör att de får utlopp för sin energi och att de orkar sitta stilla och jobba när de jobbar med sina uppgifter. Det verkar kanske som om det skulle bli mycket rörelse i klassen och till och med stökigt. Märk att det är för att kunna jobba vidare som de rör på sig, inte för att de känner sig rastlösa. Samtidigt som eleverna får röra sig i klassen och diskutera med varandra betonar vi mycket starkt arbetsro. Vårt motto är: "Ge arbetsro till dig själv och till andra!" Första året jobbade vi mycket med att skapa arbetsro utan att för den skull kräva absolut tystnad. Vi viskade ofta då vi pratade med varandra för att sänka volymen i klassen. Så småningom kom vi överens om vad som avses med arbetsro i vår klass och eleverna vet nu hur de kan bidra till att skapa och upprätthålla arbetsro.



Siv Björklund

SAM SPELET MELLAN LEXIKON OCH KONTEXT I SPRÅKBADSKLASSER*

Min undersökning av andraspråkslexikonet (ordförrådet) hos de två första språkbadsklasserna i Vasa visar den lexikala utvecklingen under en period från starten i daghemmet (när eleverna inte alls hade några kunskaper i andraspråket) till o m årskurs 4 i skolan. Resultaten berättar att elevernas lexikon utvecklats snabbt både kvantitativt och kvalitativt. I jämförelse med jämnåriga infödda talare av svenska producerar språkbadseleverna från o m åk 3 kvantitativt lika mycket talad och skriven svenska i olika testsituationer. Dessutom visar de mera kvalitativt inriktade jämförelserna att språkbadseleverna i de situationer som följts upp använder ett lika stort antal olika substantiv, verb och adjektiv som den ena svenskspråkiga jämförelsegruppen använder. Den andra jämförelsegruppen ger i detta hänseende en ännu större variation än de tre andra elevgrupperna. Skillnaderna mellan språkbadsklasserna och jämförelsegrupperna är små och finns framförallt i distributionen (ordet finns representerat i både språkbadsklasserna och jämförelsegrupperna men används av flere elever i jämförelsegrupperna än i språkbadsklasserna), stilmarkeringar och högre specifikationsgrad hos jämförelsegrupperna. Detta gäller grupperna i sin helhet, medan de individuella skillnaderna är stora både inom språkbadsklasserna och jämförelsegrupperna. Både när det gäller de stora likheterna och de små skillnaderna i lexikonet mellan språkbadsklasserna och jämförelsegrupperna kommer jag att i denna artikel belysa och förklara den lexikala andraspråksutvecklingen hos språkbadseleverna med hjälp av det sammanhang eller den kontext där den uppstått. Jag har valt kontexten som utgångspunkt bl a därför att inlärningskontexten måste analyseras för att man skall kunna förstå de färdigheter som barn tillägnat sig i ett andraspråk (jfr Snow, Cancino, de Temple & Schley 1991: 109).

Jag inleder med att beskriva vilka inlärningskontexter för andraspråkslexikonet som språkbadselever har. Sedan följer ett avsnitt där olika resultat av undersökningar om språkbadselevers andraspråkslexikon och om deras inlärningskontexter kort presenteras. Artikeln avslutas med att jag återkommer till min egen lexikala undersökning och relaterar de lexikala resultaten till kontexten samt konstruerar ett samband mellan klassrumskontext och språkbadselevernas

* Artikeln är en förkortad version av kapitel 10 i min doktorsavhandling *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadselevers andraspråk* (Björklund 1996).

utveckling av andraspråkslexikonet. Samtidigt kommer jag att peka på vissa möjligheter att ytterligare effektivisera andraspråksinläringen genom medvetna val och behandlingar av kontexter.

Andraspråkskontexter för de undersökta språkbadseleverna

Språkutvecklingen hos en andraspråksinlärare kan åtminstone inte ännu i dag helt förutsägas. Den individuella språkfärdigheten varierar från individ till individ trots att vi känner till ett antal faktorer som påverkar inläringen och t o m explicit försökt definiera typiska drag hos en duktig språkinlärare (Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco 1978). Också bland de två undersökta språkbadsklasserna kommer olika faktorer att påverka andraspråksfärdigheterna. Avvikande från många andra inlärare av andraspråk finns dock hos elevklasserna ett par utgångspunkter som gör att uppföljningen blir mera kontrollerbar. I enlighet med de kriterier som kännetecknar språkbad hör eleverna i grupperna till majoritetsspråket finska och lever i en starkt finskdominerad miljö (över 90 % av invånarna i området är registrerade som finskspråkiga). De kommer alla från hem där finskan är hemmets språk. Kunskaperna i svenska var vid språkbadets början minimala. Enligt föräldrarnas bedömning kunde eleverna inte vare sig förstå eller säga en hel enkel mening på svenska. Både daghemmet och skolan där språkbadseleverna vistades under tiden för undersökningen var finskspråkiga enheter där språkbadseleverna utgjorde en egen 'svenskgrupp'. Under gemensamma raster och övriga verksamheter tillsammans med daghemmets och skolans andra elever och personal användes alltså enbart finska.

De språkkontexter som de två språkbadsklasserna levde i under tiden för undersökningen är m a o sällsynt entydiga. Elevernas andraspråk lokaliserades bokstavligen till de utrymmen där eleverna tillsammans med språkbadspersonalen tillbringade sin tid i daghemmet och i skolan. I alla övriga utrymmen och i övriga kontakter har elevernas förstaspråk använts. Trots att svar i uppföljande enkäter om elevernas första- och andraspråk utanför skolmiljön visade att ett flertal språkbadselever även läser böcker på svenska, ser på svenskspråkig television och t o m skaffat sig svenskspråkiga kontakter utanför skolan, kommer den huvudsakliga källan för input av svenska ändå att vara daghems- eller skolkontexten. Det är möjligt och också troligt att en del av eleverna i de två språkbadsklasserna under tiden för undersökningen inte använde svenska i någon annan situation än i daghemmet eller i skolan. Språkbadslärarna hade speciellt under de första åren många telefonsamtal av föräldrar som undrade om eleverna över huvud använde någon svenska, eftersom de inte hade användning av sina färdigheter i de enspråkiga hemmen.

Den totala språksepareringen innebär att språkbadspersonal åtminstone i början av ett språkbad har mycket klara utgångspunkter för språkverksamheten. Man är tvungen att börja från en nollnivå, vilket samtidigt underlättar undervisningen eftersom ingen elev riskerar bli uttråkad p g a att den språkliga inputen är för enkel och tråkig. Samtidigt är personalen också kunnig i elevernas förstaspråk, vilket innebär att de kan reagera korrekt inför elevernas yttranden på förstaspråket och knyta an till situationer som eleverna refererar till på sitt förstaspråk. Denna språkliga särsituation är en viktig tillgång som en lärare som arbetar med flerspråkig och mångkulturell undervisning oftast inte kan påverka på samma sätt som språkbadspersonal har möjligheter att göra.

Samtidigt som språksepareringen hos de två språkbadsklasserna (d v s användning av svenska i daghem och skola i kombination med en starkt finskdominerad hem- och närmiljö) ger språkligt klara riktlinjer, kan även separeringen ha konsekvenser för andraspråksutvecklingen. Andraspråket förankras fysiskt till anvisade språkbadsutrymmen i daghemmet och skolan. Därigenom skapas lätt en första- och andraspråkssfär för språkbads eleverna, där daghemmet och skolan förknippas med andraspråket och hemmet och närmiljön med förstaspråket. När eleverna kroppsligen förflyttar sig från det ena till det andra området uppkommer lätt gränser. När gränser föds, finns inte längre den naturliga interaktion som bör finnas mellan å ena sidan daghemmet och skolan och å andra sidan hemmet och närmiljön. Detta kan komma till uttryck bl a i språkanvändningen. Här kan gränsdragningen kontrolleras med hjälp av olika språkliga nivåer. Speciellt andraspråkslexikonet kan snabbt visa om det finns en delning i andraspråks- och förstaspråkslexikon hos språkbads eleverna, eftersom valet av enskilda ord informerar om den kontext där inläringen ägt rum.

Forskning om andraspråkslexikon och inlärningskontext i språkbad

I kanadensiska rapporter om språkbad omnämns klassrumskontexten som en viktig faktor för andraspråksutvecklingen hos språkbads elever. Det finns emellertid mycket få försök att definiera denna klassrumskontext i mindre komponenter eller underkontexter. Weber & Tardif (1991) visar i sin undersökning att kanadensiska språkbadsdaghem påminner om andra daghem. Trots det gav jämförelsen upphov till en indelning av språkbadsdaghemmens miljö i en tredelad kulturtillhörighet, varav en är specifik för språkbad. Vid sidan av en gemensam barnkultur (där t ex sagor, sånger, seriefigurer och högtider är desamma och kända i båda kulturerna) och en daghemskultur (där vissa regler inlärs som förberedelse för skolan) fanns en språkbadskultur som kännetecknades av att lärarna inte förlitade sig enbart på lingvistisk information utan också mycket på paralingvistiska medel.

Dessutom utnyttjade läraren medvetet den gemensamma kulturkänedom som eleverna hade och kontrasterade det kända med det nya och okända. Även sånger användes mycket mera i språkbadsdaghemmen än i vanliga daghem. Sångernas innehåll föreföll inte att vara så viktigt utan de fungerade ofta som signaler för olika verksamhetsformer och -skeden.

Även Edwards & Rehorick (1990) berör klassrumskontexten genom att jämföra inlärningsmiljön i språkbad och icke-språkbadsklassrum. Enligt deras resultat fanns inga större skillnader mellan språkbad och icke-språkbad hos längre hunna språkbads elever och i åk 9 fanns signifikanta skillnader mellan språkbad och icke-språkbad endast för engagemang och lärarkontroll. (Edwards & Rehorick 1990: 489).

I de två refererade kanadensiska rapporterna har syftet varit att försöka definiera en inlärningskontext som är specifik för språkbad. I flera katalanska rapporter är däremot utgångsläget en definition av vilka olika kontexter som måste finnas för att språkbadet skall vara framgångsrikt. För tidigt katalanskt språkbad utgår Artigal från att en inlärningskontext uppstår när variablerna *vill* och *vara i stånd* samarbetar; d v s det nya språket används först när eleverna har orsak att använda det, har positiva attityder gentemot språket och erbjuds situationer som är meningsfulla, attraktiva och motiverande (Artigal 1991: 14). Förutom att eleverna bör vara motiverade är det viktigt att de från första stund i språkbad skall kunna vara i stånd att använda det nya språket både socialt meningsfullt och operationellt (Artigal 1991: 15). Enligt Artigal skapar eleverna en text i sitt nya språk som fyller deras behov och förmåga. Även om texten är mycket enkel språkligt är den meningsfull och effektiv i den diskurskontext inom vilken den produceras. Den är inte resultatet av en enskild elevs förmåga utan har byggts upp i samarbete mellan alla i klassen. Härav följer att språkbadet kräver en gemensam outputkontext (**joint output context**), i vilken eleverna förmår uttrycka mera i sitt nya språk än vad de som individer känner sig kompetenta att göra och där eleverna delar en kunskap om vad som sagts och gjorts. Samtidigt har de byggt upp en gemensam regeluppsättning för hur man skall agera och tala som gör det onödigt att verbalisera allting i interaktionen (Artigal 1991: 18–19). Språkbadslärares uppgift är här att vara kontextbyggaren (**territory maker**) (Artigal 1992b: 143–156). Teoretiskt utgår således Artigal från språkets indexikala funktion (se t ex Silverstein 1985) och Vygotskys **zone of proximal development** (ZPD ≈ utveckling i den närmaste zonen) (1978). En kontext eller ZPD uppstår när kunskap genereras genom gemensam interaktion och kritiskt ifrågasättande. Det är intressant att notera att termen ZPD aktualiserats nyligen även av en annan språkbadsforskare, Jim Cummins (1994). Enligt Cummins skapas en ZPD när eleven tillåts bygga på sina erfarenheter, när meningsfullt och socialt relevant innehåll integreras med ett aktivt bruk av språket och när eleven utmanas att använda sin språkfärdighet både muntligt och skriftligt för kritiskt och analytiskt tänkande.

Även för den mera avancerade språkproduktionen i språkbad betonar Artigal den psykolingvistiska aspekten av språkbad. Det är genom den delade kontexten (**shared context**) som språktillägnet utgår och avancerar (Artigal 1991: 35–38). Också Arnau konstaterar att språkbad är en undervisningsmodell som ställer vissa krav men som inte kräver annat än vanliga elever och lärare (Arнау 1994: 29). Enligt honom utgörs grunden för tidigt språkbad av kontexter med meningsfulla verksamheter, mångsidiga kontexter för aktivt och meningsfullt språkbruk samt kontexter betydelsefulla för skriftligt språk (Arнау 1994: 29). Dessa kontexter är inte unika för språkbad men är avgörande faktorer för om en undervisningsmodell skall lyckas eller misslyckas. Samtidigt konstaterar Arnau dock att språkbad ställer andra krav på språkbadseleven än en elev som undervisas på sitt förstaspråk genom att språkbadseleven måste förstå ett meddelande, uttrycka sig själv och lära sig läsa och skriva på ett språk som han i början inte förstår (Arнау 1994: 28). Till sitt förfogande har eleven tre kontexter som bör göra verksamheterna förstaeliga; organiseringen av lärokursen (t ex temaundervisning där gemensamma språkliga och begreppsliga element används), naturligheten i inlärnings/tilläggnandeförhållandet (genom t ex samma makroprofiler men skilda mikroprofiler för lektionerna) och lärarnas använda kommunikativa strategier (Arнау 1994: 15–18).

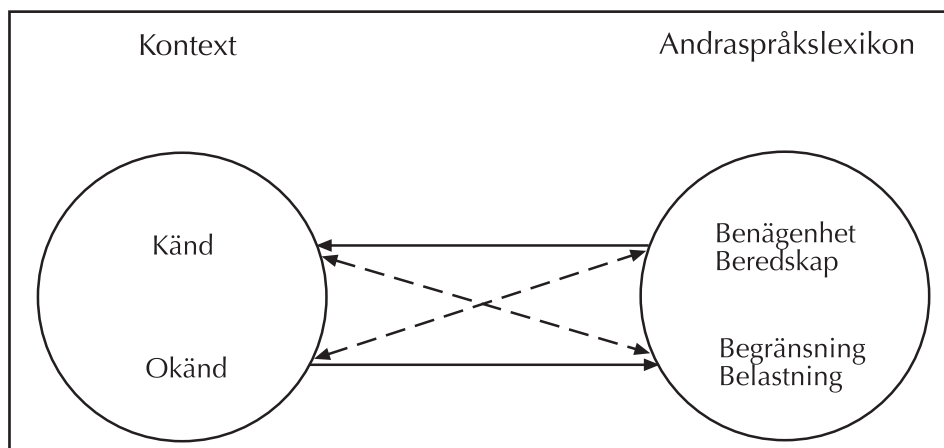
För träningen och förstärkningen av andraspråket i språkbad nämner Arnau vikten av kommunikativa strategier där förhållandet mellan begreppsliga, processinriktade och språkliga element fungerar. Ytterligare förstärkningar för språket utgör redundans och motsatskonstellationer där varje lektion innehåller både något gammalt och nytt (Arнау 1994: 16). Även Tardif redogör delvis för samma metoder hos kanadensiska språkbads lärare i tidigt språkbad. Större språklig redundans, mera självrepetition och mera parafrasering kännetecknade språkbads lärarna i förhållande till övriga daghemslärare. Nya element togs även upp relativt ofta i språkbad genom att lärarna tog fasta på de nya element eleverna förde fram i interaktionen. (Tardif 1994: 474). I jämförelse med övriga daghemslärare använde språkbads lärarna tre gånger mera kontextuella ledtrådar och parafraserande element (Tardif 1991). En del av de använda strategierna t ex självrepetition, föreföll att minska i frekvens när elevernas andraspråk utvecklades, medan andra strategier aktiverades hela undersökningstiden.

I de ovannämnda forskningsrapporterna har ansvaret för träningen av andraspråkslexikonet hos språkbadseleverna lagts på lärarna. En mera elevinriktad träning ger Swain genom att hon utgår ifrån att det finns vissa funktioner i elevernas output som leder till större språklig medvetenhet. Enligt henne visar språkbadseleverna inte inföddliknande färdigheter i andraspråket därför att de inte ges tillräckliga möjligheter att använda andraspråket i klassrummet och inte motiveras i sin output. Om tillfälle till output ges, leder denna till observation av språket när eleven märker att det finns en lucka mellan vad han vill och kan

säga. På detta sätt märker han vad han behöver lära i sitt andraspråk samtidigt som observationen kan utlösa kognitiva processer som kan leda till lingvistisk kunskap som är ny för eleven eller som bekräftar existerande kunskap. Output ger även tillfälle att testa hypoteser om förståelse eller lingvistisk korrekthet. I vissa fall leder outputen också till återkoppling som kan föranleda eleven att ändra eller omprocessa outputen. Slutligen har outputen även en metalingvistisk funktion. När eleven reflekterar över sitt språkbruk fungerar outputen metalingvistiskt och ger eleven möjligheter att kontrollera och internalisera lingvistisk kunskap. (Swain 1994.)

Medvetenhet i kontextval och lexikonutveckling

Genomgången av andraspråkslexikonet och inlärningskontexten i min undersökning visar att en känd kontext oftast leder till att de två språkbadsklasserna är benägna att använda andraspråket. Från att ha börjat med inga kunskaper i svenska använder språkbads eleverna redan i åk 3 lika mycket svenska i testsituationerna som jämförelsegrupperna. Samtidigt ger också den kända kontexten eleverna beredskap att använda andraspråkslexikonet både med bredd och djup, vilket många av de olika innehållsliga analyserna visat. Å andra sidan innebär en okänd kontext en belastning för andraspråkslexikonet, som oftast leder till olika begränsningar av lexikonet i form av övergeneralisering, ordprägling, kodväxling och transfer från förstaspråket (figur 1).



Figur 1. Kontextens roll för den lexikala utvecklingen.

Även om resultaten huvudsakligen antyder att en känd kontext leder till benägenhet och beredskap för andraspråkslexikonet och en okänd kontext till belastning och begränsning för andraspråkslexikonet kan inte dimensionerna fastläsas i enbart dessa positioner (de heldragna pilarna i figur 1). Det måste finnas möjligheter för språkbads eleverna att genom ett välutvecklat andraspråkslexikon för kända kontexter kunna gå vidare till okända kontexter och inom ramen för dessa göra kvalificerade antaganden om vilka typer av andraspråkslexikonet som kan användas i olika nya sammanhang (en streckad pil i figur 1). Denna förmåga att språkligt hantera nya olika kontexter antyds i min undersökning, där språkbads eleverna uppenbarligen stöter på en del obekanta ord men har förmåga att göra kvalificerade bedömningar om lämpliga synonymer. Här ger alltså kontrasten känd kontext – okänd kontext andraspråkslexikonet möjligheter att utvecklas positivt. En negativ utveckling för andraspråkslexikonet erhålls däremot när andraspråkslexikonet är belastat och begränsat trots den kända kontexten (en streckad pil i figur 1).

Trots vissa skillnader i lexikonet mellan de två språkbadsklasserna och de två jämförelsegrupperna är utgångsläget för andraspråksutvecklingen tillfredsställande inte minst med tanke på att de två undersökta språkbadsklasserna är de två första språkbadsklasserna i Finland. Samtidigt antyder resultaten dessutom att det trots en god start för andraspråkslexikonets utveckling finns en potential för tillväxt. Jag har i undersökningen betonat den inverkan som kontexten förefaller att ha på lexikonutvecklingen. På basis av de erhållna lexikala resultaten kan andraspråkslexikonet växa ytterligare genom dels val av kontext, dels graden av internalisering av lexikonet i olika kontexter. De föreslagna åtgärderna ökar inte nödvändigtvis arbetsbördan för en språkbadslärare, men kräver en språklig omfokusering för vissa delmoment i undervisningen.

Vid valet av inlärningskontexter för de två undersökta språkbadsklasserna har målet varit att eleverna skall lära sig samma ämnesinnehåll som hos infödda enspråkiga skolelever och samtidigt erhålla goda kunskaper i ett andraspråk. Enligt min mening följs de två delmålen inte nödvändigtvis alltid åt. Resultaten visar att ämne och språk integrerats i de inlärningskontexter som aktualiseras i daghems- och skolkontexten. Däremot visade lexikonet skillnader för lexikon som används utanför skolmiljön. Även om inte alla olika kontexter för lexikonutveckling kan aktiveras i ett språkbad, kan ändå mycket göras för ett bredare naturligt val av kontexter i inläringen. I daghemmet finns möjligheter att bygga upp stationer som efterliknar elevernas hem- och närmiljö och som ger möjligheter att använda kommunikation på andraspråket. I skolan kan läraren systematiskt bygga upp en koppling mellan skolan och hemmet/närmiljön, där eleven för in sina erfarenheter från miljön utanför skolan till skolmiljön. Det här kräver att läraren s a s går utanför de ramar för inlärningskontexter som vanligtvis förknippas med daghem och skola och medvetet fokuserar de språkkontexter språkbads eleverna upplever på sitt förstaspråks- och andraspråkslexikon.

Även för graden av internalisering av lexikonet i olika kontexter krävs hos läraren en språklig medvetenhet vid sidan av den pedagogiska uppläggningsen. Läraren utgör den huvudsakliga språkliga modellen och bör därför uttrycka sig språkligt i alla tänkbara situationer där inläring av lexikon hos eleverna är möjlig. Vid sidan av de kunskapsförmedlande och handledande rollerna blir alltså lärarens roll som samtalspartner central i språkbåd. För ett meningsfullt förhandling om betydelse (**negotiation of meaning**) är det oftast läraren som fungerar som initiativtagaren tillsammans med yngre elever. Också i t ex leksituationer inne eller ute vid språkbådsdaghemmet kan läraren bidra med värdefull input på andraspråket även om han eller hon inte kan stanna kvar i samma grupp under hela leksituationen. Ett kort inhopps med centrala lexikonuttryck på andraspråket ger helt nya förutsättningar för språkbådsleverna att fortsätta leken med eventuella inslag av andraspråket. De erhållna resultaten pekar även på vikten av att ständigt ge verbalt uttryck för de fysiska objekt som omger språkbådsleverna. När eleverna börjar sitt språkbåd i daghemmet kommer de oftast till en lokal som är utrustad med allt som förutsätts för en daghemsverksamhet i Finland. De flesta föremål är bekanta för dem men de saknar lämpliga andraspråksuttryck. Att läraren och eleverna tillsammans bygger upp sin samlingsplats eller att man tillsammans strukturerar om utrymmet i olika stationer leder automatiskt till att lexikonet styrs in på benämning av olika fysiska objekt. De grundläggande benämningarna kan sedan tränas även i skolan i samband med att läraren medvetet arbetar med olika omstruktureringar av klassutrymmet och byte av inventarier. Ett annat sätt är att läraren i olika situationer som berör fysiska objekt i elevernas omgivning medvetet bygger in lingvistisk redundans i sitt andraspråk. Avsikten med inbyggd lingvistisk redundans är naturligtvis inte att läraren rutinmässigt drillar in lexikonet utan att läraren genom att ta tillvara de naturliga situationerna bygger upp en motivation hos eleverna att använda lexikonet genom att själv ge språklig modell.

Resultat av undersökningen visade att det är viktigt att under senare år i språkbåd bygga vidare på den språkgrund som eleverna får i daghemmet. Speciellt känslig för förändringar är lexikon som inte direkt kan kopplas samman med den kunskapsmässiga dimensionen, som aktualiseras allt oftare ju äldre eleverna blir.

Med tanke på de lärarbyten som språkbådsleverna kommer att ha under tiden i språkbåd och med tanke på varje språkbådslärares möjligheter att medvetet fokusera olika delar av andraspråkslexikonet kunde det vara meningsfullt att språkbådsläraren inför varje termin försöker formulera de språkliga delområden som läraren anser det vara viktigt att eleverna är bekanta med i slutet av terminen. Detta kunde ske genom att läraren t ex vid planeringen av tema inte endast funderar på vilka olika ämnen som kan integreras i temat utan även skriver ut vilka språkliga delområden som aktualiseras. På detta sätt har läraren en fram-

förhållning och ett direkt mål att försöka uppnå i stället för att i efterhand vid terminens slut försöka rekonstruera de språkliga delområden eleverna bekantat sig med. Nya språkbads lärare som börjar med en språkbads klass som redan haft språkbad ett antal år kan å andra sidan få ta del av den föregående lärarens mål för språkutvecklingen och därmed skapa sig en uppfattning om elevernas andraspråksnivå.



Marjatta Elomaa

SUOMEN ENSIMMÄISET KIELIKYLPYLÄISET ÄIDINKIELEN TARINOIDEN KIRJOITAJINA*

Johdanto

Kielikylpy (eng. immersion, ru språkbad) on peräisin Kanadasta 1960-luvulta. Siirtomaasotien ajoista lähtien Kanadassa on puhuttu sekä ranskaa että englantia. Virallinen kieli on useimmissa osavaltioissa ollut englanti, kunnes vuonna 1969 molemmat kielet saivat virallisen statuksen, mikä toi virkamiehille kaksikielisyys-vaatimuksen.

Jotta koulun kielenopetus tehostuisi ja lapset oppisivat todella käyttämään ranskan kieltä arkipäivän tilanteissa ja työpaikalla, quebeckiläiset vanhemmat ehdottivat, että ranskaa käytettäisiin ranskan tuntien lisäksi esimerkiksi matematiikassa, biologiassa, maantiedossa jne. Ranskan kieli olisi siis opetuksen väline eikä vain kohde. Tavoitteena oli toimiva kaksikielisyys: oppilaat saisivat käyttökelpoiset toisen kielen suulliset ja kirjalliset taidot unohtamatta kuitenkaan ensikielen kehitystä. (Swain & Lapkin 1982: 1.)

Kielikylpymenetelmä on vuosien saatossa saavuttanut suuren suosion paitsi Kanadassa myös muualla maailmassa, etunenässä Espanja ja Suomi, jonne sen toi Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten professori Christer Laurén.

Suomessa kanadalaistyyppistä varhaista täydellistä kielikylpyä sovellettiin ensimmäisenä syksystä 1987 lähtien kaksikielisessä Vaasassa. Lukuvuonna 2002-2003 Vaasassa oli kielikylpyläisiä päiväkodissa 81 ja peruskoulussa 396. Koko maassa heitä on parituhatta. Lisäksi ympäri maata on perustettu erilaisia kielikerhoja ja -suihkuja, mutta niitä ei ehkä lueta varsinaiseksi kielikylvyksi, koska siihen liittyy vieraan kielen lisäksi monia pedagogisia periaatteita.

Tutkimus

Tutkimukseni aihe oli Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielliset kirjoitelmat peruskoulussa (Elomaa 2000). Tarkoitus oli kartoittaa tapaus- ja

* Artikkelini on aiemmin julkaistu teoksessa *Kieli tienhaarassa* (Elomaa 2003).

pitkittäistutkimuksena ensimmäisen kielikylpyryhmän äidinkielen kirjoitustaidon kehittymistä ja verrata sitä rinnakkaisryhmien tuloksiin. Kirjoitelmat olivat vapaamuotoisia tarinoita neljänneltä, viidenneltä ja kahdeksannelta luokalta. Mukana ei ollut johonkin oppiaineeseen liittyviä tekstejä, joiden tulokset olisivat varmaan erilaiset. Kohderyhmien rajauksen ja pienuuden vuoksi tulokset koskevat vain näitä ryhmiä. Esimerkiksi kielikylpyopetuksen vakiintumisen ja opettajien kokemuksen ja koulutuksen lisääntymisen oletan vaikuttaneen niin, että tämänhetkiset ryhmät opiskelevat ja oppivat eri lailla kuin pioneerit. Selvin ero on se, että nykyään oppilaat opetetaan ensimmäiseksi lukemaan ja kirjoittamaan vieras kielellä toisin kuin kohderyhmäni, joka kouluviranomaisten vaatimuksesta opetettiin ensiksi lukemaan ja kirjoittamaan suomeksi.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää mahdollisia ryhmien kirjoituskielen välisiä eroja ja sitä, olisiko kielikylpyryhmän tuloksissa havaittavissa seikkoja, jotka voisivat johtua siitä, että päiväkodista lähtien ryhmäläiset olivat oppimistilanteissa joutuneet enemmän tekemisiin ruotsin kuin suomen kielen kanssa. Yritin löytää kielen piirteitä, joissa kielikylpyläisillä olisi huomattavissa erilaista kehittymistä kuin verrokeilla, ja piirteitä, joissa sitä ei havaita. Yksikielisen vertailuryhmän tuloksia en kuitenkaan pidä minään normina, vaikka kielikylpyläisten tuloksia niihin vertailinkin. Tarkkailin myös tyttöjen ja poikien tulosten välisiä eroja: olisivatko ne jopa suuremmat kuin ryhmien väliset erot, koska sukupuolten välillä on kehittymiseroja.

Aineistona oli kielikylpyläisten ja verrokkiryhmien tekstejä. Kahdeksannen luokan verrokkiryhmä oli eri kuin neljännellä ja viidennellä luokalla. Tyttöjä ja poikia oli ryhmässä yleensä eri määrä, mikä voi vaikuttaa tuloksiin. Käsittelemieni kirjoitelmien määrät ja tyttöjen ja poikien osuudet eri luokilla esitän taulukossa 1.

Taulukko 1. Kirjoitelmien määrä eri luokilla.

lk.	Kielikylpyryhmä			Vertailuryhmä		
	yht.	tytöt	pojat	yht.	tytöt	pojat
4. lk	20	9	11	14	8	6
5. lk	19	9	10	21	13	8
8. lk	16	8	8	14	6	8

Tekstissä käytän seuraavia lyhenteitä:

KI = kielikylpyryhmä	VE = verrokkiryhmä
KIT = kielikylpytyttö	KIP = kielikylpypoika
VET = verrokkityttö	VEP = verrokkipoika
T = tyttö	P = poika

Kirjoitelmien pituus

Kirjoitelman pituus kertoo yleensä sen, miten paljon kerrottavaa kirjoittajalla on, miten tärkeäksi hän aiheen kokee ja millainen hänen kirjallinen ilmaisutaitonsa on. Koululaisten kielen tutkimuksissa tekstin pituus on yleinen mittari.

Neljännän luokan kirjoitelmat oppilaat laativat 20 minuutissa virikekuvien pohjalta. Yhdeksästä eläin- ja luontoaiheisesta kuvasta piti tarinan pohjaksi valita kolme kuvaa.

Kielikylpyryhmän lyhin teksti oli 12 ja pisin 137 sanan mittainen (lyhin 8,8 % pisimmästä). Vertailuryhmän lyhin oli pituudeltaan 31 ja pisin 156 sanaa (lyhin 19,9 % pisimmästä). Koko aineiston lyhin oli 7,7 % pisimmästä. Varsinkin kielikylpyläisten suomen kielen oikeinkirjoitus oli vielä neljännellä luokalla joillakuilla hidasta, kun koulussa ei ollut kovin paljon kirjoitettu suomeksi. Tämä näkyi tuloksissa suurina henkilökohtaisina eroina.

Kielikylpypojat kirjoittivat lyhimpiä (keskiarvo 44,1 sanaa) ja verrokkitytöt pisimpiä tekstejä (keskiarvo 119,5 sanaa). Koko KI-ryhmän keskiarvo oli 57,2 sanaa ja VE-ryhmän 96,2 sanaa, eli kielikylpyläisten tekstien pituus oli 59,5 % verrokkien tekstien pituudesta. Poikien keskiarvo oli 51,5 ja tyttöjen 94,9 sanaa, eli poikien keskiarvo oli 54,3 % tyttöjen keskiarvosta. Sukupuolten välinen ero oli siis hieman suurempi kuin ryhmien välinen ero. Koska KI-ryhmässä oli enemmän poikia ja VE-ryhmässä tyttöjä, se saattoi vaikuttaa ryhmien tuloksiin.

Viidennellä luokalla oppilaat kirjoittivat viiden vaihtoehdoisen aiheen perusteella. Tuloksena oli miltei poikkeuksetta narratiivinen tarina.

Kielikylpyläisten lyhin teksti oli 77 sanan ja pisin 204 sanan mittainen. Molempien kirjoittaja oli tyttö. Lyhin teksti oli 37,7 % pisimmästä. Verrokeilla lyhin teksti oli 29 ja pisin 289 sanan mittainen, eli lyhin oli 10,0 % pisimmästä. Viidennellä luokalla kielikylpyläiset kirjoittivat tasaisemmin kuin verrokkit. Keskiarvot olivat seuraavat: KIT 131,7, KIP 122,7, VET 157,3 ja VEP 126,8. Ryhmien tekstien pituuden keskiarvot lähenivät toisiaan: KI 126,9 ja VE 145,7. Kielikylpyläisten keskiarvo oli 87,1 % verrokkien keskiarvosta. Tyttöjen keskiarvo oli 146,8 ja poikien 124,5 sanaa, eli poikien keskiarvo oli 84,8 % tyttöjen keskiarvosta. Tyttöjen ja poikien välinenkin ero oli tasoittunut neljännestä luokasta.

Kahdeksannen luokan keväällä aiheena oli rakkaus- tai seikkailukertomus.

Tytöt suosivat romanttisia aiheita, pojilla taas oli enemmän seikkailu-, jännitys- ja kauhukertomuksia.

Kahdeksannen luokan kirjoitelmat olivat selvästi pidentyneet viidennestä luokasta. Kielikylpyläisten lyhin teksti oli pojan 118 sanan huumetarina ja pisin pojan 816 sanan mittainen kauhutarina. Lyhin teksti oli 14,5 % pisimmästä. Verrokkien lyhin teksti oli tytön 152 sanan ja pisin tytön 535 sanan mittainen. Lyhin teksti on 28,4% pisimmästä. Verrokkit olivat nyt puolestaan keskenään tasaisempia. Koko kielikylpyryhmän keskiarvo oli 352 sanaa ja verrokkiryhmän 304,7 sanaa, eli kielikylpyläisten tekstit olivat noin 50 sanaa pitempiä. Kielikylpyläiset olivat siis ohittaneet verrokkit tekstin pituudessa (KI oli 115,5 % VE:stä).

KI-tyttöjen tekstit olivat pisimpiä: keskiarvo 375,9 sanaa. KI-pojat saivat keskiarvoksi 328,1 sanaa, mikä oli 87,3 % tyttöjen keskiarvosta. Verrokkiryhmässä sukupuolten välinen ero oli suurempi: tyttöjen keskiarvo oli 365,5 sanaa ja poikien 259,1 sanaa, mikä oli 70,9 % tyttöjen keskiarvosta. Kaikkien tyttöjen keskiarvo oli 371,4 ja poikien 293,6 sanaa, mikä oli 79,1 % tyttöjen keskiarvosta. Kahdeksannella luokalla tyttöjen ja poikien välinen ero taas kasvoi, kun se viidennellä luokalla oli tasoittunut.

Verrokkien tekstit olivat pitempiä 4. ja 5. luokalla, mutta 8. luokalla kielikylpyläisten tekstien pituus oli suurempi. Pisimmät tekstit olivat 4. ja 5. luokalla VE-tyttöillä ja lyhimmat KI-pojilla. Sen sijaan 8. luokalla suurin keskiarvo oli KI-tyttöillä ja pienin VE-pojilla. Kaikilla luokilla tyttöjen tekstien pituuden keskiarvo oli suurempi kuin poikien. Kuitenkin vertailuryhmässä tyttöjen ja poikien väliset erot olivat suuremmat kuin kielikylpyryhmässä, eli kielikylpyläiset olivat keskenään tasaisempia kuin verrokkit.

Äidinkielestä tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että tyttöjen tekstit ovat yleensä pidempiä kuin poikien (esimerkiksi Saarela 1991: 13; 1997: 62). Todennäköisesti erot johtuvat siitä, että pojat kehittyvät hieman hitaammin kuin tytöt, ja eritahtisuus näkyy myös kirjoittamisessa. Muita tekijöitä voisi olla esimerkiksi se, että tytöt ovat varsinkin peruskouluaikana paljon innokkaampia kirjoittajia kuin pojat, he kirjoittavat vapaa-aikanaan kirjeitä, pitävät päiväkirjaa jne. (Saarela 1991: 39). Myös Grönholm (1999:78) viittaa tutkimustuloksiin, joissa esimerkiksi produktiivista tuottamista edellyttävissä tehtävissä tytöt ovat olleet selvästi parempia. He ovat kouluvuosina tottuneempia lukemaan ja kirjoittamaan ja ahkerampia koulutehtävien parissa. Buss taas on todennut (1997: 58), että kielikylvyssä ruotsiksi tytöt kirjoittavat pidempiä aineita kuin pojat.

Tekstin jaksottamisessa kappaleisiin tapahtui selvää kehitystä luokkatason noustessa. Kielikylpyläisillä oli kaikilla luokilla kuitenkin vähemmän kappaleita kuin verrokeilla. Neljännellä ja viidennellä luokalla heidän tekstinsäkin olivat lyhyempiä, mutta kahdeksannella luokalla kielikylpyläisten pitemmät tekstit sisälsivät kuitenkin vähemmän kappaleita kuin verrokkien. Vaikutelmaksi jäikin tästä syystä, että kielikylpyläisten tekstit olisivat sekavampia kuin verrokkien. Ehkä kielikylvyn periaate välttää virheiden korostamista näkyvä näinkin.

Kirjoitelmien virheet

Jaottelin virheet ortografisiin, morfologisiin ja syntaktisiin virheisiin. Lisäksi tarkastelin pronomini- ja possessivisuffiksivirheitä.

Oikeinkirjoitusvirheitä koko sanastoon suhteutettuna virheisyytenä oli neljännellä luokalla kielikylpyläisillä 9,1 % ja verrokeilla 3,9 %. KI-ryhmän virheisyysprosentti oli siis yli kaksinkertainen (VE oli 42,9 % KI:stä). Suurin virheisyys oli KI-pojilla (15,9) ja pienin VE-tyttöillä (3,7). KI-tyttöjen virheisyys 4,1 oli kuitenkin pienempi kuin VE-poikien 4,6. Kielikylpyryhmässä tyttöjen ja poikien ero oli erittäin selvä: tyttöjen virheisyys oli 25,8 % poikien virheisyydestä. Verrokkiryhmä oli tasaisempi: VE-tyttöjen virheisyys oli 80,4 % VE-poikien virheisyydestä. Jo neljännellä luokalla oli kuitenkin oppilaita, joilla ei ollut yhtään oikeinkirjoitusvirhettä: KI-ryhmässä kaksi tyttöä ja VE-ryhmässä yksi tyttö ja kaksi poikaa.

Viidennellä luokalla virheisyysprosentti oli pienentynyt KI-ryhmässä 8,9:ään ja VE-ryhmässä kasvanut 5,5:een, eli ryhmien välinen ero oli tasoittunut. VE oli nyt 61,8 % KI:stä. Suurin virheisyysprosentti oli edelleen KI-pojilla (10,7) ja pienin VE-tyttöillä (4,1), samoin VE-poikien virheisyys 8,3 oli suurempi kuin KI-tyttöjen 7,0 ja yli kaksi kertaa suurempi kuin VE-tyttöjen 4,1. Tekstien pidentyessä virheisyys oli kasvanut muilla paitsi kielikylpypojilla, jotka olivat kehittyneet oikeinkirjoituksessaan. Viidennellä luokalla KI-ryhmä oli keskenään tasaisempi, sillä KI-tyttöjen virheisyysprosentti oli 65,4 % KI-poikien virheisyysprosentista, kun se VE-tyttöillä oli 49,4 % VE-poikien virheisyysprosentista.

Kahdeksannella luokalla molempien ryhmien virheisyysprosentti oli selvästi laskenut viidennestä luokasta: KI 8,9:stä 2,3:een ja VE 5,5:stä 1,4:ään. VE oli 60,9 % KI:stä, eli ero oli hieman kasvanut viidennestä luokasta. Kielikylpypojilla oli edelleen suurin virheisyysprosentti, 2,9, samoin VE-pojilla oli enemmän virheitä (2,1 %) kuin KI-tyttöillä (1,8 %). Verrokkityttöjen virheisyys oli pienin, 0,7 %. Tyttöjen ja poikien ero oli suurempi kuin ryhmien välinen ero (virheisyysprosentit: T 1,3 ja P 2,5). Kielikylpyryhmä oli keskenään tasaisempi, sillä KI-tyttöjen virheisyysprosentti oli 62,1 % KI-poikien virheisyydestä, kun se VE-tyttöillä oli 33,3 % VE-poikien virheisyysprosentista.

Oikeinkirjoitusvirheitä koko sanastoon suhteutettuna virheisyysprosenttina oli kielikylpyläisillä kaikilla luokilla enemmän, mutta tasoittumista tapahtui luokkatason noustessa. Kielikylpyläisillä virheisyys pieneni koko ajan, mutta verrokeilla se kasvoi viidennellä luokalla.

Varsinkin kielikylpyläisillä oli runsaasti kvantiteettivirheitä, joista konsonanttivirheet (*menään, loiki*) olivat yleisempiä kuin vokaalivirheet (*kotin, sili*). Kielikylpyläisten virheiden yleisyyteen vaikuttanee ruotsin oikeinkirjoitus, joka ei merkitse pituuseroja niin kuin suomen kielessä tehdään.

Mielenkiintoisena yksityiskohtana voisi pitää yhdyssanojen kirjoittamisessa tehtyjä virheitä: yhdistämiseen ja sanajakoon liittyviä virheitä oli verro-

keilla neljännellä luokalla selvästi enemmän kuin kielikylpyläisillä: KI 16,1 ja VE 40,7 % yhdyssanoista. Viidennellä ja kahdeksannella luokalla tilanne oli kääntynyt päinvastaiseksi: KI5 34,8 ja KI8 8,4 mutta VE5 25,5 ja VE8 5,4. Olettaisin, että kielikylpyläisillä toimi alkuun korva tarkemmin: he kuuluivat yhdyssanassa vain yhden pääpainon. Ylemmillä luokilla ilmeisesti kouluopetus tehoi varsinkin verrokeilla.

Aineistoni morfologiset virheet olivat sanojen taivutusvirheitä, joista usein oli vaikea sanoa, kuuluvatko ne taivutus- vai oikeinkirjoitusvirheisiin. Jokaisella luokkatasolla virheet olivat satunnaisia yksittäistapauksia eikä ryhmien välisiä eroja voinut nähdä.

Syntaktisiakin virheitä oli suhteellisen vähän. Esimerkiksi subjektin ja predikaatin kongruenssivirheitä oli kielikylpyläisillä enemmän neljännellä ja kahdeksannella luokalla. Kysymyksessä on puhekielen vaikutus, kielikylpyläisethän käyttivät suomea enemmän puheessa kuin kirjoituksessa. Myöskään ruotsissa ei ole vastaavaa kongruenssia, mikä lienee vaikuttanut suomeksi kirjoitettaessa.

Aineistoni koululaiset eivät tehneet objektivirheitä, jotka ovat yleisiä myöhemmin suomea opettelevilla.

Luokkatason noustessa kasvoi lauseenvastikkeidenkin määrä. Yleisesti ne osattiin rakentaa oikein. Neljänneltä ja kahdeksannelta luokalta löytyi kaksi virhetapausta. Niissä oli kysymyksessä yhteisen tekijän ilmaiseminen omistusliitteellä, esimerkiksi lokin tullessa taas juomaan se huomasi.

Kielikylpyläisillä oli havaittavissa niukempaa possessiivisuffiksin käyttöä, mikä saattaa riippua paitsi puhekielen tendenssistä myös ruotsin kielen vaikutuksesta. Vaikka epäselvyydet korrelaatista ovat aikuistenkin asiateksteissä yleisiä, tutkimieni koululaisten virkerakenteet olivat sen verran yksinkertaisia, että tämän tyyppisiä pronominivirheitä oli vain yksi neljännellä ja viidennellä luokalla ja kaksi kahdeksannella luokalla.

Virheanalyysin perusteella vakavia merkkejä kielikylvyn haitallisesta vaikutuksesta äidinkielen kirjallisiin taitoihin tarinoita kirjoitettaessa ei ensimmäisillä kielikylpyläisillä ollut. Neljännestä luokasta heidän oikeinkirjoitustaitonsa kehittyivät koko ajan, ja kahdeksannella luokalla kielikylpyläisten ja verrokkien voi sanoa olleen virheisyydessä melkein tasoissa.

Interferenssi

Suomessa kielikylvyn etuna on se, että suomi ja ruotsi eivät ole sukulaiskieliä vaan hyvinkin erilaisia, ja siksi kielet eivät sekoitu keskenään. Toisaalta suomi on kielikylpyläisten ensikieli, joten interferenssiä ruotsista suomeen päin ei juuri ollut odotettavissakaan. Kielikylpyläiset pitivät hyvin erillään suomen ja ruotsin oikeinkirjoituksen, sanaston ja rakenteet.

Leksikaalisella tasolla ei aineistossani ollut yhtään esimerkkiä ruotsin sanan käytöstä suomen sanan asemesta, ellei sellaisena pidetä nuorisoslangiin kuuluvaa ilmausta *ineen* 'sisälle', jossa ruotsin tai englannin prepositiosta *in* oli tehty kuin sana, johon oli liitetty suomalainen sijapäätte.

Oikeinkirjoituksessa ainoat selvät ruotsin oikeinkirjoituksen merkit olivat neljännen luokan kielikylpyläisillä sanoissa *i lojnen* 'iloinen' ja *saj* 'sai'. Kaksoiskonsonanttien merkitsemisongelmia oli kahdeksanteen luokkaan asti selvästi enemmän kielikylpyläisillä. Vokaalien pituuden merkitseminen ei ollut yhtä hankalaa, vaikka siinäkin virheitä tehtiin. Ilmiö johtuu selvästi ruotsin oikeinkirjoituksesta, joka ei eroa tee.

Kiinnitin huomiota persoonapronominin käyttöön verbin persoonamuotojen yhteydessä, koska suomi ja ruotsi kuuluvat *pro-drop-parametrin* suhteen erilaisiin kieliin. Neljännellä luokalla verrokkit käyttivät paljon sitaatteja, joissa eläimet puhuivat. Niissä heillä oli kielikylpyläisiä enemmän mukana *minä* ja *sinä*. Ilmeisesti he halusivat nimenomaan korostaa tekijää panemalla sen näkyviin. Interferenssistä ei siis voi puhua. Viidennellä ja kahdeksannella luokalla sen sijaan kielikylpyläisillä oli turhia pronomineja enemmän kuin verrokeilla, ja sitä voinee pitää ruotsin kielen vaikutuksena.

Tarkkailin myös sanajärjestyistä nähdäkseni, käyttivätkö kielikylpyläiset enemmän käänteistä, mahdollisesti ruotsin mallin mukaista subjektin ja predikaatin järjestyistä eli inversiota. Kuitenkaan käänteistä sanajärjestyistä ei sinällään voi pitää ruotsin vaikutuksena, sillä esimerkiksi suomen oma viskurilaki tai teema-reemalinja vaikuttavat sanajärjestykseen. Ne toimivat hyvin myös kielikylpyläisten teksteissä. Kielikylpyläisillä oli verrokkeja enemmän käänteistä sanajärjestyistä ajanilmausten ja sivulauseiden jälkeen, kuten ruotsissa.

Virkerakenne

Lasten kirjoituksissa ei automaattisesti voi pitää virkkeenä jaksoa, jonka kirjoittaja on aloittanut isolla kirjaimella ja päättänyt pisteellä tai muulla vastaavalla välimerkillä. Tämän vuoksi jouduin neljännen ja viidennen luokan tekstit jakamaan ns. *makrosyntagmoihin*, joihin kuuluu päälause, mahdolliset sivulauseet ja rinnasteiset päälauseet, joilla on yhteinen subjekti.

Ala-asteen oppilaiden syntaksille on tyypillistä ketjuvirke. Aineistossani välisanoina olivat useimmiten *ja* ja *sitten*. Sitä käyttivät kirjoitelman rakentamistapana varsinkin neljäsluokkalaiset (65 % oppilaista). Kielikylpyläisten ketjut olivat kuitenkin selvästi pitempiä kuin verrokkien. Viidennellä luokalla ketjuvirkeketyli oli vähentynyt ja ketjut lyhentyneet, mutta se oli edelleen kielikylpyläisillä hallitsevampi. Kahdeksannella luokalla molempien ryhmien ketjuista olivat miltei hävinneet *sitten*-sanat, ja monia virkeketjuja voi pitää normaalina asian esittämistapana, sillä konnektorit tuntuivat sopivan luontevasti ajatuksen kehittelyyn.

Koska tekstit pitenivät luokkatason myötä, myös makrosyntagmojen/virkkeiden määrät kasvoivat. Samalla virkkeen pituuskin kasvoi. Virkkeen pituus sanoina kehittyi seuraavasti: KI-ryhmässä $6,2 > 7,2 > 10,0$ ja VE-ryhmässä $5,3 > 6,9 > 10,6$ sanaa. Neljännellä luokalla kielikylpytyttöillä oli muita pidemmät (6,8 sanaa) ja verrokkityttöillä muita lyhyemmät makrosyntagmat (5,1 sanaa; he käyttivät runsaasti lyhyitä repliikkejä). Viidennen luokan verrokkipojilla oli muita lyhyemmät (5,9 sanaa) ja kahdeksannen luokan VE-tyttöillä ja KI-pojilla muita pidemmät virkkeet (11,9 ja 11,6 sanaa). Varsinkin kielikylpypoikien virkepituuksien kasvun taustalla oli heidän oma virkejakonsa, jossa oli mukana myös joitakin hahmottamattomia virkeketjuja, jotka olivat ylipitkiä.

Virkkeen pituus lauseina kasvoi luokkatason myötä: KI $1,4 > 1,6 > 2,1$ ja VE $1,3 > 1,5 > 2,2$ lausetta virkkeessä. Se oli kielikylpyläisillä suurempi neljännellä ja viidennellä luokalla ja verrokeilla kahdeksannella luokalla, tosin erot olivat pienet.

Kirjoitelmissa päälauseiden osuus kaikista lauseista ja fragmenteista laski luokkatason myötä, kun ilmaukset monipuolistuivat: KI $77,3 > 75,8 > 72,2$ % ja VE $81,8 > 73,3 > 71,0$ %. Neljännellä luokalla verrokkien teksteissä oli päälauseiden osuus suurempi kuin kielikylpyläisillä. Se johtui verrokkityttöjen runsaasta lyhyiden repliikkien käytöstä. Päälauseiden käyttö vähenee kirjoittajien varttuessa myös oululaisten tutkijoiden mukaan (Karjalainen 1999: 14).

Yksinäislauseiden osuus makrosyntagmoista ja virkkeistä laski luokkatason myötä: KI $61,4 > 52,1 > 29,7$ % ja VE $68,8 > 61,0 > 28,9$ %. Neljännellä ja viidennellä luokalla verrokeilla oli yksinäislauseita eli pelkkiä päälauseita enemmän kuin kielikylpyläisillä. Tulosteni mukaan verrokkit käyttivät enemmän attribuuttirakenteita, joilla voi korvata sivulauseita. (Attribuuttien prosenttiosuudet sanaluokkien sanamääristä: KI $7,6 > 8,9 > 11,1$ % ja VE $9,0 > 13,1 > 13,1$ %.)

Lapset oppivat sivulauseet jo varhain, ja niiden määrä kasvaa iän mukana. Oppilaiden teksteissäkin sivulauseiden osuudet pää- ja sivulauseiden sekä fragmenttien summasta kasvavat neljännestä kahdeksanteen luokkaan: KI $20,0 > 22,7 > 23,0$ % ja VE $11,4 > 21,3 > 23,6$ %. Se kertoo virkerakenteen monipuolistumisesta. Neljännellä luokalla kielikylpyläisillä sivulauseiden osuus oli sekä tyttöillä että pojilla suurempi kuin verrokeilla. VE-ryhmässä olikin havaittavissa selvä kasvu viidennellä luokalla. Molemmat tyttöryhmät käyttivät kahdeksannella luokalla sivulauseita huomattavasti vähemmän (KIT 19,7 ja VET 20,3 %) kuin pojat (KIP 27,2 ja VEP 26,7 %) ja vähemmän kuin viidennellä luokalla. Se voi johtua heidän lisääntyneestä lauseenvastikkeiden ja attribuuttien käytöstään.

Lauseenvastikkeiden käyttö lisääntyi oppilailla selvästi vasta kahdeksannella luokalla. Se oli siihen asti vähäistä ja kielikylpyläisillä verrokeja runsaampaa. Pää- ja sivulauseiden sekä fragmenttien summasta lauseenvastikkeiden osuudet olivat seuraavat: KI $1,9 > 1,3 > 3,9$ % ja VE $1,2 > 0,6 > 5,9$ %. Lauseenvastikkeita käytettiin vähiten viidennellä luokalla ja eniten kahdeksannella luokalla, jolla verrokkit suosivat niitä enemmän kuin kielikylpyläiset. Sivulauseiden korvaamista

lauseenvastikkeilla voidaan pitää osoituksena monipuolisesta kielellisestä prosessoinnista. Lapsilla taito sulattaa useampia ydinlauseita ja paljon informaatiota yhteen yksikköön kasvaa kirjoituskypsyys ja yleisen kielellisen kehityksen myötä.

Attribuuttien käyttö oli ryhmillä hieman eritahtista. Kielikylpyläisillä attribuutteina käytettyjen sanojen osuus sanaluokista kasvoi tasaisesti kahdeksanteen luokkaan asti: $7,6 > 8,9 > 11,1$ %. Verrokkien attribuuttimäärät olivat prosentuaalisesti suuremmat, mutta heillä osuus ei enää kasvanut kahdeksannella luokalla: $9,0 > 13,1 > 13,1$ %.

Ingon (2000: 222) mielestä yhdyssanat kuuluvat suomen kielen tärkeimpiin predikaatittomiin upotuksiin varsinkin substantiivien puolella. Luokkatason noustessa yhdyssanojen osuus koko sanastosta kasvoi molemmissa ryhmissä: KI $2,7 > 3,7 > 5,9$ % ja VE $2,0 > 3,6 > 5,9$ %. Kaikilla luokilla kielikylpyläisillä yhdyssanojen osuus oli hieman suurempi kuin verrokeilla. Kasvu merkitsee paitsi sanojen pituuden ja tekstin kompleksisuuden lisääntymistä myös tyylin abstrahoitumista.

Lopuksi

Tulosten perusteella sekä kielikylpyläisten että vertailuryhmäläisten kirjoitelmat kehittyivät selvästi neljänneltä kahdeksannelle luokalle tultaessa. Kielikylpyläiset kirjoittivat lyhyempiä tekstejä neljännellä ja viidennellä luokalla, mutta kahdeksannella luokalla heidän tekstiensä pituuden keskiarvo oli suurempi kuin verrokkien. Ala-asteen kirjoitelmissa kielikylpyläisten tottumattomuus kirjoittaa suomen kielellä näkyi tekstien lyhytenä. Tyttöjen kirjoitelmien pituuden keskiarvot olivat kaikilla luokilla suuremmat kuin poikien.

Aineiston tekstit olivat monentasoisia virheettömistä virheellisiin, kuten tavallisissakin luokissa aina on. Erittäin virheisiä olivat vain muutamat, useimmiten kielikylpypoikien, neljännen ja viidennen luokan kirjoitelmat. Kielikylpyläisten virheisyysprosentti oli kaikilla luokilla suurempi kuin verrokkien, joilla virheisyys oli suurimmillaan viidennellä luokalla. Kielikylpyläisten suurin virheryhmä oli konsonanttien kvantiteettivirheet, mitä voidaan pitää ruotsin oikeinkirjoituksen aiheuttamana.

Kielikylpyläiset käyttivät kaikilla luokilla vähemmän attribuutteja ja verbien infiniittimuotoja kuin verrokit. Sen sijaan he suosivat sivulauseita. Lisäksi he käyttivät verrokkeja enemmän yhdyssanoja.

Joitakin merkkejä interferenssistä voi havaita, mutta voi sanoa, että tutkiemieni ensimmäisten kielikylpyläisten kirjallisia äidinkielen taitoja kielikylpy ei vaarantanut.



Martina Buss

SOCIOLINGVISTISKA SYNPUNKTER PÅ SPRÅKBADSELEVERNAS ANDRASPRÅK*

Uppläggning

Min undersökning har syftat till att studera hur en grupp flickor och pojkar i åk 9 i språkbad (SB) använder ordförrådet och i synnerhet verb på svenska i jämförelse med jämnåriga flickor och pojkar i ett svenskspråkigt högstadium i Vasa (SVH). Språkbruket har studerats via skriftliga rapporter som flickor och pojkar i åk 9 har producerat med tanke på två olika mottagare. Den ena rapporten skulle skrivas för en formell mottagare, som preciserades som rektorn i skolan, och den andra rapporten skulle skrivas för en mera informell mottagare, som preciserades som en kompis som inte kunde delta i den resa som eleverna skulle rapportera om (se bilaga 1 i Buss 2002: 362).

I undersökningen studeras två sociolingvistiskt intressanta aspekter på andraspråket. Å ena sidan studeras det språkbruk som de två olika mottagarna av rapporterna kräver, alltså det mera formella och det mera informella språkbruket i skrift. Kanadensiska undersökningar av språkbadslevernans andraspråksbehärskning har visat att färdigheten att variera språkbruket enligt mottagaren tydligare borde fokuseras i språkbadsundervisningen (se Buss 2002: 39–88). I Finland har denna typ av undersökningar i språkbadslevernans bruk av andraspråket inte tidigare gjorts. Å andra sidan studeras det könsspecifika bruket av språket, en aspekt som sällan fokuserats i samband med andraspråksforskning, även om den ibland varit med i olika undersökningar som bivariabel i analysen. Könsvariabeln har inte ingått i de kanadensiska språkbadsundersökningarna och i Finland har enbart yngre språkbadslevers språkbruk studerats med tanke på den könsspecifika användningen av andraspråket (jfr Buss 2002: 89–107). Min undersökning belyser i viss mån även den lexikala utvecklingen hos språkbadslevernans och vissa kvantitativa drag jämförs i utvecklingsperspektiv.

Min undersökning är en del av den forskning i tidigt fullständigt språkbad i svenska i Finland som bedrivs vid Centret för språkbad och flerspråkighet vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. De delar av språkbruket

* Artikeln är i huvudsak identisk med kapitel 6 i min doktorsavhandling *Verb i språkbadslevernans lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket* (Buss 2002).

som behandlas och analyseras i min avhandling kan anses komplettera de övriga forskningsteman inom språkbadsforskningen i Finland.

I undersökningen har produktiviteten hos flickorna och pojkarna beräknats först för hela materialet och sedan för de två rapporterna för att klarlägga hur stor ordmassa analysen baserar sig på. Ordförrådet har sedan studerats kvantitativt och andelen innehållstunga ordklasser d.v.s. substantiv, verb och adjektiv (inklusive particip och de sk. t-adverben) (se närmare Buss 2002: 126), har beräknats för de två rapporter som eleverna har skrivit. Dessutom har lexikal täthet och lexikal variation studerats i de två rapporterna. Dessa drag har därtill studerats i utvecklingsperspektiv. Signifikanser mellan könen och mellan de två grupperna har beräknats på en procents signifikansnivå. Verbförrådet har studerats både kvantitativt och kvalitativt i de två rapporterna. De mest frekventa verben har studerats i hela materialet hos de deltagande flickorna och pojkarna utan att skillnad gjorts mellan de två rapporterna. Huvudverben och hjälpverben har studerats för sig först kvantitativt och sedan kvalitativt med hjälp av indelning i semantiska fält separat för båda rapporterna. (Om semantiska fält se Viberg 1980, 1981, 1990, 1991; SAG2 1999: 514 ff; se även diskussionen i Buss 2002: 193–197).

Resultat

Studierna i ordförrådet och i verbbruket i de två rapporterna visar att språkbadsleverna identifierar sig som aktiva användare av skriven svenska (se Buss 2002: 61–88), och en tydlig utveckling från åk 4 till åk 9 har noterats. Språkbadsleverna har tillägnat sig svenska i många olika sammanhang i skolan och de har fått undervisning på andraspråket i samtliga ämnen i något skede under grundskolan. För språkbadsleverna har andelen undervisning på svenska minskat med åren och under högstadietiden har något mera än hälften av undervisningen erbjudits på elevernas förstaspråk (se Buss 2002: 14–21). Den språkfärdighet som språkbadsleverna i åk 9 har tillägnat sig har de således nått både via sitt förstaspråk och sitt andraspråk. Cummins framhåller den tvärspråkliga kompetensen, och enligt honom bygger samtliga erfarenheter hos eleverna upp den underliggande språkliga kompetensen (Cummins 1984: 142f; se också Buss 2002: 61–88). Denna språkliga kompetens består förutom av annan kunskap i språk också av den sociolingvistiska kompetensen (Bachman 1990: 84 ff, 107; Bachman & Palmer 1997: 67; se figur 3 i Buss 2002: 49). Detta betyder att språkbadsleverna i t.ex. de sammanhang som gällde i skrivuppgiften har ett behov av att på sitt andraspråk uttrycka vissa innehåll i sina rapporter, oberoende av om de har färdigheter för detta på sitt andraspråk och om de har upplevelser och erfarenheter av dessa områden på sitt förstaspråk eller på sitt andraspråk. Det intressanta är då frågan om språkbadsundervisningen har lyckats ge eleverna tillräckliga verktyg för att

de skall kunna uttrycka sig på sitt andraspråk i de sammanhang som efterfrågades i skrivuppgiften.

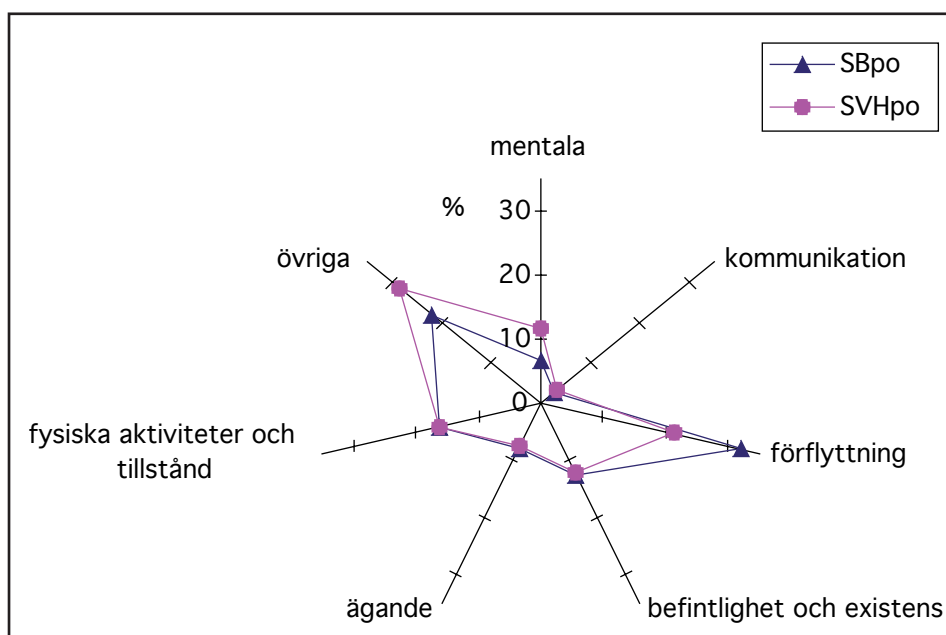
Svaret på frågan är tudelat och bör diskuteras ur flera synvinklar med avseende på både kvantitet och kvalitet. Rent generellt kan man konstatera att språkbadsleverna utan synliga svårigheter har lyckats producera två texter som i fråga om de flesta kvantitativa måtten motsvarar de texter som eleverna i jämförelsegruppen har producerat, och inga signifikanta skillnader har noterats. Dels framgår detta av att språkbadslevernans formella och informella rapporter skiljer sig från varandra i fråga om stil, enligt de mått som använts i denna undersökning, på liknande sätt som de rapporter som är producerade av eleverna i jämförelsegruppen. Dels syns det i att flickorna och pojkarna i språkbad använder ordförrådet och verben på ungefär samma sätt som det motsvarande könet i jämförelsegruppen. De kvalitativa måtten åter visar att det i språkbadslevernans rapporter i jämförelse med jämförelsegruppens rapporter finns sådana skillnader som har att göra med andraspråkstillägandet. Faktorer som kan ha påverkat är bl.a. mängden och naturen av input och output samt de sociala kontexter som språkbadsundervisningen erbjuder. (Se diskussionen i Buss 2002: 61–88.)

Studierna i ordförrådet och verbbruket visade att eleverna har försökt modifiera sitt språkbruk i de två rapporterna enligt mottagaren. Detta framgår främst av de kvantitativa analyserna, och bl.a. fördelningen av de innehållstunga ordklasserna visar att både språkbadsleverna och eleverna i jämförelsegruppen i den formella rapporten har använt en mera skriftspråklig stil medan stilen i den informella rapporten mera närmar sig en talspråklig stil (se Buss 2002: 126–128). Verbbruket i kontext är dock liknande i de två rapporterna i båda grupperna och bara smärre skillnader kunde noteras. Främst gäller det innehåll som enbart tas upp i den ena rapporten och i de flesta fallen gäller det kommentarer om tillståndet hos mottagaren i den informella rapporten. Ytterligare analyser och noggrann kvalitativ genomgång av andra ordklasser skulle behövas för man skall kunna uttala sig om de eventuella kvalitativa skillnader mellan den formella och informella rapporten som de kvantitativa resultaten tydde på. I synnerhet en ingående semantisk analys av substantiven kunde ge fler uppgifter om bl.a. ämnesvalet i de två rapporterna hos flickorna och pojkarna i de två grupperna. Även stilstudier i de två rapporterna kunde belysa eventuella skillnader. Sådana analyser har emellertid varit omöjliga inom ramen för denna undersökning.

Några betydande könsskillnader i användningen av ordförrådet har inte framgått av den kvantitativa analysen vare sig hos språkbadslevema eller hos eleverna i jämförelsegruppen och dessutom tycks valet av verb i stort sett vara liknande hos de två könen i båda grupperna. Således får de tidigare undersökningsresultaten (se Buss 2002: 101–106) inte särskilt mycket stöd i min undersökning, i synnerhet inte vad gäller proportionerna substantiv och verb i de två rapporterna hos de två könen i materialet. Vissa skillnader kan dock rapporteras mellan könen

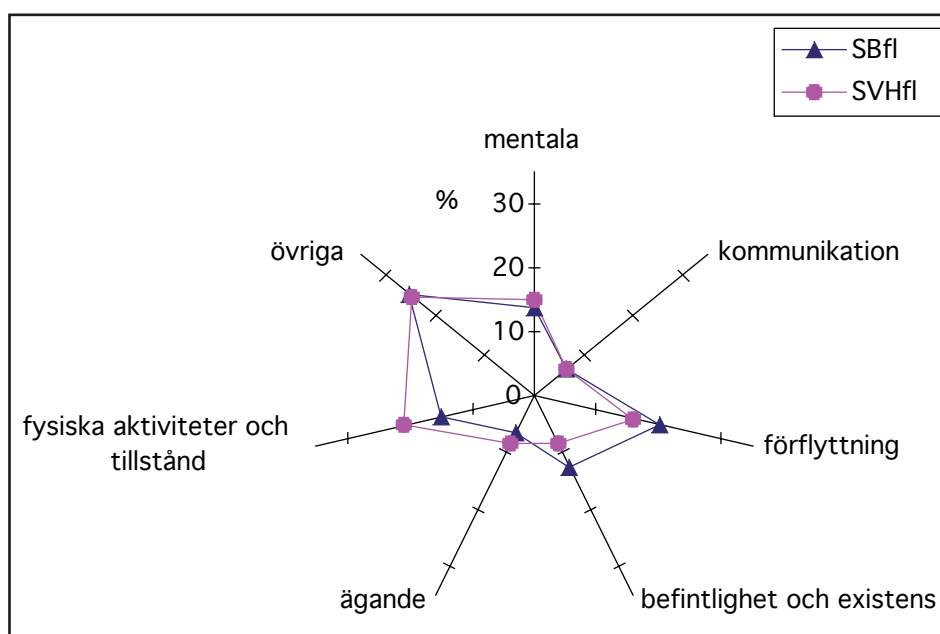
i den kvalitativa analysen. Flickorna i de två grupperna uttrycker i sina rapporter sådana innehåll som inte finns i pojkarnas rapporter och oftast i samband med sådana semantiska fält som i tidigare undersökningar har ansetts vara de fält där flickorna dominerar. Undersökningen visar att en viss utveckling i det könsspecifika bruket av verb har skett med åren och i viss mån använder flickorna och pojkarna i språkbad sitt verbförråd på olika sätt i sitt andraspråk. Undersökningen i verbbruket visar dock att vissa drag som rapporterades för åk 4 fortfarande finns kvar i åk 9. Studierna antyder en viss enhetlighet hos flickorna och pojkarna i språkbad i den bemärkelsen att de verb som kan anses tämligen formella eller tämligen informella saknas i rapporterna. Detta torde ha att göra med den speciella kontexten för både inlärnigen och användningen av andraspråket som också diskuterades ovan.

Även om verbbruket hos flickorna och pojkarna i de två grupperna på många sätt motsvarar varandra, kan man enligt fördelningen av huvudverben i olika semantiska fält notera en lexikal profil hos de två könen som skiljer sig från varandra på vissa punkter (se figur 13 och 14; se även bilaga 5 i Buss 2002: 370 f).



Figur 13. Den lexikala verbprofilen hos pojkarna i materialet i åk 9. (Lägg särskilt märke till andelen verb för förflyttning hos i synnerhet språkbadspojkar.)

Figurerna visar den lexikala profilen hos de två könen, och det är tydligt att SB-flickornas och SVH-flickornas lexikala verbprofiler påminner om varandra (figur 14) liksom också SB-pojkarnas och SVH-pojkarnas (figur 13). Den lexikala profilen hos flickorna skiljer sig från pojkarnas lexikala profil på några punkter. Av figurerna framgår att flickorna har flera verb inom de mentala fälten och flera verb för verbal kommunikation än pojkarna, medan pojkarna har flera verb för förflyttning än flickorna. Detta kan anses vara typiskt för de två könen och således får de tidigare forskningsresultaten som rapporterats angående språkbruket hos flickorna och pojkarna stöd i min undersökning (jfr Buss 2002: 101–106).



Figur 14. Den lexikala verbprofilen hos flickorna i materialet i åk 9. (Lägg särskilt märke till andelen verb inom de mentala fälten och inom verb för kommunikation hos flickorna.)

Figurerna visar enbart en dimension och inom de semantiska fälten som ingår i min undersökning har även tydligare skillnader mellan de två könen noterats så att vissa innehåll uttrycks enbart av det ena könet. Detta framgår bl.a. angående verb inom de mentala fälten, där främst flickorna uttrycker emotioner och värderingar samt socialt handlande och beteende. Pojkarna har högst ett exempel per grupp inom dessa semantiska fält (se närmare Buss

2002: 207–232). Således kan konstateras att könsspecifik användning av språket i viss mån kan noteras hos eleverna i mitt material.

Resultaten i förhållande till undervisning och miljö

Språkbadsundervisningen ger eleverna rikligt med input i andraspråket och också många möjligheter till output i synnerhet i skrift på andraspråket. Dessutom förser språkbadsundervisningen eleverna med olika sociala kontexter för andraspråket. Dessa sociala kontexter inklusive möjligheterna till input och output är dock på många sätt begränsade i jämförelse med verkligheten för förstaspråkstillägnet och andraspråkstillägnet hos de individer som i en naturlig omgivning växer upp med svenska och finska språket i hemmet (jfr underavdelningen *sociala situationer* i Buss 2002: 74–80). I språkbadsundervisningen är de sociala kontexterna främst bundna till skolan och klassen, vilka båda är tvåspråkiga miljöer och i vilka oftast både elevernas förstaspråk och andraspråk är lika gångbara (se Buss 2002: 61–88). Detta kan leda till att det uppstår ett klassrumsspråk, ofta ett interimsspråk, som förstås av samtliga i gruppen och som därför ofta förblir det kommunikationsspråk som används av individerna i gruppen (se Buss 2002: 61–88). Det är inte nödvändigtvis fråga om ett direkt inkorrekt bruk av andraspråket, men i många fall dock ett språkbruk som inte är lika varierat och lika nyanserat som det kunde vara och som dessutom avviker från det som en infödd jämnårig språkbrukare skulle använda.

Att i synnerhet klassrumsmiljön fortfarande under högstadietiden mycket starkt domineras av förstaspråket kan kritiseras med tanke på språkbads elevernas möjligheter att utveckla sitt andraspråk. När barnen börjar i språkbad är det viktigt att de vet att läraren har goda kunskaper i deras förstaspråk, och de kan känna sig trygga i att kommunicera med läraren antingen på sitt förstaspråk eller på sitt andraspråk. I övergången till högstadiet har språkbads eleverna dock bakom sig flera år i språkbad, i fråga om eleverna i mitt material närmare bestämt sju år. Detta innebär att språkbads eleverna har fått långt över 4 000 timmar undervisning på och i sitt andraspråk (Björklund 1997). I övergångsskedet är språkbads elevernas färdigheter i andraspråket således redan mycket goda och i högstadiet finns det inget egentligt behov hos eleverna att identifiera de lärare som undervisar på andraspråket som tvåspråkiga samtalspartner. Kraven på att eleverna använder sitt andraspråk i kommunikationen med de lärare som undervisar på andraspråket kunde således också vara högre i samtliga sammanhang där eleverna och läraren träffas, och samtidigt behöver inte heller språkbads elevernas förstaspråk vara lika gångbart i alla sammanhang som tidigare. Den första kontakten och de regler som då etableras är ofta avgörande med tanke på den framtida språkliga roll som läraren får gentemot språkbads eleverna.

Språkbadsundervisningen på högstadienivå erbjuder tack vare ämnes-lärarsystemet flera samtalspartner för andraspråket, vilket ger variation i inputen. Likaså erbjuder ämneslärarsystemet på högstadiet kontinuerliga kontakter på svenska med både kvinnliga och manliga lärare i motsats till lågstadiet där en lärare huvudsakligen tar hand om undervisningen under ett läsår. Kontakterna med både manliga och kvinnliga språkbrukare medför igen en viss variation i inputen, vilket är viktigt med tanke på en mångsidig andraspråksutveckling hos språkbads eleverna. Men eftersom det enda försöket hittills med samarbete mellan det finska och det svenska högstadiet misslyckades (se Buss 2002: 14–21), finns det i skolmiljön knappa möjligheter till samtal och umgänge med jämnåriga andraspråksbrukare (se Buss 2002: 61–88). Med tanke på de språkliga behov som tonåringar dock har skulle kontakterna med jämnåriga emellertid vara mycket viktiga.

Begränsningar i språkbads elevernas språkbruk

Min undersökning visar att språkbads eleverna utvecklar kännedom om hur man skriver mera formella och mera informella rapporter samt om hur språket (främst ordförrådet) kan användas i dessa sammanhang. Dessutom tycks det könsspecifika språkbruket utvecklas hos språkbads eleverna. Flickorna och pojkarna i åk 9 använder sitt andraspråk vad gäller verbvalet på ett sätt som påminner om de jämnåriga eleverna som har svenska som förstaspråk. Dessa färdigheter tycks således kunna utvecklas oberoende av språket och de kan anses vara sådana språkliga aspekter som inte är bundna till ett visst språk. Den typ av andraspråk som hör samman med dessa språkliga aspekter kan emellertid inte utvecklas till fullo om man inte i undervisningen av andraspråket tar upp dem till diskussion och uttryckligen ger eleverna de språkliga verktyg som de behöver för att kunna uttrycka sig på andraspråket i olika sammanhang. Likaså bör mångsidig språklig variation erbjudas eleverna på andraspråket, så att de har möjligheter att observera och tillägna sig de språkliga uttryckssätt som de behöver för att så exakt som möjligt kunna uttrycka de innehåll som de önskar och på ett sätt som är typiskt för jämnåriga svenskspråkiga av samma kön. Det är viktigt för språkbads eleverna att få dessa verktyg i sitt andraspråk, eftersom deras språkfärdigheter i övrigt utvecklas till en så hög nivå att också förväntningarna på deras färdigheter är höga.

Min undersökning tyder på vissa begränsningar i språkbads elevernas språkbruk som torde hänga samman med skolans möjligheter att erbjuda tillräckligt mångsidiga möjligheter till input, output och sociala kontexter som är tillräckligt varierande (jfr. figur 6 i Buss 2002: 79). De resultat som kanadensisk språkbadsforskning rapporterat får stöd i min undersökning och det verkar som

om språkbads eleverna efter att ha nått en viss nivå i sitt andraspråk inte längre utvecklas mot ett mera exakt och nyanserat språkbruk. Detta syns i undersökningen bl.a. som inlärarespråkliga drag och som mindre variation. Likaså får de kanadensiska forskningsresultat som tyder på en viss diglossi i språkbads elevernas språkbruk (se Buss 2002: 47–55) stöd i min undersökning, och det är tydligt att eleverna är ovana att använda andraspråket i vissa sociala sammanhang, vilket framgår bl.a. av hälsningsfraserna (Buss 1999). Ovana att använda andraspråket har också tidigare rapporterats i finländska språkbadsundersökningar som gjorts i fråga om yngre elever.

Slutkommentar

Även om de kanadensiska forskningsresultaten i viss mån får stöd i min undersökning är det skäl att påpeka att mått med de mått som används i undersökningen visar språkbads elevernas resultat många likheter med eleverna i jämförelsegruppen i användningen av ordförrådet och verben. De finländska förhållandena erbjuder, i jämförelse med de kanadensiska förhållandena, bättre möjligheter till kontakter med andraspråket i naturliga sammanhang i omgivningen. Detta har noterats även internationellt (se Johnson & Swain 1997: 64) och omgivningens stöd anses vara en klar språklig fördel i Finland med tanke på andraspråksutvecklingen hos språkbads eleverna. Cummins (1995) har också uppmärksammat de möjligheter som den naturliga omgivningen för andraspråket i Finland erbjuder och kommenterat de fördelar som Finland har i och med att man här, i jämförelse med språkbad i Canada, tydligare utnyttjar omgivningen för språkutvecklande syften. Även om det ideala ännu inte nåtts, har man således i Finland tagit ett steg i rätt riktning, vilket också mina resultat visar.



Ulla Laurén

UR EN STUDIE I SPRÅKBADSELEVERS BERÄTTANDE*

Uppläggning av studien

Undersökningen utgör en longitudinell studie av andraspråksutvecklingen i språkbadsspråket svenska hos finskspråkiga språkbads elever i fråga om berättelseförmåga. Materialet består av finska språkbadslevers muntliga återberättelser i årskurs 5 och samma språkbadslevers skrivna återberättelser i årskurs 8 eller 9. Som jämförelsematerial har använts motsvarande berättelser av svenskspråkiga elever i svensk skola på samma årskurser. För de skrivna berättelserna finns också jämförelsematerial producerat av jämnåriga finska elever som läst svenska som andraspråk inom det reguljära undervisningsprogrammet i den finska skolan. Berättelseförmågan studeras som förmågan att skapa innehållsliga helheter uppbyggda av innehållslement och ett antal syntaktiska och lexikala drag som bidrar till att skapa sammanhang i berättelserna. Förmågan att skapa sammanhang i en text har jag också undersökt med hjälp av två olika lucktest för de samma två åldersklasserna av språkbads elever, då den yngre åldersklassen gick i årskurs 5 och den äldre åldersklassen i årskurs 6. Det ena lucktestet är på svenska och belyser därmed språkbadslevernans andraspråksutveckling, med svenska elever på motsvarande årskurser som jämförelsegrupper. Det andra lucktestet är på finska och språkbadslevernans jämförs i detta lucktest i fråga om förstaspråksutveckling med finska elever i vanlig finsk skola. Det är således fråga om tre olika delmaterial, nämligen muntliga berättelser, skrivna berättelser och lucktest.

De muntliga och de skrivna berättelserna har jag analyserat i fråga om samma innehållsliga, syntaktiska och lexikala drag i de båda materialen och analysresultaten ger därför uppgifter dels om hur andraspråket utvecklas longitudinellt, dels om skillnaderna mellan muntlig och skriftlig produktion. Berättelserna har analyserats i två steg. STEG I omfattar berättelsernas längd samt analys av hur eleverna bygger upp berättelserna i form av intrigstruktur och berättelsekomponenter. Till intrigen hör en inledande orientering och olika episoder som för handlingen framåt, en avslutande episod, en upplösning, samt olika syntaktiska och lexikala medel som berättarna använder för att evaluera och dramatisera

* Artikeln är i huvudsak identisk med kapitel 7 i min bok *Språkbadslevers berättande* (Laurén U. 2003).

berättelserna. Den inledande orienteringen analyseras också mer detaljerat i fråga om hur eleverna anger de innehållsliga komponenterna tid, plats, aktörer och annan specifikation. Den dynamiska episodstrukturen analyseras i ett par centrala episoder. I de muntliga berättelserna studerar jag därtill hur eleverna klarar av att ange det relativt komplicerade sambandet mellan två olika episoder.

STEG II i analysen av de muntliga och de skrivna berättelserna omfattar analys av bisatstäthet och användningen av olika typer av bisatser och bisatsinledare. I det andra steget granskas också användningen av satsinledande konnektorer i huvudsatser som ett led i att göra berättelsen sammanhängande. Samtidigt visar användningen av satsinledande konnektorer på skillnader mellan muntligt och skriftligt berättande.

Språkbads elevernas resultat i delmaterialet bestående av lucktest har analyserats på gruppnivå och jämförts med jämförelsegrupperna. Dessutom har språkbads elevernas resultat i det finska lucktestet och i det svenska lucktestet korrelerats med varandra.

Resultat ur tvärsnittligt och longitudinellt perspektiv

En längre tvärsnittlig sammanfattning av analysen av de muntliga berättelserna ges i Laurén U. (2003: 94–97) och av de skrivna berättelserna i Laurén U. (2003: 140–143). Longitudinellt sett studeras den äldre åldersklassen språkbads elever i undersökningen i fråga om muntliga berättelser i årskurs 5 (under förkortningen SB1) och i fråga om skrivna berättelser i årskurs 9 (under förkortningen USB1). För den yngre åldersklassen språkbads elever är intervallen mellan de två tvärsnittsstudierna ett år kortare än för den äldre åldersklassen. Deras muntliga berättelser har insamlats i årskurs 5 (under förkortningen SB2) och deras skrivna berättelser i årskurs 8 (under förkortningen USB2).

Berättelsernas längd, en del av den innehållsliga analysen i STEG I, baserar sig på längd i satser, för de skrivna berättelserna därtill längd i ord. Analysen av de muntliga berättelserna visar att de två språkbadsgrupperna når olika resultat i förhållande till sina svenskspråkiga jämnåriga jämförelse elever. Den äldre språkbadsgruppen, SB1, har lika långa berättelser som sin jämförelsegrupp. Den yngre språkbadsgruppen, SB2, har signifikant kortare berättelser än sin svenskspråkiga jämförelsegrupp, trots något längre muntliga berättelser i jämförelse med SB1. I fråga om de skrivna berättelsernas längd kan noteras mycket tydliga och signifikanta skillnader. SB1 skriver berättelser som ligger under hälften av längden för berättelser skrivna av motsvarande svenska jämförelse elever. Längden för berättelser skrivna av SB2 utgör ca två tredjedelar av längden i de svenska jämförelse elevernas berättelser. När det gäller berättelsernas längd ligger alltså språkbads elever och svenska jämförelse elever närmare varandra i fråga

om muntliga berättelser än i fråga om skrivna. Den konklusion man kan dra av detta är att de två olika medierna, tal och skrift, ställer olika krav på berättaren. För andraspråksinläraren är skrivuppgiften betydligt svårare än för den som skriver på sitt första språk. Språkbadsleverna klarar mot den bakgrunden av den muntliga berättelseuppgiften relativt väl.

Den yngre språkbadsgruppen, SB2, skriver signifikant längre än de jämnåriga finska jämförelseleverna i årskurs 8 som läst svenska inom det reguljära språkundervisningsprogrammet, dvs. svenska som A-språk. De har också fler ord per sats. Däremot finns det inte längre några tydliga skillnader mellan de äldre språkbadsleverna, SB1, och de finska jämförelseleverna i årskurs 9, även om språkbadsleverna har något fler ord per sats. Avståndet mellan språkbadsleverna och A-språksleverna har alltså krympt från årskurs 8 till årskurs 9. Det måste dock noteras att resultaten från de skrivna berättelserna skall ses snarare ur ett tvärsnittligt än ur ett longitudinellt perspektiv, eftersom det är fråga om två olika åldersklasser. Skillnaderna mellan de finska jämförelseleverna i årskurs 8 och årskurs 9 är markanta. Vid sidan av det faktum att det skiljer ett läsår med ett par timmar i veckan av undervisning i svenska kan skillnaderna mellan grupperna ses som individuella olikheter och som olikheter som ofta kan karaktärisera elever i puberteten under de två sista åren i grundskolan.

Språkbadsleverna klarar av att ta med de grundläggande berättelsekomponenterna i intrigen i de muntliga berättelserna i stort sett lika väl som sina svenska jämförelselever. Detta gäller också de skrivna berättelserna, även om de yngre språkbadsleverna, liksom de finska A-språksleverna, dock är mindre explicita än de svenska jämförelseleverna. När berättelserna analyseras vidare i form av olika detaljkomponenter i orienteringen och episoderna, kan noteras tendensen till något mindre utförlighet hos språkbadsleverna än hos de svenska jämförelseleverna både i de muntliga och i de skrivna berättelserna. I fråga om de skrivna berättelserna finns det inga större skillnader mellan språkbadsleverna och de finska jämförelseleverna i fråga om innehållsliga detaljer i orientering och inledning. Det förefaller således som om de flesta elever oberoende av grupp känner till hur man bygger upp stommen för en intrig i en berättelse. Skillnaderna i utförlighet beror troligen på att andraspråksinlärarna inte har samma tillgång till konkreta språkliga medel som förstaspråksinlärarna. Speciellt tydligt märks detta när det gäller att uttrycka ett mera abstrakt sammanhang mellan ett par episoder i de muntliga berättelserna.

Att evaluera och dramatisera berättelserna med hjälp av olika syntaktiska och lexikala medel är en uppgift som ställer relativt stora språkliga krav, och det är också på detta område som det finns de tydligaste skillnaderna mellan de olika elevgrupperna både i de muntliga och i de skrivna berättelserna. I de muntliga berättelserna förekommer evaluerande drag hos majoriteten av både språkbadslever och jämförelselever, men det finns tydliga skillnader i fråga

om variation och frekvens. Språkbads elevernas språkliga kompetens begränsar i viss mån deras möjligheter att välja evaluerande medel i deras andraspråk. I de skrivna berättelserna är tendensen lik tendensen i de muntliga berättelserna. Språkbads eleverna utnyttjar evaluerande drag, men de gör det mindre varierat och mindre frekvent än de svenska jämförelsegrupperna. De finska jämförelsegrupperna i årskurs 8 använder relativt få evaluerande drag i jämförelse med de jämnåriga språkbads eleverna. I årskurs 9 är skillnaderna mellan språkbads eleverna och de finska jämförelse eleverna små.

Till de undersökta syntaktiska och lexikala dragen i STEG II i analysen hör satsinledande konnektorer i huvudsatsen. Att de är typiska för muntliga berättelser bekräftas av materialet, både för språkbads elever och för jämförelse elever. Skillnaderna mellan språkbads elever och jämförelse elever ligger främst i variationen i valet av lexikala uttryck och på vilket sätt de olika konjunktionerna, adverbena eller fundamentmarkörerna kombineras med varandra. Språkbads eleverna har färre uttrycksalternativ och därtill märks en viss påverkan från deras förstaspråk i form av preferenser för uttryck som har en direkt motsvarighet i finskan. Tendensen till koncentration som ett uttryck för skriftspråkighet märks i det faktum att både språkbads elever och svenska jämförelse elever använder avsevärt färre satsinledande konnektorer i huvudsatserna i de skrivna berättelserna än i de muntliga. Satsinledande konnektorer som ett tecken på muntlighet snarare än skriftspråkighet i framställningen framgår av det faktum att det är de finskspråkiga jämförelse eleverna i årskurs 8 som har den största andelen satser inledda av konnektorer. När det gäller användning av olika alternativ har de svenska jämförelsegrupperna den största variationen. Både språkbadsgrupperna och de finska jämförelsegrupperna använder också i de skrivna berättelserna konnektorn *sedan* som ligger närmare det finska uttryckssättet än *så*.

I de muntliga berättelserna finns det i fråga om syntaktisk komplexitet mätt som antal bisatser per 100 satser inte några skillnader mellan språkbads eleverna och de svenska jämförelse eleverna. De skillnader som finns gäller snarast de två olika åldersklasserna i materialet. Den syntaktiska komplexiteten ökar i de skriftliga berättelserna hos både språkbads eleverna och de svenska jämförelse eleverna, en utveckling som kan förklaras dels av språklig mognad, dels av skriftspråkets krav på koncentration och komplexitet. Längst i denna utveckling ligger de svenska jämförelse eleverna, steget före språkbads eleverna. De finska jämförelse eleverna i årskurs 8 har mycket få bisatser, men också i årskurs 9 har språkbads eleverna större bisatstäthet än de finska jämförelse eleverna. Språkbads eleverna använder inte olika typer av bisatser och bisatsinledare lika varierat som de svenskspråkiga jämförelse eleverna, men mera varierat än de finska jämförelse eleverna som har endast ett fåtal varianter i de skrivna berättelserna.

Den lexikala tätheten i de muntliga berättelserna är något högre hos språkbads eleverna än hos de svenska jämförelse eleverna, men skillnaderna är

inte signifikanta. På den lexikala tätheten, dvs. andelen betydelsebärande ord av alla ord, inverkar frånvaron av formord som exempelvis pronomen i stället för substantiv. Upprepningar och radningar av olika substantiv ger därför utslag i form av högre lexikal täthet samtidigt som dessa fenomen kan vara frekventa i inlärarespråket. En högre lexikal täthet kan också tyda på ett mer komprimerat och komplext språk. I de skrivna berättelserna är den lexikala tätheten högre än i de muntliga berättelserna, vilket alltså skulle kunna tyda på en tendens mot ökad skriftspråklighet. Å andra sidan har både språkbadsleverna och de finska jämförelseleverna högre lexikal täthet än de svenska jämförelseleverna, och den lexikala tätheten kan då ses om ett inlärarespråkligt drag. Denna tolkning stöds av det faktum att de finska jämförelseleverna i årskurs 8 har signifikant högre lexikal täthet än språkbadsleverna i samma årskurs. Den lexikala tätheten har alltså olika förklaringsgrunder, vilket försvårar tolkningen av måttet.

Den lexikala variationen, mätt enligt OVIX-formeln (se Laurén U. 2003: 92–94), är signifikant lägre i de muntliga berättelserna hos språkbadsleverna än hos de svenskspråkiga jämförelseleverna. I de skrivna berättelserna är den lexikala variationen högre än i de muntliga berättelserna hos både språkbadslever och svenska jämförelselever. Språkbadsleverna har också i de skrivna berättelserna lägre lexikal variation än de svenska jämförelseleverna, men skillnaden är signifikant bara i årskurs 9, inte i årskurs 8. De finska jämförelseleverna har signifikant lägre lexikal variation än språkbadsleverna i årskurs 8, men inte i årskurs 9. Den lexikala variationen förefaller således att vara ett skriftspråkligt drag och ett drag som sammanhänger med andraspråksutvecklingen. Den kvalitativa granskningen av värdena för lexikal täthet och lexikal variation visar dock att sambandet mellan språklig sofistikerad, språkutvecklingsstadium och dessa värden inte är okomplicerat. Därtill inverkar längden av berättelserna på värdena, även om OVIX-värdet är avsett att vara relativt tillförlitligt för texter längre än 100 ord.

Det finns således både mellangruppsliga och inomgruppsliga skillnader i fråga om de flesta delresultaten i analysen av de två berättelsematerialen. Dels kan dessa skillnader hänföras till en allmän språklig mognad samt hos både språkbadslever och finska jämförelselever ökade färdigheter i andraspråket. Mellan de två olika språkbadsgrupperna som följts longitudinellt finns det därtill olikheter som förmodligen kan hänföras till individuella skillnader men även till undervisningsorganisatoriska skillnader mellan dessa två första grupper inom språkbadsprogrammet (se Buss 2002: 14–21).

Det tredje delmaterialet i undersökningen, det svenska och det finska lucktestet, har i fråga om den yngre åldersklassen språkbadslever insamlats samma år som de muntliga berättelserna, dvs. i årskurs 5, medan lucktesten för den äldre åldersklassen språkbadslever insamlats ett år senare än de muntliga berättelserna, dvs. i årskurs 6. I fråga om både det svenska och det finska lucktestet

ligger de två språkbadsgrupperna ändå nära varandra, men den inomgruppsliga variationen är större hos den äldre språkbadsgruppen, SB1, än hos den yngre språkbadsgruppen, SB2, i det svenska lucktestet. Resultaten från det svenska lucktestet visar på signifikanta skillnader mellan språkbads eleverna och deras svenska jämförelselever. De har således på detta stadium i sin språkutveckling inte nått samma nivå i sina andraspråksfärdigheter som jämnåriga svenska förstaspråkstalare i uppgiften att rekonstruera en text med bristfällig struktur. Resultaten från det finska lucktestet visar däremot att de i sitt förstaspråk står på samma nivå som den finska jämförelsegruppen som fått undervisning på finska i det reguljära undervisningsprogrammet. En korrelationsanalys av språkbads elevernas resultat i det finska och det svenska lucktestet visar på ett positivt, signifikant samband mellan resultaten, dvs. en elev som har fått högre poäng i det finska testet tenderar också att ha högre poäng i det svenska testet.

Resultaten i ljuset av språkbadet som undervisningsform

Målet för språkbadsprogrammet är att de finskspråkiga eleverna skall nå funktionell andraspråksfärdighet i svenska, dvs. klara av att använda språket både muntligt och skriftligt i olika kommunikationssituationer. Slutmålet är dock realistiskt sett inte att de skall bli fullt jämförbara med förstaspråkstalare. De två materialen kan givetvis inte ge heltäckande upplysningar om språkbads elevernas färdigheter i svenska, men användningen av två olika medier och uppgiften att skapa en sammanhängande och förståelig berättelse ger ändå en relativt god bild av deras färdigheter. Resultaten av undersökningen visar att de inte nått samma nivå som jämnåriga med svenska som första språk på en del områden, medan de i vissa avseenden ligger nära förstaspråkstalare. Språkbads eleverna har således kommit en mycket god bit på väg i sin språkutveckling.

Målet för språkbadsprogrammet är också att elevernas förstaspråk finska skall utvecklas till samma nivå som hos elever i det reguljära finskspråkiga skolsystemet. Resultatet från det finska lucktestet visar att språkbads eleverna inte ligger efter sina jämnåriga finska kamrater. Resultaten stöder alltså de resultat som Elomaa (2000) kommit fram till.

I undersökningen har även gjorts jämförelser med elever som lärt sig svenska som andraspråk, s.k. A-språk. I språkbadsprogrammet betonas att språket lärs in genom att eleverna använder språket som ett medel för att utforska världen och skaffa sig kunskaper, även om språket inte är deras modersmål. Genom denna aktiva verksamhet lär sig eleverna även andraspråket. I den traditionella språkundervisningen är målet att få eleven att kommunicera genom att de undervisas om språket. Språkbadet har sålunda en erfarenhetsbaserad ansats, medan den traditionella språkundervisningen är främst analytiskt inriktad (om

karaktistika i dessa två ansatser se närmare Stern 1990). Min undersökning gäller inte den muntliga produktionen utan endast den skriftliga produktionen hos finska A-språkslever som läst finska från årskurs 3. Den yngre årskursen A-språkslever i årskurs 8 hade tydliga svårigheter att skriva berättande text, medan några elever i den äldre årskursen kunde producera berättelser som påminde om språkbadslevers texter.

För en mer omfattande analys av skillnader och olikheter mellan språkbadslever och A-språkslever krävs dock ett material som representerar flera typer av språkproduktion än det jag har i denna undersökning. För en mer omfattande analys bör också antalet undervisningstimmar på andraspråket och om andraspråket beaktas. Genom performans- och felanalys kunde därtill ytterligare studeras om förstaspråket finskan påverkar andraspråket svenskan på olika sätt i de två undervisningsprogrammen. En viss påverkan från finskan kunde spåras i bl.a. valet av adverbkonnektorer hos både språkbadsgrupperna och A-språkslever. En analys av muntligt material producerat av båda grupperna kunde visa vilka olikheter i uttal och flyt som finns.

Resultaten beskriver vägen till andraspråket hos de två första finskspråkiga pionjärgrupperna i det svenska språkbadet i Vasa. Resultaten kompletterar och bekräftar den positiva bild av deras andraspråksutveckling vars inledande faser beskrivits av Björklund (1996), och av Buss (1997; 2002) i fråga om elevernas senare lexikala utveckling. Min undersökning ger bilden av språkbadsleverna som goda berättare på sitt andraspråk svenska.

Det muntliga och det skriftliga materialet kunde ytterligare analyseras ur olika aspekter. Speciellt i det muntliga materialet är elevernas frejdighet att berätta påfallande. Därför kunde en senare utförd analys av deras kommunikationsstrategier, även på individplanet, vid förmedlingen av innehållet vara intressant att genomföra.



Nina Niemelä

INTERAKTION VID ETT LÄXFÖRHÖR I SPRÅKBAD

Bakgrund

Den bild som oftast har getts av interaktion i klassrum är att den domineras av läraren och att eleven anses vara en passiv deltagare utan inflytande. (Cazden 1986; Chaudron 1988.) Den mest kända interaktionsstrukturen mellan lärare och elev har beskrivits som s.k. IRE(F/U)-sekvenser. IRE-sekvenser är (oftast) frågesekvenser, där I står för lärarens initiativ, R för elevens respons och E för lärarens evaluering av elevens respons (alternativt F, som står för feedback, U för uppföljning). Elevernas responser beskrivs som minimala och frågorna som den typen av frågor där läraren vet svaret på förhand (en. *exam question*). (McHoul 1978; Mehan 1979; Sahlström 1999; 2004.)

En frågesekvens kan vara enkel eller så kan den expanderas, dvs. utvecklas. Med enkel IRU-sekvens avser jag sådana sekvenser som i sin helhet består av dessa tre led I–R–U. En expanderad IRU-sekvens är en sådan sekvens som expanderas i något av leden I, R eller U, dvs. i början, i mitten eller i slutet av frågesekvensen. En expansion innebär alltså en utveckling av de grundläggande leden. (Sahlström 2004: 177ff.)

I tidigare studier har det visat sig att det finns en skillnad i funktionerna i utvecklingarna. Utvecklingar i början av en frågesekvens är ofta inledningar till samtalsämnet och deras funktion är att förbereda samtalsdeltagarna, som t.ex. i Schegloff (1980):

”Can I ask you a question?”

där talaren vill förbereda sin samtalspart inför den egentliga handlingen, en fråga. Utvecklingar i mitten berör ofta problem i tal, hörsel eller förståelse. Ett exempel på detta kan vara att eleven framställer sitt svar så att läraren ställer en tillägsfråga för att leda svaret till ett svar som läraren kan bedöma som rätt:

Lektion 2: 12:54:00–12:54:27.

- 1 L: Vem har inte alls fått berätta om nån nyhet ännu
- 2 (1.8)
- 3 L: Maria↑
- 4 M: Var det nånting att elektricitetens priserna har stigit eller
- 5 L: Ja: eller var det (.) mm va de va de nånting <rinnande>
- 6 M: vatten,
- 7 L: ja

Läraren ger en ledtråd till Maria (r. 5) för att hon ska kunna framställa ett rätt svar. Utvecklingar i slutet av en frågesekvens är oftast ämnesutvecklingar. De är av den typen av utvecklingar som utvecklar ett svar som redan är accepterat och som således oftast är en ämnesfördjupning (se exempel 1a). (Niemelä 2007; Schegloff 1990: 59–64; Sorjonen 1997: 75.)

Sett ur ett konstruktionistiskt perspektiv (se t.ex. Berger & Luckmann 1967; Burr 1995) är inte elever passiva deltagare i en aktivitet utan både lärare och elever är aktiva i att tillsammans konstruera interaktion i tredelade frågesekvenser. Eleverna deltar i det sociala spelet där läraren är en verksamhetsledare. I frågesekvenser visar eleverna vanligtvis att de är aktiva genom att räcka upp handen i samband med lärarens fråga. I olika studier har det visat sig att elevernas handuppräckningar beror på lärarens blick- och kroppsorientering (dvs. var läraren tittar och åt vilket håll hon är vänd). I de fall då lärarens blickorientering är mot klassen som kollektiv (blicken ”sveper” över klassrummet), räcker eleverna upp händerna innan läraren kommer till slutet av sin fråga. När läraren tittar mot en enskild elev utan att se på klassen som kollektiv räcker ingen upp handen. Lärarens blickorientering är då mot eleven innan hon har kommit till slutet av sin fråga och den stannar mot elevens riktning även under elevens respons. (Goodwin 1981; 2000; Niemelä 2006; 2007; Sahlström 2004.)

När en IRU-sekvens utvecklas har läraren och eleverna redan byggt upp en dialog. Endast den elev som har påbörjat dialogen vid det första initiativet har rätten och skyldigheten att delta vid utvecklingen av ämnet. Läraren använder sig inte av nominering och eleven räcker inte upp handen för att turtagning ska ske. Läraren har rätten att avsluta sekvensen eller göra andra elever verbalt delaktiga i dialogen. (Niemelä 2007.)

Vad är det som händer i de expanderade frågesekvenserna? Hur vet eleven vad som förväntas? Hur uppnår deltagarna gemensam fokus i situationen, dvs. lärandets objekt? Vad händer i interaktionen, speciellt med svaren, i olika frågesekvenser?

Undersökningen

Syftet med denna artikel är att visa hur eleverna deltar i att konstruera interaktion i några typer av expanderade IRU-sekvenser. Speciellt intresserad är jag av att presentera hur eleverna visar sin förståelse av vad som sker i aktiviteten (lärandets objekt) och hur de ändrar sina handlingar enligt vad de tolkar händer i situationen (lärande som förändrat deltagande).

I undersökningen använder jag mig av etnometodologisk samtalsanalys (Heritage 1996; ten Have 1999; Markee 2000). Interaktion i den här typen av undersökningar anses vara strukturellt organiserad och yttrandena är analyserade

i den sociala kontext de förekommer i. Samtalsanalysen kan kort beskrivas som en metod med vilken man söker återkommande fenomen i interaktionen. Handlingar anses vara både kontexttolkande och kontextförnyande. Detta betyder att varje bidrag baseras på den föregående och blir ett underlag för följande bidrag i interaktionen. Genom att mikroanalytiskt analysera sekventiella mönster i interaktionen är det möjligt att avslöja vad deltagarna i situationen orienterar sig mot och gör relevant i situationen. Denna metod koncentrerar sig alltså på att analysera vad deltagarna i interaktionen visar som relevant. (Heritage 1996: 241ff.)

Målgruppen för min undersökning består av en språkbadsklass och deras språkbadslärare i åk 6 (om språkbad se Laurén 1999). Jag har observerat klassen under ett läsår i början av 2000-talet. Det insamlade materialet består av ett tema, *Tema Dagstidningen*, sammanlagt av 10 lektioner inspelningar. Lektionerna är transkriberade i sin helhet¹. I min blivande doktorsavhandling koncentrerar jag mig på helklassarbete, dvs. de kommunikationssituationerna där läraren och eleverna riktar uppmärksamheten mot en gemensam aktivitet.

Lärande som förändrat deltagande

Utgångspunkten för min syn på lärande och språktillägnande i detta sammanhang kan beskrivas som ett förändrat deltagande. I lärande som förändrat deltagande är begrepp som situerat och socialt centrala. Med detta menar man att lärande som förändrat deltagande sker i en viss situation i ett visst socialt sammanhang. Denna syn baserar sig på Lave och Wenger (1991) samt Lave (1993) som introducerat begreppet situerat lärande, som senare har kommit att fördjupas av Säljö (2000). Kortfattat kan man säga att Laves och Wengers syn syftar inte enbart på lärande av ett innehåll i skolan utan också på de roller som man i det sociala sammanhanget lär sig att representera samt om att en individ lär sig i ett visst sammanhang att bli en del av gemenskapen, genom att agera och reagera på basis av sitt och andras deltagande.

Lärande är tillägnad kunskap av någonting. Vad detta någonting är kan kallas för lärandets objekt. Ur elevperspektiv är lärandets objekt ofta ett speciellt innehåll, men i klassrum är det även det (önskade) handlande som man som deltagare tillägnar sig. Man kan därmed anta att lärare strävar efter att eleverna ska uppnå lärandets objekt både i form av vad och hur. Hur medvetet eller utarbetat lärarens objekt för lärande är betyder det inte att det i interaktionen blir tydligt och samma lärandets objekt för eleverna. Lärande är därmed tillägnad kunskap av någonting i en process, i interaktionen. (Marton, Runesson och Tsui 2004: 4–5.)

1 Transkriberingarna i de analyserade sekvenserna följer en modifierad version av Jefferson (se slutet av artikeln för transkriptionsprinciperna).

Martin (2004: 58, 180) framhäver att det finns ett behov av att med hjälp av mikroanalytiska studier detaljerat analysera hur deltagande är organiserat för att man ska kunna förstå lärande som förändrat deltagande i interaktion. Genom den här typen av studier, genom att studerar deltagarnas bidrag tur för tur, kan man komma åt vad deltagarna uppvisar som lärandets objekt i en viss situation.

Lärande under ett läxförhör

Den analyserade sekvensen är ur ett läxförhör där alla elever får ge svar på samma fråga. Läraren har i början sagt att eleverna ska presentera vilka två medier de har använt för att få information om en och samma nyhet. Turfördelningen konstrueras utan handuppräkringar så att eleverna får presentera sina svar i tur och ordning enligt hur de sitter.

Exempel 1a. Olika typer av media.²

Lektion 5: 8:15:30–8:21:50.

- 01 L: Va:ar fick du tag i nyheten=ska du
- 02 Miika berätta
- 03 M: I Vasabladet o(ch) Pohjalainen
- 04 L: O vi(l)ken var nyheten
- 05 M: ö att Iran inte gjorde ö (xxx)
- 06 L: <Precis det här var en sån här
- 07 typisk faktatext> en nyhetsartikel
- 08 L: Nå hhh (.) hur upplevde du det var det
- 09 ungefär samma innehåll
- 10 M: I Vasabladet var det det där mycket större
- 11 L: Ja↑ha (.) så man fick mera information [om samma s
- 12 M: [ja
- 13 L: >Intressant så de hade gett som ett större
- 14 utrymme för just den nyheten<
- 15 M: Mm
- 16 L: Hmm det råkade sig på det sättet, Se↑e:n Ossi

På raderna 1–2 framställer läraren och eleven det första närhetsparet (fråga och svar). Man skulle kunna hävda att eleven har gett ett tillräckligt svar på lärarens fråga, men läraren verkar inte döma svaret som tillräckligt när hon inleder sin uppföljande fråga med konjunktionen och (o, r. 4). Efter elevens svar markerar läraren med *precis* att svaret är godkänt. Läraren expanderar ännu ämnet med att be eleven berätta om hur han upplevde medierna. Elevens svar (r. 10) *mycket*

² Jag har valt att dela in exemplet i etapper för att underlätta för läsaren att urskilja de olika segment som de analyserade fenomenen presenteras ur.

större gör att läraren måste kontrollera om hon har förstått eleven med att bjuda på två olika alternativ för vad eleven menade (kallas för kandidatförståelse, r. 11; 12–13). Det senare av alternativen är en omformulering av det första.

Exempel 1b. Olika typer av media.

Lektion 5: 8:15:30–8:21:50.

((rader borttagna))

73 L: Jussi

74 J: Jag hittade från Vasabladet och Helsingin

75 Sanomat om den där influenssan men i Helsingin

76 Sanomat hade man nästan en halva sida och i

77 Vasabladet var det bara en sån där mm ganska liten,

78 L: Jo ja ha: så det är så att de har samma

79 epidemi då där i huvudstadstrakten

80 J: Ja

81 J: O man lite berättade mera i

82 Helsingin Sanomat och inte bara koncentrera sig i

83 skolorna utan lite mera,

84 L: (xxx) överlag så här hur hur utspridd den är kanske

85 den där epidemin,

86 L: Jaha nå har du nu nå: intressant att

87 berätta för oss andra nu då som du fick veta,

88 J: Nå att den är också där i armén ganska

89 L: Ja (.) och där sprider det sig otroligt

90 snabbt också

91 J: jo

92 J: men sen äldre människor har bättre

93 att det kommer inte så (.) till

94 L: >Äldre människor?<

95 J: Ja

96 L: På vuxna?

97 J: Jo

98 L: ↑Jo (.) det är det jag också hoppas på

99 att det stämmer så att jag skulle få

100 hålla mig frisk, vi får se (.)

101 intressant tack Jussi,

Nomineringen av Jussi på rad 73 är en förenkling av den initiala frågan som läraren ställde i början av aktiviteten. I och med denna nominering vet eleven att han ska svara på samma fråga. I sitt svar binder Jussi ihop de tre första svarstyperna som Miika hade gett till ett enda. Detta leder till att läraren genast framställer en kandidatförståelse av vad Jussi har sagt i stället för att fördjupa Jussis svar (såsom hon gjorde med Miika). I detta skede är det eleven som är innehavaren av kunskapen, vilket gör att han kan i den situationen nominera sig själv till nästa talare (behöver inte be om ordet) och ytterligare expandera sitt svar. Detta gör han med att initiera yttrandet med konjunktionen och (o) (jfr. läraren tidigare).

I exemplet har Jussi lärt sig under aktivitetens lopp vad läraren vill att eleverna ska redogöra för. Dels är det vilka medier de har använt sig av, vilken nyhet de har valt och hur de behandlas i de medier som eleven har använt sig av. Till skillnad från tidigare svar bjuder Jussi på information som läraren inte vet, att samma epidemi finns i Helsingforstrakten också. Vad som händer är att läraren gör en kandidatförståelse (r. 78–9).

Med en kandidatförståelse syftar man på den handling som man i samtalet gör för att visa sin förståelse av vad den andre just har sagt (Kurhila 2003: 217). Kurhila beskriver kandidatförståelser som handlingar för att lösa problem. I den här situationen handlar det dock snarare om tolkning än problemlösning. Interaktionsprinciperna följer dock desamma som Schegloff, Jeffersson och Sacks (1977) har redogjort för: när ett reparationsbehov initieras av samtalsparten, såsom en kandidatförståelse, måste den bekräftas eller avvisas av talaren innan samtalet kan föras vidare.

Eftersom det är läraren som gör en kandidatförståelse är det eleven som måste bekräfta eller avvisa lärarens förståelse. Innehavaren av informationen är således inte i detta fall läraren utan eleven, vilket inte är vanligt i klassrumsinteraktion. När situationen kan beskrivas ur ett vetandeperspektiv som ”ombytt roller” blir turtagningen friare. Jussi kan och tar initiativet (r.82 och 92) för att berätta mera om artikeln. I en sådan här situation har eleven rätten att nominera sig själv till nästa talare.

Läraren har under hela aktiviteten upprätthållit samma möjlighet för alla elever, att de får några extrafrågor förutom den initiala som alla förväntas svara på. Läraren ber Jussi expandera svaret (på liknande sätt som r. 8–9), vilket leder till reparationsbehov (*äldre människor*). I tredelade frågesekvenser som dessa är det läraren som framställer en avslutande kommentar som delvis evaluerar elevens prestation, dels fungerar som en markör för eleverna att de går vidare i aktiviteten.

Läraren och eleverna förflyttar sig i interaktionen dels från att behandla ämnet som en uppgift till att diskutera ämnet. Dels konstruerar deltagarna en social praktik av hur turfördelning kan ske när båda deltagare förstår vad situationen går ut på, dels konstruerar de rollerna av vad det innebär att vara lärare och (aktiv) elev.

Diskussion

I denna artikel har jag på ett induktivt sätt analyserat interaktion mellan lärare och elever som kollektiv i ett läxförhör. Jag har speciellt fäst uppmärksamheten vid lärarens och elevernas gemensamma objekt för lärande samt vid lärande som

förändrat deltagande. I detta sammanhang har jag även diskuterat lärarens och elevernas konstruerade roller i situationen.

Turfördelning i de helklassituationer där alla får svara på samma fråga ändras under aktivitetens lopp. I början är expansionerna i form av lärarens preciseringar till elevens svar. Dessa expansioner förekommer så många tills läraren verkar bedöma det som innehållsligt ett nöjaktigt svar.

Eleverna lär sig känna igen vilken typ av svar läraren förväntar sig. Lärandet sker som ett förändrat deltagande såtillvida att eleverna lär sig under läxförhöret att binda ihop till ett enda svar de element som andra elever i sina svar har gett. Läraren och eleverna har alltså ett gemensamt objekt för lärandet. Eleverna framställer då sådana svar att läraren behöver explicit kontrollera sin förståelse av svaren. När läraren gör en kandidatförståelse måste eleven bekräfta eller avvisa den. Elevens ställs då i en position som innehavaren av kunskap, vilket i klassrumssammanhang inte är typiskt. I den positionen kan eleven ta initiativ utan att bli sanktionerad för det. Eleverna lär sig alltså den sociala praktiken av att delta som elev i ett läxförhör. När de visar sitt aktiva deltagande i form av lärande som förändrat deltagande blir svarstyperna och turfördelningen av det slag att interaktionen inte kan beskrivas med det som hävdas vara klassrumsinteraktion i traditionell bemärkelse.

Interaktionen ändras så att den liknar till viss mån vardagliga samtal, eleven har vetskap som inte läraren har, får visa den och får bekräfta lärarens förståelse av vad eleven har sagt. Läraren är ändå den som till slut avslutar sekvensen och tar initiativ till ny ämnesinledning.

Exemplen visar att de flesta eleverna har varit aktiva lyssnare genom att de har lärt sig den sociala praktiken av vad det innebär att vara elev i situationen: genom att de kunde urskilja vilket innehåll läraren bedömde som tillräckligt samt att kunna använda sin svarstur till att visa och språkligt prestera ett kvalitativt och kvantitativt mer utvecklat svar. Enligt denna analys är eleven en aktiv aktör i interaktionen. Ur ett språkdidaktiskt perspektiv kan man också hävda att eleverna får möjligheter till att utveckla sina språkkunskaper och använda svenska i varierande funktioner när aktiviteten närmar sig strukturellt vardagliga samtal snarare än lärarledda klassrumssamtal.

Transkriptionsprinciper:

(.)	paus under 0,2 sekunder
(0,8)	paus matt med tiondels sekund
<u>tal</u>	betonat
:	förlängt ljud
>tal<	snabbare tal än normalt
<tal>	långsammare tal än normalt
tal-	plötsligt avbrott
↑	stigande ton
t(h)al	tal uttalat skrattande
@	tal uttalat med ändrad röst
((tal))	mina egna kommentarer
(tal)	transkriptionen osäker
(xxx)	ohörbart, x står för ett ord, xx för två
xxx	för tre eller flera ord

Modifierat ur Jeffersson, se Atkinson och Heritage (1984: ix–xvi).



Marjo Ladvelin

ENTÄ KYLVYN JÄLKEEN?*

Johdanto

Ruotsin kielen kielikylpy on ollut mahdollisuus monelle oppilaalle jo miltei kahdenkymmenen vuoden ajan (aloitettiin Vaasassa 1987). Kokeilusta on kasvanut melko suuri koulutusmuoto, arviolta noin 5000 oppilasta on osallistunut tai osallistuu parhaillaan kielikylpymenetelmällä annettavaan perusopetukseen Suomessa (vrt. Kielikylvyn ja monikielisyyden keskus). Näiden vuosien aikana kielikylpyä on tutkittu erilaisin menetelmin ja monesta eri näkökulmasta. Suurin osa suomalaisesta kielikylpytutkimuksesta on tehty Vaasan yliopistossa, ja on voitu todeta, että kielikylpymenetelmä on soveltunut erittäin hyvin suomalaisiin olosuhteisiin. (Björklund 1996: 23.)

Kun St. Lambertissa Kanadassa aikoinaan (v. 1965) aloitettiin kielikylpykokeilu, oltiin vakuuttuneita siitä, että asenteet olivat tärkeitä kielenomaksun kannalta. Uskottiin, että myönteiset asenteet kohdekieltä puhuvia kohtaan ja itse kielenoppimista kohtaan vaikuttavat yleisesti kielenoppimisen motivaatioon. Gardnerin & Lambertin (1972) mukaan kielenkäyttäjän motivaatioon vaikuttavat paitsi hänen asenteensa kohdekieltä puhuvia kohtaan myös se, millaisissa tilanteissa hän itse käyttää kohdekieltä.

Vaikka kielikylpyohjelman ensisijainen tavoite ei ollut modifioida oppilaiden etnolingvististä identiteettiä, oli olemassa oletamus, että kielikylpyoppilaiden asenteet (heidän ajatuksensa, tunteensa ja reaktionsa ranskankielisiä sekä ranskankielistä kulttuuria kohtaan) muuttuisivat suvaitsevaisemmiksi sitä mukaa kun heidän toisen kielen taitonsa kohentuisi (Gardner & Lambert 1972). Lambert ja Tucker (1972) totesivat, että kielikylpyoppilaiden asenteet eivät ajan myötä olleet sen myönteisempiä kuin verrokkienkaan, mutta eivät myöskään koskaan kielteisempiä. On kuitenkin syytä huomata, että vaikka kielikylpyohjelma ei kasvattaisikaan myönteisempiä asenteita niin ainakin se pysäyttää kielteisten stereotyyppien syntymisen ja kehittymisen (vrt. esim. Genesee 1983; Lapkin, Swain & Shapson 1992).

* Artikkelin on aiemmin julkaistu teoksessa *Kielikylpy: Kasvua ja kehitystä* (Ladvelin 2004).

Taustaa asennetutkimuksesta

Olen tutkimuksessani selvittänyt Suomen ensimmäisten kielikylypyoppilaiden toisen kielen käyttöä sekä heidän asenteitaan ruotsin kieltä, kielikylypyä ja itseään kohtaan monikielisinä yksilöinä. Tutkimus on kielitieteellinen, ja siinä tarkastellaan sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti oppilaiden kirjallisia ja suullisia tuotoksia. Tutkimus edustaa pitkäaikaistutkimusta siitä miten, milloin ja millä tavalla oppilaat kielikylyvyn viimeisenä vuotena sekä sen päätyttyä ovat käyttäneet toista kieltään. Tässä tutkimuksessa on siis seurattu kielikylypyoppilaita heidän ollessaan viimeisellä luokalla peruskoulussa sekä kaksi vuotta sen jälkeen.

Vaikka tutkimukseni koko aineisto koostuu sekä kirjallisesta että suullisesta aineistosta, keskityn tässä artikkelissa kuitenkin vain aineiston kahteen kirjalliseen osaan, jotka liittyvät ensimmäiseen kielikylypyluokkaan (19 oppilasta). Luokitellakseni tutkimukseni niin suullista kuin kirjallistakin aineistoa olen käyttänyt eri kategorioita, ja tässä artikkelissa nostan esiin esimerkkejä kategoriasta *asenteet kielenoppimista ja kielikylypyä kohtaan*. Poimin esimerkkejä kielikylypyoppilaiden ensikielellä kirjoittamasta aineesta sekä kaikille kielikylypyoppilaille lähetetystä kyselylomakkeesta. Näiden kahden osan tarkoituksena on heijastaa koko kielikylypyluokan ajatuksia ja asenteita.

Mistä kielikylypyoppilaat kirjoittivat vielä ollessaan kylvyssä?

Kielikylypyoppilaat ovat kirjoittaneet ensikielellä aineen ollessaan viimeisellä luokalla peruskoulussa ja aineen otsikkona oli *Kielikylypykokemuksiani päiväkodista yläasteelle*. Kaikki tekstit ovat hyvin pitkälle samansisältöisiä, mikä selittyy aineen valmiiksi annetulla otsikolla. Kielikylypyoppilaiden yleinen tyytyväisyys menneisiin vuosiin kielikylyvyssä tulee esiin miltei jokaisessa aineessa.

1. ”...olen todella iloinen siitä että pääsin kielikylypyluokalle. Joskus, kun kuuntelen, kun kaverini lukee ruotsia tai tekee tehtäviä, huomaan miten itsestään selvät asiat voivat olla vaikeita. Suosittelen kielikylypyä kaikille joka haluaa opetella vieraan kielen helposti ja hyvin” (tyttö)
2. ”kielikylypy on ollut minulle positiivinen kokemus” (poika)
3. ”kolmannella luokalla rupesi olemaan ylpeä siitä kun olin kielikylyvyssä” (poika)

Monet kielikylypyoppilaista tuovat kirjoituksissaan esiin toisen kielen omaksumisen. Myös kielikylypyopetusta on kommentoitu monessa tekstissä, se kun eroaa aika tavalla perinteisestä kielenopetuksesta. Oppilaiden asenteissa kielenoppimista ja kielikylypyä kohtaan ilmenee myös hyvin usein hyötyajattelu.

4. ”ruotsinkielen oppiminen on mielestäni ollut todella hyödyllistä” (tyttö)
5. ”onneksi olen saanut mahdollisuuden opiskella ruotsinkieltä jo tarhasta lähtien, sillä siitä on paljon hyötyä tulevaisuudessa (ja myös saksankielenopiskelussa siitä on apua)” (tyttö)

Kielikylpyoppilaiden mielestä heillä on erittäin paljon hyötyä toisen kielen (ruotsi) oppimisesta. He ovat myös sitä mieltä, että kolmannen (englanti) ja neljännen (saksa) kielen oppiminen on ollut helpompaa heille kuin heidän ystävilleen. Tässä kielikylpyoppilaat siis vertaavat omaa kielenoppimismenetelmäänsä perinteiseen kielenoppimismenetelmään. Tutkimuksessani muutamat kielikylpyoppilaat tuovat myös esiin, kuinka he ovat auttaneet samanikäisiä ystäviään kielten kotitehtävissä.

On ilmeistä, että kielikylpyoppilaat ovat keskustelleet samanikäisten ystäviensä kanssa kahden kielen tuomasta hyödystä ja näin ollen verranneet kielikylpyopetusta perinteiseen opetukseen.

6. ”kielikylpyopetuksesta on ollut kylläkin hyötyä mutta sitä ei itse huomaa” (poika)
7. ”viidennellä oli ehkä hieman helpompaa aloittaa englanti koska osasi jo vähän ruotsia” (poika)
8. ”kielikylvystä ei ole ollut koskaan minulle, eikä varmaan muillekkaan, mitään haittaa” (tyttö)

Aineistossa yksi kielikylpyoppilas on kuitenkin sitä mieltä, että ”nyt saa kyllä riittää”.

9. ”nyt yläasteella ruotsinkielisyys on kärsinyt aika pahasti mutta ehkä se on parasta niin koska 9 vuotta ruotsin räpellystä on jo aika paljon” (poika)

Vaikka yllä mainittu kommentti ehkä voidaan tulkita jokseenkin kielteiseksi tai neutraaliksi, pystyn havaintojeni perusteella (ks. Ladvelin 1998) toteamaan, että Suomen ensimmäisillä kielikylpyoppilailla oli heidän lopettaessaan peruskoulun lukuvuonna 1996/97 erittäin myönteiset asenteet kielikylpyä, ruotsin kieltä ja itseään kohtaan. He olivat tyytyväisiä niin kielikylpyohjelmaansa kuin kielitaitoihinsakin ja uskoivat vakaasti, että kielikylvystä oli ollut heille pelkkää hyötyä. Myös kanadalaisista tutkimuksista ilmenee, että kielikylpyoppilaiden asenteet kielikylpyä kohtaan ovat erittäin myönteisiä, mutta heidän toisen kielen käyttönsä voisi olla aktiivisempaa luokkahuoneen ulkopuolella sekä peruskoulun jälkeen (ks. esim. Genesee 1978; Swain & Lapkin 1982).

Luokkahenki on aihe, joka nousee esiin monissa kirjoituksissa ja välillä hyvinkin korostetusti.

10. ”en ole koskaan pitänyt tätä luokkaa erikoisena. Olen luullut tätä luokkaa tavallisena mutta nyt ymmärrän että se on erikoinen” (poika)
11. ”se on ollut myös hauskaa, kun aina on ollut samat luokkatoverit” (tyttö)
12. ”meidän luokka on ollut nyt pian 10 vuotta sama ja luokkahenki on parantunut vuosi vuodelta. On jotenkin haikeeta ajatella, että keväällä tämä kaikki on ohi. Kaikki jatkavat opiskelua jossakin muualla. Mutta onneksi jää kivat muistot mieleen” (tyttö)

Luokkahenki on varmasti aihe, josta keskustellaan jokaisessa luokassa, varsinkin yläasteella. On tietenkin mahdollista, että sitä on sivuttu keskusteluissa muiden oppilaiden kanssa, ja siitä on ehkä keskusteltu myös vanhempien ja opettajien keskuudessa. Voihan olla myös niin, että oppilaat itse ovat pohtineet tätä luokan kanssa. Kirjoitusten perusteella on kuitenkin ilmeistä, että luokkahenki on ollut hyvä tällä luokalla.

Kun on kyse Suomen ensimmäisistä kielikylypyoppilaista, on luonnollista, että ryhmä on ollut suurennuslasin alla. Jatkuva testaaminen ja julkisuus ovat jättäneet jälkensä näiden oppilaiden muistoihin kielikylypyvuosista, ainakin kirjoitusten perusteella ne ovat jääneet monen mieleen.

13. ”meitä testailtiin melko paljon ala-asteella. Testissä selvitettiin kuinka hyvin me opittiin ruotsia” (poika)
14. ”meitä testattiin koko ala-asteen ajan kuinka hyvin me olimme oppineet sanoja ja lauseita” (poika)
15. ”siltoin rupesivat kielikylypytutkijat testaamaan meitä ja meistä ruvettiin tekemään ohjelmia TV:seen” (poika)

Kuten esimerkeistä yllä käy ilmi, oppilaiden mielipiteet ovat melko neutraaleja toteamuksia siitä, että näin asiat olivat. Heille jatkuva testaaminen oli varmasti myös tavallaan luonnollista, ryhmään ja ohjelmaan kuuluvaa.

Opettajien vaihtuminen vuosittain on puhuttanut monia, samoin monet käytännön järjestelyt.

16. ”ala-asteella oli se huono puoli kun joka vuosi oli eri opettaja” (tyttö)
17. ”olimme maanantait X:n koulussa mikä oli yhtä helvettiä kaikki inhosivat sitä paikkaa” (poika)

Näitä kommentteja on vaikeampi tulkita yksiselitteisesti, on vaikea tietää ovatko kielikylypyoppilaat tyytyväisiä vai ko tyytymättömiä tähän seikkaan vai heijastuuko tässä myös vanhempien mahdollinen huoli asiasta. Käytännön järjestelyitä ei kuitenkaan pidä nähdä kritiikkinä itse kielikylypyohjelmaa kohtaan. On luonnollista, että oppilaat muistavat niin testaamiset kuin opettajavaihdokset hyvinkin selkeästi. Pioneeriryhmänä he ovat olleet julkisuudessa jatkuvasti mutta ovat myös ehkä toisinaan saaneet tottua uusiin käänteisiin esimerkiksi käytännön

järjestelyissä. Kielikylpyohjelman ollessa vielä kokeilu ei tietenkään voitu olettaa, että kaikki olisi alusta asti toiminut moitteettomasti. (Björklund 5.5.1998.)

Mitä entiset kielikylpyoppilaat vastailivat kielikylvyn päätyttyä?

Kun kaksi vuotta oli kulunut kielikylpyohjelman päätyttyä, lähestyin entisiä kielikylpyoppilaita kyselylomakkeella. Kun oppilaat olivat ainekirjoituksessa joutuneet tarkastelemaan kielikylvyssä viettämiään vuosia, oli kyselylomakkeen tarkoitus pääosin selvittää sen hetkistä tilannetta ja tulevaisuutta. Kysymykset käsittelivät lähinnä sitä, millä tavalla ruotsin kieli oli läsnä näiden oppilaiden arjessa, minkälaisena toisen kielen käyttäjinä he itsensä kokivat, minkälaisia kielenkäyttötilanteita heillä oli ollut, ja mitä he mieltivät tulevaisuudesta. Joissakin kysymyksissä pyydettiin kuitenkin kommentoimaan myös mennyttä.

Lähes kaikki, eli 18/19 palauttivat lomakkeen täytettynä. Kielikylpyoppilailta oli mahdollisuus vastata kyselylomakkeeseen suomeksi tai ruotsiksi. Tytöistä (8/18) neljä vastasi ruotsiksi ja pojista (10/18) yksi, tosin ei johdonmukaisesti kaikkiin kysymyksiin. Seuraavassa olen poiminut esimerkkejä vastauksista, joita sain kielikylpyoppilaiden täyttämästä kyselylomakkeesta.

Entiset kielikylpyoppilaat ovat sitä mieltä, että ruotsin kielen opiskelu on kielikylvyn päätyttyä ollut *helppoa* (8/18) tai *etteivät ole huomanneet mitään eroa* (5/18) yläasteeseen verrattuna. Oppilaista kaksi on sitä mieltä, että *se on ollut alussa hieman hankalaa*, kaksi muuta oppilasta taas kertovat *sen olleen vaikeaa*, ja yksi oppilas on valinnut vastausvaihtoehdoksi *en tiedä*. Viimeinen oppilas on laittanut rastin vaihtoehtojen *helppoa* ja *ei mitään eroa* väliin.

Kysymykseen miten olet mielestäsi pärjännyt ruotsinopinnoissasi verrattuna samanikäisiin, jotka eivät ole osallistuneet kielikylpyyn, he vastaavat paljon paremmin (6/18), jonkin verran paremmin (6/18) ja samalla tavalla (5/18). Yksi oppilaista on jättänyt vastaamatta kysymykseen.

Kysymykseen mikä mielestäsi on parasta mitä kielikylpy on sinulle antanut ovat vastaukset hyvinkin samanlaisia. Monet oppilaista (12/18) mainitsevat kyvyn kommunikoida ruotsin kielellä. Lisäksi kolme oppilasta on nostanut esiin ruotsin kielen ymmärtämisen ja edelleen kaksi oppilasta sen, että kielikylpy on myös antanut heille ystäviä.

18. "Valmiuden kommunikoida ruotsinkielellä tavallisissa arkipäiväisissä tilanteissa. Erittäin hyvän sanavaraston ja rohkeuden käyttää kieltä." (tyttö)
19. "Puhetaito! Se, että uskaltaa puhua, vaikka välillä menisikin väärin." (tyttö)
20. "Kielitaitoa ja kavereita" (poika)
21. "Että hallitsen ruotsin kielen ja ettei tule vaikeuksia jos pitää puhua jonkun kanssa." (poika)

Maininta ystävistä esimerkissä 20 voi olla osoitus siitä, että oppilas viittaa sisäiseen motivaatioon. Kun on tekemisissä eri kieltä puhuvan kanssa se saattaa lisätä kiinnostusta oppia tämä kyseinen kieli. Vaasassa pystyy helposti käyttämään ruotsin kieltä arkipäivän tilanteissa (ks. esim. Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén & Vesimäki 1996: 3-4). Myös Van Der Keilenin (1995) tutkimus osoittaa, että kielikylpyoppilaiden motivaatio ja myönteiset asenteet johtuvat siitä, että heidän on helpompaa olla tekemisessä kohdekieltä puhuvien kanssa kuin samanikäisten ei-kielikylpyläisten. Tämä johtuu siitä, että heillä on korkeampi sosiaalinen toleranssi ja että he arvioivat kielitaitonsa paremmaksi kuin verrokkit.

Mitä kielikylpy ei ole voinut antaa kielikylpyoppilaille oli myös mukana kyselylomakkeen kysymyksissä. Vastaukset tähän kysymykseen voidaan jaotella muutamaaan suurempaan kokonaisuuteen, jotka nousevat esiin oppilaiden vastauksissa. Monet oppilaista kritisoiivat sitä, ettei heillä ole ollut riittävästi muodollista kielioppiopetusta.

22. ”enemmän kielioppia” (tyttö)

23. ”Opettajien täytyisi ehkä enemmän perehtyä kielioppiin” (poika)

Se, että kieliopin muodollinen opetus nousee niin monissa vastauksissa esiin, voidaan varmasti selittää sillä, että suurin osa vastanneista osallistui vastaushetkellä lukio-opetukseen, missä kielenopiskelu on kielioppipainotteista. Kielikylpyoppilaat ovat omaksuneet kielikylpykielen käytännön kautta, sekä päiväkodissa että koulussa, siten, että kieltä on käytetty eri tilanteissa (ks. Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård & Young 1995: 3). Entiset kielikylpyoppilaat voivat näin ollen tuntee jäävänsä kielenopetuksessa ulkopuolisiksi, koska he eivät osaa kaikkia kielioppisääntöjä, vaan osaavat käyttää kieltä käytännössä.

Joissakin vastauksissa esiintyy myös kritiikkiä yläasteen opetusta kohtaan. Koska kyseessä ovat kielikylpyoppilaat, jotka muodostivat Suomen pioneeriryhmän kielikylpyopetuksessa, on ohjelmassa esiintynyt jonkinlaisia puutteita. Alasteella aineen ja kielen yhdistäminen on ollut helpompaa ja oppilaiden mielestä tässä on yläasteella sitten ilmennyt ongelmia. Vastauksista käy näin ollen ilmi, ettei oppilaiden odotuksiin ole kaikilla tasoilla pystytty vastaamaan.

24. ”Yläasteen opetusta voisi parantaa.” (tyttö)

25. ”ylä-asteella epäpäteviä opettajia” (poika)

26. ”yläasteella ei osattu opettaa” (poika)

27. ”Reaaliaineiden tunneilla ei oppinut mitään” (poika)

Neljä oppilaista oli jättänyt vastaamatta edellä mainittuun kysymykseen ja myös tämä on erittäin mielenkiintoista. Eikö heillä ollut ajatuksia kielikylvyn parantamisesta vai miten on tulkitettava kysymyksen perään piirretyt tyhjät viivat? Vastauksissa on myös yksi hyvin yksiselitteinen vastaus, joka osoittaa hyvin selvästi, että kielikylpyohjelmaan voi olla myös täysin tyytyväinen.

28. ”En yhtään mitään.” (poika)

Samaa tyytyväisyyttä osoittaa mielestäni myös kyselylomakkeen viimeinen avoin kysymys Muuta lisättävää? Kaksi tytöistä vastaa,

29. ”Fortsätt på samma sätt” (tyttö)

30. ”Olette tehneet hyvää työtä. Tsemppiä tulevaisuuteen!” (tyttö)

muiden jättäessä kysymyksen tyhjäksi. Pojista neljä on päättänyt kommentoida ja heistä yhdellä on täysin eriävä mielipide.

31. ”Terveiset kaikille ja jatkakaa samaan malliin!” (poika)

32. ”Ei sen kummempia. Jatkakaa samaan tyyliin.” (poika)

33. ”Terveisiä” (poika)

34. ”Kielikylvystä on enemmän haittaa kuin hyötyä.” (poika)

Mielestäni näiden muutaman esimerkin perusteella voidaan olla vakuuttuneita siitä, että kielikylpyohjelma toimii ja sen läpikäyneet kielikylpyoppilaat ovat tyytyväisiä vuosiinsa kielikylvyssä ja valmiita elämän uusiin haasteisiin.

Loppukeskustelu

Kaikki artikkelin esimerkit on koottu kahdesta kirjallisesta osiosta, jotka molemmat liittyvät Suomen ensimmäiseen kielikylpyoppilasryhmään. Olen edellä pyrkinyt osoittamaan, minkälaisia asenteita näillä oppilailla on kielikylvyn viimeisenä vuonna sekä kaksi vuotta sen päätyttyä. Tarkastelun kohteena on ollut tutkimukseni kategoria *asenteet kielenoppimista ja kielikylpyä kohtaan*. Kuten esimerkeistä käy ilmi, Suomen ensimmäiset kielikylpyoppilaat ovat olleet erittäin tyytyväisiä kielikylpyohjelmaansa niin viimeisenä vuotenaan kielikylvyssä kuin myös sen päätyttyä. Myönteisiä mielipiteitä on tullut esiin myös kanadalaisissa tutkimuksissa. Genesee (1978) sekä Swain & Lapkin (1982) ovat osoittaneet vastaavaa tyytyväisyyttä kielikylpyoppilailla. He huomauttavat kuitenkin, että on syytä muistaa, että kielikylpyohjelma itsessään ei ehkä pelkästään ole synnyttänyt näitä myönteisiä asenteita, mutta että ne oppilaat, jotka ovat kielikylvyn valinneet, ovat olleet siihen tyytyväisiä. Tietenkin pitää muistaa, että harva oppilas on itse ohjelmaansa valinnut, vaan tämä on ollut vanhempien päätös. Ei myöskään voi unohtaa sitä tosiasiaa, että oppilailla ei ole mitään mihin verrata, koska he eivät ole opiskelleet rinnakkain kahdella eri tavalla.

Tutkimukseeni osallistuneet kielikylpyoppilaat ovat nostaneet esiin muutamia epäkohtia. Tämän päivän kielikylpyoppilailla tilanne on jo aivan toisenlainen kuin tällä pioneeriryhmällä. Kielikylpyohjelma on kehittynyt ja vakiintunut, tutkimus-

tuloksia on hyödynnetty ja opettajakoulutus on jatkuvaa. Kanadalaisessa tutkimuksessakin on viitteitä siitä, että syy kielikylpyoppilaiden tyytymättömyyteen ohjelmaansa johtuvat juuri käytännön järjestelyistä (Haddad & Halsall 1994).

Suomen eri kieliryhmät ovat aika eristyksissä toisistaan ja näiden kieliryhmien kohdatessa käytetään suomea (Nyman-Kurkiala 1997). Näin ollen eri kieliryhmien kohdatessa suurin ongelma ei suinkaan ole yhteisen kielen puuttuminen. Tämä on mielestäni huomioitava myös, kun mietitään syitä siihen, miksei kielikylpyoppilas käytä kielikylpykieltä aktiivisemmin luokkahuoneen ulkopuolella. Tiitisen (1991) tutkimuksessa ilmenee kuitenkin, että tällä samaisella kielikylpyryhmällä oli erittäin paljon kontakteja ruotsinkieliseen kulttuuriin. Kanadalaiseen tutkimukseen verrattuna he esimerkiksi lukivat paljon enemmän kohdekielellä kirjoitettuja kirjoja. Näin ollen voidaan ehkä olla toiveikkaita näiden oppilaiden suhteen, sillä mitäpä hyötyä on kielitaidosta, jollei sitä käytetä?



Mari Bergroth

KIELIKYLPYOPPILAIEN MENESTYMINEN YLIOPPILASKIRJOITUKSISSA*

Lapset voivat aloittaa ruotsin kielen kielikylvyssä ollessaan 3–6 -vuotiaita ja kielikylpy päättyy peruskoulun jälkeen. Kielikylpyoppilaat saavat noin puolet opetuksesta toisella kielellään, ruotsiksi, modernien kaksikielisysteorioiden oppien mukaisesti (katso esim. Cummins 1984, Swain 1985, Krashen 1987). Kielikylvyn tavoitteena on, että oppilaat saavuttavat kaikissa kouluaineissa samat tavoitteet kuin oppilaat, jotka osallistuvat perinteiseen suomenkieliseen opetukseen. (Buss & Mård 1999.)

Ensimmäinen ruotsin kielen kielikylpyryhmä aloitti Vaasassa 1987. Oppilaiden tausta oli yhtenäinen eikä heillä ollut edeltävää ruotsin kielen taitoa. Ryhmässä oli myös yhtä paljon tyttöjä kuin poikia. Kielikylpyoppilaita ei testattu kielellisesti ennen kielikylpyä ja perheet olivat sosioekonomiselta taustaltaan keskiluokkaisia. (Laurén 1999: 90–91.) Syksyllä 2004 on neljä kielikylpyryhmää ja niiden 72 kielikylpyoppilasta päättänyt kielikylvyn ja jatkanut toisen asteen koulutuksessa lukiossa tai ammattikoulussa.

Tässä artikkelissa tarkastelen kielikylpyoppilaiden tuloksia ylioppilaskirjoituksissa toisen asteen koulutuksen jälkeen. Tarkastelen tuloksia kvantitatiivisesti eikä minulla ole tämän artikkelin puitteissa aikomusta (tai mahdollisuutta) analysoida mitkä osatekijät ovat mahdollisesti johtaneet näihin tuloksiin (esim. kuinka suuri osuus tuloksista johtuu juuri kielikylpyyn osallistumisesta, oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista tai muista tekijöistä).

Ylioppilaskirjoitukset

Toisen asteen koulutus avaa oven yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin. Lukion loppuvaiheessa järjestetään ylioppilaskirjoitukset joiden tarkoituksena on “saada selville, ovatko lukion opiskelijat omaksuneet lukion opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot sekä saavuttaneet lukion tavoitteiden mukaisen riittävän kypsyyden. Ylioppilastutkinnon suorittaminen tuottaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden yliopistoihin” (<http://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/info/>).

* Artikkelin on aiemmin julkaistu englanniksi teoksessa *Exploring Dual-Focused Education* (Bergroth 2006).

Toisin sanoen ylioppilaskirjoituksissa menestyminen on tärkeää, jotta opiskelija voi jatkaa opintojaan korkeakoulussa.

Vuosina 2000–2004 ylioppilaskirjoitukset koostuivat neljästä pakollisesta kokeesta ja yhdestä tai useammasta vapaavalintaisesta kokeesta. Pakolliset kokeet olivat 1) äidinkielen koe (tässä materiaalissa suomen kieli) 2) toisen kotimaisen kielen koe (tässä materiaalissa kielikylpykielen eli ruotsin kielen koe) 3) nieraan kielen koe (englanti) ja 4) reaali tai matematiikan koe. Näiden lisäksi oppilaat saivat osallistua vapaavalintaisiin kokeisiin ylimääräisissä vieraisissa kielissä, matematiikassa tai reaalisissa. (<http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esiteen.html>.)

Toisen kotimaisen kielen kokeessa oli mahdollisuus valita pitkä tai keskipitkä oppimäärä. Vieraisissa kielissä ja matematiikassa oli mahdollista valita pitkä tai lyhyt oppimäärä. Äidinkielessä ja reaalisissa ei ole mahdollista valita vaativampaa tai helpompaa tasoa. Pakollisissa kokeissa on oppilaan osallistuttava ainakin yhteen vaativamman tason mukaiseen kokeeseen. Korkeakoulujen sisäänotossa voi vaativamman tason kokeesta saada enemmän valintapisteitä, joten useamman vaativan tason kokeen kirjoittaminen on hyödyllistä. (<http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esiteen.html>.)

Ylioppilaskokeissa annettujen arvosanojen suhteellinen osuus on vuosittain suunnilleen sama. Arvosanojen jakauma on seuraava:

Laudatur	(L)	5 %
Eximia cum laude	(E)	15 %
Magna cum laude	(M)	20 %
Cum laude	(C)	24 %
Lubenter approbatur	(B)	20 %
Approbatur	(A)	11 %
Improbatur	(I)	5 %

Arvosana L on korkein arvosana ja kokeen hyväksytysti suorittaminen vaatii vähintään arvosanan A. Arvosana I vastaa hylättyä arvosanaa. (<http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esiteen.html>.)

Kielikylpyoppilaiden suorittamat ylioppilaskokeet ja niiden taso vuosina 2000–2004

Vuosina 2000–2004 ylioppilaskirjoituksiin osallistui 27 vaasalaista kielikylpytyttöä ja 22 kielikylpypoikaa. Nämä oppilaat osallistuivat yhteensä 227 kokeeseen, tytöt 131:een ja pojat 96:een (katso taulukko 1). Keskimäärin tytöt siis osallistuivat 4,9 kokeeseen ja pojat 4,4 kokeeseen. Poikien alhaisempi osuus kokeisiin osallistumisessa voi osittain selittyä sillä, että kaikki pojat eivät olleet aineiston keruuhetkellä kirjoittaneet kaikkia pakollisia kokeita.

Taulukko I. Kielikylpyoppilaiden suorittamat kokeet ja kokeiden vaativuustaso.

	Työt (27)		Pojat (22)		Yhteensä (49)	
Äidinkieli	27	100 %	20	91 %	47	96 %
Ruotsi	27	100 %	21	95 %	48	98 %
• Pitkä	27	100 %	20	95 %	47	98 %
• Keskipitkä	-	0 %	1	5 %	1	2 %
Englanti	27	100 %	21	95 %	48	98 %
• Pitkä	25	93 %	21	100 %	46	96 %
• Lyhyt	2	7 %	-	0 %	2	4 %
Saksa	9	33 %	3	14 %	12	24 %
• Pitkä	1	11 %	-	0 %	1	8 %
• Lyhyt	8	89 %	3	100 %	11	92 %
Reaali	22	81 %	16	73 %	38	78 %
Matematiikka	19	70 %	15	68 %	34	70 %
• Pitkä	3	16 %	6	40 %	9	26 %
• Lyhyt	16	84 %	9	60 %	25	74 %
Yhteensä	131	58 %	96	42 %	227	100 %

Useimmat oppilaista ovat suorittaneet pakolliset kokeet äidinkielessä, toisessa kotimaisessa kielessä ja vieraassa kielessä. Kielikylpyoppilaiden keskuudessa on yleistä osallistua vaativan tason kokeeseen sekä toisessa kotimaisessa kielessä, että pakollisessa vieraassa kielessä. Lähes kaikki kielikylpyoppilaat (98 %) ovat kirjoittaneet vaativamman tason toisessa kotimaisessa kielessä, ja vastaavasti 96 % on kirjoittanut vaativamman tason pakollisessa vieraassa kielessä. Voidaan siis todeta, että kielikylpyoppilailla on vahva usko kielitaitoonsa kielikylpykielen lisäksi myös vieraassa kielessä.

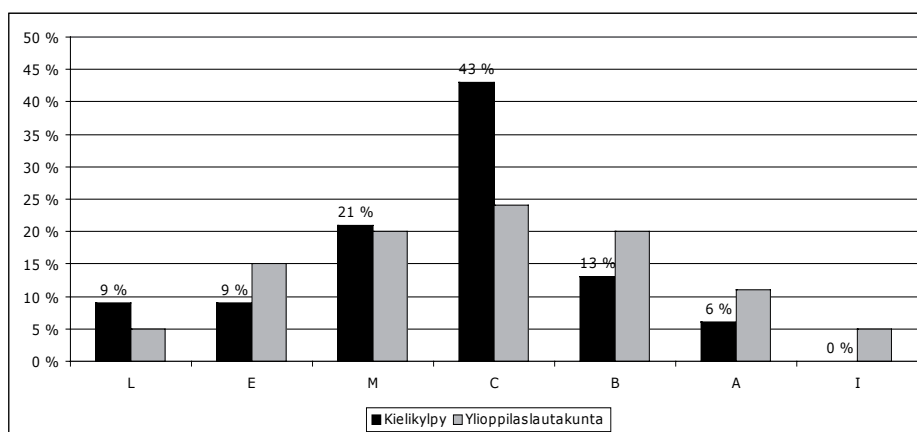
Vaikka opiskelijan on pakko osallistua vain reaalin tai matematiikan kokeeseen, vaikuttaa kielikylpyoppilaiden keskuudessa olevan melko yleistä osallistua molempiin kokeisiin. Kielikylpyoppilaista 78 % osallistui reaalin ja 70 % matematiikan kokeeseen. Yksi syy tähän voi olla, että korkeakoulujen sisäänotossa saa usein pisteitä molemmista aineista, joten useamman kokeen kirjoittaminen on hyödyllistä pyrittäessä korkeakouluun.

Molempiin kokeisiin osallistuminen vaikuttaa olevan yleisempää kielikylpytyttöjen kuin kielikylpypoikien keskuudessa. Kielikylpypojat ovat kuitenkin tyttöjä useammin kirjoittaneet vaativamman tason kokeen matematiikassa. Yksi syy tähän voi olla, että esimerkiksi tekniikan alan korkeakouluopinnot useasti edellyttävät osallistumista vaativamman tason kokeeseen ylioppilaskirjoituksissa.

Vapaaehtoisen vieraan kielen kirjoitti 12 entistä kielikylypyoppilasta. Vieraan kielen kirjoittaminen oli yleisempää tyttöjen kuin poikien keskuudessa. Materiaalissa nousee esiin mielenkiintoinen ilmiö vieraan kielen kokeessa: kahdessa ensimmäisessä kielikylypyryhmässä on vain yksi oppilas kirjoittanut vapaaehtoisen vieraan kielen. Kahdessa myöhäisemmässä ryhmässä 50 % oppilaista osallistui tähän kokeeseen. Yksi ratkaiseva tekijä vieraan kielen suosion kasvuun voi olla, että myöhäisemmät ryhmät saivat aloittaa vieraan kielen opinnot jo viidennellä vuosikurssilla, eli kolme vuotta aikaisemmin kuin kaksi ensimmäistä ryhmää.

Koetulokset äidinkielessä

Aiemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet, että kielikylypy ei ole uhka oppilaiden äidinkielen oppimiselle. Kielikylypyoppilaat voivat tosin edetä hieman eri tahtia äidinkielen oppimisessa kuin oppilaat perinteisessä yksikielisessä opetusohjelmassa. (Buss & Mård 1999: 13, Elomaa 2000: 323–326, Swain & Lapkin 1982: 36–37). Ylioppilaskokeissa kirjoitettiin ennen tutkinnon uudistamista kaksi esseetä, joiden tuli olla tyyllisesti ja muodollisesti hyväksyttäviä. Aihealueet käsittelivät oppilaan kokemuksiin tai perusopetuksen piiriin kuuluvia aiheita. Äidinkielen arvosana annettiin sen esseen mukaan, jossa opiskelija sai korkeamman arvosanan. (<http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esiteen.html>).



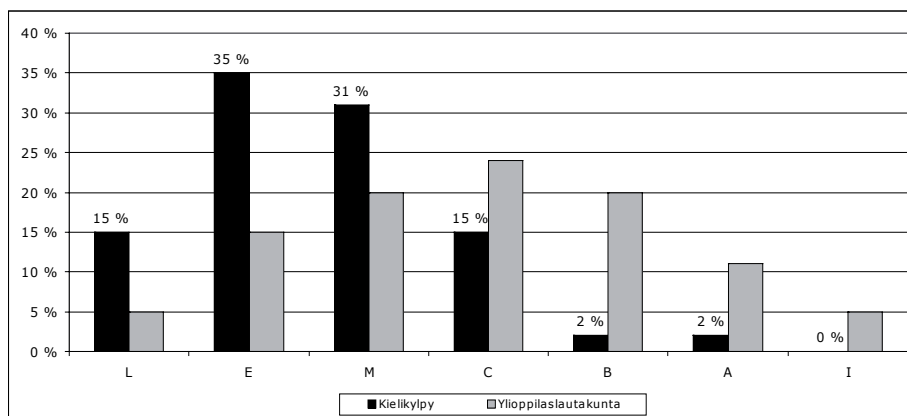
Kuvio 1. Kielikylypyoppilaiden koetulokset äidinkielessä.

Äidinkielen koetulokset tukevat aikaisempia kielikylyvyn tutkimustuloksia (katso kuvio 1). Kielikylypyoppilaista kaikki saivat hyväksytyt arvosanat äidinkielessä. Tämän lisäksi heikkojen arvosanojen, A ja B, osuus on 12 prosenttisyksikköä

alhaisempi kuin voitaisiin ylioppilaslautakunnan jakauman mukaan odottaa. Keskimmäisen arvosanan C osuus on suhteellisen korkea, 43 %. Näin ollen arvosana C on 19 prosenttiyksikköä tavallisempi kielikylpyoppilaiden keskuudessa kuin normaalijakauman mukaan voisi odottaa. Keskiarvoa korkeampien arvosanojen, M, E ja L osuus on kuitenkin vain yhtä prosenttiyksikköä alhaisempi kuin normaalijakauman mukaan voisi odottaa. Näin ollen voidaan todeta, että arvosanan C yleisyys selittyy keskiarvoa heikempien arvosanojen vähäisyydellä, eikä keskiarvoa korkeampien arvosanojen vähäisyydellä.

Koetulokset toisessa kotimaisessa kielessä (kielikylpykieli ruotsi)

Kielikylpykielen oppiminen kielikylvyssä on eräs laajimmin tutkittu alue kielikylvyssä. Tutkimustulokset osoittavat, että kielikylpyoppilaat saavuttavat parempia tuloksia kielikylpykielessä kuin perinteiseen kielenopetukseen osallistuneet oppilaat, mutta he eivät kuitenkaan saavuta äidinkieleltään kielikylpykielisen tasoa (Allen, Swain, Harley & Cummins 1990). Eräs kielikylpyoppilaiden kielellisistä vahvuuksista on käyttää kielikylpykieltä suullisissa kommunikaatiotilanteissa. Ylioppilaskokeissa ei suullista taitoa kuitenkaan mitata, vaan koe koostuu kuulun- ja luetunymmärtämisestä sekä kirjallisen tekstin tuottamisesta (<http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esiteen.html>). Äidinkielen ja kielikylvykielen välinen vertaileva kielitaito voi olla osa ylioppilastutkintoa esimerkiksi kääntämistehtävien muodossa, vaikka näiden taitojen harjoittaminen ei sellaisenaan kuulu kielikylpymenetelmän mukaiseen kielenoppimiseen.

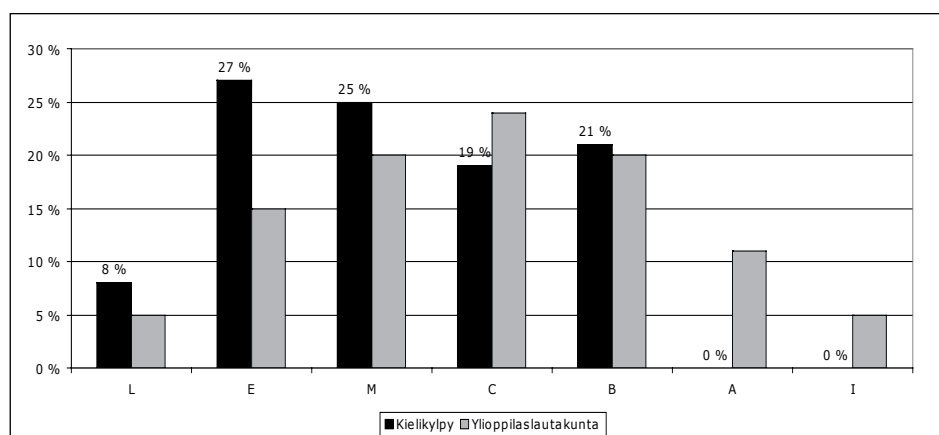


Kuvio 2. Kielikylpyoppilaiden koetulokset ruotsin kielessä.

Voidaan olettaa, että kielikylpyoppilaat menestyvät hyvin kielikylpykiellessään ruotsissa. Tulokset ylioppilaskirjoituksissa vahvistavat tämän oletuksen selkeästi. Kukaan kielikylpyoppilaista ei saanut hylättyä arvosanaa ruotsissa ja heikompien arvosanojen, A ja B, osuus on hyvin pieni, 4 % kaikista tuloksista. Selkeä enemmistö kielikylpyoppilaista, 81 %, sai keskimääräistä paremman arvosanan ruotsin kielessä eli arvosanan L, E tai M. Parhaan arvosanan, L, osuus on kielikylpyoppilaiden keskuudessa kolminkertainen ylioppilaslautakunnan normaalijakaumaan verrattuna. (Katso kuvio 2).

Koetulokset vieraassa kielessä (englanti)

Kielikylpytutkimuksessa on keskitytty suurimmaksi osaksi äidinkielen ja kielikylpykielen taitojen kehittymiseen eikä oppilaiden taitoja ole vielä kattavasti tutkittu vieraiden kielten osalta. Opettajat ja oppilaat kuitenkin arvioivat itse, että vieraiden kielten oppiminen on helpompaa kielikylvyssä kuin perinteisessä opetuksessa. (Laurén 1999: 185.)

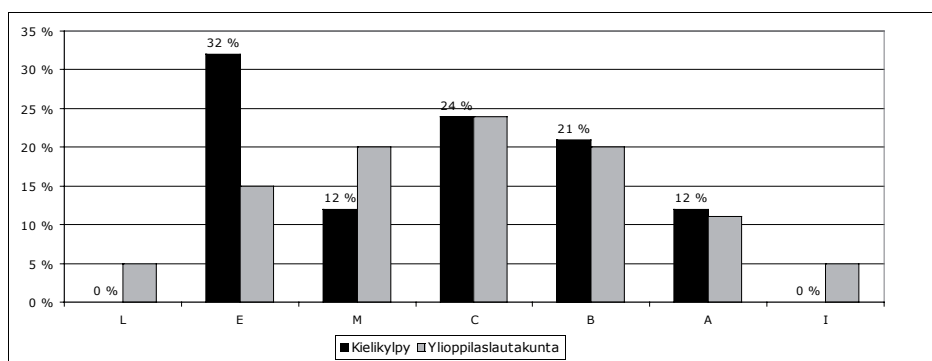


Kuvio 3. Kielikylpyoppilaiden tulokset englannin kielessä.

Kielikylpyoppilaat saavuttivat hyviä tuloksia englannin kielen kokeessa. Kukaan oppilaista ei saanut hylättyä arvosanaa tai arvosanaa A. Arvosanan B on kielikylpyoppilaista saanut yksi prosenttiyksikkö normaalijakaumaa useampi, mutta arvosanan A puuttumisen huomioon ottaen ovat tulokset positiivisia. Keskiarvoa korkeampia arvosanoja L, E, ja M on 20 prosenttiyksikköä enemmän kuin ylioppilaslautakunnan normaalijakauma antaisi olettaa (katso kuvio 3).

Koetulokset matematiikassa

Suomalaisessa kielikylvyssä tehdyt matematiikkaa koskevat tutkimukset ovat vähäisiä. Ylioppilaskokeessa tuli entisten kielikylpyoppilaiden suorittaa kymmeneen tehtävää. Tehtävien suorittamisessa sai käyttää apuna laskinta ja ylioppilaslautakunnan hyväksymiä taulukkokirjoja (<http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esiteen.html>). Tehtävät annetaan usein tekstimuodossa.

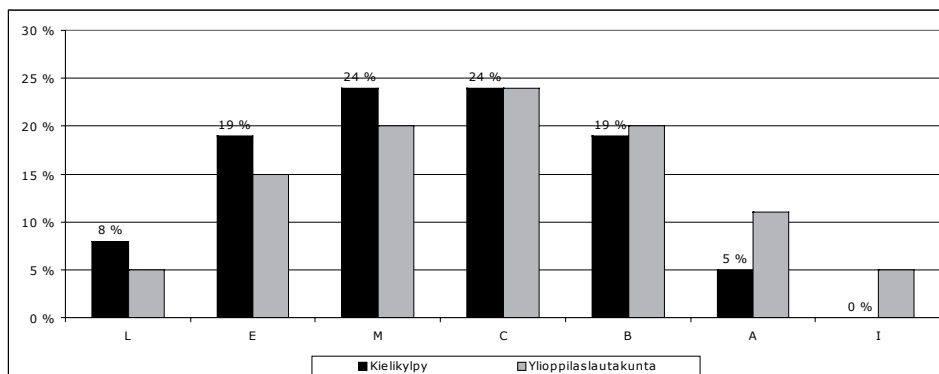


Kuvio 4. Kielikylpyoppilaiden koetulokset matematiikassa.

Kielikylpyoppilaiden koetulokset matematiikassa osoittavat mielenkiintoista vaihtelua. Kukaan kokeeseen osallistuneista oppilaista ei sääntä hylättyä arvosanaa, mutta vastaavasti kukaan ei ole myöskään saanut korkeinta arvosanaa L. Arvosanojen A, B ja C osuus vastaa ylioppilaslautakunnan normaalijakaumaa. Arvosanan M osuus on kahdeksan prosenttiyksikköä alhaisempi kuin normaalijakaumassa, mutta arvosanan E osuus on peräti 17 prosenttiyksikköä korkeampi kuin normaalijakaumassa. Näin ollen on kolmannes kokeeseen osallistuneista kielikylpyoppilasta saanut toiseksi parhaan arvosanan matematiikassa (katso kuvio 4).

Koetulokset reaalisissa

Kielikylpyoppilaiden oppimistuloksia eri oppiaineissa ruotsin kielen kielikylvyssä on lähinnä arvioitu heidän opettajiensa toimesta (Björklund 2002: 33). Ylioppilaskirjoituksissa oppilaat saivat reaalisissa vastata kahdeksaan kysymykseen oman valinnan mukaan. Koevastaukset annettiin esseemuodossa ja kysymykset kuuluivat aineisiin uskonto, elämäntietä, psykologia, filosofia, historia, yhteiskuntaoppi, fysiikka, kemia, biologia ja maantieto.

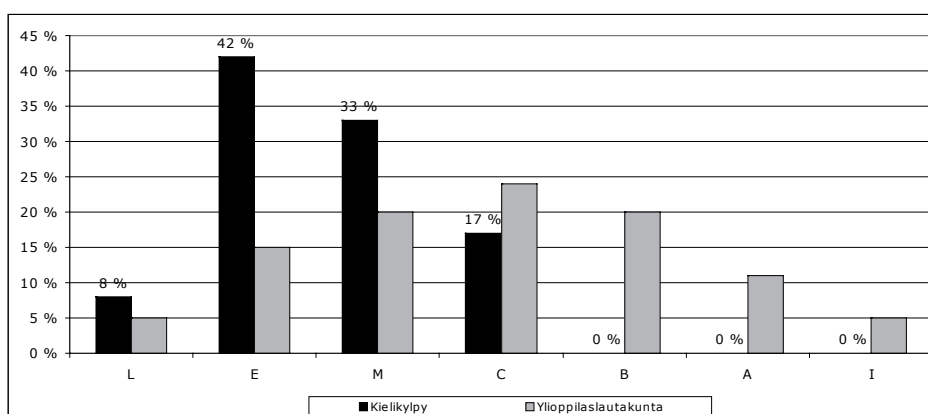


Kuvio 5. Kielikylpyoppilaiden tulokset reaalisissa.

Kielikylpyoppilaiden tulokset reaalisissa osoittavat, että he suoriutuvat kokeesta yhtä hyvin tai paremmin kuin perinteiseen opetukseen osallistuneet luokkatoverinsa. Kukaan kielikylpyoppilaista ei saanut hylättyä arvosanaa, ja arvosanojen A ja B osuus on seitsemän prosenttiyksikköä alhaisempi kuin normaalijakaumassa. Keskiarvoa korkeampien arvosanojen L, E ja M osuus on 12 prosenttiyksikköä normaalijakaumaa korkeampi (katso kuvio 5).

Koetulokset vapaaehtoisessa vieraassa kielessä (saksa)

Suomessa tarjottavan kielikyllyn tavoitteena on monikielisyys. Kielikylpyoppilaita kannustetaan neljännen kielen opiskeluun jo varhaisessa vaiheessa. Vaasassa yleisin toinen vieras kieli on saksa.



Kuvio 6. Kielikylpyoppilaiden tulokset saksan kielessä.

Saksan kielen kokeeseen osallistuneiden määrä on melko vähäinen, mutta tulokset ovat hyviä. Kielikylpyläiset eivät ole saaneet alle keskiarvon olevia arvosanoja ja suurin osa arvosanoista (83 %) on keskiarvoa korkeampia (katso kuvio 6).

Pohdinta

Kielikylpyoppilaiden tulokset ylioppilaskirjoituksissa tukevat aikaisempia tutkimustuloksia siitä, että kielikylpyoppilaat suoriutuvat yhtä hyvin kuin perinteiseen opetukseen osallistuneet oppilaat. Kun tarkastellaan kielikylpyoppilaiden tuloksia eri kielissä (ruotsi, englanti ja saksa) on selvää, että kielikylpyoppilaat saavat selkeästi parempia tuloksia kuin perinteiseen opetukseen osallistuneet oppilaat. Näyttääkin siltä, että kielikylpy johtaa parempiin tuloksiin kielikylpykielen lisäksi myös muissa kielissä. Äidinkielen tuloksia tarkastellessa käy ilmi, että suurin osa kielikylpyoppilaita tuottaa keskivertaisia suomenkielisiä tekstejä. Mielenkiintoista on kuitenkin havaita, että heikompien arvosanojen vähäisyys saattaa olla merkki siitä, että kielikylpy tukee myös äidinkielen oppimista heikompien oppilaiden keskuudessa.

Kielikylpyoppilaiden tulokset matematiikassa ja reaalissa osoittavat, että he ovat oppineet eri kouluaineet yhtä hyvin kuin samanikäiset luokkatoverinsa, jotka ovat osallistuneet perinteiseen yksikieliseen opetusohjelmaan. Kielikylpyoppilaat pystyvät myös ilmaisemaan tietonsa suomeksi, vaikka he ovatkin peruskoulun aikana saaneet suuren osan opetuksestaan ruotsiksi. Ylioppilaskirjoitusten perusteella voidaan siis todeta, että kielikylpy ei vähennä oppilaiden mahdollisuuksia jatkaa opintoja korkeakouluissa. Päinvastoin näyttää ruotsin kielen kielikylpy antavan siihen jopa paremmat mahdollisuudet. Lisää tutkimustuloksia tarvitaan tämän kuvan vahvistamiseksi, ja myös muut tuloksiin mahdollisesti vaikuttavat tekijät on jatkossa otettava paremmin huomioon (esim. kielikylpyoppilaiden tulosten vertailu muihin saman lukion tuloksiin, jotta voitaisiin selvittää, onko näiden lukioiden taso kokonaisuudessaan kansallista tasoa korkeampi).



Marina Bergström

KAN ALLA BLI TVÅSPRÅKIGA I SPRÅKBAD? FALLSTUDIER I SKRIVSVAGA ELEVERS MÖTE MED ETT ANDRASPRÅK*

Inledning

Tidigt fullständigt språkbåd är ett tvåspråkigt program som har som sitt främsta mål att erbjuda enspråkiga barn möjlighet till tvåspråkighet inom ramen för skolundervisningen. Språket utgör dock inte ett skolämne eller ett lösryckt studieobjekt utan är ett medel för inläring av de övriga skolämnena. Barnen lär sig det andra språket via praktisk och ändamålsenlig användning, såsom man lär sig språk i naturliga sammanhang.

Det som förenar de barn som börjar i programmet är att de kommer från enspråkiga hem där föräldrarna ser tvåspråkigheten som en resurs och därför har valt detta frivilliga undervisningsprogram för sina barn. Deltagandet baserar sig alltså på frivillighet. Bortsett från dessa två aspekter, dvs. att barnen i början inte har några förhandskunskaper i bådets språk och att de deltar i programmet enligt eget val, är barnen, precis som i vilken skola som helst, olika vad beträffar sin språkliga, kognitiva, emotionella och sociala bakgrund och utveckling. Språkbådets program välkomnar nämligen alla, utan gallring. Det är därmed att förvänta sig att andraspråksutvecklingen liksom ämnesinläringen, som alltså till stor del sker via andraspråket, sker i individuell takt.

I många sammanhang har man dock ställt frågan huruvida skolgång på ett språk som barnen i början varken talar eller förstår lämpar sig för alla. Man har bl.a. frågat sig huruvida språkbåd utgör en extra belastning för barn med en specifik inläringssvårighet eller för barn som p.g.a. lägre kapacitet skulle uppleva skolgång även på sitt förstaspråk som en utmaning. Programmets lämplighet för alla barn har också diskuterats som en följd av att många barn, som i Canada deltagit i motsvarande språkbådets program, visat sig hoppa av programmet (se t.ex. Keep 1993). I denna artikel kommer några av de ovannämnda frågorna att diskuteras närmare utgående från en longitudinell studie (Bergström 2002) där elever med skrivrelaterade svårigheter uppföljts och dokumenterats.

* Artikeln är en förkortad och omarbetad version av kapitel 7 i min doktorsavhandling *Individuell andraspråksinläring hos språkbådselever med skrivsvårigheter* (Bergström 2002).

Individuell variation i finska språkbadslevers skriftliga andraspråksutveckling

I min doktorsavhandling (Bergström 2002) har jag belyst hur förmågan att skriva på ett andraspråk växer fram hos språkbadsbarn. Syftet med undersökningen var att studera den individuella variation som finns i olika barns sätt att utveckla sitt skriftliga andraspråk och att diskutera hur det faktum att läs- och skrivinläringen sker på ett andraspråk inverkar på skrivinläringen i synnerhet hos barn som uppvisar svårigheter i sin kontakt med skriftspråket. Utvecklingsgången hos sex enligt lärarbedömning skrivsvaga elever belystes i relation till andraspråksutvecklingen hos deras jämnåriga klasskamrater. En av de skrivsvaga eleverna hade diagnosen dyslexi medan de övriga fem uppvisade en varierande grad av svårigheter som enligt lärarbedömning gav upphov till specialpedagogiska insatser (för en närmare beskrivning av eleverna, se Bergström 2002: 108-121).

Genom en jämförelse mellan de skrivsvaga elevernas och de s.k. normalskribenternas skriftliga produktion var målet vidare att åstadkomma en beskrivning av de svårigheter som skribenterna i allmänhet uppvisar då de skriver på ett andraspråk i vilket de har begränsade kunskaper samt de problem som hos andraspråksskribenter kan anses vara tecken på avvikande skrivutveckling. Detta är ett viktigt mål med tanke på lärarna som i sitt arbete bör kunna identifiera och hjälpa å ena sidan barn med specifika skrivsvårigheter och å andra sidan barn med s.k. naturliga svårigheter som hänger ihop med det aktuella utvecklingsstadiet eller skrivning på ett andraspråk (se Genesee 1987: 98). Problem med att skilja mellan dessa två grupper kan bl.a. bidra till att svårigheterna hos språkbadslevarna inte upptäcks i ett tillräckligt tidigt skede, eftersom lärarna inte vet hur stora krav de kan ställa på elevernas språkkompetens, vad som kan betraktas som en normal följd av att skrivinläringen sker på ett andraspråk och vad som bör betraktas som avvikande under olika skeden av skolgången.

Samverkan mellan andraspråksutvecklingen och läs- och skrivutvecklingen studerades på två olika nivåer. Den första nivån gällde stavningsutvecklingen, som ofta studerats i anknytning till studier av elever med läs- och skrivsvårigheter. Trots att de tvåspråkigas stavningsutveckling beskrivits och analyserats i ett stort antal undersökningar, har denna typ av forskning sällan gällt tvåspråkiga barn med skrivsvårigheter.

Den andra nivån berör elevernas förmåga att skapa sammanhängande berättelser. Denna nivå representerar något som ytterst sällan studerats hos elever med skrivsvårigheter. En analys av den textuella kompetensen är dock intressant framför allt med tanke på att förmågan att uttrycka ett avsett innehåll på ett logiskt och för läsaren begripligt sätt är den kvalitet som åtminstone i början bör stå i fokus.

Att stava på ett andraspråk

Språkbådselevers tidiga skrivutveckling är en process där många faktorer samspekar. Såsom fallet är hos enspråkiga barn bör eleverna till en början lära sig att rikta uppmärksamheten mot språkets form, identifiera ljud i orden och återge dessa i form av bokstäver. Detta ställer krav bl.a. på skribentens förmåga att göra en fonetisk analys av ord, på hans bokstavskänedom samt på hans kännedom om vilka bokstäver som i det ifrågavarande språket står för respektive ljud. Barnet behöver småningom också bli medvetet om språkets andra konventioner och strukturer och med hjälp av denna kunskap automatisera sin stavning. (Se vidare t.ex. Høien och Lundberg 1999.)

Det som försvårar identifieringen av språkbådselevers svårigheter är att eleverna möter de ovannämnda kraven på sitt andraspråk som de några år tidigare för första gången kommit i kontakt med. Hos dessa elever medför användningen av ett nytt språk en hel del variabler som också kan förklara deras sätt att stava.

Eftersom barnen i allmänhet till en början utgår ifrån sitt talspråk när de skriver kan det hos språkbådseleverna uppstå vissa problem på grund av att de har både ett begränsat ordförråd i andraspråket och brister i uttalet av detta språk. Otydligt uttal, uteslutningar, omkastningar samt förväxlingar av närliggande ljud leder således sannolikt till dylika avvikelser även i stavningen. Speciellt i fråga om mera lågfrekventa ord är det naturligt att förväxlingar och bokstavsfall förekommer vid stavning, ifall eleven saknar kunskap om ordets korrekta uttal och exakta betydelse. För att kunna använda talspråket som stöd vid skrivning behöver den tvåspråkiga eleven därför lära sig att uttala ljud som kanske helt saknas i förstaspråket. Det är också viktigt att man i undervisningen utgår ifrån det ordförråd som eleverna behärskar så att elevernas uppmärksamhet kan riktas till själva skrivaktiviteten. De tvåspråkiga eleverna behöver småningom också kunna hålla isär ljud- och bokstavsrelationen i de bägge språken och de olika principer som stavningen i de olika språken följer.

Allt det ovannämnda utvecklar eleverna dessutom i en individuell takt beroende på sina personliga förutsättningar och på lärarens förmåga att anpassa undervisningen enligt dessa förutsättningar. En utmaning för läraren är då att tolka elevernas eventuella svårigheter och att avgöra behovet och naturen av stödinsatser. Skrivning på ett andraspråk ställer höga krav på bl.a. auditivt svaga skribenter, som ofta i högre grad än andra elever drabbas av bristande talspråklig kännedom om ord. Skrivning på ett andraspråk ställer också krav på inlärarens minnesfunktioner och belastar därför i synnerhet elever vilkas inlärningssvårigheter är förknippade med brister i korttidsminnet (Bernhard 1993; Geva & Ryan 1993).

Samtidigt som läs- och skrivinlärning på ett andraspråk utgör en utmaning för inläraren innebär tvåspråkigheten även många fördelar med tanke på

utvecklandet av läs- och skrivfärdigheten. Språkbadsverksamheten syftar ända från början till att stimulera barnen språkligt (se t.ex. Södergård 2002), vilket kan anses ha en positiv inverkan på läs- och skrivinläringen. Kontakterna med två språk och erfarenheterna av att samma innehåll kan få olika uttryck på olika språk gynnar utvecklandet av den språkliga medvetenheten som är en förutsättning för att barnen skall kunna komma igång med läsning och skrivning (se t.ex. McLaughlin 1984: 44). De elever som kommit i kontakt med två språk har också en viss fördel av att de tidigt blivit vana vid att skilja närliggande ljud från varandra och att rikta uppmärksamhet på denna sida av språket (Kuure, Kuure, Sandbäck & Yliherva 1992; Turner 2000).

Vad kännetecknar språkbadselevens stavningsutveckling?

Såsom redan tidigare nämndes skriver eleverna i språkbad på ett språk där många osäkra punkter föreligger beträffande det korrekta uttalet av orden och språkljuden, förhållandet mellan ljud och bokstav samt beträffande hur konsonant- och vokalrepresentationerna i orden kan se ut. Enligt min analys av elevtexter leder detta till att t.ex. förenklingsfel allmänt förekommer under de första årskurserna. Ett annat typiskt drag som förekommer hos de flesta eleverna i åk 1 är att svenskans långa vokal stavas med två bokstäver såsom i finskan. Detta kan antingen vara ett tecken på ljudenlig stavning eller på stavning enligt finskans stavningsregler. Intressant är dock att detta drag sällan förekommer hos enspråkigt svenskspråkiga nybörjarskribenter.

Hos såväl de svaga som hos de starka och längre hunna eleverna kan man i den tidiga skrivutvecklingen notera en stark interferens från finskan och en viss oförmåga att diskriminera ljud som hör till det nya språket. Detta tar sig uttryck i sådana vokal- och konsonantförväxlingar som inte finns i texter skrivna av enspråkigt svenskspråkiga barn i samma ålder. Eleverna tillämpar alltså sitt finska fonologiska system och har i jämförelse med de enspråkiga eleverna flera olika typer av förväxlingsfel. De största skillnaderna föreligger i förväxlingsgrupperna *o-u*, *b-p* och *k-g* som är vanliga hos språkbadselever men mycket ovanliga hos enspråkigt svenskspråkiga elever.

Vid en jämförelse av språkbadselevens och simultant tvåspråkiga¹ elevs resultat i en kartläggning av Staffans (2001) är det intressant att notera att de simultant tvåspråkiga skribenterna i vissa avseenden befinner sig närmare språkbadseleverna, medan de i andra avseenden ligger närmare de enspråkigt svenskspråkiga skribenterna. Både språkbadselever och simultant tvåspråkiga elever har t.ex. många förväxlingar i gruppen *u-y*, vilket skulle tyda på att förväxlingen beror på finsk interferens. Förväxlingar av *å-o* förekommer också

1 I detta fall elever som kommer från ett tvåspråkigt hem och som går i svensk skola.

allmänt i båda grupperna men är också vanliga hos enspråkigt svenskspråkiga barn. Detta förväxlingsfel avspeglar alltså snarare skribenternas bristande kunskap om de ortografiska principerna och kan således förväntas avta med barnens stigande ålder.

Varken de simultant tvåspråkiga eller de enspråkigt svenskspråkiga eleverna har däremot svårt att skilja mellan *b* och *p* eller *g* och *k*. Sådana förväxlingsfel tyder på att skribenten har en mycket stark finsk bakgrund och saknar ett fungerande svenskt fonologiskt system. Detta är fallet hos många språkbådselever under de första skolåren.

Slutligen finns det en förväxlingstyp som inte förekommer hos de enspråkigt svenskspråkiga men som däremot vållar stora problem för språkbådselever och i viss mån även för simultant tvåspråkiga. Det är *o-u*, dvs. det förväxlingsfel som kan ses som ett tecken på interferens som förorsakas av finskans och svenskans olika ljud-bokstavsrelation. De elever som stavar ordet *bror brur* gör därmed en korrekt fonetisk analys av ordets uttal men stavar enligt finskans fonem-grafemkorrespondens.

Hur upptäcka andraspråksskribenter med avvikande skrivutveckling?

Enligt mitt material är det just förväxlingsfelen som är problematiska att analysera och tolka. Frågan om huruvida det handlar om en svag skribent eller en elev som ännu inte fått tillräcklig träning i att skriva på sitt andraspråk försvåras bl.a. av att de för de finska skribenterna typiska förväxlingsfelen i svenskan i stora drag är desamma som i allmänhet anses känneteckna elever med specifika skrivsvårigheter. Att sådana förväxlingar förekommer relativt länge i elevernas skriftliga produktion gör att en tidig diagnos även i praktiken ibland kan vara svår att ställa. Detta har också framkommit vid diskussioner med språkbådslärare (se Bergström 1997).

I sådana situationer är en individuell undersökning av såväl elevernas uttal som förmåga att via hörseln diskriminera språkljuden av speciell vikt och bör göras i god tid. Det är vidare skäl att med ett diktamenstest granska elevernas stavningsförmåga, eftersom prestationerna i ett sådant test kan skilja sig från prestationerna i fri skriftlig produktion. Skillnaderna berör inte enbart de olika krav som uppgifterna ställer på formell och innehållslig korrekthet utan även faktorer, som har att göra med talspråket som ligger till grund för skrivningen. Elever som skriver självständigt stavar i början ord såsom de själva uttalar dem. I och med att de uttalar svenska ord olika, en del med starkt finskt inflytande, är det naturligt att bl.a. förväxlingsfel uppstår. Ett diktamensprov utgår dock från elevens förmåga att diskriminera och "översätta" de enskilda ljudsegment som ordet består av utgående från hur läraren eller testledaren uttalar ordet.

En jämförelse av resultaten i ett stavningstest och i fri skrivning kan därmed ge upplysningar om huruvida stavfelen hänger ihop med brister i den auditiva diskrimineringsförmågan eller i ett felaktigt uttal.

I regel kan det dock utgående från mina resultat noteras en klar utveckling efter årskurs två, då stavfelen både i fri skriftlig produktion och i diktamensprov småningom börjar avta. Medan det hos nästan alla elever i andra årskursen förekommer ett stort antal stavfel, har två år äldre elever redan utvecklat sin stavningsförmåga såtillvida att det hos dem främst förekommer stavfel som har med markeringen av lång och kort vokal att göra. I detta skede har en del elever dock på grund av bristande träning och brist på kontakter med skrivet språk ännu problem med att komma ihåg kopplingen ljud-bokstav i svenskan. En del elever förlitar sig också fortfarande på den fonologiska strategin och har svårt att tillämpa andra strategier vid sitt skrivande. I detta skede är det inte heller svårt att peka på skillnaderna mellan en dyslektisk elev och en elev utan specifika skrivsvårigheter. Den elev som i min undersökningsgrupp fått diagnosen dyslexi stavar fortfarande mycket ljudenligt, vilket resulterar i ett stort antal förväxlingsfel, utelämnningar och tillägg. I sina friskrivningar har han också allmänt ostrukturerade ord och svårigheter med att markera ordgränser, vilket leder till felaktiga sär- och sammanskrivningar. Sådana avvikelser förekommer mera allmänt hos yngre skribenter men i årskurserna tre och fyra kännetecknar de enbart den dyslektiska elevens texter.

Textbindningen i elevernas andraspråkstexter

Ett av de grundläggande kraven på god kommunikation är enligt Garne och Strömquist (1980: 79) att det finns ett klart och tydligt samband mellan textens minsta enheter. I språkbadsundervisningen anses det framför allt vara viktigt att eleven lär sig att använda ett eller flera andra språk för meningsfull kommunikation. Det känns därför befogat att ta en titt på hur eleverna i sitt skrivande klarar av att skapa sammanhang. Såsom nämnts tidigare är detta någonting som sällan tagits upp i litteraturen om elever med skrivsvårigheter. Med tanke på att elever med skrivsvårigheter ofta upplever svårigheter med att producera felfri stavning är det enligt min mening viktigt att lyfta fram också andra aspekter i deras texter. Eftersom stavning på ett andraspråk kräver mycket energi av elever med läs- och skrivsvårigheter (som ofta har svårt att automatisera sin stavning) kan det antas att dessa elever även upplever skrivning av sammanhängande text på ett andraspråk som en krävande uppgift.

Enligt mitt material är skillnaderna mellan de skrivsvaga och de s.k. normalpresterande eleverna inte lika klara då texternas sammanhållning lyfts fram i stället för rättskrivningen. Materialet tyder snarare på att de enligt lärarbe-

dömning skrivsvaga och de s.k. normalpresterande eleverna tillämpar mycket likadana textbindningsstrategier. I fråga om referensbindningar utnyttjar eleverna i regel mycket flitigt upprepning som kohesionsmedel, men även svagare bindningstyper förekommer i de tematiska ledfamiljerna som inför variation i texterna (jfr Nyström 2000).

Min analys tyder alltså på att en del elever som läraren bedömt som skrivsvaga inte låter sig störas av sina svagheter i rättskrivning. De skriver i stället mångsidiga och väl sammanhållna berättelser. En del andra skrivsvaga elever i min undersökning verkar däremot, såsom en del normalpresterande elever, att uttrycka sig kortfattat och producera text där sammanhållningen är mycket stark men där det främst är en central ledfamilj som håller ihop berättelsen.

När det gäller förmågan att med satsinitiala bindeord (se t.ex. Viberg 1991: 44) markera satsernas förhållande till varandra avviker de skrivsvaga elevernas alster inte heller speciellt mycket från det som i genomsnitt presteras av elever i samma ålder. Skillnaderna mellan de skrivsvaga och de allra duktigaste skribenterna är dock relativt stora. Medan de skrivsvaga eleverna under en längre tid fortsätter att använda samma bindeord som kännetecknar det tidiga talspråket, har de mera avancerade skribenterna hunnit utveckla sitt skrivande vidare. Dessa skribenter – ofta flickor – övergår tidigt från att använda de i talspråket vanliga bindeorden *sen, så* och *då* för att tillämpa mera avancerade textbindningsstrategier. Dessa längre kunna skribenter använder i tal emellertid fortfarande enklare typer av bindeord, vilket gör att de individuella skillnaderna i detta avseende inte är lika tydliga i fråga om den muntliga produktionen.

De skrivsvaga eleverna i mitt material verkar därmed inte ha speciella svårigheter med att skapa sammanhållning i sina berättande texter. Hur de klarar av att berätta ett avsett innehåll hänger snarare ihop med de personliga egenskaperna hos skribenterna. Att språkbads eleverna i allmänhet redan tidigt ser ut att klara av att skapa enhetliga och innehållsrika berättelser är sannolikt ett resultat av lärarens sätt att förhålla sig till skrivandet och till de kvaliteter som utmärker en välskriven text. I språkbadsprogrammet ingår ju en medveten strävan efter att låta eleverna använda målspråket i så stor utsträckning som möjligt för att förmedla varierande innehåll och för att därigenom kunna utveckla andraspråket maximalt. Eleverna ges alltså möjlighet att koncentrera sig på innehållet i det de vill berätta. Det bör samtidigt påminnas om att mitt material består av berättelser som kan anses vara den genre som barn, oberoende av sina skriftspråkliga förutsättningar, redan tidigt blir bekanta med. Eleverna tillägnar sig en förmåga att berätta genom sina rikliga kontakter med såväl muntligt som skriftligt berättande. Skrivningen stöds vidare av att berättelserna ofta följer samma typ av struktur och formulering.

Slutsatser

En analys av språkbadslevers skrivutveckling gav ett intryck av att svårigheterna hos de sex enligt lärarbedömning skrivsvaga eleverna i mitt material i första hand ligger på det ortografiska planet. Däremot uppvisar dessa elever inte speciella svårigheter med att skapa text och att använda sitt andraspråk för skriftlig kommunikation. Detta övergripande resultat stöder delvis det som kanadensiska forskare utgående från sina undersökningar kunnat konstatera.

Enligt min tolkning är det framför allt det kommunikativa undervisnings sättet som kan ha lett till att eleverna trots sina svårigheter vågar uttrycka sig på ett språk som de formellt inte helt behärskar. Utgående från mina fallstudier kan det emellertid konstateras att skrivning på ett andraspråk också utgör en utmaning för de skrivsvaga eleverna. Trots att man i undervisningen kraftigt betonat betydelsen av innehållet, kan vissa elever mera än andra störas av tanken på att de inte klarar av att skriva korrekt. Det kunde därmed tänkas att skrivning på ett andraspråk i viss bemärkelse är en extra belastning för en elev som är mycket försiktig, som är mycket medveten om sina skrivsvårigheter och som kanske har svårt att hålla stavningsreglerna för två olika språk i minnet. Påpekas bör dock att en sådan elev har svårt att komma till rätta på vilket språk som helst p.g.a. sin försiktighet. Det kan t.o.m. tänkas vara så att han i språkbad skulle gynnas av att man i undervisningen uppmuntrar till skriftlig produktion utan att den formella korrektheten i alltför hög grad fokuseras. Att läraren inte förväntar sig att eleverna klarar av att producera korrekt språk i de tidiga skedena av skolgången kan därmed bidra till att även de skrivsvaga och de försiktiga skribenterna känner att de kan uttrycka sina tankar via den skriftliga kanalen. På det sättet uppmuntras de också till att få mera träning i att skapa text.

Analysen av den dyslektiska elevens skriftliga produktion tyder i sin tur på att det för en elev med både svårigheter att via hörseln diskriminera ljud och problem med korttidsminnet kan vara mycket svårt att utveckla sitt formella skrivande på två språk. Eftersom dyslektiska elever på grund av bristande automatisering dessutom ofta fortsätter att stava ljudenligt, vållar språk med ljudstridig stavning större problem än språk där stavningen i stort sett följer uttalet. Min analys visar dock samtidigt att denna elevs skrivsvårigheter finns på båda språken och att han för övrigt inte förefaller vara svag i sin andraspråksbehärskning. Tvärtom har den goda muntliga andraspråksbehärskningen blivit hans styrka och någonting som han gärna utnyttjar i varierande sammanhang. En satsning på enbart förstaspråket skulle därmed innebära att eleven hade ett språk mindre som han kunde använda och ha både nytta och glädje av. Elever med specifika läs- och skrivsvårigheter kommer dessutom sällan helt ifrån sina skrivsvårigheter, även om de skulle få koncentrera sig helt på ett enda språk. Språkbadsprogrammet kan alltså erbjuda elever, som uppvisar specifika läs- och

skrivsvårigheter oberoende av program, en förmåga att obehindrat använda ett andraspråk. Förutom att en sådan språkkompetens är högt uppskattad i dagens samhälle kan behärsknigen av två språk vara någonting som både höjer elevens självförtroende och hjälper honom att kompensera sina svaga sidor.

Att språkbådprogrammet i allmänhet betraktas som ett program för alla behöver emellertid inte betyda att det är ett lämpligare alternativ för elever med särskilda behov än något annat program. Det är däremot framför allt valet av undervisningsmetoder – oberoende av program – som kan hjälpa elever med varierande förutsättningar att komma till rätta. De undervisningsmetoder som i en språkbådsskola betraktas som nödvändiga för att alla elever på ett nytt språk skall kunna följa undervisningen och inhämta kunskap om omgivningen ser ut att utgöra mycket gynnsamma utgångspunkter för undervisning av elever med särskilda behov. De använda metoderna tar väl hänsyn till det faktum att eleverna är olika i sitt sätt att ta till sig det skolan har för avsikt att lära ut, eftersom eleverna ju är olika i sitt sätt att utveckla sin behärskning av undervisningsspråket. Styrkan med språkbådundervisningen förefaller därmed att vara att den automatiskt från första början tar hänsyn till olika elevers olika sätt att lära sig. I undervisning som sker på förstaspråket kan elevernas inläring och förståelse lätt tas för given.

Samma syn på elever råder även i läs- och skrivundervisningen i en språkbådsskola. Eleverna ges tid att i sin egen takt utveckla sin läs- och skrivkunnighet och som en följd av den individuella undervisningen är risken inte lika stor för att de långsammare eleverna skulle bli stämplade på grund av sina svårigheter. Att ingen i klassen i synnerhet i början är speciellt mycket duktigare än andra i sin andraspråkskompetens bidrar vidare till att alla på så sätt kan betraktas vara "svaga" i vissa avseenden. Detta skapar trygghet för eleverna och stöder de läs- och skrivsvaga barnen som kanske oftare än vad fallet är inom den traditionella undervisningen erbjuds tillfällen att lyckas.

För att ge ett svar på frågan i huvudrubriken kan det således konstateras att språkbådprogrammet erbjuder många värdefulla upplevelser för de flesta barn. I och med att andraspråket i ett språkbåd lärs via konkret och meningsfull kommunikation blir det tillgängligt även för läs- och skrivsvaga elever som ofta har svårt att lära sig språk via de mera traditionella metoderna som i sin tur tenderar att förstärka dessa elevers svaga sidor. Sättet att undervisa stöder dock inte enbart språkinläringen hos olika typer av elever utan utgör även gynnsamma ramar för inläringen av de olika skolämnena. Eftersom ämnesinnehållet lärs ut på ett andraspråk, har man i språkbåd varit tvungen att planera undervisningen så att den stöder inläringen på ett mångsidigt och individualiserat sätt.



Pia Eklund

POIMINTOJA LUKIOPETUKSEN PIIRTEISTÄ KIELIKYLVYSSÄ

Toimin ruotsinkielisenä erityisopettajana ala- ja yläkoulussa, joissa toteutetaan varhaista täydellistä kielikylpyohjelmaa. Koska koulumme ovat kielikylpyopetuksen edelläkävijöitä, antaa se haastetta myös hyvän erityisopetusmallin kehittämiseksi. Se, että kielikylpyoppilaiden lukiopetus tapahtuu muulla kuin oppilaan äidinkielellä, on antanut minulle aihetta miettiä lukiopetusta oman työni kannalta. Erityispedagogiikkaa, monikielisyyttä ja kielikylpyä käsittelevää kirjallisuutta tutkiessani huomasin, että lukiopetusta ei juurikaan ole tarkasteltu kielierojen näkökulmasta. Mielestäni vertailevaa kieltenvälistä tutkimusta tarvittaisiin, jotta voitaisiin selvittää, mitkä ongelmat johtuvat yleisistä lukemisvaikeuksista ja mitkä taas kielten välisistä eroista. Kielikylvyssä tärkeässä osassa on luonnollisesti kielen kehityksen tukeminen, niin kielikylpykielen kuin äidinkielen osalta. Kielikylpyoppilaat ovat erilaisia oppijoita, siinä missä ketkä tahansa oppilaat. Jos erityisopettajana tiedän paljon erilaisista oppijoista, tunnistan minä heidät nopeammin ja pystyn tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla. Myös erilaisen oppijan energia voidaan näin suunnata omien vahvuuksien kautta vaikeuksien voittamiseen ja itsetunnon kohottamiseen.

Monikielisyys- ja erityispedagogisissa opinnoissani olen syventynyt pohtimaan kielikylpyoppilaiden lukiopetusta kielen kehityksen kannalta. Tähän artikkeliin olen kerännyt poimintoja opintoihini liittyen. Olen kokenut ammatillista kasvua saadessani syventyä minulle tärkeisiin asioihin ja pohtia oppimaani oman työni kannalta.

Oppimisvaikeuksien ennakointi ja ennaltaehkäisy

Oppimisvaikeuksia ennakoivia kehitysviiveitä tulisi arvioida jo lapsen ensimmäisinä elinvuosina. Näin voitaisiin aloittaa ennaltaehkäisevä kuntoutus sosiaalisten ja emotionaalisten vaikeuksien sekä oppimisvaikeuksien välttämiseksi mahdollisimman aikaisin. Kun tarkastellaan lapsen kehittyvää kieltä myös lukiopetuksen näkökulmasta, on syytä huomioida sekä endogeeniset että eksogeeniset tekijät. Lapsen itseensä liittyvät sekä lapsen ympäristöön liittyvät tekijät ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään.

Jyväskylän yliopistossa 1990-luvulla toteutettu tutkimusprojekti nimeltä Lapsen kielen kehitys pyrki selvittämään missä määrin varhaista kielenkehitystä tarkastelemalla voidaan ennakoida myöhemmin ilmeneviä lukemaan oppimisen ongelmia. Tähänastiset tulokset osoittavat että riskiryhmä ovat lapset, joiden lähisuvussa esiintyy dysleksiaa. Riskiryhmän lapsilla on syytä tarkkailla varhaista ääntelyä, motoriikan kehitystä, esikielellisiä kommunikointitaitoja ja symbolisia leikkitoimintoja. Edellä lueteltuihin endogeenisiin tekijöihin kuuluvat myös kielen ymmärtämiseen ja yleiseen kehitystasoon liittyvät tiedot. Eksogeenisistä tekijöistä tulisi selvittää vanhempien ja lasten välinen vuorovaikutus sekä tarkkaavaisuuteen liittyvät tekijät. Lapsen kielellisen ja kognitiivisen kehityksen kannalta on merkityksellistä aikuisen tapa rohkaista lapsen aloitteita sekä aktivoida ja suunnata hänen käyttäytymistään. (Ahonen & Aro 1999.)

Millaisia kielellisten harjoitusten sitten pitäisi olla, jotta ne parhaiten tukisivat lukemaan ja kirjoittamaan oppimista? Tutkimukset ovat osoittaneet, että on mahdollista puuttua riskilasten fonologisten taitojen kehittymiseen jo päiväkotiyksikössä. Fonologisten taitojen merkityksen tunnistaminen ja niiden kuntoutuksen hyödyllisyyden osoittaminen ovat tähänastisen dysleksiatutkimusten tärkeimpiä saavutuksia. (Ahonen & Aro 1999.)

Omien lasteni ja oman työni kautta olen ilokseni huomannut, että monessa päiväkodissa keskitytään nykyään lapsen kielen kehittämiseen. Lasten kanssa työskentelevät ammattiryhmät ovat reagoineet lasten heikkoihin kielellisiin valmiuksiin ja keskittävät voimavaroja näiden valmiuksien parantamiseen. Monenlaiset kieltä kehittävät projektit keskittyvät ennaltaehkäisevään toimintaan eli päiväkodin ohjelmaan sisällytetään kielileikkejä, lukemista, kuuntelemista, kertomista jne.

Tärkeänä asiana pidän myös vanhempien valistamista eli tiedon jakamista ja käytännön ohjeiden antamista siitä, kuinka lapsen kielenkehitystä voi tukea. Siitä on hyvä muistuttaa, koska tuntuu siltä että vanhempien ja lasten vuorovaikutus jää liian vähäiseksi tämän päivän hektisessä maailmassa. Vastavuoroisen kommunikaation ja lukemisen sijasta lapselle tarjotaan TV:n katselua ja videopelien pelaamista. Pahimmassa tapauksessa vanhemmat siirtävät kaiken vastuun kasvatuksen ammattilaisille ja vapauttavat näin itsensä työteliältä tehtävältä. Vanhempia pitäisikin mielestäni kannustaa tietoisesti tukemaan lapsensa kielellistä tietoisuutta. Käytännön vinkkejä leikkipainotteisista harjoituksista voisi antaa esimerkiksi vanhempainilloissa ja vanhempainvarteissa. Oma kokemukseni tästä on se, että vanhemmat ottavat avosylin vastaan vinkkejä ja muokkaavat niistä usein omalle perheelle sopivia hauskoja sovellutuksia. Mielestäni vanhempien valistaminen onkin yhtä tärkeää kuin kieltä kehittävän toiminnan järjestäminen itse päiväkodissa tai koulussa.

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta kielikylvyssä

Kielikylpyoppilaat oppivat kouluun tullessaan lukemaan ja kirjoittamaan ruotsin kielellä, mikä on sinänsä erikoista. Liitetäänhän näiden taitojen oppiminen perinteisesti lapsen äidinkieleen. Äidinkieli on kuitenkin hyvin olennainen osa kielikylpyä ja oppitunneissa sen osuus kasvaa ylemmille luokille tultaessa. Äidinkielen kielellisten valmiuksien kehittymiseksi kielikylpyoppilaalle annetaan mahdollisuus ja tilaisuus oppia suomen kielelle tyypilliset piirteet. Näistä tärkeimpiin kuuluu kirjoitetun kielen oppiminen. Vaikka itse lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ei tapahdu äidinkielellä, tehdään äidinkielen tunnilla luku- ja kirjoitustaitoa valmistavia harjoituksia. Taputtamalla ja rytmittämällä riimejä ja runoja kehitetään oppilaiden fonologisia taitoja.

Elomaa (2000) mukaan kielikylpy ei ole vaarantanut suomalaisten kielikylpyoppilaiden äidinkielen taitoja. Hänen väitöskirjansa perustuu Vaasan ensimmäisten kielikylpyoppilaiden neljännen, viidennen ja kahdeksannen luokan vapaamuotoisten suomenkielisten kirjoitelmien vertailuun. Verrokkiryhmän ja kielikylpyryhmän neljännen luokan kirjoitelmat olivat molemmilla ryhmillä lyhyitä, mutta iän myötä virkkeiden pituus kasvoi, joskin verbimuotojen käyttö monipuolistui kielikylpyläisillä aluksi hiukan verrokkeja hitaammin. Ylemmillä luokilla kielikylpyläisten tekstit olivat pidempiä, mutta oikeinkirjoitusvirheiden prosentiosuus juoksevasta sanamäärästä laskettuna hiukan suurempi kuin verrokeilla. Kaksoiskonsonantit ja pitkät vokaalit ovat kielikylpyläisille pulmallisia, sitä vastoin yhdyssanojen oikeinkirjoitus sujui kielikylpyläisiltä alusta alkaen moitteettomasti. Elomaa uskoo että kielikylpyoppilaiden hyvä kielellinen valmius on osin seurausta myös kielikylpy pedagogiikasta. Kielikylvyssä opettaja suunnittelee kaikessa opetuksessaan sisällön lisäksi myös kielellisen sisällön. Lisäksi opettaja varmistaa ymmärtämisen, koska vieraalla kielellä opetettaessa luetun tekstin omaksumista ei voi pitää itsestäänselvytenä. Tämä kehittää luonnollisesti luetunymmärtämisessä sekä pinta- että syväprosessointia. Elomaa on vakuuttunut siitä, että kielikylpylasten yhteys äidinkieleen ei katkea. Hänen tutkimuksessaan tuli ilmi, että kielikylpyopetukseen kuuluu äidinkielellä tapahtuva kirjallisuuden lukeminen, jopa enemmän verrattuna verrokkiryhmään.

Myös Kosonen (2004) pitää kielikylpy-ympäristöä hyvin turvallisena ja myönteisenä kieliympäristönä äidinkielen kehityksen kannalta. Tähän tulokseen hän on tullut verratessaan kielikylpyoppilaiden keskeisiä äidinkielen taitoja vastaavanikäisien yleisopetuksen oppilaiden taitoihin. Esimerkiksi luetunymmärtämistä mittaava testi (ALLU-testi) osoittaa, että kielikylpyoppilaiden taidot ovat joko yhtä hyvät tai paremmat kuin yleisopetuksen oppilailla. Sekä lukutaito- että kuullunymmärtämistestien tuloksista voi Kososen mukaan päätellä, että kielikylpymetodi tukee myös tehokkaiden ja tarkoituksenmukaisten kuuntelemis- ja lukemisstrategioiden kehittymistä. Toisto, eli saman asian ilmaiseminen monin eri

tavoin, on keino, jota kielikylpyopetuksessa käytetään ymmärtämisen varmistamiseksi. Erityisopettajana koen että runsaasta toistosta ja asioiden ymmärtämisen varmistamisesta hyötyy erityisesti oppilas jolla on oppimisen vaikeuksia.

Oppimisvaikeudet ja kielten opetus

Erilaisella oppijalla on melkein aina jonkinlaisia vaikeuksia selvitä kieltenopetuksesta, jota kouluissa yleisesti annetaan. Oikeinkirjoitus, tarkkojen sanahahmojen ja kieliopillisten rakenteiden mieleenpainaminen ja muistaminen tuottavat vaikeuksia erilaiselle oppijalle. Fonologista tarkkuutta ja hyvää muistia vaativat taidot painottuvat vasemmalle aivopuoliskolle. Sitä vastoin vieraiden kielten ymmärtäminen ja puhuminen ei tuota lukivaikeuksiselle oppilaalle ongelmia. Tämä selittyy sillä, että suullinen taito ja kuullun ymmärtäminen saavat tukea pääasiassa oikean aivopuoliskoon painottuvista kielitaidon osatekijöistä. Suullisessa taidossa ja kuullunymmärtämisessä oppilas hyötyy rytmeistä, melodioista ja intonaatioista. Samasta syystä laulujen sanoja on muuta tekstiä helpompi muistaa, koska melodiat kuljettavat sanoja. (Hintikka & Strandén 1998.)

Vieraat kielet ovat monille ensisijaisesti suusanallisen kommunikoinnin väline, ja mielestäni me voisimme olla sallivampia kirjoitusvirheiden suhteen. Vaikka olisit mestari kirjoittamaan kieliopillisesti virheetöntä vierasta kieltä, ei sinulla ole siitä suurtakaan iloa jos et uskalla puhua ja kommunikoida sillä. Tästä hyvänä esimerkkinä muistuu mieleeni kielikylpyoppilas, jolla oli diagnostisoitu dysleksia. Lukeminen ja kirjoittaminen tuottivat oppilaalle ongelmia, mutta suullisessa taidossa ja kuullunymmärtämisessä hän kuului luokan parhaimmisto. Oppilas olisi tuskin oppinut vieraita kieliä yhtä hyvällä menestyksellä perinteisellä menetelmällä lukivaikeutensa takia. Kielikylvyssä annetaan arvoa suulliselle osaamiselle sekä luetun ja kuullun ymmärtämiselle. Kielikylpydidaktiikan avulla oppilas on oppinut uuden toiminnallisen kielen, josta hänellä varmasti tulee olemaan hyötyä elämänsä varrella.

Kielenoppimisessa on myös tärkeitä käyttää kaikkia mahdollisia aistikanavia. Oppia voi sekä kuulemalla näkemällä, puhumalla, tekemällä, haistamalla, maistamalla, liikkumalla että tuntemalla. Uusiseelantilainen kasvatustutkija Barbara Prashnig (Hintikka & Strandén 1998) on myöskin halunnut syrjäyttää vanhat uskomukset siitä, että lapsi oppii parhaiten istumalla selkä suorana hiljaa paikallaan. Joillakin oppi jää paremmin päähän jos he saavat liikkua, piirtää tai askarrella samalla kun he kuuntelevat opetusta.

Koska kielikylvyssä opetuskielenä ei ole lapsen äidinkieli, vaatii asioiden opettaminen erityistä kielikylpydidaktiikkaa. Menetelmälle tyypillistä on teemaopetus, jossa asioihin syvennytään pidemmän aikaa, pyrkimyksenä sisäistää kielen lisäksi käsiteltävä sisältö. Opetus sisältää runsaasti toistoa, joka vaatii mielenkiinnon

säilymisen kannalta paljon eri opetustapoja eri aistikanavia hyödyntäen. Tästä hyöttyy myös lukivaikeuksinen oppilas, joka usein tarvitsee oppimisensa tueksi myös kosketus- ja tuntoaistia kuulon ja näköaistin lisäksi. Lukiopetuksessa pitäisi siis antaa oppilaalle mahdollisuus koskettaa ja tunnustella kirjaimia. Samoin lukiopetuksen pitäisi sisältää tilanteita, joissa lapsi saa konkreettisesti tehdä ja kokea asioita sekä liikkua fyysisesti. Yhdysvaltalaisen tutkimusten mukaan (Hintikka & Stranden 1998) lukivaikeuksisista oppilaista suurimman ryhmän muodostavatkin kinesteettiset ja taktiiliset oppijat, jotka tarvitsevat tämän tyyppistä toimintaa voidakseen tehokkaimmalla mahdollisella tavalla ottaa oppia vastaan. Jos tälle ryhmälle lapsia ei anneta liikkumisen mahdollisuutta, voi se pahimmillaan edesauttaa keskittymisvaikeuksien syntymistä.

Jotkut tutkijat (Bergström 2002) pitävät kielikylpyopetuksessa käytettäviä didaktisia ratkaisuja keskittymiskykyä edistävinä, koska opetus on monipuolista ja aktivoi oppilasta. Työpisteitä on ympäri luokkaa, joten oppilas pääsee liikkumaan ja hän voi valita missä työskentelee. Oppilaat saavat myös keskustella keskenään teemaan liittyen. Opettajalle oppilaskeskeinen työskentely antaa mahdollisuuden eriyttää opetusta oppilaskohtaisesti. Hän voi keskittyä enemmän tukea tarvitseviin oppilaisiin ja auttaa heitä valitsemaan niitä työskentelytapoja, jotka tukevat parhaiten heidän oppimistaan.

Kaikkien oppijoiden oppimistyyliä voidaankin kehittää opettamalla saman asian mahdollisimman monella tavalla. Moni opettaja käyttää tiedostamattaan useita eri opetustyyliä. Niiden käytön suunnitelmallisella monipuolistamisella päästäisiin kuitenkin vielä parempiin tuloksiin. Oppilaansa hyvin tunteva opettaja voisi näin tehdä jokaisen oppilaan tietoiseksi omista vahvuusalueistaan, ja itse hän voisi hyödyntää tätä tietoa opetuksessaan. Lukivaikeus on itsessään erilainen tapa oppia. Jos opettaja on tietoinen oppimisen mekanismeista ja halukas käyttämään eri opettamistyyliä, voi hän tehdä myös lukivaikeuksisen oppimisen iloisemmaksi ja helpommaksi.

Kielikylpyoppilaiden lukiopetus

Kielikylpyoppilaiden lukiopetusta suunniteltaessa kouluissani pyritään huomioimaan oppilaiden erityistarpeet. Jotta pystyttäisiin tukemaan sekä kielikylpykieltä että äidinkieltä on oppilailla mahdollisuus saada lukiopetusta molemmilla kielillä. Alaluokilla lukiopetusta annetaan ensisijaisesti ruotsin kielellä, koska kielikylpyoppilaiden lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tapahtuu ruotsin kielellä, mutta myöhemmin kieli valitaan oppilaan tarpeet huomioon ottaen.

Edellä kuvaamassani mallissa minä vastaan koulujemme kielikylpyoppilaiden ruotsinkielisestä erityisopetuksesta ja kollegani vastaavasti suomenkielisestä osuudesta. Erityisopettajien tiivis yhteistyö antaa mahdollisimman tarkan kuvan

oppilaan vaikeuksista ja siitä, minkälaista tukea oppilas tarvitsee. Suomenkielisen erityisopettajan tiedossa tulee olla kielikylpyoppilaiden tyyppivirheet, jotta hän pystyisi arvioimaan, ketkä oppilaat tarvitsevat lukio-opetusta suomen kielellä. Ruotsinkielisestä erityisopetuksesta vastaavana minun tulee taas tuntea suomen kielen erityispiirteet ymmärtääkseni, miksi tietyt asiat ruotsin kielessä ovat suomenkielisellety erityisen hankalia. Oppilaiden suoritus-tasoa arvioidaan myös suorittamalla seulontoja sekä kielikylpykielellä että äidinkielellä. Usein myös vanhempien ja muiden opettajien huoli mahdollisesta oppimiseen liittyvästä ongelmasta johtaa tarkempaan diagnostisointiin. Aikainen puuttuminen ja tuen järjestäminen ovat ensisijaisen tärkeitä lukivaikeuden kuntouttamisessa.

Kielikohtaiset opettamistavat

Puhutun ja kirjoitetun kielen välinen suhde on eri kielissä erilainen, ja tällä on vaikutusta opettamistapaan (Ahvenainen & Holopainen 1999). Suomen kielessä jaksollinen lukeminen on tärkeämpää kuin ruotsin kielessä, jossa suositaan ortografista kokosanastrategiaa.

Suomen kielessä sujuvan ja luotettavan sanantunnistamisen perustana on äänteellisen, kokoavan lukemisen taito. Kokonaisten sanahahmojen tunnistamiseen perustuvaa lukemistapaa pidetään tehottomana alkavan lukemisen strategiana (Ahonen & Aro 1999).

Lukemisen opettamisessa suomen kielen säännönmukainen äänne-kirjain-rakenne puoltaa synteettisten opetusmenetelmien käyttöä (Ahvenainen & Holopainen 1999).

Ruotsin kielessä taas on monta äännettä, jolla ei ole aakkosissa omaa merkkiä ja myös sellaisia äännteitä, joilla on kaksi eri merkkiä. Tästä syystä sanat on vaikeampi jakaa tavuihin, mikä taas puoltaa ortografista kokosanastrategian käyttöä.

Kielikylpyoppilaiden kohdalla pidän erittäin tärkeänä pitää yllä ja kehittää sekä fonologisen koodauksen taitoa että ortografisen tunnistamisen taitoa. Ruotsinkielisissä kouluissa oppilaat oppivat lukemaan kokosanamenetelmällä, mutta kielikylvyssä tämän metodin suosiminen ei ole mielestäni yhtä itsestään selvä.

Ruotsin kieltä lukevan on opittava kuinka naapurikirjaimet vaikuttavat yksittäisten kirjainten ääntämykseen ja tunnistamaan useamman kirjaimen grafeemit. Hänen tulee myös tunnistaa sanoja, jotka ääntyvät epäsäännöllisesti ja sanoja, jotka tulee tunnistaa kokonaisuuksina. Kielikylpyoppilaan kohdalla on siksi lukemaan oppimisen yhteydessä tärkeää opettaa suomen kielestä poikkeavia piirteitä ja tehdä lapsi tietoiseksi näistä eroavaisuuksista. Sananalkuiset konsonanttirykelmät, suomen kielestä poikkeavat ääntämykset sekä ruotsin kielelle ominaiset useamman kirjaimen grafeemit on yliopittava. Tämä tapahtuu paljolti

segmentointia apuna käyttäen. Sanatasolla oppilas käyttää joko ortografista tunnistamista tai fonologista koodausta sanan pituudesta riippuen. Kielikylpyluokassa kirjain-äännetasoinen harjoittelu olisi mielestäni tärkeää myös auditiivisen diskriminoinnin vahvistamiseksi. Äänneparien k/g, v/f ja p/b erojen kuulemistä pitää harjoitella erityisen paljon.

Koska suomen kieli on ääntämisen kannalta helppo kieli, on suomenkielille vaikeaa oppia ääntämään vierasperäisiä sanoja. Koska lainasanojen osuus käyttökielessämme kasvaa koko ajan, on tärkeää tutustua myös vierasperäisten sanojen ääntämiseen (Ahvenainen & Holopainen 1999). Kielikylpyoppilas tutustuu vieraskieliseen ääntämiseen, josta hänellä on hyötyä myös muita kieliä opiskellessa. Kielikylpyoppilaidemme englannin- ja saksankielen opettajat ovatkin kilvan kehuneet oppilaiden oikeaa ääntämystä.

Kielikylpyoppilaiden kirjoittamisen arviointi

Lukiopettajan käytettävissä olevilla keinoilla on hyvin vaikeaa saada selville lukivaikkeuksien perimmäinen aiheuttaja (Ahvenainen & Holopainen 1999). Kuinka sitten kielikylvyssä tunnistaa ne oppilaat, joilla on todellinen lukivaikeus ja kuinka selvittää aiheutuuko oppilaan ongelmat vieraalla kielellä oppimisesta?

Kielikylpyoppilaan kirjoittamista arvioitaessa on tärkeä käyttää painotettuja virheluokkia eli arvioida virheiden vaikeustaso ja määritellä virheille vaikeuskertoimet. Kielikylpyoppilaille tyypilliset virheet, jotka tiedetään korjaantuvan äidinkielenopetuksen lisääntymisen myötä, saavat näin pienemmän virhekertoimen. Yksi tällainen virhetyyppi johtuu ruotsin kielen erilaisesta kirjoitussäännöstä, jossa kirjaimilla ei aina ole selkeää äännevastaavuutta.

Omassa työssäni kielikylpyoppilaiden ruotsinkielisestä opetuksesta vastaavana olen kehittänyt joihinkin testeihin oman normeerauksen eli vertaan oppilaiden taitoja ikäistensä kielikylpyoppilaiden vastaaviin taitoihin. Olen myös mukana kehittämässä arviointipakettia, jossa kielikylpyoppilaiden tyypilliset kirjoitusvirheet huomioidaan ja pyritään tunnistamaan ne oppilaat, joilla on todellinen lukivaikeus. Tämän tyyppinen kehittämistyö on sekä haasteellista että tärkeää, jotta kielikylpyoppilaita voidaan arvioida ja tukea mahdollisimman hyvin.



Sirpa Sipilä

ETT DOPP I VUXENSPRÅKBAD – NÅGRA ASPEKTER PÅ SPRÅK OCH INNEHÅLL, VUXENSPRÅKBADETS UPPKOMST, DIDAKTISKA PRINCIPER OCH ARBETSSÄTT*

Integrering av språk och innehåll i språkbad

Människor lär sig språk effektivt i sådana autentiska kommunikativa situationer där de kan använda språket på ett intressant och meningsfullt sätt. För barn i skolåldern kan det innehållsliga stoffet som läroplanen omfattar för de enskilda skolämnena del erbjuda en meningsfull utgångspunkt för språkinläringen. För en vuxen inlärare kan olika tematiska helheter och meningsfullt material utgöra grunden för inläringen. Det innehållsliga stoffet måste dock upplevas som intressant och viktigt för att språkinläringen skall kunna vara effektiv. I språkbad är målen för de enskilda ämnena lika viktiga som de språkliga målen för hela programmet. (Genesee 1994: 1–2; Genesee 1998: 103–105; Met 1998:40–41.)

Språkbadslärares olika roller har varit föremål för ivriga diskussioner. Skall språkbadsläraren undervisa i ett språk med hjälp av ett visst innehåll eller skall ett visst innehåll undervisas med hjälp av ett språk? (Se t.ex. Davies 1995: 97.) Enligt Davies (1995:97) och Snow (1987) har språkbadsläraren i tidigt fullständigt språkbad två olika roller: språklärollen och ämneslärollen – läraren skall beakta såväl språket som ämnesinnehållet. Ämnesundervisning på L2 garanterar inte att eleverna lär sig andraspråket effektivt utan elevernas kunskaper i L2 är beroende av de arbetsmetoder som tillämpas. I språkbad används därför olika elevcentrerade arbetsmetoder, såsom helhets- och temaundervisning, som integrerar språk och innehåll. Olika visuella och grafiska medel kan användas som hjälp. Eleven skall erbjudas möjligheter att använda språkbadsspråket så mycket som möjligt i både tal och skrift, dvs. han skall få möjligheter till att lyssna, att tala, att skriva och att läsa. (Snow 1987.)

Det är viktigt att läraren tar både innehåll och språk i beaktande redan under planeringen av undervisningen. I planeringen skall läraren beakta olika områden för språkbruk. I varje tema finns det språk som är innehållsobligatoriskt eller

* Artikeln är i huvudsak identisk med avsnitten 1.3 och 1.4 i min doktorsavhandling *Vuxenspråkbad i svenska. Ur den autonoma inläringens synvinkel* (Sipilä 2006).

temabundet (*content-obligatory*) samt språk som är innehållsförenligt eller utvidgat (*content-compatible*). Det finns vissa innehållsobligatoriska ord och uttryck samt begrepp, vilkas förståelse är en förutsättning för att eleven skall kunna tillägna sig innehållet. Det finns också språk som är förenligt med innehållet. I detta fall är språket inte nödvändigt för förståelsen av ämnet/innehållet, men det passar in i temat såsom t.ex. olika ord och uttryck, grammatiska konstruktioner o.dyl. (Met 1998: 59–60; Short 1993; Snow 1987.)

I språkbud lär sig eleverna L2 genom olika innehållsliga enheter på så sätt att nödvändiga ord och uttryck samt grammatiska konstruktioner kommer fram i naturliga och meningsfulla sammanhang. Enligt Met (1998: 40–41) finns det olika sätt att integrera språk och innehåll. Met placerar de olika möjligheterna till integrering av språk och innehåll på ett kontinuum där tidigt fullständigt språkbud representerar den ena polen i och med att det är ett innehållsbetingat program (*content-driven language programme*). Olika språkbetingade program (*language-driven content programmes*) där man lär ut språk som ett skilt läroämne under ett visst antal timmar i veckan har Met placerat i den motsatta polen. Mellan dessa motpoler finns det olika varianter. De kanadensiska universitetskurserna på språkbudsspråket (*late, late immersion*) som erbjuder deltagarna såväl ämneskurser som språkkurser placerar Genesee (2002: 57–65) i mitten av Mets kontinuum därför att dessa kurser fokuserar på såväl formen som på innehållet. Även Met (1998: 40–41) själv placerar olika ämneskurser på andraspråket i mitten av kontinuet.

Eleverna lär sig ämne och andraspråk parallellt i språkbud. Språket är ett medel och intresset fokuseras på innehåll som skall vara autentiskt, meningsfullt och kognitivt utmanande. Samtidigt får språkets kommunikativa aspekt en mycket stark betoning. Eleverna tillägnar sig andraspråket genom att kommunicera på detta språk. (Se t.ex. Genesee 1998: 103–105; Met 1998: 35–48.) I språkbudsklasser där man arbetar innehållsfokuserat har eleverna oftast inte problem med att förstå det innehållsliga budskapet, eftersom förmågan att förstå utvecklas redan mycket tidigt. Språkbudseleverna får så småningom också god förmåga i att uttrycka sig på språkbudsspråket. Däremot kan språkbudsdeltagarna sakna sådana situationer där språkets formsida står i fokus och analyseras. Detta kan resultera i att morfologin och syntaxen inte utvecklas på samma sätt som hos målspråkstalar. (Se t.ex. Doughty & Varela 1998: 114–138; Swain 1998: 64–81.)

Innehållsfokuseringen kan också leda till att den språkliga återkopplingen och i synnerhet felkorrigeringen blir osystematisk och sällsynt. För att språkinlärarna skall kunna dra maximal nytta av innehållsfokuserad undervisning och för att de skall kunna uppnå målspråkstälarens nivå bör man fästa uppmärksamhet vid den språkliga planeringen och ta med även den språkliga formen. Det är viktigt att läraren tillämpar en strategi där intresset fokuseras såväl på språket som på innehållet, dvs. de båda områdena blir uppmärksammade (jfr begreppet 'a dual focus model' hos Davies 1995: 97–149). Läraren bör beakta t.ex. sådana relevanta

språkliga drag som dyker upp i samband med de olika temana eller innehållsliga enheterna. Detta kan man göra t.ex. med hjälp av olika återkopplingstekniker så att man formulerar om det felaktiga yttrandet, kommer med synonymer och antonymer, hjälper eleverna med rättskrivning och korrekt uttal eller så att man med hjälp av intonationen fäster elevernas uppmärksamhet vid språkliga fel i yttrandet. (Se t.ex. Doughty & Varela 1998: 114–138; Lyster 1998b: 105–109; Swain 1998: 64–81.)

Det finns olika möjligheter till formfokusering i undervisning som integrerar språk och innehåll. Enligt Williams och Evans (1998: 139–155) kan graden av explicit eller implicit formfokusering variera i olika klassrum, då målet är att få språkinlärarna att lägga märke till olika språkliga former eller snarast att få dem att inse vilka luckor som finns i de former som de själva använder jämfört med de former som används av målspråkstalaren. Formfokuseringen är viktig och den borde integreras i kommunikationen, men olika individer är inte alltid lika mottagliga för den.

Integreringen av språk och innehåll kan enligt Swain (2001: 44–63) bäst göras så att man använder meningsfullt material som hör ihop med temat ifråga och att man samtidigt fokuserar på formen. Swain talar varmt för olika skriftliga uppgifter som ger inlärarna möjlighet att arbeta problemorienterat tillsammans i mindre grupper eller parvis – m.a.o. kollaborativt. Sådana skrivuppgifter förutsätter att eleverna eller studerandena i grupp diskuterar olika språkliga problem som uppstår medan de skriver. Eleverna/studerandena måste avgöra hur de bäst kan säga det som de vill ha sagt och de måste bestämma sig för vissa ord och syntaktiska strukturer osv. Då de arbetar på detta sätt i par eller i mindre grupper tvingas de att delta aktivt i diskussionen, men samtidigt tvingas de att leverera en skriftlig slutprodukt. Medan eleverna/studerandena uttrycker det innehåll de vill ha sagt så noggrant som möjligt i skrift, fokuseras samtidigt språkets form och eleverna erbjuds möjligheter till språkinläring. (Swain 2001: 44–63.)

I vuxenspråkbud är kurserna korta och den tid som man har till förfogande är mera begränsad än t.ex. i tidigt fullständigt språkbud. Det gäller att använda tiden effektivt och integrera formfokuseringen i den naturliga kommunikationen i gruppen. Speciellt vid olika språkliga problem eller svårigheter som de vuxna inlärarna har lönar det sig att fokusera på formen. (Burger & Chretien 2001: 89–90.) Dessutom är vuxenstuderandena autonoma i sin inläring och en stor del av ansvaret ligger på dem själva. Vuxna har större kognitiv mognad och besitter metalingvistisk kunskap (Ayoun 2001: 226–243). Därför kan vuxna delegeras en del av formfokuseringen eller felkorrigeringen. Läraren kan sedan hjälpa och stöda vuxeninläraren i denna process.

Vuxenspråkbadets uppkomst och de didaktiska principerna

På professor Christer Lauréns initiativ började man hösten 1992 tillämpa en språkbadsliknande metod i svenskundervisningen för ekonomi-studerande vid Vasa universitet. Lärarna vid Institutionen för nordiska språk märkte redan under första året att metoden fungerade bra och att studerandenas attityd till svenskan var mycket positiv bland språkbadsdeltagarna. Metoden har senare använts även i svenskundervisning för humanister och samhällsvetare. Enligt de forskningsresultat som Haagensen har fått ger språkbadet studerandena tilltro till den egna förmågan att uttrycka sig på svenska. (Haagensen 1998: 8–10, 128–132.)

Idén om att använda språkbadets principer för vuxna ekonomi-studerande går tillbaka till 1970-talet. Då utvecklades en serie med olika case-övningar i en fortsättningskurs i svenska. Denna hade som mål att öka studerandenas motivation genom att betona kontakten med verkligheten. Under kursen bekantade sig studerandena med ett autentiskt företag och all verksamhet skedde på svenska då studerandena bekantade sig med produktionen, personalfrågorna, ekonomin, exporten o.dyl. i detta företag. Studerandena fick arbeta med sådana uppgifter som ekonomi-studerande kan tänkas få ute i arbetslivet. På kursen var språket ett medel och studerandena använde svenska i autentiska situationer. Ingen formell undervisning i grammatik förekom, utan studerandena fick kännedom om språket genom att läsa texter, lyssna och använda ord och uttryck samt grammatiska konstruktioner i aktuella yrkesmässiga situationer. Erfarenheterna var positiva och studerandena tyckte sig ha lärt sig svenska på ett effektivt sätt. (Laurén, Hoffman & Nordman 1982: 525–532; Laurén & Nordman 2004: 191–197.)

I vuxenspråkbad utgår man från att studeranden är aktiv, själv tar initiativ och ansvarar för sin egen inläring (jfr begreppet 'learner autonomy' hos Holec 1981). Läraren är fysiskt närvarande hela tiden, men han låter studerandena spela huvudrollen. Läraren lyssnar noga, ställer frågor och hjälper vid behov studerandena med svenska ord och uttryck. Läraren har en handledande roll och har i uppgift att motivera, uppmuntra, hjälpa till med material och förverkligande av idéerna, reglera arbetsmängden samt stöda studerandena på olika sätt. Läraren fungerar som en slags språkexpert och ger återkoppling på muntliga och skriftliga presentationer och övningar. Speciellt vid kursens början spelar läraren en viktig roll, eftersom han måste se till att studerandena kommer i gång och att de själva blir aktiva. Detta är avgörande för hur hela kursen lyckas. Sedan läraren har sett till att studerandena kommer igång kan han själv träda i bakgrunden och låta studerandena ta en aktivare roll. (Laurén Ch. 1999: 138–139; jfr också Gage & Berliner 1998: 405–406.)

Studerandena ansvarar i stor utsträckning för innehållet i kursen samt för sin egen inläring. Det är just studerandenas kontroll över innehållet och inlä-

ningen som gör att vuxenspråkbad skiljer sig från traditionell, lärardominerad språkundervisning. Språket är ett medel precis som i tidigt fullständigt språkbad och sålunda betonas språkets kommunikativa aspekt. (Laurén, Hoffman & Nordman 1982: 525–532; jfr också Himanen 1997: 18–20; Tornberg 1997: 139–141.)

De didaktiska principerna i språkbad liknar mycket principerna för autonom inläring. I båda dessa undervisningsformer sätts studerandens intressen i centrum och studeranden arbetar självständigt och ansvarar för sina arbetsuppgifter. Målspråket används som undervisningsspråk i de båda metoderna. (Se Ericsson 1989: 165–166.) I språkbad för vuxna strävar man efter att studerandena skall uppleva verksamheten som meningsfull och intressant. Därför skall verksamheten bygga på deltagarnas personliga initiativtagande. Det är viktigt att man tar vara på studerandenas intressen, önskemål och deras fackområdesspecifika kognition. På det sättet blir studerandena mera motiverade och inläringen blir meningsfull. Bygger inläringen på inlärares personliga initiativtagande och intressen, är den effektiv (Puskala 2003: 289–290; Rogers 1983: 19–21). Även Met (1998: 36) betonar att sådana elever som uppfattar inläringen som meningsfull har stora möjligheter att bli framgångsrika i språkinläringen.

De didaktiska principerna i vuxenspråkbad har även likheter med det som representeras av begreppet 'andragogik' – dvs. en särskild beteckning på undervisning av vuxna – som härstammar redan från antiken och som etablerat sig t.ex. i USA och i Europa. Det finns forskare och andra specialister som anser att pedagogik är en olämplig benämning när det gäller undervisning av vuxna människor, och således används ibland termen *andragogik* i stället för termen *vuxenpedagogik*. Vuxna lär sig på ett annat sätt än barn och det finns skillnad mellan att uppfostra och undervisa barn och att leda vuxna i deras läroprocess. Vuxna lär sig utifrån de erfarenheter som de inhämtat och vuxna vill samtidigt se nyttan av de nyförvärvade kunskaperna. Centralt är att den vuxna inlärares tar ansvar för den egna inläringen, tar del i planeringen av undervisningen, ställer upp mål samt utvärderar den egna inläringen, medan läraren fungerar som stödperson, handledare och uppmuntrare. (Knowles 1985: 9–21; Koro 1995: 98–117; Suortamo 1995: 118–133.)

Ytterligare har principerna i vuxenspråkbad beröringspunkter med konstruktivistisk inläringssyn där studerandena får ta ett tydligt ansvar för inläringen, vara aktiva och lösa problem såväl självständigt som i små grupper. Enligt den konstruktivistiska synen har läraren i uppgift att handleda, utvärdera, uppmuntra och ge råd. (Hentunen 2003: 5–7; se också Tynjälä 1999.)

Att inlärares lär sig förstå och använda språk i autentiska sammanhang utgör en viktig aspekt vid autonom inläring, men också i vuxenspråkbad. Autonomi förutsätter autentiskhet enligt Steinig (1989: 35). Det är lättare att lära sig ett språk i en omgivning där språket används i äkta situationer. Vänner, bekanta och andra slags kontakter med människor som talar det aktuella språket underlättar

inlärnigen. Vuxenspråkbud syftar till att studerandena skall lära sig att använda svenska i naturliga, autentiska och meningsfulla sammanhang. Studerandena skall erbjudas så många möjligheter att aktivt använda språket som möjligt – både i tal och i skrift. Därtill skall så mycket ansvar och valmöjligheter som möjligt delegeras till studerandena. (Laurén Ch. 1999: 137–142.)

Projekt och teman – olika sätt att arbeta i vuxenspråkbud

All verksamhet och all kommunikation i vuxenspråkbud går på svenska och studerandena skall erbjudas många möjligheter till kommunikation. De skall få aktivt använda svenska i tal och i skrift, dvs. de skall höra, läsa, tala och skriva svenska. I tidigt fullständigt språkbud arbetar man med större tematiska helheter. Detta gör man även i språkbudsgrupper för vuxna, där man arbetar med olika slags projekt. Studerandena väljer ett tema eller flera olika teman som intresserar dem och sedan fördjupar de sig i dem. Detta innebär att studerandena läser texter, diskuterar med varandra om temana, besöker olika institutioner, organisationer, företag o.dyl. för att få mera information om det tema eller de teman som de är intresserade av och presenterar sedan sina projekt på svenska inför alla i gruppen. Studerandena arbetar med projekten i klassen, men en stor del av arbetet utförs på egen tid utanför klassrummet.

Att studerandena får arbeta med teman och projekt som de själva väljer passar bra i vuxenspråkbud. Arbeta med olika teman karaktäriserar även autonoma inlärningsmiljöer. Aktiviteterna i ett klassrum där autonoma elever arbetar kretsar kring olika projekt som utförs parvis eller i mindre grupper. (Legenhausen 2001: 58.)

Kontakten med omgivningen och ett levande språkbruk är viktig för språkbudsdeltagare. Studerandena får i uppgift att ordna besök och olika aktiviteter utanför klassrummet, t.ex. teaterbesök, museibesök eller besök hos olika företag, organisationer, institutioner osv. där man talar svenska. Utöver projektpresentationer och autentiska kontakter med omgivningen erbjuds studerandena också möjligheter till att använda svenska i vuxenspråkbudsgruppen. Studerandena får hålla föredrag och tal eller annars presentera något inför de andra samt diskutera med de andra i större eller i mindre grupper. På detta sätt blir språket ett medel också i gruppens arbete. (Haagensen 1998: 38.)

Skriftliga uppgifter i vuxenspråkbad

Kännetecknande för vuxenspråkbad, där principerna för autonom inläring tillämpas, är att studerandena i början av kursen skriver ett personligt program, en så kallad planeringsuppsats eller en plan. I denna uppsats ställer de upp mål för sin egen inläring och sina studier i svenska. Detta personliga program kallas ibland också för ett kontrakt eller ett avtal. (Haagensen 1998: 33–37; jfr diskussion i Gonzales & St. Louis 2002: 101–102; jfr också begreppen 'learning contracts', 'contract learning' hos Knowles 1985: 18–20).

I planeringsuppsatsen ombeds studerandena att precisera vad de vill arbeta med och hur samt hur de försöker nå de uppställda målen. Det existerar inte några färdiga modeller för planeringsuppsatser utan studerandena får författa texten i uppsatsen någorlunda fritt och detta resulterar i att planeringsuppsatserna kan se olika ut. Lärarna ger dock studerandena instruktioner om hurdana aspekter de kan tänka på och ta med i sina texter. (Haagensen 1998: 33–37.)

I min doktorsavhandling (Sipola 2006) kallar jag dessa texter från kursens början för planeringsuppsatser, eftersom denna benämning bättre beskriver innehållet i och utformningen av uppsatserna i just de grupper som blev undersökta i min avhandling. Benämningarna kontrakt eller avtal leder lätt tankarna till någonting som är fast eller juridiskt bindande och till något som har en striktare formulering – till exempel ett officiellt dokument eller ett formulär som man skriver under. Det har kanske från början varit meningen att studerandena faktiskt skriver under ett avtal, ett kontrakt där de definierar sina målsättningar och önskemål angående de projekt som de vill arbeta med (se Haagensen 1998: 33–34). I slutet av kursen skriver studerandena en slutrapport där de har möjlighet att utvärdera kursen och även kritiskt granska sin egen insats. I slutrapporten ombeds studerandena fundera över hur de lyckades nå de mål som de ställde upp i början. (Haagensen 1998: 33–37.)

Utöver planeringsuppsatser och slutrapporter skriver studerandena en mellanrapport där de får utvärdera kursen och den egna insatsen när halva kursen har gått. De får analysera om de hittills har lyckats utföra det som de lovade eller ställde upp som mål i början. I vuxenspråkbad skriver studerandena varje vecka dessutom antingen en rapport över veckans arbete, händelser, besök o.dyl. eller någon annan text, såsom t.ex. ett referat, ett brev eller en recension. Läraren kommenterar rapporterna och alla de andra texter som studerandena skriver. Det händer att några studerande författar ett stort antal texter per vecka, men andra skriver endast de texter som läraren kräver. (Haagensen 1998: 36–37.) Alla dessa rapporter skrivs huvudsakligen utanför lektionstiden.



Jim Cummins

CANADIAN FRENCH IMMERSION PROGRAMS: A COMPARISON WITH SWEDISH IMMERSION PROGRAMS IN FINLAND*

Overview

Although French immersion programs in Canada have been in existence for almost 30 years and have been extensively evaluated, I believe that immersion educators in Canada have much to learn from the more recent implementation of Swedish immersion programs in Finland. Although undoubtedly a highly successful educational innovation, immersion programs in Canada have had mixed results with respect to the quality of students' oral and written expressive French. They have also failed to resolve the persistent problem of student drop-out from the program in the early grades of elementary school. Although comprehensive Canada-wide data on the scale of student drop-out are not available, statistics from some provinces suggest that the rate is significant (Keep 1993) and undermines the credibility of the claim that immersion programs, as presently implemented, are suitable for all children.

Neither of these problems appears to characterize the Swedish immersion programs in Finland. Part of the reason for this resides in the greater presence of Swedish in children's environment than is the case for French in most French immersion programs. For example, the Swedish-speaking population of Vaasa is close to 30 % and only the Montreal and Ottawa areas and parts of New Brunswick would have a greater francophone presence in Canadian French immersion contexts. However, I believe a more fundamental reason for the persistence of the problems that characterize many French immersion programs lies in the inappropriateness of the pedagogy implemented in many early immersion classrooms. Although there are clearly many exceptions to this, the research evidence suggests that teacher-centred rather than learner-centred pedagogy has tended to predominate in early French immersion programs. I suggest in this paper that the drop-out problem and the mixed quality of students' expressive French skills can be attributed in part to the fact that students have had relatively few oppor-

* The article has been previously published in *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Finland* (Cummins 1995).

tunities to use oral and written French creatively either within the classroom or in the context of family literacy activities.

The implications for change are clear according to this analysis: implement in French immersion programs the literature- and project-based curriculum that increasingly characterizes successful Canadian English language classrooms. A related strategy is to introduce English reading and writing much earlier than is currently the case: ideally before the end of grade 1 so that all students would be expected to enter grade 2 literate in both French and English. This would facilitate transfer of conceptual and literacy skills across languages and ensure that no students are deprived of access to literacy in the crucial early years of school.

In the first section, I review the research on French immersion and then discuss two principles of bilingual academic development illustrated by this research. Then I review the problems that have characterized French immersion and suggest reasons for these problems as well as potential solutions. Finally, I suggest that to realize fully their potential in an increasingly multilingual and interdependent world, immersion programs must be conceived and implemented as a form of global education with the development of critical literacy in two or more languages as a central goal.

Outcomes of French Immersion Programs

The results of almost 30 years of research on French immersion programs have been summarized in several volumes (Genesee 1987; Lambert & Tucker 1972; Rebuffot 1993; Swain & Lapkin 1982) and innumerable journal articles (e.g. Swain & Lapkin 1986 and 1991). Briefly, there are three major variants of French immersion program: early immersion starting in kindergarten or occasionally grade 1; middle immersion starting in grades 4 or 5; and late immersion starting in grade 7. All are characterized by at least 50 % instruction through the target language (French) in the early stages. For example, early immersion usually involves 100 % French in kindergarten and grade 1 with one period of English language arts introduced in grades 2, 3 or sometimes as late as grade 4. By grades 5 and 6 the instructional time is divided equally between the two languages and usually the amount of time through French declines to about 40 % in grades 7, 8 and 9 with further reduction at the high school level as a result of a greater variety of course offerings in English than in French.

Consistent findings have been obtained from French immersion program evaluations across Canada. In early immersion programs, students gain fluency and literacy in French at no apparent cost to their English academic skills. Within a year of the introduction of formal English language arts students catch

up in most aspects of English standardized test performance. Usually students require additional time to catch up in English spelling but by grade 5 there are normally no differences in English test performance between immersion students and comparison groups whose instruction has been totally through English. One potential limitation of these findings is that standardized tests do not assess all aspects of English academic skills; in particular, writing development is usually excluded from such tests. However, the few studies that have examined English writing development specifically show no evidence of problems among immersion students in this regard (e.g. Swain 1975). There is also no evidence of any long-term lag in mastery of subject matter taught through French in early, middle or late immersion programs.

With respect to French skills, students' receptive skills in French are better developed (in relation to native speaker norms) than are their expressive skills. By the end of elementary school (grade 6) students are close to the level of native speakers in understanding and reading of French but there are significant gaps between them and native speakers in spoken and written French (Harley, Allen, Cummins, & Swain 1991). The gap is particularly evident in grammatical aspects of the language.

Observation of teacher-student interaction in early French immersion suggests that many of these classrooms are highly teacher-centred and students have minimal opportunities to use oral or written French for creative or problem-solving activities (Harley et al. 1991; Wilson & Connock 1982). The differences between students' receptive and expressive skills can be understood in the context of the lack of interaction with native francophone students (who attend a separate French language system) and the paucity of classroom opportunities to use French. Expressive skills tend to develop better in schools where the entire school is a French immersion centre rather than in schools where just one stream is taught through French; however, the latter organizational structure far outnumbers the former as a result of the political difficulty of devoting an entire neighborhood school to French instruction which would require parents who wanted their children in the English program to send them to a less convenient school.

An additional problem that has characterized early French immersion since its inception is the relatively high rate of student drop-out from the program due to academic or behavioural problems. Keep (1993), for example, reports that in the province of Alberta between 1983–84 and 1990–91, attrition rates from immersion ranged from 43 % to 68 % by grade 6, 58 % to 83 % by grade 9, and 88 % to 97 % by grade 12. Clearly, not all drop-out from the program reflects academic difficulties, although Keep's review of the research suggests that academic and behavioural difficulties constitute major factors predicting transfer to the regular English program.

The significant drop-out from immersion has been debated for about 20 years in Canada and considerable research has been conducted on this issue

(cf. Cummins 1984 and Keep 1993 for reviews) but without any definitive answer to the question of whether French immersion programs are suitable for all students. Researchers have not been successful in specifying any set of attributes that would identify those students likely to have difficulty in immersion but not in the regular English program. It has been suggested that the more teacher-centred pedagogical orientation in some French immersion programs may have contributed to the difficulties experienced by some students since this form of teaching makes it difficult for students to relate the instruction to their experience outside the school (Cummins 1987). The increasing enrolment of students from non-English language backgrounds in French immersion constitutes an additional consideration in the debate regarding the suitability of immersion for all children. Although preliminary findings of research on the performance of children from non-English language backgrounds in immersion are encouraging (cf. Genesee 1987; Swain & Lapkin 1991), considerably more research is required to document the development of trilingualism under these conditions.

The general trends in immersion research findings illustrate two principles of bilingual academic development, termed respectively, the additive bilingual enrichment principle and the linguistic interdependence principle. These are briefly outlined in the next sections.

The Additive Bilingualism Enrichment Principle

The results of many recent studies suggest that bilingualism can positively affect both intellectual and linguistic progress. These studies have reported that bilingual children exhibit a greater sensitivity to linguistic meanings and may be more flexible in their thinking than are monolingual children (Cummins and Swain 1986; Diaz 1986; Hakuta and Diaz 1985; Ricciardelli 1989). Most of these studies have investigated aspects of children's metalinguistic development; in other words, children's explicit knowledge about the structure and functions of language itself.

In general, it is not surprising that bilingual children should be more adept at certain aspects of linguistic processing. In gaining control over two language systems, the bilingual child has had to decipher much more language input than the monolingual child who has been exposed to only one language system. Thus, the bilingual child has had considerably more practice in analysing meanings than the monolingual child.

The evidence is not conclusive as to whether this linguistic advantage transfers to more general cognitive skills; McLaughlin's review of the literature, for example, concludes that: "It seems clear that the child who has mastered two languages has a linguistic advantage over the the monolingual child. Bilingual

children become aware that there are two ways of saying the same thing. But does this sensitivity to the lexical and formal aspects of language generalize to cognitive functioning? There is no conclusive answer to this question – mainly because it has proven so difficult to apply the necessary controls in research (1984: 44).”

An important characteristic of the bilingual children in the more recent studies (conducted since the early 1960’s) is that, for the most part, they were developing what has been termed an *additive* form of bilingualism (Lambert 1975); in other words, they were adding a second language to their repertory of skills at no cost to the development of their first language. Consequently, these children were in the process of attaining a relatively high level of both fluency and literacy in their two languages. The children in these studies tended to come either from majority language groups whose first language was strongly reinforced in the society (e.g. English-speakers in French immersion programs) or from minority groups whose first languages were reinforced by bilingual programs in the school. Minority children who lack this educational support for literacy development in L1 frequently develop a *subtractive* form of bilingualism in which L1 skills are replaced by L2.

In summary, the conclusion that emerges from the research on the academic, linguistic and intellectual effects of bilingualism can be stated as follows: “The development of additive bilingual and biliteracy skills entails no negative consequences for children’s academic, linguistic, or intellectual development. On the contrary, although not conclusive, the evidence points in the direction of subtle metalinguistic, academic and intellectual benefits for bilingual children.”

This conclusion suggests that educators in immersion programs should be conscious of the potential for enhancing students’ awareness of language by encouraging them to compare and contrast aspects of their two languages and by having students carry out individual and group projects focusing on structural, sociolinguistic, and sociopolitical aspects of language. In other words, language and discourse should become a focus of study (i.e. a theme) within the immersion curriculum. Examples of potential curriculum content are puns, riddles, jokes, code-switching, translation, the language conventions of popular music and poetry, accents, dialects, the language of persuasion in advertisements and politics, sign language, etc. Focusing students’ attention on language and discourse is likely to enhance the natural tendency of bilinguals to become more aware of their linguistic operations. However, this implies that the separation of languages that characterizes most immersion programs should become less rigid as students progress through the elementary grades.

The Linguistic Interdependence Principle

Evaluations of bilingual programs for both majority and minority students consistently show that students instructed for all or part of the day through a minority language experience no long-term academic retardation in the majority language (for reviews of these data see Appel and Muysken 1987; Cummins and Swain 1986; Krashen and Biber 1988). The fact that there is little relationship between amount of instructional time through the majority language and academic achievement in that language strongly suggests that first and second language academic skills are interdependent, i.e., manifestations of a common underlying proficiency. The interdependence principle has been stated formally as follows (Cummins 1981: 29): “To the extent that instruction in L_x is effective in promoting proficiency in L_x, transfer of this proficiency to L_y will occur provided there is adequate exposure to L_y (either in school or environment) and adequate motivation to learn L_y.”

In concrete terms, what this principle means is that in, for example, a Swedish-Finnish bilingual program in Finland, Swedish instruction that develops Swedish reading and writing skills is not just developing (*Swedish*) skills, it is also developing a deeper conceptual and linguistic proficiency that is strongly related to the development of literacy in the majority language (Finnish). In other words, although the surface aspects of different languages (e.g. pronunciation, fluency, etc.) are clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency which is common across languages. This “common underlying proficiency” makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related skills across languages. Transfer is more likely to occur from minority to majority language because of the greater exposure to literacy in the majority language outside of school and the strong social pressure to learn it. However, Verhoeven’s (1991) research in The Netherlands has demonstrated that under certain conditions transfer of literacy-related skills can occur both ways in bilingual programs: from minority to majority and from majority to minority languages.

The results of virtually all evaluations of bilingual programs for both majority and minority students are consistent with predictions derived from the interdependence principle (see Cummins 1984 and 1989; Ramirez 1992). The interdependence principle is also capable of accounting for data on immigrant students’ L₂ acquisition (e.g. Cummins 1984; Skutnabb-Kangas 1984) as well as from studies of bilingual language use in the home (e.g. Bhatnagar 1980; Dolson 1985). Correlational studies also consistently reveal a moderate degree of cognitive/academic interdependence across languages.

An implication of the interdependence principle is that children who are experiencing difficulties in the early stages of a French immersion program might be helped by encouraging the two-way transfer of skills across languages.

In other words, if students are slow in learning to read through French (L2), it makes sense to promote literacy development in their stronger language (English) and work for transfer to their weaker language after they have made the initial breakthrough into literacy.

In the next section the drop-out problem that has characterized French immersion is discussed in light of these two principles and the differences that exist between Canadian French immersion and Finnish Swedish immersion programs.

Proposals for Resolving Problems in French Immersion

Several differences between the Swedish immersion programs in Finland and the French immersion programs in Canada are relevant to the analysis of causes and solutions to the French immersion drop-out problem. As outlined in other papers in the present volume (e.g. Björklund, Grandell), the following differences can be highlighted:

(a) L1 literacy instruction is introduced in the latter stages of grade 1 in the Swedish immersion programs whereas in French immersion it is delayed as late as grade 4 in some cases;

(b) Out of school contact in Swedish, through both interpersonal contact and various media, is considerably greater than out of school contact with French. This cannot be attributed only to the sociolinguistic situation since immersion students' out-of-school contact with French is no greater in bilingual areas (e.g. Montreal, Ottawa) than in predominantly anglophone areas (Genesee 1987). I would speculate that the extensive contact with Swedish through TV, books, friends, and freetime activities reported by Björklund (this volume) is partly a function of the fact that students become *actively* literate in Swedish as a result of the pupil-centred approach to literacy in the early grades of Swedish immersion (as described by Kaskela-Nortamo, this volume). By contrast, literacy in French frequently remains abstracted from students' lives in the Canadian programs as a result of the absence of any motivating experiential dimension in the early grades. To illustrate the difference, Björklund reports that 61 % of children (according to their parents) regularly read Swedish books outside of school whereas data from an early total immersion program in Calgary (Cummins 1991) reported that only 25 % of grade 3 children enjoyed reading in French outside school (in comparison to 79 % from the same program who enjoyed reading in English).

(c) Experiential pupil-centred pedagogy with a focus on two-way interaction characterizes the Swedish programs whereas many French immersion programs have employed teacher-centred or transmission-oriented pedagogy with little emphasis on fostering active student use of the target language through

cooperative learning or project-oriented activities. This pattern, documented by research in the late seventies and early eighties, has begun to change but it is likely that there is still a significant gap between the pedagogical orientation in elementary French immersion and that in most Canadian English-language programs.

(d) There is minimal drop-out in the Swedish immersion programs in comparison to significant drop-out in French immersion.

The following sections argue that the last difference can be attributed at least in part to the preceding three phenomena.

The major reason for considering the early introduction of English reading and writing instruction derives from the fate of those who experience difficulty in immersion and are frequently transferred to regular English programs. About 75 % of those who transfer will repeat a grade level (Cummins 1984); many experience a loss of self-esteem as a result of “failing” in immersion, and also frequently undergo the trauma of parting from friends and adjusting to a new classroom setting where teachers are not always welcoming since they resent getting the “cast-offs” of immersion. As indicated above, this has been a persistent problem and the numbers of students involved are not insignificant. An obvious reason why most students repeat a grade after they transfer is that they have acquired only minimal literacy in both English and French and are therefore very much behind their grade 2 or grade 3 peers in the regular program.

There are several ways in which the early introduction of English might alleviate this problem. First, if a particular student is not progressing in a satisfactory manner with respect to literacy acquisition, teachers and assessment specialists can look at the other side of the coin; they can see whether students’ difficulty is specific to French or is a more general problem that manifests itself in both languages. In the current model, educators can look only at one side of the coin (French progress) and are thus limited both in their assessment of the nature of the difficulty and in their strategies for intervention (since within the classroom only French is used).

Second, if a student is experiencing difficulty in early literacy development, it makes intuitive sense that concepts and strategies can be explained to the student more easily in their stronger language than in a language which is still very limited in its development. Thus, intervention is likely to be more successful when both linguistic channels can be mobilized than when only the more restricted channel is used. I would argue that, as a result of more effective intervention through both languages, fewer students will drop out of immersion and transfer to the regular English program.

Third, if students do drop out of immersion, they will at least have had considerable instruction in English reading and writing and are likely to be less far behind their regular program peers in English literacy than if they had received no English instruction.

Fourth, in a multilingual context such as Toronto, the early introduction of English would reassure many parents from heritage (i.e. other than English and French) language backgrounds that French immersion is an appropriate program for their children. There is no evidence that French immersion as it currently stands is inappropriate for students from ethnocultural backgrounds in comparison to those from English-speaking backgrounds, but the relatively low enrollments of these children in immersion would suggest that many parents, teachers and principals are not confident that immersion is appropriate for these children. Thus, if English reading and writing were introduced in grade 1, I believe that many more children from heritage language backgrounds would enroll in immersion and greatly add to the potential of the program to promote language awareness and multilingual/multicultural sensitivity.

Finally, there are potential pedagogical benefits to be reaped from instruction in both languages in the early grades. Although, as indicated above, this pattern has begun to change, for many years instruction in early immersion programs tended to be much more transmission-oriented than was typical of regular English programs. During the eighties, whole language strategies for promoting literacy were adopted in a significant number of regular elementary classrooms but to a much lesser extent in early immersion classrooms (Harley et al. 1991). As is the case in Swedish immersion classes in Finland, the regular English language Canadian classroom has increasingly become characterized by strategies such as strong promotion of creative writing, classroom publishing of students' stories, encouragement of active involvement with children's literature, bringing books home on a regular basis to read with parents, cooperative learning, and individual and group project work.

If we view the acquisition of literacy as similar in certain respects to the acquisition of a new language, then Josep Maria Artigal's (1991) concept of the *joint output context* is relevant to understanding the importance for literacy development of these pedagogical strategies. Artigal defines a joint output context as situations in which children can express more in the new language than they would be competent to produce as individuals. He argues that language is learned as it is used; it is not learned first and used later. According to Artigal "the new language, instead of being something external which has to be learned, becomes from the very first moment a tool for doing things, for establishing links with others, for converting a particular situation – the classroom – into a shared, jointly built up reality (1991: 39)." Acquisition of the language is crucially dependent on teachers and children jointly constructing contexts (or interpersonal spaces) in which children are motivated and able to participate. In these joint output contexts, children are able to use a language of which they have little or no knowledge primarily because they do so in collaboration with others.

Exactly the same set of considerations applies to the acquisition of literacy in both regular and especially immersion classrooms. Because they have relied

on basal readers in French that have little relevance to students' lives, many immersion classrooms have failed to adopt the literature-based, cooperative, experiential and interactional pedagogical strategies necessary to build up an effective joint output context for literacy development in French.

It is important to acknowledge that an increasing number of immersion classrooms have begun to adopt more child-centred pedagogical strategies (see Obadia, this volume). However, the neglect of pre-service immersion teacher education in most parts of Canada has slowed the process of change and the reality continues to be that many teachers in grades 3 through 6 expend considerable effort trying to eradicate the deviant grammatical patterns internalized by immersion students. I would argue that the introduction of experiential and literature-based pedagogical strategies in the promotion of English literacy in the early grades would increase the likelihood that similar strategies would be adopted in the promotion of French literacy. Furthermore, I would argue that an increase in the amount of reading that students do in French (combined with a reduction in reliance on basal readers) and an increase in the amount of writing that students carry out in various genres, with appropriate corrective feedback, would increase the likelihood that students would internalize a more formally correct variety of French than is currently the case.

Would the introduction of English in the early grades reduce students' French proficiency? The research suggests that, over time, the achievement gap resulting from differences in the amount of French exposure that students experience tend to wash out. Swain and Lapkin (1986), for example, report a trend for early immersion students to outperform late immersion students at the high school level in listening, speaking, and reading but not in writing; however, the differences between groups are not large in view of the very much greater time that the early immersion students have spent through the medium of French. Thus, I would be very surprised if any differences were observed by the end of elementary school (grade 6) in the French proficiency of students exposed to English literacy from grade 1 in comparison to those whose early grades were spent totally through French.

In fact, a longitudinal evaluation of the type of model that I am proposing was carried out by the Calgary Roman Catholic Separate School Board. Students who received an hour of English from grade 1 were compared to a regular immersion program and a regular English program over a three year period (Cummins 1992). (It should be noted that both French language programs already had a half hour in oral English devoted to religion; thus the innovation consisted of adding an additional half hour devoted to English literacy).

The experimental group performed more poorly than the regular immersion group in French reading, writing and oral fluency at the end of grade 1 and, to a lesser extent, at the end of grade 2. However, by the end of grade 3 they had

pulled ahead of the regular immersion students in French reading and writing and were performing equivalently on French oral skills. Their performance in English reading and writing was also superior to that of *both* comparison groups, particularly the regular French immersion group.

Parent observations throw some light on these trends. In general, parents of students in the experimental group reported a significantly higher level of reading and writing activities in the home than was the case for either of the other two groups. Parents also reported that the experimental group students enjoyed reading and writing activities in the home more than parents of either of the other groups. Thus, students who are becoming biliterate as a result of instruction through French and English in the early grades engage in considerably more voluntary literacy activities in English than the English comparison group and in French than the French comparison group. It is interesting to note that the regular French immersion group engages in far more literacy activities in English than in French; for example, 79 % of the grade 3 students were reported to usually enjoy reading in English compared to only 25 % in French.

These comparisons should not be given undue weight since they involved only one class at each grade level, but they do suggest that concerns in regard to students' French are unfounded. They also suggest that the opportunity for parents to support literacy development in the home may have a significant positive impact on development of both languages.

In summary, I have argued that considerable advances could be made to address the persistent drop-out problem in French immersion by introducing English literacy at the grade one level. As is the case with the Swedish immersion programs in Finland, the focus on English might come in the latter months of the grade 1 year after reading skills have been established for most students in French. This would potentially encourage greater parental involvement and a greater focus on active use of both written and oral language to permit students to integrate their experiences outside school with the literacy skills they are developing in school. The greater scope for validation of students' experience would be particularly significant for students from heritage language backgrounds who are currently very much underrepresented in early French immersion.

There is nothing sacrosanct about the initial St. Lambert model of early French immersion. It does work reasonably well for most students who enroll but I believe that there are feasible alternatives that might work considerably better for the significant number of students who are failed by the current model.



Josep Maria Artigal and Christer Laurén

IMMERSION PROGRAMMES IN CATALONIA AND FINLAND: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MOTIVES FOR THE ESTABLISHMENT*

In Catalonia the immersion programme for Spanish children started in 1983 and in Finland, the city of Vaasa/Vasa, a Swedish immersion programme for Finnish children started in 1987. Both of them can be said to follow the Canadian early total immersion. Quantatively they differ in size, the Catalan programme already housing about 70 000 children, the Finnish one only 50. But both of them can start from a point where the Canadian experiences are already 20-25 years old. There exist a vast number of research reports on the most different aspects on the early total immersion programme.

As far as we know, Europe has only these two programmes and the Basque one which really function as early total immersions. There are, of course, differences between the Catalan and the Finnish applications. The Catalan one is applied in kindergartens, attended by 4- and 5-year-olds, and the first two levels of compulsory education (when the children are 7 years old), while the Finnish school starts at kindergarten for 6-year-olds and is intended to go on all through the comprehensive school, i.e. until the child is 15 years old.

The prerequisites of an immersion programme

There is a set of prerequisites needed for a successful start of an immersion programme, existing in the contexts of such programmes. In this article we are going to concentrate on the Catalan and Finnish programmes. These prerequisites are:

- the language of the pupils has to be the dominant language of the social context. In these cases the children do not run the risk of losing their

* The article has been previously published in *Language Immersion School of Vaasa/Vasa* (Artigal and Laurén 1990).

language and culture because of the school language. The support given to them outside the school covers their needs.

- the immersion school has to be optional for the children (and their families) and there must exist a good motivation for participating in the programme. The children must feel at ease at school and they must have the ability to be happy with the immersion language.
- there is a need for a pedagogy which uses language as a means of communication, as a tool for performing activities which the pupils find natural and interesting. It is obligatory to meet the child at his level of communicative competence and to start his acquisition of the new language from this point. A class which is homogeneous in the mastering of the immersion language is of course the most favorable group.

These three prerequisites exist in Finland as well as in Catalonia, with Finnish and Spanish as the dominant languages, and with a social context which is positive to acquiring the immersion language.

The situation in Finland

Finland has two official languages, Swedish and Finnish, which have in every respect the same juridical status. Even if the Swedish population of Finland is a small one, only 6.4 % of the total population, the status of Swedish is high.

The Swedish population is concentrated to some coastal areas, also to the area of the capital. In these regions the municipalities are either bilingual or unilingually Swedish. Both languages are needed in everyday life.

But it is not possible to totally understand the situation today if we do not take into account the immense importance of Nordic cooperation for Finland. This cooperation has grown up from the grassroots and consists of a multifaceted net of formally and informally established cooperation in almost every field of life. The basis of this informal Nordic union is the intercomprehensibility of Danish, Norwegian and Swedish. That is why the cooperation covers so many fields. For Icelandic-speakers and Finnish-speakers one of these three languages is necessary for the participation in this economically and culturally important cooperation.

The Catalan situation

The native language of Catalonia, Valencia and the Balearic Islands is Catalan. Of the 10.500.000 people living in this area of Spain 6.400.000 are Catalan-speakers. In Catalonia proper with a population of 5.978.638, 90.3 % of the 2-year-olds understand Catalan, 64.0 % speak it and 31.5 % are able to write Catalan (Cens Linguistic de 1986. Consorci d'Informació i Documentació de Catalunya (CIDC), 1987), while all of them are competent in Spanish. From 1714 until only some years ago Catalan was forbidden as an official language. Thus, with the exception of a brief period (1932-39) Spanish had been the only language of the compulsory instruction in Catalonia. Nowadays Spanish is the dominant language, the language that everybody knows.

In 1975 an autonomous government was restored and Catalan was officially introduced as a compulsory school subject. Since 1983 Spanish-speaking pupils can attend an early total Catalan immersion programme, from 4 to 7 years old. Parents of Spanish-speaking children have the possibility of free choice of an immersion Catalan school. Six years after the starting of this programme 65.000 pupils attend it.

This rate of growing has been one of the most characteristic points in the Catalan immersion programme. In Santa Coloma de Gramanet, for instance, a city near Barcelona with a population of 140.000 where most of the people are Spanish-speaking, only 28.58 % master Catalan but there is practically no social use of this language - the option of parents at the start of compulsory education in relation of the curriculum language has been the following:

	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
Catalan	13.3%	42.0%	54.2%	51.0%
Spanish	68.0%	34.7%	26.8%	28.5%
Indifferent	18.6%	23.2%	18.8%	20.3%

Independently of the kind of programme the children have attended earlier, from 8 years to the end of the period of compulsory education (14 years), all of the students attend a bilingual curriculum in order to get a functional language knowledge of Catalan as well as Spanish.

Conclusions

As a conclusion from comparing these brief surveys of the Catalan and Finnish situation, we can say that in the former case the reasons behind the immersion

programme can be understood mainly when taking into account the historical development of the area. In the latter case the geographical area has been bilingual at least all the historical time, but the reasons behind the interest in an immersion programme are to be found in the very situation today also and mostly in the need for cultural and economic exchange with the neighbouring countries.

The international development is towards a general multilingualism. In e.g. International trade it is a reality that Europe and America cannot dominate the scene. This also means that more languages and also non-European languages have come to the market place to stay. It is not any more possible to live with one language.

In Europe economic and cultural contacts between the linguistic groups are intensified by efforts like the Council of Europe, the European Community and the European Free Trade Association. In this situation the most effective way for a child from a dominant language group to become bilingual and/or multilingual is to visit immersion schools.

In Finland and Catalonia we have, perhaps, the optimal conditions for starting immersion programmes. However, this is a model we think will be a widespread one. In Canada, when compared with the European context, the immersion programmes were first established in bilingual areas. Afterwards, when they had shown their efficiency, they are spread all over Canada, also to unilingual provinces at the Pacific. The Basques, the Catalans and the Finns are now in the same situation as the Canadians when the immersion started in the bilingual provinces. A consequence of the Canadian development would be that immersion programmes are to be established all over Europe. A possibility is that e.g. the immigrant workers of Western Europe and their languages will be a resource useful for this task. In that case it may mean that a child from a dominant language group in Europe will also be interested in going to a school in which a non-dominant language is used.

Europe has had a period since the beginning of the 19th century with an emphasis on unilingualism and uniculturalism as the basis for a state. Before this era Latin, and partly Greek, were necessary for every educated European. In our days we do not any more have the possibility to go back to the state typical of the last century or the beginning of our century. Nobody can live only within his own borderlines any more. The growth of specialization and, hence, of education has brought the necessity of internationalisation to almost every village. To be monolingual is neither possible nor useful anymore. To become multicultural and multilingual is a necessity for man today. The best way we know to achieve this goal is to attend an immersion programme.



MED SPRÅKBADSNIORNAS EGNA ORD

"Det är lättare att få en arbetsplats när man kan båda språken."

"Jag kan läsa svenska tidningar och böcker."

"Jag har fått svenskspråkiga kompisar."

"Om man lyssnar på Kent förstår man också orden."

"Mamma satte mej på språkbad. Jag tyckte inte alls om idén men nu när jag är äldre kan jag uppskatta mammas val. Språkbad var bra val."

"Jag kan titta på svenska filmer och tv-serier och jag förstår."

"Jag är säker på att jag skall sätta också mina barn till språkbad."

"Eftersom vi var i språkbad fick vi börja studera engelska tidigare."

"Jag tror att det är roligare att läsa svenska i en språkbadsklass än på en vanlig svensktimme."

LITTERATUR

- Ahonen, T. & T. Aro (toim.) (1999). *Oppimisvaikeudet; kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: Atena.
- Ahvenainen, O. & E. Holopainen (1999). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Allen, P., M. Swain, B. Harley & J. Cummins (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In: *The Development of Second Language Proficiency*, 57–81. Eds B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andersson, A-B. & K. Naclér (1987). *Språkmiljö och språkinläring*. Slutrapport från projektet hemspråket i förskolan. SPRINS-rapport 38/87. Göteborgs universitet.
- Appel, R. & P. Muysken (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Arnau, J. (1994). Ovatko varhaiset kielikylpyohjelmat toisenlaisia ohjelmia? Teoksessa: *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen*, 13–31. Toim. Ch. Laurén. Vaasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 7.
- Arnau, J. & A. Bell (1995). How different contexts promote the use of language in a Catalan immersion program. In: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 107–140. Ed. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. Linguistics 30.
- Artigal, J. M. (1991). *The Catalan Immersion Program. A European Point of View*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Artigal, J. M. (1992a). Uuden koulukielen mielekäs käyttö. Teoksessa: *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi*, 90–95. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Artigal, J. M. (1992b). The immersion teacher as a territory maker. In: *Language Acquisition at Kindergarten and School. Immersion Didactics in Canada, Catalonia and Finland*. Ed. Ch. Laurén. Vasa: Fortbildningscentralen vid Vasa universitet, publ. 2.
- Artigal, J. M. (1999). The immersion teacher as territory maker. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*, 113–121. Red. Ch. Laurén. 2:a upplagan. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen vid Vasa universitet 2/1992.
- Atkinson, J. & J. Heritage (1984). *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Ayoun, D. (2001). The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the passé composé and imparfait. *The Modern Language Journal* 85:2, 226–243.

- Bachman, L.F (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F & A.S. Palmer (1997). *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Second impression. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. First Edition. Multilingual Matters 95. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Third Edition. Bilingual Education and Bilingualism 27. 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.
- Berger, P. & T. Luckmann (1967). *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor books.
- Bergström, M. (1997). Språkbud – ett program för alla barn? Attityder till och sätt att bemöta språkbudselever med speciella behov. Opublicerad licentiatavhandling. Vasa: Vasa universitet.
- Bergström, M. (2002). *Individuell andraspråksinläring hos språkbudselever med skrivsvårigheter*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia No 46. Språkvetenskap 8. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Bernhard, J. K. (1993). The effects of early French immersion programs on the learning disabled: Two positions. In: *Exceptionality Education Canada* 3:4, 1–18.
- Bhatnagar, J. (1980). Linguistic behaviour and adjustment of immigrant children in French and English schools in Montreal. *International Review of Applied Psychology* 29, 141–149.
- Björklund, S. (1996). *Lexikala drag och kontextualisering i språkbudselevs andraspråk*. Acta Wasaensia No 46. Språkvetenskap 8. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Björklund, S. (1997). Immersion in Finland in the 1990s: A state of development and expansion. In: *Immersion Education: International Perspectives*, 85–102. Ed. R. K. Johnson & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Björklund, S. (1998). Keskustelu tutkija FT Siv Björklundin kanssa 5.5.1998 Kielikylvyn ja monikielisyyden keskuksessa Vaasan yliopistossa.
- Björklund, S. (1999). Development of the second language lexicon and teacher work in immersion. In: *Immersion Programmes: A European Perspective*, 115–126. Eds J. Arnau & J. M. Artigal. Publicacions Universitat de Barcelona.
- Björklund, S. (2002). Att uttrycka kunskapsinnehåll med hjälp av första- eller andraspråk. I: *Språk som formar vär(l)den*. Red. S. Björklund, M. Koskela & M. Nordman. Tutkimuksia 241. Språkvetenskap 40. Vasa: Vasa universitet.

- Björklund, S. & M. Buss (red.) (2004). *Kielikylpy: kasvua ja kehitystä. Språkbad: samverkan skapar styrka*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Julkaisu No 113. Vaasa
- Björklund, S., M. Buss, M. Heikkinen, Ch. Laurén & H. Vesimäki (1996). *Språkbads-
elevernas möte med närmiljön. Arbetssätt och undervisningsmetoder i språkbad*.
Kompedium 3. Vasa: Vasa universitet, fortbildningscentralen.
- Björklund, S., K. Mård-Miettinen, M. Bergström & M. Södergård (2006). *Exploring
Dual-Focussed Education, Integrating Language and Content for Individual
and Societal Needs*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja
132. Vaasa.
- Burger, S. & M. Chrétien (2001). The development of oral production in content-
based second language courses at the University of Ottawa. *The Canadian
Modern Language Review* 58:1, 84–102.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Buss, M. (1997). Könsskillnader i språkbadslevers andraspråk. Studier i ordför-
rådet. Opublicerad licentiatavhandling i svenska. Vasa universitet.
- Buss, M. (2002). *Verb i språkbadslevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andra-
språket*. Acta Wasaensia No 105. Språkvetenskap 22. Vasa: Universitas
Wasaensis.
- Buss, M. & H. Kantanen (toim.) (1997). *Lek, lust och lärandets glädje - språkbad i
10 år*. Vaasan yliopiston kielikylpyprojekti.
- Buss, M. & K. Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen
peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä
ja raportteja 46. Vaasa.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In: *Handbook on Research and Teaching*,
432–464. Ed. M. Wittrock. New York: Macmillan.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Lear-
ning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting
educational success for language minority students. In: *Schooling and
Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Ed. California State
Department of Education. California State University, Los Angeles: Eva-
luation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and
Pedagogy*. Multilingual Matters 6. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1987). Immersion programs: Current issues and future directions.
In: *Contemporary Educational Issues: The Canadian Mosaic*. Eds. L.L. Stewin
& S.J. McCann. Toronto: Copp Clark.
- Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento: California Asso-
ciation for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1992). *Interpretations of the Calgary RCSSD No 1 Literacy Immersion
Project Year 3 Data*. Report submitted to the Calgary Roman Catholic
Separate School Division, September.

- Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In: *Educating Second Language children. The Whole child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, 33–58. Ed. F. Genesee. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1995). Canadian French immersion programs: a comparison with Swedish immersion programs in Finland. In: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 7–20. Ed. M. Buss & C. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja, Tutkimuksia 192, Linguistics 30.
- Cummins, J. & M. Swain (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Davies, N. (1995). Dual focus approach for immersion teaching: Language and content. In: *Rising to the Bilingual Challenge. Ten Years of Queensland Secondary School Immersion*, 97–119. Ed. M. Berthold. Canberra: The National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Demers, D. (1994). *Learning Disabilities and Cross-Linguistic Interference in French Immersion: When to Transfer, When Not to Transfer?* Manitoba: Canadian Parents for French and Learning Disabilities Association of Manitoba.
- Diaz, R.M. (1986). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development* 56, 1376–1388.
- Dolson, D. (1985). The effects of Spanish home language use on the scholastic performance of Hispanic pupils. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 135–156.
- Doughty, C. & E. Varela (1998). Communicative focus on form. In: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 114–138. Ed. C. Doughty & J. Williams. Cambridge: Cambridge University Press.
- Döpke, S. (1992). *One Parent one Language: an Interactional Approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Edwards, V. & S. Rehorick (1990). Learning environments in immersion and non-immersion classrooms: Are they different? *The Canadian Modern Language Review* 46, 469–493.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elomaa, M. (2000). *Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielisten kirjoitelmat peruskoulussa*. Acta Wasaensia No 83. Kielitiede 16. Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk. Språkdidaktik och språkmotodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet - työryhmämuistio 31.12.1992*. (1992). Opetushallitus. Helsinki: STAKES.
- Gage, N. L. & D. C. Berliner (1998). *Educational Psychology*. 6th edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Gardner, R. C. & W.E. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House.
- Garne, B. & S. Strömquist (1980). Visst kan flickor få femmor. I: *Elevsvenska*, 61–83. Red. K. Larsson. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 12. Lund: Studentlitteratur.
- Genesee, F. (1978). A longitudinal evaluation of an Early Immersion school program. *Canadian Journal of Education*, 3(4), 31–50.
- Genesee, F. (1983). An invited article. Bilingual education of majority language children: The Immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics* 4:1, 1–46.
- Genesee, F. (1987). *Learning Trough Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Educational Practice Report: 11 [cited 17.12.2002]. Available: <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdslt/epr11.html>.
- Genesee, F. (1998). Content-based language instruction. In: *Critical Issues in Early Second Language Learning. Building for Our Children's Future*, 103–105. Ed. M. Met. Scott Foresman–Addison Wesley Educational Publishers Inc.
- Genesee, F. (2002). Thinking about content-based approaches to L2 instruction. In: *Språk som formar vär(l)den. Festskrift till Christer Laurén på 60-årsdagen*, 53–66. Eds. S. Björklund, M. Koskela & M. Nordman. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 241. Språkvetenskap 40.
- Geva, E. & E. B. Ryan (1993). Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning* 43:1, 5–42.
- Gil i Juan, R. & M. Monterde i Farnés (1992). Työpisteopetus kielikylpykoulussa. Teoksessa: *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi*, 78–89. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Gonzales, D. & R. St. Louis (2002). Content-based English for specific purposes. Course design: The case of English for architecture. In: *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*, 93–106. Ed. J. A. Crandall & D. Kaufman. Case Studies in TESOL Practise Series. TESOL, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Goodman, K. (1986). *What is whole in whole language. A parent/teacher guide to children's learning*. Portsmouth, N.H: Heinemann.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (2000). Practices of Seeing, Visual Analysis: An Ethnomethodological Approach. In: *Handbook of Visual Analysis*, 157–82. Eds. T. van Leeuwen and C. Jewitt. London: Sage.

- Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (red.) (1995a). *Metoder och material som stöder språkanvändningen i språkbad. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 1*. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Grandell, C., N. Hovi, B. Kaskela-Nortamo, K. Mård & T. Young (red.) (1995b). *Temaundervisning och stationer i språkbad. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 2*. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Grunderna för läroplanen inom förskoleundervisningen i Vasa. (1994) Vasa: Vasa stad.
- Grönholm, M. (1999). *Leksikaaliset taidot suomen kielessä. Valtakunnallisen kokeen tuloksista 7. luokalla*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi No 32. Vasa: Institutionen för lärarutbildning.
- Gustavsson, B. (2001). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Haagensen, B. (1998). Svenska för blivande ekonomer. Ett försök med språkbad för vuxna. Opublicerad licentiatavhandling i svenska. Vasa universitet.
- Haddad H. & N. Halsall (1994). *French Immersion Update*. Ontario: Carleton Board of Education.
- Hakuta, K. & R.M. Diaz (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. In: *Children's Language 5*. Ed. K.E. Nelson. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Explorations in Language Study. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins and M. Swain (1991). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Have ten, P. (1999). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- Hayden, H.M.R. (1988). French Immersion drop-outs: Perspectives of parents, students and teachers. *Reading Canada Lecture 6:4*, 222–235.
- Hentunen, A-I (2003). *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. Helsinki: WSOY.
- Heritage, J. (1996). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Himanen, Ritva (1997). "Ur askan med blågula vingar" – projektiportfolio ruot-sin kurssilla. *Peda-forum 2*, 18–20. Korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti. Joensuu.
- Hintikka, A-M. & K. Stranden (1998). *Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista*. Helsinki: Edita.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning. Prepared for the Council of Europe by Henri Holec*. Oxford: Pergamon Press.

- Høien, T & I. Lundberg (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingo, R. (2000). *Suomen kieli vieraan silmin*. Käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmä. Vaasan yliopisto. Humanistinen tiedekunta.
- Johnson, R. K. & M. Swain (ed.) (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jørgensen, N. (1995). *Barnspråk och ungdomsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Karjalainen, M. (1999). Tutkimuskohteena koululaisten kieli. Teoksessa: *Teksti ja kuva koulussa*. Äidinkielenopettajien koulutusyhteistyöhankkeen satoa 1, 10–21. Toim. M. Karjalainen, J. Kesälahti & H. Mantila. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja n:o 14. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- 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.
- Keep, L. (1993). *French Immersion Attrition: Implications for Model Building*. Edmonton: University of Alberta.
- Kielikyllyn ja monikielisyyden keskus (2004). *Kielikylpy Suomessa*, [siteerattu 22.6.2004]. Saatavilla: http://www.uwasa.fi/hut/svenska/centret/kieli_suomi.html.
- Kivistö, P. (1992). Kielikylpy päiväkodissa. Teoksessa: *Kielikylpy: Kielen käyttö mielekkääksi*, 36–42. Toim. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991.
- Knowles, M. S. (1985). *Andragogy in Action. Applying Modern principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Koro, J. (1995). Korkeakouluopiskelija – aikuinen myös oppijana. Teoksessa: *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*, 98–117. Toim. J. Aaltola & M. Suortamo. Juva: WSOY.
- Kosonen, K. (2004). Näkökulmia äidinkielen oppimiseen kielikylpyluokassa. Teoksessa: *Kielikylpy: Kasvua ja kehitystä*, 50–59. Toim. S. Björklund & M. Buss. Vaasa: Vaasan yliopisto. Levón-instituutti.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Krashen, S. & D. Biber (1988). *On Course: Bilingual Education's Success in California*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Kurhila, S. (2003). *Co-constructing Understanding in Second Language Conversation*. Helsinki: Department of Finnish Language, University of Helsinki.
- Kuure, L., O. Kuure, A-M. Sandbäck & A. Yliherva (1992). Dysortographia and bilingualism. Case studies of Swedish as a second language. *Scand J Log Phon* 17, 191–201.

- Ladvelin, M. (1998). Nu är det badat – livet väntar. Språkbadselevs attityder till språkbad, svenska och sig själva som flerspråkiga individer. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet. Vasa.
- Lambert, W.E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In: *Education of Immigrant Students*. Ed. A. Wolfgang. Toronto: O.I.S.E.
- Lambert, W.E & G. R. Tucker (1972). *Bilingual Education of Children. The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc.
- Lantolf, J. P. & G. Appel (eds) (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lapkin, S., M. Swain & S. Shapson (1992). French Immersion Research Agenda for the 90s. In: *French Immersion: Process, Product & Perspectives*. Eds S. Rehorick & V. Edwards. Ontario: The Canadian Modern Language Review.
- Laurén, Ch. (red) (1991 & 1992a). *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja 1/1991 & 1/1992. Vaasa.
- Laurén, Ch. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vaasa.
- Laurén Ch. (2006). *Tidig inlärning av flera språk. Teori och praktik*. Vasa universitet. Vasa
- Laurén, Ch., Y. Hoffman & M. Nordman (1982). Aspects of the balance between language and specific fields of learning when teaching LSP. In: *Proceedings of the 3rd European Symposium on LSP Copenhagen 1981. 'Pragmatics and LSP'*, 525–532. Ed. J. Hoedt, L. Lundquist, H. Picht & J. Qvistgaard. Copenhagen.
- Laurén, Ch. & M. Nordman (2004). Från tio böcker till stark profil. Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. I: *Nordistikens historia i Finland*, 185–208. Red. H. Lönnroth. Tampere University Press.
- Laurén, Ch. & S. Vesterbacka (1990). *Vaasan kielikylpykoulu. Språkbadsskolan i Vasa. Language Immersion School of Vaasa/Vasa*. Vaasan korkeakoulu. Kielen laitos. Käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmä. Publications Nr. 1. Vaasa
- Laurén, U. (1991). Kaksikielisyyden ja toisen kielen oppiminen. I: *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Red. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja 1/1991 & 1/1992. Vaasa.
- Laurén, U. (2003). *Språkbadselevs berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbadselevs muntliga och skriftliga produktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247. Språkvetenskap 41.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In: *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, 3–32. Red. S. Chaiklin & J. Lave. Cambridge University Press.

- Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Legenhausen, L. (2001). Discourse behaviour in an autonomous learning environment. In: *Learner Autonomy: New Insights*, 56–69. Ed. L. Dam. AILA Review 15.
- 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.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. In: *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Annals of the New York Academy of Science Vol. 379, 259–278. Ed. H. Winitz.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 4/1983, 126–141.
- Luria, A. (1977). *Mannen med det obegränsade minnet: en liten bok om ett ofantligt minne*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lyster, R. (1998a). Immersion pedagogy and implications for language teaching. In: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, 64–95. Eds J. Cenoz & F. Genesee. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Lyster, R. (1998b). Focus on form in content-based instruction. In: *Critical Issues in Early Second Language Learning. Building for Our Children's Future*, 105–109. Ed. M. Met. Scott Foresman – Addison Wesley Educational Publishers Inc.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. In: *Studies in Second Language Acquisition* 26:3, 399–432.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Martin, C. (2004). *From Other to Self. Learning as Interactional Change*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 107.
- Marton, F., Runesson, U. & Tsui, A. (2004) *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, N.J.: L.Erlbaum Associates.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183–213.
- McLaughlin, B. (1984). Early bilingualism: Methodological and theoretical issues. In: *Early Bilingualism and Child Development*. Eds M. Paradis & Y. Lebrum. Lisse: Swets and Zeitlinger B.V.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. In: *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. In: *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multicultural Education*, 35–63. Eds J. Cenoz & F. Genesee. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Mård, K. (1994). Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa? Teoksessa: *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*, 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. In: *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. Teoksessa: *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. (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia No 100. Vaasan yliopiston julkaisuja. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. H. Stern & A. Todesco (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- 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.
- Niemelä, N. (2006). Turfördelning under helklassarbete i en språkbadsklass – En studie i blick- och kroppsorientering samt handuppräckningar. Poster vid Langnet avslutningskonferens, 30.11.–2.12.2006. Joensuu.
- Niemelä, N. (2007). Turfördelning i några typer av frågesekvenser i en språkbadsklass. Föredrag vid XXVII VAKKI-symposium, 9–10.2.2007. Vasa.
- Nyman-Kurkiala, P. (1997). Ung och finlandssvensk. Åbo: Åbo Akademis tryckeri.
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet nr 51. Uppsala
- Puskala, J. (2003). *Fackkommunikativ kompetens, i synnerhet textuell. Finsk- och svensk-språkiga ekonomie studerande informerar på svenska om ett företagsförvärv*. Acta Wasaensia No 116. Språkvetenskap 24. Vasa: Universitas Wasaensis.

- Pörn, M. & A. Åstrand (red.) (2003). *Kieli tienhaarassa*. Åbo Akademiens förlag: Åbo.
- Ramirez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal* 16, 1–62.
- Rebuffot, J. (1993). *L'immersion au Canada*. Anjou, Quebec: Centre Educatif et Culturel inc.
- Ricciardelli, L. (1989). *Childhood Bilingualism: Metalinguistic Awareness and Creativity*. Australia: Unpublished dissertation submitted to the University of Adelaide.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus OH: Merrill Publishing Company.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rosenqvist, M. (1995). *Planering av pedagogisk verksamhet. Rapport 1995:1*. Borlänge: Högskolan.
- Saarela, L. (1991). *Neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien sanaston eroista*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 33.
- Saarela, L. (1997). *Peruskoululaisten kirjoitelmien kehittyminen sanastotutkimuksen valossa*. Acta Universitatis Ouluensis B, Humaniora 25. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hills Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Construction in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 85.
- Sahlström, F. (2003). Turfördelning i undervisning. Organisation och interaktionella implikationer. I: *Grammatik och samtal. Studier till minne av Mats Eriksson*, 59–73. Red. B. Nordberg & L. Keevallik. Uppsala: Institutionen för Nordiska språk, Uppsala universitet.
- Sahlström, F. (2004). På återbesök hos klassrumsforskningens klassiker. I: *Språk och kultur – Brytningar i tid och rum. Language as Culture – Tensions in Time and Space, Vol. 1.*, 177–192. Red. A-L. Østern & R. Heilä-Ylikallio. Vasa: Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Schegloff, E. (1980). Preliminaries to Preliminaries: 'Can I ask you a question', *Sociological Inquiry*, 50, 3–4, 104–152.
- Schegloff, E. (1990). On the Organization of Sequences as a Source of 'Coherence' in Talk-in-Interaction. In: *Conversational Organization and its Development*, 51–77. Ed. B. Dorval. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Schegloff, E., G. Jeffersson & H. Sacks (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53: 2, 361–382.

- Seliger, H. W. (1983). Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition. In: *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 246–267. Eds H. W. Seliger & M. H. Long. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Short, D. (1993). *Integrating Language and Culture in Middle School American History Classes*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Educational practice report: 8 [cited 17.12.2002]. Available: <http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/ncrcdsll/epr8.htm>.
- Silverstein, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis. In: *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Ed. J. Wertsch. New York: Cambridge University Press.
- Sipola, S. (2006). *Vuxenspråkbad i svenska. Ur den autonoma inlärnings synvinkel*. Acta Wasaensia No 155. Språkvetenskap 30. Vasa: Universitas Wasaensis.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: The education of Minorities*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Snow, M. A. (1987). *Immersion Teacher Handbook*. Centre for Language Education and Research. Los Angeles: University of California.
- Snow, C., H. Cancino, J. de Temple & S. Scheley (1991). Giving formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill? In: *Language Processing in Bilingual Children*, 90–112. Ed. E. Bialystok. Cambridge, New York etc.: Cambridge University Press.
- Sorjonen, M.-L. (1997). Korjausjäsenitys. Teoksessa: *Keskusteluanalyysin perusteet*, 111–137. Red. L. Tainio. Tampere: Vastapaino.
- Språkbad i ett nötskal* (1998). Centret för språkbad och flerspråkighet. Publikation 1. Vasa universitet.
- Staffans, K. (2001). KSS Diktamen, åk 2. En jämförelse av skrivresultaten i Vasa, Korsholm och Umeå åren 1981, 1991 och 2001. Opublicerad.
- Stamboltzis, A. & P. Pumfrey (2000). Text genre, miscue analysis, bilingualism and dyslexia: teaching strategies with junior school pupils. In: *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A challenge for Educators*, 70–79. Eds L. Peer & G. Reid. London: David Fulton Publishers.
- Steinig, W. (1989). Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur eines Kreises, 31–48. In: *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. M. Müller, L. Wertenschlag & J. Wolff. Berlin: Langenscheidt.
- Stern, H. H. (1990). Analysis and Experience as Variables in Second Language Pedagogy. In: *The Development of Second Language Proficiency*, 15–32. Ed. B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strong, M. (1983). Social Styles and the Second Language Acquisition of Spanish-speaking Kindergartners. *TESOL Quarterly* 17/2, 241–258.

- Suortamo, M. (1995). Opetuksen suunnittelu itseohjattua oppimista tukemassa. Teoksessa: *Tliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*, 118–133. Toim. J. Aaltola & M. Suortamo. Juva: WSOY.
- SAG = *Svenska Akademiens Grammatik 2* (1999). Red. U. Teleman, S. Hellberg, E. Andersson. Stockholm: Svenska Akademien.
- Swain, M. (1975). Writing skills of grade three French immersion pupils. *Working Papers on Bilingualism* 7, 1–38.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: *Input in Second Language Acquisition*, 235–253. Ed. S. Gass & C. Madden. Rowley, Mass: Newbury House.
- Swain, M. (1994). Three functions of output in second language learning. Paper held at the Second Language Reserch Forum “Perspectives in input in L2 acquisition” 6–9.10. Montreal.
- Swain, M. (1998a). Focus on form through conscious reflection. In: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 64–81. Eds C. Doughty & J. Williams. Cambridge University Press.
- Swain, M. (1998b). The output hypothesis, second language learning and immersion education. In: *Immersion Programs: an European Perspective*, 127–140. Eds J. M. Artigal & J. Arnau i Querol. Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Swain, M. (2001). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review* 58:1 (September), 44–63.
- Swain, M. & S. Lapkin (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Multilingual matters 2. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Swain, M. and S. Lapkin (1986). Immersion French in secondary schools: ‘The goods’ and ‘the bads’. *Contact* 5:3, 2–9.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Södergård, M. (1998). Lärare och barn i språkbadsdaghem. Planering, inskolning och kommunikation. Avhandling pro gradu i modersmålet svenska. Vasa universitet. Opublicerad.
- 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. Universitas Wasaensis.

- Tabors, P. O. & C. E. Snow (1993). English as a second language in preschool programs. In: *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, 103–125. Ed. F. Genesee. New York: Cambridge University Press.
- Tardif, C. (1991). Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion. *Études de linguistique appliquée* 82, 39–51.
- Tardif, C. (1994). Classroom teacher talk in early immersion. *The Canadian Modern Language Review* 50:3, 466–481.
- The Matriculation Examination Board (2004). The Finnish Matriculation Examination [online]. [Cited 20.1.2005]. Available: <http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esiteen.html>.
- Tiitinen, A. (1991). Språkattityd och språkbruk i språkbadshemmen. En attitydundersökning i Vasa. Opublicerad avhandling pro gradu. Vasa universitet. Vasa.
- Tornberg, U. (1997). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.
- Tough, J. (1985). *Talk Two: Children Using English as a Second Language in Primary Schools*. London: Onyx Press.
- Turner, M. (2000). Assessing varieties of literacy and English. In: *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators*, 22–29. Eds. L. Peer & G. Reid. London: David Fulton Publishers.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Utgångspunkter för planering av förskoleundervisningen* (1994). Utbildningsstyrelsens handböcker 24. STAKES. Jyväskylä: Utbildningsstyrelsen.
- Van der Keilen, M. (1995). Use of French, attitudes and motivations of French immersion students. *Canadian Modern Language Review*, 51 (2): 287–304.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Applied Linguistics and Language Study. New York: Longman Group Ltd.
- Verhoeven, L. (1991). Acquisition of biliteracy. *AILA Review* 8, 61–74.
- Vesterbacka, S. (1991). *Elever i språkbadsskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 155.
- Viberg, Å. (1980). *Tre semantiska fält i svenskan och några andra språk*. SSM Report 7. Stockholms universitet. Institutionen för lingvistik.
- Viberg, Å. (1981). *Studier i kontrastiv lexikologi. En typologisk och kontrastiv jämförelse av tre semantiska fält i svenskan: Perceptionsverb – Kognitiva predikat – Emotiva predikat*. Stockholms universitet. Institutionen för lingvistik.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Viberg, Å. (1990). Svenskans lexikala profil. I: *Svenskans beskrivning 17. Förhandlingar vid Sjuttonde sammankomsten för att dryfta frågor rörande svenskans beskrivning*, 391–408. Utg. E. Andersson & M. Sundman. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Viberg, Å. (1991). *Utvärdering av Skolförberedelsegruppen i Rinkeby. En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen*. Rapport 4. Rinkeby Stadsdelsförvaltning & Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Vygotsky, L. V. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weber, S. & C. Tardif (1990). The young child's view of starting French immersion. In: *So You Want Your Child to Learn French!* 54–60. Second Revised Edition. Eds B. Fleming & M. Whitla. Ottawa, Ontario: Canadian Parents for French.
- Weber, S. & C. Tardif (1991). Culture and meaning in French immersion kindergarten. In: *language, Culture & Cognition*, 93–109. Ed. L. Malavé & G. Duquette. Clevedon: Multilingual Matters.
- Weber, S. & C. Tardif (1992). Assessing L2 competency in early immersion classrooms. In: *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.
- Williams, J. & J. Evans (1998). What kind of focus and on which forms? In: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 139–155. Ed. C. Doughty & J. Williams. Cambridge University Press.
- Wilson, R. & M. Connock (1982). *An Assessment of the 50/50 Programme in the English Sector Schools*. Researh report submitted to the Ottawa Roman Catholic Separate School Board, February.
- Wiss, C. (1987). Issues in the assessment of learning problems in children from French immersion programs: A case study illustration in support of Cummins. *Canadian Modern Language Review* 43, 302–313.
- Wiss, C. (1989). Early French immersion may not be suitable for every child. In: *Canadian Modern Language Review* 43:3, 517–529.
- Wong Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In: *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, 203–228. Eds C. Fillmore, D. Kempler & W. Wang. New York: Academic Press.
- Wong Fillmore, L. (1989). Language learning in social context. The view from research in second language learning. In: *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. In: *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.
- Ylioppilastutkintolautakunta (2007). *Ylioppilastutkinto Suomessa*. [Lainattu 10.9.2007]. Saatavissa: <http://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/info/>.



