

Interaktionen i ett språkbadsdaghem – lärarstrategier för andraspråksanvändning

Margareta Södergård

Den första språkbadsgruppen i Vasa inledde sin verksamhet år 1987 och i och med det introducerades språkbad enligt den kanadensiska modellen för tidigt fullständigt språkbad i Finland. Tidigt fullständigt språkbad innebär kortfattat att barn som har majoritetens språk som modersmål går i daghem och skola på minoritetens språk (Laurén 1992:7). I Vasa är det följaktligen finskspråkiga barn som kan delta i språkbad i svenska.

I språkbad lär sig eleverna svenska genom meningsfull kommunikation i naturliga sammanhang. Språkbad som undervisningsform infördes som ett alternativ till den traditionella undervisningen, där såväl finskspråkiga som svenskspråkiga elever läser landets andra språk som skolämne. Att delta i språkbad är frivilligt och de barn som väljer språkbad skulle alternativt kunna genomföra hela sin skolgång på modersmålet. (Om språkbad i svenska se närmare Laurén 1999 och Björklund 1997: 85–101.)

Språkbads eleverna i Vasa börjar i språkbad på daghem (deltidsförskola) vid antingen fem eller sex års ålder. Språkbadsgrupperna är åldersmässigt homogena och samma barn fortsätter vid sju års ålder tillsammans i en språkbadsklass i skolan. I språkbadsdaghemmen sker all verksamhet på svenska. Också under första skolåret går största delen av undervisningen på svenska medan undervisningen på modersmålet ökar i de högre årskurserna. Från och med årskurs 5 får eleverna lika mycket undervisning på modersmålet som på andraspråket. Målet för elevernas andraspråkstillägnande är funktionell flerspråkighet (jfr Baker 1996:11).

Utgångspunkter för studien

När en ny språkbadsgrupp bildas följer man principen att barnens språkliga bakgrund skall vara så homogen som möjligt. De barn som blir antagna får inte ha svenska som hemspråk, vilket i praktiken medför att inget av barnen har några tidigare kunskaper i svenska. En annan grundläggande princip i språkbad är att varje vuxen som kommer i kontakt med barnen skall ha endast en språklig roll. Detta

medför att språkbadsläraren genast från början talar enbart svenska med barnen trots att barnen inte förstår andraspråket i det skedet. Barnen har dock möjlighet att använda sitt modersmål eftersom läraren har goda kunskaper också i finska.

I språkbad är lärarens roll som språklig förebild mycket central. Det är läraren som erbjuder de språkliga modellerna och det är i kommunikationen med läraren som barnens andraspråk växer fram.

Min forskning berör interaktionen mellan lärare och barn i språkbad på daghem. Jag har följt en språkbadsgrupp i Vasa under två års tid och regelbundet gjort observationer i gruppen. Min studie är således longitudinell och klassrumsorienterad. Jag har observerat både lärarens och barnens språkanvändning och har som syfte att beskriva och analysera den process som äger rum i språkbadet och som utgör förutsättningen för att barnen skall tillägna sig andraspråket.

I fråga om lärarens språkanvändning har jag som mål att identifiera olika kommunikativa strategier som kan förväntas vara effektiva med tanke på barnens andraspråkstillägnande. Jag fäster speciell uppmärksamhet vid hur läraren bygger upp strukturen i samtalet för att hjälpa barnen att förstå och använda andraspråket. Studien har således både en lingvistisk och en didaktisk inriktning.

Min forskning kan indelas i två olika faser som jag här kallar Studie 1 och Studie 2. I Studie 1 som redan är slutförd har jag haft som syfte att beskriva hur läraren och barnen kommunicerar under de inledande veckorna när barnen har minimala kunskaper i andraspråket. I Studie 2 har jag som mål att studera hur läraren befämjar barnens fortsatta andraspråkstillägnande, dvs. hur hon stimulerar barnen till produktion av andraspråket.

Den barngrupp jag studerat består av 26 barn som började i språkbad på daghem som femåringar i augusti 1996 och deltog t.o.m. maj 1998. Verksamheten i språkbadsgruppen pågick ca fyra timmar per dag. Gruppen handledes av en förskollärare och två biträden. Läraren har lång erfarenhet av språkbad och har också själv varit aktiv som föreläsare och medverkat i olika publikationer om språkbad.

Jag har följt gruppen från barnens första dag i språkbad och under regelbundna besök gjort anteckningar om lärarens och barnens språkanvändning. Mitt huvudintresse riktas dock mot samtalet mellan lärare och barn under en regelbundet återkommande aktivitetsstund som går under benämningen smågruppsarbete. Vid smågruppsarbete är barnen indelade i tre mindre grupper så att varje grupp handleds av en vuxen, vilket ger goda möjligheter till individuell kontakt mellan lärare och barn. Smågruppsarbete är en del av temaundervisning, en arbets- och undervisningsmetod som bygger på större helheter (se Grandell m.fl. 1995).

Jag har gjort videoinspelningar av smågruppsarbete vid sex olika tidpunkter under de två åren. I de inspelade situationerna har jag observerat förskolläraren och nio barn. De första inspelningarna gjordes i september 1996 när barnen nyligen

hade börjat i språkbad, de övriga därefter med jämna intervaller. Längden på inspelningarna varierar mellan 25 och 45 minuter.

Inspelningarna i september 1996 avskildes till en första studie, eftersom kommunikationen under de första veckorna ägde rum på mycket speciella grunder. Barnens kunskaper i andraspråket var fortfarande ytterst begränsade och man kunde förvänta sig att barnen eventuellt skulle förstå vad läraren sade till dem men inte att de skulle tala svenska själva.

Studie 1: inskolningen

Studie 1 omfattade inskolningsperioden och materialet utgjordes av två inspelningar av smågruppsarbete i september 1996. Vid det första inspelningstillfället arbetade barnen med lera och vid det andra gjorde de Memorykort med höstmotiv. I den här studien har jag främst observerat lärarens språkanvändning. Både barnens och lärarens yttranden har dock klassificerats i termer av initiativ och respons enligt Linnells och Gustavssons definition (1987).

Vid analysen av materialet har jag använt en analysmodell som utarbetats av språkbadsforskaren Joaquim Arnau (1994:47–76) för en studie av kommunikationen och interaktionen mellan barn och lärare i språkbad i Katalonien. Modellen grundar sig på olika teorier om andraspråkstillägnande dvs. hypoteserna om begriplig input (Krashen 1981), anpassad interaktion (Long 1983; Ellis 1985) och begriplig output (Swain 1985).

Arnaus modell bygger på två huvudkategorier. Den första kategorin är kontextuellt stöd (contextual support) dvs. visuellt material och extralingvistiska medel. Den andra kategorin är anpassad interaktion (interactional adjustments) (jfr Viberg 1987: 75–85) och den delas i sin tur in i två underkategorier, dvs. före-strategier (strategies) och efter-strategier (tactics). Före-strategierna innefattar de kommunikativa åtgärder läraren vidtar för att stimulera fram en viss respons hos barnen, medan efter-strategierna innefattar uppföljningen av barnens respons.

Jag har således studerat interaktionen som tredelad, ett växelspel lärare-barn-lärare (jfr Juvonen 1988) där läraren interagerar antingen med enskilda barn eller med barngruppen som kollektiv. Självfallet fanns det många delspel under samtalet som inte hade denna tredelade struktur utan började från ett initiativ från barnen med åtföljande respons (efter-strategier) från läraren. Den respons som förväntades av barnen kunde vara antingen verbal eller icke-verbal.

I min analys av materialet utgick jag ifrån att barnen förstod vad läraren sade till dem om de handlade som de blivit uppmanade till eller om de gav en adekvat verbal respons (L1 eller L2) på stimulus från läraren. När jag använde barnets korrekta agerande som måttstock var jag självfallet medveten om att vissa barn många

gångerna handlade rätt därför att de iakttog hur andra barn gjorde snarare än att de kunde tolka lärarens budskap.

Analysen av lärarens språkanvändning visade generellt att allt det läraren talade om var starkt bundet till kontexten. Det verbala hade en direkt koppling till situationen här och nu. Likaså följdes det verbala budskapet av kroppsspråk, gester och mimik. En annan iakttagbar tendens var att samtalsämnen anknöt till barnens tidigare kunskaper och erfarenheter.

Före-strategier

Jag har delat in före-strategierna i undergrupper enligt Arnaus modell, dvs. i upprepning (self-repetition), ledtrådar (clues) och parafraaser.

Den tydligast iakttagbara före-strategin var att läraren upprepade det hon sagt tidigare. Upprepningen kunde gälla t.ex. ett enskilt ord i samma mening eller en uppmaning eller fråga inom samma replik, men den kunde också utgöra en länk till tidigare repliker. Överlag var hela situationen uppbyggd på upprepning eftersom läraren gång på gång återkom till det hon talat om tidigare. Upprepningen kunde ha olika funktioner, t.ex. att ge eftertryck åt obekanta eller abstrakta ord, eller att fånga barnets uppmärksamhet. Exempel 1 illustrerar förutom upprepning också hur *okej* användes som en s.k. pragmatisk partikel (Long 1983:134). Småord som *nåja*, *jaha* och *nu* användes pragmatiskt för att visa att samtalet gick framåt steg för steg, vilket underlättade förståelsen.

Exempel 1 (L= läraren)

L: Okej. Vad har vi kommit fram till nu? Igelkotten har öron. Igelkotten har en lång nos. Igelkotten har taggar. Vad var det mera?

Barn: Sillä on jalat. [Den har fötter/ben.]

L: Ja och så har den fötter. Hur många fötter har den?

Före-strategin "ledtrådar" innefattar t.ex. alternativfrågor, språkliga element att göra fullständiga och yttranden att imitera. I uppgiften som erbjöd mera språklig träning ställde läraren upprepade gånger alternativfrågor som *Vill du ha gula kort eller vita?*, *Vill du skriva eller rita?* Den här typen av strategier framkallade svar på svenska enligt den modell läraren erbjudit. Svar på svenska förekom också i vissa moment av samtalet som var uppbyggda så att barnen kunde svara med enkla ett-ordsreplik. Replikerna utlöstes oftast av vissa markörer t.ex. frågan *Vilken bild ska du rita?* (av olika namngivna alternativ) *Och sen? Och mera?* Också via tonfallet signalerade läraren att hon förväntade sig att barnen skulle använda svenska.

Ex 2

L: Och så har vi Irma. Vilka fyra [kort] vill du göra?

Irma: Kotte.

L: Och mera?

Irma: Löv.

L: Och sen?

Irma: Paraply.

L: Och ännu ett.

Irma: Rönnbär.

L: Rönnbär. Då ska vi dra ut bänken här.

Kollektiv output på svenska framkallades t.ex. i en lek av uppmaningen *Och då säger vi...* Inte i något sammanhang bad dock läraren explicit barnen använda svenska, vilket har att göra med språkbadets princip om att andraspråkstillägandet skall befrämjas utan fokus på själva språket.

Förvånande nog kunde jag inte hitta något renodlat exempel på den tredje kategorin av före-strategier, nämligen parafraaser, vilket jag tolkar som ett tecken på att barnens kunskaper i andraspråket i det här skedet är så begränsade att en parafras är lika svår att förstå som det uttryck som behöver parafraseras. Däremot hände det vid ett tillfälle att läraren tog stöd av den yttre kontexten. Ordet *taggarna* (på en igelkott av lera) förklarades som *De där som Kalle håller på med*.

Efter-strategier

I fråga om efter-strategierna frångick jag Arnaus analysmodell eftersom den utarbetats för två nära varandra liggande språk, dvs. katalanska och spanska. Det här betyder att kategoriseringen byggde på att barnen skulle använda andraspråket redan i ett tidigt skede, vilket inte är någon självklarhet när språkparet är svenska och finska. I stället gjorde jag en egen kategorisering med utgångspunkt i mina faktiska iakttagelser om barnens språkanvändning.

Jag hade observerat att man kunde indela barnens alternativa sätt att ge respons i några huvudkategorier: barnet a) svarar på L1 men visar i ord och handling att det förstått, b) svarar på L2, c) ger innehållsmässigt fel svar oberoende av språk och d) går något utanför ämnet. Med dessa kategorier som grund valde jag sedan att följa upp hur läraren agerade. Också här delade jag in mina iakttagelser i olika kategorier: läraren a) upprepar samma innehåll men på svenska, b) upprepar innehållet och tillför något nytt, c) för dialogen framåt på svenska och d) ger barnet beröm.

Det vanligaste responsmönstret hos barnen var att de svarade på L1 men i ord och handling visade att de förstått vad läraren sade till dem som i exempel 1. Den

vanligaste efter-strategin från lärarens sida i dessa fall var att hon upprepade på L2 det som barnen sagt på L1, eventuellt med en viss utvidgning eller vidareutveckling (jfr Tardif 1995:472). Det förekom dock också, som i exempel 3, att läraren gick vidare med sin tur i dialogen som om båda hade använt samma kod. Detta sätt att kommunicera gjorde växelverkan smidig men kan ifrågasättas ur språktillägnandevyninkel. Det är lärarens uppgift att föra in svenskan i samtalet och ge barnen modeller för hur de kan uttrycka sig (Mård 1995: 148–150).

Ex 3

Barn: Mä tein kaikki. [Jag har gjort alla]

L: Och nu får du börja skriva här.

Barn: Emmä osaa kirjoittaa. [Int' kan jag skriva.]

L: Du får titta här på den här.

När barnen använde L2 var lärarens efter-strategi att antingen upprepa svaret eller att gå vidare till något annat. Det förekom sällan att barnen fick explicit beröm, vilket är något förvånande, eftersom bl.a. Arnau (1994:66) konstaterat att beröm stimulerar barnen till fortsatt andraspråksanvändning.

Det hände också att något barn började tala om något helt annat än det som var tänkt som samtalsämne. I sådana fall beaktade läraren barnets initiativ och upprepade samma sak på svenska. När barnet tog initiativ var samtalsämnet känt och lärarens uppgift blev att föra in andraspråket i diskursen och erbjuda de ord och uttryck som behövdes. Barnens frågor och andra initiativ utgör en god grund för samtal eftersom barnen då känner till samtalsämnet (jfr Wong-Fillmore 1985).

Sammanfattningsvis kunde jag konstatera att kommunikationen mellan lärare och barn fungerade väl trots att samtalet i regel fördes på två olika språk. Läraren anpassade sin språkanvändning efter barnens resurser, barnen kunde ställa frågor på sitt förstaspråk och dra nytta av att iakta och imitera varandra.

Det finns dock en risk med att låta detta smidiga sätt att kommunicera bli för etablerat. Eftersom barnen blir förstådda på sitt förstaspråk upplever de inte något egentligt behov av att använda L2 i kommunikationen med läraren. Detta kan i sin tur leda till att barnets produktiva färdigheter i andraspråket förblir på en potentiellt sett lägre nivå än deras receptiva. (Jfr Swain 1985; Döpke 1992:55–57; 191–192.) Visserligen kan barnen börja använda L2 av andra orsaker än behovet av att förmedla ett budskap. En orsak kan t.ex. vara att barnen vill skapa en viss kommunikationseffekt, en annan att vissa ord hör intimt samman med inläringssituationen (jfr Vesterbacka 1991:119–123). Inte desto mindre hör det till lärarens språkliga roll (Snow 1987:33–38) att uppmuntra barnen att använda andraspråket så att de inte slentrianmässigt använder L1 i kontexter där de har potential för att använda L2 (Mård 1995:149–150).

Studie 2: vårterminen första året

För att få reda på hur läraren stimulerar barnens fortsatta andraspråkstillägnande har jag i analysen av de övriga inspelningarna av smågruppsarbete flyttat över perspektivet från förståelse av andraspråket till produktion. I det här skedet har jag analyserat två av de totalt fem återstående situationerna av smågruppsarbete, dvs. inspelningarna gjorda i februari och april 1997. På så sätt har jag fått en överblick över samtalsstrukturen under barnens första år i språkbud.

Båda de analyserade aktivitetsstunderna hade en tredelad struktur med a) en inledning där uppgiften presenterades och diskuterades, b) en bilduppgift och c) en muntlig uppgift med anknytning till de bilder som barnen ritat. Den inledande diskussionen styrdes av läraren men barnen kunde också ta egna initiativ. Under den avslutande muntliga uppgiften förväntades barnen underförstått använda svenska. Vid smågruppsarbetet i februari hade barnen i uppgift att göra Memoryspel med vintermotiv och i april återgav de händelseförloppet i Inger och Lasse Sandbergs bilderbok "Var är Långa Farbrorns hatt?" med hjälp av pappersfigurer som de ritat.

Eftersom jag själv samlat material för min forskning har jag kunnat notera att barnen använder L2 i vissa sammanhang, medan de inte gör det i andra. Min avsikt är följaktligen att undersöka i vilka interaktiva kontexter barnen använder L2. Genom att definiera dessa kontexter förväntar jag mig kunna klargöra om det går att identifiera kommunikativa strategier, dvs. drag i lärarens språkanvändning som är effektiva i det avseendet att de utlöser användning av svenska.

Jag är också intresserad av att få veta hur omfattande barnens användning av andraspråket är och har därför räknat hur många yttranden på L2 barnen gör under varje inspelning. Dessutom har jag gjort en grov IR-analys för att kunna studera om barnens bidrag på andraspråket främst utgörs av respons eller om det också förekommer initiativ.

I analysen av interaktionen har jag använt en analysmetod som avviker något från den tidigare men som bygger på samma princip om den tredelade interaktionen med före-strategier, respons och efter-strategier. Från det sammanlagda transkriberade materialet från varje inspelning har jag excerperat alla yttranden som barnen gör på andraspråket, och utgående från dem härlett om det finns något i lärarens föregående replik som eventuellt utlöste användningen av svenska. Därefter har jag observerat vilken uppföljning yttrandena på svenska fått.

Utgående från en inledande analys av mitt material har jag delat in lärarens före-strategier i följande kategorier: a) frågor, b) erbjudande av modellsvaret, c) erbjudande av fel svar, d) språkliga markörer samt e) signaler om att ett yttrande på L1 bör göras på L2. Frågorna har jag delat in i undergrupper enligt form och funktion (jfr Lindberg och Håkansson 1988) i nexusfrågor, X-frågor, alternativfrågor och frågor med "lucklämning", dvs. språkliga element att göra fullständiga.

Till lärarens efter-strategier hör följande kategorier: a) upprepning (identisk eller med formell eller semantisk utvidgning), b) korrigerande feedback och c) positiv förstärkning.

Barnens användning av svenska kommenterar jag utgående från resultaten i en tidigare studie (Vesterbacka 1991: 119ff) som visat att språkbadsbarnens tidiga produktion av svenska kan indelas i kodväxling, språkliga reflexioner, ritualiserad kontextbunden holistisk inläring och kreativ egenproduktion.

Rent generellt kan konstateras att samtalsämnet anknypning till den yttre kontexten inte längre var lika påtaglig som vid de första inspelningstillfällena i september 1996. I inspelningen i februari hänvisade läraren ofta till en gemensam upplevelse, t.ex. en skidutflykt, för att få barnen att dra sig till minnes ord och uttryck som de stött på tidigare, likaså anknöt hon till delad kunskap i allmänhet (*Vad brukar man göra, ha på sig m.m.?*). I inspelningen i april gick läraren ett steg längre och styrde in diskussionen på sådana upplevelser som barnen haft var för sig utanför språkbadsmiljön, t.ex. olika fritidssysselsättningar.

Före-strategier

Den kvantitativa analysen visade att barnens produktion av andraspråket kommit igång från den inledande "tysta" perioden på höstterminen (jfr Weber & Tardif 1992:219). Under inspelningen i februari uppgick yttrandena på svenska till ca 32 % av barnens samtliga yttranden medan de i april utgjorde ca 43 %. Som yttrande på svenska har jag då betraktat alla yttranden som innehåller minst ett identifierbart ord på svenska, dvs också yttranden som innehåller kodväxling i stil med *Mullakin on vantarna vördiga* (Jag har också [ritat] vantarna färdiga).

En betydande del av barnens andraspråksproduktion utgjordes av *ja-* och *nej-*svar. Analysen visade att *ja-* och *nej-* svaren ofta framkallades av nexusfrågor, dvs. inverta påståenden i stil med *Gräter han?* Till samma respons ledde också frågor som samtidigt utgjorde uppmaningar *Kan ni byta plats* samt relativt redundanta åsiktsfrågor som *Tycker du inte det?* och *Sku vi behöva en fisk till här?* Det är skäl att påpeka att *ja-* och *nej-*frågorna ur didaktisk synvinkel har den fördelen att de ger barnen möjlighet att med de resurser de har delta aktivt i en dialog på andraspråket.

De X-frågor (frågeordsfrågor) som ledde till svar på svenska var frågor som *Vem gör bläckfisken?*, *Vad har du ritat?* och *Vad gör de?*. Svaren bestod oftast av ett enda ord, i regel ett substantiv. Det förekom också en viss produktion av verb och adjektiv. Att notera är att barnen t.ex. av lärarens *vad-*frågor ovan kunde urskilja om det förväntade svaret skulle referera till ett objekt eller en handling trots att frågeordet var detsamma.

Vad och *vem* var frågeord som ledde till svar på svenska både i subjekts- och objektsposition, medan *hur-* och *varför-*frågor ledde till svar på finska eftersom de

kräver längre förklaringar. Via frågorna kunde läraren också styra strukturen på svaren, t.ex. vilken tempusform barnen skulle använda.

Ex 4

L: Vad gör de?

Barnen: Skidar.

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

I båda inspelningarna förekom frågor och svar i presens och futurum, medan inspelningen i april därutöver innehöll frågor och svar i perfekt. Vissa frågor var också ställda så att barnet förväntades ge svar i infinitiv som i exempel 5.

Ex 5

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

Erkki: Gåå...

L: De ska gå...

Barn: In.

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

I den senare inspelningen producerade barnen några fraser av typen verb+objekt i stil med *dricka kaffe*, *dricka saft*, *leka med bollen* som svar på frågan *Vad kan/ska de göra?*

I båda inspelningarna kunde jag identifiera yttranden på svenska som föregicks av alternativfrågor med symmetriska led, t.ex. två (eller tre) substantiv, räkneord eller prepositionsfraser ställda mot varandra. Svaren på alternativfrågorna följde i regel lärarens modell, dock så att barnen ofta plockade ut endast det mest innehållstunga ordet som i exempel 6. Lärarens första replik i samma exempel illustrerar en alternativfråga som till sin struktur är för komplex för att automatiskt stimulera fram ett svar på svenska, något som dock lärarens följande replik gör.

Ex 6

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

Anita: Eeeeeehh...

L: Vilken? I sängen eller med dykardräkt?

Anita: Sängen.

L: I sängen. Okej.

Till svar på svenska ledde också strategin med att erbjuda fel svar *Vad gör man med pulkan? Hoppas man pulka?* Denna strategi utlöste dock ofta endast ett *nej*

som svar, eller ett *ja* på grund av att barnen märkt att det går att skämta genom att hålla med. I båda inspelningarna förekom meningar eller sammansatta ord som barnen kunde göra fullständiga, vilket också ledde till ettordssvar (se ex. 5).

Inte heller i de här inspelningarna bad läraren barnen explicit att använda svenska. Däremot kunde jag notera att hon inte automatiskt godkände finska i alla sammanhang. Signaler om att svaret skulle ges på svenska gav läraren t.ex. genom att upprepa samma fråga igen, använda "utlösare" som *En vaddå?* eller ställa frågor som indirekt blev frågor om språket *Vad är det för nåt?*

Vid dramatiseringen av bilderboken i april fick barnen återge replikerna ur boken om de kom ihåg dem eller säga samma sak med egna ord. När barnen spelade sina roller levde de sig in i den fiktiva situationen och alla frågor som innehöll anföringsverb *Vad säger, ropar, frågar, svarar X då?* ledde utan undantag till användning av svenska. I det sammanhanget förekom det att barnen med varierande framgång återgav fullständiga meningar som de kom ihåg från berättelsen, som i exemplet nedan.

Ex.7

L: Det är så mycket vatten, ja. Vad säger älgen då? Vad säger älgen då? Anna kan fråga en gång till.

Irma: Varf... är oppe på berget?

L: Varför är älgen oppe på berget?

Maria: On niin paljon vettä. [Det är så mycket vatten.]

L: Därför att det är så mycket vatten.

Maria: Därför att det är så mycket vatten.

L: Precis. Och Lilla / Nu får djuren komma bort. Och Lilla Anna simmar vidare. Ända tills hon kommer ner i havet. Och där möter hon en fisk. Och vad frågar fisken då?

Erkki: Varför öh du är här?

L: Och vad svarar Lilla Anna då?

Irma: Jag hämtar Långa Farbrorns hatt.

L: Och så träffar hon någonting annat där också. Fisken får simma iväg.

Barnens yttranden på L2 utgjordes i båda inspelningarna mest av respons. Det förekom att barnen stod för egna initiativ på svenska, dels av helfrastyt *Platserna färdiga gå* och dels ett par yttranden som kan betraktas som kreativ kombination av olika språkliga element som förekommit i kontexten. Intressant var att notera att så gott som alla yttranden som innehöll kodväxling utgjorde initiativ. Nytt i april var en ökad användning av "vardagsfraser" som *Jag vet int, Jag är färdig, Jag är här* och *Jag också*.

Efter-strategier

I fråga om efter-strategierna kunde jag iaktta att läraren nästan utan undantag upprepade de ord och fraser som barnen sagt på L2. Denna upprepning är ett sätt att bekräfta att det barnet sagt stämmer rent innehållsmässigt. Den blir också, om den genomförs rätt, samtidigt en bekräftelse på att barnet använt andraspråket på ett vedertaget sätt. Om läraren ordagrant, eller med eventuellt perspektivbyte, upprepar det barnet just sagt får barnet signaler om att ordval och formuleringar är korrekta (för kritisk granskning se Lyster 1998).

Man kan emellertid inte förvänta sig en felfri språkanvändning av barnen i det här skedet, i synnerhet inte i fråga om barnens kreativa egenproduktion, och det är därför intressant att studera vilka eventuella omformuleringar och modifieringar läraren gör vid upprepningen.

I inspelningen i februari utgjordes svaren oftast av ett enda ord och få ändringar behövdes. I det flesta fall blev upprepningen således identisk, eventuellt så att ordet sattes in i ett satssammanhang. I ett par fall gjorde läraren dock vissa korrigeringar t.ex. genom att erbjuda ett korrekt uttal *spade* i stället för *pade* eller en annan ordform som i exempel 7 där barnen föreslår olika “vinterord”.

Ex.8

Saara: Villasukat

Ossi: Villesockor

L: Yllesockor

Ossi: Yllesockor

Ordformen *villesockor* kan eventuellt betraktas som resultat av interferens från finskan, speciellt när Ossi hört det finska ordet *villasukat* uttalas just före. Det förekom också i några fall att läraren upprepade ett substantiv med obestämd artikel där barnen avvikande från normen använt artikellös form.

I inspelningen i april förekom betydligt fler modifieringar. Det som läraren erbjuder korrekt modell för i sin upprepning är t.ex. ordföljd, verbfrasstruktur, species och ordval (*trolleri* i stället för det snarlika *lotteri*, *provar hattar* i stället för *testar hattar*). Också vid dramatiseringen av bilderboken upprepade läraren ofullständiga repliker i korrekt form. Vissa problem har barnen med den omvända ordföljden i repliker som inleds med *varför* (se ex. 7). Viktigt är att notera att i de fall där läraren inte korrigerade t.ex. ordföljden förekom heller ingen upprepning.

En ny efter-strategi i inspelningen i april var att läraren rättade sitt eget uttrycks-sätt efter barnens tidigare yttranden så att t.ex. just den verbform eller det species som barnet använt kom till korrekt användning i en modellsats. Ett exempel är att en genitiv placerades in framför ett substantiv som barnet använt i artikellös form.

Ex. 8

L: Hon ska söka/

Harri: Hatt.

L: Långa Farbrorns hatt jä.

Det fanns också några belägg för att barnen använde svenska utan att användningen kunde knytas till någon föregående strategi från läraren. De här yttrandena utgjordes mest av initiativ i stil med vardagsfraserna ovan. Det förekom också andra språksproduktion som utlöstes av lärarens tidigare replik utan att denna kunde tolkas som en medveten strategi. I det fallet har jag kategoriserat barnens andra språksproduktion som språkligt reflekterande eller imitation av läraren. I exempel 9 frågar ett av barnen om vad ett skrivet *och* har för funktion.

Ex 9

Ossi: Miks' tuossa on tommosta? [Varför är det en såndär där?]

L: Därför att det står och här.

Ossi: Och.

L: Ibland måst man ha såna småord också.

Också nu var läraren återhållsam med explicit beröm för att barnen använt L2. Att notera är också att läraren är lika återhållsam med metalingvistiska kommentarer. Som exempel 9 illustrerar förkom det ändå att gruppen diskuterade olika detaljer i svenskan på initiativ av barnen.

Sammanfattning

Jag har studerat samtalet mellan lärare och barn under en typ av aktivitetsstund i språkbud på daghem. Studie 1 som omfattade inskolningen visade att samtalet mestadels fördes på två språk, läraren talade svenska och barnen finska. Barnens möjligheter att förstå vad läraren sade till dem underlättades av att samtalsämnet hade anknytning till den yttre kontexten, av att läraren använde gester och mimik och olika kommunikativa strategier som t.ex. upprepning. När barnen talade finska upprepade läraren i regel samma sak på svenska för att föra in andraspråket i samtalet. När barnen använde svenska var användningen starkt knuten till föregående strategier, t.ex. alternativfrågor, från läraren.

Studie 2, dvs. analysen av två inspelningar gjorda under vårterminen första året visar att barnens andraspråksproduktion kommit igång. Den visar också att användningen fortsättningsvis är knuten till före-strategier från läraren. Det är alltså tydligt

att läraren med hjälp av olika kommunikativa strategier kan stimulera fram ökad användning av andraspråket. Lika tydligt är att läraren via de egna yttrandena t.ex. i fråga om tempusval och adjektivböjning kan styra barnens respons och fokusera just de aspekter av språket som barnen behöver tillägna sig. Av lika stor betydelse är att läraren via den feedback hon ger barnen också kan påverka kvaliteten på språkbruket. Via t.ex. mera positiv feedback skulle läraren kunna höja barnens motivation att använda andraspråket.

I analysen av de återstående inspelningarna av smågruppsarbete kommer jag fortsättningsvis att studera interaktionen mellan läraren och barnen. Jag kommer att observera om lärarens före- och efter-strategier ändrar karaktär vartefter barnens kompetens i andraspråket ökar. Jag kommer också att fästa större vikt vid kvaliteten på barnens andraspråk, hur barnen går från de i de här inspelningarna vanliga ettordssvaren till mera komplexa yttranden.

Litteratur

- Arnau, Joaquim, 1994: Teacher-Pupil Communication when Commencing Catalan Immersion Programs. I: *Evaluating European Immersion Programs, From Catalonia to Finland*, 47–76. Ed. Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 185. Linguistics 27.
- Baker, Colin, 1996: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bilingual Education and Bilingualism 1. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Björklund, Siv, 1997: Immersion in Finland in the 1990s. A state of development and expansion, 85–101. I: *Immersion Education: International Perspectives*. Eds. R. K. Johnson & M. Swain. Cambridge University Press, Cambridge.
- Döpke, Susanne, 1992: *One Parent One Language. An Interactional Approach*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
- Ellis, Rod, 1985: Teacher-pupil interaction in second language development. I: *Input in Second Language Acquisition*, 69–84. Eds. S. M. Gass & C.G. Madden. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts.
- Grandell, Citha, Hovi, Nina, Kaskela-Nortamo, Britt, Mård, Karita & Young, Tina, 1995: Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 2. Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Juvonen, Päivi, 1988: Den språkliga interaktionen under en språklektion. Tema Kommunikation, arbetsrapport 1988:03. Linköpings universitet.
- Krashen, Stephen, 1981: *Bilingual education and second language acquisition theory*. I: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, 51–77. California Department of Education. Los Angeles: Dissemination and Assessment Center.
- Laurén, Christer, 1992: Språkbudsskolan i olika språkmiljöer. I: *En modell för språk i daghem och skola. Språkbudsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland*, 13–21. Ed. Ch. Laurén. Vasa universitet. Fortbildningscentralen. Publ. 2/1992.
- Laurén, Christer, 1999: *Språkbud. Forskning och praktik. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.*

- Lindberg, Inger & Håkansson Gisela, 1988: Vad är det frågan om? I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (utg.) Första symposiet om svenska som andraspråk. Volym I: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion, 42–54. Stockholms universitet.
- Linell, Per. & Gustavsson Lennart, 1987: Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens. *Studies in Communication*, SIC 15, 1987. University of Linköping.
- Long, Michael, 1983: Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. I: *Applied Linguistics* 4, 126–141.
- Lyster, Roy, 1998: Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. I: *Language Learning* 48:2.
- Mård, Karita, 1995: Immersion Pre-School as an Environment for Early Second Language Acquisition. I: *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*, 141–151. Eds. M. Buss & Ch. Laurén. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 192. *Linguistics* 30.
- Snow, Marguerite Ann, 1987: *Immersion Teacher Handbook*. Center for Language Education and Research. University of California, Los Angeles.
- Swain, Merrill, 1985: Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I: *Input in second language acquisition*, 235–253. Eds. S. M. Gass & C.G. Madden. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- Tardif, Claudette, 1994: Classroom Teacher Talk in Early Immersion. I: *Canadian Modern Language Review* 50, 3, 466–481.
- Vesterbacka, Siv, 1991: Elever i språkbudsskola. Social bakgrund och tidig språkutveckling. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia no 155. *Filologi* 19. Vasa.
- Viberg, Åke, 1987: Vägen till ett nytt språk. I: *Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv*. Bokförlaget Natur och Kultur, Arlöw.
- Weber, Sandra & Tardif, Claudette, 1990: Assessing L2 Competency in Early Immersion Classrooms. I: *French Immersion: Process, Product and Perspectives*, 219 – 234. Comp. S. Rehorick & V. Edwards. *The Canadian Modern Language Review*, Welland.
- Wong-Fillmore, Lilly, 1985: When does teacher talk work as input? I: *Input in second language acquisition*, 235–253. Eds. S. M. Gass & C.G. Madden. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts.