

**SPRÅKDUSCH -
TILL NYTTA ELLER NÖJE?
EN FALLSTUDIE AV SEX DAGHEMS-
BARN I SVENSKSPRÅKIG SPRÅK-
DUSCH**

Tiia-Riina Mela

Pro gradu-avhandling
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Våren 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Tiia-Riina Mela	
Otsake: Språkdusch - till nytta eller nöje? En fallstudie av sex daghemsbarn i svenskspråkig språkdusch.	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Vuosi: 2012	Sivumäärä: 81+3
<p>Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisen ruotsin kielen taidon kuusi tutkimukseen osallistuvaa päiväkotikäistä lasta pystyivät saavuttamaan 20 tunnin kielisuihkutuksen aikana. Lisäksi tässä tutkielmassa kartoitettiin vanhempien mielipiteitä kielisuihkutuksesta ja kielisuihkuttajien kokemuksia kyseisestä kielenoppimismetodista. Tutkielma pyrki myös vastaamaan kysymykseen, onko kielisuihku lapsille enemmän huvia vai hyötyä. Tutkielman yhtenä tarkoituksena oli myös kehittää kielisuihku-didaktiikkaa, koska kielikylypydidaktiikka ei vastaa tämän suppeamman metodin tarpeisiin.</p> <p>Tämä tapaustutkimus koostui kolmesta eri osa-alueesta, jotka olivat lasten kielitaidon kartoitus ja kyselyt vanhemmille sekä kielisuihkuttajille. Aineistonkeruu tapahtui kyselylomakkeilla, jotka sisälsivät avoimia kysymyksiä. Kyselyihin osallistuivat kuuden lapsen vanhemmista toinen tai molemmat ja kolme kielisuihkuttajaa, jotka olivat pedagogisia aineopintojaan tekeviä tulevia ruotsinopettajia. Lasten kielitaidon kartoitus tehtiin viidellä erilaisella testillä, joilla mitattiin ruotsin kielen ymmärtämistä, produktiivista ja reseptiivistä sanavarastoa, värien osaamista, verbien osaamista ja itsestä kertomista. Testit laadittiin juuri näitä lapsia varten sen perusteella mitä heidän voitiin olettaa oppineen kielisuihkutuksessa.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että lapset olivat omaksuneet pienen sanavaraston ja ymmärsivät noin puolet heille esitetyistä lauseista kuullunymmärrytestissä. Lapset eivät osanneet soveltaa kielitaitoaan käytännössä tai luoda uusia lauseita, vaan he käyttivät oppimiaan ilmaisuja sellaisinaan. Kyselylomakkeen perusteella vanhemmilla oli positiivinen asenne kielisuihkutusta kohtaan ja he katsoivat sen olleen lapsille hyödyksi. Kielisuihkuttelijat kokivat ruotsin kielen käytön hankalaksi, koska lapset eivät vielä ymmärtäneet ruotsia kovinkaan hyvin. Suihkuttelijoiden vastausten perusteella käy ilmi, että kielisuihku-didaktiikkaa olisi kehitettävä, jotta kielisuihku voisi toimia mahdollisimman hyvin. Suihkuttelijat olivat myös sitä mieltä, että kielisuihku oli lapsille hyödyksi, mutta enimmäkseen se oli huvia.</p>	
Asiasanat: språkdusch, språktilläggnande, språkduschdidaktik	
Säilytyspaikka: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
2	OM ANDRASPRÅKSINLÄRNING	10
2.1	Olika andraspråksinläringsteorier	10
2.2	Biologiska begränsningar och språkinlärningsförmåga vid olika åldrar.....	14
2.3	Ordinläring	15
3	SPRÅKBAD OCH SPRÅKDUSCH	19
3.1	Språkbadets historia i korthet.....	19
3.2	Vad betyder begreppet språkbad egentligen?.....	20
3.3	Didaktiskt perspektiv.....	21
3.4	Språkdusch	22
3.5	Skillnader mellan språkbad och språkdusch	24
4	TIDIGARE FORSKNING.....	25
5	MATERIAL OCH METOD	28
5.1	Om metoder.....	28
5.2	Test.....	29
5.2.1	Försökspersoner	33
5.2.2	Analys av testresultat.....	33
5.3	Enkätundersökningar.....	34
6	RESULTAT.....	36
6.1	Mitt eget SIT	36
6.1.1	Indelning i huvudklasser.....	37
6.1.2	Diskussion.....	45
6.2	Receptiv och produktiv kännedom om substantiv	48
6.3	Kännedom om färger.....	54
6.4	Kännedom om verb	57
6.5	Personliga uppgifter	58
7	GRANSKNING AV FÖRÄLDRARNAS SVAR	60
8	GRANSKNING AV SPRÅKDUSCHLÄRARNAS SVAR	63

9	ATT UTVECKLA SPRÅKDUSCHDIDAKTIKEN.....	70
10	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	73
	LITTERATUR.....	82
	BILAGOR	

1 INLEDNING

Jag som blivande svensklärare är orolig för svenskans ställning i Finland och också för elevernas attityder till svenska språket. *Tvångsvenska* har debatterats mycket i media under det senaste året och därför är det viktigt att kämpa för trevlig svenska. Ett sätt att förbättra attityderna till svenska och också till andra språk är *Språktivoliprojektet*. Projektet är utbildningsstyrelsens plan för att öka språkvalen och erbjuda möjligheter att välja också andra främmande språk än engelska (Utbildningsstyrelsen 2011a). Jyväskylä var en av de 88 kommuner som deltog i projektet under åren 2010–2011 och i projektet användes en undervisningsmetod som kallas *språkdusch*. Nikula och Marsh (1997, 25) definierar språkdusch som språkundervisning utan pennor och böcker med huvudvikt på kommunikation (för vidare diskussion se 3.1).

Det var lärarstuderande vid Jyväskylä universitet som deltog i projektet och språkduschade daghemsbarn. Varje lärarstuderande som tog del i språkduschförsöket kunde bestämma vilket språk han eller hon ville använda. Det fanns tre frivilliga utöver mig som ville språkduscha på svenska. Uppdraget var fritt – var och en skulle bestämma själv vad språkdusch innebar. Bara platsen, ett daghem i Jyväskylä, var förut bestämd. Föreliggande undersökning är en fallstudie av sex barn som gick på ett daghem i Jyväskylä och deltog i språkduschen. Daghemmet är helt finskspråkigt men på grund av Språktivoliprojektet startade man språkdusch där. Barn duschades i svenska i 20 timmar av fyra olika svensklärarstuderande. Projektets syfte var utöver att lära barnen svenska också att öka språkvalen i framtiden genom att väcka positiva attityder till svenska. Målet var också att barnen skulle få positiva minnespår så att när de i framtiden hör ordet *svenska* skulle de anse det vara trevligt.

Syftet med denna pro gradu-avhandling är att redogöra för hurdan språkfärdighet daghemsbarn kan nå i svenskspråkig språkdusch och hur språkduschlärarna upplever metoden. Vidare vill jag granska också föräldrarnas syn på metoden. Trots att 88 kommuner deltar i språktivoliprojektet föreligger det mig veterligen inga studier som skulle ta reda på om projektet var till någon nytta. Därför är det enligt min åsikt viktigt att veta vad det tjänar till att delta i projektet och satsa i det såväl ur samhällets som också ur barnens synvinkel.

Barnens språkfärdigheter utvärderas med ett test som genomfördes efter den sista språkduschgången och som baserar sig på ett SIT-test (Språkligt impressivt test) som används i forskning av språkbadsbarnens språkliga förmåga (t.ex. Vesterbacka 1991, Mård 1994). I testet mättes elevernas förmåga att producera och förstå ord och uttryck på svenska och temaområdet bestod av vardagliga saker som barnen var bekanta med, såsom djur, mat och färger. Testet omfattade fem delar som kontrollerade barnens hörförståelse, deras produktiva och receptiva kännedom om substantiv, kännedom om färger och verb samt deras förmåga att presentera sig själva. För att få ytterligare uppgifter om barnens avancemang och detta fenomen i allmänhet sände jag en enkät till föräldrarna. Jag intervjuade också de tre andra lärare som språkduschade för att få preciserad information om hur de upplevde denna undervisningsmetod och om de var av den åsikten att språkduschen var till nytta eller nöje. Såväl språkkunskap som positiva attityder till svenska är till nytta men med nytta avser jag i detta sammanhang andraspråkkunskap och med nöje menar jag att barnen hade det trevligt i språkduschen utan något medvetet mål att lära sig språk.

Sammanfattningsvis lyder mina forskningsfrågor som följande:

1. Hur mycket tillägnade barnen sig svenska i 20 timmar av språkdusch?
2. Hur upplevde språkduschlärarna metoden?
3. Vad tyckte föräldrarna om språkduschen?
4. Var språkduschen till nytta eller nöje?
5. Hur kan man utveckla språkduschdidaktiken?

Jag inleder kapitel 2 med att betrakta olika språkinlärningsteorier med speciell focus på svenska som andraspråk. Jag utvidgar synvinkeln med att diskutera språkinlärningsförmåga vid olika åldrar samt biologiska begränsningar som ingår i ämnet. Jag avslutar kapitlet med att redogöra för begreppen receptiv och produktiv inlärning ur olika synvinklar. I kapitel 3 ger jag en kort översikt över språkbadets historia och kommer att ge preciserad information om såväl språkbad som språkdusch samt diskutera språkbadets didaktiska perspektiv. Vidare diskuterar jag skillnader mellan språkbad och språkdusch. I kapitel 4 redogör jag för tidigare forskning inom språkbad men översikten har inte ambitionen att vara heltäckande utan bara sådana studier som gäller min avhandling nämns. I kapitel 5 ges beskrivning av material och metoder som har använts i studien. I

kapitel 6 ges en översikt över testresultaten som också diskuteras och förklaras. I kapitel 7 presenterar jag föräldrarnas åsikter om språkduschen och i kapitel 8 presenterar jag språkduschlärarnas uppfattningar om metoden. Jag reflekterar språkduschen och ger några förslag på hur språkduschedidaktiken kan utvecklas i kapitel 9. Slutligen i kapitel 10 presenterar jag de viktigaste resultaten och ger en inblick i hur undersökningen har genomförts.

2 OM ANDRASPRÅKSINLÄRNING

2.1 Olika andraspråksinläringsteorier

Min uppfattning om barnens språktillägnande baserar sig i hög grad på Krashens (1985) monitormodell enligt vilken man kan lära sig första- och andraspråk på samma sätt. Språkdusch som används som metod i föreliggande studie handlar om andraspråksinläring. Enligt Sigurd och Håkansson (2007, 150) är det fråga om andraspråksinläring när man påbörjar lära sig ett nytt språk efter att ha utvecklat sitt förstaspråk vilket de barn som deltar i språkdusch har gjort. Krashen (1985, 2) påstår att människor lär sig första- och andraspråk genom att ta in förståeligt inflöde dvs. förstå vad andra försöker säga. Kontexten hjälper oss att förstå meddelanden, kännedom om världen och icke-verbal information bidrar också. Detta är viktigt även i språkdusch eftersom barnen inte kan andraspråket i början. Läraren kan inte bara säga att ”*stå upp*” utan han eller hon måste göra det själv för att barnen ska förstå vad *stå upp* betyder. Krashen (1985, 2) hävdar vidare att man lär sig grammatik genom att ta in inflöde som hör till följande nivå och som är lite ovan den aktuella kompetensen. Detta innebär att man kan tillägna sig grammatik genom att höra språket. Läraren måste anpassa sitt språk så att barnet kan tillägna sig grammatik och ord. Språket måste alltid vara på följande nivå så att barnet hela tiden kan lära sig något nytt men det får inte vara för svårt.

Krashen (1985, 1) menar vidare att främmande språk kan inläras med hjälp av omedveten kunskap av språk. Abrahamsson (2009, 117) som klargör Krashens monitormodell poängterar skillnaden mellan *tillägnande* och *inläring* av språk. Tillägnande betraktas som naturlig språkinläring som sker mer eller mindre omedvetet och resulterar i språklig intuition. Detta betyder att människan då har en slags inre bild av språket och kan tala det även om han eller hon inte kan redogöra för grammatiska regler. Detta slags kunskap inlärs via naturlig kommunikation och språkets innehåll är viktigare än korrekt form. Likadant är det också i språkdusch där huvudtanken är att barnen lär sig språket genom att höra och använda det och de saknar all formell undervisning. Jag är av den åsikten att detta slags språktillägnande är meningsfullt för barn eftersom de är nyfikna till naturen och kan själva hitta på hur språket används. Inläring för sin del ses i moni-

tormodellen som formell undervisning och huvudvikten ligger då på språkets korrekta form. Detta resulterar i explicit kompetens som är medveten kunskap av t.ex. grammatiska regler.

Ett viktigt begrepp inom andraspråksinlärning är *inlärarspråk*. Norrby och Håkansson (2007, 69) klargör att den svenska termen inlärarspråk (eng. *interlanguage*) betyder att andraspråksinlärare bygger upp sin egen grammatik innan de har nått en full kompetens i målspråket och detta innebär att inläraren tillägnar sig grammatiken gradvis. Abrahamsson (2009, 43) anser att inlärarspråket betyder inlärarens aktuella kunskap av målspråket och inlärningen sker oberoende av varken modersmålet eller målspråket. Norrby och Håkansson (2007, 69) är av den åsikten att det är inläraren själv som utvecklar andraspråket men grammatik tillägnas ändå i en viss ordning. Inlärarspråket är variabelt till naturen och det förändras hela tiden även om man kan skilja olika faser i utvecklingen och dessa kan beskrivas med regler. Sammanfattningsvis kan man konstatera att inlärningen av ett främmande eller andraspråk enligt denna teori inte behöver ses som en ofullständig variation av målspråket.

I min egen studie är barnen på första steget i sitt inlärarspråk och det är intressant att se vilka olika former som förekommer i deras svar och analysera varför formerna varierar. För att få en mer preciserad bild av hur man lär sig ett andraspråk presenterar jag några centrala fenomen i svenska som andraspråk som jag anser vara viktiga att känna till när man vill undervisa i svenska. Inom processbarhetsteorin (Pienemann 1998) utgår man ifrån att konstruktionerna i ett språk inlärs i en viss ordning. Hammarberg (2004, 55) definierar processbarhetsteorin som en gemensam stadigång för alla språkinlärare oberoende av språket. Teorin innebär att man kan tillägna sig och behärska sådana strukturer som man kan processa på det aktuella stadiet. Håkansson (2004, 159), som presenterar huvudtanken bakom processbarhetsteorin, lyfter fram faktumet att den inte är språkspecifik utan den kan användas för olika språk, inte enbart för svenskan. Vid inlärning av språk kan man urskilja olika nivåer som är nästan samma i alla språk. Håkansson (2004, 154) gör gällande att grundantagandet är att en inlärare avancerar ett steg i taget och kan hoppa till nästa nivå när den lägre nivån har automatiserats. På den första nivån produceras orden som isolerade enheter och på högre nivåer används också grammatik.

Håkansson (2004, 155) konstaterar att man på nivå 1 måste lära sig ord i språket och detta gäller alla språk. Först används orden i helt oböjda former, dvs. som helfraser och invarianta enheter. Det finns få inlärare som är villiga att kommunicera på denna låga nivå. Språkduschbarnen i föreliggande studie använde olika former som helfraser utan att göra någon skillnad exempelvis mellan obestämd och bestämd form. Något barn hade lärt sig t.ex. att finskans *kissa* heter *katt* på svenska medan något annat barn hade lärt sig formen *katten*. Dessa former kan betraktas som helfraser eftersom barnen inte var medvetna om formernas olika funktioner utan bara använde den form som de hade tillägnat sig. Norrby och Håkansson (2007, 82) konstaterar att denna första nivå behövs innan grammatiken kan börja utvecklas.

På nivå 2 kan inläraren enligt Håkansson (2004, 156) processa ordklasser och detta är ytterst viktigt för utveckling av grammatiken. På denna nivå märker man att t.ex. substantiv och verb böjs på olika sätt. Norrby och Håkansson (2007, 83,85) påminner om att inläraren inte medvetet gör någon ordklassanalys utan detta sker omedvetet. Läraren eller andra språkanvändare måste emellertid förstå ordklassbegreppet för att de kan använda språket korrekt. I svenskan finns det många olika böjningsklasser och ändelser som kan vara förvirrande för inlärare. I början kan dessa varianter verka onödiga och ofta vill inlärare använda bara en form för en funktion. Detta kan innebära t.ex. att inlärare övergeneraliserar något böjningsmönster och försöker böja alla verben på samma sätt. På nivå 3 kan inläraren kombinera större enheter, t.ex. flera ord i en fras (Håkansson 2004, 157). Norrby och Håkansson (2007, 86) anser att det på denna nivå inte räcker att orden bara följer efter varandra utan de måste böjas så att de hör ihop. Detta innebär markering för genus, bestämdhet och numerus, t.ex. *två bruna hundar*.

På nivå 4 kan inläraren processa grammatisk information över frasgränser. Man kan också använda V2-ordföljden. Detta betyder att man kan placera det finita verbet på andra plats i en sats också när subjektet inte inleder satsen, dvs. man behärskar rak och omvänd ordföljd. På denna nivå behärskar man predikativ kongruens som innebär att adjektivet efter verbet måste vara i rätt form, t.ex. *hundarna är bruna*. (Håkansson, 2004, 157). Håkansson (2004, 158) konstaterar att inläraren på nivå 5 kan processa information mellan satser och känner till skillnaden mellan huvudsatser och bisatser. Norrby och Håkansson (2007, 92) tillägger att inläraren på denna nivå kan använda ne-

gation på ett korrekt sätt såväl i bisatser som i huvudsatser. Denna är den sista nivån av svenskans utveckling hos inlärare.

Språkduschbarnen i föreliggande studie befinner sig på första steget i andraspråksinläringen och de uppvisar typiska drag för språklig utveckling på en tidig nivå. Några sådana drag är t.ex. övergeneralisering av verbböjning, förenkling (t.ex. utelämnning av vissa ord som artiklar), transfer och helfraser. Med transfer avses inslag av tidigare inlärd språk och helfraser innebär t.ex. att barnen kan använda något yttrande i en lämplig situation utan att kunna avskilja olika element eller ord i yttrandet (Norrby & Håkansson 2007, 69). Vesterbacka (1991, 129) konstaterar att man använder helfraser i korrekt form och att de inte varierar. De kan användas i lämpliga situationer även om inläraren inte är medveten om grammatiska regler som gäller dessa. Det viktigaste är att inläraren vet helhetsbetydelsen och kan använda frasen på rätt sätt. I Björklund (1996, 52) framgår att helfraser är ett karakteristiskt drag i andraspråksinläring hos språkbadslever. Frasernas längd kan variera men inläraren blandar inte modersmålet och målspråket utan hela frasen sägs på målspråket. Enligt henne är helfraser ett exempel på holistisk inläring som leder till att inläraren med ett minimum lingvistik kompetens kan uttrycka sig på ett sätt som annars skulle vara omöjligt på så tidig nivå.

Denna översikt över andraspråksinläring ger ramar för antagandet om vad ett barn kan förväntas tillägna sig i 20 timmar av språkdusch. Utifrån dessa teorier kan man anta att barn först lär sig enstaka ord och helfraser som de kan använda i lämpliga situationer. Hur snabbt ett barn kan tillägna sig målspråket kan bara spekuleras. Om man blir utsatt för målspråket endast en timme per vecka kan tillägnandet vara långsamt. Jag antar att barn kan tillägna sig många ord och helfraser i 20 timmar men jag tvivlar om det är möjligt att tillägna sig också morfologi eller syntax. Först måste man lära sig ord och först därefter kan grammatiken börja utvecklas. Enligt Sigurd och Håkansson (2007, 145) börjar man böja modernmålets verb när ordförrådet är tillräckligt stort. Om man behärskar ett femtiotal verb kan man böja cirka 2 % av dessa. Om man däremot har tillägnat sig hundra verb kan man böja till och med 70 % av dessa. Jag antar att barn kan tillägna sig ett litet ordförråd i 20 timmar och de kan svara på och ställa några enkla frågor samt använda ettordsyttranden. Jag antar att det inte är möjligt på en så kort tid

att tillägna sig ett så stort ordförråd att det skulle vara möjligt att böja orden rätt eller ens övergeneralisera böjningen.

2.2 Biologiska begränsningar och språkinlärningsförmåga vid olika åldrar

Nuförtiden finns det mycket debatt om man borde tidigarelägga språkundervisningen. Det är en allmän uppfattning att ju yngre man är desto lättare är det för barnet att lära sig språk. Detta är en orsak till att språkdusch närmast sker i daghemsåldern även om språktillägnande åtminstone i viss mån kan ske i vilken ålder som helst. Det finns dock begränsningar beträffande t.ex. åldern vilket jag diskuterar i det följande.

Lenneberg (1967, 176) konstaterar att det finns en så kallad kritisk period i språkinläring mellan två års ålder och puberteten. Enligt honom är hjärnan inte kapabel att tillägna sig ett nytt språk på ett naturligt sätt via inflöde efter puberteten. Lenneberg hävdar också att språkinläring är svårt efter puberteten och kan ske enbart genom undervisning och kräver mycket medvetet arbete. Han lyfter fram påståendet att om man lär sig ett nytt språk före puberteten behöver man inte bry sig om någon utländsk brytning eftersom den inte verkar vara ett problem. McLaughlin (1984, 46, 48) tillägger att eftersom barn kan tillägna sig ett nytt språk utan brytning är det ett bevis på att den kritiska perioden finns. Tiden mellan två- och fem års ålder tycks vara kritisk för utvecklingen av språket även om barn inte tillägnar sig alla strukturer vid denna ålder. Abrahamsson och Hyltenstam (2004, 227) är eniga med McLaughlin (1984) och Lenneberg (1967) om den kritiska perioden. Om man börjar lära sig något språk före puberteten, är det i princip möjligt att man kan nå samma språkliga nivå som andra jämnåriga inom bara några år.

McLaughlin (1984, 71, 53) påstår att barnet inte har något biologiskt överläge i språkinläring om man jämför det med vuxnas språkinläring. Språktillägnandet kräver mycket arbete även för barn och de gör misstag om och om igen. Det som gör barn så effektiva i att lära sig t.ex. modersmålet är det faktum att de tillbringar all tid i en autentisk omgivning och hör språket hela tiden. Singleton (1995, 3) är enig om att barn inte är bättre på

att tillägna sig språk och det som gör skillnaden är just det att barn är hela tiden utsatta för språket när de lär sig det informellt. Fem år i autentisk miljö är mycket effektivare än fem år i undervisning. Singleton (1995) bedömde att det behövs 18 år i en vanlig undervisning för att äldre inlärare skulle få lika mycket inflöde som man får i en autentisk miljö som barn. Det är sällan möjligt för vuxna att lära sig andraspråket i en autentisk omgivning. Ofta gäller det bara några timmar i veckan då vuxna kan bli utsatta för språket. McLaughlin (1984, 68) påstår emellertid att både barn och vuxna kan lära sig språk naturligt utan undervisning men också i formell undervisning. Han hävdar också att det finns biologiska begränsningar i förstaspråksinlärning men inte i andraspråksinlärning. Detta innebär att om man behärskar allmän språklig kunskap om modersmålet, är det möjligt att utvidga kunskapen att gälla också andraspråket. Detta tar inte i beaktande den slutliga behärskningsnivån utan om man har lärt sig att tala, är det möjligt att lära sig att tala också på andra språk än modersmålet. Om man har varit isolerad från språklig stimulans och inte har lärt sig att tala inom den kritiska perioden, är det sannolikt att man aldrig lär sig att tala eller den slutliga behärskningen av modersmålet kan bli mycket bristfällig.

2.3 Ordinlärning

På en tidig nivå i språkduschen är det först och främst fråga om att barn tillägnar sig ord och uttryck när de t.ex. leker, spelar och sjunger. Språkinlärning sker *informellt* dvs. i kontakt med språket i det dagliga livet (Hammarberg 2004, 26). Detta betyder att barnen inte aktivt studerar ord utan att de tillägnar sig ord på ett naturligt sätt, genom att höra och använda dem. Denna receptiva språkinlärning spelar en stor roll i språkduschbar-nens språkliga utveckling. I denna avhandling kommer jag att ta hänsyn till såväl *produktiv* som *receptiv* inlärning och produktivt och receptivt ordförråd och därför diskuterar jag dessa kategorier vidare.

Melka (1997, 84) kritiserar faktumet att även om det finns många uppskattningar om människornas receptiva respektive produktiva ordförråd finns det knappast några definitioner på dessa termer. Av den anledningen konstaterar Melka att det är problematiskt att göra skillnad mellan dessa två kategorier och inte ens forskare är eniga om använd-

ning av dessa termer. Marcotte och Hintze (2010, 77) avser att i receptivt ordförråd inkluderas alla ord som man förstår när man hör dem. Receptivt ordförråd tillägnas också först och det är det mest omfattande ordförrådet. Produktivt ordförråd däremot består av sådana ord som man själv kan använda i tal. Nation (1990, 5) definierar receptiv inlärning så att man kan känna till ett ord och komma ihåg vad ordet betyder när man ser eller hör det. Produktiv inlärning för sin del kräver samma saker som det receptiva men utöver dessa krävs också att man kan producera tal och skrift när det behövs.

Mondria och Wiersma (2004, 86–87) definierar olika områden i receptiva och produktiva språkfärdigheter. I allmänhet gäller produktiva språkfärdigheter att en inlärare kan processa information från modersmålet L1 till målspråket L2. Receptiv språkfärdighet däremot kräver att man kan processa information från målspråket L2 till modersmålet L1. Mondria och Wiersma gör skillnad mellan produktiv och receptiv inlärning, översättning och testning på följande sätt:

- Produktiv inlärning av ord betyder att man lär sig ett L2 ord utgående från L1. Detta kan ske t.ex. så att man medvetet studerar målspråkets ord utgående från modersmålet.
- Receptiv inlärning av ord betyder att man lär sig ett L1 ord utgående från L2. Detta kan betyda att man ser en bild och hör namnet på bilden, t.ex. *en hund* och då vet inläraren vad begreppet betyder på modersmålet och nu vet han eller hon också vad det heter på målspråket.
- Produktiv kännedom av ord betyder att man översätter ett ord från L1 till L2. Man kan använda målspråkets ord dvs. tala på målspråket. Detta betyder att när man t.ex. hör något ord på modersmålet kan inläraren också säga ordet på målspråket.
- Receptiv kännedom av ord betyder att man översätter ett ord från L2 till L1. Detta betyder att när man stöter på ett ord, kan man översätta det dvs. man vet vad ordet betyder även om han eller hon inte kan producera det.
- Testning av produktivt ordförråd betyder att man testar inlärarens förmåga att översätta ett ord från L1 till L2. Detta kan ske genom att be inläraren att översätta modersmålets ord till målspråket.

- Testning av receptivt ordförråd betyder att man testar inlärares förmåga att översätta ett ord från L2 till L1. Inlärares kan berätta vad något ord på målspråket betyder på modersmålet. (Mondria & Wiersma 2004, 86–87.)

I Mondria och Wiersma (2004, 79) framgår att de ord som inlärts både produktivt och receptivt kan man minnas bättre än de ord som inlärts bara receptivt. Att lära sig ord både produktivt och receptivt leder till samma resultat som om man lär sig ord bara produktivt. Det framgår emellertid att produktiv inläring även leder till receptiv språkförmåga och receptiv inläring leder också till produktiv språkförmåga. Nation (2001, 30) påpekar att när man testar produktiv och receptiv inläring är det nästan omöjligt att säga när det är fråga om just dessa drag eller om man minns, gissar eller känner igen ordet på något annat sätt. Mondria och Wiersma (2004, 85) konstaterar vidare att receptiv och produktiv inläring i viss mån överlappar varandra och det som man inte kan tillägna sig produktivt går till receptivt processande på sätt och vis. Melka (1997, 85) anser att det svåraste är att veta när ett receptivt ord blir ett produktivt ord. Hon erkänner faktumet att dessa två kategorier finns men påminner att det finns mycket interaktion mellan dem. Man kan t.ex. stöta på ett ord många gånger utan att man lägger märke till det och inte heller kommer ihåg ordet. Med tiden blir man mer bekant med ordet och det går antingen till produktivt eller receptivt ordförråd.

Mondria och Wiersma (2004, 80) presenterar en kombinationsmetod som innebär att det med hjälp av både receptivt och produktivt lärande är möjligt att tillägna sig mer omfattande och bestående receptiv språkförmåga. Produktiv inläring är mycket svårare än receptiv inläring men de leder till mer eller mindre samma resultat eftersom de stöder varandra och därför kan man minnas ord bättre. Nation (1990, 5) för sin del hävdar att om man sätter mer värde på produktiv inläring är ett litet men kvalitativt ordförråd viktigt. Produktivt ordförråd kan utvidgas genom att tala och skriva mycket. Men om man däremot betonar receptiv inläring är en avsevärd kvantitet av ord det viktigaste draget och detta kan nås genom att lyssna och läsa.

Produktiv inläring är svårare än receptiv inläring vilket framgår av ett test som Mondria och Wiersma (2004, 86–88) genomförde. Eleverna lärde sig ord antingen produktivt eller receptivt och sedan testades de produktivt eller receptivt. Testledarna blan-

dade dessa kategorier så att t.ex. ord som inlärdes produktivt testades receptivt osv. Resultaten av produktivt inlärande var lägre än resultaten av receptivt inlärande. Nation (2001, 30) påpekar att testtillfällen varierar mycket beroende på om man har ord i en kontext eller inte och om man har ett muntligt eller ett skriftligt test. Ma (2009, 44) konstaterar att receptivt ordförråd alltid är mer omfattande än produktivt ordförråd även om deras förhållande varierar beroende på inlärares språkliga utveckling.

Milton (2009, 76) påpekar att man inte kan tala flytande utan ett omfattande ordförråd. Om man vill skriva och tala bra måste man behärska tusentals ord. Milton anser att en avancerad studerande kan dra slutsatser och förstå eller skapa ord utifrån hans eller hennes kännedom om t.ex. språkets morfologi och syntax. Studerande på lägre nivåer har inte denna möjlighet. Milton (2009, 77) påpekar vidare att man måste kunna många tusen ord för att läsa en normal text. Nation (1990, 5) är av den åsikten att om man vill behärska alla delområden i språkfärdighet måste man kunna tre tusen ord produktivt och äga ett omfattande receptivt ordförråd. Om man bara vill läsa och förstå tal räcker det då med receptiv språkförmåga.

Marcotte och Hintze (2010, 77) beskriver en situation som är välkänd också för mig som språkduschlärare. De framför nämligen att när en lärare ber elever att upprepa ett ord kan det vara svårt för dem eftersom de måste försöka minnas ett ord som inte betyder någonting för dem och det är som om eleven måste minnas ett nonsense-ord. Jag kan konstatera av egen erfarenhet att det är viktigt för språkduschläraren att vara medveten om dessa två ordförråd och inlärningsätt och komma ihåg att receptiv inläring är lika viktigt som produktiv inläring. Detta är en viktig iakttagelse eftersom formell undervisning och produktivt medvetet lärande betonas i dagens värld.

3 SPRÅKBAD OCH SPRÅKDUSCH

3.1 Språkbadets historia i korthet

Jag kommer att i allra största korthet redogöra för språkbadets historia för att läsaren ska få en uppfattning om hur språkbad har uppstått och vad som ligger bakom det. Språkbad som metod användes först i Kanada där målet var att engelskspråkiga barn skulle lära sig franska. Det var föräldrarna som krävde effektivare inlärningsmetoder när Kanada officiellt blev tvåspråkigt på 1960-talet. (Laurén 2000, 59.) Laurén (1998), Mård (1994) och Vesterbacka (1991) baserar sina undersökningar på detta kanadensiska program och de studier som har utförts om språkbad. I Kanada har man forskat i språkbad så länge som metoden har existerat men forskare och språklärare i Europa har inte utnyttjat denna metod nästan alls. Didaktiken i det svenska språkbadet i Finland har utvecklats genom internationellt samarbete.

Den första kanadensiska forskningsrapporten kom ut år 1972. I undersökningen deltog en experimentgrupp som hade haft all skolverksamhet på franska, samt en fransk- och två engelskspråkiga jämförelsegrupper. Resultaten visar att experimentgruppen lärde sig franska mycket bra: de kunde skriva, läsa och förstå mycket bättre än de som fick vanlig språkundervisning. Experimentgruppen vågade också använda språket mycket och just det tycks vara svårt för elever i vanlig undervisning. Experimentgruppen låg inte heller efter i modersmålets utveckling i jämförelse med enspråkiga elever. De hade utan kostnader lärt sig ett nytt språk. (Laurén 1998, 44, 46.)

Språkbad startades i Finland år 1987. Det var fråga om en språkbadsgrupp i ett daghem i Vasa. Den första finländska forskningsrapporten gavs ut år 1991 av Vesterbacka (för vidare diskussion se kapitel 4). Språkbad har undersökts mycket vid Vasa universitet där Centret för språkbad och flerspråkighet finns.

3.2 Vad betyder begreppet språkbud egentligen?

I största allmänhet innebär språkbud att man använder främmande språk som medel när man lär sig andra läroämnen. Man saknar formell undervisning i det främmande språket men man lär sig språket eftersom inläringen av läroämnens innehåll och målspråket sker samtidigt när undervisning sker på språkbudsspråket. (Laurén 2000, 25.) Språkbud kan ske i ett daghem eller i en skola men dess intensitet kan variera. Det finns tidiga, fördröjda, sena och delvisa eller fullständiga språkbudsprogram (Laurén 1998, 22). De flesta språkbudsprogram och -undersökningar i Finland handlar om tidigt fullständigt språkbud. Som exempel kan Laurén (1998) samt Mård (1994) och Vesterbacka (1991) nämnas. De två sistnämnda behandlas i kapitel 4. Språkbud som metod används för att majoritetsbarn skulle kunna tillägna sig ett andraspråk och beroende på intensiteten används målspråket mer eller mindre i skolan eller i ett daghem. Utgångspunkten är samma för alla eftersom barn som börjar i språkbudet inte alls kan målspråket och de inte är utvalda eller speciellt begåvade utan helt vanliga barn. (Laurén 1998, 20–21.)

När språkbudet sker i skolan får barn också undervisning i modersmålet men det är bara ett separat läroämne. De lär sig att skriva och läsa på språkbudsspråket först och det kan ta ganska mycket tid men är givande eftersom det är lätt att senare tillämpa dessa kunskaper i modersmålet. Det är dock viktigt att inte försöka lära sig att skriva och läsa på två olika språk samtidigt eftersom dessa två språk kan avvika för mycket från varandra. (Laurén 2000, 27.)

Laurén (2000, 27) beskriver språkbudsklassens vardag. Han lyfter fram att olika läroämnen undervisas turvis på målspråket och på modersmålet i språkbudet. Det kan t.ex. ske så att matematik undervisas i två år på svenska och sedan på finska under de följande två åren. Detta säkerställer att eleverna behärskar viktiga begrepp på båda språken. När eleverna blir klara med studierna i grundskolan har de lika bra eller även bättre kunskaper i modersmålet än helt finskspråkiga elever. Det är naturligt att även språkbudselever kan ha inläringssvårigheter eftersom man inte väljer bara mycket begåvade barn utan alla kan delta i språkbudet men det tycks vara så att barn med inläringssvårigheter når bättre resultat i språkbudsundervisningen eftersom språket fungerar som inlärningsmedel och inte som ett separat läroämne. (Laurén 2000, 28.)

Språkbad kan också ske i ett daghem och då sker allt enligt den normala läroplanen och barnen gör samma saker som barn i ett vanligt daghem, den enda skillnaden är språket (Laurén 2000, 17). Detta är ett idealfall eftersom barn då kan fortsätta språkbadet i skolan. Språkbad är också en idealmetod för daghemsbarn att lära sig ett främmande språk eftersom de inte normalt kan skriva eller läsa och har inte förmåga att tänka på ett teoretiskt sätt. Barn kan då leva i språket och lära sig genom att använda det. Språket är någonting naturligt och kommer på ett naturligt sätt. (Laurén 2000, 17.) Beroende på intensiteten kan mängden av språkets användning variera. I tidigt fullständigt språkbad använder barntädgårdsläraren och hjälppersonalen endast språkbadspråket men det är viktigt att de också kan barnens modersmål. (Laurén 2000, 18.) Av Södergårds (1998) studie (refererad i Södergård 2002, 10–11) framgår att barn i språkbadsdaghem får samma vård, uppfostran och aktiviteter som alla andra barn i vanlig dagvård. Det är också vanligt att barnen använder sitt modersmål i aktiviteter, t.ex. när de leker på gården även om deras kunskaper i målspråket ökar. Laurén (2000, 20) poängterar att det är viktigt att barntädgårdsläraren ordnar naturliga språkanvändningssituationer också utanför daghemmet, t.ex. med enbart svenskspråkiga barn vid samma ålder. Detta är spännande och gör inläringen av språket meningsfull.

Laurén (1998, 20) gör gällande att språkbad inte är samma sak som den andra språkgruppens skola. Det finns t.ex. helt svenskspråkiga skolor och om en finskspråkig elev börjar i en sådan skola finns det stora risker eftersom läraren inte kan effektivt anpassa undervisningen för språkligt svagare elever eller i detta fall för sådana elever som inte alls kan språket. I språkbad är däremot lärarna utbildade för att undervisa barn som har ett annat modersmål.

3.3 Didaktiskt perspektiv

Laurén (2000, 85) presenterar språkbadets didaktiska perspektiv. Huvudprincipen är att språkbadspråket tillägnas på samma sätt som modersmålet. Det viktigaste är att man måste ha någonting att säga i en verklig situation. I början får barnen tala på modersmålet eftersom läraren kan förstå vad de säger men läraren använder naturligtvis bara målspråket. När barnen är färdiga och har tillägnat sig målspråket tillräckligt, börjar de

också använda det. Krashen (1985, 9) framför att barn normalt har en så kallad tyst period när de koncentrerar sig på att förstå men inte ännu kan producera språket. Det är inte onormalt att barn är tysta i t.ex. sex månader och Laurén (2000, 85) konstaterar att barn kan använda enbart språkbadspråket i klassrummet i slutet av första året. Krashen (1985, 9) konstaterar att de första orden som barnet säger är en följd av förståeligt inflöde. Han varnar lärarna för att kräva av eleverna att tala innan de är tillräckligt mogna för det eftersom det är möjligt att eleverna använder modersmålets grammatiska regler. Då tillämpas sådana regler som de redan kan men som inte fungerar i målspråket. Laurén (2000, 85–86) är enig om att barnen börjar använda andraspråket när de är mogna för det. Dessutom läggs mer vikt på förståelsen än i produktionen av andraspråket. Förståelsen övas genom att läraren talar mycket och förklarar innehållet i läroämnena på målspråket. Innehållet är det viktigaste och läraren använder t.ex. bilder och gester för att alla ska förstå vad han eller hon talar om. Bilder, lekar och sånger upplivar undervisningen. Laurén (2000, 20) lyfter även fram betydelsen av att tillbringa tid tillsammans t.ex. genom att äta och tala. Detta utvecklar ordförrådet och är ett naturligt sätt att använda språket.

3.4 Språkdusch

Utbildningsstyrelsen startade ett projekt som kallas *Språktivoliprojektet* våren 2009. Projektet beskrivs som ”utvecklande av undervisningen i främmande språk inom den grundläggande utbildningen” (Utbildningsstyrelsen 2011a). Syftet var att flera elever i lägre klasser skulle få en möjlighet att studera också andra främmande språk än engelska redan i den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2011b). Man försökte uppnå detta mål först och främst genom att öka medvetenheten hos elever, föräldrar och beslutsfattare om hur viktig språkfärdighet är i dagens värld. Man försökte göra språkundervisningen mer kommunikativ och språkvalen mångsidigare beroende på regionala behov. (Utbildningsstyrelsen 2011a.) Språktivoliprojektet består av många olika sätt att göra studier i språk mer populära, t.ex. en *Språktivoli-kampanj* som har en nätsida där elever kan lära sig främmande språk genom att spela dataspel och *språkdusch* där elever kan tillägna sig språk på ett naturligt sätt.

Enligt Nikula och Marsh (1997, 25) är språkdusch informell undervisning utan pennor och böcker. Eleverna blir utsatta för språkligt inflöde och de förväntas börja använda målspråket som kommunikationsmedel. Det viktigaste är att man lär sig kommunicera på målspråket. Även om Nikula och Marsh (1997, 25) definierar begreppet språkdusch, kommer jag att utvidga definitionen för att motsvara språkduschen som pågick i Jyväskylä och gäller min studie. Språkdusch är ett så nytt fenomen att det inte är allmänt känt och språkduschen kan inte sägas vara någon officiell term. Språkdusch är förstås en metafor som i praktiken betyder korta stunder, maximalt en timme, där man använder och lär sig språk. Språkduschspråket kan vara vilket språk som helst och det viktigaste är att man har det trevligt. Språkdusch är inte formell undervisning och det är frivillig verksamhet för barn. Syftet med språkduschen är att barnen har en möjlighet att tillägna sig främmande språk genom att leka, spela, sjunga och lyssna. Meningen är att alla har det trevligt och språkduschen väcker positiva inställningar till språk. Språkdusch avviker från formell undervisning på så sätt att barnen sällan skriver någonting, utan de försöker uppnå en kommunikativ språkförmåga. De upprepar vad läraren säger och på det viset tillägnar de sig ord och uttryck. Det finns inga prov och alla kan göra framsteg i sin egen takt. Skillnaden mellan språkdusch och språkbad tas upp i avsnitt 3.5.

För att läsaren kan få en mer preciserad bild av språkduschen kommer jag att berätta några exempel på vad barnen gjorde i språkduschen. De lärde sig minnas sångerna *yxan byxan* och *var bor du lilla råtta* med hjälp av bildkort. De tillägnade sig några verb när de lekte leken *Simon säger*. De ritade och färglade enligt instruktioner och läraren gestikulerade mycket för att uppgiften skulle vara lättare för barnen. Barnen spelade minnespel på det viset att de också skulle minnas orden på svenska. Färger lärde barnen sig så att de promenerade runtomkring papperslappar i olika färger och när läraren nämnde någon färg skulle barnen röra just den lappen. Kroppsdelar var det lätt att gå igenom med att säga t.ex. *kinden på den röda lappen*. Dessa är bara några exempel på språkdusch och lärarna måste använda mycket inbillningsförmåga för att komma på nya lekar för varje språkduschgång.

3.5 Skillnader mellan språkbad och språkdusch

De största skillnaderna mellan språkbad och språkdusch är att språkdusch sker i mycket mindre skala än språkbad och att språket inte hela tiden är svenska. Även om Nikula och Marsh (1997, 25) hävdar att undervisningen i språkduschen enbart sker på målspråket och eleverna utsatts helt till målspråkligt inflöde, beror mängden av målspråket på läraren. Eftersom barn kan ha mycket att säga och eftersom de inte kan målspråket använder de modersmålet. Därför är det viktigt att läraren förstår vad barnen säger vilket också är viktigt i språkbad. I språkdusch beror intensiteten av svenskanvändning närmast på läraren. Några vill använda bara svenska medan andra upplever att de inte klarar sig enbart med målspråket. Jag är av den åsikten att det bästa alternativet är att tala så mycket svenska som möjligt eftersom om läraren hela tiden förklarar samma sak också på finska, lär barnen sig snabbt att de inte behöver kunna svenska när läraren i varje fall ger instruktionerna även på finska. Av egen erfarenhet kan jag konstatera att det alltid finns någon som förklarar för andra vad läraren säger och då kan man bara nicka om det är korrekt.

En annan skillnad mellan språkbad och språkdusch är att språkdusch saknar gemensamma kursplaner som de skilda läroämnena i språkbadet har. Det beror på språkduschläraren vilka temaområden han eller hon vill gå igenom. Språkdusch är inte så målorienterad som språkbad eftersom den inte syftar till att eleverna lär sig läroämnena och det är vanligt att språkduschläraren är frivillig eller att läraren språkduschar som en del av sina pedagogiska studier. Syftet med språkduschen är att väcka intresse för främmande språk och ge upplevelser om att lyckas att använda språk (Nikula & Marsh 1997, 25). Även om det finns många skillnader mellan språkbad och språkdusch finns det ett drag som är gemensamt för båda, nämligen att barnen inte kan svenska från förr.

4 TIDIGARE FORSKNING

Vesterbacka (1991) undersökte hur vissa språkliga delområden utvecklades hos eleverna under deras två första år i språkbad. Detta gällde de ursprungliga språkbadsklasserna när språkbadsmodellen för första gången tillämpades i Finland. Studien omfattar såväl elevernas första- som andraspråksutveckling. Under det första året i språkbad gick eleverna på daghem och under andra året gick de i årskurs 1 i skolan. I studien var två språkbadsgrupper och två jämförelsegrupper med och i varje grupp fanns det 20–25 barn. Vesterbacka gör gällande att eftersom språkbadselever inte hade kunskaper i svenska, använde de mycket finska under det första året i språkbad. Jag har gjort samma iakttagelse vad gäller språkduschbarn. Ändå var elevernas kunskaper i svenska så bra under det andra året att både första- och andraspråkstillägnande fick lika stort testutrymme, dvs. de testades i lika stort utsträckning i Vesterbackas undersökning. Jag koncentrerar mig bara på barnens andraspråksutveckling eftersom språktillägnande i språkdusch sker i mycket mindre skala än i språkbad och därför behöver jag inte undersöka om barnens andraspråkstillägnande inverkar på deras förstaspråkstillägnande. Gemensamt i våra studier är att eleverna gick i daghem när andraspråksinläringen började. Skillnaden är att språkbadet var fullständigt och de hade även förskoleundervisning på svenska medan mina elever fick språkdusch i svenska en timme i veckan under 20 veckor. Vesterbacka jämförde också flickornas och pojkarnas resultat för att se om det fanns skillnader mellan kön. Vesterbacka utredde om elevernas sociala bakgrund hade någon inverkan på deras språkliga utveckling. Hon undersökte också om den socioekonomiska statusen i elevernas hem, t.ex. föräldrarnas yrke och utbildning, hade någon roll i språktillägnet. Detta skedde via en enkätundersökning som skickades ut till föräldrarna. Enkäten innehöll också frågor om språkliga aktiviteter i hemmen.

Vesterbacka använde olika test som de utarbetade själva med hjälp av kolleger eller som var standardiserade. Hon använde också finsk- och svenskspråkiga jämförelsegrupper som gjorde samma test som språkbadsgrupperna. För förståelsen av andraspråket använde Vesterbacka ett test kallat SIT (Språkligt impressivt test) som är utarbetat i Logopedlinjen i Lund år 1981. Testet bestod av 46 bildserier och varje serie omfattade tre bilder. Eleven hörde en kort text eller en sats och bara en av de tre bilderna motsvarade texten. Eleven skulle peka ut den bilden som motsvarade det hörda. (Vesterbacka 1991,

102.) Testet är skapat av Britt Hellquist och det användes ursprungligen för att testa 3 – 6-åriga barnens förståelse av språkutveckling (Harju-Luukkainen 2007, 100). SIT består av delområden som mäter kunskap av substantiv, adjektiv, verb, pronomen, adverb, prepositioner, konjunktioner och negationer. Eftersom SIT inte förutsätter egen produktion mäter det först och främst receptivt ordförråd dvs. vad elever förstår. Testet genomfördes åren 1988 och 1989. Vid första testet efter drygt 10 månader av språkbild klarade eleverna över hälften av bildserierna men testet var inte särskilt lätt eftersom även den svenskspråkiga jämförelsegruppen gjorde några fel. (Vesterbacka 1991, 103–104.) Elevernas egen produktion mättes med ett substantivtest under första klassens sista termin. Testet bestod av 58 svartvita bilder av olika substantiv som barnen skulle benämna på svenska. Resultatet visade att språkbads elevernas ordförråd inte var så omfattande som hos de svenska jämförelsegrupperna (Vesterbacka 1991, 136). Ändå kunde eleverna göra skillnad mellan de viktigaste grammatiska kategorierna, såsom tempusböjning, genitiv och adjektivens komparation. I allmänhet var flickornas prestationer bättre än pojkarnas. Det viktigaste i språkbild var ändå att förstå och bli förstådd. (Vesterbacka 1991, 160.)

Mård (1994) använde också SIT för att studera hur mycket svenska språkbadsbarn kan förstå. Testpopulationen bestod av 57 barn vid 5–6 års ålder samt en svenskspråkig jämförelsegrupp. Barnen hade varit med i språkbild i drygt tio månader när testen genomfördes. Mård använde också ett instruktionstest för att mäta kommunikativa aspekter i barnens språkkunskap. Hypotesen var att det inte finns stora skillnader mellan resultaten av dessa två test även om SIT är mer grammatiskt inriktat. Det faktum att barnen fick bättre resultat i instruktionstestet, som är mer kommunikativt, talar för Krashens (1985) monitormodell (se avsnitt 2.1) enligt vilken språktillägnande utan formell undervisning resulterar i språklig intuition även om man inte skulle vara kapabel att förklara de grammatiska reglerna. I allmänhet gick testen bra och barnen kan sägas ha nått en viss nivå av språkkunskap som liknar den som svenska barn vid samma ålder uppvisar. Barnen hade svårigheter med grammatik men det är naturligt eftersom språkbadsmetoden framhäver kommunikation. Däremot kunde barnen kommunicera flytande med en svensktalande person. Barnen behärskade bäst substantiv och verb samt nekande och jakande satser. De svåraste delområdena var t.ex. böjningsformer och adverb. Mård noterar också att barnen lärde sig uttryck och helfraser och att det troligen var svårt att

urskilja och förstå alla ord i ordflödet. Mård påpekar emellertid att barnen hade tillbringat en relativt kort tid i språkbadet vilket var en orsak till att de gjorde fel och inte hade hunnit tillägna sig språket fullständigt. Emellertid kommunicerade barnen kreativt med en svenskspråkig person vilket betyder att man borde satsa på kommunikativa test mer än tidigare. (Mård 1994, 121–122, 125.)

Harju-Luukkainen (2007) undersökte 3–6-åriga språkbadsbarnens benämningsfärdighet och förståelse av svenska. Hon använde olika test som analyserades både kvalitativt och kvantitativt. Vidare ville hon utveckla språkbadsdidaktik utifrån forskningsresultaten. SIT-test användes också i denna undersökning men Harju-Luukkainen påstår att testet inte är standardiserat och använder därför namnet *mätinstrument*. Undersökningen genomfördes åren 2003–2005 och testpopulationen bestod av 133 finskspråkiga barn. Testen genomfördes fyra gånger under dessa två och ett halvt år. Utöver SIT-testet användes också ett mätinstrument som bestod av 50 bilder vilka barnen skulle benämna på svenska (Harju-Luukkainen 2007, 103). Resultaten visar att språklig förmåga och speciellt hörförståelse utvecklades bra men benämningsfärdigheten och språkproduktionen var svagare. Av resultaten framgår också att skillnaden mellan de duktiga och de svaga barnen ökade varje år. Harju-Luukkainen (2007, 236) understryker att det är viktigt att arbeta inom barnens inlärningszon om man vill nå framgångsrika resultat med undervisningen. Detta poängterar också Krashen (1985) när han presenterar sin inflödeshypotes (se avsnitt 2.1). Barnet tillägnar språket kontinuerligt när nivån är en aning högre men inte för hög. Harju-Luukkainen tillägger vidare att lärarna effektivare borde utnyttja informationen om hur barnet talar eftersom detta berättar om barnets språkliga nivå. Hon konstaterar sammanfattningsvis att detta kulturella kapital som barnen får i språkbad bär frukt decennier framåt eftersom samhället behöver språkkunniga medborgare.

5 MATERIAL OCH METOD

5.1 Om metoder

Min studie är en fallstudie av sex 6-åriga daghemsbarn som har deltagit i svenskspråkig språkdusch. Barnen duschades i svenska i 20 timmar och jag vill utreda hur mycket svenska de lyckades tillägna sig. När man vill undersöka en viss grupp är fallstudien en lämplig forskningsmetod. Enligt Yin (2012, 4) är närhet med gruppen viktig eftersom det ger mycket information med vilken det är lättare att förstå gruppens beteende och det fenomen som man undersöker. Yin (2012, 5) tillägger att fallstudien är en bra metod när man vill samla in data i en verklig situation. Eftersom språkdusch sker i liten skala och inte gäller så många barn är det meningsfullt att använda fallstudie som forskningsmetod. Yin (2012, 5) anser att man kan använda också enkäter i fallstudier men om man själv är med i situationen som undersöks förstår man den bättre. I min fallstudie var förutom barnen också deras föräldrar och språkduschlärare med. Till de två sistnämnda sände jag enkäter som bestod av öppna frågor. Som Yin (2012, 10–11) framhåller kan man samla in data på olika sätt i en fallstudie. Man kan t.ex. observera och intervjua och ju mer varierande datainsamlingsätt man använder, desto bättre.

Gillham (2000, 2) konstaterar att en enkät är ett sätt att samla in information från människor. Det finns många olika slags enkäter. Respondenten kan t.ex. välja passande svar av färdiga svarsalternativ. När respondenten måste välja mellan olika alternativ får forskaren aldrig veta vad som ligger bakom svaren eller vad respondenten skulle ha svarat om han eller hon hade kunnat säga vad de ville. Då kan undersökningen bli mycket begränsad. Gillham (2000, 5) påstår att man kan nå bättre resultat med hjälp av öppna frågor men de används inte så mycket eftersom de är svårare att analysera. Eftersom jag ville få allmän information om barnens beteende och språkfostran hemma samt språkduschlärarnas tankar om språkduschmetoden var det meningsfullt att ställa öppna frågor i enkäten. Jag hade så få respondenter att analysering av öppna frågor inte var något problem. Enligt Gillham (2000, 9–10) kan det vara riskabelt att ställa öppna frågor eftersom svarsprocenten normalt är kring 30 procent. Det tar mer tid att skriva egna svar

än att kryssa för rätta alternativ. Många har inte motivation att svara om det inte är fråga om personlig nytta. Gillham konstaterar vidare att frågorna i enkäter borde vara korta och lätta att förstå eftersom det är omöjligt att rätta missförstånd senare och eftersom människor inte vill slösa mycket tid på att fundera på frågorna och svara på dem. Enkäten som jag sände till föräldrarna bestod av sju frågor som kunde svaras med maximalt några meningar. Enkät som jag sände till språkdusklärare bestod av 16 frågor och krävde mer arbete. Även om jag använde öppna frågor var svarsprocenten i min studie 100 %.

Jag har genomfört en fallstudie och samlat in svar via en enkätundersökning. När man vill analysera resultat bör man använda lämpliga metoder för detta. Det är relevant att bedöma om man vill göra en kvalitativ eller en kvantitativ undersökning eller en kombination av båda. Studiens syfte spelar en viktig roll när man bestämmer analysmetoden. Kvantitativ metod är meningsfull när man analyserar siffror men om man inte behöver detta slags jämförelser kan man använda kvalitativ analys. Kvantitativ analys svarar bäst på frågor som vill utreda hur mycket eller hur ofta någonting händer. Om man däremot vill få svar på varför någonting händer och förstå det är det bäst att använda kvalitativ analys. Tyvärr är kvalitativ analys inte alltid lika mycket värderad som kvantitativ analys men båda borde ses som likvärda och ofta är det också meningsfullt att kombinera båda sätten. (Trost 2007, 18, 23.)

Jag kommer att använda kvalitativ analys med kvantitativa drag i min undersökning. Kvalitativ data presenteras i narrativ form och kvantitativ data i form av tabeller. Detta är nödvändigt eftersom jag vill mäta barnens språkförmåga men också analysera individuella skillnader och varför de finns. Jag kommer att jämföra mina språkduschresultat med tidigare forskningsresultat av språkbad.

5.2 Test

I det följande redogör jag för testmaterial som jag använde för att mäta språkduschbarnens språkförmåga. Testet som genomfördes i maj 2011 består av fem delar. Första delen mätte barnens förståelse och testet baserade sig på SIT-test (Hellquist 1989) som jag

kommer att redogöra för senare i detta kapitel. I den andra delen testades barnens produktiva och receptiva kännedom om substantiv. I den tredje delen förväntades barnen kunna benämna färger och i den fjärde delen var det meningen att barnen benämner olika verb. Den femte delen kontrollerade barnens kunskap om att presentera sig själva. Det finns standardiserade test som man kan använda för att mäta språkbadsbarnens språkliga utveckling men mig veterligen finns det inga färdiga test som jag skulle ha kunnat använda för att mäta språkduschbarnens språkfärdighet.

Som bas för testets första del, som mäter receptiv auditiv förmåga, använde jag SIT-test. Jag ville använda ett SIT-liknande test eftersom några forskare (t.ex. Vesterbacka 1991, Mård 1994) hade använt testet i studier av språkbadsbarnens språkfärdighet. Utgående från SIT-testet skapade jag mitt eget test som mäter liknande saker som Harju-Luukkainen (2007), Mård (1994) och Vesterbacka (1991) har mätt men i mindre skala. Harju-Luukkainen (2007, 100) anger att SIT-testet skapades vid Lunds universitet av Britt Hellquist och meningen med testet var att testa 3–6-åriga svenska barn vilkas språkutveckling hade försenats. Testet består av 46 bildserier och varje bildserie består av 3 bilder. Testledaren läser en mening och barnet pekar på den bild som motsvarar meningen. SIT består av delområden som mäter kunskap om substantiv, adjektiv, verb, pronomen, adverb, prepositioner, konjunktioner och negationer. Det finns också sådana bilder som har flera variabler och som därför är svårare.

Det ursprungliga SIT-testet skulle ha varit för svårt för mina elever som hade deltagit i språkdusch bara i 20 timmar och därför var jag tvungen att utarbeta ett eget test. Jag läste tidigare forskning av språkbadsbarn och SIT-testet och på basis av dessa skapade jag ett test som liknar SIT-testet men består av sådana ord och uttryck som mina elever är bekanta med. Mitt eget SIT består av 10 bildserier med tre bilder i varje serie (se bilaga 3). Testet mätte kunskap om substantiv (2 st.), verb (2 st.), preposition, siffror, negation, konjunktion, adjektiv och flera variabler. Ett eget test var mycket viktigt eftersom jag behövde ett test som skulle vara lämpligt för just dessa barn. Eftersom jag var medveten om vad barnen hade haft möjlighet att lära sig kunde jag formulera ett passande test. Jag var i kontakt med tre andra lärare som språkduschade så jag visste vilka kategorier och sånger barnen hade bekantat sig med. Eftersom SIT inte förutsätter

egen produktion, mäter testets första del först och främst receptivt ordförråd dvs. vad eleverna förstår.

I testets andra del testades barnens förmåga att producera och förstå svenska substantiv. Testet baserade sig på Vesterbackas (1991) och Harju-Luukkainens (2007) substantivtest. I testet som Vesterbacka presenterar användes 58 svartvita bildkort av olika substantiv och språkbadsbarnen benämnde dessa bilder på svenska. Harju-Luukkainen (2007, 103) använde *Word finding vocabulary test* som är en del av ett mätinstrument kallat *Renfrew language scales* som är skapat av Renfrews (1995). Testet består av 50 svartvita bilder och man skulle benämna så många bilder som möjligt på svenska. Testet är standardiserat i England men inte i Finland eller i Sverige. Vesterbackas och Harju-Luukkainens studier genomfördes under drygt två år medan barnen badades i svenska språket hela tiden. När jag utförde mitt test hade barnen språkduschats bara i 20 timmar. Det var omöjligt för mig att medta 50 substantiv i testet eftersom det då inte skulle ha varit i samma förhållanden som i Vesterbackas och Harju-Luukkainens test där 58 eller 50 substantiv var bara en del av alla substantiv som barnen kunde.

Efter 20 timmar i språkdusch är barnens språkproduktion och produktiva ordförråd svaga och därför ville jag testa också deras receptiva ordförråd. Såsom Laurén (2000, 85) konstaterar är förståelse viktigare än produktion i början av språkbud, i detta fall i början av språkdusch. Jag är inte enig med Harju-Luukkainens och Vesterbackas sätt att enbart testa barnens produktiva ordförråd eftersom receptivt ordförråd spelar en stor roll i språktillägnandet. Enligt Vesterbacka (1991, 139) klarade några barn inte av att benämna vissa bilder men när hon bytte strategi och efter testet visade samma bilder men frågade vad läraren brukar säga i samband med dessa bilder, kunde barnen minnas orden genast. I detta fall kunde barnen minnas orden när de var kontextbundna och på samma sätt talade jag med barnen och frågade t.ex. att *var är fönstret i denna bild*. På detta sätt fick jag veta om de förstår orden. Barnens produktiva ordförråd testades med tio svartvita bilder som barnen skulle benämna på svenska. Det receptiva ordförrådet testades så att jag sade tio ord på svenska och barnen pekade på dessa bilder om de kunde. Varje bild fanns i ett större sammanhang, t.ex. på ett uppslag av en bok så att jag kunde vara säkrare på att barnen inte gissar. Barnens svar kategoriserades i tre olika klasser som var rätt svar, fel svar, och inget svar.

I testets tredje del testades kunskap av färger. Färger upprepades i språkduschen nästan varje gång t.ex. med att färglägga bilder och spela med Uno-kort och därför var det intressant att testa om barnen verkligen kunde benämna färger. Mård (1994, 67–68) använde ett instruktionstest som ger bättre möjlighet att kommunicera än SIT-test som är mer grammatiskt inriktat. Instruktionstestet utarbetades vid Vasa universitet av Mård och Vesterbacka. I instruktionstestet ritade barn föremål på en halvfärdig bild enligt instruktioner. De ombads också färglägga bilderna med bestämda pennor. Om barnen inte kände till färgernas benämningar på svenska togs dessa färger inte med i testet. Jag testade barnens kunskap av färger så att jag hade tio olika färgpennor som barnen skulle benämna på svenska. Om barnen inte klarade av att benämna färgerna sade jag någon färg på svenska och bad barnet att peka på denna färg.

I testets fjärde del testades barnens kunskap av verb. I testsituationen sade jag något verb på finska och barnet sade det på svenska. Om barnet inte lyckades komma på vad verbet är på svenska, sade jag verbet på svenska och barnet försökte gestikulera vad det betyder. Testet utfördes så att alla sex verb efterfrågades först på finska och därefter de verb som barnet inte kunde översätta sades på svenska och barnet skulle visa med hjälp av gester verbets betydelse. Ifall ett barn hade missat en språkduschgång kan barnet också ha missat situationen där verbet användes och det kan vara att därför alla barnen inte nödvändigtvis var bekanta med alla verben.

I testets femte del ombads barnen helt enkelt att presentera sig själva dvs. berätta namn och ålder. De ombads också att uppräknat alla siffror de kunde. Denna del var den enda där barnen förväntades kunna säga några korta meningar och producera yttranden.

Jag var med i testsituationen eftersom barnen inte kunde skriva eller läsa och därför kunde jag inte ha skriftliga test. En annan orsak varför jag inte ville ha skriftliga test är att barnen lärde sig språket på ett kommunikativt sätt och därför var det viktigt att även testet genomfördes på ett liknande sätt. Det kommunikativa sättet var ytterst viktigt i den delen då receptivt ordförråd testades och barnen kunde gestikulera vad olika ord betydde. Det var ett naturligt sätt att testa språkförmåga eftersom barnen hade lärt sig ord på det sättet, genom att höra och göra. Jag som testledare var tvungen att undvika det inflöde som språkduschbarnen var vana vid eftersom jag inte kunde använda icke-

språkliga ledtrådar, såsom gester och tonfall, för att vara säker på att barnens resultat baserar sig på ren språkförmåga. Detta kan också försvåra hågkomsten av ord eftersom orden inte förekommer på samma sätt eller i samma kontext som i språkduschen.

Testsituationen var organiserad så att varje barn genomförde testet ensamt i lugn och ro och det tog cirka 15 minuter. Barnen svarade på testfrågorna och jag skrev upp allting som de sade. Jag hade gjort formulär på förhand vilket underlättade antecknandet. Jag hade bekantat mig med barnen under sju språkduschgångar. Eftersom jag var bekant för dem var barnen avslappnade. Meningen var att situationen skulle vara som vilken språkduschgång som helst, skillnaden var att jag gjorde anteckningar och var ensam med ett barn åt gången.

5.2.1 Försökspersoner

Testpopulationen i min studie består av sex 6–7-åriga barn, tre flickor och tre pojkar, som gick på ett daghem i Jyväskylä våren 2011. Populationen är så liten eftersom dessa sex barn var de alla som deltog i den svenska språkduschen på daghemmet. Barnen har inte utvalts på något sätt utan de har själva velat delta i språkduschen. Alla sex barnen var helt finskspråkiga. Barnens förmåga i svenska testades efter den sista språkduschen, dvs. efter 20 timmar. Eftersom barnen var omyndiga bad jag om skriftligt tillstånd av deras föräldrar för att få testa barnen.

5.2.2 Analys av testresultat

Testresultaten analyseras både kvalitativt och kvantitativt. Den kvantitativa analysen är viktig för att jag kan jämföra barnens resultat sinsemellan. Jag kommer också att jämföra pojkarnas resultat i förhållande till flickorna. Eftersom testet också bestod av kommunikativa delar är kvantitativ analys inte tillräcklig för att ge all information om bar-

nens språkförmåga. Kvalitativ analys kommer jag att använda t.ex. för att reflektera över varför barnen har svarat på ett visst sätt.

5.3 Enkätundersökningar

Min studie av språkduschbarnens språkförmåga kompletteras med två enkätundersökningar. Den ena enkäten skickades till barnens föräldrar och den andra till språkduschlärare som var ansvariga för språkduschen. Genom detta ville jag redogöra för barnens kontakter med svenska utanför daghemmet samt hur lärarna upplevde denna undervisningsmetod.

Enkäten till föräldrar skickades ut och insamlades i maj 2011 (se bilaga 2). Enkätens syfte var att kartlägga varför föräldrarna ville att barnen tar del i språkduschen och att utreda på om barnens eller föräldrarnas inställning till svenska hade förändrats. Vidare ville jag få information om barnens förkunskaper i svenska och om barnen använde svenska hemma efter att de började i språkduschen. Jag var också intresserad av föräldrarnas förväntningar inför språkduschen samt framtidsplaner. Vill de t.ex. att barnet fortsätter med svenska som valfritt ämne i skolan? Jag använde enkät som forskningsmetod eftersom jag ville att föräldrarna skulle kunna svara i lugn och ro och när de har tid. Jag ville också försäkra mig om att denna studie inte kräver för mycket av föräldrarna så att alla kan och vill delta i det.

Den andra enkäten besvarades av tre lärarstuderande vid Jyväskylä universitet som språkduschade barnen i svenska. Två av dem hade finska som modersmål och svenska som huvudämne och en av dem var en tvåspråkig filosofie magister som avlade sina pedagogiska ämnesstudier och behärskade finska och svenska lika bra. Språkdusch var ett frivilligt sätt att genomföra en praktikperiod som var en del av de pedagogiska ämnesstudierna.

Med enkätens (se bilaga 1) hjälp försökte jag få en enhetlig bild av språkduschlärarnas sätt att undervisa i språket. Det var inte fråga om en formell undervisning som språklärare utbildas för utan någonting helt annat som ingen hade några erfarenheter av. Det

var viktigt för varje lärarstuderande att tänka på sina undervisningsmetoder och uppfattningar om hur barn tillägnar sig språk. Normalt arbetar ämneslärare med barn som redan kan skriva och läsa. Att arbeta med daghemsbarn var däremot någonting nytt. Hur kan man lära ut språk för barn som inte kan läsa eller skriva? Enkätens mål var att få information om vad språkduschlärarna gjorde och varför samt att kartlägga deras uppfattningar om språktillägnande. Jag var också intresserad av hur de upplevde språkduschmetoden och vad de skulle göra på ett annorlunda sätt i framtiden om de hade möjlighet. Av praktiska skäl använde jag enkät som forskningsmetod eftersom lärarstudenterna var mycket upptagna och det inte var möjligt att intervjua alla personligen.

Jag analyserar enkäter kvalitativt och diskuterar föräldrarnas och språkduschlärarnas svar. Jag förväntar mig att få en helhetsbild av föräldrarnas och lärarnas åsikter om språkduschen och hitta missförhållande som kan förbättras och iakttas i framtiden.

6 RESULTAT

Jag undersökte språkduschbarnens språkförmåga med ett test som består av fem olika delar. Första delen mäter barnens förståelse av svenska, i andra delen klagörs deras produktiva och receptiva kännedom om substantiv, tredje delen ger information om deras benämningsfärdighet av färger, fjärde delen mäter deras kunskap av verb och i femte delen förväntas barnen kunna presentera sig själva och producera några korta meningar. I det följande redogörs för, analyseras och diskuteras resultaten av varje del i tur och ordning.

6.1 Mitt eget SIT

Mitt eget SIT-test består av 10 bildserier som mäter barnens kännedom om substantiv (2 st.), verb (2 st.), preposition, siffror, negation, konjunktion, adjektiv och flera variabler. Flera variabler betyder att det finns två variabler i varje bild och barnet skulle peka på den bild som motsvarar den hörda satsen. Av tabell 1 framgår hur många procent av svaren barnen fick rätt i mitt eget SIT.

Tabell 1. Totalresultat av mitt eget SIT (antal frågor 10)

	n=3	n=3	N=6
	Flickor	Pojkar	Alla
	%	%	%
	56,7	50	53,4
Totalt	100	100	100

Man kan se att barnen i medeltal fick 53,4 % rätt i testet, men granskas siffrorna närmare, framkommer en liten skillnad mellan flickorna och pojkarna. Flickorna har svarat rätt på något över hälften av frågorna medan pojkarna har svarat rätt på knappt hälften.

Samma slags resultat fick också Mård (1994, 47) och Vesterbacka (1991, 103). Man bör komma ihåg att min studie inte sker i samma skala även om jag har jämfört mitt resultat med Mårds och Vesterbackas resultat. Det är dock värt att nämna att en av språkbadsgrupperna i Mårds undersökning bestod av bara 8 deltagare.

6.1.1 Indelning i huvudklasser

För att få en bättre uppfattning om barnens språkförmåga, presenteras resultatet enligt testitem i tabell 2. Barnen hade tillägnat sig svenska genom att höra och tala och de hade inte fått formell undervisning. Jag kommer att presentera varje testitem och ordklass separat eftersom det då är lättast att betrakta andelen rätta och felaktiga svar samt analysera varför barnen har lyckats eller misslyckats. Denna indelning gör det möjligt att jämföra språkduschbarnens och språkbadsbarnens kännedom om dessa huvudklasser. I tabell 2 kan man se hur många procent av frågorna informantgrupperna fick rätt.

Tabell 2. Andelen rätta svar enligt kön och testitem

Klass	n=3	n=3	N=6
	Flickor	Pojkar	Alla
	%	%	%
1. Substantiv (hund)	100	100	100
2. Verb (dricka)	33,3	0	16,7
3. Preposition (på)	100	66,7	83,4
4. Siffror (tre)	33,3	66,7	50
5. Verb (äta)	0	0	0
6. Negation (inte)	0	0	0
7. Konjunktion (och)	100	100	100
8. Adjektiv (stor)	66,7	33,3	50
9. Flera variabler (vit kanin, orange morot)	100	66,7	83,4
10. Substantiv (sol)	33,3	66,7	50
Totalt	56,7	50	53,4

Substantiv

Substantiv anses ofta vara lätta att lära sig och i språkduschen utgör substantiv en bas för barnens ordförråd. Enligt Gujarro (refererad i Pilar Agustín Llach 2011, 17) lär sig barnen först sådana konkreta ord som tillhör deras vardagsliv. Gujarro hävdar vidare att det är lätt för barnen att förstå sådana nya ord som är konkreta och kan t.ex. illustreras med bilder (t.ex. möbler) eller gestikuleras (t.ex. djur). Av denna orsak är det nyttigt att börja språkinläringen med vardagliga ord som barnen är bekanta med.

Mitt eget SIT innehöll två substantivuppgifter och dessa var uppgifterna nummer 1 och 10 (se tabell 2) som båda kontrollerade ordkänedom. Min erfarenhet efter 20 timmar av språkdusch var att barnen inte kan göra skillnad mellan pluralis och singularis eftersom deras språkförmåga fortfarande är mycket kontextbunden. De kan inte förväntas kunna svenskans morfologi och därför testade jag bara ordkänedom och inte substantivböjning.

I uppgift 1 skulle barnen förstå ordet *hund* och satsen lydde *hunden sitter* och barnen förväntades att peka på den bild som motsvarade satsen. Som man kan utläsa i tabell 2 klarade alla barnen av uppgiften. Detta beror troligen på att *en hund* är ett av de första orden som behandlades i språkduschen. Det är naturligt att använda djur som exempel, speciellt med barn.

I uppgift nummer 10 visades barnen olika bilder och de skulle peka på den bild som motsvarade satsen *solen skiner*. Bara en flicka och två pojkar klarade av det. Ordet *solen* förekom många gånger i en sång som heter *Yxan byxan*. Syftet med denna sång var att hjälpa barnen minnas många nya ord på en gång. Sången består av 16 olika ord som också illustrerades med bildkort i sammanhanget. Av egen erfarenhet kan jag konstatera att ord med rim inte nödvändigtvis är lätta för alla barn och eftersom det förekommer rim i sången, (t.ex. *solen, stolen*) kan det orsaka fel. I detta fall kan rim kanske ha förhindrat ordens inläring. I sången finns det sammanlagt 7 olika rim och varje rim omfattar två eller tre ord. Eftersom endast tre barn av sex klarade av uppgiften kan jag hävda att 16 ord och 7 rim i en sång var för mycket för några barn.

Dessa substantivuppgifter i mitt eget SIT omfattade bara bestämda former i singularis. I olika sammanhang hade det förekommit obestämd eller bestämd form av vissa ord men barnen frågade aldrig varför. Språkduschläraren som använde sången *Yxan byxan* i sin undervisning, ville inte förklara skillnaderna för barnen även om nästan alla orden i sången förekom i bestämd form. Läraren var av den åsikten att barnen förstår skillnaderna i sinom tid och att det är viktigare att veta vad orden betyder än att förstå deras olika former.

Substantivuppgifterna i det ursprungliga SIT-testet kontrollerade ordkännedom och numerusskillnad. Enligt Mårds (1994, 51) undersökning kunde språkbadsbarnen göra en grov skillnad mellan pluralis och singularis. En tredjedel av barnen klarade av dessa uppgifter och resultatet var liknande också i Vesterbackas (1991) undersökning. Ren ordkännedom var däremot ganska lätt för barnen och felprocenten var högst 12 %. Vesterbacka (1991, 113) hävdar att eftersom den fjärde och femte deklinationen är mindre frekventa, orsakar de mera fel. Hon klassificerar distinktionen singularis-pluralis som en av de svåraste att förstå för språkbadsbarnen. Barnen i dessa studier hade språkbadats i cirka 6–10 månader när deras språkförmåga kontrollerades under första året i språkbad (Mård 1994, 46; Vesterbacka 1991, 11). I min undersökning kontrollerades inte kännedom om pluralis utan mina substantivuppgifter koncentrerade sig på att mäta ordkännedom.

Verb

I uppgifterna som gällde verb var endast presensformer med eftersom den var den enda verbformen som tydligt förekom i språkduschen och som barnen hade använt. Uppgifterna 2 och 5 gällde verb. I första fallet hörde barnen satsen *pojken dricker mjölk* och de såg en bild där pojken faktiskt dricker mjölk men också två andra av vilka pojken i den ena håller och i den andra bär mjölkflaskor på en bricka. Varje språkduschgång började med ett gemensamt mellanmål så jag antog att barnen skulle vara bekanta med ordet *dricka* men bara en flicka av alla sex barnen visste eller gissade rätt. Det var oftast ord om mat som förekom i sammanhanget och inte så ofta verb. Alla språkduschlärare talade med barnen när de åt mellanmål men lärarna använde troligen inte så mycket verb när de diskuterade.

Ett annat verb som förekom i testet var *äta* i satsen *hunden äter mat*. I detta fall antog jag också att uppgiften borde vara lätt och jag var mycket överraskad när ingen av barnen klarade av satsen. Det är intressant att alla barnen svarade fel men ännu intressantare var att de svarade fel på samma sätt. Orden *äter* och *mat* borde ha varit bekanta för barnen. De två övriga bilderna representerade en hund som ligger respektive en hund som springer, och alla barnen pekade på den bild där hunden ligger. Detta kan bero på att satsen *hunden ligger* lyder på finska *koira makaa* eller *koira on maaten* och när barnen hörde det svenska ordet *mat* är det möjligt att de trodde att det är fråga om finskans *maata* dvs. *ligga* på svenska. Orsaken till detta kan vara att barnens svenska är så svag att deras modersmål påverkar i de fall de inte förstår någonting.

I SIT-testet kontrollerades kännedom om perfekt, futurum och konditionalis samt ordkännedom vilket innebar presens- och infinitivformer (Mård 1994, 53). Mård (1994, 54) och Vesterbacka (1991, 112–113) rapporterar att presens- och infinitivformer var lätta för språkbadsbarnen men bara hälften av dem klarade av perfektformer. De var något problematiska också för den svenskspråkiga jämförelsegruppen. Futurum och konditionalis var också problematiska för språkbadsbarnen medan t.ex. imperfektformer inte testades alls. Mård (1994, 54) kritiserar uppgiftens natur eftersom skillnaderna mellan bilderna var så små att de kan leda till fel svar.

Preposition

Kännedom om preposition testades med en bildserie där en hund står på, bredvid eller under ett bord. Det rätta alternativet var *hunden står på bordet* och det var bara en pojke som inte svarade rätt. Uppgiften var relativt lätt eftersom prepositionen *på* är mycket allmän. Det var dock överraskande att barnen hade lärt sig prepositionen så bra. Jag lekte själv med barnen när de tillägnade sig prepositioner och det skedde genom en lek där jag sade t.ex. *på* och barnen skulle gå eller klättra på någonting. Om jag däremot sade *mellan* måste de gå mellan någonting. Barnen tyckte mycket om denna lek och jag anser att eftersom alla hade så trevligt och att de själva kunde göra saker med sin egen kropp och välja var de klättrar eller vart de går, minns de också bättre vad orden betyder. Detta bevisar också resultatet.

Enligt Mård (1994, 58) kan prepositioner vara svåra för finskspråkiga barn eftersom man i finska har kasusändelser och prepositioner kan vara svåra att urskilja i fraser. Det var en överraskning att språkbadsbarnen även i Mårds och Vesterbackas (1991, 111) undersökningar klarade bra av prepositionsdelen: över hälften av dem fick prepositionsuppgifterna rätt. Det bästa resultatet var i en av Mårds grupper där tre fjärdedelar fick svaret rätt (Mård 1994, 52). Detta gäller endimensionella prepositionerna *inne*, *under* och *mellan*. I SIT-testet var också tvådimensionella- och riktningsprepositioner med. För Vesterbackas grupper var tvådimensionella prepositioner (t.ex. bakom) lättare än endimensionella medan det i Mårds grupper var tvärtom. Riktningsprepositioner (t.ex. uppför) uppvisade också mycket spridning eftersom den ena av såväl Mårds som Vesterbackas språkbadsgrupper klarade bäst av just riktningsprepositioner medan den andra gruppen klarade sämst av dessa prepositioner. (Mård 1994, 52; Vesterbacka 1991, 111).

Siffror

Deltagarna i denna studie är 6-åriga barn och deras kännedom om siffror kan vara bristande även på finska. I språkduschen upprepades siffror från ett till tio många gånger och barnen berättade sin ålder i många sammanhang. Uppgiften i testet bestod av en bildserie som omfattade bilder med två, tre eller fem blommor. Bara en flicka och två pojkar svarade rätt. Detta är överraskande eftersom fem barn senare i testets femte del, då de ombads räkna så långt som de kan, kunde räkna åtminstone till tre som var det rätta svaret. Det kan vara lättare för barn att räkna upp siffror än att minnas några enskilda nummer eller utföra räkneoperationer. Det kan också vara så att några barn hade bråttom att välja någon bild och inte tänkte i lugn och ro. Jag vill tillägga att man oftast i språkduschen gick igenom siffrorna som en lista från ett till tio utan någon melodi. Av min egen erfarenhet kan jag konstatera att det är lättare för barn att lära sig och minnas siffror om de förekommer tillsammans med melodi. Jag kan inte jämföra resultatet med språkbadsbarnens resultat eftersom de inte hade någon uppgift som skulle ha mätt bara kännedom om siffror.

Negation

Uppgiften som gällde negation var mycket svår eftersom ingen av barnen lyckades i den. I bilderna fanns det en flicka som i den första bilden hoppar, i den andra bilden hoppar rep och i den tredje bilden står stilla. Satsen lydde *flickan hoppar inte*. Barnen reagerade på ordet *hoppar* som de enligt min åsikt kände till, men de brydde sig inte om negationen *inte*. Ordet *inte* förekom inte medvetet i språkduschen och jag kan inte komma ihåg några sammanhang där ordet *inte* skulle ha dykt upp. Därför ville jag kontrollera om något barn skulle ha tillägnat sig ordet. Om någon hade tillägnat sig ordet, skulle det troligen ha hänt på basis av tal. Tyvärr hann det inte hända i 20 timmar och jag är av den åsikten att detta beror på att ordet *inte* inte betonades och lärarna i allmänhet använde ganska mycket finska.

Mård (1994, 62) för sin del konstaterar att negationsuppgifterna var ganska lätta för den ena gruppen som hade bara 13 % av svaren fel. Mårds andra grupp gjorde däremot flera fel och deras felprocent var 42 %. Negationsuppgiften var lättare för de yngre barnen medan de äldre barnen hade mer svårigheter. Det är också märkvärdigt att flickorna presterade bättre än pojkarna. I Vesterbackas (1991, 111) undersökning hade barnen också svårigheter eftersom cirka en tredjedel respektive en fjärdedel av svaren var fel.

Konjunktion

Uppgiften med konjunktion är lika intressant som negationsuppgiften. Den enda skillnaden med negationsuppgiften är att alla barnen svarade rätt. I bilderna fanns det mamma respektive pappa samt mamma och pappa som håller tummarna. Meningen var att barnen skulle förstå ordet *och* och peka på bilden med mamma och pappa. Satsen lydde *mamma och pappa håller tummarna*. Det som är intressant är att inte heller ordet *och* betonades i språkduschen men ändå klarade varje barn av uppgiften. I detta fall lyckades språkduschens syfte eftersom alla barn hade tillägnat sig ordet *och* utan att någon hade förklarat det för dem. Alla hade kommit på det själv. Man kan påstå att barnen kan gissa vilken bild det är fråga om eftersom man kan höra orden *mamma* och *pappa* i satsen. Om man inte förstår svenska vore det kanske möjligt att anta att satsen

betyder t.ex. *mamma men inte pappa håller tummarna*. Jag är av den åsikten att språkduschbarnen hade en riktig uppfattning om att vad ordet *och* betyder.

I det standardiserade SIT-testet testades konjunktionen *men* tre gånger medan konjunktionen *och* var inte alls med i testet. Enligt min åsikt är det inte nödvändigt att testa ett ord så många gånger och det skulle ha varit intressantare att testa också andra konjunktioner. Konjunktionen *men* förekom dock en gång med negationsordet *inte* vilket orsakade att betydelsen av konjunktionen blev negativ. I Mårds (1994) undersökning var denna lättare än de två positiva *men*-satserna. Över hälften av barnen svarade rätt på samtliga konjunktionsuppgifter och det bästa resultatet var att tre fjärdedelar svarade rätt. Vesterbackas resultat liknar dessa. (Mård 1994, 52, 60; Vesterbacka 1991, 111.)

Man kan dra den slutsatsen att eftersom ordet *och* inte testades i SIT-testet är denna konjunktion så lätt för barnen att det inte finns något behov att testa den. Å andra sidan om ordet *och* är bland de första konjunktioner som man tillägnar sig är det intressant att testa om barnen har tillägnat den. I språkduschen upprepades ordet *och* inte medvetet och alla hade ändå lärt sig det. Barnen upprepade andra slags ord när de spelade men dessa ord utgjordes närmast av substantiv, färger och verb. I språkduschen såg barnen olika föremål och hörde namnet på föremålen. På det sättet berättade lärarna vad olika föremål hette på svenska men lärarna berättade inte vad ordet *och* betyder och därför är det intressant att alla kände till ordet när de hörde det.

Adjektiv

I uppgiften visades bilder på en ananas som var antingen stor, liten eller uppåtvänd. Barnen hörde satsen *ananas är stor* och hälften av barnen kunde peka på den rätta bilden. Två flickor visste svaret medan en flicka pekade på den bild där ananasen var uppåtvänd. En pojke svarade också rätt men de pojkar som inte klarade av uppgiften gav inget svar. Till denna uppgift valde jag substantivet *ananas* eftersom det heter lika på båda språken. Detta säkrar att uppgiften inte misslyckas på grund av ett främmande ord, som inte är så viktigt i sammanhanget, utan barnen kan koncentrera sig på adjektivets betydelse. Ändå kände bara hälften av språkduschbarnen till ordet *stor* medan antingen fyra av fem barn eller mer än två tredjedelar svarade rätt i Vesterbackas (1991, 111)

undersökningsgrupper. Den svenskspråkiga jämförelsegruppen hade nästan lika mycket fel eftersom cirka 20 % av svaren var fel. I det standardiserade SIT-testet finns det sammanlagt tre adjektivuppgifter som mäter bara ordkänedom, dvs. positivformer. Härutöver ingår kännedom av två komparativformer och tre superlativformer i testet. I Mårds (1994, 55) och Vesterbackas (1991, 112) studier testades också dessa former. Svenskspråkiga jämförelsegrupper klarade mycket bättre av komparativ- och superlativformerna än språkbads elever, som hade t.ex. bara hälften av superlativerna rätt, medan jämförelsegrupperna hade nästan samma felprocent i alla former av adjektiv (Mård 1994, 52). Regelbundna och oregelbundna former orsakade lika mycket fel för alla. Man kan dock inte jämföra resultaten direkt mellan språkbadsbarnen och språkduschbarnen eftersom språkduschbarnen hade haft mycket mindre tillgång till svenska språket och därför testade jag bara ordkänedom om ett adjektiv och inte komparativ eller superlativformer.

Flera variabler

Denna uppgift bestod av en bildserie där en kanin sitter med en morot i handen. Kaninen var antingen brun, orange eller vit och moroten var orange eller vit. Satsen lydde *en vit kanin med orange morot i handen*. Tre flickor och två pojkar visste vilken bild det var fråga om och det fanns bara en pojke som inte kunde besluta sig för den rätt alternativa. Man kan konstatera att uppgiften med två variabler var lätt för språkduschbarnen, medan Vesterbacka (1991, 112) rapporterar att satser med flera variabler var en av de tre klasser som orsakade mest felaktiga svar. Vid första testtillfället var 84 % av svaren fel. Dessa svar gällde uppgifter med två variabler. I Mårds (1994, 52) undersökning var den motsvarande siffran 81 %. Detta är överraskande eftersom motsvarande felprocent i min undersökning är 16,5%. Denna skillnad kan bero på att det ursprungliga SIT-testets sats med två variabler lydde *mormor dricker kaffe och katten ligger i soffan* (Hellquist 1989). Mård (1994, 60) hävdar att satser med flera variabler kräver så mycket koncentrationsförmåga att de kan vara svåra för 5–6-åriga barn.

I SIT-testet finns det också satser med tre variabler. Det är överraskande att dessa uppgifter var lättare än satser med bara två variabler. I Vesterbacka (1991, 111) framkommer att satser med två komponenter var över hälften svårare än satser med tre kompo-

nenter och även i Mård (1994, 52) framgår att 50 % respektive 61 % av svaren som gällde tre komponenter var rätt. Ett exempel på en sats med tre variabler är *en lång flicka med flätor bär på en låda* (Mård 1994, 61). Denna sats är så svår att jag vågar av min erfarenhet hävda att den skulle vara omöjlig för språkduschbarnen.

6.1.2 Diskussion

I det föregående kapitlet presenterade jag hur språkduschbarnen klarade sig i mitt eget SIT jämfört med språkbadsbarn i det standardiserade SIT-testet. Mårds (1994) och Vesterbackas (1991) studier innefattade olika språkbadsgrupper och jämnåriga svenskspråkiga jämförelsegrupper. Jag hade ingen möjlighet eller något behov av att jämföra språkduscheleverna med någon annan grupp men för att kunna relatera min undersökning och få en uppfattning om vad barnen kan tillägna sig i språkdusch ville jag jämföra språkduschbarnen med språkbadsbarnen. Dessa två studier om språkbadsbarn lade grund till min undersökning. Skillnaden är dock att språkbadsbarnen hade fått mycket mer språkligt inflöde och tillgång till språket och därför anpassade jag mitt test för att motsvara språkduschbarnens nivå.

Det förelåg några skillnader mellan våra studier. Mårds (1994, 52) och Vesterbackas (1991, 111) undersökningar omfattade sådana ordklasser som jag inte tog med i min undersökning. Dessa ordklasser var adverb och pronomen samt en förkortad sats. Där emot omfattade min undersökning kännedom om siffror som också ingår i dessa andra undersökningar men bara som en del av andra uppgifter.

Vesterbacka genomförde testet två gånger med samma barn och eftersom jag testade språkduschbarnen bara en gång tar jag hänsyn till bara Vesterbackas första testtillfälle. Hon och Mård räknade sina resultat på ett annat sätt än jag. Vesterbacka och Mård använde ett system där de räknade alla fel som barnen gjorde och jämförde dessa fel med det totala antalet möjliga fel. I deras tabeller betyder talet 1,00 att alla svaren var fel medan talet 0,00 betyder att alla hade svarat rätt. Antalet fel som flickorna eller pojkarna gjorde framgår tyvärr inte i tabellerna. Det är också omöjligt att precisera olika upp-

gifter eftersom t.ex. alla sex substantivuppgifter som gäller ordkännedom har räknats som en siffra. Man kan inte se spridningen mellan dessa sex uppgifter eller mellan olika barn. Enligt min åsikt förvrider detta resultatet. Därför ville jag visa spridningen mellan olika uppgifter och mellan flickorna och pojkarna i min undersökning. Jag räknade t.ex. två olika substantivuppgifter separat eftersom resultaten avvek från varandra så mycket.

I Mård (1994) kunde språkbadsbarnen bäst göra skillnad mellan substantiv, verb, adjektiv samt negationer och speciellt uppgifter som krävde ren ordkännedom var lätta. Mest problem vållade adverb och prepositioner samt mer specifika former, t.ex. adjektivets superlativformer. Mård (1994) konstaterar att barnen lär sig först det viktigaste budskapet i tal, t.ex. skillnaden mellan jakande och nekande samt de mest frekventa ordklasserna. Därför orsakade verbets futurumformer och satser med flera variabler mest problem. Dessa grammatiska detaljer är inte livsviktiga för att man kan förstå eller producera språk. Språkduschbarnen kände också till de viktigaste begreppen men kunde inte förstå negationen. Språkduschlärarna hinner och kan inte betona alla konstruktioner lika mycket som språkbadslärarna eller svenskspråkiga föräldrar och vanligtvis koncentrerar sig lärarna i språkdusch att berätta och förklara vad någonting är och inte märker att man borde också förklara vad det inte är. Negationen borde vara lätt att tillägna sig också i språkdusch om läraren lägger märke till det. Det verkar vara så att ingen av lärarna i språkduschen kom att tänka på att lära ut eller betona negationen. Det är också lättare att förbjuda barnen på deras modersmål eftersom man då kan vara säker på att barnen förstår vad man förväntar av dem. Detta ledde till att lärarna inte använde tillräckligt svenska yttranden som innehöll negationer.

I Vesterbacka (1991) kunde barnen bäst substantiv, verb och negation. Ordklassen substantiv var lättast för alla, såväl för språkbadsgруппerna som för de svenskspråkiga jämförelsegrupperna. Konjunktioner och prepositioner vid sidan av substantiv var de lättaste för jämförelsegrupperna. De svåraste ordklasserna för alla var pronomen, adverb och satser med flera variabler. Det är intressant att den svenskspråkiga jämförelsegruppen hade i något fall fler fel svar än språkbadsgруппen. Vesterbacka (1991, 107–108) själv är av den åsikten att språkbadsbarnen fäste uppmärksamhet vid negationsordet medan barnen i jämförelsegruppen kunde urskilja olika nyanser och dra felaktiga slutsatser beroende på dessa. Satser med flera variabler orsakade mest problem för alla

grupper. Vesterbacka (1991, 109) påpekar att barnens kognitiva mognad inte nödvändigtvis är tillräckligt utvecklad för att de kunde bearbeta språkligt komplicerade uppgifter. Uppgifter med flera variabler var lätta i mitt eget SIT men detta beror troligen på att jag medvetet använde ord som barnen var bekanta med och uppgiften innehöll bara två variabler. I min undersökning kunde språkduschbarnen bäst en substantivuppgift och konjunktionsuppgiften (100 % rätt), prepositionsuppgiften och uppgiften med flera variabler (83, 3 % rätt) medan verbuppgifterna (0 % resp. 16,7 % rätt) och negationsuppgiften (0 % rätt) vållade mest problem.

I min undersökning finns det en liten skillnad mellan flickornas och pojkarnas prestationer. I bara 2 av 10 uppgifter klarade pojkarna sig bättre än flickorna, vilket betyder att flickorna var bättre i 4 uppgifter. Pojkarna och flickorna fick samma resultat i 4 uppgifter. Pojkarna klarade sig bättre än flickorna i uppgifter som gällde siffror och substantiv. Flickorna var däremot bättre i uppgifter som gällde prepositioner och flera variabler och de fick 100 % rätt i dessa uppgifter. Bättre var de också i kännedom om verb och adjektiv. Mård (1994, 65) konstaterar att flickorna ofta var bättre än pojkarna och mest uppenbar var denna skillnad i negationsuppgiften. Oftast var skillnaden mycket liten. Flickorna var bättre i uppgifter som gällde verb, pronomen och prepositioner medan pojkarna klarade bättre av t.ex. sådana substantivuppgifter som innehöll sådana begrepp som normalt intresserar pojkar mer, t.ex. flygplan.

I min undersökning svarade alla fel på negationsuppgiften, medan alla svarade rätt på konjunktionsuppgiften. Detta är intressant eftersom barnen förväntades tillägna sig såväl negationen *inte* som konjunktionen *och* utan formell undervisning och direkt från lärarnas tal. Det faktum att alla barnen förstod ordet *och* men att ingen av dem visste vad *inte* betyder berättar någonting om utvecklingen av deras språkförmåga. I 20 timmar av språkdusch hade barnen kommit på betydelsen av ordet *och* utan att någon hade förklarat det för dem. Ordet *inte* var svårare och ingen av barnen hade förstått dess betydelse.

Såväl språkduschbarnen som Mårds (1994, 63) språkbadsbarn svarade rätt på över hälften av uppgifterna. I Vesterbacka (1991, 103) var resultatet däremot även bättre och eleverna gjorde 17,6 respektive 19,6 fel av 47 möjliga. I min undersökning är den mot-

svarande siffran 4,7 fel av 10 möjliga. Man kan inte jämföra resultaten direkt eftersom jag använde mitt eget test och Mård och Vesterbacka använde det standardiserade testet som dock inte är skapat för språkbadsbarn. Mård (1994, 66) rapporterar att man utifrån en del av resultaten kan påstå att SIT-testet inte är lämpligt för språkbadsbarn som sådant. Hon kritiserar testutarbetarens sätt att kombinera satser utan att de formar en enhetlig berättelse. Mård är av den åsikten att det skulle ha varit bättre om satserna hade varit mer kontextbundna och gett mer bakgrundsinformation. I flera sammanhang lyfter Mård fram att SIT-testet inte nödvändigtvis testar just den sak som man vill testa. T.ex. negationsuppgiften bestod av en sats som lydde *de får inte gå över gatan ännu* och denna sats var oklar för några av barnen eftersom referenterna i två av bilderna stod stilla. Barnen måste då försöka tänka efter varför de inte kan gå över gatan och detta kan orsaka fel även om barnen förstod satsens betydelse. Jag ville undvika detta slags missförstånd och varje sats i mitt eget test var enkel. Eftersom jag inte ville riskera att testet skulle mäta fel saker var jag noggrann med att de viktiga ord som mäter förståelse av vissa saker var bekanta för barnen. Jag använde t.ex. ordet *ananas* eftersom ananas heter ananas även på finska och på det viset kunde jag vara säker på att satsen mäter förståelse av adjektivet *stor* och att barnen inte blir förvirrade på grund av något okänt ord.

6.2 Receptiv och produktiv kännedom om substantiv

Jag kontrollerade språkduschbarnens förmåga att å ena sidan producera ord och å andra sidan förstå ord. I tabell 3 kan man se alla 10 ord som testades i testets del som mätte produktivt ordförråd, dvs. barnens förmåga att producera ord. Barnen såg bilder på dessa objekt och benämnde dem på svenska. I tabell 3 presenteras flickornas respektive pojkarnas prestationer och också alla informanternas medelvärde. Det finns så mycket variation mellan prestationerna att medelvärdet inte är tillräckligt för att ge reliabel information.

Tabell 3. Andelen rätta, felaktiga och uteblivna svar i testet av språkduschbarnens produktiva ordförråd

Bild	Ordet på Svenska	Flickor n=3			Pojkar n=3			Totalt N=6		
		Rätt ord %	Fel ord %	Inget svar %	Rätt ord %	Fel ord %	Inget svar %	Rätt ord %	Fel ord %	Inget svar %
1	Katt	100	0	0	100	0	0	100	0	0
2	Morot	66,7	0	33,3	66,7	0	33,3	66,7	0	33,3
3	Mjölk	100	0	0	66,7	0	33,3	83,4	0	16,7
4	Hatt	100	0	0	100	0	0	100	0	0
5	Ko	100	0	0	33,3	0	66,7	66,7	0	33,3
6	Tå	66,7	0	33,3	0	33,3	66,7	33,3	16,7	50
7	Kniv	0	0	100	0	0	100	0	0	100
8	Glas	0	0	100	0	33,3	66,7	0	16,7	83,4
9	Klocka	100	0	0	33,3	0	66,7	66,7	0	33,3
10	Bord	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Totalt		63,3	0	36,7	40	6,7	53,3	51,7	3,3	45

Språkduschbarnen klarade av i medeltal 51,7 % av uppgifterna men andelen varierar mellan flickorna och pojkarna. Flickornas prestation var bättre än pojkarnas. Flickorna svarade rätt i 63,4 % av uppgifterna medan pojkarna kunde benämna rätt bara 40 % av bilderna. Eftersom det var 10 bilder med i detta test betyder resultatet att pojkarna i medeltal kunde benämna 4 bilder av 10 och flickorna 6,3 bilder av 10. Denna skillnad är typisk enligt Vesterbacka (1991, 104) som konstaterar att flickorna i hennes grupper hade hunnit längre i sin språkliga utveckling. I medeltal hade flickorna två fel mindre än pojkarna. Detta stämmer också i min undersökning. Bäst kunde barnen benämna bilderna på en katt och en hatt. Jag godkände såväl bestämda som obestämda former eftersom dessa former varierade mellan olika barn beroende på hur och när de hade tillägnat sig dessa ord. En flicka svarade *katten* och de övriga barnen *katt* medan alla tre flickor svarade *hatten* och alla pojkar sade *hatt*. Flickorna hade kanske lärt sig dessa bestämda former via sången *Yxan byxan* i vilken det sjungs *hatten, katten*. Varför alla pojkar använde obestämda former kan jag bara spekulera. De hade kanske lärt sig dessa former genom andra sysselsättningar. Man kan inte anta att några barn skulle ha nått högre nivå i språkutvecklingen utan de hade tillägnat sig antingen obestämd form eller bestämd

form som helfras. Detta fenomen diskuteras vidare i avsnitt 2.1. Andra relativt lätta ord var *mjök, morot, ko och klocka*.

Svåraste var bilderna på ett bord, ett glas och en kniv som ingen av barnen kunde benämna rätt. Dessa ord är relaterade till ätande och det var överraskande att ingen av barnen visste dem eftersom språkduschen varje gång började med ett gemensamt mellanmål där språkduschläraren talade med barnen och benämnde maträtter och matbestick.

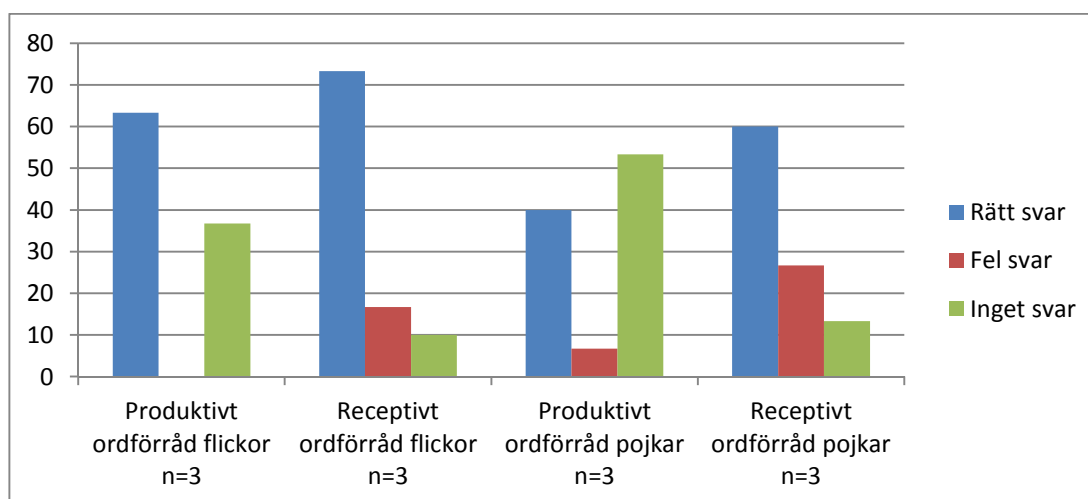
Jag ville också testa språkduschbarnens receptiva ordförråd eftersom förståelse och receptivt ordförråd betonas i språkbadsdidaktiken under det första året av språktillägnet (se avsnitt 3.3). Eftersom barnen lyssnar mycket och kan säga bara enstaka ord är det naturligt att de förstår bättre än producerar. Detta bevisar också substantivtestet som mätte barnens receptiva ordförråd, dvs. förståelse av svenska ord. I denna del av testet kontrollerades barnens receptiva kännedom om 10 substantiv. Barnen fick höra substantiven på svenska och skulle peka på det rätta föremålet i en bild, t.ex. ett uppslag av en bok. Man kan se testets resultat i tabell 4.

Tabell 4. Andelen rätta, felaktiga och uteblivna svar i testet av språkduschbarnens receptiva ordförråd

Bild	Ordet på Svenska	Flickor n=3			Pojkar n=3			Totalt N=6		
		Rätt ord %	Fel ord %	Inget svar %	Rätt ord %	Fel ord %	Inget svar %	Rätt ord %	Fel ord %	Inget svar %
1	Höna	100	0	0	33,3	33,3	33,3	66,7	16,7	16,7
2	Häst	100	0	0	100	0	0	100	0	0
3	Gris	100	0	0	33,3	66,7	0	66,7	33,3	0
4	Jordgubbe	100	0	0	100	0	0	100	0	0
5	Bil	100	0	0	100	0	0	100	0	0
6	Huvud	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3
7	Bröd	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3
8	Gaffel	33,3	66,7	0	66,7	33,3	0	50	50	0
9	Tallrik	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3
10	Stol	100	0	0	66,7	33,3	0	83,4	16,7	0
Totalt		73,3	16,7	10	60	26,7	13,3	66,6	21,7	11,7

Barnen kunde peka på rätt bild i tre fall (se tabell 4) som var bilder på en häst, en bil och en jordgubbe. Detta var dock ett ord fler än i testet för produktivt ordförråd där barnen kunde benämna bara två bilder alldeles rätt (se tabell 3). Alltså i den produktiva ordförrådsdelen (tabell 3) finns det tre stycken 0 % rätt medan i den receptiva ordförrådsdelen (tabell 4) finns det inte några sådana fall utan varje bild benämndes av något barn. De svåraste orden i den receptiva delen var *tallrik*, *bröd* och *huvud*, som är lite överraskande eftersom dessa ord är relaterade till mat och ordet *huvud* förekom i en sång. Eftersom bara två barn mindes ordet kan det vara så att brist på kontext orsakade detta fel. Samtliga flickor kunde visa 6 bilder medan pojkarna kunde peka på rätt bild vid tre fall. I allmänhet gick denna del som mätte receptivt ordförråd mycket bättre än den som mätte produktivt ordförråd vilket är naturligt eftersom det receptiva ordförrådet oftast är större än det produktiva ordförrådet.

Som man kan se i figur 1 var såväl flickornas som pojkarnas receptiva ordförråd mer omfattande än det produktiva ordförrådet. Produktivt klarade barnen i medeltal 5 av 10 olika bilder medan siffrorna för receptiv förmåga var 7 av 10. Flickornas bästa personliga prestation var 7 produktiva ord rätt av 10 och 8 receptiva ord rätt av 10. Hos pojkarna var dessa siffror 6 produktiva ord av 10 och 8 receptiva ord av 10. Man bör också lägga märke till det faktum att skillnaden mellan pojkarnas receptiva och produktiva ordförråd är märkbart större än flickornas. Detta tyder på att receptivt ordförråd och språktillägnande i lugn och ro är speciellt viktigt för pojkar. Detta test bevisar att speciellt pojkarna förstår mycket bättre än de talar.



Figur1. Andelen rätta, felaktiga och uteblivna svar hos flickor och pojkar i testen för produktivt respektive receptivt ordförråd.

Vesterbacka (1991) har också använt ett substantivtest där hon testade barnens kännedom om 58 substantiv. Testet utfördes efter fyra terminer i språkbad och barnen hade gjort detta test tidigare på finska. I testet kontrollerades bara produktiv kännedom om substantiv och barnens receptiva färdigheter togs inte i beaktande. Vesterbacka (1991, 137) konstaterar att de svåraste orden i substantivtestet var sådana ord som inte hänförde sig till livet i daghemmet. Bland dessa ord som barnen inte kunde benämna var t.ex. *(väder)kvarn* och *landskap*. I min studie var ordet *huvud* ett av de svåraste orden och detta är överraskande eftersom barnen lekte många gånger en lek där de sjöng *huvud, axlar, knä och tå* och samtidigt rörde dessa kroppsdelar. I testsituationen fattades dock denna kontext, vilket kan vara orsaken till att bara två barn mindes ordet. Vesterbacka (1991, 138–139) betonar att språkbadsbarnen varken lär sig svenska formellt eller studerar enskilda ord utantill, utan de tillägnar sig ord i olika sammanhang och detta kan vara en orsak till att barnen inte kan känna till lösryckta ord. Enligt Vesterbacka skulle det vara viktigt att skapa sådana test för språkbadsbarn där de skulle kunna dra nytta av hela situationen och barnen kunde reagera på sammanhanget.

Vesterbacka (1991, 136–137) jämförde resultatet mellan språkbadsgруппerna och jämförelsegrupperna och märkte att språkbadsbarnen kunde cirka hälften av de ord som jämförelsegrupperna kunde. Det fanns sju gemensamma ord för alla grupper och dessa var de svåraste orden även för jämförelsegrupperna. Till de svåraste orden hörde substantiv såsom *vulkan*, *fjäder* och *måttband*. Testet var ganska svårt eftersom de svensk-

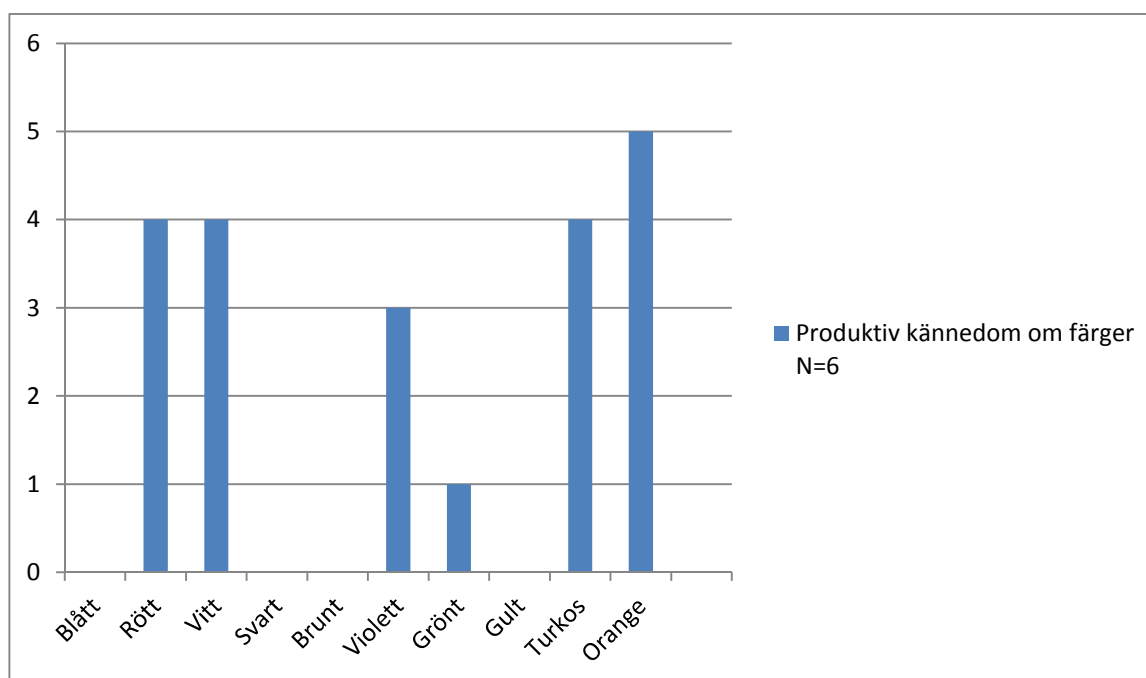
språkiga jämförelsegrupperna fick 53/58 eller 55/58 rätt vilket innebär att inte heller de svenskspråkiga barnen klarade av testet felfritt. Språkbadsgruppernas resultat var 25/58 och 30/58. Detta betyder att de fick cirka hälften av substantiven rätt. Den motsvarande siffran i min studie är 5/10 eller 51,7% (se tabell 3). Jag vill påpeka att alla substantiv i mitt test borde ha varit bekanta för barnen. Språkbadsgruppernas personliga prestationer i Vesterbackas studie varierade mellan 10 och 38 rätta svar. Motsvarande variation i min studie var mellan 2 och 7 rätta svar av 10. I Vesterbackas (1991, 137) test återfanns 12 substantiv som inget barn i en av språkbadsgrupperna kunde benämna rätt. I mitt test som kontrollerade den receptiva delen benämndes varje bild av något barn medan det i testet som mätte det produktiva ordförrådet fanns tre bilder som barnen inte kunde benämna.

Vesterbacka (1991, 137) konstaterar att flickorna hade ett bättre medelvärde än pojkarna. Flickorna i språkbadsgrupperna hade klarat av 10 substantiv bättre än pojkarna. I mitt test fick flickorna i medeltal två substantiv mer rätt än pojkarna.

Jag är av den åsikten att det är onödigt att testa sådana saker som barnen inte har någon möjlighet att kunna. Det beror förstås på forskningens syfte vad man vill testa, men min åsikt är att det är mer meningsfullt att testa vad barnen kan hellre än vad de inte kan. Man borde hålla i minnet att SIT inte är skapat för språkbadsbarn utan för svenskspråkiga barn och därför finns det alla slags ord i testet, inte bara sådana ord som barnen i daghem blir bekanta med. Jag ville skapa mitt eget test eftersom jag ville vara säker på att jag mäter rätt saker och det att jag visste vad barnen kunde var ytterst viktigt. Mitt substantivtest är planerat just för dessa barn och i testet fanns det inga irrelevanta ord eftersom jag kan förvänta mig att barnen borde kunna alla ord och uttryck som förekommer i testet. Märkbart är också det faktum att språkduschbarnen inte hade någon möjlighet att repetera nya saker som de tillägnade sig i språkduschen eftersom svenska duschades bara en gång i veckan. Det kan vara svårt att minnas nya ord om man inte behöver använda dem på en hel vecka. De skriver inga anteckningar och de har inget material för att kunna repetera t.ex. nya ord. Språkbadsbarnen däremot sysslar med svenska språket minst varje vardag.

6.3 Kännedom om färger

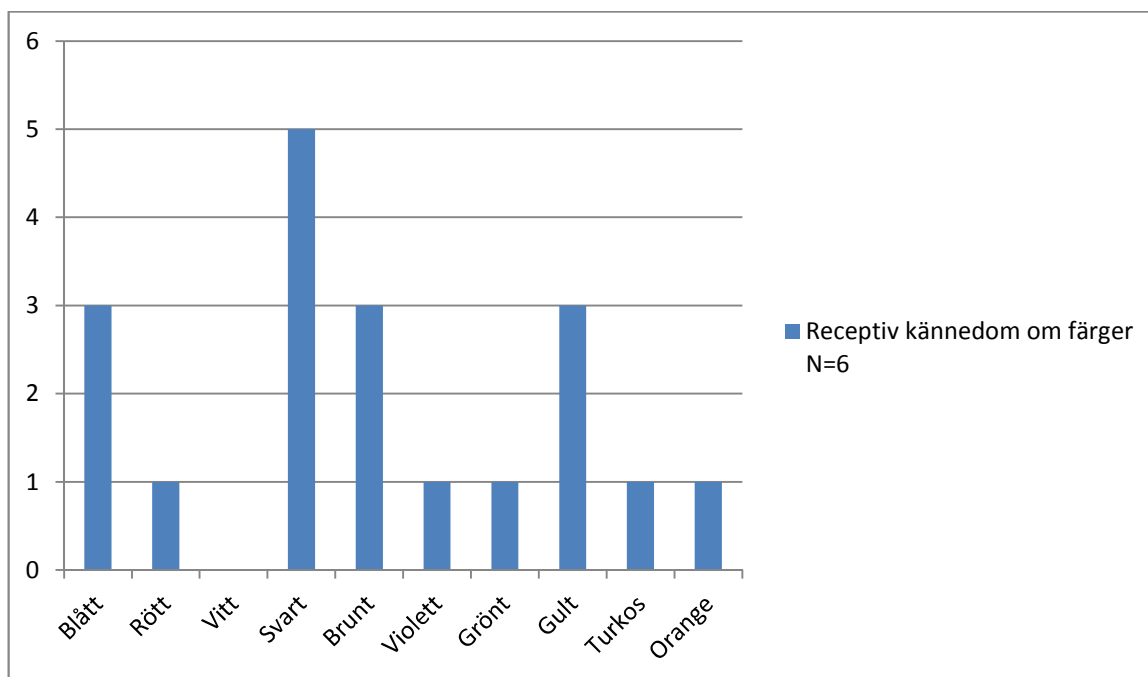
I testets tredje del testades kännedom om färger. Först frågade jag om barnen kunde benämna olika färger. Som hjälpmedel använde jag färgpennor. Först förväntades barnen benämna olika färger på svenska, men om de inte kunde göra det, ombad jag barnen att peka på olika färger. Av figur 2 framgår hur barnen klarade sig produktivt, dvs. benämnde färgerna.



Figur 2. Språkduschbarnens produktiva kännedom om färger.

Det är intressant att se vilka färger som har varit svåraste och lättaste. Färgerna *orange*, *turkos*, *rött*, *violett* och *vitt* var de mest kända. Det finns fyra sådana färger som språkduschbarnen inte alls kunde benämna på svenska. Dessa färger var *blått*, *brunt*, *svart* och *gult*. Jag var överraskad över att barnen kunde benämna så få färger eftersom färgerna hade varit med i nästan varje språkduschgång från början. Jag hade aldrig kunnat förutse att *blått* var bland de svåraste färgerna medan *orange* var den mest kända färgen.

Om barnen inte kunde benämna färgerna, testade jag dem receptivt. Detta betyder att jag bad barnen att peka på olika färger. Sådana färger som barnen kunde producera spelar inte så stor roll i figur 3 som presenterar bara det receptiva ordförrådet.



Figur 3. Språkduschbarnens receptiva kännedom om färger.

Man bör lägga märke till att sådana färger som barnen kunde benämna produktivt inte togs med i figur 3 som presenterar receptiv förmåga om färger eftersom bara sådana färger som barnet inte kunde benämna produktivt testades receptivt. Syftet med figur 3 är att illustrera att sådana ord som barnen inte kunde benämna kunde de ändå förstå, t.ex. 5 av 6 barn kunde peka på den *svarta* pennan när de hörde ordet *svart* även om de inte kunde producera ordet när de visades en svart färgpenna. Detta är en orsak till att *svart* presenterar siffran 0 i figur 2 dvs. produktiv färdighet men siffran 5 i figur 3 dvs. receptiv färdighet. Så är det också med färgen *vit* som producerades av 4 barn medan 2 barn inte ens receptivt kände till ordet. Därför presenterar färgen *vit* siffran 4 i figur 2 men 0 i figur 3 eftersom dessa två barn som kunde färgen varken produktivt eller receptivt syns inte i dessa figurer. Emellertid antar jag att om ett barn kan produktivt benämna någon färg, kan han eller hon färgen också receptivt. Detta togs inte till hänsyn i figur 3 eftersom dess betydelse är bara att påminna läsaren om att ett barns språkkunskap inte enbart omfattar produktivt ordförråd.

Testet bestod av 10 färger och 6 barn. Detta betyder att barnen kunde benämna färgerna rätt sammanlagt 20 gånger produktivt av 60 gånger, den bästa personliga prestationen var 5 färger av 10. Receptivt kunde barnen känna till färger sammanlagt 24 gånger, den bästa personliga prestationen var 6 färger av 10. Detta betyder att barnen inte svarade eller svarade fel 16 gånger.

Mård (1994, 68) testade kännedom om färger som en del av ett instruktionstest där barnen skulle rita enligt instruktioner och använda vissa färger. Barnen ombads använda sådana färger i testet som de behärskade. Testledaren bad barnet att peka på t.ex. den gula pennan och om barnet inte kände till färgen togs den inte med i testet. Detta betyder att barnens kännedom om färger testades på ett receptivt sätt. Barnen måste bara förstå olika färger men inte själv benämna dem på svenska. Språkduschbarnen förväntades göra båda.

Enligt Mård (1994, 91) behärskade fem barn av sammanlagt 47 inte alls färger i hennes undersökning. I mitt test var det en flicka som inte kunde benämna en enda färg produktivt men receptivt klarade hon av tre färger. Situationerna är inte helt jämförbara eftersom barnen i Mårds test förväntades behärska färgerna enbart receptivt. I min undersökning behärskade varje barn några färger åtminstone receptivt om inte produktivt.

I Mårds (1994, 94) undersökning var den svåraste färgen *grön* och över hälften av barnen klarade inte av det. Mård tillägger att barnen valde oftast den röda färgen i stället för den gröna. Detta kan bero på att dessa ord ligger fonologiskt nära varandra och speciellt ljudet *gr* orsakar svårigheter för finskspråkiga. Man bör lägga märke till att barnen lär sig vad de hör och det kan vara svårt att höra skillnaden mellan orden *grön* och *röd* speciellt om man talar snabbt. Ett av mina språkduschbarn sade ”röötti” när jag bad barnet att benämna den gröna färgen på svenska. Detta kan bero på att barnet hade förväxlat ordet *grön* med ordet *röd* just som i Mårds undersökning. I mitt test var det bara ett barn som produktivt kunde benämna den gröna färgen. I många sammanhang märkte jag att ord som har gemensamma drag, t.ex. i uttal, kan orsaka svårigheter för barn. Emellertid var ordet *röd* problematiskt i Mårds undersökning eftersom en femtedel respektive en fjärdedel inte kände till färgen. Av min undersökning framgår att 4 barn kunde benämna produktivt den *röda* färgen, ett barn visste den receptivt och ett barn

visste det inte alls. Bland färger som barnen i Mårds (1994, 93) undersökning behärskade bäst var *gult*, *lila*, *svart*, *brunt* och *blått* medan de svåraste var *grönt* och *rött*. Detta är intressant eftersom just dessa färger *gult*, *svart*, *brunt* och *blått* är de färger som inte något av språkduschbarnen kunde benämna produktivt. Man kan konstatera att de lättaste färgerna i Mårds undersökning var de svåraste i min studie. I Mårds (1994, 97) undersökning klarade flickorna sig bättre än pojkarna vad beträffar färger. Det är intressant att pojkarna i mitt test klarade sig bättre än flickorna, vilket kan bero på att det fanns en flicka som inte alls kunde benämna färgerna produktivt. Eftersom det bara var 6 barn med i min undersökning, har varje barns prestation en stor betydelse i medelvärdet och kan förvrida resultaten.

6.4 Kännedom om verb

I testets fjärde del testades språkduschbarnens kännedom om verb. Enligt Viberg (2004, 202–203) är det just verb som driver barnens grammatiska utveckling framåt. Han tillägger att det finns ett litet antal basverb som har samma grundläggande betydelse i alla språk. Viberg (2004, 204) presenterar dessa 50 mest frekventa verb och i föreliggande undersökning testades barnens kännedom om 6 verb var av 5 hör till dessa mest frekventa verb: *gå*, *hoppa*, *stå*, *ligga* och *springa* och det enda testade verbet som inte hör till de mest frekventa verben är *hoppa på ett ben*.

Jag som testledare ombad barnen t.ex. att hoppa och hoppa på ett ben och gjorde anteckningar om hur barnen klarade av uppgifterna. Som det framgår av tabell 5 behärskade alla barn verbet *gå*. Barnen övade verb i språkduschen genom en lek *Simon säger*, där läraren sade ett verb åt gången och barnen gjorde vad verbet innebar. Just detta verb *gå* lät nästan som en sång eftersom läraren uttalade ordet lågt och repeterade det med rytm. Jag anser att barnen mindes ordet så bra eftersom det presenterades med rytm och därför var verbet verkningsfullt. Andra verb presenterades inte med rytm och denna indelning av verb med rytm eller utan rytm var inte planerad utan kom naturligt i situationen. Andra verb som var bland de bäst ihågkomna var *hoppa* och *hoppa på ett ben*. Det fanns bara en pojke som inte behärskade dessa verb och jag anser att barnen kom ihåg verben eftersom dessa verb användes parvis i språkduschen, dvs. läraren sade ofta

hoppa och *hoppa på ett ben* efter varandra. Jag anser att detta underlättade att barnen kom ihåg orden så bra. Bara ett barn behärskade verben *stå* och *springa* och inga av barnen visste betydelsen av verbet *ligga*. Även så mindes ett barn att ordet *ligga* hade förekommit någon gång. Man kan dra den slutsatsen att verb som förutom aktivitet innebär också något annat roligt, t.ex. låg röst eller repetering med rytm, kan man minnas bäst. Verb som saknar dessa övriga element glöms lättare bort.

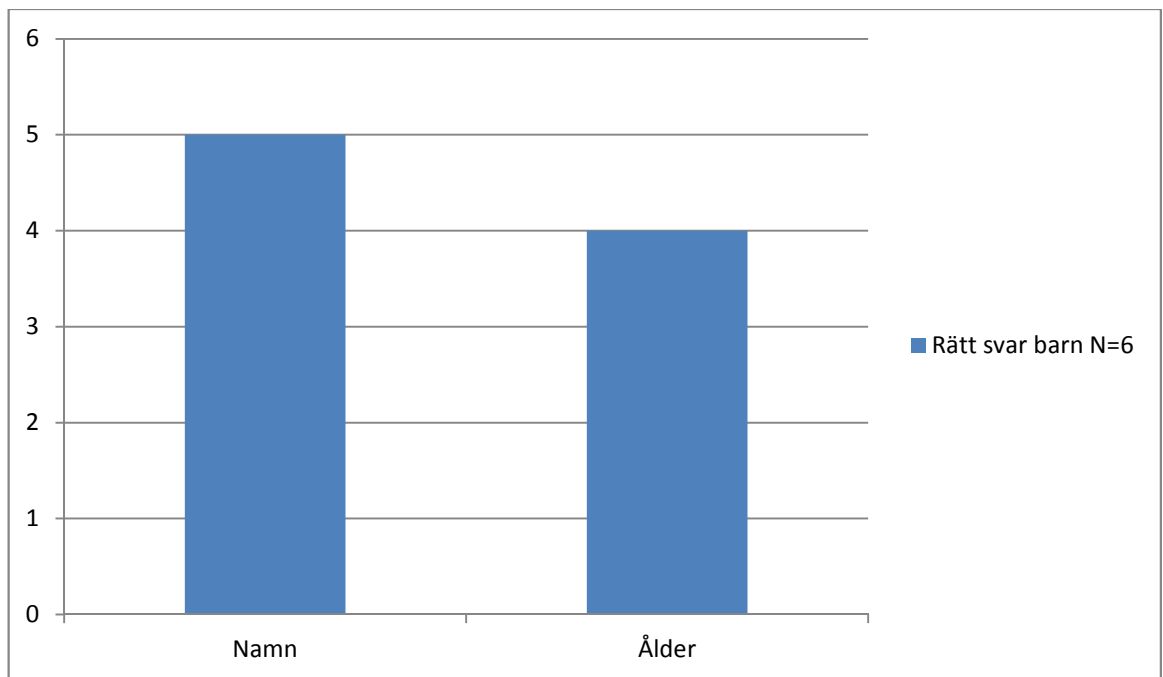
Tabell 5. Språkduschbarnens kännedom om verb

Verb	Flicka1	Flicka2	Flicka3	Pojke1	Pojke2	Pojke3	Alla
Gå	1	1	1	1	1	1	6
Hoppa	1	1	1	0	1	1	5
Hoppa på ett ben	1	1	1	0	1	1	5
Stå	0	1	0	0	0	0	1
Ligga	0	0	0	0	0	0	0
Springa	0	1	0	0	0	0	1
Totalt	3/6	5/6	3/6	1/6	3/6	3/6	18/36

6.5 Personliga uppgifter

Upprepade gånger i språkduschen berättade barnen sitt namn och sin ålder. Det oaktat kunde bara fem barn berätta sitt namn och fyra barn sin ålder i testsituationen (se figur 4). Detta betyder att det finns en pojke som inte kunde berätta sitt namn på svenska och två barn, en pojke och en flicka, som inte kunde ange åldern efter 20 timmar av språkdusch. Jag anser att detta beror på att språkduschen skedde bara en gång i veckan och det är en lång tid att hålla någonting i minnet utan repetering. Barnen skrev inte upp någonting och saknade all kontakt till svenska språket mellan språkduschgångerna. Barnen började också testsituationen utan att repetera. Allt i deras minne baserade sig på tidigare språkduschgångar.

Efter testet försökte jag styra barnen lite och jag frågade om de kunde säga på svenska vad deras mamma heter. Ingen av barnen kunde tillämpa sin kunskap och forma en ny sats även om nästan alla kunde säga vad de själv hette. Jag antar att detta beror på att barnen hade lärt sig en helfras när de lärde sig att presentera sig själva. De är inte tillräckligt mogna för att tillämpa dessa kunskaper och formulera en sats som *mamma heter*.



Figur 4. Språkduschbarnens förmåga att berätta namn och ålder.

7 GRANSKNING AV FÖRÄLDRARNAS SVAR

I detta kapitel kommer jag att presentera föräldrarnas synpunkter på språkduschen och framföra deras kommentarer. För att läsaren bättre kan följa med har jag namngivit föräldrarna enligt deras barn. T.ex. föräldrarna av flicka 1 fick namnet FF1 och föräldrarna av pojke 1 fick namnet FP 1 osv. Jag anger föräldrarnas svar ordagrant och därför kan svaren vara grammatiskt sett inkorrekta. Föräldrarna svarade på finska och översättningarna är mina egna.

Jag ville veta att varför föräldrarna ville att deras barn skulle ta del i språkduschen. Två slags svar upprepades flera gånger. Föräldrarna ansåg att detta var en mycket bra möjlighet för barn att tillägna sig språk i en ålder då de inte har fördomar. Föräldrarna ville också väcka medvetenhet hos barn om att det finns också andra språk och kulturer i världen och inte bara det språk och den kultur som barnen är bekanta med. Föräldrarna svarade t.ex. på följande sätt:

- 1) a. Ett fint tillfälle att prova/lära sig svenska språket redan som ung när man inte har några fördomar och viljan att lära sig är stor. (FF2)
b. Vi ville att han skulle få lära sig att det finns och man talar också andra språk än finska i Finland och i världen. (FP1)

Jag frågade om föräldrarna upplevde att språkduschen hade varit till nytta. Alla föräldrarna förhöll sig positivt till språkduschens inflytande. De kommenterade t.ex.:

- 2) a. En positiv upplevelse av inläring av något främmande språk. (FF3)
b. Ja. Positiv attityd och erfarenhet hjälper till att lära sig språk i framtiden. (FP3)

Jag var nyfiken på att veta om barnen hade använt språket hemma. Varje förälder svarade att barnet hade använt svenska mer eller mindre. Speciellt hade föräldrarna hört sånger och enstaka ord. De svarade t.ex.:

- 3) a. Vi pratar tillsammans om vad hon har lärt sig, t.ex. färger, djur och ramsor. (FF1)
- b. Inte så mycket. En gång har hon skrivit färger på svenska och då och då säger hon något ord på svenska. (FF3)
- c. Ja. Han har försökt minnas ord, t.ex. mat och ramsor, b.la. *imse vimse spin-del*.(FP3)

Jag ville också kartlägga föräldrarnas attityder till svenska språket och frågade dem om deras inställningar till svenska hade förbättrats, försämrats eller förblivit desamma. Två föräldrar ansåg att deras attityder till svenska hade förbättrats på grund av språkduschen. Tre föräldrar var av den åsikten att inställningar inte hade förändrats och en förälder svarade att språkduschen troligen har en positiv inverkan när barnet börjar studera svenska i skolan. Ingen av föräldrarna konstaterade att deras inställningar till svenska hade försämrats. I det följande ges några exempel på föräldrarnas svar:

- 4) a. Jag tror att attityderna förblivit desamma. (FF2)
- b. Förbättrats, hoppas jag. Den första språkduschgången hade varit så kul att flickan valde svensk språkdusch i stället för engelsk språkdusch. (FF3)
- c. Barnet har varit mycket entusiastiskt och jag tror att den (språkduschen) påverkar positivt när han i sinom tid börjar studera svenska i skolan. (FP3)

Jag ville också kartlägga språkduschens påverkan i förhållande till framtiden. Frågan som ställdes var om barnet har möjlighet att välja svenska som frivilligt ämne på femte klassen, skulle föräldrarna uppmuntra barnet att studera svenska. Det ser ut att språkduschen kan ha en gynnsam inverkan på språkvalen eftersom fyra föräldrar svarade ja-kande men ingen av föräldrarna svarade nekande. Några exempelsvar beträffande detta:

- 5) a. Kanske.(FF2)
- b. Ja, eller vilket språk som helst, helst skulle A1 språk vara någon annan än engelska.(FF3)
- c. Jag skulle uppmuntra, man kan lära sig engelska senare. (FP1)
- d. Jag skulle inte vägra heller.(FP2)

Vidare frågade jag om svenska användes i hemmet och alla svarade att de inte hade svenska som hemspråk. Jag frågade också om barnen eller föräldrarna hade kontakter till Sverige och tre svarade att de har avlägsna släktingar i Sverige men inte mycket kontakt med dem. Bara ett barn tittade på svenskspråkiga barnprogram men ingen av föräldrarna läste barnböcker på svenska.

I allmänhet var föräldrarna av den åsikten att språkduschen hade haft en bra inverkan på deras barn och ingen av dem hade någonting negativt att säga. Följaktligen kan jag konstatera att för den delen var språkduschen ett lyckat försök och jag fick den uppfattningen att alla har bara bra minnen och erfarenheter av det.

8 GRANSKNING AV SPRÅKDUSCHLÄRARNAS SVAR

Tre språkduschlärare språkduschade barnen i svenska men det fanns ingen färdig läroplan. Språkduschlärarna fick själva bestämma vad de skulle göra med barnen och de gjorde upp en allmän plan tillsammans så att alla skulle veta vilka kategorier som ska tas upp. Det finns ingen färdig didaktik eller läroplan för språkdusch och språkduschlärarna kunde planera allt för just denna målgrupp. Att arbeta med daghemsbarn är mycket annorlunda jämfört med skolelever. Språkduschlärarna hade naturligtvis egna uppfattningar om hur barn lär sig språk. Detta perspektiv är viktigt när man bestämmer sig för hur man ska arbeta med barn. Inlärningsuppfattningarna spelar en stor roll när man vill skapa ett fungerande sätt att undervisa barn som inte kan skriva eller läsa, vilket kan vara krävande för lärarstuderande. För att få en allmän uppfattning om språkduschlärarnas inlärningsuppfattningar, ville jag utreda vad de gjorde med barnen och varför. Jag var också intresserad av att veta lärarnas åsikter om vad barnen hade lärt sig. Jag kommer att presentera språkduschlärarnas synpunkter och åsikter i det följande. Jag har namngivit lärarna SPL1, SPL2 och SPL3. Jag för fram de viktigaste frågorna och svaren.

För att få en uppfattning om vilka slags ord barnen kan förväntas behärska, frågade jag vilka de viktigaste temana som de gick igenom i språkduschen var. Alla hade mycket samma slags svar:

- 1.) a. Vi gick igenom hälsningar och hur man presenterar sig själv. Vidare gick vi igenom speciellt färger och lite också siffror. (SPL1)
- b. Matord och färger. Vi övade också lite ord på djur, klädesplagg och namn på muminfigurer. (SPL2)
- c. Färger, djur, kroppsdelar, siffror och matord. (SPL3)

Jag ville också veta hurdana metoder språkduschlärarna använde och varför. Jag var intresserad av om de upprepade ord och uttryck för att lära dem utantill. Så här svarade lärarna:

- 2.) a. Ja. Barnen upprepade hälsningar och färger. Genom att upprepa hoppades jag att de även kunde minnas någonting. (SPL1)
- b. Barnen upprepade ord flera gånger varje gång när de lärde sig någonting nytt, t.ex. frukter, mat, färger, djur, muminfigurer. Jag märkte att barnen lär sig genom att upprepa. (SPL2)
- c. Vi upprepade siffror och sånger och det hur man presenterar sig själv, men vi upprepade inte när vi lekte, det skulle ha varit för skolaktigt. Språket kom i samband med normala aktiviteter. (SPL3)

En viktig aspekt i språkduschen är, enligt min åsikt, hur mycket språkduschlärarna använder finska respektive svenska. Jag anser att man borde använda så mycket svenska som möjligt, men eftersom det inte finns en gemensam norm, varierade praktiken. I det följande ges exempel på språkduschlärarnas åsikter om att använda svenska:

- 3.) a. Jag använde svenska när vi lekte och spelade men jag använde också finska för att barnen skulle förstå instruktionerna och också för att lugna ner situationen eftersom de var så unga och inte alls kunde språket. (SPL1)
- b. Jag använde båda språken men mer finska. Jag gav instruktioner på finska, jag lugnade ner och befallde barnen på finska. Barnen frågade också mycket om Sverige och om allt möjligt och därför pratade vi finska. Jag använde mer finska eftersom jag ansåg att barnen lyssnar bättre när man talar ett språk som de förstår. När jag tänker på det i efterhand skulle jag väl ha kunnat använda mer svenska och hjälpa dem förstå mig genom att t.ex. visa exempel och peka på någonting. (SPL2)
- c. Jag använde svenska i aktiviteter och jag berömde dem på svenska. Jag frågade lätta frågor när de åt mellanmål och upprepade deras svar på svenska. Barnen talade mycket och därför måste jag också tala finska. Det var nästan som kodväxling. Barnen ville att vi först sjöng på finska och sedan på svenska om det fanns samma sånger på båda språken. Jag använde finska också eftersom det är en fråga om språkdusch och inte språkbad. Det viktigaste är att alla är på gott humör. (SPL3)

I språkduschlärarnas svar kan man se att de använde finska när de gav instruktioner eller när de måste intervensera i konflikter. När det var mening att få läget under kontroll använde de finska men när de lekte eller sjöng talade de svenska. Det syns i svaren att barnen ville berätta om sina egna saker och de hade mycket att fråga. Då är det naturligt att svara och förklara saker på finska.

Språkduschlärarna ombads också bedöma barnens språkfärdigheter. Med detta ville jag kontrollera hur realistiska uppfattningar lärarna hade eftersom det kan påverka undervisningen. Om man anser att barnen kan minnas allt snabbt, kan det hända att läraren inte lägger vikt på upprepandet och resultatet kan vara sämre än väntat. Jag bad lärarna värdera hur omfattande barnens ordförråd verkligen är. Lärarna svarade:

- 4.) a. Bara några ord produktivt och maximalt 20 ord receptivt. (SPL1) (Obs! Efter cirka 5 gånger.)
- b. Jag tror att de svagaste kan bara några ord och de skickligaste kan kanske cirka 50 ord produktivt. Receptivt kan de några ord mer men inte mycket mer. (SPL2) (Obs! Efter cirka 10 gånger.)
- c. Jag skulle uppskatta att de kan 100 ord både produktivt och receptivt. (SPL3) (Obs! Efter cirka 15 gånger.)

Språkduschlärarnas uppskattning av barnens språkförmåga varierade ganska mycket. Man bör dock minnas att de inte duschade samtidigt utan SPL 1 började med barnen och SPL3 slutade. Därför värderade SPL3 ordförrådet så mycket större än de två övriga. Lärarna svarade utan att veta om varandras svar och man kan se en uppåtgående värdering. Man kan dra den slutsatsen att barnen lärde sig mycket hos varje lärare. Det framkommer i kapitel 6.2 att den bästa personliga prestationen i testet var 7 produktiva ord rätt av 10 och 8 receptiva ord rätt av 10.

Jag frågade språkduschlärarna hurdana iakttagelser de gjorde när de arbetade med daghemsbarn. Alla var eniga om att barn blir lätt trötta och inte orkar särskilt länge. Att hålla disciplin är också viktigt samt att avancera långsamt. De svarade t.ex. på följande vis:

- 5.) a. Man måste börja med små saker och helst borde språkduschen ske omärkt. Då upplever barnen inte det som seriöst. SPL1
- b. Barnen kan inte sitta stilla länge och det är viktigt att ha mycket aktiviteter. Barnen är intresserade när man har varierande uppgifter. Det är ytterst viktigt att hålla disciplin från början. Ett rastlöst barn får alla andra att bli rastlösa. Det är lättare om gruppen är liten. Maximal tid för språkdusch är 45 minuter. SPL2
- c. Det är viktigt att ha variation och aktiviteter hela tiden, de orkar inte länge med en sak. Man måste ha planer i reserv. Barnen kan vara trötta och 45 minuter kan vara för lång tid, speciellt på fredag eftermiddag. Att berömma får barnen att bli ivriga. SPL3

Vidare ville jag veta vilka saker lärarna betraktade svåra eller lätta. Alla svarade på nästan samma sätt. Barnen kan vara rastlösa speciellt när de inte förstår vad läraren säger och då kan det vara svårt att få barnen att tillägna sig det främmande språket. Alla var eniga om att barnen var entusiastiska men att rikta deras uppmärksamhet till ”riktiga” saker betraktades som svårt. Några fragment ur lärarnas svar:

- 6) a. Det är lätt att närma sig barnen och det är lätt att få dem att bli ivriga. Svårare är att få dem tillägna sig språket och använda det. SPL1
- b. Det är svårt att hålla disciplin. Det var överraskande lätt att entusiasmera barnen till språket och att leka på svenska. SPL2
- c. Att hålla disciplin var svårt samt tidpunkten. Det skulle ha varit bättre att språkduscha på förmiddagen. Det var lätt att få barnen att bli entusiastiska och de hade en positiv inställning. SPL3

Jag frågade om språkduschlärarna nu skulle göra någonting på ett annorlunda sätt och vilka var de faktorer som gjorde en språkduschgång lyckad eller misslyckad. Man borde minnas att språkduschläraren är en utomstående person i daghemmet och kan inte veta om t.ex. någonting sådant har hänt som orsakar att barnen är speciellt trötta eller på dåligt humör. Lärarna svarade:

- 7) a. I början hade jag en stor grupp. Jag skulle genast dela den i mindre grupper och språkduscha i vanliga situationer och inte i "språklubb". Språkduschen var misslyckad om barnen var trötta. SPL 1
- b. Jag skulle tala mer svenska och vara mer fast med barnen. Språkduschen var lyckad om barnen blev intresserade av någon lek och använde svenska. De frågade också vad olika saker heter på svenska och väntade på nästa språkdusch. SPL 2
- c. Jag skulle vilja språkduscha på förmiddagen och ensamt utan daghemmets pedagog. Språkduschen var misslyckad om barnen var trötta och känsliga. Ibland grät de även. Mycket beror på om de är på gott eller dåligt humör. SPL 3

Jag ville veta om språkduschlärarna var av den åsikten att tyngdpunkten i språkduschen var i att lära sig språk eller att skapa positiva attityder till svenska. Jag bad dem också att bedöma om språkduschen var till nytta. Lärarna svarade bland annat:

- 8) a. Jag hoppas att tyngdpunkten ligger i båda men kanske är det viktigare att skapa positiva attityder. Jag vet inte om det var till nytta eftersom andra lärare fortsatte mitt jobb. SPL1
- b. Båda, men kanske mer i positiva attityder. Jag tror att för de mesta var språkduschen till nytta. SPL 2
- c. Tyngdpunkten var i positiva attityder. Barnen får bra självkänsla och det kan vara lättare i skolan. Det var till nytta. SPL 3

Vidare var jag intresserad av att veta hur lärarna upplevde metoden:

- 9) a. Jag vet inte hur jag uppfattar metoden, det kan vara så att barnen får negativa attityder till språk om de måste delta i språkduschen. SPL1
- b. Jag anser att språkduschen var trevlig och de flesta njöt av den. Några pojkar tyckte inte om språkduschen och den borde inte vara obligatorisk. SPL 2
- c. Jag har positiva minnen och jag var överraskad av hur snabbt barnen lärde sig. SPL 3

Till sist presenterar jag språkduschlärarnas inlärningsuppfattningar i allmänhet och deras synpunkter om hur barn lär sig språk.

- 10) a. Jag anser att barnen lär sig språk genom att imitera och att de har medfödda färdigheter att lära sig språk. Jag märkte att det är sant. Det är viktigt att barnen lär sig ord i kontext. SPL 1
- b. Barn lär sig språk via aktiviteter. Man måste använda språket i det dagliga livet. Inläringen måste vara trevlig. Det är viktigt att upprepa men man måste göra det på ett meningsfullt sätt. Jag anser att man måste lära sig att använda språket, det är inte meningsfullt att lära sig regler utantill. Det är viktigt att lyckas och få positiv respons. SPL 2
- c. Jag anser att olika barn lär sig på olika sätt. Den ena lär sig genom att lyssna och den andra genom att göra själv. Det är bäst att använda språket i naturliga situationer. Man lär sig grammatik i skolan men det betyder inte att man kan använda den. Inläringen borde inte vara teoretisk eller bara översättning utan det är viktigt att man förstår. SPL 3

De viktigaste synpunkter som kom fram upprepade gånger i språkduschlärarnas svar var att speciellt viktigt i språkdusch är tidpunkt, varierande lekar och disciplin. Det är också viktigt att sluta när barnen fortvarande är ivriga och inte först efter dem blivit trötta. Av egen erfarenhet kan jag konstatera att man måste ingripa i konflikter mellan barn och då skulle det vara bättre om det är daghemmets egen pedagog som håller disciplin. Då kan språkduschläraren koncentrera sig på språket samt på barnen och inte behöver delta i konflikten. Om språkduschläraren är ensam med barnen, slutar språkduschen varje gång när något barn har något problem.

När jag frågade hur stor en lämplig grupp är, svarade alla att cirka sex barn men maximalt tio. Alla språkduschlärarna var eniga om att det viktigaste i språkduschen var att skapa positiva attityder till svenska. De ansåg att barnen inte hade lärt sig mycket men alla var av den åsikten att det som barnen hade lärt sig kan hjälpa dem i framtiden. Lärarna var av den åsikten att språkduschen inte borde vara obligatorisk och i princip är den inte det men i daghemmet fanns det några pedagoger som var av den åsikten att om något barn har börjat i språkduschen kan han eller hon inte sluta den. Dessa olika åsikter

beror på det att daghemmets pedagoger, språkduschlärarna och personer som organiserade språkduschen inte diskuterade med varandra eller kom överens om gemensamma regler. Eftersom det saknades gemensamma principer, varierade t.ex. praktiken om pedagogen var med i språkduschen eller inte, hur stora grupperna var osv. Jag förstår pedagogernas åsikt om att inte sluta språkduschen eftersom barnen inte nödvändigtvis vet vad de vill. En dag vill de delta i språkduschen och när det inte är så trevligt vill de sluta och gå leka med sina kompisar.

Alla lärarna var eniga om att barnen tyckte om språkduschen men några barn var inte alltid intresserade av allt. Jag anser att detta är bara normalt, alla kan inte hela tiden vara intresserade av allt. Helhetsbilden av språkduschen är dock positiv och den kan sägas vara till nytta. Även om barnen inte nödvändigtvis lärde sig mycket, trodde såväl föräldrarna som lärarna att det var nyttigt att delta i språkduschen. Det var inte till skada och ingen hade någonting negativt att säga. Det förekom emellertid några förslag till hur man kan utveckla språkduschedidaktiken.

9 ATT UTVECKLA SPRÅKDUSCHDIDAKTIKEN

För ett par år sedan hade jag aldrig hört ordet språkdusch tidigare. Nu har jag satt mig in i språkduschens värld i viss utsträckning och vill dela med mig av mina egna erfarenheter och de resultat som framkom i min studie för att också andra ska kunna dra nytta av dem. Språkduschaktiviteten anordnas oftast av frivilliga lärare eller som en del av lärarutbildning och fenomenet avviker så mycket från språkbadet att språkbadsdidaktiken inte kan tillämpas. Vanligtvis är de som börjar språkduscha nybörjare och det är naturligt att man inte kan veta eller inse allt på förhand. Språkdusch som fenomen är inte så allmänt känt och det finns inte mycket skriven information om det. Utifrån den information som jag i denna undersökning fick från lärarna och föräldrarna och mina testresultat sammanfattar jag några principer för att utveckla språkduschdidaktiken. Förhoppningsvis kan en nybörjare använda denna studie som hjälp i planering av språkdusch och kanske undvika några fel.

Språkdusch som beskrivs i denna studie hade ingen färdig didaktik eller modell för hur det borde ha genomförts. Lärarna bestämde bara allmänna linjer och ämnesområden men ingenting mer specifikt. Av mina resultat framgår att vissa slags kunskaper var mycket begränsade hos barnen och detta kan bero på att lärarnas metoder och verksamhet inte var enhetliga på grund av en bristande verksamhetsmodell. Lärarna var mycket engagerade i språkduschen och gjorde allt så bra som de kunde men bristen på en gemensam och förutbestämd didaktik syns troligen i resultaten.

Enligt min erfarenhet borde språkduschlärarna ha ett gemensamt möte innan språkduschen börjar där alla didaktiska principer borde fastställas. Det skulle också vara till fördel om någon pedagog i daghemmet tog del i språkduschen och hade en finsk språkidentitet så att språkduschläraren kan ha andraspråksidentitet. Det är möjligt att barnen på det sättet inte blir så förvirrade. Pedagogen kan i början förklara sådana saker på barnens förstaspråk som barnen inte förstår. Man bör lägga märke till att barn kan ha en tendens att lära sig att allt också kommer att förklaras på modersmålet och därför borde pedagogen inte fortsätta med förklaringar på modersmålet en alltför lång tid. Det skulle vara bra om läraren gick igenom de viktigaste och vanligaste uppmaningarna och negat-

ionerna med barnen i början för att barnen skulle veta vad de betyder när läraren använder dem. Man borde inte ta med nya barn mitt under språkduschen eftersom man då måste jobba med barn på helt olika kunskapsnivåer och ett nytt barn kan uppleva att han eller hon inte kan språket så bra som de andra. Läraren kan inte börja från början varje gång ett nytt barn kommer till gruppen eftersom de flesta barnen vill lära sig mer och inhämta nya kunskaper. Som Krashen (1985, 2) påstår borde undervisningen vara lite ovan den aktuella kompetensen. Då kan barnen dra nytta av inflödet.

Språkduschen borde alltid vara valfri för barnen men barnen måste också binda sig vid det. Ett bra sätt är att alla barn får delta i den första språkduschgången och sedan kan alla bestämma själva om de vill delta i det också i fortsättningen. En grupp borde bestå av maximalt åtta barn. Om det finns för många deltagare föreligger det en stor risk att de koncentrerar sig på något annat än språkduschen. Det skulle vara bra om pedagogen var med för att övervaka barnen, på det viset kan läraren koncentrera sig på språket. Tidpunkten är också viktig. Språkduschlärarna var av den åsikten att den bästa tidpunkten för språkduschen skulle vara på förmiddagen och längden maximalt 45 minuter. Jag är av den åsikten att en halv timme är en bra längd för språkduschen. Det är bäst att sluta när alla har det trevligt och inte när alla börjar vara trötta. Språkduschen på daghemmet pågick under fyra månader och varje lärare duschade fem gånger. Svenska duschades bara en gång i veckan vilket är för litet. En vecka är en lång tid utan upprepning eller anteckningar och barnen behövde många veckor för att börja minnas de första orden och uttrycken som gicks igenom. Det skulle ha varit bättre om de hade fått språkdusch i svenska två gånger i veckan. Då hade barnen kanske lärt sig snabbare och med mindre besvär.

En av de viktigaste iakttagelserna som jag gjorde utifrån resultaten var att barnen inte hade tillägnat sig negation. Jag vill påpeka att det är viktigt att medvetet använda också negation och försäkra sig om att barnen förstår vad det betyder. I detta fall gjordes inte så och resultaten avslöjar att barnen inte hade en aning om vad ordet *inte* betyder.

En annan intressant iakttagelse var att det var svårt för barnen att lära sig två liknande satser på samma gång. T.ex. satserna *jag heter* och *vad heter du* orsakade förvirring och barnen kombinerade orden hur som helst. Marcotte och Hintze (2010, 77) menar att när

man måste försöka hålla ordens uttal i minnet och också minnas vad orden betyder kan detta orsaka problem och vara svårt för barnen eftersom dessa ord och fraser inte betyder någonting för dem. Barnen lärde troligen sig dessa satser som helfraser och det är sannolikt att de inte kan analysera satserna i enskilda ord och därför kan det vara svårt att förstå och minnas dessa två inbördes liknande satser.

Jag observerade barnens språktillägnande under språkduschen och märkte att de lärde sig snabbt sådana svenska ord som har fonetiska likheter med finska ord. Sådana för barnen lätta ord att minnas var t.ex. svenskans *ko*, *katt*, *råtta*, *hatt*, *pappa* och *mamma*. Barnen skrattade mycket åt sådana svenska ord som liknade finska ord. Enligt Pitkänen (1998) hjälper känsloladdade situationer inläraren att minnas bättre. Det kan vara därför barnen mindes dessa ord bra. Barnen ville ofta höra också finskspråkiga motsvarigheter till svenska ord och detta gällde speciellt sånger. Barnen ville sjunga först på finska och sedan på svenska. Sånger som de tyckte om att sjunga på båda språken var t.ex. *björnen sover* och *huvud, axlar, knä och tå*. Enligt Hall (refererad i Schmitt 2008, 337) kan det vara nyttigt att använda också modersmålet i inläringen av främmande språk. I artikeln lyfts fram påståenden att det är lättare att minnas ett nytt L2 ord när man kan länka det i det motsvarande L1 ordet som redan finns i minnet. Det finns också psykolingvistiska studier som påvisar att L1 är aktivt när man processerar L2 språk och detta gäller inlärare såväl på tidig som på avancerad nivå.

10 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med föreliggande pro gradu-avhandling var att ta reda på hurdan språkfärdighet daghemsbarn kan nå i svenskspråkig språkdusch och hur språkduschlärarna upplever metoden. Vidare ville jag granska också föräldrarnas synpunkter. Studien bestod av tre delar. Jag testade språkduschbarnens språkkunskaper efter 20 timmar av språkdusch och utarbetade enkäter som såväl föräldrarna som språkduschlärarna svarade på. I detta kapitel kommer jag att inledningsvis redogöra för och kritiskt reflektera över de mest centrala resultaten i min studie. Därefter granskar jag kritiskt mitt metodval och hur användning av enkäter svarade på mina förväntningar och behov. Jag diskuterar också hur mitt metodval och material påverkade resultaten. Vidare kommer jag att granska hur lämpligt mitt eget test var. Mycket långtgående slutsatser kan jag inte dra eftersom endast sex barn deltog i min studie och testet inte var standardiserat utan jag utarbetade det själv ur behovet av att testa just dessa barn. Vidare försöker jag hitta några anknytningspunkter mellan resultaten och andraspråksinlärnings teorierna samt språkbadsbarnens tidiga andraspråksutveckling. Jag kommer också att ge några förslag för fortsatt forskning inom detta område.

I denna avhandling redovisar jag mina undersökningsresultat av hur daghemsbarn börjar utveckla sitt andraspråk i språkdusch. Jag ville utröna hur mycket barn tillägnar sig av svenska under 20 timmars språkdusch. Startpunkten var att inget av barnen kunde svenska sedan tidigare och att deras närmiljö var finskspråkig. Språkkunskaper testades med hjälp av mitt eget SIT och vidare testade jag barnens receptiva och produktiva ordförråd samt kännedom om färger och verb. Till sist testade jag vad de kan berätta om sig själva. Testresultaten av mitt eget SIT visade att alla barnen hade tillägnat sig konjunktionen *och* som inte hade betonats i språkduschen utan barnen hade sannolikt lärt sig ordet genom att lyssna på lärarna. Krashen (1985, 1) menar att man lär sig språk med hjälp av omedveten kunskap av språk och omedveten språkinlärnning sker via kommunikation i en naturlig miljö. Detta betyder att man själv kan finna ut hur språket fungerar och enligt resultaten av mitt eget SIT hade barnen lyckats i det. Konjunktionen *och* testades inte i Mårds (1994) eller Vesterbackas (1991) studier. Språkduschbarnen hade däremot inte tillägnat sig negationen vilket strider mot Mårds (1994) resultat. Mård

(1994, 62) konstaterar att negationsuppgiften var ganska lätt speciellt för de yngre barnen. Detta strider mot mina resultat men man borde minnas att språkduschbarnen hade fått mycket mindre tillgång till språket än språkbadsbarnen och därför kan man inte jämföra resultaten direkt. Däremot kan man dra den slutsatsen att 20 timmar inte var en tillräckligt lång tid för språkduschbarnen att tillägna sig negationen. Tyvärr kan jag inte vara säker på hur mycket de övriga lärarna använde negationen eller om de överhuvudtaget använde den.

Mård (1994, 63) och Vesterbacka (1991, 107–108) kom till överensstämmande resultat i att substantiv-, verb-, och negationsuppgifterna var de lättaste uppgifterna för språkbadsbarnen medan adverb, prepositioner och satser med flera variabler vållade mest problem. Mina resultat stöder Mårds och Vesterbackas resultat i det att substantivuppgifterna var ganska lätta för språkduschbarnen (100 % resp. 50 % rätt). Däremot klarade språkduschbarnen prepositionsuppgiften och satsen med flera variabler bra vilket strider mot Mård (1994) och Vesterbacka (1991). I testet kontrollerades kännedom om prepositionen *på* och detta övades med hjälp av en kinestetisk uppgift: när jag sade *på* klättrade barnen på någonting. Jag märkte att barnen njöt mycket av dessa slags aktiviteter och såsom Pitkänen (1998) konstaterar aktiverar känsloladdade situationer minnet bättre. Detta kan vara orsak till att barnen mindes prepositionen så bra. Man kan inte dra mycket långtgående slutsatser av mina resultat eftersom mitt eget SIT-test var skapat så att språkduschbarnen i princip kan klara av det medan språkbadsbarnen testades med SIT som var skapat för svenskspråkiga barn och inte för språkbadsbarn.

Mård (1994, 122) menar vidare att barnen efter 6–10 månader av språkbad hade stora brister i den grammatiska kompetensen i svenska. Språkduschbarnen duschades i svenska under fyra månader men bara en gång i veckan och enligt resultaten av mitt eget SIT förstod barnen lite över hälften av de satser som de hörde i testet. Flickorna presterade något bättre än pojkarna. Barnens andraspråkskunskaper kan ändå påstås vara mycket begränsade. Enligt enkätundersökningen värderade lärarna barnens ordförråd till att omfatta maximalt 50–100 ord och detta omfattar såväl produktivt som receptivt ordförråd.

Jag kontrollerade språkduschbarnens kännedom om sammanlagt 20 substantiv, hälften av dem produktivt och hälften receptivt. Enligt resultatet är barnens receptiva ordförråd större eftersom andelen rätta svar uppgick till 66,6%. Motsvarande siffra beträffande produktivt ordförråd var 51,7 %. Ma (2009, 44) konstaterar att receptivt ordförråd alltid är mer omfattande än produktivt ordförråd och min undersökning stöder detta antagande. Jag kan inte direkt jämföra mitt resultat från receptivt respektive produktivt ordförråd med t.ex. Vesterbackas (1991) studie eftersom hon endast kontrollerade barnens produktiva ordförråd med substantivtestet. Språkbadsgrupperna svarade rätt 25/58 och 30/58. Motsvarande siffra i min studie är 5/10. Detta betyder att såväl språkbadsbarnen som språkduschbarnen fick upp till hälften av substantiven rätt. Skillnaden är att substantiven i SIT var slumpmässiga men språkduschbarnen borde ha varit bekanta med substantiven i mitt eget SIT.

I mitt test som mätte kännedom om färger förväntades barnen kunna benämna färgerna produktivt men om det inte lyckades förväntades barnen känna till dem receptivt vilket innebar att barnen pekade på olika färger när de hörde dem benämnas. I Mårds (1994, 68) undersökning testades kännedom om färger enbart receptivt vilket inte är så krävande som i mitt test där barnen förväntades benämna färgerna också produktivt. I Mårds (1994, 91) undersökning behärskade 5 barn av 47 inte alls färger. I mitt test fanns det en flicka som inte kunde benämna en enda färg produktivt men receptivt klarade hon av tre färger. Man kan inte jämföra situationerna direkt eftersom barnen i Mårds test förväntades behärska färgerna enbart receptivt. I min undersökning behärskade varje barn några färger åtminstone receptivt om inte produktivt. De lättaste färgerna i min undersökning var *orange*, *turkos*, *rött*, *violet* och *vitt*. De mest problematiska för sin del var *blått*, *brunt*, *svart* och *gult*. Jag var överraskad över att barnen inte kunde färgerna bättre även om de hade förekommit i språkduschen från början. Det var också överraskande att *blått* var bland de svåraste färgerna medan *orange* var den mest kända färgen. I Mårds (1994, 93) undersökning behärskade barnen bäst färgerna *gult*, *lila*, *svart*, *brunt* och *blått* medan de svåraste var *grönt* och *rött*. Det kan konstateras att de lättaste färgerna i Mårds undersökning var de svåraste i min studie. Detta behöver inte ha någon stor betydelse utan jag kan dra den slutsatsen att färgerna inte nödvändigtvis är så lätta för barnen som man kunde tänka sig. Det kan vara så att barnen mindes färgen *orange* så bra eftersom det liknar finskans motsvarande ord *oranssi*. Min undersökning avviker

från Mårds studie också i det avseendet att pojkarna klarade sig bättre än flickorna. I Mårds (1994, 97) undersökning klarade sig flickorna bättre än pojkarna vad beträffar färger. Mitt resultat påverkas mycket av en flickas dåliga prestation och eftersom endast sex barn deltog i undersökningen, har varje barns prestation en stor inverkan på medelvärdet vilket kan förvränga resultaten.

Jag testade barnens kännedom om sex verb, nämligen *gå, hoppa, hoppa på ett ben, ligga, stå* och *springa*. De bäst ihågkomna verben var *gå, hoppa* och *hoppa på ett ben*. Jag anser att barnen mindes just dessa verb eftersom de övades med lek och rytm, medan verb som saknade dessa element glömdes bort. Testsituationen kan också leda till fel eller att barnen inte kan svara eftersom kontexten och lärarnas gester som barnen är vana vid fattas i testet. Emellertid ville jag testa ren språkkunskap och därför hade jag inga icke-språkliga ledtrådar med. Vesterbacka (1991, 138) konstaterar att barnen inte kan analysera enskilda ord eftersom de är vana vid att höra hela sammanhanget vilket är betydelsefullt i språkbad och också i språkdusch.

Jag kontrollerade också barnens kunskap i att berätta namn och ålder. Fem barn kunde berätta sitt namn och fyra barn åldern. Resultatet kan påverkas av t att barnen inte repeterade någonting före testet utan allt de mindes baserade sig på de tidigare språkduschgångerna. Resultatet skulle troligen ha varit bättre om jag hade repeterat hur man presenterar sig men jag ville kontrollera vad barnen mindes från tidigare språkduschgångar dvs. vad de hade lärt sig.

I allmänhet kan jag konstatera att mitt resultat är i linje med Mårds (1994) och Vesterbackas (1991) resultat. Språkbadsbarnen hade varit i svenskspråkigt språkbad i 6–10 månader och språkduschbarnen språkduschades i 20 timmar. I båda fallen hade barnen tillägnat sig svenska, språkduschbarnen naturligtvis mycket mindre men i båda fallen hade barnen avancerat i sin andraspråksutveckling. Även om språkbadsbarn och språkduschbarn inte är jämförbara i alla avseenden kan man urskilja vissa företeelser, som hur barnen tillägnat sig språk, hur de resonerar och drar nytta av sitt eget modersmål.

I början av denna avhandling tog jag ställning till vad barnen kan förväntas ha tillägnat sig i 20 timmars språkdusch. Jag presenterade också några typiska drag i inlärarespråket

men de enda dragen som språkduschbarnen använde var helfraser och transfer som är vanliga på en tidig nivå i språkinlärning. Några barn kunde några fraser utantill, t.ex. *jag heter* och *jag är 6 år gammal*. Dessa kan inte betraktas som behärskning av nivå 3 eller 4 i processbarhetsteorin utan dessa fraser används oböjda och kan klassificeras som helfraser. Min hypotes om att barnen kan lära sig enstaka ord och helfraser tycks vara korrekt. Jag kan inte ta ställning till om barnen kan använda helfraserna i lämpliga situationer men majoriteten svarade rätt när jag frågade om de kunde berätta t.ex. sitt namn på svenska. Att barnen hade svårigheter att minnas två liknande satser på samma gång kan vara ett bevis på att de inte kunde analysera satsernas enskilda delar vilket också är typiskt när man använder helfraser. Barnen använde också bestämda och obestämda substantiv som helfraser, t.ex. *katt* och *katten* och detta kan bero på att något barn troligen hade lärt sig att finskans *kissa* heter *katt* på svenska medan något annat barn hade lärt sig formen *katten* i samma betydelse. Om man betraktar barnens kunskaper i ljuset av processbarhetsteorin kan jag konstatera att barnen är på nivå 1 med mycket svaga kunskaper. På nivå 1 koncentrerar man sig på att öka ordförrådet vilket utgör en bas för alla språk. Språkduschbarnen använde ord som oböjda enheter vilket är karakteristiskt för inlärare på nivå 1. Språkduschbarnen tillägnade sig ord utan att göra någon skillnad mellan obestämda och bestämda former. De kunde inte några grammatiska regler beträffande dessa former utan använde olika former som helfraser.

Resultaten visade också att tiden var för kort för att barnen skulle ha kunnat tillägna sig morfologiska eller syntaktiska regler. Således tycks antagandet att barnen kan tillägna sig en del ord och helfraser på 20 timmar, men inte morfologi eller syntax, vara korrekt. Min hypotes var att barnen kan tillägna sig ett mycket begränsat ordförråd på 20 timmar och att de kan svara på några enkla frågor samt använda ettordsyttanden. Vidare anteciperade jag att det inte är möjligt på en så kort tid att tillägna sig ett så stort ordförråd att det skulle vara möjligt att böja orden rätt eller ens att övergeneralisera böjningen. Detta antagande tycks också vara korrekt. Språkduschbarnen vågade inte tala mycket svenska eller ens upprepa ord utan att läraren bad om det. Detta kan bero på den tysta perioden som Krashen (1985, 9) anser förekomma i början av inlärningen. Då koncentrerar sig barnen på att förstå men kan inte ännu producera språket.

Denna begränsade undersökning visar att daghemsbarn efter 20 timmar av språkdusch har tillägnat sig ett litet ordförråd men de kan inte tillämpa kunskaperna. På denna tidiga nivå är språkproduktion mycket kontextbunden och barnen lär sig helfraser utan att i större utsträckning analysera dem. Barnen är ivriga att lära sig mer men de behöver mycket mer språkligt inflöde för att tillägna sig t.ex. svenskans morfologiska och syntaktiska regler. Barnen talar inte heller mycket eftersom de koncentrerar sig på att lyssna.

Jag var också intresserad av föräldrarnas tankar om språkduschen. Jag ville veta hurdana åsikter de hade om denna. Alla informanterna var eniga om att språkduschen hade varit till nytta för barnen. Detta påstående motiverades t.ex. så att språkduschen var ett fint tillfälle för barnen att bli bekanta med språk och få positiva upplevelser. Två föräldrar konstaterade att deras attityder till svenska hade förbättrats på grund av språkduschen. Ingen av föräldrarna hade någonting negativt att säga om språkduschen och fyra föräldrar svarade jakande på frågan om de skulle uppmuntra sina barn att välja svenska som ett valfritt ämne i skolan. Informanterna i denna undersökning verkade i allmänhet ha en positiv attityd till språkduschen.

Jag ville ytterligare kartlägga hur språkduschlärarna upplevde metoden. Ett intressant resultat var att lärarna betraktade det som problematiskt att använda mycket svenska eftersom barnen inte förstod vad lärarna sade. Därför använde lärarna finska t.ex. när de gav instruktioner, lugnade ner situationen eller tillrättavisade barnen. Barnen ställde också frågor och talade mycket och därför var lärarna av den åsikten att de inte kunde klara sig utan att tala finska. Lärarna använde svenska närmast i lekar, spel och sånger och de berömde också barnen på svenska. En av lärarna konstaterade att hon använde mer finska än svenska. Ändå blev en lärare överraskad över hur snabbt barnen lärde sig svenska. Av svaren kom det tydligt fram att man i språkdusch borde avancera långsamt men ha mångsidiga aktiviteter och en språkduschgång borde inte vara längre än 45 minuter. Lärarna var av den åsikten att disciplin är mycket viktigt men att det kan vara svårt att hålla barnen i styr om läraren är ensam med dem. Om språkdusch som metod hade lärarna också någonting negativt att säga. De ansåg nämligen att språkdusch kan väcka negativa attityder till språk om barnen måste delta i det. Därför var lärarna av den åsikten att språkduschen borde vara frivillig för barn. Vidare ville jag veta om språkduschlärarnas uppfattning var att språkduschen var mer till nytta än nöje. Alla svarade

att tyngdpunkten låg i positiva attityder vilket betyder att de ansåg språkduschen vara mera till nöje.

Det förelåg inte stora skillnader mellan språkduschbarnens prestationer utan alla var på den första stegen i andraspråksutvecklingen och därför vill jag instämna i språkduschlärarnas åsikt att språkduschen kanske var mer till nöje än till nytta. Med detta menar jag att barnen förhoppningsvis fick positiva upplevelser av svenskan vilket också är till nytta, men barnen betraktade kanske det mer som nöje. Med nytta avser jag i detta sammanhang ren andraspråkskunskap. Barnen tyckte om att leka på svenska språket och ha lite omväxling i sina dagar. De hade inget medvetet mål att lära sig svenska utan snarare att ha det roligt. Ett av språkduschens mål var att barnen skulle ha bra upplevelser av språket även om de inte lärde sig mycket svenska.

Datainsamling i denna studie utfördes med hjälp av enkäter. Enkäten till föräldrarna bestod av några enkla frågor som inte krävde mycket av deras tid. Jag ville fråga endast det viktigaste och på så sätt begränsa antalet frågor så att alla skulle ha tid att svara på frågorna. Jag valde enkät som metod eftersom det skulle ha varit problematiskt att intervjua alla föräldrarna och hitta tidpunkter och platser som passar för alla. Av praktiska skäl nöjde jag mig med att sända enkäter. Om jag hade använt intervju som metod hade jag kunnat ställa fler och mer specifika frågor. Genom intervjuer skulle jag kunnat få en mer preciserad bild av föräldrarnas åsikter och attityder men jag anser att jag genom enkätsvar fick tillräckligt med information med tanke på mina syften. Jag kan konstatera att detta metodval var lämpligt för mina behov. Av samma orsak valde jag att använda enkäter också med lärarna. I princip skulle det ha kunnat vara lätt att intervjua tre personer men av praktiska skäl lyckades det inte. Lärarna vistades i olika städer och hade andra engagemang så det var lättare att skicka enkäten via e-post så att de kunde svara när de hade tid. Enkäten för lärare var längre och bestod av 16 öppna frågor men jag hade på förhand försäkrat mig om att alla var villiga att svara på den. Jag fick all information som jag behövde och metodvalet var lämpligt för mig i denna situation.

Jag bestämde mig för att använda mina egna test som jag utarbetade just för dessa barn. Jag kunde inte använda de färdiga test som t.ex. Mård (1994) och Vesterbacka (1991) hade använt eftersom de skulle ha varit alltför svåra för språkduschbarnen. Däremot

ville jag utarbeta ett test som skulle mäta barnens språkkunskaper i samma utsträckning som t.ex. substantivtestet och SIT mätte språkbadsbarnens kunskaper. Med andra ord försökte jag utarbeta ett test som skulle ha en likadan svårighetsgrad i förhållande till barnens kunskapsnivå. Jag anser att jag lyckades i det eftersom mina resultat är i linje med Mårds (1994) och Vesterbackas (1991) resultat. Jag är nöjd med mina test och eftersom resultaten i viss mån överensstämmer med dessa andra undersökningar anser jag att resultaten är reliabla. Ändå är det fråga om en fallstudie av daghemsbarn och deras svar kan påverkas av många olika faktorer även om testet genomfördes på samma sätt hos varje barn. Jag kan inte garantera att barnen skulle svara på samma sätt igen men i testsituationen påverkade jag inte testet genom att t.ex. gestikulera och också i detta avseende är resultaten reliabla. För att få ännu mer pålitliga och generaliserbara resultat skulle jag kunnat ha flera barn med i testet men eftersom resultaten visade att barnen hade mycket svaga kunskaper i svenska efter 20 timmar, anser jag att ett mer omfattande urval av respondenter inte skulle ha ändrat resultaten i någon högre grad. 20 timmar är en så kort tid att även om jag hade haft fler barn med i testet är det sannolikt att deras prestationer inte skulle ha avvikit mycket från dessa barns prestationer. Om jag hade haft fler barn med i undersökningen skulle jag ha fått mer jämförelsepunkter men språkduschen skulle ha behövt en färdig och gemensam didaktik för att flera försökspersoner skulle ha nyttat testet. Testpopulationen var mycket liten eftersom endast dessa sex barn deltog i språkduschen. Av samma orsak hade jag med så få lärare.

Jag anser också att validiteten i min studie är bra eftersom jag lyckades svara på mina forskningsfrågor vilket betyder att metoder som jag använde var lämpliga med tanke på mina syften. Mina egna test är valida i det avseendet att de är skapade för barnen som testades med dem. Emellertid är testen inte standardiserade och därför inte helt pålitliga. Ändå anser jag att det är bättre att använda ett test som är skapat för målgruppen om man vill ta reda på dess kunskaper. T.ex. Mård (1994, 66, 125) kritiserade SIT och ansåg att det inte är lämpligt för att testa språkbadsbarn eftersom detta mätinstrument inte är skapat för språkbadsbarn även om det är standardiserat.

Jag är tacksam att jag hade möjligheten att delta i detta projekt. Språkduschen kan sägas vara till nytta eftersom mer positiva attityder till och ökat intresse för språk säkerställer mer språkkapital i Finland vilket är viktigt i dagens samhälle. Språkdusch kan också

påstås vara till nytta och nöje för barn eftersom de kan få lyckoupplevelser och verkar ha det trevligt. Vi kan alla kämpa för trevligt språklärande och bra attityder till språk. Jag kan konstatera utifrån mina resultat att språkdusch är både till nytta och till nöje. För vidare undersökning föreslår jag att det skulle vara intressant att veta om dessa barn väljer svenskan som valfritt ämne i skolan, om deras attityder till svenska språket är mer positiva än andras eller om de överhuvudtaget i framtiden minns vad de lärde sig. Om språkduschen har möjlighet att pågå en längre tid skulle det vara intressant att observera hur stort ordförråd det behövs att orden kan böjas och när barnen börjar formulera enkla satser. Språkduschbarnen i denna studie kunde säga vad de heter men när jag frågade om de kan säga på svenska vad deras mamma heter kunde de inte svara på frågan. Det skulle också vara intressant att fråga nu när språkduschen är slut hurdana attityder de har till svenska och till språkdusch. Det är också intressant att se om språkvalen ökas i framtiden på grund av språktivoliprojektet i Finland.

LITTERATUR

Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. 2004. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I Hyltenstam, K. & Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: studentlitteratur AB, 221–258.

Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur AB, Lund.

Björklund, S. 1996. *Lexikala drag och kontextualisering i språkbudselevs andraspråk*. Acta Wasaensia. No 46. Språkvetenskap 8. Vasa.

Gillham, B. 2000. *Developing a questionnaire*. New York: Continuum.

Hall, C. J. 2002. *The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development*. IRAL, 40, 69–87.

Hammarberg, B. 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, K. & Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: studentlitteratur AB, 25–78.

Harju-Luukkainen, H. 2007. *Kielikylypydidaktiikkaa kehittämässä*. Akademisk avhandling. Åbo: Åbo akademis förlag.

Hellquist, B. 1989. *Nya SIT. Språkligt impressivt test för barn*. Malmö: Tryckeriteknik.

Håkansson, G. 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I Hyltenstam, K. & Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: studentlitteratur AB, 153–170.

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

Laurén, C. 2000. *Kielten taitajaksi – kielikylypy käytännössä*. Jyväskylä: Atena kustannus oy.

Laurén, C. 1998. *Språkbud. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimusia 226. Språkvetenskap 36.

Lenneberg, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York: Wiley & Sons.

Ma, Q. 2009. *Second language vocabulary acquisition*. Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers.

Marcotte, A & Hintze, J 2010. Assessment of academic skills in reading within a problem-solving model. I Gimpel Peacock, G. & Ervin, R.A. & Daly III, E. J. & Merrell, K.W. (red.), *Practical handbook of school psychology: effective practices for the 21st century*. New York: The Guilford press, 67–85.

McLaughlin, B. 1984. *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 1: Pre-school Children*. Hillsdale: N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Melka, F. 1997. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. I Schmitt, N & McCarthy, M. (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 84–102.

Milton, J. 2009. *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual matters.

Mondria, J.A. & Wiersma, B. 2004. Receptive, productive and receptive + productive L2 vocabulary learning: What difference does it make? I Bogaards, P. & Laufer-Dvorkin, B. (red.), *Vocabulary in a second language*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Co, 79–148.

- Moya Guijarro, A.J. 2003. *La adquisición / aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas en lengua inglesa*. Un estudio por edades. *Didáctica* 15, 161–177.
- Mård, K. 1994. *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia no 181. *Språkvetenskap* 25. Vasa.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University press.
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle publishers.
- Nikula, T & Marsh, D. 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Norrby, C. & Håkansson, G. 2007. *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Studentlitteratur.
- Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pilar Agustín Llach, M. 2011. *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Second language acquisition: 58. Bristol: Multilingual Matters.
- Pitkänen, A. 1998. Mantelitulmake. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 23.
[http://www.duodecimlehti.fi/web/guest/etusivu?p_p_id=dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku&p_p_action=1&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku__spage=%2Fportlet_action%2Fdlehtihakuartikkeli%2Fviewarti-
cle%2Faction&_dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku_tunnus=duo80504&_dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku_p_frompage=uusinnumero](http://www.duodecimlehti.fi/web/guest/etusivu?p_p_id=dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku&p_p_action=1&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku__spage=%2Fportlet_action%2Fdlehtihakuartikkeli%2Fviewarti-
cle%2Faction&_dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku_tunnus=duo80504&_dlehtihaku_view_article_WAR_dlehtihaku_p_frompage=uusinnumero). (Hämtad: 13.1.2012)

Sigurd, B. & Håkansson, G. 2007. *Språk, språkinläring och språkforskning*. 2 uppl. Studentlitteratur.

Singleton, M. D. 1995. Introduction: A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research. I Singleton, M. D. & Lengyel, Z. (red.), *The age factor in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters Ltd, 1–29.

Schmitt, N. 2008. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329–363.

Södergård, M. 2002. *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta wasaensia Nr 98. Språkvetenskap 20.

Trost, J. 2007. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Utbildningsstyrelsen. 2011a. *Utvecklande av undervisningen i främmande språk inom den grundläggande utbildningen*.

http://www.oph.fi/utvecklingsprojekt/frammande_sprak. (Hämtad: 20.7.2011)

Utbildningsstyrelsen. 2011b. *Kielitivoli-hanke monipuolista kielivalintoja*.

<http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2011/017>. (Hämtad: 3.10.2011)

Vesterbacka, S. 1991. *Elever i språkbadskola. Social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia no 155. Filologi 19. Vasa.

Viberg, Å. 2004. Lexikal utveckling i ett andraspråk. I Hyltenstam, K. & Lindberg (red.), *Svenska som andra-språk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: studentlitteratur AB, 197–220.

Yin, R. K. 2012. *Applications of case study research*. California: SAGE publications, Inc.

BILAGOR

Bilaga 1

Kysymyksiä kielisuihkutuksen vetäjille

1. Milloin pidit kielisuihkutusta ja kuinka monta kertaa?
2. Kuinka paljon käytit ruotsia/suomea? MIKSI?
3. Toistatitko lapsilla ruotsinkielisiä sanoja? MIKSI?
4. Mitkä olivat tärkeimmät aihepiirit, jotka kävitte läpi?
5. Miten arvioisit lasten kielitaitoa?
6. Kuinka monta sanaa uskoisit lasten osaavan aktiivisesti/passiivisesti?
7. Mitkä olivat tärkeimmät huomiosi opettaessasi päiväkotikäisiä lapsia?
8. Mitkä asiat koit hankaliksi/helppoisiksi?
9. Arveletko painopisteen olevan kielenoppimisessa vai positiivisten mielikuvien luomisessa?
10. Mitä tekisit toisin?
11. Kuinka suuri olisi ihanteellinen opetettava ryhmä?
12. Mitkä seikat tekivät suihkutuksen kerrasta onnistuneen/epäonnistuneen?
13. Minkälainen mielikuva sinulle jäi tällaisesta toiminnasta?
14. Oliko lapsille mielestäsi suihkutuksesta hyötyä?
15. Pitivätkö lapset mielestäsi kielisuihkutuksesta?
16. Millainen kielenoppimiskäsitys sinulla on? Miten lapset oppivat kieltä? Tuliko se esille suihkutuksessa?

Bilaga 2

Kysely vanhemmille ruotsin kielen kielisuihkutuksesta.

Voit tarvittaessa jatkaa vastauksia kääntöpuolelle.

Lapsen nimi: _____

Lapsen ikä: _____

1.Miksi halusit lapsesi osallistuvan kielisuihkutukseen?

2.Koetko siitä olleen hyötyä lapselle? Minkälaista?

3.Käytetäänkö teillä ruotsia kotikielenä?

4.Onko teillä kontakteja ruotsinkieleen? (Katsotteko esim. ruotsinkielisiä lastenohjelmia/onko sukulaisia?)

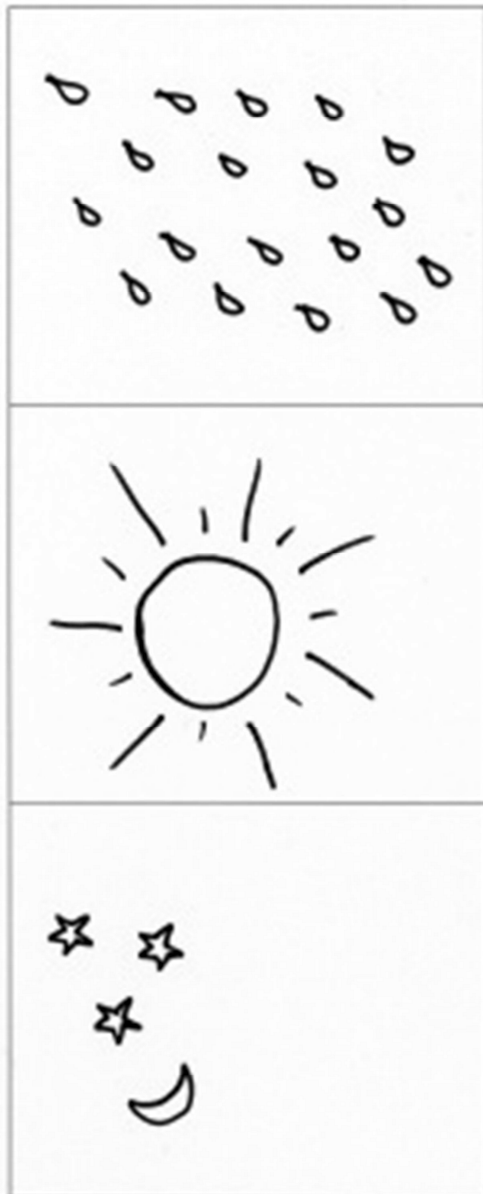
5.Onko lapsi tuonut kieltä kotiin? (esim. lauluja, yksittäisiä sanoja yms.)

6.Ovatko omat/lapsesi asenteet ruotsia kohtaan parantuneet, huonontuneet vai pysyneet samoina?

7.Jos lapsellasi olisi mahdollisuus valita ruotsi 5lk. valinnaiseksi kieleksi, kannustaisitko häntä valitsemaan sen?

Kiitos! Osallistumisesi ja vastauksesi ovat tärkeitä!

Bilaga 3: Ett exempel på mitt eget SIT



10. Solen skiner på himlen.