

Kalliokoski, J., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8. 113–129.

Marjo Savijärvi

Helsingfors universitet

Förstaspråket som resurs i ett språkbadsdaghem

This article examines how the first language is used as a resource in interaction that aims at second language learning. The data consist of videotaped interaction in an immersion kindergarten, in a group of fifteen children and two educators, during their first two years in immersion. The children speak Finnish as their first language. The educators speak Swedish in all situations but they understand Finnish. With the method of conversation analysis, the study analyses how the first language is used as an interactional resource both at the initial stages and during the second year. The results show that the use of first language enhances collaborative learning especially at the initial stages. Later, it functions as a means of participating in conversations, and showing understanding of Swedish. Furthermore, it creates a context for the first uses of Swedish, and functions as a means of initiating interaction.

Keywords: immersion education, conversation analysis, collaborative learning

Nyckelord: språkbåd, samtalsanalys, kollaborativt lärande

1 Inledning

I denna artikel diskuterar jag förstaspråkets interaktionella funktioner i ett språkbadsdaghem. Analyserna belyser förstaspråkets roll som resurs i daghemmets vardagliga interaktion som syftar till inläring av andraspråket. Artikeln baserar sig på min doktorsavhandling (Savijärvi 2011) som undersökte hur en nybörjargrupp lär sig svenska i vardagliga situationer i en språkbadsgrupp som följer principerna hos det kanadensiska språkbadet (se t. ex. Bergroth & Björklund 2013). Materialet består av videofilmad interaktion som spelats in under de två första åren av språkbadet. Som metod använder jag samtalsanalys (Sacks 1992ab), som under 2000-talet alltmer har använts i forskning om andraspråksinläring (se t. ex. Hall, Hellermann & Pekarek Doehler 2011). De flesta undersökningarna med språkinläring i fokus har gjorts i skolkontext. Det material som denna undersökning baserar sig på representerar snarare vardaglig inläring, eftersom andraspråket lärs in utan formell undervisning, genom att inlärarna deltar i olika aktiviteter i daghemmet (se också Mård-Miettinen, Palojärvi & Palviainen i denna publikation).

Gruppen deltar i ett så kallat tidigt fullständigt språkbad som börjar på daghemsnivå och fortsätter i skolan. Kännetecknande för språkbadsmetoden är att språkbadsspråket är den lokala minoritetens språk, och barn som kommer till språkbad talar den lokala majoritetens språk som sitt förstaspråk. De har inga förkunskaper i språkbadsspråket. Målet med språkbad är inte att byta ut barnens starkare språk utan det nya språket introduceras i berikande syfte. Pedagogerna talar språkbadsspråket konsekvent, men de förstår barnens förstaspråk, och barnen kan delta i samtal på sitt förstaspråk. (Swain & Lapkin 1982; Laurén 1999: 22–25, 2006: 51; Mård 2002: 7–9.)

Språket som används i daghemmets vardag är ofta kontextbundet: man talar om sådant som händer här och nu. På det sättet liknar inlärmiljön den som barnen tillägnar sig sitt förstaspråk i (Baker 2001: 361–364; Mård 2002: 22–27). Detta medför att barnen redan i början av språkbadet ofta kan förstå vad som förväntas av dem även om de inte kan analysera de språkliga uttrycken som pedagogerna använder på svenska (Vesterbacka 1991: 129–134; Björklund 1996: 52). Det samma gäller också andra liknande utbildningsprogram där barn lär sig språk genom att delta i interaktion: till exempel finska daghem med internationella barn (Kurhila 2006a) eller så kallade mottagningsklasser i Sverige (Cekaite 2007; Cekaite & Aronsson 2004; 2014). Det kanadensiska språkbadet skiljer sig dock betydligt från andra program, främst i och med att barnen har en likadan kulturell och språklig bakgrund. De har samma förstaspråk som utgör en gemensam resurs eftersom pedagogerna också förstår det.

Jag analyserar i denna artikel hurdana interaktionella funktioner användningen av förstaspråket har i autentiska situationer under de två första åren av språkbadet, i anknytning till både förståelse och produktion av andraspråket, och hurdana

möjligheter den fria användningen av förstaspråket skapar för inläringen av andraspråket. Samtidigt tecknar analyserna en bild av inlärningsprocessen: de belyser hur inläringen går till i ett språkbadsdaghem.

2 Material och metod

Jag samlade in materialet på 1990-talet genom att videofilma vardagsinteraktion i en språkbadsgrupp i huvudstadsregionen under barnens två första år i språkbad. Gruppen var en heldagsgrupp med 15 fyraåriga barn och två pedagoger. Barnen tillbringade 7–9 timmar dagligen, 10–11 månader om året i språkbad. Jag var i daghemmet en vecka om månaden under det första året, och en vecka varannan månad under det andra året, och videofilmade olika typer av aktiviteter som frukost, samling och fri lek. Sammanlagt har jag 40 timmar videoinspelat material, som jag har transkriberat enligt samtalsanalytiska principer (Jefferson 1983, se bilaga).¹ Terminen började i augusti, och den första insamlingsperioden ägde rum i september, efter att barnen hade varit ungefär en månad i språkbad.

Analysmetoden är etnometodologisk samtalsanalys (Sacks 1992ab; Sidnell & Stivers 2013) som under 2000-talet alltmer har tillämpats i studier av andraspråksinläring (se t. ex. Seedhouse 2005; Hall et al. 2011) och inläring av andra färdigheter (se t. ex. Melander & Sahlström 2010). Samtalsanalysen är en empirisk metod, som lyfter fram deltagarnas kompetenser och betraktar vad deltagarna gör med sina språkliga resurser, i stället för att fokusera på brister i inlärarspråket (Firth & Wagner 1997, 2007). Analyserna baserar sig på autentiskt material: videofilmad eller audioinspelad interaktion som inte har planerats på förhand utan som skulle äga rum också oberoende av forskningen.

Samtalsanalytisk forskning har lett till nya problemställningar och problematisering av existerande kategorier. Inom forskningen om andraspråksinläring har det uppstått nya sätt att uppfatta inläringen, speciellt vad gäller interaktionens roll i inlärningsprocessen (Lilja 2010, 2014; Melander & Sahlström 2010). De flesta undersökningarna har adapterat Laves och Wengers (1991) uppfattning om inläring som en kollaborativ process som är förankrad i situationen.

Den samtalsanalytiska forskningen baserar sig på en exakt analys av interaktionens temporala struktur: analysen tar hänsyn till hur de successiva talhandlingarna sammanhänger med varandra och hurdana sekvenser de utformar. Däremot brukar man inte ställa normativa frågor. Analysen går inte heller in i talarnas intentioner utan fokus är på hur deltagarna tolkar varandras yttranden. (Hakulinen

1 Med undantag av situationer som visade sig omöjliga att transkribera på grund av massiv överlappning.

1997.) Tolkningarna kommer alltid fram i interaktionen eftersom varje tur utgör en tolkning av de föregående turerna (Sacks 1992a: 379).

Språkbadet har varit föremål för noggrann forskning ända sedan de första grupperna började i Kanada på 1960-talet (Lambert & Tucker 1972). Forskningen har visat att språkbad är ett effektivt sätt att lära sig språk utan att förstaspråket eller resultat i andra skolämnen blir lidande (Lauren 1999). Forskningen fokuserade i början på inlärningsresultaten, men under 2000-talet har den interaktionella synvinkeln väckt växande intresse (Björklund, Mård & Savijärvi 2014). I Finland har Mård (2002) undersökt hur barn med olika personlighetsdrag använder andraspråket i interaktionella testsituationer, och Södergård (2002) har analyserat hur läraren uppmuntrar barnen att använda svenska i läroplaner i daghemmet. Samtalsanalysen har använts som metod i ett antal opublicerade avhandlingar och två doktorsavhandlingar. Den första doktorsavhandlingen har skrivits av Niemelä (2008), som analyserar interaktion kring temaundervisning på en sjätte klass i lågstadiet. Samtalsanalysen lämpar sig väl för forskning om språkbadsinteraktion, eftersom barnens tolkningar av lärarens turer kommer fram i interaktionen redan i början av språkbadet, i och med att de kan använda sitt förstaspråk. Samtidigt utgör språkbadsinteraktion ett intressant område för samtalsanalytisk forskning.

3 Förstaspråket i förståelsens tjänst

Jag inleder med att analysera hur finskan utgör en resurs för deltagarna för att förstå andraspråket. Enligt den samtalsanalytiska synen är förståelsen ingen individuell prestation utan något som samtalsdeltagarna uppnår tillsammans (Kurhila 2006). Talare kan och behöver inte förstå varandra helt, utan det är alltid i sista hand fråga om tolkningar om vad den andra har sagt (Schutz 1992 [1960]: 12; Hakulinen 1997). Om förståelsen inte bedöms som tillräcklig kan man stanna upp samtalet genom att initiera reparation (se Schegloff, Jefferson & Sacks 1977), till exempel genom att fråga *mitä 'vad'* (Haakana 2011). De flesta språken har konventionaliserade sätt att initiera reparation (Enfield et al. 2013). Det finns däremot inget språkligt element som alltid i alla situationer skulle visa att man har förstått, utan förståelse är någonting som konstrueras i situationen. Förståelsen är inbyggd i samtalet: för att kunna delta behöver man lyssna och förstå vad den andre har sagt. Nästa talare måste göra samma grammatiska operationer som den som har turen. Förståelsen är alltså en aktiv process som kommer fram när man samtalar. Metaspråkliga yttranden av typen *jag förstår* är relativt sällsynta, och de har andra funktioner än att visa förståelse i samtal. (Sacks 1992a: 378–379.)

3.1 Läraren förstår barnet

Eftersom pedagogerna förstår barnens förstaspråk, kan barnen göra sig förstådda även om de inte talar språkbadspråket. Dessutom kommunicerar pedagogerna med barnens föräldrar på barnens förstaspråk. Föräldrarna behöver inte kunna svenska för att placera sina barn i språkbad. I exemplet 1 ser vi hur ett av barnen berättar på finska om något som hon inte är nöjd med på daghemmet, och pedagoger lovar ta hand om saken. Samtalet börjar när ett annat barn, Lea, visar sin barbie docka för pedagoger (V).

Ex. 1, första året/september/fri lek²

- 01 Lea: mul on barbi. LEA VISAR SIN BARBIE FÖR V
jag har en barbie
- 02 V: nå du har en barbie me @lå:nga långa flät(-)@
- 03 Mallu: **mä en saa ikinä ottaa barbei mukaan.**
jag får aldrig ta med barbie dockor
- 04 V: men vi måst prāta me mamma
- 05 ja ska ↑säga åt mamma att du får nog ta hit.
- 06 jā.
- 07 (.)
- 08 V: vi ska prāta.
- 09 (.)
- 10 V: Vikke ska säga åt din mamma
- 11 Mallu: paitsi nukkeja saan.
utan dockor dom får jag
- 12 V: jā. (.) men du får nog också ta barbie om du vill.

Lea berättar på finska att hon har en barbie docka, och visar samtidigt sin barbie för pedagoger (r. 1). Pedagoger kommenterar och utvidgar med en beskrivning av dockan (r. 2). Mallu deltar i samtalet. Hon berättar att hon inte får ta barbie dockor med sig (r. 3). Verbfrasen *en saa ikinä* '(jag) får aldrig', antyder att hon skulle vilja ta dem även om hon inte får det. Det är också pedagogens tolkning: hon lovar tala om saken med Mallus mamma (r. 4, 5, 8, 10). Mallus nästa tur på rad 11, 'utan dockor dom får jag', är snarare en fortsättning på hennes egen tur på rad 3 än en respons på pedagogens föregående turer. Det ser alltså inte ut som om hon skulle förstå vad pedagoger säger. Det viktiga är dock att pedagoger förstår vad barnet har sagt. Hon får veta något som är viktigt för barnet och har möjlighet att ta hand om saken. Lea, som har barbie dockan med sig, kunde eventuellt göra sig förstådd även icke-språkligt, genom att visa dockan. För

2 Exemplet är videoinspelat under första året, i september, och barnen är engagerade i fri lek. Den första insamlingsperioden (i september) ägde rum när barnen hade tillbringat ungefär en månad i språkbadet. I transkriptionen anger jag barnen med täcknamn och lärarna med första bokstaven av täcknamnet. Turlerna som fokuseras i analysen har försetts med fetstil.

Mallu är en språklig formulering nödvändig eftersom hon berättar om något som hon inte har med sig på daghemmet.

3.2 Barnen förstår varandra

Barn som kommer till språkbad har redan lärt sig grunderna till sitt förstaspråk. De behärskar grundstrukturerna och pragmatiken – de vet hur man svarar på en fråga, och de kan konstruera svar. De kan inleda samtal, bygga på varandras yttranden och diskutera saker som inte händer här och nu. Genom att delta i samtal som barnen inleder på sitt förstaspråk kan pedagogerna föra in svenskan i språkligt konstruerade verkligheter. Eftersom barnen har likadan språklig bakgrund och är i samma ålder (alla är födda samma år), har de också mera resurser för kollaborativt lärande.

Följande exempel (2–4) belyser hurdana former det kollaborativa lärandet tar sig i språkbadets vardag under de första månaderna. I exempel 2 och 3 ser vi hur barnen associerar sig med varandra: de talar med varandra om pedagogen och om andraspråket. Exemplet 3 och 4 belyser vidare ett fenomen som är typiskt för den första insamlingsperioden: barnen tolkar svenska ord som fonetiskt liknande finska ord. Exempel 2 har spelats in under samlingen. Pedagogen (V) har en leksaksspindel i handen och hon talar för barnen med hjälp av spindeln. Den interaktionella agendan är förmodligen att få barnen att sjunga *Imse vimse spindel* som är en vanlig barnsång både på finska och på svenska.³ Enligt språkbadsmetoden håller pedagogen sig till språkbadsspråket. Det är alltså inte möjligt att verbalt förklara att det är fråga just om spindel-sången men en leksaksspindel antyder detta icke-verbalt. I denna situation reagerar barnen dock snarast på pedagogens agerande: de samtalar om vem som talar på riktigt.

Ex. 2, första året/september/samling

BARNEN SITTER I HALVCIRKEL MITTEMOT V SOM HAR EN SPINDEL I HANDEN

01 V: spindel sku du villa höra när vi sjunger en sång för dej.

02 V: @Jo. (.) kan ni <sjunga>

03 (.) ((sjunger)) ↑trallalaalaa@
((5 rader borttagna))

09 Elli: **se on se täti oikeesti.** *ELLI VÄNDER SIG MOT DE ANDRA BARNEN*
det är dendär tanten på riktigt

10 Elli: **se on se täti oikeesti vai mitä (Ulla)**
det är dendär tanten på riktigt eller hur

3 Även om finska och svenska är strukturellt olika språk har vi dock en gemensam kulturell bakgrund. Då barnen lär sig sjunga barnsånger som de redan känner på sitt förstaspråk behöver de bara lära sig nya ord (Weber och Tardiff 1991).

- 11 Meri: *£mut se esittää hämähäkki£*
men hon låtsas vara spindel

Pedagogen simulerar ett fråga–svar yttrandepar med hjälp av leksaksspindeln, och kan därmed både inleda och komplettera handlingen (r. 1–2). Barnen sitter och tittar på. Elli fäster uppmärksamhet vid talaren (r. 9, 10). Meri fortsätter med en förklaring (r. 11). Hon formulerar sin tur som en fortsättning på vad Elli har sagt, och resultatet blir en samkonstruktion (se Bockgård 2004). Barnen konstruerar tillsammans en tolkning av situationen på sitt förstaspråk. De hänvisar till pedagogen med nominalfrasen *se tåti* 'den (där) tanten', vilket indikerar att pedagogen inte hör till mottagarna; nominalfrasen *se + NP* används när mottagaren inte är närvarande (Seppänen 1998: 110).

I exempel 3 leder det finskspråkiga samtalet till ett gemensamt metaspråkligt resonemang som förefaller relativt avancerat för fyraåringar. Samtalet börjar när pedagogen serverar pålägg, och samtidigt säger substantivet *korv* på svenska (r. 1). Jussi upprepar ordet, och det leder till en diskussion om betydelsen och den fonetiska formen av ordet.⁴

Ex. 3, första året/september/frukost

- 01 V: **korv aha dehär e korv**
02 Jussi: **£korp(h)e£** *JUSSI TITTAR PÅ AKU SOM SITTER BREDVID HONOM*
03 V: *vassågod (.) ja (.) k(h)orv.*
04 Ulla: **sehän on makkaraa.**
det är ju korv
05 V: *mm; (0.5) just de. de e [korv.*
06 Jussi: **[tää on makkaraa eikä korppua**
det är korv och inte skorpa
07 Ulla: **£ne ei ymmärrä mikä toi on.£**
de förstår inte vad det är
08 Ulla: **se on tätä ↑makkaraa samaa [ma(-)**
det är det där korvet samma [ko(-)
09 V: *[m:de e just korv.]*
10 Meri: **[kylähän aikuisen] pitäis käsittää et tää on hhh se on**
en vuxen borde ju förstå att det är
11 **makkalaa eikä kolppua**
korv och inte skorpa
12 V: *in [t*
13 Meri: **[↑korv kuulostaa [ihan < korpulta.>**]
korv låter precis som skorpa
14 V: *[int skorpa utan <↑korv.>.]*

4 Exemplet presenteras i sin helhet i Savijärvi 2013.

Jussi inleder med att upprepa ordet *korv* (r. 2) och korrigerar sedan pedagogen (r. 6). Han associerar ordet *korv* med det fonetiskt liknande finska ordet *korppu* 'skorpa'. Ulla fäster avseende vid referenten, korven som finns på bordet (r. 4). Partikeln *-hän* 'ju' betecknar saken som något som de närvarande redan vet (ISK §830). Vidare påstår Ulla att det är fråga om samma korv, även om den kallas något annat. Meri konkluderar med att förklara orsaken till missförståndet: det svenska ordet *korv* låter som det finska ordet *korppu*. Barnen ifrågasätter pedagogens kompetens och presenterar samtidigt sig själva som experter. Eftersom barnen har samma förstaspråk och samtalet förs på finska, har alla likadana möjligheter att delta. Ytterligare har de möjlighet att delta på sina individuella sätt. Även om de har likadan språklig bakgrund har de dock olika språkliga färdigheter och olika sätt att lära sig språket. Undersökningar om inläringen av finska som förstaspråk har visat att barn har individuella sätt och ett individuellt tempo att lära sig (Toivainen 1999: 130; Laalo 2011: 31–32). Det finns också stora individuella skillnader i hur barn lär sig sitt andra språk i språkbad (se Mård 2002). I mitt longitudinella material visar det sig att Jussi har en vana att upprepa svenska yttranden, medan Meri är ett språkligt medvetet barn som gör konkluderande kommentarer (se Savijärvi 2011: 224–227). Det gemensamma förstaspråket ger barnen resurser att bidra till den kollaborativa inlärningsprocessen på sina individuella sätt, och också engagera sig i varandras sätt att lära sig.

I exempel 3 var samtalsämnet bundet till situationen: det var tal om korven som fanns på bordet. I exempel 4 ser vi hur barnen och pedagogen samtalar om sådant som inte händer här och nu. Precis som exempel 3 är också detta utdrag inspelat under den första insamlingsperioden. Jag fokuserar på barnens turer på raderna 16, 44 och 48. Dessa turer är konstruerade som responser på pedagogens svenskspråkiga turer och visar förståelse på så sätt.

Ex. 4, första året/september/frukost

- 01 Jussi: Robin asuu robinluolassa eikös niin.
Robin bor i en robin-grotta int sant
- 02 V: bor han. (.) i en **grotta**.
((Barnen äter, Aku dricker te))
- 05 Aku: ↑ei Robin oo mikää **rott**a.
inte är Robin någon råtta
((9 rader borttagna, samtal om att Robin är Batmans vän))
- 14 Ulla: Hll:ret on rottia.
möss är råttor
- 15 V: mm nä:? (0.2) **en råtta e en råtta å en mus e en mus**.
- 16 Meri: **lotta on lotta ja hiili on hiili**.
- 17 Aku: mä oon nähny ojkeen **hiiren**.
ja har sett en riktig mus

- 18 V: hadu?
- 19 Jussi: mä oon nähny oikeen rotan ni se puri mua
jag har sett en riktig råttta så den bet mig
- 20 ni Al (.) Al (.) Al (.) Al
så aj aj aj aj
- ((12 rader borttagna. Jussi berättar på nytt om råttan som bet honom)))
- 33 Ulla: ei ni- ei niil o hampaita.
int har de några tänder
- 34 (1.0)
- 35 Jussi: o:mpas myrkkyhampaat.
visst har de gifttänder
- 36 Ulla: **kuules rot*ij* ei o kuules hampaita**
hördu råttorna har inga tänder
- 37 V: **jo: de har di nog. (0.3) di har tänder här**
- 38 **framme så här** (--[--] V SÄTTER FINGRARNA FRAMFÖR MUNNEN
- 39 Jussi: [(mutta)
men
- 40 V: men **di** kan int (.) **di** [kan (.) **di** har ingen gift]
- 41 Jussi: [ainaki myrkyllisiä **ne on**]
åtminstone är de giftiga
- 42 V: **ne:.**
- 43 (1.0)
- 44 Jussi: **o[n ne] myrkyllisiä.**
(visst) är de giftiga
- 45 V: [di har (-)]
- 46 V: **ne: rättor har ingen gift Jussi.**
- 47 (0.5)
- 48 Aku: **mut niist voi saada tauteja.**
men man kan få sjukdomar av dem

Jussi inleder med att berätta om Robin som bor i en Robin-grotta (r. 1). Pedagogen deltar och anger det motsvarande substantivet på svenska: *en grotta* (r. 2). Aku tolkar ordet som det fonetiskt liknande finska ordet *rotta* 'råtta' och korrigerar pedagogen. Samtalsämnet byts från Robin och Batman till möss och rättor på grund av fonetisk likhet mellan de finska och svenska orden (*grotta* och *rotta* 'råtta'), något som är typiskt just för den första insamlingsperioden. Det som följer är däremot inte typiskt i början av språkbadet: barnen och pedagogen samtalar om sådant som inte är närvarande, och barnen tycks ändå förstå. Meri översätter pedagogens tur till finska (r. 16), Jussi formulerar sin tur som en nekande respons på pedagogens tur (r. 44) och Aku fortsätter pedagogens tur med ett yttrande som presenterar en avvikande åsikt till det som pedagogen har sagt (r. 48). Turerna är formulerade som responser på pedagogens svenskspråkiga turer. Meri ger en ordagrann översättning av pedagogens tur, medan Jussi (r. 44) och Aku (r. 48) använder ett pronomen i 3:e person plural (*ne* 'de' / *niist* 'av dem'), som hänvisar till samma entitet som pronomenet *di* och substantivet *rättor* i pedagogens turer (r. 37, 40, 46).

Också pedagogens turer är responsiva: de är formulerade som responser på barnens finskspråkiga turer, och det är det som möjliggör förståelsen. Pedagogens tur på rad 15 är en respons på Ullas tur (r. 14), i vilken både *möss* och *råttor* uttrycktes på finska. Pedagogens tur kan tolkas som en nekande respons på grund av pragmatiken. Ullas tur är innehållsmässigt kontroversiell, eftersom möss inte är råttor. Substantivet *råtta* är också fonetiskt identiskt på båda språken, vilket underlättar förståelsen. Jussis tur *on ne myrkyllisiä* 'visst är de giftiga' (r. 44) är en respons på lärarens nekande partikel (r. 42) som för sin del är en respons på hans egen tur *ainaki myrkyllisiä ne on* 'de är åtminstone giftiga'.⁵ Akus tur *mut niist voi saada tauteja* 'men man kan få sjukdomar av dem' (r. 48) utgör en respons på pedagogens tur (r. 46) som är en nekande respons på Jussis tur om att råttor är giftiga. De finska turerna utgör alltså en kontext som gör pedagogens svenskspråkiga turer begripliga även i början av språkbadet.

4 Förstaspråket i produktionens tjänst

I det följande analyserar jag hurdana resurser användningen av förstaspråket utgör för produktionen, och hurdana funktioner bruket av förstaspråket har i senare stadier av andraspråksinläringen. Även om barnen lärt sig mera svenska förblir finskan en viktig resurs också under andra året. Möjligheten att använda förstaspråket ger barnen ökade möjligheter att delta. Slotte-Lüttge (2005) har i sin undersökning om interaktion i en svenskspråkig skola observerat att en enspråkig norm kan leda till begränsat deltagande. Elever med bristande kunskaper i svenska tenderar att svara enligt vad de kan säga på svenska och inte enligt vad de innehållsmässigt hade önskat säga (2005: 125–128). Vidare utgör förstaspråket också en resurs för deltagande på svenska. Under de första månaderna i språkbadet utgör förstaspråket en ram för de första förekomsterna av svenska i barnens talproduktion eftersom de svenska orden ofta kopplas in i finska yttranden (se också Björklund 1996: 51–56).

4.1 Barnet berättar om egna upplevelser

I exempel 5 ser vi hur barnet deltar i samtalet på finska på ett sätt som visar förståelse och därmed också aktiv användning av de föregående turerna. Utdraget är inspelat i samlingen under andra året. Barnen använder mera svenska och många svarar på

5 Denna tur är också responsiv, på antingen pedagogens svenskspråkiga tur eller på Ullas tur på finska (r. 36). Det senare är mera sannolikt eftersom Ullas tur är riktad till Jussi, och eftersom Jussis tur överlappar med pedagogens föregående tur, vilket indikerar att turen inte är formulerad som en respons på just den.

- 03 (barn): **mullaki on lite?**,
jag har också lite
- 04 (barn): **¶tytöt otti lite.**
flickorna tog lite
- 05 Jussi: **kajikki otti (.) lite mutta mä otin mycke.**
alla tog lite men jag tog mycke

Barnen återanvänder de svenska kvantitativa pronomina *mycke* och *lite* som pedagogen har använt i sin fråga. De tar in svenska ord men använder finska för att visa hur orden ska tolkas i samtalet; de berättar på finska på vilket sätt begreppen är relevanta för dem själva i den här situationen.

I exempel 7 ser vi hur barnet återanvänder längre uttryck på svenska. Exemplet har spelats in under andra året. Anu och Ulla bakar pepparkakor, och Ullas deg fastnar på bordet. Pedagogen hjälper henne: hon sätter till mera mjöl och kavlar och förklarar också språkligt hur man ska göra så att degen inte fastnar (r. 1–6). Efter en stund möter Anu samma problem (r. 8). Hon använder samma språkliga beskrivningar som pedagogen har använt. Sedan kommenterar hon sin egen situation, och byter då till finska.

Ex. 7, andra året/december/pepparkakor

- 01 V: nä men de- >du behöver int (ta ihop den)< *V VISAR FÖR ULLA HUR MAN*
02 >men du kan kavla< *KAVLAR*
- 03 nåja sidu >de sitter faktist (.) lite fast
- 04 du måst ha lite mjöl under också< (0.5) *V SÄTTER MJÖL UNDER DEGEN*
- 05 annars kommer de att fastna
- 06 du får int bort .de(-).
- 07 (1.0) *ANU SÄTTER MJÖL UNDER DEGEN*
(1 min. 4 sek. borttagen)
- 08 Anu: de saftnar
- 09 Anu: ja vill ta mjöl
- 10 (10.0) *ANU SÄTTER MJÖL OCH BÖRJAR BAKA PÅ NYTT*
- 11 Anu: nu saftnar de int alls (.) min.
- 12 (.) o- (.) **mün on aika helppoa kun mun ei saftna.**
jag har det ganska lätt när min int 'fastnar'

Även om Anu använder sitt andraspråk på sätt som visar att hon kan uttrycka sig väl på svenska, byter hon till finska när hon beskriver sin egen upplevelse (r. 12). Hon inleder med att återanvända och modifiera det som pedagogen har sagt (jfr Anward 2005; Linell 2005). Bytet till finska inleds med mikropausar. Den svenskspråkiga turen slutar med ett possessivt pronomen *min*, men byts till finskans *mün* 'min' efter två mikropausar samt ett avbrutet ord. Båda possessiva pronomen liknar fonetiskt varandra, och det ser nästan ut som om hon gled från svenskan till finskan. Hon byter dock tillbaka till svenska i

slutet av turen: hon använder verbet *fastna* (uttalat som *saftna*) som också läraren har använt, och som hon själv använder när hon först beskriver sina handlingar. Eftersom det är lika acceptabelt att använda båda språken, och turerna inte ens är riktade åt pedagogen, visar användningen av andraspråket att barnet vill använda det även om det inte är nödvändigt i interaktionen. I det sista analysavsnittet kommer jag nu att visa hur barnen inleder på finska men byter till svenska efter att pedagogen har deltagit i samtalet på svenska.

4.2 Barnet byter till svenska

Här visar jag hur deltagandet på förstaspråket leder till ökad deltagande på andraspråket. Under andra året händer det ofta att barnen inleder på finska men byter till svenska efter att pedagogen tagit del i samtalet. Heikkinen (1991: 58) har rapporterat om liknande sekvenser: barnet byter till svenska efter att pedagogen har gett nyckelorden på svenska. I följande exempel ser vi att det räcker med att delta – barnet byter till svenska men använder inte samma begrepp som pedagogen har "gett". Vidare händer det också att ett barns inledande replik på finska leder till att något annat barn fortsätter på svenska efter pedagogens bidrag. I exempel 8 konstaterar Ulla att hon behöver badkaret som står på bordet. Hon byter till svenska efter pedagogens tur, och efter det deltar också Anu, som sitter bredvid och bakar.

Ex. 8. andra året/december/pepparkakor

- 01 Ulla: **mun täytyis ottaa** (.) **tää amme.**
jag borde ta dethär badkaret
- 02 (1.0)
- 03 V: ja vet int vem som **har** den där,
- 04 du måst fråga vems **lek** de e. *ANU OCH LEA TITTAR PÅ ULLA*
- 05 (0.5)
- 06 Ulla: **de e Mallus** men var **e** hon.
- 07 Anu: **Mallus å Leas å ↑ min.**

Pedagogen ber Ulla fråga vems lek badkaret hör till (r. 3–4). Ulla svarar på frågan själv: hon vet att det är Mallus lek, men inte var Mallu befinner sig (r. 6). Anu som håller på att baka, deltar i samtalet genom att tillfoga ett annat barn, Lea, och sig själv som "ägare" av den ovannämnda leken som badkaret hör till. Ulla inleder samtalet på finska men byter till svenska efter att pedagogen har tagit del i det. Förstaspråket ger barnen utvidgade resurser att delta; de är inte begränsade till vad de kan säga på svenska utan de kan använda alla resurser som de har lärt sig.

5 Sammanfattning

Jag har analyserat förstaspråkets interaktionella funktioner i vardaglig interaktion i ett språkbadsdaghem och demonstrerat hurdana resurser användningen av förstaspråket ger barnen och pedagogerna under de två första åren. Förstaspråket utgör en gemensam resurs eftersom barnen har samma förstaspråk som pedagogerna också förstår. I början av språkbadet fungerar förstaspråket som ett medel att kommunicera. Barnen kan uttrycka sig språkligt från och med språkbadets början, och pedagogerna förstår vad barnen säger. Samtidigt får pedagogerna också veta hur barnen förstår deras svenskspråkiga turer. Med hjälp av det gemensamt förstådda förstaspråket kan deltagarna föra meningsfulla samtal från och med språkbadets början. Pedagogerna har då möjlighet att föra in svenskan i kontexter som är språkligt konstruerade. Barnens finskspråkiga turer utgör en språklig kontext som bidrar till att också pedagogens svenskspråkiga turer blir åtminstone delvis begripliga för barnen även i början av språkbadet.

Barnens gemensamma förstaspråk bidrar till kollaborativt lärande. I början av språkbadet bygger barnen på varandras turer när de samtalar. De bildar en grupp av finskspråkiga barn som ibland tar avstånd från den svenskspråkiga pedagogen genom att tala om pedagogen och om andraspråket, svenska, på sitt förstaspråk. Förstaspråket ger dem resurser att delta i interaktionen på sina individuella sätt och engagera sig i varandras sätt att lära sig språket. Förstaspråket förblir en viktig resurs också under andra året; barnens deltagande begränsas inte till vad de kan säga på svenska utan de kan delta i interaktionen med alla språkliga resurser som de har.

Under de första månaderna i språkbadet tycks barnen lyssna på pedagogens svenskspråkiga turer "på finska". De upprepar ord som fonetiskt liknar finska ord, och tolkar orden som de låter på finska. Även om finskan och svenskan är strukturellt olika, finns det likheter i det talade språket just mellan finskan och finlandssvenskan (se Wide & Lyngfelt 2009). Likheterna befrämjar förståelsen i inlärningsens initiala faser men kan också leda till missförstånd (jfr Kaivapalu 2005). Förstaspråket utgör också en bas för användningen av svenskan. Under de första månaderna återanvänder barnen svenska ord som de kopplar in i finska yttranden. I utbildningsprogram där barnen inte kan använda förstaspråket som resurs blir återanvändningen det enda sättet att delta verbalt under de första månaderna (se Cekaite & Aronsson 2004). För språkbadsbarnen är det inte nödvändigt att återanvända svenska ord men de gör det ändå – förmodligen eftersom återanvändningen är en konstitutiv del av interaktionen (se Anward 2005; Linell 2005).

Också under det andra året förblir förstaspråket en viktig resurs som barnen använder till exempel när de berättar om egna upplevelser. Under andra året leder pedagogens deltagande ofta till att åtminstone en del av barnen byter till svenska även

om de inleder interaktionen på finska. Möjligheten att delta på förstaspråket ger alltså utökade resurser att delta också på andraspråket.

Källor

- Anward, J. 2005. Lexeme recycled. How categories emerge from interaction. *Logos and Language*, 2, 1–38.
- Artigal, J. 1991. *The Catalan immersion program. A European point of view*. Översatt av J. Hall. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Baker, C. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergroth, M. & S. Björklund 2013. Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (red.) *Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–114.
- Björklund, S. 1996. *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Acta Wasaensia 46, Språkvetenskap 8. Vasa: Vasa universitet.
- Björklund, S., K. Mård & M. Savijärvi 2014. Swedish immersion in the early years in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17, 197–214.
- Bockgård, G. 2004. *Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal*. Uppsala Universitet.
- Cekaite, A. 2007. A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91, 45–62.
- Cekaite, A. & K. Aronsson 2004. Repetition and joking in children's second language conversations: playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6, 373–392.
- Cekaite, A. & K. Aronsson 2014. Language play, peer group improvisations, and L2 learning. I A. Cekaite, S. Blum-Kulka, V. Gröver & E. Teubal (red.) *Children's peer talk: learning from each other*. Cambridge: Cambridge University Press, 91–114.
- Firth, A. & J. Wagner 2007. Second/Foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800–819.
- Haakana, M. 2011. Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. *Virittäjä 1/2011*, 36–67.
- Hall, J., Hellermann, J. & S. Pekarek Doehler (red.) 2011. *L2 Interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hakulinen, A. 1997. Vuorottelujäsennys. I: L. Tainio (red.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 91–114.
- ISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Jefferson, G. 1983. *Issues in the transcription of naturally-occurring talk: caricature versus capturing pronunciation particulars*. Tilburg University: Tilburg papers in language and literature.
- Kaivapalu, A. 2005. *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2391-6>.
- Kurhila, S. 2006a. Kenen suomi on oikeaa? Lasten korjauksista monietnisisissä päiväkotiryhmissä. I S. Kurhila & A. Mäntynen (red.) *Tunnetta mukana. Kirjoituksia Jyrki Kalliokosken 50-vuotispäivän kunniaksi*. Kieli 17. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos, 30–54.
- Kurhila, S. 2006b. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lambert, W. & R. Tucker 1972. *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

- Laurén, C. 1999. *Språkbåd: forskning och praktik*. Vasa: Vasa Universitet.
- Laurén, C. 2006. *Tidig inläring av flera språk. Teori och praktik*. Vasa: Vasa Universitet.
- Laalo, K. 2011. *Lapsen varhaiskielioppi ja miniparadigmat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lilja, N. 2010. *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä Studies in Humanities 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lilja, N. 2014. Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98–116.
- Linell, P. 2005. En dialogisk grammatik? I: J. Anward & B. Nordberg (red.) *Samtal och grammatik. Studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur, 231–328.
- Melander, H. & F. Sahlström 2010. *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Mård, K. 2002. *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia 100. Språkvetskap 21. Vasa universitet.
- Niemelä, N. 2008. *Interaktion i helklass under ett tema i språkbåd*. Acta Wasaensia 194. Språkvetskap 39. Vasa: Vasa universitet.
- Sacks, H. 1992a och b. *Lectures on conversation*. G. Jefferson (red.) Cambridge: Blackwell Publishers.
- Sacks, H., E. Schegloff & G. Jefferson 1974. A simplest systematic of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Savijärvi, M. 2011. *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen. Keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpyväkodin arkitilanteissa*. Institutionen för finska, finsk-ugriska och nordiska språk och litteratur. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7309-0>.
- Savijärvi, M. 2013. Miten lapset oppivat kielikylpykieltä päiväkodin arkitilanteissa. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (red.) *Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 115–142.
- Schegloff, E., G. Jefferson & H. Sacks 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361–382.
- Schutz, A. 1990 [1962]. *Collected papers, Vol. I*. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Seedhouse, P. 2005. Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165–187.
- Seppänen, E. 1998. *Läsnaölon pronominit. Tämä, tuo, se ja hän viittaamassa keskustelun osallistajaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sidnell, J. & T. Stivers (red.) 2013. *Handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Slotte-Lüttge, A. 2005. *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Swain, M. & S. Lapkin 1982. *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Södergård, M. 2002. *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia 98. Språkvetskap 20. Vasa universitet.
- Toivainen, J. 1999. Äidinkielen omaksuminen. I K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 129–155.
- Vesterbacka, S. 1991. *Elever i språkbadskola: social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vasa: Vasa universitet.
- Weber, S. & C. Tardif 1991. Culture and meaning in French immersion kindergarten. I L. Malavé & G. Duquette (red.) *Language, culture and cognition. A collection of studies in first and second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 93–109.
- Wide, C. & B. Lyngfelt (red.) 2009. *Konstruktioner i finlandssvensk syntax. Skriftspråk, samtal och dialekter*. Helsingfors: Svenska Litteratursällskapet i Finland.

BILAGA

Transkriptionstecken

[]	överlappande tal
(.)	mikropaus
(0.5)	en paus mätt i tiondels sek.
korv	betonad stavelse
°lite°	lägre röststyrka än i omgivande tal
LITE	högre röststyrka
↑	högre ton
↓	lägre ton
>kiva<	snabbare än omgivande tal
<vi vill int>	långsammare än omgivande tal
ro::ligt	förlängnign
@lång@	förändrad röstkvalitet
£korv£	skratt i rösten
haha	skratt
.	fallande ton
?	stigande ton
.h	inandning
STIGER UPP	icke-språklig handling
(--)	otydlig tal
(())	transkriberarens kommentar