

Språkbad – ett effektivt sätt att lära sig språk?
Föräldrars och elevers tankar kring språkbad i Helsingfors

Helsingfors universitet
Humanistiska fakulteten
Avhandling pro gradu
Institutionen för nordiska språk
och nordisk litteratur
Helena Antola
Juni 2007

INNEHÅLL

1	INLEDNING	3
1.1	Syfte och material	4
1.2	Uppläggning	6
2	SPRÅKFÄRDIGHET OCH TVÅSPRÅKIGHET	7
2.1	Definition av begrepp inom språkförvärv	7
2.2	Kriterier för tvåspråkighet	9
2.3	Olika former och grader av tvåspråkighet.....	10
3	PEDAGOGISKA SÄTT ATT UTVECKLA SPRÅKFÄRDIGHET	12
3.1	Traditionella språkundervisningsmetoder.....	12
3.2	Kommunikativ språkundervisning.....	14
3.3	Undervisning på främmande språk	15
3.3.1	Utgångspunkter för undervisning på främmande språk	15
3.3.2	Varierande terminologi	17
3.3.3	Språkbad som del av undervisning på främmande språk	19
3.4	Språkbad	20
3.4.1	Språkbadets uppkomst och kännetecken	20
3.4.2	Olika former av språkbad	21
3.4.2.1	Språkbad i Kanada.....	23
3.4.2.2	Språkbadet i olika delar av världen	24
3.4.2.3	Språkbad i Finland	26
3.4.2.4	Språkbad i Helsingfors.....	28
3.4.3	Språkbadsdidaktik.....	31
3.4.4	Språkbad som undersökningsobjekt	33
4	ATTITYDER OCH MOTIVATION I SPRÅKINLÄRNING.....	35
4.1	Allmänt om språkattityder och motivation	35
4.2	Betydelsen av föräldrarnas attityder till barnets andraspråksinläring.....	36
5	UNDERSÖKNINGEN	38
5.1	Material	38
5.2	Insamling av data	39
5.3	Analysmetoder och behandling av data	40
5.4	Informanter och bakgrundsfaktorer	42

6 RESULTAT	48
6.1 Orsaker till valet av språkbad	48
6.2 Orsaker till valet av vanlig undervisning.....	54
6.3 Språkbadslevernans skolframgång och språkfärdigheter	57
6.4 Användning av svenska utanför skolan	64
6.5 Inställning till språkbad	69
7 SAMMANFATTANDE ANALYS AV SVAREN	82
7.1 Orsaker till valet av språkbad	82
7.2 Orsaker till valet av vanlig undervisning.....	84
7.3 Språkbadslevernans skolframgång och språkfärdigheter	84
7.4 Användning av svenska utanför skolan	87
7.5 Inställning till språkbad	89
8 SLUTDISKUSSION	93
LITTERATUR	

BILAGOR

- Bilaga 1. Kyselylomake kielikylypyoppilaiden huoltajille (perusopetuksen yläluokat)
- Bilaga 1a. Frågeformulär för språkbadsföräldrar (grundskolans övre klasser)
(översättning)
- Bilaga 2. Kyselylomake perusopetuksen alaluokkien oppilaiden huoltajille
- Bilaga 2a. Frågeformulär för föräldrar till elever i grundskolans lägre klasser
(översättning)
- Bilaga 3. Kyselylomake kielikylypyoppilaille
- Bilaga 3a. Frågeformulär för språkbads elever (översättning)
- Bilaga 4. Teemahaastattelurunko
- Bilaga 4a. Temaintervjufrågor (översättning)
- Bilaga 5. Citaten i original ordnade enligt kapitel
- Bilaga 6. Frekvenstabeller för bakgrundsfaktorerna
- Bilaga 7. Frekvenstabeller för varje enskild fråga
- Bilaga 8. Korrelationstabellen gällande språkfärdigheter
- Bilaga 9. Korrelationstabellen gällande användning av svenska
- Bilaga 10. Korrelationstabellen gällande inställning till språkbad
- Bilaga 11. Variansanalyserna av summavariablerna

1 INLEDNING

I takt med att internationalism och mångkulturalism har blivit framträdande begrepp i dagens samhälle har man också i skolans värld stött på helt nya krav, vilka för att bli verklighet förutsätter nytänkande hos de bestämmande organen i skolvärlden. Brist på undervisningstimmar för språkundervisning har lett till försök att integrera språk och ämne. Man har också börjat fästa uppmärksamhet på språkets innehåll i tillägg till den traditionella uppmärksamheten på formen. (Björklund 1996: 13.) Undervisning på ett främmande språk är en möjlighet när man strävar efter effektivitet samt att nå upp till utmärkta språkfärdigheter hos dagens världsmedborgare.

Språkbadsundervisningen i Finland har utvecklats som ett svar på de krav som både språkundervisningen och elevernas kunskaper i en mångkulturell gemenskap ställs inför. Språkbadsundervisning är ett sätt att undervisa på främmande språk även om metodens särdrag skiljer den från andra varianter av undervisning på främmande språk. Detta undervisningssätt har ökat markant under de senaste åren, vilket framgår av det stora utbudet av undervisning med metoden.

Finland hör till de länder där nivån och kvaliteten på undervisningen är hög. Ändå visar undersökningar och skolelevs uttalanden att man borde sträva efter att förbättra speciellt den muntliga kompetensen hos dagens elever. Språkbadsundervisningen är en av de mest kända modeller som betonar den kommunikativa aspekten av undervisningen.

Det finns ett stort behov av språkkunniga medborgare. Att behärska språk har alltid varit en fördel men idag kan det anses som en nödvändighet. Också det finländska samhället har blivit mer mångkulturellt. Språkfärdigheter och kulturkunnande behövs inte längre endast utanför landets gränser, eftersom folk i allt högre grad flyttar till vårt land från olika håll i världen. Markant är också Finlands betydande språkliga samt kulturella situation där både det finska och svenska språket samt den finländska och den finlandssvenska kulturen formar vårt nationella särdrag.

Språkbadsundervisningen har redan en 20-årig historia bakom sig i Finland och metodens popularitet fortsätter att växa. En undervisningsmetod som man inte har tidigare erfarenhet av i vårt land söker ändå hela tiden sina former för att på bästa möjliga sätt bidra till elevernas utveckling och tillväxt. Det är viktigt att hela tiden undersöka utvecklingsprocessen för att få kunskap om åt vilket håll denna process borde styras.

1.1 Syfte och material

Traditionellt har språkundervisningen behandlats på samma sätt som övrig ämnesundervisning och isolerats i särskilda språklektioner. Under de senaste decennierna har de språkdidaktiska metoderna utvecklats och delvis ersatts av metoder som utgår från elevernas varierande behov. (Björklund 1996: 12f.) Man har börjat inse att eleverna skall stå i fokus i inlärningsprocessen för att de bästa möjliga resultaten ska nås.

Den primära orsaken till att eleverna börjar i språkbadet ligger hos föräldrarna, eftersom det är föräldrar som väljer undervisningsmetod för sina barn. Föräldrarna utgör också den grupp som troligen har rätt så objektiva åsikter om vilka resultat man kan vänta sig av metoden i det vardagliga livet utanför skolan. Elevernas och föräldrarnas åsikter och tankar kan ändå variera i många avseenden, vilket medför att det är intressant att granska dessa för att få en bättre helhetssyn på språkbadets verklighet.

Denna avhandling bygger på min tidigare undersökning där språkbads elever stod i fokus (Antola 2004). I det arbetet undersökte jag elevernas åsikter samt attityder kring språkbadet som metod samt resultat i form av språkfärdigheter och språkanvändning som språkbadet ledde till. Man kan se denna undersökning som ett nödvändigt tillägg till det tidigare arbetet eftersom jag i denna studie undersöker både föräldrarna till de ifrågavarande språkbads eleverna och språkbads eleverna själva.

Syftet med min avhandling är tredelat; för det första syftar den till att ge en översikt över språkbadet som språkundervisningsmetod; för det andra syftar undersökningen till

att kartlägga språkbadsföräldrars tankar kring språkbad både helt allmänt och även utifrån barnens språkfärdigheter och allmänna framsteg i skolan. För det tredje syftar undersökningen till att jämföra om det finns skillnader i föräldrars och elevers uttalanden gällande språkbad som metod samt de resultat som man uppnår med språkbad. Jag kommer också i samband med analyserna att undersöka om det finns skillnader i elevernas åsikter som beror på kön, årskurs, skola eller form av språkbad.

Sammanfattningsvis kan mina forskningsfrågor formuleras på följande sätt:

1. Varför har språkbadsföräldrar valt språkbad för sina barn?
2. Varför har andra föräldrar valt vanlig, traditionell undervisning framför språkbad?
3. Hur upplever språkbadsföräldrar sina barns skolframgång och språkfärdigheter jämfört med elevernas egna åsikter?
4. Använder språkbadselever svenska utanför skolan?
5. Hur förhåller sig föräldrarna och språkbadseleverna till språkbad?

I denna avhandling använder jag uttrycket *vanliga elever* eller *vanliga föräldrar* i syfte att göra en skillnad mellan elever och föräldrar som valt traditionell utbildning och språkbadselever och -föräldrar. Med vanliga elever avser jag då sådana elever som får undervisning i traditionella finska skolklasser och med vanliga föräldrar syftar jag på föräldrar till dessa elever i en traditionell skolundervisning. Språkbadsundervisning för sin del är en skolform med vilket man försöker åstadkomma funktionell tvåspråkighet hos barnen.

Materialet för denna undersökning består av svaren på tre frågeformulär som jag utarbetade för föräldrar till språkbadselever, för föräldrar till vanliga elever och för språkbadseleverna själva. I tillägg till dessa enkäter intervjuade jag språkbadselever. Hela grundskoletiden är representerad eftersom den första enkäten var avsedd för språkbadsföräldrar som hade sina barn i grundskolans högre klasser (7–9) och den andra för föräldrar till både språkbadselever och vanliga elever i grundskolans lägre årskurser (1–6). Språkbadseleverna gick i grundskolans högre klasser.

Undersökningen omfattar fem högstadieskolor i Helsingfors: Alppilan yläasteen koulu, Etu-Töölön yläasteen koulu, Helsingin normaalilyseo, Lauttasaaren yhteiskoulu och Meilahden yläasteen koulu. Dessutom är en lågstadieskola där man ger språkbadsundervisning med i undersökningen. Språkbads eleverna representerar både den tidiga fullständiga språkbadsmetoden och den tidiga partiella språkbadsmetoden.

Jag fick svar av 94 språkbadsföräldrar till elever i grundskolans högre klasser, av 111 språkbadsföräldrar till elever i grundskolans lägre klasser och av 40 vanliga föräldrar till elever i grundskolans lägre årskurser. Dessutom fick jag svar av 128 språkbads elever.

1.2 Uppläggning

I nästa kapitel (2) kommer jag först att definiera några centrala begrepp gällande språkfärdighet och språkinläring samt kort belysa ämnet tvåspråkighet. Därefter, i kapitel 3, koncentrerar jag mig på att diskutera olika pedagogiska sätt att utveckla språkfärdighet. Jag ger en kort historisk översikt över olika språkundervisningsmetoder som åtminstone i viss mån ännu i dag används runt om i världen. Jag tar en närmare titt på språkbadsundervisning som en pedagogisk metod inom andraspråksundervisningen. I teoridelens sista kapitel (4) förklarar jag vilken funktion attityder och motivation spelar i språkinläringen.

I den senare delen av uppsatsen (kapitel 5) diskuterar jag min egen undersökning gällande språkbadsföräldrar och språkbads elever. Förutom detta presenterar och analyserar jag bakgrundsfakta gällande språkbadsfamiljer. I analysen koncentrerar jag mig på sådana saker som framkommit i den allmänna diskussionen kring språkbad den senaste tiden. I kapitlet 6 redovisar jag de resultat som jag fått i min undersökning. Jag koncentrerar mig på språkbads eleverns föräldrars tankar kring språkbadsmetoden även om jag också använder elevernas egna åsikter som stöd för mina analyser. Därutöver kommer jag i kapitel 7 att diskutera resultat och möjliga samverkande faktorer både utifrån den konkreta undersökningen och på ett lite allmännare plan. Jag relaterar mina resultat till tidigare undersökningar som haft som syfte att kartlägga föräldrars och elevers tankar kring språkbad. Avslutningsvis (kapitel 8) sammanfattar jag min undersökning och ger förslag till vidare undersökningar.

2 SPRÅKFÄRDIGHET OCH TVÅSPRÅKIGHET

I finländska förhållanden utgår man ofta från språkfärdigheten när det gäller att definiera vem som är tvåspråkig. Vilken typ av språkfärdighet man har beror främst på hur och när man tillägnat sig språket. Att behärska ett språk anses ofta bestå av fyra komponenter, där läsförståelse och hörförståelse hör till de receptiva (passiva) färdigheterna och tal och skrift till de produktiva (aktiva) färdigheterna (Buss 2002: 40). Tvåspråkighet i sig är en högst individuell företeelse, där en exakt gräns mellan tvåspråkighet och enspråkighet är helt omöjlig att dra. Olika människor är tvåspråkiga på olika sätt och i olika grader. (Sundman 1998: 37.)

2.1 Definition av begrepp inom språkförvärv

Terminologin inom språkförvärv är ganska brokig. Termerna *språkinläring* (eng. learning) och *språktillägnande* (eng. acquisition) används i dag på många olika sätt – många använder dem som två alternativa begrepp medan andra föredrar det ena som en allmän term och det andra för en mera begränsad betydelse. *Tillägnande* begränsas ibland till att betyda inläring i naturlig språkomgivning, utan medveten inläring, medan *inläring* tycks kräva språkinläring som styrs medvetet, d.v.s. genom någon form av undervisning. *Inläring* förekommer också som en allmän term för att uttrycka allt slags utveckling i språkfärdighet. Det terminologiska problemet är således att dessa termer samtidigt används som huvudbegrepp och som underbegrepp. (Sajavaara 1999: 75; Eurooppalainen viitekehys 2003: 192; Laurén 2006: 14ff.)

I denna studie kommer jag i första hand att använda det allmänna begreppet inläring för att beskriva utvecklingen av språkfärdigheter utan att göra en skillnad mellan de sätt på vilka inläringen sker. Detta gör jag för att det inte ens rent teoretiskt är möjligt att exakt beskriva skillnaden mellan formell och informell inläring. Som Sajavaara (1999: 75) konstaterar hör handledning och undervisning alltid till naturlig inläring samtidigt som det alltid förekommer situationer inom formell undervisning där naturligt språktillägnande är möjligt.

I litteraturen ser man ofta att begreppen *inläring* och *studium* används som synonymer. Denna praxis kan orsaka problem eftersom termen *studium* i själva verket syftar på en verksamhet som har till syfte att åstadkomma inläring. *Inläring* däremot sker alltid osynligt i huvudet på eleven. (se Rauste-Von Wright et al. 2003.)

När det gäller definitionen av *modersmålet* finns det många olika definitioner beroende på de kriterier som väljs (se Skutnabb-Kangas 1986). Enligt ursprungsdefinitionen är modersmålet det språk som man har lärt sig först. Modersmålet kan dock tänkas vara det språk som man behärskar bäst, om man följer kriterier baserade på en kompetensdefinition. Enligt Skutnabb-Kangas (1986: 31) är personens modersmål det språk som man har lärt sig först och som man identifierar sig med. Enligt henne visar detta kriterium den högsta graden av språklig och mänsklig medvetenhet. Den ovanstående definitionen använder jag också i denna studie på tal om språkbadslevers modersmål. De elever som går på språkbadsklass i Helsingfors har således finska som modersmål.

U. Laurén (1991: 26f.) konstaterar att begreppen *förstaspråk* och *andraspråk* hör samman med inlärningsordning. De barn som vuxit upp i ett tvåspråkigt hem sägs ha två förstaspråk. Om barnet däremot har tillägnat sig ett andraspråk först efter att förstaspråket stabiliserats, använder man ofta begreppen förstaspråk och andraspråk. Särskilt i den amerikanska litteraturen har termerna förstaspråk (L1) och andraspråk (second language, L2) fått fast fotfäste. I denna avhandling använder jag båda begreppen (förstaspråk och andraspråk) parallellt eftersom språkbadslevernars förstaspråk är detsamma som deras modersmål, alltså finska. Andraspråk syftar således till användning av svenska.

Skutnabb-Kangas (1986: 87f.) förstår med *andraspråk* sådana språk som används i ens dagliga omgivning. Språket är ofta officiellt eller ett erkänt språk i landet. *Ett främmande språk* innebär att man lär sig ett språk som inte används som ett dagligt kommunikationsmedel i den närmaste omgivningen. Sajavaara (1999: 75) påminner om att begreppet andraspråk också används för att beskriva alla de språk som man har lärt sig efter sitt förstaspråk, oberoende av omgivningen. I denna studie använder jag dessa termer i enlighet med de definitioner som Skutnabb-Kangas använder. Elevernars

andraspråk är då svenska – ett officiellt och levande språk i Finland. Jag avser även svenska när jag talar om språkbadspråket eller målspråket.

2.2 Kriterier för tvåspråkighet

I litteraturen möter man ett helt spektrum av skilda kriterier om hur begreppet tvåspråkighet borde definieras. Eftersom det inte finns någon allmänt godkänd definition är olika uppfattningar inte alltid direkt jämförbara och inte heller oproblematiska. Kriterier skiljer från det att man måste vara uppvuxen med två språk i familjen för att kunna anses som tvåspråkig till att det räcker med att ha någon kunskap om två språk. (jfr Håkansson 2003: 13.)

Jag kommer i det här arbetet att använda de kriterier som föreslagits av Skutnabb-Kangas (1981). Hon skiljer mellan fyra kriterier på tvåspråkighet, baserade på ursprung, behärskning, funktion och attityd.

Ursprung är ett kriterium enligt vilket man är tvåspråkig om man har en tvåspråkig bakgrund, d.v.s. om man har vuxit upp i en tvåspråkig miljö, i ett tvåspråkigt hem eller om man har föräldrar som har eller haft olika modersmål. Om man har två språk från början blir båda modersmål.

Det andra kriteriet är *språkkompetens* eller språkfärdighet. Detta är det vanligaste kriteriet för att använda begreppet tvåspråkig, åtminstone i Finland. Den språkliga kompetensen består av flera delfärdigheter, som alla kan vara olika utvecklade hos en individ. Man brukar skilja mellan en perceptiv och en produktiv språkförmåga. Detta betyder att man måste förstå språket men också använda språket själv. (jfr Sundman 1998: 38f.; *Eurooppalainen viitekehys* 2003: 34f.)

Enligt färdighetskriteriet är man tvåspråkig om man har nått en viss kompetensnivå i två olika språk. Detta kriterium är problematiskt eftersom definitioner och åsikter skiljer sig i fråga om vilken färdighetsnivå som krävs och hur man borde mäta den. Dessutom använder tvåspråkiga individer ofta sina två språk i olika situationer, vilket gör det svårt

att jämföra behärsknigen av de två språken. (jfr Sundman 1998: 38f.; Håkansson 2003: 15.)

Det tredje kriteriet är *funktionskriteriet*. Enligt detta är individen tvåspråkig om han eller hon dagligen kan använda två språk i de flesta situationer i enlighet med sina egna önskemål och de krav som samhället ställer. (jfr Sundman 1998: 40)

Kriteriet *attityd* förutsätter att en individ identifierar sig med två olika språkgrupper. Identiteten sammanhänger ofta med språkkompetensen så att den ger en motivation att lära sig och bevara språket. Identitet behöver ändå inte direkt hänga ihop med språkfärdigheter eller språkanvändning. (jfr Sundman 1998: 41; Håkansson 2003: 15.)

När man diskuterar tvåspråkighet bör man också ta i betraktande egenskaper hos den som lär sig, det omgivande samhället samt inlärningsättet och kontexten. Olika språks ställning i samhället, tidpunkten för inläringen samt inlärningsättet har dessutom en betydelsefull roll i denna granskning. (jfr Spolsky 1989.)

2.3 Olika former och grader av tvåspråkighet

Olika sätt att tillägna sig ett andraspråk kan resultera i olika former av tvåspråkighet. Om barnet lär sig båda språken samtidigt, sker språkutvecklingen parallellt i båda språken. Detta kallas *simultan* tvåspråkighet. Om barnet lär sig sitt andraspråk senare än sitt förstaspråk, t. ex. i daghemmet eller i skolan, uppstår *successiv* tvåspråkighet. Man drar vanligen gränsen mellan simultan och successiv tvåspråkighet vid tre års ålder. Detta baserar sig på uppfattningen att förstaspråket då är etablerat i viss utsträckning. (McLaughlin 1984; Arnberg 1988; Håkansson 2003: 145.)

Det har diskuterats mycket huruvida simultan eller successiv inläring av två språk leder till de bästa resultaten. Tidigare ansåg man att barnet först borde lära sig ett språk "ordentligt" innan man tar itu med följande språk. I dag anser man att det är fullt möjligt för ett barn att utveckla två språk simultant. (Sundman 1998: 44; Håkansson 2003.)

Simultan språkutveckling tycks lyckas bäst om man kan skapa en funktionell differentiering mellan språken. Detta betyder att barnet associerar det ena språket med en viss person eller miljö och det andra med en annan. Barnet får då i praktiken två modersmål eftersom båda språken utvecklas på samma sätt som modersmålet hos enspråkiga barn. (Sundman 1998: 44f.; Håkansson 2003: 151ff.)

På grund av att tvåspråkighet är ett så brett begrepp kan man tala om olika grader av tvåspråkighet. När en individ behärskar båda språken på infödd nivå menar man *fullständig tvåspråkighet*. Detta betyder inte att en individ skulle behärska två språk "fullständigt", eftersom inte heller enspråkiga individer behärskar sitt modersmål "fullständigt". (Sundman 1998: 48.)

Det går inte heller an att hävda att en fullständigt tvåspråkig individ skulle behärska båda språken lika bra som en enspråkig individ behärskar sitt modersmål. Detta skulle vara en logisk omöjlighet eftersom en tvåspråkig individ inte kan få lika mycket övning på båda språken som man skulle få om man bara lärde sig ett språk. (Sundman 1998: 48.)

Med *balanserad tvåspråkighet* menas att en tvåspråkig person har ungefär lika bra kunskaper i sina två språk. Det är vanligt att en tvåspråkig är bättre på vissa saker på det ena språket än på det andra. Detta kan bero på att man alltid använder ett visst språk i vissa situationer. Balanserad tvåspråkighet (liksom fullständig) är möjlig att uppnå i en tvåspråkig miljö där båda språken är relativt starka. (Sundman 1998: 48f.)

Begreppet *funktionell tvåspråkighet* används ofta i samband med språkbadsundervisning. Målet med språkbadsundervisningen är att eleverna skall bli funktionellt tvåspråkiga. Detta betyder att de kan använda sitt andraspråk i vardagliga sammanhang och också i mer specifika situationer. Språkfärdigheten i det andra språket är ändå begränsad. (se Lambert & Tucker 1972: 4.)

3 PEDAGOGISKA SÄTT ATT UTVECKLA SPRÅKFÄRDIGHET

Inom språkundervisningen används i dag många metoder. Dessa metoder har uppkommit under olika tider för att fylla olika förväntningar. Hur vi ser språket är avgörande när vi tar ställning till hur språktillägnet sker.

Olika instanser har redan länge föreslagit att andraspråksundervisningen borde vara mera kommunikativ så att man skulle ta hänsyn till den språkliga kompetensen som helhet och inte som en konstellation av olika enstaka språkliga färdigheter. En helhetssyn på språkinlärning skulle ge eleverna färdigheter som verkligen främjar en aktiv användning av det inlärd. Den kommunikativa synen och den aktiva eleven har börjat synas allt mer i språkundervisningen under de senaste årtionden. Denna utveckling har fört med sig ett nytt granskningsätt där innehållet betonas framöver formen. (se Björklund 1996: 13; Järvinen et al. 1999: 233; Buss 2002: 39.)

Man kan egentligen tala om två motpoler, där den ena betonar traditionella undervisningsmetoder och den andra över huvud taget inte litar på de möjligheter som nya pedagogiska metoder kan erbjuda. Mellan dessa motpoler finns idag de flesta representanter, som värdesätter både den mångsidiga språkliga samt pedagogiska inlärningsmiljön och möjligheterna till aktiv användning av inlärningsspråket i kommunikation med andra (*Eurooppalainen viitekehys* 2003: 193f.).

3.1 Traditionella språkundervisningsmetoder

Om vi föreställer oss att språket är ett fenomen som vi kan beskriva med ett antal regler, försöker vi också i undervisningen lära ut dessa regler. Under gångna tider var det vanligt att någon specifik språkundervisningsmetod ansågs vara det ända rätta sättet att undervisa och lära sig språk på. Grammatik- och översättningsmetoden, där man betonar undervisningen av grammatik och inlärningen av vokabulär, var länge den enda språkundervisningsmetod som spred sig i en större utsträckning. (Virtala 2002: 50; jfr Laurén 2000: 37.)

Metoden innebär konkret undervisning på modersmålet, långa förklaringar av grammatikens regler där reglerna lärs in först, för att sedan tillämpas genom översättning från modersmålet till målspråket. Man använde texterna i huvudsak som underlag för grammatiska analyser. Den allra vanligaste övningsformen var att översätta isolerade meningar till och från målspråket. Grammatiken och dess regler lärde man sig mekaniskt och skrivövningarna intog en dominerande plats. Enligt Tornberg (2000: 27f.) har metoden begränsningar med tanke på vad eleverna inte lär sig, nämligen att tala och att praktiskt använda språket. Grammatik- och översättningsmetoden överlevde i någon form som den huvudsakliga för språkundervisningen i skolan från 1840-talet till 1940-talet och den används fortfarande på många håll i världen. (Richards och Rodgers 1986: 3f.; Laurén 2006: 36-40.)

I och med ökade internationella kontakter i mitten av 1800-talet började man betona vikten av muntliga språkfärdigheter. Förebilden för den nya, så kallade direktmetoden (The Direct Method) var naturlig språkinläring, d.v.s. det sätt på vilket barn lär sig sitt modersmål. Grundprincipen var att man ska lära sig språket genom att lyssna på det mycket och genom att tala. All undervisning skedde på målspråket. Anhängare av denna modell anser att det inte är meningsfullt att översätta till modersmålet eller omvänt eftersom det inte har med språkinläring att göra. Direktmetoden kritiserades mycket eftersom den ansågs sakna en språkvetenskaplig grund. (Richards & Rodgers 1986: 5-12; jfr. Baker & Prys Jones 1998: 671; Laurén 2006: 40f.)

Under de första årtiondena av 1900-talet började strukturalismen vinna terräng. Inom strukturalismen såg man språket som ett system som är möjligt att styra. Språkets renhet och felfrihet var väsentliga kännetecken i denna syn. Den audiolingvala metoden vilade på strukturalismen. Karaktäristiska drag för den audiolingvala metoden var att det talade språket stod i centrum och alla samtal vid undervisningstillfället skedde på det främmande språket. Imitationen spelade en avgörande roll och strukturdrillövningar skulle genom upprepningar befästa elevens behärskning av olika språkliga mönster. Det hade ingen betydelse vad eleven sade, det viktiga var att man sade något och att man sade det korrekt. (se Richards & Rodgers 1986: 48-58; Baker 1996: 282f.; Baker & Prys Jones 1998: 672f.; Dufva 1999: 13; Tornberg 2000: 34f.)

3.2 Kommunikativ språkundervisning

En ny syn på språket dels som en infödd kompetens och dels som en egentlig talakt började spridas inom språkvetenskapen på 1960-talet. Samtidigt började man betona språkets funktionella och kommunikativa aspekt. (Huhta 1993: 82f.) Detta var början för den s.k. kommunikativa språkundervisningen, vars syfte var att eleven skulle uppnå kommunikativ kompetens.

Utgångspunkten för vikten av kommunikativ kompetens är att man behöver kunskaper och färdigheter på flera olika nivåer för att kunna använda språket i muntlig och skriftlig kommunikation. Den kommunikativa kompetensen omfattar inte enbart den produktiva sidan av språkbehärskningen (tal och skrift) utan minst lika stor vikt skall sättas på förståelsen (hör- och läsförståelsen). Dessutom behöver man kunna producera och tolka yttranden utifrån såväl vad som är språkligt korrekt som vad som är socialt och kulturellt godtagat i den aktuella språkliga och sociala situationen (Mård 1994a: 13; Lindberg, 1996: 23f.; jfr Canale 1983: 11f.).

Kommunikativ språkundervisning bygger på ömsesidig interaktion där den aktiva språkinläraren står i centrum. Språkundervisningens viktigaste uppgift är att underlätta den naturliga inläringen, främst genom att göra det möjligt för eleven att komma i kontakt med språket och använda det i olika typer av kommunikation. Lärarens viktigaste roll är därför inte att styra och kontrollera utan att vägleda, uppmuntra och ge återkoppling. En viktig del av den kommunikativa kompetensen är att framgångsrikt kunna delta i samtal av olika slag på det andra språket också utanför klassrummet. (Baker 1996: 286f.; jfr Lindberg 1996; Kowal och Swain 1997: 292f.)

Dagens livliga diskussion gällande den kommunikativa aspekten i språkundervisningen betonar flerspråkigheten. Man anser att det är väsentligt för dagens världsmedborgare att lära sig flera olika språk. Detta flerspråkiga tankesätt betyder att syftet med språkundervisningen förändras. Syftet är inte längre behärskning av ett eller två skilda språk utan man försöker utveckla en så bred språklig repertoar hos en individ som möjligt. Den kommunikativa kompetensen betyder således sammanställning av individens språkfärdigheter och erfarenheter av olika språk som fungerar i en kontinuerlig interaktion med varandra. (*Eurooppalainen viitekehys* 2003: 23f.)

3.3 Undervisning på främmande språk

Inom undervisningen har man ofta fokuserat på att diskutera språkliga enheter teoretiskt och då har det funnits ganska lite plats för verklig interaktion (Laurén 1999: 30). Därför hör man ofta att språkundervisningen är alldeles för teoretisk, vilket endast leder till att eleven passivt behärskar språket. Många finländare, och inte minst skolelever, har delvis på grund av dessa faktorer haft ganska negativa attityder till språkundervisningen i skolorna. (se Nikula & Marsh 1997: 16; Nikki 1998: 41.)

Dagens skolelever möter ständigt större krav när det gäller språkfärdigheter och kommunikation på något främmande språk. Ett sätt att uppnå ännu mångsidigare språkfärdigheter är undervisning där man använder främmande språk som undervisningsspråk också under andra lektioner än språklektioner. Man ser då inläringen och användningen av ett nytt språk som en naturlig del i elevens utvecklings- och tillväxtprocess. (se Nikula & Marsh 1997: 7; Jäppinen 2002: 13.)

3.3.1 Utgångspunkter för undervisning på främmande språk

Tanken med undervisning på främmande språk är att integrera språkundervisning och ämnesundervisning så att olika ämnen i läroplanen undervisas på något annat språk än elevens modersmål. Man prioriterar undervisning och inläring av ämnesinnehåll och språket är ett medel i undervisningen – inte ett mål. Detta synsätt skiljer undervisningen på främmande språk från traditionell språkundervisning. Att främmande språk ses som medel i undervisningen är inte något nytt. Så länge som man har ordnat formell undervisning har man också använt något annat språk än elevens modersmål som undervisningsspråk. (Swain & Johnson 1997: 1; Genesee 1987; Nikula & Marsh 1996; Nikula & Marsh 1997: 7.)

Undervisning på främmande språk har rönt stort intresse under de senaste åren. När undervisningen sker på något annat språk än modersmålet anses inläringen bli mera

effektiv eftersom man har mera tid för själva inläringen än i vanlig undervisning. Undervisning på främmande språk anses också hjälpa eleverna att anpassa sig i olika sociala omgivningar och att erbjuda möjligheter till att delta i interkulturell kommunikation. (Jäppinen 2002: 14.)

I den finländska utbildningspolitiken har man svarat på de krav som internationaliseringen ställer genom att göra språkundervisningen till ett nationellt utvecklingsmål på 1990-talet. Redan år 1983 tillades till Finlands skollagstiftning (*Grundskolelag* L 476/1983, 25 § och *Gymnasielag* L 477/1983, 17 §) en möjlighet att man vid undervisning i andra ämnen än språkämnen tillfälligt kunde använda något annat språk än grundskolans undervisningsspråk som undervisningsspråk. En omändring av grundskolelagen (L 261/1991) och en ändring av gymnasielagen (L 262/1991) gjorde det möjligt att genomföra undervisning på främmande språk i ännu bredare utsträckning. I 25 § i grundskolelagen sägs det bland annat: "Såsom undervisningsspråk får även användas något annat språk än skolans undervisningsspråk, om det är ändamålsenligt med tanke på undervisningen. Grundskolan kan dessutom ha en eller flera undervisningsgrupper i vilka undervisningen ges på något annat språk än grundskolans undervisningsspråk. Deltagande i sistnämnda undervisning är frivilligt för eleverna."

I början av 1990-talet föreslog Utbildningsstyrelsens arbetsgrupp att man runt omkring i landet skulle grunda elevgrupper som fick undervisning åtminstone på svenska, engelska, franska, tyska och ryska. Därtill betonade arbetsgruppen att man borde vidareutveckla kännedomen om Finlands tvåspråkighet när man ordnar undervisningen. I praktiken skulle detta vara möjligt särskilt genom att utvidga språkbadsundervisningen, som baserar sig på landets tvåspråkighet. (*Vieraskielisen ja vieraiden kulttuurien opetuksen lisääminen* 1993: 21, 27f.)

Av en utredning gällande undervisning på främmande språk framgår att utbudet av undervisning som sker på något främmande språk har ökat kraftigt i alla utbildningsgrenar på 1990-talet. Undervisningen har ändå varit relativt begränsad i sin omfattning och ofta berört endast en liten del av skolans elever och en del av hela undervisningen. (Takala, Marsh & Nikula 1998: 167f.)

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 har man för första gången tagit hänsyn till undervisning på främmande språk, vilket betyder att undervisningsmetoden fått ett fast fotfäste i landet. Det är av yttersta vikt att undervisning på främmande språk får specifika riktlinjer, eftersom metoderna inte har varit enhetliga i undervisningen.

3.3.2 Varierande terminologi

Det är omöjligt att beskriva undervisning på främmande språk som en enhetlig metod. Undervisningen är hellre en term under vilken det ryms mycket varierande undervisning. Undervisningen på främmande språk kan variera avsevärt i fråga om mängden av undervisning på främmande språk, dess omfattning, syften och längd. Terminologin är också vacklande, vilket gör att man använder många olika benämningar för att beskriva generellt sett samma undervisning. Olika benämningar är också alltid kontextbundna, vilket gör att de kan betyda olika saker i olika kontexter. (se Nikula och Marsh 1997: 7f.; Virtala 2002: 18.)

Termen tvåspråkig undervisning, *bilingual education*, används ofta som en allmän internationell term för att beskriva undervisning där främmande språk fungerar som undervisningsspråk även om denna undervisning ordnas på varierande sätt. Tvåspråkig undervisning kopplas ofta samman med tvåspråkighet, vilket betyder att undervisningen då ses beröra endast tvåspråkiga elever. Å andra sidan är termen förhållandevis vanlig också på tal om undervisning riktad till språkliga minoriteter. I det fallet är syftet med undervisningen ofta att utveckla minoritetsgruppens språkfärdigheter i majoritetsspråket. (Nikula & Marsh 1996: 6; Genesee 1987; Baker 2006: 213.)

Termen *Mainstream bilingual education* beskriver undervisning där elever som hör till en språklig minoritet får en viss del av sin undervisning på ett främmande språk. Baker (2006: 223f.) anser dock att mängden av undervisning på det främmande språket är liten och språket ofta ses som ett ämne bland alla andra. Detta leder till att eleverna endast sällan når upp till att behärska det främmande språket flytande. Den allmänna termen "tvåspråkig undervisning" kan anses ganska träffande eftersom den beskriver

undervisning där två olika språk, elevens modersmål och något annat språk, används som undervisningsspråk.

I innehållsbaserad språkundervisning integrerar man innehållsliga mål med språkliga. Eleverna lär sig läroämnenas innehåll och främmande språk samtidigt så att innehållet styr formen i det språkliga stoffet. Europeiska unionen rekommenderar ett allmänt begrepp, CLIL (Content and Language Integrated Learning), för att beskriva undervisning där främmande språk används som medel i undervisningen. Flera andra benämningar, såsom språkbefrämjande ämnesundervisning, *language-enhanced content instruction*, språkbetonad ämnesundervisning, *extended language instruction*, språkbadsundervisning, *immersion education* och språkdusch, *language shower*, är metoder för den undervisning som sker på främmande språk. (Nikula & Marsh 1997: 7; Virtala 2002: 22; jfr Seikkula-Leino 2002: 23.)

På sista tiden har flerspråkighet, *plurilingualism*, blivit ett framträdande begrepp i den internationella diskussionen inom Europeiska Unionen. Syftet med språkundervisningen anses inte längre vara att man ska behärska ett, två eller tre olika språk som "en infödd talare", utan syftet är hellre att åstadkomma en bred språklig repertoar där språk- och kommunikationskunskaper i många olika språk ses som viktiga. Undervisningsmodellen kallas för flerspråkig undervisning, *plurilingual education*. Enligt Europeiska rådet är alla individer berättigade att utveckla sådana kunskaper i flera olika språk så att de kan kommunicera genom respektive språk i enlighet med sina behov. (se Nikula & Marsh 1996: 6; jfr Vlaeminck 1996: 5f.; *Common European Framework* 2001: 23f.; *Plurilingual education in Europe* 2004: 4.)

Undervisning på främmande språk betyder alltså inte uteslutande att hela undervisningen skulle ske på detta språk. Också elevernas modersmål har en viss roll i undervisningen. Enligt rekommendationer från Europeiska gemenskaperna skall åtminstone en fjärdedel av undervisningen ske på det främmande språket. Variationen är dock stor, vilket ger plats för stor heterogenitet i klassrummet. (se Nikula och Marsh 1997: 52; 1999: 52.)

3.3.3 Språkbad som del av undervisning på främmande språk

Termen språkbadsundervisning används ofta ganska fritt för att beskriva undervisning som sker på något annat språk än elevens modersmål, även om språkbad i själva verket är en relativt noggrant definierad undervisningsmetod. Principerna för språkbadet skiljer sig i vissa avseenden från övrig undervisning på främmande språk (Swain & Johnson 1997: 6ff.).

Man talar om språkbadsundervisning när elever som hör till landets språkliga majoritet får minst 50 % av undervisningen på minoritetsspråket. Eleverna tillägnar sig förutom språket också kulturen bakom andraspråket. Målet med undervisningen är berikande tvåspråkighet, vilket betyder att eleverna inte förlorar något av sitt modersmål. (Baker 2006: 228, 245.)

I undervisningen på främmande språk kan mängden av undervisning på det främmande språket variera stort men det är vanligt att undervisningen genomförs i mera begränsad omfattning än språkbadsundervisning. Detta leder till att också målen med undervisningen är varierande. Alla språkbads elever har i princip samma språkliga utgångspunkt när de börjar i språkbadet, eftersom de inte alls kan språkbadspråket. Denna princip är inte lika vanlig i undervisning på främmande språk eftersom elevernas kunskaper kan variera markant. Ofta har dessa elever redan innan undervisningens början studerat språket i fråga som skolämne. (se Nikula & Marsh 1997: 19ff.; Swain & Johnson 1997: 7f.; Järvinen et al. 1999: 231f.; Laurén 2000: 38.)

Den största skillnaden mellan undervisning på främmande språk och språkbadsundervisning är troligen språket på vilket eleverna lär sig läsa och skriva. I undervisningen på främmande språk sker läsinläringen på elevernas modersmål medan inlärningspråket i språkbadsundervisningen är målspråket. Dessutom är språkbads lärare ofta tvåspråkiga, vilket betyder att de talar språkbadspråket som modersmål. Det är vanligt för lärare som undervisar på främmande språk att använda både elevernas modersmål och främmande språk under en och samma lektion. Detta skulle inte ske i språkbad eftersom varje lärare bör ha bara en språklig roll inför eleverna, vilken skulle gälla i alla situationer. (se Nikula & Marsh 1997: 26ff., 43; Swain & Johnson 1997: 8; Björklund et al. 1998: 175; Seikkula-Leino 2002: 28.)

Både undervisning på främmande språk och språkbadsundervisning betonar användningen av ett främmande språk som ett medel i undervisningen, vilket kan tänkas vara den största likheten mellan metoderna. Man kan ändå konstatera att termerna inte motsvarar varandra, även om undervisning på något annat språk än elevens modersmål och strävan efter bättre språkfärdigheter är de gemensamma centrala dragen.

3.4 Språkbad

Pionjärerna inom den finländska språkbadsundervisningen, Björklund, Buss, Laurén och Mård (1998: 171) konstaterar att även om man har uppnått bra resultat i den traditionella språkundervisningen i Finland jämfört med många andra europeiska länder har resultaten inte varit tillräckliga för att tillfredsställa behoven. De påstår att eleverna i de finska skolorna inte har varit nöjda med den traditionella språkundervisningen eller sina egna språkkunskaper och de inte har litat på sina språkkunskaper. Dessutom sägs lärarna ofta ha värderat elevernas kunskaper som otillräckliga och att lärarna inte har varit särskilt nöjda med nivån på språkkunskaperna hos eleverna. Enligt detta tycks det inte ha varit så märkligt att språkbadsundervisningen fick insteg i landet.

3.4.1 Språkbadets uppkomst och kännetecken

Termen språkbadsundervisning (eng. immersion education) kom till på 1960-talet i Kanada för att beskriva en undervisning där engelskspråkiga barn deltog i undervisning på franska. Metoden är ett sätt att tillägna sig ett andraspråk genom att kommunicera på detta språk. Idén med undervisningen var att elever som hörde till den språkliga majoriteten i Kanada skulle förbättra sina färdigheter och motivation att lära sig Kanadas andra officiella språk, franska. (Melikoff 1972; Swain & Johnson 1997: xi; Laurén 1999: 20f.)

Redan länge hade det varit uppenbart att personer som talade engelska och bodde i Quebec hade kommunikationsproblem i staden, vars officiella språk var franska. Föräldrarna var inte nöjda med språkundervisningen i skolorna eftersom bara en del av

de engelskspråkiga eleverna efter att de slutat sin skolgång utan besvär kunde kommunicera med fransktalande personer. På grund av detta ansåg föräldrarna att man borde ge eleverna möjlighet att bli tvåspråkiga i skolan, eftersom det var svårt att lära sig denna färdighet utanför skolan. (Melikoff 1972: 220; jfr. Lambert & Tucker 1972: 3; Genesee 1987: 10; Swain & Johnson 1997: 2.)

I samarbete med tvåspråkighetsforskare kom föräldrarna fram till en radikal undervisningsmodell som skilde sig från dem som redan användes. Det övergripande syftet med modellen var att utveckla färdigheter i ett andraspråk till en så hög grad att en elev utan besvär kan klara av att använda andraspråket i det dagliga livet och i vardagliga situationer. Man hoppades alltså uppnå funktionell tvåspråkighet med modellen. För att kunna nå upp till detta mål var huvudtanken i arbetet att enspråkiga engelska barn skulle få undervisning på franska redan från deras första dag på daghemmet. (Lambert & Tucker 1972: 2ff.; Genesee 1987: 9ff.)

Språkbad är en modell för andraspråksinläring där språk och innehåll bildar en helhet. Eleverna får undervisning *på* andraspråket i stället för *i* andraspråket och man begränsar inte undervisningen enbart till skilda språklektioner utan undervisningen innefattar också undervisning i andra ämnen. (Björklund 1996: 16; Buss & Mård 1999: 9; Laurén 2000: 26.)

Elevgrupperna i språkbadet är homogena, vilket betyder att eleverna börjar språkbadet utan att kunna badspråket. Detta leder till att läraren håller en kommunikationsnivå som är förståelig för eleverna. Förutom detta har alla barn landets majoritetsspråk som sitt modersmål. Elevernas förstaspråkutveckling måste vara tryggad genom en enspråkig hemmiljö och ett omgivande samhälle, där elevernas förstaspråk används mycket och varierat. Syftet är nämligen att elevernas färdigheter i förstaspråket är lika höga som hos dem som får sin undervisning endast via förstaspråket. (Genesee 1987: 26; Baker 2006: 245ff.)

3.4.2 Olika former av språkbad

I fråga om innehåll och syfte kan det som går under benämningen språkbud betyda olika saker i olika länder. Enligt Laurén (1992b: 20) varierar de syften som finns för språkbud från den ursprungligt berikande modellen till integrerande och emancipatoriska modeller. I den *integrerande modellen* är syftet med undervisningen att integrera elever från minoritetsspråket i majoritetsspråket. I denna modell betonar man majoritetsspråkets värde och man fäster inte något större intresse vid elevernas förstaspråk och dess utveckling. Det kan hända att eleven delvis förlorar sina färdigheter i förstaspråket. Detta undervisningssätt kallas språkdränkning (submersion) (Björklund 1996: 17; Laurén 1999: 21; Baker 2006: 216).

I den *emancipatoriska modellen* försöker man stärka eller återuppliva ett svagt språk som håller på att dö ut. Syftet är ändå att fostra till tvåspråkighet eftersom man försöker säkra den ställning som elevernas förstaspråk har.

I de *berikande modellerna* är målet att utvidga den språkliga repertoaren hos majoritetsbarnen genom undervisning i minoritetsspråket. Elevernas förstaspråk har en säker ställning i metoden, vilket gör att eleverna inte förlorar någonting i sitt förstaspråk.

Gemensamt för de integrerande, emancipatoriska och berikande modellerna är att undervisningsspråket används förutom på språklektioner också i undervisningen av andra ämnen när man strävar efter att nå upp till modellernas varierande mål. (Laurén 1992b: 19f.) Enligt Baker (1996: 334; se också Laurén 1992b: 20) skulle benämningen språkbud endast stå som term för den språkberikande undervisningsmodellen. I denna undersökning kommer jag också att begränsa granskningen till denna berikande modell och dess olika kännetecken.

Det finns många olika varianter av den berikande språkbudsmetoden. Skillnaderna i dessa former beror dels på elevens ålder när språkbudet inleds, dels på mängden av undervisning på andraspråket. Enligt elevens ålder använder man sig av både tidiga, fördröjda och sena former (early, delayed eller middle och late immersion). De tidiga formerna påbörjas i daghemmet eller under första skolåret och de fördröjda formerna i grundskolans 4:e eller 5:e årskurs. Språkbudets sena former betyder att

språkbadsundervisning inleds när eleverna går i 6:e eller 7:e årskurs. (Swain & Johnson 1997: 3; Laurén 2000: 41; Baker 2006: 245.)

Mängden av undervisning på andraspråket kan variera från fullständig undervisning till delvis undervisning på andraspråket (total immersion och partial immersion). I början av den fullständiga modellen sker all verksamhet i daghemmet och i skolan på språkbadspråket. Undervisning på elevens förstaspråk börjar man andra skolåret och andelen stiger sedan småningom till att täcka femtio procent av all undervisning under den sjätte årskursen. Därefter får eleven hälften av undervisningen på sitt förstaspråk och hälften på andraspråket. I det partiella språkbadet är andelen av elevens första- och andraspråk lika stor (50 %) ända från början. (Buss & Mård 1999: 10; se också Laurén 1992b: 13; Laurén 2000: 41; Baker 2006: 245.)

Bland forskare råder det oenighet om den gynnsammaste och effektivaste åldern för andraspråksinläring. Samtidigt som en del talar för små barns naturliga inlärningsförmåga betonar andra den högre nivån på äldre elevers kognitiva utveckling. Förutom språkkunskaper måste man alltid tänka på andra, främst pedagogiska och samhällseliga konsekvenser. Med tanke på helheten kan man inte föredra någon metod, utan de måste granskas utifrån respektive modellens mål och resultat. (se t. ex. Helle 1985; Genesee 1987.)

3.4.2.1 Språkbad i Kanada

Enligt en jämförande undersökning av kanadensisk språkbadsundervisning lämnar språkbadets relativt vaga definition utrymme för olika tolkningar. Olika skolor har således stor handlingsfrihet när det gäller praktiska lösningar på hur språkbadet skall realiseras. (French immersion comparability study 1999: 3.) Den mest frekventa språkbadsmodellen är det tidiga fullständiga språkbadet. Intresset för det partiella språkbadet är avsevärt mindre i jämförelse med det fullständiga, vilket också framkommer i ett flertal undersökningar under flera årtionden. (Baker & Prys Jones 1998: 496; Österman 1999: 23; Allen 2004.)

Man har nått bra resultat med språkbadsundervisningen, även om språkbadet också alltid har kritiserats i Kanada. Bland annat de internationella PISA-undersökningarna visar att kanadensiska språkbads elever klarar sig betydligt bättre i att läsa sitt modersmål engelska än elever från vanliga enspråkiga klasser. Orsakerna till de goda resultaten anses dock åtminstone delvis bero på elevernas bättre socioekonomiska bakgrund och föräldrarnas engagemang när det gäller barnets skolgång och studier. Det finns också en tendens att språkligt begåvade elever hellre går i en språkbadsklass än andra elever. Dessutom tycks undervisningsmetoderna i språkbad ha en positiv inverkan på undervisningsresultat. (se Allen 2004.)

En förutsättning för goda resultat för språkbadsundervisning som helhet är enligt forskare att båda undervisningsspråken har status som landets officiella språk och att båda språken har en god ställning i samhället. Om dessa krav uppfylls lär sig eleverna att förstå och respektera språkliga och kulturella drag i sina båda språk. Undersökningar visar att detta också bidrar till en positiv inlärningsmotivation. (Buss & Mård 1999: 11f.; se också Baker & Prys Jones 1998: 496.)

Språkbadsundervisning enligt kanadensisk modell syftar till att befrämja inläring av landets minoritetsspråk. Man kan således inte bara granska språkbadet ur dess pedagogiska synvinklar. Bakom metoden finns hela tiden också en politisk, kulturell och social ideologi. Därför betyder språkbad under inga omständigheter endast bad i ett annat språk. (se Baker 1996: 208; Long & Richards 1997: xi)

3.4.2.2 Språkbadet i olika delar av världen

I många länder ges undervisning under benämningen språkbad även om undervisningen inte alltid baserar sig på de kriterier som karakteriserar språkbadsundervisning. Enligt Baker (2006: 248) ges språkbadsundervisning åtminstone i Katalonien och i de baskiska provinserna i Spanien, i Schweiz, i Wales, i Skotland, i Japan, i Australien, i Nya Zeeland, på Singapore och på Irland. I det följande tar jag upp bara en del av dessa länder och ger en helhetssyn på utgångspunkterna för språkbadsundervisningen i respektive länder.

I Europa har språkbadet inte spridit sig så brett som i Kanada. I Katalonien i Spanien finns det ett stort språkbadsprogram i katalanska för kastilianska elever, vilket började år 1983. Det viktigaste syftet med språkbadet är att ge katalanskan en bättre ställning och fler användningsdomäner än tidigare, eftersom språket under Francoeran, fram till 1980-talet, var undertryckt. (Laurén 1992b: 17; Björklund 1996: 17.)

Enligt Laurén (2000: 153ff.) är språkbadsundervisningen i Katalonien snarare en anpassad modell av det kanadensiska språkbadet än något egentligt språkbad. Språkbadsprogrammet har tidigare innefattat elever i åldern 4-8 år, varefter eleverna fortsatte sin skolgång i en tvåspråkig skola. Det katalanska språkbadsprogrammet har utvecklats och förändrats under tiden och i början av 2000-talet är det enda möjliga utbildningsprogrammet språkbad. Laurén påstår att man inte längre kan kalla undervisningen i Katalonien för språkbad eftersom den undervisningsmodell som till en början var en emancipatorisk språkundervisningsmodell inte längre stöder elevernas förstaspråksutveckling i skolorna. (Laurén 2000: 153ff.; se också Arnau 1994: 13.)

De baskiska provinserna i Spanien har följt Kataloniens system. Situationen för baskiskan har varit ganska liknande den för katalanskan, även om katalanskan dock har en starkare ställning i Katalonien än baskiskan inom sitt område. Målet för undervisningen i de baskiska provinserna är först och främst att ge baskiskan en möjlighet att ta tillbaka sin ställning. (Laurén 1992b: 16f.)

Enligt Laurén (1992b: 19) påminner utgångsläget i Katalonien om situationen i Wales i Storbritannien. I Wales har man som syfte att med skolans hjälp återuppliva och återupprätta ett språk som nästan helt och hållet har försvunnit från det vardagliga livet. Eleverna som deltar i undervisningen bildar en heterogen språklig grupp och lärarna i skolan talar både engelska och walesiska på lektionerna. Därför har denna metod inte så mycket gemensamt med den ursprungliga kanadensiska språkbadsmodellen.

På 1990-talet påbörjades språkbadsundervisning också i norra Italien i landskapet Sydtyrolen. Landskapet har två officiella språk, italienska och tyska, även om majoriteten av befolkningen talar tyska som sitt modersmål. Undervisning i tyska inleds i de italienska skolorna redan på första årskursen men de språkkunskaper som

undervisningen ger är inte tillräckliga med tanke på vardagliga språksituationer. Det första språkbadsförsöket inleddes år 1993 som partiellt språkbad och skolorna har fortfarande främst ett eller ett par ämnen som undervisas på tyska. (Laurén 1999: 155–158.)

I USA förekommer en så kallad dubbelriktad språkbadsmodell (Two-Way Immersion, Two-Way Bilingual Education, Bilingual Immersion), där engelskspråkiga elever tillsammans med spansktalande elever får hälften av undervisningen på engelska och hälften på spanska. Idén är alltså att de elever som hör till den språkliga majoriteten studerar tillsammans med elever som hör till den språkliga minoriteten. Syftet med undervisningen är att elever som är enspråkiga med tiden uppnår en hög språklig kompetens i båda sina språk. I de nordiska länderna använder man en liknande metod i Haparanda. Elevgruppen består av Haparandabor från Sverige och Tornedalsbor från Finland. (Rhodes, Christian & Barfield 1997: 265–268; Laurén 1999: 27; Laurén 2000: 45; Baker 2006: 228f.)

3.4.2.3 Språkbad i Finland

I språkligt avseende har Finland och Kanada ganska mycket gemensamt. Båda länderna har två officiella språk varav det ena representerar den språkliga majoriteten och det andra den språkliga minoriteten. Minoritetsspråket, franska i Kanada och svenska i Finland, har säkrad ställning i samhället genom respektive grundlag. Regionalt varierar förekomsten av minoritetsspråket rätt så mycket eftersom det vanligen används endast i vissa delar av landet. (Helle 1985: 164.) När man i Finland ville utveckla språkundervisningsmodeller på 1980-talet tycktes den kanadensiska språkbadsmodellen vara ett beaktansvärt alternativ just på grund av staternas språkliga likheter.

Det första språkbadsdaghemmet grundades i Vasa år 1987 och den första språkbadsklassen inledde sin verksamhet följande år. Modellen har framförallt väckt intresse i de tvåspråkiga områdena i Finland. Under 1990-talet har språkbadet i svenska spridit sig utanför Vasa, främst till storstäderna i Finland. (Laurén 1991: 19; Buss & Mård 1999: 28-31.) Under läsåret 2006-2007 förekom det språkbadsundervisning bland

annat i Borgå, Esbo, Grankulla, Helsingfors, Hyvinge, Jakobstad, Karleby, Kyrkslätt, Sibbo och Åbo.

Det tidiga fullständiga språkbadet fungerar som en förebild för den finska språkbadsundervisningen. Man valde denna modell eftersom forskningsresultat visade att man bäst och effektivast kunde uppnå de uppställda undervisningsmålen genom denna modell. (Laurén 1992a: 7; Björklund 1996: 18; Buss & Mård 1999: 7, 14; Laurén 2000: 17.)

Det viktiga i metoden är att elever inte förlorar något i fråga om sin förstaspråksutveckling, vilket betyder att en del av verksamheten i skolan sker på förstaspråket. Skillnader i olika språkbadsmodeller i Finland beror främst på mängden av undervisning på språkbadspråket. (Laurén 2000: 38f.) Enligt Björklund et al. (1998: 172) varierar modellerna också i fråga om elevernas åldrar vid tiden för språkbadsintroduktionen eftersom olika kommuner föredrar olika åldrar. Vanligt är att eleverna börjar i språkbadet i 3–6 års ålder, men det finns en strävan efter en ännu tidigare inledning. Under benämningen språkbad kan man i dagens Finland få undervisning förutom på svenska också på engelska, på ryska och på finska.

Enligt Laurén (2000: 16) har den ursprungliga språkbadsmodellen modifierats för att passa Finland kulturellt och metodologiskt. Förändringarna gäller först och främst när undervisning på elevers förstaspråk finska inleds, eftersom man vill att de kulturtraditioner som hör till elevens förstaspråk skall ges språkbads elever samtidigt som de ges elever i vanliga enspråkiga klasser. Det är viktigt att språkbads elever förutom sitt modersmål också kan bevara sin enspråkiga kulturidentitet (Laurén 1991: 19; Buss & Mård 1999: 15).

En annan förändring som man gjorde i Finland var att man introducerade språkundervisning i övriga språk (engelska, tyska) redan på lågstadiet. Finländska språkbadsforskare från Vasa införde detta förslag och deras grundidé var att göra det finländska språkbadet till en flerspråkmodell. Denna princip baserar sig på tanken att endast inläring av svenska inte räcker till för finsktalande språkbads elever i dagens samhälle. Språkbadets flerspråkiga form är aktuellt särskilt i Vasa, Esbo och Åbo. (se

Björklund et al. 1998: 173; Buss & Mård 1999: 16; se också Laurén 1999: 9; Buss 2002: 15.)

Enligt Laurén (2000: 40f.) är grundtanken med svenskt språkbud att Finland förblir ett tvåspråkigt land och en del av Norden. Han konstaterar att det i ett tvåspråkigt land är möjligt att skapa kontakter med svenskspråkiga och kommunicera på svenska, bekanta sig med svenskspråkiga miljöer och tidningar, med den svenskspråkiga kulturen samt skaffa sig kunskaper via media. Laurén anser att finskspråkiga har goda möjligheter att öva sig i internationellt umgänge i sitt eget hemland. Detta ser han som en fördel som man kan dra nytta av också i inläring av andra språk.

Målet med det svenska språkbudet i Finland är att eleverna blir funktionellt flerspråkiga (se Buss & Laurén 1997: 11; Björklund et al. 1998: 172; Buss & Mård 1999: 14). I fråga om förstaspråket skall eleverna utvecklas i samma takt som de jämnåriga enspråkiga som inte har deltagit i språkbudet. Enligt Laurén (1992b: 16) kommer eleverna att få bra färdigheter också i andra följande språk eftersom språkbadsundervisningen underlättar inläringen av olika språk.

Även om språkbudets språkliga mål är viktiga har undervisningen också alltid innehållsliga mål. Språkbudselever lär sig samma innehåll som alla andra i det nationella skolsystemet. (se Nikula & Marsh 1997: 33; Baker & Prys Jones 1998: 497.) Laurén (2000: 18) betonar att språkbudet är till för alla barn. Detta påstående har dock kritiserats mycket. Även om kanadensiska lika litet som finländska forskningsresultat har kunnat bevisa att metoden skulle vara olämplig för vissa elever konstaterar bland annat Snow (1993: 45) att undervisning som sker på något annat språk än elevens förstaspråk alltid är svårare och kräver mera ansträngning än undervisning på modersmålet. Eleverna måste samtidigt koncentrera sig på både språket och innehållet samt försöka kontrollera det hela med sina bristfälliga språkkunskaper.

3.4.2.4 Språkbud i Helsingfors

Språkbadsundervisningen startade i Helsingfors år 1991 när en grupp 3–4-åriga finskspråkiga barn började i Brita Maria Renlunds daghem (Laurén 1992b: 15). Efter detta har intresset för språkbadsundervisning vuxit jämt och läsåret 2003–2004 gavs språkbadsundervisning i 10 olika skolor i grundskolans lägre klasser och i 5 skolor i grundskolans högre klasser. De första språkbads eleverna i Helsingfors avslutade grundskolan år 2003 vilket samtidigt betydde slutet på deras språkbad eftersom man inte har ordnat någon fortsättning på den finländska språkbadsundervisningen efter grundskolan.

Problemet när det gäller att beskriva språkbadsundervisningen i Finland är att de flesta undersökningarna gäller språkbadsundervisning i Vasa och därmed den så kallade Vasamodellen. Denna modell är inte något övergripande som gäller språkbadsundervisning överallt i Finland. Särskilt när det gäller språkbad i Helsingfors kan man egentligen inte relatera undervisningen till de omständigheter och traditioner som Vasa redan har. Dessa två städer skiljer sig i många avseenden från varandra även om grundprinciperna för undervisningen är desamma.

Som Björklund (1997: 87) konstaterar har svenskt språkbad spridit sig språkligt sätt till många olika miljöer i Finland. Språkbadsundervisning ges på områden där målspråket svenska hörs i det vardagliga umgänget människor emellan men också på områden där svenska knappast hörs utanför klassrummet. Detta inverkar också klart på de kommunikationsmöjligheter som eleverna har i sin omgivning.

Även om det i Helsingfors finns svenskspråkiga har de enligt undersökningar (se Höckerstedt 2000; jfr Sundman 1998) en tendens att byta språk till finska när de kommer i kontakt med någon för dem obekant person. Detta leder förstås till färre kommunikationsmöjligheter när det gäller finska språkbads elever. För att använda sina språkkunskaper i svenska borde språkbads eleverna också ha behov av att göra det. Tendensen i Helsingfors tycks vara den motsatta, vilket skiljer sig markant från situationen i Vasa där det enligt Vesterbacka (1991: 29) hörs och används svenska i gatubilden dagligen. Eftersom språkbads eleverna i Vasa har rikligt med möjligheter att pröva sina färdigheter i svenska är det lätt att tro att deras språkkunskaper kommer till aktiv användning. I den motsatta situationen finns det en risk att svenskan blir ett teoretiskt språk som språkbads eleverna bara kan lära sig, höra och tala under skoldagen

tillsammans med läraren. (se t. ex. Krashen 1987: 171; Grandell et al. 1995: 18; Buss 2002: 12.)

Språkbadet i Helsingfors har redan från början kännetecknats av två olika språkbadsmetoder. Den tidiga fullständiga och den tidiga partiella språkbadsmetoden har varit lika populära eftersom hälften av språkbadsskolorna fullföljer den fullständiga metoden och hälften den partiella metoden. (Österman 1999: 26.) Situationen är likadan också vid tidpunkten för denna undersökning eftersom 5 av skolorna ger undervisning enligt den tidiga modellen och 5 enligt den partiella metoden.

Brist på behöriga språkbadslärare är det största hotet för språkbadsundervisningen i Helsingfors i framtiden. Språkbadssektionen för undervisningsnämnden i Helsingfors stad beslöt år 2000 att undervisning i de två parallella språkbadsmetoderna skall fortsätta tills vidare men så småningom skall man enbart gå över till den tidiga fullständiga språkbadsmodellen. (Kielikylpyjaoston raportti 25.1.2000)

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 har man också tagit i beaktande språkbadsundervisningen. Den paragraf som gäller minimitimal i ämnet modersmål och litteratur i den situation när undervisningen delvis eller i sin helhet ges på något annat språk än skolans undervisningsspråk har väckt mycket diskussion (se Valtioneuvoston asetus 2001).

I den nya förordningen om timfördelning har man velat garantera att alla elever skulle kunna nå de mål som ställts för ämnet modersmål och litteratur. Denna tanke baserar sig på de brister som man har upptäckt i antalet timmar i ämnet modersmål när det gäller undervisning på främmande språk (Mustaparta & Tella 1999: 19). I fråga om tidigt fullständigt språkbad innebär förordningen en ökning av timantalet i elevernas modersmål finska eftersom timantalet i vissa fall har varit mindre än det motsvarande timantalet för elever i vanliga klasser. På grund av det ovannämnda har förordningen praktiska konsekvenser för det antal undervisningstimmar som språkbadseleverna får på svenska.

De skolor som ordnar språkbadsundervisning oroar sig för de fortsatta möjligheterna att ge fullständig språkbadsundervisning. Den nya förordningen om timfördelningen har så

stora effekter att det ser ut som om man inte längre i framtiden kan fullfölja de principer som kännetecknar det tidiga fullständiga språkbadet. Som tillägg till detta har också bristen på språkbadslärare lett till att språkbadsundervisning kommer att koncentreras till vissa enstaka skolor. Språkbadsskolorna skall i varje fall försöka hålla mängden av undervisningstimmar på målspråket så hög som möjlig. (se Nyholm 2003.)

3.4.3 Språkbadsdidaktik

Undervisningsmetoden i språkbadet baserar sig på olika teman och helheter. Läroböckerna har inte en så central ställning som i den traditionella undervisningen utan de ses som redskap tillsammans med andra informationskällor och hjälpmaterial. Undervisningen utgår från elevernas egna erfarenheter och språkanvändning. Eleverna är aktiva inlärare som deltar i planeringen och genomförandet av teman. (Buss 2002: 17.)

En viktig språklig princip i språkbadsmetoden kallas Grammonts princip, som betyder att de lärare som undervisar på språkbadspråket talar enbart detta språk med eleverna. På grund av detta behövs det andra lärare som undervisar under lektioner där undervisningen sker på elevernas förstaspråk. (se Baker 1996: 78f.; Laurén 2000: 20, 42, 82.)

Eleverna talar oftast finska sinsemellan eftersom de har lärt känna varandra på det dominerande förstaspråket. Det är av ytterst stor vikt att eleverna börjar använda sitt andraspråk mångsidigt med olika talare av andraspråket så att de kan testa sina färdigheter och bli uppmuntrade till att utveckla sitt språk. Lärarens uppgift är att skapa en atmosfär där naturlig kommunikation på svenska är en självklarhet. (se Björklund 1996: 248; Vuorinen 1999: 43.)

Grundundervisningens tre sista år innebär en stor förändring för eleverna eftersom de övergår från ett klasslärarbaserat undervisningssystem till ett ämneslärarsystem där många olika lärare tillsammans utarbetar undervisningsinnehållet. Enligt Nikula och Marsh (1997: 65) är språkbadsundervisningen på lågstadiet konkret och metoder som

förutsätter elevernas aktiva deltagande betonas. Detta leder till att eleverna har rikligt med möjligheter att själva använda språket i klassrummet. Ett sådant sätt att undervisa är inte vanligt på grundskolans högre årskurser där undervisningen hellre utvecklas i en mera föreläsande riktning. För att undervisningen skall vara så gynnsam som möjligt förutsätter det ett gott samarbete mellan ämneslärare och språklärare. På detta sätt bidrar man till att förändra traditionella uppfattningar om ämneslärarnas individriktade arbetssätt. (Nikula & Marsh 1997: 50, 65.)

Buss (2004) efterlyser en progressiv språklig helhetsläroplan för språkbadsundervisning, vilket betyder att lärare då kan välja de språkliga innehåll som är lämpliga för språkbads elever i olika åldrar och i enlighet med elevernas förutsättningar. Genom helhetsläroplanen blir det också möjligt för olika ämneslärare att i samarbete med språklärare utveckla och öva det språkliga i samband med ämnesundervisningen. För att kunna göra detta, måste man betrakta språkbad som ett helhetsprogram som börjar i daghemmet och slutar efter åk 9. Då ställer man också målsättningarna så att man beaktar elevernas tidigare erfarenheter och kommande behov både när det gäller innehållskunskap och språk. (Buss 2004: 16-20.)

Hur undervisningen ser ut i grundskolans högre årskurser beror i praktiken på de lärare som är tillgängliga. Även om Björklund (1997: 90) konstaterar att man ger 50 % av undervisningen på svenska och 50 % på finska enligt principerna för språkbadsundervisning är det helt klart att antalet ämnen som undervisas på språkbadspråket skiljer sig beroende på de lärarresurser som respektive skola har. Lärarna står således beklagligt ofta i centrum för valet av läroämnen på svenska. Därför har man också varit tvungen att avstå från principen enligt vilken hälften av undervisningen ordnas på badspråk och hälften på modersmål. (jfr Buss & Mård 1999: 86.)

Situationen i Helsingfors ser ut på följande sätt: språkbads eleverna i åk 7–9 får ungefär 20–45 % av all undervisning på svenska. Procentalen varierar mellan olika skolor men det är klart att situationen inte är önskvärd om vissa elever endast får 20 % av undervisningen på språkbadspråket. Dessa elever möter verkliga utmaningar i sina studier för att kunna bevara och utveckla sina kunskaper i svenska. (se Savunen 2006: 39.)

Klassrumsinteraktion spelar en väldigt stor roll för språkbadets resultat och framgång. Lärarens personlighet, hans eller hennes syn på de mål som språkbadet har, samt helt allmänt hans eller hennes syn på god undervisning inverkar stort på klassrumsverkligheten. Därför är det uppenbart att inlärningsomgivningen och elevernas aktivitet samt företagsamhet också varierar åtskilligt i olika klassrum. Enligt Chaudron (1988: 50f.) är det vanligt i skolklasser att andelen av lärarens talande är så hög som 50–60 % av den gemensamma tiden. Om undervisningen baserar sig på interaktion och aktivitet mellan eleverna och om läraren begränsar mängden av sitt tal får eleverna många möjligheter till att aktivt använda svenska både i sina studier och i socialt umgänge med andra elever och lärare. (Netten & Spain 1989; jfr Levälähti 2004.)

Språkbadslärare kan utveckla sin undervisning genom att använda särskilda undervisningsstrategier som underlättar förståelsen av innehållet i målspråket och som befrämjar språkbehärskning. Många fungerande undervisningsstrategier och -metoder som är typiska för framgångsrika språkbadslärare är ändå vanliga helt allmänt för en bra lärare. Mångsidiga undervisningsmetoder är viktiga för att elever ska nå upp till de mål som undervisningen ställt. (Met & Lorenz 1997: 249; se också Laurén 1992a: 8.)

3.4.4 Språkbad som undersökningsobjekt

Språkbadsundervisningen har intresserat forskare sedan språkbadsmetodens början. Den kanadensiska forskningen har främst koncentrerats på de språkliga resultat som man har åstadkommit genom metoden. I Katalonien har språkbadsforskningen däremot varit klassrumorienterad och koncentrerat sig på didaktiken i språkbad. Man har dock fäst föga uppmärksamhet på språkbadets sociala och psykologiska aspekter. (Macfarlane & Wesche 1995: 251; Björklund 1996: 22; Met & Lorenz 1997: 263.)

Språkbadsforskningen i Finland har kunnat ta del av både kanadensisk och katalansk forskning och den har framför allt bedrivits vid Vasa universitet. Vid Centret för språkbad och flerspråkighet syftar forskningen till att utveckla kunskap om två- och flerspråkighet med utgångspunkt i språkets lingvistiska aspekter. Informanterna är ofta

språkbads elever i daghem eller i lågstadiet. Språkbads elever i grundskolans högre klasser har inte varit typiska undersökningsobjekt eftersom språkbads metoden har relativt kort historia bakom sig i vårt land. Därför har också antalet språkbads elever i grundskolans högre klasser varit relativt litet. Anmärkningsvärt är att *språkbadsföräldrarnas* och *språkbads elevernas* åsikter och erfarenheter över huvud taget inte har rönt något stort intresse för uppföljning och forskning.

Undersökningar tyder på att språkbadet är en effektiv undervisningsmetod. Språkbads eleverna klarar sig i olika läroämnen antingen lika bra eller bättre än enspråkiga jämförelse elever. Forskningsresultaten i såväl Kanada som i Finland tyder också på att språkbads barnens modersmål inte tar skada och att deras kulturidentitet bevaras. Forskningen visar vidare att språkbads barnen når en hög kompetens i sitt andraspråk jämfört med elever i traditionell språkundervisning. (se t. ex. Swain & Lapkin 1982; Genesee 1987; Björklund 1996; Elomaa 2000; Baker 2006.)

Det finns ett antal undersökningar som behandlar föräldrars och elevers åsikter om språkbad. Vesterbacka (1991) Mård (1994), Peltola (1994) och Nykvist (1996) och pro gradu-skrivarna Heino (1993), Sahi (1999), Salmi (2000), Hassinen (2002) och Heinonen (2003) har undersökt föräldrars åsikter om och attityder till språkbad samt barnens sociala, affektiva och språkliga bakgrund. Westergård (1996), Viitanen (1997), Ladvelin (1998), Taskinen (1999), Lyttinen (2002) och Antola (2004) koncentrerade sig i sina avhandlingar pro gradu på språkbads elevernas egna åsikter om språkbad. Laari (2003) granskade både föräldrars och elevers åsikter om språkbad i sin avhandling pro gradu. Jag diskuterar resultat av dessa undersökningar i relation till min egen undersökning i kapitel 7. Jag tar upp sådana saker i de respektive undersökningar som behandlar motsvarande innehåll i min undersökning.

4 ATTITYDER OCH MOTIVATION I SPRÅKINLÄRNING

Inläring av ett språk sker aldrig i ett tomrum utan det tillägnas alltid i en social kontext. Attityder och motivation, ålder, personlighet och färdigheter av olika slag samt tidigare inläring påverkar en persons andraspråkstillägnande. Människan är målinriktad, vilket betyder att hon har lust och vilja att försöka nå det hon föresatt sig. (jfr Ruohotie 1985: 20; Spolsky 1989: 28.)

4.1 Allmänt om språkattityder och motivation

En attityd är en inlärd benägenhet att reagera positivt eller negativt mot ett visst objekt. Det hur man iakttar, handlar, tänker och känner inför någon sak har att göra med ens attityd, eftersom attityderna antas styra individens handlingar. Språkattityder i sin tur är attityder som människor har antingen till olika språk, till olika varianter av samma språk eller till talare av dessa olika språk eller dialekter (Kalaja 1999: 46). Också andra människor och deras åsikter står i relation till attityder och hur de utformar sig. (se Mustila 1990: 13ff.)

Enligt Gardner (1985: 60) och Baker (1988: 89) har attityder och motivation en stor inverkan på andraspråkstillägandet om en person tillägnar sig sitt andraspråk då förstaspråket redan är etablerat. Därför är elevernas attityd till skolan samt deras inlärningsmotivation speciellt viktiga. Spolsky (1989: 149) är av den åsikten att en persons attityder inte direkt påverkar inläringen. Däremot är attitydernas inverkan på motivationen stor och motivationen är i sin tur särskilt viktig för inläringen.

Elevernas attityder anses inverka betydligt mer på språkinläringen än deras språkliga begåvning. Flera undersökningar stöder detta; bra resultat i språkinläringen baserar sig på elevernas positiva attityd till det inlärd språket, till den kultur språket representerar samt de människor som talar språket i fråga. (Swain & Lapkin 1982: 85; Mustila 1990: 24.)

De processer som sätter människan i rörelse, de krafter som ger beteendet energi och riktning, betecknas motivation. Motivationen kan vara antingen integrativ eller instrumentell. Den integrativa motivationen betyder att man lär sig ett språk för att lära känna och förstå samt komma närmare den kultur språket representerar. Syftet är också att kunna kommunicera med talare av andraspråket. Den instrumentella motivationen betyder att man lär sig språket av ekonomiska och materiella orsaker, vilket betyder att man vill ha praktisk nytta av språket. Man kan t. ex. tänka sig att få ett bättre jobb i framtiden på grund av kunskaperna i språket. Enligt Gardner (1985: 54) är integrativt orienterade elever mer motiverade än instrumentellt motiverade elever. Han drar den slutsatsen att framgångsrika språkstudier förutsätter integrativ motivation, vilket i sin tur förutsätter positiva attityder till talarna av språket i fråga. (se Viberg 1987: 102; Baker 1988: 152ff.; Mård 1994a: 34; Bijvoet 1998: 35.)

Personliga faktorer, såsom intresse för språkstudier, förväntningar och begåvning påverkar motivationen. Klassatmosfär, undervisningsmaterial och lärare, alltså förhållandena i skolan, har också inverkan på motivationen. Förutom dessa har förhållandena utanför skolan en betydelsefull roll för motivationen. Sådana förhållanden är t. ex. föräldrarnas språkkunskaper, kontakter med människor som har ett främmande språk som modersmål samt utlandsresor. (Mustila 1990: 40.)

4.2 Betydelsen av föräldrarnas attityder till barnets andraspråksinlärning

När det gäller barn har kompisarnas och föräldrarnas inställning en stor inverkan på attityder. En bestående motivation i språkinlärningen kan utvecklas och uppstå om elevens föräldrar stöder en sådan utveckling. Föräldrarna måste vara medvetna om de främmande språkets vikt och nytta samt språkets kommunikationsvärde. Föräldrarnas inverkan är mest effektiv och långvarig när både föräldrarna och barnet har positiva attityder gentemot språkinlärning och andraspråkssamhället. (jfr Baker 1988: 152; Soininen 1989: 152; Mustila 1990: 56.)

En uppmuntrande omgivning är ytterst viktig för barnets andraspråkstillägnande. Föräldrarna kan spela antingen en aktiv eller en passiv roll för barnets inlärning av det

andra språket. Genom en aktiv roll kan föräldrarna ta del i inlärningsprocessen, uppmuntra barnet att göra sitt bästa samt hjälpa och följa barnets skolgång. Om föräldrarna tar en aktiv roll och ställer sig positivt till målspråkstalare reflekteras deras positiva attityd i barnet. Den passiva rollen är mer omedveten och betecknar föräldrarnas inställning till den grupp som talar målspråket. Att föräldrarna ställer sig positivt till målspråkstalare är väsentligt eftersom barnet oftast tillägnar sig likadana attityder som sina föräldrar. (Gardner 1985: 122f.; Mustila 1990: 48; Baker 1992: 109.)

Elevernas sociala hemförhållanden är av stor vikt när barn skapar sina attityder till olika språk. Barn behöver sina föräldrar som modeller för att nyfiket utforska världen omkring sig. Walker (1976: 162) anser att föräldrar med hög utbildning är intresserade av och beredda att stödja och hjälpa sina barn i skolgången. Det är troligt att högutbildade föräldrar uppskattar studier och försöker ge sina barn en så högt kvalificerad utbildning som möjligt. Föräldrar som är intresserade av främmande språk uppmuntrar indirekt sina barn att lära sig språk. Enligt Kristiansen (1990: 22; 1992: 33) skapar föräldrarnas aktiva påtryckning på barn nödvändigtvis inte önskade attityder. Det som är väsentligt är de möjligheter som föräldrarna kan erbjuda. Skolan har svårt att förändra ofördelaktig motivationsutveckling hos barnen. (se Mustila 1990: 57.)

5 UNDERSÖKNINGEN

Denna undersökning är en surveyundersökning där jag använder både kvantitativa och kvalitativa analysmetoder. Språkbads elevernas föräldrar utgör det primära materialet för undersökningen men jag granskar också elevernas utsagor och åsikter med hjälp av enkäter samt intervjuer. En enkätundersökning ansågs vara en relevant insamlingsmetod av data med tanke på mängden av informanter och således analysen av data. Undersökningen är delvis kartläggande till sin natur, vilket också talade för denna metod.

5.1 Material

Det primära materialet för denna undersökning består av svaren på två frågeformulär som jag utarbetade för föräldrar till språkbads elever och för föräldrar till vanliga elever. Den första enkäten var avsedd för föräldrar till språkbads elever i grundskolans högre klasser (åk 7–9) (bilaga 1) och den andra för föräldrar till både vanliga elever och språkbads elever i grundskolans lägre klasser (åk 1–6) (bilaga 2). Som tillägg till analyserna använder jag en tredje enkät som utarbetades för språkbads eleverna själva (bilaga 3). Alla dessa enkäter bestod av flervalsfrågor och öppna frågor.

Enkäterna utarbetade jag på basis av den centrala litteraturen om ämnesområdet, speciellt Lambert & Tucker (1972) och Swain & Lapkin (1982). Särskilt det förstnämnda verkets frågeformulär har jag använt som modell för frågeställningarna i denna studie och för utformandet av enkäter. Jag bekantade mig också med tidigare undersökningar om samma tema och med de metoder som använts vid insamling av data samt särskilt med de enkäter som utarbetats för motsvarande undersökningar.

I det frågeformulär som riktades till föräldrarna i grundskolans högre klasser (bilaga 1) ingick sammanlagt 14 frågor. I de flesta av frågorna skulle föräldrarna ringa in det mest passande svarsalternativet av flera olika alternativ. Enkäten innehöll också 4 öppna frågor där föräldrarna fick formulera och motivera sina svar helt fritt. I det andra frågeformuläret som var riktat till föräldrarna i grundskolans lägre klasser (bilaga 2)

ingick två frågor: en fråga till språkbadsföräldrar och en till föräldrar som har sina barn i vanliga klasser. Dessa båda frågor var flervalssfrågor där föräldrarna skulle ringa in det mest passande svarsalternativet av flera olika alternativ. Ändå innehöll de båda frågorna en möjlighet till att helt fritt motivera sina svar.

Enkäten för eleverna (bilaga 3) innehöll sammanlagt 49 olika frågor. Vid mätning av olika innehåll använde jag i första hand den semantiska differentialen, som är en form av attitydskala där man mellan två motpoler ska ange var man befinner sig. Enkäten innehöll också några dikotomiska och öppna frågor.

Stommen för elevernas temaintervjuer (bilaga 4) utarbetade jag först efter att jag hade bekantat mig med alla elevers svar på den skriftliga enkäten. På det sättet kunde jag få hjälp av elevernas svar när jag utformade intervjustommen. Eftersom jag utarbetade temaintervjuerna i sin helhet med tanke på en annan studie på samma tema (Antola 2004), hänvisar jag till denna studie för detaljresultat och behandlar här intervjuerna endast i tillämpliga delar, speciellt i relation till föräldrarnas åsikter.

5.2 Insamling av data

Insamlingen av data skedde i fyra faser. Frågeformulären delades ut till språkbads eleverna och deras föräldrar i januari 2003. Språkbads eleverna fyllde i enkäterna i skolan under en lektion (45 minuter). Jag själv var närvarande för den händelse att informanterna hade velat fråga någonting, men också för att kunna se till att situationen var likadan för alla informanter i olika grupper.

I samband med ifyllningen av enkäten fick eleverna ett frågeformulär med sig hem till sina föräldrar. Jag kom överens med läraren och eleverna om att föräldraenkäterna skulle lämnas in inom en vecka. Varje enkät åtföljdes av ett följebrev där syftet med undersökningen samt inlämningsdatumet meddelades. Eleverna skulle returnera de ifyllda enkäterna direkt till mig; jag hämtade svarsformulären från respektive skola. De elever samt föräldrar vars barn inte var i skolan den dag då datainsamlingen skedde lämnades utanför undersökningen.

I tillägg till de två enkäterna intervjuade jag ett urval av språkbads eleverna i maj 2003. Tio elever, två från varje skola, intervjuades i temaintervjuer. Urvalskriteriet för intervjuerna var förutom skola också kön, så att en flicka och en pojke valdes ut från varje skola. De deltagande skolorna var Alppilan yläaste, Etu-Töölön yläasteen koulu, Helsingin normaalilyseo, Lauttasaaren yhteiskoulu och Meilahden yläasteen koulu. Dessa skolor var lätta att välja eftersom det endast fanns dessa fem högstadieskolor i Helsingfors där det var möjligt att delta i språkbad.

Enligt uppgifter från de skolor som deltog i undersökningen fanns det sammanlagt 141 språkbads elever i grundskolans övre klasser i Helsingfors vid undersökningstillfället läsåret 2002-2003. Sammanlagt 128 språkbads elever svarade på min enkät och svarsprocenten blev 91 %. Frågeformuläret till föräldrarna skickades hem via eleverna. Jag erhöll svar av 94 familjer, vilket betyder att svarsprocenten här blev 67 %.

Även om bortfallet av föräldrarnas svar var relativt stort, ansåg jag inte att det var värt att försöka kräva in ytterligare svar eftersom den materialinsamling som jag använde för undersökningen inte endast baserade sig på föräldrarnas lust att svara utan också i hög grad på eleverna och deras funktion som förmedlande länkar mellan familjerna och mig. Svarsprocenten kan i varje fall anses vara bra.

Den sista fasen i insamlingen av data skedde i september 2004. Föräldrar till både språkbads elever och vanliga elever i årskurs 1–6 fyllde i en kort enkät under skolans föräldrakväll i en lågstadieskola i Helsingfors. Sammanlagt erhöll jag svar av 151 föräldrar, varav 40 var språkbadsföräldrar och 111 vanliga föräldrar. Svarsprocenten för språkbadsföräldrar blev 45 % och för vanliga föräldrar 26 %. Svarsantalet ansåg jag som ett bra tillägg till mina tidigare enkätsvar. Enligt min uppfattning var metoden för insamlingen av data i sin helhet relevant och ekonomiskt gynnsam för denna undersökning.

5.3 Analyismetoder och behandling av data

Kvalitativa och kvantitativa undersökningsmetoder anses ofta stå i motsatsförhållande till varandra i den meningen att man ofta prioriterar antingen den ena eller den andra metoden. Enligt Grönfors (1982: 14) är det relativt vanligt att man i olika undersökningar tar till kombinationer av dessa. De metoder som används i denna studie är både kvantitativa och kvalitativa. Jag analyserar enkätfrågorna huvudsakligen kvantitativt och svaren på de öppna frågorna kvalitativt. I avhandlingens statistiska analyser använder jag programmet SPSS/PC (Statistical Package for Social Sciences).

Förutom de två frågeformulären intervjuade jag språkbadselever genom temaintervjuer. Jag bandade och transkriberade intervjuerna ordagrant för att undvika felaktiga tolkningar. Jag grupperade de transkriberade intervjuerna enligt temaenheter i mindre grupper, vilket underlättade analysen av elevernas svar. Likadana svar grupperades ihop, vilket betyder att t. ex. alla positiva ställningstaganden till språkbad bildade en grupp och alla negativa en annan. Sådana svar som inte var entydiga, alltså svar som låg mittemellan och som innehöll både positiva och negativa ställningstaganden bildade en egen grupp. Ur materialet plockade jag fram information som svarade på avhandlingens frågeställningar.

Med hjälp av den valda analysmetoden var det möjligt att kategorisera och analysera informanternas svar som relativt breda innehållsliga helheter. Syftet med det kvalitativa forskningsgreppet var först och främst att komplettera och fördjupa den bild av forskningsobjektet som den kvantitativa analysen gav. Jag ansåg att en kombination av olika tillvägagångssätt också förbättrade undersökningens pålitlighet.

Jag korstabulerade informanternas bakgrundsfaktorer och gjorde nödvändiga signifikansprövningar (t-test, enkelriktad Anova). På basis av analyserna räknade jag frekvenser, frekvensprocent, medeltal, standardavvikelser och varianser. Som statistiska undersökningsmetoder använde jag också korrelationsmätningar. Jag behandlade de öppna frågorna i samband med de statistiska analyserna så att de ämnesshelheter som de tolkades höra ihop med kom tydligt fram.

5.4 Informanter och bakgrundsfaktorer

Populationen för denna undersökning utgör alla språkbads elever i grundskolans övre klasser i Helsingfors läsåret 2002–2003 (N = 141) samt deras föräldrar. Antalet svar som accepterades som data omfattade 128 elevsvar och 94 föräldrasvar. Samplet blev således N = 128 (91 %) och N = 94 (67 %).

Som tillägg till dessa blev också föräldrar till både språkbads elever och vanliga elever i grundskolans lägre klasser i en lågstadieskola i Helsingfors tillfrågade. Hela skolan har sammanlagt cirka 550 elever varav 116 språkbads elever. Jag erhöll svar av totalt 151 föräldrar, varav 40 var språkbadsföräldrar och 111 föräldrar till vanliga elever. När jag räknade svarsprocent tog jag i beaktande att familjer ganska ofta har fler barn än bara ett i en och samma skola. Samplet blev således N = 40 (45 %) för språkbadsföräldrar och N = 111 (26 %) för vanliga föräldrar. Man kan inte uppfatta samplet som representativt, eftersom svarsprocenten inte var särskilt hög. Ändå är samplet viktigt, eftersom det ger ett bra jämförelseobjekt för de tankar som föräldrar till elever i grundskolans övre klasser anger.

Språkbads eleverna i populationen är från 13 till 15 år gamla och går i åk 7, åk 8 och åk 9 i grundskolan. Orsaken till valet av elever från grundskolans övre klasser baserar sig främst på dagens situation, vilket betyder att det råder en stor brist på undersökningar gällande dessa äldre språkbads elever i huvudstadsregionen. Helsingfors allra första språkbads elever gick läsåret 2002–2003 i grundskolans sista årskurs, vilket betyder att dessa elever kan ses som ett slags vägvisare för de språkbads elever som därefter kom att börja i högstadiet. Liknande undersökningar har således inte ens varit möjliga att utföra före denna tidpunkt.

Undersökningen omfattar 5 högstadieskolor i Helsingfors: Alppilan yläasteen koulu, Etu-Töölön yläasteen koulu, Helsingin normaalilyseo, Lauttasaaren yhteiskoulu och Meilahden yläasteen koulu. Som tidigare nämnts är också en av Helsingfors 10 lågstadieskolor där man ger språkbads undervisning med i undersökningen. I samband med redovisningen av resultaten kommer läroanstalternas namn inte att anges. I stället kommer högstadieskolorna att kallas skola A – E i slumpmässig ordningsföljd som inte avslöjar namnen på de olika läroanstalterna.

Som framgår av tabell 1 är antalet pojkar i materialet betydligt större än antalet flickor, eftersom det är 49 (38 %) flickor och 79 (62 %) pojkar. Antalet pojkar var också större än antalet flickor i varje årskurs. Könsfördelningen kan påverka de resultat som kommer fram i undersökningen, vilket måste tas i beaktande i analyserna.

TABELL 1. INFORMANTERNAS KÖN OCH ÅRSKURS

Count		Årskurs			Totalt
		åk 7	åk 8	åk 9	
Kön	Flicka	16	26	7	49
	Pojke	24	33	22	79
Totalt		40	59	29	128

Av de olika typer av språkbud som förekommer i Finland gick de flesta eleverna i det som kallas det tidiga partiella programmet (N = 67) (tabell 2). Skillnaden jämfört med de elever som studerar enligt det tidiga fullständiga programmet (N = 59) var ändå inte stor. En fördelning av eleverna mellan dessa två varianter innebär att största delen av språkbudseleverna i Helsingfors har inlett sitt språkbud i grundskolans första årskurs. Att det finns färre tidiga fullständiga språkbudselever än tidiga partiella språkbudselever är ett tecken på Helsingfors annorlunda men samtidigt intressanta situation jämfört med andra kommuner som ordnar språkbudsundervisning.

TABELL 2. INFORMANTERNAS SKOLA OCH FORM AV SPRÅKBAD NÄR PROGRAMMET INLEDS

			Form av språkbud när programmet inleds	
			Tidigt fullständigt språkbud	Tidigt partiellt språkbud
Informanternas nuvarande skola	Skola A	Elever	1 5,9%	16 94,1%
	Skola B	Elever	13 92,9%	1 7,1%
	Skola C	Elever	24 100,0%	
	Skola D	Elever	15 46,9%	17 53,1%
	Skola E	Elever	6 15,4%	33 84,6%
Totalt (N= 128)		Elever	59 46,8%	67 53,2%

Syftet med insamlingen av data var att försöka åstadkomma ett så representativt urval av språkbudselever i grundskolans tre sista årskurser som möjligt. Därför använde jag inga urvalskriterier när det gäller språkbudseleverna. Målet var inte att samla ihop material som skulle vara representativt för hela landet, eftersom det var känt att språkbudsundervisningen i Helsingfors åtminstone i viss mån skiljer sig från undervisningen i andra städer i Finland. Detta måste jag naturligtvis ta i beaktande när jag diskuterar möjligheterna att generalisera resultaten.

Man har ofta sagt att ett effektivt språkbud betonar föräldrarnas engagemang och aktivitet. Jag erhöll svar av 94 familjer när det gäller enkäter som var riktade till föräldrar som har barn i grundskolans högre klasser. Procentuellt uppgick svaren från föräldrarna till 67 % (N = 94). Enkäten till språkbudsföräldrarna hade flera syften varav ett var att få allmän information om föräldrarna. Den första bakgrundsfrågan gällde informanternas sociala bakgrund (se bilaga 1, fråga 1). Föräldrarna tillfrågades om deras utbildningsnivå eftersom språkbudet rätt så ofta kritiserats för att vara en elitistisk undervisningsmetod. Det påstås att största delen av språkbudseleverna kommer från familjer vilkas socioekonomiska nivå är ovanför genomsnittet (se Laurén 2000: 94).

Laurén (1999: 91) påstår att de föräldrar som väljer språkbadet för sina barn är aktivare än de flesta andra föräldrar. Dessa föräldrar är mera intresserade av sina barns skolgång och framtida möjligheter än andra föräldrar. Redan det medvetna valet av språkbud betyder en viss sortering eller ett visst urval. Genesee (1987: 30) diskuterar samma sak. Att språkbudet är valfritt inverkar enligt honom på snedvridning i valet av undervisningsmetoden. Redan det att vissa föräldrar använder möjligheten att sätta sina barn i språkbud kan betyda ett annorlunda förhållningssätt, heterogena och annorlunda bevekelsegrunder gentemot det vanliga skolsystemet. Laurén (1999: 91) påstår ändå att i takt med att språkbadsundervisningen har brett ut sig för att täcka ett ännu större antal elever har också språkbadsfamiljernas socioekonomiska nivå normaliserats.

I detta material har lite mindre än hälften av språkbads elevernas föräldrar (49 %) avlagt någon akademisk slutexamen (tabell 3). Mer än hälften av föräldrarna (54 %) har någon högskoleexamen, vilket betyder att de har slutexamen på universitets- eller yrkeshögskolenivån. Det är värt att nämna att det inte kommer fram i min undersökning om det är föräldrarnas högsta utbildning eller utbildning på den förälder som svarat på enkäten som familjerna har angivit eftersom bara ett svar tillfrågades från varje familj.

Enligt undersökningen Väestön koulutusrakenne kunnittain 2001 (2003: 17ff., 53) låg utbildningsnivån i Nyland år 2001 på en betydligt högre nivå än vad den genomsnittliga utbildningsnivån i andra delar av landet var. När man jämför utbildningsnivåerna kommunvis låg Helsingfors på den tredje högsta nivån, genast efter Grankulla och Esbo. 33 procent av den del av befolkningen som fyllt 15 år hade utbildning på högskolenivå.

Det beaktansvärda i det som nämnts ovan är att över hälften av föräldrarna till språkbads eleverna har högskoleexamen, vilket markant överstiger den tillgängliga jämförelsesiffran från Helsingfors stad när det gäller befolkning med examen. Därför kan man säga att föräldrarnas utbildningsnivå och valet av språkbadsmetod står i direkt relation till varandra inom referensramen för denna undersökning. De högt utbildade föräldrarna har en högre tendens att välja språkbadsprogrammet för sina barn än andra föräldrar.

**TABELL 3. UTBILDNINGSNIVÅN HOS FÖRÄLDRARNA
TILL SPRÅKBADSELEVERNA**

		Frekvens	Procent
Valid	Grundskola	4	4,3
	Gymnasium	7	7,4
	Yrkesskola	5	5,3
	Andra stadiets institutsexamen	26	27,7
	Yrkeshögskola el. motsv.	5	5,3
	Universitet/ högskoleexamen	46	48,9
	Totalt	93	98,9
Saknas		1	1,1
Totalt		94	100,0

Mina resultat står i relation till andra motsvarande undersökningar. Vesterbacka (1991: 62) gjorde sin undersökning i Vasa och enligt den var utbildningsnivån för de flesta föräldrar relativt hög såsom i Nykvists (1996: 21) och Laaris (2003: 22) undersökning som de gjorde i huvudstadsregionen. Mård (1994b: 83) jämförde föräldrarnas utbildning i Österbotten och Södra Finland och enligt resultaten var utbildningsnivån hög i den sistnämnda medan den i Österbotten var på mellannivå.

Den kritik som språkbadet mött har också haft sin grund i de kriterier som styrts valet av de elever som accepteras till språkbadsklasser. Man har kritiserat olika slags tester som använts för att mäta kunskapsnivån hos de elever som inleder sin skolgång. Laurén (2000: 17) kommenterar detta påståande med att språkbadet är till för alla barn och absolut inte endast för språkligt begåvade elever. På grund av det ovannämnda blev föräldrarna i mitt material tillfrågade om deras barn hade deltagit i inträdesprov eller motsvarande för att kunna inleda språkbadet (bilaga 1, fråga 3).

Förutom två svar meddelade alla informanter att barnen inte hade deltagit i något inträdesprov. Språkbadets ursprungliga tanke är att alla intresserade får plats i undervisningen. I verkligheten betyder denna frivillighet att alla de elever som inlett språkbadet redan i daghemmet också får fortsätta enligt metoden på lågstadiet. Man försöker således försäkra fortsättningen på den påbörjade metoden. De två föräldrar som meddelade att skolan hade använt något urval konstaterade att detta hade gjorts på

grund av att det fanns för många intresserade familjer i relation till den gruppstorlek som skolan skulle kunna ta emot på lågstadiet. Därför hade urvalet skett genom att lotta ut de sista språkbadsplatserna. Troligen hade dessa elever som råkat i lottningen inte blivit anmälda till språkbadsklassen i tid eftersom bara dessa två familjer angav att hade använts något urval.

På basis av dessa resultat kan man säga att åtminstone bland informanterna i mitt material har det inte funnits några restriktioner när det gäller vem som kan/får börja i språkbadet. Enligt min åsikt tycks språkbadsmetodens ursprungliga frivillighet således ha varit verklighet och något krav på särskild begåvning har inte styrt urvalskriterierna. Det är helt förståeligt att man ställer vissa krav på de elever som får inleda sin skolgång i språkbadet. Sådana är till exempel hemspråket som inte får vara svenska. I språkbadet har alla elever liknande möjligheter att lära sig språk eftersom de inte kan svenska från tidigare. Jag anser att man absolut inte får mäta elevernas språkkunskaper eller kognitiva nivå för att kunna inleda språkbadet, om syftet med mätningarna bara är att kunna peka på och välja de bästa eleverna. Sådana mätningar står inte alls i linje med språkbadets centralaste kännetecken. Frekvenstabellerna om bakgrundsfaktorerna ges i bilaga 6.

6 RESULTAT

I det följande kommer jag att behandla de svar som jag fick genom min egen undersökning gällande språkbadslevers föräldrar och språkbadslever. Jag utgår från de tre enkäterna varav två var riktade till språkbadsföräldrar och delvis till vanliga föräldrar och en till språkbadslever. De flesta av svaren kompletteras med de resultat som har fått genom temaintervjuer gällande språkbadslever. Syftet är att få föräldrarna och eleverna att diskutera olika teman tillsammans. Jag har fördelat frågorna i fem olika kategorier enligt forskningsfrågorna:

1. Orsaker till valet av språkbad
2. Orsaker till valet av vanlig undervisning
3. Språkbadsleversnas skolframgång och språkfärdigheter
4. Användning av svenska utanför skolan
5. Inställning till språkbad

6.1 Orsaker till valet av språkbad

Att välja språkbad i stället för en traditionell undervisning är alltid ett medvetet val. Orsakerna till detta val kan ändå vara varierande. För att få fram åtminstone en del av dessa orsaker var jag intresserad av föräldrarnas åsikter och deras bakgrund i den mån jag ansåg den relatera till valet av språkbadsmetoden (se bilaga 1, frågorna 6-8). I en öppen fråga fick också eleverna resonera kring valet av språkbad (bilaga 3, fråga 41).

Över hälften (57 %) av språkbadsfamiljerna har släktingar eller vänner som kommunicerar på svenska. Detta resultat är förståeligt eftersom valet av metoden kräver rätt så mycket eget initiativ och aktivitet. På så sätt var familjerna vars barn deltog i språkbadsundervisning (räknade enligt skoldistrikt) liknande att ingen av dem skilde sig signifikant ($p = .853$) från varandra när det gäller deras kontakter till svenskspråkiga. Det finns sådana familjer som har relationer till svenska och svenskspråkiga men detta är absolut inte en nödvändighet för att inleda skolgång i språkbad.

Till språkbadsmetodikerna hör att eleverna ska komma från enspråkigt finska familjer och därför helst ska helt sakna färdigheter i svenska. Detta kriterium motiverar man ofta genom att konstatera att eleverna då bildar en enhetlig grupp där alla har likadana roller som inlärare (se kapitel 5.1). Enligt Buss (2002: 67f.) tycks svenskan inte orsaka några problem i förstaspråksutvecklingen eftersom eleverna redan i början av språkbadet blivit bekanta med sin närmiljö på sitt förstaspråk. Eleverna talar oftast finska sinsemellan eftersom de har lärt känna varandra på det dominerande förstaspråket.

Nästan alla (92 %) föräldrar är enspråkigt finskspråkiga, vilket tyder på att man följer språkbadsmetodikens grundprinciper. I materialet fanns det familjer (16 %) som bott i Sverige eller i något annat nordiskt land en längre tid, vilket åtminstone delvis kan förklara föräldrarnas intresse för språkbadsundervisning. Ändå hade den absoluta majoriteten (84 %) av föräldrarna inte vistats en längre tid i Sverige.

Föräldrarna till högstadielärover fick också helt fritt skriva vilka faktorer som inverkat på familjens val av språkbadsklass i början av skolgången (se bilaga 1, fråga 2). Svaren var mångordiga och omfattande. Det kom tydligt fram att den största orsaken till valet av språkbad var själva **inlärningsmetoden** i språkbadet. Så många som 62 % av föräldrarna såg språkbadsmetoden som den främsta orsaken till valet av språkbad som skolform.

Undervisningsmetoden beskrevs som motiverande, positiv, uppmuntrande och effektiv. Som tillägg till dessa beskrev föräldrarna språkbadsmetoden utifrån de resultat man kan åstadkomma genom metoden. Motiveringar som grundade sig på de sätt man lär sig i språkbad och de resultat som man kan nå genom metoden, var båda mycket frekventa motiveringar i ett och samma svar. Därför har jag inte skilt dessa grupper från varandra.¹

"Intresset för språkbadsmetoden. Vi ville ge vår son ett lätt sätt att lära sig att tala flytande svenska och väcka hans intresse för att studera språk i allmänhet." (B 10)

¹ Citaten återges i original på finska i bilaga 5. Koderna efter citaten anger skolan (A–E) följt av ett identitetsnummer.

"Våra äldre barn hade haft stora svårigheter med svenska när den introducerades för dem på högstadiet som ett obligatoriskt ämne. Vi önskade att inläringen av språket (=godkännande) skulle vara lättare i språkbadet." (E 84)

Särskilt nämndes fördelarna för elevernas kunskaper i svenska. Språkbadsföräldrarna anser att kunskaper i svenska ger fler möjligheter när det gäller fortsatta studier efter grundskolan och som väg till ett bra arbete. På följande sätt uttryckte sig två föräldrar:

"Vår dotter hade lärt sig svenska redan i daghemmet. Svenska är också Finlands andra inhemska språk. Språkkunskaper är ett viktigt kapital i dagens samhälle. Också svenskspråkiga studiemöjligheter är nu tillgängliga på universitetsnivå." (C 16)

"Genom att ha bra kunskaper i svenska kan man dra nytta i framtiden, t. ex. i affärslivet, i statsförvaltningen osv. Bra språkkunskaper i svenska erbjuder svenskspråkiga studiemöjligheter i Finland eftersom inträdeströskeln är lägre. Man kan också studera i Sverige, förstås." (A 56)

Också effektiv inläring av flera andra språk ansågs vara betydelsefullt i språkbad. Dessa motiv kan man beskriva som instrumentella eftersom föräldrarna då ser den valda metoden som ett första steg till vissa andra mål. Några föräldrar nämnde också tvåspråkighet som ett bra och eftersträvanvärt resultat av metoden.

"Staden erbjöd möjlighet till fullständigt språkbad redan på daghemsnivå. Vi såg språkbadet som en storartad möjlighet att lära sig olika språk - och till och med på ett positivt och motiverande sätt." (B 4)

"Barnet får en stark praktisk språkfärdighet och ett mångsidigt ordförråd i svenska. Färdigheter i svenska underlättar inläring av andra germanska språk." (E 77)

"I språkbadet lär barnet sig språk på ett naturligt sätt i vardagliga situationer. Hon får också helt konkret bekanta sig med en annan kultur! Vi önskade att språkbadet också skulle väcka intresse för inläring av andra språk." (C 92)

"Vi hade som önskan att åstadkomma tvåspråkighet och en bra grund för att också studera andra språk." (E 65)

Även om man såg inlärningsmetoden som den vanligaste orsaken till valet av språkbud fanns det också andra skäl. **Skolans läge**, d.v.s. att skolan ligger nära hemmet, var den näst mest frekventa motiveringen till valet av språkbud. 15 procent av dem som svarade uppgav att de på grund av att skolan låg nära hemmet ville sätta sitt barn i språkbud.

"Metoden erbjöds i närskolan som den första i Helsingfors. Vi hade ingen aning om att språkbud snarare är en föreställning än ett faktiskt inläringssystem." (E 78)

"Närskolan erbjöd den möjligheten. Vi tyckte att inläring av svenska "vid sidan om" var en bra idé i denna närskola." (E 61)

Det fanns familjer som rapporterade om vikten av barnets egen vilja och kompisarnas val. Jag valde att behandla dessa två saker gemensamt eftersom det nästan är omöjligt att urskilja barnets egen vilja från påverkan från kompisarna. En del av barnen hade kompisar från daghemmet och förskolan och de önskade att få inleda sin skolgång med dem. Även om barnet självt eller familjen inte ens tidigare hade hört talas om språkbud hade kompisarnas val ett stort värde när familjen bestämde skola. Detta val anknyter till kompisens val och att man såg det eftersträvansvärt att barnet kunde vara tryggare tillsammans med någon kompis. Det var totalt 10 procent av föräldrarna som angivit denna motivering, d.v.s. **Barnets vilja och kompisar**.

"Barnets egen vilja. Vi blev bra informerade i förskolegruppen om språkbudsmetoden. Många av barnets kompisar ville börja i språkbudet." (C89)

"På vårt bostadsområde började två dagisgrupper samtidigt. I den ena gruppen hade barnen en svenskspråkig barnskötare. Vi blev tillfrågade om vi hade något emot att denna samma barnskötare också skulle tala svenska i den andra gruppen. Vi hade inget emot det. Senare valde alla förskolekamrater språkbudsalternativet. Vår dotter ville följa med och därför

började hon i språkbadsklass. Vi är inte speciellt några anhängare av språkbadsmetoden i sig." (D 49)

"Vårt barn ville så ivrigt börja i språkbadet." (D 39)

Familjens språkliga kontakter, med vilket avses föräldrarnas språkliga bakgrund och/eller språkkontakter med svenska, var den främsta anledningen till valet av språkbad enligt 9 procent av informanterna.

"Vår familj är tvåspråkig men barnets kunskaper i svenska var så dåliga att vi inte kunde tänka oss att sätta honom i ett svenskspråkigt dagis/i en svenskspråkig skola." (D 32)

"Båda föräldrarna är finskspråkiga. Våra fritidsintressen är ändå sådana där all aktivitet sker på svenska. Därför ville vi att också vårt barn lär sig svenska." (E 62)

"Barnets båda föräldrar har en förälder som har svenska som modersmål, även om svenskan inte har använts som hemspråk. Vi vill återuppliva svenskan i vårt hem." (C 17)

Även om svaren i denna grupp står under benämningen familjens språkliga kontakter, hade några föräldrar också satt saken i ett bredare sammanhang och nämnt andra aspekter som de ser språkfärdigheter i allmänhet inverka på. Sådana integrativa motiv var också synliga i mitt material men de var inte särskilt många. Ett kännetecken på integrativa motiv är en önskan att göra barnet bekant med den kultur som det andraspråket representerar så att barnet blir tolerant, fördomsfritt och vidsynt. Några enstaka omnämmanden fick också orsaker som barnets språkliga begåvning och möjligheten att få undervisning i en liten undervisningsgrupp.

"Vi har tvåspråkighet i släkten. Därför vill vi bevara och åstadkomma tvåspråkighet hos våra egna barn även om våra egna kunskaper i svenska är svaga. Språkkunskaper utvidgar dessutom möjligheter, ökar tolerans och lär oss förstå olikhet." (C 24)

Eleverna hade inte så delade meningar när det gäller orsaker till valet av språkbud. De flesta (70 %) av eleverna var eniga om att de inte hade haft någon möjlighet att bestämma skolformen. Orsakerna till valet av språkbud grundade sig enligt dem på föräldrarnas beslut eftersom eleverna vid skolstarten var 6–7 år gamla. Några elever nämnde att de började i språkbudet på grund av språket, som man lär sig lätt och bra i språkbudsundervisningen. Några få nämnde att de visste att de skulle ha mycket nytta av sina språkkunskaper i framtiden.

Sammanfattning

Orsakerna till att välja språkbud i stället för någon annan undervisningsform är varierande, men dessa beslut är alltid medvetet gjorda. Personliga, familjehistoriska skäl var typiska i mitt material, eftersom över hälften (57 %) av språkbudsfamiljerna har släktingar eller vänner som kommunicerar på svenska.

Den främsta orsaken till valet av språkbud var själva undervisningsmetoden i språkbudet. Så många som 62 % av informanterna svarade på det sättet. Undervisningsmetoden beskrevs som motiverande, positiv, uppmuntrande och effektiv. Som tillägg till dessa beskrev föräldrarna språkbudsmetoden utifrån de resultat man kan åstadkomma genom metoden. Särskilt nämndes fördelarna för elevernas kunskaper i svenska. Enligt föräldrarna ger kunskaper i svenska fler möjligheter när det gäller fortsatta studier efter grundskolan och som en väg till ett bra arbete. Också effektiv inläring av flera andra språk ansågs vara betydelsefullt.

Många familjer rapporterade om skolans läge, d.v.s. att skolan ligger nära hemmet, som en avgörande faktor till valet av språkbud. För totalt 15 % av föräldrarna var detta det mest vägande skälet. Utsagor enligt vilka orsaken till valet av språkbud låg i familjens språkliga kontakter var nästan lika frekventa som utsagor där barnets egen vilja och deras kompisars val sågs som den främsta orsaken. Det sistnämnda betyder att själva inlärningsmetoden inte har lika stort värde som andra skäl, d.v.s. att barnet får gå i skolan tillsammans med sina kompisar.

Eleverna själva svarade att de på grund av föräldrarnas val hade inlett sin skolgång i språkbud.

6.2 Orsaker till valet av vanlig undervisning

För att få en lite mera omfattande och mångsidigare diskussion av de orsaker och motiveringar som leder till föräldrarnas val av någon viss undervisningsmetod ställde jag en fråga till de lågstadieföräldrar som deltog i en föräldrakväll hösten 2004. Eftersom jag annars mestadels frågade *språkbads*föräldrarnas åsikter ville jag i detta stadium veta varför vissa föräldrar *inte* valt språkbud för sina barn (se bilaga 2, fråga 1). Sammanlagt fick jag 111 svar.

Som tabell 4 visar kommer det inte fram någon entydig orsak som markant skulle överträffa de andra. Ändå är den vanligaste orsaken (18 %) den, att föräldrarna inte ens hade hört talas om språkbudet när de fattade beslut om sitt barns skolform. Detta svar bekräftar mina egna tankar om saken.

TABELL 4. ORSAKER TILL VAL AV VANLIG SKOLFORM I STÄLLET FÖR SPRÅKBAD

	Frekvens	Procent
Valid		
1 Jag hade inte ens hört om språkbudsmöjligheten.	20	18,0
2 Jag visste inte tillräckligt om metoden för att kunna välja den.	10	9,0
3 Ingen av mina bekanta tänkte på språkbudsalternativet för sina barn.	2	1,8
4 Barnets kompisar hade valt en vanlig klass.	14	12,6
6 Jag ansåg inte svenska språket som viktigt.	16	14,4
7 Mitt barn fick inte plats i språkbudsgruppen.	4	3,6
8 Det fanns inte språkbudsdaghem på vårt område.	12	10,8
9 Jag ville att barnet skulle få all undervisning på sitt modersmål.	14	12,6
10 Någon annan orsak.	19	17,1
Totalt	111	100,0

Det näst mest frekventa svarsalternativet var "någon annan orsak". Detta betyder att föräldrarna inte hade hittat det mest passande svarsalternativet i listan utan ville hellre själva formulera sina motiveringar. När jag gjorde en lista över föräldrarnas svar blev två motiveringar helt dominerande. För det första visste föräldrarna ganska lite om språkbud. De hade antingen fått motstridig, felaktig eller ingen information alls, vilket i vissa fall hade lett till sådana slutsatser som inte talade för språkbud.

"Barnet hade varit i ett finskspråkigt daghem och jag visste inte om jag hade kunnat välja språkbudsklassen i skolan." (F 46)

"Vid det tillfället kom jag inte ens på en sådan möjlighet. Mina barn är finskspråkiga och det kändes naturligt att lära sig svenska i skolan som skolämne. Jag menar dock inte att språkbudsalternativet inte skulle kunna vara ok." (F1)

"Man sade i daghemmet att språkbud är till för barn som har åtminstone en förälder som är svenskspråkig." (F113)

För det andra hade en del familjer redan något främmande språk som hemspråk. Dessa föräldrar ansåg att barnet inte i början av skolgången behöver ännu fler olika språk.

"Vår familj är redan trespråkig (tyska-finska-franska). Jag upplevde ett fjärde språk som onödigt." (F 66)

"Vi talar finska, grekiska och tyska i vår familj. Enligt min åsikt är mitt barn inte redo att studera fler språk. Vi har ändå en positiv attityd till svenskan." (F 123)

14 % av föräldrarna ansåg inte svenskan som så viktig att de skulle ha valt språkbudet för sitt barn. Detta kan ses sammanhånga med diskussionen om svenskans ställning i samhället samt tvångsvenkan. Följande utdrag beskriver tankar kring svenskans betydelse:

"Jag anser att det inte är nödvändigt för barn som är under skolåldern att börja studera svenska. Man hinner ju studera också det senare. Språkbud i något annat språk skulle vara en annan sak, t. ex. i engelska." (F105)

Det är förståeligt att inte bara föräldrarnas tankar utan också i viss mån barnet självt har möjlighet att inverka på valet. Nästan 13 % av föräldrarna svarade att orsaken till valet av en vanlig skolform baserade sig på barnets kompisar som skulle börja i en vanlig skolklass. Kompisrelationer har således en relativt stor roll i de val som barn i skolåldern gör tillsammans med sina föräldrar.

Exakt lika många (13 %) föräldrar svarade att de ville att barnet skulle få all undervisning på modersmålet. Orsaken till detta kan åtminstone delvis ligga i rädslan för ett nytt undervisningssystem, såsom några föräldrar angav i de öppna motiveringarna.

"Jag var rädd att barnet inte skulle lära sig sitt modersmål tillräckligt bra. Jag tänkte att barnet nog lär sig svenska senare om han har sinne för det. Jag funderade på möjligheten att han inte skulle ha det lätt att tillägna sig svenska språket. Då skulle språkbudet ha blivit svårt. Vi resonerade verkligen kring språkbudsmöjligheten men blev övertygade om vårt negativa beslut efter att vi hört att vi måste förbinda oss till språkbudsmetoden för en längre tid." (F 38)

Omnämmanden såsom att det inte fanns språkbudsdaghem på bostadsområdet var också synliga i de svar jag fick. 11 % av föräldrar tyckte att daghemmets/skolans närhet är en avgörande faktor när man skall bestämma om barnets skolform.

Sammanfattning

Föräldrar som inte hade valt språkbud som skolform blev tillfrågade om deras orsaker till det gjorda valet. Den vanligaste orsaken (18 %) var att föräldrarna inte ens hade hört talas om språkbud när de fattade beslut om sitt barns skolform. För en del föräldrar var svenska språket en avgörande faktor, eftersom dessa föräldrar uteslöt språkbudsmöjligheten på grund av undervisningsspråket svenska, som de inte ansåg

som viktigt. Också i valet av vanlig skolform spelade kompisarna en viss roll. Nästan 13 % av föräldrarna svarade att orsaken till valet av en vanlig skolform baserade sig på barnets kompisar som skulle börja i en vanlig skolklass. Exakt lika många svarade att de ville att barnet skulle få all undervisning på modersmålet.

Många föräldrar hade relativt lite eller oklar kunskap om språkbud. Typiska var också svar enligt vilka familjen redan hade något främmande språk som hemspråk, vilket gjorde att de inte ville välja ännu ett nytt språk i början av barnets skolgång.

6.3 Språkbudselevernas skolframgång och språkfärdigheter

Det är viktigt att redogöra för hur föräldrarna upplever sina barns skolframgång och språkfärdigheter i svenska (se bilaga 1, frågorna 9–10 och 12), eftersom informationen klart berättar om föräldrarnas inställning till de resultat som man har åstadkommit genom metoden. Särskilt intressant är det att jämföra föräldrarnas åsikter med elevernas egna bedömningar.

Föräldrarna till högstadieelever blev tillfrågade om hur bra de ansåg att deras barn klarade sig i skolan enligt en fyrgradig skala där 1 betyder behjälpligt och 4 betyder utmärkt. Som vi ser i tabell 5 nedan är föräldrarna i allmänhet av den åsikten att eleverna klarar sig bra i skolan. Nästan 80 procent av föräldrarna svarade nämligen att deras barns skolframgång antingen är bra eller utmärkt. Det är mycket få som tycker det motsatta: bara 2 föräldrar anger att det inte går bra för barnet i skolan.

TABELL 5. ELEVENSKOLFRAMGÅNG ENLIGT FÖRÄLDRARNA

	Frekvens	Procent
Valid 1 Behjälplig	2	2,1
2 Genomsnittlig	19	20,2
3 God	36	38,3
4 Utmärkt	37	39,4
Totalt	94	100,0

Eftersom jag fick veta om föräldrarnas omdömen när det gäller elevernas skolframgång var jag också intresserad av att veta hur de upplever att själva inläringen sker i språkbud. Därför bad jag föräldrar till högstadieläver svara på två olika frågor (bilaga 1, fråga 12a & 12b).

Som tabell 6 visar anser de flesta (59 %) språkbudsföräldrar att elevernas studier helt allmänt framskrider enligt förväntningarna. Egentligen fördelas procenttalen mellan två olika svar; antingen anser föräldrarna att studierna har framskridit som väntat eller ännu bättre än väntat. På det sistnämnda sättet svarade 34 % av föräldrarna. Enligt föräldrarna i min undersökning tycks det knappast finnas några föräldrar som anser att språkbud har varit för svårt för eleverna, eftersom bara 2 % av dem som svarat anser att studierna i allmänhet har varit mycket svårare än väntat. I och för sig är det möjligt att alla föräldrar inte ens har kunnat framställa verkliga krav på språkbudsupervisning som de inte kan ha någon tidigare erfarenhet av och är därför nöjda med den nuvarande situationen. Vad som än är orsaken, är det klart att föräldrarna är nöjda med sina barns skolgång och hur den framskrider.

TABELL 6. SKOLGÅNGEN I RELATION TILL FÖRVÄNTNINGARNA

	Frekvens	Procent
Valid 1 Mycket svårare än väntat	2	2,1
2 Lite svårare än väntat	5	5,3
3 Som väntat	55	58,5
4 Bättre än väntat	32	34,0
Totalt	94	100,0

Språkbudets kärna, undervisning som sker på svenska, anses orsaka lite mera problem för eleverna än något annat i skolgången. Enligt tabell 7 kan man konstatera att nästan en fjärdedel av föräldrarna tycker att undervisningen på svenska har varit svårare än vad de hade väntat sig. Det mest väsentliga resultatet är att nästan 80 % av de som svarat uppgav att undervisningen på svenska framskrider antingen som väntat eller ännu bättre än väntat.

TABELL 7. UNDERVISNINGEN PÅ SVENSKA I RELATION TILL FÖRVÄNTNINGARNA

		Frekvens	Procent
Valid	1 Mycket svårare än väntat	3	3,2
	2 Lite svårare än väntat	18	19,1
	3 Som väntat	43	45,7
	4 Bättre än väntat	30	31,9
	Totalt	94	100,0

Eftersom språkbadsundervisningen förutom andra undervisningsmål syftar till goda språkkunskaper i svenska frågade jag föräldrarna om deras synpunkter på barnets kunskaper i svenska. Tabell 8 visar att över hälften av föräldrarna ansåg att deras barn hade goda språkkunskaper i svenska. Genomsnittstalet närmar sig 3 ($M = 2,86$), vilket betyder att föräldrarna inte ser att det skulle finnas något problem i barnens språkfärdigheter. Nästan 20 procent av föräldrarna svarade att barnet hade utmärkta kunskaper i svenska. Även om detta tal kan räknas som relativt högt hade jag förväntat mig ännu högre tal.

TABELL 8. BARNETS KUNSKAPER I SVENSKA ENLIGT FÖRÄLDRARNA

		Frekvens	Procent
Valid	1 Behjälpliga	5	5,3
	2 Genomsnittliga	21	22,3
	3 Goda	49	52,1
	4 Utmärkta	18	19,1
Saknas		1	1,1
Totalt		94	100,0

Möjligheten att jämföra föräldrarnas svar med barnens egna åsikter gör språkfärdighetsfrågan särskilt intressant. Jag gjorde korrelationsmätningar för sådana frågor som jag ansåg ge information om elevernas språkfärdigheter (bilaga 3, frågorna 9, 15, 16, 18, 19, 40). Detta gjorde jag för att kunna vara säker på att frågorna står i relation till varandra. Man kan se alla frekvenstabellerna i bilaga 7 och korrelationstabellen gällande språkfärdigheter i bilaga 8.

Som framgår av tabell 9 tycker språkbads eleverna själva att de behärskar svenska i genomsnitt relativt bra eftersom medelvärdena på alla frågor närmar sig talet 4 på den femgradiga skalan. När man tar i beaktande språkets olika delområden framkommer det att eleverna värderar sina kunskaper som bäst när det gäller förståelsen av svenskspråkigt tal. Eleverna förstår svenskspråkigt tal så bra att medelvärdet på denna femgradiga skala tydligt steg över värdet 4 (M = 4,48). Det klenaste resultatet fick däremot skriftlig framställning på språkbadspråket, eftersom detta delområde hade medelvärdet 3,52.

TABELL 9. NYCKELTAL OM ELEVERNAS SPRÅKFÄRDIGHET

	N	M	s	v
k9 Hur bra kan eleverna tala svenska	128	3,72	,955	,912
k15 Hur bra förstår eleverna talad svenska	128	4,48	,773	,598
k16 Hur bra kan eleverna skriva svenska	128	3,52	,860	,740
k18 Hur bra förstår eleverna svenskspråkig text	128	3,80	,923	,851

När man tänker på språkbadet och dess undervisningsmål blir kunskaper i att själv tala svenska det mest intressanta delområdet. 66 % av eleverna svarade att de kan tala svenska antingen ganska bra eller mycket bra. Bara 11 % av eleverna värderade sina kunskaper som dåliga eller ganska dåliga.

Helt allmänt kan man konstatera att språkbads eleverna värderade sina kunskaper i receptiva språkfärdigheter, som i att läsa och i att lyssna, högre än sina produktiva språkkunskaper (att tala och att skriva). Elevernas åsikter om sina kunskaper i att förstå svenskspråkigt tal bekräftar detta. Det kommer helt tydligt fram att även om över hälften av eleverna anser att de talar svenska bra, är det motsvarande procenttalet i språkförståelsen nästan 90 %. Endast 3 elever litar inte på sina kunskaper på denna dimension.

Även om eleverna allmänt taget anser svenskan vara relativt lätt, medger lite över en femtedel av de som svarat (22 %) i varje fall att det antingen är jobbigt eller ganska

jobbigt att lära sig olika saker på svenska (se tabell 10). Oberoende av elevernas språkkunskaper kräver undervisning som sker på något annat språk än elevernas modersmål alltid mera engagemang än undervisning på modersmålet. Eleverna måste samtidigt bekanta sig med nya ord, begrepp och ämnesinnehåll, vilket i sig kräver mera tid och ansträngning än undervisning på modersmålet.

TABELL 10. HUR LÄTT ÄR DET ATT STUDERA PÅ SVENSKA

		Frekvens	Procent
Valid	1 Jobbigt	7	5,5
	2 Ganska jobbigt	21	16,4
	3 Helt ok	51	39,8
	4 Ganska lätt	34	26,6
	5 Mycket lätt	15	11,7
	Totalt	128	100,0

Utifrån allt detta kan man säga att föräldrarna och eleverna var ganska eniga om elevernas språkfärdigheter i svenska. Det fanns inget tvivel om att eleverna inte hade litat på sina kunskaper, även om deras kunskaper i olika delområden varierade något. Man måste i varje fall hålla i minnet att alla värderingar i alla dimensioner (se tabell 9) steg över det mellersta värdet 3, vilket kan ses som ett bra resultat.

När man jämför elevernas egna utsagor gällande deras språkfärdigheter kan man inte hitta statistiskt signifikanta skillnader mellan könen ($p = .491$) (se bilaga 11). Däremot hade formen av språkbildning en viss betydelse. Tidiga fullständiga språkbildnings elever värderade sina språkkunskaper ($M = 4,00$) statistiskt signifikant ($p = .000$) bättre än tidiga partiella språkbildnings elever ($M = 3,52$). Detta resultat kan åtminstone delvis bero på mängden av undervisning på språkbildnings språket, eftersom tidiga fullständiga språkbildnings elever under lågstadietiden fått betydligt mer undervisning på svenska än partiella språkbildnings elever.

Också elevernas skola fungerade som en statistiskt signifikant ($p = .005$) åtskiljande faktor. Eleverna i skola E tyckte att de behärskade svenska betydligt sämre ($M = 3,39$) än eleverna i skola B ($M = 4,21$). Det är väsentligt att nämna att eleverna i skola E är partiella språkbildnings elever och eleverna i skola B är fullständiga språkbildnings elever.

Förutom i fråga om skola skilde sig också elevernas årskurs från varandra med tanke på elevernas språkfärdigheter. Niondeklassisterna värderade sina språkkunskaper som sämst ($M = 3,32$), från vilka sjunde- och åttondeklassisterna skilde sig statistiskt signifikant ($p = .003$) när de värderade sina språkkunskaper så att de nästan nådde upp till värdet 4 ($M = 3,91$). Också åttondeklassisterna ansåg sig behärska svenska ($M = 3,85$) statistiskt signifikant ($p = .004$) bättre än elever i grundskolans slutskede.

Det är ganska uppenbart att yngre elevers verkliga språkkunskapsnivå inte är lika hög som äldre elevers när man tänker på språkkunskap som helhet. Därför är det viktigt att inse att yngre elever upplevelsemässigt värderar sina kunskaper betydligt högre än äldre elever. Igen måste man dock ta i beaktande formen av språkbildning, eftersom nästan alla (89 %) niondeklassister som värderade sina språkkunskaper sämre än eleverna i fullständig språkbildning representerar partiellt språkbildning. Sjunde- och åttondeklassisterna representerade mera jämt de båda språkbildningsmodellerna och bland dem fanns det ett betydligt mindre antal (37,5 % och 47 %) partiella språkbildnings elever än bland niondeklassisterna.

Oberoende av sina höga språkkunskaper känner eleverna sig inte tvåspråkiga (bilaga 3, fråga 40). Så stor andel som 77 % av de som svarade uppgav detta. Bara en femtedel (22 %) av eleverna uppfattade sig själva som tvåspråkiga. Eleverna var mycket medvetna om sina språkkunskaper men samtidigt också om de restriktioner som fanns. Största skälet till att de inte upplevde sig som tvåspråkiga var deras ringa användning av svenska. Andra motiveringar var identitet och upplevda språkfärdigheter. Språkbildnings eleverna identifierade sig som enspråkigt finskspråkiga som läser svenska som skolämne. Även om eleverna ansåg att de kunde svenska bra räckte det inte till för att vara tvåspråkig.

I de öppna frågorna bad jag eleverna beskriva sina språkkunskaper jämfört med sådana kompisar som inte är i språkbildning (se bilaga 3, fråga 39). Största delen av eleverna (88 %) värderade sina kunskaper entydigt bättre än sina kompisars. De nämnde mycket ofta sin bättre förståelse av språket samt sina bättre kunskaper i att tala svenska. Det fanns också några sådana (8 % av elever) som berättade att de behärskade de flesta språkets delområden bättre än sina kompisar men att det ändå fanns något område, vanligen

grammatik, som de inte tyckte att de behärskade lika bra som sina jämnåriga kompisar i vanliga klasser.

Temaintervjuerna står i linje med de svar om elevernas språkkunskaper som jag fick genom enkäterna; de meddelade en stark tro på det egna kunnandet. Bristen på grammatikkunskaper, vilket kan ses som ett problem i språkbadsundervisningen, kom också tydligt fram i intervjuerna.

"När det gäller språkets olika delområden behärskar jag i stort sett allt, men grammatiken hör egentligen inte till mina starka sidor. Jag skulle säga att man i språkbadet egentligen tappar lite skrivkunskaper. Men jag har ganska brett ordförråd. Jag kan tala rätt så bra och jag förstår så att säga helt perfekt svenska. Då är det bara grammatiken, alltså när man lyssnar på svenska så då förstår man helt enkelt om man kan de ord som förekommer. Alltså om man bara lyssnar så då behöver man egentligen inte kunna så mycket om grammatiken. Men genast när man själv börjar tala så behöver man den. Så att jag kan nog tala ganska bra svenska men svårast är kanske att skriva svenska." (A1, flicka)

"Att lyssna och att förstå någon text är allra lättast för mig. Att skriva och att tala kommer sedan efter dem. De ligger på ganska samma nivå ändå. Jag kan nog skriva rätt så bra men jag gör små skrivfel. Och visst kan jag också tala bra. Jag tycker att jag förstår bättre än vad jag talar svenska." (E10, pojke)

"Jag har hela tiden kunnat bättre svenska än dem som inte är i språkbadet. Och sedan den muntliga kunskapen, den ligger på mycket högre nivå än vad den skulle om jag gick i en vanlig klass." (A2, pojke)

Sammanfattning

Föräldrarna var i allmänhet av den åsikten att eleverna klarar sig bra eller till och med utmärkt i skolan. De anser att studierna har framskridit som väntat eller ännu bättre än väntat. När det gäller språkkunskaper svarade nästan tre fjärdedelar av föräldrarna (71 %) att deras barn antingen hade goda eller utmärkta språkkunskaper i svenska.

Eleverna själva var ganska eniga med föräldrarna om sina språkkunskaper. De värderade sina kunskaper i receptiva språkfärdigheter, som i att läsa och i att lyssna, högre än sina produktiva språkkunskaper (att tala och att skriva). Eleverna litade starkt på sina kunskaper, även om deras kunskaper i olika delområden varierade något. Värderingar i alla dimensioner steg över det mellersta värdet 3, vilket kan ses som bra resultat.

Formen av språkbildning hade en viss betydelse när man jämför olika grupper med varandra. Tidiga fullständiga språkbildare värderade sina språkkunskaper statistiskt signifikant ($p = .000$) bättre ($M = 4,00$) än tidiga partiella språkbildare ($M = 3,52$). Också elevernas skola fungerade som en statistiskt signifikant ($p = .005$) åtskiljande faktor, eftersom eleverna i skola E värderade sina kunskaper betydligt sämre ($M = 3,39$) än eleverna i skola B ($M = 4,21$). Niondeklassisterna värderade sina språkkunskaper som sämst, från vilka både sjunde- och åtondeklassisterna skilde sig statistiskt signifikant ($p < .005$).

6.4 Användning av svenska utanför skolan

Elevernas språkfärdigheter – beräknade eller reella – säger inte allt om dessa kunskaper. Det mest väsentliga värdet på språkkunskaper kan sägas vara aktiv användning av dem, eftersom man först då kan dra någon nytta av det inlärd.

Både föräldrarna och eleverna blev tillfrågade om eleverna också använder svenska utanför skolan, eftersom användningen av språket först då baserar sig på elevens eget initiativ och intresse. Som tillägg till dessa svarade eleverna på frågor som gällde deras svenskspråkiga kompisrelationer och språket i den självvalda litteraturen (se bilaga 1, fråga 13 och bilaga 3, frågorna 10, 14, 28, 48). Jag gjorde korrelationsmätningar för sådana frågor som jag ansåg gav information om svenskans ställning utanför skolan för att vara säker på att frågorna kan relatera till varandra. Man kan se alla frekvenstabellerna i bilaga 7 och korrelationstabellen gällande användning av svenska i bilaga 9. I temaintervjuerna fick eleverna helt fritt berätta om olika situationer där de använder svenska utanför skolans gränser.

Tabell 11 visar att två tredjedelar av föräldrarna (66 %) anser att deras barn inte använder svenska utanför skolan. Detta tal är mycket högt med tanke på elevernas goda kunskaper i svenska. Även om över 30 % av föräldrarna svarade att deras barn använder svenska utanför skolan, anger denna fråga inte mängden av användning. Man måste därför förhålla sig ganska försiktigt till detta tal, eftersom det lika bra kan betyda att eleverna enligt dessa föräldrar använder svenska varje dag utanför skolan som att de ett par gånger per år konkret använder sina kunskaper.

TABELL 11. ANVÄNDNING AV SVENSKA UTANFÖR SKOLTIDEN

		Frekvens	Procent
Valid	1 Nej	62	66,0
	2 Ja	30	31,9
Saknas		2	2,1
Totalt		94	100,0

På basis av de resultat som jag fick kan man se att också språkbadsleverna själva medger att de väldigt sällan använder svenska på fritiden (tabell 12). I genomsnitt nådde medelvärdet endast upp till värdet 2 på den femgradiga skalan, vilket betyder att eleverna bara mycket sällan och vid få tillfällen använder sina relativt höga kunskaper i svenska i det vardagliga livet. 33 % av de som svarade uppgav sig använda svenska endast i skolan, medan bara sju elever (6 %) använder svenska regelbundet utanför skolan. Att använda svenska har samband med svenskspråkiga kompisar. Lite under hälften (48 %) av informanterna uppgav att de inte har en enda svenskspråkig kompis. Enligt svaren har tio språkbadslever (8 %) åtskilliga svenskspråkiga kompisar.

TABELL 12. NYCKELTAL OM ELEVERNAS SPRÅKANVÄNDNING PÅ FRITIDEN

	N		M	s	v
	Valid	Missing			
k10 Användning av svenska på fritiden	128	0	2,27	1,194	1,425
k14 Språket i litteraturen	126	2	1,39	,748	,560
k28 Svenskspråkiga kompisar	128	0	2,19	1,390	1,933

Förutom kompisrelationer gör också svenskspråkiga släktingar eller svenskspråkiga fritidsintressen det möjligt att aktivt använda svenska. Därför frågade jag också om dessa i mina enkäter. Som redan tidigare nämnts, har över hälften (57 %) av språkbadsfamiljerna antingen släktingar eller vänner som kommunicerar på svenska (bilaga 1, fråga 6). Ändå uppgav bara några (6 %) elever att de deltog i någon svenskspråkig fritidssysselsättning. Elevernas intressen var också annars helst riktade till enspråkigt finska aktiviteter eftersom en mycket stor del (90 %) av språkbads eleverna läser antingen endast eller till största delen finskspråkig litteratur.

När jag jämförde flickornas och pojkarnas språkanvändningssituationer hittade jag inga statistiskt signifikanta ($p = .094$) skillnader, medan formen av språkbad och elevernas skola skilde grupperna åt. Även om ingen av grupperna använde mycket svenska på fritiden, var det klart att fullständiga språkbads elever ($M = 2,12$) använde svenska statistiskt signifikant mera ($p = .038$) än partiella språkbads elever ($M = 1,80$). Olika skolor avvek också från varandra, eftersom eleverna i skola B ($M = 2,62$) var mest svenskinriktade medan eleverna i skola D använde minst ($M = 1,74$) svenska av alla skolor. Detta gjorde att skillnaden mellan dessa två skolor blev statistiskt signifikant ($p = .033$). Det väsentliga är att hålla i minnet att eleverna i varje undersökt skola använder ganska lite svenska på fritiden, för inte ens eleverna i skola B nådde upp till det mellersta värdet 3 på denna femgradiga skala. Alla variansanalyser finns i bilaga 11.

En intressant ny iakttagelse i intervjuerna var att många elever som intervjuades helt medvetet ville skilja skolspråket och fritidsspråket åt. Detta betyder att dessa elever inte ens ville använda svenska på fritiden. På följande sätt svarade några av de intervjuade:

"Utanför skolan använder jag inte alls svenska. Jag vill inte ens söka mig till någon hobby där språket är svenska. Detta på grund av att det på sådana ställen finns finlandssvenskar som jag inte kan tåla. Vet inte. Kanske beror det inte på det där. Kanske är det bara en vana som man har. Alltså att man inte är van vid att gå på någon hobby på svenska." (D7, flicka)

"Mina hobbyer är golf, simning, att spela piano och nu börjar jag sjunga i en kör. Ingen av dessa hobbyer är på svenska. Jag är van vid att man talar svenska i skolan men att språket utanför skolan är finska. Alltså, på sätt och vis så att om alla mina sysselsättningar skulle vara på svenska, då skulle jag vara

svenskspråkig, halvfinsk och halvsvensk. Jag är inte alls finlandssvensk, eftersom ingen i min familj är svensk och eftersom jag inte går på sådana svenskspråkiga ställen. Egentligen har vi inte någon sådan i min klass – bara en elev sjunger i en svenskspråkig kör men det är allt." (B3, flicka)

De elever som meddelade att de aktivt ville använda svenska ansåg ändå att möjligheterna till detta var ganska begränsade. De motiverade sina åsikter genom att konstatera att behovet av att använda svenska i Helsingfors är litet. En elev resonerade att det inte är lätt att använda svenska eftersom finlandssvenskar kan och också använder finska i samhället. Därför efterlyste han sådana människor som endast skulle tala svenska.

"Jag använder inte mycket svenska utanför skolan. Jag har inga svenskspråkiga kompisar. Ibland snackar vi lite på svenska med mina klasskamrater. Jag har inga hobbyer på svenska. Men min ex-flickvän var finlandssvensk. Vi pratade både svenska och finska. Jag bara använder inte svenska eftersom finlandssvenskar kan finska. Om det skulle finnas sådana människor som pratade bara svenska så då skulle också jag använda den." (D8, pojke)

"Jag hör svenska ganska mycket när jag går på stan. Ganska ofta kommer det någon som talar svenska. Om någon frågar mig något på svenska, så då svarar jag också på svenska. Men nog ställer finlandssvenskarna oftast sina frågor på finska. Kanske är de rädda för att göra bort sig om de skulle fråga på svenska och ingen kunde svara på det språket. Men jag vet inte, nog borde det vara så att de talade svenska. Varför skulle detta land annars vara tvåspråkigt." (A2, pojke)

Alla de som intervjuades nämnde att de använder sina språkkunskaper på resor och vid sådana tillfällen då någon ber om råd på svenska. Frivillig användning av svenska kommer knappast i fråga.

"Hemma talar jag enbart finska och också med mina kompisar. Nog har jag också svenskspråkiga kompisar, halvfinska och halvsvenska. Med dem pratar jag svenska. Jag har också två kusiner som är finlandssvenska – med dem pratar jag svenska. Inte pratar jag svenska med någon annan. Om jag skulle börja tala svenska med mina klasskamrater, skulle de tycka att jag var galen. I stort sett så.

I klassen när vi pratar med kompisar kommer finska ändå mera flytande än svenska." (B4, pojke)

"Talsituationerna är sådant small talk, alltså att om någon frågar mig vad klockan är, så då svarar jag på svenska om han/hon frågar på svenska. Om någon kommer och talar svenska, då talar också jag svenska. Men inte går jag någonstans, alltså att om jag är finskspråkig så inte går jag någonstans bara för att tala svenska. Jag kan inte ens veta om personen i fråga över huvud taget kan svenska. Om man nu börjar prata med någon som är svenskspråkig, så förstås använder jag svenska. Men inte börjar jag tala svenska om personen är finskspråkig och jag är finskspråkig. Men annars, det är bara roligt att tala svenska. Det beror kanske på självförtroendet, alltså att man vet att man kan språket och att nog kan jag tala. Men om jag söker mig till någon hobby eller motsvarande så visst söker jag mig till finskspråkiga ställen. Eftersom jag ändå tänker på finska." (A1, flicka)

Sammanfattning

Språkbads elever använder mycket lite svenska på fritiden. Detta bekräftar både föräldrarna till språkbads elever och språkbads eleverna själva. En tredjedel av eleverna använder svenska enbart i skolan, medan bara några enstaka elever använder svenska regelbundet utanför skolan. Att ha svenskspråkiga kompisar står i relation till användning av svenska. Hälften av eleverna har inga svenskspråkiga kompisar. Också svenskspråkiga släktingar bidrar till användning av svenska. Språkbads elever använder svenska om de hamnar i situationer där det krävs språkkunskaper, som på resor och i olika vägledningssituationer. Många elever skiljer tydligt språket i skolan och språket på fritiden åt. De flesta vill inte ens använda svenska på fritiden. Frivillig användning av svenska kommer knappast i fråga.

Även om ingen av grupperna använde mycket svenska på fritiden, var det klart att fullständiga språkbads elever ($M = 2,12$) använde svenska statistiskt signifikant mera ($p = .038$) än partiella språkbads elever ($M = 1,80$). Olika skolor avvek också från varandra, eftersom eleverna i skola B ($M = 2,62$) var mest svenskinriktade. Eleverna i skola D

använde minst ($M = 1, 74$) svenska av alla skolor, vilket gjorde att skillnaden mellan dessa två skolor blev statistiskt signifikant ($p = .033$).

6.5 Inställning till språkbud

För att få veta hur språkbudsföräldrarna och språkbudseleverna förhåller sig till språkbadsundervisningen ställde jag sammanlagt 15 olika frågor till dem (se bilaga 1, frågorna 11 och 14, bilaga 2, fråga 2 samt bilaga 3, frågorna 7, 8, 12, 17, 22, 23, 25, 29, 35, 36, 44, 49). Jag gjorde korrelationsmätningar för sådana frågor som jag ansåg gav information om informanternas inställning till språkbud för att kunna vara säker på att frågorna kan relateras till varandra. Man kan se alla frekvenstabellerna i bilaga 7 och korrelationstabellen gällande inställning till språkbud i bilaga 10. I temaintervjuerna fick eleverna helt fritt berätta om sin inställning till och åsikter om språkbud.

Föräldrarna till högstadieläverna var relativt nöjda med undervisningen eftersom nästan 70 % av dem gav detta svar (tabell 13). Ändå förekom det också motstridiga uttalanden eftersom så många som 18 % av föräldrarna svarade att de inte var nöjda med undervisningen.

TABELL 13. FÖRÄLDRARNAS FÖRNÖJSAMHET MED SPRÅKBADSUNDERVISNINGEN

	Frekvens	Procent
Valid		
1 Nej	17	18,1
2 Både-och	12	12,8
3 Ja	63	67,0
Saknas	2	2,1
Totalt	94	100,0

Jag bad föräldrar också motivera sina svar. Dessa motiveringar avslöjade att även om över två tredjedelar av föräldrarna hade valt alternativet "nöjd" i enkäten var verkligheten inte alls så entydig. I själva verket framkom det att bara en liten del av informanterna var obestridligt nöjda med metoden. Ganska många hade, om inte direkt

något negativt att säga om språkbud, åtminstone förslag till framtida utvecklingsmål när det gäller språkbadsundervisningen.

Den vanligaste motiveringen bland de nöjda föräldrarna var att metoden fungerade bra eftersom eleverna hade lärt sig mycket svenska och de hade bra kunskaper i svenska. Också en bra och kunnig lärare och skolor som verkligen har satt sig in i språkbudet fick flera omnämningar i svaren.

"Både på lågstadiet och på högstadiet har skolan lyckats med att arrangera språkbadsundervisningen bra. Med detta menar jag att skolan har haft bra, kompetenta lärare, vilket i många andra skolor har varit det största problemet i språkbadsundervisningen. Man har också satt sig in i metoden, eftersom man vet vad språkbadsundervisningen är för något, vilket är en nödvändig förutsättning för att språkbudet ska lyckas." (B 9)

"Språkkunskap har kommit som "biprodukt". Talfärdighet ligger på någon helt annan nivå än genom vanliga metoder. Positiv attityd till svenska. Klasskompisar är på något sätt "utvalda" – de värsta bråkmakarna är inte i språkbudet!" (E 68)

"Tröskeln till att använda ett främmande språk har sjunkit. Också användningen av och förståelsen för franska och engelska är otroligt bra." (A 59)

De föräldrar som inte var nöjda med undervisningen saknade mest resurser, som passande böcker och behöriga lärare. De var också besvikna på mängden av undervisningstimmar på svenska på högstadiet, eftersom de ansåg att eleverna fick alldeles för lite svenskspråkig undervisning på högstadiet. Förutom andra åsikter kritiserade informanterna också undervisningens vacklande praxis, vilket helt naturligt är verklighet i en undervisningsform som först nu försöker skapa fungerande system i högstadieskolor i Helsingfors.

"På lågstadiet hade skolan inte resurser för att ordna undervisningen, alltså tillräckligt med böcker och sådant; språkundervisningen var i viss mån ganska formell (även om läraren gjorde sitt bästa). Läraren hade fullt upp med att sköta alla andra saker i klassen. Undervisningen sökte sin form. Att ha samma undervisningsgrupp är både en nackdel och ibland också en fördel." (A 53)

"På lågstadiet var undervisningen bra. På högstadiet betyder 50 % språkbadsundervisning inte 50 %. Skolan har inte tillräckligt med resurser eftersom de inte har erfarenheter av språkbadsundervisningen. Sådana språkbads elever som var födda före 1987 finns inte i Helsingfors." (D 38)

"På lågstadiet var mängden av undervisning på svenska ganska rimlig. När eleverna gick till högstadiet minskade mängden av svenskspråkig undervisning avsevärt – samtidigt som utmaningarna minskade, vilket gjorde att vårt barn blev frustrerad." (A 54)

De utvecklingsmålen för språkbadsundervisningen som föräldrarna oftast förde fram var tre. Föräldrarna önskar att det skulle ges mera undervisning på språkbadspråket. För att kunna ordna detta, borde skolorna ha fler behöriga och kompetenta språkbadslärare som kunde ta hand om undervisningen. Dessutom behöver skolorna mera passande material för språkbads elever. Sammanfattningsvis är det främsta målet att man skall kunna skapa en fungerande och bestående praxis för språkbadsundervisningen så att språkbadsundervisningen kan utvecklas vidare också i högstadieskolor.

"På lågstadiet hade eleverna en bra lärare och eleverna bekantade sig med svenska väldigt mångsidigt. Undervisningen var också ganska krävande. På högstadiet söker språkbadsundervisning (även den lilla mängden) sin form. Både elever och föräldrar tycker att svenskundervisningen är för lätt. Att sänka nivån samtidigt också motivationen, vilket gör att det som man redan lärt sig glöms bort. Det är naturligt att lära sig och använda svenska i språkbadet, det finns ingen klang av tvångsvenska. Denna positiva situation borde man också kunna utnyttja på högstadienivån." (A 57)

Lågstadieföräldrar är ett bra jämförelseobjekt för de föräldrar som redan har sina barn på högstadiet, eftersom högstadieföräldrarnas kritik mestadels riktade sig mot undervisningen i högstadiet. Lågstadieföräldrarnas åsikter utvidgar därför diskussionen i andra riktningar.

Som tabell 14 visar är den absoluta majoriteten (75 %) av lågstadieföräldrarna av den åsikten att språkbadet hittills har motsvarat deras förväntningar bra. I sina motiveringar

skriver nästan alla att eleverna har lärt sig svenska mycket lätt, utan att språkinlärningen har skett på bekostnad av elevens förstaspråk. Några tillade att det genom språkbadsmetoden också är lättare för elever att bekanta sig med andra främmande språk. En och samma undervisningsgrupp där alla känner varandra bra ses underlätta samarbetet mellan föräldrarna, vilket är en tydlig fördel när man till exempel organiserar gemensamma evenemang för klassen.

**TABELL 14. MOTSVARAR SPRÅKBADET
FÖRÄLDRARNAS FÖRVÄNTNINGAR?**

		Frekvens	Procent
Valid	1 Nej	3	7,5
	2 Både-och	7	17,5
	3 Ja	30	75,0
	Totalt	40	100,0

"Samarbetet mellan föräldrarna fungerar fint. Allting är mera intensivt när gruppen är densamma sedan dagiset. Barnet har inte haft några problem med sina två språk. Sammanhållning med föräldrar till andra språkbads elever är också roligt. Barnet är självt intresserat när hon har märkt att hon till exempel förstår svenskspråkiga tv-program." (F 7)

"Färdigheter för att tillägna sig också andra språk har förbättrats och barnet vågar lätt uttrycka sig på svenska. Föräldrarnas gemenskap! Samarbetet mellan hem och skola fungerar bra. Barnet har tillägnat sig svenska vid sidan om, ändå har han också lärt sig allt innehåll på finska. Skulle det kunna vara bättre i en kommunal skola?!" (F 20)

"Man har tillägnat sig språket "på köpet" utan att man har tummat på tryggheten eller andra viktiga saker." (F 22)

Endast 3 av föräldrarna uppgav att de inte har varit nöjda med undervisningen. I deras motiveringar förekom samma bekymmer som bland dem som hade både något positivt och något negativt att konstatera. Å ena sidan tyckte föräldrarna att eleverna inte behärskade svenska så bra eller att de inte talade svenska så bra som de hade väntat sig.

Å andra sidan var de inte nöjda med lärarbristen som då och då var verklighet i skolorna.

"Resurser har varit för knappa ⇒ lärarbrist! Inläring av svenska har på intet sätt varit utmärkt." (F 65)

"Med vårt första barn hade vi problem i daghemmet med lärarbristen men i skolan gick årskurserna 1–3 helt bra. Nu går eleven i samklass som har fungerat bra trots de motsatta förväntningarna. Med vårt andra barn (ett annat daghem) har vi inte haft några större problem med lärarbristen. Barnet har en kompetent lärare i skolan. Allt som allt har jag varit nöjd med att vårt äldre barn kan skriva och läsa på båda språken. Det negativa är att vi väntade oss att det skulle vara lätt och frivilligt att tala svenska men ändå talar våra barn (i synnerhet den äldre) inte svenska så mycket som vi tänkte. Man borde satsa mera på att tala svenska både i daghemmet och i skolan. Det positiva är gemenskapen i hela klassen; alltså mellan barnen, föräldrarna och läraren. "Hela byn fostrar-systemet är strålande, även om också det ibland kan vara ångestfullt (alla känner varandra för bra). Den främsta tanken är ändå belåtenhet!" (F 139)

Eftersom språkbudet på lågstadienivån redan har nästan tjugo års erfarenhet bakom sig är det förståeligt att man hittat en fungerande praxis för att stödja det vardagliga arbetet. Det finns vissa samma problem i språkbadsundervisningen när det gäller alla föräldrar utan avseende på elevernas undervisningsnivå. Bristen på behöriga lärare tycks vara ett bestående bekymmer i språkbud generellt.

Innan jag går över till elevernas egna uttalanden tar jag fram en fråga som jag ställde till föräldrarna till språkbads elever på högstadiet. Jag bad dem bedöma hurdant elevens intresse för språkbadsundervisningen var (se bilaga 1, fråga 11).

Enligt föräldrarna hade eleverna lyckats behålla sitt intresse för språkbadsundervisningen och troligen också för hela skolgången, eftersom så många som 86 % av de som svarat ansåg att intresset antingen var högt eller tillräckligt (se tabell 15). Detta resultat kan räknas som uppmuntrande eftersom många elever ofta tappar intresset för skolgången just i högstadieåldern.

TABELL 15. ELEVENS INTRESSE FÖR SPRÅKBADSUNDERVISNINGEN ENLIGT FÖRÄLDRARNA

		Frekvens	Procent
Valid	1 Svagt	13	13,8
	2 Tillräckligt	53	56,4
	3 Starkt	28	29,8
	Totalt	94	100,0

Enligt de svar som jag fick kan man se att språkbads eleverna själva är ganska nöjda med metoden i sin helhet (tabell 16). Medeltalet på de olika frågorna var relativt höga, eftersom alla frågor hade ett medeltal nära värdet 3 eller ännu högre på denna femgradiga skala. Nästan hälften (42 %) av eleverna var nöjda med antalet undervisningstimmar på språkbadspråket. 24 % av de som svarat ansåg dock att de fick för få undervisningstimmar på språkbadspråket, medan 33 % av de som svarat tyckte att de fick för mycket undervisning på svenska.

TABELL 16. NYCKELTAL OM ELEVERNAS INSTÄLLNING TILL SPRÅKBAD

	N	M	s	v
k7 Att tycka om språkbad	128	3,39	1,052	1,106
k8 Nyttan av språkbad	128	4,22	,930	,865
k12 Förmöjsamhet med att gå i språkbadsklass	128	3,70	1,132	1,281
k17 Svenskspråkiga undervisningens tillräcklighet	128	2,90	1,183	1,399
k22 Finskspråkiga undervisningens tillräcklighet	128	2,98	,900	,810
k23 Nödvändighet att lära sig svenska	126	4,23	,956	,915
k25 Intresset för att fortsätta i språkbad efter grundskolan	128	2,45	1,385	1,918
k29 Behovet att använda svenska i framtiden	128	4,02	1,122	1,260

Mycket eller ganska nöjda med att gå i språkbadsklass var klart över hälften (56 %) av de tillfrågade. Dessutom tyckte jämnt hälften (50 %) av eleverna att det var roligt eller för det mesta roligt att gå i språkbad. Ett ganska oväntat resultat var att även om eleverna generellt sett var nöjda med språkbadet, angav över hälften (54 %) av dem att de inte var villiga att fortsätta i språkbadet efter grundskolan. På basis av intervjuer tolkades orsaken till denna ovillighet vara elevernas önskan att få undervisning som helt

och hållet ges på finska, vilket samtidigt anses underlätta inläring av olika ämnesinnehåll.

Eleverna upplever inläring av svenska som mycket nödvändig ($M = 4,23$). Hälften (50 %) av informanterna höll med om påståendet enligt vilket "det är nödvändigt att lära sig svenska", och mycket stor del (81 %) av eleverna hittade det mest passande alternativet mellan värdena 4–5. Bara 8 % av informanterna upplevde inläringen av svenska som onödig eller ganska onödig. Jag fick liknande resultat när eleverna värderade språkbadets nytta, eftersom största delen (79 %) av språkbadseleverna upplevde att de hade nytta av språkbadet.

74 % av informanterna ansåg att de kommer att behöva svenska i framtiden antingen ofta eller då och då. Endast 12 % av eleverna ansåg att de bara sällan eller aldrig kommer att behöva svenska i framtiden. Det intressanta var att formen av språkbad skilde grupperna från varandra (se bilaga 11). Eleverna i det tidiga fullständiga språkbadet ($M = 4,49$) upplevde svenskan som signifikant ($p = .002$) mera nödvändig än eleverna i det partiella språkbadet ($M = 3,99$).

I elevernas enkät frågade jag också om eleverna kunde rekommendera språkbadet som undervisningsform. En mycket stor del (77 %) av eleverna var färdiga att rekommendera språkbadet för andra. I sina öppna svar motiverade de sina åsikter oftast (35 % av de tillfrågade) genom att konstatera att man i språkbad lär sig språket antingen bra eller bättre än i en vanlig klass. Lika många (35 %) elever motiverade sina utsagor genom att framhäva att de som gått i språkbad kan dra nytta av sina språkkunskaper i framtiden. De som inte ville rekommendera språkbad som skolform nämnde oftast att språkbad är tråkigt (6 % av elever). Också det att språkbad ansågs som svårt var en kommentar av några (4 %) elever som inte ville rekommendera undervisningsformen i fråga.

Eleverna ombads också beskriva språkbad med endast ett ord. Enligt svaren var den främsta tanken en positiv tanke (67 %). Det vanligaste svaret var "nyttigt". På det här sättet svarade 23 % av eleverna. Kommentarer som "roligt", "trevligt" och "trivsamt" var också framträdande i många språkbadselevs svar.

Det bästa i språkbadet är att lära sig svenska. Över hälften (54 %) av eleverna svarade detta. Eleverna betonade särskilt att de lärt sig tala svenska (15 %). Kompisar (6 %), läroämnet hemkunskap (6 %) och nyttan som språkbadet för med sig i framtiden (6 %) hörde också till de bästa sidorna i språkbadsundervisningen enligt eleverna.

Det är dock anmärkningsvärt att en femtedel av de som svarade (20 %) inte hade en positiv uppfattning om språkbadet. Dessa elever uttryckte sig på motsvarande sätt som de motiverade sin ovilja att rekommendera språkbad som skolform: de ansåg språkbadet som något tråkigt men också som svårt och onödigt. Som svar på frågan om språkbadets dåliga sidor fick de språkliga svårigheter som metoden åstadkommer (22 %) flest omnämmanden. Mera specifikt hörde förståelsesvårigheter (13 %) och problem i att lära sig vissa saker eller ämnesinnehåll (9 %) till dessa språkliga svårigheter. Skolans sätt att organisera undervisningen (7 %) ansågs också som en dålig sida i språkbadet eftersom eleverna på grund av språkbadet kunde välja färre tillvalsämnen än elever i vanliga klasser. Eftersom ganska många (11 %) elever ändå tyckte att det inte över huvud taget fanns något negativt i hela språkbadet, kan man konstatera att undersökningsgruppen var relativt heterogen gällande denna fråga.

Eftersom det fanns både nöjda och klart missnöjda elever i materialet ville jag i mina analyser ta reda på ifall elevernas skola, årskurs eller möjligen den valda språkbadsformen kunde förklara de skillnader som kom fram (se bilaga 11). Mellan olika årskurser hittade jag inga signifikanta skillnader medan elevernas skola fungerade som särskiljande faktor. Enligt analyserna kan man konstatera att elevernas förnöjsamhet med språkbadsundervisningen i skola E skilde sig signifikant från elevernas förnöjsamhet i skolorna B ($p = .001$), C ($p = .000$) och D ($p = .011$). Som tabell 17 visar var eleverna i skola B ($M = 3,67$) mest nöjda med metoden medan eleverna i skola E var minst nöjda ($M = 2,54$).

TABELL 17. NYCKELTAL OM ELEVERNAS FÖRNÖJSAMHET MED SPRÅKBAD

Faktor1 Förnöjsamhet

	N	M	s
1 Skola A	17	2,87	,980
2 Skola B	14	3,67	,611
3 Skola C	24	3,58	,644
4 Skola D	33	3,24	,930
5 Skola E	40	2,54	,769
Totalt	128	3,08	,907

På basis av materialet hade också språkbadsmetoden ett tydligt statistiskt signifikant ($p = .000$) samband med förnöjsamhet. De tidiga fullständiga språkbads eleverna var nöjdare ($M = 3,39$) än de tidiga partiella språkbads eleverna ($M = 2,78$). Efter denna analys är det värt att konstatera att språkbadsmodellen troligen har ganska stor inverkan på om eleverna är nöjda med språkbadet eller inte, eftersom eleverna i sådana skolor där det finns flest tidiga partiella språkbads elever också är minst nöjda med undervisningsmetoden. Däremot är eleverna nöjdare med metoden än andra i de skolor där det inte finns partiella språkbads elever (skola B och C).

Temaintervjuerna som jag utförde förstärkte den bild som jag skapat ovan om språkbads elevernas förnöjsamhet. De intervjuade hade en klar uppfattning om vad som fungerade och inte fungerade i språkbad: också kritiska synpunkter kom fram. Hälften av de intervjuade var besvikna på antalet undervisningstimmar på svenska i högstadiet, eftersom antalet enligt deras uppfattning hade minskat avsevärt från motsvarande tal i lågstadiet. Några intervjuade ansåg språkbadet som bra metod i sin helhet och hittade därför knappast något kritiskt att säga. Helt allmänt kan man konstatera att samtidigt som språkbad ansågs som ett bra sätt att lära sig svenska var nackdelen ganska ofta undervisningsmetodens språkliga svårighet.

"Vi blev informerade om att vi kommer att ha mycket mera svenska nu på högstadiet än vad vi egentligen har. Min svenska har försämrats ganska mycket, tycker jag." (D7, flicka)

"Jag har inga fortsättningsmöjligheter i språkbad efter grundskolan. Jag tycker att språkbad borde fortsätta också på gymnasiet. Om jag skulle vilja fortsätta i språkbad så kunde jag inte längre göra det på gymnasiet. Och vi borde ha haft lite fler timmar på svenska här på högstadiet. En annan sak har att göra med lärare, alltså att alla inte kan tala svenska. Det är troligen en av de största nackdelarna för tillfället. Lärarna skulle ha kunnat vara helt svenskspråkiga. Klassläraren talade svenska i nästan alla ämnen. Här har man lämnat det i bakgrunden och alla talar lite annorlunda svenska och så. På lågstadiet koncentrerade man sig mycket mera på att tala svenska och på orden och allt det som skiljer språken från varandra, alltså kultur, sedvänjor och talesätt och sådant beteende som folk har i Sverige. Här är allt helt finskt." (B4, pojke)

"Om det skulle vara möjligt att fortsätta i språkbad efter grundskolan så skulle jag inte göra det. Det har kanske varit trevligt men jag har fått nog. Alltså att jag hellre vill prova på helt vanlig undervisning på finska. Alltså inte alltid det att svenska är med på något sätt. Det är roligt att få prova helt på finska. Det är tyngre att studera när man hela tiden måste översätta allt till finska. Visst är det roligare när det är lättare. Om man gillar utmaningar, så kör till, men. Det är kanske roligt men nu har jag fått nog." (A1, flicka)

"Jag kommer inte på något dåligt i språkbad, eftersom helheten är väldigt bra. Eftersom principen är att språkinläringen är en bra sak. Att man verkligen lär sig så många andra språk genom språkbad och allra bäst är att man börjar så ung som möjligt. Min mamma har berättat för mig att hon inte hade haft så många möjligheter att studera olika språk, att hon först började lära sig språk när hon bodde i Tyskland. Alltså att ju yngre man är när man börjar desto lättare är det att hålla allt i minnet. Och jag åtminstone ska använda mina olika språk i framtiden." (B3, flicka)

I intervjuerna lyfte eleverna också upp många synpunkter på svenskans nödvändighet. De betonade vikten av svenskan i kommunikativa situationer, till exempel i framtida studier och i arbetslivet. Många elever såg språkkunskaper i svenskan öppna nya möjligheter till utveckling av en bred språkig kompetens.

"När jag börjar på universitet så är det mycket lättare att komma in på svenska än på finska, eftersom språktesten då är så lätta. Om jag inte kommer in till den

finskspråkiga studieplats som jag önskar skulle jag då kunna prova studier på svenska." (A2, pojke)

"För ett tag sedan jobbade jag på ett café på praktikperioden. Dit kom många svenskspråkiga och med dem talade jag svenska. Visst har man nytta av språkkunskaper i svenska också i arbetslivet – ju mera du kan desto bättre går det för dig. Om man vill kommunicera med kunder så visst är det bra om man kan språket i fråga." (A1, flicka)

"Man har bättre möjligheter i framtiden, eftersom man har större möjligheter att få jobb om man har lärt sig olika språk sedan barndomen. Det tidigare lärda hjälper i fortsättningen – när jag nu läser spanska kan jag lätt också ta italienska eftersom dessa språk är nästan lika. Och sedan så kan jag ta franska och slutligen vill jag ännu läsa latin. Jag vill lära mig många tusen olika språk." (B3, flicka)

Tre av dem som intervjuades tog fram sina egna attityder och de förändringar som skett under tiden i språkbadet. Eleverna ansåg att de goda språkkunskaper som språkbadsundervisningen åstadkommit hade stor inverkan på deras positiva attityder till det svenska språket. Eleverna upplevde att de hade en bredare synvinkel på ämnet tvångsvenska jämfört med kompisar i vanliga klasser. Bara en elev angav att svenska språket inte har någon betydelse i hans liv.

"Om jag inte var i språkbadet skulle jag säkert vara en av dem som ser svenskan som tvångsvenska. Att man borde sluta allt. I språkbadet har man också fått mycket positivare attityd eftersom man kan bättre än andra. Och jag har också sådana kompisar utanför skolan som är svenskspråkiga. Vi kan slå vad om att jag aldrig hade bekantat mig med dem om jag inte skulle kunna tala svenska ordentligt." (A1, flicka)

Sammanfattning

Den främsta åsikten om inställningen till språkbad både bland föräldrarna och bland eleverna var förnöjsamhet med språkbadsundervisningen. Det förekom också

motstridiga uttalanden och ganska många hade, om inte direkt något negativt att säga om språkbud, åtminstone förslag till framtida utvecklingsmål. Till de positiva sidorna i språkbud hörde elevernas inläring av svenska, vilket enligt föräldrarna har skett mycket lätt, utan att språkinläringen har skett på bekostnad av elevens förstaspråk. Föräldrarna ansåg att det genom språkbudsmetoden också är lättare för elever att bekanta sig med andra främmande språk. En bra och kunnig lärare och skolor som verkligen har satt sig in i språkbudet värderades högt.

Föräldrarna till högstadieelever önskar att det skulle ges mera undervisning på språkbudspråket. För att kunna ordna detta borde skolor ha fler behöriga och kompetenta språkbudslärare. Dessutom behöver skolor mera resurser, som passande böcker för språkbudselever. Man skulle kunna skapa en fungerande och bestående praxis för språkbudundervisningen så att den också kunde utvecklas vidare i högstadieskolor.

Eleverna var färdiga att rekommendera språkbudet för andra, eftersom man i språkbud lär sig språket antingen bra eller bättre än i en vanlig klass. Eleverna litade också på sina framtida möjligheter att kunna dra nytta av de språkkunskaper som de lärt sig. Även om eleverna generellt sett var nöjda med språkbudet, var de inte villiga att fortsätta i språkbudet efter grundskolan. De vill uppleva undervisning som helt och hållet sker på deras modersmål, vilket också underlättar inläring. Största delen av eleverna var inte nöjda med mängden av undervisningstimmar på svenska. Förståelsesvårigheter samt innehållsliga svårigheter i vissa läroämnen ansågs som de mest negativa i hela språkbudet.

Eleverna likaväl som deras föräldrar upplevde svenskan som ett mycket nödvändigt språk att lära sig. Elever tänkte att de fick mycket nytta av att kunna svenska, särskilt i framtiden när det är dags att börja studera och arbeta. Många elever ansåg sig ha bättre möjligheter att få ett bra jobb än de som har studerat svenska under vanliga språklektioner.

Elever i det tidiga fullständiga språkbudet var nöjdare ($p < 0.05$) med språkbudsmetoden än elever i det partiella språkbudet. På samma sätt upplevde fullständiga

språkbads elever att svenska var signifikant ($= .000$) mera nödvändigt än vad partiella språkbads elever tyckte.

7 SAMMANFATTANDE ANALYS AV SVAREN

I denna undersökning har jag haft som syfte att redogöra för språkbadsföräldrars och språkbads elever åsikter och tankar kring språkbad i Helsingfors. Jag har velat utreda varför språkbadsföräldrar har valt språkbad för sina barn och varför andra föräldrar har valt vanlig undervisning framför språkbad. Jag har också varit intresserad av hur språkbadsföräldrar upplever sina barns skolframgång och språkfärdigheter i jämförelse med elevernas egna åsikter och hur dessa språkkunskaper kommer till användning utanför skolan. Jag har även velat ta reda på hur både språkbadsföräldrarna och språkbads eleverna förhåller sig till språkbad. Jag försökte också hitta skillnader i elevernas uttalanden gällande deras kön, årskurs, skola och form av språkbad. I detta kapitel sammanfattar och analyserar jag de svar som jag har fått i min egen undersökning. Jag har också för avsikt att i viss mån jämföra min studie med resultat från tidigare undersökningar.

7.1 Orsaker till valet av språkbad

De flesta föräldrarna ansåg att inlärningsmetoden i språkbad var den främsta orsaken till valet av språkbad. Inlärningsmetoden måste i denna studie ses som en bred helhet eftersom det inte var möjligt att urskilja själva inlärningsmetoden, alltså de sätt hur man lär sig i språkbadet från de resultat som man kan åstadkomma genom metoden. Många föräldrar sade att metoden är naturlig, motiverande och effektiv, vilket betyder att barnet lätt lär sig både innehållet och undervisningsspråket svenska i naturliga sammanhang. De fördelar som språkbadet ger sträcker sig långt in i framtiden eftersom föräldrarna redan före språkbadets början tänker på den nytta som bra språkkunskaper ger t. ex. i arbetslivet och i framtida studiemöjligheter. Föräldrarna var också övertygade om att inläring av svenska underlättar och bidrar till inläring av andra språk.

Dessa resultat står i linje med tidigare undersökningar (se t. ex. Peltola 1994: 115f.; Mård 1994a: 78 och 1994b: 78; Nykvist 1996: 23; Sahi 1999: 45; Salmi 2000: 88) där motiven för att barn deltar i språkbad främst har varit instrumentella. Föräldrarna anser

att inlärningsmetoden i språkbad är effektiv och att barnet genom den kan få bra språkkunskaper och således mycket nytta. Också i Vesterbackas (1991: 46) och Laaris (2003: 28) undersökningar var språkbadsmetodens effektivitet det viktigaste skälet att delta. Dessutom betonade föräldrarna i Laaris undersökning att språkbad befrämjar barnets allmänna inlärningsförmåga.

I Kanada har de viktigaste motiven varit integrativa, vilket betyder att föräldrarna högst värdesätter t. ex. att eleverna får träffa och samtala med andra människor och att de får vänner i den andra språkgruppen (Lambert & Tucker 1972). Sådana integrativa motiv var också synliga i mina svar men de var inte alls lika frekventa som de olika pragmatiska skälen.

Enligt vissa föräldrar (15 %) i min undersökning var närskola en viktig faktor när de bestämde om barnets skolform. Dessa barn deltog i språkbad på grund av att närskolan gav språkbadsupervisning. Men närskolan förklarar bara till en viss del valet av språkbad. Undervisningsmetoden var mycket viktigare än skolans läge, även om den krävde mera engagemang av föräldrarna. Mård (1994b: 78) konstaterar i sin undersökning om 350 språkbadselevers familjebakgrund att så många som en femtedel av de föräldrar som har sitt barn i privata daghem valde språkbadsalternativet på grund av daghemmets lämpliga läge. Enligt andra undersökningar (t. ex. Sahi 1999: 45; Laari 2003: 28; Mård 1994b: 78) upplevs avståndet till skolan inte som särskilt viktigt vid valet av språkbad.

När familjerna har beslutit sig för att välja språkbadsalternativet har barnen varit rätt små. Detta ser jag som orsak till att bara få föräldrar svarade att barnet självt hade velat börja i språkbad. Barnen har inte kunnat fatta ett sådant beslut. Också majoriteten av språkbadseleverna (70 %) svarade att det var föräldrarnas idé att de gick i en språkbadsklass. Elevernas svar till valet av språkbadsmetoden liknade i övrigt föräldrarnas. Effektiv inläring av svenska samt olika nyttskäl var således typiska orsaker.

7.2 Orsaker till valet av vanlig undervisning

De flesta föräldrar som hade valt vanlig, traditionell undervisning i stället för språkbadsundervisning hade inte ens hört talas om språkbadsundervisning när de hade fattat beslut om barnets skolform. Det är förståeligt att alla föräldrar inte ens kan tänka sig att det finns många olika slags alternativa skolformer också inom det kommunala skolväsendet. Största delen av grundskoleleverna får plats i närskolan, vilket i de flesta fall också gör skolgången enklast. Eftersom nivån på skolundervisningen i Finland generellt sett är hög kan föräldrarna bra nöja sig med den undervisning som närskolan erbjuder. Föräldrarna kan aktivt söka sig till andra alternativ om närskolan inte ger den undervisning de är ute efter. Därför anser jag att endast de som absolut vill ha något annat för sina barn söker information om andra alternativ, såsom språkbadsundervisning.

Andra orsaker till valet av vanlig undervisning framför språkbadsundervisning var att det svenska språket inte ansågs som särskilt viktigt av en del av föräldrarna. Föräldrarna ansåg att något annat, viktigare språk kunde ha kommit i fråga men de ville inte sätta sina barn i svenskt språkbad. Detta resultat liknar Laines och Parikkas (1994: 411f.) undersökning där man tog reda på språkattityder i tvåspråkiga länder. De finskspråkiga anser att det är mycket viktigare att lära sig något världsspråk såsom engelska än det andra inhemska språket svenska. Om man har en dålig uppfattning om språket som man skall lära sig är det klart att man tappar motivationen (se vidare i kapitel 4).

En del av de föräldrar som valde vanlig undervisning framför språkbadsundervisning betonade också vikten av undervisning på modersmålet. Detta är inte förvånande eftersom modersmålet är något som troligen alla människor värderar högt. Dessa föräldrar vill garantera barnets förstaspråksutveckling. Många undersökningar har dock bevisat att språkbad inte skadar barnets förstaspråksutveckling (se t. ex. Laurén 2000: 71), men är klart mera krävande än traditionell undervisning.

7.3 Språkbadslevernas skolframgång och språkfärdigheter

Språkbadsföräldrarna var i allmänhet av den åsikten att eleverna klarar sig bra eller till och med utmärkt i skolan. De anser att studierna framskrider fint och/eller även bättre än de hade kunnat förvänta sig. Språkfärdigheter värderades också högt eftersom de flesta föräldrar svarade att barnet har goda eller utmärkta kunskaper i svenska.

Laari (2003: 35ff.) var också i sin undersökning intresserad av föräldrarnas åsikter om barnens språkfärdigheter. Föräldrarna till skoleleverna i årskurs 2 och 4 ansåg att barnen har goda passiva kunskaper i svenska medan deras förmåga att tala svenska inte alls nådde upp till samma nivå. Bara en femtedel av barnen talade svenska bra enligt föräldrarna i Laaris undersökning.

Det skulle vara intressant att veta på vilka grunder föräldrarna i min undersökning baserar sina utsagor eftersom jag ofta har hört språkbadsföräldrarna säga att de egentligen inte vet hur bra eller dåligt barnet talar och kommunicerar på svenska. Detta beror på att familjemedlemmarna inte använder språket hemma eller i familjens gemensamma aktiviteter. Skriftliga arbeten, provresultat och betyg utgör då troligen den information som föräldrarna har i åtanke när de värderar sina barns språkkunskaper.

I sina värderingar var föräldrarna och eleverna mycket eniga eftersom de båda ansåg att språkkunskaperna i sin helhet var mycket höga. Eleverna värderade ändå sina kunskaper i receptiva språkfärdigheter, som i att läsa och i att lyssna, högre än sina produktiva språkkunskaper. Detta resultat står i samklang med tidigare forskningsresultat där man genom olika tester har undersökt språkbadslevernars färdigheter i språkets olika delområden. Språkbadslever tenderar vara mera utvecklade i sina färdigheter att lyssna och läsa än i att själv producera tal och skriva (se Swain & Lapkin 1982; Björklund et al. 1998; Laari 2003).

Enligt undersökningar når språkbadslevernars produktiva språkfärdigheter inte upp till samma nivå som modersmålstalare har (se Swain & Johnson 1997; Björklund 1997). Detta tycks också eleverna i min undersökning vara medvetna om. Eleverna upplevde sig inte som tvåspråkiga för de ansåg sig både använda för lite svenska och kunna för lite svenska för att vara tvåspråkiga. Många elever identifierade sig som enspråkigt finskspråkiga.

Språkbads eleverna i min undersökning tyckte vidare att de hade de största problemen med grammatiken. I språkbadsundervisningen spelar den naturliga kommunikationen allra största roll i alla ämnen. Detta betyder att man inte lägger lika stor vikt till exempel vid grammatiken som i den traditionella språkundervisningen. Språkbads eleverna är ofta mycket duktiga i att kommunicera och att delta i undervisningen på språkbadspråket och deras ordförråd är brett, men de är helt enkelt inte vana vid att läsa in grammatiska regler. Språkbads eleverna kommer oftast i kontakt med den egentliga grammatikundervisningen först på högstadiet. Fokus på grammatikundervisning i språkstudier i högstadieskolor och gymnasier kan leda till att språkbads eleverna får en känsla av att de inte är bra på grammatik och att grammatik känns svår. (jfr Ladvelin 2004: 83f.; Savunen 2006: 41.)

Utifrån det ovanstående blir det också helt förståeligt att språkbads eleverna värderar sina kunskaper i att tala svenska högre än i att skriva eftersom att behärska språkets grammatiska regler blir viktigare i en skriven text än i ett muntligt tal. Detta resultat står inte i linje med den allmänna tendensen enligt vilken elever i traditionell skolundervisning har större problem med att producera tal än att kunna grammatiska regler. Väsentligt blir då vad man vill betona och satsa på i undervisningen.

Språkbads eleverna var nöjda med sina språkkunskaper. Som jämförelseobjekt fungerade enspråkiga finska kompisar i vanliga klasser och ingalunda elever som har svenska som modersmål. Språkbads eleverna värderade sina kunskaper i talad svenska högt och konstaterade att kompisar i vanliga klasser inte kan nå upp till samma nivå, åtminstone inom ramen för traditionell språkundervisning. Bra språkkunskaper har således utvecklat språkbads elevernas självkänsla och befrämjat utvecklingen av ett positivt språkjag. Dessutom anser Laine (1978) att elevens bedömning av de egna språkkunskaperna är ett centralt motiv i språkinläringen. De elever som har en negativ syn på sina språkkunskaper vill inte studera språk (Laine 1978: 108–113).

Det var intressant att få fram att de elever som börjat språkbadet enligt principerna i den fullständiga språkbadsmetoden värderade sina språkkunskaper signifikant bättre än elever inom den partiella språkbadsmetoden. Orsaken till detta kan ligga i mängden av svenskspråkig undervisning eftersom fullständiga språkbads elever kvantitativt har fått betydligt mera svenskspråkig undervisning än partiella språkbads elever. Vidare kan

man fråga sig hur stor del av språkbads elevernas språkliga prestationer helt allmänt beror på undervisning enligt språkbadsmetoden och hur mycket som beror på det totala timantalet av svenskspråkig undervisning inom språkbadsprogrammet. Det är nämligen helt klart att det totala timantalet av svenskspråkig undervisning som språkbads eleverna får redan efter grundundervisningens sex första år överstiger det timantal som elever i vanliga skolklasser får under sin hela grundskoletid.

7.4 Användning av svenska utanför skolan

Som redan tidigare nämnts använder språkbads eleverna mycket lite svenska utanför skolan. Detta bekräftar både föräldrarna och eleverna. Bara en tredjedel av föräldrarna sade att barnet över huvud taget använder svenska utanför skolan. Att ha svenskspråkiga kompisar står i relation till användningen av svenska eftersom hälften av språkbads eleverna inte har en enda svenskspråkig kompis. Även om språkbads familjerna har släktingar eller vänner som kommunicerar på svenska inverkar det bara lite på språkbads elevernas språkanvändning. Detta resultat är lite förvånande eftersom jag hade tänkt mig att ifall släktingar talar svenska uppmuntrar det förstås också eleverna till att använda samma språk.

I Laaris undersökning (2003: 53f.) hade över hälften av högstadiel eleverna svenskspråkiga vänner och de flesta av dessa språkbads elever använde också svenska utanför skolan. Även om skillnaden i olika resultat är stor kan orsaken åtminstone delvis ligga i bedömningsgrunderna. Användning av svenska är ett ganska glidande begrepp eftersom ett ord på svenska kan ses som språkanvändning men så kan också regelbundna vardagliga samtal på språket i fråga ses.

Språkbads eleverna i min undersökning använder svenska om de hamnar i situationer där det krävs språkkunskaper, d.v.s. på resor eller i "visa vägen"-situationer. Det finns alltså ingen regelbundenhet i bruket av svenska förutom hos några enstaka elever. Många elever skiljer tydligt språket i skolan och språket på fritiden åt. Det var överraskande att märka att de flesta inte ens vill använda svenska på fritiden. Därför kan deras svenska för det mesta beskrivas som klassrumsspråk. Många forskare konstaterar att skolan ofta

är den enda platsen där språkbads eleven hör och själv använder språkbadspråket (se Krashen 1987: 171; Grandell et al. 1995: 18; Björklund et al. 1998: 182f.; Buss 2002: 12.).

MacFarlanes & Wesches (1995: 271f.) undersökning bekräftar mina resultat. Enligt deras undersökning använder elever inte språkbadspråket i sitt sociala umgänge särskilt ofta – oberoende av deras goda kunskaper i badspråket. Forskare anser att om elever inte skaffar sig kontakter på målspråket under språkbadsprogrammets gång gör man inte heller det efter programmet. Ladvelin (1998: 77) påstår att det i ett tvåspråkigt samhälle ofta uppstår olika språkliga grupperingar. Gränserna mellan dessa grupperingar är inte lätta att överstiga. Detta betyder att både den svenskspråkiga och den finskspråkiga befolkningen ofta upplever att de har svårigheter att knyta kontakter med varandra.

Många undersökningar (t. ex. Levälähti 2004: 30; Savunen 2006: 42f.) tyder på att språkbadsklassrummen blir allt mer finskspråkiga ju högre upp i årskurserna man kommer. Språkbadslärare måste ofta uppmuntra och även "tvinga" eleverna till att tala svenska på lektionerna. Om eleverna inte känner att det är naturligt att använda svenska på språkbadslektionerna kan man knappast heller undra över deras ovilja att aktivt skapa kontakter med svenskspråkiga på fritiden.

Forskare har redan länge konstaterat att man borde utveckla sätt att skapa kompisrelationer mellan språkbads elever och jämnåriga målspråkstalare (se Swain & Lapkin 1982; Genesee et al. 1989; MacFarlane & Wesche 1995). Det väsentliga i att skapa kontakter mellan olika språkgrupper ligger i behovet av att använda språkkunskaper i närmiljön. Enligt intervjuer i denna undersökning upplever språkbads elever i Helsingfors att de inte behöver använda svenska utanför skolan eftersom svenskspråkiga kan och använder finska i samhället.

En annan intressant synpunkt gäller individens identitet. Eftersom språket betecknar identitet kan inläring av ett annat språk inverka på hur individen upplever sig själv och målspråkstalare som helhet. När det gäller språkbads elever upplever de klart att de hör till den språkgrupp som deras förstaspråk representerar. (Swain & Lapkin 1982: 71–76.) Detta kom också fram i denna undersökning. Det kan således också ses som en orsak till varför språkbads elever inte ens vill använda mycket svenska utanför skolkontexten.

Elevernas ålder har också en viss betydelse i valet av det språk som används. Speciellt i tonåren försöker ungdomar vara likadana som alla andra och språket får stor betydelse som uttryck för grupptillhörighet. Om man på något sätt avviker från andra kan man bli utskälld. Svenskan, som inte alltid anses ha en hög status i samhället, fungerar verkligen som särskiljande faktor i språkbads-skolor där språket förutom i språkbadsklasserna är helt finska.

Nästan alla språkbads-elever i min undersökning läser bara eller till största delen finskspråkig litteratur på sin fritid. Enligt Höglund (1996: 82-87) är det väldigt viktigt för språkbadsbarnens språkkunskaper att de utövar språkliga aktiviteter, t. ex. läser böcker på badspråket. Genom att läsa böcker lär sig barnen ord och fraser från olika ämnesområden som inte är begränsade till skolämnen. Också olika stilarter och språkets olika varianter lär barnen nya modeller för sitt eget språkbruk. Det kan hända att de språkliga svårigheter som eleverna i mitt material upplevde som det mest negativa i språkbad (se kap. 6.5 och 7.5) kan ha något samband med elevernas läsvanor. Om eleverna alltid föredrar finskspråkig litteratur framför svenskspråkig kan det hända att de inte får tillräckliga kunskaper i svenska (Höglund 1996: 87).

7.5 Inställning till språkbad

Den främsta åsikten om språkbad både bland föräldrarna och bland eleverna var förnöjsamhet med språkbadsundervisningen. Föräldrarna var särskilt nöjda med inläring av svenska som enligt deras åsikter hade skett mycket lätt. Föräldrarna såg också sambandet mellan inläring av svenska genom språkbadsmetoden och att det gick lättare att lära sig andra språk.

Swain & Lapkin (1982) berättar om kanadensiska undersökningar där både föräldrarna till språkbads-elever och språkbads-eleverna själva oftast har varit nöjda med programmet både under och efter programmet. Resultaten tyder på att i jämförelse med olika språkbadsformer tycks tidiga fullständiga språkbads-elever vara nöjdare med metoden än elever i andra språkbadsformer. (Swain & Lapkin 1982, 71–76.)

Mina resultat står också i linje med Laaris (2003: 43f.) och Peltolas (1994: 120f.) undersökningar enligt vilka de flesta föräldrarna till språkbads elever ställer sig positivt till språkbad. De är nöjda med språkbadet eftersom programmet har givit goda resultat. Barnet har lärt sig svenska på ett naturligt sätt. Peltola konstaterar att alla föräldrar i hennes undersökning hade valt språkbad på nytt om deras barn skulle inleda skolgången. Men även om resultaten i ovanstående undersökningar var mycket positiva fanns det också motstridiga kommentarer. Några föräldrar var av den åsikten att andelen svenska i undervisningen är för liten.

För att kunna ordna mera undervisning på badspråket borde skolorna ha fler behöriga och kompetenta språkbadslärare. Rekryteringsproblemen inom språkbad är en verklighet och de har beaktats. Eftersom det finns en ökande brist på språkbadslärare i södra Finland har man försökt förbättra situationen genom att utbilda språkbadslärare och barnträdgårdslärare i språkbad i Vasa och Kajana. Det negativa är att lärarbristen som grundskolans övre klasser har, återstår.

Föräldrarna efterlyser också mera resurser, som passande böcker för språkbads elever. Verkligheten är att det inte finns någon bok som skulle vara skriven för språkbads elever. Läroböcker används överhuvudtaget inte så mycket i språkbad utan de fungerar mera som upplagsböcker (Laurén 2000: 25).

Föräldrarna till språkbads elever i högstadiet saknade fungerande och bestående praxis för språkbadsundervisningen. Eftersom det inte har ordnats språkbadsundervisning på högstadieskolor länge finns det mycket arbete kvar. Hittills har man först och främst försökt ordna undervisning på svenska för språkbads elever och därför har man i vissa fall varit tvungen att avstå från andra principer, såsom vissa exakta timantal på badspråket (se kap. 3.4.2.4). Grundundervisningen räcker ändå upp till slutet av grundskolan och därför måste man också se undervisningen som en helhet. Man måste kunna garantera att språkbadsfamiljerna får sådan undervisning som de har bundit sig till redan när barnet började i daghemmet. Därför finns det ett stort behov av en helhetsläroplan för språkbadsundervisning, vilket hjälper alla deltagande personer att inse helheten, alltså elevernas tidigare erfarenheter och kommande behov både när det gäller innehållskunskap och språk.

Eleverna i mitt material var motiverade. Detta bekräftade både föräldrarna och eleverna själva. Eleverna tyckte om att gå i språkbadsklass och ansåg inläringen av svenska vara det allra bästa i språkbadet. De var färdiga att rekommendera språkbad för andra, eftersom man i språkbad lär sig språket antingen bra eller bättre än i en vanlig klass. Men även om eleverna generellt sett var nöjda med språkbadet, var de inte villiga att fortsätta i språkbadet efter grundskolan. De vill uppleva en undervisning som helt och hållet sker på deras modersmål, vilket också underlättar inläring. Många elever önskade också förändringar i antalet undervisningstimmar på badspråket. När en del ville ha mera undervisning på svenska ansåg andra att de redan fick för mycket svenskspråkig undervisning. Förståelsesvårigheter ansågs vara det mest negativa i programmet.

MacFarlane och Wesche (1995) som undersökte inställningen till språkbad hos språkbads elever som redan genomgått språkbadsundervisningen enligt en tidig eller sen metod fick motsvarande svar om inte ännu positivare. 21 informanter meddelade sig vara mycket men inte helt nöjda med språkbadsmetoden. De kritiserade organiseringen av undervisningen för många hade velat ha mera övning av de muntliga språkkunskaperna under programmets gång så att man hade kunnat använda de inlärd kunskaperna också utanför skolan.

Ladvelin (2004: 79ff.) rapporterar om liknande resultat i finländska förhållanden. Hennes 19 informanter som var i slutskedet av språkbadet meddelade sig vara mycket nöjda med språkbadsmetoden i sin helhet. Också dessa elever betonade inläringen av svenska som ett bra resultat av metoden. Förutom språkbadet ställde eleverna sig positivt till svenska språket. Deras attityder till språkinläring och språkbad styrs av nyttotänkande. Dessa elever anser att de har mycket nytta av sina kunskaper i svenska. Motsvarande resultat har också Viitanen (1997: 68), Lyttinen (2002: 65) och Laari (2003: 60f.) fått i sina undersökningar.

Julkunen (1998) gjorde en undersökning i vilken han tog reda på elevernas åsikter om undervisning som sker på engelska. Resultaten av denna undersökning stöder mina svar. God inläring av språket samt den nytta som behärsknigen av språket åstadkommer

var de mest framträdande positiva sidorna i undervisningen på främmande språk enligt 3–6 klassisterna. Förståelseproblem hörde till de negativa sidorna i undervisningen.

Också eleverna i min undersökning upplevde svenskan som mycket nödvändig. De litade på sina framtida möjligheter att kunna dra nytta av de inlärd språkkunskaperna. Det är i varje fall värt att nämna att även om man upplever svenskan som ett nyttigt och nödvändigt ämne betyder det inte alltid att man skulle tycka om språket. I Kärkkäinens (1993) undersökning förhöll sig eleverna i grundskolans nionde klass synnerligen negativt till att studera svenska även om de ansåg att inläring av svenska är viktig. På tal om språkbud gäll diskussionen hela språkbudet eftersom undervisning i svenska inte endast begränsas till något skolämne utan innefattar hela undervisningsprogrammet. Enligt min undersökning ansåg eleverna språkbudet för det mesta vara trevligt, de var nöjda med att gå i språkbudsklass och beskrev språkbud med positiva uttryck. En mycket stor del av informanterna var också villiga att rekommendera språkbud för andra. Allt detta visar således också elevernas positiva inställning till svenskan.

Enligt resultat i Westergårds (1996: 73f.) undersökning tycker språkbudseleverna mera om svenskundervisning än eleverna i de traditionella klasserna. Språkbudselevernas positiva ställningstaganden i olika undersökningar kan bero på deras skolform och utbildning. Åtminstone eleverna i mitt material var mest nöjda med att gå i språkbudsklass. Det finns dock många andra möjligheter såsom elevernas familjebakgrund och allmänna attityd och erfarenheter som tydligen inverkat på deras inställning. Man får inte underskatta värdet av familjebakgrund för föräldrarnas inställning och deras satsning på barnets studier har uppenbarligen samband med barnets inlärd åsikter (se MacFarlane & Wesche 1995: 262 och kap. 4.2).

Det är alltså klart att valet av språkbudsmetoden framför alla möjliga undervisningsformer är ett tydligt tecken på föräldrarnas fördelaktiga inställning till både svenskan och annat som språket representerar. Det mest sannolika är att alla ovanstående faktorer har en viss betydelse i de åsikter som eleverna har. Enligt Baker (1996: 206) är det inte tillräckligt genomtänkt att anta att elevernas positiva inställning särskilt beror på deras utbildning.

8 SLUTDISKUSSION

Målet med min undersökning var att forska i språkbadsföräldrarnas och språkbads elevernas åsikter och tankar kring språkbad i Helsingfors. Jag ville ge dessa grupper möjlighet att få sin röst hörd eftersom de båda står i centrum av språkbadets verklighet även om de ser språkbadet ur olika synvinklar.

Jag önskade att föräldrarna kunde ge sådan information om språkbad som barn inte själva lägger märke till eller är intresserade av. Jag fick till exempel information om brister i organiseringen av språkbadsundervisningen som man verkligen måste lägga märke till i fortsättningen för att kunna utveckla språkbad vidare i Helsingfors.

Jag var intresserad av att veta vilka orsaker var till att vissa föräldrar valde språkbad för sina barn och varför andra inte gjorde detta val. De föräldrar som väljer språkbadsalternativet gör valet medvetet. De vill sätta sina barn i språkbad och visar ett stort intresse för barnets skolgång. Föräldrarna väljer språkbad främst av instrumentella orsaker och det viktigaste skälet är metodens effektivitet. Dessa föräldrar tänker på barnets framtida möjligheter redan vid början av språkbadsmetoden. Föräldrar som väljer traditionell skolundervisning är inte ute efter alternativa utbildningsformer eftersom de litar på och nöjer sig med det traditionella utbildningsutbudet. Oftast har dessa föräldrar inte ens kommit på idén att välja någon annan skolform.

Det är helt tydligt att språkbads eleverna lär sig mycket svenska under åren i språkbad oberoende av tankesättet. De är motiverade att studera svenska, vilket förstås inverkar på resultaten. Eleverna är stolta över sina språkkunskaper i svenska men har inte för avsikt att jämföra sina färdigheter med enspråkigt svenskspråkiga jämnåriga. Språkbads eleverna identifierar sig med finskspråkiga och klargör att de helt enkelt har bättre språkfärdigheter och större nytta av sina kunskaper senare i livet än jämnåriga elever i traditionella klasser.

Grundtanken med svenskt språkbad i Finland, alltså att Finland förblir ett tvåspråkigt land och en del av de nordiska länderna är en bra och eftersträvansvärd tanke (se kapitel 3.4.2.3). Ändå tycks det vara mera regel än undantag att olika språkgrupper i Finland

lever ganska isolerade från varandra och när dessa grupper möts är språket finska (Nyman-Kurkiala 1996).

Problemet kring användning av språkbadspråket blir delvis besvarat när man betraktar familjernas motiv vid valet av språkbadsmetoden. Familjerna anser att det viktigaste skälet till att välja språkbadsmetoden framför traditionell undervisning ligger i nyttan som språkkunskaper åstadkommer. Barn som kan svenska har fler studiemöjligheter och ligger bättre till på arbetsmarknaden jämfört med barn som genomgått traditionell skolundervisning. Med andra ord anser familjerna att det viktiga är att barnet kan använda svenska när det behövs. Det är inte betydelsefullt att språket kan användas regelbundet. Eleverna delar denna mening eftersom språkets användningsdomäner för det mesta är sådana som de önskar. De har inget behov av att använda svenska på fritiden men gör det gärna på resor och i situationer där språkkunskaper verkligen är nödvändiga.

Språkbadseleverna och deras föräldrar är relativt nöjda med språkbadet. Faktum är att eleverna inte kan jämföra sina erfarenheter med något eftersom de inte har studerat parallellt på två olika sätt. De missförhållanden som föräldrarna och eleverna lyfter fram gäller först och främst organisering av de praktiska angelägenheterna.

Speciellt undervisning på grundskolans högre klasser är ett område där man inte ännu har kunnat utveckla och hitta de bästa sätten för att förverkliga undervisning enligt språkbadsmetoden. Utveckling av en språklig helhetsläroplan för språkbadsundervisningen i Helsingfors skulle vara viktig för att göra undervisningen mera handgriplig. Integrerad språk- och ämnesundervisning är effektivt endast om man har reflekterat över målen med och konsekvenserna av en sådan undervisning. Att man planerar målsättningarna med tanke på kontinuitet är grunden för all undervisning. Dessutom behövs det fortbildning inom språkbad så att kännedom om språkbadsundervisningens grundprinciper uppfylls.

Denna undersökning gav även en möjlighet att diskutera olika bakgrundsfaktorer eventuella inverkan på de erfarenheter som familjerna har om språkbad. Det intressanta var att jag inte kunde hitta statistiskt signifikanta skillnader mellan könen i något av de undersökta ämnesområdena. Ändå låg pojkarnas medelvärden något lägre i varje

delområde. Det fanns betydligt fler pojkar än flickor i materialet. Om könsfördelningen hade varit jämnare skulle resultatet också i vissa fall kunnat vara annorlunda. Det är typiskt för elever i traditionella klasser att deras svar gällande språkstudier skiljer sig mellan könen. Detta tycks således inte vara fallet med språkbads elever (jfr Kärkkäinen 1993; Pasanen 1996).

Språkbads elever från grundskolans tre sista årskurser ser på undervisningen annorlunda eftersom sjunde klassister bara har en kort erfarenhet av ämnesläraresystemet. Detta kan troligen ha påverkat resultatet för det är sannolikt att dessa sjunde klassister har undervisningen i lågstadiet i åtanke när de svarat på frågorna. Resultat enligt vilket yngre språkbads elever behärskar svenska bättre än äldre språkbads elever kan åtminstone delvis bero på förändringar i antalet undervisningstimmar på svenska i övergångsskedet mellan lågstadiet och högstadiet.

Enligt denna undersökning spelar språkbadsformen en stor roll i hela språkbadet. Erfarenheter av elever i den tidiga fullständiga formen var signifikant bättre vad gäller alla undersökta områden. Elever i det tidiga fullständiga språkbadet ansåg med andra ord att de behärskade svenska bättre, använde svenska mera och förhöll sig positivare till språkbadet än elever i det tidiga partiella språkbadet.

Detta resultat är betydelsefullt med tanke på språkbadsundervisningens framtid i Helsingfors. Även om det inte längre grundas nya språkbadsgrupper enligt den partiella metoden är verkligheten inte lika enkel om man tänker på förverkligandet av den fullständiga språkbadsmetoden (se kap. 3.4.2.4). Grunderna för språkfärdigheter och inläring av olika ämnesinnehåll sker i varje fall under de första åren i språkbad. Därför är dessa år betydelsefulla. Tendensen tycks vara att ju mera undervisning på språkbadspråket man får desto bättre resultat kan man åstadkomma när man tänker på språkbadsprogrammet i sin helhet.

Jag var nöjd med föräldrarnas aktivitet. Föräldrarna hade frivilligt skrivit sina egna kommentarer kring temat. Jag fick ett intryck av att min undersökning gällande språkbad var viktig för föräldrarna. Jag var också nöjd när jag märkte att eleverna hade tagit undersökningen på allvar. De hade fyllt i enkäten noggrant och svarat också på de öppna frågorna fast det tar mer tid än att välja mellan färdigt angivna alternativ. De

elever som deltog i intervjun svarade mångordigt och var nöjda med att någon intresserade sig för deras åsikter. Jag bandade in dessa intervjuer för att vara säker på att jag tolkade deras kommentarer rätt.

I fortsättningen skulle det vara intressant att jämföra språkbadsundervisning i grundskolans högre årskurser i olika delar av landet. Det sägs nämligen att språkbadsundervisningen ofta skiljer sig från stad till stad. Jag anser att elevperspektivet är mycket viktigt att ta med eftersom eleverna lever i denna undervisningsverklighet.

Dagens livliga diskussion kring den kommunikativa aspekten i språkinläringen är mycket betydelsefull. Fokus ligger på flerspråkigheten eftersom man anser att det är väsentligt för dagens världsmedborgare att lära sig flera olika språk. Flerspråkighet skall inte ses som inläring av många separata språk utan hellre som en helhet där olika språk och färdigheter formar en bred grund för språkens aktiva användning. Man växlar mellan olika språk vid behov. I detta arbete är det viktigt att man hela tiden jämför olika undervisningssystem med varandra. För att kunna utvärdera effektivitet och möjliga för- och nackdelar i olika undervisningssystem kunde man ta med språkbadselever och elever i vanliga klasser i samma undersökning. Lärarperspektivet är också viktigt att lyfta fram eftersom olika metoder inte borde vara bundna till något visst sätt att undervisa.

Språkbadet som började som ett undervisningsförsök har blivit en undervisningsform som cirka 5 000 elever i Finland har erfarenhet av. Det är viktigt att vara medveten om att skolan inte ensam kan ge barnet ett språk, ännu mindre två olika språk. Vi kan inte heller förvänta oss att alla barn skall kunna bli lika goda skribenter eller talare. Det som skolan kan göra är att förstärka elevernas identitet och öka deras intresse och motivation för att lära sig språk. Skolan bygger alltid på den grund som barnet får i hemmet. Att använda någon viss undervisningsform leder aldrig automatiskt till bättre undervisning eller bättre resultat.

LITTERATUR

Allen, M. 2004. Reading achievement of students in French immersion programs. *Educational Quarterly Review*, Vol. 9 No 4. S. 25–30.

Antola, H. 2004. *"Kivaa ja hyödyllistä, mutta jo se riittää": yläasteen kielikylpyoppilaiden käsityksiä ruotsinkielisestä kielikylpyopetuksesta Helsingissä*. Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

Arnau, J. 1994. Ovatko varhaiset kielikylpyohjelmat toisenlaisia ohjelmia? I: Laurén, C. (red.) *Kielikylpy: kahden kielen kautta monikielisyyteen*. Vasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 7, 13–31.

Arnberg, L. 1988. *Så blir barn tvåspråkiga: vägledning och råd under förskoleåldern*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Baker, C. 1988. *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Cleveland: Multilingual Matters.

Baker, C. 1992. *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. 1996. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2 uppl. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4 uppl. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. & Prys Jones, S. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bijvoet, E. 1998. *Sverigefinnar tycker och talar. Om språkattityder och stilistisk känslighet hos två generationer sverigefinnar*. Uppsala. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 44.

Björklund, S. 1996. *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Vasa: Universitas Wasaensis. Acta Wasaensia no 46. Språkvetenskap 8.

Björklund, S. 1997. Immersion in Finland in the 1990s: A state of development and expansion. I: Johnson, R.K. & Swain, M. (red.) 1997. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge. S. 85–101.

Björklund, S., Buss, M., Laurén, C. & Mård, K. 1998. Kielikylpy kielenopettajana. I: Takala, S. & Sajavaara, K. (red.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän universitet. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 171–185.

Buss, M. 2002. *Verb i språkbadslevers lexikon: En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Vasa: Vasa universitet.

Buss, M. 2004. Progressiv språklig helhetsläroplan för språkbad. I: Björklund, S. & Buss, M. (red.) *Kielikylpy: kasvua ja kehitystä = Språkbad: samverkan skapar styrka*. Vasa: Vasa universitet, Levón-institutet, no 113. S. 15–23.

Buss, M. & Laurén, C. 1997. Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajana. Asian ymmärtämiseksi ei jokaista sanaa tarvitse tietää. I: Lehesvuo, P. (red.) *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*. Vasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 14, 7–16.

Buss, M. & Mård, K. 1999. *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja, Selvityksiä ja raportteja 46.

Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J. & Schmidt, R. *Language and Communication*. New York: Longman.

Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. 2001. Council for Cultural Co-operation. Education Committee, Modern Languages Division. Cambridge: Cambridge University Press.

Dufva, H. 1999. Kieli, mieli ja konteksti: Psykolingvistiksestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan. I: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä universitet. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 11–44.

Elomaa, M. 2000. *Suomen ensimmäisten kielikylpylasten äidinkielliset kirjoitelmat peruskoulussa*. Acta Wasaensia no 83. Vasa: Vasa universitet.

Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsingfors: WSOY.

French Immersion Comparability Study. 1999. Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). Ontario: Ministry of Education.

Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation.* London: Arnold.

Genesee, F. 1987. *Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education.* Cambridge, MA: Newbury House.

Grandell, C., Hovi, N., Kaskela-Nortamo, B., Mård, K. & Young, T. (red.) 1995. *Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 1: Metoder och material som stöder språkanvändning i språkbud.* Vasa universitet. Fortbildningscentralen.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Grundskolelag 1983. 27.5.1983/476.

Grundskolelag 1991. 8.2.1991/ 261.

Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Borgå: WSOY.

Gymnasielag 1983. 27.5.1983/477.

Gymnasielag 1991. 8.2.1991/262.

Hassinen, A. 2002. *Kansainvälistyvän työelämän tarpeisiin – Englanninkielinen kielikylpy, vanhempien valinnat ja odotukset*. Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

Heino, A-M. 1993. *Barnen i Esbo språkbadsskola. Social och språklig bakgrund och produktion av svenska*. Vasa universitet. Humanistiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

Heinonen, T. 2003. *Kielikylpy Porvoossa – är det jättekiva?: vanhempien käsityksiä kielikylpytoiminnasta*. Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

Helle, T. 1985. Bilingual Education: A Study of the French Immersion Program in Canada Considering the Possibilities of Adaptation to Finnish Schools. I: Ringbom, H. (red.) *Foreign language learning and bilingualism*. Åbo: Åbo akademi. Meddelanden från Stiftelsens för Åbo Akademi Forskningsinstitut nr 105, 99–189.

Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle? I: Takala, S. (red.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 77–142.

Håkansson, G. 2003. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Höckerstedt, L. 2000. *Fuskfinnar eller östsvenskar? En debattbok om finlandssvenskhet*. Helsingfors: Söderströms.

Höglund, H. 1996. Kielikylypoppilaiden vapaa-ajan lukutavoista. I: Buss, M. & Laurén, C. (red.) *Kielikylypy: kielitaitoon käytön kautta*. Vasa: Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13, 81–88.

Julkunen, K. 1998. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen*. Joensuu: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, no 73.

Jäppinen, A.-K. 2002. *Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa*. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylä universitet: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Järvinen, H.-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. Vieraskielinen opetus. I: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä universitet. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 229–257.

Kalaja, P. 1999. Kieli ja asenteet. I: Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä universitet. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 45–72.

Kielikylypyjaoston raportti kielikylyvystä Helsingissä 25.1.2000. Helsingin kaupungin opetuslautakunnan kokouksen pöytäkirja 7.3.2000.

Kowal, M. & Swain, M. 1997. From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom? I: Johnson, R. K. & Swain, M. (red.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 284–309.

Krashen, S.D. 1986. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

Krashen, S.D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.

Kristiansen, I. 1990. *Nonverbal Intelligence and Foreign Language Learning*. Helsingfors: Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Research Bulletin No 73.

Kristiansen, I. 1992. *Foreign Language Learning and Nonlearning*. Helsingfors: Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Research Bulletin No 82.

Kärkkäinen, K. 1993. Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun? I: Linnakylä, P. & Saari, H. (red.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Laari, T. 2003. *Språkbåd. En enkätundersökning om föräldrars och elevers åsikter om språkbåd*. Helsingfors universitet. Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur. Avhandling pro gradu.

Ladvelin, M. 1998. *Nu är det båd – livet väntar. Språkbådselevers attityder till språkbåd, svenska och sig själva som flerspråkiga individer*. Vasa universitet. Institutionen för nordiska språk. Avhandling pro gradu.

Ladvelin, M. 2004. Entä kylvyn jälkeen? I: Björklund, S. & Buss, M. (red.) *Kielikylpy: Kasvua ja kehitystä = Språkbåd: Samverkan skapar styrka*. Vasa: Vasa universitet, Levón-institutet, nr 113. S. 78–87.

Laine, E. 1978. *Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa I*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja No 17. Åbo. Turun yliopiston offsetpaino.

Laine, E. & Parikka, K. 1994. Kaksikielisten maiden kieliasteista. *Kasvatus* 25 (4), 404–413.

Lambert, W.E. & Tucker, G.R. 1972. *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House.

Laurén, C. 1991. Kielikylpy ja sen taustaa. I: Laurén, C. (red.) *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vasa: Vasa universitet, Fortbildningscentralen 1, 11–22.

Laurén, C. 1992a. Introduktion. I: Laurén, C. (red.) *En modell för språk i daghem och skola: Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland = Language acquisition at kindergarten and school: Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland*. Vasa: Vasa universitet, Fortbildningscentralen 2, 7–12.

Laurén, C. 1992b. Språkbadsskolan i olika språkmiljöer. I: Laurén, C. (red.) *En modell för språk i daghem och skola: Språkbadsdidaktik i Canada, Katalonien och Finland = Language acquisition at kindergarten and school: Immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland*. Vasa: Vasa universitet, Fortbildningscentralen 2, 13–22.

Laurén, C. 1999. *Språkbad: Forskning och praktik*. Vasa: Vasa universitet. Tutkimuksia no 226. Språkvetskap 36.

Laurén, C. 2000. *Kielten taitajaksi. Kielikylpy käytännössä*. Jyväskylä: Atena.

Laurén, C. 2006. *Tidig inläring av flera språk. Teori och praktik*. Vasa: Vasa universitet. Tutkimuksia no 274. Språkvetskap 45.

Laurén, U. 1991. Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. I: Laurén, C. (red.) *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vasa: Vasa universitet, Fortbildningscentralen 1, 23–35.

Levälahti, M. 2004. Ämneslärare som språkbadslärare. I: Björklund, S. & Buss, M. (red.) *Kielikylpy: kasvua ja kehitystä = Språkbad: samverkan skapar styrka*. Vasa: Vasa universitet, Levón-institutet, nr 113. S. 24–35.

Lindberg, I. 1996: *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur.

Long, M. & Richards, J. 1997. Series editors' preface. I: Johnson, R. K. & Swain, M. (red.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, xi–xii.

Lyttinen, S. 2002. *Kielikylpyoppilaiden ennakkokäsityksiä, odotuksia ja kokemuksia koulunkäynnistä yläasteella*. Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

MacFarlane, A. & Wesche, M.B. 1995. *Immersion Outcomes: Beyond Language Proficiency*. The Canadian Modern Language review/La Revue canadienne des langues vivantes 51 (2), 250–274.

McLaughlin, B. 1984. *Second-Language Acquisition in Childhood*. Volum 1. Preschool Children. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Melikoff, O. 1972. Parents as Change Agents in Education: The St. Lambert Experiment. I: W.E. Lambert & G.R. Tucker. (red.) *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House.

Met, M. & Lorenz, E. B. 1997. Lessons from U.S. immersion programs: Two decades of experience. I: Johnson, R. K. & Swain, M. (red.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 243–264.

Mustaparta, A.-K. & Tella, A. 1999. *Vieraskielisen opetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa*. Kehittyvä koulutus 1. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Mustila, E. T. 1990. *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska*. Helsingfors: Pedagogiska fakulteten. Tutkimuksia no 125.

Mård, K. 1994a. *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem*. Vasa: Vasa universitet. Tutkimuksia no 181. Språkvetenskap 25.

Mård, K. 1994b. Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa? I: Laurén, C. (red.) *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vasa: Vasa universitet, Fortbildningscentralen 7. S. 71–85.

Netten, J.E. & Spain, W.H. 1989. *Student-teacher interaction patterns in the French immersion classroom: Implications for levels of achievement in French language*

proficiency. The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes 45 (3), 485–501.

Nikki, Maija-Liisa, 1998. Kielikoulutuspolitiikan toimeenpano. I: Takala, S. & Sajavaara, K. 1998 (red.) *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä universitet. S. 23–46.

Nikula, T. & Marsh, D. 1996. *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Nikula, T. & Marsh, D. 1997. *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Nikula, T. & Marsh, D. 1999. Focus on the Classroom. I: Marsh, D. & Langé, G. (red.) *Implementing Content and Language Integrated Learning. A research-driven TIE-CLIL foundation course reader*. Jyväskylä. Jyväskylä universitet. S. 43–55.

Nyholm, J. 2003. Helsinki vähentää ala-asteilta kielikylpytarjontaa. Helsingin Sanomat. 27.8.

Nykvist, P. 1996. *Kielikylpyvanhempien odotukset ja motivaatio*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B18: 1996. Helsingfors.

Nykvist, P. 1998. *Vadskajagsengöra – elämää kielikylpyluokalla*. Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

Nyman-Kurkiala, P. 1996. *Ung och finlandssvensk*. Vasa: Institutet för finlandssvensk samhällsforskning, nr 32.

Pasanen, U.-M. 1996. Englannin ja ruotsin kielten taidoista peruskoulun päättövaiheessa. I: Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (red.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, 352–362.

Peltola, E. 1994. Vanhempien näkemys: Kielikylvylläkö suu puhtaaksi? I: Laurén, C. (red.) *Kielikylpy: Kahden kielen kautta monikielisyyteen*. Vasa. Vasa universitet, Fortbildningscentralen 7. S. 111–122.

Plurilingual Education in Europe. 2004. Draft for Policy Forum "Global Approaches to Plurilingual Education". Council of Europe. Language Policy Division. Strasbourg.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsingfors: WSOY.

Rhodes, N. C. & Christian, D. & Barfield, S. 1997. Innovations in immersion: The Key School two-way model. I: Johnson, R. K. & Swain, M. (red.) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 265–283.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching – A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruohotie, P. 1985. *Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen*. Tammerfors universitet, lärarutbildningsinstitutionen i Tavastehus. Selosteita ja tiedotteita No 2.

Sahi, A. 1999. *Tidigt fullständigt svenskt språkbud i Esbo*. Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. I: Sajavaara, K. & Piirainen–Marsh, A.(red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä universitet. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.

Salmi, J. 2000. *Ruotsin kielikylpy vai ruotsinkielinen opetus? Vanhempien motivaatio ja odotukset Sipoon kunnassa*. Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

Savunen, H. 2006. *Språkbud i åk 7–9*. Helsingfors universitet. Humanistiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

Seikkula-Leino, J. 2002. *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa.* Åbo: Åbo universitet, serie C, del 190.

Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Tvåspråkighet.* Lund: Liber.

Skutnabb-Kangas, T. 1986. *Minoritet, språk och rasism.* Malmö: Liber.

Snow, M.A. 1993. Discipline-based foreign language teaching: implications from ESL/EFL. I: Krueger, M. & Ryan, F. (red.) *Language and content. Discipline- and content-based approaches to language study.* Lexington, MA: D.C. Heath, 37–56.

Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. I: Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (red.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen.* Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 149–154.

Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory.* Oxford: Oxford University Press.

Sundman, M. 1998. *Barnet, skolan och tvåspråkigheten.* Helsingfors: Universitetstryckeriet.

Swain, M. & Johnson, R. K. 1997: Immersion education: A category within bilingual education. I: Johnson, R.K. & Swain, M. (ed.) 1997: *Immersion Education: International Perspectives.* Cambridge. S. 1–16.

Swain, M. & Lapkin, S. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study.* Clevedon: Multilingual Matters.

Takala, S. & Marsh, D. & Nikula, T. 1998. Vieraskielinen opetus Suomessa. I: Takala, S. & Sajavaara, K. (red.) *Kielikoulutus Suomessa.* Jyväskylä universitet. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 139–170.

Taskinen, T. 1999. *Kielikylpyoppilaiden ruotsin kielen oppimismotivaatio ja kokemuksia kulttuurien välisestä viestinnästä*. Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

Tornberg, Ulrika. 2000: *Språkdiraktik*. 2 uppl. Lund: Gleerups.

Valtioneuvoston asetus 2001. 20.12.2001/1435.

Vesterbacka, S. 1991. *Elever i språkbadsskola. Social bakgrund och tidig språkutveckling*. Vasa: Vasa universitet. Tutkimuksia nr 155. Filologi 19.

Viberg, Å. 1987. *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Vieraskielisen ja vieraiden kulttuurien opetuksen lisääminen. Opetushallituksen työryhmän muistio 1993. Helsingfors.

Viitanen, C. 1997. *Varhaisessa, täydellisessä kielikylvyssä olevien oppilaiden kouluasenteet, sekä oppilaiden ajatuksia kielikylvystä ja ruotsin kielestä*. Helsingfors universitet. Pedagogiska fakulteten. Avhandling pro gradu.

Virtala, A.-L. 2002. *Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa: argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan*. Jyväskylä universitet. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Licentiatavhandling. Tillgänglig i www –form: <URL: <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/h/annvirta.pdf>>. (Läst 13.3.2007).

Vlaeminck, S. 1996. Foreword. I: Fruhauf, G., Coyle, D. & Christ, I. (red.) *Teaching Content in a Foreign Language: Practice and Perspectives in European Bilingual education*, 5–6.

Vuorinen, P. 1999. *Second language learners in bilingual education: a cross-cultural study of the characteristics of Finnish and American students in the light of cognitive second language learning theories*. Åbo universitet: Institutionen för engelska språket.

Walker, D.A. 1976. *The IEA six subject survey: An empirical study of education in twenty-one countries*. International studies in evaluation, 9. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Westergård, A. 1996. *Språkattityder hos finskspråkiga skolelever i Vasa. En jämförelse av språkbadslever och elever i den traditionella undervisningen*. Vasa universitet. Humanistiska fakulteten. Pro gradu -avhandling.

Österman, H. 1999. *Mikä kieli – vilket språk. Kaksi eri kielikylpymallia. Täydellisen jaosittaisen kielikylvyn toisen kielen ymmärtämistä mittaava tutkimus*. Tutkimusraportti 1/98. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B2:1999. Helsingfors.

Väestön koulutus rakenne kunnittain 2001. 2003. Koulutus 2. Suomen virallinen tilasto. Helsingfors: Statistikcentralen.

Tilläggsmaterial:

Holme, I. M. & Solvang, B. K. 1991. *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. *Teemahaastattelu*. Helsingfors: Universitetstryckeriet.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsingfors: Universitetstryckeriet.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Helsingfors: Tammi.

Patel, R. & Davidson, B. 2003. *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

KYSELYLOMAKE KIELIKYLPYOPPILAIKEN
HUOLTAJILLE (perusopetuksen yläluokat)

Hyvät kielikylypoppilaan huoltajat

Olen kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelija luokanopettajalinjalta. Tämän kevään kuluessa tulen tekemään opintoihini kuuluvan pro gradu – tutkimuksen, joka käsittelee helsinkiläisten kielikylypoppilaiden kokemuksia kielikylyvystä. Tutkimusaineistoni kerään kyselylomakkeella kaikilta Helsingin yläasteiden kielikylypoppilailta.

Kielikylypyä ja sen tuloksellisuutta on tutkittu maassamme kielikylypyopetuksen alusta alkaen. Kuitenkaan itse kielikylyvyn kohderyhmän, kielikylypoppilaiden käsityksiä ja mielipiteitä ei juurikaan ole kartoitettu. Tämän vuoksi koen tutkimuksen tärkeäksi, ja samalla näen sen yhtenä olennaisena kielikylyvyn kehittämiseen vaikuttavana tekijänä.

Oppilailta saamieni tietojen lisäksi te voisitte antaa tärkeitä taustatietoja lastanne koskien vastaamalla alla oleviin kysymyksiin. Vastaukset tulen käsittelemään nimettöminä ja ehdottoman luottamuksellisina.

Vastauslomakkeet tulen noutamaan lapsenne koulusta xx.xx.2003

Vastaan mielelläni mahdollisiin tutkimustani koskeviin kysymyksiin.

Yhteistyöterveisin, Helena Antola p.

1. Koulutustausta

Ympyröikää korkein suorittamanne tutkinto:

1. Peruskoulu
2. Lukio
3. Ammattikoulu
4. Toiseen asteen opistotutkinto
5. Ammattikorkeakoulu
6. Yliopisto / korkeakoulututkinto

2. Mitkä tekijät vaikuttivat siihen, että lapsenne aloitti koulunkäyntinsä kielikylypyluokalla?

3. Oliko lapsellanne jonkinlainen pääsykoe kielikyöpyluokalle?

1. Kyllä
2. Ei

4. Missä koulussa lapsenne kävi ala-asteen? _____

5. Mitä koulua lapsenne käy nyt? _____

6. Onko teillä ruotsinkielisiä sukulaisia tai ystäviä, jotka kommunikoiivat ruotsiksi?

1. Kyllä
2. Ei

7. Oletteko itse kaksikielinen?

1. Kyllä
2. En

8. Oletteko asuneet tai oleskelleet pidemmän aikaa Ruotsissa tai muissa Pohjoismaissa?

1. Kyllä
2. En

9. Miten kuvailisitte lapsenne koulumenestystä?

1. Erinomainen
2. Hyvä
3. Keskitaso
4. Välttävä

10. Miten kuvailisitte lapsenne ruotsin kielen kielitaitoa?

1. Erinomainen
2. Hyvä
3. keskitasoa
4. Välttävä

11. Arvioikaa, millainen lapsenne innostuneisuus kielikyöpyopetukseen on tällä hetkellä.

1. Korkea
2. Riittävä
3. Heikko

12. Miten mielestänne lapsenne koulunkäynti on sujunut peruskoulun aikana

a) ruotsinkielisessä opetuksessa?

1. paljon odotettua vaikeampaa
2. jonkin verran odotettua vaikeampaa
3. sujunut odotusten mukaisesti
4. sujunut odotettua paremmin

b) muilta osin?

1. paljon odotettua vaikeampaa
2. jonkin verran odotettua vaikeampaa
3. sujunut odotusten mukaisesti
4. sujunut odotettua paremmin

13. Käyttääkö lapsenne ruotsia kouluajan ulkopuolella?

1. Kyllä
2. Ei

14. Oletteko tyytyväinen lapsenne saamaan kielikylpyopetukseen?

Perustelkaa vastaustanne.

1. Kyllä
2. En

KIITOS!

FRÅGEFORMULÄR FÖR SPRÅKBADSFÖRÄLDRAR (översättning)

(grundskolans övre klasser)

Bästa föräldrar till språkbads elever

Jag är en studerande vid pedagogiska fakulteten som går på klasslärarlinjen. Under denna vår kommer jag att göra en pro gradu-undersökning som handlar om språkbads elevers erfarenheter av språkbad i Helsingfors. Materialet kommer jag att samla i form av frågeformulär från alla språkbads elever som går på högstadiet i Helsingfors.

Man har undersökt språkbad i vårt land sedan dess början på 1980-talet. Ändå har man inte fäst något stort intresse vid språkbadets målgrupp, alltså språkbads elevernas tankar och åsikter. På grund av detta ser jag min undersökning som viktig, och samtidigt ser jag den också som en möjlighet till att utveckla språkbad som metod.

Utöver den information som jag får av eleverna skulle ni kunna ge mig viktig bakgrundsinformation gällande ert barn genom att svara på frågorna nedan. Jag kommer att behandla svaren anonymt och fullt konfidentiellt.

Jag kommer att hämta svarsblanketterna på ert barns skola den xx.xx.2003

Jag svarar gärna på eventuella frågor gällande undersökningen.

Med samarbetshälsningar, Helena Antola tel. 040-73 53 049

1. Utbildning

Ringa in den högsta utbildning som ni har avlagt:

1. Grundskola
2. Gymnasium
3. Yrkesskola
4. Andra stadiets utbildning
5. Yrkeshögskola
6. Universitet/högskoleexamen

2. Vilka var de faktorer som invercade på att ert barn inledde sin skolgång på språkbads klass?

3. Hade barnet något slags inträdesprov till språkbadsklass?

1. Ja
2. Nej

4. I vilken skola började ert barn sin skolgång? _____

5. I vilken skola går ert barn för tillfället? _____

6. Har ni svenskspråkiga släktingar eller vänner som kommunicerar på svenska?

1. Ja
2. Nej

7. Är ni själv tvåspråkig?

1. Ja
2. Nej

8. Har ni bott eller vistats en längre tid i Sverige eller i andra nordiska länder?

1. Ja
2. Nej

9. Hur skulle ni beskriva ert barns skolframgång?

1. Utmärkt
2. Bra
3. Genomsnittlig
4. Behjälplig

10. Hur skulle ni beskriva ert barns kunskaper i svenska?

1. Utmärkta
2. Goda
3. Genomsnittliga
4. Bejälpliga

11. Hurdant är ert barns intresse för språkbadsundervisning för tillfället?

1. Starkt
2. Tillräckligt
3. Litet

12. Hur har ert barns skolgång framskridit under grundskolan enligt er uppfattning

a) i den svenskspråkiga undervisningen?

1. mycket svårare än förväntat
2. något svårare än förväntat
3. som förväntat
4. bättre än förväntat

b) annars?

1. mycket svårare än förväntat
2. något svårare än förväntat
3. som förväntat
4. bättre än förväntat

13. Använder ert barn svenska utanför skoltiden?

1. Ja
2. Nej

14. Är ni nöjd med den språkbadsundervisning som ert barn har fått?

Motivera ert svar.

1. Ja
2. Nej

TACK!

KYSELYLOMAKE PERUSOPETUKSEN ALALUOKKIEN OPPILAIDEN
HUOLTAJILLE

Olen 5-6C -luokan opettaja Helena Antola ja teen tutkimusta kielikylpyopetuksesta. Tutkimustani varten toivoisin Teidän, XX ala-asteen oppilaiden vanhempien, vastaavan alla olevaan kielikylpyaiheiseen kysymykseen. Vastatessanne saan arvokasta tietoa käsityksistänne kielikylpyopetusta koskien.

Ympyröikää parhaaksi katsomanne vaihtoehto/vaihtoehdot alla olevasta listasta. Jos alla mainituista sopii useampi vaihtoehto, laittakaa ne tärkeysjärjestykseen (1 = tärkein syy jne.).

1. Kun lapsenne meni päivähoidon / aloitti koulunkäynnin, miksi ette valinnee hänelle ruotsin kielen kielikylpyvaihtoehtoa?

- a) En ollut kuullutkaan kyseisestä mahdollisuudesta.
- b) En tiennyt tarpeeksi kyseisestä opetusmenetelmästä valitaksenne sen lapselleni.
- c) Kukaan tuntemistani vanhemmista ei miettinyt kyseistä vaihtoehtoa omille lapsilleen.
- d) Lapsen ystävät olivat menossa tavalliselle luokalle.
- e) Koin kielikylpymenetelmän liian moderniksi menetelmäksi.
- f) En kokenut ruotsin kieltä tarpeelliseksi.
- g) Lapseni ei saanut paikkaa kielikylpyryhmästä.
- h) Alueellamme ei toiminut kielikylpypäiväkotia.
- i) Halusin lapseni saavan kaiken opetuksen äidinkielellään.
- j) Muu syy: _____

2. Te, jotka olette valinneet kielikylvyn lapsellenne, onko kielikylpy vastannut sille asettamianne odotuksia?

- a) Kyllä
- b) Ei

Perustelut: _____

FRÅGEFORMULÄR FÖR FÖRÄLDRAR TILL ELEVER I GRUNDSKOLANS
LÄGRE KLASSER (översättning)

Jag heter Helena Antola och är lärare i klass 5–6C. Jag gör en undersökning om språkbadsundervisningen. För min studie skulle jag vilja att Ni, föräldrar till elever i xx, kunde svara på nedanstående fråga gällande språkbad. När Ni svarar får jag viktig information om era åsikter gällande språkbadsundervisningen.

Ringa in det alternativ/de alternativ som bäst beskriver era tankar. Om ni väljer fler än ett alternativ sätt dem i viktighetsordning (1 = viktigaste osv.)

1. När ert barn gick i daghemmet / började skolan, varför valde ni inte det svenska språkbadet?

- a) Jag hade inte ens hört om språkbadmöjligheten.
- b) Jag visste inte tillräckligt om undervisningsmetoden för att kunna välja den för mitt barn.
- c) Ingen av de föräldrar som jag kände tänkte på språkbadsalternativet för sina barn.
- d) Barnets kompisar hade valt en vanlig klass.
- e) Jag tyckte att språkbadsmetoden var en för modern metod.
- f) Jag ansåg inte svenska språket som viktigt.
- g) Mitt barn fick inte plats i språkbadsgruppen.
- h) Det fanns inte språkbadsdaghem på vårt bostadsområde.
- i) Jag ville att barnet skulle få all undervisning på sitt modersmål.
- j) Någon annan orsak: _____

2. Ni, som har valt språkbad för era barn, har språkbad motsvarat de förväntningar som ni haft?

- a) Ja
- b) Nej

Motiveringar: _____

KYSELYLOMAKE KIELIKYLPYOPPILAILLE

Tutkimukseni onnistumiselle on tärkeää, että pyrit vastaamaan kaikkiin kysymyksiin mahdollisimman huolellisesti. Vastaa kysymyksiin ympyröimällä oikeaksi katsomasi vaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus sille varatulle viivalle. Kiitos!!

1. Sukupuoli 1. tyttö
 2. poika
2. Luokka-aste 1. 7.luokka
 2. 8.luokka
 3. 9.luokka
3. Oletko aloittanut kielikylvyn 1. varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä
 2. varhaisessa osittaisessa kielikylvyssä
 3. jokin muu Mikä? _____
-

4. Millä kielellä sinua opetettiin koulussa lukemaan?

1. ruotsi
2. suomi
3. molemmat

5. Puhuttiinko sinulle ruotsia jo päiväkodissa?

1. kyllä
2. ei

6. Missä oppiaineissa saat opetusta tällä hetkellä ruotsin kielellä? _____

Kuvaa kokemuksiasi kielikylvystä ympyröimällä jokaiselta riviltä sopivin vaihtoehto asteikolta 1-5.

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 7. Kielikylvyssä on mukavaa. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Kielikylvyssä on tylsää. |
| 8. Kielikylpy on minulle hyödyllistä. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Kielikylvystä ei ole minulle mitään hyötyä. |
| 9. Osaan mielestäni puhua ruotsia hyvin. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Puhun mielestäni ruotsia huonosti. |
| 10. Käytän ruotsia myös koulun ulkopuolella. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Käytän ruotsia ainoastaan koulussa. |

11. Mielestäni oppiminen on helppoa silloin, kun kieli on suomi.	5	4	3	2	1	Mielestäni oppiminen on työlästä silloin, kun kieli on suomi.
12. Olen tyytyväinen, että olen kielikylpyluokalla.	5	4	3	2	1	En haluaisi olla kielikylpyluokalla.
13. Mielestäni on luontevaa käyttää ruotsia luokassa.	5	4	3	2	1	Minusta on outoa käyttää ruotsia luokassa.
14. Kun luen vapaa-ajallani kirjoja/lehtiä, ovat ne useimmiten ruotsinkielisiä.	5	4	3	2	1	Kun luen vapaa-ajallani kirjoja/lehtiä, ovat ne useimmiten suomenkielisiä.
15. Ymmärrän melkein aina, mitä ruotsia puhuva opettaja sanoo.	5	4	3	2	1	Ymmärrän harvoin, mitä ruotsia puhuva opettaja sanoo.
16. Omasta mielestäni olen hyvä kirjoittamaan ruotsiksi.	5	4	3	2	1	Omasta mielestäni kirjoitan huonosti, kun kielenä on ruotsi.
17. Saamme mielestäni liian vähän ruotsinkielistä opetusta.	5	4	3	2	1	Saamme mielestäni liian paljon ruotsinkielistä opetusta.
18. Minun on helppo ymmärtää lukevani ruotsinkielistä tekstiä.	5	4	3	2	1	Minun on hyvin vaikea ymmärtää tekstiä, joka on kirjoitettu ruotsiksi.
19. Mielestäni oppiminen on helppoa silloin, kun kieli on ruotsi.	5	4	3	2	1	Mielestäni oppiminen on työlästä silloin, kun kieli on ruotsi.
20. Hallitsen eri oppiaineet sekä suomen että ruotsin kielellä.	5	4	3	2	1	Osaan eri oppiaineet pääasiassa yhdellä kielellä; joko ruotsilla tai suomella.
21. Ruotsinkielinen opetus on vaikeuttanut eri oppiaineiden oppimista.	5	4	3	2	1	Ruotsinkielinen opetus ei ole vaikeuttanut eri oppiaineiden oppimista.
22. Saamme mielestäni liian vähän suomenkielistä opetusta.	5	4	3	2	1	Saamme mielestäni liian paljon suomenkielistä opetusta.
23. On tarpeellista oppia ruotsin kieltä.	5	4	3	2	1	Ruotsin kielen oppiminen on turhaa.

23. On tarpeellista oppia ruotsin kieltä.	5	4	3	2	1	Ruotsin kielen oppiminen on turhaa.
24. Käytän ruotsia koulussa, koska haluan puhua sitä.	5	4	3	2	1	Käytän ruotsia koulussa, koska minun on pakko.
25. Haluaisin jatkaa kielikylvyssä myös yläasteen jälkeen, jos se olisi mahdollista.	5	4	3	2	1	Jos saisin valita, en jatkaisi kielikylvyssä yläasteen jälkeen.
26. Ruotsin kielen oppiminen on helpottanut muiden kielten oppimista.	5	4	3	2	1	Ruotsin kieli on sekoittanut muiden kielten oppimista.
27. Kielikylpytunneilla käytän eniten ruotsin kieltä.	5	4	3	2	1	Kielikylpytunneilla käytän eniten suomen kieltä.
28. Minulla on myös muita ruotsia puhuvia ystäviä luokkatovereitteni lisäksi.	5	4	3	2	1	Minulla ei ole muita ruotsia puhuvia kavereita kuin luokkatoverini.
29. Tulen tarvitsemaan ruotsin kieltä myös tulevaisuudessa.	5	4	3	2	1	Mitä luultavimmin en tule tarvitsemaan ruotsin kieltä tulevaisuudessa.
30. Minun on vaikea oppia tiettyjen oppiaineiden sisältöjä ruotsiksi.	5	4	3	2	1	Mielestäni ruotsin kieli ei vaikuta siihen, opinko tiettyjä asioita vai en.
31. Kielikylpyopettajat kannustavat minua ruotsin kielen käyttöön.	5	4	3	2	1	En koe saavani kannustusta ruotsin kielen käyttämiseen.

32. Luokkakavereitteni kanssa puhumme oppitunneilla

1. Ruotsia Miksi? _____
2. Suomea Miksi? _____
3. Molempia Miksi? _____

33. Välitunneilla puhun ystäväni kanssa

1. Ruotsia Miksi? _____
2. Suomea Miksi? _____
3. Molempia Miksi? _____

34. Vaikuttaako opetuskieli siihen, miten hyvin opit eri oppiaineita? Perustele vastaustasi.

1. Kyllä
2. Ei

35. Kielikylvyssä on mielestäni parasta

36. Huonoa kielikylvyssä on

37. Ympyröi alla olevista työskentelytavoista ne, joita käytätte kielikylpyopettajiesi pitämällä tunneilla. Rastita myös se kohta, mikä kuvaa, kuinka usein kyseistä työskentelyä tapahtuu.

	melkein joka päivä	n. kerran viikossa	yksi/kaksi kertaa kk	ei juuri koskaan
1. parityö				
2. ryhmätyö				
3. keskustelu				
4. työpistetyöskentely				
5. itsenäinen työskentely				
6. teemakokonaisuuksien opiskelu				
7. luentomainen opiskelu				
8. jokin muu, mikä? _____				
9. jokin muu, mikä? _____				

38. Osaan suomea

1. Paremmin kuin ne, jotka ovat tavallisella yksikielisellä luokalla.
2. Yhtä hyvin kuin ne, jotka ovat tavallisella yksikielisellä luokalla.
3. Huonommin kuin ne, jotka ovat tavallisella yksikielisellä luokalla.

39. Miten kuvailisit ruotsin kielen taitojasi verrattuna kavereihin, jotka eivät ole olleet kielikylvyssä?

40. Oletko mielestäsi kaksikielinen?

Kyllä
En

Perustele vastauksesi.

41. Miksi aloitit kielikylvyn?

42. Oletko jossain oppiaineessa saanut opetuksen koko koulunkäyntisi ajan ainoastaan yhdellä kielellä?

1. kyllä Mikä aine/ mitkä aineet ja millä kielellä?

2. en

43. Ympyröi alta niitä oppiaineita vastaavat numerot, jotka koet osaavasi sekä suomen että ruotsin kielellä.

1. matematiikka
2. uskonto
3. biologia
4. maantieto

5. fysiikka
6. kemia
7. historia
8. liikunta

9. musiikki
10. käsityö
11. kuvaamataito

44. Voisitko suositella kielikylpyä koulunsa aloittaville lapsille?

1. kyllä Miksi? _____

2. en Miksi et? _____

45. Tuottavatko jotkut oppiaineet sinulle vaikeuksia opetuskielen vuoksi?

1. kyllä Mitkä aineet? _____

2. ei _____

46. Onko *opetus* mielestäsi erilaista suomenkielisillä tunneilla verrattuna ruotsinkielisiin tunteihin?

1. Kyllä Mitkä ovat keskeiset erottavat tekijät? _____

2. Ei _____

47. Kuka tai ketkä puhuvat mielestäsi oppituntien aikana eniten?

1. Opettaja
2. Oppilaat
3. Molemmat suunnilleen yhtä paljon

48. Käytän ruotsin kieltä koulun lisäksi

1. kotona
2. sukulaisten kanssa
3. kavereiden kanssa vapaa-ajalla
4. harrastuksissa
5. muualla, missä? _____

49. Kuvaile saamaasi kielikylpyopetusta yhdellä adjektiivilla. _____

KIITOS!!

FRÅGEFORMULÄR FÖR SPRÅKBADSELEVER (översättning)

Det är ytterst viktigt för min undersökning att du försöker svara på alla frågor så noggrant som möjligt. Svara på frågorna genom att ringa in det svarsalternativ som du anser att bäst beskriver dig och dina tankar eller genom att skriva ett svar på linjen för ändamålet. Tack!!

1. Kön
1. flicka
2. pojke
2. Årskurs
1. 7 klass
2. 8 klass
3. 9 klass
3. Har du inlett språkbad i
1. tidigt fullständigt språkbad
2. tidigt partiellt språkbad
3. något annat Vad? _____

4. På vilket språk lärde man dig att läsa?
1. svenska
2. finska
3. båda
5. Talade man svenska till dig redan i daghemmet?
1. ja
2. nej
6. I vilka ämnen får du undervisning på svenska för tillfället? _____

Beskriv dina erfarenheter av språkbad genom att ringa in det bäst passande svarsalternativet på skalan 1–5.

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|
| 7. Det är roligt i språkbad. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Det är tråkigt i språkbad. |
| 8. Språkbad är nyttigt för mig. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Det finns ingen nytta med att gå i språkbad. |
| 9. Jag kan tala svenska bra. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Jag talar svenska dåligt. |
| 10. Jag använder svenska också utanför skolan. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Jag använder svenska enbart i skolan. |
| 11. Det är lätt att lära sig när språket är finska. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Det är svårt att lära sig när språket är finska. |

12. Jag är nöjd att jag går i språkbadsklass.	5	4	3	2	1	Jag skulle inte vilja vara i språkbadsklass.
13. Det är naturligt att använda svenska i klassen.	5	4	3	2	1	Det är konstigt att använda svenska i klassen.
14. När jag läser böcker/tidningar på fritiden, är de oftast svenskspråkiga.	5	4	3	2	1	När jag läser böcker/tidningar på fritiden, är de oftast finskspråkiga.
15. Jag förstår nästan alltid vad min svenskspråkiga lärare säger.	5	4	3	2	1	Jag förstår sällan vad min svenskspråkiga lärare säger.
16. Jag är bra på att skriva på svenska.	5	4	3	2	1	Jag tycker att jag skriver dåligt när språket är svenska.
17. Vi får för lite svenskspråkig undervisning.	5	4	3	2	1	Vi får för mycket svenskspråkig undervisning.
18. Det är lätt att förstå en text som är skriven på svenska.	5	4	3	2	1	Det är mycket svårt att förstå en text som är skriven på svenska.
19. Det är lätt att lära sig när språket är finska.	5	4	3	2	1	Det är svårt att lära sig när språket är finska.
20. Jag behärskar läroämnen både på svenska och finska.	5	4	3	2	1	Jag behärskar läroämnen i huvudsak på ett språk; antingen på svenska eller på finska.
21. Svenskspråkig undervisning har försvårat inläring av olika läroämnen.	5	4	3	2	1	Svenskspråkig undervisning har inte försvårat inläring av olika läroämnen.
22. Vi får för lite finskspråkig undervisning.	5	4	3	2	1	Vi får för mycket finskspråkig undervisning.
23. Det är nödvändigt att lära sig svenska.	5	4	3	2	1	Det är onödigt att lära sig svenska.
24. Jag använder svenska i skolan, eftersom jag vill tala det.	5	4	3	2	1	Jag använder svenska i skolan, eftersom jag måste.

25. Jag skulle vilja fortsätta i språkbud också efter grundskolan om det var möjligt.	5	4	3	2	1	Om jag fick välja, skulle jag inte fortsätta i språkbud efter grundskolan.
26. Inläring av svenska har underlättat inläring av andra språk.	5	4	3	2	1	Inläring av svenska har stört inläring av andra språk.
27. På språkbudslektionerna använder jag mest svenska.	5	4	3	2	1	På språkbudslektionerna använder jag mest finska.
28. Förutom mina klasskamrater har jag också andra kompisar som talar svenska.	5	4	3	2	1	Jag har inte andra svensktalande kompisar än mina klasskamrater.
29. Jag kommer att behöva svenska också i framtiden.	5	4	3	2	1	Troligen kommer jag inte att behöva svenska i framtiden.
30. Det är svårt för mig att lära mig vissa ämnesinnehåll på svenska.	5	4	3	2	1	Jag tycker att svenska språket inte påverkar om jag lär mig vissa ämnesinnehåll eller inte.
31. Språkbudslärare uppmuntrar mig att aktivt använda svenska.	5	4	3	2	1	Jag tycker att mina lärare inte uppmuntrar mig att använda svenska.

32. På lektionerna är språket mellan mig och mina klasskamrater

- 1. Svenska Varför? _____
- 2. Finska Varför? _____
- 3. Båda Varför? _____

33. På rasterna är språket mellan mig och mina kompisar

- 1. Svenska Varför? _____
- 2. Finska Varför? _____
- 3. Båda Varför? _____

34. Har undervisningsspråket någon inverkan på hur bra du lär dig olika ämnen? Motivera.

1. Ja
2. Nej

35. Det bästa med språkbad är

36. Dåligt i språkbad är

37. Ringa in de arbetssätt som ni använder på språkbadleksionerna. Sätt också ett kryss i den ruta som beskriver hur ofta ni arbetar enligt beskrivningen.

	nästan varje dag	cirka en gång per vecka	en gång/två gångar per månad	nästan aldrig
1. pararbete				
2. grupparbete				
3. diskussion				
4. arbetsstationer				
5. självständigt arbete				
6. undervisning enligt temahelheter				
7. föreläsningar				
8. något annat, vad? _____				
9. något annat, vad? _____				

38. Jag kan finska

1. Bättre än de som går i vanlig enspråkig klass.
2. Lika bra som de som går i vanlig enspråkig klass.
3. Sämre än de som går i vanlig enspråkig klass.

39. Hur skulle du beskriva dina språkkunskaper i svenska jämfört med kompisar som inte har varit i språkbad? _____

40. Är du tvåspråkig?

1. Ja
2. Nej

Motivera ditt svar.

41. Varför började du i språkbadet?

42. Finns det sådana läroämnen som du under hela skolgången har fått undervisning i endast på ett språk?

1. ja Vilket ämne/ vilka ämnen och på vilket språk?

2. nej

43. Ringa in alla de siffror som motsvarar läroämnen som du anser att du behärskar både på svenska och på finska.

- | | | |
|--------------|-------------|----------------------|
| 1. matematik | 5. fysik | 9. musik |
| 2. religion | 6. kemi | 10. handarbete/slöjd |
| 3. biologi | 7. historia | 11. teckning |
| 4. geografi | 8. idrott | |

44. Kan du rekommendera språkbad för elever som inleder sin skolgång?

1. ja Varför? _____

2. nej Varför inte? _____

45. Har du svårigheter i vissa läroämnen på grund av undervisningsspråket?

3. ja Vilka ämnen? _____

4. nej _____

46. Skiljer *undervisningen* sig åt på lektioner som hålls på finska jämfört med lektioner som hålls på svenska?

1. Ja Vilka är de centrala särskiljande faktorerna? _____

2. Nej

47. Vem eller vilka talar mest på lektionerna?

4. Lärare
5. Elever
6. Båda i stort sett lika mycket

48. Förutom i skolan använder jag svenska

1. hemma
2. med släktingar
3. med mina kompisar på fritiden
4. vid hobbyverksamhet
5. någon annanstans, var? _____

49. Beskriv språkbadsundervisning med ett adjektiv. _____

TACK!!

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot

- Milloin olet aloittanut kielikylvyn?
- Puhuuko kotonasi joku ruotsia?
- Kuinka suuri osa opetuksesta annetaan ruotsin kielellä?
- Missä aineissa olet kuluneen vuoden aikana saanut opetusta ruotsin kielellä?
- Missä aineissa saat opetusta ruotsiksi tällä hetkellä?
- Montako kielikylpyopettajaa koulussanne on?
- Luokkakoko?
- Saavatko kaikki luokkasi oppilaat kielikylpyopetusta?
- Vanhempien osallistuminen

Haastateltavan suhde koulunkäyntiin yleensä

- Mitä ajattelet koulusta ja koulunkäynnistä yleensä? (mielenkiinto-inho)
- Millainen oppilas olet?
- Mitkä ovat mukavia/ikäviä aineita?
- Mikä koulussa on parasta?

Suhtautuminen kielikylpyyn

- Miksi juuri sinä olet kielikylvyssä?
- Mitä kielikylpy merkitsee sinulle?
- Minkälaista on ruotsin kielellä tapahtuva opetus?
- Miten vertaisit kielikylpyä ala- ja yläasteella?
- Pidätkö ruotsin puhumisesta/kirjoittamisesta/kuulemisesta?
- Pidätkö ruotsin puhumisesta koulun ulkopuolella?
- Asenne ruotsia puhuvia/ ruotsalaista/suomenruotsalaista kulttuuria kohtaan?
- Onko asenteissa tapahtunut muutoksia
- Oletko tyytyväinen kielikylpyyn? Millä tavalla se ilmenee?
- Uskoisitko pitäväsi koulusta enemmän/vähemmän, jos et olisi kielikylvyssä?
- Monet tutkimuksessani kertoivat, että he pitivät kielikylvystä, mutta että he eivät jatkaisi sitä peruskoulun jälkeen, jos se olisi mahdollista. Mistä luulet tämän johtuvan?
- Mikä tekee kielikylvystä kivan/ tylsän? → parasta/tyhmintä?
- Jos saisit muuttaa jotain koulusi kielikylpyopetusta koskien, niin mitä se olisi?
- Saatko mielestäsi riittävästi opetusta ruotsin kielellä?

Kielitaito ja sen käyttö

- Miten koet hallitsevasi ruotsin kielen?
- Mitkä osa-alueet hallitset parhaiten?
- Koetko olevasi kaksikielinen?
- Mitä kieltä käytät koulussa kielikylpyopettajille puhuessasi?
- Mitä kieltä käytät kielikylpytunneilla luokkatoveriesi kanssa puhuessasi?
- Tarjoaako ympäristö sinulle mahdollisuuden käyttää ruotsia?
- Kuuletko ympäristössäsi puhuttavan ruotsia?
- Käytätkö ruotsia koulun ulkopuolella?
- Käytätkö ruotsin kieltä mielelläsi?
- Millaisissa tilanteissa käytät ruotsia koulu ulkopuolella ja kenen kanssa?
- Oletko hakeutunut kyseisiin toimintoihin/harrastuksiin juuri kielen vuoksi?
- Mistä uskot johtuvan, että et käytä kieltä vapaa-ajalla?
- Mitä tulisi tehdä, jotta alkaisit entistä enemmän käyttää kieltä koulun ulkopuolella? ÷ Kenen tulisi se tehdä?
- Koetko saaneesi kouluopetuksessa valmiuden ruotsin kielen monipuoliseen käyttämiseen elinympäristössäsi?

Kielen vaikutus oppimiseen

- Onko kielikylpytunneilla paljon kommunikaatiota?
- Eroaako kielikylpytuntien opetus muiden tuntien opetuksesta?
- Koetko saavasi kannustusta ruotsin kielen käyttämiseen?
- Onko kielellä (suomi-ruotsi) merkitystä opiskelussasi?
- Onko joidenkin oppiaineiden oppiminen hankalaa opetuskielen vuoksi?
- Mitkä ovat tyypillisiä työskentelymuotoja kielikylpytunneilla?
- Oppilaiden osuus
- Kommunikaatio ruotsin kielellä ÷ toteutuuko kommunikatiivinen kieltenopetus
- Miten opit, kun opetuskieli on ruotsi?
- Vaikuttaako opettaja/oppiaine siihen, miten hyvin opit?

TEMAINTERVJUFRÅGOR (översättning)

Bakgrund

- När har du börjat i språkbad?
- Talar någon svenska hemma hos dig?
- Hur stor del av undervisningen får du på svenska?
- I vilka ämnen har du under det senaste året fått undervisning på svenska?
- I vilka ämnen får du undervisning på svenska för tillfället?
- Hur många språkbadslärare har ni i er skola?
- Klasstorlek?
- Får alla elever i din klass språkbadundervisning?
- Föräldrarnas deltagande

Den intervjuades inställning till att gå i skola

- Tycker du om att gå i skola i allmänhet? (intresse - avsky)
- Hurdan elev är du?
- Vilka är roliga/tråkiga ämnen?
- Vad är bäst i skolan?

Inställning till språkbad

- Varför är du i språkbad?
- Vad betyder språkbad för dig?
- Hurdan är den undervisning som sker på svenska?
- Hur skulle du jämföra språkbadet på lågstadiet och på högstadiet?
- Tycker du om att tala/skriva/lyssna på svenska?
- Tycker du om att tala svenska utanför skolan?
- Attityd till svensktalande personer/svensk kultur/finlandssvensk kultur?
- Har dina attityder förändrats under åren?
- Är du nöjd med språkbad? Hur kommer det fram?
- Tror du att du skulle tycka mera/mindre om skolan om du inte gick i språkbad?
- Många språkbadselever har berättat för mig att de tycker om språkbad men att de inte skulle fortsätta med det efter grundskolan om det var möjligt. Vad tror du att det beror på?
- Vad är det som gör språkbad roligt/ tråkigt? ÷ Vad är bäst/tråkigast?
- Om du kunde förändra något i språkbadundervisningen i din skola, vad skulle det vara?
- Anser du att du får tillräckligt med undervisning på svenska?

Språkkunskaper och användning av svenska

- Hur anser du att du behärskar svenska?
- Vilka delområden behärskar du bäst?
- Känner du dig som tvåspråkig?
- Vilket språk använder du när du talar till dina språkbads lärare?
- Vilket språk använder du när du talar med dina klasskamrater under lektionerna?
- Har du tillräckligt med möjligheter att använda svenska?
- Hör du svenska i din omgivning?
- Använder du svenska utanför skolan?
- Använder du svenska gärna?
- I hurdana situationer använder du svenska utanför skolan och med vem?
- Har du sökt dig till sådana aktiviteter på grund av språket?
- Vad beror det på att du inte använder svenska på din fritid?
- Vad borde man göra för att få dig att använda mera svenska utanför skolan? à Vem borde göra det?
- Anser du att du fått färdigheter i att mångsidigt använda svenska i din omgivning?

Språkets inverkan på inläring

- Kommunikerar ni mycket på språkbadslektionerna?
- Finns det skillnader i undervisningen när det gäller språkbadslektioner och andra lektioner?
- Tycker du att lärarna uppmuntrar dig tillräckligt mycket att använda svenska?
- Spelar språket (svenska–finska) någon roll i inläringen?
- Är det svårt att lära sig vissa läroämnen på grund av undervisningsspråket?
- Vilka är de typiska arbetssätten på språkbadslektionerna?
- Elevernas deltagande
- Kommunikation på svenska à Finns det kommunikativ språkundervisning?
- Hur lär du dig när undervisningsspråket är svenska?
- Har läraren/läroämnet någon inverkan på hur bra du lär dig?

CITATEN I ORIGINAL ORDNADE ENLIGT KAPITEL

6.1 Orsaker till valet av språkbad

"Kiinnostus kielikylpymetodiin. Halusimme antaa poikalapsellemme helpon tavan oppia sujuva puhekielentaito ja herättää hänen kiinnostuksensa kielten oppimiseen yleensä." (B10)

"Vanhempien sisarusten vaikeudet ruotsinkielen kanssa, sen tullessa vastaan yläasteella pakollisena. Toivoimme, että kielen oppiminen (=hyväksyminen) olisi helpompaa kielikylvyssä, kun se tuli mahdolliseksi tämän lapsen kanssa." (E 84)

"Tyttäreemme oli oppinut ruotsia jo päiväkodissa. Ruotsi on myös toinen kotimaisista kielistämme. Kielitaito on tärkeä pääoma yhteiskunnassa. Myös ruotsinkieliset opiskeluvaihtoehdot ovat nyt mahdollisia yliopistoissa." (C 16)

"Hyvästä ruotsinkielestä on hyötyä myöhemmissä elämänvaiheissa, esim. liike-elämässä, valtion hallinnossa jne. Hvällä ruotsin kielellä voi opiskella Suomessa ruotsinkielisissä tiedekunnissa - alhaisempi sisäänpääsykynnys ja tietenkin myös Ruotsissa." (A 56)

"Kaupungin tarjoama täydellinen kielikylpyvaihtoehto jo tarhasta lähtien. Suurenmoinen mahdollisuus oppia kieliä ja vielä positiivisella ja motivoivalla tavalla." (B 4)

"Saa vahvan käytännön ruotsin kielen taidon; monipuolisen sanaston. helpottaa muiden germaanisten kielten oppimista." (E 77)

"Kielikylvyssä lapsi oppii kielen luonnollisella tavalla arkitilanteissa. Hän saa myös aivan konkreettisesti tutustua toiseen kulttuuriin. Toivoimme kielikylvyn avaavan kiinnostusta muiden kielten oppimiseen." (C 92)

"Toiveena saada kaksikielisyys ja hyvä pohja opiskella muitakin kieliä." (E 65)

"Se, että oli tarjolla omassa koulupiirissä ensimmäisenä Helsingissä. Ei ollut käsitystä siitä, että kielikylpy on pikemminkin aate kuin kunnollinen oppimisjärjestelmä." (E 78)

"Lähikoulussa oli mahdollisuus. Ajatus kielen oppimisesta "siinä sivussa" tuntui hyvältä." (E 61)

"Lapsen oma halu, hyvä informointi esikouluryhmässä. Kavereissa useita kielikylpyyn halujia." (C 89)

"Asuinalueen lähikoulussa aloitti ruotsinkielinen hoitaja toisessa ryhmässä ja kysyttiin onko meillä vastaan sitä että sama hoitaja puhuu ruotsia myös toisessa ryhmässä. Ei ollut. Myöhemmin esikoulukaverit menivät lähikouluun, jossa oli kielikylpyvaihtoehto.

Tyttö halusi samalle luokalle, missä kaikki kaveritkin olivat. Emme ole erityisesti "kielikylpyaatteen" kannattajia sinänsä." (D 49)

"Koska lapsemme halusi niin kiihkeästi sinne." (D 39)

"Perhe kaksikielinen, mutta lapsen ruotsinkielentaito niin heikko ettei voinut ajatellakaan aloitusta ruotsinkielisessä koulussa/tarhassa." (D 32)

"Olemme suomenkieliset vanhemmat, jotka toimivat ruotsinkielisessä ympäristössä harrastusten puolelta. Siksi halusimme myös lapsemme oppivan ruotsia." (E 62)

"Sekä lapsen isällä että äidillä toinen vanhemmista on äidinkieleltään ruotsinkielinen, vaikkakaan ruotsia ei ole käytetty kotikielenä. Haluamme herättää ruotsin kielen uudestaan omassa kodissamme." (C 17)

"Suvussa kaksikielisyyttä, halu ylläpitää kaksikielisyyttä omilla lapsilla. Oma ruotsinkieli heikko. Kielitaito laajentaa mahdollisuuksia, lisää suvaitsevaisuutta, opettaa ymmärtämään erilaisuutta." (C 24)

6.2 Orsaker till valet av vanlig undervisning

"Lapsi oli ollut suomenkielisessä päiväkotiryhmässä, enkä tiennyt olisinko voinut valita koulussa kielikylpyluokan sen jälkeen. Päiväkodiksi haluttiin lähin mahdollinen, koska se oli helpointa." (F 46)

"Ko. ajankohtana ei kyseinen valinta edes tullut mieleen. Lapset ovat suomenkielisiä ja kielen oppiminen tuntui koulussa luontevalla. Ei silti etteikö kielikylpyvaihtoehto olisi ok." (F1)

"Päiväkodissa kerrottiin, että kielikylpy on tarkoitettu lapsille, joiden toinen vanhempi on ruotsinkielinen." (F113)

"Koska kotimme on jo 3-kielinen (saksa-suomi-ranska) en kokenut että 4. kieli olisi tarpeellinen." (F 66)

"Perheessämme puhutaan suomea, kreikkaa ja saksaa. Lapseni ei mielestäni ole valmis useampia kieliä opiskelemaan. Ruotsin kieleen on kuitenkin perheessämme positiivinen asenne (äiti opiskelee työn ohella ruotsia)." (F 123)

"En katso vielä alle kouluikäiselle tarpeelliseksi aloittaa ruotsin kielen opiskelu. Ehtii hyvin myöhemmin opiskella sitäkin. Kielikylpy jostain toisesta kielestä olisi eri asia, esim. englannista." (F105)

"Pelkäsin, ettei lapsi oppisi kylliksi äidinkieltään. Ajattelin, että lapsi oppii ruotsin kyllä myöhemminkin jos on kielipäättä. Jos taas ei ole kilipäättä voi kielikylpy olla hankala. Harkitsimme kielikylpyä tosissaan, mutta kielteinen päätös varmistui kun edellytettiin lapsen ehdottomasti jatkavan koulussa kielikylpyluokalla." (F 38)

6.3 Språkbadselevernas skolframgång och språkfärdigheter

”Kielen osa-alueista osaan periaatteessa ihan kaikki, mut kielioppi ei oo niinku mun alaa niinku ihan parhaimmillaan. Sanoisin, et siin (kielikylvyssä) menee vähän sitä kirjoitustaitoo pois. Mut mul on aika laaja sanavarasto. Mä osaan puhuu ihan suhtkoht hyvin ja mä ymmärrän sanoisinko ihan täydellistä ruotsii. Se on sit vaan se kielioppi, ku sä kuuntelet ruotsii ni siinähan sä tietenki ymmärrät jos sä osaat suurinpiirtein noit sanoja. Et jos sä kuuntelet ni ei siin sun sitä kielioppiä niin kauheesti tarvii osata. Mut heti ku sä alat iteki vähän puhuu, ni siin vaihees sä tarviit jo sitä. Et kyl mä silleen osaan puhua aika hyvin sitä, mut kirjoittaminen on ehkä kaikista vaikeinta.” (A1, tyttö)

”Kuunteleminen ja tekstin ymmärtäminen ovat kielen osa-alueista helpoimpia mulle. Kirjoittaminen ja puhuminen tulevat sitten noiden jälkeen. Ne on aika samal tasol. Kyl mä osaan ihan hyvin kirjoittaa, mut tulee pieniä kirjoitusvirheitä. Ja kyl mä puhunki ihan hyvin. Mun mielestä ymmärrän paremmin ku puhun.” (E10, poika)

”Oon koko ajan osannu paremmin ruotsia, kun ne jotka eivät oo kielikylvyssä. Ja sit niinku suullinen taito, se on paljon parempi, kun mitä se olis tavallisella luokalla.” (A2, poika)

6.4 Användning av svenska utanför skolan

”Koulun ulkopuolella mä en käytä ruotsia yhtään. En mä haluu ees hakeutua mihinkään harrastukseen, missä kieli olis ruotsi. Just sen takii, et sit siel on jotain suomenruotsalaisia ja mä en voi sietää. En mä tiedä. Ehkä se ei kuitenkaan riipu tosta. Ehkä se on vaan se tapa, mihin on tottunu. Et ei oo tottunu käymään jotain harrastuksii ruotsiks.” (D7, tyttö)

”Mä harrastan golfia, uintia, mä alotan laulamisen nyt kuorossa ja pianonsoittoa. Nää harrastukset ei kuitenkaan oo ruotsin kielellä. Mä oon tottunu, et koulussa puhutaan ruotsia mut sitten koulun ulkopuolella se kieli on suomi. Et tavallaan, et jos mulla olis kaikki ruotsiks, ni silloin mä olisin tavallaan ruotsinkielinen, puoliks suomenkielinen ja puoliks ruotsinkielinen. Et mä en oo suomenruotsalainen ollenkaan, koska mun perheessä ei oo ketään ruotsalaista ja koska mä en ite käy missään tällaisissa ruotsalaisissa jutuissa. Ei meidän luokalta oo oikeestaan kukaan, et yks ihminen käy ruotsinkielistä kuoroo mut ei meillä muuten oo ketään tällasta.” (B3, tyttö)

”Mä en ite käytä paljoo ruotsii koulun ulkopuolella. Mulla ei oo ruotsalaisia ystäviä. Joskus luokkalaisten kaa heittää jotain läppää ruotsiks. Mulla ei oo mitään harrastuksii ruotsiks. Mut mun ex-tyttöystävä oli suomenruotsalainen. Me puhuttiin sekä suomea että ruotsia. Ruotsii ei tuu vaan käytettyy, ku suomenruotsalaisetki osaa ihan suomee. Jos olis semmosii ihmisii, jotka puhuis paljon vain ruotsii, ni sitä käyttäiski.” (D8, poika)

”Mä kuulen ruotsin kieltä aika paljon, ku kadulla kävelee. Aika usein tulee vastaan joku joka puhuu ruotsia. Jos joku kysyy multa jotain ruotsiks, ni kyl mä silloin myös vastaan ruotsiks. Mut kyl ne suomenruotsalaiset useimmiten kysyy suomeks, kai ne pelkää, et ne nolaa itsensä jos ne kysyy ruotsiks ja sit kukaan ei puhuiskaan ruotsii. Mut en mä tiedä, kyl se kuiteski pitäis olla niin, et ne puhuis ruotsii, koska minkä takii tää muuten olis kaksikielinen maa.” (A2, poika)

”Kotona puhun pelkästään suomea ja kavereiden kanssa. No on mulla ruotsinkielisiäkin kavereita, puoliks suomalaisia ja puoliks ruotsalaisia. Et niiden kanssa mä puhun ruotsii. Sit mun serkut on yhdet suomenruotsalaisia, et niiden kaa mä puhun ruotsii. Ja sitte, en mä muitten kaa puhu ruotsii. Jos mä mun luokkakavereiden kanssa alkaisin puhua ruotsia ni ne pitäis mua hulluna. Suurin piirtein näin. Luokassa suomen kieli tulee varmaan sulavammin kavereiden kanssa vielä.” (B4, poika)

”Puhetilanteet on sellasta small talkia, et jos joku kysyy et mitä kello on, jos se kysyy ruotsiks ni mä vastaan ruotsiks. Et jos joku tulee puhuu sulle ruotsii, ni sä puhut ruotsii takas, mut en mä nyt varmaan, et jos mä oon suomalainen ni mee jonneki vaan puhumaan ruotsii. En mä edes tiedä, et osaaks se. Et jos nyt sattuu tulemaan keskustelua jonkun kaa joka on ruotsalainen ni totta kai mä puhun sen kaa ruotsii. Mut en mä nyt rupee puhuu ruotsii jos tyyppi on suomalainen ja mä oon suomalainen. Mut muuten, et sehän on vaan hauskaa puhua ruotsia. Et se on kai just sitä itsevarmuutta, et tietää, et niinku et mä osaan tän kielen, et kyl mä voin puhuu. Mut jos mä jonnekin harrastuksiin tms. hakeudun ni kyl mä hakeudun suomalaisiin juttuihin. Koska sä ajattelet kuitenkin suomeks ja tälleen.” (A1, tyttö)

6.5 Inställning till språkbud

"Sekä ala- että yläasteella koulu on tähän mennessä pystynyt järjestämään hyvin kielikylpyopetuksen (esim. hyvät, pätevät opettajat, mikä yleensä ongelma kielikylvyssä). Kouluissa paneuduttu menetelmään, tiedetään mistä kyse, mikä on kielikylvyn onnistumisen ehdoton edellytys." (B 9)

"Kielitaito on tullut ikään kuin "sivutuotteena". Puhevalmius on aivan toista luokkaa kuin tavallisin menetelmin. Positiivinen suhtautuminen ruotsin kieleen. Luokkatoverit jollakin tavalla "valikoituneita" -pahimmat häiriköt eivät ole kielikylvyssä!" (E 68)

"Kynnys käyttää vierasta kieltä alentunut. Myös ranskan- ja englanninkielen käyttö ja ymmärrys käsittämättömän hyvää." (A 59)

"Ala-asteella opetukseen ei ollut resursseja, kirjoja ym. riittävästi; kielen opetus jonkin verran kaavamaista (mutta ope teki parhaansa). Opettajalla täysi työ luokan muiden sisäisten asioiden hoidossa. Opetus haki muotoaan. Saman opetusryhmän pysyminen on sekä haitta että joskus myös etu." (A 53)

"Ala-asteella opetus oli hyvää. Yläasteella ei 50 % kielikylpy ole ollut 50 % kielikylpyä. Koululla ei ole riittäviä valmiuksia, koska kielikylpyläisiä ei ennen 1987 syntyneitä ole ollut." (D 38)

"Ala-asteella ruotsinkielisen opetuksen määrä oli aika sopiva. Yläasteella ruotsinkielisen opetuksen määrä väheni huomattavasti sekä haasteellisuus laski, joka on turhauttanut lastamme." (A 54)

"Ala-asteella oli hyvä opettaja, monipuolisesti ruotsia, aika vaativaakin opiskelua. Yläasteella kielikylpy (se vähäinenkin) hakee vielä muotoaan. Oppilaiden ja vanhempien mielestä liian helppoa ruotsia. Tason lasku laskee myös motivaatiota ja opittu kielitaito unohtuu. Kielikylvyssä ruotsin opiskelu ja käyttö on luontevaa, ei ole pakkoruotsin makua. Tätä positiivista tilannetta pitäisi osata hyödyntää myös yläasteella." (A 57)

"Vanhempien välinen yhteistyö toimii hienosti. Tiiviimpää, kun ryhmä pysyy samana päiväkodista lähtien. Lapsella ei ole ollut ongelmia kummankaan kielen kanssa. Yhteishenki myös muiden luokkien kielikylpyläisten vanhempien kanssa on hienoa. Lapsi on itsekin innostunut, kun on huomannut esim. ymmärtävänsä ruotsinkielisiä ohjelmia" (F 7)

"Valmiudet muidenkin kielten oppimiseen parantuneet, uskallus tuottaa kieltä erittäin hyvä. Vanhempien yhtenäisyys! Koulu-koti -yhteistyö erittäin hyvää. Lapsi omaksunut ruotsin kielen tuossa sivussa, silti oppii myös suomeksi asiat - voiko kunnallisessa koulussa paremmin olla?!" (F 20)

"Kielen omaksuminen on tullut "kaupan päälle" turvallisuudesta ja muista asioista tinkimättä." (F 22)

"Resurssit ovat olleet liian niukat ÷ opettajapula! Ruotsin kielen oppiminen ei ole ollut mitenkään erinomaista." (F 65)

"Ensimmäisen lapsen kanssa oli päiväkodissa opettajaongelmia, mutta koulussa 1-3 luokat olivat kunnossa. Nyt yhdistelmäluokka, joka osoittautunut hyväksi odotuksista huolimatta. Toisen lapsen kanssa (eri päiväkotia) ei ole ollut suurempia opettaja-ongelmia. Koulussa pätevä opettaja. Kaiken kaikkiaan olen ollut tyytyväinen siihen, että vanhempi lapsi pystyy lukemaan ja kirjoittamaan molemmilla kielillä. Huonoa on se, että odotuksena meillä vanhempina oli, että vieraankielen puhuminen olisi helppoa ja vapaaehtoista, mutta silti lapset (vanhempi eritoten) eivät puhu ruotsia niin paljon kuin odotimme. Puhumiseen pitäisi panostaa enemmän sekä päiväkodissa että koulussa. Hyvää on yhteisöllisyys koko luokan; lasten, vanhempien ja opettajan kesken. "Koko kylä kasvattaa" -systeemi on loistava, tosin sekin voi joskus olla ahdistavaa (tunnetaan liian hyvin). Tyytyväisyys on päällimmäisenä!" (F 139)

"Meil luvattiin kyl et meil olis sillee paljon enemmän ruotsii nyt yläasteella, ku mitä meillä on, mut ei meil nyt vaan ole. Et mulki on huonontunu mun ruotsin kieli mun mielestä aika paljon kummiski." (D7, tyttö)

"Mulla ei ole mitään jatkumahdollisuuksia kielikylvyssä peruskoulun jälkeen. Tää kielikylpy sais jatkua vielä lukiossakin. Eli jos mä haluaisin jatkaa kielikylvyssä ni mä en pystyis sitä tekemään enää lukiossa. Ja olis saanu olla yläasteella vähän enemmän näitä ruotsin kielen tunteja. Toinen juttu liittyy opettajiin, eli että kun kaikki eivät osaa puhua ruotsia. Se on varmaan se yks suurimmista haitoista tällä hetkellä. Opettajat olis

saanu olla ihan ruotsinkielisii. Luokanopettaja puhui melkein joka aineessa ruotsia. Täällä se on vähän jääny, jokainen puhuu vähän erilaista ruotsii ja tälleen. Ala-asteella keskityttiin paljon enemmän siihen ruotsin puhumiseen ja sanoihin ja tämmösiin erilaisuuksiin mitä ruotsissa on, kulttuuri, tavat ja puhetyylit sekä sellasta käyttäytymistä, miten Ruotsissa käyttäydytään. Täällä se on jääny ihan suomalaiseksi.” (B4, poika)

”Jos olis mahdollisuus jatkaa kielikylvyssä yläasteen jälkeen ni en jatkais. Sen on ehkä ollu kivaa, mut se mitta on täyttyny. Et sitä on saanu tarpeeks. Et kyl sitä mieluummin haluu kokeilla ihan niinku suomalaista opiskeluu. Ei niinku aina sitä, et niinku mukana on ruotsi. On se kiva saada kokeilla sitä ihan suomekski. Opiskelu on rankempaa, ku sun täytyy kääntää se suomeks. Onhan se tietenki kivempaa ku se on helpompaa. Jos tykkää haasteista ni siitä vaan, mut. On se ehkä kivaa, mut kyl se nyt jo riittää.” (A1, tyttö)

”Kielikylvystä mul ei tuu mieleen, et mikä olis huonoo, koska se kokonaisuus on tosi hyvä. Koska se periaate on, se kielen opiskelu on niin hyvä asia. Tosiaan, et sä opit niin paljon muita kieliä sen avulla ja se on kaikista paras, et sä aloitat niin pienenä, nuorena kun mahdollista. Mun äiti kertoi, et sen nuoruudessa sillä ei ollu paljon mahdollisuuksia opiskella kieliä, et se opetteli vasta kieliä, ku se ite asu saksassa. Eli et mitä nuorempana sä aloitat ni sitä paremmin se jää sun mieleen ja silleen, etä sä oot totttunu siihen jo. Ja ku mä aion ainakin tulevaisuudessa käyttää niitä kieliä.” (B3, tyttö)

”Sitten ku mä meen yliopistoon ni on paljon helpompi päästä ruotsin kielellä opiskelemaan ku suomen kielellä, koska kielikoe on niin helppo. Jos mä en pääsisi mieleiseen suomenkieliseen opiskelupaikkaan ni kyl mä sitten voisin sitä kokeilla.” (A2, poika)

”Mä olin just tetissä yhes kahvilassa ja siellä kävi aika paljon ruotsalaisia ni mä puhuin asiakkaiden kaa ruotsii. Ja sitä paiti onhan siit sit hyötyy niinku työelämässä, et mitä enemmän sä osaat kielii, ni sitä paremminha sul menee. Et jos sä haluat asiakkaiden kaa tekemisiin, ni onhan se parempi, et sä osaat kielii.” (A1, tyttö)

”Kielikylpy suo paremmat mahdollisuudet sitten tulevaisuudessa, koska sulla on paremmat mahdollisuudet saada töitä, ku sä oot oppinu niin pienestä asti kieliä. Et sä voit ottaa muita aineita edellisten pohjalta, sen pohjalta mitä sä oot oppinu, et ku mulla on nyt espanjaa niin mä voin ottaa helposti italian, ku ne on melkein samoja kieliä. Ja sit mä voin ottaa ranskaa, ja loppujen lopuksi mä haluun ottaa vielä latinaa. Mä haluun oppia tuhansia eri kieliä.” (B3, tyttö)

”Jos en olis ollu kielikylvyssä, ni mä olisin luultavasti just niitä, jotka ajattelee yläasteella pakkoruotsii. Et pitäis lopettaa kaikki ja, mut on siin periaatteessa tullut paljon myönteisempi asenneki ku osaa paremmin ku muut. Ja sit ku mulla on koulun ulkopuolellaki kavereita, jotka on ruotsinkielisii. Ni lyödäänks vetoo, et mä en olis ikinä tutustunu, jos mä en osais ruotsii niinku puhuu kunnolla.” (A1, tyttö)

Frekvenstabeller för bakgrundsfaktorerna

Elevers nuvarande skola

	frekvens	procent
Skola A	17	13,3
Skola B	14	10,9
Skola C	24	18,8
Skola D	33	25,8
Skola E	40	31,3
Totalt	128	100,0

Elevers kön

	frekvens	procent
Flicka	49	38,3
Pojke	79	61,7
Totalt	128	100,0

Elevers nuvarande klass

	frekvens	procent
åk 7	40	31,3
åk 8	59	46,1
åk 9	29	22,7
Totalt	128	100,0

Form av språkbad

	frekvens	procent
Tidigt fullständigt språkbad	59	46,1
Tidigt partiellt språkbad	67	52,3
Totalt	126	98,4
Saknas	2	1,6
Totalt	128	100,0

Utbildningsnivån hos föräldrarna till språkbads eleverna

	frekvenssi	prosentti
Grundskola	4	4,3
Gymnasium	7	7,4
Yrkesskola	5	5,3
Andra stadiets institutsexamen	26	27,7
Yrkehögskola el. motsv.	5	5,3
Universitet/ högskoleexamen	46	48,9
Totalt	93	98,9
Saknas	1	1,1
Totalt	94	100,0

Hade man inträdesprov för att inleda språkbad

	frekvens	procent
Ja	2	2,1
Nej	92	97,9
Totalt	94	100,0

Frekvenstabeller för varje enskild fråga

F6 Har familjen svenskspråkiga släktingar eller vänner?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Nej	40	42,6	42,6
	2 Ja	54	57,4	57,4
	Totalt	94	100,0	100,0

F7 Är föräldrarna tvåspråkiga?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Nej	86	91,5	91,5
	2 Den ena är men den andra inte	1	1,1	1,1
	3 Ja	7	7,4	7,4
	Totalt	94	100,0	100,0

F8 Har familjen bott i Sverige?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Nej	79	84,0	84,0
	2 Ja	15	16,0	16,0
	Totalt	94	100,0	100,0

F9 Barnets skolframgång enligt föräldrarna

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Behjälplig	2	2,1	2,1
	2 Genomsnittlig	19	20,2	20,2
	3 God	36	38,3	38,3
	4 Utmärkt	37	39,4	39,4
	Totalt	94	100,0	100,0

F10 Barnets kunskaper i svenska enligt föräldrarna

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Behjälpliga	5	5,3	5,4
	2 Genomsnittliga	21	22,3	22,6
	3 Goda	49	52,1	52,7
	4 Utmärkta	18	19,1	19,4
	Totalt	93	98,9	100,0
Saknas		1	1,1	
Totalt		94	100,0	

F11 Barnets intresse för språkbadsundervisningen enligt föräldrarna

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Svagt	13	13,8	13,8
	2 Tillräckligt	53	56,4	56,4
	3 Starkt	28	29,8	29,8
	Totalt	94	100,0	100,0

F12a Undervisningen på svenska i relation till förväntningarna

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Mycket svårare än väntad	3	3,2	3,2
	2 Lite svårare än väntad	18	19,1	19,1
	3 Som väntad	43	45,7	45,7
	4 Bättre än väntad	30	31,9	31,9
	Totalt	94	100,0	100,0

F12b Skolgången i relation till förväntningarna

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Mycket svårare än väntad	2	2,1	2,1
	2 Lite svårare än väntad	5	5,3	5,3
	3 Som väntad	55	58,5	58,5
	4 Bättre än väntad	32	34,0	34,0
	Totalt	94	100,0	100,0

F13 Användning av svenska utanför skolan

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Nej	62	66,0	67,4
	2 Ja	30	31,9	32,6
	Totalt	92	97,9	100,0
Saknas		2	2,1	
Totalt		94	100,0	

F14 Föräldrarnas förnöjsamhet med språkbadsundervisningen

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Nej	17	18,1	18,5
	2 Ja och nej	12	12,8	13,0
	3 Ja	63	67,0	68,5
	Totalt	92	97,9	100,0
Saknas		2	2,1	
Totalt		94	100,0	

FF2 Motsvarar språkbadet föräldrarnas förväntningar?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1 Nej	3	2,0	7,5
	2 Delvis	7	4,6	17,5
	3 Ja	30	19,9	75,0
	Totalt	40	26,5	100,0

K7 Tycker eleven om språkbad?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	7	5,5	5,5
	2	17	13,3	13,3
	3	40	31,3	31,3
	4	47	36,7	36,7
	5	17	13,3	13,3
	Totalt		128	100,0

K8 Nyttan av språkbad enligt eleverna

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	1	,8	,8
	2	6	4,7	4,7
	3	20	15,6	15,6
	4	38	29,7	29,7
	5	63	49,2	49,2
	Totalt		128	100,0

K9 Hur bra kan eleven tala svenska?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	3	2,3	2,3
	2	11	8,6	8,6
	3	30	23,4	23,4
	4	59	46,1	46,1
	5	25	19,5	19,5
	Totalt		128	100,0

K10 Användning av svenska utanför skolan

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	42	32,8	32,8
	2	39	30,5	30,5
	3	25	19,5	19,5
	4	15	11,7	11,7
	5	7	5,5	5,5
	Totalt	128	100,0	100,0

K11 Hur lätt är det att studera på finska

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	73	57,0	57,0
	2	33	25,8	25,8
	3	21	16,4	16,4
	4	1	,8	,8
	Totalt	128	100,0	100,0

K12 Förnöjsamhet med att gå i språkbadsklass

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	4	3,1	3,1
	2	15	11,7	11,7
	3	37	28,9	28,9
	4	31	24,2	24,2
	5	41	32,0	32,0
	Totalt	128	100,0	100,0

K13 Hur naturligt är det att använda svenska i klassen?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	10	7,8	7,8
	2	16	12,5	12,5
	3	58	45,3	45,3
	4	34	26,6	26,6
	5	10	7,8	7,8
	Totalt	128	100,0	100,0

K14 Språket i den självvalda litteraturen

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	93	72,7	73,8
	2	20	15,6	15,9
	3	11	8,6	8,7
	4	1	,8	,8
	5	1	,8	,8
	Totalt	126	98,4	100,0
Saknas		2	1,6	
Totalt		128	100,0	

K15 Hur bra förstår eleverna talad svenska?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	1	,8	,8
	2	2	1,6	1,6
	3	10	7,8	7,8
	4	37	28,9	28,9
	5	78	60,9	60,9
	Totalt	128	100,0	100,0

K16 Hur bra kan eleverna skriva svenska?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	2	1,6	1,6
	2	14	10,9	10,9
	3	39	30,5	30,5
	4	62	48,4	48,4
	5	11	8,6	8,6
	Totalt	128	100,0	100,0

K17 Får eleverna tillräckligt med svenskspråkig undervisning?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	18	14,1	14,1
	2	25	19,5	19,5
	3	54	42,2	42,2
	4	14	10,9	10,9
	5	17	13,3	13,3
	Totalt	128	100,0	100,0

K18 Hur bra förstår eleverna svenskspråkig text?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	3	2,3	2,3
	2	12	9,4	9,4
	3	15	11,7	11,7
	4	75	58,6	58,6
	5	23	18,0	18,0
	Totalt	128	100,0	100,0

K19 Hur lätt är det att studera på svenska?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	7	5,5	5,5
	2	21	16,4	16,4
	3	51	39,8	39,8
	4	34	26,6	26,6
	5	15	11,7	11,7
	Totalt	128	100,0	100,0

K20 Att behärska läroämnena både på svenska och på finska

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	7	5,5	5,5
	2	20	15,6	15,7
	3	41	32,0	32,3
	4	43	33,6	33,9
	5	16	12,5	12,6
	Total	127	99,2	100,0
Saknas		1	,8	
Totalt		128	100,0	

K21 Försvårar svenskspråkig undervisning inläringen?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	24	18,8	18,8
	2	22	17,2	17,2
	3	24	18,8	18,8
	4	25	19,5	19,5
	5	33	25,8	25,8
	Totalt	128	100,0	100,0

K22 Får eleverna tillräckligt med finskspråkig undervisning?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	10	7,8	7,8
	2	16	12,5	12,5
	3	76	59,4	59,4
	4	19	14,8	14,8
	5	7	5,5	5,5
	Totalt	128	100,0	100,0

K23 Hur nödvändigt är det att studera svenska?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	1	,8	,8
	2	9	7,0	7,1
	3	13	10,2	10,3
	4	40	31,3	31,7
	5	63	49,2	50,0
	Totalt	126	98,4	100,0
Saknas		2	1,6	
Totalt		128	100,0	

K24 Orsaken till användning av svenska i skolan

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	22	17,2	17,3
	2	41	32,0	32,3
	3	44	34,4	34,6
	4	15	11,7	11,8
	5	5	3,9	3,9
	Totalt	127	99,2	100,0
Saknas		1	,8	
Totalt		128	100,0	

K25 Intresset för att fortsätta i språkbad efter grundskolan

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	47	36,7	36,7
	2	22	17,2	17,2
	3	28	21,9	21,9
	4	17	13,3	13,3
	5	14	10,9	10,9
	Totalt	128	100,0	100,0

K26 Är det lättare att studera andra språk efter studier i svenska?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	11	8,6	8,6
	2	14	10,9	10,9
	3	27	21,1	21,1
	4	45	35,2	35,2
	5	31	24,2	24,2
	Totalt	128	100,0	100,0

K27 Vilket språk använder eleven på lektionerna?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	19	14,8	14,8
	2	34	26,6	26,6
	3	35	27,3	27,3
	4	26	20,3	20,3
	5	14	10,9	10,9
	Totalt	128	100,0	100,0

K28 Har eleven svenskspråkiga kompisar?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	62	48,4	48,4
	2	21	16,4	16,4
	3	14	10,9	10,9
	4	21	16,4	16,4
	5	10	7,8	7,8
	Totalt	128	100,0	100,0

K29 Hur stort är behovet att använda svenska i framtiden?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	5	3,9	3,9
	2	10	7,8	7,8
	3	19	14,8	14,8
	4	38	29,7	29,7
	5	56	43,8	43,8
	Totalt	128	100,0	100,0

K30 Inverkar användningen av svenska på hur bra man läser sig innehållet i andra läroämnen?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	15	11,7	11,7
	2	35	27,3	27,3
	3	31	24,2	24,2
	4	18	14,1	14,1
	5	29	22,7	22,7
	Totalt	128	100,0	100,0

K31 Uppmuntrar lärare till att använda svenska?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	5	3,9	3,9
	2	17	13,3	13,3
	3	33	25,8	25,8
	4	30	23,4	23,4
	5	43	33,6	33,6
	Totalt	128	100,0	100,0

K40 Är eleven tvåspråkig?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	98	76,6	77,2
	2	2	1,6	1,6
	3	27	21,1	21,3
	Totalt	127	99,2	100,0
Saknas		1	,8	
Totalt		128	100,0	

K44 Kan eleven rekommendera språkbad?

		Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid	1	21	16,4	16,9
	2	4	3,1	3,2
	3	99	77,3	79,8
	Totalt	124	96,9	100,0
Saknas		4	3,1	
Totalt		128	100,0	

K45 Har eleven inlärningssvårigheter på grund av undervisningsspråket?

	Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid 1	73	57,0	57,9
2	53	41,4	42,1
Totalt	126	98,4	100,0
Saknas	2	1,6	
Totalt	128	100,0	

K48a Användning av svenska hemma

	Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid 1	114	89,1	89,1
2	14	10,9	10,9
Totalt	128	100,0	100,0

K48b Användning av svenska med släktingar

	Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid 1	96	75,0	75,0
2	32	25,0	25,0
Totalt	128	100,0	100,0

K48c Användning av svenska med kompisar på fritiden

	Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid 1	121	94,5	94,5
2	7	5,5	5,5
Totalt	128	100,0	100,0

K48d Användning av svenska inom fritidsintressen

	Frekvens	Procent	Valid Procent
Valid 1	120	93,8	93,8
2	8	6,3	6,3
Totalt	128	100,0	100,0

Korrelationsstabell gällande språkfärdigheter

Correlations

	k9	k15	k16	k18	k19	k40
k9						
Pearson Correlation	1	,428**	,628**	,500**	,518**	,278**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,001
N	128	128	128	128	128	128
k15						
Pearson Correlation	,428**	1	,480**	,540**	,483**	,145
Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,102
N	128	128	128	128	128	128
k16						
Pearson Correlation	,628**	,480**	1	,535**	,548**	,304**
Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
N	128	128	128	128	128	128
k18						
Pearson Correlation	,500**	,540**	,535**	1	,565**	,197*
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,026
N	128	128	128	128	128	128
k19						
Pearson Correlation	,518**	,483**	,548**	,565**	1	,376**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
N	128	128	128	128	128	128
k40						
Pearson Correlation	,278**	,145	,304**	,197*	,376**	1
Sig. (2-tailed)	,001	,102	,000	,026	,000	
N	128	128	128	128	128	128

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Korrelationstabell gällande användning av svenska

Correlations

	k10	k14	k28	k48a	k48b	k48c	k48d
k10							
Pearson Correlation	1	,468**	,425**	,385**	,372**	,235**	,485**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,008	,000
N	128	126	128	128	128	128	128
k14							
Pearson Correlation	,468**	1	,249**	,256**	,345**	,199*	,257**
Sig. (2-tailed)	,000		,005	,004	,000	,026	,004
N	126	126	126	126	126	126	126
k28							
Pearson Correlation	,425**	,249**	1	,025	,261**	,091	,315**
Sig. (2-tailed)	,000	,005		,781	,003	,304	,000
N	128	126	128	128	128	128	128
k48a							
Pearson Correlation	,385**	,256**	,025	1	,087	,136	,116
Sig. (2-tailed)	,000	,004	,781		,330	,126	,191
N	128	126	128	128	128	128	128
k48b							
Pearson Correlation	,372**	,345**	,261**	,087	1	-,139	,149
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,330		,118	,093
N	128	126	128	128	128	128	128
k48c							
Pearson Correlation	,235**	,199*	,091	,136	-,139	1	,080
Sig. (2-tailed)	,008	,026	,304	,126	,118		,370
N	128	126	128	128	128	128	128
k48d							
Pearson Correlation	,485**	,257**	,315**	,116	,149	,080	1
Sig. (2-tailed)	,000	,004	,000	,191	,093	,370	
N	128	126	128	128	128	128	128

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Korrelationstabell gällande inställning till språkbad

Correlations

	k7	k8	k12	k17	k22	k23	k25	k29	k44
k7									
Pearson Correlation		,572**	,727**	,501**	,484**	,504**	,534**	,522**	,499**
Sig. (2-tailed)	1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	128	128	128	128	128	126	128	128	124
k8									
Pearson Correlation	,572**		,608**	,378**	,382**	,705**	,462**	,691**	,515**
Sig. (2-tailed)	,000	1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	128	128	128	128	128	126	128	128	124
k12									
Pearson Correlation	,727**	,608**		,554**	,488**	,560**	,658**	,543**	,521**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	128	128	128	128	128	126	128	128	124
k17									
Pearson Correlation	,501**	,378**	,554**		,604**	,438**	,533**	,351**	,317**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	1	,000	,000	,000	,000	,000
N	128	128	128	128	128	126	128	128	124
k22									
Pearson Correlation	,484**	,382**	,488**	,604**		,458**	,419**	,398**	,389**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000	,000	,000
N	128	128	128	128	128	126	128	128	124
k23									
Pearson Correlation	,504**	,705**	,560**	,438**	,458**		,406**	,755**	,483**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000	,000
N	126	126	126	126	126	126	126	126	122
k25									
Pearson Correlation	,534**	,462**	,658**	,533**	,419**	,406**		,462**	,377**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000
N	128	128	128	128	128	128	128	128	124
k29									
Pearson Correlation	,522**	,691**	,543**	,351**	,398**	,755**	,462**		,468**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000
N	128	128	128	128	128	126	128	128	124
k44									
Pearson Correlation	,499**	,515**	,521**	,317**	,389**	,483**	,377**	,468**	
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1
N	124	124	124	124	124	122	124	124	124

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Variansanalyserna av summavariablerna

Group Statistics

k1kön Elevens kön		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum1 Språkfärdigheter	1 Flicka	49	3,80	,744	,106
	2 Pojke	79	3,71	,701	,079

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum1 Språkfärdigheter	Equal variances assumed	,000	,999	,690	126	,491	,090	,131	-,168	,349
	Equal variances not assumed			,681	97,269	,498	,090	,132	-,173	,353

Group Statistics

k3sbform Form av språkbåd		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum1 Språkfärdigheter	1 tidigt fullständigt språkbåd	59	4,00	,576	,075
	2 tidigt partiellt språkbåd	67	3,52	,763	,093

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum1 Språkfärdigheter	Equal variances assumed	6,791	,010	3,920	124	,000	,477	,122	,236	,718
	Equal variances not assumed			3,990	121,276	,000	,477	,120	,240	,714

Descriptives

sum1 Språkfärdigheter

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1 åk 7	40	3,91	,710	,112	3,68	4,13	2	5
2 åk 8	59	3,85	,602	,078	3,69	4,01	2	5
3 åk 9	29	3,32	,795	,148	3,02	3,63	1	4
Total	128	3,75	,717	,063	3,62	3,87	1	5

ANOVA

sum1 Språkfärdigheter

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,820	2	3,410	7,299	,001
Within Groups	58,400	125	,467		
Total	65,220	127			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: sum1 Språkfärdigheter

Scheffe

(I) k2klass nuvarande klass	(J) k2klass Elevers nuvarande klass	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1 åk 7	2 åk 8	,054	,140	,928	-,29	,40
	3 åk 9	,581*	,167	,003	,17	,99
2 åk 8	1 åk 7	-,054	,140	,928	-,40	,29
	3 åk 9	,527*	,155	,004	,14	,91
3 åk 9	1 åk 7	-,581*	,167	,003	-,99	-,17
	2 åk 8	-,527*	,155	,004	-,91	-,14

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Descriptives

sum1 Språkfärdigheter

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
1 Skola A	17	3,94	,632	,153	3,62	4,27	3	5
2 Skola B	14	4,21	,568	,152	3,89	4,54	3	5
3 Skola C	24	3,92	,598	,122	3,66	4,17	2	5
4 Skola D	33	3,76	,637	,111	3,54	3,99	2	5
5 Skola E	40	3,39	,783	,124	3,14	3,64	1	5
Total	128	3,75	,717	,063	3,62	3,87	1	5

ANOVA

sum1 Språkfärdigheter

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,496	4	2,374	5,240	,001
Within Groups	55,724	123	,453		
Total	65,220	127			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: sum1 Språkfärdigheter

Scheffe

(I) skola Elevers nuvarande skola	(J) skola Elevers nuvarande skola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1 Skola A	2 Skola B	-,273	,243	,867	-1,03	,49
	3 Skola C	,025	,213	1,000	-,64	,69
	4 Skola D	,178	,201	,941	-,45	,81
	5 Skola E	,551	,195	,099	-,06	1,16
2 Skola B	1 Skola A	,273	,243	,867	-,49	1,03
	3 Skola C	,298	,226	,785	-,41	1,01
	4 Skola D	,451	,215	,359	-,22	1,12
	5 Skola E	,824*	,209	,005	,17	1,48
3 Skola C	1 Skola A	-,025	,213	1,000	-,69	,64
	2 Skola B	-,298	,226	,785	-1,01	,41
	4 Skola D	,153	,181	,949	-,41	,72
	5 Skola E	,527	,174	,063	-,02	1,07
4 Skola D	1 Skola A	-,178	,201	,941	-,81	,45
	2 Skola B	-,451	,215	,359	-1,12	,22
	3 Skola C	-,153	,181	,949	-,72	,41
	5 Skola E	,374	,158	,240	-,12	,87
5 Skola E	1 Skola A	-,551	,195	,099	-1,16	,06
	2 Skola B	-,824*	,209	,005	-1,48	-,17
	3 Skola C	-,527	,174	,063	-1,07	,02
	4 Skola D	-,374	,158	,240	-,87	,12

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Group Statistics

	k1kön Elevers kön	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum2 Användning av svenska på fritiden	1 Flicka	49	2,11	,921	,132
	2 Pojke	77	1,84	,816	,093

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum2 Användning av svenska på fritiden	Equal variances assumed	,666	,416	1,688	124	,094	,265	,157	-,046	,575
	Equal variances not assumed			1,642	93,183	,104	,265	,161	-,055	,585

Group Statistics

k3sbform Form av språkbad		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum2 Användning av svenska på fritiden	1 tidigt fullständigt språkbad	58	2,12	,904	,119
	2 tidigt partiellt språkbad	66	1,80	,806	,099

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum2 Användning av svenska på fritiden	Equal variances assumed	,463	,498	2,102	122	,038	,323	,154	,019	,627
	Equal variances not assumed			2,086	115,140	,039	,323	,155	,016	,629

Descriptives

sum2 Användning av svenska på fritiden

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
1 åk 7	39	2,08	1,058	,169	1,73	2,42	1	4
2 åk 8	58	1,96	,790	,104	1,75	2,17	1	4
3 åk 9	29	1,75	,694	,129	1,48	2,01	1	3
Total	126	1,95	,865	,077	1,79	2,10	1	4

ANOVA

sum2 Användning av svenska på fritiden

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,826	2	,913	1,226	,297
Within Groups	91,599	123	,745		
Total	93,425	125			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: sum2 Användning av svenska på fritiden

Scheffe

(I) k2klass nuvarande klass	(J) k2klass Eleven nuvarande klass	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1 åk 7	2 åk 8	,117	,179	,807	-,33	,56
	3 åk 9	,330	,212	,300	-,19	,85
2 åk 8	1 åk 7	-,117	,179	,807	-,56	,33
	3 åk 9	,213	,196	,558	-,27	,70
3 åk 9	1 åk 7	-,330	,212	,300	-,85	,19
	2 åk 8	-,213	,196	,558	-,70	,27

Descriptives

sum2 Användning av svenska på fritiden

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
1 Skola A	16	2,00	,843	,211	1,55	2,45	1	4
2 Skola B	14	2,62	,977	,261	2,05	3,18	1	4
3 Skola C	23	1,97	,864	,180	1,60	2,34	1	4
4 Skola D	33	1,74	,776	,135	1,46	2,01	1	4
5 Skola E	40	1,85	,823	,130	1,59	2,11	1	4
Total	126	1,95	,865	,077	1,79	2,10	1	4

ANOVA

sum2 Användning av svenska på fritiden

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,208	4	2,052	2,914	,024
Within Groups	85,217	121	,704		
Total	93,425	125			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: sum2 Användning av svenska på fritiden
Scheffe

(I) skola Elevens nuvarande skola	(J) skola Elevens nuvarande skola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1 Skola A	2 Skola B	-,619	,307	,402	-1,58	,34
	3 Skola C	,029	,273	1,000	-,83	,88
	4 Skola D	,263	,256	,901	-,54	1,06
	5 Skola E	,150	,248	,985	-,63	,93
2 Skola B	1 Skola A	,619	,307	,402	-,34	1,58
	3 Skola C	,648	,284	,275	-,24	1,54
	4 Skola D	,882*	,268	,033	,04	1,72
	5 Skola E	,769	,261	,076	-,05	1,58
3 Skola C	1 Skola A	-,029	,273	1,000	-,88	,83
	2 Skola B	-,648	,284	,275	-1,54	,24
	4 Skola D	,234	,228	,901	-,48	,95
	5 Skola E	,121	,220	,989	-,57	,81
4 Skola D	1 Skola A	-,263	,256	,901	-1,06	,54
	2 Skola B	-,882*	,268	,033	-1,72	-,04
	3 Skola C	-,234	,228	,901	-,95	,48
	5 Skola E	-,113	,197	,988	-,73	,50
5 Skola E	1 Skola A	-,150	,248	,985	-,93	,63
	2 Skola B	-,769	,261	,076	-1,58	,05
	3 Skola C	-,121	,220	,989	-,81	,57
	4 Skola D	,113	,197	,988	-,50	,73

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Group Statistics

k1kön Elevens kön		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum3 Svenskans nödvändighet	1 Flicka	48	4,25	,957	,138
	2 Pojke	78	4,09	,876	,099

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
sum3 Svenskans nödvändighet	,636	,427	,963	124	,337	,160	,166	-,169	,490
			,943	92,897	,348	,160	,170	-,177	,498

Group Statistics

k3sbform Form av språkbad			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum3	Svenskans nödvändighet	1 tidigt fullständigt språkbad	57	4,43	,701	,093
		2 tidigt partiellt språkbad	67	3,89	,989	,121

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-Test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum3	Svenskans nödvändighet	7,086	,009	3,495	122	,001	,547	,157	,237	,857
				3,590	118,349	,000	,547	,152	,245	,849

Descriptives

sum3 Svenskans nödvändighet

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
1 åk 7	40	4,28	,980	,155	3,97	4,60	1	5
2 åk 8	57	4,16	,889	,118	3,93	4,40	2	5
3 åk 9	29	3,94	,826	,153	3,63	4,26	2	5
Total	126	4,15	,907	,081	3,99	4,31	1	5

ANOVA

sum3 Svenskans nödvändighet

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,970	2	,985	1,202	,304
Within Groups	100,832	123	,820		
Total	102,802	125			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: sum3 Svenskans nödvändighet

Scheffe

(I) k2klass nuvarande klass	(J) k2klass Elevers nuvarande klass	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1 åk 7	2 åk 8	,120	,187	,815	-,34	,58
	3 åk 9	,341	,221	,307	-,21	,89
2 åk 8	1 åk 7	-,120	,187	,815	-,58	,34
	3 åk 9	,221	,207	,565	-,29	,73
3 åk 9	1 åk 7	-,341	,221	,307	-,89	,21
	2 åk 8	-,221	,207	,565	-,73	,29

Descriptives

sum3 Svenskans nödvändighet

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
1 Skola A	17	3,73	1,107	,268	3,16	4,29	2	5
2 Skola B	14	4,62	,794	,212	4,16	5,08	2	5
3 Skola C	23	4,49	,681	,142	4,20	4,79	3	5
4 Skola D	32	4,18	,767	,136	3,90	4,45	2	5
5 Skola E	40	3,95	,962	,152	3,64	4,26	1	5
Total	126	4,15	,907	,081	3,99	4,31	1	5

ANOVA

sum3 Svenskans nödvändighet

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10,469	4	2,617	3,430	,011
Within Groups	92,333	121	,763		
Total	102,802	125			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: sum3 Svenskans nödvändighet

Scheffe

(I) skola Elevens nuvarande skola	(J) skola Elevens nuvarande skola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1 Skola A	2 Skola B	-,894	,315	,098	-1,88	,09
	3 Skola C	-,767	,279	,117	-1,64	,11
	4 Skola D	-,452	,262	,565	-1,27	,37
	5 Skola E	-,225	,253	,940	-1,02	,57
2 Skola B	1 Skola A	,894	,315	,098	-,09	1,88
	3 Skola C	,126	,296	,996	-,80	1,05
	4 Skola D	,442	,280	,647	-,43	1,32
	5 Skola E	,669	,271	,200	-,18	1,52
3 Skola C	1 Skola A	,767	,279	,117	-,11	1,64
	2 Skola B	-,126	,296	,996	-1,05	,80
	4 Skola D	,316	,239	,782	-,43	1,06
	5 Skola E	,543	,229	,235	-,17	1,26
4 Skola D	1 Skola A	,452	,262	,565	-,37	1,27
	2 Skola B	-,442	,280	,647	-1,32	,43
	3 Skola C	-,316	,239	,782	-1,06	,43
	5 Skola E	,227	,207	,877	-,42	,88
5 Skola E	1 Skola A	,225	,253	,940	-,57	1,02
	2 Skola B	-,669	,271	,200	-1,52	,18
	3 Skola C	-,543	,229	,235	-1,26	,17
	4 Skola D	-,227	,207	,877	-,88	,42

Group Statistics

k1kön Elevens kön		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum4 Förnöjsamhet	1 Flicka	49	3,24	1,035	,148
	2 Pojke	79	2,98	,809	,091

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum4 Förnöjsamhet	Equal variances assumed	5,245	,024	1,602	126	,112	,263	,164	-,062	,587
	Equal variances not assumed			1,513	83,889	,134	,263	,174	-,083	,608

Group Statistics

k3sbform	Form av språkbad	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
sum4 Förnöjsamhet	1 tidigt fullständigt språkbad	59	3,39	,806	,105
	2 tidigt partiellt språkbad	67	2,78	,894	,109

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
sum4 Förnöjsamhet	Equal variances assumed	,469	,495	3,988	124	,000	,608	,152	,306	,909
	Equal variances not assumed			4,015	123,926	,000	,608	,151	,308	,907

Descriptives

sum4 Förnöjsamhet

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
1 åk 7	40	3,28	,891	,141	3,00	3,56	1	5
2 åk 8	59	3,12	,976	,127	2,86	3,37	1	5
3 åk 9	29	2,74	,693	,129	2,48	3,01	1	5
Total	128	3,08	,907	,080	2,92	3,24	1	5

ANOVA

sum4 Förnöjsamhet

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,930	2	2,465	3,094	,049
Within Groups	99,592	125	,797		
Total	104,522	127			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: sum4 Förnöjsamhet

Scheffe

(I) k2klass Elevens nuvarande klass	(J) k2klass Elevens nuvarande klass	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1 åk 7	2 åk 8	,165	,183	,667	-,29	,62
	3 åk 9	,535	,218	,052	,00	1,07
2 åk 8	1 åk 7	-,165	,183	,667	-,62	,29
	3 åk 9	,370	,202	,192	-,13	,87
3 åk 9	1 åk 7	-,535	,218	,052	-1,07	,00
	2 åk 8	-,370	,202	,192	-,87	,13

Descriptives

sum4 Förnöjsamhet

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
1 Skola A	17	2,87	,980	,238	2,37	3,37	1	5
2 Skola B	14	3,67	,611	,163	3,32	4,02	2	4
3 Skola C	24	3,58	,644	,131	3,30	3,85	2	5
4 Skola D	33	3,24	,930	,162	2,91	3,57	1	5
5 Skola E	40	2,54	,769	,122	2,29	2,79	1	5
Total	128	3,08	,907	,080	2,92	3,24	1	5

ANOVA

sum4 Förnöjsamhet

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	24,057	4	6,014	9,193	,000
Within Groups	80,465	123	,654		
Total	104,522	127			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: sum4 Förnöjsamhet

Scheffe

(I) skola Elevens nuvarande skola	(J) skola Elevens nuvarande skola	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1 Skola A	2 Skola B	-,801	,292	,118	-1,71	,11
	3 Skola C	-,704	,256	,117	-1,51	,10
	4 Skola D	-,372	,241	,668	-1,13	,38
	5 Skola E	,331	,234	,737	-,40	1,06
2 Skola B	1 Skola A	,801	,292	,118	-,11	1,71
	3 Skola C	,096	,272	,998	-,75	,95
	4 Skola D	,429	,258	,599	-,38	1,24
	5 Skola E	1,131*	,251	,001	,35	1,92
3 Skola C	1 Skola A	,704	,256	,117	-,10	1,51
	2 Skola B	-,096	,272	,998	-,95	,75
	4 Skola D	,333	,217	,672	-,35	1,01
	5 Skola E	1,035*	,209	,000	,38	1,69
4 Skola D	1 Skola A	,372	,241	,668	-,38	1,13
	2 Skola B	-,429	,258	,599	-1,24	,38
	3 Skola C	-,333	,217	,672	-1,01	,35
	5 Skola E	,702*	,190	,011	,11	1,30
5 Skola E	1 Skola A	-,331	,234	,737	-1,06	,40
	2 Skola B	-1,131*	,251	,001	-1,92	-,35
	3 Skola C	-1,035*	,209	,000	-1,69	-,38
	4 Skola D	-,702*	,190	,011	-1,30	-,11

*. The mean difference is significant at the .05 level.