

# Språklig medvetenhet i språkbadsundervisning – en pilotstudie

---

*Mari Bergroth  
Institutionen för nordiska språk  
Vasa universitet*

*Tässä artikkelissa tarkastelen, kuinka kielikylpyopettajien kielellinen tietoisuus näkyy ruotsin kielen kielikylvyn opetustilanteissa ja niiden suunnittelussa. Lähtökohtanani on oletamus, että kielikylpyopettajien tulee tietoisesti panostaa kieleen suunnitellessaan ja toteuttaessaan kielikylpyopetusta, jotta kielikylpyopetus kehittää tavoitteiden mukaisesti oppilaan kielellisiä ja oppiainesisällöllisiä tietoja ja taitoja. Materiaalini koostuu pilottiprojektin puitteissa kerätyistä haastatteluista, luokkahuonehavainnoista ja havaintoihin liittyvistä päiväkirjoista eri vuosiluokilla. Analysoin materiaalia tutkimukseeni soveltuvien osien. Tutkimukseni toisena tavoitteena on analysoida pilottiprojektin materiaalin keräämiseen liittyviä kysymyksiä ja antaa ehdotuksia siitä, kuinka projektin varsinaisen materiaalin kerääminen voidaan toteuttaa.*

**Nyckelord:** Språkbad, språklig medvetenhet, ämnesspecifik svenska

## **1 Språklig medvetenhet och projektet *Be Vis – Begreppsvärldar i språkbad***

Vad gör språkbadsundervisningen till språkbad? De en gång radikala metoderna i språkbadsundervisningen har delvis blivit vardag även i traditionell undervisning, men lärarens dubbla uppdrag att ge eleven möjligheter till att tillägna sig både innehåll och språk i undervisningen är fortsättningsvis en central ingrediens i språkbad (Met 1994: 178; 1998: 59). Det dubbla uppdraget kräver en viss språklig medvetenhet av läraren. Det innebär att läraren vid behov kan fästa sin och elevernas uppmärksamhet på *hur* något sägs utöver att enbart koncentrera sig på *vad* som sägs (Svensson 1998: 84–85).

I språkbad är språklig medvetenhet en viktig aspekt i undervisningen och genomsyrar hela undervisningen från planering till utvärdering under hela språkbadet från daghem till avslutad grundskola. Den språkliga medvetenheten innehåller olika former av medvetenhet, som exempel kan nämnas fonologisk medvetenhet, syntaktisk medvetenhet och pragmatisk medvetenhet (Svensson 1998: 85). För språkbadsläraren är det viktigt att han uppmärksammar sitt eget språkbruk. Lärarens tal måste vara begripligt för eleverna på den nivå de är i sin språkutveckling då undervisningen äger rum (Krashen

1984: 21). Samtidigt är det viktigt att läraren övar upp elevernas språkliga medvetenhet och kräver rätt nivå på andraspråkproduktionen (Swain 1985: 236–251). Genom att läraren fäster elevernas uppmärksamhet på den terminologi och de strukturer som är typiska för ämnesinnehållet i fråga ger läraren eleverna möjlighet att tillägna sig språk samtidigt som de lär sig ämnesinnehåll. Lärarens uppgift är således att synliggöra de språkliga strukturerna i ämnesundervisningen (Teemant, Bernhardt & Rodríguez-Munoz 1997: 316).

En omfattande materialkorpus kring tidigt fullständigt språkbad i svenska samlas in inom projektet *Begreppsvärldar i språkbad* (BeVis) där målet är att granska språkbads-elevernas inläring av ämnesstoff och ämnesspecifikt språk på olika nivåer av den kognitiva utvecklingen (Mård-Miettinen, Pilke, Puskala & Södergård 2006). En av de bakomliggande tankarna i projektet är synen på språkinläring som kognitiv-social process där inläringen sker i en situerad social interaktion. De sociala situationer där språket används står i fokus. (Hammarberg 2004: 5, Firth & Wagner 2007: 804–807). Lärarna och eleverna måste arbeta medvetet både för språkinläring och för innehållsinläring.

## **2 Syfte och material**

I den här artikeln dokumenterar och diskuterar jag det pilotmaterial för klassrumsobservationer som samlades in våren 2008. Dessa observationer kombinerades med lärarintervjuer. BeVis-forskningsprojektet involverar ett större antal forskare och studenter vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. Under våren 2008 deltog sju forskare aktivt i forskningsprojektet. Uppgiften att samla in den här typen av material för senare analyser är krävande eftersom forskaren har en central roll i att tolka den verklighet som han möter i klassrummet via observationerna (Merriam 1994: 32). Materialet bör vara jämförbart och entydigt även för de framtida forskarna inom projektet.

Ett andra syfte för artikeln är att se om och hur de observerade lärarnas språkliga medvetenhet syns i de observerade lektionerna och i lärarintervjuerna. Materialet för analy-

sen består av lärarintervjuer samt av ifyllda observationsscheman och observationsdagböcker på årskurserna 3, 6 och 9 (se tabell 1). Analysen baserar sig på utvalda delar av materialet. Observationerna genomfördes i ett lågstadium och på två högstadier i Helsingfors.

**Tabell 1.** Undersökningsmaterial.

Material	Åk 3	Åk 6	Åk 9	Sammanlagt
Observerade lektioner	3	2	3	8
Intervju	1	1	3	5
Ifyllda observationsscheman	6	4	6	16
Observationsdagböcker	6	4	6	16

Klassrumsobservationer har alltid varit en del av den finländska språkbadsforskningen (Laurén 1999: 88–90), men för BeVis behövdes och skapades ett nytt observationschema med fokus på ämnesspecifikt språk. Schemat testades med hjälp av en videoinspelning och bearbetades sedan ytterligare. De egentliga observationerna gjordes parvis för att öka forskningens validitet. Antalet observerade lektioner var sammanlagt 8 och antalet dagböcker 16.

I observationsdagboken dokumenterades både metodologiska och personliga reflektioner kring observationssituationen. Dagbokens funktion är att hjälpa utomstående att se forskarens roll i klassrummet i ett större perspektiv (Ely m.fl. 1993: 78–79, Huovinen & Rovio 2006: 106–109). Dagboken skrevs efter den observerade lektionen. En del forskare diskuterade sina upplevelser före och en del efter att de skrivit dagboken. I båda fallen har observatörerna ändå lyft fram liknande aspekter.

I materialet ingår även fem intervjuer. Intervjuns uppgift var att bredda förståelsen av det som händer på de observerade lektionerna. Intervjuerna genomfördes som expertintervjuer där den intervjuade är sakkunnig inom sitt område (Flick 2006: 165). Intervjun var semistrukturerad. En del av de öppna frågorna hade sin utgångspunkt i teorier om språkinlärning medan en del utgick från det praktiska klassrumsarbetet. De teoretiskt baserade frågorna krävde en viss insyn av läraren i teorier om språkbadsundervisning och språkinlärning av läraren.

### **3 Från språklig planering och språkliga mål till klassrumsverklighet**

I mitt försök att fånga lärarnas språkliga medvetenhet utgår jag från de intervjusvar där lärarna diskuterar språklig planering och språkliga mål. Dessa svar kan ge en uppfattning om hur språkligt medveten läraren är, eftersom frågorna handlar om den dubbla rollen som ämneslärare och språklärare. Vid intervjun upplevde forskarna att frågorna var överraskande svåra att ställa och lärarna hade svårt att formulera sina svar. I den egentliga materialsamlingen 2009 måste frågorna bearbetas ytterligare, eftersom frågorna ändå har en viktig funktion då det gäller att göra den implicita kunskap som lärarna eventuellt har mera explicit (Flick 2006: 156).

I piloten intervjuades fem lärare. Lärarna har varierande utgångspunkter vad gäller lärarerfarenhet och språkbadslärarerfarenhet. Lågstadielärarna har den längsta lärarerfarenheten och läraren i åk 3 har arbetat länge som språkbadslärare. Två av de intervjuade högstadielärarna är däremot i början av sina karriärer. Dessutom har lärarna varierande bakgrund när det gäller hur de har skaffat sig kunskaper i språkbad.

Studier som stöder språkbadsundervisning, språkbadskurser och samtal med andra kollegor som arbetar inom språkbadet nämns vid intervjuerna. En lärare upplevde att modern klasslärarutbildning lyfter fram flera aspekter som är nyttiga även i språkbad (se exempel 1), en annan lärare hade under sin studietid deltagit i kurser om språkbad (se exempel 2) medan två andra lärare berättar att de deltagit i fortbildning inom språkbad.

- (1) L: Att den utbildningen som jag fick i Sverige, den här senaste, den var precis som att allt passar direkt till språkbad.  
I: var det nånting med svenska som andraspråk?  
L: nä, det var klasslärarutbildning, men det var så modernt och det gj- alltså läs- och skrivundervisningen passade helt bra, det här helordsmetoden och grupparbete gjorde jag redan mycket där och sån här punktvis schema  
I: stationer  
L: stationer hette det jo (åk 3)
- (2) [...] när jag studerade så tog jag kurser i språkbad (åk 9 S a)

Diskussioner med kollegor har varit den viktigaste källan för kunskap för en lärare (se exempel 3) medan en lärare kommenterar att han inte har några teoretiska kunskaper om språkbad (se exempel 4).

- (3) [...] och diskussioner förstås med andra kolleger som jobbat med det. Det är egentligen kanske mest det, genom att diskutera med den som jag efterträdde (åk 9 S b)
- (4) [...] det är nog helt utan teoretisk bakgrund som vi språkbadar med (åk 9 R)

De nyblivna högstadielärarna är också de lärare som inte har deltagit i någon fortbildning i språkbad. Språkbadslärarerfarenhet och deltagande i språkbadskurser leder dock inte automatiskt till att lärarna i mitt material mera detaljerat kan berätta om sin språkliga planering. I tabell 2 visar jag de aspekter som lärarna lyfte fram när de definierade språklig planering i sin undervisning.

**Tabell 2.** Innehållet i den språkliga planeringen hos de intervjuade lärarna.

Språklig planering	Lärare
Lärarens språk, språkkunskaper och erfarenhet	3, 9a
Förmåga att förklara	9a, 9b, 9c
Elevers språk och språkkunskaper	6
Anpassa materialet	9b
Öva upp ordförråd	3
Olika arbetsmetoder	3

Den mest erfarna läraren på åk 3 lyfter fram tre aspekter som hör till den språkliga planeringen. Hon betonar det egna språkbruket (att komma ihåg att tala lugnt inför barnen), hur hon integrerar ämnesinnehåll till svenskundervisningen och hur hon bygger upp elevernas ordförråd med hjälp av boken *Veckans ord*. Lärarna i åk 9c och åk 6 tar upp en aspekt. Läraren i åk 6 anpassar det tema hon har för elevernas språkkunskaper och de tidsramar som de har för arbetet medan läraren i åk 9c anpassar språket i materialet. I det här materialet förknippas språklig planering med att anpassa sitt eget språk eller språket i undervisningsmaterialet genom att förklara svåra ord och termer (se exempel 5 och 6).

- (5) Språklig planering nå det är väl det där om man ger ut nåt material så att man, man ser att språket är helt enkelt för det första att jag förstår det och för det andra att det inte är så jätte svåra ord och om det finns några svåra ord att man om man skriver nån text eller nån uppgift själv att man ger alternativ inom parentes sen efter vad det betyder.
- (6) [...] om man funderar på undervisningen så olika termer och begrepp som hör ihop så klart. Och då är det ju så att man får liksom fundera att att man använder ju hela tiden synonymer och sen i allmänhet definitioner hur eleverna förstår det och då är det ju emellanåt så det är ju att skriva OH-transparanger och förklaringar på vissa jätte svåra begrepp till exempel på finska.

*Språklig medvetenhet i språkbadsundervisning  
– en pilotstudie*

I exempel 5 anpassar läraren språket i materialet medan läraren i exempel 6 anpassar sitt muntliga språk och förklarar svåra ord. I vissa fall upplevde lärarna att erfarenhet eller de egna språkkunskaperna var en anledning till att de inte behövde språklig planering i någon större skala (se exempel 7 och 8).

- (7) Språkligt, jag vet inte om det är så att det börjar komma automatiskt när man jobbat så länge.
- (8) Språklig planering mm nå jag måste säga att det där svenska är ju mitt modersmål att jag behöver inte på det sättet planera väldigt språkligt

Det som är iögonenfallande i lärarnas språkliga planering ur undersökningens synvinkel är att lärarna inte tar upp hur de använder olika språkliga element för att utveckla elevernas språkkunskaper vidare, t.ex. hurdana övningar de väljer för att eleverna processar och producerar olika språkliga funktioner och strukturer som behövs för ämnesspecifikt språk. Eventuellt är frågan för abstrakt för att besvaras i detalj. Den språkliga planeringen inför olika teman tar fasta på olika aspekter och lärarna tänker eventuellt inte på alla detaljer i intervjusituationen. En möjlig lösning kan vara att ta med någon slags stimulusmaterial för vidare diskussion. Ett sådant material kan vara t.ex. Buss & Nordgren (2007) där två teman har planerats i detalj med tanke på både innehållsligt stoff och på språkliga övningar. Ett konkret material kan fungera som en bra utgångspunkt för diskussionen och minska klyftan mellan lingvistiskt inriktade forskare och pedagogiskt inriktade lärare.

I intervjun ställdes också en annan, mer begränsad fråga som hörde ihop med den observerade lektionen. Forskarna frågade om läraren hade haft språkliga mål för den observerade lektionen. Svaren presenteras i tabell 3.

**Tabell 3.** Lärarna som hade språkliga mål för de observerade lektionerna.

Språkliga mål	Lärare
Ja	6, 9a, 9b
Nej	3, 9c

En aning överraskande är att den erfarna läraren i åk 3 inte kan namnge något språkligt mål för sina lektioner. Ändå är det hon som lyfter fram flest aspekter i den språkliga planeringen. Läraren i åk 9c hade inte heller något språkligt mål för sina lektioner.

Lärarna nämner i sina språkliga mål den speciella vokabulären, förmågan att söka information och formulera det med egna ord samt att få eleverna att frivilligt använda svenska i undervisningen. De språkliga mål som lärarna nämner tar inte fasta på en viss struktur eller en viss funktion som eleverna behöver övning i, vilket kan vara en anledning till att det är svårt i observationerna identifiera det centrala ämnesspecifika språket i klassrummet:

- (9) Många begrepp betonades (svårt att säga vilka som var mer centrala än andra), läraren söker efter specifika ord då eleverna berättar, "Vad kallar man det då?" (E säger på L1), läraren säger inte vad som är viktigt utan betonar vissa termer när hon talar eller tar fasta på det som eleverna säger, skriver

Kommentaren i exempel 9 är taget ur en dagbok där forskaren kommenterar att det är svårt att se vilka ord som är centrala för innehållet och vilka ord som betonas av andra anledningar, t.ex. eftersom de är nya och obekanta för eleverna. Som följd av detta är det också svårt att kunna analysera hur medvetet läraren arbetar med språket under lektionerna. För att fånga ämnesspecifika begrepp och strukturer i undervisningen har jag tittat närmare på två av frågorna i observationsschemat. Dessa frågor är *Centrala begrepp lyfts explicit upp av läraren i undervisningen* och *Observatören kan identifiera även andra centrala begrepp*. Svartalternativen var observerat/inte observerat. Vid fem av de åtta observerade lektionerna hade de två observatörerna olika åsikter om de hade kunnat observera en medveten fokusering på de centrala begreppen. På en lektion hade dessutom båda observatörerna valt att inte svara på frågorna alls. Det betyder att enbart på två lektioner har de båda observatörerna upplevt/tolkat klassrumssituationen likadant.

Sådana begrepp som läraren explicit tog upp i undervisningen kunde enligt forskarna observeras i 11 av de 16 möjliga fallen. Två gånger ansåg forskarna att de inte hade kunnat observera sådana begrepp och i tre fall har observatörerna inte svarat på frågan. Sådana begrepp som inte lyfts fram av läraren men som observatörerna upplever vara

centrala observeras i sex av 16 fall. Under sex observationer kan inte sådana begrepp identifieras och i fyra fall finns inget svar.

I dagböckerna finns sammanlagt 12 referenser till hur centrala begrepp behandlas. Jag har ytterligare delat in de här referenserna i referenser där forskaren har kunnat identifiera lärarens medvetna fokusering på centrala begrepp (10 referenser) och referenser där de inte har kunnat observera en sådan fokusering på centrala begrepp (4 referenser). Vissa av de ursprungliga referenserna har räknats två då observatören dels har berättat om de centrala begrepp som lyfts fram och de som har lämnats utanför förklaringen. Antalet referenser i dagböcker bekräftar siffrorna från observationsschemat då de observerade centrala begreppen diskuteras i 71 % av referenserna.

En närmare analys av hur språkligt medvetet centrala begrepp behandlas i undervisningen är en krävande uppgift utgående från dagböckerna, eftersom stilen i dagböckerna varierar stort mellan olika forskare. I exemplen 10 och 11 beskrivs samma situation i de två olika dagböckerna:

- (10) Läraren bad eleven och hela klassen upprepa oklara/viktiga ställen (både under presentation och efter den), tog upp begrepp och begreppssystem (nervsystemet består av hjärnan, ryggmärgen – indelas i motoriska – sensoriska, skriver dessa 2 på tavlan), konkretiserade begrepp (sladd, 1 cm, overhead) och förklarade begrepp (förlamning > en bekant som inte kunde använda underkroppen).
- (11) Pojken presenterar sitt arbete vid svarta tavlan inför klassen och läser direkt upp meningar på den text som han har satt upp på svarta tavlan. Han står bortvänd från klassen och läser rätt snabbt. Läraren ingriper vid ett par tillfällen och ber att han skall läsa långsammare och att han skall upprepa vissa meningar. Hon ber honom också berätta vad texten egentligen betyder. Centrala begrepp tas upp (nervsystem, hjärna, ryggmärg, sensoriska och motoriska nerver, nervtrådar och muskler). Läraren kräver exemplifiering av vad sensoriska och motoriska nerver innebär och pojken kan förklara att sensoriska nerver är när hjärnan signalerar och man sedan böjer armen. Han får hjälp med det andra begreppet av en pojke som berättar att det är fråga om motoriska nerver när någon biter en och signalen går upp till hjärnan.

Ett jämförande exempel görs av läraren. Situationen utgår från att pojken berättade att kanalen i ryggmärgen är ungefär lika tjock som en elkabel på 1 cm. Detta åskådliggörs av läraren, som tar fram elsladden till overheaden och visar hur den löper efter ryggraden på pojken. Detta egentligen det enda exemplet där andra sinnen används.

I fråga om ryggmärgen utvidgar läraren presentationen och frågar om någon vet hur det går om ryggmärgen skadas. En elev säger halvaantuu och läraren upprepar genom att säga att man "får förlamning, man kan inte längre gå". En elev frågar på eget initiativ: Fungerar sissäiset elimet då? och läraren svarar att de inre organen inte fungerar då; man kan inte kissa, man kan inte få barn osv.



Också i ett par andra fall ger läraren synonymer eller omskrivningar (t.ex. fantomkänningar = gör rörelser utan att man själv vill) men hon använder många svåra ord och uttryck som hon inte alls förklarar t ex iögonenfallande, anspråkslös, hänga läpp, palidrom). Efter poj-kens presentation frågar läraren vilka delar som var viktigast i nervsystemet och får de cen-trala begreppen. Sedan låter hon eleverna bedöma pojkens presentation. Eleverna ger både positiv (bättre än förut, vet mera än förr, ingen pelle denna gång, har bättre text) och nega-tiv feedback (talar till tavlan, använder samma text som i boken dvs. borde ha använt egna ord, bilden dålig och för liten, planschens utseende tråkig).

Exempel 10 är kortfattat, strukturerande och analyserande medan exempel 11 är långt, berättande och beskrivande. Båda exemplen ger en bild av systematiskt arbetande lärare som tar fasta på det centrala ordförrådet, utvidgar och stöder presentationen enligt språkbadets grundprinciper. Med hjälp av exempel 11 kan man ytterligare analysera elevens roll i klassrummet och de möjligheter han har att påverka diskussionen i klassrummet och hur läraren kräver användning av ämnesspecifikt språk av honom. I exem-pel 10 kan en utomstående däremot tolka att det är fråga om lärarledd undervisning där eleverna passivt lyssnar och enbart upprepar vissa begrepp, medan man i exempel 11 förstår att undervisningen har sin utgångspunkt i det innehåll och språk som en enskild elev producerar. Vidare ser man i exempel 11 idiomatiska uttryck som ger eleverna möjlighet att höra sådant språk som passar ihop med den pågående diskussionen i klassrummet, men man kan tyvärr inte tolka om det är medvetet planerat för att utvidga ele-vernans språkfärdighet (jfr Snow, Met & Genesee (1989) om *content-compatible language*).

I exempel 12 konstaterar observatören att många av de centrala substantiv som presente-ras i den skriftliga övningen inte diskuteras eller lyfts fram av läraren:

- (12) Uppgifterna och texterna innehåller mycket centralt ordförråd som eleverna jobbar med, t.ex. väckelserörelse, kyrkotvång, trossamfund och stift. Läraren tar inte upp något av de här orden men eleverna frågar om t.ex. stift.

Forskaren i exempel 12 har dock inte diskuterat vidare hur ett uteslutande av dessa be-grepp påverkar elevernas möjligheter att få del av den kunskap som de förväntas få un-der lektionen. Det är således svårt att utgående från dagböckerna analysera vilka be-grepp som är relevanta för att närmare uppmärksammas av läraren. Det skulle vara önskvärt att få veta om uteslutandet av vissa innehållsligt obligatoriska eller anpassade

begrepp och strukturer leder till problem i undervisningen eller om de närmast skall ses som outnyttjade resurser för inläring av ämnesspecifikt språk.

Försöket att fånga språklig medvetenhet försvåras ytterligare i frågan om lärarna stöder elevernas produktion av ämnesspecifikt språk. I sju observationer kunde lärarens stöd observeras medan det inte kunde observeras under sex lektioner. Dessutom fanns det tre fall då observatören inte svarat på frågan. En förklaring till det relativt låga antalet observerat stöd för ämnesspecifikt språk kan vara att lärarna gav stöd till eleven i interaktion elev–lärare istället för att ge den i en helklass. Forskarna kommenterade att sådan kommunikation var svårare att observera.

#### **4 Sammanfattande diskussion**

Utgående från pilotmaterialet för BeVis-projekt är det svårt att lyckas fånga ett så abstrakt fenomen som språklig medvetenhet. Lärarna i materialet har svårigheter att namnge specifika språkliga mål för sina lektioner och för språklig planering i allmänhet. Det här är en tendens som syns mer eller mindre hos alla lärare, oberoende av yrkeserfarenhet eller deltagande i språkbadsutbildning. Språklig planering är dock en av de centrala grundstenarna i språkbad och vikten av språklig planering betonas i de flesta avhandlingar kring språkbad (se t.ex. Buss 2002, Mård 2002 och Södergård 2002). Svårigheterna kan dock bero på att lärarna inte lyckas koppla ihop intervjufrågorna med den verklighet som de möter i sin vardag. Intervjufrågorna måste således bearbetas inför den egentliga materialinsamlingen.

Det är också svårt att hitta kopplingen mellan det som lärarna säger i intervjun och det som forskarna observerar i klassrummet. Forskartrianglering och två dagböcker per observerad lektion hjälper dock analysen eftersom den då inte är beroende av en enskild forskares observationer utan får stöd av de andra. Forskarna fick anvisningen att skriva dagboken så snabbt som möjligt efter den observerade lektionen men de fick inga ytterligare anvisningar för hur dagboken bör skrivas. Dagböckerna varierar till formen, stilen och längden. Innehållsligt lyfter dagböckerna ofta fram liknande aspekter oberoende av observatören men hur utförligt de olika aspekterna presenteras varierar mellan de olika

observatörerna. Med hjälp av videofilming blir tolkningen av klassrumsverkligheten lättare.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det är svårt att fånga den abstrakta kärnan i språkbadsundervisning. Förhoppningsvis ger den större BeVis-korpusen med flera lärare och med olika typer av material bättre möjligheter att identifiera och diskutera språklig medvetenhet och dess roll för framgångsrik språkbadsundervisning.

## Litteratur

- Buss, Martina. (2002). *Verb i språkbadslevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Acta Wasaensia nr 105. Språkvetenskap 22. Vasa: Vasa universitet.
- Buss, Martina & Benita Nordgren (2007). *Att hålla kniven vass*. [online]. [citerat: 21.5.2008]. Tillgänglig: <http://lipas.uwasa.fi/hut/svenska/sprakbadsmaterial/knivenvass/>.
- Ely, Margot m.fl. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: Cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Firth, Alan & Johannes Wagner (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91, 800–819.
- Flick, Uwe (2006). *An Introduction to Qualitative research*. 3rd ed. London: Sage Publications.
- Hammarberg, Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*, 25–78. Red. Kenneth Hyldenstam & Inger Lindberg. Lund: Studentlitteratur.
- Huovinen, Terhi & Esa Rovio (2006). Toimijatutkija kentällä. I: *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*, 94–113. Red. Hannu Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Krashen, Stephen (1984). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbåd – forskning och praktik*. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vasa: Vasa universitet.
- Merriam, Sharan (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Met, Myriam (1994). Teaching Content Through a Second Language. I: *Educating Second Language Children*, 159–182. Ed. F. Genesee. Cambridge: Cambridge University Press.
- Met, Myriam (1998). Curriculum Decision-making in Content-based Language Teaching. I: *Beyond Bilingualism – Multilingualism and Multilingual Education*, 35–63. Red. Jasone Cenoz & Fred Genesee Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Mård, Karita (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Acta Wasaensia nr 100. Språkvetenskap 21. Vasa: Vasa universitet.
- Mård-Miettinen, Karita, Nina Pilke, Jaana Puskala, & Margareta Södergård (2006). Att undersöka kognitiva strukturer i språkbadslevers uppsatser. I: *Svenskans beskrivning* 9, 149–160. Red. Muittari Veikko & Matti Rahkonen. Jyväskylä: Kielten laitoksen julkaisuja.
- Snow, Marguerite Ann, Myriam Met & Fred Genesee (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23:2, 201–217.
- Svensson, Ann-Katrin (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Swain, Merrill (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. I: *Input in Second Language Acquisition*, 235–253. Red. Susan Gass & Carolyn Madden. Rowley, Mass: Newbury House.
- Södergård, Margareta (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Acta Wasaensia nr 98. Språkvetenskap 20. Vasa: Vasa universitet.

*Språklig medvetenhet i språkbadsundervisning*  
– en pilotstudie

Teemant Annela, Elizabeth Bernhardt & Marisol Rodríguez-Muñoz (1997). Collaborating with content-area teachers: what we need to share. I: *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, 311–318. Red. Marguerite Ann Snow & Donna Brinton. New York: Addison Longman Wesley Longman Publishing Co.