

VASA UNIVERSITET

Filosofiska fakulteten

Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Emma Autio

”Aika monessa tilanteessa voi oppia”

En fenomenografisk studie om språkbadselevs och invandrarelevs uppfattning om sin andraspråksinläring

Avhandling pro gradu

Vasa 2017

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ	4
1 INLEDNING	6
1.1 Syfte och forskningsfrågor	8
1.2 Material	11
1.2.1 Enkät som datainsamlingsmetod	14
1.2.2 Intervju som datainsamlingsmetod	16
1.3 Metod	19
1.4 Etiska frågor	22
2 ANDRASPRÅKSINLÄRNING	23
2.1 Sociokulturellt perspektiv på andraspråksinläring	23
2.2 Språkutveckling, identitet, självuppfattning och förmågan att samspela med andra	27
3 SPRÅKBADSELEVERS OCH INVANDRARELEVERS SPRÅKINLÄRNING	31
3.1 Språkbad	31
3.1.1 Tidigt fullständigt språkbad – språkbadsprogrammet i Finland	33
3.1.2 Språkbadsdidaktiken	34
3.1.2.1 Undervisningen i daghemmet, förskolan och nybörjarundervisningen	36
3.1.2.2 Helhetsundervisning	37
3.1.2.3 Kulturmöten och naturliga kommunikationssituationer	40
3.2 Invandrarelevs språkinläring	41
3.2.1 Förberedande undervisning	44
3.2.2 Undervisning i finska/svenska som andraspråk	47
3.2.3 Invandrarelevs integrering i vanlig klass	49
4 INFORMANTERNAS UPPFATTNINGAR OM SIN ANDRASPRÅKSINLÄRNING	51
4.1 Språkbadselevs uppfattningar om domäner för andraspråksinläring	51

4.1.1	Skolan och daghemmet som inlärningsdomäner	52
4.1.2	Sverigebåten och Stockholm som inlärningsdomäner	56
4.1.3	Relationer som inlärningsdomäner	58
4.1.4	Spel som inlärningsaktivitet	61
4.1.5	Receptiva medier som inlärningsaktiviteter	62
4.2	Invandrarelevs uppfattningar om domäner för andraspråksinläring	64
4.2.1	Skolan som inlärningsdomän	65
4.2.2	Samtal med kamrater som inlärningsaktivitet	72
4.2.3	Hemmet som inlärningsdomän	73
4.2.4	Uträttandet av ärenden som inlärningsaktivitet	74
4.2.5	Receptiva medier som inlärningsaktiviteter	75
4.3	Likheter och skillnader mellan språkbadselevs och invandrarelevs uppfattningar	77
4.3.1	Skolan som inlärningsdomän	77
4.3.2	Hemmet som inlärningsdomän	80
4.3.3	Interaktion som inlärningsaktivitet	80
4.3.4	Officiella platser som inlärningsdomäner	82
4.3.5	Receptiva medier som inlärningsaktiviteter	83
5	SLUTDISKUSSION	85
5.1	Språkbadselevs och invandrarelevs uppfattningar som sin andraspråksinläring	85
5.2	Avhandlingens generaliserbarhet och pålitlighet	91
	LITTERATUR	95
	BILAGOR	
	Bilaga 1 Brev till språkbadselevernas föräldrar	102
	Bilaga 2 Brev till invandrarelevernas föräldrar	103

Bilaga 3 Enkät till språkbadsseleverna	104
Bilaga 4 Enkät till invandrareleverna	106
Bilaga 5 Intervjufrågorna	108

FIGURER

Figur 1. Fördelningen mellan olika språk i tidigt fullständigt språkbad (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 21)	34
Figur 2. Skolan som inlärningsdomän för språkbadsselever och invandrarelever	78
Figur 3. Hemmet som inlärningsdomän för språkbadsselever och invandrarelever	80
Figur 4. Interaktion som inlärningsaktivitet för språkbadsselever och invandrarelever	81
Figur 5. Officiella platser som inlärningsdomäner för språkbadsselever och invandrarelever	82
Figur 6. Receptiva medier som inlärningsaktiviteter för språkbadsselever och invandrarelever	83

TABELLER

Tabell 1. Undersökningens informanter och material	13
Tabell 2. Sammanställning av språkbadsselevernas svar	52
Tabell 3. Sammanställning av invandrarelevernas svar	65

VAASAN YLIOPISTO**Filosofinen tiedekunta****Kirjoittaja:**

Emma Autio

Pro gradu -tutkielma:

”Aika monessa tilanteessa voi oppia”

En fenomenografisk studie om språkbadslevers och invandrarelevers uppfattning om sin andraspråksinlärning.

Tutkinto:

Filosofian maisteri

Koulutusohjelma:

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma

Pääaine:

Ruotsi

Vuosi:

2017

Työn ohjaaja:

Siv Björklund

TIIVISTELMÄ:

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, minkälaisissa tilanteissa kolmannella luokalla olevat kielikylpy- sekä maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat oppivansa toista kieltä. Lisäksi tavoitteena on eritellä mahdolliset yhtäläisyydet ja eroavaisuudet ryhmien välillä. Kartoitan siis oppilaiden omia käsityksiä sekä kokemuksia toisen kielen oppimisesta.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty keväällä 2017. Oppilaat ovat ensin saaneet täyttää kyselylomakkeen kielenoppimisestaan, minkä jälkeen olen haastatellut viittä oppilasta molemmista ryhmistä. Tuloksia olen analysoinut fenomenograafisen tutkimusotteen avulla ja täten muodostanut kategorioita oppilaiden vastauksista.

Tutkielmassani ilmenee, että sekä kielikylpyoppilaat että maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokevat oppivansa toista kieltään etenkin koulussa sekä formaalisissa että informaalisissa tilanteissa. Formaalisissa tilanteissa korostuvat kirjoitetun kielen merkitys sekä analyttiset tehtävät ja oppitunnit, jossa kielenoppiminen on ensisijaisena tavoitteena. Informaalisissa tilanteissa puolestaan painottuu kielen kuuleminen.

Vapaa-ajalla oppilaat kokevat oppivansa kieltä lukemalla kirjallisuutta, katsomalla TV:tä sekä kommunikoidessaan kieltä puhuvien kanssa. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat törmäävät heidän toista kieltään puhuviin henkilöihin lähipiirissään, kun taas kielikylpyoppilaat käyttävät toista kieltään vapaa-ajallaan matkustaessaan Ruotsiin sekä kommunikoidessaan pelien kautta heidän toista kieltään puhuvien kanssa. Monella kielikylpyoppilaalla on lisäksi suomessa asuvia sukulaisia, jotka puhuvat heidän toista kieltään. Sekä maahanmuuttajataustaiset oppilaat että kielikylpyoppilaat kokevat oppivansa kieltä myös kotona läksyjä tehdessään sekä vanhempien joskus puhuessa kieltä. Osalla on nimittäin vanhempia, jotka jossakin määrin hallitsevat oppilaan toisen kielen.

AVAINSANAT: andraspråksinlärning, uppfattningar, språkbadslev, invandrarelev

1 INLEDNING

För att klara sig i dagens samhälle bör man vara språkkunnig. Målet är enligt EU:s flerspråkighetspolitik (Europeiska unionen 2016) att alla medborgare inom EU och nordenska i vuxen ålder behärska minst två språk förutom sitt modersmål. Enligt Pörn (2012) ligger fokus i dagens språkundervisning i de kommunikativa färdigheterna. Målet är enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 197–198) och Pörn (2012) att utveckla en språklig repertoar hos eleverna för att stödja elevernas användning av språket i kommunikativa sammanhang. Eleverna ska framför allt uppmuntras till att kommunicera på språket i autentiska språkmiljöer (Utbildningsstyrelsen 2014: 197–198).

Numera betonas alltså inte endast språkets grammatiska strukturer och korrekthet i språkundervisningen, utan målet är enligt Pörn (2012) att stödja elevernas språkinläring genom göra det möjligt för eleverna att använda språket i olika slags kommunikation, såväl muntligt som i skrift. Det är språkanvändning som enligt denna syn skapar möjligheter till lärande.

Språkbad som är en språkinlärningsmetod där eleverna lär sig ett andraspråk via vardaglig kommunikation i en naturlig miljö i daghemmet och skolan kan sägas vara en föregångare inom språkundervisningen (Swanström 2008: 17–18). Denna metod som enligt Williams Fortune och Tedick (2008: 4) startade i Kanada på 1960-talet som en motreaktion mot den traditionella franskundervisningen har visat sig vara effektiv även i finländska förhållanden (Buss 2007: 102). Elever som gått språkbadsprogrammet kan sägas vara funktionellt tvåspråkiga: de både förstår och kan använda sitt andraspråk i olika kommunikationssituationer (Laurén 2007: 108).

Det är dock inte endast elever med finländsk bakgrund som ska lära sig ett andraspråk i finländska skolor, utan språkinläring är minst lika aktuell även för elever med invandrarbakgrund. Enligt Statistikcentralen (2017) har andelen invandrare i Finland vuxit från 0,8 % till 6,2 % under åren 1990–2015. Svaga kunskaper i finska eller svenska är enligt Undervisningssektorns Fackorganisation (2015) den största orsaken till att bli utslagen ur det finländska samhället. Det är alltså ingen slump att effektiv och ändamålsenlig språkundervisning ligger i fokus i undervisningen av invandrare (Undervisningssektorns Fackorganisation 2015).

Invandrarelevens språkinlärning påminner delvis om språkbadslevens inlärning av ett andraspråk. Elevernas andraspråk fungerar ända från början både som mål och medel i undervisningen, precis som i språkbad. Även mångsidiga studiemetoder och närmiljön utnyttjas i undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2015: 11; Laurén 1999: 19; Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors & Tallgård 2005: 22.) Antagandet om att språkundervisningen är effektivast i meningsfull kommunikation gäller alltså även i undervisningen av invandrare (Vasa universitet 2015; Moilanen 2015). Målet med såväl språkbadsundervisningen som invandrarnas språkundervisning är att eleverna utvecklar mångsidiga språkkunskaper och får en grund för livslång språkutveckling (Utbildningsstyrelsen 2014: 89; 2016a: 6).

Skillnaden mellan språkbadsleverna och eleverna med invandrabakgrund är dock att invandrarelever förmodligen kommer i kontakt med sitt andraspråk i större utsträckning än språkbadsleverna i och med att språkbad endast erbjuds på orter där elevernas modersmål får rikligt med stöd i omgivningen (Buss & Laurén 2007: 32). Elever med invandrabakgrund har däremot ett annat modersmål och hemspråk än en stor del av landets övriga befolkning. (Williams Fortune & Tedick 2008: 10; Sjögren 2003: 17–18.)

Som blivande språkbadslärare är mitt intresse för effektiv och ändamålsenlig språkundervisning och språkinlärning stor. I och med att kommunikativ språkundervisning tillämpas såväl i språkbadsundervisning som i undervisning av invandrare anser jag att det vore intressant att ta en närmare titt på dessa gruppers språkinlärning. Istället för att undersöka lärarnas åsikter och upplevelser vill jag göra elevernas röst hörd.

Enligt Marton och Booth (2000: 31, 265–266) erfar var och en den omgivande världen på olika sätt och bygger således upp olika uppfattningar av ett fenomen. Även fenomenet andraspråksinlärning framträder på olika sätt för olika individer beroende på bland annat individens erfarenheter och tidigare upplevelser. Språkbadslevens och invandrarelevens andraspråkstillägnande har många likheter men också en del olikheter. Det är dessa likheter och skillnader, sett ur elevernas perspektiv, som jag i denna undersökning i första hand är intresserad av.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min studie är att ta reda på hurdana situationer språkbads elever och invandrarelever i årskurs tre anser att är betydelsefulla för sin andraspråksinläring samt ifall det finns någon skillnad mellan de två målgrupperna samt vad denna möjliga skillnad kan bero på. Jag har delat upp mitt syfte i tre forskningsfrågor enligt följande:

1. Hurdana situationer upplever språkbads eleverna är betydelsefulla för sin andraspråksinläring? Varför?
2. Hurdana situationer upplever invandrareleverna är betydelsefulla för sin andraspråksinläring? Varför?
3. Finns det likheter och skillnader mellan de situationer som invandrarelever och språkbads elever upplever är betydelsefulla för sin andraspråksinläring?

Jag har valt att undersöka elever i årskurs tre i och med att elever i denna årskurs är rätt så unga men har dock redan drygt ett par års erfarenhet av att gå i skola. De har just deltagit i nybörjarundervisningen där lek och kreativitet är en naturlig del av inläringen och tillägnat sig de grundfärdigheter som studier förutsätter (Utbildningsstyrelsen 2014: 98, 154). Under årskurs tre vidareutvecklas enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 154) förmågan att ta ansvar för det egna lärandet. Således antar jag att svaren som jag får av elever i denna årskurs kan vara rätt så varierande och på så sätt intressanta.

Elevers uppfattningar om sin språkinläring har tidigare undersökts bland annat ur ett dialogiskt perspektiv med fokus på inläringen av engelska. Aro (2012) har i sin undersökning kommit fram till att elever upplever sig lära sig språket i synnerhet i skolan och genom att läsa. Skolans röst hörs således tydligt i elevernas svar. Även Skinnari (2012: 76–102, 152–158) har i sin undersökning fått motsvarande resultat. Enligt Skinnari kan detta ha att göra med att bedömningen i skolan i stort sett baserar sig på skriftliga prov trots att undervisningen för övrigt är kommunikativ. De auktoritära rösterna i den sociala miljön tycks enligt Aro (2012: 343) starkt påverka inlärares syn på hur man lär sig språk.

Dufva (2006: 45) har i ett projekt bekantat sig med lågstadie-elevers uppfattningar om inläringen av främmande språk. I detta projekt framkom det att barn talar om språk i en dekontextuell ton. De betraktar språkkunskap som lösryckta ord och begrepp, så som i form av verb och adjektiv. I barnens svar syns enligt Dufva (2006: 45) tydligt sättet som

man enligt tradition presenterar språkkunskap på: i en abstrakt form utan social och interaktionell kontext. Även skriftspråkets inverkan syns tydligt i undersökningen. Barn uppfattar språk i stort sett genom det skrivna språket och betraktar ord i form av bokstavsled. Enligt Dufva (2006: 46) härstammar dessa uppfattningar dels från att läroboken och texter har en central roll i skolundervisningen men också från att det skrivna språket värdesätts i vår kultur.

Ett växande intresse för muntlig interaktion och elevers uppfattningar om språk är ändå tydligt i nyare forskning. Mård-Miettinen, Kuusela och Kangasvieri (2014: 328) har undersökt hur förskolebarn uppfattar språkinläring. De har i sin undersökning kommit fram till att barn anser sig lära sig språk i synnerhet genom interaktion: genom att någon berättar, lär ut eller hjälper. Barn i denna ålder har enligt Mård-Miettinen m.fl. (2014: 330) en funktionell syn på språkinläring. Detta innebär att interaktion och språkanvändning betonas i inläringssätten. I skolelevers uppfattningar betraktas språk däremot enligt Dufva Aro, Alanen och Kalaja (2011) som ett formellt system och det är läroböckerna som i första hand är betydelsefulla i språkinläringen.

Björklund, Pakarinen och Mård-Miettinen (2015: 158) har undersökt hur språkbads elever som i skolan studerat flera språk reflekterar över sin flerspråkighet i grundskolans högre årskurser. Denna undersökning tyder på att majoriteten av språkbads eleverna anser sig vara flerspråkiga. Som motivering för detta lyfter de i första hand fram de muntliga färdigheterna och de produktiva färdigheterna betonas framför de receptiva. (Björklund m.fl. 2015: 163.) Enligt Björklund m.fl. (2015: 163) är detta intressant i och med att största delen av eleverna anger i enkäten att de använder språken utanför skolan i form av att de läser eller tittar på TV på något annat språk än finska. Det kan dock hända att elevernas benägenhet att i sina motiveringar betona de produktiva färdigheterna kan bero på att studiens material samlades in under en skoldag och att i språkbadsundervisningen betonas den kommunikativa kompetensen (Björklund m.fl. 2015: 163). Med detta som grund kan man å andra sidan anta att det är den produktiva språkanvändningen som ger eleverna en känsla av att de behärskar språket och således en känsla av att vara flerspråkiga.

Rydenvald (2017) har undersökt språkanvändning och flerspråkighet hos rikssvenska ungdomar i åldrarna 15–19 år som är bosatta utomlands men som deltar i någon form av

undervisning på svenska. Hon har i undersökningen kommit fram till att flerspråkighet och språkanvändning är dynamiska och komplexa bland informanterna och att det finns en stor variation i språkanvändningsvanorna. I skolämnena är skolspråket dock ofta det dominanta språket. I informanternas svar finns det nämligen ett signifikant samband mellan skolformen och det språk informanterna anser sig läsa bäst på, skriva bäst snabba anteckningar på, lättast uttrycka en känsla på och som de diskuterar sport, relationer och skolämnen på. (Rydenvald 2017: 73, 84–85.)

I och med att språkbud enligt Swanström (2008: 17–18) bygger på en kommunikativ syn på språkinlärning antar jag att också dessa kommunikativa situationer är de som språkbudseleverna upplever som mest betydelsefulla i min undersökning, precis som i de undersökningar som tidigare gjorts om språkbudselever. Det är alltså genom att höra språket och tala det som dessa elever förmodligen känner att de lär sig språket bäst. Bergroth (2007: 49) har även i en undersökning kommit fram till att över hälften av eleverna bekantat sig med språket via TV och radio före de år 2004 inledde språkbud. Dessutom tar Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors och Tallgård (2005: 23) upp att läraren kan i skolan uppmuntra eleverna till att se på TV-program och filmer på sitt andraspråk och uppmuntra eleverna till att läsa litteratur på språkbudsspråket. Det kan alltså hända att även denna form av språkinlärning kommer upp i elevernas svar.

Elever med invandrarbakgrund kommer enligt Sjögren (2003: 17–18) senast i daghemmet och i skolan i kontakt med majoritetsspråket. I skolan deltar eleverna i förberedande undervisning och i undervisning i finska som andraspråk som ska stödja elevens inlärning av majoritetsspråket och elevens deltagande i övrig skolundervisning. (Hilasvuori & Mikkola 1994: 81; Pollari & Koppinen 2011: 145.) I och med detta antar jag att den förberedande undervisningen och undervisningen i finska som andraspråk upplevs som betydelsefulla tillfällen för språkinlärning. Dessutom kommer eleven med invandrarbakgrund i kontakt med finskan på de flesta ställen ute i samhället och är därmed i behov av att kunna språket genast hen rör sig utanför hemmets väggar. (Salo 2014: 79–80) Dessa kommunikativa situationer antar jag att också lyfts upp som betydelsefulla tillfällen för andraspråksinlärning.

Å andra sidan görs hela undersökningen i skolkontext, vilket kan ha en inverkan på svaren, precis som konstaterats i tidigare undersökningar (Björklund m.fl. 2015: 163). I och med att både elever med invandrabakgrund och språkbadslever mer och mindre lever i sitt andraspråk i synnerhet i skolan antar jag att det inte torde förekomma någon desto större skillnad mellan dessa två grupper. För att elevers modersmål inte ska ta skada av språkbad erbjuds metoden endast på orter där elevens modersmål får rikligt med stöd i närmiljön (Williams Fortune & Tedick 2008: 10). Elever med invandrabakgrund har dock enligt Sjögren (2003: 17–18) ett annat hemspråk och modersmål än en stor del av den övriga befolkningen i landet, vilket gör att de förmodligen hör sitt andraspråk i större utsträckning än språkbadslever speciellt på fritiden, vilket kan utgöra en eventuell skillnad.

1.2 Material

Datainsamlingen har bestått av två delar. I den första delen har alla invandrarelever och språkbadslever i en klass fått fylla i en blankett där de bedömer sin egen språkliga färdighet i sitt andraspråk genom att ringa in den smilis som de anser att motsvarar deras språkförmåga (se bilaga 3 och 4). Därefter har de fått rita en bild på en språkinläringssituation som de anser är betydelsefull och skriva några rader om bilden de ritat. För språkbadsleverna är det berörda språket alltså svenska och för invandrareleverna finska. I invandrarelevernas blankett finns det även frågor som berör elevernas ålder, hemspråk och tid de vistats i Finland. Detta i och med att invandrareleverna är en heterogen grupp till skillnad från språkbadsleverna som alla torde ha samma hemspråk och inlett språkbad i samma ålder.

I den andra delen har jag intervjuat individuellt fem elever från de båda grupperna. Med denna intervju har jag strävat efter att få en närmare inblick i deras åsikter om sin språkinläring. I och med att intervju som metod är rätt så tidskrävande, vilket även Bell (2006: 158) konstaterar anser jag att en intervju med sammanlagt tio elever var en rätt så lämplig mängd med tanke på den tidsram jag haft till förfogande för undersökningen.

Jag har alltså samlat in informationen både genom att samla in skriftlig information av eleverna och genom att intervjua dem. Den skriftliga informationen eller blanketten kallar

jag i denna undersökning för enkät. Genom att ha bett eleverna fylla i enkäten har jag fått en grov uppfattning om vad de anser om sin språkinläring. Genom att sedan intervjua några elever har jag fått mer ingående information om en deras erfarenheter och uppfattningar vilket också enligt Kvale och Brinkmann (2010: 15) är målet med intervjustudier. I och med att jag kombinerat dessa två datainsamlingsmetoder har jag haft möjlighet att undersöka fler individer och på samma gång få en djupare uppfattning om hur en del av dem tänker. I detta fall fungerar alltså enkäten som underlag för intervjuerna.

Språkbads eleverna har fyllt i enkäten och blivit intervjuade på sitt modersmål. Eleverna med invandrarbakgrund undersöktes däremot på sitt andraspråk, vilket gjorde att en del av dem hade svårt att förstå vissa frågor. I de flesta fall räckte det med att jag omformulerade frågan. För att i ett par intervjuer dock säkerställa att informanten verkligen förstod det jag var ute efter och således få svar på det jag var intresserad av blev jag dock tvungen att slopa en del öppna frågor och istället ställa en del ja- och nej-frågor. Enligt Patel och Davidson (2011: 74) ska man undvika dessa i och med att de ger lite information om hur individen verkligen tänker. Dessa språkliga utmaningar påverkar således oundvikligen studiens generaliserbarhet i synnerhet för den sista forskningsfrågan. Svaren som jag fått av invandrareleverna är alltså nödvändigtvis inte lika jämförbara med språkbads elevernas svar som de skulle ha varit ifall alla elever hade blivit intervjuade på sitt modersmål.

Enligt Karlsson (2010: 121) uttrycker barn inte sina tankar endast genom ord utan även bland annat genom lek, gester och bilder. Det sistnämnda har jag utnyttjat i denna undersökning. Genom att ha låtit eleverna berätta om sina uppfattningar både verbalt och visuellt har jag strävat efter att på ett så mångsidigt sätt som möjligt närma mig forskningsproblemet.

Jag inledde datainsamlingen med att kontakta chefen för bildningsverket i den kommun där jag tänkt genomföra hela undersökningen. Efter att tillståndet till att genomföra undersökningen givits kontaktade jag rektorn i en skola där de har språkbadsundervisning. För att få tillräckligt många barn med invandrarbakgrund till min undersökning kontaktade jag ett par skolor i kommunen.

I min undersökning ingår det att intervjua barn, vilket innebär att jag bör ha tillstånd även av barnens föräldrar. När både rektorn och klassläraren för de berörda klasserna gett ett

godkännande till att göra undersökningen bad jag dem skicka hem till barnens föräldrar ett brev där jag anhåller om forskningstillstånd (se bilaga 1 och 2).

Meningen var att jag skulle genomföra hela undersökningen på en ort. Det visade sig dock att vara rätt så svårt att få tillstånd till att genomföra undersökningen av många föräldrar till barn med invandrarbakgrund, vilket gör att jag inte fick tillräckligt många informanter på en ort. Jag blev alltså tvungen att kontakta en skola även på en annan ort.

En orsak till att det var svårt att få tillstånd av vårdnadshavarna till elever med invandrarbakgrund kan vara att brevet som skickades hem till dem var på finska och inte på föräldrarnas modersmål. Bristande förståelse av brevet kan alltså ha gjort att föräldrarna inte vågade ge tillstånd att låta sina barn delta i undersökningen.

Av de språkbads elever jag undersökt fyllde sammanlagt 17 barn i enkäten. Elevernas klasslärare gav förslag på fem elever med varierande språkkunskaper som skulle kunna ge rätt så olika svar. Efter att eleverna fyllt i enkäterna och jag samlat in dem kontrollerade jag snabbt elevernas svar för att se om det fanns variation i svaren gällande inlärningsituationer. Jag bestämde mig sedan slutligt för vilka fem jag skulle intervjua. Jag genomförde intervjuerna direkt efter att jag samlat in enkäterna.

Av eleverna med invandrarbakgrund var det endast fem barn som fick tillstånd av sina föräldrar att delta i undersökningen. Av dessa barn deltog därmed alla i den individuella intervjun genast efter att enkäten fyllts i. De barn som deltog i undersökningen har bott i Finland mellan nio och två år. Ett barn talar estniska som sitt modersmål, två arabiska, ett persiska och ett barn ett filippinskt språk som kallas för tagalog. I tabell 1 finns information om materialet som samlades in.

Tabell 1. Undersökningens informanter och material

	<i>Enkät</i>	<i>Intervju</i>
<i>Språkbads elever</i>	17 elever	5 elever
<i>Elever med invandrarbakgrund</i>	5 elever	5 elever

Längden på intervjuerna varierade mellan fyra och åtta minuter. Jag ställde sammanlagt 13 frågor till eleverna med några följdfrågor beroende på vad eleverna svarat (se bilaga 5). För att det ska vara möjligt att göra en jämförelse mellan de båda grupperna har jag valt att i resultatredovisningen endast beakta de elever som deltagit i intervjun. Jag kommer alltså inte att ta i beaktande enkäterna som de 12 språkbads elever som inte deltagit i intervjun fyllt i.

I de följande avsnitten kommer jag att berätta närmare om enkät och intervju som datainsamlingsmetoder samt gå närmare in på vad forskningen säger om att intervjua barn. Detta i och med av att jag använder mig av endast barn som informanter i min undersökning.

1.2.1 Enkät som datainsamlingsmetod

Enkäter och intervjuer har en hel del gemensamt. Detta anser Trost (2007: 9) som också hävdar att det som är karaktäristiskt för enkätundersökningar är att den som svarar på frågan har möjlighet att i lugn och ro sätta sig in i frågorna och fundera på sina svar. Dessutom tar Ejlertsson (2005: 11–13) upp att man med hjälp av enkätundersökningar har möjlighet att på en kort tid undersöka betydligt fler individer än via till exempel intervjustudier. Detta var orsaken till att jag förutom intervjuer även bestämde mig för att använda mig av enkäter i min undersökning. Genom att eleverna först i lugn och ro fick fundera över de situationer som de upplever som betydelsefulla för sin språkinlärning var det sedan lätt för dem att i intervjun gå djupare in i sina funderingar.

Enligt Hagevi och Viscovi (2016: 57–59) kan det ibland vara en utmaning att formulera enkäten så att den är tillförlitlig och mäter det den avser mäta. De hävdar att enkäten i första hand bör vara begriplig, tillräckligt kort och enkel att fylla i för att man som forskare ska nå detta mål. Med långa enkäter finns det nämligen en risk att svarspersonerna tröttnar och att kvaliteten på svaren således går ner (Hagevi & Viscovi 2016: 159). Svarspersonen ska också utan ansträngning klara av att förstå frågorna och veta vad hen ska svara. Det är viktigt att man i enkäten framför en fråga åt gången och undviker ledande frågor. Detta på grund av att personer med vaga uppfattningar i frågan lätt blir påverkade

av frågor som styr. Det är nämligen ofta lättare att instämma än att ta avstånd. (Hagevi & Viscovi 2016: 68–80, 130.) Detta hade jag i tankarna när jag formulerade enkäten.

Enkätfrågor och svar kan enligt Hagevi och Viscovi (2016: 80, 89) delas in i öppna frågor och frågor med fasta svarsalternativ. I min enkät har jag använt mig av båda. Efter frågan eller frågorna som berör informantens bakgrund följer frågan *Hur bra anser du att du kan svenska/finska?* Som svar på denna fråga har eleverna möjlighet att välja mellan tre alternativ: *bra*, *medelmåttligt* eller *dåligt*. I denna fråga är svaren alltså givna och svarsalternativen begränsade, vilket gör att frågan torde vara snabb och lätt att besvara (Hagevi & Viscovi 2016: 80).

Enligt Hagevi och Viscovi (2016: 80) finns det alltid en risk med frågor med fasta svarsalternativ att svarspersonen inte hittar ett lämpligt svar. Denna fråga har dock inte en direkt koppling med mina forskningsfrågor och finns på blanketten endast för att se ifall det finns något mönster mellan elevernas åsikter om sina språkkunskaper och de situationer de anser att är betydelsefulla för sin språkinläring. I och med detta anser jag att skalan jag valt är tillräcklig. Dessutom är intervallen mellan de olika alternativen jämna, vilket Hagevi och Viscovi (2016: 89–98) rekommenderar. Svarsmöjligheterna är också fler än två och skalan udda, vilket gör att det torde finnas möjlighet för var och en att hitta ett svar som i alla fall i viss mån motsvarar ens egna åsikter. Detta tar även Hagevi och Viscovi (2016: 100) upp. Som stöd för det skrivna språket vid varje alternativ valde jag att använda mig av smilisar. Detta för att det ska vara enklare för elever som har svårt att läsa eller förstå språket att uppfatta innebörden i alternativen (Ejlertsson 2005: 11–13).

Öppna frågor ger informanten möjlighet att associera fritt och ge personliga svar. Via dessa frågor får man enligt Hagevi och Viscovi (2016: 85–86) reda på vad personen egentligen tänker och tycker. I enkäten bad jag eleverna rita en eller flera situationer där de upplever att de lär sig sitt andraspråk. Sedan fick eleverna skriva några rader om bilden de ritat. För att även de som har det svårt att uttrycka sig i skrift skulle få en möjlighet att i enkäten uttrycka sina tankar valde jag att kombinera dessa två. Enligt Ejlertsson (2005: 11–13) är det nämligen viktigt med tanke på studiens trovärdighet att även beakta dessa informanter.

Enligt Hagevi och Viscovi (2016: 143–145) bör informanten få tillräckligt med information om hur enkäten ska besvaras. Detta för att få svarspersonen att fylla i enkäten på ett tydligt sätt. Före eleverna började fylla i enkäten gav jag korta instruktioner om varje uppgift. Jag nämnde även några exempel på olika slags situationer som kan tänkas vara betydelsefulla för andraspråksinläringen. Detta för att göra det lättare för eleverna att förstå det jag var ute efter och fylla i enkäten.

Ejlertsson (2005: 35) hävdar att frågeformuläret alltid bör testas i en provundersökning före det används i den egentliga undersökningen. Jag valde att pröva enkäten på min nioåriga kusin som är helt svenskspråkig men som studerar finska första året i skolan. Detta för att ta reda på om en nioåring tolkar frågorna på samma sätt som jag som konstruerat enkäten, vilket jag anser att hon gjorde.

1.2.2 Intervju som datainsamlingsmetod

Kvale och Brinkmann (2010: 15) anser att vi genom samtal lär ”känna andra människor, får kunskap om deras erfarenheter, känslor, attityder och den värld de lever i”. Eftersom jag i min undersökning är intresserad av elevers upplevelser, tankar och erfarenheter, var det ganska självklart att jag förutom att använda mig av enkäter även skulle använda mig av intervju som datainsamlingsmetod.

I en intervju kan man till skillnad från de andra datainsamlingsmetoderna ställa följdfrågor och ha informanterna att berätta fritt om sina upplevelser och på detta sätt få en djupare förståelse för fenomenet (Holme & Solvang 1997: 110). Detta anser jag var till stor fördel vid utförandet av min undersökning. Jag kunde vid behov ställa följdfrågor till informanterna för att bättre förstå vad hen menade samt ändra på intervjufrågan ifall informanten inte förstod vad jag var ute efter. Detta gjorde jag i varje intervju.

Enligt Patel och Davidson (2011: 72–73) kan en intervju antingen vara strukturerad eller ostrukturerad. Vid ostrukturerade intervjuer har informanten inte planerat några frågor i förväg, vilket gör att forskaren är totalt beroende av informanternas villighet att öppna sig (Dalen 2015: 34). Målet med dessa intervjuer är att man som forskare får en djupare

förståelse av fenomenet (Holme & Solvang, 1997: 110). Strukturerade intervjuer är däremot intervjuer med fasta svarsalternativ. Dessa intervjuer används enligt Patel och Davidson (2011: 72) i forskning där målet är att kunna jämföra och generalisera.

I och med att målet med min studie är att få en djupare förståelse för elevers uppfattningar om sin andraspråksinlärning har jag undvikit standardiserade frågeformulär och bestämde mig istället för att ställa öppna frågor till eleverna. Precis som Kvale och Brinkman (2010: 139–150) tar upp är det viktigt att man som intervjuare är väl förberedd. För att säkerställa att jag i intervjun får svar på det jag är ute efter valde jag att göra mina intervjuer semi-strukturerade, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2010: 43) innebär att jag som forskare haft möjlighet att ställa följdfrågor till informanterna. Detta ökar enligt Kvale och Brinkman (2010: 186) även studiens tillförlitlighet.

Enligt Bell (2006: 158) är en nackdel med intervjumetoden att den är mycket tidskrävande, vilket begränsar antalet informanter ifall tiden är begränsad. Detta är orsaken till att jag endast valde att intervjua tio informanter i min undersökning.

Enligt Doverborg och Pramling (1998: 12) är ”det barn säger på ett eller annat sätt ett uttryck för deras sätt att tänka, dvs. deras uppfattning om den värld de lever i”. Detta var orsaken till att jag valde att intervjua barn. Enligt Doverborg och Pramling (1998: 25) är det mycket man som forskare bör ta i beaktande vid planerandet och genomförandet av barnintervjuer. Man bör bland annat anpassa intervjufrågorna till barnets nivå och klara av att skapa en trygg atmosfär (Doverborg & Pramling, 1998: 27, 34).

För att barnet ska känna sig tryggt och för att man som forskare skall få dess förtroende bör man enligt Doverborg och Pramling (1998: 28–29) göra referensramen klar för barnet före intervjun. Detta gjorde jag genom att berätta för barnet varför jag var där, vad intervjun skulle handla om samt hur lång tid den ungefär skulle ta. Jag fick också tack vare elevernas hjälpsamma lärare möjlighet att genomföra intervjuerna ostört i ett lugnt rum.

Enligt Doverborg och Pramling (1998: 33, 37) är det ofta svårt att genomföra en intervju i dialogform med barn. Barnen jag intervjuade var alla 9–11 år gamla och gick alla i åk 3. De var alltså inte riktigt små men ändå tillräckligt unga för att jag som intervjuare var tvungen att fundera igenom intervjufrågorna en extra gång för att få tillräckligt heltäckande svar. Enligt Doverborg och Pramling (1998: 33) lönar det sig som forskare att göra

en pilotstudie, vilket innebär att man prövar sina intervjufrågor på ett eller två barn före utförandet av den egentliga studien. Jag valde att pröva mina intervjufrågor på min nioåriga kusin som är helt svenskspråkig men som studerar finska för första året i skolan. Detta för att se ifall frågorna lämpade sig för en nioåring, vilket jag anser att de gjorde.

Frågorna som jag ställde till språkbads eleverna och till eleverna med invandrarbakgrund är nästan desamma. Enda skillnaden är att intervjun med språkbads eleverna berörde inläringen av svenska medan inläringen av finska låg i fokus i intervjun med eleverna med invandrarbakgrund.

Enligt Doverborg och Pramling (1998: 34) lönar det sig i en intervju med barn att närma sig det specifika fenomenet genom att börja med att ställa mer övergripande frågor. Detta strävade jag efter då jag planerade intervjufrågorna. Jag inledde intervjun med att diskutera enkäten som eleverna fyllt i. Eleven fick bl.a. med egna ord berätta vad hen ritat, varför hen har ritat just det samt vad hen lärt sig i situationen i fråga. Genom att fylla i enkäten fick eleven på förhand fundera på sin språkinläring och var således förberedd på de första frågorna jag ställde i intervjun. Efter att jag inlett intervjun och diskuterat kring det eleven ritat utvidgade jag perspektivet ytterligare och bad eleven fundera på ifall det fanns andra situationer som också var betydelsefulla för språkinläringen samt vilka situationer som hen anser att är effektivast.

Vid planerandet av intervjun undvek jag att ställa ledande frågor samt frågor som man endast kan svara *ja* eller *nej* på. Detta i och med att Patel och Davidson (2011: 74) hävdar att dessa frågor ger mycket lite information om hur informanten tänker. Dessutom tar Patel och Davidson (2011: 74) upp att man som forskare bör undvika dubbla frågor för att göra det lättare för informanten att svara och för att kunna säkerställa att man får svar på det man vill ha svar på och det man är intresserad av. Intervjufrågorna bör även vara lagom korta, tydliga och välformulerade. I synnerhet när man intervjuar barn.

Enligt Karlsson (2010: 128) är det i synnerhet i barnintervjuer ytterst viktigt att som vuxen förhålla sig neutral till det ämne man intervjuar om. Barn är nämligen duktiga på att upptäcka vilka förväntningar vuxna ställer på dem och svarar gärna på frågan så som de tror att den vuxna vill att hen ska svara (Karlsson 2010:128).

Doverborg och Pramling (1998: 40) hävdar även att man alltid skall behandla varje barn som en unik individ, vilket innebär att man skall följa upp de svar man får av barnen på olika sätt och utgå ifrån det barnet säger. Detta gäller speciellt när man som forskare är intresserad av informantens upplevelser av ett specifikt fenomen (Holme & Solvang, 1997: 110). Om barnet till exempel började berätta någonting som inte direkt hade att göra med det intervjun handlade om, lyssnade jag på vad barnet hade att säga och försökte med hjälp av följdfrågor leda in barnet på intervjuämnet.

En nackdel med barnintervjuer är dock att barn har en tendens att besvara frågorna som ställs rätt så kortfattat, vilket Karlsson (2010: 128) tar upp. Det kan alltså emellanåt vara svårt att få omfattande information av barn. Detta märkte även jag i mina intervjuer. Därför strävade jag efter att lyssna noggrant på vad barnet hade att säga för att sedan kunna ställa följdfrågor för att få en djupare uppfattning om hur hen tänker. Det kan även hända att svaren jag fått av invandrabarnen skulle ha varit mer omfattande ifall intervjun gått på deras modersmål i och med att språket som jag intervjuade på tycktes vara en utmaning för en del av dem.

1.3 Metod

Enligt Holme och Solvang (1997: 95) kan man beroende på hur man valt att analysera materialet man samlat in antingen välja en kvalitativ eller kvantitativ forskningsansats. På grund av att jag med min forskning strävar efter att få en djupare uppfattning av det fenomen jag undersöker, har jag valt att använda mig av den kvalitativa forskningsansatsen, istället för att bearbeta informationen genom statistiska analyser, vilket man gör inom den kvantitativa ansatsen (Holme & Solvang 1997: 90, 100). Jag vill framför allt i min undersökning förstå det jag undersöker, det vill säga de situationer mina informanter anser att är betydelsefulla för sin andraspråksinlärning.

Kvale och Brinkmann (2010: 42) hävdar att det inom den kvalitativa forskningsansatsen finns olika sätt att angripa sitt forskningsproblem på. Det sätt som jag anser ligger närmast min studie är fenomenografen. Inom denna ansats ligger intresset enligt Uljens (1989: 10) i hur människor uppfattar olika aspekter i sin omvärld. Detta hävdar även Marton och Booth (2000: 153–154) som anser att sättet som människan erfar världen, fenomenen och

situationerna på är det som undersöks inom fenomenografin. Målet är enligt Uljens (1989: 10), Marton och Booth (2000: 159) att kunna förstå, analysera, tolka och beskriva variationen i dessa uppfattningar. Uljens (1989: 10–11), Marton och Booth (2000: 159) hävdar därmed att utgångspunkten för denna ansats är att människor kan ha olika innebörd för olika företeelser i världen och det är människors grundläggande förståelse av olika företeelser som analyseras.

I denna undersökning riktas alltså intresset på hur språkbads elever och elever med invandrabakgrund uppfattar att de lär sig ett andraspråk, d.v.s. hur andraspråksinläringen framträder för dem. För att frågeställningen ska bli mer konkret och lättbegriplig för informanterna väljer jag att fokusera på konkreta situationer som de anser är betydelsefulla. Jag utgår alltså från ett fenomen (vad-aspekt) och granskar därefter olika uppfattningar av fenomenet (hur-aspekt). Jag är inte intresserad av om uppfattningarna som informanterna ger uttryck för är sanna eller falska, vilket Uljens (1989: 14) betonar att är utmärkande för fenomenografin, utan jag litar på att eleverna bildar uppfattningar utifrån de erfarenheter de bär med sig.

I analysen strävar jag efter att förstå meningsinnehållet i varje genomförd intervju, vilket också Uljens (1989: 12) betonar vikten av. Detta är orsaken till de ordagranna transkriberingarna av intervjuerna. Genom att jämföra likheter och skillnader i de svar jag fått kategoriserar jag uppfattningarna i kvalitativt skilda grupper. Dessa grupper kallar Uljens (1989: 12), Marton och Booth (2000: 159, 167) för *beskrivningskategorier* som också enligt dem är huvudresultatet i en undersökning. I jämförelse med en omfattande beskrivning av de enskilda intervjuerna ligger beskrivningskategorierna enligt Uljens (1989: 41–42) på en mer abstrakt och kollektiv nivå. Kategorierna är selektiva, summerande och organiserande dock med hänsyn till meningsinnehållet i intervjuerna (Uljens 1989: 41–42).

Analysen inleds precis som Uljens (1989: 44), Marton och Booth (2000: 173) rekommenderar med att söka efter relevanta uttalanden för den aktuella forskningsfrågan. I detta fungerar enkäterna som ett bra stöd för intervjusvaren i och med att intervjun i stort sett bygger på det som eleven gett uttryck för i enkäten. Därefter analyserar jag de identifierade uttalandena enskilt i förhållande till det övriga materialet i intervjun och enkäten i

fråga. Till sist jämför jag meningsinnehållen i de olika uttalandena och bildar beskrivningskategorier utifrån dessa. (Uljens 1989: 44; Marton & Booth 2000: 173.)

Marton och Booth (2000: 162–163) definierar olika egenskaper som en uppsättning beskrivningskategorier bör ha. Enligt honom bör alla enskilda kategorier ha en tydlig relation till det fenomen som undersöks. Dessutom bör relationen mellan kategorierna vara logisk och systemet sparsamt. Det sistnämnda innebär att antalet kategorier bör vara så litet som möjligt, men dock tillräckligt stort för att på ett tillförlitligt sätt kunna beskriva variationen i uttalanden. (Marton & Booth 2000: 162–163.) Detta har jag haft i tankarna när jag analyserat mitt material.

Uljens (1989: 46–51) hävdar att kategorierna kan bildas utgående från olika system. Det kategorisystem som vuxit fram under min analys av materialet är såväl ett *horisontalt* som ett *hierarkiskt system*. Utgående från det horisontala systemet är de flesta kategorier jämbördiga med varandra. Kategorierna överlappar alltså inte varandra. (Uljens 1989: 47.) Det finns dock några kategorier som även innehåller underkategorier och är på så sätt mer omfattande än andra. Detta gör att kategorisystemet även i viss mån kan definieras som ett hierarkiskt system. (Uljens 1989: 50.)

På grund av att informanterna i min studie är relativt få, endast fem barn från båda grupperna, anser jag att denna studie också är en slags fallstudie. Kvale och Brinkmann (2014: 160) hävdar att det som är utmärkande för fallstudie är att den fokuserar på endast en eller några specifika personer, institutioner eller situationer. Det diskuteras mycket om generaliserbarheten när det gäller studier med rätt så få informanter (Kvale & Brinkmann 2014: 310). Syftet med min studie är dock inte att komma fram till resultat som går att generaliseras till *alla* tredjeklassister i språkbud och med invandrarbakgrund utan snarare att få en liten inblick i och vinna bättre förståelse för hur elever kan tänka om sin andraspråksinlärning, precis som Kvale och Brinkmann (2014: 310–311) hävdar att är målet med de flesta fallstudier.

1.4 Etiska frågor

Speciellt inom de kvalitativa metoderna ställs forskaren enligt Kvale och Brinkmann (2010: 203–204) inför många etiska problem som bland annat gäller informanternas konfidentialitet. Detta på grund av att informanterna ofta är relativt få och ämnet som behandlas ofta har att göra med informanternas personliga upplevelser och erfarenheter (Kvale & Brinkmann 2010: 88–90).

Innan jag utförde min undersökning sökte jag om forskningstillstånd av chefen för utbildningsverket i de berörda kommunerna. Jag kontaktade även rektorn i skolorna och därefter de berörda elevernas föräldrar för att få ett godkännande till att utföra min undersökning. Jag informerade ända från början alla parter vad min studie handlade om samt betonade att jag i avhandlingen varken kommer att nämna namnen på informanterna, skolorna eller kommunen, eller någon annan information som skulle kunna avslöja identiteten på de som deltagit i undersökningen. Vid utförandet av undersökningen bandade jag alla intervjuer för att underlätta mitt arbete. Även detta informerade jag alla berörda parter om. Jag betonade bland annat att inspelningarna endast kommer att användas i min undersökning samt att de förstörs efter att avhandlingen publicerats.

Enligt Kvale och Brinkmann (2010: 89–90) bör forskaren alltid vid utförandet av en kvalitativ studie ta i beaktande och bedöma de konsekvenser informanterna kan ha av studien. Frågorna som jag ställde till eleverna både i intervjun och i enkäten har att göra med deras upplevelser och erfarenheter av sin språkinläring i olika situationer. Framför allt i intervjun gick jag in på hur olika situationer känns, vilket i vissa fall kan upplevas som jobbigt att svara på. Jag betonade dock ända från början att det endast är jag som får veta vad hen har svarat samt berättade varför jag är där och vad som är meningen med min studie. Jag accepterade även ifall någon elev inte ville svara på någon fråga.

2 ANDRASPRÅKSINLÄRNING

Förstaspråket är det språk som barnet lär sig först, d.v.s. barnets modersmål. Andraspråk och främmande språk är däremot språk som barnet lär sig utöver sitt modersmål och inlärningen av dem påbörjas först efter att barnet utvecklat sitt förstaspråk. (Sigurd & Håkansson 2007: 105.) Skillnaden mellan inlärningen av ett andraspråk och ett främmande språk är dock att inlärningen av ett andraspråk sker i det land där språket talas och innebär således att inläraren socialiserar sig in i det nya språket. Inlärningen av ett främmande språk sker däremot utanför språkmiljön. (Hammarberg 2014: 28.)

Första- och andraspråksinlärningen skiljer sig från varandra i många avseenden. För det första ser utvecklingen av ett andraspråk annorlunda ut i och med att barnet redan nått en viss kognitiv mognad när inlärningen av ett andraspråk påbörjas. Den kognitiva utvecklingen går alltså hand i hand med modersmålsutvecklingen. Dessutom hävdar Sigurd och Håkansson (2007: 150) att andraspråksinlärare sällan når samma nivå i sitt andraspråk som den som lär sig språket som sitt förstaspråk. Till exempel uttalet och accenten kan påverkas av individens förstaspråk. (Sigurd & Håkansson 2007: 150.)

Andraspråksinlärningen kan antingen vara formell eller informell. Språkinläring som sker i skolan under lektionerna är exempel på formell språkinläring. I dessa fall lär man sig språket genom att man undervisas i det. Ifall man däremot lär sig språket i en naturlig miljö och i den miljö där målspråket talas är det frågan om informell språkinläring. Invandrarelever är ett bra exempel på barn som får ta del av både formell och informell språkinläring. (Viberg 1992: 11.)

I detta kapitel kommer jag att presentera andraspråksinläring ur ett sociokulturellt perspektiv i och med att det är det perspektivet som i stort präglar min undersökning. Därefter kommer jag att berätta om hur den språkliga identiteten utvecklas samt hur förmågan att samspela med andra påverkar andraspråksinlärningen.

2.1 Sociokulturellt perspektiv på andraspråksinläring

Det sociokulturella perspektivet sätter in människans lärande i sociala och kommunikativa sammanhang. Det är alltså inte länge människans tänkande i sig som är avgörande

för inlärnigen utan snarare interaktionen med omvärlden. En av de mest betydelsefulla teoretikerna inom det sociokulturella perspektivet är Lev Vygotskij (1896–1934). Enligt honom utvecklas ”högre” mentala funktioner genom samspel med andra människor. Kunskaper och färdigheter finns alltid först mellan människor. Först därefter finns de inom oss. Ett bra exempel på detta är vårt förstaspråk som vi lär oss genom kommunikation och social interaktion med andra. (Vygotskij 2005: 105, 147–148, 352–355; Säljö 2011: 170, 177.)

Vygotskij (2005) talar om *mediering* och *medierande redskap* som enligt honom är kulturellt utvecklade redskap för att tänka och handla. Språk är enligt honom ett av de viktigaste medierande redskap som fungerar både när vi samspelar med andra och som ett inre tal när vi tänker. Därmed tänker vi med hjälp av redskap som vi fått i interaktion med andra. Enligt detta synsätt utvecklas och lär vi oss genom att ta till oss medierande redskap från tidigare användare och genom användning gör vi dem till våra egna. (Vygotskij 2005: 147–150, 335–339; Säljö 2011: 178.)

Enligt Vygotskij (2005: 342–351) utgör skolan och läraren viktiga inslag i barnets utveckling. Läraren är den personen som erbjuder barn möjligheter att ta till sig perspektiv och erfarenheter som de sällan stöter på i vardagen (Vygotskij 2005: 342–351; Säljö 2011: 179). Vygotskij (2005: 124–125) tar ytterligare upp att eleverna i skolan lär sig att definiera de begrepp som de naturligt använder i vardagen. På detta sätt bildas ett samband mellan individen och kollektiv samvaro. Enligt Tornberg (2011: 18) utvecklas barnet både i samtal med lärare och med andra elever.

Den närmaste utvecklingszonen (the Zone of Proximal Development) är enligt Säljö (2011: 179) ett av de mest kända begrepp som Vygotskij (2005: 330–335) utvecklat. Enligt detta begrepp klarar människan av att lösa vissa slags uppgifter genom att använda sig endast av sina egna förmågor. Med hjälp av en mer kompetent person blir förmågorna dock mer avancerade och uppgifterna som hen klarar av att lösa mer komplicerade. Avståndet mellan det vi på egen hand klarar av att lösa och det vi kan göra med hjälp av en mer kompetent person kallas för *utvecklingszon*. För att lära oss och komma vidare behöver vi därmed andras stöd och vägledning. Det sociala sammanhanget är alltså a och o för individens utveckling. (Vygotskij 2005: 330–335.)

Sigurd och Håkansson (2007: 154) tar upp att det sociala sammanhanget och deltagande i samtal enligt det sociokulturella perspektivet är viktigt även för individens andraspråksinläring. Det räcker alltså inte med att individen får ta del av förståelig input, liksom det anses inom kognitivismen, utan hen bör också i meningsfulla samtal på andraspråket få använda sig av de ord och grammatiska konstruktioner som hen lärt sig. Lexikonet aktiveras och automatiseras varje gång individen uttrycker sig på sitt andraspråk och sätter in ord i olika grammatiska konstruktioner. Precis som förstaspråksinläringen sker också andraspråksinläringen genom att få stöd från omgivningen i form av repetitioner, expansioner och frågor. (Sigurd & Håkansson 2007: 154.)

Vikten av interaktion betonas, precis som inom Vygotskijs syn, även inom dialogismen. Enligt denna syn har språket i första hand en funktionell natur. I interaktion är ord inte endast uppräddade bokstäver utan det som talaren vill förmedla med orden är det som har betydelse. Jämfört med den formella traditionen fästs uppmärksamheten inom funktionalismen mer mot det talade språket än mot språkriktighetstegler, formella begrepp och det skrivna språket. Språk lär man sig för sina egna behov genom interaktion. Språkets struktur och form undervisas dock även inom funktionalismen, men uppmärksamheten riktas i första hand mot meningsfull språkanvändning. Språket i sig undervisas alltså inte endast, utan även användningen betonas. Därför är autentiska inläringssituationer av stor vikt inom den dialogiska synen på undervisning. (Dufva 2006: 41–42, 47–48.)

Enligt Bakhtin (1981: 345) sker all inläring i dialog. Allt som människan tror och vet har ur ett dialogiskt perspektiv konstruerats i den sociala interaktion som individen varit delaktig i (Aro 2009, 2012; Dufva m.fl. 2011). En persons uttalanden ingår alltid i en social kontext och är således socialt påverkade (Bakhtin 1981: 293). Ett uttalande består aldrig endast av objektiva ord, som saknar emotionell innebörd. Det är bland annat personens ålder, yrke och sociala grupp som påverkar ens åsikter och uttalande. Människan formas i det samhälle hon lever i och av de människor som hon umgås med. (Bakhtin 1981: 293.)

Enligt Bakhtin (1981: 293) är det som vi lär oss av andra människor inte neutrala ord, utan snarare ideologiska tolkningar om vad ordet innebär. Begreppet röst innebär därmed den världsbild och de avsikter som är inbäddade i de ord som talaren använder (Bakhtin

1981: 293). Förutom talarens världsbild påverkas rösten bland annat av den man talar med och det man talar om samt av den historiska och sociala kontexten. En elev talar till exempel oftast på ett annat sätt till sin bästa vän än till sin lärare eller rektor och tonfallet och ordvalen är inte desamma när man berättar om en olycka som när man diskuterar en rolig händelse. (Holquist & Emerson 1981: 434.)

Alla ord man använder, och det man kan, har man lärt sig i en social kontext. Detta hävdar Bakhtin (1986: 138) som anser att kunskapen är mångstämmig på grund av att den kommer från många olika håll. Detta tar även Aro (2012) upp. Enligt henne bildas barns uppfattningar i de situationer som de är delaktiga i och formas i samverkan med de människor de möter. De ord individen använder bär således med sig röster från de tidigare användarna och flätas ihop med individens sociala språk (Wertsch 1991: 59). Genom att ta till sig andras röster utvecklar och omformulerar individen ständigt sin egen uppfattning och röst, som i själva verket är en sammansättning av perspektiv och röster som hen under åren kommit i kontakt med (Bakhtin 1981: 348; 1986: 91–93).

Förutom att uppfattningarna är mångstämmiga kan de enligt Dufva m.fl. (2011: 68) även vara multimodala. Detta innebär att även det vi kommer i kontakt med via olika medier så som läser i tidningar och ser på TV påverkar våra uppfattningar.

Bakhtin (1981: 341–342, 345) tar upp tre olika typer av ord som individen på ett eller annat sätt hanterar. Ord kan antingen vara auktoritära, internt övertalande eller irrelevanta. Irrelevanta ord är ord som inte berör individen samt ord som hon inte vill associera till på grund av att hon anser sig inte ha användning för dem.

Auktoritära och internt övertalande ord är däremot ord som man tar till sig. Skillnaden mellan dessa två typer är att orden blir internt övertalande först när man själv tar dem i bruk så att de delvis blir ens egna. Dessa ord är dynamiska och dialogiska på grund av att de både är ens egna och en annans. De auktoritära orden, som är auktoriteters det vill säga bland annat lärares och föräldrars ord, kan individen däremot inte föra ett samtal med, utan hon upprepar dem så som de tidigare var sagda. (Bakhtin 1981: 341–343, 345.)

Det som även kännetecknar de internt övertalande orden är att det är ord som helt kan bli ens egna ifall man använder dem på olika sätt i nya kontexter och därmed totalt förenar dem med ens egna avsikter. I detta skede är ordens betydelse inte längre i dynamisk dialog

med andra röster. (Bakhtin 1981: 341–343, 345.) Det pågår alltså ständigt ett inre samtal i oss och ens världsbild utvecklas på ett eller annat sätt via varje människomöte och erfarenhet. Detta är en process som pågår livet igenom. (Dufva 2003: 136; Bakhtin 1981: 345; Wortham 2001: 147.)

Inlärarens uppfattning om sin språkinläring som denna undersökning har att göra med har enligt Kalaja och Barcelos (2003) att göra med hens syn och tankar om hurudan aktivitet språkinläring är. Individens egna upplevelser, erfarenheter och andras röster påverkar denna syn starkt i synnerhet när inläring betraktas ur ett sociokulturellt perspektiv.

2.2 Språkutveckling, identitet, självuppfattning och förmågan att samspela med andra

Modersmålet är ofta det språk som barnet hör först och börjar känna sig tryggt med (Wellros 2007: 9–10). Småningom börjar även barnets hörselsinne, hjärna och mun präglas av modersmålets ljudmönster när barnet självt lär sig att uttrycka sig med hjälp av ord (Wellros 2007: 24). Detta språk får barnet via socialisationsprocessen, genom att det tillägnar sig de normer och värderingar som omger det. På grund av att språket även innebär kulturella traditioner får det första språket också starkast betydelse för barnets personlighet och för dess identitet. Barnet får en positiv känsla av samhörighet och trygghet med dem som talar samma språk (Wellros 2007: 10). Språkutveckling och identitet går alltså hand i hand. (Ladberg 1996: 39–40; Skutnabb-Kangas 1981: 23, 72–73)

Enligt Wellros (2007: 82) har ens identitet framför allt att göra med hur man gestaltar de olika roller som förekommer i ens självbild. Sättet som omgivningen bemöter en på och de personer som man identifierar sig med, som står en nära, präglar alltså starkt ens språk och språkanvändning. Man talar som de personer som man känner samhörighet med. (Ladberg 1996: 36.) Detta hävdar även Haglund (2006: 360) som anser att identitet är en medierande länk mellan individen och den sociala omgivningen. Identiteten är situations-, kontext- och tidsberoende och konstrueras om i varje nytt sammanhang. (Haglund 2006: 360–361.)

Ladberg (1996: 39–40) hävdar att de språk som man lär sig senare inte har samma påverkan på ens identitet som modersmålet. Man blir sällan tvungen att tänka på språkanvändningens regler och sociala konventioner när man talar sitt modersmål. När man däremot möter talare av ett främmande språk, märker man att modersmålets regler är värdelösa på grund av att de skiljer sig mellan olika språk. (Wellros 2007: 33.) Även Haglund (2006: 364) anser att de färdigheter som barnet tillägnat sig via socialisationsprocessen sitter mycket starkt i individen. I synnerhet för barn med invandrabakgrund kan det vara en utmaning att märka att språket, värderingarna och kunskapen barnet fått hemifrån inte är samma som skolans (Haglund 2006: 364).

Schaumann (1975) konstruerade enligt Abrahamsson (2009: 200) en av de första sammanhängande teorierna om hur den sociala kontexten påverkar andraspråksinläringen. Enligt denna ackulturationsmodell finns det olika psykologiska faktorer som kan beskriva individens möte med ett andraspråk. Två av dessa är språkchock och kulturchock. Språkchock innebär rädslan av att låta löjlig och inte vara sig själv när man försöker använda det nya språket. Också osäkerheten på innebörden i det man säger hör under detta begrepp. Kulturchock är däremot förbunden med den miljö som språket talas i. Den innebär den allmänna omställningen som individen går igenom när hen märker att enkla och bekanta vardagsrutiner inte längre fungerar. (Schaumann 1975; Abrahamsson 2009: 203.)

Schumann (1975) och Abrahamsson (2009: 202) tar upp att även olika språkgruppers slutenhet påverkar inläringen av ett andraspråk. Ifall minoritets- och majoritetsgruppen delar på sociala inrättningar kommer språkinlärare i större utsträckning i kontakt med sitt andraspråk, vilket i sin tur gynnar språkinläringen (Abrahamsson 2009: 202).

Basen för en god inläring ligger dock enligt Viberg (1992: 101) och Ericsson (1989: 116) bland annat i individens självuppfattning. För att inläringen ska bli framgångsrik bör individen ha gott självförtroende och våga använda det nya språket. För att detta ska ske bör individen känna sig trygg och accepterad i den nya språkmiljön. Då kan individen istället för att fokusera på de yttre omständigheterna rikta sin energi till att utvecklas och lära sig. (Ericsson 1989: 115–116.) Viberg (1992: 101) tar även upp att en minskad grad av hämning också förbättrar färdigheterna i det nya språket.

När individen lär sig ett andraspråk via sociala sammanhang hamnar även hens förmåga att samspela socialt med andra människor på prov. För att inläringen ska bli framgångsrik bör individen kunna identifiera sig med andra människor och klara av att sätta sig in i en annans situation. Individen bör i en ny språkmiljö kunna bedöma samtalspartnerns sinnesstämning och intentioner bakom det sagda samt tolka och bedöma olika icke-verbala signaler. (Viberg 1992: 101–102.)

Med hjälp av språket strävar individen enligt Haglund (2006: 363) att uppnå specifika syften bland annat i relation till kontext och samtalspartner. Individens språkbruk har således en stark koppling till den sociala verklighet som individen speglar sig i. Haglund (2006: 379) har även i en undersökning om elever med invandrarbakgrund kommit fram till att individen genom att växla mellan olika språk strävar efter att både anpassa sig till och ifrågasätta omgivningens förväntningar. Byte av språk fungerar således för eleven som ett sätt att positionera sig i förhållande till det som föräldrar, kamrater och lärare förväntar sig.

För att beskriva de språkliga val flerspråkiga individer gör tar Rydenvald (2017: 37–38) upp en domänteori som Fishman (1965) utvecklat. Denna teori sätter individens språkanvändning i relation till sociala sammanhang och utifrån plats, roll-relation och ämne har Fishman (1972) enligt Rydenvald (2017: 37–38) definierat fem domäner, d.v.s. typer av samtalssituationer: *familj, vänskap, relation, utbildning och arbete*. Fishman (1972: 44) hävdar att individen betar sig på olika sätt i olika domäner bland annat beroende på om de är intima eller officiella.

Denna teori som enligt Fishman (1972: 44) och Rydenvald (2017: 39) behandlar språkanvändningsmönster på makronivå har dock kritiserats mycket. Enligt Rydenvald (2017: 39–40) beaktas komplexitet och dynamik inte i teorin. Flerspråkiga människor använder enligt henne inte uteslutande olika språk i olika domäner. Vardagen i en språkbadsklass blir till exempel enligt Björklund m.fl. (2015: 155) två- eller flerspråkig när språket växlar under dagen genom lärarbyte. Dessutom tar Bergroth m.fl. (2015: 103) upp att eleverna i en språkbadsklass kommunicerar parallellt på både svenska och finska. Likaså kan skolvardagen för en elev med invandrarbakgrund vara flerspråkig när hen använder ett språk

i samtal med den egna klassläraren och ett annat språk med läraren som undervisar dess modersmål (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räisänen 2011: 24).

3 SPRÅKBADSELEVERS OCH INVANDRARELEVERS ANDRASPRÅKSINLÄRNING

I detta kapitel kommer jag att gå närmare in på hur språkbads elever och invandrarelever lär sig sitt andraspråk. Det gemensamma är att båda lär sig språket i en naturlig miljö. Såväl språkbads elever som invandrarelever lär sig först att förstå sitt andraspråk och sedan att använda det. Språket fungerar både som mål och medel i bådars undervisning. (Laurén 1999: 19; Bergroth 2015: 3; Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 9–10; Utbildningsstyrelsen 2016a: 15/2015:8.) Målet är att såväl språkbads elever och invandrarelever ska tillägna sig goda och mångsidiga språkkunskaper och få en grund för livslång språkutveckling (Utbildningsstyrelsen 2014: 89; 2016a: 6). Skillnaden mellan språkbadslevers och invandrarelevers tillägnande av ett andraspråk är dock bland annat att invandrarelever förmodligen kommer i kontakt med sitt andraspråk i mycket större utsträckning än språkbadslevarna. I synnerhet på fritiden. Språkbad erbjuds nämligen på orter där elevens modersmål får rikligt med stöd i omgivningen. Detta för att elevernas modersmål inte ska ta skada av språkbad (Williams Fortune & Tedick 2008: 10). Elever med invandrabakgrund har däremot enligt Sjögren (2003: 17–18) ett annat hemspråk och modersmål än en stor del av den övriga befolkningen landet.

Jag kommer att inleda detta kapitel med att redogöra för språkbadsmetoden: hur allt fick sin början och vad som kännetecknar språkbad idag samt hur metoden tillämpas i Finland. Dessutom kommer jag att presentera didaktiska principer som tillämpas i språkbad och hur undervisningen i en språkbadsklass brukar se ut. Jag kommer att koncentrera mig på språkbad på grundskolans lägre klasser i och med att min undersökning har att göra med barn i denna ålder. Därefter kommer jag att redogöra för invandrarelevers språkinläring och berättar bland annat om den förberedande undervisningen, undervisningen av svenska/finska som andraspråk och om invandrares integrering i vanlig klass samt något om didaktiska principer som tillämpas i undervisningen.

3.1 Språkbad

I den traditionella språkundervisningen används elevernas modersmål i undervisningen, grammatiken och orden lärs in separat och korrigeringar av språkfel är en viktig del av

inläringen (Laurén, 2006: 38–39). Språkbud kan ses som en slags motsats till den traditionella språkundervisningen. Enligt Swanström (2008: 17–18) och Bergroth (2015: 2–3) går språkbud ut på att barnen lär sig språket i en naturlig miljö. Läraren använder endast barnens andraspråk, dvs. språkbudsspråket i all kommunikation med barnen. Språkbudsläraren behärskar även barnets modersmål för att barnet, som inte före språkbud varit i kontakt med sitt andraspråk, till en början fritt ska kunna uttrycka sig på sitt modersmål. Swanström (2008: 17–18) tar även upp att man i språkbud inte undervisas i ett främmande språk, utan via ett främmande språk.

Språkbudsmetoden härstammar enligt Johnson och Swain (1997: 2–3) från Kanada. Det var en rad engelska föräldrar som i slutet av 1970-talet ansåg att franskundervisningen borde effektiveras genom att ge eleverna möjligheten att redan tidigt börja använda språket i en naturlig miljö (Johnson & Swain 1997: 2–3; Williams Fortune & Tedick 2008: 4). Till Finland spred sig metoden i slutet av 1980-talet tack vare föräldrars initiativ. Den första gruppen började språkbuda i svenska i ett daghem i Vasa år 1987, och i dag utgör metoden ett alternativ till traditionell undervisning i det andra inhemska språket på flera orter runt om i Finland. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 17.) Språkbud erbjuds traditionellt till barn som hör till majoritetsbefolkningen med undantag för Jakobstad, där språkbud erbjuds på de båda inhemska språken (Laurén 1998: 20, 27–28; Bergroth 2015: 1–2).

Enligt Baker och Prys Jones (1998: 496) finns det idag flera olika typer av språkbud. Tidigt språkbud påbörjas i daghemmet, fördröjt språkbud i grundskolans lägre klasser och sent språkbud i grundskolans högre klasser. Baker och Prys Jones (1998: 496) hävdar att det finns en skillnad mellan språkbudsmodellerna också när det gäller hur mycket andraspråket används i undervisningen. Språkbudsspråket används till en början i all undervisning i fullständigt språkbud. Efter ett eller två år ökar användningen av förstaspråket gradvis så att cirka hälften av undervisningen till slut sker på detta språk. Partiellt språkbud går däremot ut på att båda språken används i all undervisning ända från början. (Baker & Prys Jones 1998: 496.)

Enligt Laurén (1999: 12, 23) och Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors och Tallgård (2005: 4) har forskningen visat att tidigt fullständigt språkbud är det effektivaste

språkbadsprogrammet på grund av att en betydligt större andel av undervisningen sker på språkbadsspråket än i de övriga språkbadsmodellerna. Dessutom inleds språkbad i en tidig ålder och andraspråksutvecklingen kan därmed följa den kognitiva utvecklingen så att kommunikationen på andraspråket blir naturlig. Enligt Björklund, m.fl. (2005: 4) känner barn under skolåldern inte en likadan frustration som tonåringar när de inte klarar av att förmedla ett visst tankeinhåll på andraspråket. Det är alltså knappast någon slump att det är just det tidiga fullständiga språkbadet som blivit det mest tillämpade språkbadsprogrammet runt om i världen och det enda språkbadsprogrammet som tillämpas i den finländska grundskolan. (Laurén 1999: 12, 23, 177; Buss & Laurén 2007: 29–30.)

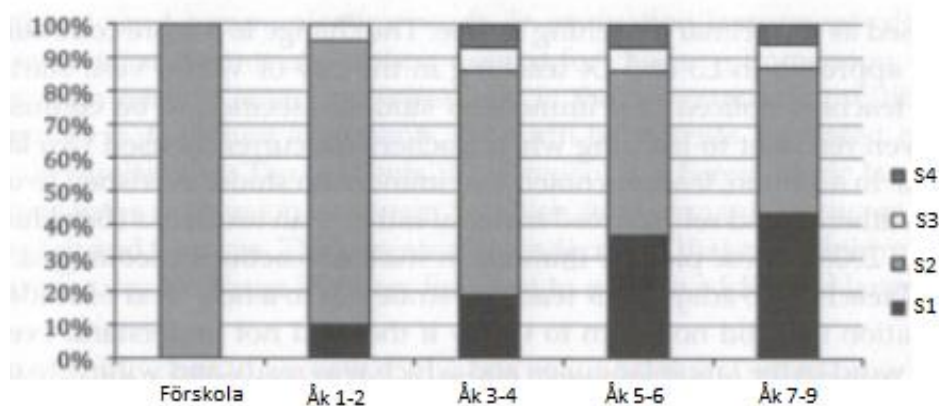
3.1.2 Tidigt fullständigt språkbad – språkbadsprogrammet i Finland

Enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 91) inleds tidigt fullständigt språkbad i Finland tidigast när barnet är tre år och senast när barnet börjar i förskolan och det pågår ända till slutet av grundskolan. Detta för att avståndet mellan språket och den åldersenliga kognitiva mognaden i denna ålder är tillräckligt liten för att barnet snabbt ska lära sig det konkreta språket för att uttrycka sina tankar. (Björklund m.fl. 2005: 4.) För att språkbadseleverna inte ska gå miste om sin egen kultur och språkidentitet placeras de i den skola dit de enligt sitt modersmål hör, med undantag dock från Jakobstad som har en skild språkbadsskola där alla språkbadselever oberoende av modersmål börjar (Buss & Laurén 2007: 32; Språkbadsskolan 2010). Enligt Swanström (2008: 17–18) är det föräldrarna som väljer språkbadet för sitt barn. På grund av detta har många barn också syskon som deltar i samma undervisningsprogram som de (Bergroth 2007: 9).

Andelen undervisning som ges på språkbadsspråket ska under hela programmet utgöra minst 50 % av undervisningen. I daghemmet och förskolan är andelen närmare 100 %, i årskurserna 1–2 80–90 %, i årskurserna 3–4 ca 70 % och i de sista årskurserna, dvs. årskurserna 5–9 undervisas ca hälften av ämnena på språkbadsspråket. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 18–21; Bergroth 2015: 4–9.) Enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 91) strävar man efter att alla läroämnen undervisas på både språkbadsspråket och barnens modersmål under något skede av programmet. På detta sätt får barnet ett rikligt ordförråd på sitt andraspråk och lär sig att använda språket i olika situationer. Dessutom förlorar barnet

inget av sitt modersmål genom att delta i språkbad. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 18–19.) Barnen undervisas dock inte i ett ämne på båda språken samtidigt. (Bergroth 2015: 8; Utbildningsstyrelsen 2014: 91.)

Figur 1 visar hur andelen olika språk i undervisningen vanligtvis fördelar sig i olika ske- den av programmet. Undervisningen av ett tredje språk som oftast är engelska påbörjas i en del program i första årskursen på samma gång som modersmålsundervisningen kom- mer in i bilden. Undervisningen av ett valbart fjärde språk påbörjas ofta i femte årskursen och undervisningen av ett valbart femte språk (B2 språk) inleds i årskurs åtta. (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 21.) Enligt Björklund och Mård-Miettinen (2011: 22) används språkbadsmetoden även i engelskundervisningen, dvs. läraren talar endast engelska till eleverna och språket används som ett redskap i undervisningen. När engelskundervis- ningen inleds har eleverna redan under sin tid i språkbad lärt sig att man genom att kon- centrera sig kan förstå budskapet utan att förstå varje ord och därmed brukar språkinlä- ringen gå smidigt (Buss & Laurén 2007: 32).



Figur 1. Fördelningen mellan olika språk i tidigt fullständigt språkbad (Björklund & Mård-Miettinen 2011: 21)

3.1.3 Språkbadsdidaktiken

I språkbad tillägnar eleverna sig ett andraspråk genom naturlig kommunikation. Språkin- läringen inleds alltså inte med att introducera eleverna till språket som ett abstrakt sys-

tem, utan eleverna får själva skapa/konstruera de språkliga element som de behöver för att kunna förstå och använda sitt andraspråk. Enligt Björklund, Mård-Miettinen och Turpeinen (2007: 9) är synen på språk i språkbud i första hand konstruktivistisk. De hävdar även att motivationen för att lära sig ett andraspråk väcks i språkbud hos alla barn i och med att språket introduceras genom äkta kommunikation.

Laurén (2008: 72) betonar att på grund av att tidigt fullständigt språkbud inleds i en tidig ålder har barnet mycket tid till kommunikation och till att på sitt eget sätt tillägna sig det nya språket. Enligt honom är språket i första hand kommunikation och han hävdar att människan genom ständig interaktion med andra formar och utvecklar sitt eget sätt att tänka och kommunicera. Laurén (1999: 19) tar även upp att språkliga färdigheter i första hand är färdigheter i umgänget och att språktillägnet framför allt borde fungera socialt och kognitivt för att lyckas. För att man framgångsrikt ska lära sig ett andraspråk bör det alltså finnas möjligheter till att använda språket i ett äkta umgänge. Enligt honom och Bergroth (2015: 3) påminner språkbudsmetoden delvis om barnets förstaspråkutveckling i och med att språket lärs in i via kommunikation i en naturlig miljö. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 91) är målen för språkbudsspråket i språkbudundervisningen delvis samma som i modersmålsundervisningen och innehållet kan planeras utifrån dessa lärokurser.

Laurén (1999: 178) och Björklund och Mård-Miettinen (2011: 32) hävdar dock att vilken kommunikation som helst inte gör språktillägnet effektivt och naturligt. Läraren ska i en språkbudsklass erbjuda eleverna rikligt med möjligheter till kommunikation med många olika slags kommunikationspartner, både i klassrummet och utanför. Eleverna bör få möjlighet att själva använda språkbudsspråket och genom försök och misstag lära sig och bli vana vid att använda språket. Det är alltså inte endast läraren som ska tala, utan också eleverna. (Laurén 1999: 178; Björklund & Mård-Miettinen 2011: 32.) Dessutom hävdar Björklund m.fl. (2005: 8) att det är viktigt som lärare att inte genast kräva att eleverna ska klara av att säga allt korrekt på sitt andraspråk. Precis som förstaspråksinläringen innefattar också andraspråksinläringen olika faser där eleverna själva måste få möjlighet att pröva sina egna antaganden om hur språket fungerar. De hävdar dock att språklig korrigerings trots detta ibland kan vara viktig men att den speciellt i början av språkbud bör ske indirekt genom att läraren upprepar det som eleven sagt fel utan att

störa den naturliga interaktionen. Detta för att eleven inte ska hämmas i sin andraspråksproduktion. I ett senare skede i språkbud kan dock direkta korrigeringar behövas för att elevens språk ska utvecklas framgångsrikt. (Björklund m.fl. 2005: 8, 20.) Även kodväxling förekommer ofta bland språkbudseleverna och är enligt Björklund m.fl. (2005: 8) en normal del av språkutvecklingen.

För att eleverna ska bli aktivt tvåspråkiga är det enligt Björklund m.fl. (2005: 5) också viktigt att som lärare endast använda sådana arbetsformer som får eleverna att tänka på sitt andraspråk och som därmed är direkt kopplade till detta språk. Till exempel när ett nytt begrepp introduceras säger läraren först vad begreppet heter på språkbudsspråket före hen visar en bild eller förklarar närmare vad begreppet innebär. Detta för att eleverna inte direkt ska associera med det språk de har tillgång till, dvs. sitt förstaspråk, vilket de gör ifall de endast ser bilden eller hör beskrivningen. (Björklund m.fl. 2005: 5.)

3.1.3.1 Undervisningen i daghemmet, förskolan och nybörjarundervisningen

För att pedagogerna som endast använder språkbudsspråket i all kommunikation med barnen ska få dem att förstå använder de rikligt med bilder, konkreta föremål och kroppsspråk som stöd för kommunikationen. I ett senare skede upprepar de även på varierande sätt det sagda och tar inte för givet att alla genast första gången förstår det som sägs. (Björklund m.fl. 2005: 3–4, 19; Grandell m.fl. 1995a: 3–4.) Genom att ge läraren eller pedagogerna en enspråkig roll blir det naturligt för barnen att småningom själva börja använda sitt andraspråk i kommunikationen med dem och språkinläring blir enligt Björklund m.fl. (2005: 3–4) på så sätt framgångsrik och effektiv. I språkbud prioriterar man alltså i första hand stabilitet framför flexibilitet för att i så varierande situationer som möjligt utnyttja möjligheterna till språkinläring (Björklund m.fl. 2005: 3–4). Dessutom tar Björklund m.fl. (2005: 8) upp att uppmärksamheten i första hand bör riktas mot innehållet och att språket kommer vid sidan om.

Speciellt i början av språkbud är leken ytterst viktig i språkinläringen. I daghemmet, förskolan och nybörjarundervisningen leker man med språket. Detta sker bland annat genom rim, ramsor, rörelser och genom att sjunga och musicera. Detta för att barnen ska bli motiverade och därmed villiga att lära sig det nya språket. Förutom att barnen genom de

lekfulla övningarna blir motiverade lär de sig bland annat att förstå det nya språket, uttala det och blir språkligt medvetna som är förutsättningen för läsinläringen. (Björklund m.fl. 2005: 8; Grandell m.fl. 1995a: 9–10.)

Rutiner är viktiga både i daghemmet, förskolan och i nybörjarundervisningen. Förutom att de bekanta rutinerna skapar trygghet lär sig barnet också snabbt att säga något på andraspråket, såsom bekanta fraser som upprepas dagligen (Björklund m.fl. 2005: 8). På samma gång växer också enligt Björklund m.fl. (2005: 8) elevernas självförtroende när de känner att de kan säga någonting meningsfullt på sitt andraspråk.

Barn är i språkbad omringade av ord, det finns namnlappar på olika saker både i klassrummet och på daghemsavdelningen. Detta för att barnen ska bli intresserade av skriftspråket och senare också när de lärt sig att läsa lära sig vad olika föremål heter. (Björklund m.fl. 2005: 12.) I klassrummet finns det enligt Björklund m.fl. (2005: 16–17) även barnanpassade ordböcker och faktaböcker på elevernas andraspråk, så att eleverna vid behov kan ta hjälp av dem och slå upp ord och information.

Enligt Björklund m.fl. (2005: 32–33) är dramaövningar speciellt viktiga i språkbad. Via dem får eleverna möjlighet att uppleva språket och uttrycka sig spontant. Det är också vanligt speciellt i början av språkbad med övningar där barnen får upprepa ord och fraser på andraspråket i kör, vilket känns tryggt för många när de tillsammans med andra får vänja sig vid att använda det nya språket (Björklund m.fl. 2005: 8.). Läraren eller pedagogen läser mycket för barnen i daghemmet, förskolan och i nybörjarundervisningen. Detta för att eleverna ska få ett mångskiftande språk. (Björklund m.fl. 2005: 27, 31, 33.)

Läsinläringen inleds för alla språkbadselever på deras andraspråk. Efter att lärt sig läsa och skriva på ett språk är det därmed lätt att överföra kunskaperna till vilket språk som helst. För att undvika förvirring bland eleverna på grund olika skriftspråk inleds läsinläringen aldrig på två språk samtidigt. (Buss & Laurén 2007: 30.)

3.1.3.2 Helhetsundervisning

I den nya läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014: 31–32) betonas vikten av att undervisa olika ämnen som helheter. Enligt Kaskela-Nortamo (2007: 71) har detta länge varit en

nödvändighet i språkbud. För att eleven ska lära sig både språk och ämne i språkbud samt tycka att språkinläringen är rolig är arbetssätten enligt Björklund m.fl. (2005: 18) och Grandell, Hovi, Kaskela-Nortamo, Mård och Young (1995b: 5) forskningsinriktade och elevcentrerade. Detta innebär att elevernas aktivitet under lektionerna är det centrala och att den lärarstyrda andelen av lektionerna är liten (Björklund m.fl. 2005: 18).

I och med att de olika ämnena undervisas som helheter delas läsåret upp i olika teman eller projekt (Kaskela-Nortamo 2007: 71). Ett exempel på ett tema kan till exempel vara Afrika. I samband med detta tema kan man till exempel gå igenom Afrikas karta och klimat (geografi), olika djur i Afrika (biologi), religioner i Afrika (religion) samt lyssna på afrikansk musik (musik) och skapa afrikansk konst (bildkonst).

Enligt Kaskela-Nortamo (2007: 71), Björklund och Mård-Miettinen (2015: 124) är helhetsundervisning en nödvändighet i språkbud också för att ämnet som behandlas ska bli tillräckligt bekant för eleverna samt för att eleverna ska hinna lära sig de olika orden som är relaterade till temat och småningom själva börja använda dem. Uppgifterna som är relaterade till temat är också i stort sett självstuderande. Detta innebär att eleverna får göra de givna uppgifterna i egen takt, i valbar ordning och enligt egna förutsättningar. (Björklund m.fl. 2005: 18; Grandell m.fl. 1995b: 8.) Lärarens uppgift blir därmed att fungera som handledare och ge eleverna den information de behöver för att självständigt utföra uppgifterna (Kaskela-Nortamo 2007: 72). Eleverna får också själva välja om de vill göra uppgifterna ensamma, i par, i grupp och de uppmuntras till att hjälpa varandra (Björklund m.fl. 2005: 18; Grandell m.fl. 1995b: 9).

För att underlätta elevernas arbete och för att stödja språkinläringen lyfter läraren upp ur temat en del nyckelord som de behöver när de jobbar med uppgifterna. Dessa ord är också relativt nya för eleverna. (Kaskela-Nortamo 2007: 71.) Björklund m.fl. (2005: 19) tar även upp att elevernas språk utvecklas på ett mångsidigt sätt genom att variera dessa ord och genom att lyfta fram hela meningar och frågor under temats gång.

De gemensamma samlingarna är också en viktig del av språk och ämnesinläringen. Enligt Kaskela-Nortamo (2007: 71) samlas läraren och eleverna under temats gång dagligen för att gå igenom någon ny del av temat, för att repetera något eller för att diskutera något problem som uppstått. Björklund m.fl. (2005: 19) och Grandell m.fl. (1995b: 10) hävdar

att de gemensamma samlingarna är tillsammans med nyckelorden en viktig förutsättning för att eleverna självständigt ska kunna söka kunskap i olika källor.

När ett tema pågår omges eleverna enligt Kaskela-Nortamo (2007: 72) med ord och texter för att eleverna ska bli bekanta med språket i så varierande form som möjligt. Dessa texter och ord finns bland annat på väggen, tavlan eller så är de utskrivna till varje elev. Också upplevelser på konkret nivå är viktiga både för elevernas ämnesinläring och för deras språkinläring. (Kaskela-Nortamo 2007: 72.)

Enligt Björklund m.fl. (2005: 18) påverkar arbetssätten även i hög grad elevernas andraspråksanvändning. I och med de självstuderande uppgifterna har eleverna mera möjlighet att använda andraspråket i olika situationer med sina klasskamrater. (Kaskela-Nortamo 2007: 74.) Lärarens uppgift blir därmed enligt Björklund m.fl. (2005: 18) att uppmuntra eleverna till att använda andraspråket när de kommunicerar med varandra. Varje elev ges dock tid till att bli van vid att kommunicera på det nya språket och det är således tillåtet för eleverna att ta till förstaspråket när andraspråket inte räcker till. (Björklund m.fl. 2005: 5, 24.)

Viktigt för språkutvecklingen är även att läraren i samband med varje tema planerar in en del av grammatiken samt att slutprodukten av temat presenteras eller framförs på ett sätt där eleverna själva får vara språkligt aktiva och på så sätt får möjlighet att uttrycka sig på sitt andraspråk (Bergroth 2015: 8; Björklund m.fl. 2005: 19). Dessutom hävdar Björklund m.fl. (2005: 19) att repetition är a och o även i språkbud. För att eleven ska lära sig och småningom själv börja använda de nya orden och uttrycken bör samma saker repeteras flera gånger och i olika sammanhang (Björklund m.fl. 2005: 19). Alla lär sig alltså på olika sätt även i språkbud. Björklund m.fl. (2005: 19) tar även upp att det är viktigt att läraren ständigt stödjer och uppmuntrar eleverna för att de under hela temats gång ska klara av att hålla kvar intresset för sitt arbete. Enligt Buss och Laurén (2007: 33) är inläringssvårigheter heller inget hinder för att eleven ska lära sig ett nytt språk i språkbud tack vare de mångsidiga arbetsmetoderna.

3.1.3.3 Kulturmöten och naturliga kommunikationssituationer

I skolan lär sig eleverna läsa, skriva och söka kunskap på andraspråket. De lär sig det formella och korrekta språket som kan vara behövt i vissa situationer. För att eleverna ska uppleva att språkbadspråket inte endast är ett kunskapsorienterat språk, utan att de också kan använda det när de umgås med jämnåriga bör det även finnas andraspråksrelaterade aktiviteter utanför klassrummet. (Björklund m.fl. 2005: 22, 10.) Enligt Björklund m.fl. (2005: 22) får eleverna via kontakten med närmiljön möjlighet att uppleva det levande språket och kulturen. De får i en autentisk miljö en bild av hur språket fungerar och används naturligt, vilket bidrar till att språkbadspråket småningom blir för dem även ett känslans språk (Björklund m.fl. 2005: 22; Björklund m.fl. 2007: 10).

Enligt Björklund m.fl. (2005: 21–22) är det språkbadslärares uppgift att ständigt aktivera eleverna för att utveckla sitt andraspråk. Eleverna bör få möjlighet att uppleva att deras andraspråk verkligen fungerar i en levande miljö (Björklund, Buss, Heikkinen, Laurén & Vesimäki (1996: 4). Läraren kan till exempel locka med aktiviteter utanför klassrummet och under ett grupparbete låta eleverna leta efter material och utföra uppdrag på sitt andraspråk i sin närmiljö. Man kan också besöka evenemang så som konserter och teaterföreställningar på elevernas andraspråk samt bjuda in till skolan yrkesmänniskor från den andra språkgruppen. (Björklund m.fl. 1996: 5–10.)

Enligt Björklund m.fl. (2005: 22) bör eleverna även få möjlighet att uppleva skillnaden mellan olika varianter av språkbadspråket. För att eleverna ska bli vana att lyssna på dessa kan läraren till exempel uppmuntra dem att se på tv-program och filmer på andraspråket eller lyssna på olika varianter av språket i skolan. Läraren kan också uppmuntra och introducera eleverna till att läsa litteratur och tidningsartiklar på språkbadspråket. (Björklund m.fl. 2005: 23.) Över hälften av de barn som inledde språkbad år 2004 hade enligt Bergroth (2007: 49) bekantat sig med språkbadspråket via TV och radio innan de inledde språkbad, vilket är positivt med tanke på deras fortsatta språkinläring. Många föräldrar hade även lärt ut en del svenskspråkiga ord åt barnet före hen inledde språkbad och bekantat sig med språket bland annat genom att resa till Sverige. Många hade även svenskspråkiga släktingar och familjebekanta som de dock i de flesta fall talade finska med. (Bergroth 2007: 13, 50–52.)

En vänklass från den andra språkgruppen är enligt Björklund m.fl. (2005: 23) en utmärkt chans för språkbads eleverna att använda sitt andraspråk och visa vad de verkligen kan. Detta höjer även deras självförtroende när de märker att de verkligen har nytta av det de lärt sig på sitt andraspråk i kommunikationen med jämnåriga. De får också via träffarna med en vänklass andra språkliga förebilder än den egna läraren och andra vuxna och kommer således i kontakt med de jämnårigas språk. (Björklund m.fl. 2005: 23.)

Sammanfattningsvis hävdar Björklund m.fl. (2005: 11) att det framför allt ska vara roligt att kommunicera på andraspråket både i och utanför klassrummet och att eleverna bör känna hur motivationen till att använda språket växer i takt med att de lär sig det. Läraren är den främsta förebilden och modellen för andraspråket för eleverna och hans positiva känslor och entusiasm för språkinläring avspeglas även i elevernas språkanvändning (Björklund m.fl. 2005: 11).

3.2 Invandrarelevers språkinläring

Till invandrarelever anses enligt Utbildningsstyrelsen (u.å.) både barn och unga med invandrarbakgrund som flyttat till Finland och som är födda i Finland. Föräldrarna till barn med invandrarbakgrund härstammar enligt Sjögren (2003: 17–18) från en annan språk- och kulturgrupp än en stor del av den övriga befolkningen i Finland. I och med detta har barn med invandrarbakgrund också ett annat hemspråk än många andra barn. Senast i daghemmet och skolan kommer dessa barn i kontakt med det inhemska språket och – kulturen. (Sjögren 2003: 17–18.)

Till skillnad från barn som deltar i språkbåd är barn med invandrarbakgrund en mycket heterogen grupp med tanke på språk, kultur, tidigare utbildning och uppväxtmiljö. Också orsaken till invandring varierar mycket, vilket gör att deras förutsättningar för att inleda skolgången i Finland är mycket varierande. Språk- och inlärningsmiljöns inverkan på inläringen är ju betydande. (Salo 2014: 77.)

Att som flykting bli tvungen att lämna sitt hemland är för många en tragisk och tung upplevelse. Dessa upplevelser präglar många människors liv en längre tid både medvetet

och omedvetet. Speciellt barn brukar reagera kraftigt under flykten på grund av att beslutet om att fly ofta fattas av föräldrarna. Barn som blir tvungna att lämna sina kamrater, släktingar och skolan mister en stor del av det som utgör deras trygghet i vardagen. (Al-Baldawi 2003: 117–119.)

Sättet på vilket barn och vuxna upplever det nya hemlandet och anpassningen till det kan variera mycket. En del barn kommer från splittrade familjer medan andra kommer ensamma. Det finns också familjer som mist en familjemedlem under resan. Integrationen till det nya landet sker inte på några dagar eller veckor utan det är en process som kan ta upp till flera år. Enligt Pollari och Koppinen (2011: 21), Tuittu m.fl. (2011: 18–20) och Raunio (2013) är integrationen och inläringen av det nya språket lättare ju yngre människan är samt ju mera värden och handlingssätten i det nya landet påminner om kulturen i ens gamla land samt ifall det nya samhället är öppet emottagande. Också personligheten och attityderna gentemot det nya landet påverkar integrationen (Tuittu m.fl. 2011: 18–20).

Integrationsprocessen sker alltså individuellt för alla. En del invandrare integrerar sig fort i det nya samhället medan det för andra kan ta upp till flera år att anpassa sig. Det finns till exempel också invandrarbarn som i något skede av sin uppväxt vägrar att tala sitt hemspråk med sina föräldrar men som sedan i ett senare skede börjar uppskatta sin egen och föräldrarnas kulturbakgrund och det egna modersmålet, samt barn som till en början inte vill lära sig det inhemska språket men som efter en tid blir mer motiverade och villiga att anpassa sig. (Tuittu m.fl. 2011: 19; Svensson 1998: 197.)

För att underlätta anpassningen för invandrarbarn har man sedan slutet på 1990-talet strävat efter att så fort som möjligt integrera invandrarbarn i den normala grundskoleundervisningen. Detta för att möjliggöra vänskapsförhållanden med finländska barn, tillägnandet av den finländska kulturen samt för att förbättra invandrares finsk/svenskkunskaper när de i en naturlig miljö med jämnåriga får lära sig språket. (Tuittu m.fl. 2011: 17–20.) Skolan har således enligt Tuittu m.fl. (2011: 17–20) en central roll i barnets integrering i det finländska samhället.

Enligt Utbildningsstyrelsen (u.å.) har invandrare som är bosatta i Finland och är mellan 6 och 17 år gamla samma rättighet till grundutbildning som finländska barn. Målet med

utbildningen är att ge invandrarelever tillräckliga färdigheter till att verka som jämbördiga medlemmar i det finländska samhället.

I invandrades undervisning följer man den riksomfattande läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014). På samma gång tar man dock i beaktande bakgrund, så som modersmålet och kulturen. Innan invandrareleven övergår till den grundläggande utbildningen har hen möjlighet att delta i förberedande undervisning vars syfte är förutom språkinläring att underlätta anpassningen och övergången till den grundläggande utbildningen. På grund av att finska eller svenska inte är invandrarelevens modersmål har hen istället för att delta i modersmålsundervisningen i dessa språk möjlighet att delta i undervisning i finska/svenska som andraspråk. Också undervisning i invandrades modersmål erbjuds i mån av möjlighet. (Utbildningsstyrelsen u.å.; Tuittu m.fl. 2011: 24.)

Å andra sidan hävdar Tuittu m.fl. (2011: 18–20) att invandrades anpassning i det finländska samhället och skolan sällan sker smärtfritt och utan problem. På grund av att den finländska skolan och många andra institutioner i stort sett representerar ursprungsbefolkningens kultur och värden är det betydligt vanligare med inlärnings svårigheter bland barn med invandrarbakgrund och risken för att de i ett senare skede lämnar skolan på hälft är betydligt större än för finländska elever. Förutom att många invandrarfamiljer kan ha svårt att anpassa sig till det finländska systemet är också etniska fördomar, intolerans och rasism bland finländska elever enligt Tuittu m.fl. (2011: 24) en utmaning för skolan.

I den nya läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014: 26) betonas det dock att rätten till det egna språket och den egna kulturen är en grundrättighet som man i skolan bör betona. Dessutom betonas det att invandrarelever och internationaliseringen som de bär med sig är en viktig resurs för skolan och att olika språk, åskådningar och religioner ska leva i växelverkan och sida vid sida med varandra. Genom att man i skolan bekantar sig med olika kulturella traditioner och på ett konstruktivt sätt diskuterar olika tanke- och handlingsmönster utvecklas elevernas förståelse och respekt för olika individer och grupper, vilket därmed resulterar till skapandet av nya sedvänjor och ett ansvarsfullt agerande mot varandra.

Kontakten mellan skolan och hemmet är också enligt Tuittu m.fl. (2011: 25) ytterst viktig för att ett barn med invandrarbakgrund på bästa möjliga sätt ska anpassa sig till det nya

samhället. Genom att informera föräldrarna om det finländska skolsystemet öppnas också möjligheterna för dem att på bästa möjliga sätt stödja barnet i sin skolgång. Virta, Räsänen och Tuittu (2011: 229) har dock i en undersökning fått som resultat att den språkliga biten emellanåt kan skapa utmaningar i kommunikationen. I dessa fall är tolkar ytterst viktiga i att få kommunikationen att löpa smidigt (Virta m.fl. 2011: 229).

Jag kommer att fortsätta med att blicka in i den förberedande undervisningen för invandrare i Finland. På grund av att de barn jag intervjuat har deltagit i den förberedande undervisningen före den nya läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2015) togs i bruk, 1.8.2016, kommer jag även att hänvisa till den gamla läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2009). Därefter kommer jag att beskriva hur undervisningen i finska/svenska som andraspråk ser ut samt kort berätta något om undervisningen av invandrarelever när de är integrerade i vanlig klass.

3.2.1 Förberedande undervisning

Målet med den förberedande undervisningen är enligt Utbildningsstyrelsen (2015: 7, 9/2009:6) att utveckla elevens kunskaper i svenska eller finska samt att främja elevens harmoniska utveckling och integrering i det finländska samhället. Dessutom vill man med hjälp av den förberedande undervisningen ge eleverna de nödvändiga förutsättningarna som de behöver för att övergå till den grundläggande utbildningen. Hilasvuori och Mikkola (1994: 81) hävdar även att den förberedande undervisningen erbjuder en lugn och trygg atmosfär där många invandrarelever med traumatiska upplevelser småningom kan anpassa sig till sin nya livssituation.

På grund av att den förberedande undervisningen förbereder eleverna för förskoleundervisningen eller den grundläggande utbildningen fokuserar undervisningen på de läroämnen som eleven kommer att ha senare när hen integreras i en finländsk grupp. Det görs upp ett individuellt studieprogram för varje elev där mål och innehåll som motsvarar elevens färdighetsnivå definieras. Detta för att språkkunskaperna och de övriga kunskaperna varierar bland eleverna. (Utbildningsstyrelsen 2015: 13/2009: 9.)

Undervisningsgrupperna i den förberedande undervisningen bildas enligt elevens ålder och utvecklingsstadium så att målen i den individuella läroplanen uppnås och så att elevens utveckling och sunda växande främjas. Det hävdas även i läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2015: 7/2009:4.) att förberedande undervisning också enligt behov kan ordnas för en enda elev.

Enligt Utbildningsstyrelsen (u.å) är eleven vanligtvis i förberedande undervisning mellan ett halvt och ett år, vilket enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2015: 7/2009: 4) motsvarar minst 900 timmar för 6–10 åringar. Under denna tid integreras eleven småningom i förskoleundervisningen eller i den grundläggande utbildningen. I läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2015: 7/2009: 4) hävdas det även att integreringen främjar bland annat anpassningen och språkkunskaperna i antingen svenska eller finska beroende på vilket språk eleven har som skolspråk. Eleven har dock enligt läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2015: 7/2009: 4) rätt att helt flytta över till den grundläggande utbildningen genast hen klarar av att följa med undervisningen även om timantalet i den förberedande undervisningen inte uppfyllts.

På grund av att många invandrarelever har bristfälliga kunskaper i svenska/finska och för att tillräckliga kunskaper i skolspråket är en nödvändighet för att klara av att delta i undervisningen med finländska elever är huvudvikten i den förberedande undervisningen lagd på studier i svenska/finska som andraspråk. Enligt Utbildningsstyrelsen (2015: 9, 10/2009: 7) följer undervisningen i dessa språk till tillämpade delar grunderna för läroplanen för svenska/finska som andraspråk i den grundläggande utbildningen.

Enligt Utbildningsstyrelsen (2015: 9/2009: 7) är det viktigt att elevens språkliga och kulturella bakgrund beaktas och att den språkliga och kulturella identiteten stöds i den förberedande undervisningen. Därmed får eleven i den förberedande undervisningen, precis som också senare i den grundläggande undervisningen undervisning i och stöd på sitt eget modersmål (Pirinen 2015: 3; Utbildningsstyrelsen 2015: 9, 11/2009: 6). Tack vare detta blir det lättare för eleven att tillägna sig innehållet i de olika läroämnena. Också förutsättningarna att lära sig ett andraspråk förbättras enligt Svensson (1998:193) ifall modersmålet stöds. I stöddet av elevens modersmål är samarbetet med familjen ytterst viktig. (Utbildningsstyrelsen 2015: 9–11/2009:6–7)

För att eleven efter den förberedande undervisningen ska kunna övergå till den grundläggande utbildningen följer målen och innehållet i de övriga läroämnena de mål och det innehåll som finns i läroplanen för den grundläggande utbildningen. Eleven bekantar sig bland annat med centrala begrepp, arbetssätt och redskap som används i olika läroämnen. Elevens kulturbakgrund och tidigare studier bildar dock utgångspunkten för undervisningen. Detta sker bland annat genom att utnyttja elevens kunskaper om naturen, samhället, levnadssätten, kulturen, historien och språket på det egna språk- och kulturområdet. I den mån det är möjligt kan också undervisning i dessa läroämnen delvis ges på elevens eget modersmål. Därmed är bristande språkkunskaper i svenska/finska inget hinder för att eleven ska bli bekant med innehållet i de olika läroämnena. (Utbildningsstyrelsen 2015: 10–11/2009: 7–8.)

I den förberedande undervisningen, precis som också senare i förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen, fungerar elevens andraspråk, dvs. svenska/finska både som mål och medel i undervisningen. Målet är att eleven ska lära sig språket i en naturlig miljö. Studiemetoderna ska vara mångsidiga. Förutom att undervisningsmetoderna i klassrummet ska vara språkmedvetna bör eleven få ta del av olika upplevelser och aktiviteter i närmiljön. På detta sätt ges eleven möjlighet att använda språket i olika meningsfulla kommunikationssituationer. Dessa situationer utvecklar även elevens förmåga att fungera som medlem i gemenskapen samt främjar elevens integrering i det finländska samhället. (Utbildningsstyrelsen 2015: 11/2009:8.)

På grund av att flykten från det egna hemlandet varit en traumatisk upplevelse för många invandrarelever samt för att anpassningen till det nya landet ibland kan vara utmanande betonar Pollari och Koppinen (2011: 29) vikten av att framför allt i den förberedande undervisningen träna på att känna igen, namnge och behandla olika känslor. Detta kan man göra till exempel genom dramaövningar och genom bildkonsten, musiken och gymnastiken.

I den nya läroplanen för den förberedande undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2015: 11–12, 14), precis som också i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2014: 31–32), betonas även vikten av helhetsundervisning där olika läroämnen undervisas som meningsfulla helheter. Via detta tillvägagångssätt lär

eleverna sig att tillsammans med andra i den förberedande undervisningen att kombinera kunskaper och färdigheter i olika läroämnen med sina färdigheter i svenska/finska. Eleverna får också möjlighet att tillämpa sina kunskaper och känna sig delaktiga i att bygga upp gemensam kunskap. Också utvecklandet av den digitala kompetensen och förmågan att söka information betonas i den nya läroplanen för den förberedande undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2015: 11–12, 14), så som också i *Grunderna för planen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2014: 31) samt vikten av att lära sig av varandra och att stödja och fungera som språkliga modeller för varandra.

3.2.2 Undervisning i finska/svenska som andraspråk

Meningen med undervisningen i finska/svenska som andraspråk är att mångsidigt utveckla invandrarelevens kunskaper i ett av dessa språk samt att göra eleven medveten om den finländska kulturen. Målet med undervisningen är tillsammans med undervisningen i elevens modersmål att hjälpa eleven att bygga upp sin kulturella identitet i ett mångkulturellt samhälle. (Utbildningsstyrelsen 2016a: 6.)

Invandrareleven studerar enligt utbildningsprogrammet för finska/svenska som andraspråk tills språkkunskaperna är på modersmålsnivå. Eleven har dock rätt att få undervisning i språket som andraspråk under hela grundskoletiden. Eleven kan få undervisning i finska/svenska som andraspråk antingen i en helt skild undervisningsgrupp eller delvis i en grupp för finska/svenska som modersmål och delvis i en grupp för finska/svenska som andraspråk. Grupperna för finska/svenska som andraspråk bildas på basis av elevens kunskapsnivå och ålder. Ju mer språkkunskaperna utvecklas desto mer integreras eleven i gruppen för finska/svenska som modersmål. (Utbildningsstyrelsen 2016a: 3–5.)

Till skillnad från inläring av övriga främmande språk lever och studerar inlärares av finska/svenska som andraspråk i en finländsk omgivning. Språket fungerar således både som mål och medel under hela skoltiden. Eleven lär sig språket både i formella och informella situationer. I undervisningen utnyttjar man både erfarenhetsbaserade och funktionella inläringssituationer samt mångsidiga undervisnings- och arbetsmetoder. Genom att skapa inläringssituationer där eleven får möjlighet att på ett meningsfullt och varierande

sätt använda sitt andraspråk utvecklas eleven både som individ och som medlem i gemenskapen. (Salo 2014: 79–81; Utbildningsstyrelsen 2016a: 7–9.)

Enligt Pollari och Koppinen (2011: 61) är det viktigt att få elevernas föräldrar med i stödjandet av elevens andraspråksinläring. Man kan till exempel komma överens med föräldrarna om att eleverna varje vecka ser på ett eller flera finsk- eller svenskspråkiga barnprogram eller läser finsk- eller svenskspråkiga barnböcker. Det skulle också enligt Pollari och Koppinen (2011: 62) vara bra för andraspråksinläringen ifall invandrareleverna hade en eller flera gemensamma hobbyn med finsk- eller svenskspråkiga jämnåriga kamrater. Dessutom hävdar Pollari och Koppinen (2011: 145) att det i andraspråksundervisningen vore viktigt att bekanta sig med vad man ska säga och hur man ska bete sig i olika situationer som eleven kan stöta på i skolan eller på fritiden, till exempel vid ett besök hos skolhälsovårdaren eller i butiken. Bland annat drama används som metod för att utveckla kommunikationsfärdigheterna (Utbildningsstyrelsen 2016a: 11). Dessutom är det viktigt att eleven lär sig att klura ut vad ett visst ord kan betyda ur ett visst sammanhang och på så sätt lära sig att klara av olika situationer (Utbildningsstyrelsen 2016b).

En elev som klarar sig bra i vardagliga situationer på sitt andraspråk kan dock enligt Utbildningsstyrelsen (2016b) ha stora problem att förstå det som går igenom i den allmänna undervisningen. Detta på grund av att eleven sällan i vardagliga situationer stöter på det abstrakta ordförråd som hen behöver under lektionerna. För att göra det lättare för eleven att tillägna sig den kunskap som går igenom i den allmänna undervisningen går man i andraspråksundervisningen igenom de begrepp och den vokabulär som hör till de aktuella teman som behandlas under de övriga lektionerna. Detta kan man göra bland annat genom att tala, läsa och skriva om begreppen. (Utbildningsstyrelsen 2016b.)

Utvecklandet av elevens läs- och skrivfärdigheter ligger även i fokus i undervisningen av finska/svenska som andraspråk. Eleven vägleds i att utveckla sin läsförståelse och att skapa egna texter och att skriva korrekt. (Utbildningsstyrelsen 2016a: 15.)

Enligt Pollari och Koppinen (2011: 75) fungerar även invandrarelevens modersmål som ett stöd i andraspråksinläringen. Genom att först på modersmålet gå igenom aktuella begrepp, så som ordningstalen i matematik, har eleven lättare att lära sig dem även på sitt andraspråk. Detta baserar Pollari och Koppinen (2011: 101) på Ihmes antagande om att

inlärnin g sker genom att barnet kodar sinnesintryck till symboler. Dessa symboler som sedan förvaras i långtidsminnet och tas i användning vid inlärnin gen av något nytt är vanligtvis starkast på ens eget modersmål. Därmed är det enligt Pollari och Koppinen (2011: 101) ytterst viktigt att modersmåsläraren och läraren i finska/svenska som andraspråk samarbetar för att på bästa möjliga sätt kunna stödja barnets inlärnin g.

3.2.3 Invandrarelevens integrering i vanlig klass

I och med att invandrareleven vanligtvis integreras i grundskolan i en klass som motsvarar hens ålder är hen oftast en tydlig minoritet i den finländska klassen (Utbildningsstyrelsen u.å.). Det är enligt Pollari och Koppinen (2011: 99) inte alltid lätt för eleven att anpassa sig i den nya miljön. Detta på grund av att oroligheterna i ens hemland, förlusten av nära och kära samt anpassningen till den nya kulturen kan ha hotat ens grundtrygghet. I och med detta är det ytterst viktigt att eleven känner sig trygg och accepterad i den nya skolan. Ifall miljön är trygg är eleven redo att undersöka sin omgivning, pröva på nya färdigheter i nya situationer och därmed få en känsla av att lyckas som är a och o för utvecklingen av en sund självkänsla. En elev är alltså kapabel att lära sig och utvecklas endast i en trygg miljö. (Pollari & Koppinen 2011: 56, 99.)

Förutom att invandrareleven bör lära sig finska/svenska är hen också tvungen att lära sig innehållet i de olika läroämnena på ett av dessa språk. Det räcker alltså inte att endast lektionerna för svenska/finska som andraspråk är lämpade för andraspråksinlärnin g utan invandrarelevens språkinlärnin g borde tas i beaktande i undervisningen av alla läroämnen. (Järvinen & Tarmi 2011.)

För att göra det möjligt för eleven med invandrarbakgrund att tillägna sig kunskap på sitt andraspråk bör läraren i sin undervisning röra sig från det konkreta och bekanta till det mer abstrakta och använda sig av rikligt med bilder och andra visualiserande hjälpmedel. Bland annat tankekartor kan vara bra för att klargöra för eleven förhållandet mellan olika begrepp. Också berättelser och olika minnesregler stödjer elevens inlärnin g. Det är dessutom viktigt att läraren ser till att elevens tidigare kunskaper och begrepp har automatiserats före läraren övergår till ämnen som är mer obekanta för eleven. (Pollari & Koppinen 2011: 78.)

Enligt Pollari och Koppinen (2011: 56–60) är det dessutom viktigt att läraren som undervisar en elev med invandrabakgrund begränsar tydligt det innehåll som eleven bör lära sig så att det täcker endast det centrala. Också elevens deltagande i par- och grupparbeten bör vid behov stödjas. Pollari och Koppinen (2011: 59–60) tar även upp att förutom att en elev med invandrabakgrund i stort sett bör göra samma hemläxor som de övriga eleverna är hen också tvungen att hemma öva på de nya orden och begreppen för att inlärningen ska bli fruktsam. För att invandrareleven ska orka hålla kvar motivationen är det därmed viktigt att bedömningen framför allt är stödjande och att eleven på mångsidiga sätt får bevisa sitt kunnande t.ex. genom muntliga prov och genom att i de skriftliga proven få komplettera sina svar på sitt modersmål. (Pollari & Koppinen 2011: 59–60.)

Helhetsundervisning är något som framför allt Utbildningsstyrelsen förespråkar (2014: 31–32). Genom att undervisa de olika läroämnena som helhet skapar man bättre förutsättningar även för invandrareleven att förstå till och med lite svårare företeelser och sambandet mellan dem. (Pollari & Koppinen 2011: 77–78, 101).

Eleven har även rätt till stödundervisning ifall hen har svårigheter i att följa med den allmänna undervisningen. Stödundervisningen kan antingen ges på elevens eget modersmål eller på hans andraspråk. Istället för att i stödundervisningen gå igenom sådant som eleven inte under lektionerna förstått kan man enligt Pollari och Koppinen (2011: 76, 78) gå igenom ämnen och begrepp som kommer att behandlas under de kommande lektionerna. Pollari och Koppinen (2011: 76, 78) betonar även vikten av att i stödundervisningen dra nytta av elevens eget modersmål. De hävdar nämligen att eleven har lättare att lära sig ämnesinnehåll och begrepp på sitt andraspråk ifall hen först lärt sig det på sitt modersmål.

4 INFORMANTERNAS UPPFATTNINGAR OM SIN ANDRASPRÅKSINLÄRNING

I detta kapitel redogör jag för de resultat jag fått i intervjuerna med barnen. Jag utgår i redovisningen från ett fenomenografiskt sätt att redovisa, vilket innebär att jag har bildat kategorier av det material jag samlat in (Uljens 1989: 12; Marton & Booth 2000: 159, 167). Jag delar upp kapitlet utgående från mina forskningsfrågor och börjar därmed med att först berätta om språkbadselevers andraspråksinläring och sedan om elever med invandrabakgrund. I slutet av detta kapitel tar jag en närmare titt på hurdana likheter och skillnader det finns mellan de båda grupperna. Jag använder mig av fingerade namn på elever, lärare, kamrater och skolor för att skydda identiteten på de som deltagit i undersökningen. Jag har intervjuat eleverna på finska och därmed fått finskspråkiga svar av dem. Dessa svar har jag översatt till standardsvenska.

4.1 Språkbadselevers uppfattningar om domäner för andraspråksinläring

För att beskriva dominansförhållandet mellan olika språk i individers liv har Fishman (1972: 44) i en undersökning delat in flerspråkiga individers språkanvändning i fem olika typer av samtalssituationer som han kallar för domäner. Dessa är: *familj, vänskap, religion, utbildning och arbete*. Rydenvald (2017: 84) har dock i en undersökning kommit fram till att språkanvändning är komplext och dynamiskt och hävdar till skillnad från Fishman att flerspråkiga individer ofta använder olika språk i samma domäner. I synnerhet i en språkbadsklass används olika språk enligt Bergroth (2015: 103) parallellt.

Tuomas, Salla, Liisa, Enni och Luukas som jag kallar de språkbadselever som jag intervjuat till min undersökning för upplever alla sig lära sig sitt andraspråk i synnerhet i skolan. Många säger sig också lära sig under semesterresor i Stockholm och på båten. En del av eleverna har föräldrar som behärskar svenska, vilket gör att de även lär sig språket hemma samt i samtal med släktingar. Dessutom finns det några som lär sig svenska via spel, genom att se på TV och genom att läsa böcker. Jag har delat in de situationer språkbadselever upplever som betydelsefulla för sin andraspråksinläring i fem olika domäner. Vid de flesta domäner finns det även några underkategorier som beskriver mindre omfattande detaljer i domänen.

Anni ritade sammanlagt fyra bilder i enkäten på olika språkinläringssituationer, Elli ritade två och Akseli, Oskar och Lumi ritade en bild. I intervjun tog de sedan upp fler inläringssituationer utöver de som de ritat i enkäten. I domänerna nedan har jag tagit i beaktande både det de ritat och skrivit i enkäten och det de svarat i intervjun. I tabell 2 har jag sammanställt svaren som jag fått av språkbads eleverna.

Tabell 2. Sammanställning av språkbads elevernas svar.

<i>Elev</i>	<i>I skolan och på daghemmet</i>	<i>På sverigebåten och i Stockholm</i>	<i>Via relationer</i>	<i>Via spel</i>	<i>Via receptiva medier</i>
<i>Tuomas</i>	X		X	X	
<i>Salla</i>	X	X	X		X
<i>Liisa</i>	X	X	X		
<i>Enni</i>	X		X		X
<i>Luukas</i>	X		X		

4.1.1 Skolan och daghemmet som inlärningsdomäner

Precis som Aro (2012) och Skinnari (2012: 76–102, 152–158) konstaterar i sina undersökningar om elevers inläring av engelska hörs skolans röst tydligt även i min undersökning. Alla de språkbads elever jag intervjuat säger sig lära sig svenska i synnerhet i skolan. Tuomas tar upp att han antar att han lär sig bäst svenska under lektioner i skolan och Salla tar upp daghemstidens betydelse för inläringen av svenska, vilket är rätt så förståeligt i och med att eleverna inlett språkbad i daghemsåldern. Denna domän har jag delat in i mindre begränsade underkategorier.

Jag: Missä tilanteissa sä opit sun mielestä parhaiten ruotsia?

Tuomas: Ehkä tunnilla joskus.

Jag: I vilka situationer anser du att du lär dig bäst svenska?

Tuomas: Kanske under lektionen någon gång.

Salla: Mä oon niinku koulussa oppinu ja, ku nä oon ollu [kielikylvyssä] päiväkodista asti.

Salla: Jag har som lärt mig i skolan och när jag har varit [i språkbud] sedan daghemmet.

Läraren som språkkälla

I tre intervjuer framkommer det att lyssnandet på läraren har stor betydelse i andraspråksinläringen, vilket påminner om de resultat Mård-Miettinen m.fl. (2014: 328) fått i sin undersökning om förskolebarn. I Mård-Miettinen m.fl. (2014: 328) undersökning anser barn sig lära sig ett språk i synnerhet genom att någon berättar, lär ut eller hjälper. I min undersökning säger Liisa att hon lär sig sitt andraspråk när läraren säger något som hon tidigare inte hört och Salla tar upp att man lär sig svåra ord genom att lyssna på en vuxen som talar och behärskar språket väl. Detta har hon uttryckt även i enkäten. En av de tre bilder hon ritat i enkäten föreställer hennes lärare som talar. Enni anser däremot att orsaken till att hon lär sig svenska är att läraren förklarar. Även i enkäten har hon ritat en bild på sin lärare som talar. De enskilda lektionerna som språkbudseleverna upplever som betydelsefulla tar jag mer specifikt upp nedan.

Liisa: Koulussakin mä opin paljo, niinku mä kuuntelen opettajaa niin voi tulla vastaan semmosta, mitä mä en oo aikasemmin kuullukkaa.

Liisa: I skolan lär jag mig också mycket när jag lyssnar på läraren så kan det komma emot sådant som jag tidigare inte hört.

Jag: Missä tilanteissa sä opit sun mielestä parhaiten ruotsia?

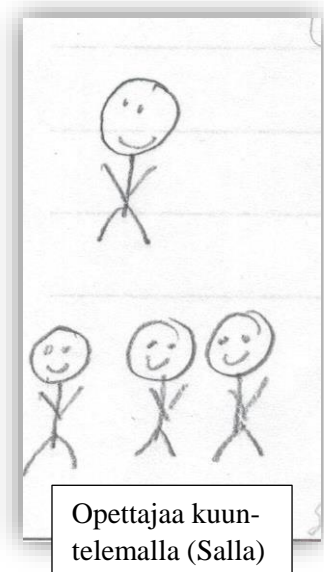
Salla: No, ehkä opettajaa kuuntelemalla, ku koulussa oppii parhaiten.

Jag: Minkä takia sä sun mielestä opit koulussa parhaiten ruotsia?

Salla: No, kun joku aikuinen, joka osaa hyvin ruotsia [puhuu] niin sitte oppii vaikeitakin sanoja.

Jag: I vilka situationer anser du att du lär dig bäst svenska?

Salla: Nå, kanske genom att lyssna på läraren för att man lär sig bäst i skolan.



Jag: varför anser du att du lär dig bäst svenska i skolan?

Salla: Nå, när en vuxen som kan bra svenska [talar] så då lär man sig också svåra ord

Jag: Missä tilanteissa sä opit sun mielestä parhaiten ruotsia?

Enni: Ku opettaja puhuu esim.

Jag: Minkä takia sä opit just silloin, kun opettaja puhuu?

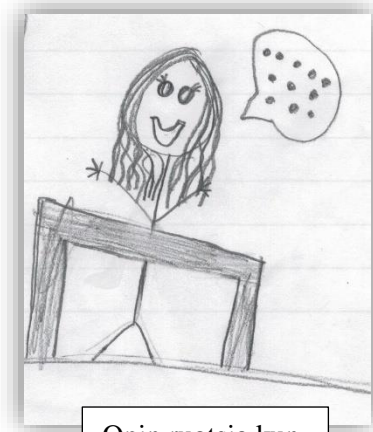
Enni: Öö, koska se, niinku kertoo ja sitte, niinku silleen.

Jag: I vilka situationer anser du att du lär dig bäst svenska?

Enni: När läraren talar t.ex.

Jag: Varför anser du att du lär dig just när läraren talar?

Enni: Hm, för att hon som berättar och så på det sättet.



Opin ruotsia kun opettaja puhuu (Enni)

Under läsektionerna

Luukas anser att han lär sig svenska under läsektionerna och när de skriver något på språket. I intervjun framkommer det inte tydligt, vilket ämne han syftar på men jag antar att han menar svensksektionerna. Detta i och med att han lärt sig rättskrivning. Enligt Björklund m.fl. (2005: 18) är undervisningen dock ofta ämnesintegrerad i en språkbadsklass, vilket gör att ämnena inte urskiljs lika tydligt från varandra. Enligt Björklund m.fl. (2005: 19) och Kaskela-Nortamo (2007: 72) behandlas olika ämnen i språkbad i form av temahelheter. Eleverna omges med ord och texter om det berörda temat och stiftar bekantskap med en del grammatiska regler för att stöda andraspråksproduktionen. Förmodligen är det lektioner med bland annat detta innehåll som Luukas syftar på i intervjun. Precis som i Dufvas (2006: 46) undersökning lyfts alltså skriftspråket upp även i mina intervjuer med språkbadseleverna.

Jag: Opitko sä sun mielestä ruotsia joissakin muissakin tilanteissa?

Luukas: No, lukutunneilla ja silloin, kun me kirjotetaan jotain ruotsiksi.

Jag: Mitä kaikkea sä oot oppinu lukutunneilla ja silloin, kun te kirjoitatte jotain?

Luukas: No, kirjoittamaan ne sanat oikein ja sit, että ei menis niin paljon väärin.

Jag: Anser du att du lär dig svenska även i andra situationer?

Luukas: Nå, under läselektionerna och då när vi skriver något på svenska.

Jag: Vad allt har du lärt dig under läselektionerna och då när ni skriver något?

Luukas: Nå, att skriva orden rätt och så att det inte skulle bli så mycket fel.

Under matematiklektionerna

Liisa och Luukas lyfter upp matematiklektionen som ett exempel på en lektion där de lär sig svenska. Liisa tar upp att hon under matematiklektionen lärt sig sådant som hon tidigare inte vetat om bland annat plus och minus. Betoningen i hennes svar ligger således i terminologin som hon knappast stöter på under sin fritid på varken finska eller svenska. Luukas säger att han lär sig svenska under matematiklektionen i och med att det under de lektionerna talas extra mycket om bland annat matematik. Även i enkäten har han ritat en bild på en matematiklektion. Under matematiklektionerna säger han sig ha lärt sig matematik, svenska och att räkna. Eleverna lär sig i språkbad både språk och ämne samtidigt och språket tillägnas i meningsfulla situationer (Björklund m.fl. 2005: 18). Under matematiklektionerna fungerar svenska således som medel och språkinläringen kan ibland ske omedvetet. I intervjun med Luukas var det till exempel jag som specifikt tog upp inläringen av svenska.

Liisa: Koulussakin mä opin paljo [...]

Jag: Mitä esimerkiksi, mitä kaikkee?

Liisa: No, mä en ennen tienny matikassa niitä semmosii miinus ja plusjuttuja ja semmosii niin nyt mä tiedän ne.

Liisa: I skolan lär jag mig också mycket [...]

Jag: Vad till exempel, vad allt?

Liisa: Nå, jag kunde inte tidigare i matematiken sådana plus- och minussaker och sådana så nu vet jag de.

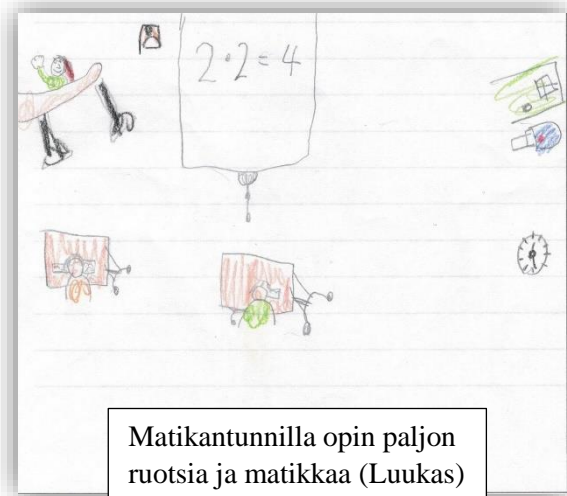
Jag: Mitä sä oot piirtäny tähän?

Luukas: No, tuossa on meidän opettaja ja sit se opettaa meille matikkaa. Jag: Minkä takia sä opit just matikantunnilla ruotsia?

Luukas: No, silloin puhutaan niin paljon matematiikasta ja sellasta.

Jag: Mitä kaikkea sä oot oppinu matikantunnilla?

Luukas: No, matikkaa, ruotsia ja vähä laskemaanki.



Matikantunnilla opin paljon ruotsia ja matikkaa (Luukas)

Jag: Vad har du ritat här?

Luukas: Nå, där är vår lärare och så lär hon oss matematik.

Jag: Varför anser du att du lär dig svenska just under matematiklektionen?

Luukas: Nå, då talar vi så mycket om matematik och sådant.

Jag: Vad allt har du lärt dig under matematiklektionen?

Luukas: Nå, matematik, svenska och också lite att räkna.

4.1.2 Sverigebåten och Stockholm som inlärningsdomäner

Liisa och Salla anser att de lärt sig svenska på sverigebåten och i Stockholm. Även Bergröth (2007: 13) har i en undersökning kommit fram till att elever som år 2004 inlett språkbad kommit i kontakt med språket bland annat under semesterresor i Sverige. I min undersökning har Liisa och Salla på sverigebåten stött på svenskspråkiga kamrater som de fått möjlighet att tala svenska med. Liisa säger att hon på båten av de svenskspråkiga kamraterna lärt sig sådant som hon inte hört i Finland och att kommunikationen sker med händerna när språket inte räcker till. Hon har även i enkäten ritat en bild på en sverigebåt och på sin familj som är på kryssning i Stockholm (se texten som barnet skrivit om bilden). Salla anser att hon lär sig svenska när hon talar med en annan. Detta har hon även ritat i enkäten. Hon berättar om att hon en gång på sverigebåten bött med en kamrat som inte kunde finska och att de på grund av detta kommunicerat på svenska. Det tycks alltså inte vara någon utmaning för språkbadseleverna som enligt Swanström (2008: 17–18) redan tidigt blivit vana vid att kommunicera på sitt andraspråk att till exempel under semesterresor få kontakt med personer från en annan språkgrupp. Även Björklund m.fl. (2015: 163) har i en undersökning kommit fram till att den produktiva språkanvändningen

ger eleverna en känsla av att de behärskar språket, vilket kan vara en orsak till att denna del av språktillägnet framhävs som betydelsefull i elevernas svar även i min undersökning.

Jag: Mitä sä oot piirtäny tähän?

Liisa: Mä oon piirtäny siihen meidän perheen tässä ja sitte täs on semmonen niinku terminaali tai semmonen ja täs on se laiva, jolla me tultiin.

Jag: Minkä takia sä sun mielestä opit ruotsia just siinä tilanteessa?

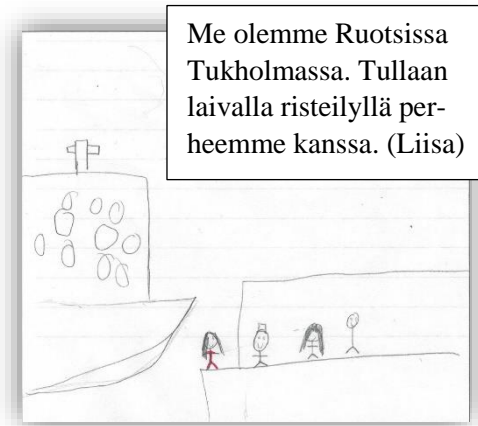
Liisa: No mä, muutenki ku mä löydän sieltä Silja Linelta paljo ruotsinkielisiä kaveteita.

Jag: Mitä kaikkea sä oot oppinu kun sä oot ollut heidän kanssaan?

Liisa: No aika paljo kaikenlaista ja semmosta, mitä mä en oo kuullu suomessa.

Jag: Miltä nää tilanteet sun mielestä tuntuu?

Liisa: No sillee, no jos mä en välillä niinku tiä niin sit voi niinku selittää käsillään.



Jag: Vad har du ritat här?

Liisa: Jag har ritat där vår familj och där är en terminal eller en sådan och där är båten som vi kom med.

Jag: Varför anser du att du lär dig svenska just i den situationen?

Liisa: Nå annars också så hittar jag där på Silja Line många svenskspråkiga kompisar.

Jag: Vad har du allt lärt dig när du varit med dem?

Liisa: Nå ganska mycket sådant som jag inte hört i Finland.

Jag: Hur tycker du att dessa situationer känns?

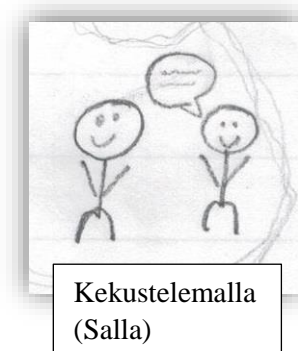
Liisa: Nå sädär, nå ifall jag ibland riktigt inte vet så då kan man förklara med händerna.

Jag: Mitä sä oot piirtäny tähän?

Salla: No siin on niinku, et [...] kun mä puhun jonkun toisen kaa [...].

Jag: Minkä takia sä opit ruotsia juuri näissä tilanteissa?

Salla: [...] jos kaveri osaa ruotsii. Ku mä olin laivalla, niin sit me asuttiin yhen kaverin kaa, niin me puhuttiin ruotsii, ku se ei osannu suomee.



Jag: Vad har du ritat här?

Salla: Nå där är som att [...] när jag talar med en annan [...]

Jag: varför anser du att du lär dig svenska just i dessa situationer?

Salla: [...] om kompisen kan svenska, När jag var på båten så då bodde vi med en kompisen så vi talade svenska för att hen inte kunde finska.

Salla tar även upp att hon lärt sig svenska på en semesterresa i Stockholm när språket talats på olika ställen så som vid butikskassan. Även på båten har hon lärt sig svenska när hon deltagit i svenskspråkigt program. Detta tyder på att Salla litar på sina språkkunskaper och på att hon klarar sig i dessa situationer. Å andra sidan upplever Salla dessa svenskspråkiga situationer som spännande, vilket tyder på att hon trots allt inte känner sig fullständigt trygg i dem. I skolan har språkbads eleverna enligt Swanström (2008: 17–18) möjlighet att ta till finskan när svenskan inte räcker till, vilket knappast är möjligt när de på fritiden deltar i svenskspråkigt program på till exempel sverigebåten. Detta kan vara en orsak till att dessa situationer upplevs som spännande.

Jag: Opitko sä sun mielestä ruotsia muuallaki, kun näissä tilanteissa?

Salla: No, kun me oltiin Tukholmassa niin sit kaupan kassalla ne puhu ruotsia ja sitte laivalla ja kaikissa paikoissa.

Jag: Miltä nää tilanteet sum mielestä tuntuu?

Salla: Joskus vähä jännittävätki ja sitte siellä laivalla on joskus ruotsinkielistä ohjelmaa niin sitte se jännittää pikkasen.

Jag: Anser du att du lär dig svenska också i andra situationer?

Salla: Nå, när vi var i Stockholm så då talade de svenska vid butikskassan och så på båten och på alla ställen.

Jag: Hur anser du att dessa situationer känns?

Salla: Ibland också lite spännande och så på båten har de ibland svenskspråkigt program så då spänner man sig lite.

4.1.3 Relationer som inlärningsdomäner

Alla de barn jag intervjuat kommer i kontakt med svenskan under sin fritid antingen hemma eller via släktingar. Även Bergroth (2007: 50–52) har i sin undersökning fått motsvarande resultat. Enligt henne hade många av de barn som år 2004 inlett språkbad kommit i kontakt med svenska bland annat via svensktalande släktingar. Till skillnad från Bergroths (2007: 50–52) undersökning talar dessa dock ibland eller ofta svenska med

språkbadsleven. Dessutom tar Bergroth (2007: 13) upp att många föräldrar hade förbättrat barnet för språkbad med att bland annat lära hen språkspråkiga ord, vilket även min undersökning tyder på. Jag har delat upp denna domän i två underkategorier.

Hemma

Tre av de barn jag intervjuat säger sig ha föräldrar som kan lite svenska. Ett par barns föräldrar talar emellanåt lite svenska hemma. Det finns även föräldrar som brukar hjälpa till med läxorna när barnet inte förstår språket. Liisa tar dock upp att hon lär sig svenska av en svenskspråkig hund som ibland brukar skötas hemma hos henne.

Liisa: [...] ku meille tulee semmonen, niin ku ruotsinkielinen koira hoitoon aika paljo, niin siitäki mä opin.

Liisa: [...] för att till oss brukar det ganska ofta komma en svenskspråkig hund för att skötas så av det lär jag mig också.

Liisas mamma talar ganska mycket svenska på jobbet och talar därför det även ibland hemma med dottern. Liisa säger sig inte ännu ha stött på ett tillfälle där hon inte skulle ha lärt sig svenska i och med att de talar språket även hemma.

Liisa: [...] aika monessa paikassa oppii, niin ei oo tullu vie semmosta, että ei olis oppinu ruotsia, ku kotonaki me puhutaan ruotsia.

Jag: Onko sulla jompikumpi vanhemmista ruotsinkielinen?

Liisa: Ei, mut mun äiti puhuu paljon sen työssä ruotsia.

Jag Niin puhuuko se sunkin kans välillä kotona ruotsia?

Liisa: Joo

Liisa: [...] man lär sig på ganska många ställen så jag har inte ännu stött på sådant att jag inte skulle ha lärt mig när vi talar hemma också svenska.

Jag: Är någondera av dina föräldrar svenskspråkig?

Liisa: Nä, men min mamma talar mycket svenska på jobbet.

Jag: Så talar hon med dig också ibland svenska hemma?

Liisa: Ja

Luukas säger sig kunna bra svenska dels på grund av att hans pappa har lärt honom språket sedan han var liten. Hans pappa är dock inte svenskspråkig utan det är hans mamma

som har lärt honom. Även Salla säger sig ha lärt sig svenska av sin pappa som gått skolan på svenska. Pappan brukar hjälpa till med hemläxorna när dottern stöter på sådant som hon inte förstår.

Jag: Sä oot täyttäny tähän, että sä osaat hyvin ruotsia, minkä takia sä osaat sun mielestä hyvin ruotsia?

Luukas: [...] meidän isä on opettanu pienestäki ruotsii.

Jag: Onko sun isä ruotsinkielinen?

Luukas: No ei, mutta sen äiti on opettanu.

Jag: Du har fyllt i här att du kan bra svenska, varför anser du att du kan bra svenska?

Luukas: [...] vår pappa har lärt oss svenska enda sedan vi var små.

Jag: Är din pappa svenskspråkig?

Luukas: Nå nä, men hans mamma har lärt honom.

Salla: [...] mun iskä on ollu ruotsinkielisessä koulussa, niin mä oon siltäki oppinu.

Jag: Onko se puhunu sulle välillä kotona ruotsia?

Salla: Tai no, jos mä tarvin apua jossaki koulutehtävässä, jos mä en ymmärrä, niin sit se voi auttaa.

Salla: [...] min pappa har varit i en svenskspråkig skola så av honom har jag också lärt mig.

Jag: Har han talat svenska med dig ibland hemma?

Salla: Eller nå, ifall jag behöver hjälp i någon skoluppgift ifall jag inte förstår så då kan han hjälpa.

Via samtal med släktingar

Tuomas och Enni säger att de lär sig svenska genom att samtala med släktingar. Tuomas har en kusin i Finland som inte talar så bra finska. Kusinen lärde honom svenska när han var fem år och ännu inte kunde språket så bra. Han anser dock att det idag emellanåt kan vara svårt att tala med kusinen i och med att det ibland dyker upp sådant som han inte förstår. Kusinen förstår dock finska, vilket gör att han har möjlighet att tala sitt modersmål när svenskan inte räcker till. Enni säger sig ha lärt sig lite svenska av sin tvåspråkiga farfar som ibland talar språket.

Tuomas: No mä varmaan opin, ku mä puhun mun serkun kaa ruotsia, koska se on kyllä syntyny Suomessa, mutta koska se ei osaa niin hyvin suomea.

Jag: Mitä kaikkea sä oot oppinu, ku sä oot jutellu sun serkun kanssa?

Tuomas: No kaikkee ruotsia, koska se opetti, ku mä olin jotain viis vuotta, niin mä en osannu vielä niin hyvin niin se opetti mulle.

Jag: Miltä susta tuntuu, ku sä juttelet ruotsia sun serkun kanssa?

Tuomas: No joskus se on vähän vaikeeta, ku joskus on semmosia asioita, mitä mä en ymmärrä.

Jag: Onko sun joskus vaikea löytää sanoja?

Tuomas: No kyllä mä silloin voin sille suomeksi puhua, koska se ymmärtää.

***Tuomas:** Nå, jag lär mig säkert när jag talar svenska med min kusin för att hen är nog född i Finland men hen talar inte så bra finska.*

Jag: Vad allt har du lärt dig när du talat med din kusin?

***Tuomas:** Nå en massa svenska för att hen lärde mig när jag var ungefär fem år så då kunde jag inte så bra så då lärde hen mig.*

Jag: Hur känns det för dig när du talar svenska med din kusin?

***Tuomas:** Nå ibland är det ganska svårt för att ibland är det sådana saker som jag inte förstår.*

Jag: Har du ibland svårt att hitta ord?

***Tuomas:** Nå nog kan jag tala finska med hen för att hen förstår.*

Enni: [...] koska mun vaari puhuu ruotsia, niin sit mä oon sen kans oppinu vähän, mutta se ei puhu yleensä aina, mutta välillä vähän.

Jag: Onko sun vaari ruotsinkielinen?

Enni: Joo, puoliksi suomalainen ja ruotsalainen, koska sen isä on ollu ruotsinkielinen.

***Enni:** [...] för att min farfar talar svenska så jag har lärt mig lite av honom, men han talar inte alltid, men ibland lite.*

Jag: Är din farfar svenskspråkig?

***Enni:** Ja, hälften svensk och finsk för att hans pappa har varit svenskspråkig.*

4.1.4 Spel som inlärningsaktivitet

Tuomas säger sig lära sig svenska via ett spel som kallas för Growtopia. I och med att man i spelet kan tala med andra personer kan man enligt honom lära sig många olika språk. Han har en del svenska kamrater i en kamratlista som han i spelet själv byggt upp. Även i enkäten har han ritat spelet. I intervjun framkommer det dock inte upp ifall kommunikationen sker muntligt via mikrofon eller skriftligt. Hur som helst tycks språket inte vara något hinder för Tuomas för att i ett spel komma i kontakt och kommunicera med svensktalande. Enligt Swanström (2008: 17–18) har ju språkbadsleverna redan tidigt

vant sig vid att kommunicera på sitt andraspråk och eleverna känner via den produktiva språkanvändningen enligt Björklund m.fl. (2015: 163) att de behärskar språket.

Tuomas: No mä oon piirtäny tohon semmosen pelin nimeltä Growtopia. Mä opin siitä monia kieliä, ku siinä voi niin ku jutella kaikkien muitten tyyppien kaa ja sit siinä oppii kaikkee.

Jag: Ottko sä jutellu siinä ruotsia?

Tuomas: Joo, ku siinä voi sitte tehdä semmosen, et siinä voi lisätä kavereita, koska mulla on semmonen kaverilista, niin mulla on siinä ruotsalaisia kavereita.



Opin ruotsia pelistä nimeltä Growtopia. (Tuomas)

Tuomas: Nå jag har ritat där ett sådant där spel som heter Growtopia. Jag lär mig i det många språk när man i det kan tala med många andra typer och så lär man sig en massa.

Jag: Har du talat svenska där?

Tuomas: Ja, för att där kan man göra en sådan där att man lägger till kompisar för att jag har en sådan där kompislista så i den har jag svenska kompisar.

4.1.5 Receptiva medier som inlärningsaktiviteter

Precis som i Björklunds m.fl. (2015: 163) undersökning kommer elever i min undersökning i kontakt med sitt andraspråk utanför skolan i form av att de läser eller tittar på TV. Även Bergroth (2007: 49) tar upp att över hälften av de barn som år 2004 inledde språkbildning hade bekantat sig med språket via TV och radio. Enligt Björklund (2005: 22) brukar också läraren i skolan uppmuntra eleverna till att se på TV program, filmer och till att läsa litteratur på språkbildningsspråket. Det var alltså rätt så förväntat att dessa medier skulle upplevas som betydelsefulla i min undersökning. Denna domän har jag delat upp i två underkategorier.

TV som inlärningsaktivitet

Salla upplever sig lära sig svenska genom att se på svenskspråkiga program på TV. Hon har även i enkäten ritat sig själv framför TV rutan. Förutsättningen för att Salla ska uppleva sig lära sig svenska via TV program är dock att det finns finskspråkig textning som stöd för förståelsen, vilket i sig är rätt så intressant. Detta kan dock ha att göra med det

som Sigurd och Håkansson (2007: 154) tar upp om att det som individen kommer i kontakt med på sitt andraspråk bör vara förståeligt för att hen ska kunna ta till sig det och småningom själv börja använda det.

Jag: Mitä sä oot piirtäny tähän?

Salla: No siinä on niinku, et vaikka TV:tä kattomalla [...] Jag: Minkä takia sä sun mielestä opit ruotsia juuri näissä tilanteissa?

Salla: [...] jos vaikka kattoo jotaki ruotsinkielistä ohjelmaa TV:stä, niin jos siinä on suomenkielinen tekstitys, niin siitä oppii [...].

Jag: Vad har du ritat här?

Salla: Nå där är som att fast genom att se på TV [...].

Jag: Varför anser du att du lär dig svenska just i dessa situationer?

Salla: [...] ifall man fast ser på ett svenskspråkigt program på TV så om där är finskspråkig textning så av det lär man sig också [...].



TV katsomalla
(Salla)

Läsning som inlärningsaktivitet

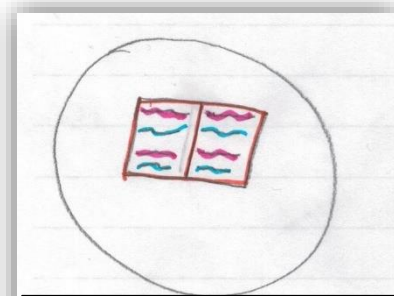
Enni och Salla tar upp att de lär sig svenska genom att läsa böcker. Båda dessa barn har även i enkäten ritat en bild på en bok. Salla upplever sig lära sig nya ord i boken, och säger sig läsa svenskspråkiga böcker ibland ifall hon får tag i en bra bok.

Jag: Mitä sä oot piirtäny tähän?

Enni: [...] kirjan, ku joskus mä luen ruotsinkielisen kirjan.

Jag: Vad har du ritat här?

Enni: [...] en bok, för att ibland läser jag en svenskspråkig bok.



Opin ruotsia kun luen kirjaa
(Enni)

Jag: Mitä sä oot piirtäny tähän?

Salla: No siinä on niinku, et [...] ku mä luen kirjaa.

Jag: Minkä takia sä sun mielestä opit ruotsia juuri näissä tilanteissa?

Salla: No esimerkiks, kirjassa sä opit vaikka uusia sanoja. Jag: Luetko sä paljo ruotsinkielisiä kirjoja?

Salla: No joskus, jos on joku hyvä [...].



Kirjoja lukemalla
(Salla)

Jag: Vad har du ritat här?

Salla: Nå där är som att [...] när jag läser en bok.

Jag: Varför anser du att du lär dig svenska just i dessa situationer?

Salla: Nå till exempel i en bok kan du lära dig nya ord.

Jag: Läser du mycket svenskspråkiga böcker?

Salla: Nå någon gång om det är någon bra [...].

4.2 Invandrarelevers uppfattningar om domäner för andraspråksinläring

För invandrarelever är vardagen flerspråkig. Detta konstaterar även Tuittu m.fl. (2011: 24) som hävdar att invandrarelever ofta använder i skolan såväl sitt modersmål som sitt andraspråk. Invandrarelevers språkanvändning är alltså dynamisk till skillnad från det som Fishman (1972: 44) hävdar om flerspråkiga individers språkanvändning.

Emilio, Benar, Alexando, Diana och Samila som jag kallar de invandrarelever som jag intervjuat till min undersökning för tar alla upp att de lär sig sitt andraspråk i synnerhet i skolan, men dock inte under rasterna enligt ett barn. Samtalen med kamrater är däremot enligt ett par barn betydelsefulla för andraspråksinläringen. Några elever tar även upp att de lär sig språket hemma när de gör läxor och frågar betydelsen av något ord. Enligt Raunio (2013) är språkinläringen lättare ju yngre människan är. Därmed lär sig elever med invandrarbakgrund ofta det nya språket fortare än föräldrarna. Detta framkom i en intervju när eleven tog upp att hen lär sig språket när hen hjälper sina föräldrar att uträtta ärenden. Ett barn lär sig språket via TV program och ett annat barn genom att läsa böcker. Av de svar jag fått av invandrareleverna har jag bildat sammanlagt fem domäner. Vid en del domäner finns det även några underkategorier som beskriver mindre omfattande detaljer i domänen.

Alla de invandrarelever som deltagit i min undersökning ritade en bild i enkäten. I den skriftliga delen av enkäten skrev däremot Emilio och Diana ett par fler tillfällen som de upplever som betydelsefulla och i intervjun tog alla elever upp ytterligare fler meningsfulla situationer. I domänerna nedan har jag beaktat såväl bilderna eleverna ritat, det de skrivit och det de sagt i intervjun. I tabell 3 har jag sammanställt svaren som jag fått av invandrareleverna.

Tabell 3. Sammanställning av invandrarelevernas svar.

<i>Elev</i>	<i>I skolan</i>	<i>Genom att uträtta ärenden</i>	<i>Hemma</i>	<i>Via samtal med kamrater</i>	<i>Via receptiva medier</i>
<i>Emilio</i>	X				X
<i>Benar</i>	X		X		X
<i>Alexando</i>	X		X	X	X
<i>Diana</i>	X		X	X	
<i>Samila</i>	X	X			

4.2.1 Skolan som inlärningsdomän

Alla de barn jag intervjuat tar upp att de lär sig finska i skolan, vilket i sig inte är överraskande i och med att skolan och daghemmet är ställen där barnen senast kommer i kontakt med det inhemska språket i och med att de härstammar från en annan språk- och kulturgrupp än den övriga befolkningen i landet (Sjögren 2003: 17 – 18). En del elever säger att orsaken till att språkinläringen är effektiv just i skolan är att man där ständigt hör språket. Även genomförandet av uppgifter tas upp som en betydande orsak till att språkinläringen upplevs som effektiv i skolan. De lektioner som tas upp som betydelsefulla är lektionerna i finska som andraspråk och modersmålslektionerna i finska. Ett barn tar upp att språkinläringen var mest effektiv under de första skolåren. I alla situationer lär man sig dock inte finska i skolan enligt alla barn. Ett barn tar till exempel upp att rasterna är tillfällen när han inte lär sig finska. Jag har delat in olika tillfällen i sex underkategorier.

Genom att höra språket

Emilio tar upp att orsaken till att han lär sig finska just i skolan är att alla talar finska där. Även i enkäten har han skrivit att han lär sig finska i skolan trots att han inte ritat det. Enligt Utbildningsstyrelsen (2015: 11/2009: 8) är målet med undervisningen av finska/svenska för invandrare att de ska lära sig språket i en naturlig miljö. Benar tar upp

att han lär sig bäst finska i skolan i och med att man i skolan lär sig så mycket allt möjligt. I till exempel träslöjd lär han sig språket i och med att alla talar det där. I dessa ämnen fungerar språket som medel, vilket enligt Utbildningsstyrelsen (2016a: 15/2015: 8) kännetecknar de flesta ämnen som invandrarelever undervisas i.

Jag: Opitko sä sun mielestä suomea jossaki muuallaki?

Emilio: Koulussaki esimerkiksi

Jag: Missä sä opit sun mielestä parhaiten suomea?

Emilio: Koulussa, koska siellä kaikki puhuu suomee, sitten mä opin.

[...] Koulussa- kin minä opin suomen kieltä (Emilio)

Jag: Anser du att du lär dig finska också någon annanstans?

Emilio: *Också i skolan till exempel.*

Jag: Var anser du att du lär dig bäst finska?

Emilio: *I skolan för att alla talar finska där, så då lär jag mig.*

Jag: Minkä takia sä opit sun mielestä koulussa kaikkein helpoiten suomea?

Benar: Koska, täällä voi oppia niin paljon kaikkea erilaista.

Jag: Siksikö, koska teillä on niin paljon eri aineita?

Benar: Hm, voi olla käsityö, puutyö.

Jag: Opitko sä puutyössä suomea?

Benar: Opin. Ne puhuu suomea.

Jag: Varför anser du att du har lättast att lära dig finska i skolan

Benar: *För att man kan lära sig så mycket allt möjligt här.*

Jag: Är det för att ni har så många olika ämnen?

Benar: *Hm, man kan ha handarbete, träslöjd.*

Jag: Lär du dig finska i träslöjd?

Benar: *Ja, jag lär mig. De talar finska.*

Genom att göra uppgifter

Benar och Alexando säger att de lär sig finska i skolan genom att göra uppgifter, vilket påminner om de resultat Aro (2012), Skinnari (2012: 76–102, 152–158) och Dufva m.fl. (2011) fått i sina undersökningar. Läroböckerna och läsning upplevs som betydelsefulla i deras undersökningar. I min undersökning upplever Benar att orsaken till att han kan bra finska är att han har lärt sig i skolan och gjort uppgifter. Alexando säger att orsaken till

att han har lättast att lära sig finska i skolan är att han där gör uppgifter och kan läsa och skriva.

Jag: Sä oot täyttäny tähän, että sä osaat hyvin suomea. Minkä takia sä osaat hyvin suomea?

Benar: Koska mä oon oppinu koulussa ja tehny tehtäviä.

Jag: Du har fyllt i här att du kan bra finska. Varför anser du att du kan bra finska?

Benar: För att jag har lärt mig i skolan och gjort uppgifter.

Jag: Minkä takia sä opit sun mielestä parhaiten suomea, ku sä oot koulussa?

Alexando: Kun on tehtäviä ja, kun mä voin lukea ja kirjoittaa.

Jag: Varför anser du att du har lättast att lära dig finska i skolan?

Alexando: När det finns uppgifter och när jag kan läsa och skriva.

Lärde sig under sina första år i skolan

Benar tar upp att han lärde sig språket i synnerhet under sina första år i en finländsk skola. Det kan mycket väl hända att han i detta fall syftar på den förberedande undervisningen i och med att han i enligt det han uppgett i enkäten kom till Finland som sjuåring. Enligt Utbildningsstyrelsen (u.å.) och Tuittu m.fl. (2011: 24) har en elev med invandrarbakgrund nämligen möjlighet att delta i förberedande undervisning före hen övergår till den grundläggande utbildningen. Huvudvikten i denna undervisning är lagd på studier i finska/svenska så att anpassningen i det finländska samhället och övergången till den normala grundskoleutbildningen underlättas. I den förberedande undervisningen får eleven ett individuellt studieprogram och inlärningsmetoderna som används är mångsidiga. (Utbildningsstyrelsen 2015: 9–11, 13/2009: 7–9.) Även i enkäten har Benar ritat en bild på den skolan han tidigare gått i.

Jag: Mitä sä oot piirtäny tähän?

Benar: Koulun

Jag: Minkä takia sä oot piirtäny koulun?

Benar: Koska siinä voi oppia niin paljon.

Jag: Millaisissa tilanteissa sä opit suomea koulussa?

Benar: Mä opin eka. Tää on Tammipihan koulu.

Jag: Okei, ootko sä ekat vuodet ollu Tammipihan koulussa, niin sielläkö sä opit parhaiten?

Benar: Joo

Jag: Vad har du ritat här?

Benar: En skola

Jag: Varför har du ritat en skola?

Benar: För att man kan lära sig så mycket där.

Jag: I hurudana situationer lär du dig finska i skolan?

Benar: Jag lärde mig först. Det här är Ekgårdens skola.

Jag: Okej, har du gått de första åren i Ekgårdens skola, så lärde du dig bäst där?

Benar: Ja



Olen piirtänyt koulun.
(Benar)

Ingen språkinläring under rasterna

Benar anser att han inte lär sig finska under rasterna. Detta i och med att det är rast så som han själv uttrycker det. Enligt Utbildningsstyrelsen (2016a: 15/2015: 8) är målet att invandrareleverna lär sig språket i en naturlig miljö. I och med att invandrareleverna integreras i en vanlig finländsk skola torde det såväl under lektionerna som under rasterna förekomma meningsfulla situationer för språkinläring (Utbildningsstyrelsen u.å; Tuittu m.fl. 2011: 17–20). Benar tycks dock inte uppleva rasterna som meningsfulla, vilket dels kan bero på att han möjligen under rasterna endast umgås med elever som talar hans modersmål. Det kan också hända att han uppfattar att inläring i skolan endast sker under lektionerna, vilket dels påminner om de resultat Aro (2012) och Skinnari (2012: 76–102, 152–158) fått i sina undersökningar om inläring av engelska. Bedömningen i skolan baserar ju sig delvis eller i stort sett på skriftliga prov även i undervisningen av invandrarelever, vilket kan påverka synen på inläring precis som Skinnari (2012: 76–102, 152–158) konstaterar (Pollari & Koppinen 2011: 59–60).

Jag: Opitko sä suomea välitunneillakin?

Benar: En opi, koska se on välkä.

Jag: Lär du dig finska också under rasterna?

Benar: Nä, det gör jag inte för att det är rast.

Under lektionerna i finska som andraspråk

Diana och Samila tar upp lektionerna i finska som andraspråk som betydelsefulla för deras andraspråksinläring. Båda har även uttryckt detta i enkäten. Diana upplever att hon lär sig språket just under dessa lektioner i och med att de läser och skriver där mer än vanligt och skriver diktamen. Trots att det i undervisningen av detta ämne enligt Utbildningsstyrelsen (2016a: 7–9) och Salo (2014: 79–81) utnyttjas mångsidiga och undervisnings- och arbetsmetoder där eleverna får såväl möjlighet att både använda språket och skriva det fokuserar Diana i sina svar på skriftspråkets betydelse. Detta kan både bero på auktoritetens röster hon tagit till sig eller på det skriftspråksbaserade bedömnings sättet som delvis eller i stort sett råder i dagens skolor (Pollari & Koppinen 2011: 59–60).

Jag: Mitä sä oot tähän piirtäny?

Diana: Meidän S2 tunnin, missä me kirjoitetaan sanelussa.

Jag: Minkä takia sä opit sun mielestä suomea just S2 tunneilla?

Diana: No siinä niin ku enemmän luetaan ja kirjoitetaan ja siinä mä opin.

Jag: Vad har du ritat här?

Diana: Vår finska som andraspråkslektion, där vi skriver diktamen.

Jag: Varför anser du att du lär dig finska just under lektionerna i finska som andraspråk?

Diana: Nå, man läser och skriver mera där och där lär jag mig.



Samila upplever sig ha lärt sig en hel del under lektionerna i finska som andraspråk när hon började årskurs tre. Speciellt effektiv anser hon att språkinläringen är när läraren frågar svåra frågor och säger betydelsen av det ifall ingen kan svara. I dessa fall fästs elevens uppmärksamhet vid frågan som läraren ställer och när eleven till slut hör svaret på frågan lär hen sig något nytt. Förutsättningen för att inläring ska ske är dock att frågorna som läraren ställer ligger inom elevernas närmaste utvecklingszon och att eleverna på så sätt kan bygga broar mellan den nya och den gamla kunskapen (Vygotskij 2005: 330–335).

Jag: Minkä takia sä sun mielestä osaat hyvin suomea?

Samila: No, ku meillä on yksi tunti, joka on keskiviikkoisin ja siellä me opetellaan suomea, niin kun mä tulin kolmoselle, niin sillan mä oon oppinu aika paljon.

Jag: Minkä takia sä sun mielestä opit suomea just niillä tunneilla?

Samila: No, joskus meidän ope kysyy aika vaikeita kysymyksiä, niin siel on kolme oppilasta Emilio, Diana ja minä, niin sillan, vaikka me ei osata vastata siihen niin oma ope sanoo, mitä se tarkoittaa.

Jag: Varför anser du att du kan bra finska?

Samila: Nå, när vi har en lektion som är på onsdagar och där lär vi oss finska så när jag började årskurs tre så har jag lärt mig ganska mycket.

Jag: Varför anser du att du lär dig finska just under de lektionerna?

Samila: Nå ibland frågar vår lärare ganska svåra frågor så där är tre elever Emilio, Diana och jag så fast inte vi kan svara på det så säger vår egen lärare vad det betyder.



Olen piirtänyt tunnin joka on joka viikko keskiviikkoisin. Sen nimi on suomi toisena kielenä eli S2. Siinä on minä ja ystäväni Diana ja Emilio. Me opimme joka kerta jotain. Se on mielestäni tosi hauska tunti. (Samila)

Under modersmålslektionerna

Diana och Alexando tar i min undersökning upp att de lär sig finska under modersmålslektionerna. Enligt Utbildningsstyrelsen (2016a: 7–9) kan undervisningen i fiska/svenska som andraspråk antingen ordnas i skilda undervisningsgrupper eller delvis i en grupp för finska/svenska som modersmål. Också undervisning i det egna modersmålet ordnas åt invandrareleverna i mån av möjlighet (Pollari & Koppinen 2011: 75). I detta fall syftar Diana på integrerad modersmålsundervisning där de lär sig finska tillsammans med elever som har språket som sitt modersmål. Hon tycker att det är roligt att under dessa lektioner ha häften som är menade för elever som läser finska som sitt andraspråk i och med att uppgifterna är lättare. Uppgifterna tycks alltså i detta fall ligga på elevens utvecklingszon i och med att de känns meningsfulla och motiverande (jfr. Vygotskij 2005: 330–335). Speciellt bra anser hon att uppgifterna där de ska läsa och skriva är. Även diktamen upplever hon som effektivt för andraspråksinläringen, vilket påminner om de resultat Aro (2012), Skinnari (76–102, 152–158) och Dufva m.fl. (2011) fått i sina undersökningar.

Jag: Missä muualla sä sun mielestä opit suomea?

Diana: Äidinkielen tunneilla

Jag: Ootko sä tavallisessa äikänryhmässä?

Diana: Me ollaan niinku luokassa sitä ja sitte meillä on S2 vihkot, mut sit on kiva, ku meillä on helpommat tehtävät ku muilla.

Jag: Mitä kaikkea sä oot oppinu äikäntunneilla?

Diana: Siellä myös luetaan ja kirjoitetaan, mutta siinä niinku mä kans [opin] vähä enemmän ku siin on niinku saneluita.

Jag: Var annanstans anser du att du lär dig finska?

Diana: *Under modersmålslektionerna*

Jag: Är du i vanlig modersmålsundervisning?

Diana: *Vi har det som i klassen och så har vi häften i finska som andraspråk, men sedan är det roligt när vi har lättare uppgifter än andra.*

Jag: Vad allt har du lärt dig under modersmålslektionerna?

Diana: *Där läser och skriver vi också, men där lär jag mig också lite mera när där är diktamen.*

Dufva (2006: 45) har i en undersökning kommit fram till att lågstadie-elever talar om språk i en dekontextuell ton. De betraktar språkkunskap som lösryckta ord och begrepp, så som i form av verb och adjektiv samt betonar skriftspråkets betydelse (Dufva 2006: 45). Även min undersökning tyder delvis på detta. Alexando anser att han lär sig finska i skolan i synnerhet under modersmålslektionerna. Under dessa lektioner har han lärt sig verb, att skriva och olika namn. I intervjun kommer det dock inte fram ifall han syftar på integrerad modersmålsundervisning med elever som har finska som sitt modersmål, på den undervisning han får i sitt eget modersmål eller möjligtvis på båda. Enligt Pollari och Koppinen (2011: 75) fungerar nämligen undervisningen som ges i elevens eget modersmål som stöd även för andraspråksinläringen.

Jag: Opitko sä koulussa suomea?

Alexando: Joo, ainaki äidinkielen tunneilla.

Jag: Mitä kaikkea sä oot oppinu äidinkielen tunneilla?

Alexando: Verbit, nimet ja kirjoittamista.

Jag: Lär du dig finska i skolan?

Alexando: *Ja, i alla fall under modersmålslektionen.*

Jag: Vad allt har du lärt dig under modersmålslektionen?

Alexando: *Verb, namn och skrivande.*

4.2.2 Samtal med kamrater som inlärningsaktivitet

Diana och Alexando tar upp att de lär sig finska genom att samtala med kamrater. Diana har till exempel i enkäten skrivit detta. Även i intervjun berättar hon att hon lär sig språket när hon talar med en kamrat. Enligt Sigurd och Håkansson (2007: 154) är det sociala sammanhanget och deltagande i samtal ytterst viktigt för elevens andraspråksinlärnin- g i och med att eleven i dessa situationer får möjlighet att använda sig av ord och grammatiska konstruktioner som hen lärt sig. Alexando anser även i min undersökning att orsaken till att han kan bra finska är att han talar. Även i enkäten har han ritat en situation där han talar med en kamrat. Han säger att han i dessa situationer talar bra finska. Med kamrater brukar de ofta tala om fotboll och spel. Rydenväld (2007: 73, 84–85) har också i sin undersökning fått liknande resultat. Enligt henne diskuterar rikssvenska ungdomar som är bosatta utomlands gärna bland annat sport, relationer och skolämnen på sitt skolspråk. Björklund m.fl. (2015: 163) konstaterar dessutom på basen av i sin undersökning om språkbadslevers flerspråkighet att den produktiva språkanvändningen ger eleverna en känsla av att de behärskar språket.

Diana: Kaverin kanssa, jos me puhutaan, niin sitten mä myös opin.

Diana: Med kompis om vi talar så då lär jag mig också.

[...] Opin myös siitä kun olen kavereiden kanssa kun me puhutaan suomea ja siitäkin mä opin suomea. (Diana)

Jag: Minkä takia sä osaat sun mielestä hyvin suomea?

Alexando: Mä puhun [...]

Jag: Mitä sä oot tähän piirtänyt?

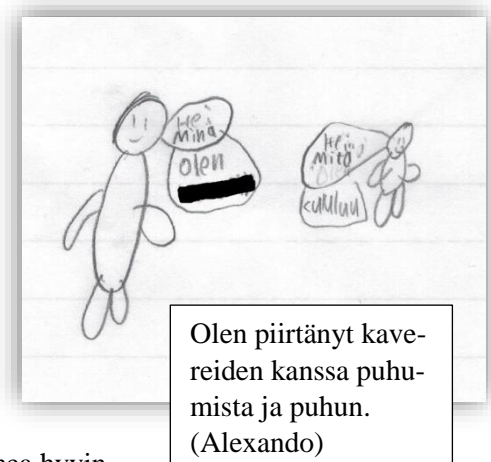
Alexando: Olen piirtänyt, että mä puhun kavereiden kanssa.

Jag: Mistä sä yleensä puhut kavereiden kanssa?

Alexando: Jalkapallosta ja pelistä

Jag: Minkä takia sä sun mielestä opit suomea just silloin, kun sä puhut kavereiden kanssa?

Alexando: Kun vaikka kun mä puhun kavereiden kanssa, niin sit mä osaan puhua suomea hyvin.



Jag: Varför anser du att kan bra finska?

Alexando: Jag talar [...]

Jag: Vad har du ritat här?

Alexando: Jag har ritat att jag talar med kompisar.

Jag: Vad talar du ofta om med kompisarna?

Alexando: Om fotboll och spel.

Jag: Varför anser du att du lär dig finska just när du talar med kompisarna?

Alexando: När jag fast när jag talar med kompisarna så då talar jag finska bra.

4.2.3 Hemmet som inlärningsdomän

Diana, Alaxando och Benar tar upp att de lär sig finska hemma. Alexando anser att han lär sig språket i samband med läsläsning och Benar tar upp både det och att det hemma hos honom emellanåt talas en blandning av olika språk. Diana anser att hon lär sig finska hemma när hon frågar betydelsen av något ord. För att inläringen ska bli fruktsam bör en elev med invandrarbakgrund enligt Pollari och Koppinen (2011: 59–60) öva hemma på nya ord och begrepp. Detta förutom att hen i stort sett har samma hemläxor som de övriga eleverna (Pollari & Koppinen 2011: 59–60).

Jag: Missä tilanteissa sä sun mielestä opit parhaiten suomea?

Diana: No on myös, että koulussa ja kotona. No kotona välillä niin ku kysyn, et mitä toi tarkoittaa [...].

Jag: I vilka situationer anser du att du bäst lär dig finska?

Diana: Nå nog är det också att i skolan och hemma. Nå hemma frågar jag ibland att vad det där betyder [...].

Jag: Millaisissa tilanteissa sä opit, kun sä oot kotona?

Alexando: Kun meille tulee läksyjä [...].

Jag: I hurudana situationer lär du dig när du är hemma?

Alexando: När vi får läxor [...]

Benar tar också upp att han lär sig språket hemma när han gör läxor. Han brukar fråga hjälp av sin pappa när han inte kan eller förstår. Dessutom tar Benar upp att de hemma ofta brukar tala blandspråk, vilket är glädjande med tanke på hand andraspråksinläring.

Enligt Ladberg (1996: 36) präglar de personer som står en nära starkt ens språk och språk-
kanvändning. Man talar som de personer man känner samhörighet med (Ladberg 1996:
36).

Jag: Opitko sä sun mielestä suomea muuallakin, kun koulussa?

Benar: Kotona

Jag: Millaisissa tilanteissa sä opit kotona?

Benar: No, kun mä teen läksyjä ja, jos mä en tiedä, niin mä meen isän luo kysymään ja
sitte, jos mä en tajuu, niin sit se kertoo.

Jag: Miltä sun mielestä tuntuu oppia kotona suomea?

Benar: Öö, hyvä. Joskus me puhutaan sekoitus.

Jag: Anser du att du lär dig finska också på andra ställen än i skolan?

Benar: Hemma

Jag: I hurudana situationer lär du dig hemma?

Benar: Nå, när jag gör läxor och ifall jag inte vet så går jag och frågar av min pappa
och sedan om jag inte fattar så då berättar han.

Jag: Hur anser du att det känns att lära sig finska hemma.

Benar: Öö, bra. Ibland talar vi blandning.

4.2.4 Uträttandet av ärenden som inlärningsaktivitet

Samila tar upp att hon lär sig finska genom att hjälpa sina föräldrar att uträtta olika ären-
den. Hennes föräldrar kan nämligen inte så bra finska och behöver därför hjälp, vilket är
rätt så förståeligt i och med att inläringen av ett nytt språk är lättare ju yngre människan
är (Raunio 2013). I dessa situationer har Samila bland annat lärt sig hur man i butiker
säger hur mycket man vill ha av något. Även i dessa kommunikativa situationer aktiveras
lexikonet hos eleven och språket utvecklas (Sigurd & Håkansson 2007: 154).

Jag: Opitko sä sun mielestä suomea jossakin muuallakin?

Samila: Öö, koska mun äiti ja isä ei osaa kovin hyvin suomee, niin mä voin auttaa, vaikka
jos mennään jonneki.

Jag: Mitä kaikkea sä oot oppinu silloin, kun sä oot auttanu niitä?

Samila: Mä oon oppinu, että miten sanotaan, et kuin paljo haluaa jotaki kaupossa, ku
äidillä on joskus vaikeuksia niin sit se tarvii mua.

Jag: Anser du att du lär dig finska också någon annanstans?

Samila: Öö, för att min mamma och pappa inte kan så bra finska så kan jag hjälpa fast
om vi går någonstans.

Jag: Vad allt har du lärt dig när du har hjälpt dem?

Samila: Jag har lärt mig hur man säger att hur mycket man vill ha något i butiker för att
mamma har ibland svårigheter så då behöver hon mig.

4.2.5 Receptiva medier som inlärningsaktiviteter

Olika medier har en central roll i elevernas andraspråksinläring. Emilio tar till exempel upp att han lär sig sitt andraspråk genom att se på TV program. Benar, Alexando och Emilio lär sig däremot finska genom att läsa litteratur. Enligt Pollari och Koppinen (2011: 61) är det viktigt att såväl skolan som föräldrarna uppmuntrar eleven till att se på barnprogram och läsa litteratur på finska/svenska. På detta sätt blir det inhemska språket inte ett språk som barnet kommer i kontakt med endast i skolan, utan det stöds även på fritiden via meningsfulla aktiviteter. Även Björklund m.fl. (2015: 163) har i en undersökning om språkbadslever kommit fram till att eleverna använder såväl sitt andraspråk som främmande språk utanför skolan i form av att de läser eller tittar på TV. Denna domän har jag delat in i två underkategorier.

TV som inlärningsaktivitet

Emilio tar upp att han lär sig finska när han ser på TV. Detta på grund av att det talas mycket finska där. Program som han brukar se på är Kalle Anka och Risto Rappare. Även i enkäten har han ritat och skrivit att han lär sig finska genom att se på program som kommer på TV.

Jag: Mitä sä oot tähän kuvaan piirtäny?
Emilio: TV:n ja sitte sohvan.
 Jag: Opitko sä, kun sä katot TV:tä?
Emilio: Joo
 Jag: Mitä ohjelmia sä katot?
Emilio: Ne Aku-Ankka ja Risto Rappääjä ohjelma
 Jag: Minkä takia sä opit suomea just, kun sä katot TV:tä?
Emilio: Ku ne puhuu niin paljo suomea.

Jag: Vad har du ritat här?
Emilio: En TV och så en soffa
 Jag: Lär du dig när du ser på TV?
Emilio: Ja
 Jag: Vilka program ser du på?
Emilio: De där Kalle Anka och Risto Rappare program
 Jag: Varför anser du att du lär dig finska just när du ser på TV?



Emilio: För att de talar så mycket finska.

Läsning som inlärningsaktivitet

Benar, Alexando och Emilio tar upp att de lär sig finska genom att läsa. Enligt Benar är det att han läst mycket en orsak till att han kan så bra finska. Alexando säger att han lär sig när han läser en bok, medan Benar och Emilio talar om läsande i allmänhet så som i form av att läsa en berättelse som Emilio skrivit i enkäten. Detta nämnde han dock inte i intervjun. Alexando nämner läsning som en aktivitet som han brukar göra hemma.

Jag: Sä oot täyttäny tähän, että sä osaat hyvin suomea. Minkä takia sä osaat hyvin suomea?

[...]

Benar: Oon lukenu paljo.

Jag: Du har fyllt i här att du kan bra finska. Varför anser du att du kan bra finska?

[...]

Benar: Jag har läst mycket.

Jag: Millaisissa tilanteissa sä opit, kun sä oot kotona?

Alexando: [...] kun mä luen kirjaa.

Jag: I hurudana situationer lär du dig när du är hemma?



Alexando: [...] när jag läser en bok.

Emilio: ”Opin suomen kieltä [...] tarinan lukemisesta. [...]”

Emilio: ”Jag lär mig finska [...] av att läsa en berättelse. [...]”

Opin suomen kieltä [...] tarinan lukemisesta. [...] (Emilio)

4.3 Likheter och skillnader mellan språkbads elever och invandrarelevs uppfattningar

Såväl språkbads elever som invandrarelever upplever i min undersökning skolan som ytterst betydelsefull i andraspråksinläringen. Även kommunikation och interaktion på andraspråket tycks vara betydelsefullt, precis som olika medier. Det förekommer dock en del skillnader i elevernas svar. I denna del av resultatredovisningen kommer jag att belysa dessa skillnader och även fästa uppmärksamheten vid likheterna. För att bättre kunna jämföra resultaten som jag fått av de olika grupperna har jag spjälkat upp en del av de domäner som jag presenterat tidigare i resultatredovisningen. Således har jag delat in svaren i fem olika domäner. Vid varje domän har jag även ritat en figur för att tydliggöra likheterna och skillnaderna mellan grupperna. I figurerna står fyrkanterna  för språkbads elevernas svar och ovalerna  för det invandrareleverna gett uttryck för. Det som grupperna har gemensamt står i mitten.

4.3.1 Skolan som inlärningsdomän

Skolan är det stället där såväl språkbads elever som invandrarelever kommer i kontakt med sitt andraspråk (Sjögren 2003: 17–18; Utbildningsstyrelsen 2014: 91). Bådas undervisning bygger på en kommunikativ syn på språkinläring och språket fungerar både som mål och medel i undervisningen (Vasa universitet 2015; Moilanen 2015). Det är alltså knappast någon slump att både språkbads elever och elever med invandrarbakgrund betonar skolans betydelse för deras språkinläring. Det förekommer dock små skillnader i vilka situationer och lektioner i skolan de upplever som betydelsefulla. I figur 2 har jag urskilt olika tillfällen som upplevs som betydelsefulla i de båda grupperna och sedan går jag närmare in på likheterna och skillnaderna mellan grupperna.



Figur 2. Skolan som inlärningsdomän för språkbads elever och invandrarelever.

Daghemstiden betydelsefull – första skolåret betydelsefullt

I ett av de svar jag fått av språkbads eleverna betonas daghemstidens betydelse. Salla säger nämligen att hon lärt sig språket i skolan i och med att hon varit i språkbad sedan daghemmet. Benar som är ett barn med invandrarbakgrund tar däremot upp att det första skolåret var mest betydelsefullt för hans andraspråksinläring. Den första tiden i en ny språkmiljö lyfts alltså upp som betydelsefull i båda grupperna. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 91) kommer invandrareleverna i kontakt med sitt andraspråk antingen på daghemmet eller i skolan beroende på när familjen flyttat till Finland medan språkbads elevernas inläring av ett andraspråk inleds när de i daghemsåldern inleder språkbad (Sjögren 2003: 17–18). Enligt det Benar uppgett i enkäten flyttade han till Finland som sjuåring, vilket kan vara orsaken till att det just är skolan som framhävas i hans svar som betydelsefull och inte daghemmet.

Genom att lyssna på läraren – genom att ständigt höra språket

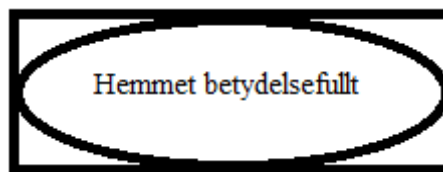
I svaren som jag fått av språkbads eleverna är läraren en betydelsefull person för deras språkinläring. Liisa, Salla och Enni anser att de lär sig språket genom att lyssna på läraren. Detta både på grund av att läraren är en person som behärskar språket väl samt på grund av att läraren ibland kan säga sådant som eleverna tidigare inte hört. Av eleverna med invandrarbakgrund tar Emilio och Benar däremot upp att orsaken till att de lär sig finska just i skolan är att de ständigt hör språket där. Elever med invandrarbakgrund hör alltså sitt andraspråk i skolan i mycket större utsträckning än språkbads eleverna. Enligt Buss och Laurén (1998: 32) placeras språkbads eleverna vanligtvis i en skola dit de enligt sitt eget modersmål hör. Därmed är det alltså läraren som i första hand talar andraspråket med eleverna och som fungerar som språklig förebild för dem. Invandrareleverna placeras däremot i helt finsk- eller svenskspråkiga skolor beroende på vilket språk eleven har som sitt andraspråk (Tuittu m.fl. 2011: 17–20).

Under läsektionerna och matematiklektionerna – under lektionerna i finska som andraspråk och under modersmålslektionerna

Skriftspråksrelaterade situationer lyfts upp som betydelsefulla i såväl språkbads elevernas som i invandrarelevernas svar, precis som i Skinnaris (2012: 76 – 102, 152 – 158), Aros (2012) och Dufvas (2006: 45) undersökningar. Av språkbads eleverna upplever Luukas att han lär sig ett andraspråk under en lektion som han kallar för läsektion samt när de skriver något på språket. Även invandrarelever lär sig sitt andraspråk via motsvarande aktiviteter. Benar, Alexando och Diana lär sig genom att läsa, skriva, göra uppgifter och skriva diktamen. De lektioner som lyftes upp som betydelsefulla i invandrarelevernas svar är lektionerna i finska som andraspråk och modersmålslektionerna. Matematiklektionerna lyfts även upp som betydelsefulla för språkinläringen i två språkbads elevens svar, vilket är rätt så förståeligt i och med att eleverna lär sig både språk och ämne samtidigt (Björklund m.fl. 2005: 18).

4.3.2 Hemmet som inlärningsdomän

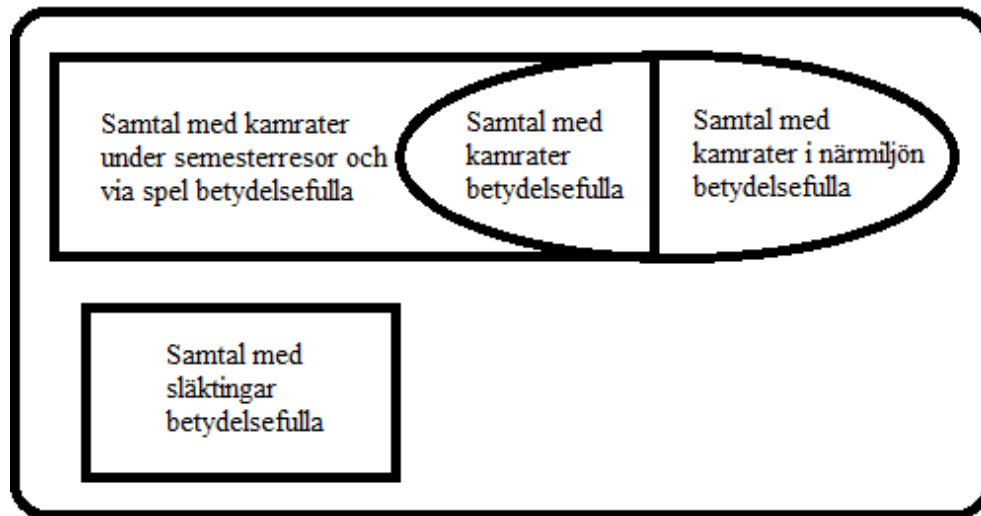
Såväl elever med invandrarbakgrund som språkbads elever lär sig sitt andraspråk hemma i samband med läsläsning och när föräldrarna som i viss mån behärskar språket använder det. Ett barn med invandrarbakgrund tar även upp att hon lär sig sitt andraspråk när hon frågar föräldrarna betydelsen av något ord. Det förekommer alltså ingen större skillnad mellan grupperna när det gäller inläring av språket innanför hemmets väggar, vilket även belyses i figur 3.



Figur 3. Hemmet som inlärningsdomän för språkbads elever och invandrarelever.

4.3.3 Interaktion som inlärningsaktivitet

Såväl invandrarelever som språkbads elever tar upp att de lär sig sitt andraspråk genom interaktion. Elever från de båda grupperna tycks alltså vara tillräckligt självsäkra för att i kommunikativa sammanhang våga använda det nya språket, vilket enligt Viberg (1992: 101) och Ericsson (1989: 116) är basen för en god inläring. Även Björklund m.fl. (2015: 163) har i sin undersökning med språkbads elever kommit fram till att det är den produktiva språkanvändningen som ger eleverna en känsla av att de behärskar språket, vilket kan vara en orsak till att dessa situationer framhävs som betydelsefulla i elevernas svar. Det förekommer dock en liten skillnad i de svar jag fått av språkbads eleverna och invandrareleverna. Invandrareleverna upplever nämligen att de lär sig sitt andraspråk genom att samtala med kamrater i sin närmiljö, medan språkbads eleverna stöter på kamrater som talar deras andraspråk under semesterresor och via spel. Dessutom tar språkbads eleverna upp att de även har släktingar som de talar sitt andraspråk med, vilket invandrareleverna inte ger uttryck för i sina svar. I figur 4 belyser jag likheter och skillnader mellan språkbads eleverna och invandrarelever när det gäller interaktionen på andraspråket med kamrater och släktingar och efter det går jag mer specifikt in på dessa likheter och skillnader.



Figur 4. Interaktion som inlärningsaktivitet för språkbads elever och invandrarelever.

Samtal med kamrater under semesterresor och via spel – samtal med kamrater i närmiljön

Diana och Alexando av eleverna med invandrarbakgrund lär sig sitt andraspråk genom att samtala med kamrater i sin vardag, medan Liisa och Salla av språkbads eleverna stöter på kamrater som talar deras andraspråk under semesterresor och Tuomas via spel. Språkinläring via spel kom dock inte upp i en enda intervju med elever med invandrarbakgrund, utan de talar endast om kamrater i allmänhet. Med denna undersökning som stöd kan man alltså konstatera att invandrarelever har sina kamrater som talar deras andraspråk fysiskt betydligt närmare än språkbads eleverna.

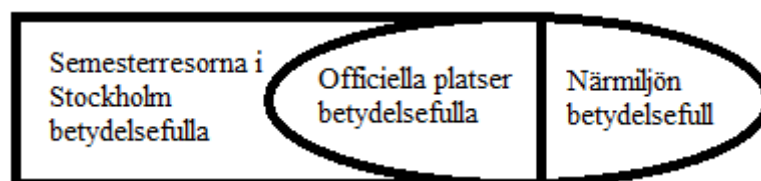
Språkbads elever lär sig i samtal med släktingar

Tuomas och Enni av språkbads eleverna tar upp att de lär sig ett andraspråk när de talar med sina släktingar. Även Bergroth (2007: 50–52) har i sin undersökning kommit fram till att många av de som inleder språkbad har släktingar som talar det andra inhemska språket. Föräldrar till barn med invandrarbakgrund härstammar däremot enligt Sjögren

(2003: 17–18) från en annan språk- och kulturgrupp än en stor del av den övriga befolkningen i Finland, vilket gör att det är rätt så förståeligt att detta inte framkommer i svaren som jag fått av dem.

4.3.4 Officiella platser som inlärningsdomäner

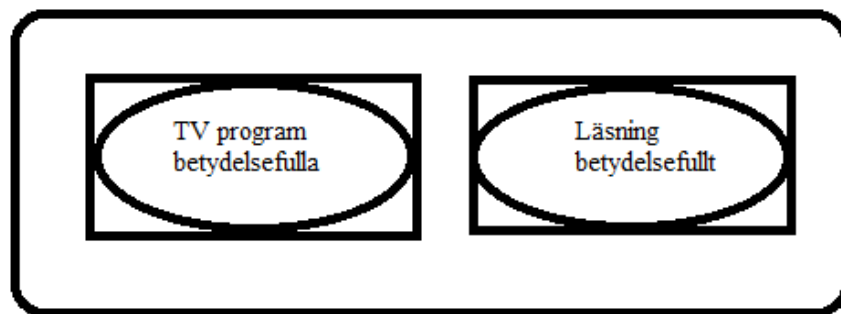
Av elever med invandrarbakgrund tar Samila upp att hon lär sig språket genom att hjälpa sina föräldrar att uträtta ärenden i och med att de inte behärskar språket tillräckligt väl. Elever med invandrarbakgrund som har ett annat hemspråk och modersmål än en stor del av den övriga befolkningen i landet har ofta lättare att lära sig det nya språket än deras föräldrar som är många år äldre än dem (Raunio 2013; Sjögren 2003: 17–18). I språkbadslevernans svar framkommer det dock inte att de vore på sin hemort tvungna att hjälpa sina föräldrar att uträtta ärenden, vilket är rätt så förståeligt i och med att språkbad endast erbjuds på orter där elevernas modersmål har en stark ställning (Williams Fortune & Teddick 2008: 10). Däremot finns det en språkbadslev som tar upp att hon lär sig språket under semesterresor i Stockholm i bland annat butikskassor och på sverigebåten. Det förblir dock oklart om Salla själv använder språket med handelsmannen eller om hon lär sig genom att följa med en dialog som förs mellan övriga parter. I figur 5 belyser jag likheter och skillnader mellan grupperna.



Figur 5. Officiella platser som inlärningsdomäner för språkbadslever och invandrarelever.

4.3.5 Receptiva medier som inlärningsaktiviteter

Mediernas roll i andraspråksinläringen lyfts upp i såväl språkbadselevernans som i invandrarelevernans svar. I båda grupperna finns det elever som lär sig sitt andraspråk genom att läsa litteratur och se på TV-program. Både elever med invandrarbakgrund och språkbadselever uppmuntras nämligen i skolan till att även på fritiden dra nytta av medieutbudet på andraspråket (jfr. Björklund m.fl. 2005: 22; Pollari & Koppinen 2011: 61). I figur 6 jämför jag elevernas svar och sedan går jag mer specifikt in på likheter och skillnader mellan grupperna när det gäller enskilda medier.



Figur 6. Receptiva medier som inlärningsaktiviteter för språkbadselever och invandrarelever.

TV som inlärningsaktivitet

Emilio av eleverna med invandrarbakgrund och Salla av språkbadseleverna upplever sig lära sig sitt andraspråk genom att de ser på TV. En liten skillnad finns det dock i att Salla tar upp att den finska textningen är avgörande för språkinläringen. Emilio har dock inte samma möjlighet till att i finskspråkiga TV-program få textning på sitt modersmål, vilket kan vara orsaken till att denna förståelseunderlättande aspekt inte tas upp i hans svar.

Läsning som inlärningsaktivitet

I båda grupperna finns det elever som tar upp att de lär sig sitt andraspråk genom att läsa. Språkbadseleverna, som i detta fall är Enni och Salla, säger att det är genom att läsa böcker som de lär sig, medan invandrareleverna talar om såväl läsande av böcker som

läsande i allmänhet. Av invandrareleverna tar Benar upp att orsaken till att han kan bra finska är att han har läst mycket och av språkbadseleverna berättar Salla att hon lär sig nya ord genom att läsa böcker. Såväl invandrarelever som språkbadselever upplever alltså läsning som en viktig del av språkinläringen.

5 SLUTDISKUSSION

Som konstaterades i resultatredovisningen tar eleverna upp att de lär sig ett andraspråk såväl i skolan, hemma som i samtal med kamrater och via medier. I detta kapitel sammanfattar och diskuterar jag dessa resultat med stöd av tidigare forskning och teorier. Jag strävar efter att kunna svara på mina forskningsfrågor: Hurudana situationer upplever språkbads elever är betydelsefulla för sin andraspråksinläring och varför? Hurudana situationer upplever invandrarelever är betydelsefulla för sin andraspråksinläring och varför? Samt ifall det finns några likheter och skillnader mellan de svar jag fått av de olika grupperna. Till sist diskuterar jag undersökningens generaliserbarhet och pålitlighet. Jag vill påminna läsarna om att studien inte går att generaliseras till *alla* språkbads elever och invandrarelever i landet, utan den ger endast en liten inblick i hurudana upplevelser elever i språkbad och med invandrabakgrund kan ha om sin andraspråksinläring.

5.1 Språkbads elevers och invandrarelevers uppfattningar om sin andraspråksinläring

Syftet med denna studie har varit att undersöka språkbads elevers och invandrarelevers inläring av ett andraspråk. Enligt Hammarberg (2014: 28) präglas inläringen av ett andraspråk till skillnad från inläringen av ett främmande språk av att inläraren socialiserar sig in i det nya språket. Språkinläringen sker i det land där språket talas (Hammarberg 2014: 28). Andraspråksinläringen för såväl språkbads elever som invandrarelever är både formell och informell. Eleverna lär sig alltså språket genom att de undervisas i det och genom att de använder det i en naturlig miljö. (Swanström 1997: 17–18; Björklund m.fl. 2005: 19; Viberg 1992: 11.) I de svar jag fått av språkbads eleverna och invandrareleverna lyfts både den formella och den informella språkinläringen upp. Eleverna upplever att de lär sig ett andraspråk i skolan men också genom att samtala med bland annat kamrater och släktingar.

Andraspråket fungerar som både mål och medel i undervisningen av språkbads elever och invandrarelever. Enligt Utbildningsstyrelsen (2015: 11), Laurén (1999: 19) och Björklund m.fl. (2005: 22) utnyttjas närmiljön och mångsidiga studiemetoder i undervisningen som för bådas del bygger på en kommunikativ syn på språkinläring (Vasa universitet 2015;

Moilanen 2015). Min undersökning tyder på att både språkbads elever och invandrarelever lär sig sitt andraspråk i synnerhet i skolan. Den första tiden i en ny språkmiljö lyfts upp som betydelsefull i båda grupperna. Invandrareleverna kommer nämligen i kontakt med sitt andraspråk senast i skolan medan språkbads elevernas inläring av ett andraspråk inleds när de i daghemsåldern inleder språkbad (Sjögren 2003: 17–18; Utbildningsstyrelsen 2014: 91).

För att språkbads eleverna inte ska gå miste om sin egen kultur placeras de i den skola dit de enligt sitt eget modersmål hör till skillnad från invandrareleverna som oberoende av modersmål placeras i helt finsk- eller svenskspråkiga skolor beroende på vilket språk de har som sitt andraspråk (Buss & Laurén 2007: 32; Tuittu m.fl. 2011: 17–20). Således är det rätt så förståeligt att Emilio och Benar av invandrareleverna säger i min undersökning sig lära sig sitt andraspråk i skolan i och med att alla talar det där. Målet med undervisningen av finska/svenska för invandrare är enligt Utbildningsstyrelsen (2015: 11/2009: 8) att eleverna lär sig språket i en naturlig miljö, vilket tycks stämma överens med det invandrareleverna gett uttryck för i min undersökning.

Språkbads eleverna upplever däremot att de lär sig sitt andraspråk i skolan genom att lyssna på läraren. Enligt Björklund m.fl. (2005: 3–4, 11, 19) är läraren den främsta språkliga förebilden för eleverna. Det är läraren eller pedagogen som introducerar språket för eleverna och som medvetet använder sig av arbetsformer som stödjer elevernas språkutveckling. Även under olika temahelheter tar läraren enligt Kaskela-Nortamo (2007: 71) upp nyckelord som är relativt nya för eleverna och som är användbara för att eleverna ska kunna arbeta vidare med det bestämda temat. Salla och Liisa tar upp att de genom att lyssna på läraren lär sig svårare ord och sådant som de tidigare inte hört.

Enligt Vygotskij (2005: 330–335) klarar individen av att med en mer kompetent person lösa allt mer komplicerade uppgifter. Genom att läraren i språkbad fungerar inom det som Vygotskij kallar för den närmaste utvecklingszonen blir elevens inläring möjlig. Enligt de svar jag fått i intervjuerna med eleverna använder läraren sig av ett språk som eleverna förstår, kan ta till sig och lär sig av. Vygotskij (2005: 342–351, 124–125) tar ytterligare upp att skolan och läraren utgör viktiga inslag i barnets utveckling. Läraren erbjuder barn

möjlighet att ta till sig perspektiv och definitioner av begrepp som de inte annars nödvändigtvis lär sig i vardagen, vilket även framkommer i de svar jag fått av eleverna.

Lärarens roll syns även i invandrarelevernas svar. Samila upplever nämligen att betydelsefulla språkinläringssituationer under lektionerna i finska som andraspråk är när läraren frågar frågor och säger betydelsen ifall ingen kan svara. I dessa fall fästs elevens uppmärksamhet vid frågan som läraren ställer och när eleverna till slut hör svaret på frågan lär de sig något nytt. Förutsättningen för att inläring ska ske är att frågorna som läraren ställer ligger på elevernas utvecklingszon och att eleverna på så sätt kan bygga broar mellan den nya och gamla kunskapen (Vygotskij 2005: 330–335).

I språkbadselevernas svar tycks läraren dock vara den enda språkliga förebilden för eleverna i skolan. Laurén (1999: 178), Björklund och Mård-Miettinen (2011: 32) hävdar å andra sidan att det inte endast är läraren som ska tala i en språkbadsklass, utan att även elevernas aktivitet är central. Lärarens uppgift är att erbjuda eleverna rikligt med möjligheter till kommunikation både i klassrummet och utanför. De elever jag intervjuat tar inte i intervjun upp att dessa situationer under skoldagen vore betydelsefulla för deras språkinläring, vilket i sig är rätt så intressant. Orsaken till detta kan såväl ha att göra med elevernas personliga upplevelser som med auktoriteters röster de tagit till sig. Det kan även hända att eleverna talar i huvudsak finska sinsemellan i synnerhet under rasterna. Enligt Ladberg (1996: 39–40) och Skutnabb-Kangas (1981: 23, 72–73) har ju första språket starkast betydelse för barnets personlighet och identitet, vilket gör att de gärna uttrycker sig på detta språk.

Å andra sidan har Rydenvald (2017: 84) kommit i en undersökning fram till att riks-svenska ungdomar som är bosatta utomlands gärna använder sitt skolspråk när de diskuterar skolämnen, sport och relationer. En stor del av de elever som deltagit i undersökningen deltar dock i svenskspråkig undervisning, vilket gör att de har samma hemspråk som skolspråk trots att de är bosatta utomlands (Rydenvald 2017: 46). Detta till skillnad från de elever som deltagit i min undersökning som alla deltar i undervisning på sitt andraspråk.

Trots att synen på språkinläring i såväl språkbad som i invandrarelevernas undervisning är funktionell lyfter eleverna i min undersökning även upp formella begrepp och det

skrivna språket som betydelsefulla för deras andraspråksinläring (Dufva 2006: 41–42, 47–48; Swanström 2008: 17–18; Utbildningsstyrelsen 2015: 11/2009: 8). Ett par invandrarelever tar till exempel upp att de lär sig sitt andraspråk i skolan i synnerhet genom att göra uppgifter. Även förmågan att läsa och skriva tas upp som betydelsefulla färdigheter i inläringen av finska. Dessutom tar Benar upp att han inte lär sig sitt andraspråk under rasterna i och med att det är rast, vilket både kan ha att göra med hans personliga upplevelser och med auktoritetens röster han tagit till sig.

Även språkbadslever upplever sig lära sig sitt andraspråk genom att bland annat läsa, skriva och lyssna på läraren. Språkbad är dock en språkinlärningsmetod där eleverna stiftar bekantskap även med det formella språket (Kaskela-Nortamo 2007: 72; Björklund m.fl. 2005: 22, 10; Bergroth 2015: 8). Förutom att eleverna får möjlighet att kommunicera på andraspråket läser och skriver de på detta språk, vilket även invandrareleverna gör (Buss & Laurén 2007: 30; Utbildningsstyrelsen 2016a: 15). Enligt Utbildningsstyrelsen (2016a: 15) ligger fokus i undervisningen av finska/svenska som andraspråk för invandrare även i att utveckla läsförståelsen, skapa egna texter och i att skriva korrekt. Det är alltså knappast någon slump att även dessa situationer upplevs som meningsfulla bland eleverna.

De lektioner invandrareleverna tar upp som betydelsefulla för sin andraspråksinläring är lektionerna i finska/svenska som andraspråk och modersmålslektionerna. Av språkbadsleverna tar däremot Luukas upp att en lektion som han kallar för läselektion är betydelsefull för hans andraspråksinläring. Dessutom lyfts matematiklektionerna upp som betydelsefulla för språkinläringen i språkbadslevernans svar, vilket är rätt så förstaeligt i och med att eleverna i språkbad lär sig både språk och ämne samtidigt (Björklund m.fl. 2005: 18).

Intressant är dock att i invandrarelevernas svar ligger fokus på de lektioner där språkinläring är det primära målet. I min undersökning finns det dock invandrarelever som i samband med att de berättar om att de lär sig språket genom att ständigt höra det tar upp att de även lär sig det under till exempel lektionerna i handarbete och träslöjd. Detta gör att också invandrarelever tycks vara medvetna om att de lär sig språket även under andra lektioner än lektionerna i finska som andraspråk och modersmålslektionerna.

Enligt Vygotskij (2005: 105, 147–148, 352–355) utvecklas högre mentala funktioner genom samspel med andra människor. Även Dufva (2006: 41–42, 47–48) betonar vikten av meningsfull språkanvändning och autentiska inläringssituationer i inläring av ett andraspråk. Såväl elever med invandrabakgrund som språkbads elever upplever i min undersökning att de lär sig ett andraspråk genom att samtala med andra människor. Invandrarelevorna har kamrater i sin närmiljö som de samtalar med, medan språkbads eleverna stöter på svensktalande kamrater via spel och under semesterresor i Sverige. Likaså tar en elev med invandrabakgrund upp att hon lär sig sitt andraspråk genom att hjälpa sina föräldrar att uträtta ärenden i sin närmiljö, medan språkbads eleverna stöter på sitt andraspråk på officiella platser under semesterresor i Sverige. Detta är rätt så förståeligt i och med att språkbad endast erbjuds på orter där eleverna får rikligt med stöd för sitt modersmål medan invandrarelevorna har ett annat modersmål än en stor del av den övriga befolkningen i landet (Williams Fortune & Tedick 2008: 10; Sjögren 2003: 17–18).

Å andra sidan hävdar Björklund m.fl. (2005: 22) vikten av att språkbads eleverna får möjlighet att i närmiljön uppleva det levande språket och kulturen och i autentiska situationer använda sig av sitt andraspråk. Björklund m.fl. (2005: 22) tar till exempel upp att man från skolan kan besöka svenskspråkiga teaterföreställningar och andra evenemang och att eleverna via en vänklass från den andra språkgruppen i bästa fall kan få jämnåriga kamrater som de talar sitt andraspråk med. Orsaken till att de elever som jag intervjuat inte tar upp kontakten med den finlandssvenska närmiljön kan både ha att göra med elevernas erfarenheter, upplevelser och röster de tagit till sig.

En del språkbads elever tar dock upp att de har släktingar som de talar sitt andraspråk med. Detta kan bero på att de föräldrar som har kopplingar till personer som talar det andra inhemska språket ofta väljer att sätta sina barn i språkbad på grund av de förhåller sig positivt till språket och kulturen. Så var i alla fall enligt Bergroth (2007: 11) fallet bland de elever som år 2004 inledde språkbad.

Såväl språkbads elever som elever med invandrabakgrund kommer dock i kontakt med sitt andraspråk hemma via läsläsning och när föräldrar som i viss mån behärskar språket använder det. Intressant är dock att syskon inte nämns en enda gång i varken språkbads elevens eller invandrarelevens svar. Enligt Bergroth (2007: 9) är det nämligen vanligt att

språkbadsleverna har syskon som deltar i samma undervisningsprogram som de. Även invandrarelevens syskon som är bosatta i Finland och som är mellan 7–17 år har samma rätt till skolutbildning som finländare och har således samma skolspråk som de (Utbildningsstyrelsen u.å.).

Orsaken till att syskonen inte nämns kan dels vara att de invandrarelever och språkbadslever som deltagit i min undersökning inte råkar ha syskon i Finland eller i språkbad eller så talar de enbart sitt modersmål med dem. Intervjusituationen i sig kan också göra att eleverna inte kommit på att nämna dem. Enligt Holquist och Emerson (1981: 434) påverkas ju det människan säger av bland annat den man talar med, det man talar om och den historiska och sociala kontexten. Det kan även hända att eleverna inte uppfattat situationer där de lärt sig sitt andraspråk av sina syskon som inlärningsituationer.

För att individen ska lära sig ett andraspråk bör hen få ta del av förståelig input för att sedan i meningsfulla samtal på detta språk få använda sig av de ord och grammatiska konstruktioner hen lärt sig (Sigurd & Håkansson 2007: 154). En del av de språkbadslever och invandrarelever jag intervjuat upplever sig lära sig ett andraspråk genom att se på TV och läsa litteratur språket, vilket ger dem en bra grund för fortsatt språkinläring.

Precis som jag antagit i mina hypoteser (se s. 10) upplever språkbadsleverna de kommunikativa situationerna som betydelsefulla för sin andraspråksinläring. Eleverna lär sig språket i synnerhet genom att höra det och använda det, men också genom att läsa och skriva. Även olika mediers betydelse framkommer i elevernas svar, precis som jag i mina hypoteser antagit. Dessutom lär eleverna sig inte svenska endast i skolan utan även på fritiden stöter de på otaliga situationer som de upplever som betydelsefulla för sin andraspråksinläring så som samtal med släktingar och kamrater under semesterresor och via spel.

Invandrarelever upplever däremot undervisningen i finska som andraspråk och den förberedande undervisningen som betydelsefulla tillfällen för sin andraspråksinläring, vilket jag även antagit i mina hypoteser (se s. 10). Under lektionerna i finska som andraspråk tycks de skriftspråksrelaterade och analytiska aktiviteterna upplevas som mest betydelsefulla. De kommunikativa situationerna lyfts även upp i invandrarelevens svar, vilket jag också i mina hypoteser antagit. Såväl i skolan som på fritiden upplever eleverna sig lära

sig sitt andraspråk genom att höra det talas och genom att tala det själva. Utanför hemmets väggar lär eleverna sig förutom av att umgås med sina kamrater även av att hjälpa sina föräldrar att uträtta ärenden. Inläring via olika medier lyfts också upp i elevernas svar.

Sammanfattningsvis lär sig såväl språkbadslever som invandrarelever sitt andraspråk i skolan via formell och informell språkinläring. I skolan framhävs förutom de kommunikativa situationerna även skriftspråkets betydelse och lektioner där språkinläring är det primära målet framhävs som betydelsefulla. Språkinläringen begränsar sig dock inte endast till skolan utan även på fritiden stöter både invandrarelever och språkbadslever på otaliga situationer som upplevs som betydelsefulla för andraspråksinläringen. Elever från båda grupperna lär sig genom att läsa litteratur, se på TV och genom att kommunicera med personer som talar deras andraspråk.

Precis som jag antagit i mina hypoteser (se s. 11) kommer invandrarelever på fritiden dock i mycket större utsträckning i kontakt med sitt andraspråk än språkbadsleverna. Elever med invandrabakgrund lär sig sitt andraspråk genom att kommunicera med kompisar i sin närmiljö medan språkbadslever stöter på personer som talar deras andraspråk under semesterresor, via spel och bland sina släktingar.

5.2 Avhandlingens generaliserbarhet och pålitlighet

För att en studie ska vara generaliserbar bör det som undersöks i studien stämma överens med det som den säger sig undersöka. Enligt Uljens (1989: 52) är undersökningen alltså trovärdig ifall man som forskare lyckats fånga det man haft som avsikt att göra. I min studie har detta att göra med om jag lyckats få reda på de situationer som språkbadslever och invandrarelever i årskurs tre anser att är betydelsefulla för sin andraspråksinläring. Som datainsamlingsmetoder använde jag mig av enkät och intervju som jag även nu efteråt anser att lämpade sig väl för mitt ändamål. I enkäten fick jag en grov uppfattning om elevernas tankar och funderingar och i intervjun hade jag sedan möjlighet att fördjupa mig i det de ritat och skrivit. Enkäten gav också eleverna möjlighet att redan före intervjun fundera på sin andraspråksinläring, vilket underlättade besvarandet av i synnerhet de

första intervjufrågorna. Också i analysen har enkäten fungerat som ett bra stöd för det som eleverna sagt och således underlättat tolkningen och bildandet av kategorierna.

Enkäten som jag bad språkbadseleverna och invandrareleverna fylla i bestod av tre uppgifter ifall man bortser från bakgrundsinformation som jag i början av enkäten bad eleverna fylla i (se bilaga 3 och 4). I den första uppgiften skulle eleverna bedöma hur väl de anser att de behärskar sitt andraspråk. I den andra uppgiften fick de rita en bild på en eller flera språkinläringssituationer som de anser att är betydelsefulla för deras andraspråksinläring och i den sista uppgiften fick de skriva några rader om bilden de ritat. Den förra uppgiften har ingen direkt koppling till mina forskningsfrågor och jag valde att utföra den endast för att se ifall det fanns några samband mellan elevernas bedömning av sina kunskaper i sitt andraspråk och de situationer de anser att är betydelsefulla för sin andraspråksinläring. Under analysen märkte jag dock att det inte fanns något samband mellan dessa, vilket gör att jag inte i analysen tog elevernas åsikter om sina kunskaper i sitt andraspråk i beaktande. I intervjun gav dock frågan där eleverna skulle berätta varför de anser att deras kunskaper i sitt andraspråk är på just den nivå de valt (se bilaga 5) intressant information, vilket gör att det knappast skulle ha varit lönande att slopa uppgiften i enkäten.

Under intervjun märkte jag att en del av mina frågor var rätt så utmanande att besvara för en del informanter. Detta trots att jag utförde en pilotintervju före själva undersökningen. I synnerhet frågorna som berörde informantens känslor och *varför*-frågorna där jag var intresserad av orsaken till en viss åsikt eller uppfattning var svåra för en del elever att få grepp om (se bilaga 5). Det fanns också elever som hade svårt att komma på något de lärt sig i en viss situation. Jag anser dock att ifall jag hade slopat dessa frågor skulle jag ha gått miste om värdefull information i en del intervjuer. Det skulle alltså knappast ha varit lönande att helt utesluta dessa frågor.

Det var svårt att få tillstånd av invandrarelevernas föräldrar till att utföra undersökningen. För att kunna fylla i blanketten om forskningstillstånd för sitt barn bör föräldrarna nämligen i viss mån behärska finska. Därmed blev det endast möjligt att undersöka de elever vars föräldrar behärskar språket tillräckligt väl. Av invandrareleverna intervjuade jag alla som fyllt i enkäten medan av språkbadseleverna hade jag möjlighet att välja ut de som

skulle delta i intervjun. De elever jag intervjuat bland språkbads eleverna är därför från ett betydligt bredare urval än de invandrarelever som deltagit i intervjun. Å andra sidan genomförde jag undersökningen med invandrareleverna på två orter till skillnad från undersökningen med språkbads eleverna som genomfördes i endast en klass, vilket å andra sidan stödjer generaliserbarheten av invandrarelevernas svar.

Alla intervjuer genomfördes under skoltid, vilket kan ha en inverkan på de svar jag fått av eleverna, precis som i Björklunds m.fl. (2015: 163) undersökning. Det kan alltså hända att eleverna inte hade betonat skriftspråkets betydelse eller de kommunikativa situationerna i lika stor utsträckning ifall undersökningen gjorts under elevernas fritid. Dessutom påverkas elevernas svar oundvikligen av den som intervjuar. Enligt Holquist och Emerson (1981: 434) talar en elev t.ex. på ett annat sätt till sin bästa vän än till sin lärare och anpassar således sin röst efter den som lyssnar. Det kan alltså hända att resultaten i undersökningen hade varit olika ifall intervjuerna genomförts av till exempel elevernas föräldrar. Man bör alltså alltid ta kontexten i beaktande när man granskar de resultat jag fått i min undersökning.

Studiens tillförlitlighet ifrågasätts ofta i samband med fenomenografiska studier. Detta på grund av att resultaten i dessa ofta har att göra med hur man som forskare uppfattar och tolkar den information man fått av informanterna. För att en studie ska kunna vara tillförlitlig bör det vara möjligt att få samma resultat ifall den gjordes om. (Kvale & Brinkmann 2010: 45, 262–263.) Detta är dock omöjligt i och med att forskares tolkningar ofta spelar en stor roll i hur kategorierna byggs upp och hur resultaten framförs i avhandlingen (Uljens 1989: 57–58).

I och med att kvalitativ forskning enligt Uljens (1989: 53–54) inriktar sig på en ny förståelse av det som undersöks bör resultaten i undersökningen återspegla innehållet i materialet. Kategorierna i en fenomenografisk studie bör alltså ha sin grund i det som informanterna uttryckt och sättet som man som forskare tolkar utsagorna på stämma överens med det som informanterna menat. I och med att jag använt mig av såväl enkät som intervju i min undersökning anser jag att jag haft lättare att få grepp om meningsinnehållet i utsagorna. Dessutom kan det hända att det underlättade i synnerhet för invandrareleverna när de istället för att uttrycka allt med ord även fick möjlighet att teckna och skriva om sin

språkinläring. Dessutom tog jag ständigt i beaktande kontexten och intervjuerna i sin helhet när jag bildade beskrivningskategorierna, vilket även Uljens (1989: 41–42, 52) rekommenderar.

Det är dock omöjligt att helt kunna säkerställa sig om att tolkningarna man gör är objektiva. Alla teorier och resultat i fenomenografiska studier är å andra sidan ett resultat av tolkningar av verkligheten. Således är de inte direkt jämförbara med verkligheten i och med att även verkligheten konstrueras genom tolkningar av den, precis som Uljens (1989: 58) hävdar. Domänerna som jag bildat av informanternas svar skulle säkert ha kunnat se ut på många olika sätt. De domäner som jag byggt upp av elevernas utsagor är dock det sätt som jag upplever att beskriver bäst meningsinnehållet i intervjuerna och som stämmer överens med syftet med undersökningen.

Målet med min studie var att få en liten inblick i och vinna bättre förståelse för hur invandrarelever och språkbadslever kan tänka om sin andraspråksinläring. Mitt syfte var alltså inte att få fram *alla* situationer som kan tänkas vara betydelsefulla, vilket även vore omöjligt med endast fem informanter från båda grupperna, utan endast att få en liten inblick i hur elever med olika bakgrunder kan uppfatta sin andraspråksinläring. Även Marton och Booth (2000: 166–167) tar upp att målet med fenomenografiska studier inte är att komma fram till hela sanningen utan snarare att komma fram till olika sätt att erfara ett fenomen på. Det är alltså mycket sannolikt att det även finns andra situationer och sammanhang som språkbadslever och invandrarelever upplever som meningsfulla än de jag i min undersökning kommit fram till.

Jag anser dock att jag genom denna undersökning fått en lite djupare insikt i hur elever som i stort sett lär sig ett andraspråk via kommunikativa sammanhang kan uppfatta sin andraspråksinläring. Trots att jag inte kommit fram till hela sanningen har jag kunnat urskilja en del situationer som upplevs som meningsfulla. Dessutom kan det hända att det även finns många fler likheter och skillnader mellan språkbadslevers och invandrarelevers språkinläring än de jag i denna undersökning kommit fram till. Var och en har ju sin egen individuella uppfattning om hurudan aktivitet språkinläring är (Kalaja & Barcedos 2003). Mina resultat erbjuder således endast en liten del av hela sanningen.

LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas. (2009). *Andraspråksinlärnning*. Lund: Studentlitteratur.
- Al-Baldawi, Riyadh. (2003). Migration och familjestruktur. I Ahmadi, Nader. (Red.) (2003). *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber. 106–138.
- Aro, Mari. (2009). *Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116.
- Aro, Mari. (2012). Effects of authority: voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics* 22 (3), 331–346.
- Baker, Colin & Sylvia Prys Jones. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Bangor: University of Wales. School of Education.
- Bakhtin, Mihail. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas.
- Bakhtin, Mihail. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergroth, Mari. (2007). *Kielikylpyperheet valokeilassa. Taustat ja odotukset*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 145.
- Bergroth, Mari. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vasa: Vaasan yliopisto. Selvityksiä ja raportteja 202. [Citerat 29.8.2017.] Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Björklund, Siv, Martina Buss, Marita Heikkinen, Christer Laurén & Harrier Vesimäki. (1996). *Språkbadslevens möte med närmiljön. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbad. Kompendium 3*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Björklund, Siv, Britt Kaskela-Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors & Mira Tallgård. (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper. Kompendium 4*. Vasa: Vasa universitet. Levón institutet.
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen. (2011). Integrating Multiple Language in Immersion: Swedish Immersion in Finland. I Tedick, Diane J., Donna Christian & Tara Williams Fortune (Red). (2011). *Immersion Education. Practices, Policies, Possibilities*. Great Britain: Short Run Press Ltd. 13–35.
- Björklund, Siv & Karita Mård-Miettinen (2015). Established and Emerging Perspectives on Immersion Education. I Bigelow, Martha & Johanna Ennsner-Kananen (Red). (2015). *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York: Routledge. 119–131.

- Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen. (2007). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vasa Universitet.
- Björklund, Siv, Sanna Pakarinen & Karita Mård-Miettinen. (2015). Är jag flerspråkig? Språkbadslevers uppfattning om sin flerspråkighet. Vasa: Vasa universitet. I Kalliokoski, Jyrki, Karita Mård-Miettinen, Tarja Nikula. (2015). *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 No 8. 153–167. [Citerat: 22.6.2017.] Tillgänglig: file:///C:/Users/w100800/Downloads/53777-1-51869-1-10-20160113%20(1).pdf
- Buss, Martina. (2002). Sociolingvistiska synpunkter på språkbadslevernans andraspråk. I Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen, Hanna Turpeinen (Red.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vasa universitet. Levón institutet. 95–102.
- Buss, Martina & Christer Laurén. (2007). Samhället som språklärare i språkbad: För att förstå måste man inte kunna varje ord. I Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen, Hanna Turpeinen (Red.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vasa universitet. Levón institutet. 26–33.
- Dalen, Monica. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Doverborg, Elisabet & Ingrid Pramling (1998). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Dufva, Hannele. (2003). Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht, Kluwer. 131–151.
- Dufva, Hannele. (2006). Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. I Alanen, Riikka, Hannele Dufva, Katja Mäntylä. (red.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 37–51
- Dufva, Hannele, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja. (2011). *Voices of literacy, images of books. Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. ForumSprache 6 2011.
- Ejlertsson, Göran. (2005). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, Eie. (1989). *Undervisa i språk. Språkdiraktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Europeiska unionen. (2016). *Flerspråkighet. Språkinläring*. [Citerat: 27.2.2016.] Tillgänglig: http://europa.eu/pol/mult/index_sv.htm
- Fishman, Joshua Aaron. (1965). Who speaks what language to whom and when? I Li Wei 2007 (red.), *The Bilingualism Reader*. New York: Routledge. 55-70.

- Fishman, Joshua Aaron. (1972). *The Sociology of Language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Grandell, Cita, Nina Hovi, Britt Kaskela-Nortamo, Karita Mård & Tina Young. (1995a). *Metoder och material som stöder språkanvändning i språkbud. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 1*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Grandell, Cita, Nina Hovi, Britt Kaskela-Nortamo, Karita Mård & Tina Young. (1995b). *Temaundervisning och stationer i språkbud. Arbetsätt och undervisningsmetoder i språkbud. Kompendium 2*. Vasa: Vasa universitet. Fortbildningscentralen.
- Hagevi, Magnus & Dino Viscovi. (2016). *Enkäter. Att formulera frågor och svar*. Lund: Studentlitteratur.
- Haglund, Charlotte. (2006). Flerspråkighet och identitet. I Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 359–387.
- Hammarberg, Björn. (2014). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 27–84.
- Hilasvuori, Touko & Armi Mikkola. (1994). *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutuskeskus.
- Holme, Idar Magne & Bernt Krohn Solvang. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Holquist, Michael & Caryl Emerson. (1981). Glossary. In M. Holquist (ed.) *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas. 423–434.
- Johnson, Robert Keith & Merrill Swain. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: University Press.
- Järvinen, Johanna & Ulla Tarmi. (2011). *Suomi toisena kielenä S2*. Turku: Monikulttuurisen opetuksen virtuaalikoulu. [Citerat: 14.7.2016.] Tillgänglig: <http://www.moped.fi/opetus/s2.html>
- Kalaja, Paula & Ferreira Barcelos, Ana Maria. (2003). Introduction. I P. Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (red.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer academic publishers. 1–4.
- Karlsson, Liisa. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. I Kallio, Kirsi Pauliina, Aino Ritala-Koskinen, Niina Rutanen (red.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsingfors: Nuorisotutkimusseura, 121–141. [Citerat: 28.6.2017]. Tillgänglig: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf

- Kaskela-Nortamo, Britt. (2007). En språkbadslärares vardag. I Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (Red.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vasa universitet. Levón institutet. 70–76.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (1996). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*. Andra upplagan. Stockholm: Liber Utbildning.
- Laurén, Christer. (1998). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vasa: Vasa universitet.
- Laurén, Christer. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226.
- Laurén, Christer. (2006). *Tidig inlärnning av fler språk. Teori och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 274. Språkvetenskap 45. Vasa: Vasa universitet.
- Laurén, Christer. (2008). *Varhain monikieliseksi. Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Laurén, Ulla. (2007). Ur en studie i språkbadslevers berättande. I Björklund, Siv, Karita Mård-Miettinen & Hanna Turpeinen (Red.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vasa universitet. Levón institutet. 103–109.
- Marton, Ference & Shirley Booth. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Moilanen, Kari. (2015). Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälinoitää erityisesti aikuisten maahanmuuttajien kielenopetukseen. I Mustaparta, Anna-Kaisa (red.) *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat: 13.7.2017.] Tillgänglig: <http://live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/kielitietoisuus-ja-opiskelutekniikat/>
- Mård-Miettinen, Karita, Elisa Kuusela & Teija Kangasvieri. (2014). Esikoululaisten käsityksiä kielenoppimisesta. *Kasvatus* 45 (4), 320–332. [Citerat: 28.6.2017]. Tillgänglig: https://www.researchgate.net/profile/Karita_Mard-Miettinen/publication/296701659_Esikoululaisten_kasityksia_kielten_oppimisesta/links/56d95b4408aebadb40f6dc2.pdf?origin=publication_list
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pirinen, Tuula. (2015). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Helsingfors: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [Citerat: 8.7.2016.] Tillgänglig: <file:///D:/Vasa%20uni%20uppg/Avhandling%20pro%20gradu/Invandrarelever/Maahanmuuttotataustaiset%20oppilaat%20suomalaisessa%20koulujärjestelmässä.pdf>

- Pollari, Jorma & Maja-Leena Koppinen. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pörn, Michaela. (2012). ”Det är lätt att falla i ett gammalt mönster...” *Om språklärande, språkundervisning och utveckling av finskundervisningen i den finlandssvenska skolan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. [Citerat 13.7.2017.] Tillgänglig: <http://www.kieliverkosto.fi/article/det-ar-latt-att-falla-i-ett-gammalt-monster/>
- Raunio, Pirjo. (2013). *Kielen oppiminen ennen kaikkea kiinni maahanmuuttajan omasta motivaatiosta*. Vasa: Vasa universitet. [Citerat 3.8.2017.] Tillgänglig: <http://www.uva.fi/fi/news/kotoutuminen/>
- Rydenvald, Marie. (2017). *Inflätat och överlappande. Flerspråkighet och språkanvändning bland svensktalande ungdomar i Europa*. Göteborg: Göteborgs universitet. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 28. [Citerat 28.6.2017]. Tillgänglig: <file:///D:/Vasa%20uni%20uppg/Avhandling%20pro%20gradu/Litteratur/Inflätat%20och%20överlappande,%20se%20Domänteorin.pdf>
- Salo, Raimo. (2014). *Opettajan osaaminen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Schumann, John. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language learning* 25: 209–35.
- Sigurd, Bengt & Gisela Håkansson. (2007). *Språk, språkinläring och språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjögren, Annick. (2003). Kulturens roll i identitetens byggande. I Ahmadi, Nader. (Red.) (2003). *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber.
- Skinnari, Kristiina. (2012). ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä”. *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 188. [Citerat: 28.6.2017.] Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40499/978-951-39-4904-4.pdf?sequence=1>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Språkbads-skolan. (2010). *Språkbads-skolan*. [Citerat: 20.7.2016.] Tillgänglig: http://kielikylpykoulu.pietarsaari.fi/?page_id=29&lang=sv
- Statistikcentralen. (2017). *Maahanmuuttajat ja kotoutuminen*. Helsingfors: Statistikcentralen. [Citerat: 13.7.2017.] Tillgänglig: <http://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/index.html>
- Svensson, Ann-Katrin. (1998). *Barnet språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Swanström, Taija. (2008). *Språkbad – två språk i utveckling*. Skrifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi. Åbo: Åbo Akademi.

- Säljö, Roger. (2011). Lärande och lärandemiljöer. Ingår i Hansén, Sven-Erik & Liselott Forsman. (red.) *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur. 155–184.
- Tornberg, Ulrika. (2011). *Språkdiraktik*. Kristianstad: Gleerups.
- Trost, Jan. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuittu, Anne, Kirsi Klemelä, Risto Rinne & Meiju Räsänen. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. I Klemelä, Kirsi, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne (red.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: painosalama Oy. 9–34.
- Uljens, Michael. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisningssektorns Fackorganisation. (2015). *Kotoutumiskompassi*. Helsingfors: Undervisningssektorns fackorganisation OAJ. [Citerat: 13.7.2017.] Tillgänglig: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Kotoutumiskompassi>
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för planen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat: 21.6.2017] Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2015). *Grunderna för läroplanen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen 2015*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat: 7.7.2016.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/176729_Grunderna_for_laroplanen_for_den_unvervisning_som_forbereder_for_den_grundla.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (2016a). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat: 7.7.2017.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (2016b). *Ymmärtämistaidot ja niiden kehittäminen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat: 15.7.2016.] Tillgänglig: http://www.edu.fi/perusopetus/aidinkieli/suomi_toisena_kielena/ymmartamistaidot
- Utbildningsstyrelsen. (2009). *Grunderna för planen för den undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen 2009*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat: 22.6.2017.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/112333_forberedande_2009.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (u.å). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus*. Helsinki: Opetushallitus. [Citerat: 6.7.2016.] Tillgänglig: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat
- Vasa universitet. (2015). *Kort om språkbud*. Vasa: Vasa universitet. [Citerat: 13.7.2017.] Tillgänglig: http://www.uva.fi/sv/sites/immersion/about_immersion/

- Viberg, Åke. (1992). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Virta, Arja, Meiju Räsänen & Anne Tuittu. (2011). Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. I Klemelä, Kirsi, Anne Tuittu, Arja Virta & Risto Rinne. (red.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Åbo: Painosalama Oy. 159–233.
- Vygotskij, Lev. (2005). *Tänkande och språk*. Andra tryckningen. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Wellros, Seija. (2007). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams Fortune, Tara & Diane J. Tedick. (2008). One-Way, Two-Way and Indigenous Immersion: A Call for Cross-Fertilization. I Williams Fortune, Tara & Diane J. Tedick. (red.) *Pathways to Multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education*. Great Britain: The Comwell Press Ltd. 3–21.
- Wortham, Stanton. (2001). *Narratives in action. A strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.

BILAGA 1 Brev till språkbadsselevernas föräldrar

Hyvät huoltajat!

Opiskelen kielikylpyopettajaksi Vaasan yliopistossa ja Åbo Akademiassa ja kirjoitan parhaillani pro gradu tutkielmaa.

Vertaan työssäni kielikylpyoppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielenoppimista. Tarkoituksena on pyytää kielikylpyoppilaita ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita täyttämään kyselylomake heidän kielenoppimisestaan. Lisäksi tulen kyselylomakkeen pohjalta haastattelemaan muutamaa oppilasta. Tulen kysymään oppilailta muun muassa, missä tilanteissa kielen oppiminen on heidän mielestään helppoa ja mielenkiintoista sekä missä tilanteissa kieltä on haastavampaa oppia. Tulen nauhoittamaan haastattelut, jotta työni helpottuisi. Kaikki henkilöt pysyvät kuitenkin nimettöminä. Nauhoituksia tulen käyttämään ainoastaan tutkimuksessani, ja ne tuhotaan, kun tutkielmani on hyväksytty.

Pyydän nyt lupaa haastatella lastanne tähän tutkimukseen. Voisitteko siis ystävällisesti täyttää alla olevat kohdat.

Saatte mielellänne ottaa yhteyttä, mikäli teillä on kysyttävää!

Ystävällisin terveisin

Emma Autio

emma.autio@student.uwasa.fi

Minun/meidän lastamme **saa** haastatella

Minun/meidän lastamme **ei saa** haastatella

Lapsen nimi

Huoltajan allekirjoitus

BILAGA 2 Brev till invandrarelevernas föräldrar

Hyvät huoltajat!

Opiskelen kielikylpyopettajaksi Vaasan yliopistossa ja Åbo Akademiassa ja kirjoitan parhaillani lopputyötäni, pro gradu tutkielmaa.

Vertaan työssäni kielikylpyoppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielinoppimista. Tarkoituksena on pyytää oppilaita täyttämään kyselylomake heidän kielinoppimisestaan. Haastattelen myös muutamaa oppilasta. Muutama kysymysesi-merkki: Missä tilanteissa kielen oppiminen on helppoa ja mielekästä? Missä tilanteissa kieltä on haastavampaa oppia?

Tulen nauhoittamaan haastattelut, jotta työni helpottuisi. Kaikki henkilöt pysyvät kuitenkin nimettöminä. Nauhoituksia käytän ainoastaan tutkimuksessani, ja ne tuhoaan, kun tutkielmani on hyväksytty.

Pyydän nyt lupaanne haastatella lastanne tähän tutkimukseen. Voisitteko siis ystävällisesti täyttää alla olevat kohdat.

Saatte mielellänne ottaa yhteyttä, mikäli teillä on kysyttävää!

Ystävällisin terveisin

Emma Autio

emma.autio@student.uwasa.fi

Minun/meidän lapsemme **saa** osallistua tutkimukseen

Minun/meidän lapsemme **ei saa** osallistua tutkimukseen

Lapsen nimi

Huoltajan allekirjoitus

BILAGA 3 Enkät till språkbadsleverna

Nimi _____

Kuinka hyvin osaat mielestäsi ruotsia? Ympyröi oikea vaihtoehto!

Hyvin



Kohtalaisesti



Heikosti



Millaisissa tilanteissa olet oppinut ruotsia? Piirrä!

Käännä 

BILAGA 4 Enkät till invandrareleverna

Nimi _____

Ikä _____

Mitä kieltä puhut kotona vanhempiesi kanssa?
_____Kuinka kauan olet asunut Suomessa?

Kuinka hyvin osaat mielestäsi suomea? Ympyröi oikea vaihtoehto!

Hyvin



Kohtalaisesti



Heikosti



Käännä



BILAGA 5 Intervjufrågorna

Intervjufrågorna till språkbadsseleverna

1. Olet täyttänyt tähän, että osaat hyvin/kohtalaisesti/heikosti ruotsia. Miksi olet sitä mieltä?
2. Kerro, mitä olet piirtänyt.
3. Miksi opit mielestäsi ruotsia juuri siinä tilanteessa/kun puhut hänen/heidän kanssa?
4. Mitä olet oppinut näissä tilanteissa/kun juttelet hänen/heidän kanssa?
5. Miltä nämä tilanteet mielestäsi tuntuvat/miltä mielestäsi tuntuu jutella hänen/heidän kanssa?
6. Opitko mielestäsi ruotsia muissakin tilanteissa/kun puhut muidenkin ihmisten kanssa?
7. Mitä olet oppinut niissä tilanteissa/kun olet puhunut hänen/heidän kanssa?
8. Miltä nämä tilanteet tuntuvat/Miltä tuntuu jutella hänen/heidän kanssa?
9. Missä tilanteissa opit mielestäsi parhaiten ruotsia?
10. Miksi olet sitä mieltä?
11. Missä tilanteissa et mielestäsi opi ruotsia?
12. Miksi et mielestäsi opi ruotsia näissä tilanteissa?
13. Miltä nämä tilanteet tuntuvat?

Intervjufrågorna till invandrareleverna

1. Olet täyttänyt tähän, että osaat hyvin/kohtalaisesti/heikosti suomea. Miksi olet sitä mieltä?
2. Kerro, mitä olet piirtänyt.
3. Miksi opit mielestäsi suomea juuri siinä tilanteessa/kun puhut hänen/heidän kanssa?
4. Mitä olet oppinut näissä tilanteissa/kun juttelet hänen/heidän kanssa?
5. Miltä nämä tilanteet mielestäsi tuntuvat/miltä mielestäsi tuntuu jutella hänen/heidän kanssa?
6. Opitko mielestäsi suomea muissakin tilanteissa/kun puhut muidenkin ihmisten kanssa?
7. Mitä olet oppinut niissä tilanteissa/kun olet puhunut hänen/heidän kanssa?
8. Miltä nämä tilanteet tuntuvat/Miltä tuntuu jutella hänen/heidän kanssa?
9. Missä tilanteissa opit mielestäsi parhaiten suomea?
10. Miksi olet sitä mieltä?
11. Missä tilanteissa et mielestäsi opi suomea?
12. Miksi et mielestäsi opi suomea näissä tilanteissa?
13. Miltä nämä tilanteet tuntuvat?