

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation

Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Ekologisk syn på andraspråksinlärning och språklig identitet hos
finskspråkiga språkbadsläroarstuderande

Topias Blom

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2020

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ	4
1 INLEDNING	6
1.1 Syfte	7
1.2 Material	8
1.3 Metod	10
2 EKOLOGISK SYN PÅ ANDRASPRÅKSINLÄRNING	12
2.1 Ekologisk språkinlärningsuppfattning och sociokulturell teori	13
2.1.1 Identitet och inläring av ett andraspråk	17
2.1.2 Affordans	18
2.2 Agens	21
2.3 Vygotskijs närmaste utvecklingszon och Krashens inflödeshypotes	22
3 SPRÅKLIG IDENTITET, SPRÅKBAD OCH SPRÅKBADSLÄRARUTBILDNING	24
3.1 Språklig identitet	24
3.2 Språkbad	28
3.3 Språkbadslärarytbildning	29
4 INFORMANTERNAS SPRÅKLIGA IDENTITET	31
4.1 Informanterna i undersökningen	31
4.2 Språklig identitet hos informanterna vid Vasa universitet	32
4.3 Språklig identitet hos informanterna vid Åbo Akademi	37
4.4 Jämförelse av resultaten mellan informanterna vid Vasa universitet och Åbo Akademi	42
5 EKOLOGISK SYN PÅ ANDRASPRÅKSINLÄRNING HOS FINSKSPRÅKIGA SPRÅKBADSLÄRARSTUDERANDE	46
5.1 Informanterna som andraspråksinlärare	46

5.2 Affordans, agens och språklig identitet - Vasa universitet	50
5.3 Affordans, agens och språklig identitet hos informanterna - Åbo Akademi	55
5.4 Sammanfattning och det blivande läraryrket	60
6 SLUTDISKUSSION	62
LITTERATUR	65
BILAGOR	69
Bilaga 1. Enkät	69
TABELLER OCH FIGURER	
Tabell 1. Kriterier och definitioner för en- och tvåspråkighet	26
Tabell 2. Informanterna i undersökningen	31
Tabell 3. Informanternas uppfattningar om sin språkförståelse i svenska	47
Figur 1. Komponenterna i den sociala teorin om inlärning	16
Figur 2. Affordans	20
Figur 3. Språklig identifikation hos informanterna	43

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

Tekijä:	Topias Blom
Pro gradu -tutkielma:	Ekologisk syn på andraspråksinlärning och språklig identitet hos finskspråkiga språkbadslärostudenter
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Koulutusohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2020
Työn ohjaaja:	Elina Nevasaari

TIIVISTELMÄ

Kielikylvyllä tarkoitetaan opetusmenetelmää, jossa toinen kotimaisista kielistä opitaan autenttisissa oppimistilanteissa. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, minkälainen yhteys ja vaikutus kielellisellä identiteetillä on tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden toimijuuteen sosiaalisessa kanssakäymisessä sekä ympäristössä mahdollisesti havaittaviin kielellisiin tarjouiin. Tutkimuksen mielenkiintoa lisää siihen osallistuneiden opiskelijoiden kielellinen tausta – jokainen tutkimukseen osallistunut on äidinkieltään suomenkielinen, mutta suorittaa yliopistotutkintonsa ruotsin kielellä.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, johon vastasi yhteensä 21 kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmaan osallistuvaa opiskelijaa sekä Vaasan yliopistosta että Åbo Akademin Vaasan yksiköstä. Opiskelijoiden vastauksista etsittiin viitteitä kielenoppijaidentiteetin, tarjoumien ja toimijuuden välisestä suhteesta ja eri oppilaitoksissa opiskelevien opiskelijoiden vastauksia vertailtiin. Tulosten analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin apuna toimi tutkimuksen teoreettinen viitekehys, joka koostuu kielellisen identiteetin muodostumisesta, ekologisen kielenoppimiskäsityksen ja sosiokulttuurisen teorian pääpiirteistä sekä niihin liittyvistä tärkeistä käsitteistä, tarjoumista ja toimijuudesta.

Tutkimus osoittaa, että ne opiskelijat, jotka ovat opiskelleet useamman vuoden ruotsinkielisessä koulutusohjelmassa, kokevat ruotsin kielellä kommunikoinnin helpompana kuin ne opiskelijat, jotka opiskelevat ensimmäistä tai toista vuotta. Kielenoppijaidentiteeteillä ei ollut huomattavaa vaikutusta ympäristössä havaittuihin tarjouiin, vaan suurin vaikutus kielellisillä identiteeteillä oli havaittavissa opiskelijoiden toimijuuteen. Tutkimuksen mukaan kielenoppijaidentiteeteillä oli usein negatiivinen vaikutus toimijuuteen. Passiivinen toimijuus yhteisössä oli useamman vuoden opiskelleiden keskuudessa useimmin motivaatiotekijöistä johtuvaa. Sosiaalinen kanssakäyminen koettiin tutkimukseen osallistuneiden osalta tärkeimpänä osana kielenoppimista.

AVAINSANAT: språklig identitet, ekologisk syn på språkinlärning, affordans, agens

1 INLEDNING

Av rent intresse för andraspråksinläring och språklig identitets samband har jag valt mig att börja forska i finskspråkiga studerande som har beslutat att ta sin högskoleexamen på svenska. Ur den synvinkeln att jag själv har gått eller håller på att gå längs en likadan stig och har lärt mig svenska i situationer där alla agerar på olika sätt och lär sig i olika takt känns temat personligt och värt att forska i vidare.

Jag har valt att närma mig temat från en ekologisk syn på språkinläring och på språklig identitet. Fenomenet ekologisk syn på språkinläring har forskats i bland annat av Leo van Lier (1994, 1996, 2004). Wenger (1998) har forskat i en social teori om inläring där han nämner att inläring är en social händelse och att man behöver ha social interaktion för att inläring ska kunna ske. (Wenger 1998: 3–4). Sociokulturell teori och dess samband med andraspråksinläring har också forskats i av Lantolf (2000). De ovannämnda teorierna används som grund i denna avhandling och i min undersökning. Viktiga begrepp som har att göra med temat i min avhandling är bland annat affordans (se avsnitt 2.1.2) och agens (se avsnitt 2.2). Jag redogör också för de teorier som ekologin i andraspråksinläring och sociokulturell teori baserar sig på, det vill säga Vygotskijs teori om närmaste utvecklingzon samt Krashens inflödeshypotes. Jag tar också reda på språklig identitet som fenomen ur ekologisk synvinkel.

Jag anser att den största betydelsen som avhandlingen kan ha är att den möjligtvis visar hur viktig roll social interaktion och kommunikation spelar i språkinläringssituationer och att hur stark språklig identitet kan påverka språkinläringen positivt. Ekologisk syn, som betyder organismer som är i kontakt med andra organismer (van Lier 2004: 3–4), och dess samband till andraspråksinläring förklaras i avsnitt 2.1.

På grund av min egen bakgrund som finskspråkig som har valt sig att ta sin högskoleexamen på svenska kommer informantgruppen i denna avhandling att bestå av språkbadslärlarstuderande som har finska som modersmål och som tar sin högskoleexamen på svenska. Det är intressant att se hur individer på olika årskurser uppfattar sina språkliga kunskaper i svenska, hur de uppfattar kommunikationens roll i

undervisningen och att hur de anser att den språkliga identiteten möjliggör eller utesluter någonting i andraspråksinläring samt i sitt blivande yrke som språkbadslärare.

1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att redogöra för sambandet mellan språklig identitet och dess inverkan på interaktion hos finskspråkiga språkbadsläroarstuderande som har valt att studera på det andra inhemska språket, det vill säga på svenska. Jag vill ta reda på hur den språkliga identiteten möjliggör och/eller utesluter förståelse och deltagande i sociala situationer. Kort sagt är affordans någonting som omgivningen erbjuder språkinläraren (van Lier 2004: 90–91) och agens det som språkinläraren själv kan producera med hjälp av affordanser (Skinnari 2012: 26–27). Affordanserna kan tolkas som möjligheter till användning av språk och på grund av att det hur olika individer kan tolka saker på annorlunda sätt känns det intressant att forska i sambandet mellan språklig identitet, utnyttjandet av affordans samt det som produceras, det vill säga agens.

Jag kommer att ta reda på följande forskningsfrågor i avhandlingen:

1. Hur uppfattar informanterna sin språkliga identitet?
2. Hurdant samband har språklig identitet och affordanser?
3. Hurdant samband har språklig identitet och agens?
4. Vilka kunskaper uppskattar informanterna med tanke på det blivande yrket som språkbadslärare?

Den första forskningsfrågan handlar om att ta reda på hur informanterna upplever sin språkliga identitet, det vill säga hur de uppfattar sina möjligheter att delta i en gemenskap jämfört med andra individer i gemenskapen. Med den andra forskningsfrågan tar jag reda på hur språklig identitet påverkar individens förmåga att uppfatta affordanser i omgivningen. Med andra ord handlar det om inlärningsprocessen hos individen. Den tredje forskningsfrågan handlar om sambandet mellan språklig identitet och agens, det vill säga vilka är de aspekter som påverkar användningen av språket och de aspekter som antingen möjliggör eller utesluter användning av svenska. Med den fjärde

forskningsfrågan tar jag reda på vilka kunskaper som uppskattas och vilka kunskaper som tycks vara de mest relevanta med tanke på det blivande läraryrket.

Jag jämför och redogör för skillnader mellan språkbadslärlarstuderande vid Åbo Akademi och vid Vasa universitet. Jag förväntar mig att hitta tydliga skillnader mellan studerandena som är på årskurserna 1 och 2 (Åbo Akademi) och studerandena som är på årskurserna 4 och 5 (Vasa universitet) och speciellt i deras uppfattningar om sina språkliga identiteter. Jag antar att ju längre man har studerat och använt andraspråket i sociala situationer desto bekvämare är man då man använder det.

Jag antar att ju starkare språklig identitet desto lättare är det att delta i diskussion, hitta de verktyg som omgivningen erbjuder och producera tal och skrift. Det kan förstås hända att det finns sådana informanter som anser ha en svag språklig identitet men som ändå försöker och deltar fast kunskaperna inte ännu skulle räcka till. Jag antar också att skillnader i språkliga identiteter kan märkas tydligare i informanternas agerande.

1.2 Material

Materialet för den här undersökningen samlas in genom en enkätundersökning hos språkbadslärlarstuderande vid Åbo Akademi och vid Vasa universitet i Vasa. Materialet består av 21 enkäter (se bilaga 1), varav 11 har fyllts i av språkbadslärlarstuderande vid Åbo Akademi och 10 av språkbadslärlarstuderande vid Vasa universitet. Av 11 informanter vid Åbo Akademi studerar 8 till språkbadsklasslärare och 3 till språkbadslärare inom småbarnspedagogik. 10 enkäter har fyllts i av språkbadslärlarstuderande vid Vasa universitet. På grund av ett relativt litet antal informanter är enkätundersökningen omfattande med sammanlagt 21 frågor, både öppna och slutna. Enkäten består av 21 frågor varav 18 är öppna och 3 slutna med begäran om motivering av svaret. I grundfrågorna bes informanterna berätta vid vilket universitet som de studerar och i vilken årskurs samt lite om sin språkliga bakgrund med tanke på användning av svenska språket.

Enkät är en förfrågan som riktar sig till en eller flera mottagare och den kan vara antingen elektronisk eller i pappersform. De enklaste enkäterna kan ha endast ett par frågor medan det i mera avancerade enkäter kan finnas en stor mängd av frågor. Det finns både för- och nackdelar med enkät som materialinsamlingsmetod. En av fördelarna är att alla informanter har samma frågor medan en av nackdelarna är att man inte har möjlighet att förklara frågorna, vilket kan leda till missförstånd. (Kylén, 2004: 53–54.)

På fråga om enkäten bör vara elektronisk eller i pappersform finns inget rätt svar. Elektroniska enkäter kan vara lättare att skicka vidare medan med enkäter i pappersform har man högre möjlighet att få tag i flera informanter och få flera svar. På grund av att de flesta är vana vid att svara på frågor elektroniskt kan frågor på papper dock orsaka motivationsproblem hos informanter, speciellt om det finns omfattande frågor. (Kylén, 2004: 55–56.)

Att formulera en enkät är en lång process. Det ska finnas ett klart syfte med enkäten och frågorna bör vara genomtänkta så att informanterna förstår vad som är den centrala idén med dem. Informanternas möjliga språkliga utmaningar angående frågorna bör också tas hänsyn till. (Trost, 2001: 12.)

Innan man formulerar en enkät spelar den förberedande inläsningen och planeringen av undersökningen en viktig roll. Det bör finnas ett klart samband mellan de forskningsfrågor och forskningsproblem som man har och de frågor som ställs i enkäten. Med öppna frågor finns problematiken i att informanterna och deras svar inte kan styras, till exempel i att informanterna kan svara med ett ord vilket inte ger så många möjligheter för analysering. (Bell, 2011: 138.)

Eftersom jag anser att informanternas kunskaper i svenska kan påverka deras agerande bes informanterna också beskriva sin användning av svenska på fritiden, sina språkkunskaper i svenska samt hurdan inställning de har till svenska språket. Med tanke på informanternas språkliga identiteter finns det i frågorna 8–10 möjlighet att beskriva den språkliga identiteten. I frågorna tas reda på om informanterna är självsäkra då de använder svenska språket och på vems initiativ de använder svenska.

Informanterna får också med egna ord beskriva hurdana språkinlärare de anser vara. Med tanke på sociokulturell teori och på grund av att språkbudslärlarstuderandena i denna undersökning kan ses bilda en gemenskap bes informanterna om att svara på frågorna angående de verktyg och hjälpmedel som de anser vara effektivaste med tanke på andraspråksinläring. Genom det kan man få en tydligare bild av varje individ som medlem i gemenskapen och hur deras agerande i gemenskapen möjliggör och/eller utesluter andraspråksinläringen. Frågorna 14–20 handlar om den sociala interaktionens roll i andraspråksinläringen.

Undersökningen gäller vuxna studerande vilket betyder att deras tillstånd är det enda som behövs. Jag kommer inte att använda namn eller andra personuppgifter i avhandlingen så att informanterna inte är identifierbara.

1.3 Metod

Den här undersökningen är kvalitativ och materialet analyseras med hjälp av innehållsanalys. Innehållsanalys används när olika slags dokument analyseras systematiskt och objektivt. Dokument kan vara exempelvis artiklar, böcker, brev, intervjuer, diskussioner, rapporter och nästan allt digitalt material som finns i skriftlig form. Meningen med innehållsanalys är att få en generell beskrivning av det undersökta fenomenet. Innehållsanalys är textanalys. (Tuomi & Sarajarvi 2018: 87.) I min undersökning analyserar jag enkäter och därmed innehållet i de enkätsvar som informanterna har givit. Jag analyserar materialet kvalitativt på grund av stort antal öppna frågor angående informanternas uppfattningar om sina språkliga identiteter och om den ekologiska synen på andraspråksinläring.

Enligt Bell (2011: 152) är det idealt att vänta tills alla informanter har svarat på enkäten och att enkäterna har samlats tillbaka innan man börjar analysera dem. Som det har konstaterats analyserar jag innehållet av enkätsvaren kvalitativt. Jag börjar med att kategorisera enkäterna enligt vid vilket universitet informanterna studerar på grund av att

jag jämför resultaten med varandra. Jag går igenom svaren och markerar de frågor som ger svar på undersökningens forskningsfrågor.

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2018: 91) kan det material som har producerats i innehållsanalys användas också kvantitativt. Det finns kvantitativa inslag i analysdelen i min undersökning där jag exempelvis presenterar några resultat i form av tabeller (universitet, årskurs osv.). Frågorna i enkäterna analyseras dock kvalitativt på grund av stor mängd av öppna frågor.

Kvalitativt inriktad forskning handlar oftast om att förstå hur människor upplever någonting. Med kvalitativt inriktad forskning kan frågor angående sociala situationer förklaras. (Patel & Davidson, 2019: 51–52.) Det vanligaste sättet att arbeta med och analysera öppna frågor är att urskilja olika typer av svar. Starka åsikter i svar kan ha en bra grund för en intervju där åsikterna kan förklaras mera djupgående. Bland öppna frågor kan det också finnas bra citat som kan användas som grund för analysen. Vid bearbetning av öppna frågor fungerar innehållsanalys bäst. (Bell 2011: 226.) En betydande del av analysdelen i min undersökning består av citat.

2 EKOLOGISK SYN PÅ ANDRASPRÅKSINLÄRNING

En intressant avhandling om ekologisk syn på språkinläraridentitet hos femte och sjätteklassister har genomförts av Skinnari (2012). I sin avhandling har Skinnari forskat i utvecklingsprocessen av språkinläraridentitet hos ovannämnda elever. Enligt hennes undersökning är det både sociala och materiella *affordanser* (se avsnitt 2.3) som påverkar både språkinläringen och språkinläraridentiteten, beroende på individen. En som uppskattar ordlistor och uppgifter mera än sociala situationer kan ha mera stöd av materiella *affordanser*. (Skinnari, 2012: 235–236.) I min avhandling pro gradu vill jag dock forska i studerandes uppfattningar om sin egen språkinläraridentitet – hur de uppfattar sig själva som språkinlärare och hur de anser att den språkliga identiteten möjliggör eller utesluter språkinläringen.

I detta kapitel redogör jag för den teoretiska referensramen för avhandlingen. I central roll i avhandlingen står sociokulturell teori (se avsnitt 2.1) och teorier om den ekologiska språkinlärningsuppfattningen där social interaktion och människor sett som en större språklig helhet är i fokus. Andra viktiga begrepp angående avhandlingen är bland annat 'affordans' och 'agens'. Jag kommer också att redogöra för Vygotskijs och Krashens tankar och teorier om tillägnande av ett andraspråk.

Med hjälp av den teoretiska referensramen försöker jag redogöra för de viktigaste begreppen som stöder undersökningen i min avhandling, det vill säga ekologisk språkinlärningsuppfattning, sociokulturell teori, *affordans* och *agens*. På grund av att identitet hör starkt ihop med den ekologiska språkinlärningsuppfattningen och den sociokulturella teorin, kommer jag också att redogöra för det viktigaste innehållet angående språklig identitet.

Andraspråksinläring och det så kallade traditionella sättet att närma sig dess teorier har forskats mycket bland annat av Abrahamsson (2011). Även om ekologisk språkinlärningsuppfattning skiljer sig från de andra teorierna kring andraspråksinläring finns det en del aspekter och kännetecken som kan anses vara likadana. Möjlighet att delta i social interaktion och att ha kontakt med infödda talare av målspråket kan ses spela en

viktig roll i andraspråksinläringen (Abrahamsson 2011: 12–13). Enligt Sajavaara (1999: 74) tillägnas ett andraspråk på samma sätt som modersmålet, genom att delta i betydelsefull social interaktion med andra på målspråket. Laurén (2006: 14–15) beskriver tillägnandet av ett andraspråk som omedvetet.

Det talas också mycket om informell inläring angående andraspråksinläring. Inläring som sker i autentiska situationer i en språkligt optimal miljö, där målspråket hörs och används, utan undervisning kallas för informell inläring (Viberg 1987: 11; Abrahamsson 2011: 16). Oavsett det att man enligt Abrahamsson (2011: 15–18) tillägnas sig andraspråket i både formella och informella inläringssituationer visar forskningen gällande affordanser och agens annorlunda resultat.

2.1 Ekologisk språkinläringssuppfattning och sociokulturell teori

När man talar om ekologi i vilken sammanhang som helst brukar det betyda en organism som är i kontakt med andra organismer. I detta sammanhang fokuseras på människor, alltså andraspråksinlärare, och på hur de uppfattar sig själva som inlärare i ett ekosystem samt hur de upplever sin relation med omgivningen. Det hur inläraren upplever sin omgivning och det som påverkar inläringen handlar om affordanser (se avsnitt 2.1.2). (van Lier, 2004: 3–4.)

Ekologisk språkinläringssuppfattning handlar om ett tankesätt där språkinlärare ses som en större helhet i omväxlande omgivningar där alla delar av inläringssituationer påverkar varandra. Det handlar inte bara om människor och om den sociala omgivningen utan också om den fysiska omgivningen. (Skinnari, 2012: 19.) Enligt Gibson och Pick (2000: 14) betyder ekologisk syn först och främst det att en organism ses som en del av ett interaktivt system, det vill säga ens omgivning. De nämner också att själva individen utvecklas utgående sina förutsättningar (Gibson & Pick 2000: 14).

Ekologisk språkinläringssuppfattning baserar sig på tanken att inläring och språk har ett starkt samband. (van Lier, 2004: 3). I ekologisk språkinläringssuppfattning sker

inläringen i sociala situationer, alltså i kommunikation och i dialog. I denna språkinlärningsuppfattning formar man en bild av sig själv i kommunikation, en bild av sig själv som individ och en bild av sig själv som medlem i en viss grupp. (Skinnari 2012: 20.)

van Lier (2004) beskriver ekologisk språkinlärningsuppfattning som någonting som handlar mycket om språk men att relationerna mellan organismerna och omgivningen ses som mest betydelsefullt. Enligt honom är ekologisk språkinlärningsuppfattning inte någonting som omger språket utan definierar det. Små delar anses formulera en större helhet. (van Lier 2004: 4–5.) I ekologisk språkinlärningsuppfattning fokuseras relationer av tänkande, agerande och maktrelationer i stället för ord, meningar och regler (van Lier 2000: 251).

Förmågan att agera självständigt har redan länge ansetts spela en stor roll i principer för uppfostran. Agerande i grupper har dock blivit allt viktigare med tanke på individer som bör växa till aktiva aktörer i sin omgivning (Utbildningsstyrelsen 2014: 17). Att kunna göra och uppmärksamma misstag är ett viktigt steg i inlärningsprocessen. Människor är sociala organismer som lär sig bli starka och självständiga i grupp. Sociokulturell teori baserar sig på tanken att inläringen sker i sociala situationer, i interaktion med andra människor. (Lonka 2015: 71–72.) Fast sociokulturell teori hör starkt till ekologisk språkinlärningsuppfattning finns det aspekter som har tagits noggrannare fasta på i den ekologiska språkinlärningsuppfattningen, exempelvis i diskussioner om *deep ecology* som betyder att det läggs märke till ens moraliska agerande samt utvecklingen av identitet. (van Lier 2004: 19, Skinnari 2012: 21.) På grund av att utveckling av identitet ses som en del i den ekologiska synen på språkinlärningsuppfattning hör denna aspekt också starkt till denna avhandling.

Att man lär sig någonting bäst individuellt betyder inte att processen sker endast i ens huvud. Allt som man till exempel läser eller skriver har en större betydelse och kulturella och historiska aspekter påverkar inläringssituationen. Den sociokulturella teorin baserar sig på Lev Vygotskijs tankar om inläring. (Lonka 2015: 71–73; Lantolf 2011: 24.) Enligt Säljö (2004: 101) är inläring enligt den sociokulturella teorin kunskap att tillägna sig

information och använda den i praktiska situationer. Ur den sociokulturella synen har både språkliga och fysiska verktyg alltid haft en stor betydelse. Dessa verktyg används för att förstå sin omgivning samt att kunna agera i den på det effektivaste sättet. (Säljö 2004: 18–19.)

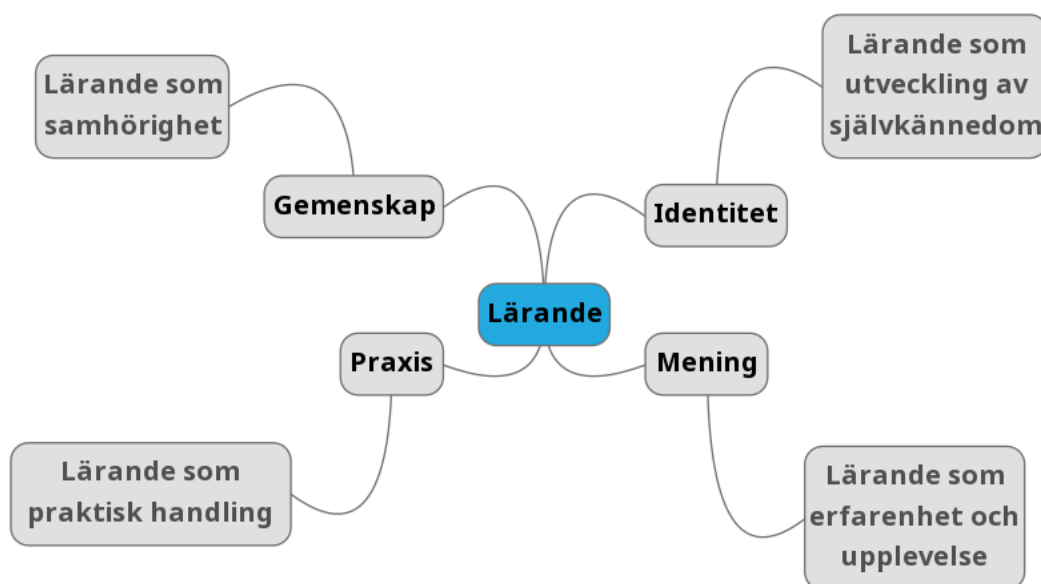
Dysthe (2003: 10) beskriver språk och kommunikation som en förbindelseled mellan mentala processer hos individer och sociala aktiviteter. Hon påstår att deltagande i sociala situationer leder till inläring samt att språk och kommunikation spelar en stor roll i inläringen. Hon nämner också att det inte är bara processen i ens huvud som påverkar inläringen utan också omgivningen. (Dysthe 2003: 31.) Som flera andra forskare nämner också hon att alla språkliga framställningar som inläraren gör grundar sig på kultur och historia (Dysthe 2003: 47).

En central del av den sociokulturella teorin är gemenskaper av praktik (eng. *Communities of Practice*) och som kallas för gemenskaper i denna avhandling, det vill säga grupper som formas av människor som har ett gemensamt mål eller intresse (Lonka 2015: 74). Idén har ursprungligen presenterats av Wenger (1998), som uppfattar inläringen som en naturlig del av livet. Inläring ses som en social händelse, som sker i speciella grupper som kan bestå till exempel av människor med samma intressen. I dessa grupper formas en identitet i relation till själva gruppen. (Wenger 1998: 4.)

Ett av de centrala kännetecknen för sociokulturell teori är tanken att allt mänskligt agerande styrs av psykologiska verktyg, till exempel språk, kroppsspråk och symboler (Lantolf 2011: 24–25). Wenger (1998) har skapat en figur som tydligt förklarar idén med den sociokulturella språkinläringsteorin och de komponenterna som hör ihop med den (se figur 1).

Olika gemenskaper finns överallt i livet. I skolan, hemma, i hobbyer och i det vardagliga livet och de förändras hela tiden. För att kunna klara sig med de vardagliga nödsituationerna och allmänna problem är det nödvändigt att höra till en gemenskap. Det som är kännetecknande för en gemenskap är att dess individer råkar ha gemensamma mål och situationer i livet. (Wenger 1998: 6–7.) Informanterna i min undersökning bildar en

gemenskap där individerna har samma mål och intressen – att lära sig svenska språket och bli språkbads lärare.



Figur 1. Komponenterna i den sociala teorin om inläring (Wenger 1998: 5, Post 2018: 18)

Som det märks i figur 1 delas inläring in i fyra komponenter. Den första komponenten, *mening*, kan förklaras med att hur ens erfarenheter påverkar inläringen. Enligt sociokulturell teori är det oftast meningsfullt innehåll som spelar en stor roll för inläringen. Den andra komponenten, *praxis*, betyder att man engagerar sig i ett tema och lär sig genom att delta. Den tredje komponenten, *gemenskap*, har att göra med grupper av människor och känslan av tillhörighet. Den fjärde och sista komponenten, *identitet*, handlar om individens identitet och utvecklingen av den i en viss gemenskap. (Wenger 1998: 5.)

2.1.1 Identitet och inläring av ett andraspråk

En intressant syn på identitet och andraspråksinläring har presenterats av Norton och McKinney (2011). Enligt dem kan identitet uppfattas som en individuell aspekt hos varje människa som kontinuerligt förändras enligt tid och plats (Norton & McKinney, 2011: 73). Detta synsätt kan användas som hjälp då informanternas språkliga identiteter analyseras. Enligt den här uppfattningen skulle informanterna agera på annorlunda sätt beroende på situationen.

Identitet och inläring av ett andraspråk hör starkt ihop. Det som har väckt intresse hos forskare är hur maktrelationer mellan människor påverkar individens möjligheter att komma in i en språklig gemenskap. Det kan ibland vara lätt att kategorisera människor som motiverade och omotiverade eller som introverta och extroverta. Så svartvitt är det dock inte. När man sätter identitet och inläring av ett andraspråk i samma kontext försöker man se vad som orsakar det mänskliga agerandet. Maktrelationerna, som förändras mellan tid och plats, kan vara en orsak till att vi betar oss som vi gör. (Norton & McKinney 2011: 73.) Uppfattningen om sig själv kan också ses bildas genom andra individers tankar och reaktioner i en gemenskap (Imsen 2010: 510).

Begreppet identitet i detta sammanhang anses betyda hur en språkinlärare förstår sin relation mellan sin omgivning och hur den kan förändras. Enligt Norton och McKinney (2011: 73–74) består identitet i andraspråksinläringen av tre egenskaper; identitet som är enhetlig, identitet som mera kämpar för sin existens och identitet som förändras kontinuerligt.

I diskussioner angående identitet talas det också om motivation och investering för språk och språkinläring. Flera teorier om språkinläring visar att förutsättningar för användning av språket hos en språkinlärare spelar en betydande roll för motivation att lära sig ett andraspråk. En del handlar om att språkinlärare har möjlighet att välja när och i hurdana situationer de använder eller inte använder språket. (Norton & McKinney 2011: 74.)

Norton och McKinney (2011) diskuterar sambandet mellan språklig identitet och sociokulturell teori. Enligt dem finns det alltid mera och mindre erfarna individer inom en viss gemenskap, vilket också är nödvändigt för gemenskapen. Individerna som deltar i en gemenskap deltar både aktivt och passivt. Det finns både situationer där deltagande är nödvändigt för att inläring ska ske och situationer där tystnad är det bästa sättet att delta. De mindre erfarna individerna lär sig av de mera erfarna individerna i en gemenskap. (Norton & McKinney 2011: 79–80.) Exemplet om de mera och mindre erfarna individerna har att göra med Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen som jag diskuterar mera om i avsnitt 2.3.

Wenger (1998: 56–57) nämner deltagande (eng. *participation*) som en viktig del av identitet inom sociokulturell teori. Enligt honom är deltagande en aktiv process som formar både individen och den gemenskapen som individen hör till. Vi formar oss genom språk och språkinläring är en process där tanken är att hitta mening med målspråket, för inläring av det samt för oss själva som språkinlärare. Genom det bildas våra språkinläraridentiteter. (Skinnari 2012: 39.) Å andra sidan kan sociala faktorer och andraspråksinläring anses ha ett samband, inte ett direkt samband utan sociala faktorer anses påverka inlärares attityd som därmed påverkar själva andraspråksinläringen. (Ellis 1994: 197-198).

2.1.2 Affordans

They asked him what else he had seen. Nothing. The skinny old mule was the only thing he had seen, he simply could not comment on anything else. (sv: De frågade honom vad annat han hade sett. Ingenting. Den gamla beniga mulan var det enda som han hade sett. Han kunde helt enkelt inte kommentera på någonting annat.) (van Lier 1996: 11).

Med detta exempel inleder van Lier (1996: 11) sin diskussion angående AAA *curriculum* (sv undervisningsplan), det vill säga principer för andraspråksinläring enligt den

ekologiska språkinlärningsuppfattningen. AAA curriculum består av tre termer: *awareness* (medvetenhet), *autonomy* (autonomi) och *authenticity* (autenticitet).

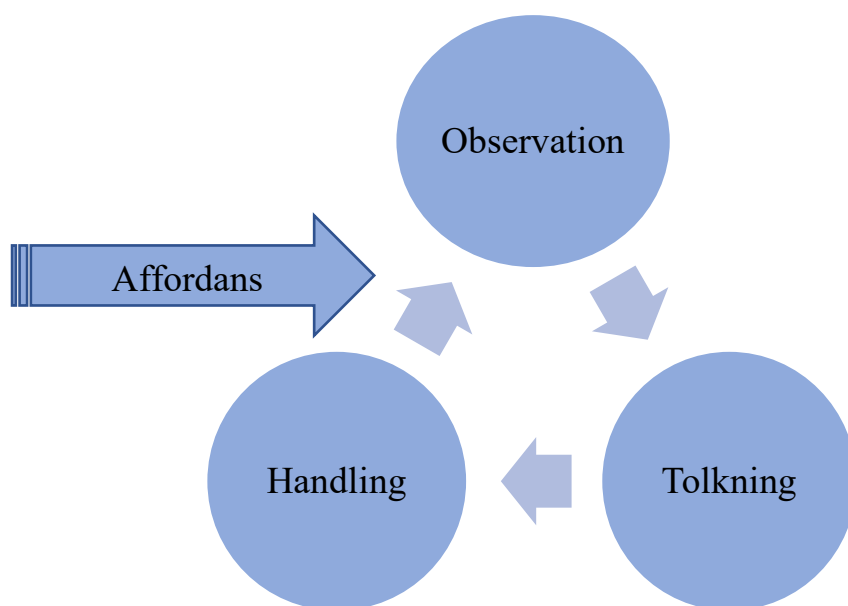
Exemplet om den gamla beniga mulan kan uppfattas så att de saker i omgivningen som väcker intresse hos inläraren kan kallas för affordanser. Det räcker inte till att man ser någonting och automatiskt drar nytta av det, utan det krävs tolkning av informationen för att kunna bearbeta den. (van Lier 2004: 90–91.) Jag har tidigare diskuterat andraspråksinläring som ett fenomen där andraspråket tillägnas i formella och informella situationer (se kapitel 2) och i detta avsnitt redogör jag noggrannare för hur ekologisk syn på andraspråksinläring skiljer sig från detta synsätt.

Hur medvetna vi är om vår omgivning och vilka aspekter som vi lägger märke till i våra vardagliga inläringssituationer handlar om affordanser. Livet är fullt med affordanser, även om vi inte noterar dem. Enligt Gibson och Pick (2000) är affordanserna sambandet mellan kunskaper hos en individ och de möjligheter och materiella eller psykiska hjälpmedel som omgivningen erbjuder och som ger olika sätt att agera i en situation. Affordanserna i omgivningen kan vara både goda och verkningslösa, beroende på individens införskaffade kunskaper. För att märka en affordans i omgivningen måste den ha en djupare betydelse för individen. (Gibson & Pick 2000: 15–16.)

Aalto, Mustonen & Tukka (2009) beskriver affordanser som både språkliga och materiella. Speciellt det som inläraren anser vara relevant och informativt kan ses som affordans. All information i omgivningen kan inte kallas för affordanser om inläraren inte kan dra nytta av dem. (Aalto m. fl. 2009: 405.) En process av inläring av ett andraspråk innehåller en hel del affordanser. För att kunna lära sig ett språk och för att kunna berätta om den egna språkinlärningsprocessen är det nödvändigt att det också talas om affordanser, det vill säga de möjligheter som uppmärksammades för att språkinläringen var möjligt. (Menezes 2011: 70.)

I stället för att se begreppet 'affordans' som inflöde, det vill säga information som helt enkelt tas och lärs in, beskriver van Lier (2004: 90–91) begreppet affordans som ett mera komplex system där den information som tas in bör först tolkas och sedan bearbetas. Detta synsätt stöder idén att allt socialt och fysiskt material inte kan kallas för affordanser.

I figur 2 presenteras van Liers (2004: 92) tankar om affordans och hur en affordans kan ses fungera i verkligheten. Figuren består av tre centrala termer som är observation, tolkning och handling. Dessa tre aspekter påverkar varandra i en cirkel och formar tillsammans begreppet 'affordans'.



Figur 2. *Affordans* (van Lier 2004: 92)

Som figur 2 visar är att affordanser förutsätter aktivt deltagande i omgivningen av individen. van Lier (2004) diskuterar problematiken bakom definitionen av begreppet 'affordans', och om affordans förutsätter aktiv observation av inläraren. Som ett exempel, både för materiella och sociala affordanser, nämns det faktum att möjligheten att kunna dra nytta av en affordans förutsätter både observation av den och förmågan att kunna tolka den. (van Lier 2004: 93–94.)

Jag anser att idén med affordanser är enkel, till exempel att en stol kan kallas för affordans förutsätter identifiering av ett objekt som nyttigt. Exempelvis observerar man en stol, tolkar att man kan sitta på den och sedan gör detta. Stolen i detta fall kan ses som en materiell affordans. Ifall stolen som objekt är obekant kan den inte ses som affordans.

Inom andraspråksinläring kan olika slags stödmaterial, exempelvis böcker, ordlistor och grammatikkompender ses som materiella affordanser. Allt socialt agerande som befrämjar inläringen hos en individ kan enligt min åsikt kallas för affordans.

2.2 Agens

I diskussion om ekologisk språkinläringssuppfattning är agens ett lika viktigt begrepp som affordans. När affordanser ses som både materiella och sociala verktyg som inläraren kan dra nytta av betyder agens det som inläraren egentligen gör med de kunskaper och verktyg som hen har. Enligt Skinnari (2012: 27) är individens förmågor socialt förmedlade och inte bara inre egenskaper hos en individ. Detta betyder enligt min åsikt att det hur och när en individ agerar beror på omgivningen och den sociala situationen.

Skinnari (2012: 27) påstår att inlärare agerar i relation till inlärningsmål. Omgivningens affordanser påverkar agens, till exempel genom intresse och motivation. Enligt henne är agens en kontinuerligt varierande relation mellan individen och den sociala omgivningen med dess affordanser. Den sociokulturella teorin baserar sig på tanken om att individer förändrar omgivningen genom sina handlingar och inte bara anpassar sig till den. Inläring kan både befrämja och fördröja ens agerande. (Skinnari 2012: 27–28.)

Sociokulturella teorier kan ses ha påverkat forskning av det mänskliga agerandet. Tidigare har agens sett som individens individuella aktioner medan enligt den sociokulturella teorin är ens agerande styrd av det fysiska och psykiska området, det vill säga andra människor och deras handlingar. Agens handlar inte enbart om ens vilja att agera i en situation utan om ett förhållande mellan andra individer i en gemenskap där deltagande och agerande förhandlas med andra. (Aro, Barcelos, Kalaja & Ruohotie-Lyhty 2016: 14–15.)

Kotiranta och Virkki (2011: 113–114) konstaterar att ett kriterium för ens agerande är att det inte påverkas av yttre aspekter, exempelvis av andra människor och deras handlingar. De konstaterar dock att denna typ av uppfattningar kan ifrågasättas på grund av att ens agerande brukar påverkas av andras handlingar. I diskussion gällande agerande har

konstaterats att människor agerar i första hand utan att tänka på hur de agerar. (Kotiranta & Virkki 2011: 115). Jag anser att exemplen av hur det mänskliga agerandet påverkas av andra människor och hur den språkliga identiteten utvecklas i interaktion ger en bra synpunkt på vidareforskning av sambandet mellan det mänskliga agerandet och den språkliga identiteten.

Ahearn (2001: 112) uppfattar agens som socialt förmedlad förmåga att agera i situationer. Hon påstår att allt agerande är socialt förmedlad samt att agens inte enbart handlar om fri vilja på grund av att aktion och händelse inte är samma sak. Exempelvis då man sparkar bollen är det fråga om aktion medan att ramla ner från trappan är en oplanerad händelse. Agens handlar enligt henne om samma sak eftersom agens förutsätter en djupare förståelse av ens agerande. (Ahearn 2001: 114–115.)

Eftersom informanterna som deltar i undersökningen studerar till språkbadslärare har jag valt mig att studera sambandet mellan agens och den nya läroplanen (2014) som verkar ha ett oskiljaktigt samband. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen baserar sig på tanken att elever är aktiva aktörer i sin omgivning. Det beskrivs att målen för utbildningen är att uppfostra aktiva, målinriktade och målmedvetna individer och att processen sker både individuellt och tillsammans med andra människor. Studerande är styrda till att ta ansvar för sitt agerande samt att lära dem att bli medvetna om sina egna inlärningsprocesser. Lärande sker i växelverkan med andra studerande och lärare i varierande inlärningsmiljöer och där spelar studerandenas motivation och viljan att lära sig en stor roll i inlärningsprocessen. (Utbildningsstyrelsen 2014: 17.)

2.3 Vygotskijs närmaste utvecklingszon och Krashens inflödeshypotes

Enligt Vygotskijs teorier formas människans sinne genom att de kunskaper som man lär sig i interaktion med andra tillägnas till eget agerande. Nya saker lärs in utifrån och utvecklingen och omformuleringen av informationen sker i ens huvud. Vygotskij delade begrepp in i två kategorier: vardagliga begrepp, som lärs in i vardagliga situationer till exempel hemma och vetenskapliga begrepp, som lärs in i skolan samt av sådana människor som redan har tillägnat sig den ifrågavarande informationen i informella

inlärningssituationer, det vill säga i situationer där inlärningssituationerna inte är färdigt planerade utan sker på ett sätt automatiskt, exempelvis i autentiska situationer utanför skolan. (Lonka 2015: 73.) Eftersom det också i denna undersökning finns individer som har bättre språkkunskaper än andra oavsett likadana språkliga bakgrunder anser jag att det är viktigt att ta hänsyn till hur informanterna upplever andras hjälp i andraspråksinlärningen.

Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen handlar om gemenskaper som består av människor med olika kunskaper och erfarenheter. I den närmaste utvecklingszonen lär nya saker in av andra, de mera erfarna individerna. Nedre gränsen för ens kunskaper rankas vara det som individen kan genomföra individuellt utan yttre stöd. Forskningen har visat att man kan prestera på övre gränsen av sina kunskaper i en gemenskap där individer kompletterar varandras kunskaper och erfarenheter. (Lonka 2015: 74.)

Såsom Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen kan också Krashens teorier kring andraspråksinlärning ses höra ihop med den sociokulturella teorin och dess principer om inlärning. Krashen (1987: 20) presenterar sin inflödeshypotes (eng. *the input hypothesis*) som handlar om nivåer i inlärningen av ett andraspråk samt hur dessa nivåer uppnås. Enligt honom kan individens nuvarande nivå ses som i och den följande nivån som $+1$. För att kunna uppnå den följande nivån bör inlärningssituationerna vara på en nivå högre jämfört med var individens nuvarande kunskaper ligger, det vill säga $i+1$. (Krashen 1987: 20–21.)

identitet kan förändras under tid och plats och att individerna kan ha olika identiteter beroende av dem.

Block (2007) har forskat i identitet hos inlärare av ett främmande språk. Han beskriver identitet hos inlärare av ett främmande språk som en utmaning på grund av att de som lär sig ett andraspråk bör behärska inte bara den grammatiska delen av språket utan också de rätta sätten att kommunicera. (Block 2007: 113–114.) Edwards (2009: 19–20) beskriver begreppet *identitet* genom att förklara hur identitet ursprungligen betyder en individ som är densamma under alla tider och i alla situationer.

Identitet som socialt fenomen hör starkt ihop med den sociokulturella teorin och gemenskaper av praktik (eng. *Communities of practice*) som har presenterats av Wenger (1998). Identitet och forskning om identitet handlar om individen ur ett socialt perspektiv. Individen ses som en del av en större gemenskap som formas i och på grund av gemenskapen. Ens handlingar beror alltid på de andra individerna i en viss gemenskap vilket gör situationerna sociala. (Wenger 1998: 145–146.)

Språklig identitet hos andraspråksinlärare har diskuterats om av Pavlenko och Lantolf (2000). De beskriver inläringen av ett andraspråk som en utmaning i form av deltagande i olika gemenskaper. Det handlar inte om grammatiska principer eller lexikon utan om olika situationer där individen har eller inte har möjlighet att delta. De beskriver inläringen som en process där man blir medlem av en viss gemenskap så att man kan kommunicera och agera i den. (Pavlenko & Lantolf 2000: 155.)

För att närmare kunna undersöka informanternas uppfattningar om sina språkliga identiteter måste enspråkighet, tvåspråkighet och flerspråkighet som fenomen förklaras. Enspråkighet betyder oftast modersmålet. Enligt Skutnabb-Kangas (1988: 38) är modersmålet det språk som man först har lärt sig och som man identifierar sig till. Det finns kriterier för definiering av modersmålet; ursprung, behärskande och användning. Definitionen för det första kriteriet, ursprung, är språket som först har tillägnats och som har använts för att exempelvis knyta relationer som barn. Definitionen för det andra kriterier, behärskande, är språket som man bäst behärskar. Definitionen för det tredje

kriteriet, användning, är språket som mest används. Andra kriterier är exempelvis egen och andras identifikation, det vill säga det språk som man själv identifierar som sitt modersmål samt det språk som andra anser ditt modersmål vara. Det sista kriteriet för definitioner av modersmål är automatik, det vill säga det språk som man exempelvis räknar och tänker på. (Skutnabb-Kangas 1988: 35.)

Enligt Skutnabb-Kangas (1988: 61) är det viktigt att definiera tvåspråkighet speciellt när målet för undervisningen är tvåspråkighet och att definitionen av tvåspråkighet är mera komplex än definitionen av enspråkighet. Innehållet i kriterierna för definiering av tvåspråkighet är detsamma som för definitionen av enspråkighet men innehållet i definitionerna varierar. I definition av tvåspråkighet går två språk ofta hand i hand och kriterierna för båda språken bör fyllas för att kunna kalla en individ tvåspråkig. (Skutnabb-Kangas 1988: 63.) Kriterierna och definitionerna för både en- och tvåspråkighet presenteras i tabell 1.

Kriterium	Definition av enspråkighet (modersmål)	Definition av tvåspråkighet (tvåspråkig är den som...)
Ursprung	a. språket som man först har lärt sig, språket som man har knutit sina första långvariga språkliga kontakterna på	b. har lärt sig två språk i familjen av infödda talare c. har använt två språk som kommunikationsmedel från början
Behärskande av språk	a. språket som man bäst behärskar	a. behärskar två språk fullständigt b. behärskar två språk lika som en infödd talare

		<p>c. behärskar två språk lika bra</p> <p>d. kan producera meningsfulla yttranden på båda språken</p> <p>e. känner till och kan åtminstone lite om den grammatiska strukturen av andraspråket</p> <p>f. har kommit i kontakt med andraspråket</p>
Användning av språk	a. språket som mest används	a. använder eller kan använda två språk i de flesta situationerna
Egen och andras identifikation	<p>a. språket som man identifierar sig med</p> <p>b. identifieras av andra infödda talare</p>	<p>c. identifierar sig som tvåspråkig, till två språk eller till två kulturer</p> <p>d. som andra anser vara tvåspråkig</p>

Tabell 1. Kriterier och definitioner för en- och tvåspråkighet (Skutnabb-Kangas 1988: 63)

Som det kan märkas i tabell 1 kan en- och tvåspråkighet definieras på många olika sätt. Det hur informanterna identifierar sig och varför tas reda på i kapitel 4.

3.2 Språkbad

Språkbadsundervisning i Finland är ett undervisningsprogram i vilket barn som är finskspråkiga lär sig svenska eller svenskspråkiga barn lär sig finska i autentiska situationer i skolvärlden. Den viktigaste principen är att språket lärs in i autentiska situationer, genom vardagliga prestationer. Språkbadsundervisning för finskspråkiga barn inleds på det andra inhemska språket, det vill säga på svenska. Språkbadsläraren talar endast svenska till barnen fast de också förstår elevernas modersmål. Detta är en av de viktigaste faktorer som är kännetecknande för språkbad. Språkbadselever brukar nästan utan undantag tala finska i början av undervisningsprogrammet men börjar redan i ett tidigt skede använda svenska språket som kommunikationsverktyg. (Buss & Mård 1999: 9–20.)

De två formerna av språkbad som finns i Finland är tidigt fullständigt språkbad och tidigt delvis språkbad. Tidigt fullständigt språkbad betyder att språkbadet börjar redan i förskola eller i dagvård och sker i början endast på andraspråket. Eleverna i tidigt fullständigt språkbad i svenska lär sig att läsa och skriva på svenska och modersmålet tas med först i första årskurs i skolan. Andelen undervisning på finska växer på högre årskurser medan andel undervisning på svenska minskar. I tidigt delvis språkbad använder man både modersmålet och målspråket redan i början av programmet. Eleverna i tidigt delvis språkbad lär sig att läsa och skriva på modersmålet. (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012: 20.)

Enligt Bergroth (2015) finns det flera faktorer som är kännetecknande för språkbad. Språkbadselevernas föräldrar förbinder sig till att deras barn deltar i undervisningsprogrammet också i grundskolan och inte bara i daghemmet. Språkbadsgrupperna är homogena vilket betyder att eleverna är på samma nivå med sina språkkunskaper i andraspråket när de börjar i programmet. Både undervisningsspråket och modersmålet uppskattas och båda språkens ställning stärks. Andraspråket i språkbadsundervisningen är både ett medel och ett mål fast det inte är förbjudet för eleverna att använda modersmålet. (Bergroth 2015: 1–3.)

Det nya kommunikationsspråket som verktyg verkar vara den svåraste aspekten åtminstone i början av språkbildning för de elever som deltar i undervisningsprogrammet. Fast eleverna och läraren oftast har samma modersmål och läraren förstår eleverna trots att de är i början av sin andraspråksutveckling har läraren en språklig roll inför gruppen vilket betyder att läraren använder endast andraspråket med eleverna. Detta är dock inte en utmaning för barn eftersom forskning har visat att barn inte blir frustrerade på samma sätt som vuxna människor med tanke på utmaningar i språkinläringssituationer. (Björklund, Kaskela-Nortamo, Kvist, Lindfors och Tallgård 2005: 3–4.) Målet med språkbildning är funktionella språkkunskaper med fokus på muntlig interaktion (Bergroth 2015: 95).

3.3 Språkbildningslärarutbildning

Efter att språkbildning utvidgades till andra delar av landet från Vasa i mitten av 1990-talet blev det nödvändigt att satsa mera på själva språkbildningslärarutbildningen. År 1998 startades ett utbildningsförsök i sambandet mellan Vasa universitet och Uleåborgs universitets lärarutbildningsenhet i Kajana med fokus på språkbildning. Till studierna ingick pedagogik som huvudämne samt biämnestudier som gav behörighet som språkbildningslärare inom småbarnspedagogik och som klasslärare. (Peltoniemi 2015: 18–19.)

År 2010 lades lärarutbildningsenheten i Kajana ner och av den orsaken börjades ett magisterprogram i svenska och flerspråkighet vid Vasa universitet 2011. Syftet med utbildningsprogrammet var att utbilda experter i flerspråkighet, svenska språket och svenskt språkbildning. Fast pedagogiska studier erbjöds inte vid Vasa universitet fanns det möjlighet att bli behörig lärare i språkbildning genom att studera den pedagogiska delen annanstans. (Peltoniemi 2015: 19.) År 2014 skrev Vasa universitet och Åbo Akademi under ett samarbetsavtal som handlade om arrangering av språkbildningslärarutbildning i samarbete (Peltoniemi 2015: 19). I utbildningsprogrammet för språkbildningsundervisning studeras svenska språket och pedagogik där studenter utför både kandidat- och magisterstudier. I studierna ingår svenska språket som huvudämne vid Vasa universitet och pedagogik som biämne vid Åbo Akademi. Efter att magisterexamen har avlagts förväntas studerande ha starka kunskaper i svenska språket, kunskap av sitt fackområde

språkbud och andra område som handlar om flerspråkighet samt sådan pedagogisk och didaktisk förmåga och kunskap som behövs i det blivande läraryrket. (Vasa universitet 2014–2015.) Studerande som har avlagt sina studier kan arbeta både som klasslärare inom språkbud och reguljär undervisning och som ämneslärare i svenska i finskspråkiga grundskolor och gymnasier (Peltoniemi 2015: 20).

Idag erbjuds det språkbudsläraryrket också vid Åbo Akademi. Språkbudsklassläraryrket vid Åbo Akademi ger behörighet att arbeta som lärare för barn i åldrarna 6–12. Huvudämnet för alla som deltar i undervisningsprogrammet är pedagogik med lärarinriktning. Studierna har också stor fokus på ämneskunskaper av olika undervisningsämnen, såsom konst- och färdighetsämnen. Undervisningsspråket inom språkbudsläraryrket vid Åbo Akademi är svenska. (Åbo Akademi 2019.)

Språkraven för utbildningslinjen är bland annat att man har tagit studentexamen i svenska med godkänt prov i svenska som modersmål eller minst *magna cum laude approbatur* (medellång nivå) eller *cum laude* (lång nivå) som betyg i studentkrivningarna i svenska som det andra inhemska språket (Åbo Akademi 2019.)

4 INFORMANTERNAS SPRÅKLIGA IDENTITET

I detta kapitel redogör jag för informanternas uppfattningar om sin språkliga identitet. Informanterna är indelade i två kategorier enligt universitetet på grund av att de som studerar vid Vasa universitet studerar antingen fjärde eller femte året medan de som studerar vid Åbo Akademi studerar första eller andra året. Jag tar också reda på hur informanterna språkligt identifierar sig, det vill säga om de anser vara en-, två- eller flerspråkiga. Jag antar att det finns skillnader gällande informanternas uppfattningar om sina språkliga identiteter mellan informanterna på högre och lägre årskurser och av den orsaken har jag beslutat att närma mig grupperna skilt samt göra en jämförelse mellan de två skilda informantgrupperna.

4.1 Informanterna i undersökningen

I detta avsnitt presenterar jag informanterna som deltar i undersökningen (se tabell 2). Sammanlagt 21 informanter deltar i undersökningen varav 11 studerar vid Åbo Akademi och 10 vid Vasa universitet. Jag presenterar informanternas universitet, utbildningsinriktning, årskurs samt om de anser vara finskspråkiga, tvåspråkiga eller flerspråkiga. Alla informanter som deltar i undersökningen har finska som modersmål. Jag använder förkortningar för informanter för att underlätta mitt eget arbete samt läsning av resultaten. Förkortningen som jag använder för informanterna som studerar vid Åbo Akademi är ÅA och förkortningen för informanterna som studerar vid Vasa universitet är VU.

Informant	Universitet	Utbildningsinriktning	Årskurs	Språklig identitet
ÅA1	Åbo Akademi	Språkbadsklasslärare	2	tvåspråkig
ÅA2	Åbo Akademi	Språkbadsklasslärare	1	tvåspråkig
ÅA3	Åbo Akademi	Språkbadsklasslärare	2	tvåspråkig
ÅA4	Åbo Akademi	Språkbadsklasslärare	1	flerspråkig

ÅA5	Åbo Akademi	Språkbadsklasslärare	2	flerspråkig
ÅA6	Åbo Akademi	Språkbadsklasslärare	2	finskspråkig
ÅA7	Åbo Akademi	Språkbadsklasslärare	1	finskspråkig
ÅA8	Åbo Akademi	Småbarnspedagogik	2	finskspråkig
ÅA9	Åbo Akademi	Språkbadsklasslärare	2	finskspråkig
ÅA10	Åbo Akademi	Språkbadsklasslärare	1	finskspråkig
ÅA11	Åbo Akademi	Småbarnspedagogik	1	finskspråkig
VU1	Vasa universitet	Språkbadslärare	4	finskspråkig
VU2	Vasa universitet	Språkbadslärare	4	flerspråkig
VU3	Vasa universitet	Språkbadslärare	5	tvåspråkig
VU4	Vasa universitet	Språkbadslärare	5	tvåspråkig
VU5	Vasa universitet	Språkbadslärare	5	flerspråkig
VU6	Vasa universitet	Språkbadslärare	4	flerspråkig
VU7	Vasa universitet	Språkbadslärare	5	finskspråkig
VU8	Vasa universitet	Språkbadslärare	4	flerspråkig
VU9	Vasa universitet	Språkbadslärare	5	flerspråkig
VU10	Vasa universitet	Språkbadslärare	4	finskspråkig

Tabell 2. Informanterna i undersökningen

4.2 Språklig identitet hos informanterna vid Vasa universitet

I detta avsnitt redogör jag för informanternas språkliga identiteter vid Vasa universitet. Jag letar efter svar på den första forskningsfrågan som handlar om informanternas uppfattningar om sina språkliga identiteter. Jag tar reda på hur informanterna uppfattar sina språkliga identiteter. Hur informanterna språkligt identifierar sig själva tas också till

hänsyn i resultaten. I detta avsnitt går jag igenom svaren av informanterna som studerar vid Vasa universitet. Språkfelen i exemplen är inte korrigerade.

Informanterna som studerar i utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning vid Vasa universitet (sammanlagt 10 informanter) studerar antingen fjärde eller femte året och verkar uppfatta sina språkliga identiteter på ganska likadana sätt. De flesta informanter anser vara två- eller flerspråkiga medan tre informanter anser vara finskspråkiga. En av dem som anser vara finskspråkig berättar att hen anser vara finskspråkig på grund av att finska är hens 'känslspråk' och att hen har gått i skola på finska.

(1) *VU10: Mitt känslspråk är finska och jag känner att jag är mycket starkare i finska.*

Som exempel 1 visar är det inte alltid kunskaper i ett språk som gör att någon identifierar sig som flerspråkig. En annan informant anser att orsaken till att man inte kan kalla sig för två- eller flerspråkig är att man inte använder flera språk dagligen. Som det märks i exemplen 1, 2 och 3 är det individuellt hur man upplever en-, två- och flerspråkigheten. Som exempel 3 visar verkar det hur man agerar och är i interaktion med andra människor i det vardagliga livet också vara en faktor som påverkar identifiering av sig själv som en-, två- eller flerspråkig.

(2) *VU7: Finska är det enda språket som jag använder dagligen.*

(3) *VU1: Om jag sku vara helt tvåspråkig så sku jag prata svenska åt mitt barn (9 månader).*

Den största orsaken till att en stor del (sju av 10) informanter identifierar sig själva som två- eller flerspråkiga är kontakten till svenska språket samt förmågan att använda språket. Med kontakt till svenska språket i detta fall räknas användning av språket muntligt eller skriftligt, svenskspråkiga kompisar eller släktingar samt hobbyer. Informanterna har betts motivera varför de anser vara en-, två- eller flerspråkiga.

- (4) VU2: *Jag kan kommunicera flitigt med tre språk (finska, svenska, engelska) så jag anser att jag är flerspråkig.*
- (5) VU5: *Koen itseni enimmäkseen kaksikieliseksi, koska käytän mielelläni suomea ja ruotsia.* [Jag anser mig vara tvåspråkig för det mesta eftersom jag använder gärna både svenska och finska.]

Exemplen 4 och 5 visar hur informanterna identifierar sig själva som två- eller flerspråkiga på grund av att de kan använda eller använder flera språk. I exempel 6 kan kontakten till svenska språket märkas som den största betydelsen för informantens identifiering av sig själv som tvåspråkig.

- (6) VU3: *På grund av att svenska har varit så stor del av mitt liv fr.o.m. språkbud och på ett mångsidigt sätt.*

En stor skillnad i informanternas svar kan uppmärksammas när man går igenom svaren angående det vem man helst använder andraspråket svenska med. Svaren varierar mellan samtalspartner med svenska som modersmål och samtalspartner med lägre eller liknande språkkunskaper i svenska.

- (7) VU10: *Om modersmålstalare / tydligt starkare än mig vågar jag inte säga allt som jag tänker*
- (8) VU5: *Ruotsin kieltä on luontevinta käyttää äidinkieleltään ruotsinkielisten kanssa. Silloin se on helpointa myös minulle.*
[Det är mest naturligt att använda svenska språket med människor som har svenska som modersmål. Då är det lättast för mig också.]

En fråga som väckte olika åsikter hos informanterna gäller om de vågar använda svenska språket i alla situationer och om inte, hurdana de här situationerna är. En del informanter anser att de inte vågar använda svenska språket i alla situationer. I exempel 9 nämns till exempel känslan att man blir kritiserad eller analyserad på grund av brist på språkkunskaper som orsak till att man inte vågar använda svenska språket i alla situationer.

(9) VU6: *I sådana situationer där jag upplever att det är många som hela tiden analyserar/kritiserar mig.*

Å andra sidan anses att man säger det som man tänker säga oberoende av hurdana språkliga bakgrunder de andra i gemenskapen har eller om man säger det grammatiskt rätt. Som det märks i exempel 10 känns det naturligt för vissa att använda sitt andraspråk svenska vilket leder till att de vågar använda svenska språket i alla situationer.

(10) VU9: *Det känns naturligt, svenska har varit närvarande sedan i barndomen.*

Jag anser att dessa svar kan kopplas till Wengers (1998) teori om deltagande i en praktisk gemenskap. Enligt Skinnari (2012: 22) kan deltagande ses som en figur där en del inlärare placeras till den mittersta delen av figuren som betyder att man har blivit en medlem av en viss gemenskap. Det är också möjligt att bli placerad utanför figuren vilket betyder att man inte riktigt ännu har tillägnat sig de språkliga verktyg som behövs för att vara på samma nivå med de andra. (Skinnari 2012: 22).

Informanterna vid Vasa universitet verkar ha olika åsikter angående deltagande i gemensamma diskussioner på föreläsningar och jag därför delar svaren i tre kategorier. Till den första kategorin hör de som inte vågar använda svenska så ofta på föreläsningar.

(11) VU7: *Nej. Ju mindre man talar desto mindre misstag man gör.*

En del informanter är fortfarande rädda för att säga fel i gemensamma diskussioner och gör beslutet att vara tysta. Enligt Wenger (1998: 145–146) påverkas hur identiteter formas av andra individer i en gemenskap. Jag anser att situationer där individer är rädda för att säga fel kan fördröja eller utesluta inlärningen på grund av att obehagliga tankar om andras åsikter angående ens språkkunskaper kan påverka språkinlärningen negativt.

Till andra kategorin hör de informanter som tycks vara färdiga att delta i diskussion och oftast gör de det men att det också beror mycket på situationen och på temat som behandlas.

(12) VU4: *Beror på innehållet. Ifall innehållet är intressant så ja, men om jag inte är intresserad av innehållet så då är jag mer tystlåten.*

Som det märks i exempel 12 påverkar också motivationen användningen av andraspråket och deltagandet överlag. I den tredje kategorin placerar jag in dem som själva väljer sitt deltagande i muntliga diskussioner men som samtidigt observerar andras agerande. Skinnari (2012: 27) påstår att inlärare agerar i relation till inlärningsmål. Jag anser att informanterna agerar mindre i sådana situationer där de upplever att de inte lär sig någonting nytt.

(13) VU6: *Beror på situationen och gruppen. Överlag brukar jag inte vara den som pratar mest på föreläsningarna, men försöker ändå svara om jag har något att ge och alla andra är tysta.*

Jag anser att det här är ett tydligt exempel på hur ens identitet formas av andras identiteter och agerande i en gemenskap. Identitet hos någon som kan anses vara kunnig i någonting påverkas av individer som är dominerande i sociala situationer, det vill säga tar mera ansvar i diskussioner än andra, och det kan påverkas bland annat av andras agerande eller det att man inte får ordet (Skinnari 2012: 36).

Av 10 informanter som studerar vid Vasa universitet anser tre vara finskspråkiga. Orsakerna för och kriterierna för språklig identifikation som finskspråkiga var enligt Skutnabb-Kangas (1988: 63) användning av språket samt ursprung (se tabell 1). Två av 10 informanter anser vara tvåspråkiga. Hos dessa två informanter uppfylls kriterierna ursprung, användning av språk samt behärskande av språk. De flesta informanter, fem, ansåg vara flerspråkiga. Hos de informanter som anser vara flerspråkiga uppfylls kriterierna behärskande av språk samt användning av språk. Kriterierna och definitionerna för både en- och tvåspråkighet har presenterats i tabell 1. Bland informanter

som har finska som modersmål känns det naturligt att de inte uppfattar ursprung som en orsak till att de identifierar sig som två- eller flerspråkiga på grund av att den tid de dagligen har varit i kontakt med svenska språket är relativt kort. I studierna har de fått möjlighet att börja använda svenska språket dagligen och samtidigt har kunskaperna ökat.

Jag anser att svaren kan kopplas till Wengers (1998) teori om deltagande (*participation*) där individerna i en gemenskap kan ses som delar av en aktiv process, det vill säga individernas handlingar påverkar andra individers handlingar (Wenger 1998: 55–56). Ett exempel på detta är exempelvis hur andras identiteter kan påverka ens agerande i en gemenskap.

Informanterna som studerar vid Vasa universitet har betts beskriva de situationer där de känner sig icke-självssäkra när de använder svenska språket. Svaren varierar mycket och de situationer där informanterna känner sig icke-självssäkra när de använder svenska var bland annat nya situationer, när någon talar stark dialekt och när man talar om sina känslor. Informanten VU5 konstaterar att hen känner sig mest självssäker i situationer där det finns enbart infödda talare av svenska.

4.3 Språklig identitet hos informanterna vid Åbo Akademi

I detta avsnitt redogör jag för informanternas språkliga identiteter vid Åbo Akademi. Jag tar reda på svar på den första forskningsfrågan, det vill säga på frågan som handlar om informanternas språkliga identiteter. Det hur informanterna uppfattar sina språkliga identiteter samt vilka är de faktorer som påverkar den språkliga identiteten tas reda på. Det hur informanterna språkligt identifierar sig själva tas också till hänsyn i resultaten. I detta avsnitt går jag igenom svaren av informanterna som studerar vid Åbo Akademi. Språkfelen i exemplen är inte korrigerade.

Hos informanterna vid Åbo Akademi finns det skillnader i studerandenas uppfattningar om sina språkliga identiteter. Av sammanlagt 11 informanter finns det sex informanter som anser vara finskspråkiga medan fem av informanterna anser vara två- eller

flerspråkiga. Orsaker till att dessa sex informanter anser vara finskspråkiga är bland annat att de känner på finska, det är deras modersmål, utbildningsbakgrunden är finsk samt att det inte finns tillräckligt med kontakt till svenskspråkiga och svenska språket i deras liv. Som det har konstaterats i avsnitt 4.2 brukar det vara antingen användning av eller kontakt till svenska språket som gör att man identifierar sig själv som antingen en-, två- eller flerspråkig. Som det har konstaterats i avsnitt 3.1 finns det fyra kriterier för definition av en- och flerspråkighet (se tabell 1).

(14) ÅA8: *Jag har vuxit upp i väldigt finsk omgivning och tänker och känner på finska.*

(15) ÅA9: *Jag tycker att en finskspråkig som kan svenska är enspråkig eftersom hen har finska som modersmål.*

En del informanter anser att de inte kan svenska tillräckligt bra för att kunna kalla sig själva som två- eller flerspråkiga. Det att man inte behöver fundera på ord och grammatik och att man kan bara helt automatiskt prata verkade vara en orsak till att dessa informanter ansåg vara finskspråkiga. Enligt Skutnabb-Kangas (1988: 63) kan man identifieras som flerspråkig på grund av att man kan ett språk utöver modersmålet. Enligt exempel 15 skulle det inte finnas flerspråkiga människor i världen eftersom alla har ett modersmål.

(16) ÅA6: *Då jag använder finska behöver jag inte tänka på vad jag säger/skriver utan det kommer automatiskt.*

(17) ÅA7: *Jag behärskar svenska inte så bra att jag skulle kunna säga att jag var tvåspråkig.*

Såsom Norton och McKinney (2011: 73) har diskuterat är det bland annat maktrelationer som förändras mellan tid och plats som kan påverka ens uppfattning om sig själv. Andras reaktioner och tankar i en gemenskap kan också påverka ens uppfattning om sig själv (Imsen 2010: 510). Jag anser att informanterna med finsk bakgrund kan ha svårt att kunna identifiera sig som två- eller flerspråkiga också på grund av att de inte har så mycket

erfarenhet av svenskspråkiga kontakter och miljöer. Jag anser att ju längre tid man tillbringar i en gemenskap där svenska språket spelar huvudrollen desto lättare det blir för en att kalla sig själv för två- eller flerspråkig.

Bland informanterna som anser vara två- eller flerspråkiga var svaren tydliga. Orsakerna till att de uppfattar sig själva som två- eller flerspråkiga var bland annat kontakten till svenska språket och kunskapen att förstå och använda svenska språket dagligen i varierande situationer, det vill säga kriterierna användning av språk samt behärskande av språk (se tabell 1).

(18) ÅA3: *Använder två språk alla dagar.*

(19) ÅA1: *Jag använder både finska och svenska så mycket. Om min engelska var lite bättre skulle jag kunna kalla mig flerspråkig.*

Svaren ovanpå kan ses som exempel på hur individer som redan har kommit in i gemenskaper utanför studier där svenska språket har en central roll har lättare att identifiera sig själva som två- eller flerspråkiga. Jämfört med de informanter som uppfattar sig själva som finskspråkiga verkar användningen av svenska och kontakten till svenska språket utanför studierna vara de centrala aspekterna med tanke på hur man språkligt identifierar sig själv.

En fråga som väckte olika åsikter hos informanterna gäller om de vågar använda svenska språket i alla situationer och om inte, hurdana de här situationerna är. En del informanter anser att de inte vågar använda svenska språket i alla situationer. Orsakerna för varför informanterna anser att de inte vågar använda svenska i alla situationer var bland annat rädslan att säga fel och brist på självsäkerhet.

(20) ÅA1: *Inte helt alltid för då och då glömmar jag något ord men jag brukar försöka att oftast använda svenska.*

(21) ÅA4: *Jag glömmar ord.*

(22) ÅA6: *Jag är rädd för att säga fel.*

Jag anser att exemplen 20–22 bevisar hur informanterna ÅA1, ÅA4 och ÅA6 inte har kommit in i den språkliga gemenskapen. Orsaken till att informanterna väljer att vara passiva har att göra med Wengers (1998: 167–168) teori om deltagande och icke-deltagande. Jag anser att i detta fall uppfattar informanterna att de inte har möjlighet att delta på grund av bristfälligt ordförråd eller känslan att de inte hör till gemenskapen lika starkt som andra.

Av 11 informanter som studerar vid Åbo Akademi var sex av den åsikten att de kan och vågar använda svenska i alla situationer. Orsakerna till att de anser att de kan använda svenska språket i alla situationer var bland annat att de kan, de känner sig självsäkra när de gör det samt att de inte bryr sig om andras tankar och reaktioner. Som exemplen nedan bevisar är svaren motsatta jämfört med exemplen 20–22 där informanterna fortfarande verkar vara rädda för att säga fel eller att de skulle hamna i en situation där de inte kommer ihåg något ord.

(23) ÅA2: *Jag är så "gammal" och vet att alla gör fel men det gör ingenting. Tycker att kan prata tillräckligt bra.*

(24) ÅA9: *Jag känner mig självsäker på språket och jag vet att det bästa sättet att lära sig är genom att använda språket.*

I exemplen 23 och 24 märks hur informanterna ÅA2 och ÅA9 har redan kommit in i gemenskapen oavsett möjliga språkliga brister. I exempel 24 spelar motivation att lära sig en stor roll och möjliggör deltagandet. Ushioda (2014: 127–128) nämner att språkinlärare går längs en likadan språkinlärningsstig men i olika takt där olika inlärningsmål påverkar motivationen och därmed också inläringen.

Jag undersöker också informanternas deltagande i muntliga diskussioner på föreläsningar. Svaren hos informanterna som studerar vid Åbo Akademi kategoriseras på samma sätt som i avsnitt 4.2. Svaren delas in i tre kategorier enligt informanternas uppfattningar om

hur aktivt de brukar delta i diskussioner på föreläsningar. Till den första kategorin hör de informanter som inte brukar delta i muntliga diskussioner.

(25) ÅA4: *Jag kan säga någonting men sällan.*

(26) ÅA7: *Jag går ofta på föreläsningar men vill inte prata där.*

Jag tolkar svaren i exemplen 25 och 26 så att informanterna inte har kommit in i gemenskapen. Enligt Wenger (1998: 167–167) påverkar deltagande och icke-deltagande individens handlingar i gemenskapen, exempelvis vem man är i interaktion med samt när och hur man agerar i en situation. Jag anser att de informanter som är osäkra i sin språkanvändning har i lägre grad möjlighet att välja mellan deltagande och icke-deltagande, utan hamnar vara tysta på grund av egna tankar och andras mera aktiv deltagande.

(27) ÅA6: *Nästan varje dag händer det att jag tänker på något jag skulle vilja säga/fråga under lektionerna men jag vågar inte.*

Som det märks i exempel 27 finns det någonting som gör att informanten inte vågar delta aktivt på föreläsningar. Som Norton och McKinney (2011: 73) har konstaterat kan maktrelationer påverka vårt agerande i sociala situationer. Hos mindre erfarna individer kan det också vara ett medvetet val att vara passiva och lära sig mera av de mera erfarna individerna (se också avsnitt 2.5) (Norton & McKinney 2011: 79–90).

Till den andra kategorin hör de informanter som brukar delta i muntliga diskussioner om ämnet är intressant. I dessa exempel verkar motivationen spela den största rollen angående informanternas deltagande under föreläsningar.

(28) ÅA1: *Beror på ämnet och hur intresserad jag är. Största delen av lärarna är okej med att man kanske säger några ord på finska om man inte kommer ihåg den på svenska.*

(29) ÅA9: *Ja, om ämnet intresserar mig.*

Skillnaden jämfört med exemplen 20–22 är att informanterna inte verkar vara rädda för att glömma något ord på svenska utan att det är acceptabelt att använda ett ord finska då och då. Intressant är dock att informant ÅA1 i exempel 20 påstår att hen inte vågar använda svenska i alla situationer på grund av att hen glömmet ord men i exempel 28 konstaterar att hen ibland ersätter svenska ord med finska.

(30) ÅA11: *Försöker mitt bästa men om jag enskild deltar i samtalet...
Läraren gillar inte av att andra inte får sätta sig i dialogen.*

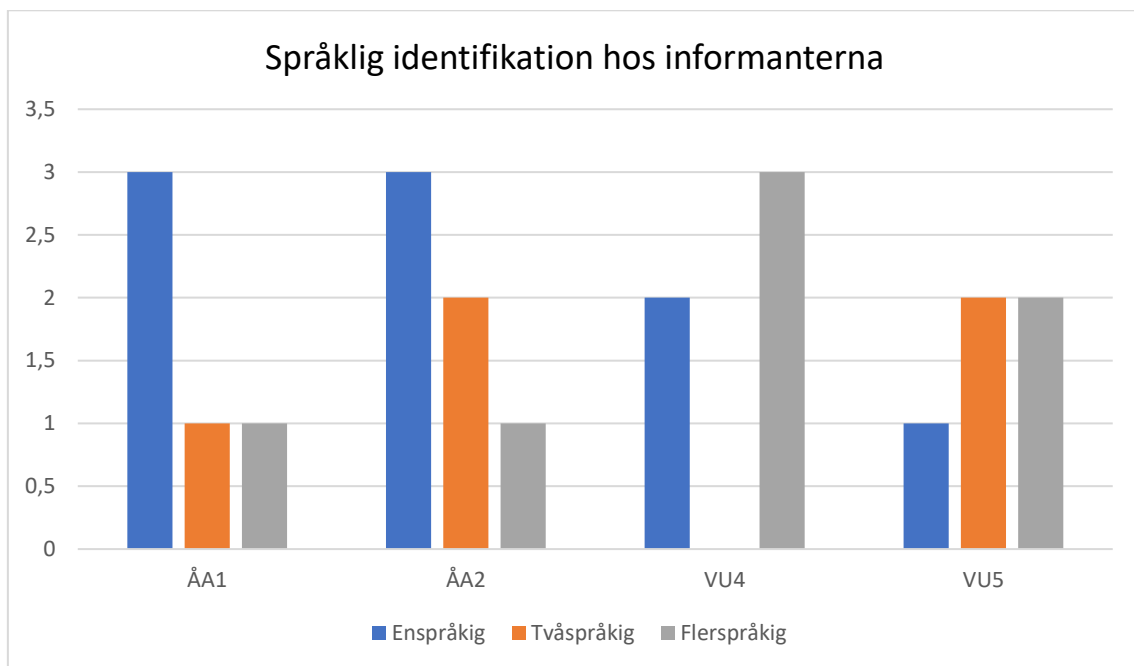
Till den tredje kategorin hör de informanter som både deltar aktivt och ser till att andra deltar också. Jag anser att informanten i exempel 30 är väldigt inne i gemenskapen och har mest inverkan på andras agerande i den. Jag anser att de som har möjlighet att ta hänsyn till andras deltagande i en gemenskap har starka språkliga identiteter, det vill säga att de vet vad de kan, vad de inte kan samt vad de måste lära sig för att uppnå inlärningsmålen.

Informanterna som studerar vid Åbo Akademi har också betts om att beskriva situationer där de känner sig icke-själsäkra när de använder svenska språket. Svaren varierade lite men det finns tre typer av svar som dominerar; icke-själsäker när det känns att ordförrådet inte räcker till, i officiella sammanhang och när samtalspartnern exempelvis talar dialekt så att det kan vara svårt att förstå. Det kom också fram att några informanter anser att det är lättare att tala svenska med infödda talare med tanke på själväkerhet vilket enligt min åsikt är överraskande.

4.4 Jämförelse av resultaten mellan informanterna vid Vasa universitet och Åbo Akademi

I detta avsnitt sammanfattar jag de centrala skillnaderna mellan svaren hos informanterna som studerar vid Vasa universitet och informanterna som studerar vid Åbo Akademi. Jag

börjar med att presentera hur informanterna språkligt identifierar sig själva, det vill säga om de anser vara en-, två- eller flerspråkiga. Resultaten presenteras i form av figur 3. Pelarna i figuren presenterar olika informantgrupperna. Förkortningen ÅA står för Åbo Akademi och förkortningen VU står för Vasa universitet. Siffran efter förkortningen står för årskurs.



Figur 3. Språklig identifikation hos informanterna.

Som figur 3 visar är informanterna av olika åsikter angående språklig identifikation. Av 11 informanter som studerar vid Åbo Akademi anser sex informanter vara enspråkiga medan tre anser vara tvåspråkiga och två anser vara flerspråkiga. Av 10 informanter som studerar vid Vasa universitet anser endast tre vara enspråkiga medan två anser vara tvåspråkiga och fem anser vara flerspråkiga.

Hos informanter som studerar på lägre årskurser vid Åbo Akademi är det vanligare att uppfatta sig själv som enspråkig medan hos informanter som studerar på högre årskurser vid Vasa universitet är det vanligare att uppfatta sig själv som antingen två- eller

flerspråkig. Värt att notera är dock att de informanter som studerar vid Vasa universitet och som anser vara två- eller flerspråkiga konstaterar att orsaken till det är att de använder svenska språket dagligen.

Hos informanterna som studerar vid Vasa universitet upplevdes två- och flerspråkighet som att de skulle definieras enligt behärskande av språket. Sju av 10 informanter ansåg sig själva vara två- eller flerspråkiga på grund av att de behärskar åtminstone två språk, det vill säga finska och svenska, på en hög nivå. De informanter som ansåg vara enspråkiga konstaterade att orsakerna till det var bland annat att de inte använde svenska så mycket och att kontakten till svenska språket hade varit så liten tidigare.

Resultaten angående deltagande i muntliga övningar och användning av svenska språket var förväntade. Större del av informanterna som studerar på lägre årskurser vid Åbo Akademi var rädda för att använda svenska på grund av möjliga fel jämfört med informanterna som studerar vid Vasa universitet. Skinnari (2012: 36) anser att våra identiteter formas i social interaktion och att vi alla har vår egen position i en gemenskap. Jag tolkar resultaten så att ju längre tid man tillbringar i en gemenskap desto starkare blir identiteten och uppfattningen om sin position i gemenskapen. Utöver det känns det naturligt att språkkunskaper ökar.

De som identifierar sig själva som finskspråkiga verkar känna sig icke-självssäkra oftare i officiella sammanhang och i situationer där andra finskspråkiga lyssnar. Det att man känner sig icke-självssäker i officiella sammanhang och bland andra finskspråkiga var vanligare hos informanter som studerar vid Åbo Akademi. Ibland känner informanterna sig icke-självssäkra i nya situationer och i situationer där samtalspartnern talar stark dialekt oberoende av om de identifierar sig själva som en-, två- eller flerspråkiga. Det att man känner sig självssäker när man använder svenska med infödda talare kom fram i flera informanters svar, för det mesta hos informanterna som studerar vid Vasa universitet med också hos informanterna som studerar vid Åbo Akademi. VU1 och VU6 konstaterade att de känner sig icke-självssäkra när de pratar om känslor eller annat känslomässigt berörande.

Slutligen kan det konstateras att informanterna som studerar vid Åbo Akademi känner sig oftare icke-själsäkra i officiella sammanhang och om de glömmer ord när de talar svenska än informanter som studerar vid Vasa universitet. Informanterna som studerar vid Vasa universitet verkar inte vara rädda för att glömma ord utan de känner sig icke-själsäkra i nya situationer och i sammanhang där personliga saker diskuteras.

5 EKOLOGISK SYN PÅ ANDRASPRÅKSINLÄRNING HOS FINSKSPRÅKIGA SPRÅKBADSLÄRARSTUDERANDE

I detta kapitel redogörs för hur informanterna uppfattar sig själva som andraspråksinlärare, hur de viktigaste begreppen med tanke på den här undersökningen, affordans och agens, förverkligas i deras vardagliga inläringssituationer samt hurdant samband ekologin i andraspråksinläring och språklig identitet har. Med andra ord tar jag i detta kapitel reda på forskningsfrågorna två, tre och fyra. Informanterna har betts om att uppskatta den nuvarande nivån med tanke på språkförståelse på grund av att jag anser att förståelse av inflöde kan påverka undersökningens resultaten märkligt. Informanternas förväntningar för det blivande läraryrket med tanke på den sociokulturella teorin kommer också att beaktas.

5.1 Informanterna som andraspråksinlärare

På grund av det faktum att undersökningen baserar sig på sociala relationer och interaktion har jag bett informanterna beskriva sig själva som språkinlärare. Som en del av beskrivningen har informanterna betts beskriva sin språkförståelse i svenska språket, det vill säga hur de själva anser att de förstår svenska. Informanterna har också beskrivit sina kunskaper i producering av tal och skrift.

Jag anser att bra förmåga att förstå muntligt språk är nyckeln till kontinuum av lyckad andraspråksinläring. Informanterna har betts om att placera ett kryss på den nivån de anser vara på gällande sin språkförståelse i andraspråket svenska. Svartalternativen på frågan ”Hur bra förstår du svenska?” var *dåligt*, *måttligt*, *ganska bra*, *bra* och *mycket bra*. Förkortningen ÅA står för Åbo Akademi och förkortningen VU står för Vasa universitet. I tabellen presenteras också svaren angående hur informanterna identifierar sig själva. Resultaten presenteras i tabell 3.

Informant	Årkurs	Språklig identifikation	Uppfattning om språkförståelse i svenska
ÅA1	2	tvåspråkig	bra
ÅA2	1	tvåspråkig	mycket bra
ÅA3	2	tvåspråkig	mycket bra
ÅA4	1	flerspråkig	ganska bra
ÅA5	2	flerspråkig	mycket bra
ÅA6	2	finskspråkig	mycket bra
ÅA7	1	finskspråkig	bra
ÅA8	2	finskspråkig	bra
ÅA9	2	finskspråkig	bra
ÅA10	1	finskspråkig	bra
ÅA11	1	finskspråkig	bra
VU1	4	finskspråkig	mycket bra
VU2	4	flerspråkig	bra
VU3	5	tvåspråkig	mycket bra
VU4	5	tvåspråkig	mycket bra
VU5	5	flerspråkig	mycket bra
VU6	4	flerspråkig	mycket bra
VU7	5	finskspråkig	mycket bra
VU8	4	flerspråkig	mycket bra
VU9	5	flerspråkig	mycket bra
VU10	4	finskspråkig	mycket bra

Tabell 3. Informanternas uppfattningar om sin språkförståelse i svenska

Som tabell 3 visar kan man inte dra större slutsatser av sambandet mellan informanternas uppfattningar om språkförståelse i svenska och språklig identifikation. En stor del informanter i båda informantgrupperna som anser vara finskspråkiga anser ha *bra* kunskaper i språkförståelse i svenska men det finns också informanter som anser vara finskspråkiga och ha *mycket bra* kunskaper i språkförståelse i svenska. Svaren varierade mera hos informanterna som studerar vid Åbo Akademi. Av 11 informanter ansåg en informant ha ganska *bra* kunskaper, sex informanter ansåg ha *bra* kunskaper och fyra informanter ansåg ha *mycket bra* kunskaper i språkförståelse i svenska språket. Av 10 informanter som studerar vid Vasa universitet ansåg en informant ha *bra* kunskaper medan nio informanter ansåg ha *mycket bra* kunskaper i språkförståelse i svenska språket.

Informanterna som studerar vid Vasa universitet anser generellt ha relativt bra kunskaper i svenska både i producering av tal och skrift. Problem som förekommer i producering av tal och skrift är bland annat grammatiska fel och ordförråd som ibland upplevs som utmanande.

(31) VU1: *Ändå gör jag grammatiska fel, mest när det gäller användning av artiklar, prepositioner och ordföljd.*

(32) VU3: *Vissa ämnesspecifika begrepp är obekanta så som också i modersmålet.*

Informanternas uppfattningar om de mest utmanande områdena med tanke på användning av svenska var liknande på grund av att flera ansåg att grammatik och brist på ordförråd var orsakerna till att producering av tal upplevdes som mera utmanande än producering av skrift.

(33) VU7: *Producering av tal är svagare än de andra delområdena.*

Dessa problem verkar förekomma lättare i tal än i skrift enligt informanternas svar. Jag anser att de problem som förekommer i tal förekommer också i skrift. Problem som förekommer i skrift är lättare att reagera på, exempelvis om man inte kommer ihåg något ord. I detta fall kan både ordböcker och andra människor ses som affordanser, det vill säga både materiella och språkliga saker som kan befrämja språkinläringen. Att kunna utnyttja affordanser krävs dock aktivt deltagande av själva språkinläraren (van Lier 2004: 92) och därför anser jag att det är lättare att använda den materiella affordansen och välja ordboken istället för att fråga hjälp av klasskamrater. Enligt informanten VU2 är användning av språket det rätta sättet att upprätthålla sina kunskaper i tal och skrift.

(34) VU2: *Kunskaper i producering av tal och skrift förändras alltid när man använder mer eller mindre språket under en tid. Nu är mina kunskaper på en bra, men inte ens perfekt nivå.*

Informanterna som studerar vid Åbo Akademi är av lite olika åsikter angående sina språkkunskaper i tal och skrift i svenska. En del anser ha bra kunskaper både i tal och skrift medan flera anser ha bättre kunskaper i tal än i skrift (se exemplen 35 och 36).

(35) ÅA1: *Jag är bra på att prata och förstå men jag är inte så bra på att skriva.*

(36) ÅA2: *Förståelse och tal producering är utmärkta men skriftlig producering är inte lika bra.*

Det finns en tydlig skillnad mellan informanterna som studerar vid Vasa universitet och informanterna som studerar vid Åbo Akademi. De informanter som studerar vid Vasa universitet, det vill säga i årskurser 4 och 5, anser ha bättre kunskaper i muntligt än i skriftligt språk. De informanter som studerar vid Åbo Akademi, det vill säga i årskurser 1 och 2, anser ha bättre kunskaper i skriftligt än i muntligt språk.

De flesta informanter nämner sociala och autentiska inlärningssituationer som de bästa sätten att lära sig ett språk. Andraspråksinlärning genom att få lyssna på andra, använda språket själv och helt enkelt att få vara i en miljö där språket används i vardagliga situationer upplevdes som mest effektivt hos informanterna. Bland informanterna finns det dock sådana som uppskattar lugna inlärningsmiljöer och situationer där de själv får pröva och leta efter svar. Enligt Skinnari (2012: 235–236) kan materiella affordanser fungera bättre för sådana som uppskattar ordlistor och böcker mera än stöd av andra människor. Därför anser jag att det är viktigt att ta reda på informanternas uppfattningar om de effektivaste sätten att lära sig språk.

(37) ÅA3: *Lär mig ganska lätt då jag får själv pröva och leta efter svar.*

(38) VU6: *Genom att lyssna på modersmålstalare och i muntlig kommunikation då jag själv får vara aktiv.*

Som exemplen 37 och 38 visar finns det både sådana informanter som uppskattar autentiska inläringssituationer och sådana som uppskattar individuellt arbete. Det finns inte märkliga skillnader mellan informanter som studerar vid Vasa universitet och informanter som studerar vid Åbo Akademi utan de flesta anser att sociala och autentiska situationer är de bästa sätten att lära sig ett språk oberoende av språklig identifikation och nivå på språkkunskaper.

(39) VU10: *När jag får använda språket i mångsidiga diskussioner med svenskspråkiga personer...*

(40) ÅA10: *Med människor som talar språket som modersmål.*

Intressant var dock att några informanter (VU6, VU10 och ÅA10) anser att man lär sig bäst genom att vara i interaktion med infödda talare. På grund av att interaktion mellan två människor kan ses som dubbelsidigt (Gibson & Pick 2000: 14) anser jag att dessa informanter upplever interaktionen med infödda talare som mera betydelsefullt och därför anser att de lär sig språket bättre i sådana situationer där de får vara i interaktion med svenskspråkiga kontakter. Det kan också handla om Vygotskijs teori om närmaste utvecklingszon eller Krashens inflödeshypotes (se avsnitt 2.5) där de mera erfarna individerna upplevs som bättre stöd med tanke på andraspråksinläring. Enligt Lonka (2015: 71–72) baserar sociokulturell teori sig på tanken att inläring sker i sociala situationer och i interaktion med andra människor och jag anser att iakttagelser om informanternas uppfattningar om den sociala interaktionens roll i andraspråksinläring är motsvarande.

5.2 Affordans, agens och språklig identitet - Vasa universitet

I detta avsnitt redogörs för hur begreppen affordans och agens förverkligas i informanternas liv och i deras andraspråksinläring samt hurdant samband dessa begrepp och informanternas språkliga identitet har. Informanterna som fokuseras på i detta avsnitt studerar vid Vasa universitet. På grund av att informanterna i denna undersökning bildar

en gemenskap börjar jag med att ta reda på hur informanterna upplever sitt deltagande i gemenskapen.

Jag har bitt informanterna berätta om de upplever att de hör till grupp i klassen med sina klasskamrater med tanke på språk och språkanvändning. Funderingen baserar sig på Skinnaris (2012: 22) figur om deltagande i en gemenskap av praktik där individer kan placeras på olika ställen i cirkeln och därmed ha olika typer av deltagande i gemenskapen. Nio av 10 informanter anser att de språkligt hör till grupp i klassen. En informant (VU7) upplever att hen inte hör till gruppen eftersom andras kunskaper i svenska är bättre. Informanten VU7 identifierar sig själv som finskspråkig och uppskattar sina kunskaper i språkförståelse i svenska som mycket bra men brukar inte delta aktivt i muntliga diskussioner.

(41) VU7: *Jag anser att jag har svagare kunskaper i svenska än de andra.*

(42) VU4: *För att vi alla kan svenska och är intresserade av det samma ämnesinnehållet.*

Det mänskliga agerandet kan ses vara styrd av andras handlingar (Aro m. fl. 2016: 14–15). Därmed kan i detta fall en som anser ha svaga kunskaper i muntligt språk välja att inte delta. Exemplet 42 visar ett annorlunda förhållningssätt till frågan. Informanten upplever att hen hör till gruppen eftersom alla kan språket och antagligen också kommunicerar på det. En annan motivering är att alla i gruppen är intresserade av samma innehåll. Gemenskaper kan ses bildas av människor som har samma mål eller intressen. (Lonka 2015: 74, Wenger 1998: 4).

Affordanser, det vill säga materiella och sociala hjälpmedel, upplevs på olika sätt av informanterna. Som materiella hjälpmedel i andraspråksinläringen, och som jag räknar som affordanser, var bland annat ordboken, grammatikkompedium, skriftlig feedback, aktivitetsmaterial på svenska, kursböcker och spel. På grund av att affordanserna bör kunna observeras och tolkas innan de kan användas (van Lier 2004: 92) anser jag att sådana hjälpmedel som informanterna nämner kan kallas för affordanser. En annan sak

är att sådana affordanser som informanterna nämner är antagligen sådana som de upplever som betydelsefulla (Gibson & Pick 2000: 15–16).

(43) VU1: *MOT-ordboken har jag haft säkert mest nytta av. Och sen de där grammatikkompendierna som vi fick på ettan/tvåan.*

(44) VU7: *Kursböcker och diskussioner har varit mest nyttiga.*

(45) VU10: *Digitalt material (spel), allmänt olika spel, diskussioner (både i det verkliga livet och i den virtuella världen.*

I exemplen 43–45 har informanterna beskrivit de hjälpmedel som de har upplevt som stöd i andraspråksinläringen. Intressant är att alla de informanterna som anser vara finskspråkiga har nämnt materiella hjälpmedel medan de flesta har nämnt enbart sociala situationer och andra människor som stöd. Det varför de här ovannämnda informanterna upplever de materiella affordanserna som mera hjälpfulla kan bero på flera saker. Det kan bero på att informanterna inte upplever sociala affordanser som lika betydelsefulla som materiella. Det kan också bero på att informanterna är vana vid att använda ordboken eller kompendiet som hjälp istället för andra människor

De flesta informanter upplever sociala och autentiska situationer som hjälp i andraspråksinläringen. Diskussioner, muntlig feedback och kontakter till svenska språket överlag upplevs som mest nyttiga. Informanterna som studerar vid Vasa universitet brukar hjälpa varandra om de exempelvis inte vet något ord. Ett par informanter nämnde diskussioner med mera erfarna modersmålstalare som stöd i andraspråksinläringen.

(46) VU4: *Sociala situationer → genom diskussioner då jag har diskuterat med någon mer erfaren.*

(47) VU6: *Diskussioner med modersmålstalare (svenskspråkiga).*

Informanterna i exemplen 46 och 47 anser att de lär sig bäst i interaktion med individer som har bättre kunskaper i språket än vad de själva har. Överlag verkar informanterna få hjälp av klasskamrater i sådana situationer där de själv frågar hjälp. Små korrigeringar av språk, hjälp med ord och uppmuntran att använda språket nämns som saker till frågan ”Får du hjälp av klasskamraterna med svenska språket?”. Dessa iakttagelser kan bero på att informanterna anser att alla är på en likadan nivå med sina kunskaper och att de inte kan lära sig av varandra utan mera erfarna individer behövs. (Krashen 1987: 20–21.)

För att kunna redogöra för informanternas agerande i sociala situationer, agens, bör man lägga märke till informanternas användning av språk på fritiden; i vilka situationer informanterna använder svenska språket, på vems initiativ, hurdan betydelse social interaktion har för informanterna samt om informanterna anser att samtalspartners språkliga kunskaper i svenska påverkar deras användning av svenska. Informanterna som studerar vid Vasa universitet brukar använda svenska språket i hög grad inte bara i studier utan också på fritiden. Alla informanter använder svenska på fritiden åtminstone ibland och vissa dagligen. Informanterna använder svenska mest med kompisar, i hobbyer, på jobbet och i andra allmänna vardagliga situationer.

De flesta informanter låter samtalspartnern välja det språk som umgås med. Jag har i avsnitt 4.2 redogjort för informanternas uppfattningar om hur de anser att de vågar använda svenska i olika situationer. Resultaten visar att informanterna VU6, VU7 och VU10 känner sig icke-självssäkra i situationer där de anser att andra analyserar eller bedömer deras språk. Svenska språket används ändå oftast på andras initiativ.

(47) VU10: *Jag väljer gärna svenska om den som jag talar med är svenskspråkig.*

Det att man oavsett rädslan att säga fel väljer att använda språket kan bero på att agens kan ses som socialt förmedlad förmåga att agera i situationer, det vill säga man agerar eftersom man kan göra det, och gör det för att befrämja språkinläringen. Ahearn (2001: 112). Jag anser att förmågan att välja språket enligt samtalspartners modersmål eller kunskaper i ett visst språk bevisar stark språklig identitet och identifikation som två- eller

flerspråkig. På grund av att sociala, autentiska kommunikationssituationer anses vara de bästa tillfällena att lära sig språk anser jag också att språklig identitet kan i vissa fall fördröja andraspråksinläringen, exempelvis i sådana situationer där inläraren är rädd för språkfel och därmed inte använder språket muntligt.

Informanterna är eniga om den sociala interaktionens roll i andraspråksinläring. Alla 10 informanter konstaterar att social interaktion har en stor betydelse med tanke på andraspråksinläring trots att motiveringar varierar. De flesta anser att man helt enkelt lär sig bäst i sociala situationer där språket får själv användas.

(48) VU3: *Jag anser att man lär språket när man får använda det i meningsfulla situationer (och att man känner sig trygg i dem).*

(49) VU7: *Social interaktion är viktigt. Varför skulle vi ens studera språk om inte för social interaktion?*

Informanternas tankar om den sociala interaktionens roll i andraspråksinläring kan motiveras med sociokulturell teori som baserar sig på tanken att inläring sker i sociala situationer, i interaktion med andra människor. (Lonka 2015: 71–72). Informanten VU3 konstaterar att man bör känna sig trygg i den situation man använder sig språket i. Det är inte endast inlärningsprocessen hos inläraren som påverkar inläringen utan också omgivningen. Deltagande till sociala situationer likaväl som kommunikation spelar en stor roll och leder till inläring. (Dysthe 2003: 31.)

Informanternas agerande påverkas ibland av samtalspartners språkkunskaper men informanterna brukar ofta anpassa sitt språk till samtalspartners nivå. Informanterna som studerar vid Vasa universitet väljer ofta språket enligt samtalspartners modersmål. Informanten VU3 anser att samtalspartners språkkunskaper i svenska inte påverkar användningen av svenska. Jag anser att informanten upplever att det inte gör någon skillnad om språket som används är finska eller svenska eftersom hen kan båda språken. Ett par informanter anser att det är lättare att använda svenska med sådana som har svagare kunskaper i svenska än vad de själva har.

(50) VU8: *Om hen har svagare kunskaper känns det lättare att använda svenska. Om hen har starkare kunskaper är jag rädd för att hen märker mina fel.*

(51) VU10: *Ja, om modersmålstalare/tydligt starkare (i språket) än mig, vågar jag inte säga allt som jag tänker.*

Liknande resultat har fått redan i avsnitt 4.2 där jag har redogjort för informanternas språkliga identitet. Det varför informanterna inte vågar använda språket med alla kan bero på att de inte har kommit in i gemenskapen. Språkinlärare deltar i flera gemenskaper under inlärningsprocessen och det kan ibland kännas utmanande. (Pavlenko & Lantolf 2000: 155.)

5.3 Affordans, agens och språklig identitet hos informanterna - Åbo Akademi

I detta avsnitt redogörs för hur begreppen affordans och agens förverkligas i informanternas liv och i deras andraspråksinlärning samt hur samband dessa begrepp och informanternas språkliga identiteter har. Informanterna som fokuseras på i detta avsnitt studerar vid Åbo Akademi. Som det kom fram i avsnitt 5.2 och hur informanterna som studerar vid Vasa universitet uppfattar sin plats i gemenskapen anser de flesta att de med tanke på språk och språkanvändning hör till gruppen. Informanterna som studerar vid Åbo Akademi är av samma åsikt men av olika orsaker.

Informanterna vid Åbo Akademi upplever att de hör till gruppen eftersom alla i gruppen är lika osäkra med sin språkanvändning. Det också konstateras att de använder mest finska sinsemellan. Jämfört med informanterna som studerar vid Vasa universitet har de ovannämnda informanterna varit i kontakt med svenska språket en märkligt kortare tid vilket jag anser att är orsaken för varför informanterna upplever att det är finska språket som förenar dem och inte svenska språket.

(52) ÅA1: *Vår klass pratar finska med varandra för nästan alla är osäkra/har svag svenska/är mer bekväm med finska.*

(53) ÅA4: *Jag kan inte använda svenska likaväl som de mesta i klassen.*

Som det tidigare har konstaterats bildas gemenskaper av människor med samma mål eller intressen (Wenger 1998: 4). Jag anser att i detta fall bildas gemenskapen av människor som vid sidan om att bli språkbadslärare har som mål att lära sig svenska språket. Jag anser också att det kan vara svårt att byta språket till svenska på grund av att individens handlingar i en gemenskap beror på andra individerna (Wenger 1998: 145–146.) Två av sammanlagt 11 informanter anser att de inte hör till gruppen med tanke på språk och språkanvändning. Som exemplet 53 visar är orsaken det att informanterna upplever att de inte kan svenska lika bra som andra.

Affordanser, det vill säga materiella och sociala hjälpmedel, upplevs på olika sätt också av informanterna som studerar vid Åbo Akademi. Som materiella hjälpmedel i andraspråksinläringen, och som jag räknar som affordanser, var bland annat kursböcker, föreläsningmaterialet, kursuppgifter och diskussioner. Informanterna som studerar vid Åbo Akademi uppskattar både materiella och sociala affordanser. De flesta informanter, både de som har identifierat sig själva som en-, två- och flerspråkiga, uppskattar både materiella och sociala affordanser och har upplevt dem som stöd i andraspråksinläringen.

(54) ÅA8: *Diskussioner på svenska med andra studerande. Kursböcker som inte har för svårt språk (speciellt i början av studierna).*

(55) ÅA6: *Att ha fått samarbeta med någon som har svenska som modersmål. Dramaövningar och olika slags bilder har hjälpt att förstå och följa med.*

Det har konstaterats i avsnitt 5.2 att informanterna som studerar vid Vasa universitet uppskattar sällskap av mera erfarna individer med tanke på andraspråksinläring och

motsvarande iakttagelser kan göras av informanterna som studerar vid Åbo Akademi. Överlag har informanterna vid Åbo Akademi kunnat nämna flera faktorer som de har upplevt som stöd i andraspråksinläringen jämfört med informanterna som studerar vid Vasa universitet. Jag anser att ju svagare språkkunskaper man har desto mera faktorer och möjligheter att förbättra sina kunskaper det finns på grund av att för att märka en affordans i omgivningen måste den ha en djupare betydelse för individen. (Gibson & Pick 2000: 15–16.) Jag anser att den här djupare betydelsen kan exempelvis vara möjligheten att lära sig någonting nytt och ju bättre och mera erfaren man är desto svårare det är att hitta nya betydelsefulla faktorer som befrämjar andraspråksinläringen.

Överlag verkar informanterna vid Åbo Akademi få mycket hjälp av klasskamrater och i situationer där de själv frågar hjälp. Hjälp med ord, stavningar och grammatik nämns som saker till frågan ”Får du hjälp av klasskamraterna med svenska språket?”. Alla informanter anser att de åtminstone ibland får stöd av klasskamraterna med svenska språket. Skillnaden är stor jämfört med informanterna som studerar vid Vasa universitet varav endast några anser att de får hjälp av klasskamraterna i andraspråksinläringen. Jag anser att man inte kan märka så stora skillnader i informanternas språkkunskaper i början av studierna eftersom alla som deltog i undersökningen har finska som modersmål.

Som i avsnitt 5.2 tar jag reda på informanternas användning av svenska på fritiden i detta avsnitt; i vilka situationer informanterna använder svenska språket, på vems initiativ, hurdan betydelse social interaktion har för informanterna samt om informanterna anser att samtalspartners språkliga kunskaper i svenska påverkar deras användning av svenska. Informanterna som studerar vid Åbo Akademi brukar använda svenska sällan på fritiden. För det mesta används svenska med familjemedlemmar och med svenskspråkiga kompisar.

(56) ÅA6: *Sällan. Ibland med studiekompisar. Skulle vilja använda mera, gör det endast som ett måste.*

(57) ÅA7: *Hemma med systrar ibland, au-pair familjen. Helst hemma för de inte kan svenska så bra.*

Som exemplen 56 och 57 visar brukar informanterna tala svenska endast i situationer där de måste göra det. Som det har konstaterats i avsnitt 4.3 är informanterna ÅA6 och ÅA7 rädda för att säga fel och brukar därför inte använda svenska på föreläsningar heller. Jag anser att det känns lättare för informanterna att agera i en bekant gemenskap eftersom agens handlar om förhållandet mellan individerna i en gemenskap och inte bara viljan att agera hos en individ (Aro m. fl. 2016: 14–15).

Språket som umgås med väljs både på informanternas och på andras initiativ. Det att man agerar i en viss situation för att befrämja språkinläringen (Ahearn 2001: 112) märks i informanternas svar. Flera informanter låter samtalspartnern välja språket som umgås med och endast några informanter anser att de alltid väljer att tala finska själv.

(58) ÅA9: *På andras initiativ eftersom jag började studera i Vasa för att kunna studera på svenska. Därför tycker jag att det är min plikt att tala svenska alltid när jag har möjlighet till det.*

(59) ÅA10: *Om någon börjar prata på svenska, svarar jag på svenska. Med finskspråkiga talar vi nästan alltid finska men i diskussioner i föreläsningar/grupparbeten ibland svenska.*

Av de informanter som identifierar sig själva som finskspråkiga brukar en del välja det språk som umgås med. En del använder finska för det mesta men använder ibland svenska på samtalspartners initiativ. Det märks att speciellt de informanter som identifierar sig själva som finskspråkiga är rädda för att använda svenska men att inlärare agerar i relation till inlärningsmål, det vill säga de använder språket ifall de anser att det befrämjar språkinläringen. (Skinnari 2012: 27).

Informanterna som studerar vid Åbo Akademi är lika eniga om den sociala interaktionens roll i andraspråksinläring. Alla 11 informanter konstaterar att social interaktion har en stor betydelse med tanke på andraspråksinläring trots att motiveringar varierar. De flesta anser att man helt enkelt lär sig bäst i sociala situationer där språket får användas själv.

(60) ÅA1: *Väldigt stor. Jag lär mig bäst i sociala situationer.*

(61) ÅA6: *Stor betydelse. Jag lär mig mycket då jag är tillsammans med någon som kan bara svenska eller med någon som kan hjälpa mig med språket.*

Som det tidigare har konstaterats baserar sociokulturell teori sig på tanken att inläring sker i sociala situationer, i interaktion med andra människor. (Lonka 2015: 71–72). Som exemplen 60 och 61 visar är informanterna eniga om att de bästa sätten att lära sig språket är sociala, autentiska situationer. Det kom också fram att informanterna uppskattar sällskapet av mera erfarna individer och anser att de lär sig språket bättre i sådana situationer där de får fråga hjälp av någon mera erfaren.

Informanternas agerande varierar och påverkas av samtalspartners språkkunskaper i svenska. Informanterna som studerar vid Åbo Akademi väljer ofta språket enligt samtalspartners modersmål och anser att de kan exempelvis lära sig nya ord av andra. Intressant är dock att det finns både informanter som anser att de inte vågar använda svenska i situationer där det finns mera kunniga individer och informanter som anser att de vågar använda språket mera i sådana situationer. Jag anser att det kan bero på att informanterna anser att sådana som också talar svenska som andraspråk kan lättare bedöma språket än sådana som har svenska som modersmål.

(62) ÅA7: *Om någon pratar jättefint då vågar jag typ inte säga någonting.*

(63) ÅA6: *Jag är mer självsäker då jag pratar svenska med någon som inte kan finska → vågar försöka mer med svenska ord (=ett måste).*

I exemplet 63 konstaterar informanten att hen vågar använda språket mera i situationer där det inte finns personer som kan finska. Som det har konstaterats tidigare är båda ovannämnda informanterna osäkra med sin språkanvändning och vågar inte vara aktiva i muntliga diskussioner. Informanten ÅA6 har dessutom konstaterat att det känns som att

hen inte hör till gruppen med tanke på språk och språkanvändning på grund av att det ibland känns hopplöst med språket. Jag anser att det därför känns lättare för informanten att använda språket med någon som inte heller behärskar svenska språket perfekt.

5.4 Sammanfattning och det blivande läraryrket

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det finns skillnader mellan individer som studerar vid Vasa universitet och informanter som studerar vid Åbo Akademi och jag anser att det för det mesta beror på erfarenhet och tid som tillbringats i gemenskapen. Informanterna som studerar vid Vasa universitet har studerat en längre tid i ett tvåspråkigt undervisningsprogram. Informanterna som studerar vid Vasa universitet identifierar sig själva lättare som två- eller flerspråkiga medan en stor del av informanterna som studerar vid Åbo Akademi identifierar sig själva som finskspråkiga. Kriterierna för identifiering sig själv som en-, två- eller flerspråkig upplevdes på olika sätt hos informanterna. Informanterna som studerar vid Vasa universitet ansåg att kriteriet för definition av flerspråkighet är behärskande av språk medan informanterna som studera vid Åbo Akademi ansåg att kriteriet är användning av språk.

Det är vanligare hos informanterna som studerar vid Åbo Akademi att känna sig icke-självssäkra i officiella situationer och i situationer där andra lyssnar. Jag anser att ju längre tid man tillbringar i en gemenskap desto lättare det blir att prestera och agera i den.

Säljö (2004: 18–19) har konstaterat att ur den sociokulturella synen har både språkliga och fysiska verktyg alltid haft en stor betydelse med tanke på språkinlärning. Som det har konstaterats i kapitel 5 uppskattar informanterna både materiella och sociala affordanser. Informanterna som studerar vid Vasa universitet och som anser vara finskspråkiga uppskattar materiella affordanser mera än sociala. Överlag upplevs sociala affordanser som stöd mera hos informanterna som studerar vid Åbo Akademi och jag anser att detta beror på att ju duktigare man blir desto mindre affordanser upplevs som nyttiga med tanke på språkinlärning. Det kan förstås bero på att studerande vid Vasa universitet är skickligare på att använda materiella affordanser. Det kan också bero på att informanterna

uppskattar sällskapet av infödda talare av svenska. I den andra forskningsfrågan har jag funderat på sambandet mellan affordanser och språklig identitet.

Den sociala interaktionens roll upplevs som viktigt hos båda informantgrupperna men språklig identitet verkar dock utesluta språkinläringen genom att den påverkar användningen av språket hos informanterna. I den tredje forskningsfrågan funderar jag på sambandet mellan språklig identitet och agens och om språklig identitet möjliggör eller utesluter inläringen på något sätt. Jag anser att sambandet mellan språklig identitet och agens har en stor betydelse med tanke på språkinläring på grund av att språklig identitet i flera fall utesluter informanternas agerande. Det att språklig identitet utesluter agerandet är vanligare hos de informanter som studerar vid Åbo Akademi. Det har konstaterats att individerna deltar både aktivt och passivt i en gemenskap (Norton & McKinney 2011: 79–90) men jag anser att vissa informanter som studerar vid Vasa universitet deltar passivt på grund av motivations- och intressefaktorer medan vissa informanter som studerar vid Åbo Akademi deltar passivt på grund av att de inte vågar delta aktivt i varje situation. Jag anser att ju starkare individen upplever samhörigheten till en gemenskap desto mera hen deltar i den.

Den nya läroplanen (2014) baserar sig på tanken att elever undervisas till aktiva aktörer i sin omgivning (Utbildningsstyrelsen 2014: 17) och jag anser att den har ett tydligt samband med sociokulturell teori. Jag har därför velat forska i informanternas uppfattningar om att vilka kunskaper som de uppskattar hos lärarna och vilka är de kunskaper som de anser att är de viktigaste med tanke på läraryrket.

Språkriktighet överlag upplevdes som den viktigaste kunskapen. Informanternas svar varierade mycket mellan grammatik, ordförråd, kunskapen att uttala rätt, förståelse av svenska och prepositioner. Det var trevligt att märka hur informanterna tänker ta eleverna i beaktande då de planerar sin undervisning, exempelvis genom att se till att eleverna får använda språket muntligt under lektionerna.

6 SLUTDISKUSSION

Jag har alltid själv upplevt att man lär sig språk bäst i autentiska inlärningssituationer där man får öva på att tala, lyssna och reagera i situationer som inte är möjliga när man gör skriftliga övningar. Den nya läroplanen (2014) betonar vikten av att utbilda självstyrande elever som agerar självständigt (Utbildningsstyrelsen 2014: 17). På grund av att det finns så många olika sätt att lära sig ett språk kändes det viktigt att ta reda på hur den sociala interaktionens roll i andraspråksinlärningen upplevs hos inlärare som studerar på sitt andraspråk svenska.

Syftet med undersökningen var att redogöra för sambandet mellan språklig identitet och dess inverkan på interaktion hos finskspråkiga språkbadslärlärostudierande. Informanterna vid Vasa universitet studerar antingen sitt fjärde eller femte år medan informanterna vid Åbo Akademi studerar sitt första eller andra år. Hur individens språkliga identitet påverkar agerandet och själva inlärningsprocessen togs också i beaktande. Materialet samlades in av 21 informanter och det har bestått av 21 enkätsvar, varav 11 fylldes i av informanter som studerar vid Åbo Akademi och 10 av informanter som studerar vid Vasa universitet. Med hjälp av 21 enkätfrågor försökte jag få svar på följande forskningsfrågor:

1. Hur uppfattar informanterna sin språkliga identitet?
2. Hurdant samband har språklig identitet och affordanser?
3. Hurdant samband har språklig identitet och agens?
4. Vilka kunskaper uppskattar informanterna med tanke på det blivande yrket som språkbadsläro?

Materialet analyserades med hjälp av innehållsanalys. Analysen genomfördes i två delar. I den första delen angående informanternas språkliga identiteter analyserades båda informantgrupperna skilt och en jämförelse av resultaten utfördes efteråt. Resultaten visade att flera informanter som studerar vid Vasa universitet anser vara två- eller flerspråkiga. Sju av 10 informanter ansåg vara två- eller flerspråkiga medan sex av 11 informanter som studerar vid Åbo Akademi ansåg vara finskspråkiga. En stor del av informanterna som studerar vid Åbo Akademi ansåg vara rädda för att använda svenska

på grund av möjliga språkfel. Överlag var informanterna som studerar vid Vasa universitet mera självsäkra med sitt språk och sin språkanvändning fast det fanns undantag i båda informantgrupperna.

I den andra analysdelen redogör jag för hur informanterna uppfattar sig själva som andraspråksinlärare, hur de viktigaste begreppen med tanke på den här undersökningen, affordans och agens, förverkligas i deras vardagliga inlärningssituationer samt hur samband affordans, agens och språklig identitet har. Övrigt var att informanterna som studerar vid Åbo Akademi ansåg ha bättre kunskaper i skrift än i tal medan informanterna som studerar vid Vasa universitet ansåg tvärtom. Jag antog att skillnader i språkliga identiteter kan märkas tydligare i informanternas agerande än i det att hur informanterna märker affordanser i sin omgivning och detta antagande stämmer delvis. Både materiella och sociala affordanserna uppskattades hos båda informantgrupperna men överraskande var att informanterna som studerar vid Åbo Akademi kunde nämna flera saker som de har upplevt som stöd i andraspråksinläringen.

De största skillnaderna kunde märkas i informanternas agerande. Jag hade antagit att ju starkare språklig identitet man har desto lättare det är att delta i diskussioner samt att producera tal och skrift. Den sociala interaktionens roll upplevdes som viktig hos båda informantgrupperna men språklig identitet verkar dock utesluta språkinläringen hos båda informantgrupperna genom att den påverkar användningen av språket hos informanterna. Informanterna som har tillbringat mindre tid i gemenskapen, det vill säga informanterna som studerar vid Åbo Akademi, verkar känna sig icke-självsäkra oftare och i flera situationer än informanterna som studerar vid Vasa universitet då de använder svenska. Det kan konstateras att språkliga identiteter påverkar ens agerande – i vilka situationer man agerar och varför samt i vilka situationer man inte agerar och varför inte.

Jag anser att stora slutsatser inte kan dras av dessa resultat men de är vägledande och temat är värt att forska vidare i. Material som analyseras med hjälp av innehållsanalys kan bearbetas och vissa delar av resultaten kan tolkas på olika sätt. Olika informantgrupper kan också ha olika åsikter angående samma tematik. Temat känns ändå väldigt viktigt och aktuellt med tanke på den nya läroplanen och de utmaningar som

dagens utbildning möjligen har. Att få använda språket muntligt i autentiska situationer som i språkbad känns som någonting som kunde utnyttjas mera i reguljär undervisning. Iakttagelser i denna undersökning kan enligt min åsikt även användas för planering av undervisning speciellt i två- och flerspråkiga undervisningsprogram.

LITTERATUR

- Aalto, Eija, Sanna Mustonen & Kaisa Tukia (2009). *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana*. [online]. [Citerat 20.12.2019]. Tillgänglig: <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204/3921>
- Abrahamsson, Niclas (2011). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ahearn, Laura (2001). *Language and agency*. [online]. [Citerat 27.2.2020]. Tillgänglig: http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/ahearn_language_and_agency.pdf
- Aro, Mari, Ana Maria Barcelos, Paula Kalaja & Maria Ruohotie-Lyhty (2016). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. [online]. [Citerat 17.12.2019]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Bell, Judith (2011). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Björklund, Siv, Britt Kaskela-Nortamo, Maria Kvist, Harriet Lindfors, Mira Tallgård (2005). *Att uppmuntra till språk i språkbadsgrupper*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Block, David (2007). *Second Language Identities*. London: MPG Books Group.
- Buss, Martina. & Karita Mård. (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston selvityksiä ja raportteja. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, John (2009). *Language and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, Eleanor J. & Anne D. Pick (2000). *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Imsen, Gunn (2010). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kangasvieri, Teija, Elisa Miettinen, Hannele Palviainen, Taina Saarinen & Timo Ala-Vähälä (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen*

opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kotiranta, Tuija & Tuija Virkki (2011). *Toimijuus ja sosiaalisen toiminnan teoria.* I: Haaki, Raili, Tuija Kotiranta & Petteri Niemi (red.). *Sosiaalisen toiminnan perusta.* Tallinna: Helsinki University Press. 113-132.

Krashen, Stephen D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition.* United Kingdom: Prentice-Hall International.

Kylén, Jan-Axel (2004). *Att få svar.* Vellinge: Skogs Rulloffset.

Lantolf, James P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* New York: Oxford University Press.

Lantolf, James P. (2011). *The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development.* I: Atkinson, Dwight (2011). *Alternative approaches to second language acquisition.* New York: Routledge. 24–47.

Laurén, Christer (2006). *Tidig inläring av flera språk.* Vaasan yliopiston julkaisuja. Vaasa: Vaasan yliopisto.

van Lier, Leo (1994). *The classroom and the language learner.* New York: Longman Inc.

van Lier, Leo (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity.* New York: Longman Publishing.

van Lier, Leo (2000). *From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective.* I: Lantolf, James P. (red.). *Sociocultural Theory and Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press. 245–259.

van Lier, Leo (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective.* Boston: Kluwer Academic Publishers.

Lonka, Kirsti (2015). *Oivaltava oppiminen.* Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Menezes, Vera (2011). *Affordances for Language Learning Beyond the Classroom.* I: Benson, Phil & Reinders, Hayo (red.). *Beyond the Language Classroom.* Great Britain: CPI Antony Rowe. 59–71.

Musk, Nigel (2010). *Identitet som dynamisk process: exemplet tvåspråkiga ungdomar i Wales.* I: Musk, Nigel & Wedin, Åsa (red.). *Flerspråkighet, identitet och lärande.* Lund: Studentlitteratur AB. 55–56.

- Norton, Bonny & Carolyn McKinney (2011). *An identity approach to second language acquisition*. I: Atkinson, Dwight (2011). *Alternative approach to second language acquisition*. New York: Routledge.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pavlenko, Aneta & Lantolf, James P. (2000). *Second language learning as participation and the (re)construction of selves*. I: Lantolf, James P. (red.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 155–177.
- Peltoniemi, Annika (2015). *Kansainvälinen näkökulma kielikylpyopettajakoulutukseen*. Seminaariraportti. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 200. [online]. [Citerat 9.1.2020]. Tillgänglig: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7829/isbn_978-952-476-601-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Post, Camilla (2018). *Kollektiv lärande i sociala rörelser. Avhandling pro gradu i vuxenpedagogik*. [online]. [Citerat 27.2.2020]. Tillgänglig: https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/165107/post_camilla.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sajavaara, Kari (1999). *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielenoppimisen teoriaa ja käytäntöä*. I: Sajavaara, Kari & Arja Piirainen-Marsh (red.). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 73–102.
- Skinnari, Kristiina (2012). *"Tässä ryhmässä olen aika hyvä": ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. [online]. [Citerat 20.12.2019]. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40499/978-951-39-4904-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skutnabb-Kangas, Tove (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Painokaari Oy.
- Säljö, Roger (2004). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Trost, Jan (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ushioda, Ema (2014). *Motivational Perspectives on the Self in SLA: A development View*. I: Mercer, Sarah & Marion Williams (red.). *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Great Britain: Short Run Press Ltd. 120–143.

- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. [Citerat 5.3.2020]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Vasa universitet (2014–2015). *Studiehandboken för utbildningsprogrammet i språkbadutbildning* [online]. [Citerat 30.1.2020]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/fi/for/student/materials/handbooks/languages_and_communication/handbook2014/007_kiky.pdf
- Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Åbo Akademi (2019). *Utbildningslinjen för klasslärare, språkbad* [online]. [Citerat 30.1.2020]. Tillgänglig: <https://www.abo.fi/utbildningslinjer/utbildningslinjen-for-klasslararesprakbad/>

BILAGOR

Bilaga 1. Enkät – Ekologisk syn på andraspråksinlärning och språklig identitet hos finskspråkiga språkbadsläroarstuderande

1. Jag studerar vid

Vasa universitet ___ Åbo Akademi ___ → klasslärare ___ småbarnspedagogik ___

2. Årskurs

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

3. Beskriv din användning av svenska och kontakt till svenska språket med egna ord. (Till exempel utbildningsbakgrund, hobbyer, användning av svenska på fritiden, svenskspråkiga kontakter osv.)

4. Jag anser vara

finskspråkig ___ tvåspråkig ___ flerspråkig ___

Varför? Motivera ditt svar.

5. Hur skulle du beskriva dina kunskaper i svenska i språkförståelse och i produktion av tal och skrift?

6. Hurdan inställning har du till svenska språket? Har inställningen förändrats under studietiden eller tidigare?

7. Använder du svenska på fritiden? Om ja, i vilka situationer?

8. På vems initiativ brukar du använda svenska? (Vem är det som bestämmer vilket språk som talas?) Varför?

9. I vilka situationer känner du dig självsäker då du använder svenska? I vilka situationer känner du dig icke-självsäker?

10. Hurdan språkinlärare är du? Beskriv med egna ord.

11. I vilka situationer lär du dig språket bäst? Motivera ditt svar.

12. Kan eller vågar du använda svenska i alla situationer (till exempel i klassrummet, i samtal)?

ja ___ nej ___

Varför/Varför inte?

13. Hur bra förstår du svenska?

dåligt ___ måttligt ___ ganska bra ___ bra ___ mycket bra ___

Beskriv situationerna med egna ord. (Till exempel på föreläsningar, i allmänna situationer). Du kan använda ovannämnda beskrivande ord som hjälp.

14. Hurdan betydelse har social interaktion för dig med tanke på andraspråksinlärning?

15. Anser du att samtalspartners språkliga kunskaper i svenska påverkar din användning av svenska? Om ja, på vilket sätt?

16. I vilka situationer använder du svenska helst? Varför?

17. Med tanke på språket och språkanvändning, det känns som att jag hör till grupp i klassen.

Ja ___ Nej ___

Varför/Varför inte?

18. Brukar du delta aktivt på föreläsningar där undervisningsspråket är svenska?

Varför/Varför inte?

19. Får du hjälp av klasskamraterna med svenska språket? Om ja, i hurdana situationer?

20. Hurdant material eller hurdana sociala situationer har du upplevt som stöd i andraspråksinläringen? (Till exempel kursböcker, kursuppgifter, utvärderingsdokument, diskussioner osv.)

21. Vad motiverar dig att lära dig svenska?

22. Med tanke på ditt blivande yrke som lärare, vilka är de kunskaper i svenska som är viktiga? Vilka kunskaper behöver du själv satsa mera på?

23. Övriga kommentarer/någonting som du vill tillägga.