

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Sofia Siponen

*”När man använder svenska dagligen är det naturligt att inställning
förbättras.”*

Språkbadslärarstuderandes uppfattningar om egna kunskaper i och
attityder till svenska språket

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2019

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ:	4
1 INLEDNING	6
1.1 Syfte	8
1.2 Material	9
1.2.1 Frågeformuläret	9
1.2.2 Informanterna	10
1.3 Metod	11
2 SPRÅKBAD OCH SPRÅKBADSLÄRARUTBILDNING I FINLAND	13
2.1 Språkbad	13
2.2 Språkbadslärarytutbildning	14
3 SPRÅKLIG IDENTIFIKATION	18
3.1 Självuppfattning och identitet	18
3.2 Språklig identitet	19
4 ANDRASPRÅKSINLÄRNING OCH SJÄLVBEDÖMNING AV SPRÅKKUNSKAPER	25
4.1 Andraspråksinläring	25
4.2 Inläringstrategier	29
4.3 Attitydens och motivationens roll i andraspråksinläring	31
4.4 Självbedömning i språkinläring	33
4.5 Den gemensamma europeiska referensramen för språk	35
4.6 Beskrivningsskalan i undersökningen	41
5 SPRÅKLIG IDENTIFIKATION, SJÄLVBEDÖMNING AV SPRÅKKUNSKAPER OCH ATTITYDER TILL SVENSKA HOS SPRÅKBADSLÄRARSTUDERANDE	44
5.1 Språkbadslärarytuderandes modersmål och självidentifikation	44
5.2 Inställning till svenska språket	48
5.3 Användningen av svenska språket	49
5.4 Synen på svenska språket i yrket som språkbadsläraryt	52
5.5.1 Kandidatstuderande	56
5.5.2 Magisterstuderande	62
6.6 Sammanfattning av resultaten	68

6 SLUTDISKUSSION	71
KÄLLOR	74
BILAGA 1.	78
TABELLER OCH FIGURER	
Tabell 1. Kriterier för modersmål och tvåspråkighet.	20
Tabell 2. Referensnivåerna i den Gemensamma europeiska referensramen: den globala skalan (<i>global scale</i>)	39
Tabell 3. Referensnivåer i den Gemensamma europeiska referensramen: självbedömningstablan (<i>self-assessment grid</i>)	41
Figur 1. Olika typer av språkinlärning och deras resultat.	26
Figur 2. Modell för andraspråkstillägnande.	28
Figur 3. De gemensamma referensnivåer A-C.	38
Figur 4. Informanter per årskurs.	44
Figur 5. Informanternas modersmål enligt enkätsvaren.	45
Figur 6. Informanternas självidentifikation enligt enkätsvaren.	46
Figur 7. Informanternas språk enligt självidentifikation.	47
Figur 8. Initiativ till användningen av svenska.	50
Figur 9. Vikten av språkliga kunskaper i blivande yrket.	52
Figur 10. Utvecklingsbehov av kunskaper i svenska språket.	53
Figur 11. Kunskaper i svenska vid inledning av kandidatstudierna.	56
Figur 12. Kandidatstuderandes nuvarande kunskaper i svenska.	58
Figur 13. Kandidatstuderandes förväntade svenska kunskaper efter studierna.	60
Figur 14. Svensk kunskaper när magisterstuderande inledde studierna.	62
Figur 15. Magisterstuderandes nuvarande svenska kunskaper.	64
Figur 16. Magisterstuderandes förväntade svenska kunskaper efter studierna.	67

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

Tekijä:	Sofia Siponen
Pro gradu-tutkielma:	<i>”När man använder svenska dagligen är det naturligt att inställning förbättras.”</i> Språkbadslärostudierandes uppfattningar om egna kunskaper i och attityder till svenska språket
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Ohjelma:	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma
Valmistumisvuosi:	2019
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma alkoi Vaasassa syksyllä 2014. Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma suuntautuu ruotsin kielen kielikylvyn perusopetuksen vuosiluokille 1-6. Koulutusohjelmassa opiskelijat suorittavat ruotsin kielen ja monikielisyyden opintoja sekä kasvatustieteen opintoja ja opettajan pedagogiset opinnot. Koulutusohjelman opetus tapahtuu pääosin ruotsiksi. Tässä tutkielmassa tarkastellaan kielikylpyopettajaksi opiskelevien opiskelijoiden näkemyksiä ruotsin kielestä ja omista ruotsin kielen taidoista. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, kuinka kielikylpyopettajaksi opiskelevat opiskelijat identifioivat itsensä kielellisesti, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on omista ruotsin kielen taidoistaan sekä millaiset asenteet heillä on ruotsin kieltä kohtaan. Tutkimuksessani selvitän, mitä mieltä opiskelijat ovat ruotsin kielen taidoistaan ennen opintoja, mitä mieltä he ovat kielitaidoistaan tällä hetkellä ja millaiset he toivovat taitojensa olevan opintojen jälkeen. Selvitän kuinka paljon opiskelijat käyttävät ruotsin kieltä opinnoissaan ja vapaa-ajallaan, ja miten opiskelijat suhtautuvat ruotsin kieleen sekä yleisesti että suhteessa tulevaan ammattiinsa.

Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, johon vastasi 31 yliopisto-opiskelijaa, jotka opiskelevat kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmassa Vaasan yliopistossa ja Åbo Akademilla (Vaasan yksikkö). Tulosten analysoinnissa käytettiin sisältöanalyysia. Tutkimuksen analyysin tukena olivat teoriat toisen kielen opiskelusta, identiteetin ja kielellisen identiteetin luomisesta ja kehittämisestä sekä eurooppalaisen viitekehyksen itsearviointista.

Tutkimuksessani ilmeni, että kielikylpyopettajaksi opiskelevat suhtautuvat ruotsin kieleen erittäin myönteisesti ja kokevat ruotsin kielen taidot erittäin tärkeänä tulevassa ammatissaan. Suurin osa opiskelijoista kokee itsensä kaksi- tai monikieliseksi ja kokee omaavansa tällä hetkellä joko itsenäisen tai edistyneen kielikäyttäjän kielitaidon. Suurin osa opiskelijoista kokee kirjalliset taitonsa heikommiksi kuin suulliset taidot. Tutkimukseni mukaan opiskelijoiden oma suhtautuminen kieleen ja kielen opiskeluun vaikuttaa ruotsin kielen oppimiseen sekä kynnykseen käyttää ruotsia.

AVAINSANAT: språkbad, lärostudierande, andraspråksinläring, attityder, motivation, identitet, självbedömning

1 INLEDNING

Vasa universitet inledde år 2014 ett utbildningsprogram för språkbadslärare med en intagning på 20 studerande per år. Programmet är en uppföljning av klasslärarutbildningen inriktad för svenskt språkbad som ordnades i samarbetet mellan Uleåborgs universitets lärarutbildningsenhet i Kajana och enheten för nordiska språk vid Vasa universitet åren 1998–2009. Vasa universitet ger det nya programmet i samarbete med fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, och från hösten 2018 ges utbildningen enbart av Åbo Akademi. I utbildningsprogrammet ingår studier i svenska och flerspråkighet samt pedagogiska studier för lärare och studier i grundskolans ämnen och ämnesshelheter. Inom utbildningsprogrammet vid genomför studerandena kandidatexamen (180 sp) och magisterexamen (120 sp). De utexaminerade studerandena har behörighet att arbeta både som klasslärare, och särskilt som språkbadslärare i grundskolan men de kan även undervisa svenska språket i finskspråkiga grundskolor och gymnasier. (Peltoniemi 2015: 19-20; se närmare i kapitel 2)

Undervisningsspråket i utbildningsprogrammet är huvudsakligen svenska, vilket också är arbetsspråket för en lärare i språkbad. Det är därför viktigt att kunskaperna i svenska är goda både under och efter studierna. Det finns en skillnad i att bli undervisad på svenska och att själv undervisa på svenska. När studerande blir undervisade på svenska behöver de främst av allt goda receptiva kunskaper vilket betyder förmåga att förstå tal och text. Lärare som undervisar på svenska behöver ha goda produktiva kunskaper, dvs. ha en förmåga att tala och skriva svenska. (Skutnabb-Kangas 1981: 34-35) Även om studerandena använder sig av produktiva kunskaper redan i studierna då de visar sitt kunnande på de olika kurserna har de produktiva kunskaperna en annan betydelse i arbetet som språkbadslärare. Språkbadsläraren behöver vara extra noggrann med sitt språk som hen talar i klassrummet men också all de material som används i undervisning och delas ut till språkbadselever (se i kapitel 2.2).

Kunskaperna i svenska behöver inte vara utmärkta vid antagningen till utbildningen men förväntas vara ”modersmålsaktiga” i slutet av studierna. Under studier ska kunskaperna i svenska förbättras, eller förbli på samma höga nivå om svenskan är

studerandes modersmål. Modersmålsaktiga kunskaper innebär att en språkbadslärare ska använda svenska både idiomatisk och autentisk och hålla sig till svenskan för att vara en god språkmodell för elever (Bergroth 2015: 57). Språkbadsläraren behöver också kunna förstå elevernas modersmål (i Finland ofta finska), speciellt i början av språkbadet eftersom eleverna är tillåtna att använda sitt förstaspråk i språkbad. Det är viktigt för en språkbadslärare att iaktta den egna språkanvändningen i sin undervisning och att upprätthålla sina språkkunskaper. (Bergroth 2015: 57-58)

Mot denna bakgrund är det intressant att undersöka studerande som utbildar sig till språkbadslärare och ta reda på studerandes syn på studiespråket, sig själva som språkstuderande och också synen på arbete som språkbadslärare. Gällande iakttagande av den egna språkanvändningen och upprätthållandet av sina språkkunskaper är det betydande att få fram studerandenas användning av svenska språket och hur studerandena bedömer sina språkkunskaper.

Jag själv hör till den första årskursen från 2014 och är femte årets studerande. Mina erfarenheter av språkbadslärostudier är därför till nytta i denna undersökning. Jag själv är finskspråkig och blev därför intresserad av hur studerandes språkkunskaper utvecklas under studierna och vilken inställning de har till svenska språket. Jag kommer från en helt finskspråkig familj och med mina tvåspråkiga vänner har jag alltid talat enbart finska men jag har ändå haft ett stort intresse för olika språk. Jag ansåg mig länge vara enspråkig eftersom jag tyckte att mina kunskaper i svenska och engelska borde vara nästan som på modersmålsnivå för att jag skulle kunna kalla mig för två- eller flerspråkig. Genom studier har jag skaffat mig kunskap om två- och flerspråkighet och mina tankar om min två- och flerspråkiga identitet har ändrats och blivit mer positiv. Efter fem års studietid och ett utbyte i Stockholm anser jag mig som flerspråkig. Detta på grund av att jag anser att jag kan agera i olika situationer både på finska, svenska och engelska och att jag kan använda alla dessa språk mångsidigt såväl muntligt och skriftligt när det gäller exempelvis akademiska texter eller undervisning. Jag har en förmåga att uttrycka mig, presentera och argumentera i stil som passar sammanhanget. Mina språkkunskaper skapar en mångsidig helhet och för mig är flerspråkigheten någonting som förändras och utvecklas genom hela livet, och jag anser att flerspråkigheten är en stor del av min identitet.

Jag är mycket intresserad av att undersöka attityder till svenska språket samt självbedömning av de egna språkkunskaperna. Denna undersökning väntas ge information om studerandena i utbildningen anser sig själva som enspråkiga, tvåspråkiga eller flerspråkiga. Undersökningen kommer att ge en bild av vilken påverkan det har att man studerar till ett yrke på ett annat språk än sitt eget modersmål. Jag är intresserad av att studera hur motiverade de finskspråkiga studerandena är att studera på ett annat språk än sitt modersmål.

1.1 Syfte

Syftet med min avhandling är att undersöka hur språkbadslärostudenter vid Vasa universitet och Åbo Akademi identifierar sig själva språkligt, vilka attityder de har till svenska språket, vilken uppfattning de har om sina kunskaper i svenska språket och till vilken utsträckning de använder svenska. Jag undersöker hur studerande uppfattar att deras kunskaper i svenska var före studierna, hur de är för tillfället och vilka kunskaper studerande förväntar sig ha i svenska språket efter studierna. Jag utreder hur viktiga studerande anser att de egna språkkunskaperna är och vad de anser om utvecklingen av sina kunskaper i svenska, dvs. ifall de anser att deras kunskaper i svenska har blivit bättre eller om de känner att de är på samma nivå som när de började studierna.

Jag vill veta hur studerande bedömer de egna kunskaperna och inom vilka områden de anser sig ännu behöva utvecklas. Dessutom undersöker jag hur mycket studerande använder svenska inom sina studier och på fritiden samt vilka strategier och metoder de använder för att utveckla och upprätthålla sina kunskaper i svenska språket. Avhandlingen handlar om studerandes attityder, erfarenheter och deras egna åsikter gällande sina färdigheter i svenska språket samt om användningen av svenska. Resultaten kan anse påverkas av studerandes modersmål och hur länge de har studerat.

I min undersökning söker jag svar på följande frågor:

1. Upplever språkbadsläroarstuderande sig vara enspråkiga, tvåspråkiga eller flerspråkiga?
2. Vilken attityd har språkbadsläroarstuderande till svenska språket och om svenska språkkunskaper i det kommande yrket?
3. Hur bedömer språkbadsläroarstuderande sina kunskaper i svenska språket innan, under och efter studier?
4. Hur mycket, i vilka situationer och på vems initiativ använder språkbadsläroarstuderande svenska språket i studier och på fritiden?

Jag antar att de flesta studerande oberoende av årskurs anser sig vara tvåspråkiga eller flerspråkiga men jag är medvetet om den språkliga identiteten kan vara mycket stadig beroende på vilket kriterium studerande använder (medvetet eller omedvetet). Det viktigaste jag vill få fram är studerandes uppfattningar om sina kunskaper i och attityder till svenska språket. Jag antar att många uppfattar sina kunskaper vara sämre före studierna än de nuvarande kunskaperna och vill nå goda eller utmärkta kunskaper efter studierna. Jag antar även att resultaten kan påverkas av hur länge studerande har studerat i utbildningen och vilket modersmål de har. Mitt antagande är att studerandes attityd till svenskan är mycket positiv, eftersom studerande har valt att studera i utbildningsprogrammet för svensk språkbadsundervisning och är medvetna om att studierna är på svenska. Forskare har kommit fram till att attityden till språket påverkar inläringen. (bland annat Haagensen 2007 och Spolsky 1989).

1.2 Material

I detta avsnitt presenteras materialet i undersökningen. Avsnittet är indelat i två delar: frågeformulär och informanter som svarade på formuläret.

1.2.1 Frågeformuläret

Avhandlingens material består av svar på ett frågeformulär som har fyllts i av studerande inom utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning vid Vasa universitet och Åbo Akademi. Då undersökningen gjordes fanns det sammanlagt 56

studerande inom utbildningen och formuläret besvarades av 31 studerande. Svartsprocenten är sålunda 55 %. Studerande fick länken till frågeformuläret via e-post. Frågeformuläret skapades i applikationen Google Forms och var tillgängligt i en månad.

Frågeformuläret var indelat i fyra temaområden: språkidentitet, inställning, språkanvändning och kunskaper (se bilaga 1). Frågeformuläret var på svenska och innehöll sammanlagt 22 frågor varav 9 var öppna frågor. De återstående var slutna frågor där Likertskalan användes. Enligt Vehkalahti (2014) mäter Likertskalan informanternas attityder bland annat i skalan 1-5 och eventuellt med olika påstående.

Frågorna 1a-1c gällde studerandes språkidentitet och fokuserade bland annat på deras modersmål och om de känner sig enspråkiga, tvåspråkiga eller flerspråkiga. Frågorna 2a-3c berörde studerandes inställning till svenskan och om den har ändrats under studietiden. Frågorna 4-7 om användningen av svenskan i studier och på fritiden tog fasta på vems initiativ de studerande använder svenska och om användningen har ändrats. Användningen av språkliga hjälpmedel utreddes med frågorna 8a-8b. Studerande svarade också på frågor (frågorna 9-11) om utvecklingen av sina språkkunskaper och ombads bedöma sina språkkunskaper med hjälp av nivåbeskrivningar i den Gemensamma europeiska referensramen för språk (CEFR 2018, se närmare i avsnitt 4.5.).

Aaltola och Valli nämner i sin bok (2001: 101) att fördelen med ett frågeformulär är att man själv som forskare inte påverkar svaren på samma sätt som möjligtvis är fallet vid en intervju. Frågorna är framställda på samma sätt till alla så att tonfall och pauser inte påverkar svaren. Informanten får också själv välja när hen vill svara på frågorna och har tid att fundera på sina svar. Alla informanter i min undersökning hade svarat på alla frågor samt förstått frågorna rätt.

1.2.2 Informanterna

Informanterna i min undersökning är universitetsstuderande som studerar till språkbads lärare i utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning vid Vasa

universitet och Åbo Akademi. Utbildningen innehåller kandidatexamen i humanistiska vetenskaper och filosofi magisterexamen syftad till språkbadsundervisning. Studenterna vid Åbo Akademi utgör kandidatexamen och magisterexamen i pedagogik. Informanter i min undersökning har en möjlighet att i framtiden undervisa i fullständigt språkbad i svenska som är ett undervisningsprogram med minst 50 % av undervisningen på språkbadspråket, svenska (se närmare i kapitel 2).

De 31 informanter som svarade på frågeformuläret representerar fyra årskurser. 17 av de svarande är kandidatstuderande och 14 magisterstuderande. Det finns inga informanter från årskurs två på grund av det var ingen intagning till utbildningen år 2017. Informanterna har svarat på frågeformuläret självständigt under sin fritid och svaren baserar på deras egen kunskap och egna erfarenheter. Frågorna med självbedömning har besvarats med hjälp av nivåbeskrivningarna i den Gemensamma europeiska referensramen för språk (CEFR).

1.3 Metod

Forskningsmetoden i den här undersökningen är kvalitativ. Materialet analyseras med hjälp av innehållsanalys. Metoden anses lämplig eftersom undersökningen svarar mest på frågor *Hur?* och *Hurdana?* Enligt Patel och Davidson (2011: 14) avser man med kvalitativt inriktad forskning studier där datainsamling är baserad på ”mjuka” data, till exempel verbala analysmetoder av textmaterial i kvalitativa intervjuer. Forskare brukar utforma och tillämpa egna varianter och tolkningar av kvalitativ metod. Patel och Davidson (2011: 120) anser att varje kvalitativt forskningsproblem behöver sin unika variant av metod.

Eftersom jag samlade mitt material med ett frågeformulär som innehåller både öppna och slutna frågor är undersökningen delvis kvantitativ. Tuomi och Sarajarvi (2009: 74) anser att en frågeformulärintervju kan kvantifieras och slutsatser dras utgående från materialet. I kvantitativ forskning bygger man sin analys på siffror, och i den här undersökningen kvantifierar jag till exempel informanternas självbedömning av kunskaper i svenska språket. (Kananen 2008: 10)

Enligt Tom Bryder (1985: 2) är innehållsanalys en av de metoder som samhällsvetare och humanister använder sig av när de sammanför fakta och problem som de vill göra till data för beskrivning, analys och förklaring i en undersökning. Tuomi och Sarajarvi (2009: 92) påpekar att det viktigaste med innehållsanalysen är att först identifiera vad som intresserar i materialet. Man skall välja ett fenomen och fördjupa sig i det.

I min undersökning är fenomenet uppfattningar och attityder, speciellt studerandes uppfattningar om sina kunskaper och attityder till det svenska språket. Jag har gått igenom materialet och markerat det som berör begreppen uppfattningar och attityder och tematiserat mina fynd. I denna avhandling diskuterar jag varje tema med materialexempel, tolkar dem och drar slutsatser. Med tematisering av materialet är jag medveten om att mina val och värderingar styr det resultatet som denna avhandling redogör för. Jag har valt att lämna bort frågorna 8a och 8b som handlar om användningen av språkliga hjälpmedel på grund av det står isär från de andra temahelheterna.

2 SPRÅKBAD OCH SPRÅKBADSLÄRARUTBILDNING I FINLAND

2.1 Språkbad

Språkbad är ett undervisningsprogram som erbjuds inom småbarnspedagogiken, i förskolan och i grundskolan. Språkbadet definieras enligt vissa drag som är nödvändiga för att kalla ett undervisningsprogram för språkbad. Dessa drag är bland annat att undervisningen ska ges på språkbadsspråket minst 50 % av det hela läsåret, att språkbadsundervisningen följer den nationella och kommunala läroplanen och att elever i språkbadsundervisning har samma språkliga utgångspunkt; enspråkig och inga eller obetydliga kunskaper i språkbadsspråket. (Bergroth 2015: 1-3)

Språkbadet i Finland fick sin början i Vasa stad hösten 1987 när det första svenska språkbadsgruppen började i ett finskt daghem. Efter det fortsatte gruppen sitt språkbad i grundskolan. Sedan dess har språkbadet spritt sig till andra tvåspråkiga orter i Finland. (Laurén 1999: 20-23) I Finland erbjuds det tidigt fullständigt språkbad i de båda inhemska språken; finska och svenska, men det svenska språkbadet dominerar på grund av språkets minoritetsställning i Finland. (Bergroth 2015: 2)

Det tidiga fullständiga språkbadet i svenska är för finskspråkiga barn med inga eller mycket lite kunskaper i svenska. Språkbadet innebär inte bara att gå i skolan på ett annat språk utan läraren ska anpassa sin undervisning så att den är lämplig för dessa elever. Språkbadet skall lämpa sig för alla barn. (Laurén 1999: 20-23) Eleverna undervisas på två språk under ett språkbadsprogram eftersom programmet är uppbyggt så att från och med årskurs 1 har eleverna en del av sin undervisning på språkbadsspråket och en del på sitt modersmål. Språkbad ger elever unika möjligheter till två- eller flerspråkighet. (Bergroth 2015: 55, 21)

Språkbad kräver en speciell språklig medvetenhet hos läraren. Läraren bör ha en uppfattning om sina egna språkliga kunskaper samt ha ett betydelsefullt intresse för språkbadsspråket (Bergroth 2015: 2). Språkbadsläraren behöver inte ha svenska som modersmål men deras kunskaper i svenska önskas vara modersmålsaktiga så att de kan fungera som språkmodeller för elever i språkbadet. (Bergroth 2015: 57) Bergroth

(2015: 2) anser att lärare som undervisar elever på språkbadspråket bör vara tvåspråkiga samt språkligt medvetna, ivriga och kreativa. De bör hålla sig till ett språk i sin undervisning men de ska också förstå elevernas modersmål. En språkbadslärare behöver möjligtvis tillverka själv sina material för undervisningen på grund av att det finns brister i rätt sorts läromedel för språkbadselever.

Språkbadsundervisningen går inte enbart ut på språkundervisning utan den innefattar alla läroämnen i den grundläggande utbildningen. Kännetecknande för språkbadsundervisningen är språklig kvalitet, konsekvens och kontinuitet. Typiska drag som ses betydelsefulla för god språkbadsundervisning är språkbadslärares medvetenhet om elevers verkliga språkkunskaper samt förmåga att utmana språkbadselever att vidareutveckla sina språkkunskaper. (Bergroth 2015: 7, 56)

2.2 Språkbadsläraryt utbildning

Språkbadsläraryt utbildningen i Finland inleddes hösten 1988 när enheten för nordiska språk vid Vasa universitet började i samarbete med Uleåborg universitetets läraryt utbildningsenhet i Kajana erbjuda ett läraryt utbildningsprogram med inriktning på språkbad. Samarbetet var ett utbildningsexperiment för att utbilda språkbadslärare för förskolan och grundskolan. Utbildning genomfördes både i Vasa och Kajana. De pedagogiska huvudämnesstudierna samt studier i förskolepedagogik och studierna i grundskolans ämnen och ämnesshelheter övergripande gavs av Uleåborgs universitet i Kajana och biämnet svenska språket med inriktning på flerspråkighet studerades vid Vasa universitetet. Studierna gav de studerande behörighet att undervisa som barnträdgårds- eller klasslärare i enspråkig undervisning och i svenskt språkbad samt som ämneslärare i svenska språket i grundskolan och gymnasiet. (Mård 2004: 69, Peltoniemi 2015: 19)

Hösten 2010 lades läraryt utbildningsenheten i Kajana ned och 2011 började Vasa universitet med ett magisterprogram i svenska och flerspråkighet vars syfte var att utbilda experter i svenska språket, flerspråkighet och svenskt språkbad. Studerande med pedagogisk utbildning hade möjlighet att bli behöriga språkbadslärare genom denna utbildning. På grund av bristen på en grundutbildning av lärare för

språkbadsundervisning gjorde Vasa universitet och Åbo Akademi ett samarbetskontrakt år 2014. Samarbetskontrakten berörde en lärarutbildning som omfattar studier i svenska och flerspråkighet, pedagogiska studier för lärare samt studier i grundskolans ämnen och ämnesshelheter för klasslärare. (Peltoniemi 2015: 19-20) Denna utbildning erbjuds numera så att studierna avläggs i sin helhet vid Åbo Akademi. Detta på grund av att språkutbildningar vid Vasa universitet överflyttades till Jyväskylä universitet från och med 1.8.2017. Utbildningen för språkbadsundervisningen vid Åbo Akademi har huvudämnet pedagogik med lärarinriktning men innehåller en omfattande studiehelhet i svenska för språkbadslärare. (Åbo Akademi, 2019)

Urvalsprovet för språkbadslärarytbildningen har ändrats under de olika antagningsåren. I den första utbildningen med Vasa universitet och Uleåborgs universitet bedömdes de sökandes lärarytämplighet och deras språkkunskaper i individuella intervjuer med syfte att säkerställa att de utvalda hade tillräckliga grundfärdigheter med tanke på utbildningens krav. I den språkliga intervjun behövde de sökande kunna kommunicera på svenska och dessutom ha motivation att utveckla sina kunskaper. Syftet med intervju var att utvärdera de sökandes kunskapsnivå och kunskapernas tillräcklighet angående utbildningen. I denna process var man inte intresserad av hur kunskaperna har införskaffats utan om de sökande hade förmåga att vidareutveckla sitt kunnande både genom studier och i sitt arbete som språkbadslärare. I ansökningsintervjun utvärderade intervjuaren fem delområden; förståelsen, ordförrådet, uttalet, flytet och grammatiken. (Mård 2004: 72-74)

Den första antagningen av samarbetsutbildningen mellan Vasa universitet och Åbo Akademi våren 2014 bestod av ett prov som omfattade tre delar; en lärarytämplighetsintervju som granskade de sökandes motivation och lärarytämplighet, en intervju där de sökandes muntliga kunskaper i svenska språket och lämplighet för språkbadslärare granskades samt en skriftlig uppgift som mätte de sökandes kunskaper i finska och svenska. Efter våren 2014 infördes en boktentamen som utgallrade en del av de sökande innan de två intervjuerna. (Peltoniemi 2015: 36) Urvalsprovet våren 2018 ändrades åter i och med att utbildningen enbart ges vid Åbo Akademi. Antagningen vid Åbo Akademi består av ett lärarytämplighetsprov som är en styrd gruppdiskussion, en individuell intervju eller en kombination av båda.

Lämplighetsprovet är gemensamt för flera utbildningar och bedöms i fem olika områden: motivation, vilja att förbinda sig till utbildningen, kulturell kännedom, förmåga att reflektera och förmåga att växelverka. De som ansöker till de andra utbildningarna vid Åbo Akademi behöver uppfylla Akademis generella språkkrav men för språkbadsinriktningar gäller följande: ”Sökande till språkbadsinriktningarna bör, för att kunna antas, ha skolutbildningsspråket finska eller på andra grunder uppvisade motsvarande kunskaper i finska” (Åbo Akademi, 2019). Motsvarande kunskaper kan visas genom studentexamen, högskolestudier eller språkexamen/intyg. Samma krav berör också kunskaperna i svenska: studentexamen skriven på svenska som modersmål eller svenska som andraspråk och minst Magna cum laude approbatur från examen i svenska som andra inhemska språk eller minst Cum laude på lång nivå eller Magna på medelnivå i examen i svenska som främmande språk. (Åbo Akademi, 2019)

Studerande i samarbetsutbildningsprogrammet mellan Vasa universitet och Åbo Akademi (2014) och det nuvarande (2018) utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning vid Åbo Akademi bekantar sig med forskning inom språkbad, flerspråkighet och svenska som andraspråk. Studerande förväntas få både praktiska och teoretiska kunskaper inom lärarverksamheten med fokus på språkbadet. Efter utexaminering förväntas studenterna vidare ha pedagogiska, didaktiska och ämnesmässiga kunskaper samt yrkesfärdigheter som krävs för klassundervisning, språkbadundervisning och ämnesundervisning i svenska i finskspråkig grundläggande utbildning och i gymnasium. Skillnaden mellan dessa två utbildningsprogram är att i samarbetsprogrammet är svenska och flerspråkighet som huvudämne, och studierna i pedagogik och grundskolans ämnen och ämneshelheter som biämne, när i huvudämnet i det nuvarande programmet är pedagogik med lärarinriktning och grundskolans ämnen och ämneshelheter samt svenska för språkbadslärare är biämnena. (Vasa universitet 2014-2015: 1-2, Studieinfo 2019)

När studerande har utexaminerat från programmet är målet att de har grundliga kunskaper i svenska språket och kan kommunicera i olika situationer i både yrkesmässiga och sociala sammanhang. Studietiden kan sägas fungera som språkbad för de finskspråkiga studerande eftersom studierna är på svenska. Enligt målen för

utbildningsprogrammet skall studerande lära sig att behärska både grammatiska regler och tillägna sig muntliga färdigheter i svenska. (Vasa universitet 2014-2015: 1-2)

Enligt Peltoniemi (2015: 17) fanns det inga officiella behörighetskriterier angående en språkbadslärares kännedom av språkbad eller tvåspråkighetsfostran utan behörigheten att arbeta som språkbadslärare utgörs av generell lärarbehörighet och vissa angivna språkkrav i svenska. Enligt Peltoniemi (2015: 17) de angivna språkkraven kan visas genom:

godkänt mognadsprov som gjorts på sitt skolbildningsspråk, genom att fullgöra i studentexamen minst magna cum laude approbatur som modersmål av språket i fråga, fullgöra i studentexamen minst eximia cum laude approbatur av språket i fråga som finska eller svenska som andra språk, med godkänt betyg av utmärkta muntliga och skriftliga kunskaper enligt Utbildningsstyrelsens egen examina eller allmän språkexamen på nivå 6.

Enligt mina egna erfarenheter har diskussionen av språkkraven också lyfts upp genom utbildningen och speciellt när det gäller språkbadsundervisning. Frågor som gäller språkbadsutbildning och språkbadsundervisning, kan vidare diskuteras hur man vet att de studerande inom utbildningen når de språkliga mål som ställs upp för dem. Fästs det tillräcklig uppmärksamhet vid utvecklandet av kunskaper i svenska? Lyckas studerande utveckla sina språkkunskaper till en tillräckligt hög nivå för att kunna agera som språkbadslärare och mäter man det på något sätt?

3 SPRÅKLIG IDENTIFIKATION

Informanterna i min undersökning är studerande som studerar till språkbadslärare. Studerande i utbildningen har antingen finska eller svenska som registrerade modersmål men behöver behärska de båda språken modersmålsaktigt efter studierna. En av mina undersökningsfrågor är att utreda om studerande upplever sig vara enspråkiga, tvåspråkiga eller flerspråkiga. I detta kapitel diskuteras det bland annat om identitet och språklig identitet samt om en-, två- och flerspråkighet och utgångspunkter till dessa.

3.1 Självuppfattning och identitet

Självuppfattning och identitet är entydigt sammankopplat till *självet*. Enligt Gunn Imsen (1988: 137) är självet vårt dynamiska och aktiva inre som vi skyddar och som styr vårt beteende i relation till den sociala miljön. Imsen (1988: 137-138) lyfter fram hur ”jaget” delas till *det subjektiva* och *det objektiva*. Det subjektiva jaget är den privata omedvetna självkänslan att ”jag är jag” och innehåller viktiga funktioner som fungerar som kärna till den inre motivationen. Det objektiva jaget handlar om den medvetna självupplevelsen var individen upptäcker sig själv som objekt, det vill säga beskrivningen och värderingen utifrån sig själv. Dessa två faser samarbetar ständigt med varandra. (Imsen 1988: 138)

Självuppfattning är individens deskriptiva och normativa uppfattning av sig själv (Imsen 1988: 139). Den innehåller både individens tanke om hur andra uppfattar hen och hur hen värderar sig själv. Självuppfattningen har nära anknytning till individens uppfattning av sina kompetenser, exempelvis hur egna färdigheter är begränsade till vissa områden eller hur individen tror hen lyckas med olika situationer eller uppgifter. (Imsen 1988: 139-140) Självuppfattningen handlar mycket om värdering och är därför en relevant faktor i en undersökning om hur studerande bedömer sina egna kunskaper i svenska språket.

Identitet kan definieras från olika synvinklar och begreppet används bland annat inom psykologi, sociologi och etnologi. Enligt Seija Wellros (1998: 82) är identitet en del av individens självbild med olika personliga och individuella roller. Ordet identitet kommer från latinets ord ”*idem*” som betyder ”*detsamma*”. Människans identitet är något som man är och känner och hur man är samma person trots att man betar sig på olika sätt i olika situationer. Identitet är stadigt och fordrar kontinuitet i tid och i rum, det vill säga man kan igenkänna ens självbild genom tid och man är en och samma person oberoende av vilken roll man har i olika platser och situationer. (Wellros 1998: 82)

Begreppet identitet syftar till hur människor är samtidigt likadana och olika med varandra. Den hjälper oss både att förstå hurdana vi är och hur vi skiljer oss från andra. Olika grupper har olika identiteter och hur de skiljer åt beror på den globala, nationella, lokala och individuella nivån. Identitet hör samman med språk och kultur. Ett av de starkaste kännetecknen av individens identitet är språk; eget, främmande, diskriminerat eller vårdat språk. Eftersom man genom språk bygger upp, ändrar, uppskattar och diskriminerar identiteter, är det en avgörande del av identitet. Språket hänger ihop med maktförhållanden, normer och värden i dess användningskontext. (Laihiala-Kankainen et al. 2002: 9-10) Av denna anledning är språk och identitet starkt sammankopplade med kultur, det vill säga hur språket är förenat till människors vanor och tankesätt. Människans identitet och kulturen som hör samman till platser där människan lever kommer fram och sprids vidare genom språket. (Laihiala-Kankainen et al. 2002: 9-10) Dock är identitet inte likställt med individens etniska eller nationella identitet eller nationalitet. Det vill säga alla finländare är inte finskspråkiga. (Laihiala-Kankainen et al. 2002: 15)

3.2 Språklig identitet

Finland är ett av de få officiellt tvåspråkiga länderna som finns i världen, och majoritetens (över 90 %) registerade modersmål är det ena nationalspråket, finska. (Tandefelt 2001: 3) I Finland finns det dock både förstaspråkstalare och andraspråkstalare av svenska. Det fanns året 2016 cirka 290 000 invånare som registrerat svenska som modersmål i Finland (Statistikcentralen 2017). (Norrby &

Håkansson 2007: 19) Nuförtiden när det finns allt fler språk i det finländska samhället är det allt vanligare att finländare är två- eller flerspråkiga än enspråkiga. På grund av detta anser Tandefelt att det är möjligt att det inte krävs fullständiga kunskaper i alla språk. (Tandefelt 2001: 3)

Enligt Tove Skutnabb-Kangas (1988: 34-36) kan individens *modersmål* definieras enligt vissa kriterier. Dessa kriterier är ursprung, kompetens, funktion, identitet, och den autonoma definitionen som handlar om språket som vi tänker på, drömmer på och räknar på. Skutnabb-Kangas (1981: 94) har i sin bok *Tvåspråkighet* också presenterat fyra kriterier att utgå ifrån för att definiera en tvåspråkig individ (se tabell 1). Även Tandefelt (2001: 4) har använt motsvarande kriterier för att definiera tvåspråkighet.

Tabell 1. Kriterier för modersmål och tvåspråkighet (Skutnabb-Kangas 1981: 94)

Kriterium	Modersmålet är det språk som man	Den är tvåspråkig som
Ursprung	har lärt sig först (har etablerat sina första långvariga språkliga kontakter på)	a. har lärt sig två språk i familjen av infödda talare ända från början b. har använt två språk parallellt som kommunikationsmedel ända från början
Kompetens färdighetsnivå behärskning	behärskar bäst	a. behärskar två språk fullständigt b. behärskar två språk som en (motsvarande) infödd c. behärskar två språk lika bra d. kan producera fullständiga meningsfulla yttranden på det andra språket e. har åtminstone någon kännedom om och kontroll av det andra språkets grammatiska struktur f. har kommit i kontakt med ett annat språk
Funktion användning	använder mest	a. använder (eller kan använda) två språk (i de flesta situationer) (i enlighet med sina önskemål och samhällets krav)
Attityder Identitet och identifikation	a. identifierar sig med b. identifieras av andra som infödd talare av	a. identifierar sig själv som tvåspråkig/med två språk och/eller två kulturer (eller delar av dem)

		b. av andra identifieras som tvåspråkig/som infödd talare av två språk
--	--	--

Hur mycket individen använder sina två språk diskuteras mycket eftersom användning av två språk i lika mån i likadana sammanhang ses som omöjligt. Två språk behöver inte vara i balans för att en människa skulle kunna definiera sig själv som tvåspråkig. Tandefelt (2001: 4-5) Talaren kan själv bedöma sig som tvåspråkig, det vill säga identifiera sig med båda två språk och deras språkgrupper och kulturer. Det handlar om individens egen uppfattning av sin kompetens och kraven för tvåspråkigheten. (Skutnabb-Kangas 1981: 92) Riley (2007: 56) diskuterar tvåspråkighet från en samhälls synvinkel och hur problematiskt det är att dra gränser mellan språk, exempelvis när det ena språket ”slutar” och det andra ”börjar”. Det hänvisas till språken som båda är enhetliga till exempel de svenskspråkiga områdena i Finland.

Modersmålet definieras enligt ursprung till att vara språket som man har lärt sig först och har den längsta språkliga relation till. Modersmålet kan också definieras enligt kompetens till det språk som man behärskar bäst eller enligt funktion till det språk som man använder mest. En individ kan också definiera sitt modersmål från en sociopsykologisk synvinkel som det språk hen identifierar sig med. Språket binder individen till gruppen som förmedlar kulturell tradition och ger därmed individen en identitet. (Skutnabb-Kangas 1981: 22-23) Individen kan enligt Skutnabb-Kangas (1981: 26-40) ha två modersmål. Kriterier för detta är ursprung, det vill säga individen har lärt sig språken av föräldrar med olika modersmål eller fått ett språk hemma och ett annat utanför hemmet exempelvis i dagvården. Två modersmål kan också definieras enligt kompetens-, funktions- och attitydskriteriet. Attitydskriteriet innebär att individen känner tillhörighet och acceptans i två språkgrupper. Tvåspråkigheten kan även definieras enligt funktionskriteriet, det vill säga individen använder två språk eller enligt kompetens, det vill säga att individen har färdigheter i två språk.

Edward (2009: 53) framhäver att språket är människans verktyg att förmedla idéer, känslor och förhoppningar. Enligt Dufva (2002: 22) är språket varje människosamfundets verktyg i interaktion. I ett språksamfund känner man både

gemenskap av att höra till denna grupp och av att skilja sig från andra grupper. *Språklig identitet* för språksamfundets medlem är känslan att medlemmarna förstår varandra. Gemensam språklig identitet är inte enbart språkets ord och strukturer utan det har även en betydelse hur man tänker och en har betydelse för. Språket är något som för talare av detta språk samman. (Dufva 2002: 24, 36) Iskanus (2002: 201) definierar språklig identitet med språk som är kopplat till attityder och värderingar och *språklig identifikation* med språkkunskaper och i vilka sammanhang man använder språket.

Identiteten kan varieras när man talar mer än ett språk. Edward (2009) påpekar att enspråkiga majoritetsspråkstalare reflekterar mer sällan över sin språkliga identitet medan talare av minoritetsspråk är mer medvetna om sin identitet. När språk och kultur är tätt ihopkopplade, förstärker det också två- och flerspråkigheten. (Edward 2009: 248, 245-255) I allmänhet framstår språklig identitet som mycket positivt och det egna språket uppskattas och upplevs som det rätta språket bland olika språksamfund. (Dufva 2002: 24)

Skutnabb-Kangas (1981: 43) diskuterar begreppen fullständigt *enspråkig* och *helspråkig*. Hon anser att individen talar ett språk fullständigt när en talar ett språk som sitt modersmål och är enspråkig. Hon diskuterar begreppet *helspråkig* som en omöjlig fråga och relaterar det till behärskningsnivå av en modersmålstalare, det vill säga hur mycket behöver en behärska sitt modersmål för att kunna vara *helspråkig*. Skutnabb-Kangas (1981: 43) påpekar att det finns brister i undersökningar av vad en enspråkig kan på sitt modersmål. Därmed är också diskussionen om det är möjligt att vara fullständigt tvåspråkig en evighetsfråga.

Tandefelt (2001: 5) nämner naturlig och kulturell tvåspråkighet där tvåspråkigheten som skapats i individens närmiljö kallas för *naturlig tvåspråkighet* och språkfärdighet som byggts upp via formell undervisning betyder *kulturell tvåspråkighet*. Tandefelt (2001: 5) diskuterar om en individ som enbart lärt sig språket i formell undervisning och språket inte har en stort vikt i individens privata liv och anser att en sådan individ kan ha svårigheter att identifiera sig som två- eller flerspråkig. Individen kan möjligtvis alltid känna det andra inhemska eller det främmande språket som främmande och därmed identifiera sig starkt som enspråkig.

En person som tillägnar sig två aktiva språk kan också kallas för *flerspråkig* (Lahdenperä & Sundgren 2017: 51). Norrby och Håkansson (2007: 29) diskuterar hur flerspråkigheten iaktas som normalläge i världen och enspråkighet något som är ett resultat av språkplanering.

Norrby och Håkansson diskuterar (2007: 33) hur en flerspråkig individ inte nödvändigtvis har enbart en flerspråkig identitet. Identiteten kan växla mellan olika situationer. Enligt Norrby och Håkansson (2007: 29-30) kan flerspråkigas identitet delas upp i två olika synvinklar: essentialism och socialkonstruktivism. Enligt essentialismen är identitet statistiskt och individbaserat, det vill säga från psykologiskt perspektiv är individens innersta beständig och bildar den sanningsenliga individen. Senare har essentialismen tappat sin betydelse när socialkonstruktivism har framväxt i samhället och hos människor. Norrby och Håkansson (2007: 30) framför att enligt socialkonstruktivism är identitet något man bygger upp i ett socialt sammanhang. Det handlar om att identitet är en mångsidig helhet och att individen kan ha olika identiteter samtidigt, som också Wellros (1998: 82) påpekade om olika roller. Norrby och Håkansson (2007: 36) diskuterar om det tydligaste uttrycket för en flerspråkig identitet: kodväxling. Kodväxling är en identitetshandling där individen växlar mellan olika språk i samma situation. Nuförtiden ses kodväxling inte längre som ett tecken på bristande kunskaper utan mer som ett positivt tecken i interaktionen där individ använder sina språk som resurs. (Norrby & Håkansson 2007: 36)

Skolverket i Sverige (2007: 4) ser flerspråkighet som något när individens språkerfarenheter utökas i kulturella kontexten, från språket som talas i hemmet, via språket som talas i samhället till språket som talas av andra människor. En flerspråkig individ har alla kompetenser i en och samma ”låda” där alla språkkunskaper och -erfarenheter kopplas ihop och har inverkan på varandra. Därför kan den flerspråkiga individen utnyttja sina kommunikativa kunskaper med olika samtalspartner och byta språk från ett till annat och förstå andra. Enligt Skolverket (2007: 5) ses flerspråkighet nuförtiden som en språklig repertoar där alla språk har sin egen plats. En flerspråkig behöver inte heller kunna flera språk fullständigt eller ”modersmålsaktigt”.

Lassila (2009) undersökte tvåspråkighet och Vasa universitets tvåspråkiga studerandes syn på sin tvåspråkighet. I undersökningen kom det fram att största delen av dessa studerande hade svenska som registrerat modersmål som motiveras med det språkliga förhållandet i familjen och i skolan. Studerande ansåg att de använder antingen svenska eller finska i officiella sammanhang men inte båda språken lika mycket. I allmänhet använde studerandena båda språken i de flesta situationer. Enligt undersökningen hade studerandenas tvåspråkighet mötts positivt och också de själva såg sin tvåspråkighet enbart som rikedom.

4 ANDRASPRÅKSINLÄRNING OCH SJÄLVBEDÖMNING AV SPRÅKKUNSKAPER

I det här kapitlet redogörs för vad inläring av ett andraspråk innebär och vilka faktorer som påverkar andraspråksinläringen. Jag diskuterar olika former av inläring och vilka strategier en inlärare möjligtvis utnyttjar vid sin inläring. Andraspråksinläring är starkt sammankopplat med inlärarens attityder och motivation, och dessa är relevanta i undersökningen eftersom en del av informanter i denna undersökning har valt att studera på ett annat språk än sitt eget modersmål. I kapitlet framförs det också både allmän självbedömning och verktyg som kan användas vid självbedömning. Den gemensamma europeiska referensramen för språk presenteras och diskuteras, samt den referensnivån som använts vid undersökningen förevisas och tidigare forskning gällande självbedömning visas fram.

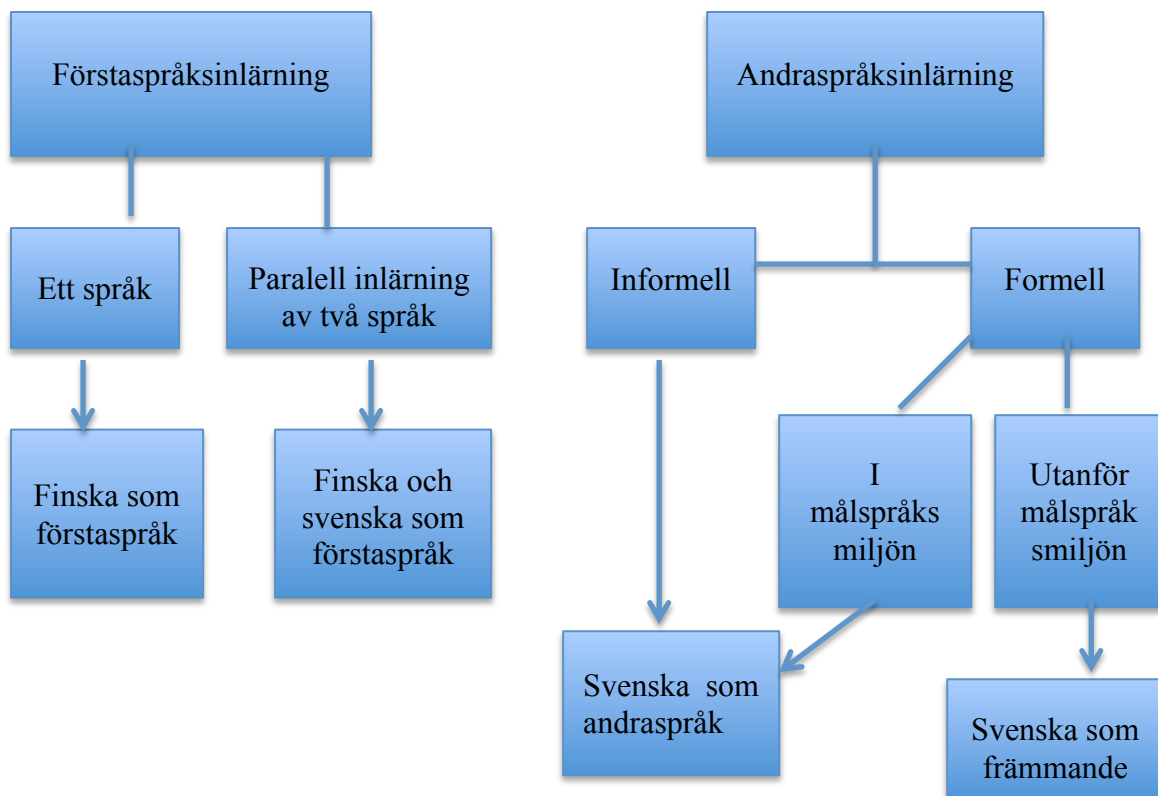
4.1 Andraspråksinläring

Viberg (1987: 9) framhäver olika former av språkinläring och resultaten då svenska språket lärs in. Viberg talar om *förstaspråksinläring* och *andraspråksinläring*. Förstaspråksinläringen resulterar i inläring av ett språk eller möjligtvis parallell inläring av två språk om föräldrarna har olika modersmål som de talar med barnet. Enligt Abrahamsson (2009: 13) är individens *förstaspråk* det språk hen har tillägnat sig först genom att ha utsatts för det via föräldrar eller vårdnadshavare. Enligt Abrahamsson (2009: 13) betyder *modersmål* och *förstaspråk* samma sak ur språkvetenskaplig synvinkel men det betyder inte att förstaspråket eller modersmålet nödvändigtvis är individens bästa språk som också kommer fram i min undersökning (se avsnitt 5.1.)

Abrahamsson (2009: 14) kopplar andraspråket med begreppet *målspråk* vilken syftar på ett språkligt system vars mål är inläring. Målspråket kan från inlärarens synvinkel vidare kallas för *interimspråket* eller *inlärarsspråket*. Målspråket var till exempel svenska i Karjalainens avhandling *Interaktion som mål och medel i FinTandem*

(2001) där finskspråkiga informanter samtalade med personer med svenska som modersmål för att lära sig svenska.

Enligt Viberg (1987: 10-11) är andraspråksinläring något som sker när ett (eller flera) förstaspråk har fått en ordentlig början. En väsentlig faktor i andraspråksinläring är om inläringen sker naturligt utan hjälp av undervisning, *informellt*, eller med hjälp av undervisningen, *formellt*. Formell andraspråksinläring kan ske i målspråksmiljön eller utanför målspråksmiljön, (se figur 1).



Figur 1. Olika typer av språkinläring och deras resultat. (Bearbetad enligt Viberg 1987: 9)

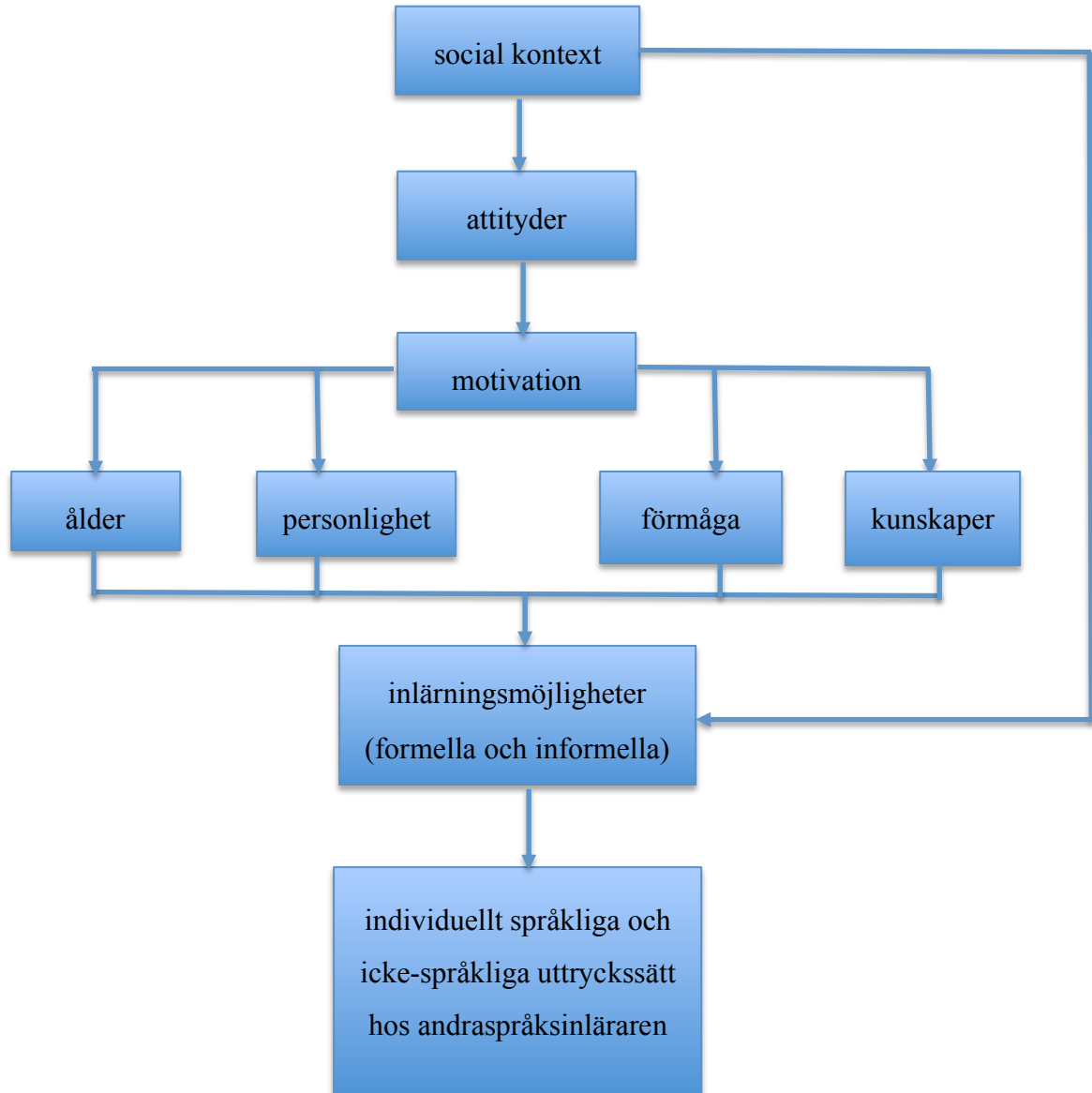
Svenska språket som en inlärare lär sig i målspråksmiljön kallas för *svenska som andra språk* och för *svenska som främmande språk* om inläringen sker utanför målspråksmiljön. Främmande språk kan oftast läras in vid ett universitet och ordet har använts också bland invandrare.

Viberg (1987: 12) diskuterar att individens ålder är en oberoende variabel i andraspråksinläringen eftersom ett barn lär sig ett andraspråk på ett annat sätt än en vuxen. Också Abrahamsson (2009: 12) poängterar att inlärningsåldern är en av de mest väsentliga faktorerna för hur snabb och framgångsrik inläringen av ett andraspråk är. Han anser att ett barn tillägnar sig ett andraspråk på kort tid utan större insatser medan det kräver mer tid och arbete av en vuxen att lära sig ett nytt språk. Inläringen kan delas in i *tillägnande* och *inläring* av ett språk. Man talar om ett naturligt sätt att tillägna sig ett språk via språklig interaktion med målspråkstalare. Inläringen innebär att ett språk läras till exempel i skolan. Inläringen är mer syntetiskt och sker inom vissa ramar. (Abrahamsson 2009: 14-15)

Viberg (1987: 46) lyfter fram två allmänna begrepp när det diskuteras om språkinläringens resultat; *kunskap* och *färdighet*. Med språkkunskap avses kunnande av ett språk och vetande om dess regler medan språkfärdighet är förmågan att använda dessa kunskaper i verkligheten i t.ex. tal och skrift. Karjalainen (2011: 16) avser att kunskaper och färdigheter tillsammans formar språkförmågan. Kunskaper och färdigheter är ändå självständiga delar av språkförmågan eftersom man kan ha mycket kunskap till exempel i grammatik men inte ha en förmåga att använda dessa kunskaper för muntlig eller skriftlig språkproduktion. (Viberg 1987: 46)

Sipola (2006) gjorde en undersökning i två olika språkbadsgrupper för vuxna studerande vid Vasa universitet höstterminen 2001. Undersökningen handlade om studerandes målsättningar, sättet att ge återkoppling och inläring av ordförråd i vuxenspråkbadsgrupper. I gruppen fick studerande själva ställa upp sina inlärningsmål, planera stoffet och utvärdera kursen. Sipola (2006: 207) konstaterade att studerande både klarade av att ställa mål och nå dessa. I dessa mål lyfte studerande fram muntliga och skriftliga färdigheter. En annan aspekt som Sipola diskuterar i sin studie är kommunikationen i vuxenspråkbad. I studien kom det fram att en viktig del i framgångsrik språkutveckling är återkoppling i den naturliga interaktionssituationen. Det vill säga studerande i undersökningen hade delansvar över språket. Dessutom bör språket användas mångsidigt i olika sammanhang utan att glömma möjligheten för muntligt språkbruk. (Sipola 2006: 207)

Spolskys (1989: 28) modell (se figur 2.) för andraspråkstilläggnandet kan kopplas till diskussioner både om faktorer som inverkar andraspråksinläring och om motivationens roll i detta sammanhang.



Figur 2. Modell för andraspråkstillägnande (Spolsky 1989: 28; egen översättning)

I Spolskys modell börjar allt andraspråkstillägnande i en social kontext, till exempel i hemmet eller i skolan där andraspråkstilläggnandet sker. Den här kontexten påverkar individens attityd till målspråket och motivation att lära sig det. Enligt modellen påverkar individens attityd motivationen men också inlärarens egna drag såsom ålder, personlighet, förmåga och tidigare kunskaper ses som relevanta faktorer. (Spolsky 1989: 28) Vidare kan inlärningsstrategier som diskuteras i nästa avsnitt placeras i

modellen inom faktorn ”inlärningsmöjligheter” som ovanstående drag (ålder, personlighet, förmåga och tidigare kunskaper) tillåter. Också olika individuella uttryckssätt hos andraspråksinläraren har en stor inverkan på andraspråksinläringen.

4.2 Inläringstrategier

För att fungera som självständig inlärare måste individen aktivt styra sin egen inläring. Inlärningsstrategier hjälper till med en sådan styrning. Tarone (1981: 290) definierar begreppet *inlärningsstrategi* som ett försök att utveckla lingvistiska och sociolingvistiska kunskaper i målspråket, i syftet att dessa tas in i inlärarspråket. Bakom olika inlärningsstrategier är ens motivation att lära sig målspråket. Enligt Karjalainen (2011: 71) är inlärningsstrategier processer man använder för att främja språkinläringen genom att införskaffa, bearbeta och memorera ny information om målspråket.

O'Malley och Chamot (1990: 44-46) delar inlärningsstrategier i *metakognitiva*, *kognitiva* och *sociala/affektiva strategier*. Metakognitiva strategier ses som viktiga grundläggande delar i inläringen och används vid planering, vidareutveckling och utvärdering. Kognitiva strategier handlar om hur en individ bearbetar den nya informationen för att stödja inläringen. Sociala och affektiva strategier handlar både om interaktion med en annan person och övervakning av affektiva faktorer, det vill säga användning av mental kontroll för att lyckas i inläringen.

Oxford (1990: 16) har vidare delat inlärningsstrategier i *indirekta* och *direkta strategier*. Till indirekta inlärningsstrategier hör metakognitiva, affektiva och sociala strategier. I metakognitiva strategier ingår i likhet med O'Malleys och Chamots (1990) metakognitiva strategier bland annat att fokusera, planera och värdera sin egen inläring. Oxford (1990) betraktar affektiva strategier som individens känslor, attityder, motiv och värderingar. Hon talar till exempel om individens uppmärksamhet för ens motivation och attityd när det gäller språkinläringen. Språkets sociala och interpersonella natur är kopplat till de sociala strategierna. Det handlar bland annat om att ställa frågor, samarbeta och att visa empati mot andra målspråkstalare. (Oxford 1990: 135-147) Indirekta strategier ser jag som mycket viktiga inom studier i

språkbadsläroarutbildningen när det gäller studerande vars modersmål är finska. Språkutveckling på universitetsnivå kräver egna insatser och speciell aktivitet.

Oxford (1990) delar direkta strategier till *minnestrategier*, *kognitiva strategier* och *kompensationsstrategier*. Minnestrategier syftar på att komma ihåg den gamla och nya informationen, medan de kognitiva strategierna gäller de kognitiva processerna. Den information som en individ får och hur den behandlas på ett sätt som stödjer inläringen är kognitiva strategier. Kompensationsstrategier handlar om att förstå eller använda målspråket fast man har bristande kunskaper (Oxford 1990: 37-51). Alla studerande i utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning är tvungna att använda svenska fastän de inte skulle behärska språket utmärkt. Studierna är enbart på svenska och jag anser att detta kräver större insatser av en finskspråkig för språkanvändning och inläring.

Viberg (1987: 13) talar om språkanvändningens tre element; *tolkning*, *minne* och *produktion*, och om språkinlärare som en informationsbearbetare. Det handlar om inlärares färdigheter i tal och skrift när det gäller andraspråksinläring. Dessa färdigheter är tolkning och produktion. I tolkning betyder färdigheten i tal att lyssna, och i skrift att läsa. Talfärdigheten är då att tala och skrivefärdigheten att skriva. Tolkning, minneslagring och produktion hör till informationsbearbetning som sker i hjärnan.

Viberg (1987) diskuterar om vikten med att tolka innebörden i och uppbyggnaden av yttranden på målspråket. Viberg ser att det är mer relevant i undervisningen av andraspråk att utvidga förståelsen än att locka eleverna att tala målspråket. Från språkbadslärares synvinkel ses de båda aspekterna som viktiga med tanke på att målspråket inte är elevens modersmål i språkbad. Mångsidig användningen av språket krävs för att lära både språkliga och ämnesspecifika kunskaper på svenska i grundskolan. Bergroth (2015: 3) påpekar att språkbadsspråket samtidigt är inläringens mål och medel, och språkriktighet och språkstrukturer som hör till olika skolämnen ska integreras till övrig undervisning och övas i äkta kommunikationssituationer.

4.3 Attitydens och motivationens roll i andraspråksinlärning

Enligt Haagensen (2007: 61) definierar forskare begreppet *attityd* på många sätt. Eftersom det finns många vetenskapsområden finns det också olika definitioner av begreppet. Enligt Baker (1992: 11) har ordet sina rötter i det latinska ordet "aptitude" och det italienska ordet "atto" – 'aptitude for action'. Attityd är ett begrepp varmed man kan förklara människans beteendes riktning och kontinuitet (Baker 1992: 10). Baker (1992: 11) anser att attityd kan ses som personens benägenhet att ha en positiv eller negativ inställning exempelvis till något objekt, en person eller ett evenemang. I min avhandling är föremålet svenska språket och i undersökningen vill jag utreda hurdana attityder studerande har till det svenska språket. Enligt Baker (1992: 9-10) finns det flera orsaker varför attityder är viktiga i flerspråkighetsforskning, de är värdefulla ur både teoretisk och praktisk synvinkel.

Attityd är ett begrepp som används för att förklara innebörden i och betydelsen av en människas beteende men det är inte svartvitt eftersom attityderna är dolda. Människans attityder kan inte observeras direkt utgående från människans handlingar eftersom alla tankar och känslor är undagömda. Attityder ses som en sammanfattning, förklaring och förutsägelse av beteende. (Baker 1992: 10-11) Baker (1992: 12) lyfter fram tre olika komponenter eller element som är kopplade till attityder. Det är den kognitiva, den affektiva och den funktionella komponenten och de härstammar från Platons upptäckter.

Den kognitiva komponenten handlar om tankar och tro. Enligt den kognitiva komponenten kan till exempel svenska språket anses som en viktig del av vårt tvåspråkiga land och speciellt i språkets kontinuitet och vidareutveckling. Exempelvis har vi trafikskyltar på både finska och svenska i Vasa och i övriga tvåspråkiga områden samt nyheter sänds på de båda språken av YLE. Den affektiva komponenten utgörs av känslor till föremålet. Det handlar till exempel om att ha positiva eller negativa känslor till svenska språket vilket exempelvis påverkar motivationen att lära sig svenska. Till exempel har det varit debatt i flera årtionden om svenskan borde bli ett frivilligt skolämne i grundskolan i Finland och det har man motiverats med onödig inlärning till exempel i Östra Finland där det finns enbart enspråkigt finska kommuner. Den sista komponenten, den funktionella komponenten, inkluderar

beredskap för handling. Det handlar till exempel om att människor med positiva attityder till svenska språket sätter sina barn i svenskt språkbud. (Baker 1992: 12)

Haagensen (2007) kopplar attityd till motivation. Haagensen (2007: 62) tar upp Gardners och Lamberts (1972) tankar om att motivationen härstammar från attityder och speciellt inlärarens egen inställning till den gruppen vars språk hen lär sig. Inställning är viktig vid språkinlärning och individens positiva attityd till målspråket bör vara stark och grundlig. Haagensen (2007) har forskat i dialogpedagogik på universitetsnivå vars utgångspunkt var att skapa motivation och uppmuntra studerandena till aktivitet. Dialogpedagogik framträder kunskap genom samarbete i social och kulturell kontext. (Haagensen 2007: 11)

Haagensen utgår i sin studie från forskning i motivation och andraspråksinlärning. I hennes studie kom det fram att studenterna i dialoggruppen visade aktivitet och engagemang i gruppens interaktion i slutet av läsåret vilket Haagensen (2007) anser vara ett tecken på motivation. Det mest relevanta resultatet i hennes studie är att gruppens trygghet samt lärarens stöd och samhörighet inverkade på informanternas motivation till språkinlärning. Informanterna fick också själva påverka stoffet i undervisningen och fick respons på sitt eget arbete vilket också hade positiv inverkan på inlärningen. (Haagensen 2007: 271)

Baker (1992: 21) diskuterar tvåspråkiga policier och praktiker i sin bok *Attitudes and language*. Han anser att ur policysynvinkel och praktisk synvinkel är det viktigt att ha positiva attityder till tvåspråkigheten när det gäller temat språkliga attityder. Baker konstaterar att attityder har en viktig roll i språkutveckling på både samhälls- och individnivå. Med samhällsnivån menar Baker (1992: 21) att beroende på samhällets attityd kan språket blomstra eller förvissna.

Motivationen är nära kopplad till attityder. Det som skiljer dem åt är att attityden är mer stabil och förändras långsamt medan motivationen hänger samman med situationer och kan vara övergående (Haagensen 2007: 26). Enligt Haagensen (2007: 26-27) kan motivationen ses som en process som styr människans beteende och man kan enbart observera individens beteende och den miljön vilken personen agerar i. Numera anses det att motivation innefattar individens egna egenskaper, faktorer som

är relaterade till miljön och situationer som påverkar beteendet och handlingar på ett mångfacetterade, funktionellt men inte alltid effektivt sätt. (Haagensen 2007: 27)

Motivationen är en viktig del av inlärningsprocessen. Det är en förutsättning för att inläringen börjar, inriktas och upprätthålls. Motivation är styrkan bakom en handling och dess riktning. Allt handlar om individens olika behov och vilja men också intresse och attityder till olika situationer och uppgifter. (Haagensen 2007: 31) Både Haagensen (2007: 42) och Spolsky (1989: 25-29) diskuterar olika aspekter i inläring av språk där motivationen ses som en betydelsefull faktor.

Haagensen (2007: 44) lyfter också fram Gardners och Lamberts (1972) tankar kring motivation och attityder. De anser att motivation är individens allmänna mål eller inriktning och med attityder visar individen upp uthållighet att uppnå detta mål. Motivation och attityder är således nära kopplade till varandra när det gäller språkinläring. Enligt Gardner, Lambert och Haagensen bör det finnas en strävan att lära sig språket för att man ska kunna prata om verklig motivation. Det räcker inte bara att ha ett intresse för språk och inläring. (Haagensen 2007: 44)

4.4 Självbedömning i språkinläring

Självbedömning är övervakning och bedömning av egna handlingar. Med hjälp av självbedömning lär man sig observera egen inläring, känna igen egna styrkor och svagheter samt lär sig att sätta mål för vidareutveckling. (Hakkarainen & Hyvärinen 1999: 21-22) Självbedömning av språkkunskaper är enligt Huhta (2007: 372) något nytt inom bedömning av språkkunskaper och det fanns ännu luckor i forskning av självbedömning. Huhta (2007: 372) framhäver hur självbedömning har fått avstamp från konstruktivistiska tankesätt: inläringen effektiveras när inlärare aktivt deltar i inläringprocessen och tänker efter sin egen inläring samt strukturering av de inlärd hjälper i inläringen av nya saker. Självbedömningen har setts vara en del av livslång språkinläring och inläringstankesätt där en stor del av ansvaret ligger hos inläraren.

Boud m.fl. (1985: 11) framför aspekter när det gäller självbedömning: inlärare kan bara själv lära sig och reflektera över sina egna erfarenheter, inlärare behöver ha mål

för sin inläring, och känslor och kognition är mycket nära sammankopplade, det vill säga negativa känslor kan betyda negativ inverkan på inläringen. Boud m.fl. (1985: 14) påpekar att självbedömning innebär en frihet att göra sina egna val.

Självbedömning av språkkunskaper har förts framåt av Europarådet som utvecklade två stora projekt på 1990-talet där självbedömning av språkkunskaper var i centrum: *den europeiska språkportföljen (European Language Portfolio)* och DIALANG. Språkportföljen är ett verktyg för språkinläring, -undervisning och -bedömning. Språkportföljen innehåller tre delar som är språkpass (*Language Passport*), språkbiografi (*Language Biography*) och dossier (*Dossier*). Språkportföljen förevisar i lång tidsperiod inlärarens språkinläring och inläringserfarenheter i olika språk samt inlärarens språk- och inlärningskunskaper och dess utveckling. Enligt Kohonen (2000: 63) betyder denna tidsperiod längden hur länge en individ vill utveckla sina språkkunskaper, och det kan betyda en livslång period. Med språkportföljen kan inlärare bedöma sin utveckling av språkkunskaper i olika språk genom referenskriterier. Språkportföljen baserar sig på den gemensamma europeiska språkkunskapsteoretiska referensram (*Common European Framework*), (se närmare i avsnitt 4.5). (Huhta 2007: 372, Kohonen & Pajukanta 2003: 5)

Den europeiska språkportföljen är en form av autentisk bedömning. Autentisk bedömning är elevens och lärarens mångsidiga bedömningsverksamhet som innehåller ventilering av själv- och kamratbedömning på basis av beskrivning av referenskriterier. Språkportföljens syften är inläring av kommunikativa språkkunskaper och ställningstagande samt kritisk medvetenhet av inlärarens roll som aktiv aktör i inläringen. (Kohonen 2000: 63-64) Den europeiska språkportföljen är också språkundervisningens pedagogiska och administrativa verktyg som stöder elevers autonoma språkinläring och självbedömning. (Kohonen 2000: 65)

DIALANG är ett projekt initierat av Europeiska unionen. Projektet pågick åren 1996-2004 och resulterade i ett bedömningssystem för språkkunskaper som kan göras på internet på 14 olika språk. Bedömningssystemet ger feedback på styrkor och svagheter i en språkanvändares språkkunskaper. Syftet med DIALANGS självbedömning är utvecklingen av inlärarens självbedömning och ökad kännedom hos inlärare om sina språkkunskaper och andra aspekter som hör samman med

språkkunskaper och som anses hjälpa i inläringen. Systemet är utvecklat på basis av den gemensamma europeiska referensramen för språk (CEFR) och följer dess samma skalan av kunskapsnivåer: A1-C2, (se närmare i kapitel 4.5). (Huhta 2007: 373)

4.5 Den gemensamma europeiska referensramen för språk

Den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning (CEFR) publicerades som resultat av beredningsarbete, samrådsförfarande och pilotarbete år 2001. Den europeiska referensramen är ett av Europarådets arbete som påbörjades år 1971 och fortsätter ännu vid Europarådets språkområde. Insatsernas inledande syfte var att utöka internationell ömsesidig förståelse, stödja livslångt lärande och öka kvaliteten och praktiken i skolornas språkundervisning. CEFR finns på fyrtio olika språk och är en av Europarådets mest kända och använda medel. Referensramen används inom Europeiska kommissionens handlingar såsom i EUROPASS-projektet och i det europeiska utvecklingsprojektet för indikatorn för språkkunskaper. (Utbildningsstyrelsen 2018: 1 och Skolverket 2007: 1)

Den gemensamma europeiska referensramen för språk erbjuder en bred beskrivning av de kunskaper och färdigheter en individ behöver behärska för att lyckad kommunikation ska ske på ett visst språk. Referensramen innehåller de kulturella sammanhang där språket ingår. Även färdighetsnivåer som hjälper användaren att följa sina framsteg definieras i referensramen. (Skolverket 2007: 1)

Centralt för Europarådet och regeringars gemensamma program för utbildning har varit stödandet av likvärdig rätt till utbildning. Samma syften har också både den gemensamma europeiska referensramen och den europeiska språkportföljen, som är verktyg för både inlärares och lärarens. Den gemensamma europeiska referensramen har vidareutvecklat Europarådets språkutbildnings-principer till att stödja autonomisk inläring och reflektion i samband med inläringen. (Utbildningsstyrelsen 2018: 1) Enligt Skolverket (2007: 1) är referensramens syfte att komma över de kommunikationsproblem mellan de olika utbildningssystem i Europa och människor som arbetar med moderna språk. Därför fungerar referensramen som grund för alla

som arbetar i språkutbildningen i Europa och använder kursplaner, läroplaner, examina och läromedel.

Den europeiska referensramen för språk används på flera områden. Den används vid planering av språkutbildning där man skisserar bland annat mål och innehåll och vid språkcertifiering såsom innehållet i examina och bedömningskriterier, samt planering av självständigt lärande som innehåller inlärares ökade medvetenhet om sin kunskapsnivå, inlärares egen målsättning och självbedömning. Språkkurser och certifiering kan utveckla inlärares kunskaper på olika sätt: i alla dimensioner av språkfärdighet och kommunikativ kompetens (globala) eller på endast visst område och syfte (moduluppbyggda). De kan också understryka språkinläring för ett visst syfte och hjälpa inlärares att nå bättre kunskaper på ett visst område (viktade) eller innehålla enbart vissa aktiviteter och färdigheter (partiella). (Skolverket 2007: 6-7)

Enligt Utbildningsstyrelsen (2018: 5) är målsättningar för den gemensamma europeiska referensramen för språk:

- ”att främja och underlätta samarbetet mellan olika lärosäten i olika länder
- att erbjuda en gemensam grund för erkännandet av språkexamina
- att hjälpa lärande, lärare, utbildningsplanerare, examensarrangörer samt representanter för undervisningsförvaltning i att inrikta och koordinera sin verksamhet”. (Utbildningsstyrelsen 2018: 5)

Kriterier som referensramen behöver fylla är att den ska vara *heltäckande*, det vill säga gemensam europeisk referensramen behöver beskriva bred mångfald av språkkunskaper, språkfärdigheter och språkanvändning. Användare av referensramen skall enligt referensramen kunna beskriva sina mål och referensramen skall skilja mellan olika dimensioner av språkfärdighet samt erbjuda referensnivåer så att användaren kan följa sina framsteg. Referensramen behöver vara *tydligt formulerad* och lätt att nå och förstå. Referensramens beskrivningar bör vara *konsekventa* och inte bestrida mot varandra. Referensramen skall vara öppen och flexibel och kunna användas i olika sammanhang. (Skolverket 2007: 7-8)

Grundsynen i den gemensamma europeiska referensramen är att människor som använder eller lär sig språket är sociala aktörer, det vill säga en individ bildar relationer till olika sociala grupper som tillsammans formar individens identitet. Det handlar om hur individen fungerar i olika situationer och klarar av sina uppgifter. Dessa uppgifter genomförs när individen använder planerad kompetens för att nå ett visst resultat. (Skolverket 2007: 9) Grundsynen i referensramen är handlingsorienterad vilket betyder att referensramen tar i hänsyn individens alla resurser: kognitiva, känslomässiga och viljemässiga samt individens färdigheter i sociala sammanhang (Skolverket 2007: 9).

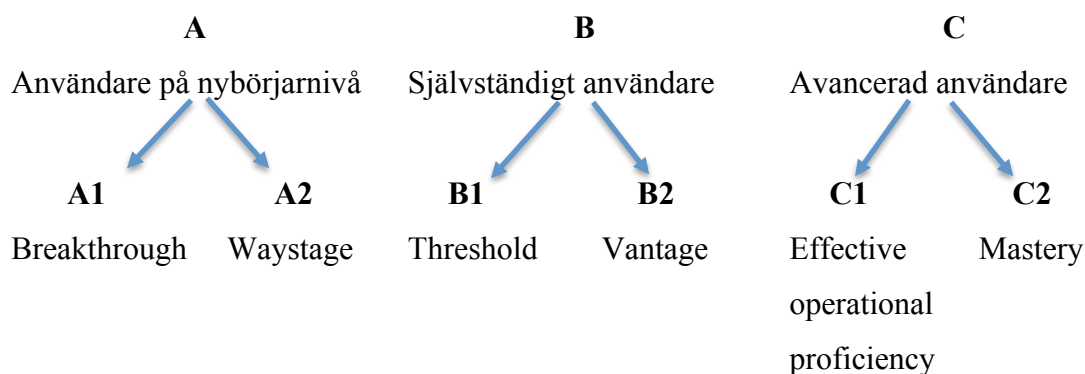
Enligt Huttunen (2000: 79) ses språket som ett verktyg för tänkande, uttrycksförmåga och kommunikation i den gemensamma europeiska referensramen. Referensramen är uppbyggd efter teorier från olika vetenskapsområden såsom språkinläring och språkundervisning, psykologi, sociologi, beteendevetenskaper och pedagogik. Referensramen innehåller färdighetsnivåer som möjliggör inläraren att följa sin inläring under hela inlärningsprocessen (Skolverket 2007: 1).

I referensramen understryks språk och kommunikationen som Huttunen (2000: 80-82) och Skolverket (2007: 9) beskrivs i form av språkanvändnings- och språkinlärningskompetenser som utgörs av generella och kommunikativa språkliga kompetenser. Individens *generella kompetenser* innehåller kunskaper, färdigheter, existentiella kompetenser (resultat av individens egenskaper, personlighet och attityder) och inlärningsförmåga. *Kommunikativ språklig kompetens* delas in i lingvistisk, sociolingvistisk och pragmatisk komponent. Lingvistisk kompetens är språksystemet av språkliga strukturer, lexikon och fonologi. Sociolingvistisk kompetens handlar om olika sociala konventioner, såsom hur individen anpassar sitt språk enligt olika sociala relationer. Med pragmatisk kompetens avses praktisk användning av den språkliga kapaciteten, exempelvis talhandlingar. (Skolverket 2007: 11-13)

Kommunikativ språklig kompetens innehåller olika språkliga aktiviteter: reception, produktion, interaktion och mediering, som kan ske både i form av muntliga och skriftliga texter. *De receptiva och produktiva aktiviteterna* har jag nämnt redan i inledningen (kapitel 1), *interaktion* handlar om information som utbyts mellan minst

två individer antingen i muntlig eller skriftlig språkreception och –produktion. *Mediering* är receptiv och produktiv språkanvändning utan att tala med varandra, det vill säga en tolkning eller ett referat. (Skolverket 2007: 14-15) De språkliga aktiviteterna placeras i olika domäner där den praktiska språkanvändningen sker: *samhällsdomän* (bland annat samhällsservice), *personlig domän* (familjeförhållande och individuella sociala rutiner), *yrkesdomän* (individens aktiviteter och förhållande i yrkeslivet) och *utbildningsdomän* (behärskning av kunskaper eller färdighet).

Den gemensamma europeiska referensramen för språk innehåller ett beskrivningssystem av språkkunskaper och färdighetsnivåer definierad enligt nivåskalan A1-C2. Betoningen i referensramen ligger på positiva formuleringar av lärandemål och läranderesultat som ska stödjas på alla färdighetsnivåer. (Utbildningsstyrelsen 2018: 5) Enligt Huttunen (2000: 79) referensramens beskrivningsskala av språkkunskaper och begreppet i förmågan att lära sig ser språkinläring som livslång process var varken nybörjares eller nativa språkanvändares språkkunskaper kan sättas på samma skala. I referensramen är beskrivningssystemet delat till tre nivåer A-C. som är vidare indelade i sex nivåer enligt de engelska benämningarna i Europarådets nivåförteckningar, (se figur 3.).



Figur 3. De gemensamma referensnivåer A-C. (Skolverket 2007: 23)

De gemensamma referensnivåerna är utarbetade enligt *illustrativa deskriptorer* som har utvecklats och validerats för den Gemensam europeisk referensramen för språk. Deskriptorerna är indelade i tre kategorier i beskrivningsmodellen: kommunikativa aktiviteter, strategier och kommunikativ språkfärdighet. Kommunikativa aktiviteter,

”man kan” -deskriptorer, omfattar reception, interaktion och produktion. Strategier, som också är ”man kan” -deskriptorer, används vid kommunikativa aktiviteter och dessa anknytas till inlärarens kompetenser. De tredje deskriptorerna är för lingvistisk, pragmatisk och sociolingvistisk kompetens. Deskriptorerna tar i beaktande helheten och är inte nödvändigtvis användbara på alla utbildningsnivåer.

Nivå A1 (Breakthrough) är den första nivån av språkfärdigheter och handlar om att en individ kan genomföra enstaka uppgifter, kan samtala på ett enkelt sätt och kan svara på och ställa enkla frågor. Frågor berör ämnen som individen känner till mycket bra eller rör nära dess behov. På *nivå A2 (Waystage)* använder inläraren främst deskriptorer för sociala funktioner samt en del av deskriptorerna för språklig interaktion, och färdigheter rör sig vid enkla, korta och vardagliga samtal som innehåller exempelvis om lätta kommunikationssituationer utomlands i en affär.

Nivå B1 (Threshold) riktar sig till språkanvändare som kan använda sitt språk exempelvis i utlandet. Det handlar om förmåga att hålla diskussionen fortlöpande och säga det man vill säga till en samtalspartner. Det handlar också om att lösa olika problem som gäller språket i vardagen. *Nivå B2 (Vantage)* är nivån där inläraren har nått en medelnivå och mer, det vill säga inläraren kan argumentera på ett effektivt sätt, försvara sin ståndpunkt på mångsidigt sätt och har bred språklig medvetenhet. *Vantage*-nivån är ett hinder som inläraren behöver ta sig över.

Nivå C1 (Effective operational proficiency) innebär en bred mångfald av språkliga verktyg som hjälper inläraren att delta i en löpande och spontan interaktion som handlar bland annat om uttryck och ordförråd. *Nivå C2 (Mastery)* handlar inte om en modersmålstalare men beskriver en mycket framgångsrik inlärare vars språk är lätt, stilrent och naturligt. (Skolverket 2007: 33-36) I följande tabell (tabell 2) presenteras referensnivåerna enligt den globala skalan som börjar från den högsta nivån.

Tabell 2. Referensnivåerna i den Gemensamma europeiska referensramen: den globala skalan (*global scale*) (Skolverket 2007: 24)

Avancerad	C2	Kan med lätthet förstå praktiskt taget allt som han/hon hör eller läser. Kan sammanfatta information från olika muntliga
-----------	----	--

språkanvändare		eller skriftliga källor och därvid återge argument och redogörelser i en sammanhängande presentation. Kan uttrycka sig spontant, mycket flytande och precist samt därvid skilja mellan finare nyanser även i mer komplexa situationer.
	C1	Kan förstå ett brett urval av krävande, längre texter och urskilja underförstådda betydelser. Kan uttrycka sig flytande och spontant utan att i större utsträckning söka efter ord och uttryck. Kan använda språket flexibelt och effektivt för såväl sociala som studie- och arbetsrelaterade ändamål. Kan producera tydliga, välstrukturerade och detaljerade texter om komplexa ämnen. Kan på ett planerat sätt med olika medel organisera och binda samman en text till en sammanhängande helhet.
Självständigt språkanvändare	B2	Kan förstå huvudinnehållet i komplexa texter om både konkreta och abstrakta ämnen, inklusive fackmässiga diskussioner inom det egna specialområdet. Kan delta i samtal så pass flytande och spontant att ett normalt umgänge med modersmålstalare blir fullt möjligt, utan ansträngning för någondera parten. Kan producera tydlig och detaljerad text inom ett brett fält av ämnen, förklara en ståndpunkt i ett aktuellt ämne samt framhålla såväl för- som nackdelar vid olika valmöjligheter.
	B1	Kan förstå huvudinnehållet i vad han/hon hört eller läst om välkända förhållanden som han/hon regelbundet möter i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. när det presenteras på tydligt standardspråk. Kan hantera de flesta situationer som vanligtvis uppstår under resor i områden där språket talas. Kan producera enkla, sammanhängande texter om ämnen som är välkända eller av personligt intresse. Kan beskriva erfarenheter och händelser, berätta om drömmar, förhoppningar och framtidsplaner och kortfattat ge skäl för och förklaringar till åsikter och planer.
Användare på nybörjarnivå	A2	Kan förstå meningar och vanliga uttryck som rör omedelbara behov (t.ex. mycket grundläggande information om individ och familj, inköp, lokal geografi, sysselsättning). Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information. Kan i enkla termer beskriva delar av sin egen bakgrund, sin närmaste omgivning samt förhållanden inom områden som rör omedelbara behov.
	A1	Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga förhållanden som var han/hon bor, personer han/hon känner och saker han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartnern talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till.

4.6 Beskrivningsskalan i undersökningen

I denna undersökning har jag använt de tre högsta nivåerna i bedömningskalan i den gemensamma europeiska referensramen: samtal/muntlig interaktion, muntlig produktion och skriftlig produktion (se tabell 2).

Tabell 3. Referensnivåer i den Gemensamma europeiska referensramen: självbedömningstablan (*self-assessment grid*) (Bearbetad enligt Skolverket 2007: 26-27)

	samtal/ muntlig interaktion	muntlig produktion	skriftlig produktion
A1	Jag kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att den andra personen är beredd att tala långsamt och upprepa eller formulera om vad som sagts eller hjälpa mig att formulera vad jag själv vill säga. Jag kan ställa och besvara enkla frågor inom områden som rör omedelbara behov eller gäller mycket välkända ämnesområden.	Jag kan använda enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden, t.ex. ett vykort med hälsningar. Jag kan fylla i personliga uppgifter som namn, adress och nationalitet i enklare formulär.
A2	Jag kan delta i samtal och rutinuppgifter som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information om välkända ämnen och sysselsättningar. Jag kan fungera i mycket korta sociala samtal, men jag förstår i allmänhet inte tillräckligt för att själv hålla liv i samtalet.	Jag kan använda en rad fraser och meningar för att med enkla medel beskriva min familj och andra människor, människors levnadsvillkor, min utbildning och mina nuvarande och tidigare arbetsuppgifter.	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden och föra enkla anteckningar inom områden som rör omedelbara behov. Jag kan skriva ett mycket enkelt personligt brev, t.ex. för att tacka någon för något.

	samtal/ muntlig interaktion	muntlig produktion	skriftlig produktion
B1	Jag kan fungera i de flesta situationer som kan uppstå vid resor i länder eller områden där språket talas. Jag kan utan förberedelser gå in i ett samtal om ämnen som är välbekanta, av personligt intresse eller har anknytning till vardagslivet, t.ex. familj, fritidsintressen, arbete, resor och aktuella händelser.	Jag kan binda samman fraser på ett enkelt sätt för att beskriva erfarenheter och händelser, mina drömmar, förhoppningar och framtidsplaner. Jag kan kortfattat ge skäl och förklaringar till mina åsikter och planer. Jag kan berätta en historia eller återberätta händelseförloppet i en bok eller film och beskriva mina intryck.	Jag kan skriva enkel, sammanhängande text om ämnen som är välkända för mig eller av personligt intresse. Jag kan skriva personliga brev som beskriver upplevelser och intryck.
B2	Jag kan samtala och diskutera så pass flytande och ledigt att jag kan umgås med modersmålstalare på ett naturligt sätt. Jag kan ta aktiv del i diskussioner om välkända ämnen och förklara och försvara mina åsikter.	Jag kan ge tydliga och detaljerade beskrivningar om varierande ämnen inom mina intresseområden. Jag kan förklara en ståndpunkt och ange för- och nackdelar med olika alternativ.	Jag kan skriva klar och detaljerad text om varierande ämnen inom mina intresseområden. Jag kan skriva en uppsats eller rapport som förmedlar information eller ger skäl för eller emot en viss ståndpunkt. Jag kan skriva brev som framhäver den personliga innebörden av händelser och erfarenheter.

	samtal/ muntlig interaktion	muntlig produktion	skriftlig produktion
C1	Jag kan uttrycka mig flytande och spontant utan att alltför tydligt söka efter ord och uttryck. Jag kan använda språket flexibelt och effektivt för sociala, intresse- och yrkesanknutna ändamål. Jag kan formulera idéer och åsikter med precision	Jag kan ge tydliga och detaljerade beskrivningar av komplicerade ämnesområden med sidoteman och anknytningar. Jag kan utveckla speciella aspekter samt runda av framställningen med en lämplig slutsats.	Jag kan uttrycka mig i skrift på ett klart och välstrukturerat sätt med utförligt angivna synpunkter och förklaringar. Jag kan skriva om komplicerade förhållanden i ett brev, en uppsats

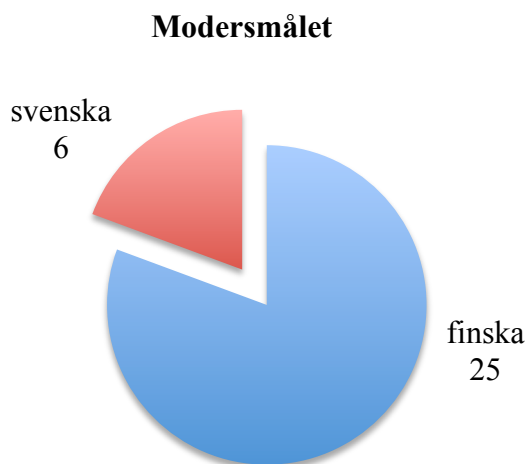
	samt skickligt anpassa mig efter den person jag talar med.		eller en rapport och argumentera för vad jag anser är viktigt. Jag kan välja en stil som är anpassad till den tänkte läsaren.
C2	Jag kan utan ansträngning delta i vilka samtal och diskussioner som helst och därvid effektivt välja vardagliga och idiomatiska uttryck. Jag kan uttrycka mig flytande och förmedla nyanser med precision. Om jag ändå får svårigheter kan jag med omformuleringar kringgå dessa så smidigt att andra knappast märker det.	Jag kan presentera en klar och ledig beskrivning eller argumentation som i stil passar sammanhanget. Jag kan presentera en effektiv logisk struktur som hjälper mottagaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter.	Jag kan skriva klar och ledig text i en passande stil. Jag kan skriva komplexa brev, rapporter eller artiklar som presenterar ett ämne på ett logiskt och effektivt sätt som hjälper läsaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter. Jag kan skriva sammanfattningar och översikter över facktexter eller litterära verk.

Orsaken till att använda enbart de tre högsta nivåerna i bedömningskalan var att ett av undersökningens tema var studerandes användning av svenska språket och speciellt de muntliga färdigheterna och initiativtagning vid användning av de muntliga kunskaperna. Med dessa nivåer fick jag fram hur studerande anser egna kunskaperna vara när det gäller de produktiva och muntliga kunskaper som behövs i det kommande yrket.

Figur 4. Informanter per årskurs.

Som tidigare framkom går studierna i sin helhet på svenska. När studenterna blir antagna till utbildningen ska de ha haft skolspråket finska eller på andra grunder uppvisat motsvarande kunskaper i finska. Samma gäller för svenska språket: studentexamen avlagt på svenska som modersmål eller som andra inhemska språk med ett visst betyg (se kapitel 2). Detta betyder att både studenter som har finska som modersmål och svenska som modersmål kan söka och bli antagna i utbildningen.

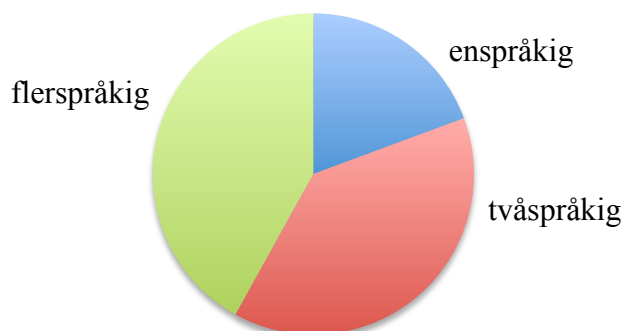
Största delen av informanterna i min undersökning angav att de har modersmålet finska (25) och enbart sex informanter hade svenska som modersmål (se figur 5.).



Figur 5. Informanternas modersmål enligt enkätsvaren.

Informanterna ombads att språkligt identifiera sig själva. I frågeformuläret fanns det tre alternativ att välja mellan: enspråkig, tvåspråkig eller flerspråkig. En större del av informanterna anser sig vara flerspråkiga (13) eller tvåspråkiga (12), och endast sex (6) av informanterna anser sig vara enspråkiga (se figur 6.).

Språklig identifikation



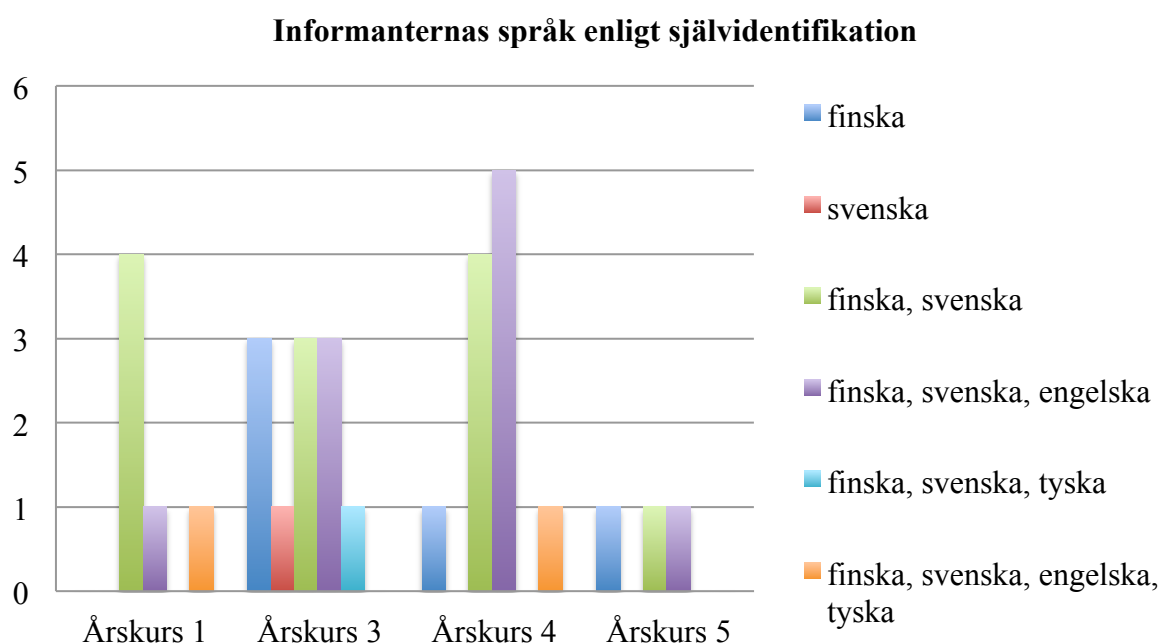
Figur 6. Informanternas självidentifikation enligt enkätsvaren.

Informanterna som ansåg sig vara flerspråkiga eller tvåspråkiga var mest från årskurs 4 medan de som ansåg sig själva som enspråkiga var främst från årskurs 3. Orsaken till detta kan ligga i identitetens stadighet som är starkt sammankopplat till språklig identifikation och därför möjligtvis inte hinner ändras under universitetsstudier. Enligt de fyra kompetenskriterierna ursprung, funktion, kompetens och attityd (se i kapitel 3.2) anser möjligtvis de 6 studerandena sig själva som enspråkiga på grund av ursprungskriteriet och anser att något annat språk inte har uppnått en sådan färdighetsnivå, behärskning eller användning för att identifikation som två- eller flerspråkig skulle gälla. Hos de enspråkiga gäller möjligtvis en stark identitet till det ena språket som de har lärt sig först och behärskar best.

De informanter som ansåg sig själva som två- eller flerspråkiga möjligtvis identifierade sig enligt de alla fyra kriterier. Det vill säga informanten kommer möjligtvis från ett flerspråkigt hem eller har gått i dagvård och skola på ett annat språk än det talades i deras hem eller bott en tid i ett annat land, behärskar flera språk fullständigt/lika bra, har kommit i kontakt med flera språk, använder flera språk och/eller identifierar sig själv som flerspråkig eller med flera språk och med flera kulturer (eller delar av dem). Två- och flerspråkiga kan möjligtvis identifiera sig enbart enligt ett kriterium, exempelvis enligt ursprung och funktion eller kompetens och funktion. Till exempel jag själv känner mig flerspråkig mest enligt kompetens- och funktionskriteriet.

De flesta av studenterna som svarade på frågeformuläret hade modersmålet finska. Detta gäller också för de informanter som ansåg sig själva som två- eller flerspråkiga. Alla utom en informant som ansåg sig själv som enspråkig hade modersmålet finska. En informant kommenterade att hen har modersmålet svenska men anser sig ha starkare kunskaper i finska.

Informanterna berättade specifikt vilka språk som gällde för antingen deras tvåspråkighet eller flerspråkighet. Tolv informanter angav att deras tvåspråkighet gällde språken finska och svenska, och tolv angav att de var flerspråkiga med tre språk: finska, svenska och engelska. I den tvåspråkiga gruppen var det två som ansåg att de behärskar dessutom tyska. En informant angav språken finska, svenska och tyska, en svenska och engelska, och två informanter finska, svenska, engelska och tyska. Informanter som svarade att de anser sig själva som enspråkiga hade angivit antingen finska eller svenska som detta språk enligt sitt modersmål (se figur 7.).



Figur 7. Informanternas språk enligt självidentifikation.

När språkrepertoaren finska, svenska och engelska dominerar bland informanterna i årskurs 4 har språkrepertoaren finska och svenska övertaget hos första årskursens informanter. Både kandidat- och magisterstuderande har svarat att deras

språkrepertoar består av finska, svenska och/eller finska, svenska, engelska, och om man lämnar bort tyskan har lika många informanter (4) angivit språkparet finska och svenska i årskurserna 1 och 3. Nästan alla av informanterna som har svarat att deras modersmål är finska är i årskurs 3.

5.2 Inställning till svenska språket

Informanterna ombads ange vilken inställning de har för tillfället och vilken inställning de har haft till svenskan innan studierna, samt om inställningen har förändrats och varför. Informanterna hade allmänt en mycket positiv attityd till svenska språket och ansåg kunskaperna i svenska generellt som viktiga. Informanterna motiverar sin positiv attityd till svenskan innan studierna med sin bakgrund såsom modersmål, språkbad och levnadsmiljö (se exempel 1).

(1) Min inställning till svenskan har alltid varit positiv såsom till alla andra språk också. Det hjälper i många livsområden om man kan flera språk.

Såsom informanten i exempel 1 hade också många andra informanter redan innan studierna insett vikten av olika språk inom olika livsområden, speciellt i yrkeslivet och i olika kommunikationssituationer. Det är bara enskilda informanter som innan studierna ansett svenskan som neutral eller växlande negativ och positiv. Denna inställning visade sig bero på modersmål eller på svaga kunskaper i svenska. De flesta informanterna angav att de fortfarande har antingen en positiv attityd till svenskan eller att deras attityd har blivit ännu mer positiv sedan studiestarten. De motiverade sina svar bland annat med utvecklingen av kunskaperna i svenska. Informanterna ansåg att när de har blivit bättre på svenska språket har också attityden blivit mer positiv. En annan betydelsefull faktor för en mer positiv attityd var insikten om språkets betydelse i det kommande yrket (se exempel 2).

(2) Annars samma inställning som tidigare men språket känns ännu viktigare nu på grund av yrkesvalet.

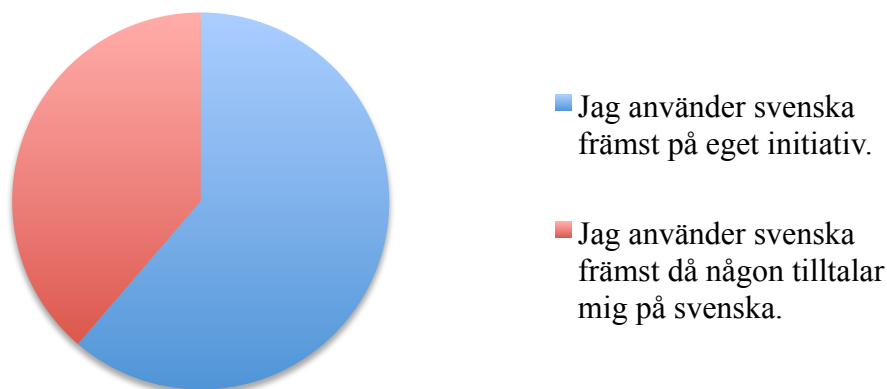
Några av informanterna angav att de först när studierna inletts insåg språkets värde när det gäller den kommande språkbadsundervisningen. Enligt svaren har informanterna insett hurdan skolform språkbadsundervisning är och vad som krävs för att agera som språkbadslärare, speciellt när det gäller språkkunskaper (se kapitel 2). Svenskan har också blivit mer betydelsefullt för informanterna under studierna, och de har allmänt blivit mer intresserade av språket. Några informanter har lagt mer värde på språket sedan de har börjat i utbildningen.

5.3 Användningen av svenska språket

Informanterna ombads svara hur mycket de använder svenska muntligt i samband med studierna och på fritiden. De flesta (15) använder *mycket* eller *ganska mycket* (12) muntlig svenska i studierna och enbart fyra av informanter använder svenska *i någon mån*. På fritiden använder de flesta informanterna (23) svenska *varje dag* när sex av informanterna använder svenska *några gånger i veckan* och två informanter *mycket sällan*. De flesta informanterna som använder svenska några gånger i veckan ansåg sig själva som enspråkiga eller flerspråkiga och en ansåg sig som tvåspråkig. Informanterna berättade i en öppen fråga specifikt i vilka situationer de använder svenska och nämnde sju olika situationer. Situationer där informanterna använder svenska är främst med vänner (27), i arbetslivet (24), i hobbyer (16) och/eller med familjen (13). Informanterna nämnde också andra situationer där de använder svenska såsom i sociala medier, i barnets daghem och med pojkvännen.

En av språkanvändningsfrågorna handlade om på vems initiativ informanterna använder svenska språket (se figur 8).

Användning av svenska



Figur 8. Initiativ till användningen av svenska.

Ungefär två tredjedel (19) av informanterna använder svenska främst på eget initiativ och cirka en tredjedel (12) då någon tilltalar dem på svenska. De flesta som svarade att de använder svenska främst på andras initiativ ansåg sig själva som flerspråkiga vilket var överraskande. Man kunde tänka att de som inte använder svenska på eget initiativ skulle vara de som anser sig själva som enspråkiga eftersom ju svagare kunskaper man har desto mindre använder man språket.

Informanterna svarade även på en fråga där de ombads ange om deras användning av svenska har förändrats under studierna. De flesta informanter (21) angav att användningen har ökat. Informanterna motiverade sina svar med studiespråket, utvecklade språkkunskaper och ökade ordförrådet vilka har inverkat på självförtroendet att använda språket (se exempel 3).

(3) Som språkanvändare har jag blivit modigare när mina kunskaper i språket har ökat.

Svar av ovanstående typ fanns bland både kandidat- och magisterstuderanden men de flesta var hos studeranden i årskurserna 4 och 5. Detta stöder påståendet att ju mer man har studerat på ett språk och använt det desto bättre är kunskaperna. Några informanter angav att de har fått mera kontakt med svenskan genom nya bekanta såsom studiekompisar och också sett hur mycket det beror på en själv om

användningen av språket har ökat eller inte. En betonade vikten av mångsidig språkanvändning i studierna och en rik användningen av svenska i olika situationer.

De övriga informanterna (8) ansåg att användningen av svenska har förblivit densamma (6) eller minskat (2) under studietiden. De flesta med dessa svar var informanter från årskurs 3, det vill säga kandidatstuderande. Intressant är att de informanter som ansåg att deras användning av svenska har förblivit densamma eller minskat ändå använder svenska främst på eget initiativ. Detta svar förklaras med att de flesta informanter med ovanstående svar har modersmålet svenska. Informanterna motiverar sina svar för en minskning eller oförändrad användning av svenskan med modersmålet, tidigare språkanvändningen eller studiekamraterna (se exempel 4).

(4) Nästan alla som går på klassen pratar hellre finska, och det känns konstigt att börja tala svenska tillbaka då.

Också andra informanter kommenterade att en del studiekamrater talar finska sinsemellan i studierna och det känns naturligt att kommunicera på detta språk eftersom det är deras modersmål. Jag kan själv relatera till samma sak eftersom det har känts svårt att byta språk när jag har börjat tala ett språk med någon studiekamrat. Det är därför ingen överraskning att de flesta med detta svar hade finska som modersmål, vilket kan möjligtvis berätta om svaga muntliga kunskaper eller enbart en vana att använda det gemensamma modersmålet.

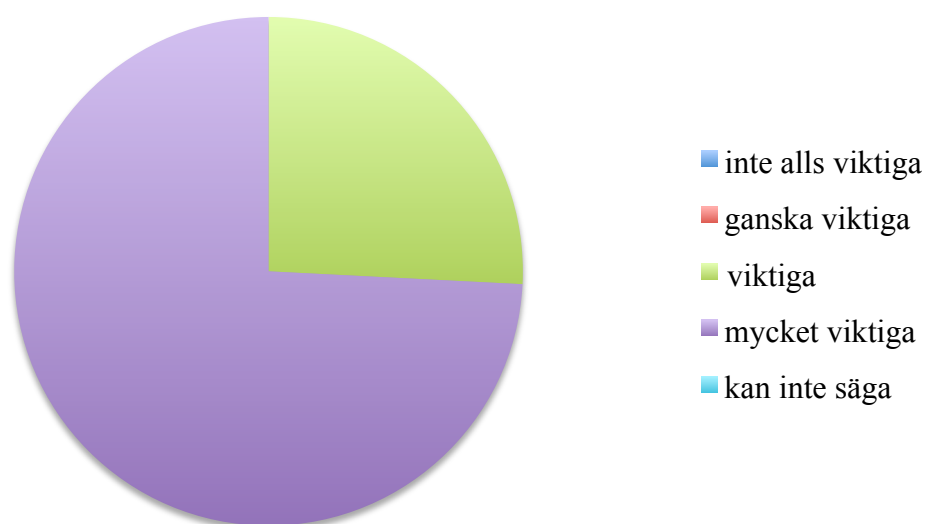
Också informanternas sätt att svara på frågorna om språkanvändningen var intressant. En informant använde det kollektiva pronomenet ”vi” (t.ex. ”vi pratar”) i sina svar när de flesta svarade i singularis och började oftast sina svar med pronomenet ”jag”. I ett annat svar skrev informanten exempelvis om ”kikygruppen” som antyder om en studiegemenskap bland informanter. Ordet ”kiky” kommer från det finska ordet ”kielikylpy” (språkbud) och enligt min egen erfarenhet använder studerande i språkbadsutbildningen ordet ”kikygrupp” och inte ordet ”språkbadsgrupp” när de talar om sina medstuderandena i utbildningen. Språkbadsutbildningen är en unik utbildning i Finland och studerandena kan möjligtvis känna speciell gemenskap på grund av deras eget mindre samhälle i universitetsvärlden. Detta kan stärka känslan av

studiegemenskap under utbildningen och därmed också framtida arbetsgemenskap i skolvärlden.

5.4 Synen på svenska språket i yrket som språkbadslärare

Fråga 2 i frågeformuläret handlade om hur viktiga informanterna ansåg de språkliga kunskaperna vara i sitt blivande yrke (se figur 9).

Hur viktiga är de språkliga kunskaperna i blivande yrket

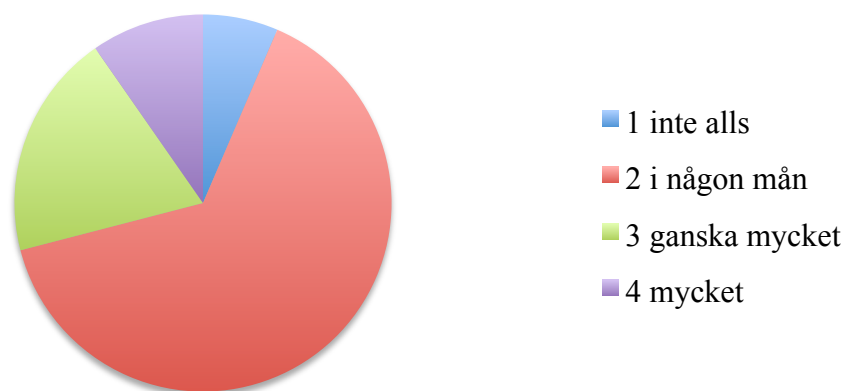


Figur 9. Vikten av språkliga kunskaper i blivande yrket.

Som ovanstående figur visar ansåg de flesta informanter (23) att språkliga kunskaper i blivande yrket som språkbadslärare är *mycket viktiga*. Enbart 8 informanter ansåg språkkunskaper som *viktiga* i deras blivande yrke. De flesta informanter med detta svar ansåg sig själva som tvåspråkiga och var mest från årskurs 4.

Några informanter berättade hur de har först i studierna märkt vad det krävs för att vara en språkbadslärare och speciellt hurdana språkkunskaper en språkbadslärare ska ha. Informanterna ombads svara hur mycket de upplever att deras kunskaper i svenska borde utvecklas med tanke på arbete som språkbadslärare. Svaret skulle ges med skalan 1 till 4 där 1 betyder inte alls och 4 mycket (se figur 1).

Utvecklingsbehov av kunskaper i svenska språket



Figur 10. Utvecklingsbehov av kunskaper i svenska språket.

De flesta informanterna (20) ansåg att deras kunskaper i svenska borde ännu utvecklas *i någon mån* med tanke på arbete som språkbads lärare. Sex informanter anser att kunskaperna borde utvecklas *ganska mycket* medan tre av informanterna svarade *mycket* och två *inte alls*. De flesta informanter som ansåg att kunskaperna borde utvecklas ganska mycket ansåg sig själva flerspråkiga och hade modersmålet finska. Av de informanter som hade svarat att kunskaperna borde utvecklas mycket ansåg två informanter sig själva som tvåspråkiga och hade modersmålet finska och en ansåg sig som flerspråkig och hade modersmålet svenska.

Informanterna fick motivera sina svar och det kom fram flera orsaker varför kunskaperna i svenska borde utvecklas enligt informanterna. Alla informanter förutom två behövde förbättring i något område. Dessa två informanter motiverade sina svar med att deras modersmål är svenska och att de har arbetat i språkbad i flera år. En orsak som upprepades bland många var brister i ordförrådet, det vill säga informanterna upplevde att de har brister i den lingvistiska kompetensen (se exempel 5 och 6).

(5) Mitt ordförråd är inte tillräckligt stort och jag behöver ordböcker för att använda mångsidigare språk.

(6) Jag tror att i någon mån borde jag utveckla och breda mitt ordförråd i svenska.

Informanterna som nämner bristerna i ordförrådet berättade att de behöver bredda sitt ordförråd och några informanter nämnde också att grammatiken behöver ”träning”. Någon informant kopplar behovet också med ämnesspecifika ordförrådet, exempelvis olika termer som ännu behöver läras (se exempel 7). De ämnesspecifika kunskaper som en språkbadslärare borde tillägna sig berör alla ämnen som undervisas i grundskolans årskurser 1-6, såsom matematik, naturvetenskap och gymnastik.

(7) Jag anser att jag inte ännu har så brett ordförråd i alla ämnen som jag kommer att undervisa.

Några informanter nämnde att en språkbadslärare borde i sitt arbete behärska alla ämnen och att de själv inte gör det ännu. Det är många informanter som på något sätt tog upp både språk- och ämneskunskaper hos en språkbadslärare. En informant ansåg att hens kunskaper inte är på den ämnesspecifika nivån som önskas. Informanten anser att hen skulle känna sig tryggare att arbeta som ämneslärare i svenska. Informanterna hade en klar bild av vilka kunskaper en språkbadslärare borde ha och många av dem kände sig bekymrande om detta (se exempel 8).

(8) Som språkbadslärare är man ett språk modell och man borde kunna fullständig svenska att kunna undervisa med främmande språk. Som krav att vara en bra och ansvarig lärare borde läraren ha tillägnat främmande språk mångsidigt. Jag anser att jag har ännu mycket att lära mig att jag kan arbeta som språkbadslärare och vara ansvarig för hela undervisning som sker med något annat språk som inte är mitt modersmål.

Språklig förebild kommer också fram i ett annat svar där informanten anser att hen inte är själv på en sådan nivå skriftligt eller muntligt för att kunna fungera som språkbadslärare. Informanterna hade kännedom av språkraven när det gäller arbete som språkbadslärare. Starka språkliga kunskaper ses som viktiga i svaren (se exempel 9).

(9) Jag anser att det är oerhört viktigt att man som sb-lärare har själv starka kunskaper i målspråket och att man känner sig bekväm med att använda språket i olika situationer.

Ovanstående citat berättar om studerandens vilja att lära sig målspråket på en viss nivå för att kunna använda språket mångsidigt i arbetet som språkbadslärare. I sitt

svar menar informanten med målspråket svenska, och förkortning sb-lärare kommer från ordet språkbadslärare. För att kunna nå dessa språkrav berättar några informanter att man borde prata och skriva kontinuerligt året runt eftersom det fanns oftast en paus i språkanvändning mellan vår- och höstterminen. En informant kommenterar att kontinuitet gäller också arbete som lärare när en utvecklar sina språkkunskaper.

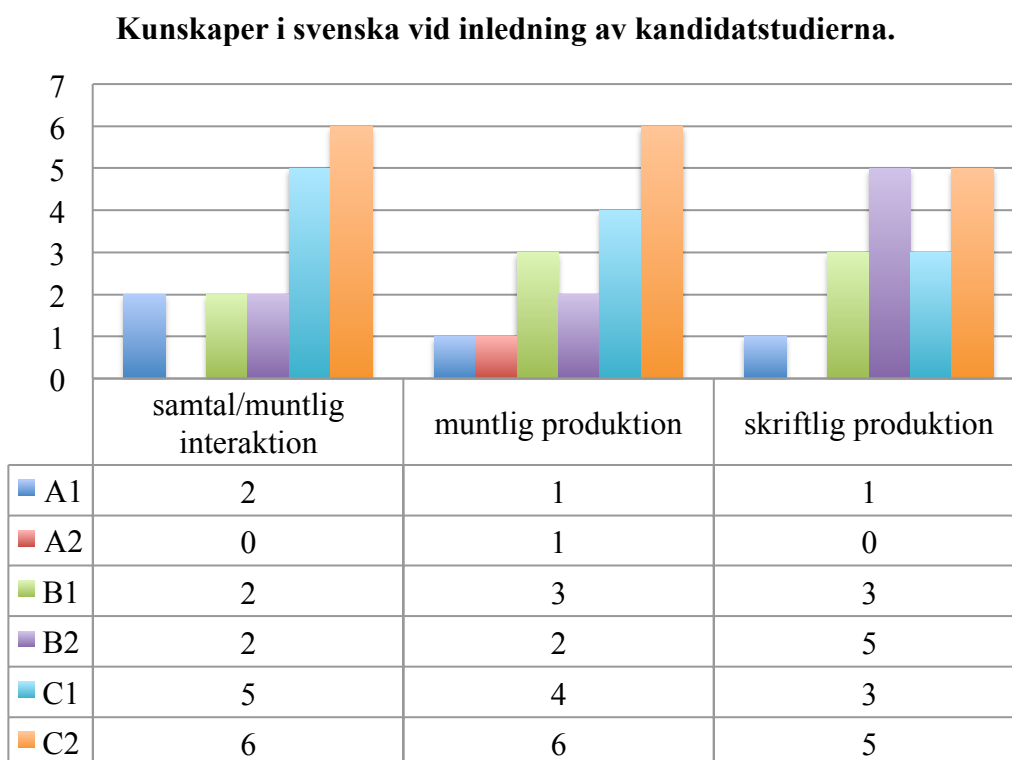
Det som var intresseväckande var att behovet av att förbättra de skriftliga kunskaperna upplevdes större än utveckling av muntlig färdighet bland informanterna. Det var bara några enstaka svar där informanten hade nämnt att de önskade sig tala mera flytande och att tala ”renare” svenska. Två informanter ansåg att deras svenska är influerad av dialekt och såg det som en negativ sak i arbetet som språkbadslärare. En informant förklarade sitt svar med att hen har redan bra kunskaper men önskade bli mer bekväm med att tala svenska. Det var också några informanter som svarade att man kan alltid bli bättre i språket och att man är aldrig fullärd.

5.5 Självbedömning av svenska kunskaper

Informanterna ombads bedöma sina kunskaper i svenska språket både när de inledde språkbadslärostudier och för tillfället samt uppskatta hurdana språkkunskaper de förväntas tillägna efter studierna. Informanterna berättade även hur de skall upprätthålla sina språkkunskaper efter studierna. Informanterna bedömde sina kunskaper med hjälp av nivåbeskrivningarna i den gemensamma europeiska referensramen för språk, (se kapitel 4.6). Informanterna har motiverat sina svar för de två första frågorna. Jag har delat upp svaren i kandidat- och magisterstudier för att förevisa en fördjupande helhet av informanternas uppfattningar och för att jämföra studerandenas svar med varandra.

5.5.1 Kandidatstuderande

Självbedömningstablan som använts i undersökningen var delat i samtal/muntlig interaktion, muntlig produktion och skriftlig produktion i nivåer A1-C2. Det fanns 17 kandidatstuderande i undersökningen som studerar varken på årskurs 1 eller 3. Den första frågan av självbedömningen handlade om informanternas svenska kunskaper när de inledde språkbadslärostudier. Nästa figur (figur 11.) förevisar studerandes självbedömning enligt de gemensamma europeiska referensnivåer A1-C2.



Figur 11. Kunskaper i svenska vid inledning av kandidatstudierna.

De flesta kandidatstuderande bedömde sina svenska kunskaper före studier på den högsta nivån C2, i alla de tre färdigheter samtal/muntlig interaktion, muntlig och skriftlig produktion. Avancerad språkanvändare på nivå C2 definieras enligt följande av Skolverket i Sverige (2007: 24):

Kan med lätthet förstå praktiskt taget allt som han/hon hör eller läser. Kan sammanfatta information från olika muntliga eller skriftliga källor och därvid

återge argument och redogörelser i en sammanhängande presentation. Kan uttrycka sig spontant, mycket flytande och precist samt därvid skilja mellan finare nyanser även i mer komplexa situationer.

Informanterna som bedömde sina språkkunskaper på nivå C2 hade antingen modersmålet svenska, som fanns sammanlagt fem bland kandidatstuderanden, eller ansåg sig vara två- eller flerspråkiga, 13 stycken. Informanterna vars modersmål är svenska bedömde sina språkkunskaper på den högsta nivån möjligtvis angående färdigheter av framgångsrik inlärare, och på grund av att det inte fanns högre nivåer i referensramen. Näst flest svar fick nivå C1 i de alla tre färdigheter, men mest svar i samtal/muntlig interaktion. De flesta informanterna ansåg att de bland annat kan uttrycka sig flytande och spontant i flexibla, effektiva sociala sammanhang och anpassa sitt språk enligt samtal person.

Mest spridning förekom i uppfattningar om skriftlig produktion. En högre grad studerandena ansåg sig vara på nivå C2 (5) eller på nivå B2 (5) när de inledde studierna, när man jämför med de andra färdigheterna. Självständig språkanvändare på nivå B2 av skriftlig produktion definieras enligt följande av Skolverket (2007: 26-27):

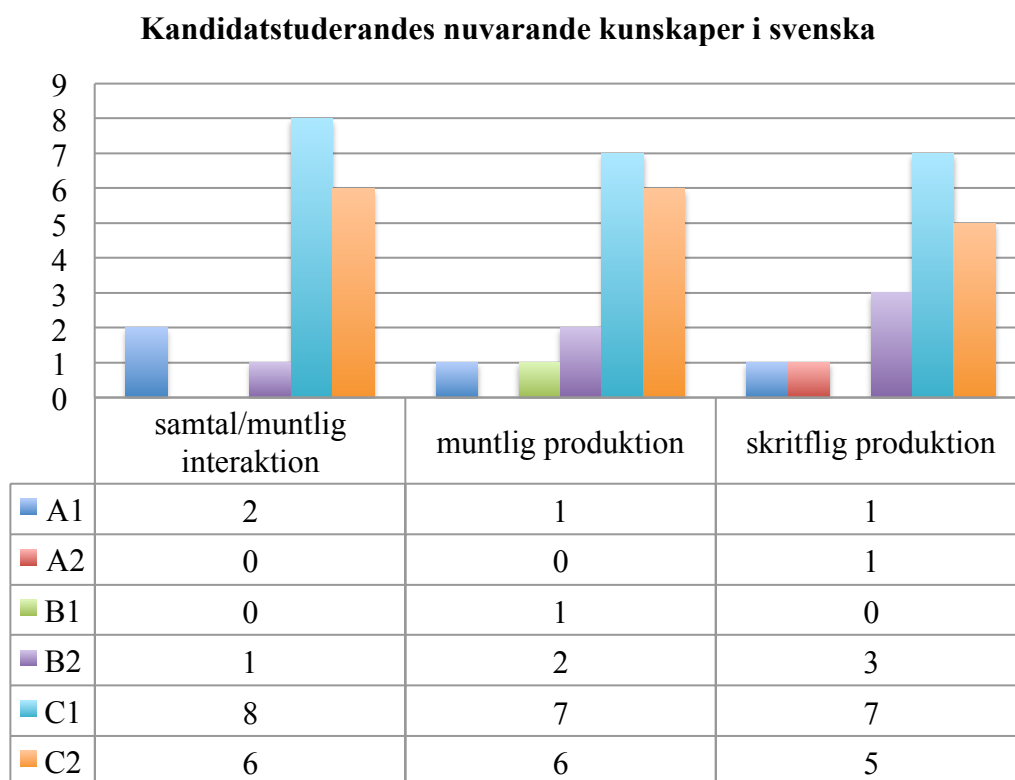
Jag kan skriva klar och detaljerad text om varierande ämnen inom mina intresseområden. Jag kan skriva en uppsats eller rapport som förmedlar information eller ger skäl för eller emot en viss ståndpunkt. Jag kan skriva brev som framhäver den personliga innebörden av händelser och erfarenheter.

Enligt undersökningen ansåg några informanter att de hade svagare kunskaper i skriftlig produktion än i samtal/muntlig interaktion och muntlig produktion. Detta svar kom främst från informanterna vars modersmål var finska och/eller ansåg sig vara enspråkiga. Det kan bero på brister i möjligheter att öva sina skriftliga färdigheter i svenska språket om studerande har haft exempelvis ett mellanår efter studentexamen.

Det som väckte frågor bland svaren var att några informanter hade svarat att deras svenskkunskaper låg antingen på nivån A1 eller A2 när de inledde studierna. När studerande blir antagna till utbildningen behöver de ha fått minst Magna cum laude

approbatur från studentexamen om den skrivit på svenska som modersmål eller svenska som andra inhemska språk eller fått minst Cum laude approbatur på lång nivå eller Magna på medelnivå om skrivit på finska och avlagt examen i svenska som främmande språk (Åbo Akademi, 2019). Jag jämför dessa kunskaper med referensnivån B1 eller B2 som studerande borde ha när de börjar i utbildningen och enligt svaren av dessa studerande har de inte avlagt dessa kunskaper.

Nästa självbedömningsfråga handlade om informanternas nuvarande svenska kunskaper, (se figur 12.)



Figur 12. Kandidatstuderandes nuvarande kunskaper i svenska.

Enligt svaren om informanternas nuvarande svenska kunskaper bedömde de flesta informanterna sina kunskaper antingen på nivå C1 eller C2 i de alla tre färdigheter. I nuvarande kunskaper bedömde informanterna färdigheten samtal/muntlig interaktion på högre nivån än de andra färdigheterna. Fast studerande är först i åk 1 eller 3 anser de egna svenska kunskaper väldigt höga. Det kan bero på avancerade kunskaper de redan har eller anser har utvecklat under de första studieåren eller i tre år redan två

eller ett steg i nivåskalan. Det som gäller samtal/muntlig produktion kan den ha påverkan i flertals olika grupparbeten och muntliga presentation som ingår i språkbadsutbildningen.

Informanterna fick motivera sina svar för frågorna av svenska kunskaper före studier och för tillfället. De flesta informanter ansåg att de har så pass goda kunskaper i svenska språket att det känns svårt att ännu förbättra sina kunskaper (se exempel 10), och att de språkliga färdigheterna inte har förändrats mycket. Dessa informanter var mest i årskurs 3 och bedömde sina språkkunskaper på nivå C1 eller C2. En informant med modersmålet svenska motiverar djupare sina bedömnings svar och relaterar både receptiva och produktiva färdigheter samt mediering (exempel 11).

(10) Det känns mycket svårt att ännu förbättra kunskaperna

(11) Har gått gymnasiet på svenska och där har vi lärt oss att skriva olika slags texter. Har jobbat flera år på svenska och därför kommit i kontakt med olika situationer.

Några motiverar sina svar för självbedömningsfrågorna att deras modersmål är svenska eller enligt egen bedömning de har redan väldigvändig starka svenska kunskaper. Å andra sidan kommenterar en informant att kunskaperna inte har förbättrats ännu eftersom hen har nyss börjat studier. Det fanns en informant som ansåg att kunskaperna har utvecklats men inte tillräckligt mycket ännu. En informant kommenterade att kunskaperna har utvecklats mycket, en att litet genom övning och en påpekar att kunskaperna blivit bättre eftersom använt språket så mycket. De skriftliga färdigheterna kom speciellt fram bland svaren av kunskapernas utveckling, (se exempel 12 och 13).

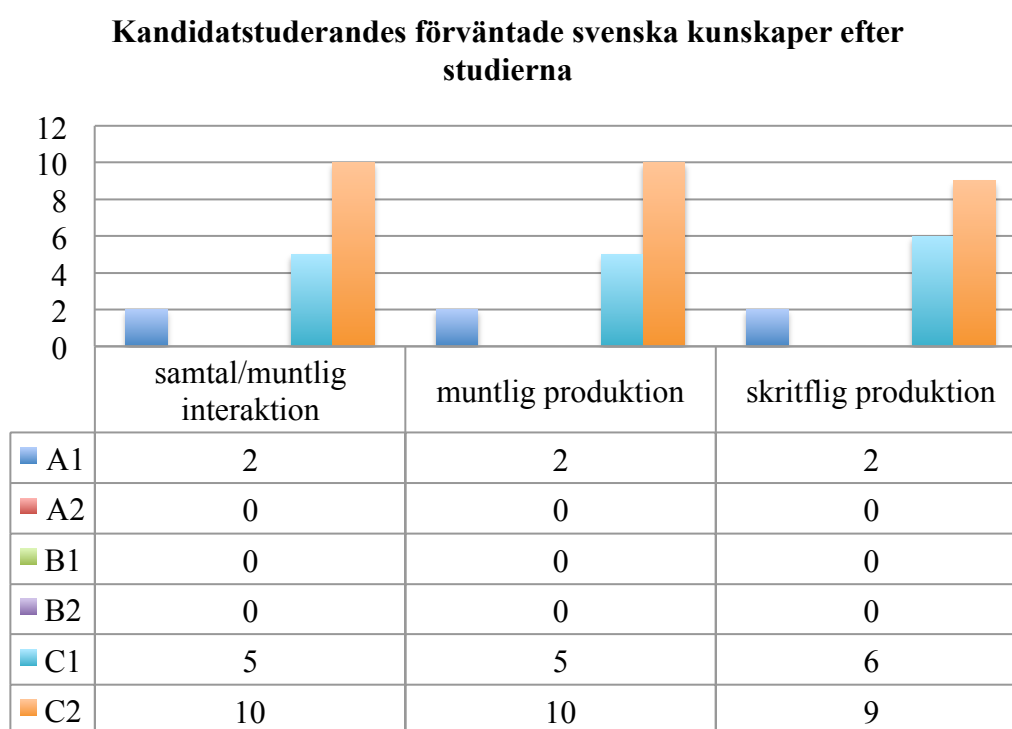
(12) Jag har haft mest nytta av studierna med skriftlig produktion.

(13) Har lärt mig att skriva bättre

Ingen av informanterna bland kandidatstuderande kommenterade om deras muntliga kunskaper har utvecklats, fast i nivåskalan fanns det två färdighetsdelar som gällde muntliga färdigheter. Enligt frågeformulärs svaren ansåg kandidatstuderande att deras muntliga kunskaper inte har särskilt mycket utvecklats från början av studierna eftersom de flesta har satt färdigheterna samtal/muntlig interaktion och muntlig

produktion före studier och nu på samma nivå. Enbart en informant kommenterade att hen anser att förstår och kan prata svenska. De informanterna som ansåg att kunskaperna borde ännu utvecklas eller ser en utveckling är från båda årskurser och har bedömt sina svensk-kunskaper före och nu på nivå B1, B2 eller C1.

Den sista självbedömningsfrågan handlade om svensk-kunskaper som förväntas nå i studierna, och det svaras också enligt den gemensamma europeiska referensramen, (se figur 13).



Figur 13. Kandidatstuderandes förväntade svenska kunskaper efter studierna.

Som ovanstående figur visar, förväntar nästan alla informanterna i kandidatstudierna att ha svenska kunskaper på nivå C1 eller C2 i de alla tre färdigheter. Det betyder att informanterna förväntar sig att vara avancerade språkanvändaren efter studierna. När de flesta informanterna bedömde sina nuvarande svenska kunskaper på nivå C1 eller C2, behövs inte informanternas kunskaper utveckla särskilt mycket under studierna. Som kom fram i avsnitt 6.4., de flesta studerande har kännedom om de kunskaper som en språkbadslärare behöver ha och hur mycket behöver de ännu utveckla i svenska

språket, vet informanterna också enligt nivåbeskrivningarna vilket nivå de vill nå. Det betyder att informanterna kan sätta och beskriva sina önskade kunskaper.

Det fanns några informanter som har svarat nivån A1 i frågan om kunskaper efter studierna och även A1 eller A2 i andra frågor om självbedömningen. Det väcker mig tanken att vill dessa informanter att sina kunskaper inte utvecklas under studierna eller fanns det möjlighet att informanterna inte har förstått frågan eller nivåskalan rätt.

Den sista frågan i frågeformuläret handlade ytterligare om svenska kunskaper och informanterna fick beskriva hur de planerar att upprätthålla sina kunskaper i svenska språket. Nästan alla informanterna påpekade om två saker: muntlig och skriftlig användningen av svenska språket, (se exempel 11).

(11) På det sättet att jag aktivt använder svenska, både muntligt och skriftligt i mitt arbete samt i olika slags situationer som förekommer i vardagen.

Informanterna nämnde olika aktiviteter såsom att läsa svenskspråkiga böcker och nyheter, kolla på television och filmer på svenska, och att kommunicera med svenskspråkiga eller på svenska med tvåspråkiga bekanta. En kommenterar att behöver bli ännu modigare att tala svenska även på fritiden. Ett annat sätt som informanterna höll viktig gällande upprätthållande av svenskkunskaper var önskan att hålla kvar sina svenskspråkiga kontakter och ”svenska relationer”, (se exempel 12).

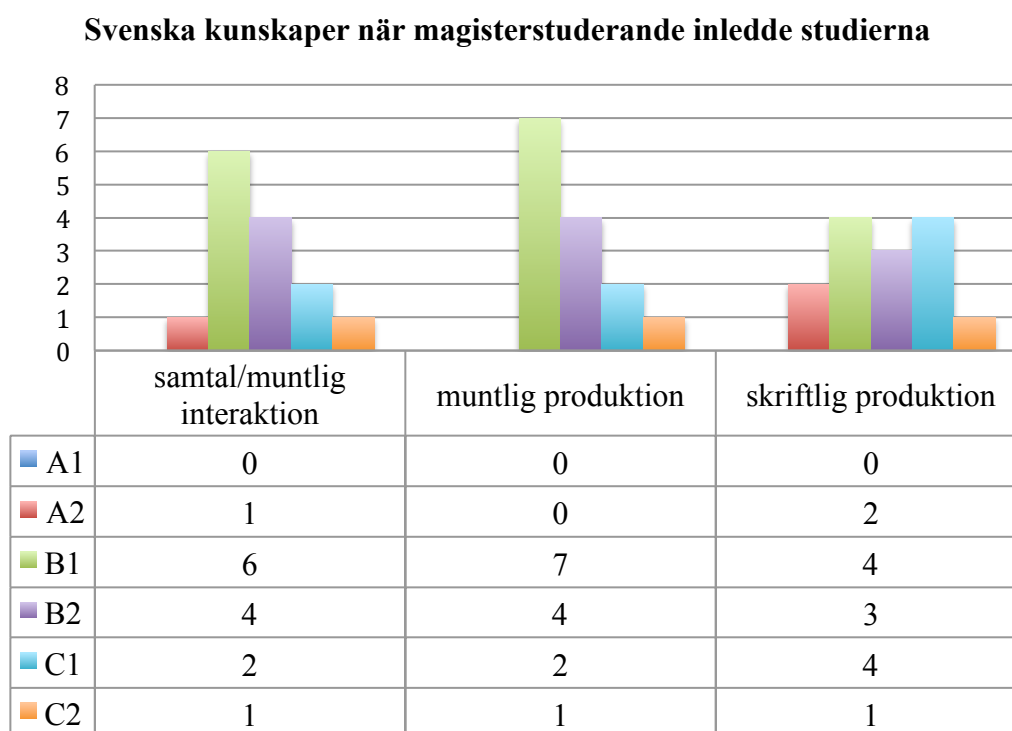
(12) Genom att använda svenska så mycket som möjligt. Läsa på svenska, kolla på tv/filmer på svenska, ha mycket svenskspråkiga kontakter och utveckla egna språkkunskaper hela tiden.

Några kommenterade att det inte finns oro för minskning av svenska språkets användning på grund av svenskspråkig familj, släkt eller vänner. Informanterna även nämner att de skall använda svenska språket likadant som förr, detta hänvisas till undersökningsteman om användningen av svenska språket i frågorna 4-7b. Informanterna kommenterade i dessa frågor mångsidig användningen av svenska språket i olika situationer och med svenskspråkiga bekanta. Orden som betonas bland svaren av upprätthållande av svenskkunskaper är mycket, flitigt och aktivt. Det

stärker teorier i andraspråksinlärning om aktivt och upprepande användningen av språket i frågan.

5.5.2 Magisterstuderande

Det fanns sammanlagt 14 magisterstuderande i undersökningen som studerar varken på årskurs 4 eller 5. Magisterstuderande bedömde sina svar enligt de gemensamma europeiska referensnivåer A1-C2 när studerandena inledde språkbadslärostudier, som nästa figur (figur 14.) förevisar.



Figur 14. Svensk kunskaper när magisterstuderande inledde studierna.

Som ovanstående figur visar, ansåg de flesta magisterstuderande i undersökningen sina svenska språkkunskaper före studierna på nivån B1 i de alla tre färdigheterna: samtal/muntlig interaktion, muntlig produktion och skriftlig produktion. De flesta av informanterna med ovanstående svar ansåg sig vara två- eller flerspråkig, och hade modersmålet finska. Nivån B1 kännetecknar en självständig språkanvändare och definieras enligt Skolverket (2007: 24):

Kan förstå huvudinnehållet i vad han/hon hört eller läst om välkända förhållanden som han/hon regelbundet möter i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. när det presenteras på tydligt standardspråk. Kan hantera de flesta situationer som vanligtvis uppstår under resor i områden där språket talas. Kan producera enkla, sammanhängande texter om ämnen som är välkända eller av personligt intresse. Kan beskriva erfarenheter och händelser, berätta om drömmar, förhoppningar och framtidsplaner och kortfattat ge skäl för och förklaringar till åsikter och planer.

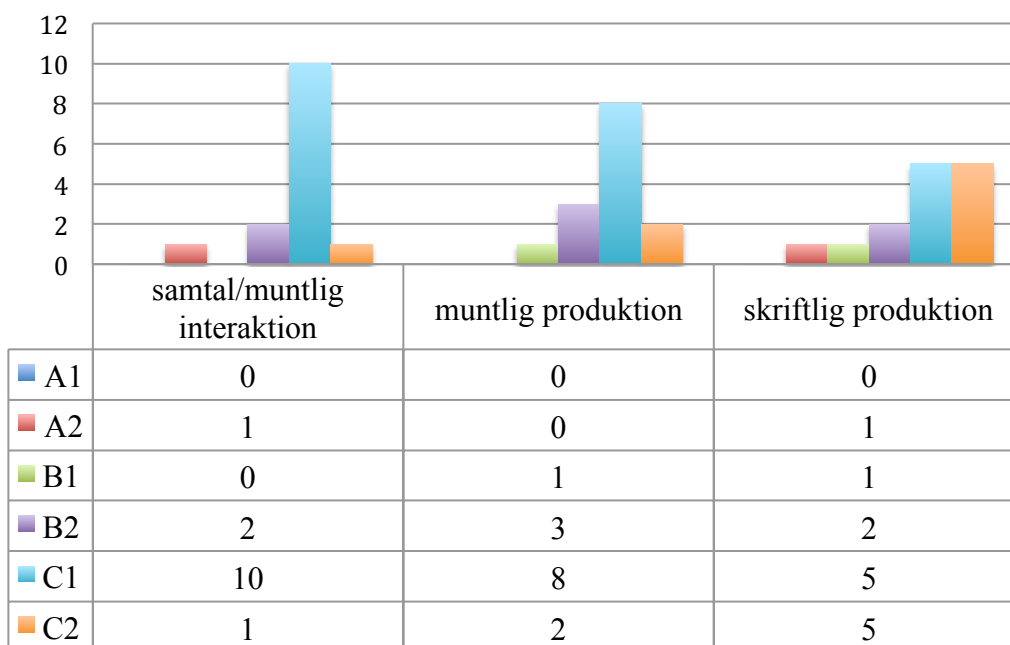
De flesta informanterna anser de har haft svensk-kunskaper på denna nivå som man kan jämföra till nivån som studerandena tas in i utbildningen. Nivå B1 har fått mest svar i muntlig produktion, 7 stycken, det vill säga informanterna anser deras kommunikativa aktiviteter, ”man kan”-deskriptorer, som omfattar reception, interaktion och produktion, har varit bättre när de har inlett studierna. Muntlig produktion på nivå B1 beskrivs i Skolverket (2007: 26-27) enligt följande:

Jag kan binda samman fraser på ett enkelt sätt för att beskriva erfarenheter och händelser, mina drömmar, förhoppningar och framtidsplaner. Jag kan kortfattat ge skäl och förklaringar till mina åsikter och planer. Jag kan berätta en historia eller återberätta händelseförloppet i en bok eller film och beskriva mina intryck.

Också magisterstuderande anser att deras skriftliga produktion är sämre än samtal/muntlig interaktion eller muntlig produktion. Ingen av magisterstuderande har ansett deras svensk-kunskaper har varit på nivå A1 när de inledde studierna, så som från kandidatstuderande fyra stycken ansåg det. Tre av magisterstuderande som bedömde sina kunskaper på nivå A2 bland de olika färdigheterna ansåg sig vara tvåspråkiga och hade modersmålet finska. Två informanter har bedömt sina svenska kunskaper på nivå C1 i de alla tre färdigheterna, och en informant anser sig tvåspråkig och en flerspråkig. Enbart en informant ansåg att hans svenska kunskaper inom de alla färdigheter ligger på nivå C2, som beskriver ju avancerad språkanvändare. Orsaken till detta är att informanten är den endast som har modersmålet svenska från magisterstuderanden.

Den andra självbedömningsfrågan handlade om informanternas nuvarande svenska kunskaper, (se figur 15.)

Magisterstuderandes nuvarande svenska kunskaper



Figur 15. Magisterstuderandes nuvarande svenska kunskaper.

De flesta av magisterstuderande bedömde sina nuvarande kunskaper i allmänhet på nivå C1. Nivån C1 beskriver en avancerad språkanvändare och Skolverket (2007: 24) skriver om nivån enligt följande:

Kan förstå ett brett urval av krävande, längre texter och urskilja underförstådda betydelser. Kan uttrycka sig flytande och spontant utan att i större utsträckning söka efter ord och uttryck. Kan använda språket flexibelt och effektivt för såväl sociala som studie- och arbetsrelaterade ändamål. Kan producera tydliga, välstrukturerade och detaljerade texter om komplexa ämnen. Kan på ett planerat sätt med olika medel organisera och binda samman en text till en sammanhängande helhet.

Informanterna som ansåg att deras nuvarande kunskaper ligger på nivån C1 i de alla tre färdigheterna, 4 stycken, ansåg sig vara två- eller flerspråkiga. Informanterna som hade svarat blandat C1 eller C2 i de alla färdigheterna, ansåg också vara två- eller flerspråkig. Enbart en enspråkig informant ansåg sina kunskaper på nivå C1 i färdigheterna samtal/muntlig interaktion och skriftlig produktion. Nästan alla informanter i magisterstudier anser att deras nuvarande svenska kunskaper i samtal/muntlig interaktion ligger på nivån C1. Denna nivå beskrivs i Skolverket (2007: 26-27) enligt följande:

Jag kan uttrycka mig flytande och spontant utan att alltför tydligt söka efter ord och uttryck. Jag kan använda språket flexibelt och effektivt för sociala, intresse- och yrkesanknutna ändamål. Jag kan formulera idéer och åsikter med precision samt skickligt anpassa mig efter den person jag talar med.

Även nivå C1 i muntlig produktion har fått många svar och det betyder att informanterna vill använda mångsidigt sina muntliga kunskaper samt anser att de har utmärkta kunskaper i detta område. Man kan relatera det här till undersökningsfrågan om av vems initiativ informanter använder svenska språket och de flesta informanter, 19 stycken, ansåg på eget initiativ. Informanterna anser ännu att deras nuvarande skriftliga produktion är den sämsta färdigheten från de alla tre färdigheterna. En informant anser att hans nuvarande svenskkunskaper är på nivå A2 både i samtal/muntlig interaktion och i skriftlig produktion.

Magisterstuderande motiverar sina svar på frågorna av svenska kunskaper före studier och för tillfället mer djupare och detaljerade än kandidatstuderande. Nästan alla informanterna anser att deras svenska kunskaper har utvecklats. Enbart en informant kommenterar att hen inte ser större ändringar i kunskaperna och en motiverar sina svar att svenskan är sitt modersmål. Andra informanternas motiveringar bekräftar mina antaganden både om skriftlig produktionens och samtal/muntlig produktionens utveckling. Informanterna ansåg att deras svenska kunskaper har utvecklats i skriftlig produktion på grund av olika vetenskapliga texter som skrivits under föregående eller nuvarande studierna, och möjligheten det fått för mångsidig användningen av de skriftliga kunskaperna, (se exempel 13 och 14).

(13) Jag hade ganska bra språkkunskaper redan före jag började i utbildningen för att jag har gått en annan utbildning med svenska som examensspråk och varit i utbyte i Sverige. Jag tycker att mina kunskaper i skriftlig produktion är bättre än muntlig för att jag har skrivit så pass många vetenskapliga texter och anser att jag har blivit bättre på det.

(14) I och med att jag har fått öva mycket på dessa kunskaper har de också utvecklats. Jag är nöjd och tacksam över att jag har fått möjligheten att utveckla dessa kunskaper.

De flesta informanterna nämner även de muntliga och interaktiva kunskaper som utvecklats mycket inom studierna. En informant kommenterar att det har varit först svårt att kommunicera på svenska men nu känns det mycket lättare. En informant

känner sig trygg med användningen av svenska språket. Informanterna anser att deras muntliga kunskaper har blivit mer flytande, lättare och naturligare samt det känns vanligt att kommunicera på svenska språket, (se exempel 15).

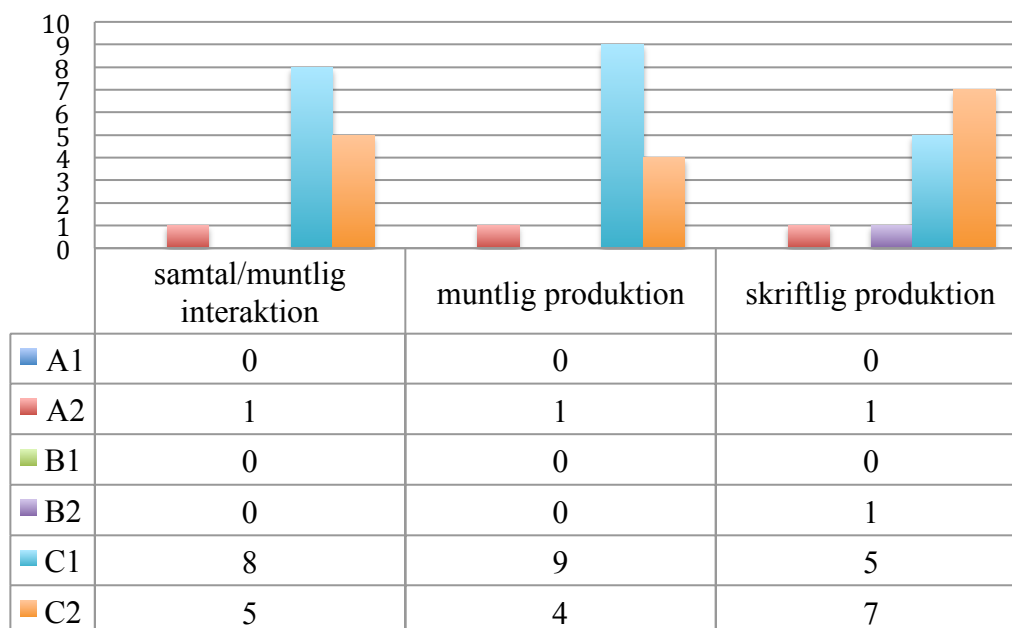
(15) Då jag började studierna i sb-programmet hade jag medelgoda färdigheter och kunskaper i svenska. Jag var inte så bra i muntlig interaktion. Jag anser att mina kunskaper i svenska har förbättras mycket under mina studierna och nu är helt vanligt att vara med till exempel i diskussioner som pågår på svenska.

Några av informanterna kommenterar att de inte hade använt svenska särskilt mycket före studier så därför ser de en stor utveckling i kunskaperna. Någon kommenterar att de muntliga kunskaperna låg så mycket efter de skriftliga och därför anser att de områdena har utvecklats mest. Informanterna beskriver sina kunskaper i samtal/muntliga interaktion och muntlig produktion med att kan obehindrat ta del i olika diskussioner, kan motivera sina åsikter och uttrycka sig obehindrat i olika sammanhang. En femte årets studerande motiverar sitt svar enligt följande, (se exempel 16).

(16) Mitt förmåga att skriva har förbättras under studierna, även muntlig produktion har förbättras på så sätt att mitt ordförråd är mycket bredare än då jag började fast jag satt B2 både i 10a och 10b.

Magisterstuderandena svarade också till sista bedömningsfrågan om svenskkunskaper efter studierna som visas i nästa figur (figur 16.).

Magisterstuderandes förväntade svenska kunskaper efter studierna



Figur 16. Magisterstuderandes förväntade svenska kunskaper efter studierna.

De flesta informanterna förväntar att deras svenska kunskaper ligger på nivå C1 i de alla tre färdigheterna efter studierna. De flesta informanterna bedömde sina nuvarande kunskaper på nivån C1, som betyder att om kunskaperna motsvarar informanternas verkliga kunskaper har de redan nått sina förväntade kunskaper. Muntlig produktion på nivå C1 har fått mest svar och Skolverket (2007: 26-27) definierar färdigheten enligt följande:

Jag kan ge tydliga och detaljerade beskrivningar av komplicerade ämnesområden med sidoteman och anknytningar. Jag kan utveckla speciella aspekter samt runda av framställningen med en lämplig slutsats.

Hälften av magisterstuderande, 7 stycken, förväntar sig att sina svenska kunskaper ligger på nivå C2 i skriftlig produktion efter studierna. Det fanns många informanter som bedömde sina svenskkunskaper antingen på nivån B1 eller i B2, och förväntar sig att kunskaperna ligger på nivå C1 eller C2 när de utexaminerar. Ingen av magisterstuderande förväntar sig att deras språkkunskaper i svenskan skulle utveckla mer än en nivå uppåt. Det fanns en informant som förväntar sig att sina svenska kunskaper ligger på nivå A2 efter studierna.

För att upprätthålla sina kunskaper i svenska språket motiverar magisterstuderande med olika sätt. Flera informanter nämner mångsidig användningen av språket, såsom arbeta och diskutera på svenska, läsa svenskspråkig litteratur, tidningar och titta på svenskspråkiga TV-program och lyssna på radio. En kommenterar att vill fortsätta skriva svenska texter i någon form, och en nämner svenska språkets mångsidiga användning i arbetsplatsen, (se exempel 17).

(17) Genom att använda språket i jobbet med elever och kollegor samt genom att ta del av den finlandssvenska och sverigessvenska populärkulturen (pjäser tv-serier, filmer, böcker, Youtube-videor, podcasts...).

Två informanter skall upprätthålla sina svensk kunskaper genom att använda språket även i vardagen och på fritiden, och en informant nämner språkets användning i olika situationer och på mångsidigt sätt. En informant kommenterar att kommer alltid att använder så kunskaper upprätthållas utan större insatser. Tre stycken av informanter nämner användningen av svenska språket och hänvisar i sina svar om och ifall de arbetar som språkbadslärare, (se exempel 18).

(18) Förstås om jag jobbar som sb-lärare är det helt naturligt att svenskan är med hela tiden på nåt sätt i mitt liv och svenska upprätthålls ”automatiskt” då jag använder det dagligen.

Dessa informanter möjligtvis vet inte ännu om de vill arbeta som språkbadslärare eller de har en oro över att inte får en arbetsplats som språkbadslärare. En kommenterar med detta svar att det kan hända att kunskaper blir sämre då om man lämnar utan arbetsplats var man kan utnyttja sina språkkunskaper. Man kan se lust och vilja för användningen av skaffade kunskaper i framtiden bland magisterstuderandes svar. Det kommer fram att informanterna vet hurdana kunskaper de har i svenska språket och på vilka sätt vill de utnyttja dem i framtiden.

5.6 Sammanfattning av resultaten

I undersökningen deltog 31 studeranden varav 17 var kandidatstuderanden och 14 magisterstuderanden. 25 informanter hade finska som modersmål och 6 informanter svenska. 13 informanter identifierade sig som flerspråkiga, 12 som tvåspråkiga och 6

som enspråkiga. De flerspråkiga och tvåspråkiga informanterna var mest från årskurs 4 och de enspråkiga från årskurs 3. Enligt de 12 informanter gällde tvåspråkigheten språken finska svenska, och flerspråkigheten, 12 stycken, språken finska, svenska och engelska. Det kom fram också andra språk par och -grupper såsom svenska, engelska och finska, svenska, engelska och tyska.

Språkbadslärlärande hade en allmänt positiv attityd till svenska språket innan studier. Informanterna ansåg att svenska språkkunskaper är viktiga och det var i allmänhet viktigt med olika språk i yrkeslivet och kommunikationssituationer. Informanter motiverade sin positiv attityd till svenska språket före studierna med modersmålet, livsmiljön eller att har själv gått i språkbadet. Informanterna hade fortfarande en positiv eller även mer positiv attityd till svenskan, och det motiveras med utvecklade språkkunskaper och att svenskan har kommit mer betydelsefullt eller de har blivit mer intresserad av språket. Språkets betydelse i framtidens yrke har också vuxit hos informanterna.

15 informanter i undersökningen använder mycket sina muntliga kunskaper svenska språket i samband med studierna. 12 informanter ansåg att använder svenska språket ganska mycket. De flesta informanter använder svenska språket i fritiden varje dag, 23 stycken, när 6 informanter några gånger i veckan. De informanter som använder svenska mindre ansåg sig enspråkiga. Informanter kommenterar att de använder språket med vänner, i arbetslivet och i hobbyerna. De flesta informanter i undersökningen använder svenska språket mest av eget initiativ, 19 informanter. Tolv stycken av informanter använder svenska då någon tilltalar dem på svenska. Dessa tolv informanter ansåg ändå sig själva som flerspråkiga.

Enligt de flesta informanterna har deras svenska språks användning ökat under studierna på grund av studiespråket, utvecklade språkkunskaper, ökade ordförrådet och därmed deras självförtroende att använda språket. Några informanter kommenterar att har fått svenskspråkiga studiekompisar och en påpekar att det beror mycket på sig själv om användningen ökar eller inte. Enligt 8 informanter har deras användning av svenska språket förblivit samma, och enligt två informanter att minskat. Motivering åt det är bland annat modersmålet, men även att några medstudierande talar finska och det känns naturligt att använda detta språk.

Informanterna i undersökningen ansåg språkkunskaperna som mycket viktiga eller viktiga i blivande yrke som språkbadslärare. De flesta informanterna ansåg att deras svenska kunskaper borde utvecklas i någon mån. Informanterna har mest brister skriftliga kunskaper så som i den lingvistiska kompetensen, och speciellt i ämnesspecifika ordförrådet och grammatiken. Enligt informanterna borde de behärska alla ämnen men gör inte det ännu. Informanterna diskuterar om språklig förebild, och att de borde ha starka språkliga kunskaper i det kommande yrket. Informanterna har kännedom om hurdana kunskaper borde språkbadsläraren ha och informanterna vill lära sig målspråket.

Informanterna kommenterade inte de muntliga kunskapernas utveckling och förklaringen till det kommer fram i bedömningsfrågorna där informanterna bedömde sina svensk-kunskaper i skriftlig produktion sämre än de två andra färdigheter, samtal/muntlig interaktion och muntlig produktion. Kandidatstuderande bedömer sina språkkunskaper på högre nivåer än magisterstuderande, både före studier och för tillfället. Båda studiegrupper förväntar sig att deras svenska kunskaper ligger antingen på nivå C1 eller C2 efter studierna.

6 SLUTDISKUSSION

Språket spelar en huvudroll inom studier i utbildningsprogrammet för språkbadsundervisningen, speciellt för de studerande vars modersmål är finska. I det kommande yrket som språkbadslärare behöver studerande ha både gedigna kunskaper i svenska språket och förstå elevers modersmål finska. Avhandlingen handlade speciellt om studerandes attityder till och erfarenheter av svenska språket, studerandes språkliga identifikation samt studerandes egna åsikter gällande sina kunskaper i svenska språket. I undersökningen deltog 31 informanter varav 17 var kandidat- och 14 magisterstuderande. 25 informanter som svarade på frågeformuläret hade finska som modersmål och resten hade svenska.

Syftet med undersökningen var att utreda hur studerande i utbildningen för språkbadsundervisningen vid Vasa universitet och Åbo Akademi identifierar sig språkligt, vilka attityder studerande har till svenska språket och hur studerande bedömer sina egna kunskaper i svenskan. Undersökningen handlade om vilken uppfattning de har om svenska språkkunskaper i det kommande yrke samt vad de anser om utvecklingen av sina kunskaper i svenskan. Studerande i undersökningen bedömde sina kunskaper i svenska språket före studier, för tillfället och efter studierna enligt den gemensamma europeiska referensramen för språk (CEFR). Dessutom berättade studerande hur mycket de använder svenska inom sina studier och på fritiden samt vilka strategier och metoder de använder för att utveckla och upprätthålla sina kunskaper i svenska språket.

De viktigaste resultaten i undersökningen handlade om studerandes språkliga identifikation, studerandes attityder till svenska språket och språkets roll i det kommande yrke samt studerandes självbedömning av sina kunskaper i svenska. De flesta språkbadslärostuderande ansåg sig själva som tvåspråkiga eller flerspråkiga. De aktuella språken var främst finska, svenska och engelska. Studerandes språkligidentifikation kommer fram och överraskar i olika enkätsvar. I allmänhet är två- eller flerspråkigheten kopplat samman med positiva attityder och erfarenheter men också de enspråkiga med modersmålet finska eller svenska studerande ser svenskan vara i central roll i studier och i det kommande yrkeslivet även om de skulle använda svenska språket mindre eller anse att de inte behöver någon utveckling i

språkkunskaperna. Såklart de studerande med modersmålet svenska har från början en olik relation till svenska språket än de studerande vars modersmål är finska.

Språkbadslärostudenter har en positiv eller en mycket positiv attityd till svenska språket, och studerande ser att en växande positiv attityd är kopplat samman med utvecklade kunskaper i svenska språket. Studerande ansåg språkkunskaperna i svenska som mycket viktiga i det kommande yrket och hade kännedom om vilka språkkunskaper som de borde ha för att agera som språkbads lärare. Det fanns ännu en oro hos några studerande över de egna ämnesspecifika språkkunskaperna, ordförrådet, grammatiken och speciellt över att agera som språkmodell för språkbads elever. Det väcker tankar ifall det fästs tillräcklig uppmärksamhet vid utvecklandet av kunskaperna i svenska eller om kunskaperna förväntas bli bättre vid sidan om allt annat.

De enspråkiga bedömde sina kunskaper i svenska före studierna lite sämre än de två- eller flerspråkiga. Kandidatstudenter bedömde sina tidigare och nuvarande kunskaper på högre nivå än magisterstudenter i undersökningen. Både kandidat- och magisterstudenter bedömde att deras skriftliga färdighet ligger på lägre nivån än de andra färdigheterna såsom samtal/muntlig interaktion och muntlig produktion. Alla informanter i undersökningen förväntar sig att vara avancerade språkanvändare på nivå C1 eller C2 efter studierna, och nästan alla informanter behöver utveckla sina språkkunskaper en eller två nivåer uppåt. Man behöver komma ihåg att studerandes självbedömning möjligtvis inte motsvarar deras verkliga kunskaper. Å andra sidan kan de frågas hur bra magisterstudenter i årskurs 5 kommer ihåg deras kunskaper i svenska före studierna jämfört med kandidatstudenter i årskurs 1.

Användningen av svenska språket fick en mindre betydelse i undersökningen medan undersökningsfrågorna gällande yrket som språkbads lärare fick mer betydande roll än jag antog. Jag antog att studiernas längd skulle påverka svaren men märkte ingen större inverkan på resultaten gällande bedömning av kunskaper i svenska språket. Studerandes modersmål kom fram i några resultat men hade enbart en liten påverkan eftersom de flesta studerande hade samma modersmål, finska. Två informanter på kandidatnivå hade svarat nivå A1 eller A2 på alla bedömningsfrågor och en magisterstudenter förväntade sig att kunskaper ligger på nivån A2 efter studierna,

vilket betyder språkanvändare i nybörjarnivå. Man kan därför undra att hade dessa studerande inte bekantat sig med bedömningsskalan, inte förstått frågorna eller inte haft tid att svara på frågorna.

Undersökningens resultat väckte flera tankar. Exempelvis vilken inverkan har det på studerande att de lär sig svenska språket enbart i formell undervisning och använder svenskan enbart sällan eller några gånger i veckan i studierna? Kan dessa studerande aldrig känna sig två- eller flerspråkiga? Från min synvinkel är det möjligt med tiden då de arbetat en tid som språkbads lärare eller svensklärare. Som blivande språkbads lärare kan studerande tänka sig vara bikulturella i framtiden. Enligt socialkonstruktivismens anses identitet bygga på socialt sammanhang. Identitet ses som mångsidig helhet och att individen kan ha olika identiteter samtidigt. Det som man hade kunnat fråga i undersökningen var motiveringar till studerandenas språkliga identifikation.

Enligt undersökningen kan man tänka sig att språkbadsstuderande utvecklar aktivt sina kunskaper i svenska språket, och har kännedom om sitt eget ansvar i utvecklingen av de egna språkkunskaperna. Studerandena i utbildningen var medvetna om de språkrav som ställts upp i yrket som språkbads lärare och de styr sin språk- eller andraspråksinläring mot det genom utbildningen. Det fanns dock en viss oro över att nå dessa språkrav hos några studerande, och därför fanns det möjligtvis tillfälle att utforska hur studerande i utbildningen för språkbadsundervisningen anser de språkraven som ställs, och hur är dessa språkrav sammankopplade till det kommande yrket som språkbads lärare.

KÄLLOR

- Aaltola, Juhani & Raine Valli (2001). *Ikkunoita tutkimus metodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä; PS-kustannus.
- Abrahamsson, Niklas (2009). *Andraspråksinlärning*. Upplaga 1:1. Lund: Studentlitteratur AB.
- Baker, Colin (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylypy*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202.
- Bryder, Tom (1985). *Innehållsanalys som idé och metod*. Åbo: Åbo Akademi.
- Dufva, Hannele (2002). *Dialogia suomalaisuudesta*. I Laihiala-Kankainen, Sirkka, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (red.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavankielentutkimuksen keskus, 21–38.
- Edwards, John (2009). *Language and Identity. Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge University Press, 2009.
- Gardner, Robert C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Haagensen, Bodil (2007). *Dialogpedagogik och motivation – En fallstudie i svenska på universitetsnivå*. Acta Wasaensia No 174. Vasa: Vasa universitet.
- Hakkarainen, Tuula och Marja-Leena Hyvärinen (1999). *Puheviestintää oppimaan*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä 1999.
- Huhta, Ari (2007). *Itsearviointi osana kielitestiä – tutkimus käyttäjien suhtautumisesta tietokoneen antamaan palautteeseen kielitaidon itsearvioinnista*. I Salo, Olli-Pekka, Tarja Nikula & Paula Kalaja (toim.) *Kieli oppimisessa – Language in learning*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 371-388.
- Huttunen, Irma (2000). *Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehäyksessä*. I Kaikkonen Pauli och Viljo Kohonen (toim.). *Minne menet, kielikasvatus?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 79-93.
- Imsen, Gunn (1988). *Elevens värld. Introduktion i pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur, Lund.
- Iskanius, Sanna (2002). *Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissa –Venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti*. I Laihiala-Kankainen, Sirkka, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (red.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja*

- identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavankielentutkimuksen keskus, 200–218.
- Kananen, Jorma (2008). *Kvantti – Kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja.
- Karjalainen, Katri (2011). *Interaktion som mål och medel i Fintandem – Strategier och orientering vid problem i språkproduktion*. Acta Wasaensia Nr 244. Språkvetenskap 43. Vasa: Vasa universitet.
- Kohonen, Viljo (2000). *Eurooppalainen kielisalkku itseohjautuvan kielenoppimisen työvälineenä*. I Kaikkonen Pauli och Viljo Kohonen (toim.). Minne menet, kielikasvatus? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 63-77.
- Kohonen, Viljo och Ulla Pajukanta (toim.) (2003). *Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Juvenes-print – Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Lahdenperä, Pirjo och Eva Sundgren (red) (2017). *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Författarna och Liber AB. Stockholm
- Laihiala-Kankainen, Sirkka, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (red.) (2002). *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavankielen-tutkimuksen keskus.
- Lassila, Sirja (2009). *Tvåspråkigas syn på sin tvåspråkighet – en deskriptiv enkätundersökning*. Avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa 2009.
- Laurén, Christer (1999). *Språkbad – Forskning och praktik*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.
- Mård, Karita (2004). *Millä eväin kielikylypöpettajaksi? – Koulutukseen hakijoiden kielellinen tausta ja ruotsin kielen suullinen taito*. Sirkku Latomaa (toim.) Äidinkieli ja toiset kielet: Pohjoismainen kaksikielisyytyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002, 67–78. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B 1. Tampere: Tampere University Press 2004.
- Norrdby, Catrin & Gisela Håkansson (2007). *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Författarna och Studentlitteratur 2007. Poland 2007.
- O'Malley, J. Michael & Anna Uhl Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Shoul know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur

- Peltoniemi, Annika (2015). *Kansainvälinen näkökulma kielikylpyopettajakoulutukseen*. Seminaariraportti. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 200.
- Riley, Philip (2007). *Language. Culture and Identity. An Ethnolinguistic Perspective*. Continuum International Publishing Group Ltd. London 2007
- Sipola, Sirpa (2006). *Vuxenspråkbud i svenska – Ur den autonoma inläringens synvinkel*. Acta Wasaensia Nr 155. Språkvetenskap 30. Vasa: Vasa universitet.
- Skolverket (2007) *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Enheten för moderna språk, Strasbourg.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Bröderna Ekstrands Tryckeri AB, Lund 1981.
- Skutnabb_Kangas, Tove (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Gaudeamus Ab. Helsinki 1988.
- Spolsky, Bernard (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Statistikcentralen (2017). *Befolkningsstruktur, årsöversikt 2016* [online]. [Citerat 9.5.2019]. Tillgänglig: https://www.stat.fi/til/vaerak/2016/01/vaerak_2016_01_2017-09-22_tie_001_sv.html
- Studieinfo (2019). *Språkbud: Utbildningslinjen för klasslärare, inriktning språkbud (Vasa), pedagogie kandidat och pedagogie magister (3+2 år)*. Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. [Citerat 28.3.2019]. Tillgänglig: <https://studieinfo.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.68277537939>
- Tandefelt, Marika (2001). *Finländsk tvåspråkighet*. Helsingfors: Swedish School of Economics and Business Administration.
- Tarone, Elaine (1981) *Some thoughts on the notion of 'communication strategy'*. Publicerad i TESOL Quarterly, Vol. 15, No. 3 (Sep., 1981), pp. 285-295.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Utbildningsstyrelsen (2018). *Den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Kompletterande del och tilläggsdeskriptorer. Sammanfattning. [Citerat 4.4.2019] Tillgänglig: https://www.opf.fi/download/193439_EVK_companion_volume_sammanfattning.pdf

- Vasa universitet (2014-2015). *Studiehandboken för utbildningsprogrammet i språkbadutbildning* [online]. [Citerat 6.2.2017]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/fi/for/student/materials/handbooks/languages_and_communication/handbook2014/007_kiky.pdf
- Vehkalahti, Kimmo (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura cop. 2014. Helsinki.
- Viberg, Åke (1987). *Vägen till ett nytt språk*. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. Bokförlaget Natur och Kultur. Stockholm.
- Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Studentlitteratur, Lund. 1998.
- Wlodkowski, Raymond J. (1985). *Enhancing adult motivation to learn. A guide to Improving Instruction and Increasing Learner Achievement*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Åbo Akademi (2019). *Utbildningslinjen för klasslärare, språkbad* [online]. [Citerat 4.3.2019]. Tillgänglig: <https://www.abo.fi/utbildningslinjer/utbildningslinjen-for-klasslarare-sprakbad/>

BILAGA 1.

Årskurs i KIKY-programmet

1 2 3 4 5

1a. Modersmål

finska svenska engelska annat, vad? _____

1b. Känner du dig

enspråkig tvåspråkig flerspråkig

1c. Vilka språk?

2. Hur viktiga anser du språkliga kunskaper vara i ditt blivande yrke?

1 2 3 4 5
 inte alls viktiga ganska viktiga viktiga mycket viktiga kan inte säga

3a. Hurdan inställning har du haft till svenskan före dina studier?

3b. Hurdan inställning har du nu?

3c. Om din inställning har förändrats under studierna, varför?

4. Hur mycket använder du svenska muntligt i samband med dina studier?

1 2 3 4
 inte alls i någon mån ganska mycket mycket

5a. Hur ofta använder du svenska på fritiden?

1 2 3 4 5
 varje dag några gånger i veckan några gånger i månad mycket sällan inte alls

5b. Om du använder svenska på fritiden, i vilka situationer gör du det?

1 2 3 4 5
 i arbetslivet med familjen med vänner i hobbyer andra, vilka?

6. På vems initiativ använder du svenska?

Jag använder svenska främst på eget initiativ.
 Jag använder svenska främst då någon tilltalar mig på svenska.

7a. Har din användning av svenska ändrat under studierna?

1	2	3
minskat	förblivit densamma	ökat

7b. Motivera ditt svar.

8a. Hur ofta använder du språkliga hjälpmedel i dina studier? (t.ex. ordböcker)

1	2	3	4	5
varje dag	några gånger i veckan	några gånger i månad	mycket sällan	inte alls

8b. Vilka språkliga hjälpmedel använder du?

9a. Hur mycket upplever du att dina kunskaper i svenska borde utvecklas med tanke på arbete som språkbadslärare? (1=inte alls, 2=i någon mån, 3=ganska mycket, 4= mycket)

1	2	3	4
inte alls	i någon mån	ganska mycket	mycket

9b. Motivera ditt svar.

10a. Svara på följande tre (3) frågor med hjälp av nivåbeskrivningarna i Gemensam europeisk referensram för språk (CEFR). Använd beskrivningarna för "samtal/muntlig interaktion", "muntlig produktion" och "skriftlig produktion". Välj vilket alternativ som bäst beskriver dina kunskaper i svenska då du inledde dina språkbadslärostudier?

Samtal/muntlig interaktion:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Muntlig produktion:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Skriftlig produktion:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

10b. Välj vilket alternativ som beskriver bäst dina språkkunskaper i svenska för tillfället?

Samtal/muntlig interaktion:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Muntlig produktion:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Skriftlig produktion:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

10c. Motivera ditt svar på frågorna 10a och 10b.

11a. Hurdana språkkunskaper i svenska förväntar du dig att ha efter studierna?

Samtal/muntlig interaktion:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Muntlig produktion:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Skriftlig produktion:

A1 A2 B1 B2 C1 C2

11b. Hur planerar du att upprätthålla dina kunskaper i svenska i framtiden?

