

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation

Magisterprogrammet för språkexpertis i ett specialiserat samhälle

Petteri Suontausta

Språkval på en engelskspråkig universitetskurs i marknadsföring för finsk-
och svenskspråkiga studenter

Avhandling pro gradu i svenska språket

Vasa 2019

INNEHÅLL

TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	4
1.1 Syfte	5
1.2 Material	7
1.2.1 Kursen <i>Challenges in Retailing Management</i>	7
1.2.2 Det insamlade materialet	9
1.2.3 Informanterna	13
1.3 Metod	16
2 SPRÅKVAL I TVÅ- OCH FLERSPRÅKIGA KONTEXTER	18
2.1 Språkanvändning i olika domäner	18
2.2 Tvåspråkig undervisning	19
2.3 Flerspråkiga gruppdiskussioner	21
2.3.1 Workshop och kooperativt lärande	22
2.3.2 Faktorer som inverkar språkvalet i flerspråkiga grupper	23
3 SPRÅKVAL UNDER GRUPPDISKUSSIONER	27
3.1 Informanternas syn på språkanvändningen på kursen	27
3.1.1 Lärarnas syn	27
3.1.2 Studenternas förväntningar	31
3.2 Språkval under två gruppmöten	36
3.2.1 Möte 1	36
3.2.2 Möte 2	40
3.3 Informanternas erfarenheter av kursen och språkbruket under den	51
3.3.1 Lärarnas erfarenheter	51
3.3.2 Studenternas erfarenheter och kursutvärderingar	55
3.3.3 Sammanfattning	62
4 SLUTDISKUSSION	65

LITTERATUR	71
BILAGOR	76
Frågeformulär	
TABLÅER	
Tablå 1. Det insamlade materialet	9
TABELLER	
Tabell 1. Språk informanterna kan kommunicera på i studie- och/eller arbetskontext	15
Tabell 2. De viktigaste orsakerna till deltagande i kursen	32
Tabell 3. De viktigaste lärandemålen för kursen <i>Challenges in Retailing Management</i> enligt informanterna	33
Tabell 4. Informanternas språkliga förväntningar angående kursen	33
Tabell 5. Informanternas erfarenhet av kurser på ett annat språk än deras modersmål	35
Tabell 6. Informanternas lärande i förhållande till kursens lärandemål	56
Tabell 7. Uppgifternas språkliga kravnivå enligt informanterna	57
Tabell 8. Positiva och negativa aspekter av kursen enligt informanterna	58
Tabell 9. Språk informanterna använde/behövde under kursen	59
Tabell 10. Språkligt stöd informanterna fick på kursen	60
Tabell 11. Informanternas tankar om nyttan med stöd av en språklärare under kursen	61

VAASAN YLIOPISTO

Viestinnän ja markkinoinnin yksikkö

Tekijä:	Petteri Suontausta
Maisterintutkielma:	Språkval på en engelskspråkig universitetskurs i marknadsföring för finsk- och svenskspråkiga studenter
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistumisvuosi:	2019
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää yksikielisten ja kaksikielisten opiskelijoiden kielivalintoja Vaasan yliopiston ja Svenska handelshögskolan Hankenin yhteisen *Challenges in Retailing Management* -nimisen markkinoinnin kurssin ensimmäisellä ja kolmannella tapaamisella keväällä 2016. Kurssikielenä oli Englanti, ja kurssilla oli opettajat molemmista korkeakouluista. Opiskelijat olivat äidinkieleltään suomen- ja ruotsinkielisiä. Tutkin yhden tiimin kielivalintoja ja tiimin kielivalintoihin johtaneita syitä sekä pohdin millaisia kielenoppimismahdollisuuksia kahden erikielisen yliopiston yhteinen vieraskielinen kurssi voi tarjota.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa on määrällisiä ja vertailevia piirteitä. Tutkimus on jatkoa kandidaatintutkielmassani (Suontausta 2016) tekemälleni pilottitutkimukselle samasta kurssista. Kielivalintojen suhteen oletin tutkimani opiskelijatiimin valitsevan keskustelukielekseen kielen, jota tiimi kokonaisuutena pitää parhaana kielenään. Lisäksi oletin kohdettiimin käyttävän englannin lisäksi äidinkieliään kognitiivisena apuvälineenä, opiskeltavan sisällön ymmärtämisen helpottamiseksi. Toisaalta oletin opiskelijoiden mahdollisten kielellisten rajoitteiden ja opettajien kielellisen esimerkin voivan vaikuttavan tiimin kielivalintoihin.

Tutkimuksessa selviää, että Grosjeanin (1982) kielivalintoihin vaikuttavat tekijät *tilanne, osanottaja ja aihe* vaikuttivat tiimin kielivalintoihin. Kielivalintoihin vaikuttivat myös opiskelijoiden ja opettajien kielelliset mieltymykset. Englantia käytettiin muita kieliä enemmän kurssin ensimmäisessä johdantomuotoisessa tapaamisessa. Kurssin kolmannessa työpajamuotoisessa tapaamisessa tiimin opiskelijat käyttivät yhä Englantia muodollisissa *on-task* -vuorovaikutustilanteissa, mutta myös äidinkieliään ruotsia ja suomea arkisimmissa *off-task* -vuorovaikutustilanteissa sekä ongelmanratkaisutilanteissa. Kurssin kieliopillinen potentiaali on ryhmätyötilanteissa ja ryhmäsisäisissä keskustelutilanteissa, jotka johtavat kielellisiin pohdintoihin.

AVAINSANAT: språkval, workshop-pedagogik, kooperativt lärande, on-task/off-task

1 INLEDNING

Flerspråkighet är vardag runtom i världen. Det finns knappt någon stat som språkligt är helt homogen och i många länder finns det fler än ett nationalspråk. Eftersom det inte är möjligt att tala det egna modersmålet med alla människor man möter har kommunikationen mellan människor med olika språk genom tiderna underlättats med hjälp av *lingua franca*, då exempelvis handelspartners har kommunicerat med varandra på ett internationellt språk. Ett slående exempel på *lingua franca* är engelska. (Venås 1982: 40–50) Engelskan är numera synligt i media och har hög prestige (Språkrådet 2005: 16–88). Alla kan dock inte använda engelska lika naturligt som de som har språket som modersmål (Einarsson 2009: 76).

Av de 67 619 invånarna i Vasa (31.12.2015) är 69,5 % finskspråkiga, 22,6 % svenskspråkiga och 7,9 % har ett annat språk som registrerat modersmål (Vasa stad 2017). År 2015 var 118 olika nationaliteter representerade i Vasa och Vasaborna talade 94 olika språk (Yle 2015). Därför kan en Vasabo ibland ställas inför ett språkval (mer om språkval i kapitel 2) eller behöva *lingua franca* i mötet med en annan Vasabo. Staden är relativt mångkulturell och flerspråkig då Finland enligt Sjöholm (2004: 220) traditionellt sett uppfattats som ett etniskt homogent samhälle med få språk. Men på senare år har bl.a. den ökade migrationen från andra länder bidragit till flerspråkighet och kulturell mångfald i hela Finland. Dessutom har engelskans roll blivit framträdande i finländsk media och inom populärkulturen. Finländare stöter på engelska i sin vardag, vilket gör att finländarna till viss del lär sig engelska undermedvetet. En stor del av skolbarnen i den svenska skolan i Finland identifierar sig snarare som trespråkiga än tvåspråkiga med tanke på att de utöver de två inhemska språken även kan engelska. (Sjöholm 2004: 220)

Denna avhandling pro gradu är fortsättning på min kandidatavhandling (se Suontausta 2016) där jag gjorde en pilotundersökning inom delprojektet *Språkutvecklande ämnesundervisning* som ingick i forskarteamet BiLingCo (Bilingualism and Communication in Organizations) som var verksam vid Vasa universitet åren 2010–2017. Delprojektets syfte var att kartlägga nya möjligheter för språkutvecklande

ämnesundervisning på högskolenivå främst i det flerspråkiga Vasa. Det redan existerande samarbetet mellan Vasa universitet och Hanken Svenska handelshögskolan var en av de viktigaste utgångspunkterna för projektet. BiLingCo strävade efter att främja tvåspråkigheten i tvåspråkiga finländska organisationer. Kännetecknande för BiLingCos projekt var att människor kommer i kontakt med språk i en autentisk miljö. (Pilke 2015: 25; Projektdokumentation 2015) I såväl kandidatavhandlingen som denna avhandling handlar det om en kurs i marknadsföring där studenterna kan komma i kontakt med fler än ett språk i och med att kursen är på engelska och studenterna har olika modersmål.

I denna avhandling vill jag studera studenters språkval ur ett bredare perspektiv och över en längre tidsperiod än jag gjorde i kandidatavhandlingen. Jag är intresserad av att få reda på om språket samtalsparterna bestämmer sig för att kommunicera på när de träffas för första gången förblir det samma när parterna träffas senare under kursen. Som entusiastisk flerspråkig student intresserar jag mig för hur en engelskspråkig kurs i marknadsföring med studenter från en finskspråkig och en svenskspråkig högskola bidrar till flerspråkigt språkbruk. Min avhandling görs inom ramen för språksociologi.

1.1 Syfte

Syftet med min studie är att undersöka vilka språk studenterna väljer att använda när de arbetar i ett team där det finns studenter med olika modersmål och både enspråkiga och tvåspråkiga studenter. ”Termen *modersmål* är synonym till *förstaspråk*, och de syftar båda på det språk barnet lär sig först” (Nationalencyklopedin 2016). Enligt Hyltenstam (1999: 212) är *förstaspråk* också det språk man glömmer sist och behärskar bäst av alla språk. I en familj där föräldrarna har olika modersmål kan barnet få två modersmål (Berglund 2008). När det gäller informanterna i min undersökning förväntas de använda engelska, som enligt kursbeskrivningen är undervisningsspråket på kursen (Vasa universitet 2016). Jag tar reda på vilket eller vilka språk studenterna i ett team använder, om lärarna påverkar studenternas språkval och om teamet jag analyserar talar samma språk både i början och i mitten av kursen. Förutom detta undersöker jag hur

språkbruket varierar i olika kommunikationssituationer. Mina forskningsfrågor lyder:

1. Vilka språk väljer det undersökta teamet att använda i sin interaktion?
2. Hur förändras teamets språkval från det första till det tredje gruppmötet?
3. Vilka faktorer påverkar teamets språkval?

I min kandidatavhandling som gällde en grupp magisterstudenter som gick samma kurs ett år tidigare var det finska som dominerade bland informanterna, men en del studenter använde också svenska och engelska i interaktionen (Suontausta 2016). Ett antagande som baserar sig på resultaten i kandidatavhandlingen är att teamet väljer det språk teammedlemmarna klarar sig bäst på. Om en teammedlem signalerar att hen är osäker på sina kunskaper i ett språk, väljer inte teamet språket som ett gemensamt språk.

Angående forskningsfrågorna 1 och 3 går det att anta att studenterna talar samma språk som lärarna eftersom lärarna har en viktig roll som språkliga förebilder. Med andra ord gör lärarna studenterna medvetna om vilket eller vilka språk som är att föredra i klassrummet. (Slotte-Lüttge & Forsman 2013) Swains och Lapkins (2000) studie har visat att språkbads elever använde sitt modersmål som stöd för att lära sig språkbadsspråket (se avsnitt 2.3.2). Språkbads elever är elever som förutom på sitt förstaspråk får skolundervisning också på sitt andra språk (som kallas för språkbadsspråket).

Med hänsyn till det ovan nämnda antar jag att studenterna i min undersökning använder sitt modersmål då de vill främja inläringen av innehållet, dvs. det centrala i kursen. Närmare bestämt kan studenterna diskutera marknadsföring på sitt eget språk för att få bättre insyn i det de studerar ifall det engelska fackspråket skapar utmaningar för inläringen av innehållet. Det är också möjligt att studenterna talar en blandning av finska, svenska och engelska eller tar modersmålet till hjälp när de har svårt att uttrycka sig på ett annat språk, förutsatt att studenterna förstår varandras modersmål. Detta antagande grundar sig på Malkamäkis och Herberts' (2004) studie om språkanvändning hos Wärtsilä-anställda (se avsnitt 2.1). I deras studie kom det fram att engelskan användes när själva arbetet diskuterades på grund av att facktermerna var på engelska

och språket användes företagsinternt i skrift. De finsk- och svenskspråkiga Wärtsiläanställda använde finska, svenska och engelska flexibelt och ibland blandade med varandra. (Malkamäki och Herberts 2004) Gemensamt för den ovan nämnda studien och min undersökning är att fackspråket i stort sett är på engelska. I de båda fallen kan det därför vara utmanande eller onödigt att försöka översätta alla engelskspråkiga ord eller uttryck till svenska eller finska.

I kandidatavhandlingen ökade mitt intresse för språksociologi och flerspråkiga teams språkliga val i allmänhet ju längre fram jag kom med forskningsarbetet och ju mer jag analyserade teamens språkliga beteende. I denna avhandling vill jag studera studenters språkval ur ett bredare perspektiv och över en längre tidsperiod än jag gjorde i kandidatavhandlingen. Med mina resultat i denna avhandling hoppas jag ge en tydligare bild av hur den språkliga potentialen utnyttjas på högskolor i det flerspråkiga Vasa. Jag önskar dessutom att avhandlingen hjälper Vasa universitet och Hanken i den framtida planeringen av språkstrategi på sina gemensamma kurser.

1.2 Material

Materialet i min undersökning består av klassrumsinspelningar (ljudupptagningar och en videoinspelning), lärarintervjuer och frågeformulär till studenter och lärare. Forskarteamet BiLingCo har samlat in det våren 2016. I avsnitt 1.2.1 diskuteras kursen *Challenges in Retailing Management* där materialet för studien samlades in. Vidare i samma avsnitt ges en översikt över Vasa universitetets och Hankens engelskspråkiga magisterkurser läsåret 2016-2017. Det insamlade materialet presenteras i avsnitt 1.2.2. Till sist, i avsnitt 1.2.3, introduceras informanterna i undersökningen.

1.2.1 Kursen *Challenges in Retailing Management*

Kursen där materialet för min studie samlades in heter *Challenges in Retailing Management*. Den är en intensivkurs på en månad som var en del av de fördjupande studierna för fjärde årets ekonomistudenter vid Vasa universitet och Hanken. Kursen har

hållits sedan år 2012. Kursspråket är engelska och det finns årligen plats för 10 studenter från de båda högskolorna på kursen, dvs. högst 20 studenter kan delta i kursen varje år. Dessutom är det två lärare, en från Vasa universitet och en från Hanken, som undervisar på kursen. Kursen består av föreläsningar, lässeminarier, grupparbete, självständigt arbete (bl.a. inlärningsdagbok), företagsbesök och en fältundersökning. Studenterna arbetar i team för att lösa utmaningar angående hur ett dagligvaruhandelsföretag ska ledas och utvecklas. En av kursens målsättningar är att utveckla studenternas internationella färdigheter, vilket främst handlar om att ge studenterna ökade språkkunskaper i engelska och svenska. (Vasa universitet 2016) År 2016 har studenterna forskat i det finländska företaget Siwa. Siwa är en före detta butikskedja som före utgången av april 2017 hade butiker runtom i Finland som sålde livsmedel och hade bl.a. en pakettjänst. (Siwa 2017)

När det gäller undervisningsspråk på de båda högskolorna är finska och engelska Vasa universitets undervisningsspråk bortsett från språkkurserna. Vid Hanken undervisas det på svenska och engelska (Hanken 2019). Bland de engelskspråkiga magisterkurserna på de båda högskolorna är *Challenges in Retailing Management* ett undantag. Detta eftersom kursen ges i samarbete mellan Vasa universitet och Hanken, är avsedd för både finsk- och svenskspråkiga studenter och inte ingår i högskolornas engelskspråkiga magisterprogram. Vid tidpunkten för min studie syntes engelskan i de båda högskolornas kursutbud på magisternivå. Vid både Vasa universitet och Hanken, som har en enhet i Helsingfors och en enhet i Vasa, hade inhemska och utländska studenter möjlighet att välja mellan sex engelskspråkiga magisterprogram. Vad gäller Hanken fanns ett av magisterprogrammen vid enheten i Vasa och de resterande fem vid enheten i Helsingfors. Som namnet antyder är Hanken Svenska handelshögskolan specialiserad på handelsvetenskap, vilket också avspeglade sig i de engelskspråkiga magisterprogrammen då det erbjöds magisterprogram i företagsledning, finansanalys och företagsutveckling, ekonomi och allmän förvaltning. Däremot inriktade hälften av Vasa universitets sex engelskspråkiga magisterprogram sig på industribranschen och den andra hälften på handelsvetenskap. (Hanken 2017; Vasa universitet 2017)

Det främsta målet med Vasa universitets engelskspråkiga kurser var att studenterna lär

sig innehållet och därmed får mer kunskap om sin bransch. Det som får de engelskspråkiga kurserna att utmärka sig från kurserna på finska är att de engelska kurserna går ut på att öka kulturell medvetenhet hos studenterna. Studenterna blir bättre utrustade för att arbeta i en internationell miljö, vilket på sikt bidrar till en ökad globalisering. (Cucinotta 2015) Denna beskrivning är i linje med det som står i kursbeskrivningen (Vasa universitet 2016) om den undersökta kursens målsättning om att utveckla studenternas internationella färdigheter bortsett från att även svenskan är ett internationellt element på kursen denna undersökning gäller.

1.2.2 Det insamlade materialet

Studiens material består av fem ljudupptagningar, en videoinspelning, tre transkriberade lärarintervjuer (en i två separata textfiler) och sju ifyllda frågeformulär. Tablån (1) nedan visar typen, mängden och längden av det insamlade materialet.

Tablå 1. Det insamlade materialet

Materialtyp	mängd	längd
Ljudupptagning		
Kursens första möte 1 (hela mötet)	1	43.10 min
Kursens första möte 2 (lärare 1 röst)	1	108.57 min
Kursens första möte 3 (lärare 2 röst)	1	107.17 min
Kursens tredje möte 1 (inledningen)	1	61.18 min
Kursens tredje möte 2 (slutet)	1	87.43 min
Totalt	5	407,45 min

Videoinspelning	mängd	längd
Kursens första möte (hela mötet)	1	90 min

Text	mängd	längd
Lärlarintervju före kursen (lärare 1)	1	31 sidor
Lärlarintervju före kursen (lärare 2)	1	18 sidor
Lärlarintervju efter kursen (lärare 1&2)	1	6,5 sidor
Lärlarintervju efter kursen (lärare 1&2)	1	7,5 sidor
Totalt	4	63 sidor

Frågeformulär	mängd	längd/typ
Före kursen (3 informanter på svenska)	3	1 sida
Före kursen (1 informant på finska)	1	1 sida
Efter kursen (3 informanter på svenska)	3	1 sida
Totalt	7	3 sidor

När man lägger ihop det insamlade ljud- och videomaterialet är materialets omfattning 497,45 minuter. Räknat i timmar är detta cirka åtta och en halv timme. Lärarintervjuerna tillsammans med de ifyllda frågeformulären innehåller i sin tur 70 sidor text.

Ljudupptagningarna utgörs av grupparbete där studenterna i ett team, team 1, diskuterar i grupp på kursens första möte den 4 april 2016 och tredje möte den 21 april 2016. Ljudupptagningen från det första mötet är 43 minuter och 10 sekunder lång. Den börjar när team 1 har bildats och slutar när mötet är över. Videoinspelningen är 90 minuter lång och från det första mötet. Den är filmad ur studenternas perspektiv så att kameran är riktad mot lärarna. Från det första mötet finns det även två ljudupptagningar där mikrofonen har fångat upp det som kursens två lärare säger. Läraren från Hanken talar på den ena ljudupptagningen som är 108 minuter och 57 sekunder lång och läraren från Vasa universitet på den andra som är 107 minuter och 17 sekunder lång. Materialet från det första mötet diskuteras i avsnitt 3.2.1. Från kursens tredje möte finns det också två ljudupptagningar. Den ena är 61 minuter och 18 sekunder lång och den täcker den inledande delen av mötet och slutar när gruppen tar en lunchpaus. Den andra ljudupptagningen är 87 minuter och 43 sekunder lång. Den börjar när teamen kommit tillbaka från pausen och slutar när det tredje gruppmötet är över. Kursens tredje möte varar alltså i 148 minuter och 61 sekunder i sin helhet. Materialet från detta möte diskuteras i avsnitt 3.2.2.

Utöver ljud- och videoinspelningar utgörs materialet av textfiler där det finns transkriptioner av lärarintervjuer. Bland transkriptionerna finns två individuella intervjuer med kursens två lärare. Intervjuerna har gjorts den 10 mars 2016, dvs. en knapp månad före kursens första möte. I intervjuerna ställs lärarna frågor bl.a. om

bakgrunden till kursen och om dess språkliga mål. Transkriptionerna av lärarintervjuerna är olika långa och på olika språk; intervjun med läraren från Vasa universitet har gjorts på finska och den omfattar 31 sidor medan intervjun med läraren från Hanken, som har gjorts på svenska, är 18 sidor lång. Jag analyserar dessa transkriptioner i avsnitt 3.1.1.

I det transkriberade materialet ingår också en gemensam intervju med de två lärarna som har gjorts cirka en månad efter kursens sista möte. Intervjun är tvåspråkig (på finska och svenska). Den är indelad i två olika textfiler, varav den ena är 6,5 sidor lång och den andra 7,5 sidor lång. Intervjun omfattar alltså totalt 14 transkriberade sidor. I intervjun diskuterar lärarna i första hand vilken betydelse språkinläringen hade på kursen. Denna transkription av intervjun diskuteras i avsnitt 3.3.1.

Enligt Trost (2010: 74–75) finns det både för- och nackdelar med inspelning vid intervjuer. En fördel med ljudupptagningar är att de lätt kan spolas fram och tillbaka ifall man första gången går miste om en detalj i en replik som man ordagrant vill skriva ut. När man lägger märke till tonfallet eller eventuella tankepauser kan budskapet tolkas mellan raderna då man kan höra hur talaren förhåller sig till det sagda. Nackdelen med en inspelning är att människor kan känna sig obekväma i en situation där de vet att de blir inspelade trots att de flesta snabbt vänjer sig vid situationen och glömmer bort inspelningen. Det är därför viktigt att inspelningen sker så osynligt att de som blir inspelade inte ständigt påminns om att situationen inte är helt naturlig. (Trost 2010: 74–75) I min undersökning har forskarna använt små mikrofoner för att fånga upp det informanternas säger. Lärarna bär en mikrofon på kragen och i varje team finns det en mikrofon placerad i mitten av bordet, runt vilket teammedlemmarna sitter, så mikrofonerna är inte särskilt synliga.

I min studie analyserar jag också svar på två frågeformulär som innehåller både öppna och slutna frågor. Positivt med slutna frågor är att de kan besvaras snabbt och svaren är lätta att kodifiera. En fördel med öppna frågor däremot är att de uppmuntrar informanternas att med egna ord berätta om sina tankar och funderingar. Frågeformulär används i undersökningar för att samla in och jämföra olika informanternas svar. En

undersökning genom frågeformulär, dvs. enkätundersökning, bygger på ömsesidig respekt mellan intervjuaren och informanterna. Informanterna har tagit sig tid att fylla i frågeformuläret och intervjuaren gör klart för dem att deras svar är till ett gott föremål och att svaren inte missbrukas (Bulmer 2004: 1–10; Stephan 1964: 118).

Bulmer (2004) tar upp metodologiska utmaningar med frågeformulär. En fallgröp är att frågorna i ett frågeformulär kan utformas så att de blir ledande. Detta kan hända ifall informanterna förväntas eller önskas besvara frågorna på ett visst sätt. För tydlighetens skull ska frågorna innehålla termer vars betydelse är klar för både intervjuaren och informanterna (Bulmer 2004: 1–10). För att resultaten ska bli statistiskt sett legitima i en enkätundersökning ska undersökningens urval vara representativt (Stafford 2011: 52). I min enkätundersökning ska jag därför ta hänsyn till att det finns informanter från både Vasa universitet och Hanken för att bygga upp en representativ statistik. Både enspråkiga och tvåspråkiga kursdeltagare ska kunna ge sin syn på kursens språkliga aspekter så att kursdeltagarnas önskemål kan användas i kursens språkplanering för att kursdeltagarna i framtiden ska få ett lika stort utbyte av varandras språk. Det kan inte garanteras att informanterna i min studie språkligt eller högskolemässigt utgör ett representativt urval för enkätundersökningens del.

Studenterna har fyllt i ett frågeformulär inför kursen och ett annat efter kursen. Varje student har alltså fyllt i två olika frågeformulär (se frågeformulären i sin helhet i bilagor s. 76–78). Det första frågeformuläret består av sex öppna och fem slutna frågor varav tre delvis är öppna i och med att studenterna i dessa frågor antingen fått förklara svaret närmare eller kunnat lämna tilläggsinformation. I detta frågeformulär har studenterna bl.a. fått ange sitt modersmål och svara på frågor om sin språkliga identitet, sina språkkunskaper, sina förväntningar på kursen och om de har tidigare erfarenhet av liknande kurser. I det senare frågeformuläret har de exempelvis ombetts ange vad de tyckte var bra och mindre bra med kursen och hur de upplevde språkinläringen. De har fått välja om de vill svara på finska eller svenska. Svaren gällande informanternas förväntningar på kursen och tidigare erfarenhet av liknande kurser går jag närmare igenom i avsnitt 3.1.2. Studenternas erfarenheter av kursen och kursutvärderingar diskuterar jag i avsnitt 3.3.2.

Jag har även tillgång till kursens Moodle-plattform där jag kan se kursens tidtabell och vilka uppgifter teamen arbetat med. Intervjuerna i min undersökning är transkriberade inom forskningsprojektet men jag har även transkriberat delar av gruppdiskussionerna för att ge konkreta exempel på sådana språkliga fenomen som ingår i min analys. Exempelen på finska och engelska översätter jag till svenska. I de transkriberade exemplen använder jag symbolen (xxx) när jag inte hör eller förstår vad informanten säger. Delarna av diskussionen där informanten viskar eller talar lågt sätter jag inom parentes, precis som översättningarna till svenska i gruppdiskussionerna. Om en eller flera informanter skrattar anger jag detta med symbolen ((skratt)). I transkriptionerna använder jag olika förkortningar för informanterna. Forskarna har förkortningen FO och lärarna förkortar jag med LHA (läraren från Hanken), LVU (läraren från Vasa universitet) och LEN (engelskläraren). Studenternas förkortningar kommer däremot från deras fingerade förnamn och universitetet de studerar vid; Alex från Hanken har exempelvis förkortningen AH medan Dana från Vasa universitet har förkortningen DV.

1.2.3 Informanterna

Jag håller informanterna anonyma genom att ge dem fingerade namn. Dessutom gör jag informanterna könsneutrala, inklusive lärarna och forskarna. En utmaning med transkriberingen har varit att informanternas röster påminner om varandra/är svåra att skiljas åt i gruppdiskussionen eller de talar lågt. Av de sammanlagt 15 studenterna och fyra teamen fokuserar jag på team 1 där det finns fyra studenter; tre från Hanken och en från Vasa universitet. I det följande presenterar jag team 1 student för student baserat på deras svar på de frågor i det första frågeformuläret som handlar om språklig identifikation och språkkunskaper.

Frågorna 1–3 i frågeformuläret har varit identifikationsfrågor där studenterna ombetts ange sitt namn, sin högskola och årskurs. Fråga nummer 4 handlar om modersmål där studenterna antingen fått sätta kryss för *finska*, *svenska* eller *annat* och skriva sitt modersmål ifall det är annat än finska eller svenska. Den femte frågan har med studenternas språkliga identifikation att göra. Där har studenterna antingen fått sätta

kryss i rutan *enspråkig*, *tvåspråkig* eller *flerspråkig*. Om studenterna satte kryss för *tvåspråkig* eller *flerspråkig* har de ombetts ange vilka språk de är två- eller flerspråkiga med. Fråga nummer 8 i frågeformuläret är den sista frågan den nedanstående presentationen grundar sig på. Där har studenterna fått ange alla de språk de upplever att de kan kommunicera på i studie-/arbetskontext.

Den första studenten i team 1, Alex, studerar fjärde året vid Hanken. Hen har fyllt i det svenska frågeformuläret. Hens modersmål är svenska men hen identifierar sig som tvåspråkig med svenska och finska. Hen upplever att hen kan kommunicera på svenska, finska och engelska i studie- och arbetskontext.

För Bent är detta det fjärde året som student vid Hanken. Frågeformuläret hen fyllt i är på svenska. Enligt frågeformuläret är hen enspråkig med svenska som modersmål. I arbets- och studiekontext upplever hen att hen kan kommunicera på svenska, finska och engelska.

Den tredje studenten från Hanken, Cleo, berättar också att detta är hens fjärde år vid Hanken. Precis som de andra Hankenstudenterna i teamet har hen fyllt i det svenska frågeformuläret. Hens modersmål är svenska men på frågan om hen identifierar sig som enspråkig, tvåspråkig eller flerspråkig svarar hen att hen är tvåspråkig med svenska och finska. I denna fråga hade Cleo dock först skrivit att hen är flerspråkig med svenska, finska och engelska, vilket hen senare strukit över. Hen upplever att hen kan kommunicera på finska, svenska och engelska i studie- och arbetskontext.

Den enda studenten från Vasa universitet i teamet heter Dana. Hen är inne på sitt femte år som ekonomistudent. Dana är den enda i teamet som fyllt i det finska frågeformuläret. I frågeformuläret uppger hen att hen är enspråkig med finska som modersmål. Dana berättar att hen kan kommunicera på finska, engelska, franska och svenska i studie- och arbetskontext.

I mitt material ingår tre teammedlemmar (alla från Hanken) med svenska som modersmål medan en teammedlem är finskspråkig (den enda från Vasa universitet). Det

är emellertid två av Hankenstudenterna (Alex och Cleo) som identifierar sig som tvåspråkiga med svenska och finska. Hankenstudenterna är dessutom inne på sitt fjärde år som ekonomistuderanter medan Dana har studerat ett år längre än dem. Med tanke på avsnitt 1.2.2 (s. 12) där jag diskuterade vikten av ett representativt urval av informanter i undersökningar kan urvalet av informanter i min studie å ena sidan ses som representativt när det gäller den individuella språkliga fördelningen eftersom en informant är svenskspråkig, en finskspråkig och två informanter är tvåspråkiga. När man å andra sidan tar hänsyn till den högskolemässiga språkliga fördelningen är urvalet inte representativt i och med att majoriteten (tre informanter) studerar vid den svenskspråkiga Hanken och minoriteten (en student) vid det finskspråkiga Vasa universitet. Följande tabell (1) visar på vilka språk informanterna i studien kan kommunicera i studie- och/eller arbetskontext.

Tabell 1. Språk informanterna kan kommunicera på i studie- och/eller arbetskontext

	svenska	finska	engelska	franska
Alex	x	x	x	
Bent	x	x	x	
Cleo	x	x	x	
Dana	x	x	x	x
LHA	x	x	x	
LVU	?	x	x	

Tabellen visar att alla informanter upplever att de kan kommunicera på finska, svenska och engelska i studie- och arbetskontext och studenten från Vasa universitet (Dana) även på franska. Lärarna i min studie (se avsnitt 3.1.1) kan båda tala finska och engelska. Läraren från Hanken talar svenska som modersmål. Frågetecknet nederst till vänster i tabellen indikerar att läraren från Vasa universitet, som är finskspråkig, vågar inte alltid använda svenska i arbetskontext fastän hen förstår språket.

1.3 Metod

Metoden i min studie är kvalitativ. Kvalitativ forskning går ut på att analysera, beskriva, tolka och förstå kvaliteter av mänskliga erfarenheter. I denna typ av forskning intresserar man sig för hur något görs, sägs, upplevs eller kommer till uttryck. (Brinkmann & Tanggaard 2010: 17) När jag tar reda på hur studenternas språkval har ändrats från kursens första till tredje möte är även en jämförande aspekt med i studien. I denna avhandling fokuserar jag på ett bestämt fall, dvs. en särskilt utvald grupp av fyra studenter och deras språkliga val vid bestämda tidpunkter på en bestämd kurs. Detta gör studien till en fallstudie. Målet med denna typ av studie är att öka förståelse för säregna drag i ett fall, så att fallet eventuellt bättre kan förklaras. (Merriam 1994: 24–25)

Jag tillämpar i analyserna Grosjeans (1982: 52; 136f) syn på sociolingvistiska faktorer som styr valet av baspråk i interaktionen. Dessa är *deltagare*, *situation*, *topik* och *funktion*. I min undersökning ligger dock fokus på de tre förstnämnda faktorerna. *Deltagare* i detta fall handlar om krav som omgivningen kan ställa på talaren. *Situation* betyder i detta sammanhang tid och rum. Till denna faktor hör även situationens formalitet och närvaron av enspråkiga talare. *Topik* avser samtalets innehåll. Topik omfattar med andra ord ämnet som diskuteras och ordförrådet som används. Dessa tre faktorer förekommer i kapitel 3 där jag analyserar fallet och redogör för innehållet i intervjuerna, videoinspelningen, ljudupptagningarna och frågeformulären. (Grosjean 1982: 52; 136f)

När jag söker svar på forskningsfråga nummer 1 (Vilka språk väljer teamet att använda i sin interaktion?) lyssnar jag på ljudupptagningarna av kursens första och tredje möte och ser på videoinspelningen av det första mötet. I tillägg till detta läser jag frågeformulären där studenterna efter kursen fått rapportera sitt språkbruk under kursen. För att besvara forskningsfråga nummer 2 (Hur förändras teamets språkval från det första till det tredje gruppmötet?) lyssnar jag på ljudupptagningarna och jämför teamet som helhet på båda mötena och uppmärksammar skillnader och likheter i teamets språkval. Ljudupptagningarna spelar också en viktig roll när jag svarar på forskningsfråga nummer 3 (Vilka faktorer påverkar teamets språkval?) och analyserar

samtalssituationer där teammedlemmarna ställs inför ett språkval. I denna fråga drar jag även nytta av transkriberade intervjuer med kursens två lärare. På fråga nummer 3 söker jag svar genom att lägga märke till om vissa språk konsekvent används i vissa sammanhang på ljudupptagningarna, såsom i informella privata situationer mellan ett par teammedlemmar (*off-task*-situationer) eller i mer formella gemensamma situationer där hela teamet diskuterar kursens teman (*on-task*-situationer). Jag tar dessutom reda på om olika teman diskuteras på olika språk.

2 SPRÅKVAL I TVÅ- OCH FLERSPRÅKIGA KONTEXTER

I detta kapitel diskuterar jag språk i olika domäner. I avsnitt 2.1 förklarar jag först begreppet *domän*. Därefter lyfter jag fram tidigare undersökningar om språkval i flerspråkiga arbets- och studiekontexter. I avsnitt 2.2 fokuserar jag på språk i studiesammanhang genom att diskutera tvåspråkig undervisning.

2.1 Språkanvändning i olika domäner

Det är typiskt för människor som talar två eller fler språk att de använder varje språk i sitt eget sammanhang. Dessa sammanhang kan enligt Fishman (1972: 248) kallas *domäner*. Domäner handlar om fysiska och sociala sammanhang, vilket innebär att vissa språk uppfattas som mer lämpliga än andra i vissa institutionella sammanhang även om det annars är accepterat i ett flerspråkigt samhälle att använda vilket språk som helst med en annan person som också kan detta språk. Med andra ord väljer man ett språk beroende på vad man talar om, vem man talar med eller var man talar. (Fishman 1972: 248) Denna tanke motsvarar Grosjeans (1982: 52; 136f) tanke om tre sociolingvistiska faktorer *topik*, *deltagare* och *situation* som styr språkvalet (se avsnitt 1.3). Familjen, skolan och arbetet är alla exempel på domäner. (Fishman 1972: 244, 248)

Språkforskningen har visat på positiva erfarenheter av samma typ av trespråkighet som är aktuell i min undersökning. Ett känt exempel från Vasa finns i Malkamäkis och Herberts' (2014: 23) studie om flerspråkighet i arbetssituationer. Forskarna konstaterade i studien att de finsk- och svenskspråkiga anställda på Wärtsilä ofta talade en blandning av finska, svenska och engelska med varandra eller förkortat *finsvenska*. Eftersom koncernspråket på Wärtsilä är engelska kände de anställda till facktermerna på engelska och använde engelska internt i skrift vilket kan ha lett till att språket också användes muntligt, speciellt när själva arbetet diskuterades.

Informanterna i Malkamäkis och Herberts' studie hade inga förväntningar på att alla

parter i en diskussion skulle hålla sig till ett och samma språk. En anställd kunde tala finska med en annan som talade svenska tillbaka och båda kunde ändå förstå varandra. Men språket kunde också bytas flera gånger under en diskussion då en av parterna till exempel inte kom ihåg vad en term hette på det språk de diskuterade på. Då togs modersmålet till hjälp. Sammanfattningsvis konstaterades det i studien att språkbruket var flexibelt och kommunikationen fungerade väl. (Malkamäki & Herberts 2014: 23)

2.2 Tvåspråkig undervisning

Tvåspråkig undervisning kännetecknas av att läraren lär ut ett ämne såsom geografi eller matematik på ett språk och eleverna lär sig dessa ämnen genom ett annat språk alternativt modersmålet (Cambridge Assessment 2017). I denna studie betyder det att marknadsföring på engelska inlärs genom svenska eller finska, dvs. modersmålet eller ett annat i klassrummet aktuellt språk. García (2009) talar om tvåspråkig undervisning i tre olika huvudkategorier. Dessa är flexibelt konvergent, strikt särskiljande och flexibelt mångfaldig tvåspråkig undervisning. I konvergent tvåspråkig undervisning växlar läraren fram och tillbaka mellan de två språken mest oplanerat men det ena språket är mer dominerande för att eleverna ska uppnå fullständiga kunskaper i det. Strikt särskiljande tvåspråkig undervisning däremot är bunden till en särskild tid, plats, person eller ett särskilt ämne såtillvida att språken används i var sin kontext. Denna typ av tvåspråkig undervisning uppmanar eleverna att använda ett nytt språk samtidigt som den stödjer utveckling av deras eget språk. I den sista kategorin, flexibelt mångfaldig tvåspråkig undervisning, växlas två språk konsekvent eller används parallellt för att meddela ett och samma budskap på de båda språken. Elevernas modersmål skiljs inte från undervisningsspråket i denna kategori. (García 2009; Rajamäki 2019)

Utöver dessa finns det, enligt Baker (1996), olika former av tvåspråkig undervisning varav en är aktuell i denna studie. Denna heter tvåriktad tvåspråkig undervisning där ungefär hälften av studenterna i ett klassrum har ett modersmål och den andra hälften ett annat modersmål. I Bakers (1996: 187) exempelland Amerika betyder denna typ av undervisning att åtminstone 50 % av undervisningen ges på ett annat språk än engelska,

t.ex. på minoritetsspråket spanska när den andra hälften av studenterna är spanskspråkiga. Undervisningen ges på ett språk åt gången och studenterna arbetar i blandade grupper med en jämn språklig fördelning när det gäller modersmål. Om den språkliga fördelningen i en grupp är ojämn kan det uppstå språklig splittring i gruppen såtillvida att studenterna med samma modersmål kommunicerar med varandra och exkluderar den språkliga minoriteten från gruppdiskussionen. Ibland kan undervisningsspråken växlas eller blandas i varandra i klassrummet, exempelvis i privata diskussioner eller när läraren ger närmare förklaringar till vissa saker. Läroplanen kan ge en rekommendation vilket eller vilka språk som ska användas i olika undervisningstillfällen. (Baker 1996: 186–187, 191)

Forskare har upplevt tvåspråkig undervisning som något positivt. I Bergroths (2007) avhandling om språkplanering vid Mellersta Österbottens yrkeshögskola i Jakobstad har finsk- och svenskspråkiga studenter uttryckt sina åsikter om fackspråkligt språkbad på svenska de deltog i. De finskspråkiga studenterna uppgav att de utöver inläring av ämnesinnehållet ville öva sig i svenska särskilt i muntliga kommunikationssituationer. Enligt dem var kursen en unik möjlighet att öva upp sin svenska med tanke på att den hjälper i det framtida yrket på en tvåspråkig ort som Jakobstad. De svenskspråkiga studenterna svarade mer specifikt att de önskade lära sig fackspråk men att språk inte skulle ta en för stor plats på kursen. De nämnde att kursen med sin möjlighet att kommunicera över språkgränsen var nyttig och på ett positivt sätt utmanade dem att hjälpa de finskspråkiga att öva upp sin svenska. Planeringen i språkbadet bidrog emellertid till en ökad arbetsbörda för lärarna på grund av tids- och materialbrist. (Bergroth 2007)

I Vasa har Takaveräjä (2015: 5, 8–9, 64–65) undersökt *språklig affordans* på det tvåspråkiga gymnasiecampuset Campus Lykeion ur studenternas perspektiv. Språklig affordans syftar på det språkliga utbud som studenterna är medvetna om, och som de kan utnyttja i sina studier (van Lier 2000: 252–253). På Campus Lykeion kan finsk- och svenskspråkiga gymnasiestudenter kombinera inläring av det andra inhemska språket (svenska eller finska) med sina studier i olika skolämnen. Informanterna i undersökningen deltog i en tvåspråkig juridikkurs och en danskurs på de båda inhemska

språken.

Takaveräjäs resultat visade att kurserna var lyckade. De flesta som deltog i juridikkursen hade planer på att studera juridik efter gymnasiet, vilket var den viktigaste anledningen till att de gick kursen. I övrigt tyckte majoriteten av informanterna att tvåspråkigheten var en positiv och motiverande faktor på kursen. Största delen av informanterna (67 %) som deltog i undervisningen med lärare som använde både finska och svenska upplevde att de fick språklig hjälp. Av informanterna uppgav en klar majoritet (86 %) att det var lätt att följa anvisningarna på de båda inhemska språken. I undersökningen föredrog 61 % av informanterna ett tvåspråkigt campus framför ett enspråkigt campus. (Takaveräjä 2015: 5, 8–9, 64–65)

Gemensamt för Bergroths, Takaveräjäs och min undersökning är att språkinläringen sker vid sidan av innehållsinläringen, vilket gör att studenterna i mötet med varandra mer eller mindre medvetet kan lära sig språk i autentiska samtalssituationer. Detta kan jämföras med studenter på traditionella språkkurser där studenterna vet att de ska lära sig språk i mer eller mindre konstlade undervisningssituationer. I alla dessa undersökningar är det innehållsinläringen som möjliggör att de finsk- och svenskspråkiga kommer i kontakt med varandra och diskuterar på varandras språk. Samarbetet över språkgränsen kan uppmuntra studenterna att lära varandra sina språk åtminstone inom det aktuella ämnet på kursen. I alla dessa fall är framtida förbättrade arbets- och umgängesmöjligheter på en tvåspråkig ort en motiverande faktor att delta i undervisningen.

2.3 Flerspråkiga gruppdiskussioner

I detta avsnitt beskriver jag vad som kännetecknar grupparbetsituationer särskilt med hänsyn till när personer med olika språk arbetar i grupp. Jag presenterar begreppen 'workshop' och 'kooperativt lärande' i avsnitt 2.3.1. I avsnitt 2.3.2 diskuterar jag språkval och några karakteristiska drag för situationer där människorna arbetar i grupp. Därtill redogör jag för relationen mellan språk och innehåll och hur den bidrar till

problemlösning.

2.3.1 Workshop och kooperativt lärande

Läraren från Vasa universitet i min studie berättar att kursen har karaktären av workshop. Trageton (1994: 350–351) beskriver workshop som en pedagogisk metod som blev populär särskilt i grundskolor i Sverige och Norge efter att den först användes på tre lektioner år 1978. Workshopar uppfattas vanligtvis som träffar där barn pysslar eller formar lera. Tanken med metoden är dock att deltagarna i grupper om 4–6 personer arbetar med problemlösning inom ett gemensamt tema vilket i sin tur uppmuntrar till samarbete. Medan grupperna arbetar med temat kan läraren ställa kontrollfrågor till gruppmedlemmarna för att väcka tankar hos dem utöver att gruppmedlemmarna också själva diskuterar och utbyter tankar med varandra under arbetets gång. (Trageton 1994: 350–351)

Workshop går ut på att gruppmedlemmarna först använder konkreta läromedel för att senare kunna presentera temat på ett mer abstrakt sätt. Metoden gör undervisningen mer stimulerande även för individer med inlärningssvårigheter. Alla ska dessutom våga bidra med sina idéer i en grupp. Läraren talar hela tiden med de enskilda gruppmedlemmarna för att hålla reda på deras individuella behov och för att se om det finns grupper som ska anpassa sig till individer med inlärningssvårigheter. (Trageton 1994: 350–351)

Inläringen i workshopsmetoden sker till stor del genom grupparbete vilket även kan kallas kooperativt lärande. Kooperativt lärande fungerar som motvikt till självständigt lärande och den konkurrens som finns i skolan och utbildningen. Adjektivet *kooperativt* kommer från engelskans substantiv *cooperation* som betyder samarbete som syftar till att nå parternas gemensamma mål. Men samtidigt som parterna arbetar för gruppens bästa ska grupparbetet stödja parternas individuella lärande. (Cooperative Learning Institute 2016)

Johnson, Johnson och Holubec (1994: 1) sammanfattar kooperativt lärande i ett klassrum i följande ordalag: ”Studenterna samarbetar i små grupper i syfte att

gruppmedlemmarna omsider behärskar materialet som läraren gett dem”. Denna beskrivning passar ihop med kursen i min analys men med det tillägget att materialet i min studie också består av uppgifter som var och en teammedlem får göra på egen hand och att teamen samarbetar under kursens gång. I min studie är det därför fråga om kooperativt lärande blandat med en del individuellt lärande. Bortsett från eventuell konkurrens om betyg finns det inte direkt något som uppmuntrar till konkurrens på kursen, inte minst för att teamen arbetar för ett gemensamt mål (mer om detta i 3.2).

2.3.2 Faktorer som inverkar språkvalet i flerspråkiga grupper

Boyd (1985: 161) har studerat flerspråkiga människors språkval. Hon betonar i sin studie att Allwoods (1976: 58) faktorer som bidrar till gynnsamt samarbete även påverkar flerspråkiga människors språkval i grupparbetsituationer. Detta innebär att flerspråkiga människor väljer att kommunicera på ett visst språk när de arbetar i grupp, vilket beror på att människor i sådana situationer ofta beter sig etiskt och kognitivt korrekt mot varandra. Det är viktigt att alla i gruppen beter sig på detta sätt när gruppen ska arbeta mot ett gemensamt mål. Dessa faktorer gäller inte längre när en eller flera gruppmedlemmar explicit signalerar att de önskar att bete sig annorlunda. Allwoods faktorer kan även appliceras på de Wärtsilä-anställdas språkliga val i Malkamäkis och Herberts' (2014) studie (se avsnitt 2.1) där de flerspråkiga anställda i samtal med varandra använde de språk som skulle göra samarbetet mest effektivt för företagets gemensamma bästa. (Allwood 1976: 58; Boyd 1985: 161; Malkamäki & Herberts 2014: 23)

Detta betyder att flerspråkiga människor som har två eller fler gemensamma språk helst kommunicerar på det språk som är jämlikt för alla och därmed gynnsamt för samarbete. Det kan dock ibland uppstå situationer där en samtalspart bestämmer sig för att använda ett visst språk för att ha ett språkligt övertag över andra. Man ska också komma ihåg att det inte är fråga om språkval när man inte har möjlighet att välja mellan två eller fler språk. Det är exempelvis inget språkval när två människor måste kommunicera på det enda språket som båda kan. (Allwood 1976: 58; Boyd 1985: 161)

Situationens formalitet och deltagarnas språkliga val har ofta ett samband. En grupp människor kan alltså tala annorlunda beroende på om situationen är formell eller informell. Togeby (1989: 11) jämför dessa två typer av situationer. När situationen är formell finns det fler samtalspartner och maktförhållanden i en grupp. Deltagarna känner inte nödvändigtvis varandra och gruppen har flera uppgifter som ska lösas inom en formell tidsram. Situationen är mer offentlig och deltagarna måste uppfylla fler utifrån ställda krav. I en informell situation finns det däremot färre samtalspartner och förhållandena mellan samtalspartnerna är mer privata. Det finns även mer förtrolighet och solidaritet i gruppen. I en sådan situation har deltagarna färre utifrån ställda krav och formella tidsramar. (Togeby 1989: 11) I min undersökning kan personer som känner varandra sedan tidigare ändra sitt språkbruk när de möter och kommunicerar med nya personer på kursen. Dessa personer som känner varandra kan därför låta annorlunda när de talar med de obekanta jämfört med hur de skulle låta tillsammans. När man lyssnar på hur olika personer kommunicerar i en grupp kan man dra slutsatser av deras relation till varandra, vilket kan göra det lättare att förutse hur kommunikationen utvecklar sig. (Bernstein 1972: 60; Togeby 1989: 11–12)

Deltagarnas beteende i de ovan nämnda situationerna av olika formalitetsgrad styrs av uppgifterna, koncentrationsförmågan och chefen, ledaren eller läraren beroende på den aktuella domänen (för domäner se avsnitt 2.1). Godwin m.fl. (2013: 2429) berättar att klassrumsbeteende kan klassificeras som *on-task-* eller *off-task-*beteende. Om en deltagare följer lärarens instruktioner eller diskuterar uppgifter med antingen läraren eller andra deltagare kan detta beteende kallas *on-task-*beteende. I detta fall koncentrerar deltagaren sig på något som har med uppgifterna att göra. När deltagarens uppmärksamhet avleds till något annat och deltagarna byter samtalsämne till något som inte direkt har en koppling till uppgifterna kan det talas om *off-task-*beteende. (Godwin et al 2013: 2429–2430)

För att kommunikationen ska vara effektiv måste deltagarna i ett samtal för det första förstå ordens betydelse och för det andra vara införstådda med den sociala betydelse som är förbunden med de uttryck deltagarna använder med varandra. Yttrandet har social signifikans när det förekommer i en kontext där de sociala värdena är

transparenta för deltagarna. (Blom & Gumperz 1972: 107) Betydelseinnehållet i ett yttrande kan enligt Bernstein (1972: 62) vara universalistiskt eller partikularistiskt. Ett universalistiskt innehåll är explicit eftersom betydelsen i denna typ av innehåll inte är särskilt kontextbunden. Detta gör att en större grupp människor har möjlighet att förstå betydelseinnehållet. När betydelseinnehållet är partikularistiskt är det fråga om implicit innehåll. Betydelsen kan då bara förstås när man vet i vilken kontext den förekommer och varför. I detta fall kan endast en avgränsad och bestämd grupp människor förstå betydelseinnehållet. (Bernstein 1972: 62)

På kursen i min studie är det både marknadsföring och engelska, eller närmare bestämt de engelskspråkiga facktermerna samt deras för ekonomistudenter universalistiska betydelseinnehåll som gör att det kan finnas social signifikans i gruppdiskussionerna. Det kan till och med sägas att facktermerna utgör ett eget språk, fackspråk. Hoffmann (1984: 53) definierar fackspråk på följande sätt: ”Fackspråk är en helhet bestående av alla språkliga medel som används inom ett bestämt fackligt kommunikationsområde. Fackspråket gör själva kommunikationen mellan människorna inom ett fackligt kommunikationsområde smidigare”. I min studie är det ändå inte klart att alla teammedlemmar kan förstå vilken engelskspråkig fackterm som helst. Om en teammedlem inte förstår en engelskspråkig fackterm kan finska eller svenska användas som hjälpspråk då en annan teammedlem förklarar termen på sitt modersmål. Då är ett problem löst och teammedlemmarna kan i bästa fall lära sig varandras språk ifall begreppet diskuteras på både finska och svenska i teamet.

När gruppdiskussion syftar till problemlösning och kunskapsfrämjande är det fråga om kollaborativ dialog (Swain 2000: 102). I Swain och Lapkins (2000: 254) undersökning visade det sig att kollaborativ dialog fick engelskspråkiga kanadensiska språkbads elever engagera sig i genomförande av skoluppgifter och detta ledde till fördjupade kunskaper i språkbadspråket franska. I undersökningen ställde språkbadslärarna sig först negativa till tanken att de engelskspråkiga eleverna skulle arbeta i grupper då lärarna var rädda för att de inte skulle diskutera på franska och därmed inte lära sig språket. Rädslan var dock inte befogad. Det kom nämligen fram att modersmålet engelska användes i snitt i nästan en fjärdedel av gruppdiskussionerna och endast 12 procent av den engelska

diskussionen rörde sig om något annat än själva temat. De kanadensiska språkbadslevernans exempel visar att modersmålet kan utnyttjas i kollaborativ dialog i syfte att lära sig ett andraspråk. (Swain & Lapkin 2000: 268) I övrigt fyllde modersmålet viktiga kognitiva och sociala funktioner för språkbadslevernans. Kognitiva funktioner avser *”hjärnans intellektuella funktioner såsom tänkande, uppmärksamhet, minne, inläring, medvetande, språk och beslutsfattande* (Medicinsk Ordbok 2019). Med sociala funktioner menas roller i en gemenskap och rollernas ömsesidiga beroendeförhållanden inom gemenskapen, dvs. hur dessa roller reagerar med varandra för att bilda en social gemenskap (Encyclopædia Universalis 2019).

3 SPRÅKVAL UNDER GRUPPDISKUSSIONER

I detta kapitel analyserar jag studenternas språkval i team 1 under kursens två möten. Kapitlet inleds med lärarnas och studenternas syn och förväntningar på kursen och avslutas med lärarnas och studenternas erfarenheter av kursen och språkbruket på kursen.

3.1 Informanternas syn på språkanvändningen på kursen

I avsnitt 3.1.1 diskuteras lärarnas roller och syn på språk samt kursens språkliga mål för att bilda en uppfattning om faktorerna som kan avspegla sig på studenternas språkval på kursen. I 3.1.2 redogör jag för studenternas förväntningar på kursen baserat på deras svar i frågeformulären. Svaren på de slutna frågorna visas i tabeller och svaren på de öppna frågorna presenteras som textexempel.

3.1.1 Lärarnas syn

De två lärarna i studien har sin egen undervisningsstil. Läraren från Hanken (LHA) är skämtsam och går ofta runt i salen för att tala med olika individer om grupparbetet och allt som har med marknadsföring att göra. Läraren från Vasa universitet (LVU) däremot är mer seriös och talar oftare till hela klassen samtidigt när hen lär ut om själva ämnet. Hen har även tagit sig an de praktiska arrangemangen på kursen. När studenterna exempelvis vill ha närmare information om hur företagsbesöket som ingår i kursen ska arrangeras är hen den person studenterna ska vända sig till. Utöver de två lärarna har en engelsklärare (LEN) varit med och observerat hur studenterna använder engelska under kursens gång. Hen undervisar dock inte på kursen och räknas inte som en av kursens lärare.

Lärarna LHA och LVU har i var sin intervju fått kommentera språk, kursens språkliga mål och sina roller som lärare. I intervjun med LVU beskriver hen bland annat sin personlighet i samtalssituationer. I exempel 1 nedan antyder hen att hen är mer reserverad i situationer där hen talar till en större grupp människor och mer pratsam i

kontakten med en person eller en mindre grupp människor.

- (1) LVU: Jag är pratsam då jag får tala till en mindre grupp eller ansikte mot ansikte med någon, men inte så mycket i en större grupp.

För LVU är det också viktigt att diskussionen inleds med något som handlar om själva expertisområdet (exempel 2). Hen känner sig inte bekväm i vilken situation som helst.

- (2) LVU: Jag kan bara gå in i en situation genom det där expertisområdet, inte för att jag kan kasta mig in i situationen.

Lärarna tycker själva att deras olika stilar kompletterar varandra. LVU berättar att hen brukar planera kursens struktur tillsammans med LHA men hen antyder samtidigt att LHA ofta tar på sig en större roll i sådana situationer medan hen själv står lite i bakgrunden.

Trots att det i kursbeskrivningen står att internationalisering och inläring av svenska och engelska är några av kursens målsättningar säger LVU att det inte finns några språkliga mål på kursen. LVU medger dock att flerspråkighet är en aspekt som kunde utvecklas i framtiden. Oavsett om det på kursen finns språkliga mål eller inte, har engelskan blivit en gemensam nämnare för de finsk- och svenskspråkiga studenterna.

LVU anger att hen ofta får frågor av studenter om man ska kunna svenska på kursen eller om det räcker att man kan engelska. Hen besvarar ofta frågan med att säga att man använder det språk man klarar sig på. Enligt hen är det trots allt viktigt att studenterna arbetar i aktiva flerspråkiga team. LHA betonar i sin tur vikten av att kunna förstå varandra på sina modersmål. Detta är något LVU inte direkt tar ställning till i sin intervju. LHA berättar att kursen är för dem som förstår finska och svenska och erkänner att lärarna inte alltid har informerat studenterna tillräckligt tydligt om att de helst inte ska välja kursen om de inte förstår dessa språk. LVU och LHA har alltså olika tankar om de språkliga kraven på kursen.

De båda lärarna håller ändå med varandra om att studenterna inte behöver använda språk de känner sig osäkra på. LHA säger att hen ser språk som ett medel. Med detta

menar hen att man i en situation ska använda det språk man på bästa möjliga sätt kan uttrycka sig och förmedla sitt budskap på. I exempel 3 liknar hen språk vid verktyg som en yxa eller en bil, dvs. praktiska verktyg som gör vardagen lättare:

- (3) LHA: Det här är också någonting som jag sagt att språk är för mig åtminstone bara ett medel och man ska använda det medlet som funkar bäst i den situationen oberoende liksom av vad man gör. Om man kör bil så ska man ha en bra bil, ska man hugga ved ska man ha en yxa, ska man kommunicera så ska man använda språk som funkar bäst.

LHA säger i intervjun att hen inte är en språkmänniska och bedömer heller inte språkbruket på kursen men hen konstaterar ändå att studenternas bristfälliga språkkunskaper kan göra innehållet svårt att förstå. I värsta fall kan dåligt språk störa helhetsbilden i en skriftlig rapport. Detta kommer fram i det nedanstående exemplet (4):

- (4) LHA: Dåligt språk, så det stör helhetsbilden därför att du läser och du läser och du inte förstår vad du har läst fast man har läst tusentals rapporter av olika kvalitet men det kan vara hur bra tankar som helst men de är dåligt paketerade och tyvärr så är det så.

När det specifikt gäller studenternas kunskaper i engelska ser hen en liten skillnad mellan de två högskolorna. Hen vet av erfarenhet att kunskaperna i engelska hos studenter vid Vasa universitet varierar så att en del studenter är duktiga i engelska medan fördelningen är jämnare vid Hanken där många studenter kan bra engelska.

LHA är av den åsikten att studenterna på kursen ofta känner sig trygga med engelskan. För många finsk- och svenskspråkiga studenter kan tröskeln för att använda varandras modersmål däremot vara hög när de kommunicerar med varandra. LHA säger i exemplet (5) nedan att hen förmodar att studenterna skulle få bättre språklig träning om de skulle börja med att använda de två inhemska språken:

- (5) LHA: ...jag tror de känner sig rätt så trygga jag tror de skulle få kanske mera hjälp om de skulle få öva på svenska och finska till början.

När lärarna får svara på frågor om språkliga utmaningar på kursen tar de båda upp företagsbesöket på Coop Nord i Umeå år 2015. Några finskspråkiga studenter hade då inte förstått vad de svenska företagsledarna hade sagt på intervjun då företagsledarna inte ville eller kunde tala engelska. Det kan enligt lärarna också delvis bero på att

språkvalet inte hade diskuterats på förhand med företagsledarna. Ett par studenter hade till och med avbrutit kursen i och med att de inte fått något ut av företagsbesöket som var den viktigaste delen av kursen. Den dåliga personkemin i deras team kan även ha varit en bidragande faktor till beslutet. Samma språkliga utmaning borde kursdeltagarna dock inte ha denna gång då caseföretaget är finländskt.

LVU antyder i exempel 6 att det alltid finns individer i team som är mindre samarbetsvilliga. Tidigare erfarenheter pekar på att rätt inställning hos teammedlemmarna påverkar personkemin i teamet positivt oavsett vilket språk de talar. Teamet arbetar då effektivare.

- (6) LVU: Alltså, det finns alltid någon i något team, Där kan då personkemin hjälpa. De team som gör riktigt bra ifrån sig, där har den verkligen funkat, men det räcker att man har ett par personer som är svåra att ha att göra med eller såna personer som inte är så insatta i ämnet eller hur ointresserade de nu är.

Enligt LVU räcker det att ett par personer är ointresserade av eller dåligt insatta i ämnet för att det ska bli dålig stämning i teamet.

Lärarna LHA och LVA berättar, i sina respektive intervjuer, vilka språk de helst använder i undervisningen och med studenterna. LVU reflekterar dessutom över sina språkkunskaper (exempel 7).

- (7) LVU: ...min svenska är inte så bra och det är kanske därför jag håller mig till engelskan. Det kan hända jag kunde svenska ifall jag bara vågade tala språket och på så sätt fick mer övning. Jag förstår ju svenska, men kunde knappast undervisa på svenska.

I exempel 7 konstaterar LVU att hen särskilt i undervisningssammanhang är ovan vid att tala svenska vill hen för säkerhets skull tala engelska. Vad gäller LHA nämner hen inget om engelskan när intervjuaren frågar hen vilka språk hen använder på kursen. LHA erkänner att hen ibland kan vara lite inkonsekvent med språken. I följande exempel (8) säger hen att hen ibland talar finska eftersom hen tycker att det är roligt att öva språket och det fungerar med studenterna.

- (8) LHA: ...jag tycker att det är väldigt roligt att öva, det tycker ingen annan. Så ibland så

pratar jag lite finska, kanske fast jag inte borde, för jag tycker att det är jätteroligt att öva finska. Så jag ser den som en möjlighet att öva finska. Och bland studerande så det funkar jättebra.

Att LHA först säger att det är väldigt roligt att öva finska och senare att det är jätteroligt att öva finska och vidare även att hen ser kursen som en möjlighet att öva finska är ett tecken på att hen har en positiv inställning till språket. Men som hen själv misstänker i exemplet kan hens entusiasm över att få öva sin egen finska inte bara ses som något positivt då det betyder färre tillfällen för studenterna att få öva på svenska och engelska vilket de ska få möjlighet till på kursen i fråga. I övrigt beskriver LHA inte sina språkkunskaper eller sin personlighet i samtalsituationer lika ingående som LVU.

3.1.2 Studenternas förväntningar

Studenterna ombads fylla i ett frågeformulär i början av kursen. I detta avsnitt går jag igenom svaren på de fem frågor som berör informanternas förväntningar på kursen (frågorna 6,7, 9–11 i bilagorna 1 och 2). Av de fem frågorna är två slutna. Den ena av de slutna frågorna har även en öppen del där informanten kunnat lägga till ett eget svarsalternativ. De övriga tre frågorna som berör informanternas förväntningar är öppna.

En av de slutna frågorna berör orsakerna till deltagande i kursen (tabell 2, fråga 6 i bilagorna 1 och 2). I den ombads studenterna placera fem färdiga svarsalternativ och ett öppet svarsalternativ i rangordning så att de väljer nummer 1 för det alternativ som de prioriterar högst och nummer 6 för det alternativ som de tycker är minst viktigt för dem. Denna fråga är delvis öppen då studenterna själva fått motivera varför de deltar i kursen i ett av alternativen. Cleo är dock den enda studenten som skrivit 6 i rutan för detta alternativ (annat, vad?) fastän hen inte förklarat vad hen syftat på med detta.

Tabell 2. De viktigaste orsakerna till deltagande i kursen (1 = den viktigaste orsaken, 5 = den minst viktigaste orsaken, x = odefinierbart)

	Alex	Bent	Cleo	Dana
--	------	------	------	------

Obligatorisk kurs	3	3	4	
Intressant innehåll	2	1	1	x
Kursen har direkt arbetslivsrelevans	1	2	2	x
Möjlighet att nätverka, samarbetskurs Hanken-VU	5	4	5	x
Kursen är flerspråkig	4	5	3	
Annat, vad?			6	

Av tabellen framgår att informanterna först och främst deltar i kursen av innehållsliga skäl men också för att kursen har direkt arbetslivsrelevans. Att kursen är obligatorisk värderas varken som den viktigaste eller den minst viktigaste orsaken till att delta i kursen då två av informanterna placerat detta svarsalternativ i mitten av skalan och en informant anser att det är det fjärde viktigaste svarsalternativet. Däremot ser informanterna möjligheten att nätverka universiteten emellan som den minst viktigaste orsaken till att delta i kursen efter svarsalternativet *att kursen är flerspråkig*. Av de fyra informanterna är Cleo den som prioriterar detta svarsalternativ (kursen är flerspråkig) som högst, men också för hen är alternativet först det tredje viktigaste av de fem alternativen. Bent i sin tur anser att kursens flerspråkighet är den femte och minst viktiga orsaken till att delta i kursen. Dana har förstått frågan fel eftersom hen inte rangordnat de sex alternativen utan har satt kryss för tre av svarsalternativen (intressant innehåll, kursen har direkt arbetslivsrelevans och möjlighet att nätverka, samarbetskurs Hanken-VU). Hen har inte valt alternativet *kursen är flerspråkig* bland de viktiga orsakerna till att delta i kursen.

I tabell 3 nedan visas vilka alternativ informanterna prioriterar högst och hur högt de prioriterar det språkligt mest relevanta alternativet *kommunikation och uttrycksförmåga* i frågan *Ordna kursen lärandemål i prioritetsordning*. I rangordningen är alternativet informanterna satt 1 för det viktigaste och alternativet de satt 6 för det minst viktiga för dem.

Tabell 3. De viktigaste lärandemålen för kursen *Challenges in Retailing Management* enligt informanterna (1 = det viktigaste lärandemålet, 5 = det minst viktiga

lärandemålet)

	Alex	Bent	Cleo	Dana
Kommunikation och uttrycksförmåga	2	2	3	3
Förmåga att fatta beslut	4	6	2	2
Innovativt tänkande och förändringsstyrning	1	1	1	1
Teamledarskap	5	3	5	4
Ledarskapsförmåga	3	4	4	5
Självledarskap	6	5	6	6

Det framgår av tabell 3 att alla fyra informanter i teamet tycker att det på kursen är viktigast att lära sig innovativt tänkande och förändringsstyrning. Alternativet med språklig förankring *kommunikation och uttrycksförmåga* är bland de två viktigaste för Alex och Bent som har placerat detta lärandemål som näst viktigast i rangordningen. För både Cleo och Dana var *kommunikation och uttrycksförmåga* det tredje viktigaste av de sex lärandemålen.

I tabell 4 nedan presenteras informanternas svar på den första öppna frågan av frågeformulärets totalt tre öppna frågor. Den första öppna frågan berör språk informanterna förväntar sig att de kommer att behöva under kursen, varpå informanterna även fått ange i vilka situationer och med vem de kommer att behöva dessa språk.

Tabell 4. Informanternas språkliga förväntningar angående kursen (Informanterna: A = Alex, B = Bent, C = Cleo, D = Dana)

Vilka språk förväntar du dig att du kommer att behöva under kursen? I vilka situationer och med vem?	
A	Säkert de alla ovannämnda, svenska, finska & engelska. I situationer där t.ex. personer i en grupp har olika modersmål så att kommunikationen blir smidig. Andra studerande, föreläsare.
B	Svenska, finska. För att kunna kommunicera med alla teammedlemmar. Också engelska i vissa fall.

C	Finska, svenska, engelska. Hoppas prata mest engelska, men t.ex. i intervjuer vore det bäst att använda informantens modersmål (finska?)
D	Finska, svenska, engelska. Engelska på föreläsningarna, finska i grupparbetet och tentamen.

Som tabell 4 visar svarar Alex på frågan gällande språkliga förväntningar att hen förväntar sig att hen kommer att behöva svenska, finska och engelska under kursen. Hen tillägger att hen behöver dessa språk med både lärare och andra studerande. Dessutom antar hen att hen behöver språken i situationer där hen talar med en grupp personer som har olika modersmål för att kommunikationen ska bli smidig. Bent förväntar sig att hen först och främst kommer att behöva svenska och finska på kursen. Detta för att kunna kommunicera med alla teammedlemmar. I vissa fall tror hen också att hen behöver engelska. Cleo skriver i sin tur att hen förväntar sig att hen under kursen kommer att behöva finska, svenska och engelska, men hen hoppas att hen mest får tala engelska. Däremot har Cleo en känsla av att det är bäst att använda informanternas modersmål när teamet intervjuar företagsledningen på caseföretaget för sitt grupparbete. Dana förväntar sig att hen kommer att behöva finska, svenska och engelska under kursen. Hen preciserar att man behöver engelska på föreläsningarna och finska i grupparbetet och tentamen.

I en annan av de tre öppna frågorna (tabell 5) har informanterna fått berätta om de deltagit i andra kurser där undervisningsspråket varit annat än deras modersmål och hur många sådana kurser de haft i sina huvud- eller biämnen. Språkkurser räknas inte i denna fråga.

Tabell 5. Informanternas erfarenhet av kurser på ett annat språk än deras modersmål (Informanterna: A = Alex, B = Bent, C = Cleo, D = Dana)

	Har du deltagit i andra kurser (ej språkkurser) där undervisningsspråket är annat än ditt modersmål? Hur många, i huvud-/biämne?
A	Ja, både i huvud- & biämnen men ingen aning hur många. På utbyte har jag också haft kurser på engelska.

B	Ja, både i huvudämnet och i valfria studier.
C	Väldigt många (kanske 50 %) i huvudämnet marknadsföring på engelska.
C	Grunderna i språkbad på fi/sv. Vasa uni tyska, engelska och finska.
D	1/0

I tabell 5 går det att läsa att Alex tidigare haft kurser på ett annat språk än sitt modersmål i både huvud- och biämnen. När hen var på utbyte hade hen kurser på engelska. När det gäller Bent har hen i huvudämnet och i fritt valbara studier deltagit i kurser där undervisningsspråket har varit annat än hens modersmål. För Cleo är kursen inte den första på ett annat språk än hens modersmål. Cleo uppger nämligen att många kurser i hens huvudämne marknadsföring, uppskattningsvis hälften av kurserna, har varit på engelska. Hen har dessutom haft kurser på finska, tyska och engelska. Dana däremot skriver att hen tidigare i huvudämnet deltagit i en kurs där undervisningsspråket har varit annat än hens modersmål. Hen nämner dock inte vilket språk det rör sig om.

Den sista öppna frågan (fråga 11, bilagorna 1 och 2) gäller eventuella tidigare kurser som ordnats i samarbete mellan flera universitet och vilka dessa kurser varit och när informanterna har deltagit i dem. Informanternas svar skiljer sig inte i frågan då *Challenges in Retailing Management* är den första kursen som ordnats i samarbete mellan flera universitet som alla de fyra informanterna Alex, Bent, Cleo och Dana deltar i.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att ingen av informanterna prioriterar kursens flerspråkighet bland de två viktigaste orsakerna till att delta i kursen utan istället betonar deltagarna det intressanta innehållet. De gör detta trots att ett av kursens lärandemål är att studenterna ska få ökade kunskaper i engelska och svenska. För två av informanterna (Bent och Cleo) är det intressanta innehållet den viktigaste anledningen till att delta i kursen. Även Dana, som inte prioriterade sina svarsalternativ, har kryssat för samma alternativ bland de tre viktigaste svarsalternativen. Alex i sin tur rangordnar alternativet *kursen har direkt arbetslivsrelevans* högst. Av alla informanter prioriterar Cleo, som är en före detta språkstudent, kursens flerspråkighet högst av de fyra teammedlemmarna:

hen tycker att det är den tredje viktigaste orsaken till att hen deltar i kursen. Vad gäller kursens lärandemål är alla fyra informanter av den åsikten att *innovativt tänkande och förändringsstyrning* är det viktigaste lärandemålet på kursen. Däremot anser två informanter (Alex och Bent) att *kommunikation och uttrycksförmåga* är det näst viktigaste lärandemålet när de övriga två informanterna (Cleo och Dana) ser det som det tredje viktigaste lärandemålet.

Alla i team 1 förväntar sig att de kommer att behöva finska, svenska och engelska under kursen. Cleo önskar framför allt att hen får tala engelska. Varje informant har tidigare deltagit i kurser på något annat språk än sitt modersmål, men kursen *Challenges in Retailing Management* är en ny upplevelse för informanterna med tanke på att ingen av dem har deltagit i kurser som ordnats i samarbete mellan flera universitet. Av svaren i frågeformuläret kan man dra slutsatsen att informanterna åtminstone inför kursen föredrar innehållsinläringen framom språkinläringen.

3.2 Språkval under två gruppmöten

I detta avsnitt analyserar jag gruppdiskussionen i team 1 under kursens första möte i avsnitt 3.2.1. I avsnitt 3.2.2 analyserar jag gruppdiskussionen på kursens tredje möte. Mötena som är med i analysen är av olika karaktär. Det första mötet är ett introduktionsmöte medan det tredje mötet är en workshop. De båda mötena hålls vid Vasa universitet.

3.2.1 Möte 1

På kursens första möte lyssnar studenterna mestadels på lärarnas kurspresentation och instruktioner om genomförandet av kursen. Lärarna talar engelska under dessa moment. Innan lärarna börjar tala påpekar en av forskarna i BiLingCo för studenterna att målet med forskningsprojektet som är kopplat till kursen inte är att granska studenternas språkbruk eller bedöma deras språkkunskaper utan att kartlägga hur denna typ av kurser kan utnyttjas på ett brett plan. Vid detta tillfälle talar forskaren finska. Vidare ger hen

studenterna möjlighet att ställa frågor genom att först säga *kysymyksiä?* på finska och därefter samma sak, *frågor?*, på svenska (se exempel 9 nedan).

- (9) FO: Kysymyksiä? Frågor? Jos ei, niin kiitos mun puolesta. (Frågor? Om inte, så tackar jag för mig.)

I exemplet konstaterar forskaren också ”om inte, så tackar jag för mig” på finska när hen märker att ingen ställer frågor och hen kan anta att alla har förstått målet med forskningsprojektet. Det kan vara av respekt för de svensk- och tvåspråkiga deltagarna som forskaren också säger *frågor?* på svenska då hen på detta sätt signalerar att det går att ställa frågor på svenska ifall det finns deltagare som talar och förstår svenska bättre än finska. Här kan det talas om en off-task-situation eftersom forskarens inlägg inte handlar om temat marknadsföring eller kursens uppgifter, utan forskningsprojektet. Efter forskarens inlägg blir det lärarnas tur att börja med introduktionen till kursen. Vid övergången till från en off-task-situation till en on-task situation börjar lärarna tala engelska igen. När halva mötet har gått delar lärarna studenterna in i team.

Efter att studenterna delats in i team får medlemmarna i varje team först diskutera och lära känna varandra i ungefär 10 minuter. LHA går samtidigt runt i klassrummet och talar engelska med olika studenter tills LVU avbryter och uppmanar studenterna att introducera sig själva för varandra i teamen varefter varje student ska presentera en teamkamrat för hela klassen. LVU talar också engelska i denna situation. Gruppdiskussionen, där teammedlemmarna talar mest engelska, och den gemensamma presentationen, som genomförs helt på engelska, tar båda 10 minuter. Kursschemat behandlas i de nästa 10 minuterna och därefter de praktiska arrangemangen, såsom hur kursdeltagarna ska resa till Helsingfors för att möta och intervjua företagsledningen på Siwa, vilket är en av kursuppgifterna. Genomgången av schemat tar också 10 minuter. Under de sista 10 minuterna talar lärarna bl.a. om kursens regler och innan mötet är slut får studenterna ställa frågor till lärarna och tala fritt i teamen. Allt detta som nämns ovan görs på engelska bortsett från när studenterna fritt talar i teamen, i alla fall när det gäller team 1 och de svenskspråkiga teammedlemmarna som viskande talar svenska med varandra. Det går inte att höra exakt vad de tre Hankenstudenterna viskar till varandra men de svenskspråkiga teammedlemmarna utesluter den finskspråkiga teammedlemmen

från situationen. I och med att de svenskspråkiga här studerar vid Hanken kan språket även ses som en markör för att informationen inte gäller studenter vid Vasa universitet som Dana. Det kan å andra sidan vara fråga om en vanlig vänskaplig diskussion Hankenstudenterna emellan.

Gruppdiskussionen i team 1 börjar på engelska. Engelska används huvudsakligen när teamet diskuterar uppgifter. Men i exempel 10 nedan byter Bent till sitt modersmål svenska när hen frågar vad teamet ska göra. Situationen blir samtidigt mer informell då de svensk- och tvåspråkiga i detta fall kan få kognitiv hjälp av varandra på sitt modersmål svenska för att kontrollera om alla de tre Hankenstudenterna förstått de engelskspråkiga instruktionerna på samma sätt. Teamet har precis diskuterat artikelläsning, som är en av kursens uppgifter, och det råder en viss osäkerhet kring hur teamet ska gå till väga med den.

(10) BH: Vad ska vi göra nu?

CH: Jag vet int'. Jag tänkte gå dit och fråga vad vi ska göra.

AH: Jag kan fråga om det var alla artiklar.

AH: Fråga vad vi ska göra i alla fall.

CH: Joo, vähän epäselväs jäi, mitä täs nyt oikeen pitää tehdä. (Ja, det är fortfarande lite oklart vad vi ska göra nu egentligen)

Bent, Cleo och Alex deltar alla i den svenskspråkiga diskussionen när de funderar på vad de ska göra. Till slut konstaterar Cleo på finska att det fortfarande är lite oklart vad teamet ska göra. Cleo talar finska förmodligen eftersom den finskspråkiga Dana också finns på plats. En av orsakerna till att team 1 i denna situation inte talar engelska kan vara att lärarna, som hittills talat engelska till studenterna, befinner sig annanstans i klassrummet. Här kan lärarnas frånvaro få teammedlemmarna att känna att det inte är lika nödvändigt att försöka tala engelska som då när lärarna befinner sig i närheten.

Efter Cleos replik på finska är det tyst i cirka tio sekunder innan Dana börjar diskutera finländska butikskedjor på engelska. Det är osannolikt att lärarna är orsaken till språkvalet då de fortfarande befinner sig annanstans i rummet. Cleo kommenterar Danas inlägg med ett par ord. Hen talar med låg röst men det går att höra att hen också talar engelska. Nu handlar diskussionen igen om temat marknadsföring, vilket kan ha lett till

språkbytet till engelska. Det är å ena sidan möjligt att Dana byter språk för att få öva sin engelska. Å andra sidan kan språkbytet bero på att Dana inte är säker på om de andra teammedlemmarna skulle förstå hens finska lika bra som hens engelska. Eftersom ingen i teamet visar tecken på att vara missnöjd med språkbytet förblir engelskan det gemensamma diskussionspråket tills teammedlemmarna tystnar igen, vilket de gör för ett ögonblick när de märker att LVU har börjat tala till hela klassen. Samtidigt som LVU uppmanar studenterna i teamen presentera sig själva och sina intressen för varandra förklarar Cleo för de andra Hankenstudenterna på svenska vad de ska berätta om sig själva. LVU talar engelska vid detta tillfälle, vilket kan ha gjort att någon i teamet gått miste om något viktigt LVU har sagt. Cleo vill eventuellt se till att hens teamkamrater från Hanken har förstått hur teamet ska gå tillväga. Som i exempel 10 (s. 38) använder Hankenstudenterna här svenskan som kognitivt hjälpmedel för att öka sin förståelse av helhetsbilden.

Alla teammedlemmar talar engelska när de presenterar sig själva och ställer frågor till varandra om sina studier och fritidsintressen. Även Hankenstudenterna talar engelska till varandra förmodligen på grund av att de antar att Dana på så sätt har lättare att förstå vad de säger jämfört med om Hankenstudenterna hade talat sitt modersmål svenska. Det kan dock finnas andra anledningar till att teamet talar engelska i denna situation. En anledning kan vara att läraren LVU precis talade engelska när hen gav teamen uppgiften och förklarade vad den går ut på. Det kan även ha fått teammedlemmarna att tänka att det är bättre att tala om sig själva och sina intressen på engelska inom teamet så att de skulle vara bättre förberedda om den gemensamma presentationen inför hela klassen skulle genomföras på engelska precis efter. Under presentationen inom teamet kommer det bland annat fram att Cleo har studerat engelska och tyska på universitetsnivå i fyra och ett halvt år innan hen blev antagen vid Hanken. Hens bakgrund som engelskstudent tillsammans med hens önskan att få tala engelska under kursen kan ses som bidragande faktorer till att teamet använder engelska.

Team 1 talar engelska under den gemensamma presentationen inför hela klassen. Därefter fortsätter lärarna med att berätta om kursens olika delmoment. Vid ett tillfälle frågar Dana viskande sina teamkamrater: *is it mandatory to participate in the*

workshop? (sv. är det obligatoriskt att delta i workshopen?). En av teamkamraterna svarar på frågan på engelska. Hittills har engelska varit dominerande i klassrummet oberoende av situation och om talaren varit en lärare eller en student. Lärarna fortsätter att tala om kursens delmoment och uppgifter i ungefär 15 minuter till innan mötet är slut. Under denna tid tar lärarna upp saker som får Hankenstudenterna att fundera och ställa frågor till varandra. Hankenstudenterna talar lågt på svenska när de talar sinsemellan. Såsom tidigare (s. 38) gör de detta förmodligen för att markera att Dana inte behöver ta del av den information de utbyter med varandra.

Om informanternas språkval på det första mötet går det att konstatera att lärarnas närvaro och frekventa bruk av engelska har spelat en viss roll i teamets frekventa bruk av engelska. Även faktorer som Cleos bakgrund som engelskstudent och önskan att få tala engelska har haft betydelse för teamets språkval. En ytterligare orsak kan vara att minska språklig splittring inom teamet.

Att teamet inte valde finska som sitt gemensamma diskussionsspråk kan ha att göra med att Dana bestämt fortsatte att tala engelska till de andra teammedlemmarna, trots att Cleo vid ett tillfälle gav hen möjlighet att byta till finska genom att själv tala finska. På det första mötet fyllde svenskan en viktig kognitiv funktion för de tre svensk- och tvåspråkiga Hankenstudenterna som med hjälp av språket kunde fråga varandra om de hade förstått lärarnas engelskspråkiga instruktioner på samma sätt. Det gemensamma modersmålet gjorde att Hankenstudenterna vände sig till varandra när de var osäkra på något. Lärarna befann sig då annanstans i klassrummet och det var inte nödvändigt att tala engelska.

3.2.2 Möte 2

Det andra analyserade mötet i denna studie är kursens tredje möte under vilket teamen arbetar med sina teman och sålunda talar inte lärarna lika mycket som på det första mötet. Studenterna i team 1 har vid detta tillfälle känt varandra i två veckor så de har under denna tid haft möjlighet att träffas ansikte mot ansikte eller kunnat diskutera via bl.a. sociala medier och Moodle. Hittills har teammedlemmarna träffats minst två

gångar. På kursens tredje möte diskuteras bl.a. hur kursdeltagarna ska resa till Helsingfors för att intervjua företagsledningen på Siwa. Lärarna ger studenterna råd om vad de ska göra i samband med intervjun. Både LHA och LVA talar engelska när de talar till hela klassen. Mötet har karaktären av workshop. Workshop är en lämplig undervisningsmetod för att väcka gruppdiskussion och därmed också kollaborativ dialog eftersom teamen, under mötet, antingen medvetet eller omedvetet löser problem när de diskuterar frågor som handlar om temat (se avsnitt 2.3).

Teamet arbetar största delen av tiden tillsammans, men på kursens tredje möte får teammedlemmarna från Hanken arbeta och diskutera utan Dana från Vasa universitet ett tag då hen kommer först 37 minuter senare än de andra in på lektionen. Under de första 37 minuterna talar Alex, Bent och Cleo bland annat om kursens uppgifter och hur de ska arbeta med rapporten och när den ska vara färdig. De diskuterar också rapportens uppbyggnad med hänsyn till de erfarenheter de har av liknande rapporter. De tre Hankenstudenterna talar sitt modersmål svenska nu när den finskspråkiga Dana är borta och inga språkliga anpassningar behövs. När det har gått sex och en halv minut av mötet kommer LHA fram till de tre teammedlemmarna och frågar dem hur många teammedlemmar som ingår i teamet (se exempel 11). Denna gång talar också LHA svenska.

- (11) LHA: Hej, hur många var ni i er grupp?
CH: Vi är nog fyra men Dana måstat fara på nån sorts intervju eller nånting.

Av teammedlemmarna är Cleo den som talar mest och hen är också här snabbast med att svara på LHAs fråga när hen berättar att det ingår fyra teammedlemmar i teamet men Dana har gått på en intervju eller något liknande. LHA frågar även vad Dana heter i efternamn. När Alex, Bent och Cleo var för sig sagt Danas efternamn kommenterar LHA efternamnet som får Hankenstudenterna att skratta. Den roliga kommentaren gör situationen mer avslappnad och det ökar förtroendet mellan Hankenstudenterna och LHA. Förtroendet ökas även av att Hankenstudenterna vet att de kan få hjälp på sitt modersmål svenska när de vänder sig till LHA. I exempel 12 nedan passar Cleo på att be LHA om hjälp på svenska då hen fortfarande befinner sig i närheten:

- (12) CH: LHA! Jag har lite frågor till dig
 LHA: Ja, jag är här, ännu.
 CH: Ja, precis.
 LHA: Vad var det, vad hade ni för tema?
 AH, BH, CH: Sustainability!

Vidare frågar LHA teammedlemmarna vilka tankar de har om temat sustainability innan de börjar diskutera temat för att få svar på teammedlemmarnas frågor. Till slut ställer LHA en kontrollfråga till teammedlemmarna: ”tror ni att ni förstod ungefär?” varpå teammedlemmarna i munnen på varandra svarar: ”ja”. LHA går vidare och talar med andra team först efter att han påmint teammedlemmarna om vad som står på schemat under de närmaste dagarna.

Diskussionen pågår i cirka sju minuter och de tre teammedlemmarna i team 1 fortsätter med att diskutera caseföretaget Siwa efter att LHA gått vidare till andra team. Den ovan nämnda situationen är ett exempel på en situation där uppgifter diskuteras på informanternas modersmål i inlärningssyfte. Situationen går att jämföra med de situationer i Swain och Lapkins (2000: 254) undersökning där de engelskspråkiga språkbadseleverna använde modersmålet engelska i syfte att lära sig språkbadsspråket franska (se avsnitt 2.3.2). I exempel 12 ovan diskuterades marknadsföring på ett annat språk än engelska även om en lärare deltog i diskussionen. Detta skedde inte under det första mötet, vilket kan bero på att hela klassen var inkluderad i diskussionen när lärarna talade med team 1.

Under diskussionen inom team 1 uppstår en språkligt intressant situation när Hankenstudenterna tar reda på olika funktioner på Siwas webbsidor. Webbsidorna är antagligen på finska när Alex, Bent och Cleo klickar sig fram till företagets årsredovisning eftersom de reagerar på det finska ordet för årsredovisning, dvs. *vuosikertomus*. (se exempel 13)

- (13) AH: Ja, hittar du nåt nu?
 CH: Så det är...
 AH: Siwa. Men kolla på Siwas alltså års... verksamhetsberättelse.
 BH: Äh, *vuosikertomus*. (årsredovisning)

AH: Eller typ, men vad heter verksamhetsberättelse? Är det *vuosikertomus*?

CH: Det är nog det.

AH: Det är int' årsberättelse? För jag tänker verksamhetsberättelse...

CH: Årsberättelse och verksamhetsberättelse är samma sak.

I exempel 13 diskuterar Alex, Bent och Cleo det finska *vuosikertomus* och funderar på om det heter *års-* eller *verksamhetsberättelse* på svenska. Teammedlemmarna fortsätter att diskutera de olika benämningarna ett tag till, tills Cleo säger att hen tror att *verksamhetsberättelse* är den officiella benämningen medan *årsberättelse* är en finskpåverkad benämning. Ingen nämner dock ordet *årsredovisning* som också är en officiell benämning på begreppet (SAOB 2017). I exempel 13 är det fråga om kollaborativ dialog i och med att teammedlemmarna med hjälp av varandra försöker hitta rätt benämning på ett begrepp och dessutom kommer fram till en lösning oberoende av om lösningen grundar sig på fakta eller Cleos antagande. Därutöver har de genom den kollaborativa dialogen kunnat lära sig att *årsberättelse/verksamhetsberättelse (årsredovisning)* heter *vuosikertomus* på finska ifall de inte visste det på förhand. Exemplet visar att åtminstone de tvåspråkiga Alex och Cleo visste vad *vuosikertomus* betyder men Alex ville göra detta ännu tydligare för både Cleo och den svenskspråkiga Bent genom att översätta ordet till svenska.

Ett par minuter senare räknar Cleo upp titlar på personer som driver initiativ inom företag. Exempel 14 nedan visar att Cleo använder det finska ordet *kauppias* för det svenska *köpmän/handlare/handelsman/återförsäljare/säljare* (Glosbe 2017; OrdbokPro.se 2017).

- (14) CH: Och då kan det vara just oftast alltså, det kan vara managers eller enskilda butiksinnehavare, eller enskilda liksom, vad heter det?, *kauppiaita*.

Som det framgår av exempel 14 minns Cleo inte vad *kauppias* heter på svenska eller hen har svårt att avgöra vilken svensk motsvarighet hen ska välja då de ord hen föreslår syftar på olika saker. Hens språkval är ett tecken på att hen är osäker på den korrekta motsvarigheten och genom att också ge det finska ordet vill hen försäkra sig om att de andra vet vad hen menar. Så länge alla i teamet vet vad de finska begreppen (*vuosikertomus* i exempel 13 och *kauppias* i exempel 14) betyder, fyller de en viktig betydelseförstärkande funktion. I exempel 14 vill Cleo inte lägga ner tid på att hitta den

korrekta svenska motsvarigheten och räknar med att både Alex och Bent vet vad *kauppias* betyder. I så fall har Cleo använt de språk som fungerar bäst i denna situation (jfr LHAs tanke om att använda språk som fungerar bäst i varje situation i avsnitt 3.1.1, s. 29).

Ett vanligt förekommande fenomen bland informanterna är att de använder engelska termer även om de i övrigt talar sina modersmål. Precis som informanterna i Malkamäkis och Herberts (2004) studie (se avsnitt 2.1) anammar informanterna i min undersökning en del engelska facktermer samt uttryck och använder dem i svenska och finska diskussioner. I exempel 15 nedan blandar Cleo in engelska ord i sin replik på svenska:

- (15) CH: För det är just också att där gör *approach* en jättestor skillnad. Så vi har en definition som helt konkret eller åtminstone, eller två som lite *contentive definitions*.

Ordet *approach* finns inte i Svenska Akademiens ordbok (2018). *Approach* är ett bra exempel på ett ord som inte helt oproblematiskt kan översättas till svenska då ordet har flera översättningar som används i olika sammanhang. Det är möjligt att fackspråket inom handelsbranschen saknar en fullgod svensk motsvarighet till ordet, vilket gör att Cleo inte har något annat alternativ än att använda ordet *approach* som har ett bredare betydelseomfång än någon av de flera svenska översättningarna. Både *approach* och uttrycket *contentive definition* kan också ha figurerat i det engelska skriftliga materialet eller nämnts under undervisningen vilket kan ha påverkat Cleos språkbruk i exempel 15.

I övrigt stöter teammedlemmarna bland annat på finska ord som *vastuullisuus* (ansvarighet), *yritys* (företag) och *tilinpäätös* (bokslut) när de surfar på Siwas webbsidor. Hankenstudenterna säger dessa ord på finska men diskuterar inte deras betydelse på svenska även om Hankenstudenterna annars talar svenska. De finska orden kan dock vara tillräckligt entydiga och redan bekanta för de tre Hankenstudenterna. Engelskan har varit ett aktuellt språk för kursdeltagarna också på grund av att undervisningsmaterialet på kursen innehåller engelska fackspråkliga begrepp. Detta märks på teammedlemmarnas språkliga val. Ett exempel på detta är att Bent i exemplet (16) nedanför kopplar det finska uttrycket *näin luomme arvoa* (så skapar vi värde) till

ett engelskt fackspråkligt begrepp utan att försöka förklara begreppet på svenska:

- (16) BH: *Näin luomme arvoa*. De har liksom de här *value creation needs*.

Det är å ena sidan möjligt att det engelska *value creation needs* är det första som faller hen in när hen stöter på det finska uttrycket på Siwas webbsidor. Å andra sidan kan det vara svårt att substantivera uttrycket *behov av att skapa värde* lika smidigt på svenska som Bent gör det på engelska i exemplet. Hankenstudenterna behöver hursomhelst ingen förklaring på modersmålet svenska då de inte reagerar på vare sig det finska uttrycket eller det engelska fackspråkliga begreppet. Under den svenska diskussionen mellan Alex, Bent och Cleo förekommer ytterligare ett par exempel där en teammedlem antingen använder ett engelskt uttryck eller vill veta vad ett svensk ord heter på engelska. Ett av exemplen är när Cleo mitt under en diskussion på svenska använder det engelska uttrycket *more or less* (mer eller mindre). Enligt Nikula (2008) är denna typ av kodväxling mellan modersmålet och engelska ett sätt för ungdomar att visa att de behärskar två språk. Dessutom ser ungdomar kodväxling som något positivt och socialt acceptabelt i vardagligt umgänge (Leppänen et al. 2009: 116–127). Att det är just engelska ord och uttryck teammedlemmarna blandar in i sitt modersmål är inte förvånande med tanke på att engelskan hittills använts så mycket av både lärarna och studenterna, inte minst för att engelskan är kursspråket. En annan orsak till att teammedlemmarna föredrar lån från engelskan kan vara språkets höga prestige och förekomst i media. (Leppänen et al. 2009: 116–127; Nikula 2008; Språkrådet 2005: 16–88).

I exempel 17 nedan använder Cleo det nyss nämnda engelska uttrycket *more or less*. I samma exempel funderar Bent högt på vad *utgångspunkt* heter på engelska efter att hen först haft vissa svårigheter med att hitta rätt ord:

- (17) BH: Så *triple (xxx) lines* sku' vara ursprung... utgångspunkten?
 CH: *More or less*, ja.
 BH: Vad är *utgångspunkt* på engelska?
 CH: Öh, *starting point*. Det är en möjlig, ett möjligt ord. Men det finns nog andra bättre.

Uttrycket *more or less* är något Cleo använder ofta när hen talar engelska under de båda

mötena. Men hen använder även den svenska motsvarigheten *mer eller mindre* vid en del tillfällen under de svenska diskussionerna. Exempel 17 ovan visar att ämnesundervisning på ett språk som inte är gruppdeltagarnas modersmål tillsammans med grupparbete i workshopar leder till diskussioner om språk, i alla fall när det gäller termer och uttryck som är vanliga inom det aktuella ämnet. Då är det naturligt att gruppdeltagare med samma modersmål diskuterar främmande ord i materialet och vad de heter på modersmålet. Gruppdeltagare med samma modersmål kan även be varandra om hjälp när de behöver veta vad ett ord på modersmålet heter på ett språk som behövs inom ämnet, i detta fall engelska.

De tre teammedlemmarna från Hanken fortsätter att diskutera marknadsföring, bortsett från en kort off-task-diskussion om tatueringar. När 37 minuter av mötet har gått och Dana kommer på plats byts språket från svenska till finska. I exempel 18 nedan hälsar Cleo Dana välkommen på engelska medan Dana allra först ber om ursäkt för att hen kommer sent. När Dana gör detta säger hen *sori* (ursäkta/förlåt). I detta fall pekar hens finskklingande uttal på att hen använder det finska vardagsuttrycket *sori* och inte det engelska *sorry*.

- (18) CH: Welcome! (Välkommen!)
 DV: Sori. (Ursäkta/förlåt)
 BH: Ei mitään. (Det är lugnt)
 CH: Me muuten saatiin Peteriltä vähän kaikkea mitä meidän pitää tehdä. (Vi fick förresten lite saker vi ska göra av Peter)

Att Cleo i exemplet inleder samtalet på engelska när hen ser Dana kan bero på att hen efter kursens första möte redan vant sig vid att tala engelska med Dana, förutom att hen är en före detta engelskstudent som gärna vill tala engelska. Språket byts till finska sannolikt på grund av att Dana säger *sori* på ett finskt vis vilket Bent kan ha tagit som ett tecken på att Dana vill tala finska eftersom hen godtar Danas ursäkt på finska. Detta uppfattar Cleo som att språket redan bytts till finska, vilket även får Cleo att tala finska efter Bents svar på Danas ursäkt. Det är första gången under de två mötena som alla teammedlemmar säger något på finska. Det dröjer dock mindre en minut från att Dana kommit tills språket byts från finska till engelska. Exempel 19 visar att det är Cleo som tar initiativet till språkbytet. Hen tar tillfället i akt efter att Dana frågat "*mikä tää on?*"

(vad är det här?) och de övriga teammedlemmarna inklusive Cleo själv i munnen på varandra svarat *"sustainability/and the programmes"*. Det är alltså dessa engelska ord som ger hen en smidig övergång till språkbytet.

- (19) DV: Mikä tää on? (Vad är det här?)
 AH: Tää on niin kun... (Det här är liksom...)
 AH, BH, CH: |sustainability/and the programmes!
 DV: Okei. (Okej)
 CH: I change to English, because it's easier. (Jag byter till engelska för att det är lättare)

Det är tyst ett par sekunder innan Cleo öppnar munnen och säger att hen byter till engelska. Även i detta fall kan Cleos önskan att få tala engelska under kursen ha spelat en roll i att hen här är ivrigast att tala engelska. Med sin replik lyckas Cleo påverka de andras språkval eftersom teamet härefter fortsätter på engelska. När mötet har pågått i över 46 minuter kommer LHA fram till team 1 för att fråga om teammedlemmarna har delade åsikter. LHA ställer frågan på finska trots att hen precis hälsat teamet på engelska. Detta sker i exempel 20 nedan:

- (20) LHA: Hello!
 DV: Hello!
 LHA: Erimielisyyksiä vai? (Meningskiljaktigheter eller?)
 DV: Yeah, like uhm...(Ja, liksom, äh...)
 LHA: Sustainability, right? (Sustainability, eller?)
 DV: Yeah. (Ja.)

I denna situation kan Dana tänka att Cleo inte önskar att tala finska på grund av att hen precis konstaterat att engelska går lättare att tala än finska. Detta kan vara anledningen till att Dana håller sig till engelskan trots LHAs försök att byta till finska. LHAs försök till språkbyte kan i sin tur förklaras med att hen i intervjun före kursen sa att det är roligt att få öva finska, vilket hen nu hade haft möjlighet till med den finskspråkiga Dana. Det kan dock knappast vara gynnsamt för studenterna i team 1 att en lärare försöker passa på att öva sin finska istället för att ge studenterna möjlighet att öva sin engelska eller svenska. Detta med tanke på kursens målsättning om att öka studenternas språkkunskaper i engelska och svenska. Men med hänvisning till exempel 8 i avsnitt 3.1.1. är hen väl medveten om denna målsättning. I exempel 20 ovan kan hen nämligen ha förstått att hen inte borde tala finska med studenterna efter att Dana svarat på LHAs frågan på engelska och LHA själv börjar tala engelska till teamet.

I situationen i exempel 20 ovan behöver teamet LHAs hjälp för att komma vidare med sitt arbete. Ordet *sustainability*, som LHA säger, sätter igång en kollaborativ dialog bland teammedlemmarna. Den över 15 minuter långa dialogen är på engelska och den går främst ut på att LHA och LVU, som några minuter senare ansluter sig till diskussionen, försöker resonera med Dana om varför Dana borde fortsätta i teamet och undersöka temat *sustainability*. Detta efter att Dana har uttryckt sitt missnöje med temat och sagt att hen möjligtvis är i fel team. Temat diskuteras en stund till. Cleo kommenterar skämtsamt på engelska hur lite tid teamet har att arbeta med sin fältundersökning och säger att två veckor är så kort tid att man knappt skulle hinna skriva en avhandling pro gradu om fältundersökningen på den tiden. I frasen "*make a gradu about this*" använder hen ordet "*gradu*" istället för engelskans "*master's thesis*", vilket kan verka naturligt för teammedlemmarna som ofta stöter på ordet på sitt modersmål. Att diskussionen fortsätter på engelska så här långt kan delvis bero på att temat *sustainability* och kursens delmoment diskuteras men också att LHAs inledande fråga på finska besvarades på engelska.

Under lunchpausen har teammedlemmarna förmodligen haft möjlighet att tala sitt modersmål i mer informella och privata situationer. Detta kunde vara en förklaring till att teammedlemmarna precis efter lunchpausen plötsligt talar sina modersmål istället för engelska som de talade före pausen. Det som också kan ha påverkat deras språkval efter pausen är att LHA inte längre talar med teamet och diskussionen kretsar kring studier i allmänhet och hur svårt det är att välja ämne för sin avhandling pro gradu. Med andra ord är dessa teman mer vardagliga än *sustainability* och inte lika bundna till fackspråket inom handelsbranschen som innehåller fler termer från engelskan. Under den första minuten är det främst Hankenstudenterna som talar svenska med varandra. Om Dana är på plats från första sekund är osäkert eftersom hen inte säger något förrän 56 sekunder efter lunchpausen. Då passar Dana på att gratulera Cleo som precis har sagt att hen blir kandidat följande dag. Exempel 21 nedan visar detta:

- (21) CH: Jag blir kandidat imorgon!
DV: Onneks olkoon! (Grattis!)
CH: Kiitos! (Tack!)

Den tvåspråkiga Cleo tackar spontant på finska. Härefter kommer LVU och vill tala med Dana om något som angår studenterna från Vasa universitet. Hen talar finska med Dana då de svensk- och tvåspråkiga Hankenstudenterna inte behöver ta del av denna information. Efter ungefär 40 sekunder och när Dana och LVU har diskuterat färdigt ska teamet arbeta vidare med sitt tema. Ännu en gång när temat *sustainability* börjar diskuteras byts även språket till engelska, men denna gång endast för 50 sekunder. Det som plötsligt får teamet att lägga engelskan åt sidan är en situation där Dana säger *after helatorstai*, kanske eftersom hen inte använder det engelska namnet på högtiden. Efter några sekunders tystnad byter en av Hankenstudenterna från engelska till finska när hen frågar de andra om *helatorstai* heter *pingst* på svenska. En annan Hankenstudent rättar genast till detta och säger att högtiden heter *Kristi himmelfärdsdag* på svenska, varpå de andra Hankenstudenterna tillägger att den även kallas *Kristi flax* och *Kristi flygare* på vardaglig svenska. I denna mer informella situation talar teammedlemmarna finska bortsett från att de olika svenska benämningarna för Kristi himmelfärdsdag och pingst sägs på svenska. Samtalsämnet har inte direkt med uppgifterna att göra och situationen är därför ett exempel på off-task-beteende. Situationen är ändå viktig i språkinläringssyfte med tanke på att inläring av inhemska språk var en av kursens målsättningar. Det som är anmärkningsvärt här är att största delen av de språkliga situationerna under dessa två möten hittills har handlat om kursens uppgifter, studier eller facktermer. Med de språkliga situationerna menas situationer där teammedlemmarna diskuterat ord och deras betydelser på olika språk. Diskussionen om Kristi himmelfärdsdag visar att även en fackspråklig grupparbetsituation kan leda till språkliga diskussioner om begrepp som anknyter sig till deltagarnas vardag.

När off-task-diskussionen om de svenska motsvarigheterna till finskans *helatorstai* har övergått till en on-task-diskussion om kursuppgifter talar teamet mest engelska, men även korta finska inslag förekommer i diskussionen. I dessa inslag talar bl.a. en teammedlem om teamets gemensamma dokument och en av Hankenstudenterna förklarar hur hen fortfarande tänker på engelska även om hen nu diskuterar på finska med de andra teammedlemmarna. Efter dessa fyra minuter när språken har bytts fram och tillbaka håller teamet sig konsekvent till engelska i över tio minuter. Teamet

fortsätter på detta sätt fram tills 20 minuter av den andra halvan av workshopen har gått. Under denna del av workshopen uppstår två språkliga situationer som liknar varandra. I den ena situationen i exempel 22 nedan använder Dana den finska benämningen på *ägarkund* (*asiakasmistaja*) i en replik på engelska:

(22) DV: This asiakasmistaja-thing. (Den här ägarkundsgrejen)

I spontant tal som detta kan det kännas tryggare att välja den vanliga benämningen på sitt modersmål framför en eventuell engelsk benämning som i värsta fall kan bli en obegriplig direkt översättning från modersmålet. Detta förutsätter dock att talaren kan vara säker på att samtalspartnerna förstår vad benämningen på talarens modersmål syftar på. I situationen i exempel 22 ovan kan Dana ha räknat med att de andra teammedlemmarna stött på begreppet 'ägarkund' på finska när de t.ex. handlat i någon av Finlands största butikskedjors butiker eller sett/hört reklam för dessa butiker. Att den finskspråkiga Dana inte väljer att använda den svenska benämningen kan bero på att hen inte vet eller kommer ihåg den.

Den andra språkliga situationen som påminner om den nyss nämnda situationen uppstår när teamet diskuterar *sustainability*. Denna gång är det Cleo som använder ett finskt ord i en annars engelsk replik. I följande exempel (23) kan man se denna situation där Cleo använder den finska förkortningen *luomu* för ekologisk produktion:

(23) CH: But sustainability is not all about luomu. (Men hållbarhet handlar inte bara om ekologisk produktion)

Eftersom *luomu* är ett finskt vardagsbegrepp som bl.a. syns i butiker och på produktförpackningar kan Cleo ha tänkt att alla teammedlemmar vet vad begreppet betyder. Detta med tanke på att hen inte tar sig tid att översätta det till engelska eller svenska. Under den sista timmen av workshopen talar både teammedlemmarna och lärarna mest engelska. Det förekommer dock enskilda inslag på svenska då kursuppgifter inte direkt diskuteras och Hankenstudenterna har privat information att dela med sig av till varandra. Det handlar om situationer där det inte är nödvändigt att tala engelska eller finska. En sådan situation är när en av Hankenstudenterna säger till

de andra Hankenstudenterna att de gärna får besöka hen hos hens flick/pojkvän i samband med företagsbesöket i Helsingfors. En annan situation där svenska talas är när två Hankenstudenter i slutet av workshopen viskar till varandra och den andra klagar på huvudvärk. Om man antar att den finskspråkiga Dana saknar tillräckliga svenskkunskaper kan det verka som att de svenskspråkiga teammedlemmarna utesluter hen från situationen.

Under teamets diskussion fortsätter det att uppstå språkliga situationer, bland annat när en teammedlem frågar en annan vad ”utveckla” heter på engelska, varpå hen får svaret *develop*. På workshopen har teammedlemmarna ett tydligt mönster i sina språkval eftersom engelskan nästan enbart används i on-task-situationer, medan svenskan och finskan främst förekommer i kognitiva inlärningsfrämjande situationer samt i diskussioner om praktiska arrangemang på kursen och i diskussioner som gäller termer och begrepp. I motsats till finskan används svenskan även i mer privata diskussioner som varken har med kursen eller språkliga problem att göra, som diskussioner om tatueringar, huvudvärk och att bli färdig med sin kandidatexamen. De tre svensk- och tvåspråkiga Hankenstudenterna står för dessa diskussioner, förmodligen på grund av att de har samma modersmål och studerar på samma högskola.

3.3 Informanternas erfarenheter av kursen och språkbruket under kursen

Jag redogör för lärarnas och studenternas erfarenheter av kursen och språkbruket i detta avsnitt. Detta gör jag med hänsyn till lärarintervjun och frågeformulären studenterna ombetts fylla i efter kursen. Informanternas svar på de slutna frågorna visas i tabeller medan svaren på de öppna frågorna presenteras som exempel i texten.

3.3.1 Lärarnas erfarenheter

I intervjun som gjordes med lärarna efter kursen tillfrågades de hur kursen fungerade språkligt. Läraren från Hanken (LHA) och läraren från Vasa universitet (LVU) intervjuades samtidigt och intervjun gjordes på finska och svenska. Lärarna fick bland

annat frågor om sina egna och studenternas språkval på kursen. När det gäller lärarnas egna språkval är deras svar samma som i början av kursen – LVU väljer språk efter situationen medan LHA säger att hen valde det språk som fungerade bäst i varje situation. Med andra ord har lärarna en liknande syn på sina språkval. Om studenternas språkval säger LHA att de hade möjlighet att välja mellan finska, svenska och engelska och att engelskan var kursspråket i och med att det enligt LHA uppmuntrar teamen att använda det/de språk de själva vill. Detta säger hen i exempel 24 nedan:

- (24) LHA: Jo vi har tre, liksom alternativ, de är ju finskan, svenskan och engelskan. Och det lättaste är att ha engelska som kursspråk och sen då uppmuntra att grupperna får använda det språk som grupperna själva vill.

Förutom detta konstaterar hen även att det för studenter vid Hanken är viktigt att de får öva finska. Hen förutsätter dock inte att de ska bli perfekta på finska, men hen önskar att hens studenter t.ex. skulle kunna driva handel på finska.

Lärarna fick också frågor om vilka språk de använde och om språken användes i sina egna sammanhang. LVU berättar i exempel 25 nedan om sin syn på språkbruket i olika situationer på kursen:

- (25) LVU: Eftersom kursbeskrivningen och vissa delar är på engelska, så håller vi oss till det. Då kommer också svenskan med i bilden på sitt sätt, medan finskan då i några situationer. Jag tror att man använder finska lite så där spontant i några situationer. Kanske på något sätt så används finska och svenska i såna där lite mer informella situationer, alltså under kursen.

LVUs svar i exempel 25 understryker det som framkommer av ljudupptagningarna från kursens tredje möte, dvs. engelskan användes i mer formella situationer då diskussionen handlade om marknadsföring eller temat *sustainability*, men också när lärarna gemensamt talade till hela klassen. Med andra ord var språkbruket på kursen situationsbundet och det fanns en skillnad mellan formellt och informellt språkbruk, dvs. i mer informella situationer var både lärarna och studenterna benägna att tala sitt modersmål. I intervjun tillfrågas lärarna dessutom om de var konsekventa med språkbruket och om deras språkliga val var medvetna. På denna fråga svarar LHA att hen har en känsla av att hen brukade växla mellan språken vilket enligt hen inte var

planerat. I exempel 26 motiverar hen detta med att studenterna ändå förstod de två inhemska språken:

- (26) LHA: ...när man vet att de andra förstår finska och svenska och varför sku' du tala på ett tredje språk, alltid. Det sku' vara helt annat om där sku' vara engelskspråkiga studerande i klassen för då sku' du måsta hålla koll på det för då sku' de inte förstå någonting.

Detta motsvarar det LHA sade i intervjun som gjordes före kursen, nämligen att hen ibland kan vara lite inkonsekvent med språken. Ur studenternas synpunkt var hen språkligt inkonsekvent även i situationer där hen kom fram till teamet och hälsade teammedlemmarna med *hello* (hej) och trots att även Dana hälsade LHA på engelska (*hello*) började LHA tala finska till teammedlemmarna (se exempel 20 s. 47). När det gäller LVUs språkval uppskattar hen att hen för det mesta höll sig till engelskan, främst på grund av att hen inte trodde att hens kunskaper var tillräckligt bra för att kunna undervisa på svenska. Detta hänger också samman med det LVU i den tidigare intervjun nämnde om sina språkkunskaper och vilka språk hen trodde att hen skulle använda under kursen. Det som stödjer det LVU säger om sitt språkval är ljudupptagningarna från kursens första och tredje möte där det gick att höra att LVU alltid använde engelska förutom en gång när hen, med den finskspråkiga Dana, ville diskutera något som gällde studenterna från Vasa universitet på kursen (s. 49). LVU tillägger i intervjun att hens språkval inte var planerat på förhand. I exempel 27 berättar hen att hen i en del situationer inte ens lade märke till att språket hade bytts från engelska till finska:

- (27) LVU: Själv var jag med om en del situationer där jag helt plötsligt märkte att jag talade finska, fast jag kunde ha talat engelska till gruppen, som kanske hände i field study-situationer. Sen fanns det såna informella situationer där man använde nästan vilket språk som helst.

Av både LHAs och LVUs kommentarer kan man utläsa att de inte till varje pris försökte hålla sig till engelskan genom hela kursen utan de hade ett mer avslappnat förhållande till språkval i mer informella situationer vilket kan bero på att lärarna var medvetna om att studenterna förstod finska, svenska och engelska. Ibland använde studenter dock gärna engelska. LHA hade märkt en trend bland Hankenstudenter som hade fått hen att undra om svenskan håller på att anglifieras. Hen märkte nämligen att hens studenter,

t.ex. i e-post som de skriver på svenska, brukar använda engelska termer även om termerna skulle ha fullgoda svenska motsvarigheter.

Men när det gäller fackspråk är det inte alltid enligt LVU lika enkelt att undvika engelska termer. Hen säger att vissa artiklar innehöll engelska termer som hade varit svåra att översätta till finska eller svenska. Exempel på engelska facktermer som studenterna spontant fogade in i diskussioner på sitt modersmål utan att försöka översätta dem var bl.a. *contentive definitions* och *creation needs*. Dessa termer användes i exempel 15 och 16 (s. 44–45) där team 1 diskuterade temat *sustainability* på svenska på kursens tredje möte. LVU påpekar dessutom att studenternas bruk av engelska inte begränsade sig till fackspråk. Studenterna kunde även använda helt vardagliga engelska uttryck som *underdog* (utmanare eller någon/något som är i underläge), som LVU uppger att hen hörde i samband med presentationerna. På ett liknande sätt som i avsnitt 3.2.2 (s. 45), där uttrycket *more or less* (mer eller mindre) användes, kan engelskans höga prestige och användning i media bidragit till att studenterna använt uttryck som *underdog*. Men som det konstaterades i avsnitt 3.2.2 kan studenterna också i detta fall ha haft en positiv inställning till kodväxling och de har gärna visat att de förutom modersmålet behärskar engelska. Detta på grund av det är ett sätt för unga språkbrukare att använda språk. (Leppänen et al. 2009: 116–127; Nikula 2008; Språkrådet 2005: 16–88) I studenternas engelskkunskaper fanns enligt lärarna inga stora skillnader. Alla studenter hade enligt sig själva lika bra förutsättningar att kommunicera på engelska.

När forskarna frågade LHA om språkval inom team 1 berättade hen främst om teamets muntliga språkval. LHA konstaterar i exempel 28 nedan att teammedlemmarna i team 1 troligtvis talade svenska, i alla fall efter att Dana från Vasa universitet inte längre var med i teamet vilket gjorde teamet till kursens enda team bestående av enbart Hankenstudenter:

- (28) LHA: Jag sku' säga så där att (xxx) att i år nu så blev vi en grupp där det bara var hankeiter. Det tror jag de, den här inofficiella gruppen, jag sku' tro att de pratade svenska.

Denna observation skiljer sig från det som framgick av ljudupptagningarna då team 1

mest talade engelska på kursens första och tredje möte. Detta tyder på att teamet använde mer engelska då Dana fortfarande var med i teamet. Den inledande delen av avsnitt 3.2.2 (s. 40–46) visade också att teamet valde svenskan även när Dana var borta en kortare tid, dvs. de första 37 minuterna av kursens tredje möte. Av detta tillsammans med LHAs kommentar ovan kan man dra slutsatsen att Danas närvaro gjorde att teamet talade engelska eller finska. Men så snart Dana avbröt kursen och inga språkliga anpassningar behövdes kunde Hankenstudenterna tala modersmålet svenska inom teamet.

Vidare tillfrågades lärarna om en språklärare hade kunnat stödja studenternas fackspråkliga utveckling i kommunikations- och presentationssammanhang och på vilket sätt hen hade kunnat göra det. På denna fråga svarar LVU att en språklärare hade kunnat fokusera på presentationen som teamen höll för caseföretaget under den senare delen av kursen och bidra till att språket där hade varit övertygande både tekniskt och innehållsmässigt. Hen utvecklade detta med att säga att studenterna också borde kunna argumentera för och reflektera över sina synpunkter ömsesidigt med företagsledningen. LVU påpekade även att språket vid företagsbesöket borde vara sakligt och stilistiskt korrekt. När det blir LHAs tur att svara på frågan var hen inne på samma spår som LVU och lyfte fram presentationen. Där ska studenterna se till att helheten fungerar och inte bara språket. Förutom detta anser LHA att kroppsspråket är en viktig del av uppträdandet. LHA medgav att en språklärare skulle varit till nytta för studenterna när det till exempel gäller slutrapporterna. Hen förklarade detta med att språkläraren kunde vägleda studenterna i att skriva mer praktiskt och fackspecifikt eftersom lärarna hittills har betonat att rapporterna ska vara akademiskt korrekta. Dessutom skulle språkläraren kunna språkgranska slutrapporterna.

3.3.2 Studenternas erfarenheter och kursutvärderingar

Av de fyra studenterna i team 1 har tre fyllt i frågeformuläret efter kursen. Dana, som avbröt kursen, är den enda teammedlemmen som inte gjort detta. Detta innebär att de nedanstående svaren endast är representativa för svensk- och tvåspråkiga Hankenstudenter. Frågeformuläret innehåller tre slutna och fyra öppna frågor. I det

följande presenterar jag först informanternas svar på de slutna frågorna och sedan deras svar på de öppna frågorna (frågorna 1–7 i bilaga 3).

I den första slutna frågan (bilaga 3, fråga 1) har studenterna ombetts ge kursen ett betyg på en skala från 1 till 5, där 1 betyder att de är mycket nöjda och 5 betyder att de inte alls är nöjda med kursen. Alla de tre teammedlemmar Alex, Bent och Cleo har svarat på frågan på samma sätt då de har satt kryss för alternativ 3. Detta kan tolkas att de varken var nöjda eller missnöjda med kursen.

I den andra slutna frågan (se tabell 6) har teammedlemmarna fått rangordna kursens 6 lärandemål genom att ge siffran 1 för det lärandemål inom vilket de lärt sig mest och 6 för det lärandemål inom vilket de lärt sig minst.

Tabell 6. Informanternas lärande i förhållande till kursens lärandemål (1 = lärandemålet inom vilket informanten lärt sig mest, 6 = lärandemålet inom vilket informanten lärt sig minst)

	Alex	Bent	Cleo
Kommunikation och uttrycksförmåga	1	3	2
Förmåga att fatta beslut	2	2	1
Innovativt tänkande och förändringsstyrning	3	5	5
Teamledarskap	5	4	3
Ledarskapsförmåga	6	6	4
Självledarskap	4	1	6

Ur ett språkligt perspektiv är lärandemålet *kommunikation och uttrycksförmåga* mest intressant av de sex lärandemålen. Av tabell 6 ovan framgår att Alex upplever att hen lärt sig mest ifråga om *kommunikation och uttrycksförmåga*. Innan kursen hade satt igång var det dock ingen av informanterna som prioriterade detta som det viktigaste lärandemålet. När det gäller de övriga två teammedlemmarnas tankar efter kursen anser Bent att hen lärt sig tredje mest ifråga om *kommunikation och uttrycksförmåga*

samtidigt som Cleo lärt sig näst mest ifråga om detta lärandemål av de sex lärandemålen. I förhållande till de andra lärandemålen prioriterades *kommunikation och uttrycksförmåga* ungefär lika högt före kursen som informanterna efter kursen anger att de hade lärt sig ifråga om detta lärandemål jämfört med de andra lärandemålen. Före kursen var det nämligen hälften av informanterna (Alex och Bent) som tyckte att detta var det näst viktigaste lärandemålet medan den andra hälften (Cleo och Dana) såg detta som det tredje viktigaste lärandemålet på kursen. Inför kursen prioriterade så gott som alla informanter *innovativt tänkande och förändringsstyrning* som det viktigaste lärandemålet. (se tabell 3 s. 33) Efter kursen är det Alex som av de tre informanterna som stannade kvar i teamet har lärt sig mest inom detta lärandemål fastän detta är det lärandemål hen lärt sig tredje mest inom av alla de sex lärandemålen. Däremot anser två av de tre informanterna efter kursen att de lärt sig näst minst inom just detta lärandemål.

Den sista slutna frågan handlar om kursens uppgifter (se tabell 7 nedan). Där har studenterna fått rangordna kursens 4 uppgifter så att uppgiften de satt siffran 1 för var språkligt den mest krävande medan uppgiften de satt 4 för var språkligt den minst krävande.

Tabell 7. Uppgifternas språkliga kravnivå enligt informanterna. (1 = den språkligt mest krävande uppgiften, 4 = den språkligt minst krävande uppgiften)

	Alex	Bent	Cleo
Artikelpresentation	2	3	3
Presentationen för företaget	4	2	2
Inlärningsdagbok	3	4	4
Slutrapport	1	1	1

Gemensamt för de tre teammedlemmarna är att de tycker att slutrapporten var den språkligt mest krävande uppgiften på kursen. En anledning till detta kan vara att den skrevs på engelska. Uppgiften som både Bent och Cleo har bedömt som minst krävande är inlärningsdagboken, där studenterna fick välja om de ville skriva på svenska, finska

eller engelska. För Alex var dock presentationen för företaget språkligt mindre krävande än inlärningsdagboken.

I den första öppna frågan i frågeformuläret har studenterna med egna ord fått berätta vad som fungerade bra eller mindre bra på kursen. Informanternas svar på frågan visas i tabell 8 nedan.

Tabell 8. Positiva och negativa aspekter av kursen enligt informanterna (Informanterna: A = Alex, B = Bent, C = Cleo)

Vad fungerade bra/inte så bra på kursen?	
A	Innehållsmässigt en intressant kurs men grupp fördelningen blev lite misslyckad i vår grupps fall.
B	Innehållsmässigt väldigt intressant och givande kurs. Tyvärr hade vi lite problem med arbetsfördelning osv. i vår grupp.
C	Tidspressen hård (stress), bra ämnen och vägledning, bra mellandeadlines, intensiv fältstudie (positivt arbete men negativt med visst slöseri med tid).

I tabell 8 kan man se att både Alex och Bent är av den åsikten att kursen var intressant innehållsmässigt. De båda informanterna tycker dessutom att antingen grupp- eller arbetsfördelningen i teamet kunde varit bättre. Cleo svarar mer detaljerat på frågan då hen nämner enskilda egenskaper som enligt hen var positiva på kursen såsom ämnena, vägledningen, mellandeadlines och arbetet med den intensiva fältstudien. Hen är den enda informanten som i frågeformuläret efter kursen inte nämner något om grupp- eller arbetsfördelningen. Däremot är det andra egenskaper som enligt hen är värda att nämnas bland de negativa, såsom tidspressen som var hård och stressframkallande. Samtidigt tycker hen att tiden inte alltid användes effektivt. I tabell 8 kan man också se att ingen av informanterna nämner någonting om språket i sina kommentarer.

Den andra öppna frågan gäller språk studenterna behövt/ använt under kursen och i vilka situationer och med vem de behövt/ använt dessa språk. I denna fråga har studenterna i procent fått ange hur mycket de behövt/ använt språket/språken. Tabell 9 nedan visar vad

informanterna svarat på frågan.

Tabell 9. Språk informanterna använde/behövde under kursen (Informanterna: A = Alex, B = Bent, C = Cleo)

Vilket/vilka språk behövde/använde du under kursen och hur mycket (%)? I vilka situationer och med vem?	
A	Svenska -> inom gruppen 40 %, finska -> med kursdeltagare som pratade finska 20 %, engelska -> inom gruppen, framför klassen 40 %
B	Engelska - med Siwas management, i rapporten osv., finska - under intervjuerna osv., svenska - med gruppmedlemmar
C	ENG~30 % - teamet före finskspråkiga medlemmen slutade, föreläsningarna, artiklar m.m., SVE~60 % - teamet andra halvan av kursen, FIN~10 % - fältstudiens intervjuer + enkät, några artiklar, i Helsingfors

Det framgår av tabell 9 ovan att Alex under kursen behövt eller använt lika mycket svenska (40 %) som engelska (40 %) medan finskans andel i detta avseende ligger på 20 %. Bent och Cleo har också använt eller behövt alla dessa tre språk men Bent är den enda informanten som inte angett i procent hur mycket hen behövt eller använt dessa språk. Av informanterna är Cleo den enda som uppger sig ha använt eller behövt mer svenska (60 %) än engelska (30 %). För hen är finskans andel (10 %) ännu lägre än för Alex. Alla informanter skriver att de använt svenska inom teamet. Cleo tillägger även att hen använt eller behövt språket under andra halvan av kursen vilket sannolikt kan förklaras med att den finskspråkiga teammedlemmen Dana avbröt kursen. Svaren tyder på att informanterna fick användning för finska under fältstudien i Helsingfors då Bent och Cleo uppger sig ha behövt finska under intervjuerna, vilket dock är något Cleo förväntade sig före kursen (se tabell 4 s. 33). Något som både gick att höra på ljudupptagningarna från kursens första och tredje möte och som också framkommer av två informanters (Alex och Cleos) svar är att engelskan används framför klassen och på föreläsningarna. Bent och Cleo nämner även några av kursens uppgifter i frågan om när de använde eller behövde engelska.

I den tredje öppna frågan har studenterna kunnat berätta om de fick språkligt stöd under

kursen och om de hjälptes åt språkligt har de kunnat precisera av vem och i vilka situationer detta skett. I tabell 10 nedan finns informanternas svar på frågan.

Tabell 10. Språkligt stöd informanterna fick på kursen (Informanterna: A = Alex, B = Bent, C = Cleo)

Fick du språkligt stöd under kursen? Av vem och i vilka situationer?	
A	Av min grupp, gällande ordval när vi skriver & presenterar + hur man uttalar engelska ord.
B	I olika skeden, av gruppmedlemmar osv.
C	Behövdes inte, annat än enskilda ord jag inte kom på. Då använde jag Glosbe (online) ordbok.

Tabell 10 ovan visar att två av de tre informanterna (Alex och Bent) fick språkligt stöd av sina teammedlemmar. Cleo är därmed den enda informanten som uppger att hen inte behövde språkligt stöd fastän hen medger att hen slog upp enskilda ord, hen inte kom på, i en ordbok på internet. Att Cleo skriver att hen inte behövde språkligt stöd kan bero på att hen är en före detta engelskstudent som dessutom önskade att få tala engelska, ifall hen i sitt svar syftar på språkligt stöd i engelska. För Alex del handlade det språkliga stödet om ordval i skrift och vid presentationen samt uttal av engelska ord. Till skillnad från Alex och Cleo definierar Bent inte i vilka situationer hen fick språkligt stöd.

Studenterna har i den fjärde öppna frågan fått uppskatta om det under kursen hade varit nyttigt med en språklärare och språkligt stöd av hen. Den som svarat ja har också haft möjlighet att närmare förklara i vilket språk och i vilka situationer detta hade varit nyttigt. Informanternas svar på frågan finns att läsa i tabell 11 nedan.

Tabell 11. Informanternas tankar om nyttan med stöd av en språklärare under kursen (Informanterna: A = Alex, B = Bent, C = Cleo)

Upplever du att det kunde ha varit nyttigt att få stöd av en språklärare under kursen? I vilket språk och i vilka situationer?	
A	Nä inte egentligen.
B	Njae...
C	Nej.

Som det framgår av tabell 11 upplever ingen av informanterna att språkligt stöd av en språklärare hade varit till nytta under kursen. Utöver detta har studenterna kunnat lämna en fri kommentar angående kursen i den femte och sista öppna frågan men ingen av de tre informanterna har skrivit kommentarer om kursen.

Sammanfattningsvis är de tre informanterna Alex, Bent och Cleo varken nöjda eller missnöjda med kursen. I informanternas svar kommer det fram att kursen var lyckad innehållsmässigt och att fältstudien var intressant. Bland de negativa sakerna nämns problem med både arbets- och grupp fördelningen i teamet och att tidspressen var hård. Vissa delar av kursen upplevdes som slöseri av tid. När det gäller de språkligt betydelsefulla lärandemålen är Alex den enda informanten som uppger att hen lärde sig mest om *kommunikation och uttrycksförmåga* av kursens sex lärandemål. För Cleo är *kommunikation och uttrycksförmåga* lärandemålet hen lärde sig näst mest om medan Bent lärde sig tredje mest om detta lärandemål.

Informanterna använde eller behövde svenska, engelska och finska under kursen. Eftersom alla informanter inte angett i procent hur mycket de använt dessa språk går det inte att sammanfatta vilket språk informanterna förmodar de använde mest eller minst. Informanternas svar visar att varje språk användes i sitt eget sammanhang. Alex, Bent och Cleo har alla svenska som modersmål och de berättar att de använde svenska inom teamet. De uppger sig ha använt finska med Dana och andra finskspråkiga kursdeltagare samt i fältstudiens intervjuer. Engelska använde de däremot på föreläsningarna, vid läsning av artiklar, i rapporten, med Siwas management, framför klassen och även inom teamet, framför allt innan Dana slutade.

De tre informanterna är av samma åsikt om att slutrapporten som skrevs på engelska var

den språkligt mest krävande uppgiften på kursen. Däremot tycker två av informanterna att inlärningsdagboken, där man hade möjlighet att skriva på sitt modersmål, var den språkligt minst krävande uppgiften. Alex och Bent skriver båda att de fick språkligt stöd av andra teammedlemmar när det gäller ordval och uttal av engelska ord. Teammedlemmarna hjälpte varandra språkligt bl.a. i skriftliga uppgifter och presentationen. Den före detta engelskstudenten Cleo, som i början av kursen skrev att hen ser fram emot att få tala engelska under kursen, är den enda teammedlemmen som skriver att hen inte behövde språkligt stöd. Hen medger ändå att hen konsulterade en ordbok när hen inte kom på ett ord. Ingen av de tre informanterna anser att det hade varit nyttigt att få stöd av en språklärare under kursen. Ingen av dem lämnade heller några fria kommentarer om kursen i den sista frågan.

3.3.3 Sammanfattning

Det visade sig att informanternas språkval förändrades något från kursens första till tredje möte. Det är dock viktigt att komma ihåg att de två mötena var uppbyggda på olika sätt, vilket ledde till att det på de båda mötena uppstod olika språkliga situationer som gjorde det svårare att jämföra mötena med varandra. Dessutom var den högskolemässiga och språkliga fördelningen ojämnare inom teamet en stor del av kursens tredje möte.

Kursens första möte var ett introduktionsmöte där lärarna en stor del av tiden berättade om kursen medan studenterna satt stilla och lyssnade på vad lärarna hade att säga. På detta möte ägnades även en del tid åt att studenterna skulle lära känna varandra och bekanta sig med sitt tema *sustainability* och caseföretaget Siwa. Allt detta skedde på engelska. Det innebär att både lärarna och studenterna i team 1 främst talade engelska. Redan på detta möte fanns det emellertid situationer där de svensk- och tvåspråkiga i teamet tog hjälp av modersmålet när de ville veta hur de skulle gå tillväga med vissa uppgifter som teamet fått instruktioner i på engelska. Det fanns även en situation där Cleo använde finska när hen förklarade för den finskspråkiga Dana att hen inte visste hur teamet skulle fortsätta att arbeta efter att hen först diskuterat samma sak med Alex och Bent på svenska. Förutom detta använde inte teamet finska på det första mötet.

På kursens tredje möte däremot uppstod det fler språkligt intressanta situationer än på det första mötet vilket har att göra med att det tredje mötet var en workshop där studenterna uppmuntrades att arbeta och diskutera i grupp. Det som också gjorde kursens tredje möte annorlunda från kursens första möte var att den finskspråkiga Dana var borta de första 37 minuterna. Detta bidrog bland annat till att de tre övriga teammedlemmarna som antingen var svensk- eller tvåspråkiga talade svenska när de arbetade tillsammans tills Dana kom till mötet. Språket byttes då tillfälligt till finska, men efter en kort stund bestämde sig Cleo, som i frågeformuläret i början av kursen skrev att hen önskade att få tala engelska på kursen, för att byta till engelska. Hen motiverade bytet med att det för henne är lättare att tala engelska än finska, vilket för hela teamet visade sig att vara en tillräckligt bra anledning till att fortsätta diskutera på engelska i on-task-situationerna resten av mötet.

Gemensamt för de båda mötena var att lärarna talade engelska när de stod framför klassen och förmedlade information som berörde alla studenter. När de gick runt i salen och talade med enskilda team eller individer varierade språket också beroende på vilket språk studenterna önskade använda. Lärarna och de flesta i team 1 hade en större tendens att tala sitt modersmål i mer informella situationer. En orsak till detta kan varit att det inte var nödvändigt att hålla sig till engelskan då alla i klassen förstod både finska och svenska. Till skillnad från den finskspråkiga Dana talade tre av fyra studenter i team 1 svenska som modersmål medan två av fyra studenter var tvåspråkiga med svenska och finska. Ljudupptagningen från kursens tredje möte, Hankenstudenternas svar i det senare frågeformuläret och den senare intervjun med lärarna tyder på att åtminstone teamets muntliga språkval påverkades av huruvida den finskspråkiga Dana från Vasa universitet befann sig på plats eller inte. Konkret innebär det att Alex, Bent och Cleo talade svenska sinsemellan, men så snart Dana var i Hankenstudenternas sällskap talade teammedlemmarna antingen engelska eller finska.

När allt kommer omkring hade mötenas karaktär och uppbyggnad, olika undervisningssituationer, språkliga preferenser samt närvaron av enspråkiga deltagare betydelse för informanternas språkval. Vad gäller informanternas muntliga språkval på

kursen kan man grovt säga att engelskan var ett on-task-språk samtidigt som svenskan och finskan dominerade i off-task-situationer. Det senare kom tydligare till uttryck under kursens tredje möte när teammedlemmarna redan kände varandra lite bättre, vilket kan ha gjort att de även kände till varandras språkliga begränsningar bättre än på det första mötet. De visste med andra ord bättre när de skulle kunna använda sitt modersmål och när det var nödvändigt eller mer acceptabelt att använda engelska.

4 SLUTDISKUSSION

Syftet med denna studie var att undersöka studenters språkval i ett team under två möten på en kurs i marknadsföring ordnad av det finskspråkiga Vasa universitet i samarbete med den svenskspråkiga Hanken. Teamet bestod av enspråkiga och tvåspråkiga magisterstudenter. I studien ville jag finna svar på forskningsfrågorna *Vilka språk väljer det undersökta teamet att använda i sin interaktion?*, *Hur förändras teamets språkval från det första till det tredje gruppmötet?* och *Vilka faktorer påverkar teamets språkval?*

Det visade sig i studien att informanterna inte värdesatte kursens flerspråkighet särskilt högt i förhållande till de innehållsliga aspekterna. Informanterna tyckte inte heller att det hade varit nyttigt med språkligt stöd av en språklärare. Detta betyder dock inte att kursen inte hade någon språklig potential. Analysen av de två mötena på kursen visade nämligen att kursens språkliga potential ligger i grupparbetsituationer där kursens teman diskuteras av enspråkiga och finskspråkiga alternativt tvåspråkiga studenter. När detta dessutom görs på engelska uppstår det språkliga situationer där en teammedlem inte nödvändigtvis vet vad ett ord heter på engelska. Då kan teammedlemmen välja om hen vill använda ordet på sitt modersmål och se om teammedlemmarna med ett annat modersmål förstår ordet. Detta kan i sin tur leda till språkliga diskussioner där teammedlemmarna tillsammans försöker ta reda på vad ordet betyder. Teammedlemmen som sade ordet på sitt modersmål kan i detta fall försöka omskriva ordet på engelska ifall hen inte vet vad ordet heter på de andras modersmål. Samma gäller när teammedlemmen inte är säker på om hen kan förklara ordet på sitt modersmål så tydligt att de andra förstår.

Att informanterna uppgav att de inte kände behov av en språklärare på kursen *Challenges in Retailing Management* kan ses mot bakgrund av att två av de tre informanterna i frågeformuläret efter kursen skrev att de fick språkligt stöd av andra teammedlemmar. Detta kan bl.a. ha inneburit att teammedlemmar med samma modersmål fick språkligt stöd av varandra när de ville veta vad ett ord på undervisningsspråket hette på modersmålet eller tvärtom. På motsvarande sätt kan teammedlemmar med samma modersmål hjälpa varandra språkligt när minst en av dem

har bättre kunskaper i det tredje språket (svenska eller finska) som används på kursen. Med andra ord får studenterna ett tillräckligt stort språkligt utbyte av varandra på en kurs som denna, som dessutom inte är en språkkurs.

Det kom fram att marknadsföring som domän innehåller en hel del engelska facktermer vars betydelse ekonomistudenter känner till utan att behöva diskutera vad dessa betyder på modersmålet. Därför kan man konstatera att det snarare är helt vardagliga uttryck som ekonomistudenterna sällan stöter på eller inte brukar använda på engelska som leder till språkliga diskussioner. Ett exempel på ett ord som teammedlemmarna diskuterade var Kristi himmelfärdsdag då en av Hankenstudenterna ville försäkra sig om att hen tänkte på samma sak som Dana när hen nämde högtiden på finska mitt i en diskussion på engelska. När ekonomistudenterna varken är specialiserade på engelska eller har språket som modersmål är det sannolikt att språkliga situationer som den ovan nämnda uppstår och teammedlemmarna kan då lära sig något om varandras modersmål.

När det gäller Grosjeans (1982: 52; 136f) tre sociolingvistiska faktorer som styr valet av baspråk i interaktionen påverkade både *deltagare*, *situation* och *topik* informanternas språkval i studien i ungefär lika stor utsträckning. Faktorn *deltagare* handlade om omgivningen och vilka krav den ställer på talaren. I början av kursen i min studie var dessa krav snarare antaganden om och förväntningar på omgivningens språkliga beteende som sedan minskades ju bättre informanterna (både lärarna och teammedlemmarna) lärde känna varandra, varandras språkkunskaper och språkliga preferenser. Under den senare delen av kursen kan det då sägas att dessa krav i större grad baserade sig på informanternas kunskap om omgivningens språkliga beteende. Detta gjorde att informanterna till slut blev medvetna om vilka språkliga krav som gällde i varje situation där de skulle välja språk.

Faktorn *situation* innefattar tid och rum, situationens formalitet och närvaron av enspråkiga talare. Påverkan av dessa kunde bl.a. höras i informanternas språkval i situationer där lärarna talade engelska med studenterna när hela klassen var inkluderad i diskussionen. Dessa situationer var formella i och med att lärarna och studenterna fick ta hänsyn till att ingen skulle gå miste om viktig information. Engelskan kom därmed att

fungera som en markör för att lärarna skulle få alla studenters uppmärksamhet när de skulle diskutera kursens uppgifter eller delmoment tillsammans, men också när LVU först ville få studenterna att presentera sig själva för varandra och sedan för hela klassen. Istället för närvaron av enspråkiga talare var det snarare närvaron av informanter med olika modersmål som fick informanterna och lärarna att välja engelskan som baspråk i vissa situationer.

Utöver detta valdes engelskan som kommunikationsspråk beroende på vilket tema lärarna diskuterade med informanterna eller informanterna diskuterade inom teamet. I dessa fall var det fråga om den tredje av Grosjeans faktorer som jag antog skulle påverka informanternas språkval, det vill säga faktorn *topik* som har att göra med samtalsinnehåll, ämne och ordförråd. I studien betydde detta bl.a. att temana marknadsföring och *sustainability* diskuterades på engelska. Denna faktor gällde dock inte när de svensk- och tvåspråkiga Hankenstudenterna diskuterade dessa teman. Hankenstudenterna talade då svenska blandat med enstaka engelska facktermer och uttryck. Under de två mötena styrde de tre faktorerna informanternas språkval ofta tillsammans och inte var för sig. Det viktigaste kravet omgivningen ställde på informanterna var att en informant skulle välja språk och ämne med tanke på vilka andra informanter hen ville inkludera i samtalet. (Grosjeans 1982: 52; 136f)

I studien bestämdes situationens formalitet av vilka informanter som var inkluderade och vilket språk informanterna valde i situationen. I de formella situationerna var antingen hela klassen (lärarna och kursdeltagarna) eller teamet (teammedlemmarna med och utan lärare) inkluderat. Deltagarna var enspråkiga och tvåspråkiga och temat de diskuterade varierade. Det kan vara med hänsyn till de svensk- och finskspråkigas eventuellt bristande kunskaper i varandras modersmål som deltagarna talade engelska i dessa situationer. Detta kunde delvis bero på att deltagarna inte kände varandra väl nog för att veta om varandras språkkunskaper. De informella situationerna skilde sig från de formella eftersom det i de informella situationerna fanns färre deltagare som diskuterade med varandra. Deltagarna kunde då bestå av en lärare och enskilda studenter, eller möjligtvis ett helt team. Gemensamt för deltagarna var att de hade samma modersmål (svenska eller finska) som de använde i diskussionen.

Temat deltagarna diskuterade hade inte nödvändigtvis någon stor betydelse för situationens formalitet med tanke på att marknadsföring, kursens delmoment och uppgifter diskuterades mer formellt då hela klassen var inkluderad och mer informellt inom teamet, vilket dock ibland ledde till off-task-diskussioner. På ett liknande sätt kunde teman, såsom fritidsintressen diskuterades både formellt framför klassen och informellt inom teamet. I det först nämnda fallet var det fråga om en uppgift som hela klassen skulle utföra inom en given tid, dvs. uppgiften där studenterna skulle introducera sig för varandra. I det andra fallet kunde informanternas fritidsintressen, t.ex. tatueringar, diskuterades i en off-task-situation som en on-task situation hade lett till.

Lärarna, i sin tur, hade ett visst språkligt inflytande på studenternas språkval under de två mötena. Detta eftersom lärarna i de flesta situationer kunde visa vilket språk som var att föredra genom att själva tala ett visst språk i ett visst sammanhang. Detta gällde när lärarna gemensamt talade till hela klassen och studenterna svarade på samma språk (engelska) eller frågade lärarna något så att hela klassen kunde höra och delta i diskussionen. Ljudupptagningarna visade att detta var det enda sättet lärarna kommunicerade med team 1 på under det första mötet, dvs. så att hela klassen var inkluderad och alla talade engelska. Detta förändrades under kursens tredje möte där lärarna kunde tala studenternas modersmål när de kom fram till team 1 för att hjälpa teammedlemmarna att komma vidare med sina uppgifter, och inget av de övriga teamen var inkluderat i diskussionen.

Sammanfattningsvis är det deltagarna som skapar situationen. En enskild deltagare kan också påverka situationen med hänsyn till gruppens storlek och deltagarnas språkkunskaper. I stora grupper utgick deltagarna från att det kan finnas deltagare som inte behärskar svenska eller finska varför deltagarna valde att diskutera på engelska av respekt för varandra. Detta för att minska språklig splittring deltagarna emellan. I små grupper kunde språk bytas oftare och deltagarna kunde lättare signalera vilka språk de ville tala. Detta kan anses vara ett tecken på att det fanns ett större förtroende deltagarna emellan i mindre grupper än i större grupper. Språkval diskuterades inte direkt i varken den stora gruppen (hela klassen) eller den mindre gruppen (informanternas i team 1)

bortsett från en gång då Cleo kommenterade varför hen hellre talar engelska än finska i samband med att hen bytte språk från finska till engelska inom teamet när teamets alla fyra medlemmar var på plats. Diskussionen fortsatte då på engelska då ingen i teamet sade att de hade något emot språkbytet.

I studien var det vanligt att anledningen till ett språkbyte inte motiverades. Då byttes språk genom att en deltagare mitt i en diskussion sade en replik på ett annat språk än hen hade talat med sina diskussionsparter fram tills denna punkt. I situationer där en deltagare försökte byta språk till finska var Dana ofta bestämd med att tala engelska till de andra. Här finns det dock ett undantag. På kursens tredje möte gick Dana med på att tala finska inom teamet efter att Bent svarade hen på finska när hen godtog Danas finskklingande ursäkt (*sori*). Därefter talade hela teamet finska ett ögonblick tills den före detta engelskstudenten Cleo tog initiativet till språkbytet till engelska. Om studien och framför allt om kursens tredje möte kan man kortfattat säga att workshopbaserad ämnesundervisning på ett språk som inte är gruppdeltagarnas modersmål kan bidra till diskussioner om språk.

Det kom fram under de två mötena att de olika språken hade olika funktioner. Finskan och svenskan var off-task-språk med en kognitiv funktion eftersom informanterna och lärarna med hjälp av dessa språk avsåg att göra det engelskspråkiga fackinnehållet tydligare för varandra. Därmed var engelskans funktion som on-task-språk att markera att hela gruppen var inkluderad i diskussionen eller att endast kursens centrala teman skulle diskuteras. Samtidigt var engelskan deltagarnas lingua franca för att minska språklig splittring i klassrummet. Språken, inklusive fackspråket, gör att kursen *Challenges in Retailing Management* i bästa fall fungerar som brobyggare mellan finsk-, svensk- och tvåspråkiga ekonomistuderanter från Hanken och Vasa universitet beroende på grupp fördelning och personkemi i teamen.

Ifall ämnet forskas ytterligare i framtiden skulle en längre språklig samarbetskurs högskolorna emellan samt en fokusgrupp med en jämnare språklig och högskolemässig fördelning förmodligen ge mer givande resultat i utvecklingssyfte. Även fler team kunde inkluderas i studien för att kartlägga efterfrågan på liknande språkliga

samarbetskurser. Men för att forskningen inte ska bli för omfattande ska en informant plockas ut ur varje team istället för att ta med alla teammedlemmar i alla team för att svara på en mängd frågor. Informanterna kunde exempelvis bestå av två svenskspråkiga Hankenstudenter och två finskspråkiga studenter från Vasa universitet. Dessa informanter kunde diskutera inom sina respektive team för att klargöra teamens språkliga erfarenheter på kursen och om det finns ett brett intresse för språkliga samarbetskurser som denna, och hur kursen kunde utvecklas för att språkinläringen vid sidan av innehållsinläringen skulle kännas mer meningsfullt. Informanterna skulle även kunna berätta vad de lärt sig av varandras språk eller om de blev bättre på engelska.

Med detta sagt kunde framtida forskning inom ämnet fokusera mer på studenternas erfarenheter av språkliga situationer och deras förslag på konkreta läromedel för att göra språkinläringen på kursen mer intressant. Kursen kunde då i bästa fall leda till andra liknande språkliga samarbetskurser så att högskolor i Vasa skulle ta vara på flerspråkigheten i Vasa på ett effektivare sätt i framtiden.

LITTERATUR

- Allwood, Jens (1976). *Linguistic communication as action and co-operation: A study in pragmatics*. Gothenburg monographs in linguistics 2. Göteborg: Department of linguistics, University of Göteborg.
- Baker, Colin (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2nd ed. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Berglund, Raija (2008). *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Vasa: Vasa universitet.
- Bergroth, Mari (2007). *Språkplanering vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Exemplet fackspråkligt språkbud*. Vasa: Vasa universitet.
- Bernstein, Basil (1972). Sosial klasse, språk og sosialisering. I: Mogens Baumann Larsen, Bengt Loman, John B. Pride, Basil Bernstein, Rebecca Agheyisi, Joshua Fishman, Jan-Petter Blom & John J. Gumperz (red.). *Språksosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 56–76.
- Blom, Jan-Petter & John J. Gumperz (1972). Språkstrukturers sosiale betydning: Om kodeskifte i et norsk lokalsamfunn. I: Mogens Baumann Larsen, Bengt Loman, John B. Pride, Basil Bernstein, Rebecca Agheyisi, Joshua Fishman, Jan-Petter Blom & John J. Gumperz (red.). *Språksosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 97–127.
- Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (2010). Introduktion. I: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 17–21.
- Boyd, Sally (1985). *Language survival: A study of language contact, language shift and language choice in Sweden*. Gothenburg monographs in linguistics 6. Göteborg: Department of linguistics, University of Göteborg.
- Bulmer, Martin (2004). *Questionnaires*. Thousand Oaks, United States: SAGE Publications Inc.
- Cambridge Assessment (2017). *Bilingual Learners and bilingual education*. [Citerat 7.8.2019]. Tillgänglig: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271190-bilingual-learners-and-bilingual-education.pdf>
- Cooperative Learning Institute (2016). *An Overview of Cooperative Learning*. [Citerat 17.1.2017]. Tillgänglig: <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/>
- Cucinotta, Francesca (2015), chef för internationella ärenden. Vasa. Intervju, Enheten

för internationella ärenden vid Vasa universitet 18.11.2015.

- Einarsson, Jan (2009). *Språksociologi*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Encyclopædia Universalis (2019). *Fonction Sociale*. [Citerat 27.7.2019]. Tillgänglig: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/fonction-sociale/>
- Fishman, Joshua A. (1972). *Language in sociocultural change. Essays by Joshua A. Fishman*. Red. Anwar S. Dil. Stanford: Stanford University Press.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. 1st Edition*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Glosbe (2017). *Kauppias*. [Citerat 30.8.2017]. Tillgänglig: <https://sv.glosbe.com/fi/sv/kauppias>
- Godwin, Karrie, Almeda, Victoria, Petroccia, Megan, Baker, Ryan & Anna Fisher (2013). Classroom activities and off-task behaviour in elementary school children. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Vol. 35: 2428–2433
- Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages: An introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hanken (2017). *Apply to Master's Degree Programmes*. [Citerat 25.1.2017]. Tillgänglig: <https://www.hanken.fi/en/studies/international-opportunities/masters-studies-english>
- Hanken (2019). *Språkkunskaper*. [Citerat 22.7.2019]. Tillgänglig: <https://www.hanken.fi/sv/om-hanken/jobba-pa-hanken/hanken-som-arbetsplats/chefer/anstallning/sprakkunskaper>
- Hoffmann, Lothar (1984). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Akademie-Verlag.
- Hyltenstam, Kenneth (1999). Svenskan i minoritetsspråksperspektiv. I: Kenneth Hyltenstam (red.). *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur. 205–240.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson & Edythe Johnson Holubec (1994) *New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. ASCD.
- Leppänen, Sirpa, Pitkänen-Huhta, Anne, Nikula, Tarja, Kytölä, Samu, Törmäkangas, Timo, Nissinen, Kari, Kääntä, Leila, Virkkula, Tiina, Laitinen, Mikko, Pahta, Päivi, Koskela, Heidi, Lähdesmäki, Salla & Henna Jousmäki (2009). *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa. Käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylä Studies in Humanities 132. Jyväskylä: University of

Jyväskylä.

- Malkamäki, Anni & Kjell Herberts (2014). *Case Wärtsilä. Flerspråkighet i arbetsituationer*. Vaasan yliopiston julkaisu. Selvityksiä ja raportteja 194.
- Medicinsk Ordbok (2019). *Kognitiva funktioner*. [Citerat 26.7.2019]. Tillgänglig: <http://medicinskordbok.se/component/content/article/9-b/53977-kognitivafunktioner>
- Merriam, Sharan B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod (översättning: Björn Nilsson)*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin (2016). *Modersmål*. [Citerat 28.11.2016]. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/modersm%C3%A5l>
- Nikula (2008). Oppilaiden osallistuminen luokkahuonevuorovaikutukseen englanninkielisessä aineenopetuksessa. I: Sirpa Leppänen, Tarja Nikula & Leila Kääntä (red.). *Kolmas kotimainen: lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 42-72.
- OrdbokPro.se (2017). *Kauppias*. [Citerat 30.8.2017]. Tillgänglig: <https://ordbokpro.se/finska-svenska/kauppias>
- Pilke, Nina (2015). Parallelspråkig terminologiutveckling inom högskolesektorn i Finland – möjligheter och utmaningar. I: Jan Hoel (red.). *Terminologen. Utgave 4. Fra idé til handling i språkpolitikken*. Oslo: Språkrådet. 21–33.
- Projektdokumentation (2015). = Forskningsplan
- Rajamäki, Roosamari (2019). *Lärarens undervisningsstrategier i språkligt heterogena grupper. En fallstudie i juridikundervisningen vid Helsingfors universitets Vasaenhet*. Opublicerad avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa universitet.
- SAOB (2017) = *Svenska Akademiens ordbok. Årsredovisning*. [Citerat 24.8.2017]. Tillgänglig: <https://www.saob.se/so/visa.php?id=1098650005>
- Siwa (2017). *Etusivu*. [Citerat 30.1.2017]. Tillgänglig: <http://www.siwa.fi/fi/etusivu>
- Sjöholm, Kaj (2004). English as a Third Language in Bilingual Finland: Basic Communication or Academic Language? I: Charlotte Hoffman & Jehannes Ytsma (red.). *Trilingualism in Family, School and Community*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon. 219–252.
- Slotte-Lüttge, Anna & Liselott Forsman (2013). *Skolspråk och lärande*. Guider och handböcker 2013:5. Tammerfors: Utbildningsstyrelsen.

- Språkrådet (2005). *Norsk i hundre! Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder. Et forslag til strategi.* [Citerat 21.12.2016]. Tillgänglig: <http://www.sprakradet.no>
- Stafford, Jean (2011). *La recherche touristique: Introduction à la recherche quantitative par questionnaire.* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Stephan, F.F. (1964). 'Public reactions and research interviewing.' *Public Opinion Quarterly* 28 (1): 118.
- Suontausta, Petteri (2016). *Marknadsföring på tre språk. Workshop med studenter från Vasa universitet och Svenska handelshögskolan.* Opublicerad kandidatavhandling i svenska språket. Vasa universitet.
- Swain, Merrill (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. I: J.P. Lantolf (red.). *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press. 97–114.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin (2000). *Task-based second language learning: the uses of the first language.* *Language Teaching Research* 4,3: 251–274
- Takaveräjä, Noora (2015). *Språklig affordans på Campus Lykeion ur studerandenas synvinkel.* Opublicerad avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa universitet.
- Togeby, Ole (1989). *Sprogsociologi. Samlesættet den lille sociolingvist.* Viborg: Dansk lærerforeningen.
- Trageton, Arne (1994). Workshop Pedagogy. *Reading Teacher.* Vol. 47. No 4: 350–351
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer.* Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- van Lier, Leo (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. I: James P. Lantolf (red.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford University Press. 245–259.
- Vasa stad (2017). *Befolkning och flyttningsrörelse.* [Citerat 18.2.2017]. Tillgänglig: <https://www.vaasa.fi/sv/statistik-om-vasa-och-vasaregionen/befolkning-och-flyttningsrorelse>
- Vasa universitet (2016). *MARK3042 Challenges in Retailing Management* [Citerat 17.11.2016]. Tillgänglig: <https://weboodi.uvasa.fi/oodi/>
- Vasa universitet (2017). *Study Programmes in English.* [Citerat 25.1.2017]. Tillgänglig: <http://www.uva.fi/en/for/prospective/international/>
- Venås, Kjell (1982). *Mål og miljø. Innføring i sosiolingvistikk eller språksosiologi.*

Oslo: Novus forlag.

Yle (2015). *Nästan hundra olika språk i Vasa*. [Citerat 18.2.2017]. Tillgänglig:
<https://svenska.yle.fi/artikel/2015/05/07/nastan-hundra-olika-sprak-i-vasa>

Challenges in Retailing Management 2016 (In the beginning of the course)

1. Namn _____

2. Högskola Hanken Vasa universitet
3. årskurs _____

4. modersmål:

finska svenska annat, vad? _____

5. Identifierar du dig som

enspråkig?

tvåspråkig? Ifall ja, vilka språk? _____

flerspråkig? Ifall ja, vilka språk? _____

6. Varför deltar du i denna kurs, ordna i prioritetsordning 1 = mest viktig, 6 = minst viktig)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Obligatorisk kurs | <input type="checkbox"/> Möjlighet att nätverka, samarbetskurs Hanken-VU |
| <input type="checkbox"/> Intressant innehåll | <input type="checkbox"/> Kursen är flerspråkig |
| <input type="checkbox"/> Kursen har direkt arbetslivsrelevans | <input type="checkbox"/> Annat, vad? _____ |

7. Ordna kursens lärandemål i prioritetsordning 1 = mest viktig, 6 = minst viktig

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Kommunikation och uttrycksförmåga | <input type="checkbox"/> Teamledarskap |
| <input type="checkbox"/> Förmåga att fatta beslut | <input type="checkbox"/> Ledarskapsförmåga |
| <input type="checkbox"/> Innovativt tänkande och förändringsstyrning | <input type="checkbox"/> Självledarskap |

8. Vilket/vilka språk upplever du att du kan kommunicera på i en studie-/arbetskontext?

9. Vilka språk förväntar du dig att du kommer att behöva under kursen? I vilka situationer och med vem?

10. Har du deltagit i andra kurser (ej språkkurser) där undervisningsspråket är annat än ditt modersmål? Hur många, i huvud-/biämne?

11. Har du tidigare deltagit i kurser som ordnats i samarbete mellan flera universitet? Vilka kurser och när?

Challenges in Retailing Management 2016 (In the beginning of the course)

1. Nimi _____

2. Korkeakoulu Hanken Vaasan yliopisto 3. Vuosikurssi? _____

4. äidinkieli:

suomi ruotsi muu, mikä? _____

5. Koetko olevasi

yksikielinen?

kaksikielinen? Jos koet, minkä kielten välillä? _____

monikielinen? Jos koet, minkä kielten välillä? _____

6. Miksi osallistut tälle kurssille, järjestä tärkeysjärjestykseen 1 = tärkein, 6 = vähiten tärkeä

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pakollinen kurssi | <input type="checkbox"/> Mahdollisuus verkostoitua; yhteistyökurssi VY-Hanken |
| <input type="checkbox"/> Mielenkiintoinen asiasisältö | <input type="checkbox"/> Kurssin monikielisyys |
| <input type="checkbox"/> Kurssilla on suora työelämäyhteyttä | <input type="checkbox"/> Muu syy, mikä? _____ |

7. Järjestä kurssin oppimistavoitteet tärkeysjärjestykseen 1 = tärkein, 6 = vähiten tärkeä

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Viestintä ja itseilmaisu | <input type="checkbox"/> Tiimijohtaminen |
| <input type="checkbox"/> Päätöksentekotaidot | <input type="checkbox"/> Johtamistaidot |
| <input type="checkbox"/> Innovatiivisuus ja muutosjohtaminen | <input type="checkbox"/> Itsensä johtaminen |

8. Millä kielellä/kielillä koet pystyväsi kommunikoimaan opinto- ja työkontekstissa?

9. Mitä kieliä odotat tarvitsevasi kurssin aikana? Missä tilanteissa ja kenen kanssa?

10. Oletko osallistunut muille kursseille (pois lukien kielten kurssit), joilla opetuskieli ei ole äidinkielenä? Kuinka monelle, pää-/ sivuaineessa?

11. Oletko aiemmin osallistunut yliopistojen välisille yhteistyökurseille? Mille kursseille ja koska?

Challenges in retailing management 2016 (at the end of the course)

Namn _____

1. Hur nöjd är du med kursen på en skala från 1 till 5? 1 = mycket nöjd, 5 = inte alls nöjd.

1 2 3 4 5

Vad fungerade bra/inte så bra på kursen?

2. Rangordna vilket av kursens lärandemål du upplever att du har lärt dig mest/minst om. 1 = detta har jag lärt mig mest om, 6 = detta har jag lärt mig minst om.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Kommunikation och uttrycksförmåga | <input type="checkbox"/> Teamledarskap |
| <input type="checkbox"/> Förmåga att fatta beslut | <input type="checkbox"/> Ledarskapsförmåga |
| <input type="checkbox"/> Innovativt tänkande och förändringsstyrning | <input type="checkbox"/> Självledarskap |

3. Vilket/vilka språk behövde/använde du under kursen och hur mycket (%)? I vilka situationer och med vem?

4. Rangordna vilken uppgift på kursen som var språkligt mest/minst krävande. 1 = språkligt mest krävande, 4 = språkligt minst krävande.

- artikelpresentation presentationen för företaget inlärningsdagbok slutrapport

5. Fick du språkligt stöd under kursen? Av vem och i vilka situationer?

6. Upplever du att det kunde ha varit nyttigt att få stöd av en språklärare under kursen? I vilket språk och i vilka situationer?

7. Andra kommentarer
