

ELEVER SOM FLERSPRÅKIGA

Åttondeklassisters språkportfolier och svenska språkets ställning i dem

Minna Itkonen

Pro gradu – avhandling i svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Våren 2011

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Minna Itkonen	
Työn nimi: Elever som flerspråkiga – Åttondeklassisters språkportfolier och svenska språkets ställning i dem	
Oppiaine: ruotsin kieli	Pro-gradu-tutkielma
Vuosi 2011	89 sivua
<p>Tämä pro gradu-tutkielma keskittyy tutkimaan oppilaiden kokemuksellista monikielisyyttä sekä oppilaiden yksilöllisiä kielirepertuaareja. Tarkoituksena on tutkia oppilaita monikielisinä kielenkäyttäjinä sekä tutkia mitä kieliä ja kielimuotoja heidän kielirepertuaareihinsa lukeutuu. Tutkielma pyrkii vastaamaan myös siihen, millainen rooli koulussa opiskeltavilla kielillä oppilaiden elämässä on. Erityisesti kiinnostuksen kohteena toimii toisen kotimaisen kielen ruotsin asema ja oppilaiden suhtautuminen ruotsin kieleen. Oppilaiden oma kokemus on avaintekijänä ja tutkimus lähtee heidän näkökulmastaan ja kokemusmaailmastaan. Tutkimuksen painopiste on oppilaiden yksilöllisessä kokemuksellisuudessa, mutta aineisto antaa vastauksia myös siihen millainen arvo ja status eri kielillä on oppilaiden keskuudessa.</p> <p>Tutkimuksen multimodaalinen aineisto kerättiin kielielämäkerrallisilla metodeilla, jotka mahdollistivat keskittymisen oppilaan lähtökohtiin ja ajatusmaailmaan. Aineistona toimi oppilaiden monikieliset kieliportfoliot. Tässä tutkimuksessa ne koostuvat kielisilhuettin värittämisestä, taustatietolomakkeesta sekä silhuettin pohjalta käydystä temahaastattelusta. Aineistoa verrataan aiemmin toteutettuihin vastaavatyypisiin tutkimuksiin ja analyysissä hyödynnetään visuaalisen aineistoon ja värien käyttöön liittyvää tutkimusta. Tutkimus toteutettiin kahdeksalletoista kahdeksaluokkalaiselle, jotka lukevat saksaa valinnaisena kielenä.</p> <p>Tulokset kertovat virallisesti yksikielisten oppilaiden olevan itse asiassa monikielisiä. Yli puolet oppilaista koki olevansa monikielisiä ja kaiken kaikkiaan oppilaiden kielirepertuaareissa esiintyi 15 eri kieltä ja kielimuotoa. Koulussa opiskeltavat kielet ovat läsnä poikkeuksetta jokaisen oppilaan portfolioissa, mutta kielten arvoissa ja oppilaiden suhtautumisessa kieliin paljastuu eroja. Oppilaiden suhtautuminen ruotsin kieleen oli kaksijakoista ja noudatti valtakunnallisia tutkimustuloksia. Kielten sijoittelussa silhuettiin ja värivalinnoissa on havaittavissa runsaasti säännönmukaisuuksia merkittävimpien kielten kohdalla.</p>	
Asiasanat: monikielisyys, kielen arvo, identiteetti, kielirepertuaari, kieliresurssi, kieliportfolio, kielisilhuetti, kielielämäkerta, multimodaalisuus, visuaalinen analyysi, ruotsi toisena kielenä	
Säilytyspaikka: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	

1. INLEDNING	7
2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	10
2.1 Flerspråkighet	10
2.1.1 Individuell flerspråkighet och språkundervisning	14
2.2 Språkets värde varierar	17
2.3 Svenska som det andra inhemska språket i skolan	21
2.4 Flerspråkig identitet.....	25
2.5 Språkrepertoarer som resurs	29
2.6 Språkbiografier	32
3. UNDERSÖKNINGSDELEN	36
3.1 Forskningsfrågor.....	36
3.2 Material och metod.....	38
3.2.1 Användning och tolkning av språkportfolier	40
3.2.2 Att analysera visuellt material	42
3.2.3 Temaintervjuer som en del av undersökningsmetoden.....	44
3.3 Genomförandet av undersökningen.....	45
4. RESULTAT	47
4.1 Elevernas flerspråkighet och de olika språken i elevernas portfolier.....	47
4.2 Språk som betyder mest.....	50
4.3 Placering av olika språk i silhuetten	51
4.3.1. I vilka kroppsdelar befinner sig svenska i silhuetterna?	57
4.4 Elevernas färgval	60
4.4.1 Färger för de mest betydande språken	63
4.4.2 Vilken färg representerar svenska?	67
4.5 Om elevernas tankar kring de viktigaste språken.....	69
5. DISKUSSION	71

5.1 Konklusioner	71
5.2 Slutledning.....	75
LITTERATUR	78
BILAGA 1 enkät för elever.....	88

FÖRTECKNING ÖVER FIGURER

Figur 1 Den tomma silhuetten
Figur 2 Känner du dig som flerspråkig?
Figur 3 Figur 3 elevens språksilhuett I
Figur 4 Figur 3 elevens språksilhuett II
Figur 5 Placering av engelska
Figur 6 Placering av tyska
Figur 7 Placering av svenska
Figur 8 Elevens språksilhuett III
Figur 9 Elevens språksilhuett IV
Figur 10 Färger för de mest betydande språken
Figur 11 Färger för finska
Figur 12 Färger för engelska
Figur 13 Färger för tyska
Figur 14 Elevens språksilhuett V
Figur 15 Elevens språksilhuett VI
Figur 16 Färgvalet för svenska
Figur 18 Svensk flagga
Figur 19 Tre kronor

1. INLEDNING

Som språklärare på högstadiet stöter jag väldigt ofta på kommentarer såsom ”Kan du inte prata engelska?” och ”Varför måste vi lära oss språk?”. En del av eleverna tycks inte vara intresserade av att lära sig språk och speciellt inte av att anstränga sig för att uppnå bättre kunskaper i språk. Sajavaara et al (2007, 33) poängterar träffande att man i språkutbildningen ofta tänker på en lektion eller ett språk åt gången. Självt har jag ofta stött på problemet att hur man som bäst kan motivera eleverna att lära sig språk i skolan och utanför skoldörrarna. Enligt Kajander (2010) tillhör motivering av eleverna en av den svåraste uppgiften och ytterst svårt är det om man undervisar i svenska.

På grund av den traditionella uppfattningen om flerspråkighet (se närmare t.ex. Lüdi & Py 2009, 158; Dufva & Pietikäinen 2009, 3-4; Burck 2005, 9-10) ser många finländare sig själva som en- eller tvåspråkiga och Finland som ett tvåspråkigt land (Sajavaara 2006, 224). Ändå har främmande språk studerats länge i finska skolor och enligt Sajavaara (2006, 227) inleddes språkundervisning internationellt sett mycket tidigt i landet. Sajavaara menar vidare att det var framsynt med två obligatoriska språk medan kraven på behärskning av två främmande språk uppstod i andra länder först under 1990-talet. Numera studerar de finska eleverna minst ett främmande språk på lågstadiet och de fortsätter med svenska (för finskspråkiga) eller finska (för svenskspråkiga) på högstadiet och eventuellt med flera språk. Enligt den nyare uppfattningen om flerspråkighet (t.ex. Busch & Mossakowski 2008, 1; Dufva & Pietikäinen 2009, 4; Lüdi & Py 2009, 158; Wei 2008, 4) som inte längre ser flerspråkighet som absolut och abstrakt kompetens hos en individ, kan de finska skoleleverna betraktas som flerspråkiga. Frågan är bara vad eleverna själva anser om sin flerspråkighet?

Flerspråkighet har blivit ett populärt och omdiskuterat ämne i dagens samhälle. Var och en kan själv upptäcka hur även vårt land håller på att bli mer och mer internationellt och flerspråkigt (t.ex. Dufva & Pietikäinen, 2009, 3). Oksaar (1993, 87) konstaterade redan att kunskaper i främmande språk är en viktig faktor i livet och enligt Cenoz och Gorter (2010, 38) är skolan den viktigaste institutionen i samhället och har därmed en betydande inverkan på individernas flerspråkighet. Enligt Myers-Scotton (2006, 13) är

det motiverat att undersöka flerspråkighet eftersom människan har förmågan att lära sig olika språk och flerspråkighet finns överallt. Jag är intresserad av elevernas individuella flerspråkighet och ska undersöka hur pass flerspråkiga en grupp åtondeklassister känner sig vara. Syftet med skolans språklektioner är att förse eleverna med kunskaper i främmande språk och naturligtvis med så många språk som möjligt. Efter att själv ha undervisat i språk, vill jag utreda hur eleverna förhåller sig till flerspråkighet i allmänhet och också till skolans språk: om t.ex. svenska och tyska förblir som vanliga skolämnen eller om eleverna känner sig flerspråkiga på grund av språkinläring i skolan.

Jag betraktar själv flerspråkighet ur samma synvinkel som Myers-Scotton (2006, 2-3): som en förmåga att kunna kommunicera på mer än ett språk i det vardagliga livet. Jag ska koncentrera mig på elevernas upplevda flerspråkighet och utgångspunkten ligger i elevernas egna berättelser och tankar. Även om det största intresset ligger på den individuella flerspråkigheten avslöjar elevernas svar något om språks värde och status. Jag ska undersöka vilka språk och språkformer som förekommer i repertoarer och hurdant värde och status har dessa språk.

Alla informanter går i åtonde klass i samma finska skola men ändå anser jag att var och en har olika språkliga resurser i sin repertoar. Till *språklig resurs* räknas regionala språk, dialekter och olika sätt att använda språk (Myers-Scottons 2006, 172; Bailey 2007, 257; Pietikäinen et al 2008, 81). Med *repertoarer* förstår jag individens unika språkresurser. Materialet i undersökningen består av 18 elevers språkportfolier. Språkportfolier som sociolingvistiska undersökningsmetod fungerar som dokument och konstruktion om individens språkliga kunskaper, resurser och värderingar av olika språk (Yelland, 2008, 137).

Språkportfolier består här av elevernas egenhändigt färglagda silhuetter, av enkät angående elevernas språk och språkbruk och av intervju. I färgläggningsuppgiften hade eleverna en tom människofigur i A4-format och ett paket av 24 traditionella färgpennor med träskaft. Syftet var att färglägga silhuetten alla språk och språkformer som eleven har tillgång till. Analys av materialet består av dessa färgläggningsuppgifter (vilka språk

som finns med, val av plats och färg osv) och analys av intervjumaterialet och svar i enkäten.

Materialet i undersökningen är multimodalt och synvinkeln kvalitativ. Syftet är att koncentrera sig på subjektiva sanningar. Likande metod för att undersöka individernas lingvistiska repertoarer har flitigt använts av Busch (t.ex. 2006 och 2008) och av Pietikäinen et al (2008). Dufva et al (2007, 315) betonar att språkbrukarens egna teckningar utgör en ny metod inom lingvistik och har bland annat använts av Dufva et al (2007) och Kalaja et al (2008). Busch (2008, 145) anser att denna infallsvinkel på individens egna språkresurser och värderingar av språk ger en bra möjlighet att koncentrera sig på en enskild individ och att den skiljer sig från andra kvalitativa metoder genom att rikta uppmärksamheten på olika punkter als flitigt använda skriftliga eller muntliga metoder. Busch och Mossakowski (2008, 4) poängterar att genom att analysera svar och silhuetter får man mycket information om individens framtidsplaner och om dennes önskningar och känslor kring sina språk.

Svenska språkets ställning i elevernas språkportfolier och repertoarer utgör en viktig del av undersökningen och syftet är att utreda vilken betydelse svenska språket får, samt att jämföra det med de andra språk som eleverna lär sig i skolan. Debatten om svenskans ställning som ett obligatoriskt språk pågår i medierna med jämna mellanrum och i år 2010 blev diskussionerna hetare än någonsin. Som svenskstuderande- och lärare intresserar det mig att utforska om svenska språket har någon ställning i elevernas liv och språkrepertoarer.

Strukturen i detta arbete är följande: i kapitel 2 behandlar jag den teoretiska bakgrunden och redogör för de viktigaste termerna som jag har använt. Syftet med den teoretiska diskussionen är att ta upp olika möjligheter att definiera flerspråkighet och att betrakta fenomenet och de övriga termerna ur olika synvinklar. Utgående från den teoretiska litteraturen definierar jag min egen synvinkel för denna undersökning och motiverar mitt val. Den empiriska delen börjar i kapitel tre, där jag redogör för mina undersökningsfrågor, för syftet med arbetet och motiverar och presenterar metoden som min undersökning bygger på. I kapitel fyra går jag igenom resultat och till slut svarar

jag på forskningsfrågor utgående från undersökningsresultat. I kapitel 5 diskuteras också förbättringsförslag och möjligheter till vidare undersökning och värderas undersökning som helhet.

2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I det här kapitlet behandlas de teoretiska utgångspunkter för föreliggande studie. Kapitlen inleds med definitioner om begreppet *flerspråkighet* och sedan koncentreras det på individuell flerspråkighet samt undervisningens roll vid flerspråkighet. Därefter tas fram begreppet *språkets värde* eftersom flerspråkigheten inverkar på individernas och på samhällets värderingar av olika språk. Svenska språkets ställning som det andra inhemska språket i de finska skolorna tas också fram, eftersom det är ett mycket diskuterat tema i dagens samhälle samt utgör en viktig del av denna undersökning. Vidare ska begreppen *flerspråkig identitet* och *språkrepertoar* definieras och diskuteras samt deras betydelse för denna undersökning förklaras. Till sist behandlas begreppet *språkbiografi*.

2.1 Flerspråkighet

Av alla världens språk utgör bara 3-5 % europeiska (Melander 2000, 13). Speciellt talare av de små europeiska språken använder mycket tid för att lära sig främmande språk och européerna överhuvudtaget är aktiva i språkinläringen. För att utöka språkutbildningen och för att förbättra kunskaperna i främmande språk bland medborgare i EU har en rad olika initiativ tagits. Men man har också sett språkmångfalden som ett hinder för skapandet av den inre marknaden och som ett stort ekonomiskt problem. (Melander 2000, 23.) De Bot (2006, 359) anser att flerspråkighet spelar en betydande roll i Europa men såsom Gogolin och Neuman (1997, 8) konstaterar sker koexistensen mellan en- och flerspråkighet på samhällsnivå inte alltid

enkelt. Enligt Wei (2008, 3) är flerspråkighet ett faktum i livet för många människor och inget problem och ur denna synvinkel ska flerspråkighet betraktas i denna undersökning.

Jag kommer att inleda med att definiera begreppet *flerspråkighet* eftersom det utgör ett mycket centralt tema i min undersökning. Först ska jag presentera de varierande definitionerna av begreppet och redogör också för hur attityder till flerspråkighet har förändrats under de senaste decennierna samt motiverar mitt eget förhållningssätt till begreppet. Jag ska definiera begreppet både ur samhällets och ur den enskilda individens synvinkel och ska diskutera skolundervisningens roll och inverkan på individuell flerspråkighet.

Wei (2008, 4–5) konstaterar att flerspråkighet har blivit ett mycket populärt undersökningstema under de senaste hundra åren men undersökningarna kring människornas flerspråkighet började redan under 1700-talet. Intresset för flerspråkighet är inget nytt fenomen men ända fram till den andra hälften av 1900-talet karakteriserades studierna av negativitet och enspråkighet hyllades och värderades som norm och som ”det naturliga” (Burck 2005, 9–10; Dufva & Pietikäinen 2009, 2). Enligt Busch (2006, 7) blev man på 1970-talet intresserad av den sociala dimensionen hos språken och på så sätt blev språkkunskaper och språkinlärningsmöjligheter uppskattade. Busch (2006, 7) menar vidare att flerspråkiga individer snarare betraktades som hot mot samhället än som potential för samarbetet över språk- och nationsgränser. En sådan politik indelade och värderade språk i klasser av olika värde; respekterade och mindre respekterade språk. För en mer detaljerad översikt över flerspråkighetsundersökningshistoria se t.ex. Burck 2005, 9–31; Heller 2007, 6–11.

Vad betyder det sedan att vara flerspråkig? Burck (2005, 9) konstaterar att det bland forskare pågår livliga debatter om kriterierna för flerspråkighet och speciellt om kraven på flytande behärskning. Människor som behärskar mer än ett språk kallas allmänt tvåspråkiga eller flerspråkiga. Jag kommer att använda termen flerspråkighet i detta arbete eftersom flerspråkighet och tvåspråkighet nästan är synonymer och ofta används som motsvarigheter till varandra. (Pavlenko 2006, 2.) Enligt Lüdi och Py (2009, 158)

råder det dock ingen absolut enighet om vem som kan kallas flerspråkig. En del forskare håller ännu fast vid den definition enligt vilken två- eller flerspråkighet anses betyda inföddlika kunskaper i båda (eller flera) språk. Detta perspektiv som kräver absolut behärskning är problematiskt på många olika sätt konstaterar t.ex. Dufva och Pietikäinen (2009, 3-4). Att uppnå en perfekt kunskap i flera språk är ytterst svårt och är därför ingen bra definition av detta begrepp.

Myers-Scotton (2006, 2-3) förstår flerspråkighet som en förmåga för individen, samhället och olika institutioner att agera på mer än ett språk i det dagliga livet. Kommissionen för europeiska unionen (Commission of the European Communities 2007) är av samma åsikt om flerspråkighet och betonar att språk i detta sammanhang definieras neutralt som en varietet, som en grupp väljer för sitt gemensamma kommunikationsmedium. Definitionen innefattar regionala språk, dialekter och teckenspråk Jag förstår själv flerspråkigheten precis ur denna synvinkel; - att en individ har tillgång till mer än ett språk, varietet eller stilar av ett språk. Wei (2008, 4) räknar alla dem som kan kommunicera på mer än ett språk, antingen på ett receptivt eller produktivt sätt till flerspråkiga individer. Enligt Lüdi och Py (2009, 158) har de flesta forskare alltså ett funktionellt förhållningssätt till flerspråkigheten; en individ räknas som flerspråkig om han har tillgång till mer än ett språk och kan byta från ett språk till ett annat snabbt och effektivt. Lüdi och Py (2009, 158) menar att en definition av en flerspråkig individ är att han kan använda sina språk effektivt och byta språk, men det betyder inte att individen nödvändigtvis skulle behärska dessa språk på samma nivå. Wei (2008, 4) poängterar att det nämligen finns lika många sätt att bli flerspråkig som att vara flerspråkig. En individ växt upp i en flerspråkig familj har tillägnat sig språk på ett annorlunda sätt än en individ som först i ungdomen kommit i kontakt med främmande språk. Lüdi och Py (2009, 158) menar vidare att kunna uttrycka sig lika bra på alla språk är ingen förutsättning för flerspråkigheten och kompetensnivåerna kan ligga långt ifrån varandra.

Olika språk kan ha skilda användningsområden och syften hos en individ. Detta betyder också att det är svårt att kategorisera individer och deras språkkunskaper, eftersom en kan ha en mycket god läsförmåga medan en annan uttrycker sig perfekt men kan inte

skriva en stilistisk enhetlig text. (Bezemer 2007, 66.) Busch och Mossakowski (2008, 1) är av samma åsikt och anser att flerspråkighet borde ses som situationell praxis och inte som absolut och abstrakt kompetens hos en individ. Dufva och Pietikäinen (2009, 4) föreslår för sin del att termen funktionell språkförmåga vore lämplig för flerspråkigheten hos individer och konstaterar också att det finns bara en liten andel människor som behärskar två eller mer språk perfekt. I den nyare forskningen anses till och med var och en som flerspråkiga. Myers-Scotton (2006, 39) tar ställning till debatten och anser att det inte går att avgöra vem som är flerspråkig och vem som inte är det.

Flerspråkighet är ett mångfacetterat fenomen som kan betraktas ur individens eller samhällets synvinkel (Busch & Busch 2008, 145; Sajavaara & Takala 2000: 149). Pietikäinen et al (2009, 2) konstaterar att i dagens debatter ses flerspråkighet som en samhällelig resurs och den europeiska språkpolitiken betonar såväl den individuella som den samhälleliga flerspråkighetens betydelse. Busch och Busch (2008, 145) anser att de båda nivåerna anknyter till varandra och samhället kan ha nytta av sin flerspråkighet efter att individerna upplevt sin egen flerspråkighet som en användbar och positiv resurs. Sajavaara och Takala (2000, 149) tillfogar att individerna måste ges möjlighet att utnyttja sina kunskaper och språkbehärskning i skollan och på arbetsmarknaden. Dufva och Pietikäinen (2009, 2) anser att i vår globaliserande värld utgör flerspråkighet ett socialt kapital som blir mer och mer efterfrågat men Burck (2005, 1) poängterar att uppskattning av språkbehärskning och flerspråkighet ändå varierar mycket bland olika länder och samhällen.

Attityderna till flerspråkighet varierar men den allmänna tendensen har blivit mer positiv. Trots att språkmångfalden i samhället kan bli dyr och trots att det behövs resurser och människor måste lägga ner tid på språktilläggnandet, anses fördelarna med flerspråkigheten vara större. Teleman (1993, 130) framhäver att om den tankemässiga pluralism som de många olika språk innebär minskas, minskas också kreativiteten i samhället, eftersom ett språk innebär ett speciellt sätt att tänka. Ehlich (2007, 29) håller med om den viktiga relationen mellan språk och tanke och ser flerspråkigheten som en viktig del till exempel av innovationer i forskningen samt betonar att avstående från det

positiva samhälleliga förhållningssättet till flerspråkighet även skulle leda till ekonomiska förluster.

Enligt Kelly-Holmes (2005, 1) karakteriseras flerspråkighet av positiva associationer så som pluralism och kulturrikedom. Ehala (2008, 5) ser också flerspråkigheten ur en positiv synvinkel och betonar det som en del av den kulturella mångfalden. Behärsknigen av flera olika språk och kulturer hjälper till i den sociala utvecklingen hos en individ; man blir lättare av med det etnocentriska tankesättet och en starkare språklig identitet skapas. (Mård-Miettinen & Björklund 2007, 52.) Burck (2005, 16) konstaterar att man i den nyare forskningen även har kunnat visa flerspråkighetens positiva effekter på barnets utveckling.

Dufva och Pietikäinen (2009, 5) anser att språkattityder, minoritetsspråk och språkideologier med mera utgör viktiga undersökningsområden när flerspråkighet betraktas från det samhälleliga perspektivet. Det är dock inte enkelt att skilja mellan individens- och samhällets perspektiv, eftersom samhället består av enskilda och unika individer. Samhällets attityder och förhållningsätt till olika språk och språkens värde och status samt de språkinlärningsmöjligheterna deras talare har påverkar individen och hans språkval. Samhället kan antingen ses som ett hinder för flerspråkiga eller som uppmaning till flerspråkighet. Jag håller med Dufva och Pietikäinen (2009, 5) om att livet i en positivt flerspråkig värld skapar flerspråkiga individer och betraktar flerspråkigheten i föreliggande studie både ur individens – och samhällets synvinkel, när jag undersöker flerspråkigheten hos elever i skolan.

2.1.1 Individuell flerspråkighet och språkundervisning

Jag förstår flerspråkigheten på samma sätt som Myers-Scotton (2006, 2-3): - som en förmåga för individen att agera på mer än ett språk i det dagliga livet och håller med Aronin och Singleton (2010, 1) när de poängterar att den individuella flerspråkigheten är snarare en norm som ett undantag. En stor del av människor kan mer än ett språk och därmed kan betraktas som flerspråkiga.

Medborgare i den europeiska unionen blir mer och mer flerspråkiga eftersom de antingen växer upp i en flerspråkig familj eller redan som barn kommer i kontakt med främmande språk (Comission of the European Communities, 2007, 6). Gogolin och Neuman (1997, 9) skriver om intraspråkig och interspråkig flerspråkighet och konstaterar att olika språkvarieteter, dialekter och sociolekter också ska placeras under termen flerspråkighet. En enspråkig individ är därför en mycket sällsynt figur och man kan fråga om det överhuvudtaget finns enspråkiga människor.

Genom att betrakta vår egen omgivning blir det tydligt hur pass flerspråkigt det dagliga livet i själva verket är. Eleverna får språkundervisning i skolan och främmande språk sprids via media till varje hushåll (Dufva & Pietikäinen 2009, 2.) Haglund (2004, 11) framhåller å sin sida att resandet och de nya internationella kontakterna också har ökat och en orsak till språkinlärning är kontakt mellan olika språkgrupper. För sin del konstaterar Pietikäinen et al (2009, 4) att ändå betraktas Finland som ett tvåspråkigt land med finska och svenska som nationella språk. Även om man sedan länge har talat tatar, samiska, teckenspråk för de döva i Finland och numera talas också många andra invandrarspråk. Den finska språkgemenskapen är betydligt mer flerspråkig än vad den officiellt anses vara. Jag är intresserad av att undersöka hur många olika språk och språkvarieteter eleverna tar upp i sina språkportfolier samt det är samtidigt intressant att få veta hurdan deras förhållningssätt till flerspråkighet är.

Wei (2008, 4) påpekar att kravet på språklig mångfald inte är något självändamål utan meningen är att flerspråkiga människor skulle kunna utnyttja sina kunskaper och att flerspråkighet skulle betraktas som en resurs i samhället eftersom flerspråkiga individer mycket sällan kan ha nytta av sina språkkunskaper om samhället endast är enspråkigt. Dufva och Pietikäinen (2009, 3-4) framhåller att när man har undersökt flerspråkighet ur den enskilda individens synvinkel har forskarna bland annat intresserat sig för tvåspråkiga barns språkinlärning och språkbruk, de psyko- och neurolingvistiska processerna i flerspråkighet och andra frågor i främmande språkinlärning

Främmande- och andraspråksinläring spelar en viktig roll vid individuell flerspråkighet, eftersom flerspråkighet, som ovan konstaterats, också omfattar språkbehärskning utan inföddliga kunskaper. Språkundervisning utgör numera en viktig del av elevernas skoldag och såsom Myers- Scotton (2006, 43) exempelvis framhäver att man kan bli flerspråkig genom både informell och formell språkinläring. Eftersom behovet av och önskan att lära sig främmande språk är större än någonsin (Haglund 2004, 11) har den formella språkundervisningen fått mycket uppmärksamhet på sistone. De Bot (2006, 356) tillägger att det har börjat tryckas på behovet av tidig främmande och andraspråksundervisning inom EU. Ett centralt instrument i detta sammanhang är Barcelonamålet för den europeiska unionen -kommunikationsfärdigheter på modersmålet plus två främmande språk för varje medborgare (KOM 2008, 5). Även om eleverna i finska skolan lär sig minst ett främmande språk och svenska som det andra inhemska språket, är det inte självklart att eleverna uppnår tillräckliga muntliga färdigheter på dessa språk eller att de har viljan att använda dessa språk eller upplever sig som flerspråkiga.

Inoue (2007, 109) konstaterar att högre utbildning värderas högt i dagens samhälle vilket ökar motivationen för att lära sig främmande språk. Finska elever måste anstränga sig för att lära sig olika språk, eftersom modersmålsbehärskning inte längre räcker till. Frågan om vilka språk eleverna ska eller vill studera är mycket intressant och det försöker jag utreda på senare i detta arbete. Myers-Scotton (2006, 9) anser att några språkgrupper har mer social eller ekonomisk prestige och att människor vill lära sig detta språk för att bli medlemmar i en dessa grupper. Lüdi och Py (2009, 159) betonar att enligt undersökningar är individuella investeringar i språkinläringen också mödan värda och har ekonomisk och symbolisk värde.

Med begreppet *flerspråkighet* menas i föreliggande studie behärskning och användning av mer än ett språk i vardagslivet oavsett den kunskapsnivå individen har. Jag håller med Dufva och Pietikäinen (2009, 4) att individens behärskning av dialekter och språkvarieteter vid sidan av olika språk hör till den individuella flerspråkigheten och jag betonar individens egen åsikt och uppfattning om hur flerspråkig han eller hon känner sig vara. Såsom Haglund (2004, 359) konstaterar, är mångkulturalism och olika

språk en del av det senmoderna samhället och här finns det plats endast för subjektiva och individuella sanningar, och jag är ytterst intresserad av elevernas egna tankar och individuella erfarenheter.

2.2 Språkets värde varierar

Som konstaterats i avsnitt 2.1 kan flerspråkighet undersökas antingen ur individens eller ur samhällets synvinkel. Dufva och Pietikäinen (2009, 5) finner att om flerspråkighet betraktas från det samhällliga perspektivet står begrepp som *språkets värde* och funktioner samt *språkens status* i centrum. Språkets värde blir ett centralt begrepp när man undersöker flerspråkighet, eftersom flerspråkighet förändrar och påverkar språkets värde. Kelly-Holmes (2008, 1) och Dufva och Pietikäinen (2009, 1) konstaterar att attityderna mot flerspråkighet numera är positiva. Dufva och Pietikäinen (2009, 1) menar ändå vidare att flerspråkighet är ett mångfacetterat fenomen i samhället. Den europeiska språkpolitiken betonar språkkunskapers betydelse för individen men samtidigt påverkar språkpolitiken individernas möjlighet att lära sig främlade språk samt deras möjlighet att använda dem i sin vardag. För individen är det ytterst svårt att studera ett språk som inte alls lärs ut i skolan eller i landet. Dufva och Pietikäinen (2009, 5) menar att språkets status och värde som bestäms av samhället därmed också påverkar individernas vilja att lära sig språket i fråga. Enligt Kramsch (2008, 316) kopplas positiva begrepp såsom mångfald samman med flerspråkighet men språkens delning in i kategorier av olika värde och betydelse är också en följd av samhällets flerspråkighet. Flerspråkighet har inverkan på språkets värde och dessa värderingar på språk påverkar individernas språkbruk och synen på språk.

Varje språk har alltid något värde som bestäms antingen av enskilda språkbrukare eller av samhället. Flerspråkighet inverkar på språkets värde och i flerspråkiga situationer har varje språk ett annorlunda värde. I föreliggande studie undersöks elevernas förhållningssätt till språk i sina repertoarer och elevernas värderingar av språk. I detta kapitel ska jag definiera begreppet *språkets värde* och gå igenom faktorer som påverkar

värdering av språk. Jag kommer också att redogöra för hur detta begrepp har undersökts och definierats tidigare.

Kan man värdera olika språk, frågar Einarsson (2004, 53) och svarar på sin fråga att: alla människor och språk är inte lika mycket värda. Skutnabb-Kangas (1981, 3-4) anser för sin del att det ur lingvistisk synvinkel inte är möjligt att värdera och kategorisera språk eftersom alla språk har samma värde. Hon framhåller dock att samhällets styrkerelationer har inverknings på språkens värdesättning enligt olika principer. Enligt Heller (2006, 9) är språk starkt kopplade till nationalism och språkets värde och roll står i relation till nationell identitet. Blommaert (2005, 235) är av samma åsikt och konstaterar att språk värderas från det egna samhällets perspektiv. Individernas attityder och värderingar av språk är kopplade till den sociala omgivningen, identitet och individernas egna stereotyper om språket i fråga och om dess talare. På grund av dessa väljer individerna att investera i språk som har prestige i deras värld och stigmatiserar andra (Thomas 1999, 185).

Einarsson (2004, 54-55) betraktar värdering av olika språk och betonar att med värdering menas språkets värde i förhållande till andra språk och för språkbrukare. Einarsson tar upp fyra olika dimensioner. För det första nämns det instrumentella värdet, vilket innefattar språkets betydelse för individen och för hennes framgång i livet och på arbetsmarknaden. Med språkets kommunikationsvärde menas de olika domäner språket kan användas i. Identitetsvärde hos ett språk innebär språkets betydelse för individens identitet och att språket fungerar som identitetsmarkör. Ett språks prestigevärde hör samman med talarnas och omgivningens attityder till språket. I Finland åtnjuter till exempel engelskan ett högre prestige värde bland ungdomarna än det andra inhemska språket svenska.

Som tidigare konstaterats är de flesta individer och länder flerspråkiga. De Bot (2006, 360) påpekar emellertid att det finns bara några exempel på länder, där olika språk lever i frid med varandra. För det mesta har språk olika värde och det svagare löper hela tiden risk att undertryckas av det starkare. Vilka faktorer är då avgörande för språkets styrka? Teleman (1993, 131-132) räknar upp fyra faktorer: 1.) Språkets status som innefattar

litteraturens kvalitet samt status utanför det egna landets gränser, språkbrukarnas ekonomiska status och deras kulturella och vetenskapliga nivå. 2.) Befolkningsfördelning, det vill säga antalet språkbrukare är avgörande. 3.) Språkbrukargruppens autonomi och tillgång till olika institutioner så som egna skolor, universitet och egna massmedier. 4.) Tydlig egen identitet. Inoue (2007, 98) för sin del håller med om de tre första faktorerna och konstaterar att antalet av språkbrukare, språkgemenskapens ekonomiska styrka och mängd av kulturell information utgör de viktigaste faktorerna. Dessa avgör språkets värde och påverkar språkinlärnarnas vilja att lära sig detta språk.

Samhället har förändrats mycket och förändringar pågår ständigt. Eftersom språket och samhället påverkar varandra, förändras enligt Busch (2008) också språkets värde. Som exempel kan EU:s påverkning på språkpolitiken nämnas: genom att uppnå status som ett officiellt språk inom EU kan ett tidigare stigmatiserat språk bli mer respekterat. Enligt Blommaert (2005, 211) varierar språkets värde beroende på situationen och kontexten. Språkresurser respekterade på ett ställe kan bli stigmatiserade på ett annat. Ett exempel på detta är den östafrikanska varieteten av engelska: I Östafrika har behärskning av denna varietet en stor betydelse och ett stort värde medan i London språkbrukare lätt stigmatiseras. Busch och Busch (2008, 147) menar att språkets värde på olika ställen beror på många skilda faktorer och tar upp den historisk-politiska utvecklingen, ekonomiska situationer och individernas ideologiska värderingar som exempel. Philipson (1999, 26) påpekar att lingvistisk dominans är en följd av den militära och politiska makten. Språket spelade en stor roll redan vid kolonisation och kolonialmakterna ville inte erkänna andra språk än det egna. Även numera kan man se en likadan attityd hos stormakterna och deras invånare. Det är inte många amerikaner och engelsmän som har kunskaper i främmande språk.

I dagens värld med integration och globalisering har efterfrågan på språkkunskaper ökat radikalt konstaterar Busch och Busch (2008, 150). Enligt Sajavaara och Takala (2000, 165) har globaliseringen också inverkan på språkets värde och dess nödvändighetsgrad. Grin (1999, 171-173) anser att samma principer som styr marknadsekonomi också styr språkets värdering. Språkets värde påverkas av deras

efterfrågan och utbud, det vill säga om efterfrågan på ett språk ökar, av vilken anledning som helst, ökar också språkkunskapernas ekonomiska värde. Till följd av detta ökar själva språkets värde och antalet av ivriga språkinlärare. När individer lägger märke till språkets ekonomiska värde i arbetslivet och i skolan, leder det till ökande deltagandet i språkundervisningen. Marknadsekonomi och förändringar i det ekonomiska läget i samhället har inverkan på språkets nödvändighet. Burck (2005, 4) framhåller att språkets värde också påverkar individens identitet och hans/hennes sätt att uppleva sig själv och därför blir det viktigt att kunna de språk som värderas i omgivningen.

Grin (1999, 178) konstaterar att människornas växande språkbehärskning har lett till efterfrågan av ännu större individuell flerspråkighet. Behärskning av engelska tas redan för givet på de internationella arbetsmarknaderna medan behärskning av mindre språk värderas högt (Mård-Miettinen & Björklund 2007, 50). Sajavaara och Takala (2000, 156-157) menar för sin del att internationellt samarbete och – avtal skapar nya utmaningar för språkbehärskning och de ska tas hänsyn till i språkundervisningen. Som Skutnabb-Kangas (1999, 191) anser konkurrerar språk med varandra och speciellt de mindre språk måste kämpa för att överleva. Språkets värde påverkar dess språkbrukare och språkinlärare och Skutnabb-Kangas poängterar träffande att såsom för alla funktioner omkring språk, spelar språkets värderingar en stor roll i språkundervisning. Språkundervisning är förknippad med ideologier, attityder och känslor. Sajavaara et al (2007, 19) framhåller att språk ofta väcker också intressekonflikter eftersom det är omöjligt att språkutbud i samhället skulle täcka alla språk.

Språkpolitiken reglerar vilka språk som undervisas i skolan och som konstaterats är språk förknippade med tankar och värderingar som kan skilja sig oerhört radikalt från varandra. På grund av bristfälliga resurser är det bara få språk som undervisas i de finska skolorna och kampen om överlevnad mellan språk är hård.

2.3 Svenska som det andra inhemska språket i skolan

Behövs det tvångssvenska i Finland? Utgör de svenskspråkiga en hotad minoritet i vårt land? Med dessa frågor inleddes en stor debatt i finsk television om svenska språkets ställning i de finska skolorna. Tevekanalen YLE 2 sände programmet A2 Teema den 30 november 2010 och debatten väckte starka känslor både bland deltagarna i programmet och efteråt i andra medier. Begreppet tvångssvenska är inget nytt utan har flitigt använts i media under de senaste åren. Svenska språkets ställning har lyfts fram med jämna mellanrum sedan språket blev ett obligatoriskt ämne i skolan. (Sajavaara et al 2007, 28; Piri 2001, 140). Såsom Geber (2010, 19) konstaterar har den språkpolitiska diskussionen mot slutet av 2000-talet blivit hetare både i den tryckta median samt i de otaliga diskussionsforumen och privata personens bloggar på internet. Speciellt har svenska som ett obligatoriskt ämne kritiserats. Politiker och samhällets sakkunnige har länge hållit distans till de kritiska åsikterna presenterats i medierna men i år 2010 har till och med politikerna uttryckt sina oeniga åsikter inför riksdagsvalet. Saari (2005, 329) konstaterar att riksdagen länge höll sig utanför men år 2004 fattades det beslut om svenskas valfrihet i studentexamen. Palviainen (2010) anser för sin del att svenskans framtid är osäkrare än någonsin och att mycket hänger på det kommande riksdagsvalet 2011. Enligt Palviainen var alla partierna eniga om svenskans ställning som ett obligatoriskt ämne i riksdagsvalet 2007 men nu är det många riksdagsledamöter som uttryckt en annan åsikt.

Med begreppet tvångssvenska hänvisas till den obligatoriska svenskan i de finska skolorna. Det andra inhemska språket är obligatoriskt i de finska skolorna och enligt Geber (2010, 7) har svenskan en ställning som också internationellt sett är mycket ovanlig. Eleverna börjar vanligtvis läsa svenska i årkurs 7 (Herberts & Landgårds 1992, 3) och som A1-språk har enligt Sajavaara (2004, 245) cirka 90 % av eleverna engelska. Professor Heikki Tala ansåg under programmet A2 Teema (YLE 2 30.11.2010) att termen tvångssvenska är passande för svenskan, eftersom språket är obligatoriskt på alla skolstadier i Finland. Enligt Piri (2001, 140) blev svenska ett obligatoriskt ämne för alla finskspråkiga elever efter grundskolereformen 1968 medan det andra obligatoriska

språket beror på kommunens utbud och elevens egna. Geber (2010, 57) framhäver att syftet med det andra inhemska språket var att erbjuda alla elever en likvärdig utbildning och nyttan av svenskan betonades särskilt i tvåspråkiga områden och i de nordiska länderna.

Sandlund (1996, 14) konstaterar att det täta förbandet mellan finska och svenska går tillbaka till korstågen och därav följande Sveriges makt över Finland, som varade ända till den svenska stormaktens nedgång. Enligt Törnudd (1978, 7) förblev svenska som det enda officiella språk och språk för överklassen och kulturen. Sandlund (1996, 16) påpekar att debatten om svenska språkets ställning uppstod för första gången i början av den finska autonomitiden när en del av eliten, de fennomänerna, ville förbättra finskans status och ansåg att finska som majoritetens språk borde bli ett officiellt språk. Enligt Törnudd (1978, 12) ändrade landets språksituation vid sekelskiftet när finskspråkiga elever och studenter utgjorde en majoritet i skolan och bildade därmed en ny finskspråkig elit. Sandlund (1996, 16) poängterar att språklagen från 1922 förblev orörd ända till 2004, då den nya kritiserade språklagen trädde i kraft (Saukkonen, 2010, 99). Som det framkommer av Geber (2010, 55) säger språklagen inte att var och en ska lära sig svenska utan att alla medborgare i tvåspråkiga ämbetsdistrikt ska ha rätten att få service och utreda sina ärenden på sitt modersmål, på finska eller på svenska.

Svenska språket har en speciell status på grund av att det är obligatoriskt för alla finskspråkiga elever (Stenbäck 2003, 43-44) men statusen har inte varit särskilt hög på sistone. Sajavaara et al (2007, 28) påstår att attityderna mot svenska skulle kunna bli bättre om språket inte längre var obligatoriskt. Sajavaara (2006, 242) hänvisar till studierna av Nikki (1998) och Julkunen (1998) och konstaterar att eftersom fyra av fem elever var motvilliga att lära sig svenska, borde språket bli ett valfritt ämne. Stenbäck (2003, 43-44) är av samma åsikt och anser att svenska språket inte längre spelar en central roll för finskspråkiga att det vore motiverat att ha svenskan som ett obligatoriskt ämne i skolan. Sajavaara och Salo (2007, 240) hänvisar i sin studie till undersökning gjord av Näringslivets centralförbund EK om svenska språkets betydelse på arbetsmarknaden och det går fram att svenskans efterfrågan har växt under de senaste åren. Av undersökningen framkommer också att upp till 65 % av arbetstagarna betonade

behärskningen av svenska vid rekrytering. Resultatet skiljer sig markant från den allmänna opinionen beträffande behovet av svenska.

Under programmet A2 Teema om tvångssvenskan motiverades svenskas ställning i Finland bland annat med landets tvåspråkighet, deltagandet i det samnordiska samarbete och den gemensamma historien. Enligt Geber (2010, 54-60) kan argumenten för och emot det andra inhemska språket delas in i fem kategorier: de samhällligt-juridiska, de pragmatiska, de pedagogiska, de historiskt-kulturella och de ekonomiska argumenten. De första innefattar i stort sett individens rätt att kunna sköta sina ärenden på sitt modersmål i en tvåspråkig kommun. De pedagogiska aspekterna betraktar elevernas jämlikhet och möjlighet till kontinuiteten i språkstudierna. Svenskans ställning motiveras ofta med de kulturhistoriska argumenten och Geber konstaterar att även idag erkänner man svenskan vara en del av allmänbildning i vårt land. Den sista argumentgruppen som innefattar de ekonomiska resurser har inte behandlas i medierna så ivrigt än de övriga argumenten men det har dock påpekats att resurser ägnade åt svenskundervisning är stora. Enligt Palviainen (2010) utgör elevernas rätt att kunna själv välja sina språk den viktigaste tanken bakom debatten. Men är tonåringarna redo att själva fatta beslut om sin framtid och om sina skolspråk? Enligt Sajavaara (2004, 238) har de finska skoleleverna inte blivit mer flerspråkiga utan språkbehärskningen blivit mer ensidig, när ett mindre antal elever väljer ett valfritt språk. Palviainen (2010) konstaterar för sin del att det redan är möjligt att välja valfria språk i skolan men såsom Väkijärvi (2010) poängterar har det mångsidiga utbudet i språk inte lett till mångsidiga språkval i skolan.

Fastän alla finskspråkiga elever läser svenska är kunskaper i det andra inhemska språket otillräckliga, vilket framkommer bland annat av Sajavaara (2006), Piri (2001), Stenbäck (2003) och Tuokko (2009). Av Tuokko (2009) framkommer det tydligt att de finska nionde klassisternas kunskaperna i svenska endast är tillfredsställande. I undersökningen bedömdes elevernas kunskaper i receptiva och produktiva språkbehärskning och resultat jämfördes med resultat från år 2001. Tuokko konstaterar att under den här tidsperioden har nivån i alla delområden av receptiv språkbehärskning sjunkit. Lärarna gör sitt yttersta för att få eleverna lära sig åtminstone det allra

nödvändigaste men det räcker inte till om själva språket upplevs som onödigt och till och med värdelöst. Kalaja (1999, 47) konstaterar att språk och dess talare väcker känslor hos människor och dessa påverkar hennes beteende. Vissa språk värderas högt på grund av språkbrukarnas höga status eller själva språkets prestige. Saukkonen (2010, 10) framhäver i medieanalys gjort av Finlands svenska tankesmedja Magma att debatten om finlandssvenskarnas och svenskans ställning inte handlar om människor utan koncentrerar sig på svenska som ett obligatoriskt ämne och för stereotyper om de svenskspråkiga. Till följd har finlandssvenskar blivit osynliga när all uppmärksam riktas på språket och dess nödvändighet i Finland. Saukkonen (2010, 14) menar vidare att även sakliga nyheter och artiklar misstolkas lätt i dagens upphetsade läge och används som motargument mot det andra inhemska språket. Saukkonen påminner att det dock inte är bara finska webbsidor och medier som är provocativa utan också finlandssvenska medier är fördomsfulla – mot finska.

En förklaring till de negativa attityderna mot det andra inhemska språket anser Piri (2001, 11) vara det geografiska avståndet mellan svenskspråkiga och finskspråkiga i Finland. Piri menar vidare att på grund av att dessa två språkgrupper alltid har bott skilt ifrån varandra, har det inte utvecklats någon naturlig kommunikation mellan dem och majoriteten finskspråkiga har inte kommit i kontakt med svenska språket. Antalet av svenskspråkiga har också minskat betydligt och enligt Sajavaara (2006, 223) var antalet endast 5, 4 % år 2006. Saukkonen (2010, 12) framhåller att mediedebatten om svenskans ställning har sparat ut eftersom de finskspråkiga och svenskspråkiga tycks ha helt olika utgångspunkter; som om de två språkgrupper inte skulle leva i ett och samma land.

Svenska språkets ställning har genomgått en stor förändring i Finland; från överklassens och administrationens språk (Sandlund 1996, 15) till tvångssvenska. Teleman (1993, 133) ansåg att svenska fortfarande är administrativt och juridiskt på många sätt jämbördig med finskan men frågan är hur länge. Palviainen (2010) varnar för konsekvenserna om det obligatoriska svenska blir ett valfritt språk; ”Ingen kan egentligen förutsäga vad som t.ex. skulle hända med förverkligandet av språkliga rättigheter som bestäms i grundlagen och specificeras i språklagen, om svenskan blev ett valfritt skolämne”.

2.4 Flerspråkig identitet

Avsnitt 2.1 handlade om flerspråkighet och i detta avsnitt ska jag behandla de flerspråkigas identitet. Tyngdpunkten ligger på flerspråkighetens inverkan på individens identitet- och identitetsskapning. Ytterligare ska begreppet betraktas ur språklärarens synvinkel samt viktiga termer i identitets- och främmande språkforskningen presenteras.

Under det senaste århundradet har intresset mot relationen mellan språkinläring och identitet ökat och forskare har undersökt temat ur olika synvinklar och med olika metoder (Cervatiuc 2009, 256). I föreliggande studie, där jag undersöker hur pass flerspråkiga elever anser sig vara och vilka språk som hör till deras repertoar, spelar identitet en central roll, eftersom jag anser att språk och identitet inte ska skiljas ifrån varandra. Lian (2006, 145) konstaterar att språk och språkinläring formar våra identiteter och att identiteten formar språk. Burck (2005, 31) menar att flerspråkigheten påverkar individens identitet och att man kan få information om detta genom att undersöka individernas egna berättelser och erfarenheter om deras språk.

Coffey och Street (2008, 454) anser att lingvistiska språkbiografier också ger viktig information om individens identitetsbildning och hur den varierar under tiden. När de undersökta lämnar ut sin språkbiografi, berättar de också någonting om sin identitet. Guus (2004, 14) påpekar att frågorna om språk och identitet är ytterst svåra och att de vanligtvis undersöks inom olika discipliner: språk inom lingvistik och begreppet *identitet* inom sociologi och psykologi. Guus menar vidare att förhållandet mellan språk och identitet ska ses snarare som en dynamiskt än ett stadigt fenomen. Busch och Busch (2008, 144-145) konstaterar att individens språkbiografi innefattar olika språk vars status och användning varierar under tiden och således varierar deras inverkan på identiteten också. Kramsch (2006, 100) å sin sida poängterar att "as a symbolic system, language creates and shapes who we are, as subjects."

Efter att ha undersökt språkbiografier och elevernas flerspråkighet konstaterar Busch (2005, 41) att språkidentiteter inte bara gäller språk utan att de medverkar till individens egen identitetsuppfattning, moral och språkanvändargrupp. Busch menar att skolan har en stor roll i individernas identitetsbildning. I undervisningen lär eleverna sig det

formella och korrekta språket som kanske avviker från språket eleverna använder. Eleverna kommer i kontakt med olika språk och språkbrukare och börjar utveckla sin identitet i flerspråkiga aktiviteter. Till identitetsbildning hör medvetenhet om det egna språkets samt de andra främmande språkens status.

Identitet beskrivs ofta som en social produkt, något som utvecklas i interaktion med andra människor (Park 2007, 341; Riley 2006, 296; Haglund 2004, 363). Enligt Carroll et al (2008, 166) skapas identitet socialt i såväl mindre inter-personella relationer som i större sociala kontexter, institutioner och ideologier. Riley (2006, 297) och Haglund (2004, 363) poängterar för sin del att individen omges av social interaktion och i dessa språkliga situationer uttrycks och förhandlas uppfattningarna om både individen själv och om de andra. Haglund (2004, 363) menar vidare att identitet kommuniceras och medieras med hjälp av språket. Park (2007, 341) håller med om och konstaterar att omgivningen spelar en stor roll för individens identitetsbildning och att identitet inte är förutbestämd. Kramsch (2006, 100) menar att eftersom identiteten inte är given måste den medvetet skapas. Pietikäinen et al (2009, 4) konstaterar också att utveckling av den lingvistiska identiteten påverkas mycket av den samhälleliga och politiska kontexten individen lever i. Individerna skapar sig känslan av vem man är genom att placera sig i någon grupp. Identitet stärks genom att välja ut olika sociala roller och genom att handla socialt. (Achugar 2006, 100) Och det är precis vad språk är; - social handling.

Sambandet mellan språk och identitet är välmotiverat och Pavlenko (2006, 27) anser att olika språk skapar skilda världar för språkbrukare. Blackledge och Creese (2008, 535-536) har funnit i sina studier att inläring och tillägnande av ett nytt språk påverkar individen och kan orsaka känslan av att identiteten förändras. En del individer tänker att ett bestämt språk betyder oerhört mycket för deras identitet och fast forskare i studier av språk och identitet inte håller med om att ett språk vore en symbol för identitet, ska individernas tankar om språkets betydelse tas hänsyn till. Det är viktigt att utreda hur individer använder sina repertoarer, vad de tänker om sina språk och vilka föreställningar de har om sina språk.

Identitet kan tänkas vara något som skiljer människor från varandra, som gör oss unika. Var och en har sina egna minnen, tankar och erfarenheter. Enligt Riley (2006, 296) är denna synvinkel på identiteten som betonar olikheter mellan individer är vanligast i väst. Identitet kan ses också ur gruppstillhörighetens synvinkel och då kan egenskaper som är gemensamma för individerna betraktas. Under sitt liv hör individen till många olika grupper och social identitet kan anses vara en kombination av alla medlemskap. Haglund (2004, 361-363) konstaterar att begreppet *social identitet* ersätts ibland med termen subjektivitet. Under begreppet social identitet hör tillhörighet till olika språkgrupper. Språket spelar en stor roll och med det kan individen bland annat uppnå varierande syften i förhållande till andra människor eller till sig själv. (Haglund 2004, 361-363). Guus (2004, 15) tar upp begreppet europeisk identitet och anser att man under de senaste decennierna har börjat tala om den europeiska identiteten på grund av globalisering och migration inom EU. De traditionella nationella identiteterna utmanas med demografiska förändringar. (närmare om den nationella och europeiska identiteten se t. ex Pollmann 2007).

Haglund (2004, 360) framhåller att uppfattningen om identitet har förändrats radikalt under tidens gång. I nyare undersökningar ses den inte längre som stabil utan som ett komplext fenomen som produceras och formas genom socialisation. Därmed fungerar identiteten som en länk mellan individen och den sociala omgivningen. Enligt Burck (2005, 23-24) är språk och identitet ett centralt tema inom andra- och flerspråkighetsforskning och forskare har varit intresserade av hur individens identitet formas i och påverkas av den sociala omgivningen. Park (2007, 340) är av samma åsikt och konstaterar att språket har setts som symboliskt kapital för individen och individens egen aktivitet har betonats.

Enligt Garret (2007, 239) betyder nya språk förändring av individens identitet. Tillgång till nya språk och kulturer betyder nya sätt att uppleva och förstå världen. Block (2007, 864) konstaterar för sin del att identitet är ingen stabil och den formas under livets gång. Speciellt nu när individer rör sig i olika geografiska och sociokulturella omgivningar, förändras identiteten. Guus (2004, 16) hänvisar till den ökade internationalismen och menar att individerna måste lära sig nya kompetenser: man ska kunna förhålla sig till den kulturella mångfalden samt den ökade heterogeniteten utan att förlora sin egen

identitet. Flerspråkigheten kan ses som ett bra sätt att hantera denna situation. På grund av den ökande etniska medvetenheten och formella språkinläringen i skolan har man börjat förstå och uppskatta flerspråkigheten på ett helt annat sätt än förut. Å sin del konstaterar Pavlenko (2006, 3) att man numera är bättre medveten om flerspråkighetens fördelar för individer. Busch (2005, 22) påminner om att medvetenhet om ens egna språkliga repertoarer och en god behärskning av modersmålet, som hjälper till metaspråkliga kunskaper, skapar en stark grund för en positiv flerspråkighet.

“What constitutes a bilingual subjectivity then?” frågar Garret (2007, 239). Frågan kan inte besvaras med ett enkelt och slutgiltigt svar. Med begreppet *flerspråkig identitet* förstår Kanno (2003, 3) de flerspråkiga individernas sätt att förhålla sig till sina språk, hur de lyckas placera sig mellan olika språk och hur de förknippar olika språk och kulturer med sig själva. Pavlenko (2003, 261–262) anser att förstå sig själv som flerspråkig kräver rekonstruering av identiteten, men har en positiv inverkan på individen och hans språkinläring. Enligt Cervatiuc (2009, 260) är det viktigt för flerspråkiga språkinlärare att kunna skapa sig en flerspråkig identitet och att vara stolt över sitt lingvistiska kapital. Cervatiuc menar att individer som inte jämför sig med modersmålstalare av målspråket utan betraktar sina egna språkliga kunskaper med stolthet och har bättre självkänsla, också lär sig språket bättre och vågar använda sina repertoarer. Dufva och Pietikäinen (2009, 3-4) konstaterar att man inte behöver kunna alla språk perfekt för att kunna vara flerspråkig utan det viktiga enligt Cervatiuc (2009, 260) är att skapa sig en stark flerspråkig identitet och status. Burck (2005, 190) anser för sin del att nya resurser uppnås och kan brukas när individen lär sig att själv reflektera över sina språk och deras effekter.

Som språklärare håller jag med Ceginskas (2010, 221) när han konstaterar att utbildning har en stor roll i identitetsbildning och påverkar individens uppfattning om sig själv som flerspråkig och nästan alla lär sig språk för att kunna uttrycka sig (Riley 2006, 265). I språkinläring är lärarens attityd och engagemang viktiga och med sitt eget beteende kan läraren inverka på identitetsbildning på ett konstruktivt sätt eller förhindra inlärarens tillgång till samtliga inlärningsmöjligheter. Investering i språk är ett begrepp som Norton (2000, 2001) under påverkan av Bourdieus (1977) verk använder. Enligt

Norton och Gao (2009, 117) betyder investering i språk inlärarens ambivalenta förhållande till det inlärd språket. Investering innebär att inlärarna skapar materialistiskt och symboliskt kapital som i sig ökar deras kulturkapital. Investering i språket betyder alltså investering i identitet.

Enligt Ehala (2007, 3) identifierar individerna sig med andra människor och uttrycker sin samhörighet genom språk och kultur. Individens lingvistiska och kulturella kapacitet utgör en viktig komponent i den kollektiva identiteten. Achugar (2006, 101) påstår att individer i en språkgemenskap skapar en gemensam historia och samma sätt att förstå världen. Fast medlemmar har alla olika repertoarer lär de sig hela tiden gruppens sätt att uttrycka sig. Kramsch (2006, 106) konstaterar att språk formar både språkbrukarnas sociala identitet och deras subjektivitet samt bjuder på alternativa verkligheter och subjektiviteter att identifiera sig med.

Som konstaterats ovan är det viktigt att eleverna blir medvetna om sina flerspråkiga resurser men som språklärare anser jag det vara ytters viktigt att också lärarna är medvetna om dem. Det är viktigt att uppmärksamma elevernas resurser för att kunna utnyttja dem i undervisningen. I den mångkulturella världen är det en stor utmaning för lärarna att kunna anpassa sin undervisning efter elevernas språkkunskaper och kunskaper om språkets inverkan på identitet är till stor nytta.

2.5 Språkrepertoarer som resurs

Jag har tidigare skrivit om flerspråkighet i avsnitt 2.1 och betonat dess fördelar för individen. Jag uppfattar olika språk och flerspråkighet som resurs för individen.

Som tidigare konstaterats i avsnitt 2.1 innefattar den nutida definitionen av flerspråkighet vid sidan av de officiella språken också bland annat dialekter, regionala språk och sociolekter. Själv håller jag med om och betraktar individuell flerspråkighet ur denna synvinkel. Blommaert (2005, 58) anser att alla språkformer är sociala och att språkliga former, som han kallar resurser, organiseras hierarkiskt och att alla individer

har olika resurser. Heller (2007, 14) beskriver språket som en resurs. Individens språk, dialekter och varieteter eller stilar av språk utgör en resurs som är unik. Pietikäinen och Mäntynen (2009, 15) håller med Heller och anser att språkbruket består av olika språkliga och semiotiska resurser. Situationen avgör vilken resurs språkbrukaren väljer att använda. Språk som resurs är lätt att förstå om man tänker på ens kunskaper i främmande språk: i några situationer har vi tillgång till många olika val men i andra situationer begränsar antingen själva situationen eller våra begränsade språkkunskaper våra möjligheter.

Med *språk* förstår jag resurs för individen. Begreppet *resurs* hänför sig till språkets sociala karaktär och dess centrala roll för individen. Om språk ses som en resurs måste man ta också begreppet *repertoar* i bruk. Med *repertoarer* förstår jag det som är individens unika språkresurser.

Enligt Coste och Simon (2009, 172) började Gumperz och Hymes (1972/1986) använda begreppet *lingvistisk repertoar* under 1970-talet och sedan dess har dess definition utvidgats. Blommaert (2005, 13) konstaterar att var och en har en individuell repertoar och därmed olika lingvistiska till förfogande. Olika språkresurser överlappar varandra genom skilda repertoarer och resurser omfattar alltså alla repertoarer som individen har tillgång till.

Om man förstår språk och språkförmåga som resurs och olika resurser innehåller olika repertoarer, vad består sedan individens språkrepertoar av? I enkäten i den föreliggande studien tillfrågas eleverna vilka språk och språkformer som hör till deras repertoar. Eftersom ordet repertoar inte nödvändigtvis var bekant för de undersökta klargjordes begreppet *repertoar* i anvisningarna i början av undersökningen på följande sätt; till individens repertoar hör alla officiella språk, språkstilar, dialekter och individuella sätt att tala. Denna definition baserar sig på bland annat Myers-Scottons (2009, 172), Baileys (2007, 257) och Pietikäinen et al (2008, 81) definition av repertoar.

Blommaert (2008, 17) poängterar att individens lingvistiska repertoar inte speglar individens födsel utan hans liv. Myers-Scotton (2006, 29) håller med om och anser att

det individuella sättet att leva, tänka och uppleva världen samt ålder och kön formar språkrepertoaren. Därför är det intressant att undersöka de finska elevernas repertoarer och utforska på vilket sätt de skiljer sig från varandra. Myers-Scotton (2006, 38) poängterar att fastän alla medlemmar i en språkgemenskap skulle ha samma modersmål, har de olika repertoarer. Var och en har sina egna behov och intressen och de styr och formar språkrepertoarer.

Coste och Simon (2009, 173) påpekar i sina studier att många olika språk och språkvarieteter hör till individens repertoar men individens behärskning av dessa kan variera betydligt. Individen kan ha utmärkta kunskaper i en varietet men bara bristfälliga och receptiva i en annan. Gogolin och Neuman (1997, 9) påstår att alla individer har mer än bara en språkvarietet i sin repertoar. Blommaert (2005, 13) och Bailey (2007, 257) är av samma åsikt och anser att också en officiellt enspråkig individ förfogar över en bred samling av språkvarieteter, register och accenter. Pavlenko (2006, 1) anser att även inom ett och samma språk har individer flera olika repertoarer och konstaterar hur individer vanligtvis talar på ett annorlunda sätt med sina föräldrar än med sina barn. I föreliggande studie låg intresset på språk och språkformer som eleverna förfogade över och som förekom i deras språkrepertoarer. Alla språkformer och sätt att tala togs hänsyn till i undersökningen. Pietikäinen et al (2008, 82) påpekar att det inte ska talas om finska eller svenska i repertoar utan om olika ”finskor” och ”svenskor”, om en samling av olika språkliga resurser. Bailey (2007, 257) menar vidare att individen med hjälp av dessa språkvarieteter har tillträde till olika sociala världar även om han/hon skulle betraktas som enspråkig ur samhällets perspektiv och de flerspråkiga har en utvidgad repertoar.

Blommaert (2005, 159) visar i sin studie att språkrepertoarer utgör det material med vilket språkbrukare deltar i det sociala livet. Enligt honom är det språkrepertoarer som avgör vad individerna kan göra och uppnå med språket. Jag är av samma åsikt som Pietikäinen och Mäntynen (2009, 17) om att språkbruket formar individernas verklighet likaväl som individens identitet och relation till andra. Enligt Coste och Simon (2009, 174) har individens lingvistiska resurser ofta olika syften och användningsområden samt inverkan på individens identitet och gruppidentitet. Gumperz och Cook-Gumperz

(2008, 1) framhåller att individer som har tillgång till många olika språk har mer resurser att använda och repertoarer att välja emellan än individer som behärskar bara ett språk och dess språkliga varieteter. Dufva och Pietikäinen (2009, 6) konstaterar att genom att delta i olika grupper och att vara aktiv i livet samlar individen på sig lingvistiska repertoarer och sätt att förstå olika språk samt att använda dem.

I sin artikel sammanfattar Jessner (2008, 272) språkrepertoarens definition som följande: Språkrepertoarer varierar under livets gång, är icke lineär och mycket komplex. Individen både uppnår nya språkliga resurser och förlorar några under sitt liv.

2.6 Språkbiografier

Begreppet *språkbiografi* är mycket centralt i min avhandling och i detta kapitel ska jag definiera vad som menas med detta begrepp i språkforskningen. Jag ska inleda med att presentera språkbiografier och deras användning i forskning och också redogöra för deras fördelar och nackdelar samt motivera mitt egen synsätt till detta begrepp.

Enligt Pavlenko (2007, 163) och Busch och Mossakowski (2008, 1) har språkmemoarer, lingvistiska språkbiografier och språkinlärares dagböcker blivit ett mycket populärt sätt att samla in data under de senaste åren och dessa har vunnit mycket uppmärksamhet inom både didaktik och lingvistik. Busch och Mossakowski (2008, 1) konstaterar att den populära riktningen har gett nya perspektiv för tillämpad lingvistik i undersökningen av multilingvistiska repertoarer och hur de förändras genom tiden samt påverkat den formella språkinlärningsforskningen. De båda fälten kan bättre samarbeta med hjälp av den biografiska synen på språkforskning för att stärka lingvistisk mångfald.

Enligt Pavlenko (2007, 163-164) utgör lingvistiska språkbiografier (på engelska *Linguistic autobiographies* och på tyska *Sprachbiographien*) en typ av personliga narrativer. Lingvistiska språkbiografier fokuserar på individens språk; t.ex. vilka språk som används och varför, vilka som inte används. Pavlenko (2007, 163-164) menar vidare att språkbiografier har påverkat två- och flerspråkighetsforskningen på viktiga

sätt: Med hjälp av lingvistiska biografier har forskare fått tillträde till individens privata värld och kunnat betrakta språkinläring och språkbruk ur den enskilda individens synvinkel. I föreliggande studie utnyttjas språkbiografier för att komma nära de undersökta och för att få tillträde till deras tankar. Pavlenko (2007, 163-164) framhåller att språkbiografier också har visat på nya förbindelser mellan olika inlärningsprocesser och på så sätt har man fått nya undersökningsinriktningar.

Som ovan konstaterats har narrativer blivit en mycket använd undersökningsmetod inom lingvistik men såsom Heikkinen (2002, 16) framhåller används narrativer också i historieforskning, sociologi och bland annat i psykologi. Heikkinen konstaterar att även om narrativens fördel i forskningen har väckt intresse hos filosofer, bland annat hos Cicero och Aristoteles, samt hos övriga forskare, intresserade man sig på riktigt för narrativa metoder först under 1900-talet. Pavlenko (2007, 165) framhåller att man började använda språkbiografimetoden i lingvistik under 1980-talet när forskarna undersökte språkinlärnarnas dagböcker för att utforska mera om språkinlärningsprocessen. Heikkinen (2002, 14) anser att intresset stod i relation med konstruktivismen som betonade det subjektiva synvinkel: "There is no `reality` and no `life` which has not been constructed by words, texts and narratives." Pavlenko (2007, 165) menar vidare att med tiden blev också språkbiografiska intervjuer och publicerade språkinlärningsmemoarer en viktig undersökningsmetod. Syftet var att utforska hur individer upplever andraspråksinläringen och att få mera information om själva inlärningsprocessen. Användning av språkbiografier började utmana den endimensionella bilden av andraspråksinlärare och ta hänsyn till deras olikheter och känslor. (Närmare om narrativa metoders historia, se Pavlenko 2007; Huttunen et al 2002).

Enligt Pavlenko (2008, 319) undersöks lingvistiska självbiografier vanligen med hjälp av intervjuer eller enkät, och i föreliggande studie ska dessa båda datainsamlingsmetoder utnyttjas. Nekvapil (2003, 69) konstaterar att beroende på forskarens synvinkel kan han/hon få ut tre olika typer av information. För det första kan man koncentrera sig på det verkliga livet och ta reda på "how things were like". För det andra kan man undersöka hur de enskilda individerna upplever saker och händelser. För

det tredje är det också möjligt att undersöka hur individerna beskriver saker och ting i sina narrativa. I föreliggande studie ska jag koncentrera mig på enskilda elevers erfarenheter och tankar. Viktigt är också elevernas sätt att presentera sina språkliga resurser och repertoarer i färgläggningsuppgiften och i enkäten.

Pavlenko (2008, 322-323) konstaterar att forskarna antingen kan vara intresserade av det objektiva verkliga livet eller av den subjektiva verkligheten hos individer. Ur subjektiv synvinkel har man bland annat undersökt språkidentiteter och de flerspråkiga individernas förhållningssätt till sina språk, som jag också är intresserad av. Även om syftet med denna undersökning är att utforska subjektiva sanningar och erfarenheter, kan man genom att jämföra elevernas repertoarer och svar sinsemellan uppnå information om hur eleverna förhåller sig till olika språk och samt om hur språkidentiteterna förhandlas. Jag anser att den objektiva och subjektiva synvinkeln inte behöver skiljas ifrån varandra även om man koncentrerade mer på den ena synvinkeln.

Busch (2006, 9) framhåller att beroende på forskarens synvinkel och intresse kan språkbiografier fungera på den sociolingvistiska och på den psykolingvistiska nivån. På makronivån är forskare intresserade av språkets funktioner och roller i social kontext medan på mikronivån individens egna erfarenheter står i centrum. Språkbiografier erbjuder också möjligheten att undersöka hur en individ upplever den sociala kontexten och vilka känslor och tankar som kombineras med språkutbildning och samhällets normer och på så sätt kan man undersöka både makro- och mikronivån. Även om undersökning görs med hjälp av språkbiografier betyder det inte att man är särskilt intresserad av enskilda livshistorier utan att de hjälper till att avslöja sociala dimensioner bakom narrativa. Såsom Pavlenko (2007, 175) uppmuntrar lönar det sig att till att betrakta både den globala och lokala kontexten i narrativundersökningen för att uppnå omfattande resultat.

Busch (2008, 144-145) har sina undersökningar funnit att livshistorien (Busch 2006 och 2008 använder här termen *Lebenswelten*) varierar mycket mellan människor. Jag håller med om och anser att även om eleverna i undersökningsgruppen gick i samma skola och var finskspråkiga, finns det stora skillnader i deras språkrepertoarer. Språkens status, vilka språk som prioriteras och vilka som står i bakgrund, varierar under livet. Med

hjälp av språkbiografier är det möjligt att undersöka individens språkhistoria och de olika språkens användningsområden. Karakteristiskt för människor är viljan att känna samhörighet med andra och under sitt liv kan en individ höra till många olika grupper. Busch (2006, 12) menar vidare att livet som flerspråkig och olika språkliga varieteter hör till många människors biografier och det är inte längre vanligt att de skulle följa samma norm.

I sina studier har Busch och Mossakowski (2008, 3) utrett att språkbiografiundersökningar inverkar positivt också på deltagarna. Jag håller med om att dagsbokskrivande eller deltagande i en intervju, där individen systematiskt tänker på och analyserar sina språk, språkval och språkinläring, ökar medvetenheten om de egna resurserna. Att undersökningen har en konstant och positiv inverkan på de undersökta anser jag vara den största fördelen med den språkbiografiska synvinkeln. Busch (2006, 5) poängterar också att speciellt lärare och alla som kommer i kontakt med språkmångfald i sitt arbete får värdefull information av individers tankar och erfarenheter. Som språklärare är jag intresserad av att veta hur elever upplever både formell och informell språkinläring och hurdan förhållningssätt de har till sina språk.

Pavlenko (2008, 322-323) uppmärksammar att man enligt många forskare inte borde ha språkbiografier som ett enda observeringsätt; ”They should be used as discursive constructions, similar to other personal experience narratives, and as such be subject to analysis that consider their linguistic and interactional properties, as well as the context in which they are being produced”. Pavlenko (2007, 172) menar att narrativen bäst fungerar vid sidan av andra datainsamlingsmetoder och i kombination med lingvistiska analyser. Jag håller med Pavlenko och har valt att använda självbiografier i det syfte som Pavlenko föreslår: som en viktig del av min undersökning, där inlärare själv får ordet men jag ska kombinera intervjuer, enkät och visuella metoder för att få ut de bästa och de mest pålitliga resultaten.

I föreliggande studie kommer jag att intervjua elever som jag inte känner förut och jag har valt en klass som jag själv inte har undervisat, eftersom såsom Pavlenko (2008, 322-323) betonar är det viktigt att ta hänsyn till forskarens maktposition i förhållande till den

intervjuade för den kan påverka svar den intervjuade ger. Nekvapil (2003, 67) håller med om och poängterar för sin del att en annan punkt som ska undvikas är forskarens alltför stora roll och hans vilja att lyfta fram och betona slutsatser som inte stämmer med den intervjuades egna berättelser.

3. UNDERSÖKNINGSDELEN

3.1 Forskningsfrågor

Flerspråkighet utgör ett centralt begrepp i föreliggande studie och det betraktas som resurs och förmåga för individen att ha fler än ett språk eller en språkform i sin repertoar. Jag är intresserad av elevernas egna tankar om och förhållningssätt till sina språk. Den upplevda flerspråkigheten hos elever utgör ett viktigt undersökningstema. Jag vill utreda hur pass flerspråkiga eleverna känner sig vara och vilka språk de har i sina språkrepertoarer. Ställning, värde och status av olika språk hos eleverna hör också till forskningsintresset. Även om undersökningen riktar sig till på den individuella nivån av flerspråkighet avslöjar elevernas språkrepertoarer och tankar i enkäten samt i intervjun något om den allmänna statusen och värderingarna av olika språk.

Som språklärare håller jag med Ceginskas (2010, 221) om att utbildning spelar en stor roll i identitetsbildning och påverkar individens uppfattning om sig själv som flerspråkig. Jag vill utreda vilken roll språk som lärs in i skolan spelar i elevernas repertoarer och eftersom denna pro gradu avhandling görs vid institutionen för språk, och i huvudämnet svenska, står svenska språkets ställning i fokus.

Var och en har sina egna minnen, tankar och erfarenheter som formats under livets gång. Denna undersökning inriktar sig på att undersöka elevernas uppfattningar om språk i deras liv.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Känner eleverna sig som flerspråkiga?

En stor del av människor kan mer än ett språk och enligt den nuvarande uppfattningen om flerspråkighet (t.ex. Busch & Mossakowski 2008, 1; Dufva & Pietikäinen 2009, 4; Lüdi & Py 2009, 158; Wei 2008, 4) kan de finska skoleleverna betraktas som flerspråkiga. Den viktigaste frågan är bara om skolans språkundervisning har lyckats med att få också eleverna känna sig själva som flerspråkiga. Enligt Cervatiuc (2009, 260) är det viktigt för flerspråkiga språkinlärare att kunna skapa sig en flerspråkig identitet och jag anser att språkundervisning spelar en stor roll i identitetsbildningsprocessen.

2. Vilka språk hör till elevernas språkrepertoarer och vilket värde och vilken ställning har dessa språk i elevernas liv?

– Med vilka färger färgläggs de olika språken in i silhuetten och i vilka delar av silhuetten befinner de sig?

3. Hur förhåller sig eleverna till svenskan och vilken ställning har svenska i elevernas språkrepertoarer?

Meningen är inte att försöka undersöka allt som kommer fram i den färgläggningsuppgiften, enkäten och intervjun utan jag koncentrerar mig på att svara på de forskningsfrågorna som jag ställt i denna undersökning. Med hjälp av de teoretiska begrepp som definierats i teoridelen försöker jag finna svar på dessa frågor.

Såsom Hämmäläinen et al (2007, 94) också konstaterar har den nuvarande språkpolitiken lett till en mer ensidig språkinlärning i skolorna och därför intresserar jag mig för att utreda vilka språk som egentligen uppskattas och värderas av eleverna. Som lärare i svenska och tyska har jag mycket erfarenhet av att försöka förklara varför det inte räcker med endast engelska i skolan. Engelskas maktposition är tydlig och jag antar att engelska spelar en stor roll i elevernas språkportföljer och kan vara till och det mest uppskattade språket.

Jag håller med Sajavaara et al (2007, 27) om att det är utmanande att förändra de finska elevernas attityder mot och motivation för svenska språket och att svenskinlärning borde utveckla elevernas flerspråkiga identitet. Det är intressant att få veta vilken roll svenskan har i elevernas repertoarer och jämföra den med de andra språken i elevernas liv. På grund av svenskans ställning i vårt land som diskuterats närmare i avsnitt 2.2.2 är det möjligt att svenska inte får någon plats i elevernas portfolier.

3.2 Material och metod

Informantgruppen i undersökningen bestod av 18 åttondeklassister varav 9 var flickor och 9 pojkar. Antalet elever är litet för jag ville koncentrera mig på varenda elev och hans/hennes tankar och erfarenheter. Eleverna gick i skolan i en liten stad i södra Finland. Alla eleverna i gruppen lärde sig tyska som ett valfritt främmande språk sedan augusti 2010. Jag valde denna grupp eftersom jag ville undersöka svenska språkets ställning i förhållande till ett valfritt språk. Även om undersökningen utfördes i en skola där jag har arbetat som lärare, ansåg jag att det var viktigt för undersökningen att jag inte känner eleverna i denna grupp och att jag inte har undervisat dem.

Undersökningen utfördes under en dubbellektion i tyska språket. Under den första lektionen fick eleverna anvisningar för färgläggning av silhuett och ifyllning av en enkät. Efter den första lektionen började jag med intervjuer. Eleverna intervjuades parvis och intervjuerna tog cirka 5 minuter. Den totala längden för undersökningen uppgick till 75 minuter. Tiden räckte till och jag är tacksam mot gruppens tysklärare för att eleverna hade hela den första lektionen för att använda till färgläggningsuppgiften och enkäten.

Materialet i undersökningen är multimodalt och består av bakgrundsenkät, färgläggning av egen språkportfolie samt av temaintervjun. Synvinkeln är kvalitativ och syftet var inte att uppnå generella resultat utan att koncentrera sig mestadels på subjektiva sanningar. Kvalitativa undersökningar enligt Hirsjärvi et al (2004, 152) intresserar sig

för det verkliga livet och synvinkeln är inte objektiv. Hirsjärvi et al (2004, 155) menar vidare att karakteristiskt för den kvalitativa undersökningen är att fokusera sig på individen, vilket jag också gör, och att bestämma den slutliga forskningsplanen först efter undersökningen har utförts för att forskarens egna intressen inte skulle påverka resultat. (se närmare om den kvalitativa undersökningen Hirsjärvi et al. 2007, 156-162)

I detta kapitel ska jag redogöra för metoder som används för att analysera det multimodala materialet. Med multimodalitet anser Kress (2001, 11) och Rose (2001, 16) olika sätten att beskriva verklighet; de olika moderna. Moderna i föreliggande studie består av intervju, av färgläggningsuppgift och av ifyllning av en enkät. Genom användning av multimodal data kan man betrakta de undersöktas språkrepertoarer och språk i deras liv ur en mångsidig synvinkel och de undersökta kan utnyttja mångsidiga sätt att ange sina förhållanden till olika språk. Enligt Kress (2001, 14) har de olika moderna olika uppgifter och genom att kombinera dessa uppnås det mångsidiga resultat. Hodge och Jones (2000, 370) är av samma åsikt som Kress och anser att användning av multimodalt material har vissa viktiga fördelar i undersökningen. Enligt Hodge och Jones kan användning av visuellt material bidra till att kontextualisera annat material samt ge representation av dem undersökta. Färgläggning av en egen silhuett fungerar som representation av de undersökta eleverna och av deras språkliga repertoarer och såsom Hodge och Jones (2000, 370) menar möjliggör också forskaren att komma nära de undersökta.

Materialet analyserades med hjälp av tre metodiska utgångspunkter; att analysera visuellt material, att analysera språkbiografier samt att använda temaintervjuer som en del av undersökningsmetoden.

3.2.1 Användning och tolkning av språkportfolier

Med flerspråkighet, språkbiografier, språkets värde och språkval som teoretiska utgångspunkter undersöker jag elevernas språkrepertoarer samt svenska språkets ställning i repertoarer med språkportfolier som undersökningsmetod. Flerspråkiga portfolier fungerar i föreliggande studie i det syfte som Yelland (2008, 137) konstaterar i sin forskning om språkportfolier: - som dokument och konstruktion om individens intressen, språkliga kunskaper och värderingar av olika språk.

Språkportfolier som hör till sociolingvistiska sätt att undersöka flerspråkighet (Dufva och Pietikäinen 2009, 4) har inom lingvistik flitigt använts av Busch (Busch 2006 & 2008, Busch & Mossakowski 2008) och av Pietikäinen (2008). Idén till språkportfolier härstammar från början av 1990-talet av Gogolin och Neumann (1991), som ursprungligen utvecklade metoden för att synliggöra flerspråkighet hos de tyska skoleleverna (Busch 2008; Busch & Mossakowski 2008). Såsom Busch (Busch 2006 & 2008, Busch & Mossakowski 2008) kombinerar jag själv också färgläggningen av en människosilhuett, muntlig intervju och ifyllning av en enkät som undersökningsmetod, eftersom detta har visat sig vara fungerande och kombination av dessa olika metoder ger en omfattande resultat. Även om huvudintresset ligger på att undersöka elevernas språkrepertoarer och de olika språkens ställning och värde, hjälper denna undersökningsmetod också att synliggöra de finska elevernas flerspråkighet och därmed kan vara till nytta till språklärare. Jag betraktar språkportfolier som metodiskt hem i denna undersökning. Begreppet *språkportfolie* består i föreliggande studie av elevernas egenhändigt färglagda språksilhuetter, av deras svar i enkäten och i intervjun: tillsammans bildar dessa en individuell språkportfolie för varje elev.

Såsom i undersökningar av Busch (Busch 2006 & 2008, Busch & Mossakowski 2008) utgör färgläggningsuppgiften det centrala elementet också i denna studie. Busch och Mossakowski (2008, 2) konstaterar att i färgläggning av en språksilhuett riktas uppmärksamhet vid olika punkter än i övriga skriftliga eller muntliga metoder. Busch (2008, 145) och Coffey och Street (2008, 462) har kommit fram i sina undersökningar att även om metoden inte preciserar den språkliga utvecklingen eller klagör mentala

processer under färgläggning uppnås betydelsefull information om individens nuvarande identitet som flerspråkig. Jag håller med om och anser att genom färgläggning och användning av egen kreativitet i uppgiften kunde eleverna avslöja mer information om sina attityder och förhållningssätt än de gjorde under intervjun. I föreliggande studie färglade eleverna först en egen språksilhuett och därefter fyllde de i en enkät angående deras språkrepertoarer och språk i deras liv och till sist intervjuades eleverna. Jag anser att det var ändamålsenligt att inleda undersökningen med färgläggningsuppgift eftersom på så sätt hade eleverna inte tid att analysera sina språkbruk alltför mycket utan silhuetterna blev mera autentiska. Busch (2008, 145) anser att individer upplever det ofta som svårt att klargöra om sina språkliga resurser och språkbruk muntligt, eftersom det alltid finns omedvetna och automatiska beteendemönstren och värderingar med i tal.

För undersökningens framgång spelar anvisningarna en stor roll och ju yngre och heterogen informantgruppen är, desto tydligare ska anvisningarna angående kommande uppgifter gås igenom. I denna undersökning följdes råd av Busch och Mossakowski (2008) mycket noggrant: Anvisningarna för eleverna var tydliga men för noga råd undveks, för att elevernas kreativitet inte ska störas.

På samma sätt som i undersökningar av Busch (Busch 2006 & 2008, Busch & Mossakowski 2008) spelar också i föreliggande studie individens sätt att presentera sina språkliga resurser i silhuetten en stor roll; i vilka kroppsdelar färgläggas de olika språken och vilka färger väljs att representera språken i elevernas liv. Bush (2006, 11) menar att silhuetten stärker användning av kroppsmetaforer i uppgiften och konkretiserar användningsområden av olika språk. I början av undersökningen uppmanade jag eleverna att "tänka silhuetten som en bild av dig" och på så sätt färglägga alla möjliga språk och språkvarieteter som används i silhuetten.

Busch och Mossakowski (2008, 4) poängterar man kan genom att analysera svar och silhuetter och genom att förknippa dessa till de undersökta sociala omgivning och livssituation, uppnå mycket information om individernas framtidsplaner samt önskningar och känslor kring sina språk. Genom att undersöka och jämföra de

undersökta elevernas repertoarer sinsemellan i föreliggande studie, kan det samlas in viktig fakta om hur eleverna förhåller sig till de olika språken, vilken roll skolans språk spelar för eleverna samt hur språkidentiteter förhandlas.

3.2.2 Att analysera visuellt material

”Vi använder bilder inte bara för att presentera den objektiva världen utan också för att kommunicera våra djupaste känslor” (Prosser 1998, 1, översättning M.I)

Prosser (1998, 1) konstaterar att det har under de senaste decennierna börjats använda visuellt material inom kvalitativ undersökning men menar vidare (1998, 97) att antalet undersökningar baserade på visuellt material är ändå litet. Seppänen (2001, 266) håller med om och anser att visuellt material länge har ansetts vara enbart sekundärt vid sidan av det skriftliga och att först nu har man börjat förstå dess möjligheter också inom social vetenskap. Seppänen (2001, 21) påminner om att det visuella inte utgör motsatsen till skriftligt material och i föreliggande studie används det skriftliga för att komplettera det visuella. I föreliggande studie fungerar elevernas egenhändigt färglagda silhuetter som en viktig del av det kvalitativa undersökningsmaterialet och dem ska tolkas som visuellt material. Syftet är att ge berättarens roll åt eleverna och att utgå från deras synvinkel. Enligt Seppänen (2001, 82) behövs det ibland det skriftliga för att kunna få tag i det visuella och därför ska språksilhuetter gås igenom tillsammans med eleverna för att kunna analysera dem.

Seppänen (2001, 266) och Leborg (2006, 5) framhäver att vi lever i en visuell värld och att det visuella spelar en viktig roll när människor definierar sig själv. De tomma silhuetterna, människofigurerna, erbjuder ett sätt för eleverna att definiera sig själva i förhållande till sina språk.

Nevanlinna (2001, 63) skriver om tolkning av det visuella och finner att ett verk inte existerar utan tolkningar och att konstnärlig undersökning också kan vara exakt men inte på ett liknande sätt som kvantitativa undersökningar. I föreliggande undersökning

kommer språksilheterna tolkas först av eleverna själva och därefter av forskaren. Pitkänen-Walter (2001, 134) påminner om den mänskliga benägenheten för att hålla fast vid egna åsikter och vid tolkning av elevernas silhuetter ska man beakta inte tolka dem enbart ur sin egen synvinkel. Banks (2001, 51) anser för sin del att vid tolkning borde forskaren kunna skilja innehållet och form av den visuella presentationen ifrån varandra och att dessa ska tolkas enligt olika principer. Enligt Rose (2001, 16) består tolkning av det formella om tre viktiga punkter: själva formen, färgerna och den geometriska organiseringen av objekt, vilka i det föreliggande studiet är språk och olika språkliga varieteter som eleverna har tillgång till. Såsom Rose (2001, 2) påminner är tolkning av det visuella enbart tolkning och syftet med språksilheterna är inte att finna absoluta sanningar.

Seppänen (2001, 19 och 142-148) skriver om visuell läskunnighet och menar att i bästa fall kan man lära sig tolka visuella presentationer, se alternativa sanningar och maktpositioner. Seppänen (2001, 182) och van Leeuwen (2001, 94) tar upp begreppet *denotation* och *konnotation* i samband med visuell läskunnighet. Med *denotation* hänvisas till det uppenbart i bilden medan med *konnotation* hänvisar man till bildens djupare betydelse. I föreliggande studie försöker jag utforska både *denotation* och *konnotation* i elevernas språksilhetter: färger och platsval för enskilda språk utgör det uppenbara och förklaringar och motiveringar bakom elevernas val utgör det djupare perspektivet. Seppänen (2001, 44) poängterar att också det som inte syns ska analyseras och behöver tolkning. Varje elev har flera språkliga resurser men det är möjligt att inte alla språk eller språkformer får plats i silhuetten. Det som fattas utgör ett lika viktigt undersökningstema som det som finns med.

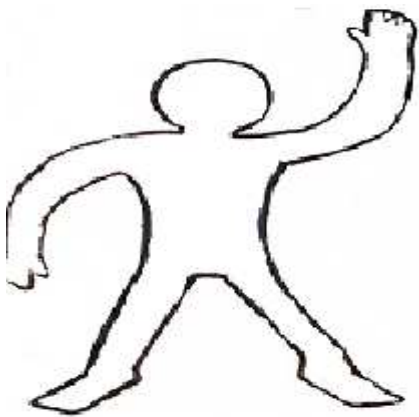
I denna undersökning utgör färger, placering av olika språk samt storlek på den färglagda arean för olika språk det visuella undersökningsmaterialet och dessa ska tolkas så noggrant som möjligt.

3.2.3 Temaintervjuer som en del av undersökningsmetoden

I föreliggande studie används intervjuer som en del av undersökningsmetoden. Busch (Busch 2006 & 2008, Busch & Mossakowski 2008) och Pietikäinen (2008) använde gruppdiskussioner som en del av sina språkportfolieundersökningar men i föreliggande studie valde jag att intervjua eleverna parvis. De undersökta eleverna gick i årkurs 8 och eftersom tonåringarna har det ibland svårt att samarbeta med varandra och presentera sina idéer och motivera sina val, tycktes det vara motiverat att i stället för en stor gruppintervju intervjua eleverna parvis.

Enligt Hirsjärvi och Hurme (2001, 34) möjliggör intervjuerna direkt kontakt med de undersökta vilket var viktigt, eftersom med färgläggningsuppgiften och enkäten arbetade eleverna utan närmare observation. Enligt Pietikäinen (2006, 217) blir interaktionen mellan den undersökta och forskaren ytterst viktig och hon framhåller att de undersökta ålder och personlighet också påverkar genomförandet av intervjun. Det håller jag med om; nämligen varje intervju var olik och mängden av samlade information varierade mycket. Eftersom intervjuerna genomfördes runtomkring ett visst tema; elevernas språkportfolier, hör dessa till temaintervjuer. Enligt Hirsjärvi och Hurme (2001, 48) är temaintervjun fokuserad på vissa teman som forskaren och den intervjuade diskuterar och i föreliggande studie intervjuades eleverna enbart angående deras språksilhuetter. Eleverna ombads berätta om sina silhuetter och motivera sina färg- och platsval. Såsom Hirsjärvi och Hurme menar stod den intervjuades upplevelser och tolkningar i fokus och jag ställde några frågor och koncentrerade mig mestadels på att lyssna på elevernas tolkningar. Användning av temaintervjuer i detta arbete kan motiveras på det sättet att eleverna fick själv förklara och tolka sina egna språkportfolier och att tolkning av portfolier inte endast lämnats till forskaren.

3.3 Genomförandet av undersökningen



Figur 1 den tomma silhuetten

Undersökningen inleddes med färgläggningsuppgift. Eleverna fick allra först se en tom människofigur på overheadprojektor (se figur 1). Denna silhuett baserar sig på Buschs exempel (se närmare Busch 2006, Busch & Busch 2008, Busch & Mossakowski 2008) och Krumms and Jenkins (2001) undersökningar. Någon färdigfärglagd figur som exempel visades inte utan eleverna fick själva bestämma sig för på vilket sätt de ville färglägga den tomma silhuetten.

Eleverna ombads tänka på språk i sina liv och sina olika sätt att använda språk. Med språk avses i denna undersökning alla officiella språk, dialekter, språkstilar och individuella sätt att tala. Denna definition baserar sig på bland annat Myers-Scottons (2009, 172), Baileys (2007, 257) och Pietikäinens et al (2008, 81) definition av språk och språkrepertoar. Eleverna uppmanades också att tänka på alla språk och språkformer som används till exempel hemma, i hobbyer, med vänner, på nätet och på resor. Därefter fick eleverna färglägga varje språk och språkform med olika färger i en tom silhuett. Färgvalet och placeringen av färgerna i silhuetten uppmuntrades tänka noggrant och det konstaterades att det även var tillåtet att färglägga och rita utanför silhuetten. Efter att anvisningarna till uppgiften hade getts, fick eleverna färgpennor att dela med kompiserna.

Eleverna hade ungefär tjugo minuter på sig att färglägga silhuetten samt att fylla i enkäten (se bilaga 1). Enkäten inleddes med bakgrundsfrågor om eleven, såsom ålder och kön men namnet efterfrågades inte, eftersom jag ville att eleverna skulle kunna svara på frågorna anonymt för att få ut det bästa och ärligaste resultatet. Eleverna tillfrågades hur om språk i sina liv och med enkäten ville jag också utreda vilka språk de skulle vilja lära sig i framtiden och vilka språk som anses vara viktiga. Individernas

vilja att lära sig och använda något språk i framtiden berättar mycket om språkets värde och status. Eftersom jag i föreliggande studie utreder elevernas flerspråkighet och deras egna förhållningssätt till sina språk, frågades i enkäten om eleverna känner sig som flerspråkiga. Den sista frågan handlade om svenska som det andra inhemska språket i skolan. Sammanlagt bestod enkäten av sju frågor. Jag anser att det inte var ändamålsenligt att ställa flera frågor eftersom det viktigaste var färgläggningsuppgiften och elevernas egna tankar. Syftet var att eleverna skulle orka med färgläggningsuppgiften och en för lång enkät kunde ha verkat negativt på deras motivation för undersökningen.

Efter att ha färglagt sin språksilhuett och svarat på frågorna i enkäten, intervjuade jag eleverna angående deras färgläggningsuppgift. Intervjuerna skedde i ett litet rum utanför klassrummet och eleverna fick komma dit parvis. Sällskapet av en kompis underlättar ofta nya situationer och jag ville att eleverna skulle känna sig trygga och vara avslappnade. Eleverna tog med sig sin enkät och den färglagda silhuetten till intervjun och vi diskuterade angående silhuetten. Jag bad eleverna att visa sina silhuetter och de fick berätta själv vilka språk som var representerade i silhuetten. Jag inledde intervjun genom att fråga vilket språk som färglades först eftersom jag anser att den avslöjar något viktigt om individens inställning till sina språk; det som individen tänker på först är alltid på något sätt betydelsefullt för honom/henne.

Eftersom eleverna hade sammanlagt 24 färgpennor till sitt förfogande i färgläggningsuppgiften, ansåg jag att valet av färg spelar en roll i silhuetten och berättar något om elevens attityd till språket i fråga och därför ville jag höra hur eleverna motiverade sina färgval och vad färgerna berättar om språken. Under intervjuerna framkommer det dock att bara en minoritet av eleverna verkligen hade tänkt på färgvalet. Till slut frågade jag om placeringen av olika språk i silhuetten. Eftersom silhuetten representerar en människa, spelar språkens placering i silhuetten en stor roll. Hälften av eleverna hade tänkt på detta och kunde motivera sitt placeringssätt. Majoriteten hade också tänkt på språkets betydelse och storleken av den färglagda ytan tycks korrelera med språkets betydelse i elevens vardag.

Eleverna hade förhållit sig mycket positivt till undersökningen och språkportfolier var fina och färgrika. Efter att ha läst igenom allas svarsblanketter samt studerat elevernas silhuetter, började jag med systematisk analys. Jag räknade alla språk som kommit fram samt färgerna och kroppsdelarna för olika språk i silhuetterna. Jag jämförde elevernas silhuetter med varandra för att finna några gemensamma val för färger eller kroppsdelar. Eftersom jag inte har någon tidigare erfarenhet av tolkning av visuellt material använde jag flitigt olika böcker och källor som jag också hänvisat till i avsnitt 3.3.1.

4. RESULTAT

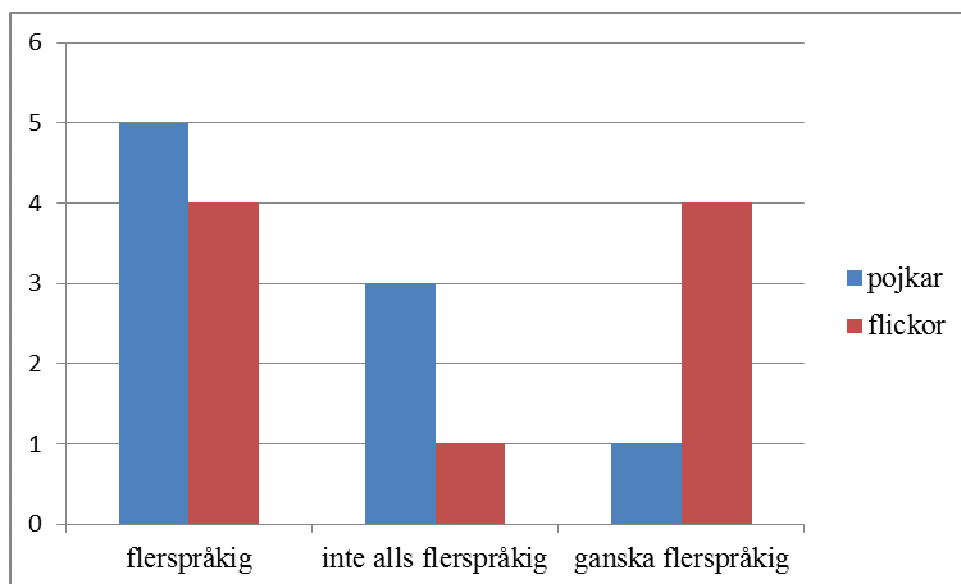
4.1 Elevernas flerspråkighet och de olika språken i elevernas portfolier

Finska högstadie-elever lär sig minst två främmande språk i skolan: vanligtvis engelska och det andra inhemska språket svenska. Eleverna i min undersökningsgrupp läser också tyska som ett valfritt ämne. Även om eleverna lär sig olika språk, är det inte självklart att dessa språk också kommer fram i elevernas repertoarer och språkportfolier. Myers-Scotton (2006, 43) anser att flerspråkighet kan uppnås både genom informell och formell språkinläring och som språklärare intresserar det mig att utreda om eleverna har en flerspråkig identitet. Park (2007, 341) framhåller att omgivningen spelar en stor roll för individens identitetsbildning och att identitet inte är förutbestämd. Kramsch (2006, 100) håller med och menar att eftersom identiteten inte är given måste den medvetet skapas. Det var intressant att utreda om eleverna känner sig flerspråkiga och om skolans språkundervisning har påverkat deras identitet och skapat känslan av flerspråkighet.

I enkäten i fråga nummer sex (se bilaga 1) tillfrågades eleverna om sin flerspråkighet; om de känner sig flerspråkiga eller inte. Som framkommer av figur 1 känner majoriteten sig helt flerspråkig eller åtminstone ganska flerspråkig. Eftersom pojkarna tenderar att förhålla sig mer negativt till språk som skolämnen och, enligt Hämäläinen et al. (2007, 68) väljer en minoritet av pojkarna valfria språk på schemat i grundskolan, har pojkarnas och flickornas svar presenterats skilt för att kunna jämföra resultaten mellan olika kön. Skillnader angående elevernas flerspråkighet var dock mycket små inom

denna grupp. Såsom figur 1 visar känner hälften av gruppen sig som helt flerspråkiga och flickor har också angett att de känner sig ganska flerspråkiga. Pojkar tenderade att mer betrakta sig antingen som helt flerspråkiga eller inte alls flerspråkiga och enbart två ansåg sig som ganska flerspråkiga.

Resultatet bekräftar att dessa elever anser skolans språk vara ”riktiga språk” och inte bara enskilda ämnen på schemat. Dufva och Pietikäinen (2009, 5) konstaterar att livet i en flerspråkig värld inverkar på individerna och gör också dessa flerspråkiga. Burck (2005, 41) betonar att individuell flerspråkighet inverkar på individens identitet och genom att undersöka individernas egna berättelser och koncentrera sig på deras erfarenheter får man information om denna process. Enligt Busch (2005, 41) påverkar skolan elevernas identitetsbildning och skolan och den formella språkundervisningen spelar därmed en stor roll i elevernas flerspråkighet och enligt föreliggande undersökning har skolan lyckats erbjuda tillräckligt med språkliga resurser för att göra eleverna flerspråkiga. Busch (2005, 41) anser också att det är motiverat att undersöka språkidentiteter och individuell flerspråkighet eftersom språkidentitet inverkar på individens beteende och moral.



Figur 2 Elevernas upplevda flerspråkighet.

Även om några elever svarade i enkäten att de inte känner sig flerspråkiga, var det ingen som betraktade sig som enbart enspråkig enligt färgläggningsuppgiften. Var och en hade färglagt flera språk i sina språksilhuetter och antalet av språk varierade från fyra upp till sju olika språk. Med språk avses i denna undersökning alla officiella språk samt dialekter och andra möjliga språkformer. Såsom Busch och Busch (2008, 144) framhåller har både officiellt enspråkiga och flerspråkiga individer tillgång till olika språkliga resurser. Under hela undersökningen kom sammanlagt 18 olika språk fram. Tre av dessa språk nämndes bara i enkäten och de var inte färglagda i silhuetterna. Av de 15 olika språken i elevernas språksilhuetter var 10 officiella språk och 5 är olika dialekter av finska och engelska. Elevernas kunskaper i dessa språk varierade från full behärskning av till exempel finska och engelska till igenkännande av ett fåtal ord och uttryck på turkiska och japanska, men det viktigaste var att vart och ett av språken har betydelse eftersom språket nämndes av eleverna och fick plats i silhuetten.

Elevernas språkrepertoarer var unika och det fanns inte två likadana. Gemensamt för allas språksilhuetter var ändå att finska, svenska, engelska och tyska var färglagda i bilden. Dessa fyra språk, som eleverna också läser i skolan var presenterade i allas språksilhuetter fastän med olika färger, platser och storlek på ytan. Färger och platsval för olika språk är av stor betydelse men kommer att diskuteras senare. Det fanns några skillnader mellan pojkarnas och flickornas språkrepertoarer i silhuetterna. Antalet språk hos flickorna varierade mellan fem och sju medan antalet språk i pojkarnas silhuetter var mindre: de flesta hade färglagt fyra eller fem språk och bara en pojke hade sex olika språk i sin silhuett.

Cirka hälften hade skilt finska och det finska talspråket från varandra och valt olika färger och platser för dessa två varieteter. Enligt Dufva och Pietikäinen (2009, 5) hör behärskning av varieteter av ett och samma språk till flerspråkighet. Skriftspråket skiljer sig betydligt från den talade finskan och därför är det motiverat att behandla dessa som två olika språk. Enligt Dufva och Pietikäinen (2009, 5) behärskar de flesta finländare också flera varieteter och dialekter vid sidan av standardfinskan. Bland annat kom huvudstadens slang, Savolax dialekt och karelsk dialekt fram i silhuetterna.

4.2 Språk som betyder mest

Även om var och en har en unik språkportfölj, framkommer det tydligt att vissa språk spelar en central roll för varje elev. Svar i intervju och i enkät är på samma linje som språksilhuetter och bekräftar vilka språk som står i centrum i elevernas repertoarer. Jag håller med Moyer och Rojo (2007, 144) om att skolan har en homogeniserande inverkan på individernas språkrepertoar och attityder och det framkommer också i denna undersökning.

I intervjuer gick jag tillsammans med eleverna igenom deras språksilhuetter och frågade vilket språk som färglades först i silhuetten. Jag anser att språk som individer kommer på först är av stor betydelse för individen, och jag ville undersöka om dessa språk också hör till de närmaste och viktigaste språken för individen (fråga nummer 2 i enkäten). Wei (2008, 13) konstaterar för sin del att hos flerspråkiga individer avslöjar val av språk också någonting om identitet. Pietikäinen et al (2009, 4) anser att den lingvistiska identiteten påverkas mycket av den samhällsliga och politiska situationen. Detta framkom tydligt i undersökningen; språk som har en hög status i dagens Finland förekom också i elevernas språksilhuetter.

Eleverna hade inga svårigheter att minnas med vilket språk de inledde färgläggningsuppgiften. För de flesta tycktes valet vara självklart. Hälften av eleverna valde finska språket att börja med och en tredjedel av eleverna valde engelska och en elev började med thai (hennes modersmål) och några valde tyska. Resultatet var inte överraskande, eftersom modersmålet vanligtvis spelar en stor roll för individen och hans/hennes identitet. Även om engelska språket är ett skolämne, är det också en stor del av vardagen bland många ungdomar och har därför en maktposition, vilket de andra skolspråken inte har. Såsom en flicka skriver i enkäten "*Finska är mitt första språk men engelska är ju det viktigaste.*"

Endast ett fåtal individer uppnår inföddlika kunskaper i ett främmande språk (Myers-Scotton 2006, 3) och modersmålet är ofta det viktigaste språket för individen. Så är det också för majoriteten av eleverna i denna undersökning (fråga nummer 2 i enkäten, se

bilaga 1); för en klar majoritet är finska eller finska talspråket det viktigaste språket i livet. Några föredrog engelska som det viktigaste, en flicka valde thai, vilket var hennes modersmål. Enligt Einarsson (2004, 38) är människans förstå språk eller dialekt en kraftig markör av identiteten och därför är det uppenbart att finskan har en särskild betydelse för eleverna.

Vid sidan av finska och engelska förekom svenska och tyska i varje elevs portfolio. På grund av dessa språks förekomst i svaren och i färgläggningsuppgiften kan man konstatera att de fyra språken hör till de viktigaste. Betydelsen av dessa språk kom också tydligt fram redan i början av analysen när jag systematiskt gick igenom elevernas silhuetter. Dessa fyra språk har fått mest plats i elevernas silhuetter och färgvalet stödjer deras betydelse. Som stöd till språksilhuetten frågades i enkäten i fråga nummer 1 vilka språk som elever använder mycket, då och då eller sällan. Syftet var att ta reda på om svaren är i överensstämmelse med resultatet av språksilhuetterna. De språk som användes mest av eleverna var finska och dess varieteter och engelska, vilket man redan kunde förvänta sig med tanke på engelskans betydelse i dagens samhälle. Cenoz och Gorter (2010, 43) konstaterar träffande att engelska ses som en resurs som öppnar dörrar i världen. Svenska och tyska däremot hör till språken som används då och då. Enligt en klar majoritet, 72 % av elever används svenska och tyska relativt ofta i vardagen. Till språk som används sällan eller som eleverna inte har goda kunskaper i hör franska, spanska och japanska, vars roll begränsar sig till resandet och andra aktiviteter som inte nödvändigtvis hör till vardagslivet. Svenska och tyska nämndes också i den här kategorin av några enstaka elever; två pojkar ansåg att de inte hade några kunskaper alls i svenska.

4.3 Placering av olika språk i silhuetten

Hellsten (1997, 22) menar att metaforer används som stöd för att begripliggöra och uppfatta svårare begrepp och enligt Kulmala (2005, 23) är det vanligt att använda människokropp för att konkretisera abstrakta saker. I detta undersökningsmaterial får det abstrakta en visuell form och figuren som användes i undersökningen baserar sig på Buschs exempel (se närmare Busch 2006, Busch & Busch 2008, Busch & Mossakowski

2008 och Krumms and Jenkins 2001 studier). Figuren är avsiktligt könlös och förenklad för att lätt kunna bearbetas av eleverna. Silhuetten i färgläggningsuppgiften representerar en människa, den undersökta individen, och såsom Busch (2006, 11) anser spelar individens sätt att presentera sina språk i människofiguren en stor roll. De undersökta eleverna uppmuntrades att tänka sig silhuetten som en bild av dem själva. Placering av språk i olika kroppsdelar avslöjar något om individens förhållningssätt till sina språk men såsom Busch (2006, 11) framhåller ska tolkning av silhuetten göras först av eleverna själva och därefter kan den tolkas av forskaren.

När färgläggningsuppgiften var i form av en människofigur, framkom det tydligt att språk som betyder mest eller som eleven använder flitigast placeras i överkroppen och språk som var av mindre betydelse fick sin plats i underkroppen. Såsom framkom också av elevernas svar i enkäten, hör finska och engelska till de viktigaste språken i elevernas liv. Var och en av eleverna har placerat antingen engelska eller finska i huvudet. Tyska och svenska som också nämndes i varje språkportfolio befann sig mestadels i underkroppen. Språk som enligt enkäten behärskades sämst eller inte tillhörde det vardagliga livet placerades mycket ofta i fötterna och benen. Till dessa språk hörde bland annat språk som används på resor eller språk som eleven har lärt sig känna från andra sammanhang. Inget av dessa språk placerades i huvudet eller i axlarna och nacken. Den procentuella andelen av ytan i silhuetten var därmed också påfallande liten.

För att kunna närmare undersöka placeringen av olika språk, delades silhuetten i tio delar: huvud, nacke och axlar, bröst, midja, höger arm (omfattar armen från axlar till fingrar), vänster arm (omfattar armen från axlar till fingrar), höger handled, vänster handled, ben (från midjan till tårna) och fötter (från vrist till tårna). Eftersom den högra och vänstra armen i människofiguren har olika ställningar (se bilaga 1) och den vänstra armen är upplyft var det motiverat att göra skillnad mellan höger och vänster arm och handled. Det ser ut som om den lyfta handen var mer aktiv och därför är det ändamålsenligt att undersöka om detta syns i elevernas silhuetter. Denna indelning i tio kategorier baserar sig inte på den medelmåttiga människokroppens byggnad eftersom silhuetten i undersökningen är en stark och förenklad karikatyr av människan, utan följer för det mesta den indelning som gjorts av eleverna själva. I början av

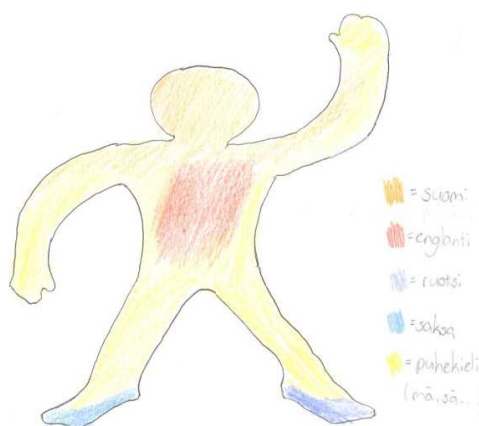
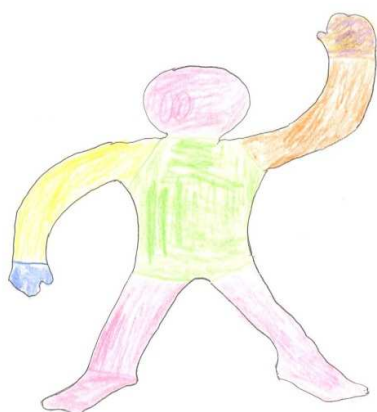
undersökningen konstaterades det att eleverna får ändra silhuetten på alla möjliga sätt och att det är tillåtet att rita utanför silhuetten. Anvisningarna var korta och elevernas egen kreativitet betonades. I gruppen hade dock ingen valt att utnyttja möjligheten att rita eller placera språk utanför silhuetterns ramar. Sammanlagt fyra elever hade gett silhuetten en mer människoliknande form genom att rita ett ansikte på bilden. Busch (2006, 10) har funnit i sina undersökningar att det kan kännas svårt speciellt för vuxna att på ett visuellt sätt uttrycka sig själva. Högstadielärover har också vant sig vid skolans arbetssätt, vilka alltför sällan innefattar visuella uttrycksmedel eller uppmuntrar till kreativitet.

Efter att den tomma silhuetten hade delats i tio delar undersöktes placeringen av de fyra viktigaste språken. Först räknades förekomsten av dessa språk i de olika delarna av silhuetten och sedan det totala antalet av förekomster av ett visst språk. Med hjälp av det totala antalet kunde man räkna ut den procentuella andelen förekomster av ett språk i olika delar av silhuetten och därmed undersöka hur olika språks placering skilde sig ifrån varandra. Andelen avrundades till närmaste 0,5 % för att det totala procentantalet för varje språk utgör 100 %. Det sammanräknade antalet förekomster av ett visst språk står i relation till storleken på ytan som eleverna ägnade sig åt språket i fråga. Språk vars totala mängd av förekomster i alla delar av silhuetten var stor hade fått mest plats och var alltså bäst representerat. Finska och finska talspråket var bäst representerade i elevernas silhuetter och det totala antalet av förekomster var betydligt större än de andra språkens.

Även om alla språksilhuetter var olika och unika kan det finnas många typiska drag och sätt som många elever använde i sina silhuetter. Typiska exempel på elevernas silhuetter är figur 3 och figur 4.

rosa = engelska
 grön = finska
 orange = svenska
 gul = tyska
 lila = huvudstadens slang
 blå = turkiska

orange = finska
 röd = engelska
 ljusblå = svenska
 blå = tyska
 gul = finska
 talspråket



Figur 3 elevens språksilhuett I

Figur 4 elevens språksilhuett II

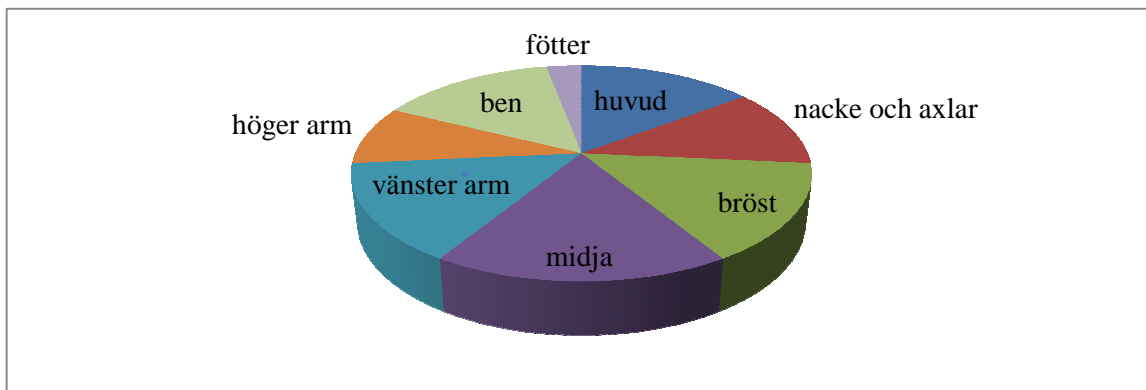
Figur 3 och figur 4 är bra exempel på elevernas silhuetter, där modersmålets och engelskans betydelse framkommer tydligt. I figur 3 har pojken placerat engelskan i huvudet och också i båda benen. Den totala arealen för engelska är stor och språket tycks dominera i silhuetten. Elevens modersmål finska får också plats i överkroppen och denna placering av finskan i bröstet, i nacken och midjan var mycket typisk i undersökningen. Pojken förklarade i intervjun att det var finska som färglades allra först och att valet för placeringen av finska var självklart: det är det viktigaste språket för honom. Engelskan finns i huvudet eftersom det också är ett viktigt språk som eleven använder flitigt men det har inte samma värde och känsla som modersmålet har. Av hans svar i enkäten framkommer att han använder dessa två språk mer än de andra. Språk som han behöver mer sällan var svenska, tyska och huvudstadens slang. Tyska och svenska återfinns båda i olika armar; svenska i vänstra armen och tyska i högra armen. Dessa två språk används mestadels i skolan, men såsom framkommer av silhuetten och svaren i enkäten var språken ändå betydelsefulla i hans liv och pojkens förhållningssätt till dem var positivt. Huvudstadens slang som placerades i den

uppsträckta vänstra handleden var enligt honom det mest omtyckta och närmaste språket även om han inte själv behärskade det. Turkiska som pojken behärskade endast litet och använde på resorna placerades i högra handleden. Pojken hade också angett i enkäten att han kunde lite spanska men språket var inte med i silhuetten. Placering av språken korrelerar med behärskning och användning av dessa språk och det bekräftades också av eleven själv i intervjun.

I figur 4 har eleven skilt finska och det finska talspråket ifrån varandra och valt olika färger för dessa språk. Enligt Busch (2006, 10) är det mycket typiskt att olika dialekter och språkformer av ett och samma språk placeras olika och presenteras med olika färger. Talspråket täcker största delen medan engelska och finska har placerats på motsatta platser än i figur 3. Här är det finska som är i huvudet och engelska som täcker bröstet och midjan. Eleverna som gjorde skillnad mellan finska och det finska talspråket placerade ofta finska i huvudet medan talspråket placerades i andra delar. Talspråket täckte oftast en större areal än finska. I figur 4 hade eleven färglagt först finska i silhuetten och motiverade sitt platsval med modersmålets betydelse för henne och därför befinner sig språket i huvudet. Engelska hörde till elevens favoritspråk och placerades i bröstet. Den stora arealen för finska talspråket förklarades bero på språkets ständiga närvaro i det dagliga livet. På talspråket uttrycker eleven sig bäst och använder denna varietet betydligt oftare än de andra språken. Svenska och tyska hör till språk som eleven enligt enkäten använder mer sällan. Båda språken befinner sig i fötterna och eleven motiverade sitt platsval med att betydelsen av dessa språk är ganska liten för henne. Svenska och tyska används endast i skolan och eleven kände att hon inte har goda kunskaper i dessa språk.

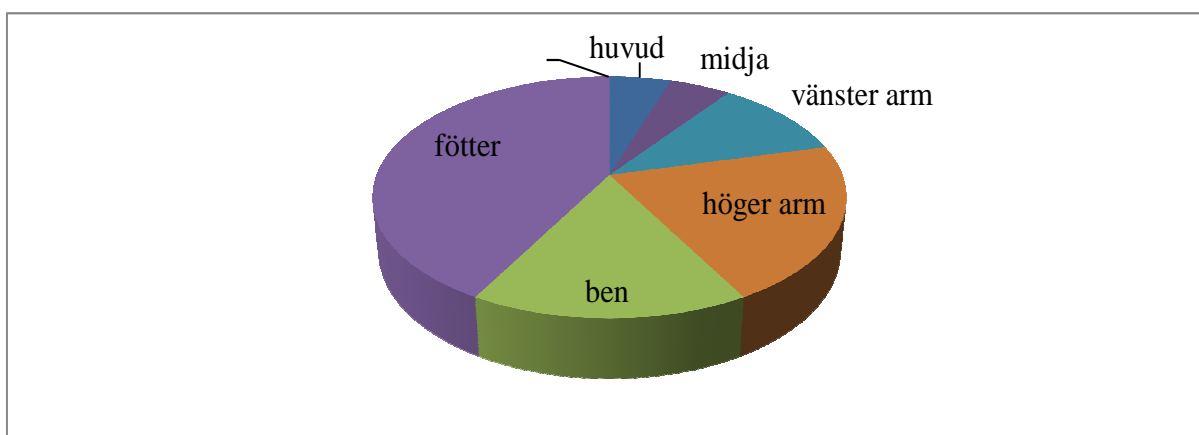
För att klargöra placeringen av olika språk i silhuetterna visas i figur 5 hur eleverna placerade engelskan i silhuetten och figur 6 visar i vilka kroppsdelar eleverna färglade det tyska språket. Silhuetterna indelades i tio olika delar för att kunna undersöka och jämföra elevernas silhuetter men såsom framkommer av figur 5 har ingen av eleverna valt endast handleder som plats för engelska. Alla andra kroppsdelar är presenterade men ungefär hälften har valt att färglägga språket i överkroppen. Det totala antalet förekomster av engelska i silhuetterna var 41 vilket var mindre än för finskan men

nästan dubbelt så mycket som för tyskan och svenskan. Tuokko (2007) undersökte de finska högstadielärovernas kunskaper i engelska och av studien framkommer att nivån är hög och att målsättningen för engelskundervisning uppnås och till och med överträffas. Utifrån Tuokkos undersökning kan man förstå varför eleverna gett så mycket plats för engelskan.



Figur 5 Placering av engelska

Eleverna i undersökningsgruppen läser tyska som valfritt B1-språk och studierna inleddes först i början av årskurs 8, endast några månader före genomförandet av denna undersökning. Behärskning av tyska låg därmed inte på i hög nivå men språket kom fram i alla silhuetter.



Figur 6 Placering av tyska

Det totala förekomstantalet för tyska i elevernas silhuetter var 21. Såsom figur 6 visar fanns det en allmän tendens att placera tyskan i underkroppen. Nästan hälften av alla förekomster av tyska återfanns i fötter eller i delar av dem. Tyska språket placerades också i händer men endast i handleder förekom språket inte. Till skillnad från engelskan (figur 5) färglades tyska oftare i höger arm men återfanns också i vänster arm och i överkroppen i några enstaka silhuetter.

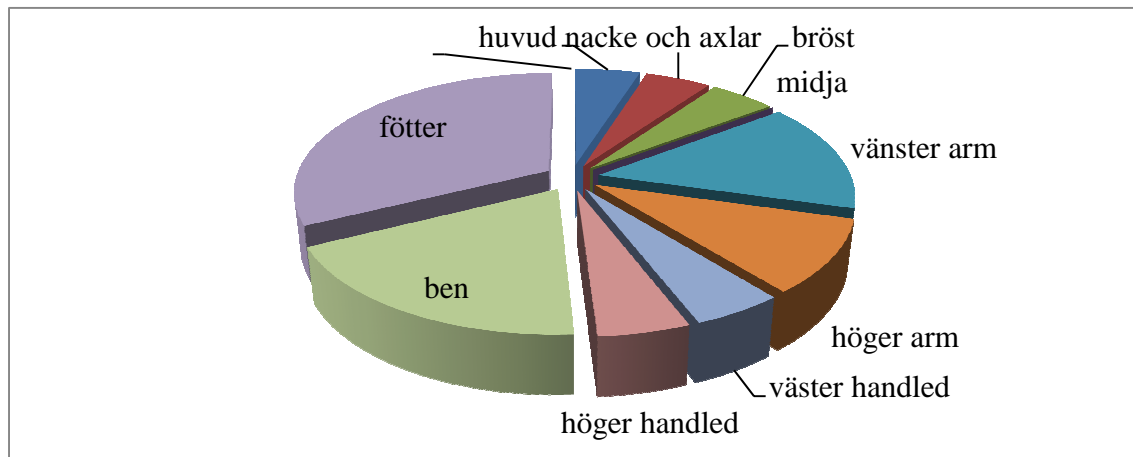
Under intervjun tillfrågades eleverna om motiveringar till placering av språk. Det var väsentligt att utreda om platsvalet överhuvudtaget var motiverat och genomtänkt eller slumpmässigt. Totalt 15 elever ansåg att placering av olika språk återspeglade språkets betydelse men endast hälften av dessa elever kunde precisera och förklara sina egna platsval. För tre elever tycktes platsvalet för språk inte spela någon roll och eleverna angav att de hade färglagt språken i silhuetten utan att tänka på sina egna förhållningssätt till språken. De flesta eleverna ansåg att storleken på den färglagda arealen korrelerade med språkets betydelse och status. Såsom konstaterats tidigare i detta avsnitt var finska och engelska de språk vars antal förekomster var störst och således var också de färglagda arealerna de största för dessa språk. Elevernas svar stödjer i så fall de resultat enligt vilka språkets placering tycks korrelera med dess betydelse. Till skillnad från Buschs (2006) och Busch & Busch (2008) undersökningar med vuxna kan man konstatera att det viktigaste språket placerades antingen i huvudet eller i bröstet medan de vuxna enligt Busch färglade detta språk i bröstet. Av Buschs undersökningar framkommer att vuxna ansåg hjärtat vara den rätta platsen för det mest betydelsefulla språket i sitt liv.

4.3.1. I vilka kroppsdelar befinner sig svenska i silhuetterna?

På grund av svenska språkets speciella ställning i de finska skolorna och språkets status, som inte ligger särskilt högt, intresserade jag mig för att utforska om svenska språket överhuvudtaget syns i elevernas språksilhuetter. Den stora debatten och språkstriden som pågår i medierna, som diskuterades i kapitel 2.3, har säkert påverkat eleverna och

deras attityder mot språket har knappast blivit mer positiva. Tuokko (2009) undersökte nionde- klassisters behärskning av svenska och konstaterar i sin undersökning (2009, 33) att svenska anses vara ett svårt ämne i skolan och att språket inte hör till elevernas favoriter. Resultatet av Tuokkos undersökning var inte särskilt överraskande men överraskande var att svenska ingick i alla elevers silhuetter. Jämfört med finskan och engelskan var det totala antalet förekomster litet men ändå lite högre än för tyskan. Också de färglagda ytorna för svenskan var en aning större än för tyskan. Eleverna tillfrågades om detta i intervjun och de flesta ansåg det berodde på bättre behärskning av svenska. Eleverna hade lärt sig svenska ungefär ett och ett halvt år medan tyskundervisningen började först i början av årskurs 8, ungefär ett halvt år innan undersökningen genomfördes. Inga slutsatser kan därför dras angående svenskans betydelse jämfört med tyskans.

Figur 7 visar placeringen av svenska i språksilhuetterna och tendensen att färglägga språket i underkroppen framkommer tydligt. Cirka hälften av förekomsterna av svenska återfinns i benen eller i fötterna. Detsamma gällde också för tyska språket (se figur 6). Vid sidan av benen och fötterna fördelades förekomsterna av svenska i alla tio delar av silhuetten. Några enstaka elever hade placerat språket i huvudet och i bröstet och höger arm och vänster arm var också ganska typiska platsval. Svenskan placerades lika ofta i vänster arm som i höger arm medan tyska (se figur 6) återfanns mestadels i höger arm jämfört med engelskan (se figur 5) som fanns mestadels i överkroppen och händerna, speciellt i vänster handleds (i figuren).



Figur 7 Placering av svenska

I intervjun tillfrågades eleverna om motiveringar för sitt platsval och endast åtta av dem kunde närmare precisera placeringen av svenska i silhuetten. Vid sidan av storlek på den färglagda ytan som diskuterats ovan ville jag utforska orsaker till att svenskan placerades i underkroppen. Tre elever som hade färglagt svenskan i fötterna motiverade valet med svenskans onödighet för dem och ansåg att svenskan enbart är ett skolspråk. Tre elever som placerade svenskan i benen eller i delar av dem, konstaterade att svenska språket inte spelar någon stor roll i deras liv, åtminstone inte än, som eleverna uttryckte det. En elev färglade svenskan i båda handlederna och ansåg att svenska hör till hennes liv men är ett svårt skolämne. En flicka hade placerat svenskan i bröstet och ansåg att det var ett avsiktligt val. Hon ansåg språket vara intressant och lätt för henne.

Figureerna 8 och 9 presenterar de olika sätten att placera svenska i silhuetten. I figur 8 är svenska färglagt i vänster arm och täcker cirka hälften av armen. Eleven motiverade sitt val genom att konstatera svenskan vara ett skolspråk men såsom storleken på ytan visar är arealen för svenska mindre än för tyska, engelska och finska. Placeringen i vänster arm i stället för den högra, är inte av stor betydelse enligt eleven

rosa = engelska
orange = tyska
grön = svenska
röd = ungdomsslang
ljusblå = finska

röd = thai
blå engelska
grön = svenska
orange = finska
rosa = tyska
lila = finska
talspråk



Figur 8 Elevers språksilhuett III



Figur 9 Elevers språksilhuett IV

I figur 9 har svenska placerats i bröstet och i axlarna, vilket inte alls var typiskt. Svenskan njuter i denna språksilhuett en mycket ovanlig position och enligt eleven är svenska ett intressant ämne i skolan och också lätt för henne. Denna elev hade thai som förstaspråk och färglade det i huvud och i nacke. Finskt talspråk som eleven hade som andraspråk placerades i vänster arm, eftersom detta språk används varje dag med kompisar. Engelskans placering i vänster arm var inte heller typiskt i denna undersökning. Tyska färglades i andra foten och eleven ansåg att språket inte var viktigt för henne.

4.4 Elevernas färgval

Visuell konst provocerar oss med former och färg. Den väcker känslor och tankar hos åskådaren och är alltid personlig och unik. (Grenfell & Hardy 2007, 36). Elevernas egenhändigt färglagda språksilhuetter kan betraktas som en form av konst; de är alla unika, väcker en känsla och vilja hos åskådaren att tolka och förstå dem. Före utförandet

av undersökningen fick eleverna instruktioner om att färglägga sina språk och språkvarieteter med en egen färg i silhuetten. Inga närmare råd angående färgval gavs. Eleverna uppmuntrades att tänka och bestämma själva på vilket sätt med vilka färger de ville presentera sina språk i språksilhuetten och färglägga människofiguren. Eleverna fick ett paket av 24 traditionella färgpennor med träskaft att dela med den som sitter bredvid. Eftersom eleverna kunde välja färger för sina språk bland de 24 olika är det väsentligt att utforska med vilken färg de olika språken färglades. Vidare utgör färgval ett viktigt undersökningstema, liksom den i avsnitt 4.3 diskuterade placeringen av språken. Busch (2006, 11) framhåller att eftersom alla språk som de undersökta behärskar eller som tillhör deras repertoar inte får en egen färg i silhuetten, är det viktigt att utreda vilka språk som färgläggs och med vilken färg. Pitchford (2006, 189) konstaterar att färger har en psykologisk och emotionell inverkan på individer och därför är det motiverat att utreda vilka färger som valdes för de olika språken. Kress och van Leuwen (2001, 59) anser att även om färger inte har någon absolut betydelse, blir färgerna ofta betydelsebärande i sin kontext.

Paketet med färgpennor innehöll grundfärger (blått, gult och rött), sekundärfärger (orange, lila och grönt) samt olika nyanser av dessa färger. Eleverna kunde välja mellan kalla och varma samt ljusa och mörka färger och nyanser (mera om färger se Töyssy et al 1999, 177-181). Eleverna hade använt mycket olika färger, deras språksilhuetter var färgrika och ingen hade använt en och samma färg för olika språk. För det mesta tycktes eleverna föredra klara färger i stället för mörka och neutrala. Även om paketet innehöll färger som svart, mörkblått och mörkbrunt förekom dessa färger endast i några enstaka silhuetter. Ingen av eleverna hade färglagt sin språksilhuett endast med olika nyanser av svart och vitt utan silhuetterna innehöll många olika färger och nyanser.

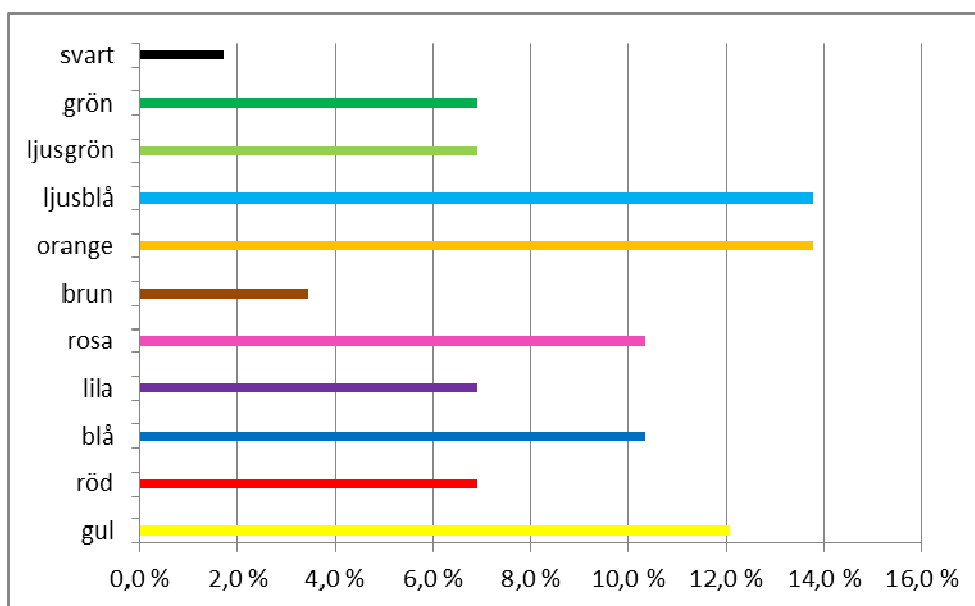
I färgläggningsuppgiften hade eleverna möjlighet att med sina färgval uttrycka sina känslor och tankar omkring de olika språken. Enligt Töyssy et al (1999, 177) inverkar både kulturella och psykologiska aspekter hos individen på hennes sätt att observera olika färger. Pitchford (2006, 189) konstaterar att individernas tolkningar av färger inte är universella utan det förekommer både individuella skillnader och skillnader mellan olika nationer. Töyssy et al (1999, 184) håller med om detta och anser att även om

åsikter om olika färger är individuella lär sig individen redan som barn färger som förknippas med olika kulturella företeelser. Olika länder och nationer har sina egna färger och Finland och det finska språket associeras ofta med blått eller vitt och Sverige och svenska för sin del med blått och gult. Dessa färger och associationer kom fram i silhuetterna men färger för alla språk valdes inte enligt denna princip.

För att kunna finna symboliska funktioner för färger och att dra slutsatser tillfrågades eleverna om motiveringar för sina färgval. I anvisningarna uppmanades eleverna att tänka på färgval och välja en färg som bäst representerar språket i fråga. I intervjun framkom det ändå att majoriteten av eleverna inte hade tänkt på färgvalet utan färgvalet hade varit rent slumpmässigt. Endast två flickor kunde motivera sina färgval och enligt deras svar hade de uppenbarligen ägnat tid åt att välja en passande färg för varje språk i silhuetten. Den andra flickan hade färglagt engelska med rosa eftersom språket hör till hennes favoriter vilket färgen också gör. Svenska språket hade hon färglagt med lila och konstaterade att svenska är det näst bästa språket efter engelskan och därför färglade hon det med en så fin färg som lila. Flickan vars språksilhuett presenteras i figur 9 (Elevens språksilhuett IV, se avsnitt 4.3.1) hade valt rosa för finska språket, som hon läser som andraspråk, eftersom färgen är hennes favorit och finska spelar en stor roll i hennes liv. Eleven berättade också att färgvalet för hennes modersmål thai var enkelt: rött förekommer i Thailands flagga och representerar därför också själva språket. I Lundells (2010, 35) undersökning med yngre skolelever motiverade eleverna färgvalet ofta med färger i landets flagga. Eleverna hade också använt finska flaggan i silhuetten som en symbol för modersmålet. I föreliggande undersökning förekom inga nationella flaggor som symboler men sambandet mellan språket och landets flagga förekommer för några språks del. Även om färgvalen inte var medvetna och enligt eleverna helt slumpmässiga, kan temat ändå undersökas för att försöka finna några gemensamma drag. Såsom Töyssy et al (1999, 177) poängterar ingår olika psykologiska processer i individens åsikter och observering av olika färger men dessa processer är inte nödvändigtvis medvetna.

4.4.1 Färger för de mest betydande språken

Paketet med färgpennor som utdelades till eleverna i början av undersökningen innehöll 24 olika färger. För det mesta användes klara och ljusa färger både för de viktigaste språken och för de mindre viktiga. Nio av dessa 24 färger förekom inte alls i färgläggningssuppgiften. Färger som inte valdes var bland annat grått, vitt, mörkbrunt, mörkrött och mörkblått. Det fanns ingen större skillnad i elevernas färgval för de viktiga och de mindre viktiga språken och alla färger som valdes för att representera de mindre viktiga eller mindre använda språken förekommer också i figur 10 som visar elevernas färgval för de mest betydande språken, det vill säga för finska, engelska, tyska och svenska. Procentandelarna i figur 10 har räknats utifrån de totalt 58 förekomsterna i språksilhuetterna.

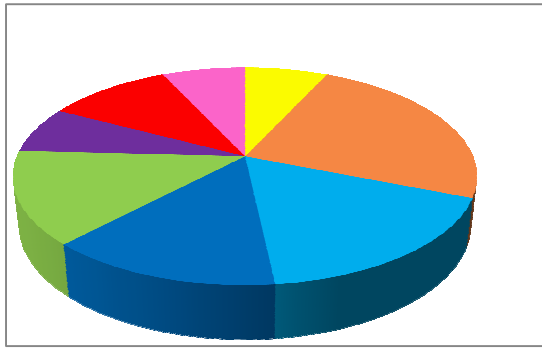


Figur 10 Färger för de mest betydande språken.

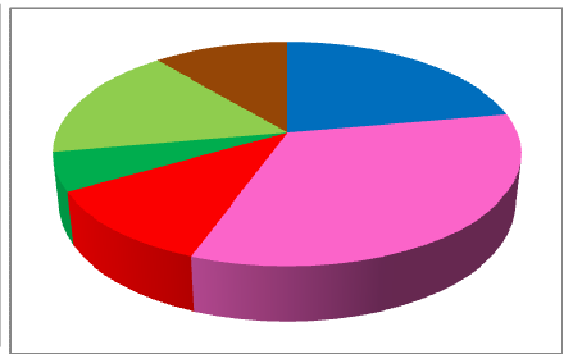
Såsom framkommer av figur 10 har eleverna valt många olika färger för de viktigaste språken, men de flesta är klara. Brunt och svart förekommer i några silhuetter men deras andel är liten. Ljusblått, orange och gult är de mest populära färgerna. Tøyssy et al

(1999, 184) anser att det är mycket individuellt vilka färger som individerna föredrar men eftersom endast 11 färger av 24 användes för de fyra språken i silhuetten kan man återfinna några generella drag bland eleverna. Enligt Rihlama (1990, 69) påverkar individens ålder och kön färgvalet och åsikterna om färger. Rihlama menar vidare att till exempel rosa som här flitigt användes är populärt bland flickor i tonåren medan pojkar tenderar att föredra orange. Dessa resultat härstammar från nittioalet och i denna undersökning var rosa och orange lika populära både hos pojkar och hos flickor. Av figurerna 11, 12 och 13 framkommer med vilka färger finska, engelska och tyska färglades i silhuetten. Med finska menas här både finska som officiellt språk och finskt talspråk. Såsom figur 12 visar färglade en tredjedel av eleverna finskan i silhuetten med blått; antingen med himmelsblått eller med ljusblått. Enligt Töyssy et al (1999, 184) klassificeras färger efter symbolik och blått betraktas ofta som lugnande. Blått är en mycket omtyckt färg och enligt Komar och Melamid (1995) är blått finländarnas favoritfärg. Det är mycket sannolikt att blått också hör till elevernas favoriter men det symboliska värde som blått har för finländare ska också tas hänsyn till i analys. Såsom Burkitt et al (2007) konstaterar associeras vitt och blått starkt till den finländska identiteten och färgerna finns i den finska flaggan. Burkit et al (2007) visar i sin studie att eleverna tenderar att färglägga positiva figurer med sina favoritfärger medan de kulturspecifika färgkoderna spelar en större roll i färgläggning av negativa figurer.

Dessa resultat tycks inte överensstämja med färgläggning av finska eftersom så många elever valde landets nationalfärg, blått, att representera också språket. En annan färg som många elever valde för finskan var orange. Enligt Rihlama (1990, 67) baserar sig människornas upplevelser av färger på naturföreteelser och orange upplevs ofta vara en öppen och varm färg. På grund av modersmålets betydelse för eleverna vilket framkom av enkäten och av placeringen av språk, tycks denna definition av orange passa för det viktigaste språket. Såsom figur 11 visar var också ljusgrönt välrepresenterat och färgen tillhör enligt Komar och Melamid (1995) finländarnas favoritfärger.



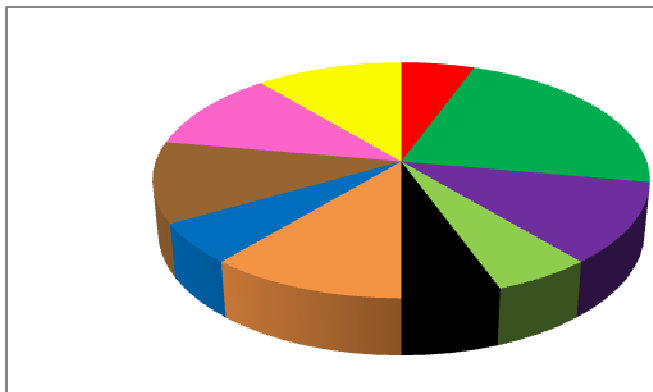
Figur 11 Färger för finska



Figur 12 Färger för engelska

Resultaten från en studie av Burkit et al (2007) om elevernas tendenser att färglägga positiva figurer med sin favoritfärg överensstämmer mer med elevernas färgläggning av engelska. Rosa, som är välrepresenterat i kläder och accessoarer hos dagens ungdomars, är en omtyckt färg bland eleverna och en tredjedel av eleverna färglade engelskan i silhuetten med rosa. Såsom figur 12 visar förekom blått och rött också hos flera elever och olika nyanser av grönt samt brunt. Rihlama (1990, 67) konstaterar att rött och dess olika nyanser ofta upplevs som starka och idérika färger. Rött användes också för tyska och svenska (se figur 13 och 14) men antalet förekomster var mycket mindre/färre. Rött och blått vid sidan av vitt förekommer också i den engelska flaggan, vilket kan ha påverkat elevernas färgval angående engelska språket.

Figur 13 visar elevernas färgval för tyska och såsom det tydligt framkommer är färgval mycket olika och några generella drag är svåra att finna. Sammanlagt 10 olika färger har valts för att representera tyska och andelen av dessa färger är mycket jämn. Gult, svart och rött som symboliserar Tyskland och finns med i den tyska flaggan förekommer också men andelen av dessa färger är inte stor. Eleverna hade läst tyska endast i några månader före undersökningen och på grund av detta är det möjligt att eleverna inte har hunnit bilda sig en stark åsikt om språket.



Figur 13 Färger för tyska

Figurerna 14 och 15 representerar två olika sätt att färglägga språksiluetten. Elevernas sätt att använda och kombinera färger kan indelas i två kategorier: användning av grund- och sekundärfärger och användning av olika toner av grund- och sekundärfärger. Majoriteten av eleverna hade färglagt siluetten antingen med klara grund-och sekundärfärger eller kombinerat olika ljusa toner av dessa färger. I figur 14 har eleven använt primärfärgerna blått, rött och gult samt sekundärfärgerna grönt och svart. Kombinationer av rött, blått och gult utgör en stark färgkontrast (Töyssy et al 1999, 180) och detta sätt att kombinera färger var typiskt i undersökningen. I figur 15 har eleven valt ett annorlunda sätt att färglägga sin siluett och att kombinera olika färger. Eleven har använt endast en grundfärg, blått, medan de övriga är toner av antingen grundfärger eller sekundärfärger. Enligt Töyssy et al (1999, 180) kan färger kombineras på många olika sätt och användning av ljusa och kalla toner utgör ett möjligt sätt som användes flitigt i denna undersökning.



Figur 14 Elevens språksilhuett V



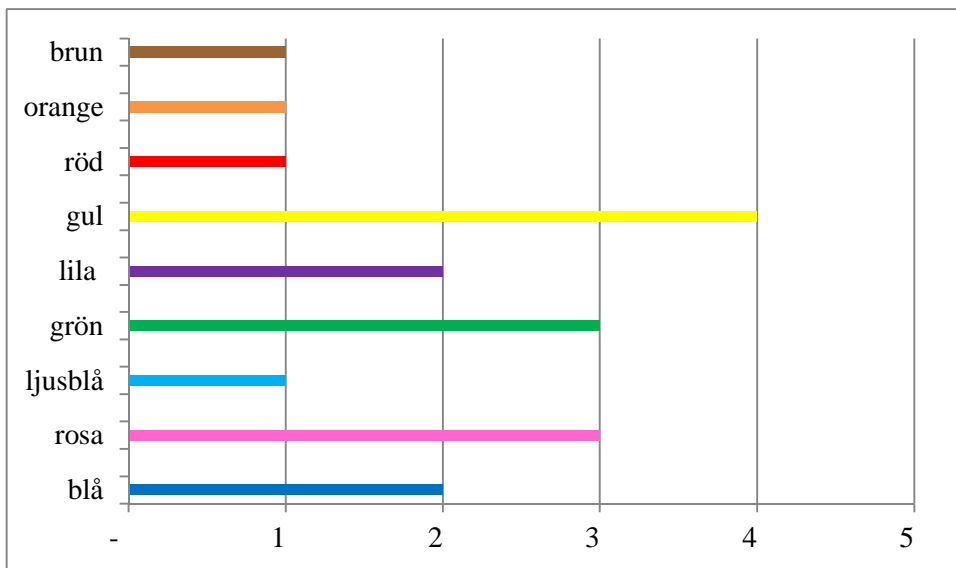
Figur 15 Elevens språksilhuett VI

Även om majoriteten av eleverna ansåg att de inte hade tänkt på färgvalet kunde man genom att jämföra elevernas språksilhuetter med varandra finna några gemensamma drag för färgläggning av de olika språken. Språkbiografiska studier med vuxna av Busch (2006) och Busch och Busch (2008) visar att språk som betyder mest oftast färglades med klara grund- och sekundärfärger, såsom gult och grönt, medan språk av mindre betydelse färglades med neutrala och bleka toner. Språk som anses vara onödiga eller som upplevs som negativa, färglades med olika toner av grått. I denna undersökning förekom grått inte och även språk som eleverna förhöll sig negativt mot, färglades med klara färger och toner. Språksilhuetterna i Buschs (2006) och Buschs och Buschs (2008) undersökningar visade sig vara mera detaljerade och de vuxna hade tydligen ägnat mer tid åt färgvalet och kunde motivera sina val. Även om generella drag kunde hittas i denna undersökning baserar de sig på forskarens antaganden och på jämförandet av elevernas silhuetter eftersom endast några enstaka elever kunde motivera och förklara sina färgval i intervjun.

4.4.2 Vilken färg representerar svenska?

Majoriteten av eleverna ansåg att färgerna inte korrelerar med språkets roll i deras liv utan menade att de blev slumpmässigt valda. En enda elev kunde motivera sitt färgval vad gäller svenska språket och konstaterade att hon färglade svenska med lila eftersom språket är kul och lila en av hennes favoritfärger. Elevernas färgval för svenska (totalt 18 förekomster) finns presenterade i figur 16 för att underlätta utredning av generella tendenser i färgläggning. Av figuren framkommer tydligt att olika nyanser av blått, mellanblått och ljusblått, är väl representerade och så är också gult. Enligt en undersökning av Komar och Melamid (1995) tillhör blått och ljusblått finländarnas favoritfärger, men skulle en elev med negativa attityder mot svenskan färglägga språket med sin favoritfärg? Burkit el al (2007, 59) har undersökt finska lågstadieelevers färgval och av deras undersökning framkommer att finska elever inte valde blått eller vitt för att representera företeelser som väcker negativa känslor hos dem. Resultaten av föreliggande studie strider emot resultaten i Burkit el al (2007) , eftersom även elever

med negativa attityder mot svenska färglade språket med blått. Å andra sidan kan det finnas en förklaring till detta i det som Töyssy et al (1999, 184) framhåller: individerna lär sig redan som barn om färger och koder som är specifika för olika kulturer och nationer. Blått och gult associeras med kungariket Sverige eftersom färgerna finns såväl i den svenska flaggan som i landets nationalsymbol, Tre kronor (se figur 17 och 18).



Figur 16 Färgvalet för svenska

Resultatet visar det verkliga antalet av förekomster av varje färg, totalt 18.



Figur 17 Svenska flaggan



Figur 18 Tre kronor

Vid sidan av blått och gult förekom det sammanlagt nio olika färger. Även om alla elever inte ansåg svenskan vara ett viktigt språk eller förhöll sig negativa mot svenskan

som skolämne, färglade de språket med klara och pigga färger i silhuetten. Rosa, den populära färgen bland dagens ungdomar, som en tredjedel av eleverna färglade engelskan med, användes för att på överraskande vis representera också svenska.

4.5 Om elevernas tankar kring de viktigaste språken

I enkäten tillfrågades eleverna vilka språk som hör till de viktigaste i deras liv, åsikter om de viktigaste språken i framtiden samt förhållningssätt till svenskan som ett obligatoriskt skolämne. Även om färgläggning av språksilhuetter och intervju avslöjar vilka språk som tillhör elevernas repertoarer och vilka olika språkliga resurser eleverna har tillgång till samt elevernas värderingar av dessa språk, ville jag också ha skriftlig information om de olika språkens värde för att kunna jämföra svaren med resultaten från språksilhuetterna. Såsom Busch och Mossakowski (2008, 4) framhåller i sin studie uppnår man information endast om den nuvarande språkliga situationen hos de undersökta med hjälp av språksilhuetter och för att kunna utreda de undersökta tankar kring de olika språkens status och betydelse också i framtiden ska man komplettera undersökningen med skriftliga svar i enkäten.

Busch (2008, 144-145) konstaterar att språkens status och vilka språk som prioriteras varierar under livet. Fråga nummer 3 i enkäten utreder elevernas åsikter om de viktigaste språken i deras liv medan eleverna i fråga nummer 5 tillfrågades vilket språk/vilka språk som blir det viktigaste/ de viktigaste i framtiden. Endast åtta elever ansåg finskan vara det viktigaste språket medan antalet av elever som ansåg engelskan höra till de viktigaste språken var 13. Enligt Cenoz och Gorter (2010, 43) ses engelskan som en resurs som öppnar dörrar till ett bättre liv vilket också framkommer tydligt av resultaten av enkäten samt av engelskans roll i språksilhuetterna. Fem elever hade räknat tyska till de viktigaste språken men endast två elever ansåg svenskan vara ett viktigt språk. Båda eleverna var flickor.

Syftet med fråga nummer 5 var att utreda elevernas åsikter om språkkunskaper i framtiden: vilka språk kommer att bli viktiga i framtiden och på vilka språk lönar det sig

att satsa. Elevernas svar ger viktig information om språkens status och värde och enligt Busch och Busch (2008, 146-147) är detta värt att undersöka eftersom individernas uppfattning om språkets betydelse och status påverkar deras vilja/motivation att lära sig språk. Alla elever ansåg att engelskan kommer att ha en viktig roll i deras liv i framtiden medan endast fyra elever ansåg finskan förbli ett viktigt språk. Majoriteten motiverade engelskans betydelse i framtiden med språkets roll som lingua franca, som världsspråk. Engelskans roll på arbetsmarknaden betonades också. Ammon (1991, 1) konstaterar att språkets internationella ställning påverkar antalet av språkinlärare och språkets roll som skolämne beror mycket på dess internationella status. Enligt Skutnabb-Kangas (1999, 187) hör engelska och tyska till de 10 mest betydande språken i världen. Engelskans betydelse framkom tydligt också av elevernas svar men tyska hörde däremot inte till språken som är viktiga att kunna i framtiden. Tre elever trodde sig ha nytta av kunskaper i tyska och motiverade sina åsikter med språkets roll i Europa. Svenska som hör till de medelstora språken (Skutnabb-Kangas 1999, 187) hör vid sidan av tyskan till språk som enligt eleverna inte kommer att ha en stor roll i deras liv. Enligt fyra elever är det viktigt att kunna svenska eftersom språkkunskaper behövs på arbetsmarknaden. Dessa resultat överensstämmer ganska bra med Tuokkos (2009): I undersökningen av finska niondeklassisters svenskbehärskning av Tuokko (2009, 33) framkommer att hälften av de finska niondeklassisterna anser att de inte kommer att behöva svenska i vardagslivet och en tredjedel ansåg att svenska kan behövas i arbetslivet.

Till de språk som eleverna skulle vilja lära sig hörde sammanlagt nio olika språk. Spanska och franska hörde till de absoluta favoriterna hos flickor, eftersom alla nio flickor ville lära sig spanska och sju av dem också franska. Språkvalet motiverades med språkets vackra uttal och internationella ställning. Ryska och italienska hörde till de näst populära språken och tre elever ansåg att behärskning av dessa språk var till nytta i konkurrensen om arbetsplatser. Andra språk som kom fram var bland annat thai, kinesiska och japanska.

På grund av den heta debatten om svenska språkets ställning i de finska skolorna intresserade det mig att utreda hur eleverna i denna undersökningsgrupp förhåller sig till språket som ett obligatoriskt skolämne. I enkäten tillfrågades eleverna om de fortfarande

skulle vilja lära sig svenska även om det inte längre var obligatoriskt. Tio elever svarade att de fortfarande skulle lära sig svenska medan nio ansåg att de inte skulle göra det. Pojkar förhöll sig mer negativa till språket: fem av nio pojkar medgav att de skulle sluta med att läsa svenska. Resultatet överensstämmer med en undersökning av Tuokko (2009, 7) där det konstateras att pojkar förhåller sig mer negativa till svenskinläring än flickor. Av flickorna var det tre som skulle vilja byta svenska mot ett annat språk om det var möjligt. Elever som ställde sig positiva till svenska motiverade sina åsikter med arbetslivets krav och ansåg att språkkunskaper i olika språk alltid behövs. Endast en elev motiverade sin åsikt med kultur-historiska skäl (se Geber 2010, 54-60) och ansåg att svenskan som det andra inhemska språket ska vara ett obligatoriskt ämne.

Majoriteten av de elever som gärna skulle avbryta sin svenskinläring kunde presentera endast två olika skäl till sin negativitet: Svenska upplevs som ett onödigt språk för finskspråkiga och eleverna konstaterade att de inte tycker om språket. Stenbäck (2003, 43-44) anser också att svenskans ställning som obligatoriskt språk inte längre är motiverat på grund av språkets minskade roll för finskspråkiga. Enligt Tandefelt (1993, 112) ger individerna ofta uttryck för sina inställningar till språkets talare när de säger sig tycka illa om språket. Hat, beundran eller kärlek till en annan grupp människor översätts lätt till påståenden om språk. Detta kan gälla också för svenska och såsom Saukkonen (2010, 12) konstaterar i sin studie har debatten om svenska spårat ur och de finskspråkiga och svenskspråkiga beter sig provokativt mot varandra och tycks leva i helt olika världar. Pavlenko (2006, 27) poängterar träffande att olika språk skapar skilda världar för språkbrukare.

5. DISKUSSION

5.1 Konklusioner

Föreliggande pro gradu arbete inriktade sig på att undersöka elevernas uppfattningar om språk i sitt liv. Syftet var att utreda hur pass flerspråkiga en grupp åttondeklassister känner sig vara och vilka språk som hör till elevernas språkliga repertoar. Som

språklärare ville jag utforska hur eleverna förhåller sig till skolans språk och om dessa språk förblir som vanliga skolämnen eller förekommer i elevernas språkportfolier. Även om det största intresset låg på den individuella flerspråkigheten, avslöjar elevernas svar hurdan värde och vilken status de olika språken och språkformerna har i elevernas repertoarer. Med tanke på språklärens arbete var det motiverat att utforska hur eleverna upplever den formella språkinlärningen i skolan och vilka attityder och känslor som förknippas med de olika språken.

Det multimodala materialet samlades in genom språkbiografiska metoder, som gav ett bra perspektiv för undersökningen av multilingvala repertoarer. Perspektivet låg på elevernas språk: vilka språk som användes och varför, vilka språk som inte användes. Med hjälp av lingvistiska biografier fick jag tillträde till elevernas egna tankar och kunde betrakta språkbruk ur den enskilda elevens synvinkel. Materialet bestod av elevernas avfärgläggning av språksilhuett, ifyllning av en enkät samt av intervju. Denna undersökningsmetod som baserar sig på Buschs (2006 & 2008, Busch & Mossakowski 2008) undersökningar härstammar ursprungligen från 1990-talet, av Gogolin & Neumann 1991. Att använda muntliga intervjuer och elevernas skriftliga svar som stöd i analysen av språksilhuetter visade sig vara en bra metod. Såsom Banks (2001, 176) konstaterar utgör användning av visuellt material en möjlighet men den är inte perfekt och elevernas egna berättelser och svar i enkäten behövdes för att kunna analysera och tolka silhuetterna.

Eleverna i undersökningsgruppen var finskspråkiga men visade sig enligt resultaten vara allt annat än enspråkiga. Resultaten visar att över hälften av dessa åttondeklassister kände sig som flerspråkiga och hade en flerspråkig identitet. Från språklärens perspektiv var det intressant att utreda om skolans språk, i detta fall engelska, tyska och svenska förekommer i elevernas språkrepertoarer och har plats också i det riktiga livet. Överraskande var att dessa språk var representerade i varje språkportfolio och därmed kan det konstateras att dessa språk inte har förblivit endast som skolämnen utan spelar en större roll för eleverna. Resultaten visar att skolans språkundervisning har lyckats med sin viktigaste uppgift: - att utveckla flerspråkigheten hos eleverna.

Sammanlagt förekom det 15 olika språk och språkvarieteter i språksilhuetterna och betydelsen och användningen av dessa språk varierade mycket. Betydelsen av elevernas modersmål finska var stor men engelska var nästan i lika hög grad representerad. Engelskans maktposition framkom tydligt av resultaten och en del av eleverna hade värderat engelskan högre än finskan och ansåg engelskan vara det viktigaste språket. För eleverna i undersökningsgruppen spelade engelska en stor roll i livet och språket upplevdes som viktigt och betydelsefullt. Kunskaperna i engelska värderades högt och ansågs vara vägen till ett bra liv och ett bra jobb. Ändå tas behärskning av engelska redan på arbetsmarknaden för givet såsom Mård-Miettinen och Björklund (2007, 50) konstaterar medan behärskning av mindre språk värderas högt. De mindre språken som eleverna lär sig i skolan, tyska och svenska, fick dock inte en likadan position i elevernas språkrepertoarer som engelskan gjorde. Tyska språket som var ett valfritt språk för eleverna var betydligt mindre representerat än finska och engelska, vilket kan bero på den korta tiden som eleverna hade läst språket. Elevernas attityder mot språket var för det mesta positiva men språket ansågs inte vara lika viktigt som engelska. Endast för en liten del av eleverna hörde tyska till de viktigaste språken och språkets betydelse för det framtida livet ansågs också vara litet. I Finland är det svårt att komma i kontakt med tyska och tyska som ett av de viktigaste och största språken i världen (Ammon 1991, 4) har inte en likadan position som engelska. Mustaparta et al (2010, 6) konstaterar träffande att språkinlärnarnas intresse för språket växer när språket blir tillgängligt och en del av vardagen.

På grund av svenskans ställning och de finskspråkigas attityder mot svenska i vårt land, som diskuterats i avsnitt 2.2.2, var det tvivelaktigt om språket överhuvudtaget skulle förekomma i elevernas portfolier. Varje elev hade ändå ansett att svenska hör till hans eller hennes repertoar och språket förekom i varenda silhuett. Attityder mot språket var varierande och svenska var antingen omtyckt eller ansågs vara ett helt onödigt språk. Svenska och dess ställning väckte starka känslor för eller emot och hälften av eleverna var villiga att fortsätta sin svenskinläring även om språket blev valfritt i skolan medan den andra hälften genast skulle sluta med svenskstudier. Såsom Mustaparta et al (2010, 6) också framhåller är problemet med svenskinläring de stora skillnaderna i elevernas kunskaper och motivation. Mina resultat överensstämmer med en undersökning av

Tuokko (2009, 33) där 47 % av de undersökta niondeklassisterna ansåg svenskan vara ett tråkigt skolämne. Av Tuokkos studie framkommer dock att svenska språket inte gärna studeras av eleverna medan hälften av eleverna i denna undersökningsgrupp ändå förhöll sig positiva till svenskan. En förklaring till det större antalet elever med en positiv attityd kan vara dessa elevers allmänna intresse för språkinläring, eftersom eleverna hade valt att läsa ett valfritt språk vid sidan av de två obligatoriska.

Av färgläggningssuppgiften som var i form av en människofigur, framkom tydligt att språk som betyder mest eller som eleven använde mest placerades i överkroppen och språk som var av minde betydelse fick sin plats i underkroppen. De flesta eleverna ansåg att storleken på den färglagda arealen korrelerar med språkets betydelse och status. Placering av de olika språken överensstämde med elevernas svar i enkäten och finska och engelska var bäst representerade och deras procentuella andel i silhuetterna var störst. Tyska och svenska återfanns mestadels i underkroppen och endast några enstaka elever hade placerat dessa språk i huvudet eller i bröstet. Språk som enligt enkäten behärskades sämst eller inte tillhörde det vardagliga livet placerades mycket ofta i fötterna och benen. Till skillnad från undersökningar av Busch (2006, Busch & Busch 2008) där de viktigaste språken placerades nära hjärtat, återfanns engelska och finska ofta också i huvudet.

Lundell (2010, 43) som utförde en undersökning med en likadan språkportfolie-metod med lågstadieelever konstaterar att äldre elever skulle ha kunnat avge mer preciserade svar angående färgval för de olika språken i silhuetten än dessa yngre elever. Åtminstone i denna undersökning hade eleverna inte tänkt på färgvalen utan de flesta konstaterade att de hade valt färgerna helt slumpmässigt. Före genomförandet av undersökningen fick eleverna anvisningar om att färglägga sina språk med en egen färg i silhuetten men inga närmare råd angående färgval gavs. Eftersom färgval utgjorde ett viktigt undersökningstema skulle man ha kunnat mera betona betydelsen av färgvalet. Även om färgvalen inte var medvetna undersöktes temat för att finna några gemensamma drag. För det mesta hade eleverna föredragit klara färger i stället för mörka och neutrala. Blått som enligt Komar och Melamid (1995) hör till finländarnas favoritfärger användes ofta för att representera finska och engelska. Såsom Burkitt et al

(2007) konstaterar associeras blått starkt till den finländska identiteten och detta kan vara en anledning till färgvalet för finska. Rosa och grönt användes också ofta för engelska medan färger för tyska varierade mycket och några generella drag är svåra att finna. Bland annat blått och gult användes för att representera svenska och enligt Töyssy et al (1999, 184) har individerna lärt sig om kulturspecifika färger och blått och gult associeras ofta med Sverige.

5.2 Slutledning

Språkportfolier har flitigt använts av Brigitta Busch (2006 & 2008, Mossakowski & Busch 2008) för att undersöka elevernas flerspråkighet och språkliga resurser och repertoarer. Busch har använt det multimodala materialet eftersom det erbjuder en bra och mångsidig synvinkel på elevernas språkbruk samt ger information om elevernas uppfattningar om och värderingar av sina språk. Denna metod fungerar riktigt bra tack vare det målmedvetna och innovativa arbete som Busch har utfört.

För föreliggande arbete används inga gruppdiskussioner som Busch (2006 & 2008, Mossakowski & Busch 2008) och Pietikäinen (t.ex. 2008) använde i sina undersökningar utan eleverna intervjuades parvis och längden på intervjuerna var ungefär 5 minuter. Längre och mera djupgående intervjuer skulle ha kunnat erbjuda mer information om elevernas tankar och erfarenheter. Temaintervjuer fungerade som stöd till analys av elevernas språksiluetter och svar i enkäter, men hade mer tid ägnats åt varenda elev, kunde undersökningen ha blivit mer personlig. Å andra sidan är alla elever inte villiga eller redo för att reflektera kring sina tankar och erfarenheter i intervjusituation, vilket man kunde lägga märke till redan under denna mycket korta intervju. Såsom Busch (2008, 145) konstaterar lönar det sig att i stället för det skriftliga och muntliga fokusera på det visuella vilket också fungerade riktigt bra. Det multimodala synsättet i undersökningen möjliggjorde en omfattande analys av elevernas språkrepertoarer och resurser och deras förhållningssätt till olika språk. Till exempel det visuella materialet utan stöd av intervjuer eller enkät skulle inte ha varit tillräckligt djupgående. Det skriftliga, muntliga och visuella stödjer och kompletterar varandra.

Detta pro gradu-arbete gjordes vid institutionen för språk och i huvudämnet svenska språk och på grund av detta var svenska och dess förekomst och placering i elevernas språkportfolier centralt. Man kunde kanske ha koncentrerat sig mer på svenska, för i enkäten var det enbart fråga nummer sju (se bilaga 1) som behandlade svenska. Å andra sidan anser jag att, fastän de andra frågorna och intervjun inte direkt koncentrerade sig på svenska utan handlade om de olika språkens status, värderingar och elevernas tankar om språk, elevernas svar ändå avslöjar mycket om svenskans ställning. Svenska språkets förekomst eller avsaknad i svaren och naturligtvis också i språksilhuetter ger viktig information om språkets värdering och ställning i elevernas språkrepertoarer. Att svenska språket inte framhövdes under undersökningens gång var motiverat på det sättet att eleverna inte uppmanades att särskilt tänka på svenska eller svenska språkets ställning i sina liv utan eleverna kunde fritt bestämma om svenska språket skulle komma fram i enkäten och få plats silhuetten.

Resultaten av undersökningar om elevernas upplevda flerspråkighet och de olika språken i deras liv skulle kunna gynna lärare och skolväsen och hjälpa till så att man bättre kunde ta hänsyn till de olika behov och resurser som eleverna har. I någon mindre form skulle metoden kunna fungera som en del av språkundervisning. Enligt Busch (2008, 144) användes denna metod ursprungligen av Gogolin och Neuman (1991) för att synliggöra flerspråkigheten hos de tyska skoleleverna. Busch (2008, 144) hänvisar också till det omfattande materialet av språkbiografier av Krumm och Jenkins (2001) vars syfte är att synliggöra flerspråkighet och dess utveckling och variation under livets gång.

Positivt med undersökningen var dess inverkan på eleverna. Gruppens tysklärare berättade följande dag att eleverna efter deltagandet i undersökningen hade fortsatt att ivrigt diskutera om undersökningen. Eleverna ville veta vilka språk som de andra hade i sina språkrepertoarer och hur de hade svarat på frågorna i enkäten. Det är oerhört viktigt att undersökningen inte upplevdes som onödig och trist utan lyckades väcka ett stort intresse också hos de undersökta. Denna metod hjälper eleverna att bli medvetna om sina egna repertoarer, resurser och tankar på ett intressant sätt.

Elever som lär sig ett valfritt språk i högstadiet, såsom undersökningsgruppen, kan förhålla sig mer positiva till olika språk än elever som har nöjt sig med de obligatoriska språken i skolan. Att jämföra dessa två grupper och undersöka om det finns några skillnader i förhållande till värderingar av språk eller tankar om den egna flerspråkigheten kunde utgöra en intressant undersökningsfråga. Likaväl kan det förekomma skillnader mellan elever i olika delar av landet och man kunde utreda hur eleverna i Lappland jämfört med eleverna i Helsingfors upplever och värderar språk och på vilka sätt deras språkrepertoarer skiljer sig ifrån varandra. Såsom Busch (2008, 145) poängterar erbjuder denna metod en genomskärning av den nuvarande situationen hos eleverna medan upprepning av undersökningen efter några år kunde möjliggöra ett mer omfattande material och erbjuda information om förändring i elevernas repertoarer och resurser.

LITTERATUR

Achugar, M. (2006). Writers on the Borderlands: Constructing a Bilingual Identity in Southwest Texas. *Journal of Language, Identity and Education*, Volyme 5, 97-122.

Allardt E, och Starck Chr. (1981). *Språkgränder och samhällsstruktur. Finlandssvenskarna i ett jämförande perspektiv*. Stockholm: Stockholm A&W.

Ammon, U. (1991). *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin: Gruyter.

Aronin, L. & Singleton, D. Affordances and the diversity of multilingualism. *International Journal of the Sociology of Language*, Vol. 2010 Issue 205, 105-129.

Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. I Heller, M. (red). *Bilingualism : a social approach*. New York: Palgrave Macmillan.

Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London, GBR: Sage Publications Ltd.

<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/Doc?id=10076697&ppg=26>

Bezemer, J. (2007). They don't have that feeling'. The attribution of linguistic resources to multilingual students in a primary school. *Linguistics and Education* 18, 65–78.

Blackledge, A. & Creese, A. (2008) Contesting 'language' as 'heritage': Negotiation of identities in late modernity. *Applied Linguistics*, Volyme 29 (4), 533-554.

Block, D. (2007). The Rise of Identity in SLA Research. *Modern Language Journal*, Volyme 91, 863-876.

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16 (6), 645–668.

Burck, C. (2005) *Multilingual living : explorations of language and subjectivity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Busch, B. (2005) Bosnisch, kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlanisch? Heroglossie und "muttersprachliche Unterricht in Österreich. Klagenfurt. I Cichon, P. (red.) *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens Verlag.

Busch, B. (2006). Language Biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. I Busch, B., Aziza J., Tjoutuku, A. *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town: PREAESA occasional Papers. No. 24, 5-17.

Busch, B. & Busch, T. (2008) Von Menschen, Orten und Sprachen. Multilingual Leben in Österreich. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Busch, B. (2008). Sprachenbiografien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem workshop mit schülerInnen in Südafrika. . I Furch, E & Eichelberger, H. (red.). Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Busch, Brigitta & Mossakowski, J (2008). On language biographical methods in research and education. Austria – Example of current practice #3«. En del av digital artikelsamling i projektet för Europarates. Policies and practices for teaching sociocultural diversity. [Online]. Tillgänglig [Language biographical methods.pdf](#)

Carroll, S., Motha, S., Price, J. (2008). Accessing Imagined communities and reinscribing regimes of truth. *Critical Inquiry in Language Studies*, Volyme 5, 165-191.

Ceginskas, V.(2010). Being ‘the strange one’ or ‘like everybody else’: school education and the negotiation of multilingual identity. *International Journal of Multilingualism*, Vol. 7, 211-224.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2010). The diversity of multilingualism in education. *International Journal of the Sociology of Language*, Volyme 2010 Issue 205, 37-53.

Cervatiuc, A. (2009). Identity, Good Language Learning, and Adult Immigrants in Canada Language Learning, and Adult Immigrants in Canada. *Journal of Language, Identity, and Education*, Volyme 8, 254–271.

Coffey, S & Street, B. (2008). Narrative and Identity in the “Language Learning Project”. *The Modern Language Journal*, Volyme 92, 452-464.

Commission of the European communities. (2007). Final Report. High Level Group on Multilingualism. European Communities 2007. Belgien. [Online]. Tillgänglig http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf

De Bot, K. (2006) Applied Linguistics in Europe. I Berns, M (red.), Elsevier encyclopedia on Language and Linguists. Applied Linguistics. New York.

Dufva, H., Kalaja, P. & Alanen, R. (2007). Beliefs about language, language learning and teaching: The first-year students' experiences. I Koskensalo, A., Smeds, J., Kohonen, V. & Kaikkonen, P. (red). Foreign languages and multicultural perspectives in the European context. Berlin: LIT Verlag.

Dufva, H & Pietikäinen S. (2009) Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja Kieli* 29(1), 1-14.

Ehala, M. (2007). Modes of Cultural Coexistence. Paper 5. Hör till samlingen WILD - Working Papers in Language Diversity. Universitet Jyväskylä. [Online]. Tillgänglig

https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/julkaisut/wild/papers/Modes%20of%20cultural%20coexistence_WILD5.pdf/view

Ehlich, K. (2007). Thrifty monolingualism and luxuriating plurilingualism? I Coulmas Florian (red). Contributions to the Sociology of Language : Language Regimes in Transformation : Future Prospects for German and Japanese in Science, Economy, and Politics. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Extra, G. (2004). Urban Multilingualism in Europe : Immigrant Minority Languages at Home and School. I Extra, G. & Yagmur, K. (red). Clevedon, Great Britan: Multilingual Matters Limited.

Garret, P. B. (2007). "Language Socialization and the (Re)Production of Bilingual Subjectivities." I Monica Heller (red.), Bilingualism: A Social Approach. New York: Palgrave Macmillan.

Geber, E. (2010). Den obligatoriska svenskan i Finland. En historisk analys. [Online]. Tillgänglig
http://www.magma.fi/images/stories/reports/mpm1_obligatoriskasvenskan.pdf

Gogolin, I. & Neumann, U. (1997). Spracherwerb und Sprachenentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. Uttalanden för Arbetsgrupp Neue Erziehung. Universitet Hamburg. [Online]. Tillgänglig
<http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/Gogolin,%20Neumann%20Spracherwerb%5B1%5D.pdf>

Grenfell, M., & Hardy, C. (2007). Art Rules: Pierre Bourdieu and the Visual Arts. Oxford, GBR: Berg Publishers. [Online]. Tillgänglig
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10233381&ppg=48>

Grin, F. (1999). Market forces, language spread and linguistic diversity. I Kontra, M., Philipson, R. & Kutnabb-Kangas, T., Varady, T. (red). A right and Ressource. Approaching linguistic human rights. Tibor Varady. Budapest : Central European U. P.

Gumperz, J. J. & Cook-Gumperz, J. (2008). Studying language, culture, and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology? Journal of Sociolinguistics, Vol. 12 Issue 4, 532-545.

Haglund, C. (2004) Flerspråkighet och identitet. I Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). Lund: Studentlitteratur.

Hannula, M. (2001). Tulkinnan vastuu ja vapaus. I Kiljunen, S. & Hannula, M. (red) Taiteellinen tutkimus. Kuvataideakatemia. Helsinki.

Heikkinen, H.L.T. (2002). What ever is narritive reaearch? I Huttunen, R., Heikkinen, H.L.T., Syrjälä, L. (red). Narrative research. Voices of teachers and philophers. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Heller, M. (2006). *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. Second Edition. London: Continuum.

Heller, M. (2007). *Bilingualism: A Social Approach*. New York: Palgrave Macmillan.

Hellsten, I. (1997). *Metaforien Eurooppa. Näkökulmia suomalaiseen EU-journalismiin*. Tampereen yliopisto. Tiedotusopinlaitos sarja A 90. Tampere: Jäljennepalvelu.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hodge, R. & Jones, K. (2000). *Photography in Collaborative Research on Multilingual Literacy Practices*. In Martin-Jones, M. & Jones, M. (red). *Images and Understandings of Researcher and Researched. Multilingual Literacies*. Amsterdam: John Benjamins.

Huttunen, R., Heikkinen, H.L.T., Syrjälä, L. (2002). *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Hämäläinen, L., Väisänen, T. & Latomaa, S. (2007) *Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen?* I Pöyhönen, S. & Luukka, M. (red). *Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Inoue, F. (2007). *Changing Economic Values of German and Japan*. In Coulmas, F. (red) *Language Regimes in Transformation. Future Prospects for German and Japanese in Science, Economy, and Politics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Jessner, U. (2008). *A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness*. *Modern Language Journal*, Vol. 92 Issue 2, 270-283.

Kajander, K. (2010). *Kielisalkku ruotsin kielen opetuksessa*. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Verkkolehti marraskuu 2010. [Online]. Tillgänglig <http://www.kieliverkosto.fi/journal/article/43/kielisalkku-ruotsin-kielen-opetuksessa>

Kalaja, P. (1999). *Kieli ja asenteet* I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red). *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Kalaja P., R. Alanen and H. Dufva. (2008). *Self-portraits of learners of EFL: Finnish students draw and tell*. In Kalaja, P., V. Mendes and A.M.F. Barcelos (reds.), *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kanno, Y. (2003). *Negotiating Bilingual and Bicultural Identities: Japanese Returnees Between Two Worlds*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kelly-Holmes, H. (2005). *Advertising as Multilingual Communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

KOM (2008). Flerspråkighet: en tillgång för Europa och ett gemensamt åtagande. Meddelande från kommissionen till europaparlamentet, rådet, europeiska ekonomiska och sociala kommittén samt regionkommittén. Bryssel.

Komar, V., Melamid, A. (1995). The Most Wanted Paintings on the Web. [online] Tillgänglig www.diacenter.org/km/

Kramsch, C. (2006). The multilingual subject. *International Journal of Applied Linguistics* 16:1, 97-110.

Kramsch, C. (2008). Multilingual, Like Franz Kafka. *International Journal of Multilingualism* Vol. 5, No. 4, 316-332.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). Reading Images. *The Grammar of Visual Design. Language and Literature, Volym 8*, 163-178.

Kress, G. R. (2001). *Multimodal Teaching and Learning : The Rhetorics of the Science Classroom*. London, , GBR: Continuum International Publishing.

Krumm, H-J., Jenkins, E-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen- lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.

Kulmala, A. (2005). Lääkäri tietää, kuluttaja tuntee. Lääkemainosten metaforien tarkastelua. *Kielikuvia. Nykysuomen seuran lehti* 1/2005, 22-25.

Leborg, C. (2006). *Visual Grammar*. New York, USA: Princeton Architectural Press.

Liang, X. (2006). Language Functions: High School Chinese Immigrant Students' Code-Switching Dilemmas in ESL Classes. *Journal of Language, Identity and Education, Volym 5*, 143-167.

Lundell, Leea (2010). "What is the colour of English?" Representation of English in the language portraits of Sámi children. Pro gradu-avhandling. Institutionen för språk, engelska språket, Jyväskylä universitet. Jyväskylä.

Lüdi, G. & Py, B. (2009). "To be or not to be ... a plurilingual speaker". *International Journal of Multilingualism, Volym 6*, 154-67.

Melander, B. (2000). EU:s språkpolitik. En mångfacetterad fråga. I Melander B. (red). *Svenskan som EU-språk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Moyer, G.M. & Rojo, M. L. (2007). *Language, migration and citizenship: New challenges in the regulation of bilingualism*. I Heller, M. (red). *Bilingualism: a social approach*. New York: Palgrave Macmillan.

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices. An introduction to Bilingualism*. Malden (MA): Blackwell Publishing.

Mård-Miettinen, K. & Björklund, S. (2007). Kielikasvatus ja kielikoulutus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: alku elinikäiselle kielenoppimiselle. I Pöyhönen, S. & Luukka, M. (red). *Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mustaparta, A-K., Ikonen, K., Mattila, P., Pohjala, K. (2010). Muistio perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistustyöryhmälle. *Vieraat kielet. Opetushallitus. Muistio* 21.01.2010. [online] Tillgänglig http://www.oph.fi/download/119737_Vieraat_kielet.pdf

Nekvapil, J. (2003). Language biographies and the analysis of language situations: towards the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language* 162, 63-83.

Nevanlinna, T. (2001). Onko ”taiteellinen tutkimus” ylipäättään mielekäs käsite? I Kiljunen, S. & Hannula, M. (red) *Taiteellinen tutkimus*. Helsinki: Kuvataideakatemia.

Norton, B & Gao, Y. (2008). Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18:1, 109-120.

Nuolijärvi, P. (2000). Sosiolingvistiikka kielentutkimuksen kentässä. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red). *Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Oksaar, E. (1993). Flerspråkighet och sociokulturella beteendemönster; Om svårigheter i interkulturell kommunikation. I Ivars, A-M., Lehti-Eklund, H., Lilius, P., Londen, A-M. & Solstrand-Pipping, H. *Språk och social kontext. Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet*. Helsingfors: Helsingfors universitet.

Oomen-Welke, I. & Schumacher, T. P. *Sprachenlernen – Biografische Rekonstruktionen zweisprachiger Schulkinder*. I Hinnenkamp, V. & Meng, K. (red). *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Palviainen, Å. (2010). Språkval och vägval – en valfråga 2011? *Kielikoulutuspolitiikan verkosto*. Verkkolehti november 2010. [Online]. Tillgänglig <http://www.kieliverkosto.fi/journal/article/41/>

Park, J-E. (2007). Co-construction of Nonnative Speaker Identity in Cross-cultural Interaction. *Applied Linguistics; Volyme 28 (3)*, 339-360.

Pavlenko, A. (2003). "I Never Knew I Was a Bilingual": Reimagining Teacher Identities in TESOL.

Journal of Language, Identity and Education, Volyme 2 , 251-268.

Pavlenko, A. (2006). *Bilingual Minds : Emotional Experience, Expression and Representation*.

Clevedon, , GBR: Multilingual Matters Limited, 2006. Great Britain: MPG Books. 189 [online]

Tillgänglig
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/Doc?id=10120617&ppg=17>

Pavlenko, A. (2007) Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 163-188.

Pavlenko, A. (2008) Narrative analysis in the study of bi- and multilingualism. I Moyer, M. & Wei, L. (reds.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Pietikäinen, S. Alanen, R., Dufva, H. Kalaja, P. Leppänen, S. & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism*. 5:2., 79-99.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino

Pitchford, N. (2006). *Progress in Colour Studies, Volume 2 : Psychological Aspects*.

Amsterdam, NLD. John Benjamins Publishing Company. [Online]. Tillgänglig
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/Doc?id=10152523&ppg=203>

Philipson, R. (1999) International languages and International Human rights. I Kontra, M., Philipson, R. & Kutnabb-Kangas, T., Varady, T. (red). *A right and Ressource. Approaching linguistic human rights*. Tibor Varady. Budapest : Central European U. P

Piri, R. (2001). *Suomen kielikoulutuspolitiikka: kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Pitkänen-Walter, T. (2001). *Kuvan tunto-oppia tavailemassa*. I Kiljunen, S. & Hannula, M. (red) *Taiteellinen tutkimus*. Helsinki: Kuvataideakatemia.

Pollmann, A. (2007) National and European Identities: Notions of Reconcilability and Inclusiveness in a Case Study of German Trainee Teachers. *A Journal of Comparative and International Education*, Volyme 37(1), 89-104.

Prosser, J. (1998). *Image-based research A sourcebook for qualitative researchers*. Bristol, PA: Falmer Press.

Ricento, T. (2005). Considerations of identity in L2 learning. I E. Hinkel (red) *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rihlma, S. (1990). *Värioppi*. Helsinki: Rakennuskirja.

Riley, P. (2006) Self-expression and the negotiation of identity in a foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*, Volyme 16, 295-318.

Rose, G.. (2001). *Visual Methodologies : An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*.
London, GBR: SAGE Publications Inc.

Saari M. (2005). *Ruotsin kieli Suomessa. I: Johansson, Marjut; Pyykkö, Riitta (red.) Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus Kirja / Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd.

Sandlund, T. (1996). *Territorium, etnicitet och identitet. I: Horn, Frank (red) Svenska språkets ställning i Finland och finska språkets ställning i Sverige*. Rovaniemi. Nordiska institutet för miljö- och minoritetsrätt vid Lapplands universitet.

Sajavaara, K & Piirainen-Marsh,A. (2000). *Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. Soveltavan kielentutkimuksen laitos*. Jyväskylä.
Jyväskylän universitet.

Sajavaara, K. & Takala, S. (2000). *Kielikoulutuksen vaikutus ja tulokset Suomessa. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red). Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 3. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylä : Jyväskylä universitet.

Sajavaara, K. (2006). *Kielivalinnat ja kielten opiskelu. I Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (red). Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Sajavaara, K., Luukka, M-R. & Pöyhönen, S. (2007). *Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. I Pöyhönen, S. & Luukka, M. (red). Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Sajavaara, A. & Salo, M. (2007). *Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. . I Pöyhönen, S. & Luukka, M. (red). Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Sandlund, T. (1996). *Territorium, etnicitet och identitet. I: Horn, Frank (red.) Svenska språkets ställning i Finland och finska språkets ställning i Sverige*. Rovaniemi. Nordiska institutet för miljö- och minoritetsrätt vid Lapplands universitet.

Saukkonen, P. (2010). *Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää? Selvitys mediakeskustelusta Suomessa*. [Online]. Tillgänglig
http://www.magma.fi/images/stories/reports/ms1101_mikasu_s.pdf

Skutnabb-Kangas, T. (1984). Bilingualism or not. The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (1999). Linguistic diversity, human rights and the "free" market. I Kontra, M., Philipson, R. & Kutnabb-Kangas, T., Varady, T. (red). A right and Ressource. Approaching linguistic human rights. Tibor Varady. Budapest : Central European U. P

Stenbäck, P. (2003) Vision och verklighet: en handbok i överlevnad för Svenskfinland. Helsingfors: Söderström.

Tanderfelt, M. (1993). Språk och social kontext. I Ivars, A-M., Lehti-Eklund, H., Lilius, P., Londen, A-M. & Solstarnd-Piping, H. Meddelanden från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. Helsingfors: Helsingfors universitet.

Teleman, U. (1993). Det svenska riksspråkets utsikter i ett integrerat Europa. I Blomqvist, J. och Teleman, U. (red.). Lund: Lund University Press.

Thomas, L. (1999). Attitudes to languages. I Thomas, L. & Wareing, S. Language, society and power. London: Routledge.

Thompson, R. (2006). Bilingual, Bicultural, and Binomial Identities: Personal Names Investment and the Imagination in the Lives of Korean Americans. Journal of Language, Identity and Education, Volyme 5, 179–208.

Tuokko, E. (2007). Mille tasolle perusopetuksen englannin opetuksessa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eri taitotasoihin verrannetut tulokset. Jyväskylä Studies in Humanities 69. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Tuokko, E. (2009). Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Helsinki: Opetushallitus. [Online]. Tillgänglig http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/116603_miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.pdf

Törnudd, K. (1978). Svenska språkets ställning i Finland. Helsingfors: Holger Schildts.

Töyssy, S., Vartiainen, L., Viitanen, P. (1999). Kuvataide : visuaalisen kulttuurin käsikirja. Porvoo: WSOY.

Uusitalo, E. 2004. *Viestintävalmiudet perusopetuksen päättövaiheessa*. Oppimistulosten arviointi 7/2003. Helsinki: Opetushallitus.

Väkijärvi, J. (2010). Murentaako valinnaisuus kansakunnan sivistyksen perustan? Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Verkkolehti november 2010. [Online]. Tillgänglig <http://www.kieliverkosto.fi/journal/article/40/murentaako-valinnaisuus-kansakunnan-sivistyksen-perustan>

Wei, L. (2008). I Wei, L. & Moyer, M. (red) The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism. Malden (MA): Blackwell Pub.
Yelland, N. (2008). Rethinking Learning in Early Childhood Education. Berkshire, Greit Britan: Open University Press.

YLE 2. A2 Teema: Pakkoruotsi-ilta. 30.11.2010.

BILAGA 1 enkät för elever

kysymyslomake gradututkimukseen liittyen

sukupuoli: tyttö__ poika ____

Ikä: _____

1. Luettele mitä kieliä (ja kielimuotoja kuten murteita, slangia jne) käytät...

paljon,

usein: _____

silloin tällöin,

tosinaan: _____

harvoin, tai kieliä joista osaat vain muutamia

sanoja: _____

2. Mikä kieli (ja kielimuoto kuten murre, slangit jne) on sinulle läheisin ja mieluisin?

3. Mitkä kielet (ja kielimuodot kuten murteet, slangit jne) koet hyödyllisimmiksi sinulle elämässäsi?

4. Näitä kieliä haluaisin oppia

Miksi?

5. Minkä kielen/ mitkä kielet koet tulevaisuuden kannalta kaikkein tärkeimmiksi?

Miksi?

6. Koetko olevasi monikielinen?

7. Opiskelisitko ruotsia koulussa jos se olisi vapaaehtoista? Miksi/ Miksi et?

Kiitos vastauksistasi! Tack för ditt svar! ☺