

**LÅGSTADIEELEVERS
UPPFATTNINGAR OM SVENSKA
SPRÅKET**

Katja Lanu

Magisteravhandling i
svenska och pedagogik
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Institutionen för lärarutbildning
Hösten 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta ja Kasvatustieteiden tiedekunta	Kielten laitos ja Opettajankoulutuslaitos
Tekijä: Katja Lanu	
Työn nimi: Lågstadieelevers uppfattningar om svenska språket	
Oppiaine – Ruotsin kieli ja kasvatustiede	Maisterintutkielma
Syksy 2015	Sivumäärä – 123 + 3
<p>Opiskelijoiden kielikäsitykset voivat vaikuttaa heidän toimintaansa kielenoppimisprosessissa ja käsitykset voivat olla jopa ristiriitaisia keskenään. Kuitenkin käsityksiä ruotsin kielestä on tutkittu vain vähän, sillä aiempi tutkimus on painottunut asenteisiin tai mielipiteisiin. Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää alakoululaisten käsityksiä ruotsin kielestä ja ruotsin kielen oppimisesta. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla yhteensä 12 ruotsin A2- tason oppilasta. Aineisto analysoitiin kvalitatiivisesti ja käsitysten analyysissä käytettiin hyväksi Bakhtinin äänen käsitettä sekä sosiokulttuurisen teorian toimijuuden käsitettä.</p> <p>Oppilaat katsoivat, että ruotsia opitaan lähinnä koulussa kuuntelemalla, mutta kielen käyttö puolestaan painottui suulliseen tuottamiseen. Oppilaiden kielikäsityksiä kuvasti lisäksi moniäänisyys: oppilaat lainasivat etenkin erilaisten auktoriteettien ääniä. Itselleen oppilaat olivat omaksuneet kielenopiskelijan äänen ja koulun puhettavan. Myös omat henkilökohtaiset kokemukset vahvistivat oman äänen käyttöä.</p> <p>Oppilaiden toimijuus taas oli kaksijakoista: osa painotti aktiivista toimintaa kun taas osa suosi melko passiivisia oppimismetodeita. Oppilaiden metakognitiiviset taidot osoittautuivat osittain puutteellisiksi, sillä heillä oli vaikeuksia ilmaista joitakin käsityksiään. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa kävi ilmi, että ruotsia opiskellaan lähinnä tulevaisuutta ja aikuiselämää varten. Sekä oppilaiden tarve, kielenkäyttäjän ääni että aktiivinen toimijuus ja kielenkäyttö vaikuttivat painottuvan tulevaisuuteen.</p>	
Asiasanat – <i>uppfattningar, dialogism, röst, agentivitet</i>	
Säilytyspaikka – Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja – Kaksoistutkielma Kielten laitokselle ja Opettajankoulutuslaitokselle	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	8
2	UPPFATTNINGAR	10
	2.1 Termer och definition.....	10
	2.2 Forskning inom uppfattningar.....	14
3	DIALOGISM.....	17
	3.1 Dialogism och dialog	17
	3.2 Röst, flerstämmighet och tillägnande.....	19
	3.3 Dialogismen och uppfattningar	24
4	SOCIOKULTURELL TEORI.....	26
	4.1 Mediering och redskap	27
	4.1.1 Uppfattningar som redskap.....	29
	4.2 Inläring i sociokulturellt perspektiv	30
	4.2.1 Zonen för närmaste utveckling	31
	4.2.2 Förhållandet mellan tal och tänkande	32
	4.3 Agentivitet.....	34
5	DIALOGISM OCH SOCIOKULTURELL TEORI.....	36
6	TIDIGARE STUDIER.....	39
7	MATERIAL OCH METOD	44
	7.1 Problem och frågeställningar	44
	7.2 Temaintervju	45
	7.3 Analysmetod.....	48
	7.4 Informanter och datainsamling.....	50
8	RESULTAT	53
	8.1 Innehållet i uppfattningarna	53
	8.1.1 Att studera svenska	53
	8.1.2 Den lätta och den svåra svenskan	70

8.1.3	Behovet för svenskan.....	76
8.2	Rösterna.....	86
8.2.1	Inlärröster.....	86
8.2.2	Formella röster.....	88
8.2.3	Citering	91
8.2.4	Egen röst	92
8.2.5	Språkanvändare.....	93
8.3	Agenten	96
8.3.1	Passiva agenter.....	96
8.3.2	Aktiva agenter.....	98
8.3.3	Samarbete i zonen för närmaste utveckling.....	100
9	DISKUSSION	102
9.1	Innehållet i uppfattningarna	102
9.2	Rösterna i uppfattningarna	105
9.3	Agentiviteten i uppfattningarna.....	109
9.4	Kvalitet och pålitlighet	112
10	AVSLUTNING	116
	LITTERATUR.....	119
	BILAGA 1.....	124
	BILAGA 2.....	126

1 INLEDNING

Syftet med denna magisteravhandling är att utreda lågstadieelevers uppfattningar om svenska språket och inläring av svenska språket. Intresse för språkliga uppfattningar har ökat under de senaste årtiondena i och med att metakognitionens roll för språkinläring har identifierats (Dufva, Kalaja och Alanen 2007: 129). Kalaja och Barcelos (2003: 236) anser att uppfattningarna borde utnyttjas i högre grad i skolundervisningen. Både elever och lärare borde bli medvetna om hur uppfattningarna kan utnyttjas för att främja språkinläring.

Aro (2009: 40) konstaterar att uppfattningarna kan påverka inläringen av språk eftersom de antas ha ett samband med hur inlärare närmar sig språket och inläring. Enligt Säljö (2000: 23, 27) kan uppfattningarna t.o.m. påverka studieframgång. Aro (2009: 46) påpekar att inlärare kan använda sådana uppfattningar som inte fungerar bra. Om inläraren blir medvetna om sina uppfattningar kan de börja ifrågasätta och även utveckla dem.

Språkliga uppfattningar har tidigare studerats i första hand antingen hos vuxna (se t.ex. Dufva, Lähteenmäki, Isoherranen 1996) eller hos barn som läser engelska (se t.ex. Aro 2009). Jag anser att det är viktigt att kartlägga elevernas synvinkel även i svenska språket. Om man antar att uppfattningarna har inflytande på hur eleverna lär sig är det nyttigt att vara medveten om innehållet i dessa uppfattningar.

Dessutom kommer största delen av lågstadieelever börja studera svenska som B1-språk redan från årskurs sex från och med läroplansförändringen år 2016 (GLGU 2014). Kunskaper i de unga språkinlärares uppfattningar kan vara värdefulla för alla svensklärare på lågstadienivå och utöver detta ge även övriga språklärare intressanta synpunkter på språkundervisning. Temat är viktigt även med hänsyn till den pågående allmänna diskussionen om den obligatoriska undervisningen av det andra inhemska språket, som även kallas för "tvångssvenskan". Det blir intressant att se om elever i min studie, som frivilligt har börjat läsa svenska, ska reflektera denna debatt.

Detta är en kvalitativ fallstudie som syftar på att beskriva elevernas uppfattningar. Materialet samlas in med intervjuer av elever som läser svenska som A2- språk i ett finskspråkigt lågstadium. Som utgångspunkt för avhandlingen används dialogiska och sociokulturella synen på uppfattningarna (se t.ex. Dufva 2003, Aro 2009). Med stöd av dessa teorier antas det att uppfattningarna påverkas av andra människor och av den kultur som inläraren lever i. Med hjälp av Bakhtins (1981, 1986) begreppet *röst* och Vygotskys (1978, 1981) sociokulturella teori kartläggs i avhandlingen hur de undersökta eleverna beskriver sina uppfattningar. Vidare ska jag utnyttja Aros (2009) referensram för undersökning av uppfattningarna. Den kombinerar innehållet, röster och agentivitet i inläraryuppfattningarna. Tuomi och Sarajärvi (2013: 143) fastslår att genom teoretisk triangulering är det dessutom möjligt att förbättra undersökningens kvalitet eftersom forskaren inte kan förbinda sig bara till en synvinkel.

Avhandlingen består av 10 kapitel. I följande kapitel definieras begreppet *uppfattningar* (se kapitel 2). Därefter redogörs för dialogismen (se kapitel 3). I kapitel 4 introduceras sociokulturell teori och i kapitel 5 jämförs Bakhtins och Vygotskijs tankar. Efter detta följer en översikt på tidigare undersökning kring ämnet (se kapitel 6). Utifrån detta specificeras forskningsfrågorna och syftet för avhandlingen, och material och metod presenteras (se kapitel 7). I kapitel 8 presenteras analysen och kapitel 9 sammanfattas och diskuteras resultaten samt undersökningens kvalitet. Slutligen avslutas studien i kapitel 10.

2 UPPFATTNINGAR

2.1 Termer och definition

Att definiera uppfattningar är enligt Barcelos (2003: 7–8) svårt. Det beror på den komplexa karaktären hos begreppet och det faktum att flera olika termer har använts för att hänvisa till uppfattningar genom tiderna. Det, vilken definition på uppfattningar som används, beror på vilket teoretiskt paradigman stödjer sig till. Det kan vara svårt att jämföra olika undersökningar eftersom olika forskningsgrenar använder så olika definitioner (Kalaja och Barcelos 2003: 1, Barcelos 2003: 7). Den stora mängden olika termer och begrepp kan i alla fall anses poängtera värdet på begreppet inom vetenskapsområdet och Kalaja och Barcelos (2003: 1) poängterar att det växande antalet forskning inom området tyder på att temat är viktigt och populärt. I tabell 1 presenteras några av dessa termer enligt Barcelos (2003: 9–10) sammanfattning.

Tabell 1 Några definitioner av uppfattningar, enligt Barcelos (2003: 9)

Begrepp	Forskaren/forskarna	Definition
<i>Folklingvistiska teorier om inläring</i> (folklinguistic theories of learning)	Miller & Ginsberg (1995: 294)	Idéer som eleven har om språk och språkinläring.
<i>Filosofin om språkinläring</i> (philosophy of language learning)	Abraham & Vann (1987: 95)	Uppfattningar om hur språk fungerar och hur dem inlärs.
<i>Metakognitiv kunskap</i> (metacognitive knowledge)	Wenden (1986: 163)	Stabil, medveten, men ibland felaktig kunskap som inlärare har tillägnat sig om språk, inläring och språkinlärningsprocess.

<i>Uppfattningar</i> (beliefs)	Wenden (1986: 5)	Åsikter som baserar sig antingen på egna erfarenheter eller på åsikter av de närmaste, och som påverkar handlande.
<i>Språkinlärningskultur</i> (culture of learning languages)	Barcelos (1995: 40)	Inlärares intuitiva kunskap som består av uppfattningar, myter, kulturbundna antaganden och ideal om språkinläring. Denna kunskap baserar sig på föregående erfarenheter om språk, språkinläring och kontakt med andra människor.

Alla dessa definitioner framhäver enligt Barcelos (2003: 8) att uppfattningarna är en företeelse som rör sig kring språk och språkinläring. En del av definitionerna betonar särskilt den sociala och kulturella egenskapen hos uppfattningar (*ibid.*) vilket betyder att uppfattningarna inte enbart anses vara kognitiva företeelser. Barcelos och Kalaja (2003: 233) beskriver uppfattningar ytterligare som paradoxala och motsägelsefulla vilket beror på att de är samtidigt sociala men även individuella, unika men delade och logiska men emotionella. På basis av samtliga definitioner kan det dock dras den slutsatsen att uppfattningarna om språk beskriver åsikter eller föreställningar som inlärare har om språket. Aro (2009: 14) påpekar att uppfattningarna trots det inte är synonyma till kunskap eftersom de inte behöver representera den verkliga sanningen. Trots allt anses de vara sanna för sin ägare för uppfattningarna representerar individens verklighet och är sanna för honom.

En del forskningsinriktningar representerar den oföränderliga naturen hos uppfattningarna (Hosenfeld 2003: 38). Då anses det att uppfattningarna utvecklas i ett tidigt stadium av individens utveckling och inlärares antas agera konsekvent enligt dessa stabila föreställningar eller uppfattningar under sin inlärningsprocess (*ibid.*). Om uppfattningarna däremot betraktas som förknippade med olika erfarenheter så som

Hosenfeld (2003: 38–39) föreslår, uppfattas uppfattningarna som föränderliga till naturen.

Enligt Hosenfeld (2003: 39–40) finns det en nära koppling mellan erfarenheter och uppfattningar. Hosenfeld (2003: 39) noterar nämligen att uppfattningarna är en del av inlärarens erfarenhetskonstruktion och tolkning av dessa erfarenheter. Hosenfeld (*ibid.*) konstaterar att uppfattningarna förändras samtidigt med de ökande och allt mer varierande erfarenheterna vilket innebär att uppfattningarna är dynamiska, sociala och kontextuella. Det kan således påstås att erfarenheterna framkallar uppfattningarna och uppfattningarna framkallar i sin tur erfarenheterna (Hosenfeld 2003: 39).

Dufva m.fl. (2007: 130) fastställer att uppfattningarna numera anses i huvudsak vara dynamiska och situerade till sin natur. Detta betyder att det uppstår och konstrueras olika uppfattningar i olika kontexter. Dufva (2003: 143) analyserar det dynamiska hos uppfattningarna ur två synvinklar. Först och främst utvecklas och förändras de under en längre period: nämligen under en livstid. Även Kalaja och Barcelos (2003: 2) beskriver hur inläraren bearbetar sina uppfattningar jämt. För det andra verkar uppfattningarna enligt Dufva (2003: 143) vara i förändring vid varje pågående situation, t.ex. i en intervju samtidigt som uppfattningarna håller på att artikuleras. På basis av detta drar Dufva (2003: 144) den slutsatsen att uppfattningarna inte på förhand finns i individens huvud utan de är dynamiska och dyker upp i den pågående situationen. På motsvarande sätt presenterar Hosenfeld (2003: 37, 43) att många av språkinlärarens uppfattningar är framåtskridande och håller på att utvecklas. Hosenfeld (2003: 39) skildrar vidare skillnaden mellan en uppfattning som håller på att växa fram och en stabil uppfattning; en ny och ofärdig uppfattning uppstår under inläringstillfällena medan en stabil uppfattning tar inläraren med sig till inläringssituationen. Enligt Hosenfeld (*ibid.*) kan en uppfattning inta olika platser i flera olika kontinuum: oföränderlig/föränderlig, ny/försvinnande, använd/oanvänd, ny/gammal.

Uppfattningarna påverkar människans handlande på flera sätt (Hosenfeld 2003: 39, Barcelos 2003: 28) och därför kan de anses vara viktiga även för språkinläring (se t.ex. Alanen 2006: 21–22). Dufva (2006: 37) antyder att även omedvetna uppfattningar om språkets natur kan styra ens tänkande och hur en agerar när en lär sig ett främmande

språk. Alanen (2003: 59) påpekar dock att förhållandet mellan uppfattningar och beteende inte är en direkt kausalförbindelse utan förhållandet är mer komplex än så. Barcelos (2003: 13) framför att beteende som kan påverkas är t.ex. elevernas allmänna inställning till lärande och val av inlärningsstrategier. Kalaja och Barcelos (2003: 2) poängterar vidare att utöver att veta hurdana uppfattningar en inlärare har så är det dessutom viktigt att veta hur han använder dessa i en viss inlärningskontext.

Riley (1997, refererad i Aro 2009: 128) framhäver vidare att uppfattningarna påverkar inlärarens språkinläring mycket mera än någon teoretisk kunskap som lärare eller forskare erbjuder. Detta beror på att uppfattningarna är så nära förknippade med motivation, attityder och inlärningsmetoder. Även Kalaja och Barcelos (2003: 1) påpekar att uppfattningarna kan anses höra till individuella skillnader mellan språkinlärare. Dessa skillnader kan påverka processen och slutresultaten av språkinläring genom att de påverkar förhållandet mellan lärare och inlärare, inlärarens användning av inlärningsstrategier och inlärares grad av autonomi (*ibid.*). Enligt Barcelos (2003: 28) är förhållandet mellan uppfattningar och beteende reciprokt vilket betyder att på samma sätt som uppfattningarna anses påverka beteende kan beteendet förändra eller forma uppfattningarna. Dufva m.fl. (2007: 312) fastställer dock att det fortfarande fattas kunskap om hur uppfattningarna egentligen styr språkinläring (se även Barcelos 2003: 28).

I denna undersökning kommer jag att använda samma definition som Aro (2009) eftersom vi har liknande forskningsfrågor och betraktelsesätt. Aro (2009: 27) använder en vid definition av uppfattningarna. Enligt henne hänvisar uppfattningarna till vilken som helst åsikt som inlärare har om språket och inläringen av det. På detta sätt är det möjligt att få en allmän bild av hur inlärare reflekterar över språket (*ibid.*). Vidare i denna undersökning används termen *uppfattningar* för att hänvisa till *språkliga uppfattningar*.

2.2 Forskning inom uppfattningar

Intresse för inläraryuppfattningarna uppstod inom forskningsfältet tillämpad lingvistik i början av 1980-talet (Kalaja och Barcelos 2003: 1). Kalaja och Barcelos (*ibid.*) påpekar att intresset ökade samtidigt med diskussionen om bra språkinlärare och inverkan av inlärnarnas egen upplevelse på inlärningsprocessen. I denna diskussion fästes det vikt vid uppfattningar som en av de möjliga orsakerna som eventuellt kan förklara framgångsrik språkinläring (Kalaja och Barcelos 2003: 1).

Kalaja och Barcelos (2003: 1–2) antyder att forskning inom området präglades först av inflytelse från den kognitiva psykologin. Enligt den inriktningen ansågs uppfattningarna vara en form av individuella och kognitiva inlärardrag (*ibid.*). Undersökningen utnyttjade mest kvantitativa metoder (Aro 2003: 283) men led ändå av flera problem. För det första behandlades inlärare som objekt snarare än subjekt i sin egen språkinlärningsprocess och inlärarens eget perspektiv fick mindre utrymme (Kalaja och Barcelos 2003: 2). För det andra uppskattades uppfattningarna som statiska och oföränderliga mentala representationer (*ibid.*). För det tredje undersöktes fenomenet löst från kontexten (Kalaja och Barcelos 2003: 2). Dessutom koncentrerade sig forskning enligt Barcelos (2003: 7) mest på att beskriva innehållet i uppfattningarna utan att försöka förstå varför inlärare har vissa uppfattningar och hurdan roll de spelar i inlärningsprocessen.

I slutet av 1990-talet började forskning kring uppfattningarna blomstra och det uppstod variation i metoderna och perspektiv (Barcelos 2003: 7–8). En del forskare började uppfatta uppfattningarna som sociala konstruktioner som byggs upp av inlärare själv i interaktion med andra människor (Barcelos 2003: 8). Den nutida forskningsinriktningen prioriterar kvalitativ analys och är intresserad av uppfattningarnas innehåll jämfört med den tidigare strävan efter att kunna generalisera information (Kalaja och Barcelos 2003: 2).

Barcelos (2003: 11, 26) delar forskning kring uppfattningarna in i tre olika inriktningar: *normativa*, *metakognitiva* och *kontextuella*. Dessa forskningsinriktningar skiljer sig från varandra gällande metodologi, definitionen av uppfattningarna samt synen i relationen

mellan uppfattningar och beteende (Barcelos 2003: 11). I praktiken är skillnaderna mellan de olika närmandesätten inte så okomplicerade och det är även möjligt att kombinera dem (Barcelos 2003: 27). I det följande presenteras varje forskningsinriktning närmare.

Den normativa inriktningen har som syfte att beskriva och klassificera hurdana språkliga uppfattningar inlärare har (Barcelos 2003: 11). Denna metod definierar uppfattningarna som åsikter eller tankar om språk som även kan basera sig på missuppfattningar (Barcelos 2003: 11, 26). Uppfattningarna undersöks med kvantitativa metoder, först och främst med enkäter som analyseras med deskriptiv statistik (Barcelos 2003: 11). Dessutom formuleras det hypoteser om hur uppfattningarna möjligen kan påverka beteendet hos inlärare men verklig observation saknas (Barcelos 2003: 14). Uppfattningarna anses avslöja inlärarens grad av autonomi samt hans effektivitet som språkinlärare (Barcelos 2003: 26). Enligt Barcelos (2003: 15, 27) lider den normativa metoden av brister som är typiska för kvantitativa enkätundersökningar i allmänhet. Enligt Barcelos (2003: 15) är det dessutom problematiskt att uppfattningarna undersöks löst från kontexten och att inlärare inte har en möjlighet till att använda egna formuleringar när de beskriver sina uppfattningar.

Det metakognitiva tillvägagångssättet definierar uppfattningarna som metakognitiv kunskap om språk (Barcelos 2003: 16). Metoden utnyttjar verbala redogörelser som datainsamlingsmetod; vanligen används halvstrukturerad intervju som analyseras med innehållsanalys (*ibid.*). Sambandet mellan uppfattningar och beteende är mycket starkare i det här betraktningssättet än i den normativa (Barcelos 2003: 17, Hosenfeld 2003: 37). Uppfattningarna anses nämligen påverka självregleringen hos inläraren (Barcelos 2003: 18–19). Enligt Barcelos (2003: 19) anses det viktigt att inlärare har en möjlighet att fritt formulera sig. Trots allt utesluter även denna metod betydelsen av kontexten (*ibid.*).

Den tredje inriktningen som Barcelos (2003: 11) presenterar, är den kontextuella. Den omfattar en heterogen grupp av undersökningar som syftar till att få en bättre förståelse av uppfattningarna i sin kontext (Barcelos 2003: 19). Inriktningen kombinerar flera olika kvalitativa metoder, så som etnografi och narrativer, för att nå sitt mål (Barcelos

2003: 20). Dessa metoder är dock tidskrävande och därför lämpliga endast för mindre sampel (Barcelos 2003: 27). Uppfattningarna förstås som en del av inlärnarnas erfarenheter och anses vara interrelaterade med kontexten. Därför undersöks de i den kontext där inläring sker (Barcelos 2003: 20–21, 26). Dessutom uppfattas uppfattningarna som dynamiska och sociala till naturen (Barcelos 2003: 25). Inriktningen försöker förstå kontexten där uppfattningar och beteende förekommer (Hosenfeld 2003: 37–38). Trots det påpekar Aro (2003: 284) att det kan vara problematiskt att anse uppfattningarna vara helt kontextbundna och därigenom kontinuerligt föränderliga.

Barcelos (2003: 26) anser att den kontextuella metoden är den lämpligaste för att studera uppfattningarna eftersom de andra metoderna anser uppfattningarna vara en mental egenskap. Sådan definition utesluter nämligen den sociala dimensionen i uppfattningarna (Barcelos 2003: 26). I denna undersökning kommer det att utnyttjas både dialogisk (se t.ex. Dufva 2003) och sociokulturell (se t.ex. Alanen 2003) syn på uppfattningarna. Dessa presenteras närmare i följande kapitel 3 och 4.

3 DIALOGISM

3.1 Dialogism och dialog

Dialogismen baserar sig på skrifter av Bakhtins cirkel som bestod bl.a. av Mihail Bakhtin och Valentin Voloshinov (Brandist, Shepherd & Tikhanov 2004: 1, Lähteenmäki 2002: 179). De var ryska intellektuella som delade intresse för bl.a. språkfilosofi, formalism och litteratur (Brandist 2002: 1). Bakhtin (1895–1975) blev ledargestalt för gruppen. Bakhtins cirkel förhöll sig kritiskt till den formalistiska synen på språk som var dominerande i Ryssland på den tiden (Lähteenmäki 2002: 179–180). Formalism betonar form före innehåll och betydelse (*ibid.*) men enligt Bakhtin (1981: 259) är form och innehåll densamma i diskurs eftersom verbal diskurs är alltigenom en social företeelse (se även Shotter 1993: 62). Bakhtins cirkel formulerade den dialogiska filosofin om språk (Aro 2009: 28). Dialogismen utgör ett alternativ till den traditionella språkvetenskapen som också kallas för monologisk (Dufva 2006: 37–38).

I själva verket var Bakhtin inte lingvist utan närmast engagerad inom litteraturvetenskap (Brandist m.fl. 2004: 76) men Lähteenmäki (2002: 180) påpekar dock att Bakhtin betraktade teman som är relevanta även för lingvistik. Voloshinov utvecklade vidare Bakhtins tankar på fältet av lingvistik men hans skrifter är få på grund av hans tidiga bortgång (Brandist 2002: 5–6, Lähteenmäki 2002: 179). Bakhtins tänkande har påverkats speciellt av Neo-Kantianism, fenomenologi och Bakhtins personliga religiösa livsfilosofi (Brandist 2002: 24). Även om dialogism personifieras tydligt med Bakhtin finns det också andra orienteringar som kallas för dialogiska och har sina egna betoningar (se t.ex. Linell 1998: 49–50).

Dufva (2006: 38) uppger att varken Bakhtin eller Voloshinov skrev direkt om språkinlärning men deras arbete har fått mycket uppmärksamhet inom språkpedagogik på sistone. De rådande studierna och teorierna baserar sig således främst på tolkningar av Bakhtins verk. Enligt Brandist (2002: 1–2) använde Bakhtin terminologi med breda betydelser vilket möjliggjorde flera olika tolkningar efteråt. Dialogismen har vidare utvecklats speciellt inom språkvetenskap av Rommetveit (1992), Dufva (1998),

Lähteenmäki (1998), Linell (1998) och Wertsch (1991). Speciellt Dufva (2003, 2006) och Aro (2006a, 2006b, 2009) har undersökt uppfattningarna om språkinläring och språkundervisning ur dialogisk synvinkel.

I dialogismen betraktas språk i första hand som en social företeelse och som ett medel för social interaktion (Lähteenmäki 2002: 180, 188, Linell 1998: 35). Lähteenmäki (2002: 188) betonar att språk är en oskiljaktig del av den sociala verksamheten och därför kan det inte betraktas i tomrum avskilt från användningskontexten. Dialogismen intresserar sig således för människan som kommunicerar genom att föra dialog med sin omgivning (Linell 1998: 35). Dufva (2003: 137) poängterar att sammansmältningen av socialt och individuellt är sålunda en grundsats i dialogism.

Dialog är det mest centrala begreppet i dialogismen. Bakhtin (1986: 138, 1984: 293) ansåg att dialog inte enbart beskriver kommunikation eller samtal mellan två människor utan synsättet är vidare. Närmare bestämt framställer begreppet den djupare naturen hos människornas sätt att agera: dialog är en princip av interaktion som styr all mänsklig existens (Bakhtin 1984: 40, 293). Dufva (2006: 38) framställer att enligt Bakhtins begrepp *dialog* är människans all verksamhet och alla tankar interaktion. Även de utsagda tankarna kan anses vara riktade till någon respondent, såsom replikerna i ett samtal. Hosenfeld (2003: 41) anmärker på motsvarande sätt att även inre tal hos människan ofta är dialogiskt till naturen och formen: när människan talar till sig själv agerar han samtidigt både som talare och respondent.

Vidare poängterar Bakhtin (1986: 138) att även all kunskap är inneboende dialogisk till sin natur. Enligt Bakhtin (*ibid.*) kan människan nämligen lära sig endast genom att vara i dialog med sin omgivning och på sätt och vis är människan sålunda bunden till den omgivande världen och andra människor. Både språk och kunskap skaffas genom att vara i växelverkan med omgivningen (Bakhtin 1986: 138, Dufva 2006: 47, Aro 2006b: 57). Aro (2006b: 57) påpekar nämligen att även om man kan observera sin omgivning självständigt så är det andra människor som lär alla begrepp och namn på olika företeelser för en. Bakhtin (1984: 293) beskriver vidare att individen deltar i dialog med sin omgivning under hela sitt liv och på grund av det fastställer Dufva (2003: 136) att

processen aldrig blir färdig utan vår kunskap ändras beständigt med nya erfarenheter och interaktionssituationer.

3.2 Röst, flerstämmighet och tillägnande

Bakhtin (1986: 60, 71) beskriver att talet realiseras i form av konkreta *utterances* eller *yttranden*, alltså tankar som har givits en röst. Wertsch (1991: 50) beskriver yttrandet som den sanna enheten för talkommunikation. Bakhtin (1986: 71) definierar vidare att yttranden kan vara olika långa och de kan uppfattas som lingvistiska enheter som förmedlar betydelse. Betydelsen i ett yttrande är alltid social och föds i växelverkan mellan talaren och lyssnaren (Lähteenmäki 2002: 198). Vidare påpekar Bakhtin (1981: 401) att den aktuella betydelsen hos ett yttrande definieras av vem det är som talar och under vilka omständigheter.

En egenskap hos yttrandena är att de är dialogiska; de måste alltså vara riktade till en viss mottagare i en viss social kontext (Lähteenmäki 2002: 190). Detta betyder enligt Bakhtin (1986: 71, 91) att ett yttrande alltid svarar till föregående yttranden och leder till följande eftersom varje yttrande kräver också gensvar (se även Dufva 2003: 146, Lähteenmäki 2002: 196). Enligt Aro (2003: 280) innebär detta att yttranden inte är enstaka handlingar utan varje yttrande ansluter sig i talets fortlöpande kedja. Dialogisk egenskap hos yttranden betyder ändå inte enbart dialog mellan enskilda yttranden utan talaren kan även förhålla sig dialogiskt till sitt eget budskap och då kan det samtidigt finnas flera olika röster i ett yttrande (Lähteenmäki 2002: 197). När vi formar yttranden tar vi del i en process där vi använder ord som vi har hört andra använda (Wertsch 1991: 59) men till våra egna avsikter (Aro 2009: 31).

Bakhtin (1986: 92) beskriver vidare att även om yttrandena är bundna till tidigare yttranden och interaktion är de samtidigt även unika och kontextuella (se vidare Lähteenmäki 2002: 190–192). Aro (2003: 280) beskriver att yttranden är kontextuella för utöver tidigare yttranden, påverkar även situationen dem och ett yttrande kan således få flera olika betydelser beroende av kontexten. Oftast är betydelsen dock tydlig och bekant för deltagarna i den pågående situationen (Lähteenmäki 2002: 192). Voloshinov

(1990: 100–102) konstaterar nämligen att betydelsen i ett yttrande kommer till uttryck i en aktiv process som består av både talande och förståelse. Deltagarna skapar således betydelsen aktivt i den omedelbara interaktionssituationen.

Även om alla enskilda yttranden är unika är de dessutom samtidigt bundna till en viss gemenskap där det används bestämda slags yttranden (Lähtenmäki 2002: 192). Varje språklig gemenskap utvecklar nämligen sina egna, fasta typer av yttranden som är tillämpliga inom respektive krets (Bakhtin 1986: 60). Bakhtin (*ibid.*) kallar dessa yttrandekretsar för *speech genres, talgenrer*. Talgenrer är sociala konventioner som reglerar kommunikation (Lähtenmäki 2002: 192–194). Skolvärlden kan t.ex. ha sin egen talgenre (se Wertsch 1998: 120). Kunskapen om talgenrer erbjuder viktig information som kan användas för att agera på ett lämpligt sätt i respektive sammanhang (Dufva 1998: 92). Medan barn lär sitt modersmål lär han också kollektivets godkända språkliga handlingssätt för olika situationer (Lähtenmäki 2002: 195). Detta leder till att individens begrepp och språk reflekterar samhällets praxis för språkanvändning (Lähtenmäki 2002: 197).

Som det tidigare har nämnts är yttranden kontextuella eftersom talsituationen sätter sin prägel i dem. På samma sätt kan talgenren anses prägla yttranden (Bakhtin 1981: 293) vilket leder oss till en av Bakhtins (*ibid.*) centrala idéer: att ett yttrande alltid representerar en ståndpunkt. Dufva (2003: 133) uppger att yttranden består inte enbart av bokstäver, ord och strukturer utan de bär också med sig avsikter, attityder och betydelser liksom ekon från tidigare användare. Bakhtin (1981: 293) framför att ord alltid används för att förmedla mening i respektive kontext och samtidigt uttalas dem från en viss utgångspunkt. Bakhtin (*ibid.*) framför att det inte finns några neutrala yttranden som skulle tillhöra ingen utan språk är helt och hållet besatt av olika intentioner och accenter. Med andra ord är yttrandets innehåll och form fundamentalt överlappande. Alla yttranden präglas av den sociala kontexten de härstammar från.

Bakhtin (1981: 293) föreslår följaktligen att yttranden som man lär sig i interaktionen inte är neutrala utan bär med sig en viss värdering och världsbild. Denna idé om att intention och synsätt på världen alltid är inbäddade i yttrandena innefattas i begreppet *voice, röst*, som är centralt för Bakhtin (1981: 293, 1984: 293, 1986: 124). Holquist och

Emerson (1981: 434) har definierat begreppet av rösten som "the speaking personality, the speaking consciousness": den talande identiteten, den talande medvetenheten. Aro (2003: 282) beskriver att rösten svarar på frågan vem som talar. Rösten kan således avslöja talarens identitet, perspektiv och världsbild (Wertsch 1991: 51) men den definierar även talsituationen i sin helhet (Aro 2009: 31). Det är inte enbart möjligt att höra vem som talar utan t.ex. vem som är mottagare, hur de båda förhåller sig till innehållet och hurdan kontext är. Talaren lokaliserar sig sålunda angående både innehåll och mottagare (*ibid.*). Enligt Aro (2006b: 60) kan röst anses som en metafor för synvinkel. Wertsch (1991: 51) konstaterar vidare att röst finns både i skriftlig och i muntlig kommunikation. Wertsch (*ibid.*) fastställer att Bakhtins begrepp av yttrande är fast kopplad med begreppet av röst eftersom ett yttrande bara kan existera om den formas med en röst. Vidare föreslår Wertsch (1991: 56) att yttranden alltid tillhör någon röst som ibland kan vara i hög grad synlig medan andra gånger mer osynlig.

Aro (2003: 282) påpekar dock att det inte nödvändigtvis är talarens röst som hörs i yttrande som uttalas. Ord, yttranden och uppfattningar skaffas i social kontext genom språklig interaktion med andra (Bakhtin 1986: 138). På grund av att kunskap härstammar från olika källor är den *multivoiced, flerstämmig*. Enligt Bakhtin (1986: 124) är alla yttranden nämligen socialt laddade och yttranden som vi använder bär med sig röster från tidigare användare. Enligt Wertsch (1991: 52, 61) reflekterar ett yttrande dessutom även den rösten som den är adresserad till. Enligt Bakhtin (1981: 324) tjänar talet samtidigt två talare och uttrycker samtidigt två olika intentioner och enligt Wertsch (1991: 53, 61) finns det alltid åtminstone två röster i ett yttrande. Linell (1998: 108) går så långt att han påstår att individen själv inte är ansvarig för vad han säger. Enligt Linell (*ibid.*) tillägnar och lånar människan yttranden och åsikter från personer och organisationer i omgivningen och dessa talar genom honom. Därför använder talaren yttranden och meningar för avsikter som bara delvis är hans egna.

Wertsch (1991: 51) påpekar på ett liknande sätt att rösterna inte existerar isolerade från andra röster utan de existerar i en social miljö. Detta anknyter sig till *addressivitet*: att röster ansluter sig till varandra. Detta betyder enligt Wertsch (1991: 52, 61) att mening uppstår bara om två eller flera röster är i kontakt: när lyssnarrösten bemöter talarrösten. Wertsch (1991: 53) påpekar att rösten som ett yttrande är adresserad till kan vara

avlägsen på temporalt, spatialt eller socialt sätt och behöver alltså inte vara synligt närvarande.

Vidare åkallar en talare enligt Wertsch (1991: 59) alltid en av flera möjliga sociolekter när han formar ett yttrande och denna sociolekt påverkar vad talarens individuella röst kan uttrycka. Dessa sociolekter kan vara t.ex. sociala dialekter, professionell jargong eller språk hos olika åldersgrupper och generationer (Wertsch 1991: 58). Wertsch (1991: 61) jämför sociolekter även med talgenrer. Sociolekterna reflekterar främst den sociala samhällsklassen av talaren medan talgenrer beskriver typiska situationer av talkommunikation.

Wertsch (1991: 59) beskriver att processen där man formar unika yttranden genom att tala med sociolekter innebär en speciell typ av dialog som kallas för *ventrilokvism*. Det är en process där en röst talar genom en annan röst på ett socialt språk. Bakhtin (1981: 337–338) klargör för att största delen av allt som människor säger består av andras tal: människor alltså refererar varandra i stor grad även i vardagligt tal. Vidare föreslår Bakhtin (1981: 338) att största delen av information och åsikter som människor kommunicerar inte är deras egna utan härstammar från en allmän och indefinit källa. Uttryck så som *jag hörde att* eller *det sägs att* är således vanliga källor för kunskap. Detta leder enligt Bakhtin till att ett yttrande alltid tillhör delvis någon annan (Wertsch 1991: 70).

Bakhtin (1981: 293) påpekar att yttrandena tillhör delvis någon annan tills talaren befolkar dem med sin egen intention och accent. Man på sätt och vis stjälar andras yttranden och detta kallas för *appropriation, tillägnande* (Bakhtin 1981: 294, 348; 1986: 91–92). Samtidigt positionerar man sig själv i förhållande till dessa röster och tar ställning till dem. Man kan t.ex. vara eniga eller oeniga med dem. Genom denna process av tillägnande där talaren tar andras röster i sin besittning utvecklar han så småningom sin egen röst som är en sammansmältning av olika synsätt och röster som han har träffat i sitt liv (Bakhtin 1981: 348; 1986: 91–93). Bakhtin beskriver (1981: 293–294) hur man genom denna övertagande ändrar yttrandena till sina egna så att de passar för ens begreppsvärld.

Aro (2006b: 63, 2003: 283) påpekar att om yttrandena efter övertagande fortfarande känns främmande har processen inte lyckats och andras röster hörs tydligt. Om ett yttrande fortfarande är full av andras betydelser reflekterar orden i yttrandet andras röster (Bakhtin 1981: 294). Aro (2009: 33) framför att därför är rösten som hörs inte alltid talarens egen. Ett barn kan t.ex. upprepa sina föräldrars inställning till ett språk utan att ha själv studerat det ifrågavarande språket eller utan att ha träffat människor som talar det språk.

Bakhtin (1981: 342, 345) beskriver att det finns tre typer av yttranden: *auktoritära*, *personligt övertygande* och *irrelevanta* yttranden som individen måste ta ställning till. Enligt Bakhtin (1981: 345) har irrelevanta yttranden ingen betydelse för en eller de kan representera en synsätt som man inte kan acceptera och därför överges dessa yttranden. Auktoritära yttranden å sin sida är yttrandena av auktoriteter såsom lärare, föräldrar och andra vuxna (Bakhtin 1981: 342, Wertsch 1991: 78). Bakhtin (1981: 343) konstaterar att man inte kan fördriva dialog med auktoritära yttrandena utan de måste accepteras och upprepas som de är och auktoritetens röst hörs tydligt i dessa yttranden. Wertsch (1991: 78) beskriver vidare att sådana yttranden och deras mening är fasta och inte kan modifieras även om de skulle bli i kontakt med nya röster.

Om man istället kan reproducera andra människors yttrande med sina egna ord, förefaller de som personligt övertygande för en (Bakhtin 1981: 345). Bakhtin (*ibid.*) påpekar att personligt övertygande yttranden är dels våra egna och dels någon annans. Bakhtin (1981: 345) påpekar att personligt övertygande yttranden är öppna till sin semantiska struktur och detta betyder dessa yttranden kan användas på nya, reproduktiva sätt samt i nya kontexter och individens egen röst blir en del av dem (Wertsch 1991: 79). Personligt övertygande yttranden är således dels individens egna och dels fortfarande tillhör någon annan och bär ekot från tidigare kontexter (Bakhtin 1981: 345). Således kan det sägas att flerstämmighet är en inneboende egenskap hos övertygande yttranden (Bakhtin 1981: 341). Även om vi kan tillägga vår egen röst i dessa personligt övertygande yttranden så påpekar Bakhtin (*ibid.*) att vi inte helt får tappa den ursprungliga rösten som yttrandet har. Röstens egenskaper behövs nämligen för att en kreativ och dynamisk betydelse kan skapas.

En del av yttrandena är sådana som vi inte ens vill tillägna oss och en del kan vi inte göra om till vår egna även om vi ville. Bakhtin (1981: 294) framhäver att några yttrande kan vara så fullproppade av andra människors betydelser att de motstår tillägnande och om talaren använder dessa yttranden låter de främmande och ekar andras röster. ”It is as if they put themselves in quotation marks against the will of the speaker” (*ibid.*). Wertsch (1991: 59) beskriver att rösten i detta fall talar genom andras röster och enligt Bakhtin (1981: 294) tjänar yttrandena då fortfarande andra människors intentioner. På basis av detta påpekar Aro (2009: 33) att en del av våra yttranden oundvikligen är flerstämmiga. Vår egen röst och världsbild är således en kombination av varierande ord, yttranden och olika typer av talgenrer samt våra attityder mot dem (*ibid.*) och alla dessa har vi tillägnat oss från andra människor i interaktion.

3.3 Dialogismen och uppfattningar

Bakhtins begrepp av röst är centralt även i den dialogiska undersökningen av uppfattningarna. Dufva (2003: 136) uppger att såsom all annan kunskap skaffas även uppfattningarna i umgänget och interaktion mellan människor (se även Aro 2003: 279). På grund av att interaktionsprocesser förändras hela tiden anses även uppfattningarna vara dynamiska (Dufva 2003: 136). Dufva (2003: 136–137, se även Aro 2006b: 60) framför att den dialogiska processen där kunskap och uppfattningarna tillägnas gör dem tudelad: de är både individuella och sociala, samt unika och fördelade. Dessutom bär uppfattningarna med sig röster från situationer som de har tillägnats i. Aro (2003: 280) konstaterar att uppfattningarna är dels stabila för de bygger på individens personliga historia och erfarenheter som har lagrats i minnet men Dufva (2003: 135–136) påpekar att dels förändras uppfattningarna ständigt medan nya erfarenheter ökar.

Dufva (2003: 138, 143) påpekar sålunda att även uppfattningarna om språket är elementärt flerstämmiga på grund av att de härstammar från flera olika källor, såsom familjen, teven, kompisar och utlandsresor (jfr Alanen 2006: 23). Detta betyder att uppfattningarna om språket sällan bildar en enhetlig helhet utan representerar olika synvinklar och även kan vara motstridiga (Dufva 2003: 136–137, 139, 146). Dufva (2003: 138) exemplifierar att uppfattningarna om ett språk kan innehålla individuella,

sociala och institutionella röster såsom t.ex. personliga erfarenheter, samhällets lingvistiska attityder eller typiska diskurser för skolvärlden och språkpolitik. Dessa kan vara synliga i olika uppfattningarna eller de kan alla vara representerade i en och samma uppfattning.

Dufva (2003: 134–135) påpekar att därutöver att uppfattningarna skaffas i interaktion delar människor dessutom sina uppfattningar i växelverkan. Aro (2003: 280, se även Linell 1998: 94) påpekar att uppfattningarna inte finns färdiga i huvudet och bara väntar på att bli uttalade utan kunskap måste ombyggas på nytt i varje interaktionssituation. Dufva (2003: 137) föreslår t.o.m. att uppfattningen inte ens existerar innan den formuleras verbalt och uttalas. Dufva (2003: 140) poängterar vidare att uppfattningen måste framkallas av någon eller något för att den kan bli uttalat. Ur denna synpunkt är det dessutom omöjligt att framkalla en totalt individuell uppfattning.

Aro (2009: 40) påpekar att den dialogiska synvinkeln är i många avseenden filosofisk snarare än noggrann vetenskaplig teori och därför är det möjligt att kombinera den med flera olika inriktningar. Under senaste årtionden har den använts speciellt ofta tillsammans med betraktelsesätt som baserar sig på skrifter av Lev Vygotskij (Aro 2009: 40–41). Aro (2009: 41) fastställer att Vygotskijs sociokulturella teori, som presenteras i nästa kapitel, behandlar utveckling och aktivitet som den dialogiska synvinkeln inte berör.

4 SOCIOKULTURELL TEORI

Mänskligt handlande och interaktion utgör de fundamentala utgångspunkterna för sociokulturell teori (Wertsch 1991: 8–9). Enligt Wertsch (1991: 8) står sociokulturell teori i kontrast både till teorier där individen betraktas som en passiv mottagare av information från omgivningen och till teorier där omgivningen betraktas som en helt sekundär företeelse jämfört med individen. Wertsch (1991: 6) konstaterar att i sociokulturell teori har man som huvudsyfte att skapa en sådan redogörelse av mänskliga mentala processer som erkänner förhållandet mellan dessa processer samt deras kulturella, historiska och institutionella förbindelser.

Lev Vygotskijs (1896–1934) var en banbrytare för utvecklingspsykologi och är den mest kända representanten för sociokulturell teori. Han var intresserad av fundamentala frågor kring mänsklig utveckling och inläring (Newman och Holzman: 1993: 5). Vygotskij formulerade sina idéer om mänsklig utveckling under 1920- och 1930- talen i dåvarande Sovjetunionen (Säljö 2000: 48). Alanen (2000: 95–96) konstaterar ändå att Vygotskij inte utvecklade en enhetlig teori men hans tankar har fungerat som underlag för senare forskning. Enligt Wertsch (1991: 25, 50) hade Vygotskij påverkats bl.a. av Marxistisk teori. Genom sociokulturell teori försökte Vygotskij och hans studenter formulera ”a psychology grounded in Marxism”, en psykologi påbyggt på Marxism, som hade som mål att lokalisera det privata och individuella inom kollektiva och historiska tillstånd (Thorne 2000: 225, Newman och Holzman 1993: 6). Alanen (2000: 96) konstaterar att Vygotskijs tankar har från 1980- talet använts allt mera inom pedagogik och språkvetenskap. Inom forskning i främmande språk har det sociokulturella perspektivet blivit populär relativt nyligen (Alanen 2002: 202, Thorne 2000: 226) och James Lantolf har varit en förespråkare för perspektivet inom detta område (se t.ex. Lantolf 2000).

Vygotskij betonar först och främst de interrelaterade rollerna mellan individen och den sociala omgivningen (Rogoff 1995: 140). Fundamentalt för Vygotskijs teori är tanken om att högre mentala funktioner, så som tänkande, minne och medvetenhet, har sina rötter i socialt liv (Vygotskijs 1981: 164, Wertsch 1991: 25, Rogoff och Wertsch 1984:

1). En central fråga i sociokulturellt perspektiv är alltså hur barnet kommer att behärska och internalisera dessa mentala funktioner i social interaktion med mer erfarna samhällsmedlemmar (Rogoff och Wertsch 1984: 1). Dessutom framhäver Rogoff och Wertsch (1984: 2) att Vygotskijs påstående är mer utförlig än endast att mentala processer hos individer utvecklas i sociala sammanhang. Vygotskij (1981: 164) anser hellre att mentala processer hos en individ är organiserade på sätt som reflekterar det sociala livet som de härstammar från.

Vygotskij (1978: 54–57) återger dock att människan inte är i direkt kontakt med sin omgivning utan förhållandet mellan omgivningen och individen är medierat (se även Säljö 2000: 81). Enligt Wertsch, del Rio och Alvarez (1995: 20) har mediering en central roll i sociokulturellt perspektiv om man vill förstå mänskligt handlande och människans karaktär. Nästa avsnitt fokuserar mer utförligt i begreppet *mediering*.

4.1 Mediering och redskap

Alanen (2000: 100, 2002: 207) konstaterar att en av Vygotskijs grundtanke är hans syn på hur kultur, tänkande och all mänsklig verksamhet är förmedlade för människan indirekt till skillnad från en direkt relation. Denna förmedling kallas för mediering i sociokulturellt perspektiv. Människan anses således ha tillgång till världen bara indirekt, följaktligen genom mediering (Wertsch m.fl. 1995: 20, Alanen 2003: 60). Detta gäller både i hänsyn till hur människan mottar information om världen och hur han handlar i världen och dessa två processer anses vara grundläggande oskiljaktiga från varandra (Wertsch m.fl. 1995: 21). Mediering kan alltså ses som en förenande band mellan individen och hans sociala och historiska omgivning (Alanen 2002: 216).

Enligt Vygotskij (1981: 137) sker mediering genom kulturella symboliska artefakter som också kan kallas för psykologiska redskap (se t.ex. Wertsch 1991: 12, Lantolf 2000: 1, Alanen 2000: 100). Dessa redskap medierar verkligheten för människan (Säljö 2000: 81) och individen måste behärska användningen av olika redskap för att kunna agera i världen (Wertsch 1991: 12). Redskapen omfattar enligt Vygotskij (1981: 137) olika system för att räkna, mäta och planera och olika symbolsystem. Det mest fundamentala

psykologiska verktyget är språket (Säljö 2000: 74, 82). Dessa psykologiska redskap hjälper individen att behärska sina egna psykologiska funktioner, så som minne och perception (Alanen 2003: 61). Utöver dessa psykologiska redskap finns det även fysiska artefakter såsom papper och penna (Lantolf 2000: 1). Bruner (1987, refererad i Newman och Holzman 1993: 39) påpekar att det instrumentala handlandet, alltså handlandet där antingen fysiska eller psykologiska redskap utnyttjas, utgör kärnan i Vygotskijs tänkande. Reskap används alltså för att reglera verksamheten mellan individen och omgivningen (Vygotskij 1978: 55). Wertsch m.fl. (1995: 21) exemplifierar att medierande redskap erbjuder människan en länk mellan konkret handlande å ena sidan, och kulturella, historiska och institutionella faktorer å andra sidan. Dessutom görs redskap tillgängliga för kommande generationer som sedan kan bearbeta dem (Lantolf 2000: 1–2).

Newman och Holzman (1993: 39) påpekar att redskap är externa till början vilket betyder att de för det mesta reglerar verksamheten mellan individen och omgivningen och användning av dem är riktat mot omgivningen t.ex. för att kommunicera med andra. Under tiden påverkar redskap, t.ex. språket ändå sin användare (*ibid.*). Enligt Vygotskij (1978: 55) börjar språket som först används i externa kommunikativa syften att så småningom forma och regera även inre aktivitet hos användaren.

Mediering medför enligt Säljö (2000: 81, 97) att våra tankar och våra uppfattningar är framvuxna och därmed färgade av vår kultur och de redskap som kulturen erbjuder. Människan tänker med och genom psykologiska redskap och dessutom skapas nya hela tiden (Säljö 2000: 100). Genom att skaffa sig tillgång till olika psykologiska redskap blir människan delaktig i hur olika företeelser uppfattas i omvärlden (Säljö 2000: 97). Säljö (*ibid.*) påpekar ändå att olika redskap samtidigt ger olika perspektiv på en företeelse. Mediering kan således ses å ena sidan som en process som innefattar de kulturella verktygens potential till att forma handlandet, och å andra sidan som det unika bruket av dessa verktyg (Wertsch m.fl. 1995: 22).

4.1.1 Uppfattningar som redskap

Den sociokulturella teorin med sina synpunkter på förmedling kan även erbjuda ett sätt att skildra förhållandet mellan uppfattningarna och handlandet (Aro 2009: 45). Alanen (2003: 59–60) framför att inom sociokulturell teori anses det att uppfattningarna har en motiverande roll i mänskligt handlande men inom sociokulturell teori borde specificera hur uppfattningarna egentligen påverkar språkinläring. Alanen (2003: 60) framför att uppfattningarna kan påverka inläring om de används som medierande redskap (se även Aro 2009: 46).

Alanen (2003: 66) presenterar uppfattningarna som speciell typ av redskap som medierar mänskligt handlande på samma sätt som t.ex. tecken och symboler. Alanen (*ibid.*) konstaterar vidare att uppfattningarna har sitt ursprung i den sociala nivån eftersom de konstrueras i social samverkan. Om inläraren tillägnar sig uppfattningen blir den en del av hans internaliserade kunskapsförråd (Alanen 2003: 66). Alanen (*ibid.*) betonar att det är viktigt att studera uppfattningarna i kontexten där de uppstår. Därför finns det ett stort intresse för dialogen mellan intervjuaren och informanten i hennes undersökning (Alanen 2003: 69). Intervjusituationen anses således utgöra en kontext som även kan omforma uppfattningarna hos informanter.

Alanen (2003: 61) påpekar att uppfattningarna är speciell typ av redskap i den meningen att de i själva verket bara håller på att utformas och inte ännu är färdiga redskap. Alanen (2003: 62) påpekar nämligen att bara en del av uppfattningarna har nått ställning som redskap. En del uppfattningar kan hellre beskrivas som föränderliga eftersom de ständigt omformas. Alanen (2003: 60) beskriver att inläraren antingen använder eller inte använder uppfattningarna som redskap under sin språkinlärningsprocess. Enligt Alanen (2003: 64) är det också möjligt att inläraren är ovillig att använda uppfattningen som redskap eftersom han inte känner att den skulle vara helt hans egen. Aro (2009: 46) konstaterar vidare att beslutet om att använda en redskap görs i själva verket ofta omedvetet.

4.2 Inläring i sociokulturellt perspektiv

Inläring anses i sociokulturellt perspektiv som process som har sitt ursprung i att individen deltar i socialt medierade aktiviteter (Donato 2000: 45). Dessutom presenterar Rogoff (1995: 141) att enligt Vygotskij inträffar kognitiv utveckling hos ett barn genom interaktion med samhällets andra medlemmar som är mer insatta i samhällets redskap och praktiker. Enligt Säljö (2000: 22, 34) har kommunikation en central roll i inläringen eftersom sociokulturella resurser både skapas och förs vidare genom kommunikativa processer. Säljö (2000: 47, 66–67) påpekar att samtalet således är den viktigaste komponenten i kunskapsbildningen. Säljö (2000: 13) påpekar vidare att människan har en förmåga att lära sig av erfarenheter och utnyttja dessa i framtida sammanhang. På basis av detta uppger Säljö (2000: 35) att människans sätt att tänka, bete sig och uppfatta verkligheten är formade av sociala och kulturella erfarenheter. Användning av psykologiska redskap, såsom språk, inlärs på samma sätt som alla andra funktioner i kulturell utveckling, d.v.s. genom social interaktion (Aro 2009: 43).

Vygotskij (1981: 137–138) uttalar principen att användningen av psykologiska redskap ändrar det mänskliga handlandet grundligt och inte bara underlättar det. På grund av det sociala ursprunget har även individens sätt att uppfatta världen ett intimt samband med de omgivande sociala och kulturella mönstren (Säljö 2000: 105). Barnet lär sig inom ramen för de tolkningar och tankemönster, som kallas för semiotiska resurser, som omgivningen använder och erbjuder (Säljö 2000: 66–67). Enligt Shotter (1993: 62, 162) möjliggör psykologiska redskap att människan kan styra sina psykologiska funktioner på ett sätt som är lämplig i den kultur han lever i. Människan kan t.ex. se och höra samma företeelser som andra och hans beteende är socialt önskvärt.

Språk och kunskaper tillägnas således i växelverkan med omgivningen och kommunikation är den kanal genom vilken inläring och utveckling äger rum (Säljö 2000: 68). Genom att delta i kommunikativa situationer blir människan delaktig i funktionella och användbara sätt att resonera och senare kan använda dessa självständigt (Säljö 2000: 82, 114–115). Enligt Vygotskij (1978: 57) utgör den sociala nivån grunden för all mänsklig verksamhet: alla högre mentala funktioner uppstår nämligen först i interaktion mellan människor och inte förrän detta på den individuella nivån. Genom

interaktion med andra människor blir man således delaktig av kunskaper som byggts upp historiskt i samhället och därför är barnet i en mycket elementär och existentiell mening beroende av den vuxne (Säljö 2000: 21, 67).

4.2.1 Zonen för närmaste utveckling

Alanen (2000: 97) refererar att kännetecknande för Vygotskij är hans syn på hur en företeelse på den *intermentala nivån*, alltså mellan individer, överförs till den *intramentala nivån* och till individens inre företeelse. Kommunikation har en central ställning i denna process (Säljö 2000: 65, Alanen 2000: 97). Förhållandet mellan det intermentala och det intramentala gestaltar sig bäst i Vygotskijs (1978: 84–91) teori om zonen för närmaste utveckling (Rogoff och Wertsch 1984: 2).

Aro (2003: 279) beskriver hur ett barn som har lärt sig att lösa en uppgift med hjälp av en lärare i skolan löser även sina hemuppgifter med hjälp av läraren även om denna inte är fysiskt närvarande i situationen. Lärarens hjälp är inbäddad i lösningen till uppgiften även om handlandet förefaller vara realiserat av barnet självt. Denna process från samarbete till självständighet sker i zonen för närmaste utveckling som beskriver skillnaden mellan individens nuvarande utvecklingsnivå och den potentiella utvecklingsnivån som individen kan uppnå med hjälp av en mera kompetent individ (Vygotskij 1978: 86). Barn kan således prestera och lösa problem självständigt på den nuvarande utvecklingsnivån men behöver hjälp från vuxna eller mera kompetenta kamrater på den potentiella utvecklingsnivån (Alanen 2002: 221, Säljö 2000: 120). Barnen på sätt och vis lånar kognitiv kompetens från medhjälparen som medierar sin förståelse genom psykologiska redskap (Säljö 2000: 121). Rogoff och Wertsch (1984: 1) beskriver zonen för närmaste utveckling som dynamiskt område för känslighet där kognitiv utveckling avancerar. Enligt Säljö (2000: 122) kan en utvecklingszon däremot ses som en guidning i en kulturs sätt att uppfatta en företeelse.

Lantolf (2000: 17) å sin sida fastslår att zonen för närmaste utveckling är en metafor för att observera och förstå hur medierande redskap tillägnas och internaliseras. Enligt Säljö (2000: 152) innebär tillägnandet att man tillägnar sig ett psykologiskt redskap. Säljö

(2000: 119) antyder att människan har i varje interaktionssituation en möjlighet att ta till sig och tillägna kunskap från sina medmänniskor. Enligt Säljö (2000: 124–125) utvecklas behärskningen av färdigheter och redskap via yttre stöd för att därefter styras av individen på egen hand.

Vygotskij (1978: 57) påpekar vidare att högre mentala kunskaper förekommer två gånger i människans utveckling. Den första förekomsten sker på den intermentala nivån där processen distribueras mellan individen och någon annan (Lantolf 2000: 17, Säljö 2000: 150). Senare på den intramentala nivån genomförs uppgiften självständigt av individen som handlar genom psykologisk mediering (Rogoff och Wertsch 1984: 2). På samma sätt måste ett redskap alltid användas för första gången för sociala avsikter och bara senare kan det användas för att påverka användaren själv (Wertsch 1991: 34). Detta har till följd att individen så småningom lär sig att själv reglera sin egen verksamhet (Säljö 2000: 125).

Zonen för närmaste utveckling kan även tillämpas inom språkinläring. Donato (2000: 34) beskriver hur barnet först på den intermentala nivån lär sig att använda språk som psykologisk redskap för att kommunicera och dela kulturella betydelser med andra. På den intramentala nivån påverkar användning av språk kognitiv utveckling hos barnet och hjälper honom att organisera sin inre och yttre värld. Enligt Alanen (2002: 211) är språkets primära uppgift social eller intersubjektiv och först i senare stadiet får det även intrasubjektiva och privata karaktär. Säljö (2000: 87) påpekar vidare att språket är samtidigt ett kollektivt och individuellt redskap och det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individuellt tänkande. Aro (2009: 42) konstaterar att utvecklingen i zonen för närmaste utveckling alltså kan beskrivas att fortskrida från samarbete till självständighet och till att människan härskar sin egen *agency*, agentivitet. Samtidigt flyttas ansvaret från samarbetet till individen (Aro 2003: 279).

4.2.2 Förhållandet mellan tal och tänkande

Newman och Holzman (1993: 111) påpekar att det är värt att inse att Vygotskij själv använde aktiva begrepp *tänkande* och *tal* istället för substantiven *tanke* och *språk*. Detta

beror enligt Newman och Holzman (*ibid.*) på att Vygotskij ville betona att dessa komplexa psykologiska processer är aktiviteter. I avhandlingen används båda begreppspar kompletterande vilket beror på begrepp som olika refererade teoretiker själv har använt. Till skillnad från Vygotskij använder t.ex. Säljö (2000) begreppet språk.

I sociokulturellt perspektiv är tänkande hos individer ett slags form av kommunikation som individen tidigare stött på, tagit till sig och använder sedan för resurs i framtida situationer (Säljö 2000: 105–106). Således har tankarna ett genuint socialt och interaktivt ursprung. Lantolf (2000: 7) klargör vidare hurdan synsätt det finns inom sociokulturell teori på förhållandet mellan tänkande och talande. Det godkänns nämligen inte att tänkande och talande skulle vara en och samma sak men de anses inte heller vara helt separata företeelser (Vygotskij 1962: 119, 125). Enligt Säljö (2000: 108) utgör språket grunden för vårt tänkande och vår kommunikation. Lantolf (2000: 14) fastställer vidare att enligt sociokulturell teori existerar mänskliga psykologiska processer inte i förväg i individens huvud och väntar på att uppstå på en tillämplig stund. Dessutom kan tänkande inte förklaras utan att beakta de användbara lingvistiska resurserna. Enligt sociokulturell teori är talande och tänkande alltså separata men nära interrelaterade (Lantolf 2000: 7).

Talet har alltså en dubbelroll i Vygotskijs (1978: 55) teori. Det är nämligen en psykologisk redskap som hjälper till att organisera kognitiva processer medan det samtidigt är en av dessa processer. Talet ansågs således komplettera privat initierat tänkande (Lantolf 2000: 7). Alanen (2002: 208) framför att förhållandet mellan tal och tänkande är speciell i sociokulturellt perspektiv eftersom talet formar tänkande på ett grundligt sätt. Språk är ett verktyg som medlar och bearbetar människans tankar, känslor och beteende (Säljö 2000: 74, 82). Samtidigt som språkanvändaren talar eller skriver på ett språk utformar han även sina tankar och konstruerar sin medvetenhet (Alanen 2003: 58).

4.3 Agentivitet

Wertsch (1998: 92–93) använde begreppet *agent* i undersökningen av historiska texter för att skildra vem som var den aktiva agenten och vem som objekten i texterna. Agenten kan alltså avslöjas genom att ställa frågan: vem är den som utförde handlandet? Handlandet kan hänvisa till både mental och konkret verksamhet. Enligt Wertsch (1998: 23) kan begreppet av agent användas vid handlandet som kan vara antingen inre eller yttre och Rogoff och Wertsch (1984: 2) påpekar vidare att handlandet kan dessutom utföras i samarbete med flera människor (jfr den intermentala nivån) eller av enstaka individer (jfr den intramentala nivån). Detta leder till att grupper eller individer kan båda vara agenter som utför handlandet. Lantolf (2000: 13–14) fortsätter med att till början organiseras och regleras aktivitet hos en individ av andra men till slut börjar han själv reglera sina aktiviteter. Detta händer genom tillägnandet av redskap som andra har använt. Aro (2003: 279) påpekar att ansvaret över handlandet flyttas samtidigt från samarbetet till individen som agerar självständigt.

Wertsch (1991: 33) konstaterar vidare att agenten i medierat handlande är individen eller flera individer som handlar genom medierande redskap. Därför kan det inte enligt Wertsch (1998: 26) sägas att det skulle vara agenten som ensam har ansvaret för handlandet. Svaret till frågan ”vem som utförde handlandet?” skulle då inte vara ”en isolerad agent” utan ”individen som handlar med redskap” (Wertsch 1998: 29). Enligt Wertsch (1998: 30) kan agenten inte utföra handlandet utan redskap men det är inte heller möjligt att redskapen skulle agera utan agent. Därför finns det en ofrånkomlig spänning mellan dessa två (*ibid.*).

Begreppet av agent kan enligt Aro (2009: 49) användas även i kontexten av inläraryuppfattningarna. Frågan blir då: vem eleverna attribuerar som agent i handlandet? Detta är förknippat med frågan om vems röst och ståndpunkt är närvarande i svaren på inlärares. Uppdykande röst av inlärares själv kan antyda om ökande agentivitet och självreglering hos inlärares (Aro 2009: 49). Alanen (2003: 71) har likaså använt begreppet av agent för att uttyda om inlärares yttranden kan associeras med dem själva eller med andra människor. Även Vygotskijs (1978: 86) zon för närmaste utveckling

kan användas i att analysera hur individen behärskar sin egen agentivitet genom utvecklingen från samarbete till självständighet.

5 DIALOGISM OCH SOCIOKULTURELL TEORI

Bakhtin och Vygotskij levde och arbetade i samma intellektuella miljö vilket leder till att deras idéer är tämligen överensstämmande i många punkter (Wertsch 1991: 17). Aro (2009: 50) påpekar att dialogismen och sociokulturellt perspektiv kompletterar varandra speciellt i två huvudbetoningar. Den första handlar om förhållandet mellan det individuella och det sociala och den andra är den likadana synen på utveckling och inläring. Den största skillnaden mellan dessa teorier finns däremot enligt Aro (*ibid.*) i att inom sociokulturell teori koncentrerar man sig på kollektivets nivå medan i dialogismen betonas det individen och hans talhandlingar.

Wertsch (1991: 67) påpekar att både Vygotskij och Bakhtin fokuserade på hur språk och andra semiotiska system kan användas för att skapa mening i mänskligt handlande. Wertsch (1991: 12–13) påpekar att de båda anser att för att förstå mänskligt mentalt handlande måste man förstå semiotiska redskap som används i mediering. Även i dialogismen inriktas intresset för hur språk används som medel eller redskap för språkligt umgänge och social växelverkan (Lähteenmäki 2002: 188).

Aro (2003: 278) påpekar att Bakhtins dialogism och Vygotskijs sociokulturell teori sammanfaller i deras syn på hur sociala faktorer påverkar individens kognition. Enligt Bakhtin (1986: 138) är individens språk och kunskap dialogiska i grunden. De uppstår och utvecklas i växelverkan mellan individen och den sociala och fysiska omgivningen. Även Vygotskij (1978: 57) framför att den sociala nivån utgör grunden för all mänsklig verksamhet. Individen lär sig i början att agera i samarbete med andra och först därefter självständigt.

Alanen (2000: 98) framställer att Vygotskijs syn på förhållandet mellan det intermentala och intramentala är centralt även i Bakhtins resonering. Enligt dialogismen utformas individens medvetenhet nämligen i ständig dialog med omgivningen och andra människor (Bakhtin 1984: 40, 293). Alanen (2002: 209) fortsätter att dialogen förs både på den intermentala nivån, alltså med andra människor, och på den intramentala nivån, självständigt. Detta är möjligt för enligt Bakhtin (1986: 138) består individens

medvetenhet av olika röster som utför dialog sinsemellan (Alanen 2002: 209). Alanen (2002: 218) konstaterar att likadan utveckling gäller även andra företeelser såsom uppfattningarna.

Både inom dialogismen och inom sociokulturell teori betonas det att uppfattningarna härstammar från den sociala omgivningen såsom alla andra högre mentala funktioner (Aro 2003: 280). Aro (2003: 280) påpekar dock att båda anser att detta inte betyder att människan skulle tillägna sig uppfattningarna som färdiga, flyttbara helheter (jfr Newman och Holzman 1993: 49). Uppfattningarna flyttas t. ex inte direkt från moder till barn genom talet utan de byggs på interaktion (Aro 2003: 280). Vidare konstaterar Aro (2003: 286–287) att båda referensramarna betraktar uppfattningarna samtidigt som stabila och dynamiska samt individuella och sociala. Det sociokulturella perspektivet och dialogismen kan kombineras till att undersöka det dynamiska i uppfattningarna. Aro (2009: 52) påpekar att när röster av andra människor tillägnas blir talande av uppfattningarna självreglerad. Processen av självreglering kan gestaltas i agentivitet: ju mer agentivitet inlärare attribuerar sig själv, desto bättre har han tillägnat sig yttrandena han använder.

Bakhtins idé av röst kan uppfattas även med de sociokulturella begreppen av agentivitet och självreglering som håller på att utvecklas (Aro 2009: 50). Aro (2003: 283) påpekar att enligt den sociokulturella teoribakgrunden är andras röster som hörs i talet ett tecken på att självreglering fortfarande är bristfällig och bara håller på att utvecklas. Talet sker ännu på sätt och vis i samarbete med andra. Ytterligare, såsom yttrandena kan även redskap motstå tillägnande (Wertsch 1998: 54). Wertsch (*ibid.*) fastslår att såsom Bakhtin talar om tillägnande och yttrandena som motstår tillägnande kan redskapen inte heller lätt tillägnas.

Wertsch (1991: 88) framför att gömd dialogism betyder att en talare för dialog med en annan människa som är närvarande bara osynligt. Den andras ord är inte där, men djupa rötter av dessa ord är kvar och de styr alla nuvarande och synliga yttranden i situationen. Detta kan beskrivas som ett samtal fast bara en talare är närvarande (Wertsch 1991: 86). Bakhtins syn på gömd dialogism kan jämföras med Vygotskijs zon för närmaste utveckling: problemlösning på individuell nivå ofta är dialogisk av naturen på grund av

att den härstammar från samarbete med andra människor på den intramentala nivån (Wertsch 1998: 110).

6 TIDIGARE STUDIER

Aro (2003, 2006a, 2006b, 2009) har studerat uppfattningarna i dialogisk och sociokulturell referensram genom begreppen av röst och agent. I sin longitudinella fallstudie undersökte Aro (2009) hurdana uppfattningar finska lågstadielärover har om engelskan och inläring av engelska och hur dessa uppfattningar utvecklas under tiden. Informanterna (N=15) intervjuades i årskurs 1, 3 och 5 (Aro 2009: 55). Intervjuerna analyserades utifrån tre olika teoretiska perspektiv för att uppnå triangulering (Aro 2009: 58). För det första utreddes innehållet i uppfattningarna med innehållsanalys, för det andra analyserades röster utifrån dialogismen och för det tredje undersöktes den sociokulturella aspekten av agentivitet (Aro 2009: 58–63). Jag har valt att använda liknande problemföreställning i min avhandling för den tar hänsyn till den flerdimensionella naturen hos uppfattningarna.

Enligt Aro (2009: 154) har inlärnarnas uppfattningar både varierande och återkommande drag. I allmänhet anser informanterna att engelskan behövs utomlands för att tala (Aro 2009: 108) men egna motiv hos inlärare för att studera språket varierar mellan individer och genom åren (Aro 2009: 110). Även om inlärnarna anser att engelskan behövs för att kunna kommunicera muntligt så framhäver de också att det mest effektiva sättet att lära sig engelskan är genom att läsa böcker (Aro 2009: 114–116). Aro (2009: 159) antar att detta reflekterar den traditionella och formella skolundervisningen med sina mestadels skriftliga bruk. I min undersökning är målspråket svenska som inte har lika brett internationellt användningsområde som engelskan. Undervisningsmetoderna kan ändå vara liknande i båda språken i Finland vilket kan leda till likartade resultat även i denna undersökning.

Utvecklingen genom tiden syns enligt Aro (2009: 154–155) i att uppfattningarna förändras på grund av inlärnarnas egen ökande kontakt med språket som gör deras egen röst kraftigare. En del av uppfattningarna präglas ändå av auktoritära röster vilket gör uppfattningarna polyfona (Aro 2009: 142). Vad gäller agentivitet förändras inlärnarna från aktörer som samarbetar med föräldrarna och läraren till mer självständiga språkinlärare (Aro 2009: 153–154). Samtidigt börjar de ta ansvar för sin egen

agentivitet (*ibid.*). Min avhandling är inte longitudinell vilket betyder att utvecklingen i uppfattningarna inte kan undersökas. Syftet är ändå att samtidigt få information om hurdana uppfattningar eleverna har om sin framtid som språkanvändare och på det sättet bilda en viss kronologisk fortsättning.

Jäntti (2011) kartlade uppfattningar om svenska, engelska och språkinläring i allmänhet hos turismstuderanden vid en yrkesläroanstalt. På samma sätt som Aro (2009) baserade även han sin undersökning på de dialogiska och sociokulturella teorierna. Materialet (N=24) samlades in genom en enkät som analyserades med deskriptiv analys (Jäntti 2011: 36–37, 39–40). Vid sidan av enkäten användes också självporträtt som datainsamlingsmetod (Jäntti 2011: 40–41).

Resultaten visar enligt Jäntti (2011: 104–108) att informanternas uppfattningar påverkas av samhällets rådande syn på språk och språkinläring. Dessutom avviker informanternas uppfattningar från varandra gällande svenska språket och engelska språket (Jäntti 2011: 93). Inställningen till svenska är tudelad enligt Jäntti (2011: 94) för språkinläringen betraktas å ena sidan som ointressant men å andra sidan anses svenska språket vara viktigt och nyttigt speciellt i arbetslivet. Inställningen till engelska är däremot mestadels positiv när det gäller både språket och dess inläring (Jäntti 2011: 95).

Jäntti (2011: 104–108) argumenterar att resultaten reflekterar det finska samhällets allmänna opinion om dessa språk. Enligt Jäntti (2011: 104) påverkar svenskans ställning som den obligatoriska andra inhemska språket, ”tvångssvenskan”, att inläring av språket betraktas som tråkigt. Engelskan å sin sida är allmänt uppskattad vilket syns i resultaten (Jäntti 2011: 105). Dessutom anses språkkunskigheten vara viktigt i arbetslivet och engelskan betraktas som det viktigaste språket även i detta avseende (Jäntti 2011: 105–106). Det är möjligt att en likadan uppfattning om svenskans som tvång syns även i mina resultat. Informanterna i Jänttis undersökning var dock tydligt äldre än mina och deras studiekontext är dessutom annorlunda än grundskolan. Det återstår att se om mina informanter som är relativt unga och har valt svenskans som ett valfritt ämne även upplever språket som tvång. Medan Jäntti jämförde svenskans och engelskans ska jag endast koncentrera mig på svenskans.

Koskenranta (2012) å sin sida redogjorde för inlärares inställning till skolämnet svenska. Informanterna var från årskurs sex, sju, åtta och nio vilket gjorde att undersökningen var en tvärsnittstudie (Koskenranta 2012: 41–42). Materialet (N= 128) samlades in med en halvstrukturerad enkät som innehöll en uppgift där informanterna bads rita en teckning om vad de kommer att tänka på om svenskar och Sverige (Koskenranta 2012: 42–43). Resultaten analyserades i första hand kvalitativt med innehållsanalys (Koskenranta 2012: 44–46).

Koskenranta (2012: 73–76) rapporterar att majoriteten av inlärnarna har en positiv inställning till svenskan. Speciellt svenskspråkiga släktingar och vänner har en positiv inflytande på inställningen (Koskenranta 2012: 75). På motsvarande sätt har möjligheten att använda språket i vardagen en positiv effekt på inställningen (*ibid.*). Koskenranta (2012: 67, 75) rapporterar att i informanternas ritningar kan urskiljas tre olika teman om svenskan, svenskar och Sverige: kunskap som hade inlärts genom egen kontakt, kunskap i skolböcker och kunskap från omgivande samhället. I min undersökning ska jag ändå studera uppfattningarna i stället för inställningar. Inställningar och åsikter om svenskan har varit ett populärt debattämne i det finska skollivet på grund av språket status som det obligatoriska andra inhemska språket. Jag anser att med fokus på uppfattningarna kan jag uppnå ett mer neutralt tillvägagångssätt.

Dufva, Alanen och Aro (2003) undersökte språklig medvetenhet hos lågstadieelever. Även deras undersökning stödde sig till dialogism och sociokulturell referensram (Dufva m.fl. 2003: 296). Dufva m.fl. (2003: 299) upptäckte att elever ofta anser att språket ansluter sig till skolkontexten: att språk alltså är ett skolämne. Kunskaperna i ett språk anses således vara detsamma som läroinnehållet i skolämnet. Detta leder enligt Dufva m.fl. (*ibid.*) till att elever värderar sina kunskaper i ett språk genom sin kunskap i skolämnet. En annan observation, som Dufva m.fl. (2003: 299–300) gör, är att barn inte uppfattar språk som ett medel för kommunikation. Språk beskrivs hellre som innehåll i läroboken: språk är stycken i läroboken, grammatikregler och ordlistor. På grund av att språk uppfattas på detta sätt anses det som främst skriftligt snarare än muntligt (Dufva m.fl. 2003: 300).

Vidare upptäckte Dufva m.fl. (2003: 300) att elever gör en betydlig skillnad mellan skolkontexten och vardagskontexten. Elever uppfattar inte t.ex. populärkulturella källor, såsom böcker och tv-program, som möjliga inlärningskontexter. Resultaten tyder även på att det som barn har lärt sig i skolan anses inte av barnen själva vara nyttigt utanför skolmiljön och på motsvarande sätt det som barn har lärt sig på fritiden ansågs inte vara nyttigt i skolkontexten (Dufva m.fl. 2003: 299). När det är fråga om engelskan är det enligt Dufva m.fl. (2003: 300) möjligt att barnen har två olika uppfattningar om språket: skolengelskan och vardagsengelskan. Dufva m.fl. (2003: 302) påpekar ändå att även om barnens uppfattning om språk representerar en företeelse som placerar sig mestadels i skolan är den troligen inte den enda uppfattningen. Frågeställningen och skådeplatsen för intervjun kan nämligen ha styrt barnens tänkande och svar mot skolkontexten.

Även om Dufva m.fl. (2003) undersökte språklig medvetenhet och inte direkt uppfattningarna, liknar undersökningens syfte och frågeställningar mina. Även min datainsamling sker i skolan vilket kan möjligen ha inverkan i resultaten såsom Dufva m.fl. (2003: 302) föreslog. Dessutom kan mina informanter ha även starkare uppfattning om att svenskan hör till skolan eftersom det inte finns lika mycket svenskspråkig populärkultur i Finland jämfört med det angloamerikanska utbudet. Därför blir det intressant att se om eleverna kan utnyttja de svenska källorna som finns tillgängliga (t.ex. Yle Fem).

Alanen (2003: 55) å sin sida utredde uppkomsten av uppfattningarna genom att tillämpa begreppen av mediering och tillägnande. Studiet gick ut på att analysera longitudinell intervjudata som samlades av sju till nio år gamla elever som läste främmande språk i Finland (*ibid.*). Sociokulturell referensram utgjorde teoribakgrunden för att studera uppfattningarna som definierades som medierande redskap (Alanen 2003: 55–56). Alanen (2003: 80) konkluderade att det viktigaste sättet på vilket redskap, alltså uppfattningarna, konstrueras är genom dialogiskt tal.

Vidare rapporterar Alanen (2003: 72) att i stället för att yttra några generaliserade uttryck om språkinläring presenterar eleverna hellre i intervjun olika objekt, situationer och utomstående agenter som de personligen förknippar med intervjuteman. Alanen (*ibid.*) presenterar vidare att medan en del av inlärnarnas yttranden verkar vara tillägnade

från andra människor, baserar en del uppfattningar på deras egna personliga erfarenheter. Alanen (2003: 76) föresår att eleverna verkar vara medvetna om att de inte har den nödvändiga erfarenheten som behövs för att kunna svara intervjuarens frågor och därför är de villiga att inkludera sina närmaste till dialogen. Alanen (2003: 80) fastslår att utan att vara fysiskt närvarande är de närmaste till barnet med i situationen på en symbolisk nivå. Alanen (2003: 80–81) påpekar vidare att det även är möjligt att eleverna har tillägnat sig kunskapen som behövs för att kunna svara på intervjufrågor men har inte förstått meningen bakom kunskapen på djupare nivå och därför vill framföra utomstående agenter i diskussionen. Jag antar att även mina informanter kan framföra utomstående agenter till diskussion för att komplettera sitt budskap. Det återstår ändå att se vilka dessa agenter egentligen är: föräldrar, lärare eller några helt andra människor.

7 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogörs för hur undersökningen genomfördes. Först specificeras syftet och forskningsfrågorna (avsnitt 7.1) och därefter redogörs för datainsamlingsmetod d.v.s. temaintervju (avsnitt 7.2). Avsnitt 7.3 handlar om analysmetoder och slutligen presenteras datainsamling och informanterna (avsnitt 7.4).

7.1 Problem och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att utreda hurdana uppfattningar språkinlärare har om svenska språket och inläring av svenska språket. Intresset fokuserades på de elever som redan har läst svenska och har erfarenhet av svenskstudier och svenska språket. Med denna undersökning syftar jag således till att få svar på följande forskningsfrågor:

- i. Hurdana uppfattningar har lågstadielever om svenska språket och inläring av svenska språket?
- ii. Vems röster kan man höra i elevernas uppfattningar?
- iii. Hurdan uppfattning har eleverna om sin egen roll och agentivitet i språkinläring?

För det första, undersöks elevernas uppfattningar om språket och språkinläring. Intresset ligger således i uppfattningarnas innehåll. Vidare är syftet att kartlägga uppfattningarna både på allmän nivå (hur lär man sig svenska språket) och angående deras eget liv (hur har du lärt dig svenska) och om det finns några skillnader mellan dessa nivåer.

Den andra forskningsfrågan syftar på att kartlägga till vilken grad är elevernas uppfattningar deras egna. Dessutom ska det utredas om röster av t.ex. lärare, föräldrar eller kompisar kan höras bakom elevernas yttranden. Det blir dessutom intressant att se

om den pågående allmänna diskussionen om den obligatoriska undervisningen av det andra inhemska språket kommer att höras i elevernas yttranden.

För det tredje är intresset riktat för hur eleverna uppfattar sin egen roll i språkinläring. Begreppet av agent används för att uttyda om informanternas utlåtanden kan associeras med dem själva eller med någon annan. Dessutom är syftet att utreda om eleverna presenterar sig som passiva eller aktiva deltagare i språkinlärningsprocessen.

7.2 Temaintervju

Materialet till undersökningen insamlades med parintervjuer. Intervjun anses ofta vara den huvudsakliga datainsamlingsmetoden i kvalitativ undersökning (Hirsjärvi, Remes och Sajavaara 2009: 205) och i dialogiskt perspektiv (Dufva 1998: 97). Intervjun kan betraktas som bra metod då informanten anses som subjekt som måste få uttrycka sig så fritt som möjligt (Hirsjärvi m.fl. 2009: 205, Hirsjärvi och Hurme 2000: 35) och detta är rekommenderbart även ur synvinkeln av dialogismen (Dufva 2003: 140). Dufva (1998: 98) påpekar att ur dialogiskt perspektiv anses informanterna inte vara utbytbara objekt utan individer vems röster eller erfarenheter forskaren försöker höra och spela in. Dufva (*ibid.*) fastställer att om informanten ses som en meningsskapande och aktiv partner i undersökningen leder detta till att även forskarrollen blir annorlunda. I dialogismen är forskaren inte en utomstående observatör utan en aktiv deltagare i forskningssituationen. Senare i forskningsprocessen är forskaren en subjektiv uttolkare av informanternas svar och beteende. Denna syn som dialogisk synvinkel håller om roller av informanten och forskaren betyder även en förändring från att analysera ett språk objektivt till att analysera hur språkanvändaren uppfattar och använder språk (Dufva 1998: 98.). Dufva (*ibid.*) beskriver att vetenskaplig kunskap skapas i en dialog där forskaren, informanten och bådadas tidigare erfarenheter samverkar.

Tuomi och Sarajärvi (2013: 72) påpekar att när man vill veta vad en människa tänker så är det enkelt och vettigt att fråga honom om detta. Enligt Trost (1997: 24) går kvalitativa intervjuer ut på att förstå hur respondenten tänker och känner och hur hans förstållningsvärld ser ut. Hirsjärvi och Hurme (2000: 41) anser att intervjun är lämplig

metod då syftet är att förmedla informantens känslor, tankar, uppfattningar och erfarenheter. Intervjun är speciellt lämplig i så fall ämnet inte tidigare har kartlagts (Hirsjärvi m.fl. 2009: 205). Uppfattningarna om svenska har inte studerats vittbekant även om det finns forskning om uppfattningarna i andra språk.

Hirsjärvi m.fl. (2009: 204) beskriver intervju som en datainsamlingsmetod där forskaren och informanten är i direkt språklig interaktion. Hirsjärvi och Hurme (2000: 34–35) påpekar att intervju är en flexibel metod för flera olika undersökningssyften eftersom informanternas svar lätt kan förtydligas och fördjupas i intervjusituationen. Tuomi och Sarajärvi (2013: 73) tillägger att intervjuaren har en möjlighet att upprepa en fråga om det behövs eller variera frågeordningen enligt situationen.

Hirsjärvi och Hurme (2000: 47) konstaterar att i en halvstrukturerad intervju framförs samma frågor för alla informanter men ordningen eller formuleringar kan variera (se även Hirsjärvi m.fl. 2009: 208). Med temaintervju anses i Hirsjärvi och Hurme (2000: 47–48) en intervju som är riktad i vissa teman som intervjuaren och informanten diskuterar sinsemellan utan att det finns några svarsalternativ. Bell (2006: 162) kallar dessa för fokuserade intervjuer där intervjuaren har inget frågeformulär utan följer en viss struktur som täcker olika teman som ska tas upp under intervjun. Respondenten får utrymme att prata omkring frågorna och de tankar som väcks. Ur metodologisk synvinkel betonar temaintervju enligt Tuomi och Sarajärvi (2013: 75) tolkningar och meningar som människor ger åt olika teman och hur meningen föds i interaktion.

I ett sociokulturellt perspektiv är det naturligt att anta att tänkande kan vara en kollektiv process, något som äger rum mellan människor likväl som inom dem (Säljö 2000: 108). Ur detta betraktelsesätt är gruppintervju ett motiverat val för min undersökning. Enligt Trost (1997: 26) anses informanterna bli mer otvungna när de inte är ensamma i situationen. Dessutom är gruppintervjun effektiv när det samtidigt samlas information från flera människor. fördelarna med gruppintervjuer är vidare att interaktion i gruppen kan ge större insikt hos den enskilde om dennes egna tankar och bevekelsegrunder (Dufva 2003: 140). Deltagarna får dessutom möjligheten att utveckla vidare varandras idéer (Trost 1997: 27).

Hirsjärvi och Hurme (2000: 63, 128) påpekar att gruppintervju är en bra metod när man vill undersöka barn eftersom de får stöd från varandra och dessutom kan intervjuaren medverka till att atmosfären blir bekväm och trygg vilket är väsentligt om barn är blyga eller försiktiga. För denna studie valdes det gruppintervju eftersom informanterna var unga elever och intervjuaren inte var bekant för dem. Intervjugrupperna var små och bestod bara av två elever för att dokumentationen skulle bli lättare. Risken för eventuella maktkamper som kan förekomma och påverka informanternas svar minimerades med hjälp av små gruppstorlekar. Förhoppningsvis befriade stödet från gruppen samtalen under intervjun och eventuellt negativt tryck blev minimalt.

Intervjun som datainsamlingsmetod har även sina nackdelar. Hirsjärvi m.fl. (2009: 207) påminner att intervju sker i en kontextbunden situation och således får resultaten inte generaliseras till överdrift. Å andra sidan är generalisering inte ens syftet i denna fallstudie. Reliabiliteten av en intervju försvagas dessutom om informanterna svarar på ett socialt önskvärt sätt (Hirsjärvi m.fl. 2009: 206–207) och inte enligt sin egen mening. I gruppintervjuer kan registreringen och dokumentationen av vad som sker vara problematiskt (Trost 1997: 27). Vidare påpekar Trost (*ibid.*) att deltagarna kan lätt samlas kring en åsikt som är ”lämplig” i situationen om grupptrycket blir för stort. Därför rekommenderar Trost (1997: 27) att gruppintervjuer inte borde användas för att komma åt attityder eller åsikter men däremot passar de bra för att få fram deltagarnas erfarenheter.

Min intervjuram (bilaga 1) bestod av fyra teman med flera preciserande frågor. De fyra teman var: bakgrundsinformation, studier i svenskan, det lätta och det svåra samt användning av svenskan. Teman baserade sig på forskningsfrågorna (avsnitt 7.1) och på tidigare kunskap om fenomenet. Det första temat innehöll information om informanternas ålder och tidigare språkstudier. Det andra temat, studier i svenskan, behandlade informanternas uppfattningar om inläring av svenska språket i allmänhet och på personlig nivå. Med det tredje temat granskades elevernas uppfattningar om vad som är lätt eller svårt med språket. Det sista temat behandlade användningen och nyttan av svenskan. Intervjufrågorna baserar sig dels på Aros (2009) intervjufrågor och dels på mina egna intressen. Intervjuteman behandlades i nästan samma ordning i varje intervju men ibland varierade ordningen enligt situationen i pågående intervju. Alla

exempelfrågor framställdes inte i varje intervju om temaområden annars täcktes i diskussioner.

7.3 Analysmetod

Analysmetoden i denna undersökning är kvalitativ. Linell (1998: 265) framhäver att naturen hos dialog kräver kvalitativa metoder i försök att fånga mångfacetterade och dynamiska egenskaper hos en bestämd dialog och i en bestämd kontext. Enligt Dufva (1998: 96–97) har metodologin i dialogiska perspektivet två huvudbetoningar. För det första betonas betydelse över formen och för det andra den sociala aspekten av språket. Dialogisk undersökning beskrivs av Dufva (1998: 98) som en cirkel där material som undersöks och teorin som forskaren stödjer sig till är i ett reciprokt förhållande. Nya fynd leder till teori om språket och med nya teorier skapas det nya synsätt i undersökningen (se även Kiviniemi 2001: 68).

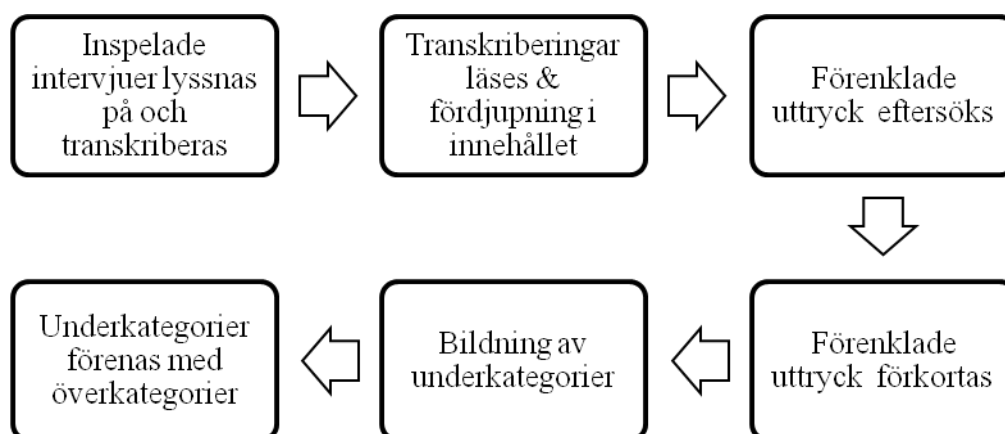
Creswell (2012: 45, 47) beskriver att kvalitativ undersökning är en process där forskaren försöker ta reda på hurdana betydelser informanten ger till fenomenet i fråga. Detta sker genom ett komplext tankearbete som utnyttjar både induktivt och deduktivt tänkande och som har som syfte att skapa en holistisk beskrivning av temat (*ibid.*). Hirsjärvi och Hurme (2000: 58–59) konstaterar att med kvalitativ metod försöker man förstå den undersökta företeelsen i stället för att göra omfattande generaliseringar om den (se även Kiviniemi 2001: 68). Det finns flera olika sätt att analysera information och syftet är att få en bred bild av företeelsen (Creswell 2012: 180–182). I kvalitativ undersökning försöker man enligt Kiviniemi (2001: 68) bilda en helhet vilket betyder att forskaren försöker förstå ämnet i relation med dess kontext.

Analysen kommer att utföras med innehållsanalys. Enligt Tuomi och Sarajärvi (2013: 103) strävar man med innehållsanalys efter att få en koncis och allmän beskrivning av fenomenet. Man försöker leta efter betydelsen i textmaterialen (Tuomi och Sarajärvi 2013: 104). Syftet med analysen är att öka informationsvärde eftersom man försöker skapa en meningsfull och enhetlig information ur osammanhängande material (Tuomi

och Sarajärvi 2013: 108). Analysen baserar sig på logisk bedömning och tolkning där materialet till början demonteras och efteråt förs ihop till en ny logisk helhet (*ibid.*).

Innehållsanalysen i avhandlingen är dels teoribaserad och dels materialbaserad. I en teoribaserad analys styrs analysen av en på förhand definierad ram som bygger på tidigare kunskap om fenomen (Tuomi och Sarajärvi 2013: 97). I föreliggande undersökning utgör intervjuteman den teoribaserade ramen för analysen. Materialbaserad analys å sin sida betyder enligt Tuomi och Sarajärvi (2013: 95) att analysenheterna konstitueras ur materialet utan att de skulle finnas i förväg. I avhandlingen ska således båda analysmetoderna kombineras.

Jag påbörjar analysen med att lyssna på de inspelade intervjuerna flera gånger och transkribera dem (se bilaga 2). Genom att läsa dessa transkriberingar åtskilliga gånger i sin helhet satte jag mig in i deras innehåll för att fastställa det centrala budskapet i dem. Därefter studerade jag intervjuerna noggrannare för att hitta svar till forskningsfrågorna. Ur textmaterialet urskiljde jag förenklade uttryck som innehöll de viktigaste betydelserna (se t.ex. Tuomi och Sarajärvi 2013: 109). Dessa förkortade jag i förtätad form för att underlätta analysen. Jag fördelade dessa uttryck in i materialstyrda underkategorier. Därefter förenade jag dessa underkategorier till teoristyrda överkategorier som jag formade ur intervjuteman. Figur 1 exemplifierar dessa analysfaser.



FIGUR 1 Faserna i innehållsanalys (efter Tuomi och Sarajärvi 2013: 109).

Röster och flerstämmighet å sin sida undersöktes genom att analysera innehåll och formuleringar i elevernas svar. Samtidigt som eleverna talar om sina uppfattningar är det möjligt att höra vilken röst de använder och hurdan agentivitet som representeras. Enligt Aro (2009: 61, 288) kan elevernas formuleringar fungera som antydning om att vem som rösten tillhör. Elever kan t.ex. använda en talgenre som tillhör någon speciell grupp eller medvetet citera någon. Röster av andra kan användas även förtäckt genom t.ex. ventrilokvism. Ibland är det lätt att urskilja främmande röster om eleven direkt och synligt refererar till andras människor (Aro 2003: 287). Aro (2003: 288) påpekar dock att andras yttranden kan lånas utan att direkt nämna källan men den främmande rösten hörs i alla fall på ett eller annat sätt. Enligt Bakhtin (1981: 294) blir ”lånade yttranden i citattecken”: vilket betyder att de låter främmande och passar inte riktigt i yttrandet. Aro (2003: 289) påpekar dock att elever även kan använda främmande röster skickligt utan hänvisning till den egentliga källan eller språklig förändring vilket medför en utmaning för analysen av röster.

Aro (2009: 62–63) framför att även agentivitet kan analyseras genom innehållet och formuleringar i svaren. När det gäller formuleringar kan det enligt Aro (2009: 62) analyseras vem som placeras som subjekten i satsen. Med *jag* som subjekt presenterar informanten sig själv som agent medan *hon/han* eller passiv form kan vara ett tecken på att agentivitet attribueras till någon annan. Innehållsmässigt kan det analyseras hur eleverna framställer sin agentivitet och hurdana aktiviteter de beskriver (Aro 2009: 62–63). Dessutom påpekar Aro (2009: 63) att alla dessa tre analysenheter, innehåll, röst samt agentivitet, är i nära förbindelse med varandra. När eleverna yttrar sina uppfattningar om språk kan de inte undvika att använda en röst och ta ställning till agentivitet. Därför är även analysen av dessa tre delvis överlappande.

7.4 Informanter och datainsamling

Materialet samlades in vid ett lågstadium i ett finskspråkigt område i Finland i januari 2015. Respondenterna var 12 lågstadielever som läste svenska som A2- språk i en finskspråkig skola. Tio av respondenter var flickor och två pojkar och alla gick i sjätte årskurs och var alltså 12 till 13 år gamla. Utöver dessa elever bestod gruppen av en elev

som var bortrest vid undersökningstillfället och en elev som inte ville delta i undersökningen. Alla informanter hade finska som modersmål och detta var deras tredje år med svenskstudier, de hade således börjat samtidigt. Dessutom hade de alla börjat läsa engelska ett år före svenskstudier. Annars var språkkunskap hos elever mindre, bara en av flickorna, Peppi, läste ryska som ett annat A2-språk. I fortsättningen ska jag hänvisa till respondenterna med pseudonymer som är följande:

Flickor: Silja, Inka, Piia, Peppi, Essi, Seela, Sandra och Rosa

Pojkar: Eelis och Patrik

Materialet samlades in av mig personligen, på plats i skolan. Intervjuer utfördes under svensklektioner vid två olika tillfällen inom en vecka. Jag hade tidigare kontaktat svenskläraren och rektorn för skolan och informerat dem om undersökningen. Svenskläraren skaffade tillstånd från elevernas vårdnadshavare. Till början presenterade jag mig själv för hela klassen och redogjorde för att jag skulle utföra intervjuer som berör svenska språket och tillhör min magisteravhandling. Eleverna kom parvis till intervjun som hölls i ett litet rum vid sidan av klassrummet. Läraren skickade alltid nästa par hos mig men eleverna fick fritt välja sina par. Resten av klassen gjorde uppgifter under lärarens handledning. Intervjuerna inspelades med mp3- inspelare och totalt blev det sex intervjuer. Paren presenteras i tabell 2.

Tabell 2 Intervjuparen

Silja och Inka	Eelis och Patrik
Piia och Peppi	Essi och Seela
Sandra och Rosa	Sofia och Emilia

I början av varje intervju presenterade jag mig en gång till och redogjorde för att intervjun handlade om svenska språket och inläring av svenska språket. Dessutom informerade jag att eleverna skulle vara anonyma i själva avhandlingen. Jag berättade också att intervjun spelas in så att jag inte behöver anteckna hela tiden men att inspelningar inte kommer till någon allmän spridning. Vidare bad jag eleverna att inte

bry sig mera om bandspelaren och tala på normalt tonläge. Alla intervjufrågor ställdes på finska och dessutom svarade eleverna på finska. I slutet av intervjuerna tackade jag eleverna och undrade om de hade några frågor åt mig. Intervjuerna tog i genomsnitt 20 minuter.

Den ifrågavarande undersökningen är en kvalitativ fallstudie. Creswell (2012: 97, 104) definierar att syftet av en fallstudie är att utarbeta en djupgående beskrivning och analys av ett fall. Gruppen av 12 elever och deras uppfattningar om språk utgör fallet i denna undersökning. Jag ska således inte betrakta varje informant individuellt utan utreda hurdana teman uppstår i gruppen.

8 RESULTAT

I detta kapitel presenteras resultaten för denna undersökning. För det första granskas innehållet i elevernas uppfattningar om svenska. I det andra avsnittet utreds frågor kring röster i elevernas svar och till slut behandlas agentivitet. Alla översättningar av intervjuцитaten i denna resultatombång är mina egna. Intervjufrågorna återges om de anses vara nödvändiga för förståelsen av kontexten.

8.1 Innehållet i uppfattningarna

Innehållet i elevernas uppfattningar kartläggs angående inläring och studier i svenskan, behoven för svenskan och karaktären av svenskan. Syftet är att utreda uppfattningarna samtidigt både på allmän nivå och angående elevernas eget liv.

8.1.1 Att studera svenska

Frågorna som ställdes under teman Att studera svenska innehöll frågor om varför människor lär sig svenska i allmänhet och om elevernas egna motiv för svenskstudier. Dessutom frågades eleverna om möjliga språkinlärningskontexter. Ytterligare innehöll teman frågor om hur inläring sker i praktiken och hur eleverna lär sig bäst (se bilaga 1).

De populäraste orsakerna som eleverna gav för allmänhetens svenskstudier var talande i Sverige och svenskans ställning som Finlands andra officiella språk. Eleverna var alltså mycket medvetna om att svenskan behövs i Sverige och betonade att man kan tala svenska där.

[1] *KL: Miksi ihmiset opettelee ruotsia?*

Rosa: No, että ne, osais vaikka, jos ne menee Ruotsiin, nii sitte että ne osaa siä sit puhua sitä, ja.

KL: Varför lär människor sig svenska?

Rosa: Nå, därför att de till exempel kunde, om de åker till Sverige, så, att de sedan där kan tala det, och.

[2] *Peppi: No jos menee vaikka Ruotsiin, ni sitte ei tarvi puhuu siellä englantia, voi puhuu ruotsia siellä.*

Peppi: Nå alltså om man åker till exempel till Sverige så sen behöver man inte tala engelska där, man kan tala svenska där.

I exempel 1 refererar Rosa till behovet av svenskan *om människor åker till Sverige* och att de då kan *tala* svenska där. Hon alltså betonar betydelsen av de muntliga kunskaperna i svenskan. Peppi närmar sig talandet från ett delvis annat perspektiv i exempel 2. Peppi konstaterar nämligen att om man kan svenska *behöver man inte tala engelska* i Sverige. Även Peppi lokaliserar behovet för svenskan till vistelse i Sverige genom att konstatera: *om man åker till exempel till Sverige*. Hon betonar ändå att om man kan tala svenska *behöver man inte tala engelska där*. Hon antar att om man inte kan tala svenska talar man istället engelska men samtidigt antyder hennes svar att det är bättre om man kan tala det lokala språket eftersom hon betonar att man inte *behöver* tala engelska. Färdigheter i målspråket anses på sätt och vis som värdefulla och muntliga färdigheterna betonas mest.

Vidare anser eleverna att svenskan studeras för agerandet med svenskar även utanför Sverige. Det är alltså inte enbart i Sverige där svenskan anses behövas utan eleverna anger att det även finns svenskar i Finland. Den viktigaste färdigheten är även i detta fall att kunna tala med svenskar.

[3] *KL: Miksi ihmiset opettelee ruotsia?*

Piia: Ku Suomessa on ruotsalaisiaki, ni nitte kaa voi puhua -- .

KL: Varför lär människor sig svenska?

Piia: Då det finns även svenskar i Finland, så man kan tala med dem -- .

[4] *Essi: No kai se on sit niinku helpompaa, ku Suomessaki, niinku, varsinki tuol pääkaupunkiseudulla on aika paljon ruotsalaisii, ja ku siellä niinku Suomessa puhutaa niin paljon ruotsii.*

Essi: Alltså det är kanske sådär lättare, då även i Finland, sådär, särskilt där i huvudstadsregionen finns det ganska mycket svenskar, och så där liksom i Finland, talas det så mycket svenska.

Piia fastställer i exempel 3 att *det även finns svenskar i Finland* men det är inte tydligt om hon refererar till finlandssvenskar eller till sverigesvenskar som av någon anledning vistas i Finland. Hon anser ändå att det är bra om *man kan tala med dem* vilket tyder på att muntlig kommunikation uppskattas högt även i hennes fall. Essi å sin sida definierar i exempel 4 att det är precis huvudstadsregionen där det finns svenskar i Finland. Essi använder formuleringen *det är lättare* vilket i mitt anseende refererar till att umgänget med svenskar underlättas om man kan svenska. Dessutom har Essi den uppfattningen att *det finns ganska mycket svenskar* och att *det talas så mycket svenska* i Finland vilket tyder på att på grund av att svenskan är så vanligt förekommande vill människor lära sig språket.

Den andra vanliga förklaringen för människornas intresse för svenskstudier var således svenskans officiella ställning i Finland. Eleverna vet att Finland har två officiella språk och svenskan är det andra av dessa.

[5] *KL: Miksi ihmiset opettelee ruotsia?*

Inka: Ja sitten kun toi Suomen toinen virallinen kieli on ruotsi, ni sitä on Suomessakin aika paljon kuitenkin sitä ninku esillä sitä ruotsin kieltä.

KL: Varför lär människor sig svenska?

Inka: Och sedan då det där Finlands andra officiella språk är svenska så det finns även i Finland ganska mycket av det ändå så där framme det där svenska språket.

Inka definierar svenskans ställning i Finland som *andra officiella språk*. Hon påpekar vidare att på grund av den officiella ställningen är svenskan *framme*. Jag antar att hon menar att svenskan är rätt så synlig i det finländska samhället på grund av sin status och därför vill människorna studera det. Det är även möjligt att denna motivering anknyter sig till en annan förklaring till människornas intresse för svenskan: nämligen behovet för språket i arbetslivet. Många offentliga tjänster kräver nämligen kunskaper även i svenskan.

[6] *KL: Miksi ihmiset opettelee ruotsia?*

Sofia: Noo, sitä voi tartteta jos hakee johonkin töihin, tai.

KL: Varför lär människor sig svenska?

Sofia: Nåå, man kan behöva det om man söker efter ett jobb, eller.

[7] *KL: No miks te luulette että ihmiset yleensä opettelee ruotsin kieltä?*

Silja: No siis määh, ku sitä tarvitaan aika paljon niinku eri työpaikoissa. Ja niinku jos on joku, no kumminki ((nauraa)).

KL: Nå varför tror ni att människor i allmänhet lär sig svenska?

Silja: Nå alltså jag, då det behövs ganska mycket alltså på olika arbetsplatser.

Och om man är någon, alltså i alla fall ((skrattar)).

Sofia föreslår i exempel 6 att man kan ha behov för svenskan om man *söker efter ett jobb*. Däremot fastställer Sofia inte precis att språket skulle behövas i jobbet men enligt henne verkar språkkunskaper vara viktiga när man letar efter ett arbete. Därtill förekom det även uppfattningar och yttranden om behovet i det egentliga yrkeslivet. I exempel 7 uppger Silja nämligen att svenskan behövs *på olika arbetsplatser*. Hon antyder att det finns flera olika yrken som kräver kunskaper i svenska. Trots allt definierar varken hon eller Sofia om det är muntlig eller skriftlig kunskap som behövs i arbetslivet. Silja börjar exemplifiera sitt svar genom att uppge att språket behövs *om man är någon*, som om hon skulle ha ett visst yrke eller en bestämd arbetsposition i huvudet, men sen slutar hon ändå denna tanke med skrattet. Eleverna har alltså den uppfattning att svenska behövs i arbetslivet men de preciserar inte hurdan kunskap som behövs eller hurdana yrken som behöver språket. Detta kan tyda på att de inte hade så detaljerad erfarenhet och kunskap om arbetslivets krav och därför inte kunde precisera sin mening.

Nyttoaspekten av språket utgör även en fördel som enligt eleverna kan påverka människornas intresse för svenskstudier.

[8] *KL: Miksi ihmiset opettelee ruotsia?*

Piia: No koska suomi on kaksikielinen maa ja sitte voi siitä olla hyötyäki.

KL: Varför lär människor sig svenska?

Piia: Nå eftersom Finland är ett tvåspråkigt land och sedan kan man också ha nytta av det.

I detta exempel kombinerar Piia den i exempel 5 tidigare omnämnda officiella ställningen av svenska språket och den möjligheten att *man också kan ha nytta av språket*. Det verkar som om Piia inte är hundra procent säker på den möjliga nyttan eftersom hon uttrycker att man *kan* ha nytta av svenskan men inte nödvändigtvis. Med uttrycket *också nytta* verkar Piia göra ett slags skillnad till tvåspråkigheten av Finland som hon tidigare nämner. Det verkar som om nyttan och tvåspråkigheten inte skulle vara förknippade med varandra utan de presenteras som två separata företeelser.

Elevernas personliga orsaker för svenskstudier var delvis annorlunda än dem som de gav till människor i allmänhet. Elevernas egna orsaker för att studera svenska fördelade sig mellan teman som anslöt sig till nuläget och teman som förknippades med framtiden och vuxenlivet. Två populäraste orsaker för deras egna svenskstudier var för det första att svenskstudier upplevdes som angenäma och för det andra kamraternas inflytelse. I flera fall brukade dessa två dessutom gå samman med varandra. Svenskstudier blev således lockande om även kompisarna studerade språket.

[9] *KL: Miks sinä sitte oot päättäny opiskella just tätä ruotsin kieltä?*

Silja: Mää ehkä alotin ku kaikki mun kaverit sano, et ne alottaa ni sit mä ajattelin et se on varmaan aika kivaa ja kumminki Inkan isosisko sano, että se on kivaa, niin.

KL: Varför har du då bestämt dig att studera just svenska språket?

Silja: Jag kanske började eftersom alla mina kompisar sa att de skulle börja så sen tänkte jag att det är visst ganska kul, och likväl sa Inkas storasyster att det är kul, så.

Silja rapporterar att hon har börjat studera svenska eftersom *alla kompisar sa att de skulle börja*. Detta har fått henne att dra den slutsatsen *att det är visst ganska kul*. Kompisarna har alltså en relativt stor inflytelse och de anses ha rätt i sådana här frågor. Dessutom kan det även vara möjligt att elever inte vill bli utomstående i en sådan ny situation där språkstudier påbörjas och hellre vill vara en del av gruppen. Silja uppger vidare att den sista säkerheten för bestämmelsen kom med att kamratens *storasyster sa att det är kul*. Inka hade nämligen precis tidigare i intervjun redogjort för att hennes storasyster började svenskstudier några år tidigare än hon själv. Även Silja verkar alltså ha haft kontakt med denna storasyster och hennes åsikt och erfarenhet uppskattas högt.

Det är möjligt att rekommendation av någon bekant påverkar mera än om den skulle komma av någon obekant person.

Utöver svenskstudier kan själva svenska språket anses som angenämt vilket å sin sida motiverar till studierna.

- [10] *KL: Miksi sinä oot päättäny opiskella ruotsia?*
Eelis: No koska ruotsi on mun mielestä kivaa ja sitte (tänne tuli) kavereita ja sitte.
Öö. No. Mää vaan tykkään ruotsista.
KL: Varför har du bestämt dig att studera svenska?
Eelis: Nå eftersom jag tycker att svenskan är kul och sen (hit kom) kompisar och sen. Öö. Alltså. Jag bara tycker om svenska.

- [11] *Essi: No mun mielestä se on sillein kiva, ja mun mielestä on tosi kiva oppia uusia kieliä.*
Essi: Alltså jag tycker att det är sådär kul, och jag tycker att det är jätte kul att lära sig nya språk.

Eelis uttrycker i exempel 10 två gånger sin positiva uppfattning om svenskan genom att konstatera att *svenskan är kul* och att han *bara tycker om svenska*. Dessutom påpekar han att *kompisar kom hit* vilket refererar till att även de hade valt svenskstudier. Kompisarnas närvarande är liksom en fördel till som har lockat Eelis att börja studera svenska. Den positiva uppfattningen om svenska språket och studier i svenska kan även förknippas med andra saker än kompisar. Essi uppger i exempel 11 nämligen att *det är sådär kul* vilket i min mening refererar antingen till svenskstudier eller till svenska språket men det blir inte klart på basis av detta yttrande. Essi fortsätter ändå med att uppge att *det är kul att lära sig nya språk*. Själva språkinläringen och behärsningen av många språk verkar således vara drivkraften för hennes svenskstudier.

Ibland påverkar familjens inflytelse till språkval mest. Ofta har äldre barn i familjen nämligen studerat språket och småsyskon vill göra detsamma.

- [12] *KL: Miks sinä sitte oot päättäny opiskella just tätä ruotsin kieltä?*

Inka: No en mä oikein tiedä tai no mun isosisko alotti sen, se on mua vuotta vanhempi, ni sekin alotti sen nyt sillon neljännellä niin sit se sano että se oli hauskaa että, nii.

KL: Varför har du då bestämt dig att studera just svenska språket?

Inka: Alltså jag vet inte riktigt eller alltså min storasyster började det, hon är ett år äldre än jag, så även hon började det nu då på fjärde klass, så sen sa hon att det var kul att, på det sättet.

[13] *Patrik: Mää vien perinnettä koska mun iskä otti ruotsin, mun äiti otti ruotsin, mun pikkusisko otti ruotsin, mun isovelii otti ruotsin ja mun isosisko otti ruotsin, ni. Perinnettä pitää viedä ni.*

Patrik: Jag för vidare tradition eftersom min pappa tog svenska, min mamma tog svenska, min lillasyster tog svenska, min storebror tog svenska och min storasyster tog svenska, så. Man måste föra vidare tradition så.

I Inkas fall är det storasystemen som tidigare har börjat läsa svenska och har rekommenderat studierna. Även Inka refererar att *hon sa att det var kul* vilket antyder att hon litar på storasystemens positiva uppfattning. Vidare i Patriks fall har hela familjen läst svenska före honom. Det verkar som om alla familjemedlemmar har studerat språk och Patrik konkluderar att även han måste *föra vidare tradition*. Han anser alltså att det på sätt och vis är hans plikt att läsa svenska eftersom denna tradition är något som varken kan brytas eller ifrågasättas.

I andra fall värderas kunnandet av många språk och svenskan presenteras som en av dessa. Bra språkkunskap anses tjäna i synnerhet olika behov i framtiden.

[14] *Piia: Mää alotin niinku ruotsin lukemisen just sen takia, koska määhä haluan, että on niinkun monta kieltä, – – koska mä aion, mä haluaisin päästä näyttelijäks tai, no niin, urheilijaks, ni sitte siitä voi olla hyötyä siellä, jos pääsee. Jos on hyvä kielitaito.*

Piia: Jag började alltså läsa svenska just på grund av att, eftersom jag vill att jag har sådär många språk – – eftersom jag ska, jag skulle vilja bli en skådespelare eller, nå ja, en idrottare så sen kan det vara till nytta där om man blir. Om man har bra språkkunskap.

Bra språkkunskap verkar enligt Piia vara något eftersträvansvärd som anses vara nyttigt och uppskattad i arbetslivet. Piia förknippar språkkunskap med yrken av skådespelare och idrottare som båda är offentliga och internationella yrken och därför kräver bra språkkunskap. Piia har alltså valt svenskan med beaktande av vuxenlivet och arbetslivet i framtiden. Å andra sidan anses svenskan enligt henne som bara ett av flera språk som alla tillsammans bildar denna språkkunskap: *jag vill att jag har sådär många språk*.

Dessutom frågades eleverna om var de har lärt sig svenska för att kartlägga olika inlärningsmiljöer som de utnyttjar. Skolan var dock det populäraste stället där svenskinläring skedde: den nämndes i alla intervjuer och oftast var skolan det första svaret. Några framförde t.o.m. att de hade lärt sig svenskan enbart i skolan.

[15] *KL: Missä oot oppinut ruotsia?*

Sofia: No aikalailla vaan koulussa.

KL: Var har du lärt dig svenska?

Sofia: Nå nästan endast i skolan.

[16] *KL: Missä olet oppinut ruotsia tähän mennessä?*

Eelis: No ninku ai täällä koulussa?

KL: Ihan kaikki paikat missä oot.

Eelis: No laivalla. Ja Ruotsissa. – – Ja koulussa.

KL: Var har du lärt dig svenska hittills?

Eelis: Alltså här i skolan?

KL: Alldeles alla platser där du har lärt dig.

Eelis: Nää på färjan. Och i Sverige. – – Och i skolan.

Sofia uppger i exempel 15 att hon har lärt sig språket *endast i skolan* och kan inte nämna några andra ställen där språkinläring skulle kunna ske. Även Eelis nämner i exempel 16 först skolan men han kan även komma på andra möjliga ställen när han tänker efter. Den första tanken hos Eelis var ändå skolan. När han sedan bads att återge alla möjliga platser där han har lärt sig språket nämner han även färjan och Sverige men till slutet påpekade han en gång till: *och i skolan*. Det verkar såsom Eelis med denna upprepning vill framhäva att skolan faktiskt är den viktigaste ställen för språkinläring.

I exempel 16 presenterar Eelis även annan vanlig plats för svenskinläring: ett svenskspråkigt område såsom Sverige där många elever har varit på semester. Dessutom påpekar Eelis att han har lärt sig svenskan *på färjan* vilket tydligen refererar till Sverigebåtarna vilka erbjuder populär semesterunderhållning för finländare. Andra har motsvarande erfarenheter.

- [17] *KL: Missä olet oppinut ruotsia tähän mennessä?*
Patrik: Mä oon [oppinut] Ruotsissa, kun meidän mummu ja pappa nekin on asunu siellä, ni neki puhuu ruotsia, ni siellä oon oppinu vähä näitä uusia sanoja --.
KL: Var har du lärt dig svenska hittills?
Patrik: Jag har [lärt mig] i Sverige då vår farmor och farfar, även de har bott där, så även de talar svenska, så där har jag lärt mig lite de här nya orden --.
- [18] *KL: Missä kaikkialla luulet että vois oppia ruotsia?*
Silja: No jos käy vaikka lomalla Ruotsissa ja siellä tai jossain Ahvenanmaalla tai jossain, niin siellä puhutaan ruotsia.
KL: Var överallt tror du att man kunde lära sig svenska?
Silja: Nå om man åker till exempel till semester till Sverige och där eller på någonstans på Åland eller någonstans, så där talas det svenska.
- [19] *KL: Mites sitten mitä pitäis tehdä jos haluais oppia ruotsia? Onko teillä jotakin vinkkejä?*
Inka: No jos käy paljon Ruotsissa ninkun muuten vaan niin siellä ainakin oppii ninku uusia sanoja ja kaikkia.
KL: Osaatko tarkemmin sanoa että mistä niitä siellä oppii?
Inka: No ku kuulee muitten puhetta tai sillein ja sitten niinku. No nii.
KL: Hur borde man göra om man skulle vilja lära sig svenska? Har ni några tips?
Inka: Nää om man åker ofta till Sverige, sådär utan någon särskild orsak, så där åtminstone lär man sig sådär nya ord och allt.
KL: Kan du säga precis varifrån man lär sig dem där?
Inka: Nå när man hör andras tal och sådär och sedan sådär. På det sättet.

Patriks farföräldrar har bott i Sverige och Patrik konstaterar i exempel 17 att han har lärt sig *nya ord* hos dem. En svenskspråkig omgivning anses således som en kontext där

språkinläring kan ske och svensktalande bekanta främjar språkinläring. Även Silja uppger i exempel 18 att man kan lära sig svenska på *semester i Sverige*. Hon presenterar även Åland som en svenskspråkig plats där språkinläring kan ske. Det viktigaste är enligt henne att *det talas svenska* i reseområdet. I Sverige är målspråket hela tiden närvarande vilket troligen anses förespråka språkinläring. En del andra elever delade uppfattningen om att svenskinläring sker i platser där människor talar svenska. Inka nämner i exempel 19 Sverige som ett ställe utomlands där svenskinläring kan ske. Vistelse i Sverige antogs alltså vara nyttigt för språkinläring. Inka anser att i Sverige kan man *lära sig nya ord*. När Inka begärs av att precisera hur man exakt lär sig nya ord i Sverige anser hon att det beror på att *man hör andras tal* där. Lyssnande och interaktion med andra människor betraktas alltså viktigt av henne. Patrik, Silja och Inka anser således alla att språkinläring kan inträffa i ett svenskspråkigt område och i social verksamhet som innehåller talande och lyssnande.

Det är ändå inte enbart i Sverige där det finns svenskspråkiga omgivningar och där eleverna har lärt sig svenska. En del elever har nämligen lagt märke till att inläring även kan ske i Finlands tvåspråkiga kommuner.

[20] *KL: Missä kaikkialla sitten luulet että vois oppia ruotsia?*

Patrik: Ainaki siel Ruotsissa, sieltä ainaki sitte (jostai sieltä) kaupungista ja sit (eiks tääl) Suomessa on joku kaupunki, jossa on aika paljon ruotsalaisia.

KL: Var överallt tror du sedan att man kunde lära sig svenska?

Patrik: Åtminstone där i Sverige, därifrån åtminstone sen (nånstans därifrån) i staden och sen (finns det inte här) i Finland finns det någon stad där det finns ganska mycket svenskar.

[21] *KL: Missä olet oppinut ruotsia?*

Essi: – – esimerkiksi kun mä käyn aika usein sillein kesälomallaki, ni tuolla pääkaupunkiseudulla, ni sitte ku (siellä on) kaikkee sellasta ruotsiks lukee.

KL: Var har du lärt dig svenska?

Essi: – – till exempel då jag åker ganska ofta sådär även på sommarlovet, alltså där i huvudstadsregionen, så sen då (det finns där) allt sådant står det på svenska.

Patrik påpekar i exempel 20 att svenskinlärning sker *åtminstone i Sverige* men han nämner att det även i Finland finns några städer där det bor svenskar. På samma sätt som i Sverige är det därigenom möjligt att lära sig svenska i växelverkan med dessa människor i Finland. I exempel 21 definierar Essi att det finns svenska *på huvudstadsregionen*. Hon preciserar vidare att det *står på svenska* vilket hänvisar till svenskspråkig text. I svenskspråkiga städernas offentliga platser finns det mycket text på svenska, såsom reklamer och vägskyltar vilket Essi har observerat och dragit nytta av i sin språkinlärning.

Utöver offentliga platser och utomlands kan eleverna ha en möjlighet att lära sig svenska även hemma om deras familjemedlemmar kan använda svenska.

[22] *KL: Missä olisi mahdollista oppia ruotsia?*

Sofia: No jos vanhemmat vaikka osaa hyvin niin ne voi opettaa.

KL: Var skulle det vara möjligt att lära sig svenska?

Sofia: Näå om föräldrarna till exempel kan bra så de kan undervisa.

[23] *KL: Missä olet oppinut ruotsia?*

Patrik: – ja sitte kun mun iskä on puhunu ni, se puhuu melkei joka toinen puhelu on melkein ruotsalaine, kun iskällä o aika paljo niitä ruotsalaisia kavereita, jotka asuu täällä Suomessa, ni se puhuu aika paljo ruotsii, ni tulee kuultua, ja sit äiti ja iskäki välillä puhuu ruotsia keskenään.

KL: Var har du lärt dig svenska?

Patrik: – och sen då min pappa har pratat så, han pratar nästan vartannat samtal är nästan svenskt, då pappa har ganska mycket de där svenska kompisarna som bor här i Finland, så han pratar ganska mycket svenska, så råkar höras, och sen pratar även mamma och pappa ibland svenska sinsemellan.

Sofia påpekar i exempel 22 att *föräldrarna kan undervisa* en om de kan svenska. Sofia börjar sitt svar ändå med *om*. Detta tyder på att det är fråga om bara en hypotetiskt antagande och situationen är troligen inte verklig i hennes personliga liv. Patrik å sin sida konstaterar i exempel 23 att han hör svenska ofta hemma. Patriks pappa har svenskspråkiga bekanta och Patrik råkar ibland höra deras samtal förd på svenska. Dessutom pratar hans föräldrar svenska sinsemellan vilket Patrik hör. Det verkar ändå

såsom Patrik skulle vara en relativ utomstående observatör i dessa situationer. Han uttrycker nämligen att han *råkar höra* istället för att själv delta i konversationen.

Eleverna kan dessutom möta språket hemma genom populärkulturella källor, såsom medier i olika former. Televisionen var ändå den tydligt populäraste median. Även dataspel och böcker nämndes som möjliga medier för språkinläring men förekomster av dessa var relativt få.

[24] *KL: Missä olet oppinut ruotsia?*

Silja: Kyllä niitä joskus telkkarissa saattaa tulla jotain ruotsinkielisiä ohjelmia tai.

KL: Var har du lärt dig svenska?

Silja: Nog kan det ibland komma några svenskspråkiga program på teve eller.

[25] *KL: Missä olisi mahdollista oppia ruotsia?*

Inka: Ja kaikki ohjelmat, niistäkin niinku oppii ruotsia.

KL: Var skulle det vara möjligt att lära sig svenska?

Inka: Och alla program, man lär sig typ svenska också i dem.

Både Silja och Inka uppger att tv-program är möjliga källor för språkinläring. Silja uppger att *det kommer några svenskspråkiga program* men hon uttrycker inte direkt att hon skulle regelbundet följa något program. På motsvarande sätt uppger Inka att man kan lära sig svenska i *alla program*. Jag antar att hon hänvisar till teveprogram. Flickornas svar är ändå tämligen hypotetiska och det är inte säkert att de verkligen använder dessa medier i sin egen inläring. Det är troligt att teven bara är en sekundär källa för språkinläring och största delen av inläringen sker i andra miljöer, till exempel i skolan.

Även språkinlärningsmetoderna som eleverna använde anknöt sig mestadels till skollivet. Det var alltså i skolan där största delen av språkinlärningsaktiviteter ansågs ske. Dessutom betraktades lyssnande som den viktigaste aktiviteten i skolan om man ville lära sig svenska.

[26] *KL: Mitä pitäis tehdä jos haluais oppia ruotsia?*

Inka: No siis ainakin tälle in koulussa ni täytyy ainaki kuunnella ninkun ne varsinkin ne kielioppiasiat.

KL: Vad borde man göra om man skulle vilja lära sig svenska?

Inka: Alltså åtminstone så här i skolan så måste man åtminstone lyssna på sådär de där särskilt de grammatiksakerna.

[27] *Essi: No ainaki pitää, öö, tosiaan, niinku opiskella sillein hyvin et keskittyä, niinku siihen, ja kuuntelee tunnilla hyvin.*

Essi: Alltså åtminstone ska man, öö, verkligen, sådär studera så där väl att man koncentrerar sig, alltså på det, och att man lyssnar noga under lektionen.

I exempel 26 konstaterar Inka att man måste *lyssna på* i skolan och det viktigaste är att lyssna på *grammatiksakerna*. Det är alltså väsentligt att man koncentrerar sig i skolan och även andra delar denna uppfattning. Essi framställer nämligen i exempel 27 på motsvarande sätt att man ska *koncentrera sig* och *lyssna noga under lektionen*. Hon använder dessutom uttrycket *studera väl* som hon associerar med lyssnande på lektionerna. Att studera ordentligt betyder alltså att man lyssnar noga i skolan och koncentrerar sig till studierna.

Lyssnande presenterades således som den bästa språkinlärningsmetoden för flera elever men även någon form av egen aktivitet betonades.

[28] *KL: Kuinka opit parhaiten ruotsia?*

Peppi: No mun mielestä, siis mä itse opin hyvin sillein et mä, kuuntelen tarkasti tunnilla ja sitte kaikissa ryhmätöissä oppii mun mielestä ainaki hyvin.

KL: Hur lär du dig svenska bäst?

Peppi: Jag tycker att, alltså jag själv lär mig bra på det sättet att jag lyssnar uppmärksamt under lektionen och sen i alla grupparbeten lär man sig väl, tycker jag.

[29] *Inka: No siis kyl tälle in tunnilla nii ninku, jos ninku et silleinki että kuuntelee, mutta myös sillein et saa iteki tehdä jotain, ni sillon mun mielestä oppii ehkä parhaiten.*

Inka: Nåå alltså nog här under lektionen så sådär, om man sådär att även på det sättet att man lyssnar men också på det sättet att om man också själv får göra något, så då tycker jag att man lär sig bäst.

[30] *Patrik: Kuuntelemalla ja sitte jos mä ite, että ei ainoastaan sillä tavalla, että jos, öö, emmä pelkästää sillä, et mä kuuntelen, vaan niinku välillä, et jos mä juttelen esimerkiks, ni äitin ja isän kanssa välillä (just nii).*

Patrik: Genom att lyssna och sen om jag själv, att inte bara genom att, inte bara genom att jag lyssnar, utan sådär ibland om jag pratar till exempel, med mamma och pappa ibland (just det).

Peppi rapporterar i exempel 28 att hon själv har lärt sig bäst genom att *lyssna uppmärksamt* i skolan. Dessutom anser hon att *grupparbete* är en bra aktivitet under lektionerna. Det är alltså skolkontexten som Peppi i båda fall hänvisar till men hon poängterar att det är bäst om man kombinerar både lyssnande och egen aktivitet, såsom i grupparbete. Även Inka betonar i exempel 29 att man måste även själv vara aktiv för att inläring ska kunna ske. Inka har lagt märke till att det inte räcker om man bara lyssnar utan man borde även *själv få göra något*, alltså göra något som kräver mer egen aktivitet än ren lyssnande. Även Patrik anser i exempel 30 att man förutom lyssnande även borde göra något annat men han placerar detta handlande i hemkontexten. Patrik börjar alltså med att nämna *lyssnande* men sedan konstaterar han att därutöver är det också nyttigt om *han själv* gör något. Han anser kanske lyssnande som något som man inte gör *själv* utan hellre något som han passivt deltar i. Dessutom brukar Patrik även ibland öva svenska med sina föräldrar genom att tala med dem och då sker övning alltså i interaktion.

Grupparbete var således den näst populäraste aktiviteten som ansågs främja inläring. Oftast betraktades grupparbetet som bra metod för språkinläring på grund av att eleverna hade en aktiv roll i språkinläringen genom det.

[31] *KL: Mitä pitäis tehdä jos haluais oppia ruotsia?*

Piia: No lukemalla ja sitte noissa niinku ryhmätöissä, et siitä saa ite pohtia että, niin ku mua, niinkun, kokeet ei kauheesti opeta, koska mä vaan luen niihin ja sit

mä, niinku melkein heti unohdan ne, et mulle mielummin sellanen, et kun mä ryhmätöissä tai teen tehtäviä.

KL: Vad borde man göra om man skulle vilja lära sig svenska?

Piia: Nå genom att läsa och sen i dem där, alltså i grupparbete, att man får själv grubbla där, att mig alltså, prov lär inte så hemskt eftersom jag bara läser till dem och sen, så där nästan genast glömmer jag dem, att för mig hellre sådant att när jag i grupparbete eller gör övningar.

[32] *Patrik: – – koko ajan juttelee ja sitte ei käytä koko ajan (pelkkää) suomen kieltä vaan käyttää ruotsiakin ni sitte (sillon oppii).*

Patrik: – – att man hela tiden pratar och sen att man inte hela tiden använder (bara) finska utan att man använder också svenska, så sen (lär man sig).

Piia konstaterar i exempel 31 att hon har märkt att *prov inte lär så hemskt* utan hon glömmer allt snabbt. Däremot vill hon *grubbla* själv och ha en aktiv roll i språkinlärningsprocessen och grupparbete tjänar denna funktion bra enligt henne. I exempel 32 har även Patrik en liknande uppfattning om sin egen aktiva roll i språkinlärningsprocessen. Patrik konstaterar nämligen att det är viktigt att *man hela tiden pratar*. Detta tyder på att man måste använda språket aktivt för att lära sig. Dessutom måste man enligt Patrik *också använda svenska* istället för att *bara använda finska*. Man måste alltså särskilt aktivt använda målspråket för att behärska det.

Språkinläringen ansågs inte bero bara på individens handlingar och hurdana metoder som används. En del elever ansåg att även människans inre tillstånd spelar en roll i språkinläringen.

[33] *KL: Mitä pitäis tehdä jos haluais oppia ruotsia, onko teillä jotaki vinkkejä?*

Eelis: Mennä motivaatiolla eteenpäin.

KL: Vad borde man göra om man skulle vilja lära sig svenska, har ni några tips?

Eelis: Gå framåt med motivation.

[34] *Sofia: No pitää ainakin olla kiinnostusta siihen.*

Sofia: Nå man måste åtminstone ha intresse för det.

Eelis konstaterar i exempel 33 att motivation har betydelse för språkinläring och att det är något som hjälper en att *gå framåt* i sina studier. På motsvarande sätt anses eget intresse för språkinläring och svenska främja språkinläring. Sofia uttrycker nämligen i exempel 34 att man ska *ha intresse* för språkinläring. Det låter som om detta betraktas som ett minimum krav för språkinläring eftersom intresse måste man enligt Sofia *åtminstone* ha. Det kan alltså antas att språkinläringen inte lyckas om intresset saknas.

Utöver eget handlande och motivation ansågs även läraren ha betydelse för språkinläringen.

[35] *Essi: No mä opin ehkä sillein just että, ninku, opettaja opettaa silleen. Ja jos ninku vaikka tulee telkkarist joku semmonen ohjelma, mis on tekstitykset ja se puhutaan ruotsiks, ni sit siinä kuulee sillein vähän.*

Essi: Nåå jag lär mig kanske på det sättet just att, sådär, att läraren undervisar sådär. Och om det alltså till exempel kommer något sådant program på teve där det finns textningar och den talas på svenska, så sen där hör man sådär lite.

[36] *KL: Miten sinä opit ruotsia parhaiten?*

Seela: Mä opin sillein pänttäämällä ja sit opettajan opettamalla.

KL: Hur lär du dig svenska bäst?

Seela: Jag lär mig sådär genom att plugga och sen genom att läraren undervisar.

Essi uppger i exempel 35 att hon lär sig bäst när *läraren undervisar* henne. Därtill konstaterar hon ändå att det även är nyttigt att titta på svenska tv-program om det finns textning i dem som man kan följa. Essi känner således sina egna metoder såväl i skolan som i hemmet och dessutom liknar de varandra; i skolan lyssnar hon på lärarens undervisning och hemma lyssnar och tittar hon på teve. I exempel 36 betraktar Seela å sin sida pluggmetoden som användbar. Seela anser nämligen att hon måste *plugga* för att lära sig. Att plugga betyder att man läser och memorerar utantill. Ytterligare uppger Seela att hon lär sig bäst om *läraren undervisar* henne. Läraren anses alltså ha en viktig roll i språkinlärningsprocessen och hennes uppgift är att undervisa elever.

Även om skolan var den primära omgivningen för språkinläringen för dessa elever kunde de även nämna andra språkinlärningskontexter när det direkt frågades om.

[37] *KL: Onks jotakin, no sä vähän mainitsitkin, että koulun ulkopuolellakin on jotakin?*

Eelis: No joskus mä katon telkkarista, jos sieltä tulee joku, no riippuu vähän aina. – – Mut on se vähän eri kuulosta ku niinku mitä me opetellaa.

Patrik: No ainaki siitä yhestä suositusta (tv-elokuva) tv-sarjasta, siitä että Tervetuloa Ruotsiin se elokuva, ni siinä puhutaan aika paljon ruotsii, se on kyllä aika hyvä, hyvä sarja ja sitä mä seuraan.

KL: Finns det något, nå du redan nämnde lite, att även utanför skolan finns det något?

Eelis: Nå ibland tittar jag på teve om det kommer något, nå det alltid beror lite på. – – Men det låter ju lite annorlunda än alltså vad vi lär oss.

Patrik: Nå åtminstone från den där populära (tevefilmen) teveserien, den där att Välkommen till Sverige, den filmen, alltså i den talar man ganska mycket svenska, den är ju ganska bra, den serien och den följer jag.

[38] *KL: Teetteks te sit koulun ulkopuolella jotain oppiaksenne ruotsia?*

Silja: No siis kyllä tietenkkin noi kaikki läksyt ja tämmöset niin kyllähän ne nyt.

KL: Gör ni sen något utanför skolan för att ni skulle lära er svenska?

Silja: Alltså javisst gör man alla de där läxorna och sådana, så visst gör man dem nu.

Eelis och Patrik konstaterar i exempel 37 att de ibland brukar titta på svenskspråkiga teveprogram på fritiden. Patrik nämner även ett speciellt program som han särskilt favoriserar. Populära teveserier kan alltså främja språkinläring utanför skolan. Eelis har ändå märkt att svenskan i tv-program *låter annorlunda* än den i skolan. Han menar troligen skillnaderna mellan finlandssvenskan som deras lärare och läroböcker troligen använder och rikssvenskan som det talas i teve. Dessutom låter nybörjarsvenskan, som Eelis och hans klasskamrater använder, antagligen annorlunda än det avancerade språket i teveprogram. I exempel 38 nämner Silja å sin sida att hon utanför skolan främjar sin språkinläring *genom att göra läxorna*. Det är alltså fortfarande skolrelaterade aktiviteter som hon gör även om själva handlandet troligen oftast sker

hemma. Silja förknippar språkinläringen starkt med företeelser av skollivet även om frågan behandlade fritiden.

De populäraste orsakerna som eleverna alltså gav för allmänhetens svenskstudier var talande i Sverige och svenskans ställning som Finlands andra officiella språk. Speciellt muntliga färdigheterna ansågs som värdefulla. Dessutom betonades svenskans ställning som Finlands andra officiella språk och att det även finns svenska och svenskar i Finland. Därtill hade eleverna en uppfattning om att svenska behövs i arbetslivet i framtiden. Den viktigaste färdigheten är att kunna tala med svenskar både i Sverige och i Finland.

De populäraste orsakerna för elevernas egna svenskstudier var för det första att svenskstudier upplevdes som angenäma och för det andra kamraternas eller familjens inflytelse till språkval. Elevernas personliga metoder för språkinläring verkade parallella med dem som de uppgav att fungerade för allmänheten. Metoderna anknöt sig mestadels till skollivet och speciellt lyssnande och egen aktiv språkanvändning ansågs som nyttiga vid sidan om personlig motivation. Även om eleverna själv hade erfarenhet mestadels bara av skolan kunde de ändå föreställa sig för flera olika inlärningsmiljöer. Enligt eleverna kunde språkinläring ske i ett svenskspråkigt område och i social verksamhet som innehåller talande och lyssnande. Detta kan ske både i Sverige och i Finland. Även populärkulturella källor och svenskspråkiga familjemedlemmar nämndes. Skolan var dock det tydligt populäraste kontexten för svenskinläring.

8.1.2 Den lätta och den svåra svenskan

Under teman den lätta och den svåra svenskan fick eleverna resonera om hurdana saker de upplevde som lätta och svåra i svenskstudierna. Därtill frågades eleverna om hurdant förhållande de ansåg att finns mellan skrivande och talande (se bilaga 1).

En stor del elever hade svårigheter med att svara på frågan om vad som var lätt med svenskan. De ansåg nämligen att allt med språket var mestadels svårt. Andra hade problem i att formulera sina tankar.

- [39] KL: Mikä on ollu helppoa ruotsin opiskelussa?
 Silja: Kyl siinä kaikki sillein, niin kun on jokkut asiat on ehkä vähän vaikeempia ku helpompia, mut kyl ne kaikki asiat on vähän vaikeita, et ne täytyy ensin opetella kunnolla.
 KL: Vad har varit lätt med svenskstudier?
 Silja: Allt är ju sådär, så där är några saker är kanske lite svårare än lättare men alla de där sakerna är ju lite svåra att man måste först öva in dem ordentligt.
- [40] KL: No mikä on ollu helppoa ruotsin opiskelussa?
 Eelis: No ehkä mm. No emmä, no kaikki on ollu aika helppoo sillei, mutta on tässä vaikeitaki asioita.
 KL: Mikäs on vaikeeta sitten?
 Eelis: No mä en oikein osaa ite niitä, öö, no emmä muista mitä en ees osaa ja. No emmätiitä.
 KL: Nå vad har varit lätt med svenskstudier?
 Eelis: Nå kanske mm. Nå inte jag, nå allt har varit ganska lätt sådär, men det finns även svåra saker här.
 KL: Vad som är svårt då?
 Eelis: Nåå jag kan inte riktigt själv de där, öö, nå jag kommer inte ihåg vad jag inte ens kan och. Nå ja vet inte.

I exempel 39 börjar Silja med *allt är ju sådär* vilket jag anser hänvisa till att allt skulle vara lätt, men sen ångrar hon sig och bestämmer att *några saker är svårare* och till sist når hon ett resultat om att *alla saker är svåra*. På grund av att svenskstudierna upplevs som svåra framställer Silja att *man måste öva in* sakerna. Hon presenterar alltså att språket underlättas genom övning. Även Eelis har i exempel 40 motsvarande problem i att beskriva både vad som är lätt med svenskan och vad som är svårt. Först har han svårigheter i att beskriva vad som är lätt men sedan fastslår han att *allt är ganska lätt*. Därefter tillägger han ändå genast att *det finns även svåra saker*. Svaret är en aning kontroversiellt då han först uttrycker att allt är lätt men därefter ger uttryck för att det även finns svårigheter. När han därefter frågas om dem svåra sakerna börjar han med att redogöra för vad han inte kan: *jag kan inte själv de där*, men sedan kan han ändå inte nämna vad det är som egentligen orsakar problem för honom. Det är möjligt att han inte

har tänkt på frågan tidigare för att han kan beskriva varken de lätta eller de svåra sakerna.

En del elever nämnde inte direkt vad som var lätt med svenskan men de uppgav hurdana saker underlättar deras studier.

- [41] *KL: Mikä on ollu helppoa ruotsin opiskelussa?*
Rosa: No, ehkä se kun on, niin kun kavereita siellä, ((naurua)) ni sit ne (opettaa) ja auttaa sua ja silleen.
KL: Vad har varit lätt med svenskstudier?
Rosa: Nå kanske det att man har sådär kompisar där, ((skrattar)) så sen de (lär) och hjälper dig och sådär.
- [42] *Essi: No se on silleen et, öö, kun mulla niinku silleen sujuu englanti silleen hyvin, ni sitte ku ne on vähän saman tyyppisii, ni sitte, siitä ku, ne sanat on aika saman tyyppisii, sit muistaa sillee.*
Essi: Nå det är sådär att, öö, då alltså mina engelskstudier flyter sådär bra och så sen de är lite likadana, så sen då, de där orden är ganska likadana, sen minns jag sådär.

Rosa presenterar i exempel 41 att studierna blir lättare när *kompisarna hjälper* en. Hon har alltså nytta av andra elever och deras kunskap. Essi å sin sida konstaterar i exempel 42 att hon drar nytta av sina kunskaper i andra främmande språk. Essi har nämligen noterat att kunskaper i engelskan även kan vara till hjälp i svenskstudierna eftersom *språken liknar varandra*. Hon uppger att speciellt *orden* är likadana i båda språk vilket hjälper henne att *minnas*. Detta stöd av engelskan kan även ses som ett slags redskap som hjälper henne i inläringen av nya språk.

Det var lättare för eleverna att svara till frågan om hurdana saker som var svåra med svenskan. Detta kan eventuellt bero på att det är vanligt i skolvärlden att betona det som man inte ännu kan och det som måste vidareutvecklas. Därför kan eleverna vara mer medvetna om sina svårigheter. Dessutom uttryckte en del av eleverna att språket huvudsakligen var svårt. Allt i allt var problemen vanligaste i grammatik.

- [43] *KL: Mikä sit on ollu vaikeaa?*
Piia: No mun mielestä noi, mikkä nyt on noi, epäsäännölliset on vähän hankalia ja sitte ne kaikki noi, ku on paljon jotain sääntöjä, et miten pitää sanoo se ja se, ni ne on vähän välillä vaikeita.
KL: Vad har varit svårt sen?
Piia: Nå jag tycker att de där, vad de nu är de där, oregelbundna är lite svåra och sen de allt de där, då det finns mycket några regler att hur man ska säga det och det, så de är lite svåra ibland.
- [44] *Peppi: Mun mielestä ne kaikki mitä pitäis opetella ulkoo, kaikkia epäsäännöllisiä verbejä ja kielioppiasioita, ni ne on vähän vaikeita.*
Peppi: Jag tycker att allt de där som man borde lära sig utantill, alla oregelbundna verb och grammatiksaker, så de är lite svåra.
- [45] *Seela: No mulla on varmaankin noi kielioppiasiat ja semmoset ninku, öö, kirjoitus, et mä en osaa ihan kirjottaa niitä kaikkia sanoja oikein ja sitte kans kielioppi sillein (niin).*
Seela: Nå för mig är det ju visst de där grammatiksakerna och sådana alltså, öö, skrivande, att jag inte helt kan skriva de där alla orden rätt, och sen också grammatik sådär (så).

Piia uppger i exempel 43 att *oregelbundna* böjningsregler är svåra för henne. Dessutom är det allt i allt svårt om det finns *mycket regler*. Jag antar att dessa regler och oregelbundenheter hänvisar till grammatiken eftersom den ofta anses som en samling av regler med flera undantag. Svårigheten med grammatiken och dess regler kan bero på att eleverna anser att de måste minnas alla regler utantill. Även Peppi framställer i exempel 44 att speciellt *oregelbundna verb* samt andra *grammatiksaker* vållar problem för henne. Hon anser att denna svårighet beror precis på att dessa är saker som man måste *lära sig utantill*. I exempel 45 konstaterar Seela på motsvarande sätt att *grammatiksakerna* är svåra och hon nämner det t.o.m. två gånger. Dessutom presenterar hon att *skrivande* är svårt eftersom hon inte *kan skriva alla ord rätt*. Det är således rättstavning som verkar vara problematiskt när det gäller skrivande av svenska. Detta beror troligen på att motsvarigheten mellan bokstäver och ljud är helt annorlunda än i finskan. Vid sidan av grammatiken kan alltså även skrivande verka problematiskt för eleverna.

När det gäller förhållandet mellan skrivande och talande fördelade sig uppfattningarna hos eleverna jämnt mellan dessa två: hälften ansåg att skrivande var lättare och hälften ansåg att talande var lättare. Dessutom användes det tämligen likadana motiveringar för båda alternativ. Det var vanligt att anse att talande var lättare eftersom i skriften måste allt bli rätt för att den skulle vara förståelig.

[46] *KL: Onko helpompaa puhua vai kirjottaa ruotsia?*

Piia: Puhua mun mielestä.

KL: Osaatteks te sanoa miks?

Piia: No koska kirjottamises pitää olla kaikki niin oikein nää, että sen ymmärtää mut sit puhumisessa ei haittaa, jos sanoo vahingossa vähän väärin ja et sen niinku ymmärtää kuitenkin.

KL: Är det lättare att tala eller att skriva svenska?

Piia: Att tala tycker jag.

KL: Kan ni säga varför?

Piia: Nå eftersom i skriften måste man ha allt de där så rätt, för att man ska kunna förstå det men sen i talet gör det ingenting om man säger lite fel och att det alltså blir förstått i alla fall.

[47] *Patrik: [On helpompaa] puhua, ku ruotsissa on, ruotsissa kun sä puhut ni siin ei oo (kauheena), joskus ni sillä on väliä, -- mut jos sä sit, kun sä kirjotat, ni sillä on aika paljo väliä, ku sä luet sen siitä --.*

Patrik: [Det är lättare] att tala eftersom i svenska ät det, när du talar på svenska så är det inte (så mycket), ibland spelar det roll, -- men om du sen när du skriver, så spelar det en ganska stor roll, när du läser det därifrån --.

[48] *Essi: Joo mullaki se kirjottaminen [on vaikeampaa], et joskus niinku tulee sillein, et tulee väärä kirjain.*

Essi: Jo, också för mig är skrivande [svårare], att ibland alltså blir det sådär, att det blir en fel bokstav.

Piia framställer i exempel 46 att *i skriften måste man ha allt så rätt* för att förståelse kan uppstå och det är det som gör skriften svårare än talande. Talande är enligt henne lättare eftersom *det gör ingenting om man säger lite fel* och detta beror på att i talet *blir det förstått i alla fall*. Piia anser alltså att skrivande kräver större precision än talande och

även Patrik har samma uppfattning. Patrik framför nämligen i exempel 47 att talande är lättare eftersom när man skriver *spelar det en ganska stor roll*. Med detta menar han troligen att när man skriver är det inte detsamma hur skriften ser ut utan rättstavning är viktig för förståelsen. Däremot föreslår Patrik att när man talar behöver allt inte vara så noggrant och det spelar roll bara *ibland*. Bokstävernas placering och korrekthet anses alltså vara olika värda i talet och i skriften. Även Essi framställer i exempel 48 att skrivande är svårare eftersom hon ibland brukar välja fel bokstäver. Troligen anser hon således att detta är störande och gör skrivande svårt.

Det var även vanligt att talandet anses vara svårare eftersom i talet borde allt enligt eleverna på motsvarande sätt vara rätt. Samma motivering som i föregående exempel användes alltså även om man betraktade talande som svårare än skrivande.

[49] *KL: Mikä siinä puhumisessa, mikä siinä on se hankala juttu?*

Emilia: No jos esim ääntää jotain väärin, niin sitä ei välttämättä sit ymmärrä.

KL: Vad är det i talet, vad är det som gör det svårt?

Emilia: Nå om man till exempel uttalar något fel, så blir det inte nödvändigtvis sen förstått.

[50] *Sandra: Sit mä alan sönköttää jos mä (puhun sitä).*

Sandra: Sen börjar jag sluddra om jag (talar det).

Emilia påpekar alltså i exempel 49 att det är möjligt att uttalsfel kan påverka begripligheten på samma sätt som Piia i exemplen 46 ansåg att skrivfelen stör förståelsen. Även Sandra har i exempel 50 en liknande erfarenhet om sina problem angående talet. Sandra uppger nämligen att hennes tal blir *sluddrande* vilket betyder att hon har svårigheter med uttalet. Detta leder till att hon anser skrivande som lättare. Lättheten av talande och skrivande kan alltså motiveras med motsvarande motiveringar. Olika elever hade olika uppfattningar om vilkendera som var lättare men erfarenheterna liknade varandra på grund av liknande motiveringarna som användes.

Även varierande motiveringar kom ändå fram. Silja konstaterar i följande exempel att skrivande är lättare eftersom skriften och talet liknar varandra enligt henne och även Rosa har sin egen uppfattning om förhållandet mellan tal och skrift.

[51] *Silja: No siis kun ruotsiahan puhutaan sillein aika samallai miten se kirjoitetaan nii kyl se kyl se ehkä kirjottaminen saattaa olla vähän ehkä helpompaa.*

Silja: Nå alltså då svenskan talas ju sådär på rätt så samma sätt som den skrivs så nog är det nog det kanske att skriva, det kan vara kanske lite lättare.

[52] *Rosa: Mulle ainakin kun mä puhun, ni mulle ei tuu olleenkaan niitä [sanoja] mieleen ja sit kun mä kirjoitan, niin sit se niinkun tulee [mieleen].*

Rosa: För mig åtminstone när jag talar så kommer jag inte alls ihåg de där [ord] och sen när jag skriver så sen kommer jag [ihåg dem].

Silja påpekar alltså i exempel 51 att *svenskan talas på samma sätt som den skrivs* och på grund av detta är skrivande lättare än talande för henne. Denna uppfattning om talets och skriftens likhet kan möjligen fungera som ett stöd i Siljas egen språkproduktion. I exempel 52 har Rosa ett annorlunda synsätt på varför skrivande är lättare för henne. Rosa framställer nämligen att vid talande *kommer hon inte ihåg de där* orden i motsats till när hon skriver. Jag antar att hennes yttrande tyder på att talet sker fortare än skrivande. Vid skrivtillfället har Rosa troligen nytta av att hon har tid att tänka på vilket gör skrivandet lättare. Vid talproduktion har man inte lika mycket tid att tänka efter formuleringar vilket kan vara problematiskt särskilt när man är nybörjare i ett språk.

En stor del av eleverna hade alltså svårigheter i att skildra och beskriva vad som var lätt eller svårt med svenskan. Det var ändå lättare för eleverna att svara till frågan om hurdana saker som var svåra och i allmänheten betraktades svenskan och speciellt grammatiken som svåra. Elevernas uppfattningar om förhållandet mellan talet och skriften var tudelad: hälften ansåg att skrivande var lättare och hälften ansåg att talande var lättare. Dessutom användes det en likadan motivering för båda alternativ.

8.1.3 Behovet för svenskan

Under temat Behovet för svenskan skildras elevernas olika behov för svenskan. Frågorna som ställdes i intervjun behandlade behovet för svenskan både på allmän nivå och i elevernas personliga liv. Dessutom bads eleverna att reflektera över hurdan nytta

av svenskan de har haft tillsvidare och hurtant behov för svenskan de eventuellt har i framtiden (se bilaga 1).

Det vanligaste behovet för svenskan både på allmän och på personlig nivå ansågs uppstå utomlands och oftast ansågs detta land vara Sverige eller något annat svenskspråkigt område, såsom Åland. Dessutom preciserade en stor del att behovet uppstod vid en semesterresa till Sverige.

- [53] *KL: No mihinkäs sitä ruotsia tarvitaan?*
Inka: Just ninku kaikki nää matkat, ninku me käytiin leirikoulussa Ahvenanmaalla, ni siellä puhuttiin ruotsia.
KL: Nå till vad behövs svenskan?
Inka: Just sådär alla de här resorna, såsom vi var i lägerskolan på Åland, så där talade vi svenska.
- [54] *KL: Mihin ruotsia tarvitaan?*
Rosa: No just ainaki siihen, että jos me mennään Ruotsiin, nii siellä voi puhua sitä.
KL: Till vad behövs svenskan?
Rosa: Nå just åtminstone till det att om vi åker till Sverige så kan man där tala det.
- [55] *KL: Mihin sinä tarvit ruotsia?*
Emilia: Jaa sitten, Ruotsissa, jos osti jotain kaupasta, niin siinä.
KL: Till vad behöver du svenskan?
Emilia: Och sen, i Sverige, om man köpte något i affären, så där.
- [56] *KL: Mihin sinä tarvit ruotsia?*
Silja: Just kun me oltiin siellä leirikoulussa ni kyl siä ainakin ja jos muutenki vaikka sukulaisia asuu Ruotsissa.
KL: Till vad behöver du svenskan?
Silja: Just då när vi var där i lägerskolan så där åtminstone och om det annars bor till exempel släktingar i Sverige.

Inka konstaterar i exempel 53 att de har varit *i lägerskolan på Åland* och där har de *talat svenska*. Behovet för svenskan förknippas alltså ofta med muntlig aktivitet. Även Rosa delar i exempel 54 denna uppfattning om att svenskan behövs för att *tala i Sverige*. I exempel 55 preciserar Emilia å sin sida att behovet för svenskan uppstår när man vill handla i Sverige. Det är således vardagliga situationer som oftast förekommer i elevernas uppfattningar. Även Silja känner igen en liknande vardagligt behov i sitt liv. I exempel 56 redogör Silja för att behovet redan har inträffat vid lägerskolan som hade varit på ett svenskspråkigt område. Det är troligt att eleverna även där behövde svenskan i vardagliga situationer såsom när de gick och handlade. Dessutom antar Silja att behov eventuellt kan uppstå om man har släktingar som bor i Sverige och som man kan kommunicera med på svenska.

Talet har alltså en viktig ställning i elevernas behov för svenskan och speciellt vardagliga interaktionssituationer betonas. Dessutom ansåg eleverna att svenskan skulle behövas i vuxenlivet, till exempel i arbetet.

[57] *KL: Mihin ruotsia tarvitaan?*

Sofia: No jos hakee johonkin töihin, niin voi vaikka tarvita ruotsin kieltä tai sitten jos tekee Ruotsissa jotain, niin voi puhuu ruotsin (kielellä).

KL: Till vad behövs svenskan för?

Sofia: Nå om man söker till något jobb så kan man till exempel behöva svenska språket eller sedan om man gör någonting i Sverige så kan man prata svenska (språket).

[58] *Silja: -- jos sulla on joku semmonen työ missä tarvii ruotsia.*

Silja: -- om du har ett något sådant jobb där det behövs svenskan.

[59] *Seela: Ja jos sä haluut, vaikka vanhempana, muuttaa sitte Ruotsiin tai jotain sellasta, ni sielläki sitte sä tarvit sitä.*

Seela: Om du vill, till exempel när du är äldre, att flytta sedan till Sverige eller någonting sådant så även där behöver du sen det.

Sofia påpekar i exempel 57 att man kan tala svenska i Sverige men hon uppger att det även kan finnas andra behov för svenskan. Sådant fall skulle enligt henne vara *om man*

söker ett jobb. Arbetslivet är alltså det andra vanliga svaret till frågan om var svenskan behövs. Även Silja konstaterar i exempel 58 att svenskan behövs i arbetet men hon preciserar inte hurdan kunskap det närmare bestämt behövs. Behovet finns i alla fall i framtiden och i arbetslivet. Seela å sin sida föreslår i exempel 59 att det är möjligt att man i framtiden vill *flytta till Sverige*. Behovet för svenskan uppstår alltså naturligt om man har sitt boende i Sverige. Seela framställer dessutom att detta kan ske *när du är äldre* vilket antyder att behovet finns i framtiden och när man blir vuxen. Alla dessa exempel reflekterar den tydliga framtidsorienteringen i elevernas behov för språket.

Andra elever hade även mera detaljerade uppfattningarna om hurdana behov för svenskan eventuellt kunde finnas i arbetslivet och hurdana yrken skulle behöva språkkunskap.

[60] *KL: Mihin sinä tarvitsset ruotsia?*

Eelis: No ehkä jos aikoo isona vaikka tehdä jonku firman kanssa yhteistyötä, ni sitte siinä voi tarttee aika paljo. Jonku ruotsalaise firman kaa vaikka. – – Nii jaa sitte voi saada helpommin työpaikanki ku vähä osaa kieliä ja sillei.

KL: Till vad behöver du svenskan för?

Eelis: Nå kanske om man ska som vuxen till exempel samarbeta med någon firma så där kan man sen behöva ganska mycket. Med nån svensk firma till exempel. – – Och sen kan man få lättare även en arbetsplats när man kan lite språk och så.

[61] *Silja: No siis mä haluaisin ehkä lääkäriks, nin kyllä riippuu vähän ketä sinne tulee, että voihan sielläki ruotsinkielisiä tulla.*

Silja: Nå alltså jag skulle kanske vilja bli läkare så det beror nog lite på vem som kommer dit, att det kan ju komma svenskspråkiga även dit.

[62] *Inka: No jos on vaikka joku myyjä tai joku, ni sinne voi tulla vaikka minkämaalainen ninku ostamaan jotain, ni sit täytyy osata ninku puhua montaa kieltä.*

Inka: Nå om man är till exempel en försäljare eller någon så kan det komma till exempel vilken utlänning som helst att sådär köpa något, så sen måste man alltså kunna tala många språk.

Eelis framställer i exempel 60 att svenskan behövs när man är *vuxen* och *i arbetslivet*. Eelis påpekar att *språkkunskap* kan vara till nytta speciellt när man söker efter arbete. Bra språkkunskap presenteras som ett värde som arbetsgivarna troligen uppskattar. Vidare i yrkeslivet anses svenskkunnighet enligt Eelis främja samarbete med olika svenska företag. I exempel 61 drömmer Silja å sin sida om att bli läkare i framtiden och hon är medveten om att en del patienter kan vara svenskspråkiga och därför kan även hon behöva svenska. Även Inka delar i exempel 62 denna uppfattning om att svenskan behövs i kundservice. Inka känner till att på kundservicebranschen måste man behärska många språk eftersom kunder kan tala olika språk. Dessutom betonar Inka att även försäljaren måste kunna *tala många språk*. Det är alltså inte bara svenskan som anses behövas utan svenskan presenteras hellre som ett språk bland många andra som behövs i yrkeslivet. Dessutom betonar Inka muntlig språkkunskap som krav på kundservice.

En del elever anser att svenskan behövs i yrkeslivet speciellt om man ska jobba i Sverige.

[63] *KL: Mihin tarvit ruotsia tulevaisuudessa?*

Patrik: – – ja sit jos sä meet jonneki sinne Ruotsii, – –, vaikka jos sä muutat, vaikka Ruotsiin, ja sit sä meet sinne jonnekin töihin, ni sielkin sä tarvit aika paljon sitä, ellet sä mee johonkin suomalaiseen firmaan, joka on Ruotsissa.

KL: Till vad behöver du svenskan i framtiden?

Patrik: – – och sen om du åker någonstans dit till Sverige, – – om du till exempel flyttar till exempel till Sverige och sen jobbar du någonstans där, så även där behöver du ganska mycket det, om du inte jobbar på något finskt företag som ligger i Sverige.

[64] *Essi: No mä aattelen, että sitten ninku jos mä meen johonkin töihin, ni ainakin siellä ja sit mä aattelin kyl mennä vielä Ruotsiinki ja, silleen.*

Essi: Nå jag tänker att sedan om jag alltså jobbar någonstans, så där åtminstone och sen har jag nog tänkt åka även till Sverige ännu och, så där.

Patrik konstaterar i exempel 63 att det är möjligt att man i framtiden flyttar till Sverige för att jobba och behöver kunskaper i svenskan där. Han presenterar ändå att om man jobbar på en finsk firma i Sverige behöver man inte svenska: *om du inte jobbar på ett*

finskt företag som ligger i Sverige. Även Essi anser i exempel 64 att svenskan behövs i Sverige även om det inte nödvändigtvis är endast arbetslivet som det är fråga om. Essi känner nämligen igen behovet för svenskan i arbetslivet för att hon konstaterar att svenskan behövs *åtminstone där*. Därtill ska hon i framtiden resa till Sverige och där kommer hon att behöva svenska.

En del elever hade däremot en uppfattning om behovet av svenskan som inte anknöt sig till Sverige utan till Finlands svenskspråkiga kontexter.

[65] *KL: Mihin ruotsia tarvitaan?*

Piia: -- että niinku Suomessa on kaks kieltä ni sielä puhuu.

KL: Till vad behövs svenskan för?

Piia: -- att det alltså finns två språk i Finland så där talar man.

[66] *Eelis: No tääl koulussa jos jutellaan tai jotain tällasta tai jotain tehtäviä, ja sitte.*

Eelis: Nå här i skolan om vi pratar eller något sådant eller några övningar och sen.

Piia anser i exempel 65 att svenskan behövs även här i hemlandet eftersom Finland är ett tvåspråkigt land. Dessutom påpekar hon att även i Finland behövs svenskan för att *tala*. Även Eelis anser i exempel 66 att svenskan behövs i hemlandet men sättet att närma sig frågan är delvis annorlunda. Det är nämligen naturligt att behovet för språket finns även i det dagliga skollivet. Eelis nämner alltså skolan som en plats där svenskan behövs. Även han betonar betydelsen av talandet genom att konstatera att *vi pratar* vilket möjligen hänvisar till interaktionen med klasskamraterna och läraren. Ett annat behov som han nämner är *övningar* som ytterligare relaterar till skollivet och svensklektionerna.

Eleverna hade alltså redan rest med sin familj eller varit i lägerskolan och resande utgjorde ett annat populärt behov för svenskan även i elevernas framtid.

[67] *KL: Mihin tarvitset ruotsia tulevaisuudessa?*

Emilia: Jaa sit jos menee johki matkalle mis puhutaan ruotsia niin siellä sitä, (tarvii).

KL: Till vad behöver du svenskan för i framtiden?

Emilia: Och sen om man reser någonstans där det talas svenska så där det (behövs).

[68] *Piia: Ja sitten opiskelussa mä ajattelin ainakin, että ainakin on varmaan hyötyä, kun on monta kieltä, ja sitte just jos aikoo matkustella, ni sitte siellä on hyötyä, jos osaa montaa kieltä.*

Piia: Och sen i studierna tänkte jag åtminstone att man åtminstone troligen har nytta av när man har många språk, och sen just om man ska resa så sen där har man nytta av om man kan många språk.

[69] *Patrik: Jos (haluut) jutella tai jos sä saat vaikka jotain uusia kavereita, jos sä meet yliopistoon tai (jonneki) ja sit tulee joku ruotsalainen oppilas, ja sitten sä haluisit tutustua siihen, ni sit se puhuu ruotsia aika paljon, ni sen kanssa voi jutella. Ja sit sillei ku sä meet Ruotsiin, ni sä voit saada helposti kavereita sillä tavalla, mut jos sä puhut eri kieltä, ni silloin se on vähän vaikeampaa.*

Patrik: Om (du vill) tala eller om du får till exempel några nya kompisar om du går på universitet eller (någonstans) och sen kommer det en svensk student och sedan skulle du vilja bekanta dig med honom och han talar svenska ganska mycket, så kan du prata med honom. Och sen sådär när du reser till Sverige så kan du lätt få kompisar på det sättet men om du talar ett annat språk så då är det lite svårare.

Emilia påpekar i exempel 67 att det är möjligt att hon i framtiden ska åka på en semester till ett land där det talas svenska. Det är en gång till *talande* som betonas och denna gång förknippas det med resande. Behovet av att tala svenskan uppstår alltså om man ska resa. Utöver resande kan även framtida studier skapa behov av kunskaper i svenskan såsom Piia fastslår i exempel 68. Piia konstaterar alltså att hon behöver svenskan eftersom hon kan *ha nytta* av den i framtiden. Denna nytta förknippas med resandet och framtida studier. Studierna på högre nivå anses enligt Piia kräva språkkunskap. Piia använder uttryck som *man har många språk* och *man kan många språk* vilka tyder på att svenskan betraktas som ett språk bland andra som man måste behärska till exempel i studierna och under resan.

I exempel 69 preciserar Patrik å sin sida vidare att den framtida studieplatsen där svenskan behövs kommer att vara universitet. Han föreställer sig en situation i

framtiden där han behöver svenskan för att tala och bekanta sig med svensktalande studenter vid universitet. Han vill troligen själv studera vid ett universitet och är medveten om att det även finns internationella studenter i dem. Ytterligare presenter Patrik att behovet uppstår om man ska *resa till Sverige*. Även där behövs svenskan enligt Patrik för att *få kompisar*, alltså för att binda interaktionsförhållanden. Han uttrycker dessutom att vänskap kan t.o.m. försvåras *om du talar ett annat språk*. Ett gemensamt språk anses således viktigt för lyckad växelverkan. Det är ändå svårt att fastslå om Patrik egentligen skildrar sina personliga framtidsplaner eller om han talar på en allmän nivå. Han använder uttryck med du– formen, såsom *du får nya kompisar* och *när du reser till Sverige*, vilka är motsvarighet till passiv form. Detta kan möjligen tyda på att hans svar representerar allmänhetens nivå.

Några elever beskrev väldigt noggrant en skildring av sina behov. Dessa behov kunde vara antingen alldeles hypotetiska eller basera sig på egen erfarenhet men de var detaljerade och innehöll grundliga motiveringar.

[70] *KL: Mihinkäs sitä ruotsia tarvitaan?*

Patrik: (Jos) sä meet ulkomaille – – ja siellä on joku myyjä ja sitte laivalla tai jossain, ni myyjä on ruotsalaine, ni sit sun täytyy tietää, (sanoo että) ostan tämän ja tämän, ninku pitää osata ninku jutella ruotsin kielellä, et jossei se oo suomalaisaine, tai se ei osaa edes englantia. No kyllä ny yleensä englantia osaa mutta, kuitenkin.

KL: Till vad behövs svenskan för?

Patrik: (Om) du reser utomlands – – och där finns det en försäljare och sen på färjan eller nånstans, så försäljaren är svensk så sen måste du veta, (säga att) jag köper det här och det här, alltså man måste alltså kunna prata på svenska, att om han inte är finsk eller om han inte ens kan engelska. Nå oftast kan man nog engelska men ändå.

[71] *KL: Mihin ruotsia tarvitaan?*

Peppi: Jos vaikka ny matkailee ja tapaa sit siellä jonkun ruotsalaisen henkilön, niin sit siitä voi tulla tosi hyvä ystävä kun ymmärtää toista.

KL: No mihin sinä tarvit ruotsia?

Peppi: No mää on tarvinu sitä siihen ku mä oon käyny Ruotsissa, ni mä oon saanu siellä mun pari pientä ystävää. Et sit kun ne pystyy kommunikoida niiden kanssa niiden omalla kielellä.

KL: Till vad behövs svenskan för?

Peppi: Om man nu till exempel reser och möter sen där någon svensk person så kan man sen få en jätte god vän av denne när man förstår varandra.

KL: Nå till vad behöver du svenskan för?

Peppi: Nå jag har behövt den till det att när jag har varit i Sverige, så jag har fått mina par lilla vänner där. Att sedan då dem kan kommunicera med dem på deras eget språk.

Patrik påpekar i exempel 70 först att behovet uppstår om man reser *utomlands*. Därefter beskriver han en inbillad situation *på färjan* där det finns *en försäljare* som man måste kunna *prata* med för att servicen ska fungera smidigt. Det är alltså i interaktionssituationerna och närmare bestämt i kundservicesituationerna där svenskan anses behövas. Till slut påpekar Patrik att det är möjligt att försäljaren inte är finsk och att *han inte ens kan engelska*. I sådant fall skulle svenskan vara det enda möjliga gemensamma språket. Patrik påpekar ändå att *oftast kan man ju engelska* men han anser att en sådan situation där svenskan skulle vara det enda gemensamma språket kunde dock teoretiskt vara möjlig. I exempel 71 beskriver Peppi å sin sida en annorlunda interaktionssituation där svenskan behövs; hon har fått vänner på sina resor till Sverige. Även Peppis skildring inträffade alltså *utomlands* under resan men hon anser att svenskan behövs först och främst för att bli vänner med nya människor till skillnad från Patrik som beskrev en kundtjänstsituation. Det är ändå interaktion mellan människor som det är fråga om i båda exempel. Peppi poängterar vidare att vänskap eventuellt kan uppstå om man *förstår varandra*. Peppi betonar således behovet av gemensam förståelse vilket kan uppstå om båda parter kan svenska. Hon presenterar att vänskapen har möjliggjorts av att hon kan *kommunicera* med sina nya bekanta på *deras eget språk*. Svenskan behövs alltså för kommunikation i interaktionssituationer med andra människor. Om Peppi inte hade haft ett gemensamt språk med sina nya bekanta skulle det ha varit svårare att umgås med dem.

När eleverna frågades om de redan hade haft nytta av sina kunskaper i svenskan var uppfattningarna en aning kontroversiella. Även om största delen av eleverna hade sina

behov klara för sig ansåg en del att de inte ännu behövde språket. Vidare hade andra den uppfattningen att nyttan ännu inte hade varit särskilt stor. Detta kunde bero på att språkkunskapen inte ännu ansågs vara tillräckligt bra.

[72] *KL: Mihin sinä tarvit ruotsia?*

Essi: No, mä en oo sillee, viel oikeestaan mihinkään.

KL: Till vad behöver du svenskan för?

Essi: Nå, jag har sådär, inte ännu till något i själva verket.

[73] *Sandra: Mä en oo oikein puhunu ollenkaa missään.*

Sandra: Jag har egentligen inte alls talat någonstans.

[74] *KL: Onko ruotsista ollut sinulle hyötyä?*

Piia: No on siitä ainakin nyt vähän, mutta, siis onhan siinä vielä paljon oppimista, en mä kauhee hyvä siinä oo.

KL: Har du haft nytta av svenskan?

Piia: Nå jag har haft åtminstone lite nytta, men, alltså det finns mycket att lära sig ännu, jag är inte särskilt bra på det.

[75] *Essi: No ei ny sinänsä vielä.*

Essi: Nå inte i och för sig ännu.

Essi uttalar i exempel 72 att nyttan inte har uppstått ännu. Detta *ännu* kan tyda på att även hon tror att nyttan ska uppstå i framtiden eller när man blir mer kompetent i språket. Även nyttan förknippas således tämligen tydligt med framtiden till skillnad från nuläget. På liknande sätt delar Sandra Essis syn i denna fråga. Även Sandra anser i exempel 73 att hon inte har haft behov för svenskan men hon uppger detta i formen av att hon inte har *talat* svenska. Hon verkar förknippa behovet för och talandet av svenska sinsemellan. Att behöva svenskan är att använda svenska muntligt. Dessutom uppger hon att hon inte har talat svenskan *någonstans* fast det är troligt att hon har gjort det i skolan under svensklektionerna. Behovet och skolkontexten är alltså däremot inte förknippade i Sandras uppfattning. Hellre, behovet kan anses som något som finns utanför klasset och i en sådan kontext har Sandra inte ännu haft användning eller behov för svenskan vilket i sin tur påverkar hela hennes uppfattning om behovet för svenskan.

Piia framför å sin sida i exempel 74 å ena sidan att hon har haft nytta av språket men å andra sidan anser hon att hon inte är tillräckligt bra i svenskan och att det finns mycket mer att lära sig. Hon förknippar så att säga nyttan till graden av behärskande av språket. Det verkar som om nyttan skulle vara ju större desto bättre färdigheterna språkanvändaren har i språket. I exempel 75 hävdar Essi däremot att hon inte alls har haft nyttan av språket; hon noterar att hon inte har behövt svenskan tillsvidare. Hon använder ändå uttrycket *inte ännu* vilket tyder på att även hon studerar svenskan för att möta framtidens behov.

Elevernas uppfattningar om behov för svenskan på allmän nivå och i sitt personliga liv var lika varandra. De vanligaste behoven för svenskan uppstod vid resande till svenskspråkiga länder och i arbetslivet både i Finland och i Sverige. Därtill ansåg en del elever att de inte ännu hade haft nyttan av eller behov för svenskan. Det verkade som om svenskan över huvudtaget studerades för framtidens skull eftersom behoven i framtiden betonades mest i elevernas personliga behov. I nästa avsnitt flyttas analysen vidare till röster som kan höras i elevernas svar när de talar om sina uppfattningar om svenskan.

8.2 Rösterna

I föregående kapitel analyserades innehållet i elevernas uppfattningar. I detta kapitel är perspektivet på röster som är hörbara i elevernas utlåtanden och uppfattningar. Intresset ligger speciellt i hurdana röster som hörs och vem dessa röster tillhör: om eleverna har tillägnat sig dem eller om de fortfarande tillhör någon annan.

8.2.1 Inlärarröster

Vid tidpunkten för intervjun var eleverna i slutet av sina sex år i lågstadiet och hade tillägnat sig rollen och identiteten av inlärare. Dessutom hade de även ett par års erfarenhet av svenskstudier. Rösten som de använde var alltså oftast den av inläraren och den avslöjades av användningen av skolans talgenre, t.ex. skolterminologi.

- [76] *KL: Mitä, miten sinä opit ruotsia parhaiten?*
Sofia: Noo, teen koulussa tehtäviä ja kuuntelen mitä opettaja puhuu ja yritän harjotella niitä ja (sit).
KL: Vad, hur lär du dig svenska bäst?
Sofia: Nåå, jag gör övningar i skolan och lyssnar på vad läraren talar och försöker öva dem och (sen).

Sofia definierar svenskan som skolämne genom att beskriva hur hon *gör övningar i skolan*. Dessutom nämner hon att hon *lyssnar på läraren* och *övar*. Dessa uttryck representerar skolterminologi som inläraren har tillägnat sig vilket syns i att hon använder orden flytande i sitt tal. Rösterna som hon använder är de av inläraren som härstammar från skolkontexten. Även Silja använder rösterna av inläraren.

- [77] *KL: Mikä on ollut vaikeaa ruotsin kanssa?*
Silja: No siis mun mielestä vaikeeta oli ne, om lauseen ne järjestyks, että miten ne täytyy olla niinku, jos on se miten se käänteinen sanajärjestys, ni ne oli mun mielestä tosi vaikeita.
KL: Vad har varit svårt med svenskan?
Silja: Nå jag tycker alltså att de där var svåra, om ord, den där följderna, att hur de måste vara sådär, om man har den där omvända ordföljden så de där var jätte svåra, tycker jag.

Silja använder i hög grad specifik skolterminologi med att nämna *ordföljden* och *den omvända ordföljden*. Trots allt beskriver hon dessa inte särskilt självsäkert utan en aning tvekande och hackigt. Detta tyder möjligtvis på att hon inte helt har tillägnat sig ord som hon använder. Å andra sidan kartlägger även intervjufrågan saker som brukar vålla problem för henne och därför är det eventuellt inte lätt att svara på denna fråga.

Silja använder i exempel 77 även uttrycket, *att hur de måste vara*, för att uttrycka ett slags tvång som anknöter sig till skolan. Sådana yttranden om tvång var ytterligare typiska för elevernas svar om skolrelaterade ärenden. Detta tvång representerar ett annorlunda sätt att konstruera skolans talgenre: nämligen genom att hänvisa till institutionell auktoritet som skolan representerar för elever.

- [78] *KL: Onks teillä jotain vinkkejä että mitä pitäisi tehdä jos haluais oppia ruotsia?*
Rosa: No pitää koko ajan päntätä sitä, ja.
KL: Har ni några tips om vad man borde göra om man skulle vilja lära sig svenska?
Rosa: Nå man måste hela tiden plugga det, och.

En av dem vanligaste sätten att uttala den institutionella auktoriteten av skolan är genom yttranden om att man *måste göra olika saker*. Rosa ger sina råd för språkinläring genom att uttala hur man *måste plugga* noggrant. Även Inka i exempel 26 beskrev hur man *måste lyssna på i skolan*. Rösten var inte neutral utan beskrev plikten som kombinerades med skolan och språkinläringen.

Skolans talgenre och institutionell auktoritet görs synlig även genom att återge typiska sloganer, slagord för skolan. Sofia framställde i exempel 76 att hon lär sig genom att *lyssna på läraren, göra uppgifter* samt *öva*. Dessa inlärningsinstruktioner låter som ett färdigt slagord som Sofia har tillägnat sig som sådan från skolan och nu bara upprepar. Källan kan möjligen vara läraren med sina råd för framgångsrik språkinläring men det framgår inte av Sofias yttrande. I nästa avsnitt behandlas sådana här slagord mera omfattande.

8.2.2 Formella röster

En främmande och formell röst hördes ofta i elevernas svar. Sådan röst låter inte som elevens egen även om den presenteras tämligen självsäkert. Hellre, rösten låter som ett slagord som eleven har hört och bara återgav. Dufva, Lähtenmäki och Isoherranen (1996: 44) kallar dessa för *färdiga åsikter*. De är vitt accepterade och allmänt kända sanningar i en viss sociokulturell gemenskap och reflekterar således rösten av samhället hellre än den ifrågavarande talaren. Dessa färdiga åsikter realiserar i form av slagord eller mekanisk upprepning utan att talaren ens överväger innehållet grundligt. Sådan här allmänhetens röst avslöjades när elever gav flytande svar snabbt men svaren verkade ändå inte att basera på deras egen erfarenhet. Rösten låter främmande på grund av ventrilokvism: rösten som användes hörde till någon annan. I sådana här fall var det

otydligt vem som exakt refererades till och det var möjligt att det var omedvetet även för eleven själv.

- [79] *KL: Kun aattelet tulevaisuutta, ni mihin sillon tarvitet ruotsia?*
 Sofia: No se voi helpottaa jonkun työn saantia, jos osaa enemmän kieliä.
 KL: När du tänker på framtiden till vad behöver du då svenskan för?
 Sofia: Nå det kan bli lättare att få ett jobb om man kan flera språk.

Sofia påpekar att språkkunskap kan underlätta en att få arbete. Sofia presenterar svaret i passiv form och den låter som ett slagord: arbetslivet kräver språkkunskap. Sofia har knappast en personlig erfarenhet av arbetslivets krav utan snarare återger hon en omständighet som reflekterade uppfattningen av den omgivande gemenskapen. I det finska samhället är det nämligen en allmän sanning att arbetslivet numera kräver språkkunskap. En främmande och formell röst kan alltså användas tämligen duktigt såsom detta exempel visar.

I andra fall avslöjades den främmande rösten av att elevernas utlåtanden inte blev så flytande eller lät osäkra. Silja påpekade i exempel 7 självsäkert att svenskan *behövs i arbetsplatser* men ändå slutade hon sitt svar med skrattet och konstaterandet, *om man är någon, alltså i alla fall*. Silja försökte utveckla sitt svar vidare men kanske kom hon inte på ett passande exempel och gav upp med skratt. Hon kunde inte använda orden lika flytande som Sofia i exempel 79 men det var dock fråga om ett slagord. Eventuellt var Silja inte riktigt säker på om svenskkunnighet i verkligheten kunde hjälpa till i arbetslivet eftersom hon inte hade personlig erfarenhet av sådant, och därför tvekade hon i slutet av sitt yttrande. Även om hon inte själv var helt övertygad uppfattade hon att ett sådant här svar kunde vara passande i detta sammanhang. Rösten och uppfattningen var alltså bara delvis hennes egna.

På motsvarande sätt skildrar Sofia sina egna orsaker för svenskstudier.

- [80] *KL: Miksi sinä opiskelet ruotsia?*
 Sofia: Koska siitä voi olla hyötyä, öö, tulevaisuudessa.
 KL: Varför studerar du svenska?
 Sofia: Eftersom det kan vara nyttigt, öö, i framtiden.

Sofia börjar med att beskriva att svenskan *kan vara nyttigt* men sen tvekar hon i mitten av sitt yttrande (öö). I slutet återger hon att nyttan finns i framtiden men uppfattningen låter ändå inte som hennes egen utan snarare som en fras som hon har lärt sig utantill men håller på att glömma i slutet. Även detta slagord, *språkkunskap är nyttigt i framtiden*, härstammar troligen från hennes sociokulturella omgivning. Rösten som Sofia försöker tillägna sig ligger fortfarande i citattecken (jfr Bakhtin 1981: 294) i stället för att låta som hennes egen.

På motsvarande sätt återger Emilia en utantill inlärd sanning.

- [81] *KL: Miks ihmiset yleensä opettelee ruotsia?*
 Emilia: Nii, ja se on Suomen toinen, (virallinen) kieli.
 KL: Varför lär sig människor i allmänhet svenska?
 Emilia: Jo, och det är Finlands andra, (officiella) språk.

Emilia framställer att svenskan är Finlands *andra officiella språk* men hon mumlar ordet *officiella*. Detta kan bero på att hon inte är säker på om hon kommer ihåg termen rätt. Som helhet låter hennes svar väldigt offentligt. Emilias tvekan med ordet *officiella* kan även tyda på att hon inte riktigt begriper vad en sådan term betyder. Även i detta exempel verkar innehållet i uppfattningen vara bara delvis tillägnat av eleven och således är rösten inte helt hennes egen. Aro (2009: 121) märkte i sin undersökning att en sådan här formell röst var speciellt vanlig vid varför- frågor, alltså vid frågor som kartlade varför elever lärde sig ett språk. Dessutom upptäckte Aro (*ibid.*) att även om frågan presenterades i personlig form uppgav eleverna ibland ett formellt svar, såsom Sofia i exempel 80.

Användningen av allmänna och generella röster beror möjligtvis på att eleverna inte ännu helt har tillägnat sig uppfattningarna som de uttryckte. Detta kan vidare bero på att de inte har tillräcklig personlig erfarenhet av ärendet i fråga. Ändå är elever medvetna om dessa korrekta sätt att svara på sådana här frågor och vill använda dem. En del elever kan dessutom använda dessa röster mer flytande än andra.

8.2.3 Citering

Ibland lånade eleverna tydligt andras ord. En del av dessa citat var synliga och det var uppenbart varifrån rösten härstammade. Det verkade som om eleverna mest citerade sina egna familjemedlemmar som troligen representerade en auktoritet för elever och var därför värda att citera. I exempel 12 åberopade Inka sin systers positiva erfarenheter av svenskinläring som orsak till sina egna studier. Till början påpekade Inka att hon inte själv vet, *alltså jag vet inte riktigt*, men sen kom hon på att referera sin syster. Silja presenterade sin källa tydligt, *min storasyster sa*, och sen rapporterade vad denna hade sagt om svenskinläring: *att det var kul*.

På liknande sätt vädjar Patrik åt sin pappa när han återger allmänhetens orsaker för svenskinläring.

[82] *KL: Miksi ihmiset yleensä opettelee ruotsia?*

Patrik: Ja sitte jos sä (meet, teet) vähän liikaa asioita, sitte vähän isompana, ni sit sä voit tarvita sitä, et jos sä teet jotain juttuja ruotsalaisten kanssa, ni siinä tarvii ruotsia. – – Ainaki mun iskä, se on asunnu kaheksantoista vuotta Ruotsissa ni se kyllä osaa ruotsia ettei siinä mitää.

KL: Varför lär sig människor i allmänhet svenska?

Patrik: Och sen om du (går, gör) lite för mycket saker, sen när du är lite större, så sen kan du behöva det, att om du gör några saker med svenskar, så där behövs svenska. Åtminstone min pappa, han har bott arton år i Sverige så han kan ju svenska utan vidare.

Patrik börjar med att beskriva en situation där svenskan kan behövas, *när man är större*. I början av svaret är källan inte synlig men efter en kort paus tillägger han, *åtminstone min pappa*, och redogör för att denne hade bott flera år i Sverige och att *han kan ju svenska utan vidare*. I början verkar det som om Patrik försöker tillägna sig sin fars ord och använda dem som sina egna men till slut bestämmer han sig för att likväl nämna källan. Denna citering kan bero på att han vill få mera tyngd på sina ord genom att återge att det faktiskt var pappan som låg bakom erfarenheten, och dessutom var det fråga om en omfattande erfarenhet. Även allmänt taget verkade eleverna använda

citering för att betona sitt budskap med ord av en auktoritet. Trots allt förekom citering bland bara en del elever och oftast verkade de ha sådana familjemedlemmar som hade mera erfarenhet med svenskan än eleven själv, såsom i fallet av Patrik. Denna överlägsna kunskap var eventuellt anledningen till att eleverna gärna ville citera dem.

8.2.4 Egen röst

Utöver citering och användning av formella röster uttryckte eleverna även sin egen åsikt åtskilliga gånger. Uttrycket *mun mielestä*, som på svenska översätts med *i min mening* eller *jag tycker att*, användes för att forma elevernas egna uppfattningar och egen sakkunnighet (jfr Aro 2009: 127–128). Dessa uttryck användes speciellt då erfarenheter och tankar som eleverna beskrev tydligt var deras egna.

[83] *KL: Miten sinä opit parhaiten ruotsia?*

Silja: No siis mun mielestä ehkä kivoja on semmoset ninku pelit, tai tämmöset ninku kilpailut, mis täytyy niinku sillein nopeesti yrittää keksiä jotain ruotsin kielisiä sanoja, ni.

KL: Hur lär du dig svenska bäst?

Silja: Nå alltså jag tycker att sådana där är kul, alltså spel eller såna där alltså tävlingar där man måste sådär snabbt försöka komma på några svenska ord, så.

Silja beskriver sina egna bästa sätt att lära sig språket och börjar beskrivningen med *jag tycker att* vilket antyder att det är hennes egen erfarenhet som hon skildrar. Sedan framställer hon några språkinlärningsaktiviteter tämligen detaljerad (*man måste sådär snabbt försöka komma på svenska ord*) vilket vidare tyder på att hon har själv varit med i dessa aktiviteter. Sålunda är det hennes egen uppfattning och egen röst som hörs.

I exempel 28 svarade Peppi på samma fråga och även hon började med uttrycket *jag tycker att*. Det var alltså hennes egen åsikt som följde. Dessutom fortsatte hon sin skildring med *alltså jag själv lär mig* vilket ytterligare betonade att det var hennes egen uppfattning som det var fråga om. Eleverna använde sin egen röst mest vid sådana frågor som behandlade deras egna bästa sätt att lära sig svenska eller vad som var lätt

eller svårt med svenskan. Eventuellt hade eleverna mest egna erfarenheter angående dessa teman och i så fall hade de även självsäkerhet att låta sin egen röst höras.

Elevernas egen röst hördes även när de hänvisade till sin egen erfarenhet och sakkunnighet i sin egen inlärningsprocess. I exempel 52 framställde Rosa hur hon upplevde förhållandet mellan talande och skrivande. Hon framförde att hon hade svårigheter med ord och bokstäver: *för mig är det så att när jag talar så kommer jag inte alls ihåg de där och sen när jag skriver så kommer jag ihåg*. Hon uttryckte sin egen erfarenhet vilket tydde på att hon ansåg att hennes egen synpunkt var relevant för svaret. Till skillnad från att citera någon annan använde hon sin egen erfarenhet som underlag till svaret. Dessutom identifierade hon att detta var bara hennes erfarenhet: *för mig är det så*. Med detta uttryck erkände hon att det även kunde finnas olika erfarenheter och synpunkter. Aro (2009: 134) presenterade detta som ett tecken på att elever började känna igen och godkänna mångfalden av erfarenheter och synpunkter, d.v.s. flerstämmigheten av olika röster som fanns.

Dessutom hade eleverna tillägnat sig en del formella eller auktoritativa röster och använde dem som sina egna. I sådana fall var det osäkert vem som rösten ursprungligen hörde till eftersom eleverna inte hänvisade direkt till källan. I exempel 5 beskrev Inka varför människor i allmänhet studerade svenska. Hon återgav att *Finlands andra officiella språk är svenska så det [språket] finns ganska mycket framme*. Inkas svar var flytande och innehöll formell uttryck *Finlands andra officiella språk*. Dessutom kunde hon med sina egna ord vidare elaborera vad detta betydde i praktiken: *språket finns ganska mycket framme*. Därför är det förmodligt att Inka hade tillägnat sig denna auktoritativa röst och uppfattning.

8.2.5 Språkanvändare

Utöver som språkinlärare ansåg elever sig ibland även som språkanvändare. En del av eleverna hade redan använt svenskan utanför skolan och skildrade gärna sina erfarenheter. Peppi återgav i exempel 71 att hon hade besökt Sverige och *fått ett par lilla vänner samt kommunicerat med dem på deras eget språk*. Hon klargjorde att

vänskapen möjliggjordes av att hon kunde även själv använda svenska. På motsvarande sätt uppgav Inka i exempel 53 att de hade varit i lägerskolan på Åland och där *talade de svenska*.

Även om en del elever inte rapporterade sig ha använt svenskan utanför skolan var deras synvinkel starkt präglad av identiteten av språkanvändaren, men först i framtiden och som vuxen. Elever var på sätt och vis medvetna om rösten av språkanvändaren men ville inte ännu ta den till sin egen (jfr Aro 2009: 129–131). En stor del av uppfattningarna representerade nämligen en bild av elever som blivande språkanvändare i framtiden. Seela framställde i exempel 59 att *om man flyttar till Sverige så kan man där tala*. Perspektivet låg alltså i möjligheten, *om*, och i den framtida användningen. Seela hade liksom inte ännu en identitet av språkanvändare men kunde föreställa sig även i en sådan position. Yttranden som började med *om* och uttryckte möjligheten var alltså de vanligaste när eleverna frågades om framtida behov för svenskan. Dessutom uttrycktes svaren inte i första person utan oftast i passiv även om frågan presenterades i *du*-formen, såsom följande exempel visar.

[84] *KL: Mihin tarvitset ruotsia tulevaisuudessa?*

Seela: Jos menee töihin, nii silleen.

KL: Till vad behöver du svenskan för i framtiden?

Seela: Om man jobbar, så på det sättet.

I detta fall är det alltså fråga om framtida behov för svenskan. Seela börjar sitt svar med att uttrycka en möjlighet: *om man jobbar*. Det är liksom inte helt säkert om det kommer att hända men möjligheten finns. Även om frågan presenteras till Seela personligen är hennes svar i passiv form: *man jobbar*. Det verkar som om hon inte vill placera sig själv som den som kommer att behöva svenska utan tar avstånd genom att undvika aktiv form.

Inka uttryckte i exempel 62 en likadan möjlighet. Hon presenterade att svenskan behövdes *om man till exempel är en säljare eller någon*. Även hon ansåg att behovet fanns i vuxenlivet i form av arbetet. Dessutom var det fråga om bara en möjlighet som uttrycktes med *om*-frasen. Hon ville inte heller placera sig själv i denna roll av arbetare och språkanvändare utan tog avstånd genom att använda den passiva formen.

Synvinkeln var dock präglad av språkanvändning för hon påpekade att *man måste kunna tala* vilket poängterade en aktiv roll som språkanvändare.

Det är möjligt att eleverna inte känner sig helt självsäkra i sin blivande roll som språkanvändare och därför vill förvisa den till framtiden.

[85] KL: *Onko ruotsista ollut sinulle hyötyä?*

Silja: *No on siitä ninku vähän niinku mutta ku me ei olla vielä ninku sillei kunnolla tarvittu sitä, kun me ollaan vielä kumminki ninku lapsia, et sit enemmän varmaan hyötyä sitte kun on vanhempi.*

KL: Har du haft nytta av svenska?

Silja: Nå det har sådär varit lite sådär, men då vi inte ännu alltså har sådär riktigt behövt den eftersom vi ju fortfarande är sådär barn att man sen kanske har mer nytta sen när man är äldre.

Silja motstår att ta rollen av språkanvändaren som skulle dra nytta av sin språkkunskap: *vi har inte ännu riktigt behövt den*. Dessutom vädjar hon till sin roll som barn, *vi är ju fortfarande barn*, men hon har uppfattningen om att nyttan ligger i framtiden: *man har kanske mer nytta sen när man är äldre*. Hon använder rösten av barnet hellre än rösten av språkanvändaren som hon anser höra till vuxenlivet. Dessutom använder Silja i detta fall första person plural: *vi*. Hon identifierar sig själv som ett av barnen i klassen. Genom detta vill hon möjligen betona grupptillhörigheten och att det är inte bara hon som har denna uppfattning.

En del elever ansåg att de inte ännu alls hade behov av svenskan. Essi uttryckte i exempel 72 att hon inte hade behövt svenskan: *inte ännu till något i själva verket*. När hon frågades om hon hade haft nytta av svenskan svarade hon på liknande sätt i exempel 75: *inte i och för sig ännu*. Detta var dock en aning kontroversiellt då hon ändå framställde i exempel 21 att hon hade lärt sig svenskan när hon hade under semestern rest till huvudstadsregionen. Dessutom hade hon troligen använt svenskan i skolan för flera år. Utlåtanden om att svenskan inte ännu behövdes reflekterade uppfattningen om att språkanvändningen i skolans vardag inte representerade ett riktigt *behov* eller verklig *nytta*. Behov och nytta ansågs hellre uppstå i framtiden och i mer formella eller internationella sammanhang än i skollivet. Dessutom ansåg eleverna eventuellt att

inläring av språket inte var detsamma som användning av språket utan att de hellre var alldeles separata aktiviteter.

Eleverna använde således både sin egen röst som baserade sig på deras erfarenheter och inlärarrösten som de hade tillägnat sig i skolan. Även formella röster av olika auktoriteter och citeringen av betydelsefulla människor förekom. Rösten av språkanvändaren var bekant för eleverna men den var reserverad för framtiden. I nästa avsnitt behandlas olika uttryck för agentivitet som framgår i elevernas uppfattningar.

8.3 Agenten

I det följande analyseras intervjuerna med hjälp av begreppet agent. Syftet är att kartlägga hur eleverna formar och presenterar sin egen agentivitet som språkinlärare. Vem är den aktiva agenten i språkinlärningsprocessen och hurdana aktiviteter denne deltar? Vem attribueras inläringen och agentiviteten till? Dessutom vill jag analysera om rollen av inläraren representeras som aktiv eller passiv i inlärningsprocessen.

8.3.1 Passiva agenter

En del elever presenterade en tämligen passiv bild av sig själv i språkinlärningsprocessen. De ansåg sig vara passiva mottagare av information och inlärningsaktiviteter som de beskrev representerade passiv verksamhet, såsom lyssnande.

[86] *KL: No miten sinä opit ruotsia parhaiten?*

Eelis: No ehkä kuuntelemalla.

KL: Nå hur lär du dig svenska bäst?

Eelis: Nå kanske genom att lyssna.

Eelis frågas om sina bästa sätt att lära sig språket och han framför att det var *genom att lyssna*. För mig representerar lyssnande språkinläring som inte kräver lika stor personlig aktivitet som egen produktion av språket, såsom talande eller skrivande. Därför kan lyssnande beskrivas som passivt handlande. På motsvarande sätt beskrev

Inka i exempel 19 hur man i Sverige kan lära sig genom att *man hör andras tal*. Även hon framställde alltså att inläring sker genom lyssnande. Dessutom presenterade hon att man lyssnar på *andras tal* vilket troligen refererade till svenskarna. Det var alltså målspråkstalande människor som presenterades som aktiva agenter och som man borde lyssna på om man ville lära sig svenska.

Läraren presenterades som en annan agent som man borde lyssna på för att främja språkinläring. I exempel 76 påpekade Sofia att hon lärde sig svenska bäst genom att *lyssna på vad läraren talar*. Läraren var alltså den som talade och eleverna de som lyssnade. I exempel 36 beskrev Seela på motsvarande sätt att hon lärde sig svenska bäst *genom att läraren undervisar*. Agentiviteten och aktiviteten attribuerades i båda yttranden till läraren och passiviteten till eleverna. Samtidigt attribuerade eleverna även kunskapen till läraren: läraren undervisade och delade kunskapen och eleverna fungerade som mottagare av information. Detta kan bero på att läraren betraktades ha större sakkunnighet än eleverna. Även Aro (2009: 146) föreslog att agentiviteten fanns där sakkunnigheten fanns och de mer kompetenta representerades som agenter. Kanske ville Sofia och Seela betona lärarens handlande eftersom de ansåg att det som läraren gjorde var mer relevant än deras eget handlande på grund av att läraren hade mer kunskap om ämnet.

Inlärningsaktiviteter var i föregående exempel inte självreglerade utan läraren fanns fortfarande synligt närvarande och styrde inläring. Det var ändå märkvärdigt att dessa exempel innehöll även beskrivningar som skänkte aktivitet hos eleverna själv. I exempel 76 framställde Sofia ytterligare att hon *gör övningar och försöker öva dem*. På motsvarande sätt framförde Seela i exempel 36 att hon lär sig *genom att plugga*. Eleverna var alltså inte enbart passiva utan några aktiviteter attribuerades även till dem, såsom övning och pluggande. Eleverna representerades alltså som agent som gjorde olika övningar medan läraren var den agenten som delade information och som borde lyssnas på. Agentivitet var alltså delad mellan läraren och eleverna. Elevernas egen aktivitet behandlas vidare i följande avsnitt.

8.3.2 Aktiva agenter

En del elever placerade sig själva som den aktiva agenten i språkinlärningsprocessen. I följande exempel skildrar Patrik hur han har lärt sig svenska.

[87] *KL: Missä olet oppinut ruotsia?*

Patrik: Ku meidän mummu ja pappa asuu, ne asu ennen, ni Ruotsissa siellä Haaparannassa mut nyt ne muutti Tornioon – – ni siellä tulee aika paljon puhuttua, ja sitte laivallaki on tullu aika (useesti) käymään ni sit siellä ni oon käyttäny sitä paljon.

KL: Var har du lärt sig svenska?

Patrik: Då vår farmor och farfar bor, de bodde förre, alltså där i Sverige, där i Haparanda men nu flyttade de till Torneå – – så där råkar man tala ganska mycket och sen även på färjan har jag åkt ganska (ofta) så där har jag sen så använt det ganska mycket.

Patrik beskriver hur han har lärt sig språket genom att *tala* med sina farföräldrar som bor i Sverige. Dessutom har han *använt* svenska på färjan. Detta språkliga handlande representerar aktiv verksamhet och Patrik själv är agenten. Även Inka i exempel 29 kände igen att egen aktivitet främjade hennes språkinläring. Hon deklarerade att inläring skedde bäst genom *att man lyssnar men också på det sättet att om man också själv får göra något*. Inka preciserade inte vidare hurdan aktivitet kunde vara nyttig men hon kände igen att endast lyssnande räckte inte till inläring. Piia rapporterade däremot i exempel 31 flera olika aktiviteter som hon deltog i för att lära sig svenska: *läsande, grupparbete och övningar*. Hon framställde att det var nyttigt om *man får själv grubbla* vilket representerade eget aktivt handlande i form av olika tankeprocesser.

Samtidigt som eleverna presenterade sig själva som aktiva agenter gestaltade de sig även som språkanvändare.

[88] *KL: No ootteks te käyttäny ruotsia koulun ulkopuolella?*

Eelis: Joo. Me oltiin just nii tossa joululomalla Ruotsissa, ni siellä tuli aika paljon käytettyä.

KL: Nå har ni använt svenskan utanför skolan?

Eelis: Jo. Vi var just så där under jullovet i Sverige så där råkade jag använda ganska mycket.

Eelis är mycket ivrig om att visa upp sin erfarenhet av användning av svenska och beskriver att han under semester i Sverige *använde ganska mycket* svenska. Han vill uttrycka hög grad av självreglering över sitt handlande och presenterar sig själv som den aktiva agenten. Om eleverna alltså hade åtminstone någon slags erfarenhet av språkanvändning representerade de sig gärna som aktiva agenter och tog rollen och rösten av språkanvändaren.

Passivt språkligt handlande som beskrevs i föregående avsnitt förknippades mestadels med skolvärlden. Även om en del av eleverna alltså presenterade sina nutida språkinlärningsaktiviteter som tämligen passiva visade sig den framtida språkanvändningen som aktiv för dem. Eleverna ansåg att i framtiden skulle det inte längre vara fråga om lyssnande utan de blivande aktiviteterna skulle präglas av talande och aktiv användning av språket.

[89] *KL: No entä sitte tulevaisuudessa mihinkäs sitte luulet että tarvit ruotsia?*

Eelis: Jos on vaikka jotain tuttuja ruotsalaisia, ni sitte niitten kaa keskustella.

KL: Nå vadå sen i framtiden, till vad anser du att du behöver svenska för då?

Eelis: Om man till exempel har några svenska bekanta så sen kan man prata med dem.

Eelis presenterar att i framtiden behövs svenskan för att man kan *prata med svenska bekanta*. Verksamheten som han beskriver är aktiv till skillnad från passiv lyssnande som han betonade i exempel 86. Även Rosa i exempel 54 uppgav att om man åker till Sverige *så kan man där tala* svenska. Framtida språkliga aktiviteter beskrevs alltså nästan enbart som aktiva medan aktiviteter i skolan och i nutiden innehöll även passiv verksamhet.

8.3.3 Samarbete i zonen för närmaste utveckling

Eleverna framförde även sina närmaste till diskussion för att återge hurdana aktiviteter dem hade varit med om. Patrik kommenterade i exempel 82 orsaker till varför människor läser svenska. Han återgav att svenskan behövs *om du gör några saker med svenskar* och sen tillade han: *åtminstone min pappa, han har bott arton år i Sverige så han kan ju svenska utan vidare*. Patrik alltså hänvisade till sin pappa som hade en omfattande erfarenhet av handlandet på svenska. Det var möjligt att Patrik ansåg att denna referens till pappan var viktig eftersom han själv inte ännu hade en liknande erfarenhet av olika aktiviteter på svenska. Han presenterade sin pappa som agent som hade bott i Sverige och som dessutom *kunde svenska utan vidare*, alltså hade en språkkunskap som inte gick att ifrågasätta. Det kunde även tolkas så att Patrik ville hänvisa till sin pappa eftersom det faktiskt var dennes erfarenhet som tjänade som underlag för Patriks svar och Patrik ansåg att han måste uppge varifrån kunskapen egentligen härstammade. Patrik grundade således sitt svar på erfarenheten av sin far. Även om Patrik inte ännu ville presentera sig själv som den aktiva agenten och språkanvändaren så ville han ändå poängtera att han kände någon som redan var i denna position.

Det var även vanligt att handlandet distribuerades med någon annan. I exempel 30 framförde Patrik att han lärde sig språket bäst genom att *prata till exempel med mamma och pappa*. I detta fall ville han presentera sig själv som en jämlik språkanvändare med sina föräldrar. I samma exempel framställde han att han även lärde sig svenska genom att lyssna men han poängterade att lyssnande inte räckte till utan dessutom ville han framhäva rollen av samarbetet i språkinlärningsprocessen genom att beskriva hur han övade med sina föräldrar.

Även Seela anser att samarbete kan utnyttjas i svenskinläringen.

[90] *KL: Mitä pitäis tehdä jos haluis oppia ruotsia?*

Seela: Jossei tunnilla nytte vaikka tajuu jotai ni sitte voi, mennä vaikka netistä ettii jotain sellasta, koska sieltäki löytyy, ja sitte kysyy opettajalta justiinsa.

KL: Vad borde man göra om man skulle vilja lära sig svenska?

Seela: Om man nu inte till exempel förstår något under lektionen så kan man sen gå och söka till exempel på nätet något sådant, eftersom där även finns det ju och sen kan man just fråga läraren.

I detta fall presenteras läraren som hjälpare som har sakkunskap men som uppsöktes bara vid behov. Dessutom presenterar Seela en annan modern medhjälpare, nämligen Internet. Angående båda medhjälparna är det ändå Seela själv som är den aktiva agenten: hon är den som *frågar* eller *söker* efter information. Hon verkar ha självreglering över sina språkinlärningsaktiviteter: även om hon använder kunskapen av nätet eller läraren är hon ändå själv ansvarig för sin inläring.

Kamraterna var ytterligare en resurs som kunde vara till hjälp i språkinläringen under lektionerna. Rosa frågas om vad som är lätt med svenskstudierna.

[91] *KL: Mikä on ollut helppoa ruotsin opiskelussa?*

Rosa: No, ehkä se kun on, niin kun kavereita siellä ((naurua)). Ni sit ne (opettaa) ja auttaa sua ja silleen.

KL: Vad har varit lätt med svenskstudierna?

Rosa: Nå kanske det när det finns, alltså när kamraterna där ((skrattar)). Så de kan sen (lära) och hjälpa dig och sådär.

Rosa påpekar att svenskstudierna underlättas då *kamraterna* – – *kan lära och hjälpa dig*. Hon drar alltså nytta av sina kamraters kunskap. I detta fall agerar Rosa i zonen för närmaste utveckling med hjälp av kamrater som är mer kapabla.

Allt i allt fanns det en tämligen stor variation bland eleverna: en del prioriterade passiva inläringssätt såsom lyssnande medan andra ville ta den mera aktiva rollen i sin språkinläring. Detta kunde bero antingen på personliga skillnader i hurdana inlärningsaktiviteter eleverna gynnade och ansåg sig ha nytta av. Å andra sidan kunde variation förklaras utifrån att medan andra elever fortfarande var beroende av hjälp och samarbete, hade några redan tillägnat sig en mer självständig och självreglerad roll i sin språkinläring.

9 DISKUSSION

Denna undersökning utredde finskspråkiga språkinlärnarnas uppfattningar om svenska språket från dialogiskt och sociokulturellt perspektiv. Uppfattningarna undersöktes ur tre synvinklar: uppfattningarnas innehåll, röst och agentivitet. I detta kapitel sammanfattas och diskuteras de viktigaste resultaten i förhållandet till syftet av undersökningen. Resultaten jämförs även med tidigare studier och återanknyts till teorier i litteraturgenomgången. De tre första avsnitten svarar till forskningsfrågorna och i sista avsnittet diskuteras undersökningens kvalitet och pålitlighet.

9.1 Innehållet i uppfattningarna

Den första forskningsfrågan handlade om hurdana uppfattningar lågstadieelever har om svenskan. För det första kartlades elevernas uppfattningar om inläring av svenskan och svenskstudier både på allmänhetens nivå och på personlig nivå. Det visade sig att det finns några skillnader mellan dessa nivåer (se även Aro 2009: 108–110). Eleverna konkluderade att de själv hade börjat studera svenska eftersom språket eller studierna ansågs som tilltalande eller eftersom även kompisarna hade valt svenskan. Däremot uppgav de att i allmänheten lär sig människor svenska eftersom språket behövs i arbetslivet, i Sverige eller eftersom svenskan är Finlands andra officiella språk och språket behövs även i Finland. Det verkade såsom största delen av eleverna själva hade gjort språkvalen på basis av hur lockande språket föreföll till dem, medan de samtidigt identifierade att andra människor motiverade sina studier med varierande behov för språket. Ibland blandade eleverna ändå sina personliga uppfattningar med allmänhetens synvinkel vilket kunde bero på att skillnaden mellan dessa två var svårt att göra eller den betonades inte tillräckligt i intervjun.

Även uppfattningarna om språkinlärningsmetoderna undersöktes. En stor del av eleverna ansåg att svenskan inlärs genom att lyssna i skolan. Lyssnande verkade förknippas med att man måste koncentrera sig på inläringen och undervisningen. Samtidigt med lyssnande betonades ändå också egen aktivitet i någon form, oftast

genom grupparbete. Eleverna kände alltså igen att användningen av flera metoder kunde vara det bästa sättet att lära sig ett språk. Enligt Säljö (2000: 23, 27) påverkar uppfattningarna hur man närmar sig inläring. Den som är inriktad på att lyssna beter sig annorlunda än den som vill tala själv. I detta fall var det ändå inte möjligt att fastslå om eleverna i praktiken använde de metoderna som de beskrev i intervjusituationen.

Vidare framställde eleverna att de hade lärt sig svenskan mestadels i skolmiljön. Bara få rapporterade sig ha lärt språket utanför skolan, t.ex. bland familjen eller på resor till Sverige eller Finlands svenskspråkiga områden. Några kunde t.o.m. endast nämna skolan som den möjliga platsen för språkinläring. Även Dufva m.fl. (2003: 300) upptäckte att elever gjorde en skarp gräns mellan skolkontexten och vardagskontexten. Dufva m.fl. (2003: 298–299) framförde att uppfattningarna reflekterade skolkontexten på grund av att de ursprungligen konstruerades mestadels i den. Jag antar att det i detta fall var möjligt att eleverna endast hade erfarenhet om inläring som skedde i skolan eftersom de hade studerat svenska bara en tämligen kort tid. Säljö (2000: 141) påpekar dock att den kunskap som skolan prioriterar och medierar är situerad i skolkontexten och inte alltid lätt för en elev att överföra till andra miljöer. Eleverna kan dessutom vara vana vid skolundervisning med dess rutiner och inte kan utnyttja andra kontexter som möjliga källor för svenskinläring. Även om eleverna i denna undersökning kunde nämna flera olika källor för språkinläring, såsom populärkultur eller växelverkan med andra människor, verkade de inte själv utnyttja dessa.

Många elever beskrev dessutom en tämligen traditionell bild av språkinläring som innehöll bl.a. uppgifter, lyssnande och övning. Säljö (2000: 47) påpekar att elever kan ha antaganden om lärandets natur och förlopp som även kan vara alltigenom inbyggda i skolan: t.ex. i verksamhet, utrustning, läroböcker, sättet att bedöma kunskaper o.s.v. Det är högst möjligt att den enskilde inte ens förstår att det finns några alternativ för denna konventionella ordning utan bara förverkligar den i sin inläring. Jag antar att detta kan vara fallet i synnerhet med unga inlärare som inte har tillräckligt med erfarenhet för att ifrågasätta den färdiga modellen för språkinläring.

Därtill kartlades även de lätta och svåra sidorna av svenskan. Det var allmänt svårt för eleverna att reflektera över vad som var lätt eller svårt med språket och studierna. I

allmänhet ansågs svenskan ändå vara svårt och detta gällde speciellt grammatik och rättstavning. Vidare ansåg en del elever att skrivande på svenska var svårare och en del att talande var svårare. Motiveringar som användes var ändå likadana i båda fall: att talet respektive skriften kräver hög grad av korrekthet för att man blir förstådd. Svårigheten i att svara på frågan kan tyda på att eleverna inte tidigare hade reflekterat över sådana här frågor. Eleverna hade alltså dåliga metakognitiva kunskaper. I min erfarenhet är det sällsynt att öva metakognition eller självvärdering i språklektioner även om jag tror att dessa kommer att få en större ställning i framtidens språkinläring. I de nya grunderna för läroplanen (GLGU 2014: 48) framförs det som ett mål för språkundervisning att ge eleverna förutsättningar att utveckla sina färdigheter i självbedömning. Dessutom ska språkundervisningen stödja elevernas språkliga medvetenhet (GLGU 2014: 197).

Vidare fick eleverna beskriva olika behov för svenskan. Även dessa kartlades ur både allmänhetens och elevernas personliga synvinkel. I denna punkt gav eleverna liknande svar till båda perspektiv. Det största behovet ansågs vara vid användning, speciellt talande, av svenska. Allmänheten ansågs behöva svenskan för yrkeslivet medan eleverna själv behövde svenskan för resor. Allt i allt ansågs behoven uppstå både i Sverige och i Finland. Även Aro (2009: 108) fick liknande resultat om att muntlig språkfärdighet uppskattades högt. Dessa resultat kan reflektera de nutida kraven för kommunikation i den globala världen.

En del elever upplevde ändå att de inte behövde svenskan alls i nuläget. Dessutom påpekade eleverna att de inte ännu hade haft speciellt mycket nytta av svenskan. Å andra sidan verkade nyttan av språket var förknippad med graden av språkkunskap: svenskan ansågs bli nyttigare i framtiden då eleverna skulle bli även mer kompetenta. Även Dufva m.fl. (2003: 299) fastslog att det som barn lärde sig i skolan betraktades inte som nyttigt i andra kontexter och på motsvarande sätt det som barn lärde sig på fritiden ansågs inte vara användbart i skolkontexten. Även Säljö (2000: 149–150) ifrågasätter i vilken mån den akademisk kunskap som förmedlas i institutionaliserade miljöer egentligen är anpassad till vardagliga sammanhang. Som blivande lärare anser jag att det möjligen finns brister i hur språkinläringen möter elevernas egentliga behov.

Lärare borde fästa uppmärksamheten vid hur de kunde hjälpa eleverna att uppleva språket som nyttigt även om språkkunskapen tillsvidare skulle vara bristfällig.

I elevernas svar betonades ändå deras behov för svenskan först i framtiden. Svenskan studerades alltså för framtidens och vuxenlivets skull. I framtiden behöver eleverna svenskan för arbetet, resor och interaktion, och speciellt till talande i dessa olika sammanhang (se även Aro 2009: 108, 129–130). Bra språkkunskap betraktades även som ett värde som eleverna strävade efter med sina svenskstudier. I detta fall ansågs svenskan som ett språk bland flera andra som behövs för att denna bra språkkunskap kan uppnås. Jag antar att även den goda språkkunskapen troligen är ett medel för dessa framtida behov som yrkeslivet och den globala världen kräver. Allt i allt verkade inläringen av svenskan förknippas med nuläget och skolkontexten medan användningen av svenskan förknippades med framtiden.

Mina resultat angående innehållet i uppfattningarna hade alltså beröringspunkter även med tidigare studier (se t.ex. Aro 2009, Dufva m.fl. 2003). Dessa likheter berodde eventuellt på att alla informanterna i dessa studier delade en tämligen likadan sociokulturell omgivning; de var nämligen alla språkinlärare i en finsk skolkontext. Aro (2003: 281) påpekar att uppfattningarnas sociala ursprung leder till att uppfattningarna har en del kulturbundna egenskaper. Detta betyder att uppfattningarna är typiska för sin kulturella omgivning och reflekterar den och därför är det inte konstigt att informanterna i alla dessa undersökningar hade liknande uppfattningarna.

9.2 Rösterna i uppfattningarna

Den andra forskningsfrågan var att redogöra för vems röster kunde höras i elevernas uppfattningar. Aro (2009: 40) framför att den dialogiska referensramen erbjuder tips för att urskilja vilka uppfattningar inlärare har tillägnat sig. Om inläraren kan uttala sina uppfattningar självsäkert och utan att röster av andra människor kan höras, har han förmodligen tillägnat sig dessa yttranden. Om yttrandena verkar tillhöra någon annan är inläraren inte säker i att använda dem. Genom processen av tillägnande formas den egna rösten genom tiden (Dufva 2003: 134–135).

En del röster hade eleverna lyckad tillägnat sig och använde som sina egna men en del röster var lånade av andra. Oftast representerade dessa andra någon slags auktoritet till eleverna, såsom föräldrar. Jag antar att om familjemedlemmar till elever hade större erfarenhet av svenskan ville eleverna speciellt gärna citera dem och ta upp deras erfarenhet. Däremot blev jag överraskad om att eleverna inte direkt citerade sin svensklärare. Det är dock möjligt att lärarens inverkan på elevernas uppfattningar representerades osynligt t.ex. i talgenren av skolan som eleverna däremot använde flera gånger. Dessutom är det möjligt att föräldrarna företrädde en större auktoritet för eleverna än läraren och därför ville de hellre citera dem.

Även Aro (2009: 142) fastslog att en del av uppfattningarna hos inlärare var polyfona eftersom de präglades av auktoritära röster som var typiska för unga inlärare. I sociokulturell teori anses det ändå att vuxna inte direkt kan överflytta sitt eget sätt att tänka till barnet (Vygotskij 1987: 142–143, Newman och Holzman 1993: 49). Även om barnet formar sin egen röst genom att använda yttranden och begrepp från vuxnas tal kopierar de inte direkt detta tal (Newman och Holzman 1993: 50). Detta syntes i mitt material som en blandning av röster som tydligen hörde till eleverna själv och röster som lät främmande i deras mun. Newman och Holzman (1993: 56–57) påpekar vidare att även om barn imiterar vuxnas språk är de selektiva i vad de imiterar. Dessutom kan de bara imitera sådant som ligger i zonen för närmaste utveckling (Newman och Holzman 1993: 56–57). Andras röster kunde alltså tyda på att eleverna inte ännu hade tillägnat sig uppfattningarna som de uttalade.

Auktoriteten av skolan representerades å sin sida i form av tvånget i uppfattningarna hos eleverna. Eleverna beskrev att aktiviteter i skolan var något som man *måste* göra. Jag tror att detta är ett vanligt sätt att tala om skolan och hör till talgenren av skolan och inte nödvändigtvis ansluter sig bara till skolämnet svenskan. Informanterna nämnde nämligen inte alls begreppet av tvångssvenskan (se t.ex. Dufva 2003: 141) eller inte heller på något annat sätt uttryckte att svenskstudier skulle vara tråkiga. Sådana där uttryck var typiska för äldre inlärare av svenska som dessutom studerade svenska som obligatoriskt ämne (Jäntti 2011: 94, 104). Dessutom kan uttrycken för tvånget höra till sociolekter (Wertsch 1991: 58–61) som påverkar vad talarens individuella röst kan säga.

Det kan eventuellt vara typiskt för denna åldersgrupp att presentera olika skolaktiviteter med uttryck för tvång p.g.a. att det är typiskt för deras sociolekter.

Allt i allt var elevernas beskrivningar om svenskstudier hellre positiva. Detta kan bero på att eleverna hade valt svenskan som valfritt ämne och troligen hade en bra motivation för språkstudierna. Dessutom är det möjligt att föräldrarna har varit med att göra valet att studera svenska vilket vidare kan tyda på att även föräldrarna har positiva uppfattningarna om svenskan. Därtill kan föräldrarnas positiva uppfattning även ses som stöd till svenskstudierna. Även Koskenranta (2012: 73–76) upptäckte att majoriteten av elever hade en positiv inställning till svenskan och den främjades av möjligheten av att använda språket i vardagen t.ex. med svenskspråkiga släktingar. Utifrån detta anser jag att det borde ordnas möjligheter för vardaglig språkanvändning i språkundervisning t.ex. genom brevväxling eller samarbete med vänskapsskolor.

Eleverna använde även formella röster som tillhörde ingen speciell källa. I dessa fall upprepade elever slagord av sin sociala omgivning istället för att själv fundera och formulera ett svar. En del elever upprepade dessa slagord självsäkert medan andra hade svårigheter i att låta övertygande. Användningen av formella röster kan bero på att eleverna inte ansåg sig ha tillräcklig egen erfarenhet som de skulle basera sina svar på. Å andra sidan kan slagorden presentera ett snabbt svarsalternativ om eleverna inte tidigare hade funderat på sådana frågor. Denna tolkning stöds av att eleverna använde slagorden mest i början av intervjun. Kanske var situationen en aning spännande för dem vilket syntes i att eleverna ansåg att det var bättre att svara något snabbt än att visa sin okunnighet eller ta tid att formulera ett personligt svar. En tredje förklaring är att eleverna betraktade sådana här slagorden som lämpliga uttryck för att tala om detta ämne. Aro (2003: 281) påpekar nämligen att uppfattningarna vanligen uttalas genom tillfälliga talkonventioner. Detta betyder att om eleverna ansåg att det var vanligt i deras sociokulturella omgivning att diskutera om språk genom att använda slagorden ville de även själv göra det. Även Bakhtin (1981: 338) föreslår att största delen av information och åsikter som människor kommunicerar inte är eget utan härstammar från en generell och indefinit källa och individen bara utnyttjar dessa genom ventrilokvism.

Rösten av inläraren använde eleverna däremot tämligen flytande vilket tydde på att de hade tillägnat sig talgenren av skolan under åren i lågstadiet. Den realiserades genom

användningen av skolterminologi och talesätt som uttryckte tvånget. Dufva (1998: 92) påpekar att kunskapen om tillgängliga talgenrer är nödvändig om man vill agera på ett lämpligt sätt i varje kontext. Inlärarna i denna undersökning hade tillägnat sig kunskaper, yttranden och sätt att tala från andra människor och utnyttjade dessa kunskaper för att kunna svara på ett sätt som passade till kontexten och var socialt och kulturellt lämpligt. I sociokulturellt perspektiv kan tillägnandet av ett språk förstås som tillägnandet av institutionellt skapat språk med dess yttranden och begrepp (Säljö 2000: 94). Användningen av skolans institutionella begrepp kan alltså tyda på att eleverna hade tillägnat sig rösten av inläraren.

Elevernas egen personliga röst hördes när de reflekterade över sina egna erfarenheter och egna tankar. Detta hände vid sådana frågor som de hade mest personlig erfarenhet av. Även Aro (2009: 154–155) upptäckte att elevernas personliga röst blev starkare med ökande erfarenhet av språket (se även Alanen 2003: 72). Samtidigt kände eleverna igen att deras uppfattning inte var den enda utan representerade bara deras erfarenhet. Aro (2009: 134) märkte att yngre elever kände igen bara sin egen uppfattning och trodde att alla delade den medan äldre barn visste att det även fanns olika synpunkter. Denna utveckling kan alltså bero på kognitiv mognande.

Rösten av språkanvändaren var bekant för några elever men största delen reserverade den för framtiden. För närvarande hade eleverna alltså inte tillägnat sig rösten av språkanvändaren utan tog avstånd från den. Detta kunde bero på osäkerheten i språkanvändningen på grund av den tidigare fasen i språkinlärningsprocessen. Däremot beskrev elever flytande sitt möjliga framtida handlande som språkanvändare. Dufva (2003: 134–135) påpekar att uppfattningarna börjar kännas som egna först efter att de börjar kännas intuitivt sanna. I elevernas fall kan det vara så att den framtida användningen av språket fortfarande känns alltför avlägsen för eleverna och därför kan de inte ännu tillägna rösten av språkanvändaren. Genom tillägnande är det dock möjligt att ta yttranden till sina egna så att de passar för ens begreppsvärld (Bakhtin 1981: 293–294).

Allt i allt var det tämligen synligt varifrån elevernas uppfattningar härstammade. Även Aro (2003: 291) märkte att ursprunget till elevernas yttranden brukade vara synbart

eftersom barnen tydligt återgav varifrån deras yttranden härstammade. Enligt Aro (*ibid.*) var det därtill vanligt att elevernas uppfattningar härstammade från likadana källor som vuxnas. Dufva m.fl. (1996: 48–51) fastslog att de vanligaste källorna för uppfattningarna var egna erfarenheter, uppfattningarna i den sociokulturella omgivningen och institutionaliserade uppfattningarna som härstammar t.ex. från skolan. Aro (2003: 291) påpekade ändå att påverkan av de närmaste människorna hade en dominerande ställning i uppfattningarna hos barn. Även Dufva (2003: 139) konstaterade att det är uppenbart att en del förebilder har en större roll i uppkomsten och utvecklingen av uppfattningarna.

Analysen av både uppfattningarnas innehåll och röster visade tydligt att eleverna ansåg att svenskan behövs främst när man är vuxen. Det är möjligt att denna betoning av behovet i vuxenlivet är elevernas egen men den kan även representera rösten av andra, t.ex. samhället. I det finska samhället förknippas språkkunskaper starkt med företeelser såsom studier, arbete och resande och dessa är alla aktiviteter som tillhör mestadels till vuxenlivet. Kanske finns det inte så många saker i det finska samhället som barn anses kunna göra med främmande språk och därför är användningen av språket reserverat till framtiden. Språkinläring är således den viktigaste sysselsättningen med språk som anses höra till barn i detta samhälle.

Även flerstämmigheten dök upp i talet och uppfattningarna av dessa inlärare: deras svar reflekterade röster av människor som de hade haft kontakt med. Inlärare tillägnade andra människors yttranden för att kunna uttala sina uppfattningar om svenskan och språkinläring och ibland var källan mer tydlig än andra gånger. De egna erfarenheterna av svenskinläring hade ändå börjat forma elevernas personliga röst som språkinlärare och blivande språkanvändare (se även Bakhtin 1981: 348, 1986: 91–93).

9.3 Agentiviteten i uppfattningarna

Den tredje forskningsfrågan gick ut på att kartlägga hurdan roll eleverna ansåg sig ha i språkinlärningsprocessen och vem som representerades som den aktiva agenten. Syftet

var dessutom att utreda om eleverna presenterade inläringen som passiv eller aktiv händelse.

En del av eleverna presenterade att språkinläringen sker bäst genom att lyssna vilket i min syn representerar än tämligen passiv språkinlärningsmetod. Eleverna beskrev att de lyssnade på i synnerhet läraren som i sin tur ansågs sköta den aktiva verksamheten av talandet. Eleverna placerade alltså läraren som ansvarig för kunskapsförmedling och sig själva som passiva mottagare av information. I detta fall representerades inläring som följd av lärarens aktivitet och handlande och eleverna tog själv den mer passiva rollen. Säljö (2000: 24) konstaterar att våra uppfattningar om inläring styrs av de språkliga uttrycken som vi använder. Enligt Säljö (2000: 25) är t.ex. överföringsmetaforen betecknande till vår kultur: det är läraren som överför kunskapen till eleven som mottar och lagrar den i sitt kunskapsförråd. Detta kan synas i hur eleverna beskrev sin egen agentivitet och hurdan roll de skänkte till läraren. Även Dufva m.fl. (2003: 301) uppfann att eleverna ansåg att lärarens roll under lektioner var att dela ut kunskap om språk till eleverna.

Å andra sidan hade eleverna ändå åtminstone denna roll av lyssnaren. Även om den inte krävde likadan aktivitet som t.ex. talande ansåg eleverna sig inte ändå att vara helt utomstående i sin egen språkinlärningsprocess. Därför kallade jag sådana här elever för passiva agenter: de var agenter och deltog i handlandet, även om på tämligen passivt sätt. Dessutom ansåg många elever som föredrog lyssnande som språkinlärningsmetod att man därtill borde även göra några aktivare handlingar, såsom övningar. Eleverna presenterade alltså att framgångsrik språkinläring krävde varierande metoder.

En mindre andel av eleverna hade redan använt svenskan för egen språkproduktion. Största delen ansåg däremot att de kommer att använda svenskan men först i framtiden. De alltså representerade sig själva som aktiva agenter i framtiden och då skulle det oftast vara till talande som språket skulle användas. Elevernas nuläge kunde alltså beskrivas som passivare än den framtiden som de föreställde för sig. Ytterligare verkade det såsom egen erfarenhet av språkanvändning ledde till större aktivitet och även till tillägnet av rösten av språkinläraren. Därigenom blev det synligt hur erfarenheterna, agentivitet och röst är i nära relation med varandra.

I min mening var det en aning kontroversiellt att en del elever ansåg att språk inlärdes genom att lyssna medan språk behövdes för att tala. Aro (2009: 114–116) å sin sida upptäckte att eleverna ansåg att språkinläring skedde genom att läsa medan språk behövdes för att tala. Dessa resultat kan jämföras med varandra. I båda fall var elevernas syfte för språkinläring samma: att lära sig att tala främmande språk. Även elevernas språkinlärningsmetoder liknade varandra: mina informanter främjade lyssnande och Aros läsande. Både lyssnande och läsande representerar nämligen språkinlärningsmetoder som inte kräver lika stor egen aktivitet och språkproduktion som talande eller skrivande. Aro (2009: 159) antog att resultaten reflekterade den traditionella och formella skolundervisningen med sina praktiker. Dessutom var mina informanter bara i början av sin språkinlärningsprocess vilket kunde göra att de hellre valde att lyssna än att själv aktivt använda språket.

På grund av den tidiga fasen i språkinlärningsprocessen behövde största delen av eleverna fortfarande hjälp i form av samarbete. Hjälparen kunde vara lärare, förälder eller kompis. T.o.m. internet användes som hjälpmedel. Dessutom passar detta väl till Vygotskijs (1978: 57, 86) teori om zonen för närmaste utveckling där inläraren agerar i samarbete med de mera kompetenta på den intermentala nivån där processen distribueras mellan individen och någon annan. Så småningom lär sig elever att själv reglera sin egen verksamhet (Säljö 2000: 125) och ansvaret över handlandet flyttar till individen som agerar självständigt (Aro 2003: 279). Denna utveckling fortsätter att fortskrida eventuellt i framtiden när inlärare skänker agentiviteten och rösten av språkanvändaren till sig själva. Även Aro (2009: 153–154) upptäckte att utvecklingen från samarbetare till mera självständiga språkinlärare skedde småningom under tiden och samtidigt började eleverna ta ansvar för sin egen agentivitet.

Elevernas agentivitet kunde alltså dessutom kallas som delad. För det första delades den mellan läraren och eleverna i det avseende att båda hade sina egna roller i språkinläringen: talande och kunskapsförmedlingen respektive lyssnande och mottagande av information. Å andra sidan delades agentivitet i zonen för närmaste utveckling med inläraren och hjälparen. Wertsch (1995: 64) fastslår att det inte ens antas att inläraren skulle handla ensam utan hellre drar han nytta av all möjlig hjälp.

Angående agentivitet fanns det dessutom en stor variation mellan elever. En del presenterade sina aktiva handlingar och språkanvändning medan andra tog den mera passiva rollen. På motsvarande sätt framställde en del sig som mer självreglerade medan andra krävde fortfarande hjälp och samarbete. Det fanns alltså stora skillnader i agentivitet mellan elever.

9.4 Kvalitet och pålitlighet

Dialogism och sociokulturell teori föreföll som lämpliga referensramar för undersökningen av uppfattningarna och de kompletterade varandra. Även begreppen röst och agentivitet visade sig vara fruktbara för analysen av uppfattningarna hos inlärare. Tuomi och Sarajärvi (2013: 143) fastslår att teoretisk triangulering dessutom kan förbättra undersökningens kvalitet. Med triangulering kan man inte förbinda sig bara till en synvinkel utan synsättet vidgas.

Vidare verkade parintervju vara en lyckad datainsamlingsmetod. Eleverna var pratsamma och verkade inte vara blyga för intervjuaren. Däremot uppkom det inte särskilt omfattande diskussion mellan barnen, utan de närmast uppgav sina svar i tur och ordning till skillnad från att diskutera eller utveckla varandras svar. Därför behandlades även intervjuцитaten oftast för varje elev separat. Ibland verkade eleverna ändå dra nytta av varandras svar: med hjälp av den andra kunde de komma på saker som de annars möjligen inte hade kommit att tänka på (se exempel 37). Dufva (2003: 144) påpekar nämligen att det kan vara svårt för en informant att framkalla en uppfattning och människor kan ha uppfattningarna som de inte visste skulle finnas. Dufva (2003: 144) påpekar dessutom att en del teman eller frågor är lättare att besvara och detta kan bero på hur artikulerad uppfattningen är. Detta syntes i att eleverna hade stora svårigheter i att svara på frågan om vad som var lätt eller svårt med svenskan. Det var tydligt att de inte hade behövt formulera en uppfattning om detta ämne tidigare.

Även om stödet från gruppen kan hjälpa till att komma på svar kan det å andra sidan även begränsa individer (Hirsjärvi m.fl. 2009: 211). Hirsjärvi och Hurme (2000: 63) uppger att gruppdynamik och makthierarki kan påverka vem som talar i gruppen och

vad som sägs. Jag observerade inte några spänningar mellan elever utan diskussionerna verkade tämligen otvungna även om några elever var mer kortfattade än andra. Det skulle troligen ha varit nyttigt om jag hade haft en möjlighet att redan på förväg sätta mig in i hela gruppens dynamik och lära känna informanterna bättre.

Dufva (2003: 133) påpekar att även om syftet av datainsamling är att den egna rösten av informanten hörs så mycket som möjligt är det ändå forskaren som bestämmer intervjuteman och frågor. Vidare framför Dufva (*ibid.*) att datainsamling är dialogisk till karaktären. Uppfattningarna som forskaren letar efter och som han eventuellt hittar i materialet har dykt upp i dialogen mellan forskaren och informanten. Slutligen är forskarens röst närvarande i analysen av data och därför kan han inte ses som utomstående observatör utan snarare som deltagare. Dessutom påverkar närvarandet av den obekanta intervjuaren det som yttras i intervjun. Därför ville jag i intervjusituationen betona att mitt syfte är inte att samla information för behov av deras lärare eller för utvärdering utan endast till min avhandling.

Vidare finns det några problem speciellt i undersökningen av uppfattningarna. Dufva (2003: 140) ifrågasätter nämligen om det inte ens är möjligt att fånga in en helt individuell uppfattning. Den andre är nämligen alltid närvarande, antingen som en intervjuare som ställer frågor eller som en partner som deltar i diskussion med sina uppfattningar. Därför föreslår Dufva (2003: 140) att uppfattningen alltid måste framkallas av någon eller något och på det sättet kan den inte vara helt individuell.

Dufva (2003: 134) argumenterar att mänsklig kognition, såsom uppfattningarna, är en situerad företeelse. Detta betyder att uppfattningarna förekommer i tid och rum, i en viss fysisk och social omgivning (Dufva 2003: 135). Detta leder till att uppfattningarna alltid representerar en ståndpunkt. Därför är det omöjligt att analysera uppfattningarna utan att ta hänsyn till den sociala och kulturella kontexten där de äger rum (Alanen 2003: 81). Intervjuerna utfördes under svensklektionerna vilket kan ha styrt elevernas uppfattningar mot skolkontexten på bekostnad av de andra möjliga inlärningskontexterna.

Vidare påpekar Dufva (2003: 139) att ingen metodik kan fånga in uppfattningen i sin helhet. Hirsjärvi och Hurme (2000: 41) påpekar på motsvarande sätt att i intervjun får man en ofullständig bild om informantens tankar och begreppsvärld. Säljö (2000: 115) påminner vidare att tänkande och språklig kommunikation inte är identiska eller jämlika. För intervjun betyder detta att det som eleven uttrycker speglar inte direkt vad han tänker, och hans tankar återspeglas inte nödvändigtvis i det han uttrycker. Således kan man inte studera genom intervju hur människor tänker utan endast vad de framför. Mitt syfte var ändå inte att uppnå någon fullkomlig utredning om elevernas uppfattningar utan hellre analysera det som de själv ville yttra. Säljö (2000: 116, 118) påpekar att det inte ens är rimligt att låtsas att intervjun skulle ge ”ett slags titthål in i människors skrymslen”.

I intervjun var uppfattningarna alltså föremål för diskussion. Det är även möjligt att dialogen som jag i intervjun förde med informanterna kommer att påverka deras röst och uppfattningar i fortsättningen. Detta beror på att rösten och uppfattningarna kontinuerligt utvecklas och förändras i interaktion och medan nya erfarenheter samlas (jfr Dufva 2003: 136, Alanen 2003: 58). Även Bakhtin (1981: 345) poängterar att processen där dialogen med omgivningen driver inre utveckling aldrig är slutförd.

Forskningsetiken beaktades genom att undersökningens målsättning samt metoder redogjordes för informanterna, deras vårdnadshavare och representanterna för skolan. Dessutom baserade undersökningen sig på informanternas frivilliga och informerad samtycke: de och deras vårdnadshavare hade en möjlighet att avstå från deltagandet i vilket stadium som helst. Detta förverkligades genom att informera alla parter och be om samtycke både på förhand och vid intervjutillfället. Dessutom var syftet att behandla materialet konfidentiellt och anonymt (se även Tuomi och Sarajärvi 2013: 131).

Min oerfarenhet som intervjuare syntes möjligen i att jag inte alltid kunde ställa de nödvändiga tillägsfrågorna. Dessutom borde jag i intervjusituationen ha betonat skillnaden mellan frågorna som gällde informanternas personliga uppfattning och frågorna där de borde ha reflekterat över allmänhetens uppfattningar. I några fall var denna tudelning nämligen inte tydlig för eleverna. I exempel 56 frågades Silja om hennes egna behov för svenskan för tillfället. Hon svarade ändå ur allmänhetens

synvinkel: *om det bor till exempel släktingar i Sverige*. När hon sedan frågades om hon själv hade släktingar i Sverige svarade hon nekande. Eleverna svarade alltså inte alltid ur sin personliga synvinkel även om frågan var formulerat på det sättet.

Svårigheten i analysen syntes i att delområden av uppfattningarnas innehåll, röst och agentivitet var dels överlappande. Detta gjorde att det var ibland svårt att bestämma vilket fenomen ingick till vilket delområde. Dufva (2003: 141) påpekar ändå att analysen av uppfattningarna som består av polyfona röster och personliga erfarenheter underlättas av att människors berättelser liknar varandra (se dock Laine 2001: 36). Människor som bor i samma kollektiv och tillhör samma generation har troligen liknande erfarenheter som skapar en grund till uppskattningsvis likadana uppfattningar. Dufva (2003: 137) fortsätter att diskurser är vanliga i respektive kontext. Informanterna i denna undersökning presenterade uppfattningarna som baserade sig på dialogen fört i den finska kulturella och lingvistiska kontexten och därför kunde deras uppfattningar anses vara i ett avseende typiskt finska. Analysen av uppfattningarna underlättades ändå då jag även själv var bekant med densamma kulturella kontexten och dess talgenrer.

Allt i allt verkar resultaten av denna undersökning vara relativt pålitliga eftersom de i stort sätt bekräftar det som även tidigare studier har uppvisat. Syftet med denna kvalitativa fallundersökning var inte att generalisera resultaten utan hellre beskriva elevernas uppfattningar. Trots allt anser jag att resultaten kan utnyttjas av språkinlärare i allmänhet. Elevernas uppfattningar kan vara värdefulla för undervisningen på grund av deras relation till handlandet. Dessutom är det nyttigt om eleverna själv blir medvetna om sina uppfattningar och kan dra nytta av dem i självbedömning.

10 AVSLUTNING

Uppfattningarna om språk har intresserat många forskare under de senaste åren men inlärares uppfattningar har undersökts huvudsakligen på högre utbildningsnivåer eller angående uppfattningarna om engelskan. När det gäller det svenska språket har undersökningen koncentrerat sig på åsikter, attityder eller inställningar istället för det mer neutrala begreppet av uppfattningar. Uppfattningarna är ändå ett viktigt föremål för undersökning eftersom de även kan ha inverkan på inlärares konkreta handlande i språkinlärningsprocessen.

Syftet med denna studie var att undersöka hurdana uppfattningar lågstadieelever har om svenska språket och inläring av svenska språket. Vidare var syftet att redogöra för hurdana röster och uttryck av agentivitet uppfattningarna innehåller. Materialet insamlades genom sex halvstrukturerade parintervjuer som analyserades kvalitativt. Analysen inriktades således till uppfattningarnas innehåll, röst och agentivitet.

Analysen av innehållet i uppfattningarna visade att eleverna ansåg att svenska inlärs genom att lyssna i skolan. Skolan var dessutom den främsta inlärningsmiljön och inlärningsbilden kunde kallas för traditionell med övning och lyssnandet av lärarens undervisning. Svenskan ansågs som tämligen svårt språk på grund av att eleverna ansåg språkproduktionen kräva hög grad av korrekthet. Allt i allt var det svårt för eleverna att reflektera över karaktären av svenskan vilket kunde eventuellt tyda på bristfälliga metakognitiva kunskaper. Eleverna ansåg att de inte behövde svenskan i nuläget utan först i framtiden och i vuxenlivet. Då främsta behoven för språket var för arbetet, resor och speciellt muntlig interaktion. Svenskan representerades även som ett språk bland flera andra som tillsammans bildade bra språkkunskap. Nyttan av språket verkade dessutom ökas med graden av kunskaperna. Skillnaderna mellan personliga uppfattningarna och uppfattningarna om allmänhetens synvinkel var endast måttliga och eleverna gjorde inte en skarp gräns mellan dessa.

Flerstämmigheten hördes i uppfattningarna av inlärare. Eleverna lånade speciellt röster av auktoriteter, såsom föräldrar och skolan. Dessa röster tydde alltså på att eleverna inte

ännu hade tillägnat sig en del uppfattningar som de uttalade. Därtill upprepade elever slagorden av sin sociala omgivning vilket avslöjades av en främmande och offentlig röst. Deras egen röst hördes i synnerhet när de reflekterade över sina egna erfarenheter. Rösten av inläraren använde eleverna däremot tämligen flytande vilket tydde på att de hade tillägnat sig rollen av inläraren. Rösten av språkanvändaren var bekant för några elever men största delen reserverade den för framtiden. Även analysen av röster föreslog att inläringen av svenskan förknippades med nuläget och skolkontexten medan användningen av svenskan förknippades med framtiden.

I agentiviteten fanns det en stor variation mellan elever. En del representerade sig som aktiva agenter som hade självreglering över sin inlärningsprocess och som använde tämligen aktiva språkinlärningsmetoder, såsom övning. En del ansåg däremot att språk inlärs passivt genom att lyssna. Läraren placerades ofta som ansvarig för kunskapsförmedling och talande. Dessutom delade en del sin agentivitet i samarbetet med mer kompetenta hjälpare. Trots allt representerade eleverna sig som aktiva agenter i framtiden. Elevernas nuläge tedde sig således som passivare än den framtiden som de föreställde för sig.

Framtiden hade en speciell ställning för eleverna eftersom deras språkinläring var inriktad på den. Elevernas behov för svenskan, rösten som språkanvändare och aktiv agentivitet ansågs uppstå först i framtiden och som vuxna. För det första, eleverna presenterade att svenskan behövdes i synnerhet för att tala i framtida interaktionssituationer. Därtill var rösten av språkanvändaren reserverat för framtiden medan eleverna för tillfället använde rösten av inläraren. Till sist ansågs även agentivitet med aktiv användning av svenskan påbörja först i framtiden. Betoningen som framtiden fick i innehållet, röster och agentivitet i uppfattningarna reflekterade de nära förbindelserna mellan dessa tre.

Denna studie kan vara till nytta till språklärare. Kunskapen om elevernas uppfattningar kan användas för att styra undervisningen för att bättre möta elevernas behov och hjälpa till med svårigheterna. Dessutom kan kunskapen om uppfattningarna utnyttjas om lärare vill utveckla utvidga elevernas perspektiv och tankesätt. Som motvikt till att framtiden betonas så starkt i elevernas uppfattningar kunde lärare försöka skapa behov för och

möjligheten av att använda språket redan i nybörjarnivån och i den närmaste omgivningen. Eleverna å sin sida borde erbjuda mer tillfällen att reflektera över sina uppfattningar och öva metakognitiva kunskaperna redan på nybörjarnivå.

Negativa uppfattningar om språket som förekom inte alls och svenskan representerades inte som tvång. Däremot ansåg eleverna att svenskan är nyttigt och trevligt språk och inläringen representerades som mestadels angenämt. Eleverna identifierade flera möjligheter till användning av språket och socialt umgänge inom och utanför landets gränser och ansåg att språket skulle bli användbart i det framtida arbetslivet. Till skillnad från de vanliga teserna i den allmänna diskussionen om den obligatoriska undervisningen av svenskan ansåg dessa elever att det fanns flera behov för svenska språket även i Finland. I mitt anseende borde samhället främja språkinläring och språkkunskap i sin helhet i stället för att år efter år tvista om ställningen av få bestämda språk.

Det behövs mer omfattande undersökning kring detta ämne även i framtiden. Den blivande förnyelsen av läroplanen medför att majoriteten av eleverna börjar studera svenska redan på sjätte klass. Denna förändringsfas skulle vara intressant för vidare undersökning för att se hur inläraryuppfattningarna om svenskan påverkas. Speciellt longitudinell undersökning angående uppfattningarna om svenskan skulle behövas för att kartlägga utvecklingen av uppfattningarna. Dessutom borde uppfattningarna och beteende studeras i interaktion med varandra för att fastslå i vilket mån uppfattningarna verkligen styr handlandet.

LITTERATUR

Abraham, R. G. & Vann, R. J. 1987. Strategies of two language learners: A case study. I: Wenden, A. & Rubin, J. (red.): *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall. 85–102.

Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. I: Kalaja, P. & Nieminen, L. (red.): *Kielikoulussa – kieli koulussa. : AFinLAn vuosikirja 2000/n:O 58*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys (AFinLA). 95–120.

Alanen, R. 2002. Lev Vygotski: Kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. I: Dufva H. & Lähtenmäki M. (red.): *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. 201–234.

Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. I: Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (red.): *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic. 55–86.

Alanen, R. 2006. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. I: Alanen, R., Dufva, H., Mäntylä, K. (red.): *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. 9–34.

Aro, M. 2003. Lasten käsityksiä englannin kielestä: Käsitukset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. I: Koskela, M., Pilke, N. (red.): *Kieli ja asiantuntijuus*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. 277–294.

Aro, M. 2006a. Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja oppimisesta. I: Pietilä, P., Lintunen, P., Järvinen, H. (red.): *Kielenoppija tänään = language learners of today*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. 87–103.

Aro, M. 2006b. Anteeksi, kuka puhuu?: Lasten kielikäsitteiden moniäänisyydestä. I: Alanen, R., Dufva, H., Mäntylä, K. (red.): *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. 53–76.

Aro, M. 2009. *Speakers and doers: Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. 1984. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bakhtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Barcelos, A. M. F. 1995. *A cultura de aprender lingua estrangeira (ingles) de alunos de Letras* [The culture of learning a foreign language (English) of Language students]. Opublicerad magisteravhandling. UNICAMP, Sao Paulo, Brazil.

Barcelos, A. M. F. 2003. Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. I: Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (red.): *Beliefs about SLA New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer. 7–33.

Bell, J. 2000. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Brandist, C. 2002. *The Bakhtin circle : Philosophy, culture and politics*. London: Pluto Press.

Brandist, C., Shepherd, D. & Tikhanov, G. 2004. *The Bakhtin circle : In the master's absence*. Manchester: Manchester University Press.

Creswell J. W. 2012. *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five approaches* (3:e. uppl.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Donato, R. 2000. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. I: Lantolf, J. P. (red.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 27–50.

Dufva, H. 1998. From “psycholinguistics” to a dialogical psychology of language: Aspects of inner discourse(s). I: Lähteenmäki, M. & Dufva, H. (red.): *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies. 87–105.

Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. I: Kalaja, P. & Ferreira, A. M. (red.): *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic. 131–151.

Dufva, H. 2006. Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. I: Alanen, R., Dufva, H., Mäntylä, K. (red.): *Kielen päällä: Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. 37–51.

Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? I: Koskela, M., Pilke, N. (red.): *Kieli ja asiantuntijuus*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. 295–315.

Dufva, H., Kalaja, P. & Alanen, R. 2007. Beliefs about language, language learning and teaching: From novice to expert. I: Koskensalo A. & Kaikkonen P. (red): *Foreign languages and multicultural perspectives in the european context = fremdsprachen und multikulturelle perspektiven im europäischen kontext*. Berlin: Lit Verlag. 129–138.

Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1995. *Elämää kielen kanssa: Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

GLGU 2014 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen (Hämtad: 6.8.2015)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Holquist, M., & Emerson, C. 1981. Glossary. I: Holquist, M. (red.): *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, Tex: University of Texas Press. 423–434.

Hosenfeld, C. 2003. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: A diary study. I: Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (red.): *Beliefs about SLA New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer. 37–54.

Jäntti, T. 2011. *"Ruotsia haluaisin oppia lisää, mutta kouluopetus ei kiinnosta"*: *Uppfattningar om svenska, engelska och språkinläring hos turismstuderanden vid en yrkesläroanstalt*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (red.). 2003. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. I: Aaltola J. & Valli R. (red.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevälle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 68–82.

Koskenranta, R. 2012. *"Jos vaikka muutan ruotsiin tai en tiiä, meen ruotsalaisen kanssa naimisiin"*: *Inställning och motivation gentemot att lära sig svenska hos elever i sjätte, sjunde, åttonde och nionde årskurs*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. I: Aaltola J. & Valli R. (red.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevälle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–43.

Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. I: Lantolf, J. P. (red.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 1–26.

Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

- Lähteenmäki, M. 1998. On dynamics and stability: Saussure, Voloshinov, and Bakhtin. I: Lähteenmäki, M. & Dufva, H. (red.): *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies. 51–69.
- Lähteenmäki, M. 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. I: Dufva, H. & Lähteenmäki, M. (red.): *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. 179–200.
- Miller, L. & Ginsberg, R. B. 1995. Folklinguistic theories of language learning. I: Freed, B.F. (red.): *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins. 293–315.
- Newman F. & Holzman L. 1993. *Lev Vygotsky : Revolutionary scientist*. London: Routledge.
- Riley, P. 1997. 'BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, 23, 125–153.
- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I: Wertsch J. V., Rio P. d. & Alvarez A. (red.): *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press. 139–164.
- Rogoff B. & Wertsch J. V. 1984. *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco, Calif: Jossey–Bass.
- Rommetveit, R. 1992. Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. I: Wold, A.H. (red.): *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press. 19–44.
- Shotter, J. 1993. *Conversational realities: Constructing life through language*. London: SAGE.
- Säljö R. 2000. *Lärande i praktiken : Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thorne, S. L. Second language acquisition: theory and the truth(s) about relativity. I: Lantolf, J. P. (red.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 219–243.
- Trost J. 1997. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Voloshinov, V. 1990. *Kielen dialogisuus: Marxismi ja kielifilosofia*. Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge: The Massachusetts institute of technology.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. 1981. The development of higher forms of attention in childhood. I: Wertsch J. V. (red.): *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y: Sharpe.

Wenden, A. 1986. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7(2). 186–205.

Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.

Wertsch, J.V. 1995. The need for action in sociocultural research. I: Wertsch J. V., Rio P. d. & Alvarez A. (red.): *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press. 56–74.

Wertsch J. V. 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wertsch J. V., Rio P. d. & Alvarez A. 1995. Sociocultural studies: history, action and mediation. I: Wertsch J. V., Rio P. d. & Alvarez A. (red.): *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–34.

BILAGA 1

Intervjufrågor

BAKGRUNDSINFORMATION

Hur gammal är du?

Vilka språk kan du tala/skriva?

Var har du lärt dig dessa språk?

Hur länge har du studerat svenska?

STUDIER I SVENSKA

Varför lär man sig svenska?

Varför studerar du svenska? Var behöver du det?

Hur känns studierna i svenska?

Talar svenskläraren bara svenska? När använder han/hon svenska och när finska?

Är det olikt att studera svenska jämfört med t.ex. matematik?

Hurdana läxor har ni?

Jobbar du extra hemma?

Var kan man lära sig svenska?

Vad borde man göra om man vill lära sig svenska?

Vad gör du för att lära dig svenska? I skolan/hemma. Någon annanstans.

DET LÄTTA OCH DET SVÅRA

Vad har varit lätt/svårt?

Är det lättare att tala eller skriva svenska?

Är svenska lättare än några andra språk?

Varför är några människor bra på svenska och andra inte?

ANVÄNDNING AV SVENSKA

Var används svenska? Var kan man behöva svenska?

Var och varför använder du svenska nu/i framtiden?

Har du använt svenska utanför skolan?

Vad kan man göra med svenska? Vad kan man inte göra?

Har svenskan redan varit till nytta?

Hur kan man ha nytta av svenskan i framtiden?

Var använder man svenska?

Är det problematiskt om man bara kan tala finska?

BILAGA 2

Transkriptionssymboler

(että) Ord i parenteser var uttalat otydligt.

((nauraa)) Ord i dubbelparenteser indicerar handlande, såsom skrattande.

[ruotsia] Ord i hakparenteser indicerar vad det är som refereras till. Dem har transkriberaren tillägt för att underlätta förståelsen.

– – Två streck markerar att något har utelämnats. Oftast är det fråga om fyllnadsord eller upprepning. Utelämningen borde inte påverka meningen i citaten.