

**FINSK-SVENSKA OCH FINSK-TYSKA
TVÅSPRÅKIGA ELEVERS ERFAREN-
HETER AV ATT LÄSA DET ANDRA MO-
DERSMÅLET SOM A- ELLER B-SPRÅK**

Marika Turunen

Pro gradu-avhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Våren 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Marika Turunen	
Työn nimi: Finsk-svenska och finsk-tyska tvåspråkiga elevers erfarenheter av att läsa det andra modersmålet som A- eller B-språk	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Pro gradu -tutkielma
Aika: Kesäkuu 2012	Sivumäärä: 98 + 5
<p>Tämän pro gradu –tutkielman tarkoitus on selvittää kaksikielisten oppilaiden, joilla äidinkielenä suomi ja ruotsi tai saksa, näkemyksiä ja kokemuksia toisen äidinkielen opetuksesta A- tai B-kielenä. Lisäksi tarkastelen, miten opettajat ottavat huomioon kaksikieliset oppilaat A- tai B-ruotsin ja -saksan opetuksessa. Vertailun vuoksi haluan ottaa selvää myös siitä minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia opetuksesta on sellaisilla kaksikielisillä oppilailta, jotka käyvät koulua suurimmaksi osaksi toisella äidinkielellään, eli ruotsiksi.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusmateriaali kerättiin teemahaastattelun avulla. Tutkimukseen osallistui viisi Keski-Suomen alueella asuvaa kaksikielistä oppilasta, joista kolmella pojalla oli toisena äidinkielenä ruotsi ja kahdella tytöllä saksa.</p> <p>Kaksikieliset oppilaat olivat melko tyytyväisiä samaansa toisen äidinkielen opetukseen A- tai B-kielenä. He hyötyvät opetuksesta jonkun verran, varsinkin kieliopin opetuksesta. He kuitenkin tylsistyvät ruotsin tai saksan kielen tunneilla usein, koska osaavat jo kyseistä kieltä hyvin. Vain yksi haastattelemistani oppilaista oli saanut lisätehtäviä tunneilla. Näistä kaksikielisistä oppilaista kukaan ei haluaisi saada äidinkielenomaista opetusta toiseen äidinkieleensä, vaan he haluaisivat pieniä muutoksia, esimerkiksi haastavampia tehtäviä A- tai B-kielen tunneille.</p>	
Asiasanat: kaksikielisyys, äidinkieli, ruotsin kieli, saksan kieli, kielten opetus, kokemukset	
Säilytyspaikka: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muuta tietoja:	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
2	MODERSMÅL OCH TVÅSPRÅKIGHET SAMT IDENTITET	9
2.1	Definitioner av tvåspråkighet	10
2.2	Förmågan att lära sig två språk	14
3	DEN SPRÅKLIGA IDENTITETEN.....	17
4	HUR MÖTER SKOLORNA TVÅSPRÅKIGA.....	20
4.1	Tvåspråkiga elever i skolan.....	20
4.1.1	Värdering av tvåspråkiga elever	22
4.2	Flerspråkiga skolor.....	23
4.2.1	Ett exempel på organiserande av svenskundervisning för tvåspråkiga	25
4.3	Tidigare forskning om tvåspråkiga elever.....	26
5	SPRÅKUNDERVISNING I FINLAND	31
5.1	Lagarna bakom språkundervisningen.....	32
5.2	Språkundervisning enligt läroplanen.....	33
5.3	Modersmålsundervisning samt A- och B-språksundervisning.....	34
5.3.1	Modersmålsundervisning.....	34
5.3.2	A- och B-språksundervisning	36
5.4	Svenska och tyska i Finland	38
6	MATERIAL OCH METOD	42
6.1	Kvalitativ undersökning	42
6.1.1	Fallstudie.....	43
6.1.2	Temaintervju.....	44
6.2	Undersökningsmaterial.....	45
6.2.1	Deltagare i undersökningen	45
6.3	Insamlande och bearbetning av materialet	46
6.4	Forskningsetik	49
6.4.1	Undersökningens pålitlighet och giltighet	50

7	UNDERSÖKNINGSRESULTAT.....	51
7.1	Elevernas språkliga bakgrund och identitet	51
7.1.1	Analys om informanterna är tvåspråkiga.....	54
7.1.2	Informanternas flerspråkiga identitet.....	57
7.2	De tvåspråkiga elevernas erfarenhet av språkundervisning i skola	59
7.2.1	Lärarnas beaktande av tvåspråkiga elever	63
7.2.2	Nytta av det andra modersmålets undervisning som A- eller B-språk.....	70
7.2.3	Tvåspråkigas erfarenheter av svenskspråkig undervisning	75
7.2.4	Hurdan undervisning vill tvåspråkiga ha i det andra modersmålet?... ..	79
8	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	83
8.1	Om metoderna.....	83
8.2	De viktigaste resultaten	84
9	AVSLUTNING	91
	LITTERATUR.....	92
	BILAGOR.....	99

1 INLEDNING

I denna pro gradu avhandling undersöker jag tvåspråkiga elever som har finska samt svenska eller tyska som modersmål och deras erfarenheter av språkundervisning som de får i det andra modersmålet i skolan. Samtliga elever bor och går i skola i en enspråkig kommun i Mellersta Finland. Finland har två officiella språk, finska och svenska men för tvåspråkiga i finsktalande områden finns det inte så stora möjligheter att få undervisning på svenska så situationen är nästan likadan vad gäller eleverna som har svenska eller tyska som modersmål vid sidan av finska. Det beror på kommunerna hurdan undervisning man erbjuder i svenska eller tyska i skolorna. Den största delen av eleverna börjar läsa svenska som ett obligatoriskt skolämne först på sjunde årskurs, alltså B-svenska. Tyska är ett frivilligt ämne och kommunen erbjuder undervisning i tyska om det finns lärare och tillräckligt med elever som vill börja lära sig tyska. I min avhandling ska jag redogöra att får tvåspråkiga elever någon nytta av A- eller B-språksundervisning i sitt andra modersmål.

Temat för denna avhandling kom från mitt intresse för tvåspråkighet. Jag har alltid varit intresserad av språk och jag har länge velat kunna tala två språk lika bra, kanske därför studerar jag svenska och tyska. Språket är inte bara ett kommunikationsmedel utan det skapar möjligheter att främja kulturen och förstärka identiteten. Vi behöver språket för att kommunicera, tänka och drömma. Meningen med undersökningen är att bidra till att utveckla språkundervisningen för tvåspråkiga elever och att bättre förstå tvåspråkiga. De tvåspråkiga elevernas språklärare och också föräldrar kunde få nyttig information av den här undersökningen. Fokus i denna undersökning ligger i upplevelser och tankar av tvåspråkiga elever som inte får särskild modersmålsundervisning i deras andra modersmål. Som jämförelsematerial har jag intervjuer med tvåspråkiga elever som får nästan all undervisning på svenska i skolan.

Syftet med min avhandling är att ta reda på tvåspråkigas upplevelser, erfarenheter och motivation att läsa det andra modersmålet, alltså svenska eller tyska i skola. Min undersökning är en kvalitativ fallstudie som jag har genomfört med hjälp av temaintervjuer. Jag intervjuade tre tvåspråkiga elever som inte får modersmålsinriktad undervisning i

svenska eller tyska. De viktigaste forskningsfrågorna är om tvåspråkiga elever får någon nytta av en svensk- eller tyskundervisning som A-/B-språk och om de tycker om språkundervisningen som de får. Jag vill också ta reda på att hur lärare tar hänsyn till tvåspråkiga i undervisningen. Viktiga frågor är också att hur lärare bedömer tvåspråkigas kunskaper i deras andra modersmål och hurdan undervisning tvåspråkiga elever skulle vilja ha om de fick välja själva. Som jämförelse har jag också intervjuat två elever som går i skola på svenska och en av dem har gått ett år i skola på finska så den här eleven har erfarenheter av både en finsk- och svenskspråkig undervisning i Finland. I teoridelen behandlar jag hurdan undervisning som är möjlig att organisera för tvåspråkiga. Jag intervjuade också rektorn för en skola där tvåspråkiga elever får nästan all undervisning på svenska för att få veta hur det organiserades.

Majoriteten av människorna i världen är två- eller flerspråkiga. Ändå tycker många att flerspråkigheten är något avvikande och till och med problematisk. Men tvåspråkigheten är en värdefull resurs, det är alltid bra att kunna tala flera språk. Begreppet en tvåspråkig människa är inte alls lätt att definiera, eftersom man kan betrakta tvåspråkighet ur olika synvinklar. Jag börjar teoridelen med att definiera vad jag menar med tvåspråkiga, jag redogör för olika definitioner och koncentrerar mig på Skutnabb-Kangas (1981) och Sundmans (1998) fyra olika definitioner: ursprungs-, kompetens-, funktions- och attitydsdefinition. De följande kapitlen handlar om språk och identitet, frågan att hur skolorna möter tvåspråkiga elever samt undervisning av främmande språk i skolorna.

2 MODERSMÅL OCH TVÅSPRÅKIGHET SAMT IDENTITET

När man undersöker två- och flerspråkighet, är det viktigt att också definiera begreppet *modersmål*. Modersmålet är primärspråket, vanligtvis det språk man har lärt sig först. Oksaar (2003, 13) konstaterar att första språk och modersmål används ofta som synonym. Enligt Christ (2009, 33) är modersmålet något mycket personligt och unikt som utvecklas i kontakt med andra människor.

Populära kriterier för modersmålet är att människans modersmål är det språk som hon tänker på, drömmer på och räknar på. Skutnabb-Kangas (1981, 21-23) har fyra olika definitioner till modersmålet. Enligt *ursprungsdefinitionen* är modersmålet det språk som barnet lär sig först, uttrycket uppfattas i många kulturer som ”det språket som modern talar”. *Kompetensdefinitionen* säger att modersmålet är det språk som man behärskar bäst. Modersmålet kan också definieras som det språk som man använder mest och då är det fråga om *funktionsdefinitionen*. Enligt *attitydsdefinitionen* definieras modersmålet som det språk som man identifierar sig med. (Skutnabb-Kangas (1981, 21-23.) Skutnabb-Kangas (1999, 58) konstaterar att modersmål behövs för kulturella rättigheter, alltså psykologiska, kognitiva och andliga angelägenheter. Enligt henne måste barn kunna tala med föräldrar, familj och släktingar för att få veta vem han är och för att tillägna sig kunskaper att kunna tänka och analysera.

Man kan också tillägnat sig sitt modersmål på flera olika sätt, om man har lärt sig många språk samtidigt, till exempel om föräldrarna talar olika språk. Då är det fråga om simultan två- eller flerspråkighet. Flerspråkiga individer använder olika språk (minst två språk) någorlunda obehindrat i olika situationer och med olika människor. Man kan använda begreppen två- och flerspråkighet synonymt, eftersom de inte är olika fenomen och tvåspråkigheten kan betraktas som ett speciellt fall av flerspråkigheten. (Virta 1994, 9.) Men enligt Allwood, MacDowell och Strömqvist (1984, 104) kan man tala om tvåspråkighet bara då när individen använder endast två språk och om flerspråkighet när individen använder mer än två språk. Jag talar om tvåspråkighet, men jag tycker att det

som jag skriver gäller också för flerspråkighet. Skutnabb-Kangas (1981, 26-29) konstaterar att tvåspråkiga inte använder olika språk lika mycket i alla situationer och de inte kan behärska båda språken lika bra, därför är det fråga om tvåspråkighet, inte om två olika modersmål. Men modersmålet kan också ändras: man kan lära sig nya språk under livet, till exempel kan man flytta till något nytt land och börja använda mest eller bara det nya inlärd språket.

När jag talar om informanternas två språk i min avhandling, använder jag begreppet det andra modersmålet. Jag tänker alltså att tvåspråkiga människor har två modersmål fast jag tycker att tvåspråkiga behöver inte behärska olika språk lika bra. Fast Finland har två officiella språk, finska och svenska, tycker jag att svenskundervisningen på både A- och B-nivå motsvarar främmandespråksundervisning trots att den heter det *andra inhemska språket*, eftersom syftet med det andra inhemska språkets undervisning motsvarar syftet med främmandespråksundervisning. (Se närmare avsnitt 5.3.)

2.1 Definitioner av tvåspråkighet

Tvåspråkighet är ett omfattande fenomen och därför är det inte lätt att definieras. Det finns många olika slag och grad av tvåspråkighet. Enligt Skutnabb-Kangas (1981, 83) finns det nästan lika många definitioner som forskare. Strömman (1995, 33) konstaterar att två huvudtyper av definitioner kan särskiljas, nämligen sådana som baserar sig på rent lingvistiska kriterier, alltså på kompetens och sådana som baserar sig på sociolingvistiska kriterier, alltså på funktion. Enligt Sundman (1998, 38) brukar man skilja mellan fyra olika definitioner av tvåspråkighet: ursprungs (bakgrund), språkanvändning (funktion), språkfärdighet (kompetens) och identitet (attityder). Skutnabb-Kangas (1981, 21-23) har använt dessa samma kriterier också för att definiera modersmålet, som jag tidigare berättat.

Enligt *ursprungsdefinitionen* är man tvåspråkig om man har en tvåspråkig bakgrund, t.ex. om man har vuxit upp i en tvåspråkig miljö, ett tvåspråkigt hem eller om man har föräldrar som har haft olika modersmål (Sundman 1998, 38). Detta kriterium säger ingenting om hur individen faktiskt använder två språk.

Funktionskriteriet förutsätter att en tvåspråkig person använder två språk, och utesluter personer som kan två språk men använder bara ett av dem av någon anledning (Sundman 1998, 40). I detta sammanhang nämner Sundman begreppet *diglossi*, som betyder att man använder ett språk i en viss situation och ett annat språk i andra situationer, alltså enligt henne är *diglossi* en speciell form av funktionell tvåspråkighet. Strömman (1995, 36-37) menar att *diglossi* kan förekomma också oberoende av tvåspråkighet. Men *diglossi* och tvåspråkighet förekommer hos tvåspråkiga människor som behärskar både det officiella och det inofficiella livets språk. Finland är egentligen inget *diglossiskt* samhälle, eftersom vi har två officiella språk som borde kunna användas både i privata och officiella sammanhang.

Språkfärdighet är det vanligaste kriteriet för tvåspråkigheten i Finland. Språkkompetensen är ett komplicerat begrepp, eftersom den består av olika delfärdigheter som brukar man skilja mellan en perceptiv (passiv) och en produktiv (aktiv) språkförmåga, och ytterligare mellan muntlig och skriftlig förmåga. Man brukar traditionellt anse att det finns fyra olika delfärdigheter: att förstå tal, att tala, att läsa och att förstå skriven text och att skriva. Enligt detta kriterium är man tvåspråkig om man har en viss färdighetsnivå i två olika språk. (Sundman 1998, 38-39.) Skutnabb-Kangas (1981, 85) konstaterar att man är tvåspråkig enligt *kompetensdefinitionen* bland annat om man behärskar två språk fullständigt, alltså likadant som en infödd eller kan två språk lika bra.

Den sistnämnda definitionen beror på attityder. Enligt *identitetskriteriet* är man tvåspråkig om man identifierar sig själv med två språk och/eller med två kulturer eller språkgrupper. Identifikationen är alltså personens egen bedömning av sina språkkunskaper och sin kompetens. Man kan också ta hänsyn till andras bedömningar. (Skutnabb-Kangas 1981, 92.)

Identiteten hör ofta ihop med språkkompetens: den ger motivation att lära sig språket och upprätthålla det. Det är dock oftast ursprunget som är avgörande för identiteten, men det är möjligt att identiteten förändras. (Sundman 1998, 41.) Tracy (2011, 91) konstaterar att om man har lärt sig något språk ordentligt och redan i tidiga barndomen betyder det inte att man kan det här språket i framtiden utan man kan förlora kunskaper i

det här språket om man inte längre använder det. Om man tycker att man inte längre behöver språket och inte har någon motivation att behålla det, så börjar man förlora kunskaper i detta språk.

Enligt Skutnabb-Kangas (1981, 85) kompetensdefinition är man tvåspråkig om man kan två språk lika bra. Men kan tvåspråkiga egentligen behärska de båda språken på samma sätt? Jag tycker att en tvåspråkig människa inte behöver behärska två språk lika bra, det räcker att de kan två språk bra. Många forskare (se t.ex. Sundman 1998, Baker 2006, Tracy 2011) betonar att tvåspråkiga använder de två språken i olika situationer. Också Skutnabb-Kangas (1981, 26-29) medger att tvåspråkiga inte använder olika språk likadant i alla situationer. Sundman (1998, 84) och Tracy (2011, 75) konstaterar att fullständig tvåspråkighet, där människan har identisk kompetens i båda språken, är orealistiskt och Sundman tycker att det heller inte är något man borde sträva efter. Det finns en funktionell skillnad mellan språken, dvs. att tvåspråkiga använder olika språk i olika situationer och kommunicerar med olika språk med olika människor. Det ökar motivation att tillägna sig, upprätthålla och använda kompetens i två olika språk om man har nära människor som talar olika språk. Enligt Sundman (1998, 12) rekommenderar man i Finland att båda föräldrarna talar sitt eget modersmål för barnet ändå från början. Den här rekommendationen ges bl.a. i broschyren av Svenska Finlands folkting som skickas till alla tvåspråkiga familjer. Barn kan tillägna sig två olika språk parallellt från första början och det är bra om föräldrar talar sina egna modersmål för de kan ge den bästa möjliga språkmodellen när de talar språket som de kan själva bäst. Enligt Sundman (1998, 83) utvecklas språkbehärskning bäst i en tidig barndom men det andra modersmålet kan också läras in senare. Därför motiveras principen ”en förälder – ett språk” för att uppfostra barn till tvåspråkigheten ändå från början. Den här principen underlättar barnets inläring och det är lättare att hålla isär språken, eftersom barnet kommer att associera det ena språket med modern och det andra med fadern. På så sättet uppstår heller inte några större luckor i de respektive språkens ordförråd. (Permer 1987, 65, Sundman 1998, 12, 83-84.) Dock konstaterar Sundman (1998, 177-178) att det inte finns forskningsresultat om det att när barn uppfostras enligt den här metoden skulle de utvecklas bättre än de som avviker från den här metoden. Men hon betonar att allra viktigast är motivationen, eftersom principen ”en förälder – ett språk” motiverar barn att lära sig två olika språk för att kunna kommunicera med olika människor. Hon tillägger

vidare att motivation sammanhänger med identiteten: barn bör känna sig trygga både när de pratar det ena och det andra språket eller i de kulturer som språken representerar.

Colin Baker (2006, 3-10) behandlar tvåspråkigas kunskaper i de respektive språken och listar först *förmågan*. Han konstaterar att några tvåspråkiga både talar och skriver de båda språken aktivt (produktiv kompetens) men några är passiva tvåspråkiga och kan ha receptiv förmåga, alltså de kan förstå eller läsa det andra modersmålet. Vissa tvåspråkiga kan ha bra kunskaper i båda språken. Någon som kan två språk nästan lika bra in flera kontexter kallas som *balanserat* tvåspråkig. Det betyder att man har tillräcklig kompetens i båda två språken. Dock konstaterar Baker också att majoriteten av tvåspråkiga använder två språk i olika situationer och med olika människor och att de oftast inte kan de båda språken lika bra utan något av språken är dominant. Man använder olika språk till exempel hemma, i skolan, på gator och i telefon. Individens olika språk har ofta olika funktioner.

För det andra nämner Baker *åldern*. När barn lär sig två språk från början kallas det *simultan tvåspråkighet*. Om barn lär sig det andra modersmålet senare efter vid pass tre års ålder kallas det *konsekutiv tvåspråkighet*. Forskare har olika åsikter om att hur åldern påverkar inläringen av språk (se t.ex. Oksaar 2003, 15, 52-61). Vissa anser att man lär sig bättre och snabbast om man börjar lära sig språket som barn men vissa anser att också vuxna kan lära sig att använda språk nästan som infödda talare. Baker betonar att förmågan är alltid i utveckling. *Begynnande tvåspråkiga* (eng. *incipient bilinguals*) har bra kunskaper i ett språk och det andra modersmålet är i utvecklingens inledande skede. När det andra modersmålet är under utveckling kallas det *stigande tvåspråkighet* (eng. *ascendant bilingualism*) medan det om det andra modersmålet är på väg att försvagas eller försvinna, är fråga om *avtagande tvåspråkighet* (eng. *recessiv bilingualism*).

Baker analyserar vidare *kulturens* betydelse när det är fråga om tvåspråkighet. Han skriver att det är nästan omöjligt för någon som kan två språk bra att vara monokulturell så tvåspråkiga blir mer eller mindre *multikulturella*. Att vara multikulturell innebär att ens kompetens är i relation med kunskaper om språkkulturer, känslor och attityder gentemot dessa två kulturer, medvetande och empati och att ha självförtroende att visa kulturell mångfald. Oksaar (2003, 16) hävdar att man med språket tillägnar sig sociala normer

och seder samt kulturell tradition. Hon menar vidare att första språket tillägnas anorlunda i olika språk, alltså kulturspecifikt genom kontakt med andra människor.

Kontext är också viktig enligt Baker. Vissa tvåspråkiga bor i tvåspråkiga områden och de använder två språk hela tiden men några bor i enspråkiga områden och det kan vara att de använder det andra modersmålet till exempel bara när de reser eller i telefon och per brev och e-post. (Baker 2006, 3-10.)

2.2 Förmågan att lära sig två språk

Det finns olika teorier om hur andraspråksinläring sker (se t.ex. Enligt Laurén 2008 för en översikt). En teori bygger på *identitetshypotesen* som betyder att andraspråksinläring sker på samma sätt som förstaspråksinläring. Laurén (2008, 138) konstaterar att man kan göra ett motpåstående mot den här teorin eftersom vid förstaspråksinläringen samtidigt sker en kognitiv och social utveckling hos barnet men den kan ha avslutas vid andraspråksinläringen. När man tillägnar sig två språk simultant är processerna av inläring av två språk dock i stort sett identiska, eftersom man egentligen tillägnar sig två första språk. Motsatsen till identitetshypotesen är *kontrastivhypotesen* enligt vilken tillägnandet av ett andraspråk bestäms av strukturen hos det första språket. Enligt Laurén (2008, 139) är en av de mest diskuterade teorierna om andraspråksinläring Krashens monitorteori enligt vilken det finns två sätt att lära sig behärska ett andraspråk, nämligen omedvetet språktillägnande och medveten språkinläring. För att omedvetet tillägna sig ett språk krävs meningsfull kommunikation på språket i fråga, förståelsen spelar en viktig roll men reglerna som man använder i produktion förblir omedvetna. Däremot vid språkinläring internaliserar man regler genom att den medvetna självkontrollen spelar en viktig roll. S.k. *idealisk input* är viktig i Krashens teori, vilken betyder att eleven måste utsättas för målspråket i hög grad. Enligt Laurén (2008, 140) betonade Krashen inte tillräckligt att språket tillägnas och utvecklas genom kommunikation och interaktion. (Laurén 2008, 138-140.) Cummins och Swain (1986, 3) konstaterar att det finns både många forskare som påstår att tvåspråkigheten har en negativ påverkan på kognitiv utveckling eftersom det är förvillande att lära sig två språk och också många forskare som hävdar att tvåspråkigheten förbättrar kognitiv utveckling. Sundman (1998,

56) och Tracy (2011, 69) skriver att alla normalt utvecklade barn har fulla förutsättningar att lära sig två språk samtidigt och även få normal kompetensnivå i båda språken. Men språkinlärningsförmågan är inte identisk hos alla människor, och språkkompetensen varierar mycket hos både en- och tvåspråkiga människor. Cummins och Swain (1986, 18) drar slutsatser att tvåspråkigas kompetens i sina två språk varierar.

Barn har fysiska och psykiska förutsättningar för att lära sig språk. Många lingvister säger att vissa delar av språkförmågan är medfödda hos människan. Enligt Sundman (1998, 57) kan variationen i språkinlärningsförmågan förklaras med två olika slags faktorer; interna (inre) och externa (yttre) faktorer. *Interna faktorer* är enligt Sundman egenskaper hos själva personen, och *externa faktorer* betyder den språkliga stimulans som människan får och hennes möjligheter att använda språket. De interna faktorerna består av medfödda egenskaper som språkbegåvning, intelligens och inlärningsförmåga. Personligheten spelar också en stor roll: utåtriktade människor som har bra självförtroende, lär sig språk lättare än inåtvände personer som inte vågar tala språket, om de känner sig lite osäkra. Personliga upplevelser och erfarenheter av att använda språket förbättrar också förmågan. Tidigare kunskaper påverkar all inläring, och bra kunskaper i ett språk är ett stöd för inläringen av ett annat språk. Man har faktiskt talat om en allmän lingvistisk förmåga. Man kan lära sig denna förmåga på vilket språk som helst och överföra den från ett annat språk till ett annat. (Sundman 1998, 57.)

Sundman (1998, 57) tycker att den viktigaste inre faktorn är motivationen. Jag håller med. Om man inte vill lära sig, gör man inte heller det. Sundman förklarar att bristen på motivation hos tvåspråkiga kan vara ett problem i skolan och hemma. Det kan hända att föräldrarna vill ge barnet en tvåspråkig fostran, medan barnet självt inte har någon motivation och vägrar att tala det andra modersmålet. Viktigt är att barnet i närheten har personer som talar detta språk, eftersom barn har ett starkt behov att kunna kommunicera med sin omgivning. En bra princip är att en förälder talar ett språk och den andra talar ett annat språk. I fråga om skolan kan det hända att barn inte har någon motivation att tala skolans språk. De saknar det andra modersmålets identitet och använder detta språk sällan utanför skolan. (Sundman 1998, 57-58.) Oksaar (2003, 64) presenterar en intressant åsikt om vuxnas inläring av accent. Hon påstår att man inte lär sig uttala som infödda talare efter puberteten eftersom man inte vill. Hon menar att individens person-

liga och sociala identitet formas under puberteten och språket har så mycket att göra med identiteten att individen vill visa sina rötter med sin accent. Oksaar (2003, 64-65) hänvisar till en studie där man fann att estländare hade en stark accent när de talade ryska men när de talade finska, engelska eller tyska hade de inte alls en så stark accent. Jag har aldrig tänkt att jag inte kan uttala svenska perfekt eftersom jag inte har tillräckligt motivation för att uppnå något sådant. Jag skulle vilja tala svenska så som de talar i Sverige, och jag tycker att det är möjligt också för vuxna att lära sig kunna tala språk nästan som infödda talare och jag vet att det kräver mer för vuxna att lära sig det, men kanske beror det på att jag omedvetet vill behålla min identitet och samtidigt visa mina rötter.

Enligt Sundman är också de externa faktorerna, alltså de språkliga stimulanserna, mycket viktiga. Man lär sig bäst när man får både höra och tala språket själv. Mängden och arten av språklig stimulans påverkar språkutvecklingen. Därför råder Sundman föräldrarna både tala och läsa mycket för sina barn. Det är viktigt att få barnet att använda språket flersidigt. Att läsa barnböcker hjälper barnet att utvidga begreppsvärlden och stimulera fantasin. Den kognitivt orienterade språkförmågan, det vill säga språket som tankeinstrument, kommer redan i en tidig barndom genom att läsa barnlitteratur, men också genom vanliga samtal som går utanför den konkreta närmiljön. (Sundman 1998, 52, 58-59.)

Till sist antar Sundman (1998, 59-60) att det faktum att tvåspråkiga barn utvecklas på mycket liknande sätt i båda språken är antagligen en konsekvens av att språkutvecklingen påverkas av gemensamma inre och yttre faktorer. Barn är oftast antingen starka eller rätt svaga i båda språken. Sundman påstår att det är sannolikt att de externa faktorerna, eventuellt med undantag av motivationen, oftast är likadana och barn tillägnar sig båda språken ungefär parallellt. Den som har en väl utvecklad kognitiv förmåga och de grundläggande färdigheterna i ett språk, kan lätt tillägna sig en liknande förmåga i ett annat språk.

3 DEN SPRÅKLIGA IDENTITETEN

I den här delen behandlas identitet eftersom språket spelar en stor roll för identitet. Den sociala identiteten samt den etniska och språkliga identiteten är viktiga i min uppsats, naturligtvis eftersom jag granskar tvåspråkighet.

Enligt Brunell, Hansén och Laurén (1992, 5) är språket en näring för identiteten och ett medel för den personliga utvecklingen. Ladberg (2003, 105) betonar att människor utvecklas och förändras under hela livet och det gäller också människors identitet. Identitetens djupaste rötter härstammar dock från den tidiga barndomen: språket ger tillhörighet med gruppen, och språket med identiteten ger känslan om att höra till mitt folk. Begreppet identitet betyder först individualitet, väsen, egenkvalitet och för det andra att vara unik person. Man använder termen identitet inom olika vetenskapsgrenar och termen har olika definitioner. Inom psykologin behandlar man identitet ur individens synvinkel: identitet betyder jaget, egot och personligheten. I denna uppsats ska jag betrakta psykologins identitetsbegrepp i betydelsen *personlig identitet*. Den anser att människan upplever sig själv som en bestämd individ i ett eget historiskt och socialt sammanhang, dessutom betyder det också individens personliga fysiska och psykiska egenskaper. (Se t.ex. Ouvinen-Birgerstam 1984 och Virta 1994.) Språket spelar en stor roll i utvecklingen av identitet. Plewnia och Rothe (2011, 15) betonar att språket hör till en av de starkaste faktorerna som skapar identiteten. Människan världsbild förmedlas genom språket.

När man betraktar den personliga identiteten, alltså identiteten ur individens synvinkel, består den av två huvudaspekter. Enligt Virta (1994, 21) är de jagidentitet och självuppfattning. Virta (1994, 22) refererar till *jagidentitet* som individens känsla att vara sig själv, att känna igen sig själv, att känna att man är den samma person som man var igår, men man också förändras och utvecklas. Alltså jagidentiteten betyder känslan av individualitet och kontinuitet. Virta menar vidare att man inte behöver vara speciellt medveten av denna känsla men man kan uppleva den som psykisk välbefinnande och livslust. Han säger att allra tydligast kommer människan att märka betydelsen av identitetskänsla, när man tillfälligt förlorar den eller är i fara att förlora den, alltså när man inte längre känner igen sig själv. Enligt Ouvinen-Birgerstam (1984, 22, 32, 39) är jagidenti-

tet identitetens subjektaspekt. Hon förklarar att den består av individens högst privata och individuella upplevelser som ett svar på frågan ”Vem är jag?” och dessa upplevelser ger i sin tur identiteten det egentliga innehållet. Enligt Virta (1994, 22) är *självuppfattningen* människans kognitiva och medvetna föreställningar, känslor och värderingar om sig själv, och den ger svar på frågor ”Hurdan är jag?” eller ”Hur bra är jag?”. Ouvinen-Birgerstam (1984, 27-29) kallar självuppfattning för självidentitet. Hon förklarar att självidentiteten är identitetens objektaspekt, alltså man gör sig själv till sitt objekt och den ger människan den mentala strukturen och med hjälp av den kan hon förstå och förklara sig själv och världen.

Virta (1994, 23) konstaterar att den sociala identiteten omfattar identifikationen med andra människor i olika grupper och sociala kategorier som yrke, nationalitet och etnisk grupp. Enligt Ouvinen-Birgerstam (1984, 45-46) kan man tillämpa identitetens subjektaspekt (dvs. jagidentitet och dess emotionella dimension) och objektaspekt (dvs. självidentitet och dess kognitiva dimension) på identitet på den sociala nivån. Hon kallar de här två upplevandedimensionerna för *gruppidentitet* respektive *vi-identitet*. Ouvinen-Birgerstam (1984, 46) menar att identitetens objektaspekt på den sociala nivån representerar gruppidentitet. Hon säger att den är både strukturell och kognitiv, och gruppidentiteten avser medlemmarnas uppfattningar om sig själva som en grupp. Virta (1994, 23) konstaterar att gemensamma egenskaper i gruppen är viktiga, till exempel språk, religion och historia. En gruppmedlem måste alltså identifiera sig med andra gruppens medlemmar och känna sig lik med dem. Ouvinen-Birgerstam (1994, 47) menar vidare att vi-identitet är den sociala identitetens subjektaspekt. Den betyder enligt henne att individen hör känslomässigt i gruppen. Virta (1994, 23) kallar vi-identitet för den *kollektiva identiteten* och han konstaterar att den innebär upplevelser att tillhöra en viss grupp, till exempel en etnisk grupp.

Enligt Ouvinen-Birgerstam (1984, 64) skapas identiteten med hjälp av socialisationsprocessen, som innebär en process som fortsätter hela livet och genom vilken individen lär sig omgivningens normer och kultur. Hon menar att man lär sig att klara sig i samhället och att känna igen sig som en personlig individ. Axelsson (1999, 36) konstaterar att språksocialisation innebär att barnet lär sig familjens och gruppens språk, normer och värderingar samt hur man använder språket för att hämta in kunskap. Ladberg (2003,

110) anser att individens identitet formas starkast i barndomen och i familjen, och barndomens och familjens språk oftast har den största betydelsen för personligheten och identiteten. Familjen är alltså ett stort socialiserande institut. Dock spelar också skolan och till och med mediet en stor roll i socialisationsprocessen. (Ladberg 2003, 10.)

Språket är ett kommunikationsmedel och ett verktyg för tanken: man tänker och skaffar kunskap, förmedlar information och kommunicerar intellektuellt med hjälp av språket. Alltid när man talar, visar man sina egna åsikter och tankar till andra och uttrycker sin identitet samtidigt. Man definierar sig själv och blir definierad av andra med språkliga begrepp och således är språkbruket en social markör enligt Virta (1994, 25). Han tillämpar identitetens två aspekter, jagidentitet och självuppfattning, i den språkliga identiteten. Han talar om den språkliga jagidentiteten och den språkliga självuppfattningen. Den *språkliga jagidentiteten* omfattar känslan att vara sig själv när man talar ett visst språk. Den språkliga självkänslan eller det språkliga självförtroendet spelar en stor roll: ”Litar individen att hon eller han klarar sig bra i språkliga situationer eller vad betyder det känslomässigt att höra till en viss språkgrupp eller flera?” Tvåspråkiga barn har kvar känslan att vara sig själv oberoende av det om de talar det ena eller det andra språket. Barn kommer fram till sin egen identitetssyntes och kan fungera på båda språken och behålla identitetskänslan. Åter betyder den *språkliga självuppfattningen* betyder individens uppfattningar, känslor och värderingar med avseende på dels språkfärdigheten och dels språkgrupper. (Virta 1994, 24.)

Tvåspråkiga barn kan uppskatta sina båda språk: barn måste känna igen sig på båda språken, ha språkligt självförtroende och vara stolta över sina två språk och kulturer. Annars kan det ena språket vara hot för barnets identitetskänsla. Språk, identitet och känslor hör tillsammans. Om barn börjar hata, undvika eller skämmas över sitt eget språk eller om barn på grund av några orsaker tvingas avbryta utvecklingen av modersmålet, finns det risk att han eller hon inte lär sig ett annat språk ordentligt. Identiteten blir hotad och barnet är ovisst också när det gäller inläringen av det nya språket. (Virta 1994, 25, Ladberg 2003, 106, 110.)

4 HUR MÖTER SKOLORNA TVÅSPRÅKIGA

I den här delen behandlas hur undervisning av tvåspråkiga elever sker. Fast Finland är ett tvåspråkigt land och det har kommit också många invandrare till Finland, tänker man i skolorna att det normala fallet är att eleverna har ett modersmål. Så hur tar skolorna till hänsyn de tvåspråkiga eleverna? I den här delen ska jag också redogöra för ett exempel på hur svenskspråkig undervisning i en enspråkigt finsk kommun organiseras, då jag har intervjuat en rektor.

4.1 Tvåspråkiga elever i skolan

Språket i skolan och daghemmet spelar en stor roll för barnets faktiska språkliga utveckling och identitet (Sundman 1998, 14). I skolan lär sig barn att läsa och skriva och barn tillägnar sig en stor del av ordförrådet genom olika läromedel i olika ämnen. Även identiteten bildas, utvecklas och förstärkas i skolan (Sundman 1998, 14). Tvåspråkigas föräldrar måste göra det avgörande valet att välja skolans språk. I många städer och speciellt i små byar kan man inte välja utan det finns bara finska skolor. Enligt Huss och Lindgren (1999, 306) är språkval i tvåspråkiga familjer beroende av det omgivande samhället eftersom det kanske inte finns dagvård eller skola på minoritetsspråket. Huss och Lindgren menar att om familjen väljer minoritetsspråket som familjens språk supponerar det en stark identitet eller åtminstone visar det en stark motivation att levandegöra ens identitet.

Sundman (1998, 14) konstaterar att när det gäller tvåspråkiga familjer i Finland som talar både finska och svenska har erfarenheten visat att svensk skola och helst också svensk dagvård garanterar bäst att barnet kan tillägna sig normal språkfärdighet i svenska. Däremot har man inte fått några säkra resultat om också tvåspråkigas kunskaper i finska utvecklas normalt om man går i en svensk skola. Sundman antar att ordförrådet av vissa ämnesområden till exempel historia och naturvetenskap kan utvecklas sämre i finska. Men hon tillägger att man kan förmoda att den finska språkfärdigheten kan utvecklas tämligen normalt även om barnet inte gick i en finsk skola om barnet bor

i en miljö där finska språket är dominerande. (Sundman 1998, 15.) Cummins och Swain (1986, 33) stödjer Sundmans antagande då de konstaterar att om barnet är tvåspråkigt fortsätter båda språken att utvecklas om skolspråket är minoritetsspråket medan det omgivande språket är majoritetsspråket. Å andra sidan skriver Sundman (1998, 15) att det kan vara olyckligt för barn om föräldrarna tvingar dem att gå i skola på det svagare språket om de inte kan tala det ordentligt eller om de inte heller förstår språket utan problem. Sundman (1998, 15) förklarar att den svenska skolan i Finland är för barn som har svenska som modersmål så det är därför omöjligt att helt anpassa undervisningen för sådana barn som kan språket lite sämre, och barn kan få stora luckor till exempel i det svenska ordförrådet och därför blir skolarbete svårare. Sundman (1998, 24) hävdar att ett problem i tvåspråkigas undervisning är gruppens språkliga heterogenitet. Det gäller inte bara om enspråkiga och tvåspråkiga barn utan det att tvåspråkigas färdigheter i olika språk kan variera mycket. Tvåspråkiga elever har andra förutsättningar att lära sig och använda olika språk än enspråkiga. Därför borde man ge individanpassad undervisning, det betyder att man anpassar undervisningen för varje elev enligt hans eller hennes förutsättningar och behov. (Sundman 1998, 26.)

Brunell (1993, refererad i Sundman 1998, 16) har gett sin syn på ”vilka förutsättningar som måste vara fyllda för att elever från hem med finskspråkig dominans skall antas till en svensk skola”. Brunell menar att tvåspråkiga barn som ska gå i skola på svenska måste ha bra kunskaper i finska och det är viktigt att de själva vill gå i svensk skola och lära sig på svenska. Brunell anser också att det är bra om man ger barn möjlighet att förbereda sig för svensk skolgång genom att gå till exempel i svensk dagvård. Han menar vidare att också familjerna borde vilja stödja barnens svenska till exempel så att de skaffar svenska böcker och tidningar i hemmet. Enligt Sundman (1998, 16) borde barnet ha gått i svensk dagvård för att kunna tillägna sig tillräckliga språkliga förutsättningar så att barn kan klara sig i svensk skola. Sundman konstaterar att valet av svensk eller finsk skola naturligtvis har också språkpolitiska aspekter, till exempel när tvåspråkiga barn (eller deras familjer) väljer svensk skola kommer dessa barn kanske tala svenska i deras senare liv och om de talar svenska till sina egna barn, är det positivt för finlandssvenskarnas numerära utveckling.

Gogolin (1998, 76-77) fann när hon intervjuade föräldrar till flerspråkiga elever, att föräldrarna tyckte att det är bra, vardagligt, funktionellt och önskat när deras barn växlar mellan olika språk i deras språkbruk i privata livet. Föräldrarna uppmuntrade sina barn att använda och utveckla sig deras kunskaper i hemspråket. Men Gogolin fick också veta att föräldrarna inte gillade om barnen växlade mellan språk i skolan. Enligt Gogolin tänkte de att barnen i skolan borde visa att de kan skolans språk. Jag tycker att både lärare och föräldrar borde uppskatta tvåspråkighet också i skolan. Man behöver mer kunskap om tvåspråkiga i skolorna och kanske också hemma så att man inte missgynnar barnens utveckling i någotdera av språken.

4.1.1 Värdering av tvåspråkiga elever

Baker (2006, 10) konstaterar att många lärare, politiker och forskare ser tvåspråkiga som två enspråkiga i samma person. Tvåspråkigas testresultat jämförs t.ex. ofta med enspråkigas resultat. Baker tycker att det är orättvist eftersom tvåspråkiga ofta använder olika språk i olika situationer så de kan vara starkare i olika språks olika fält. När tvåspråkigas kunskaper i olika språk inte är så bra som inföddas, speciellt i majoritetens språk, kan tvåspråkiga klassificeras som mindervärdiga.

Enligt Baker är tvåspråkiga ofta dominant i ett av språken i alla eller några av deras språkliga kunskaper. Det här kan förändras med kontext eller över tiden. Ibland kallas tvåspråkiga nedsättande som halvspråkiga eller dubbel halvspråkiga och det betyder att dessa tvåspråkiga inte har lämpliga kunskaper i någotdera av språken (se t.ex. Oksaar 2003, 163). Welling (1998, 34) kritiserar termen och också Baker tycker att termen inte är lyckad. Enligt Baker finns det många problem med termen. Som jag tidigare t.ex. konstaterat använder tvåspråkiga de båda språken för olika situationer och de testas kanske fel. Halvspråkighet associeras negativt och det väcker förväntningar av lågpresterandet. Men om individens språk är underutvecklade kan det vara av någon annan anledning. Baker konstaterar att jämförandet med enspråkiga inte är rättvist utan det är viktigt att urskilja det att om tvåspråkiga är naturligt kvalitativt och kvantitativt anorlunda än enspråkiga när de använder språk. (Baker 2006, 10-11.) Tvåspråkighet är inte någon direkt orsak av talfel, autism, dyslexi och så vidare utan ofta testas man tvåspråkiga elever med sina svagare språk och klassificerar barn att ha språkstörningar eller inlärningssvårigheter (Baker 2006, 347-349, Welling 1998, 37). Escamilla (2006, 198)

har gjort en fallstudie där hon testat tvåspråkiga elever i Colorado. Hon konstaterar att tvåspråkiga ofta tycks vara lågpresterande i test som mäter elevernas akademiska prestation i skolorna. Studien visade dock att när man testade dessa tvåspråkiga också på deras andra modersmål klarade de sig lika bra som enspråkiga elever.

Också Cummins (1984, 63) betonar att lärare och psykologer som testar tvåspråkiga borde iaktta frågan att hur lång tid det tar för tvåspråkiga att tillägna sig det andra modersmålet (till exempel skolans språk) så bra att de kan visa deras kunskaper i sådana test. Enligt Cummins (1984, 265) är det fel att anta att tvåspråkiga elever skulle fungera bättre i enspråkig undervisning om de har några inlärningssvårigheter. Brown (1998, 29) har en intressant idé i frågan om jämförandet mellan enspråkiga och tvåspråkiga; hon undrar om åldern och utbildningen är de relevantaste parametrarna att jämföra språkets nativa talare och icke-nativa talare. Hon konstaterar att det bara är så om icke-nativa talare har mycket utvecklade kunskaper i språket. Hon föreslår att kanske vore det bättre att jämföra språkinlärare som har använt språket lika mycket i tid. Brown (1998, 30) konstaterar att man kunde jämföra 22 år gamla studenter som är icke-nativa talare och har studerat språk i ett land där man inte talar det här språket och 12 år gamla nativa talare så att de både har använt språket 10 år eftersom man inte räknar barnens två första år med. På det här sättet får man veta inlärarnas svagheter och styrkor, inte bara brister av andra-språks-inlärare. Brown tycker att en så här jämförelse skulle visa att 22 år gamla studenter använder språket likadant som 12 år gamla nativa talare när det gäller syntax i språket. Hon tror att 12 år gamla ungdomar skulle ha ett mer vardagligt ordförråd medan deras ordförråd i akademiska världen skulle vara mer begränsat.

4.2 Flerspråkiga skolor

García, Skutnabb-Kangas och Torres-Guzmán (2006, 13-14) avser med flerspråkig undervisning en sådan undervisning där man använder olika språk i andra skolämnen än språket självt och med flerspråkig skola en sådan skola där man inte bara accepterar och uppskattar elevernas olika språk utan också undervisar på dessa språk. Det räcker inte att man undervisar många språk i skolan utan man borde undervisa olika ämnen på dessa språk. Också Shohamy (2006, 171) betonar att alla flerspråkiga elever borde ha

rätt att använda och bevara dessa kunskaper i olika språk i alla kontexter i skolan, och därtill ha möjlighet att utveckla dessa kunskaper.

Cummins och Swain (1986, 18) konstaterar att målet med tvåspråkiga i skolor är att utveckla deras kognitiva och akademiska potential, så skolorna borde stöda båda språken av tvåspråkiga elever. De menar att det är speciellt viktigt om elevens hemspråk är annat än skolans språk. Också Dirim, Döll och Neumann (2011, 153) och Barkowski (1995, 288) talar för tvåspråkig undervisning. Enligt Cummins (1984, 265) är tvåspråkiga anvisningar i tidiga årskurser i skolan ett effektivare sätt för att förstärka kunskaper i det andra modersmålet än inläringen bara med det andra modersmålet. Men Cummins tillägger att eleverna själva bör vara intresserade av det här tvåspråkiga sättet att undervisa. Cummins och Swain (1986, 97-98) har tre principer för att planera tvåspråkig undervisning för tvåspråkiga elever som talar ett språk hemma och ett annat språk i skolan. Den första principen är *första-saker-först* (eng. *first things first*) och den betyder att man borde stödja barnets modersmål eftersom det är viktigt för dess psykologiska, språkliga och kognitiva välbefinnande. Den andra principen är *tvåspråkighet genom enspråkighet* och den betyder att undervisningsspråken i skolan borde användas separat för att få den största nyttan av båda språken. *Tvåspråkighet som bonus* är den sista principen och den betyder att lärare måste förstå att tvåspråkighet kan ha många fördelar, till exempel politiska, kulturella, psykologiska, språkliga och kognitiva fördelar. Skutnabb-Kangas (1999, 42) betonar att bra undervisning för tvåspråkiga syftar till flerspråkighet, möjlighet att klara sig bra i skolan och positiv flerspråkig och mångkulturell identitet och till positiva attityder mot sig själv och andra.

Enligt Cummins och Swain (1986, 44, 55) och Cummins (1984, 177) visar många studier att man lär sig språk bättre genom språkbad än att man undervisar språk på vanligt sätt. Språkbad är en metod för språkinläring så att ett barn som talar majoritetsspråk hemma och bor i en majoritetsspråksmiljö går t.ex. på skola i ett minoritetsspråk, alltså ett främmande språk används i elevens omgivning med avsikt. Metoden bygger på tanken att andraspråket inlärs likadant som modersmålet, så att man använder språk i verkliga kommunikationssituationer. Målet med språkbad är att uppnå tvåspråkighet utan att färdighet i modersmålet blir sämre. (Baker 2006, 245-246, 273.) Man märker den här saken om man bor utomlands, då lär man språket snabbt. I min avhandling intervjuade

jag både sådana tvåspråkiga vars föräldrar har talat olika språk hemma och en tvåspråkig elev som har lärt sig det andra modersmålet genom språkbud. Några elever läser sitt andra modersmål, alltså tyska eller svenska som A- eller B-språk i skolan och några får nästan all undervisning på svenska. Så det är intressant att få veta hurdana erfarenheter dessa elever har.

Axelsson (1999) skriver om tvåspråkiga barn och skolframgång. Hon har främst studerat invandrare och minoritets elever men det hon har forskat om är också tillämpligt för de tvåspråkiga i min studie. Hennes artikel syftar också till att diskutera skolans möjligheter att styra utvecklingen så att alla barn lyckas i skolan och att skaffa en positiv miljö. Läraren måste bygga upp ett förtroende som får eleven att lita på att läraren tänker på elevens bästa och eleven måste få stöd för självkänslan och identiteten för att kunna lyckas med skolgång. Läraren måste ta hänsyn till elevernas kultur, språk och inlärningsstilar och läraren måste respektera att eleven är tvåspråkig. (Axelsson 1999, 8, 21.) Enligt Axelsson (1999, 32) är det viktigt att veta att minoritets elever lyckas bättre i skolan när de känner sig trygga i sina familjeidentiteter, samhällen och kamratgrupper.

Nuförtiden har det funnits mycket prat om man skulle organisera tvåspråkiga skolor i Finland. Enligt Palttala och Juntunen (2011) är finlandssvenskarna inte intresserade av tvåspråkiga skolor, eftersom de tycker att det finska språket skulle börja dominera i skolorna. Palttala och Juntunen skriver att tvåspråkiga familjer i Helsingfors kräver att skolorna är på riktigt svenskspråkiga för att språket ska utveckla.

4.2.1 Ett exempel på organiserande av svenskundervisning för tvåspråkiga

Jag intervjuade rektorn för ett huvudsakligen finskspråkigt högstadium i en enspråkigt finsk kommun men med en svenskspråkig klass. De flesta elever i den svenskspråkiga klassen är tvåspråkiga. Jag ville veta lite om hur organiserandet av svenskspråkig undervisning sker i praktiken. Rektorn berättade att fullmäktige fattade beslut att börja organisera undervisning på svenska, troligtvis på 80-talet. Först organiserade man dagvård på svenska och efter det kom lågstadium på svenska och när eleverna blev äldre var det dags att organisera svenskundervisning också på högstadiet. Först var det bara en elev som fick undervisning på svenska och skolan organiserade individuell undervisning för eleven. Skolan fick vissa undervisningsresurser från kommunen och rektorn

anställde en svenskspråkig lärare. Den här läraren hade kompetens att undervisa många skolämnena vid sidan av modersmål på svenska så eleven fick svenskundervisning i några ämnen. Modersmålsinriktad finskundervisning integrerades i modersmålsundervisning och eleven fick sådana repetitionslektioner där man undervisade de viktigaste begreppen i alla skolämnena på svenska. När jag genomförde min undersökning (år 2011) var det redan en grupp av fyra tvåspråkiga elever och två svenskspråkiga lärare på högstadiet. Eleverna fick svenskspråkig undervisning i nästan alla läsämnen utom matematik, fysik och kemi, därtill fick de modersmål- och engelskundervisning på svenska. Rektorn berättade, då intervjun genomfördes år 2011 att det senare kommer att bli nio tvåspråkiga elever på det högstadiet och att de har hittat en behörig matematiklärare också, så eleverna kommer att få undervisning i alla läsämnen på svenska. Enligt rektorn det svåraste med organiseringen var den lilla andelen svenskspråkiga elever och det var också svårt att hitta en matematiklärare som talar svenska som modersmål. (Rektorn för en skola, personlig information, 16.5.2011.)

4.3 Tidigare forskning om tvåspråkiga elever

Enligt Sundman (1998, 86) har studierna om tvåspråkiga elever i Finland mest handlat om barnens lingvistiska kompetens. Tvåspråkiga barns föräldrar och lärare som undervisar tvåspråkiga elever har enligt henne varit bekymrade för barnens språkliga utveckling. Man har undrat om ett tvåspråkigt barn kan utveckla en fullständigt eller balanserad tvåspråkighet och man har också varit rädd för risken att barnet kanske blir ”halvspråkigt”. (Sundman 1998, 86.) I Finland saknas longitudinella fallstudier av tvåspråkiga barn, det vill säga sådana undersökningar där man har studerat språkutvecklingen av samma barn under en längre tid (Sundman 1998, 86-87). Enligt Sundman (1998, 87) är de viktigaste frågorna man har velat få svar på följande:

Hur klarar sig tvåspråkiga elever i skolan?

Kan tvåspråkiga barn svenska sämre än enspråkiga barn?

Finns det ett samband mellan skolframgång och språkkompetens?

Vad är karakteristisk för tvåspråkiga elevers svenska?

Varför klarar sig somliga tvåspråkiga barn utmärkt medan andra tycks ha svårigheter? Vilken betydelse har hembakgrunden?

Är en del tvåspråkiga barn starka i finska, andra i svenska, eller är det snarare samma barn som utvecklas bra i båda språken?

Sundman (1998, 87) konstaterar att resultaten handlar ofta om medelvärden och sannolikheter, det finns sällan absoluta sanningar. Sundman (1998, 98) betonar att hur bra ett visst barn tillägnar sig ett visst språk är beroende av både inre och yttre faktorer, alltså faktorer hos barnet självt och faktorer i miljön. Relevant är både kvaliteten och kvantiteten av dessa faktorer. Inre faktorer betyder egenskaper hos själva personen, och yttre faktorer betyder den språkliga stimulans som människan får och hennes möjligheter att använda språket (se avsnitt 2.2). (Sundman 1998, 57, 98.)

Gripenberg (2000) har skrivit en rapport på länsstyrelsens initiativ med anledning av skolledares och lärares klagomål över att många elever har bristande färdigheter i svenska i de svenskspråkiga skolorna i länet i Finland. Kartläggningen visade att ungefär 50 % av eleverna kom från helt svenskspråkigt hem och övriga elever huvudsakligen från tvåspråkigt hem, bara 5 % av eleverna kom från finskspråkigt hem. I genomsnitt hade 20 % av eleverna svårigheter eller bristande kunskaper i skolans undervisningsspråk, alltså svenska. Enligt Gripenberg är procentandelen ungefär lika stor i alla skolformer så det är också möjligt att det finns samtidigt andra grunder för elevernas resultat än undervisningsspråket. Dock konstaterar Gripenberg (2000, 32) att elever från enspråkigt finska hem och hem med annat hemspråk hade de största svårigheterna i svenska. Sundman (1998, 137) skriver att de finländska undersökningar som gjorts har visat att barnets tvåspråkighet inte har någon negativ inverkan på skolframgången: Tvåspråkiga barn klarar sig i genomsnitt lika bra i skolan som enspråkiga. I stället påverkas hemmets sociala status, attityder och värderingar skolframgången och dessa faktorer tycks korrelera med föräldrarnas utbildning och yrke. (Sundman 1998, 137.) De finländska forskarna har försökt att hitta statistiskt signifikanta skillnader mellan enspråkiga och tvåspråkiga barn, det vill säga skillnader som inte kan bero på slumpen. Men man har inte hittat några dramatiska skillnader som gäller gruppernas alla individer utan skillnaderna är små. Egentligen skiljer sig flickor och pojkar och olika socialgrupper i många fall mera från varandra än tvåspråkiga och enspråkiga barn. (Sundman 1998, 137-138.)

Sundman (1998, 176) konstaterar att undersökningarna om tvåspråkighet har visat att tvåspråkiga kan utveckla lika bra färdighet i två språk. Men hon medger att de tvåspråkiga barnen har i genomsnitt lite mindre ordförråd och de gör mera fel. Dessutom ab-

sorberar de skriftspråksnormen och -stilen lite senare än enspråkiga barn. Dock visar undersökningarna att tvåspråkiga barn genomsnittligt klarar sig lika bra i skolan som enspråkiga barn. Alla barn utvecklas ju olika. De finländska samt många utländska studier har visat att uppväxtmiljön har den starkaste betydelsen för barnets språkutveckling och skolframgång. Därför påstår Sundman att den sociala faktorn är viktigare än tvåspråkigheten i familjen när det gäller om skolframgång. (Brunell 1988, 106, Sundman 1998, 176.) Sundman (1998, 177) råder föräldrar att syssla aktivt med barn, så att barnet får det bästa stödet för tvåspråkigheten och skolframgången. Enligt Sundman (1998, 181) borde hemmet ta ansvar för barnets andra modersmål om barn inte får modersmålsundervisning i två språk i skolan. Hon menar att familjen borde lära barnet att skriva och läsa på det andra modersmålet. Hon råder att man kunde läsa ungdomslitteratur men också fackprosa, skolböcker och tidskrifter och också titta på TV på det andra modersmålet.

Sundman (1998, 177) menar att det inte finns någonting som hindrar barn att lära sig två språk parallellt. Hon tycker att mängden och kvaliteten av språklig stimulans är viktigt, men alla viktigaste är motivationen. Etxeberria-Sagastume (2006, 114) konstaterar att studierna om motivationen i inläringen av det andra modersmålet visar två typer av inställningar till individuella skillnader. Hon skriver att Gardners (1985) begrepp *instrumentell motivation* betyder att om man känner språket nyttigt kan det förstärka kunskapen och användningen av språket. Hon konstaterar vidare att *integrativ motivation* betyder önskan att integreras med andra som talar detta språket. Om ett barn inte vill lära sig något språk kommer han inte att lära språket. Motivationen hänger ihop med identiteten, alltså barnet måste känna sig hemma i de kulturer som de båda språken representerar. (Sundman 1998, 178.) Också attityder som man lär sig hemma spelar en stor roll.

Också Oksaar (2003, 62) betonar att motivationen spelar en stor roll när man lär sig språket. Hon konstaterar vidare att det nya språkets sociala ställning och dess användning som redskap av kommunikation men också kulturella, politiska, ekonomiska och religiösa ting, betyder mycket för äldre barn och vuxna. För barn spelar föräldrarnas och syskonens attityder samt omgivningen såsom vänner och skola i stället en stor roll. Oksaar (2003, 159) betonar att det är viktigt att stödja minoritetens språklig-kulturella

identitet men att man inte gör så överallt och att man i stället strävar efter att homogenisera befolkning. Hon konstaterar vidare att också minoritetsgruppernas egna attityder mot deras språk och kultur spelar en stor roll när det gäller frågan att om föräldrar ska lära barn att prata sitt språk i landet där man inte använder eller behöver detta språk. Föräldrarna kanske tänker att barn inte behöver det andra modersmålet och de lyckas bättre och får ett bra yrke när de kan majoritetens språk ordentligt. Men det är alltid bra att kunna tala olika språk. Wintermantel och Hemmati (1998, 249) betonar att när man lär sig språk kan man förstå andra bättre och i bästa fall kan det leda till att man kommer bättre överens med olika människor med olika språk och kultur.

Sundman (1998, 178) skriver att normalt blir skolans språk det tvåspråkiga barnets dominerande språk, och det kan uppstå en obalans mellan språken om barnet går i skola på det språk som han talar mest och kan bättre. Enligt Sundman (1998, 178) kan det svagare språket stödjas så att barn går i dagvård och skola på detta språk, så kan barn lära sig två språk ”fullständigt” och ha mest nytta av tvåspråkigheten. Sundman (1998, 180) hävdar att barnen borde ha ett tillfälle att läsa och skriva på båda språken, och det skulle vara bäst om man kunde göra det redan på den första årskursen. Eftersom språken stöder varandra är det viktigt också i skolan att satsa på båda språken sida vid sida. Resultat i många studier visar att när man satsar på barnets första språk eller modersmål är det till nytta av utvecklingen i det andra modersmålet (se t.ex. Cummins och Swain 1986, 80-95, Sundman 1998, 180, Skutnabb-Kangas 1999, 50). Också Barkowski (1995, 290) betonar modersmålets vikt. Man behöver vissa kunskaper och språkliga uttrycksmedel, till exempel ordförråd och en grammatik för att uttrycka sig på ett språk. Man kan lära sig dessa kunskaper genom mångsidig stimulans på det aktuella språket. Men språken utvecklas inte helt fristående från varandra och barn kan automatiskt utnyttja sina tidigare kunskaper och överföra dessa från det ena språket till det andra. Man får mycket nytta av sina tidigare kunskaper fast systemen i båda språken inte helt överensstämmer. (Sundman 1998, 180-181.)

Stenvall (2009) har genomfört en undersökning som handlar om tvåspråkiga elever inom Jväsbylän. Stenvall undersökte hur undervisning tvåspråkiga elever får i Jväsbylänområdet när de läser svenska som skolämne på högstadiet. Han fokuserade på lärarnas synpunkter på undervisning i svenska för tvåspråkiga elever. Resultaten visade

att alla elever som hade finska och svenska som modersmål läste svenska som B1-språk. Stenvall fick veta att nästan alla lärare i Jyväskylä tyckte att hemmet är ansvarigt för att stöda den tvåspråkiga elevens identitet. Lärarna tyckte också att deras utbildning och erfarenhet i hög grad påverkar arrangemanget av undervisning i svenska för den tvåspråkiga eleven och största delen av lärare ansåg att de inte hade fått tillräckligt kunskap om att undervisa tvåspråkiga elever i yrkesutbildningen. Stenvall antar att tvåspråkiga inte får någon nytta av svenskundervisning som B-språk, utan han tycker att man borde erbjuda mer mångsidig och utvidgad undervisning för tvåspråkiga. (Stenvall 2009.) I min undersökning utgår jag från liknande intressen som Stenvall, men studerar ämnet ur elevernas synvinkel

Också Hassinen (2004) har intresserat sig för undervisning av tvåspråkiga. Hon studerade från 6 till 10 år gamla tvåspråkiga barn under lektioner. I artikeln presenterade hon data om 6 finska-estniska tvåspråkiga barn som har lärt sig båda språken från början simultant. Alla barn var födda i Finland och de använde estniska och/eller finska hemma. De studerade i finskspråkiga skolor i Norra Savolax och fick två timmar undervisning på estniska varje vecka. Syftet med studien är att redogöra hur dessa estniska-finskaspråkiga barn utvecklar sig läsandet och skrivandet i estniska och hurdana problem de har. Hassinen jämför dessa barn med en undervisningsgrupp som lär sig estniska i skolan i Tammerfors. Hassinen analyserar videoupptagningar på lektioner i estniska och hon har också analyserat skriftliga övningar på finska och på estniska. Hassinen konstaterar att dessa tvåspråkiga barn var medvetna om sin tvåspråkighet eftersom de på lektionerna ibland frågade om de får använda det finska ordet eftersom de inte kommer ihåg det på estniska. Hon menar att när barn kan läsa och skriva på två olika språk ger det stöd för tvåspråkighet. Dock visar studien att finska och estniska förorsakar liknande problem hos simultant tvåspråkiga och elever som lär sig språket senare. Barn hade skriftliga problem t.ex. med rektion, klusiler och objektets kasus. Hassinen klargör att man borde använda olika metoder i undervisningen av estniska i Finland än i Estland. Hon konstaterar vidare att man borde koncentrera sig i likheter och skillnader mellan dessa två språk. (Hassinen 2004, 15-27.)

5 SPRÅKUNDERVISNING I FINLAND

Det är bra att kunna tala olika språk eftersom världen har globaliserats och vi har mera och mera internationella kontakter. Man kan inte klara sig med det finska språket ut i världen så det är viktigt att kunna tala olika främmande språk för att man kan kommunicera med andra människor. Språkundervisning är en viktig del av språkpolitiken och man försöker att utveckla språkundervisningen hela tiden. (Takala, Marsh & Nikula 1998, 139.) I Finland har man satsat mycket på undervisning av främmande språk och språkutbildningen är viktig. Enligt Pöyhönen och Luukka (2007, 5) uppfattas Finland som ett av de ledande länderna vad gäller språkutbildning och utvecklande av den. Eftersom Finland är ett tvåspråkigt land, är det också obligatoriskt att läsa det andra inhemska språket i skolan (dvs. svenska i finskspråkiga skolor och finska i svenskspråkiga skolor). Men man klarar sig inte med finska eller svenska i världen så vi behöver kunna också engelska. Ju mera språk kan man, desto bättre tycker jag. I arbetslivet krävs det också olika språkkunskaper. En stor fördel att lära sig språk är att man lär sig mycket också om olika kulturer samtidigt och egen tankeförmåga utvidgar sig och blir mångsidigare.

Det finns olika nivåer att läsa svenska eller tyska i skolorna i Finland. Svenska kan man läsa som modersmål i svenskspråkiga skolor eller som modersmålsinriktad lärokurs i princip i finskspråkiga skolor eller som A- eller B-språk. Tyska kan man läsa som A- eller B-språk i skolan men kommunerna måste också anordna undervisning av tyska som modersmål för sådana elever som har tyska som modersmål eller vid sidan av modersmålet utanför skoltiden. I praktiken beror möjligheterna i svensk- och tyskundervisningen på kommunen. Till exempel i Jyväskylä, som ligger i Mellersta Finland och är förhållandevis en enspråkig stad, anordnas modersmålsundervisning på något annat språk än finska två timmar i veckan utanför skoltiden om det finns minst fyra elever som talar språket i fråga och om det finns lärare i språket (Jyväskylä kaupunki).

5.1 Lagarna bakom språkundervisningen

Enligt grundlagen (731/1999) har Finland två officiella språk som är finska och svenska. Syftet med lagen är att garantera att både finsk- och svenskspråkiga har rätt att använda sitt eget språk, när man har något ärende att uträtta med myndigheterna. Språklagen (423/2003) anger hur dessa rättigheter tillfredställs i praktiken. De regleringar som gäller undervisningsplan och undervisningsspråk definieras särskilt i grundutbildningslagen (628/1998) men också språklagen spelar en stor roll för grundutbildningslagen när det gäller om språkundervisning.

Den offentliga makten måste garantera att både finsk- och svenskspråkiga bemötas likvärdigt och att alla har rätt till likadana tjänster, till exempel måste den offentliga makten säkerställa tillgången på undervisningen på båda nationalspråken (Eskelinen & Myllymäki 2003, 18). Eftersom grundlagen och språklagen förpliktat det finska och svenska språkets formella likvärdighet är kommunerna förpliktade att anordna för- eller grundutbildning på finska eller svenska om det finns bara en i kommunen som talar finska eller svenska. Om det inte finns undervisning på språket i fråga i kommunen kan kommunen köpa in elevens undervisning. Om det finns både finsk- och svenskspråkiga skolor i kommunen bestämmer den tvåspråkiga elevens försörjare vilket undervisningsspråket ska vara. (Eskelinen & Myllymäki 2003, 19-20.) Eleverna med något annat modersmål än finska eller svenska har också rätt till modersmålsundervisning. Enligt grundutbildningslagen (628/1998) § 12, kan elevens försörjare välja att modersmålsundervisning ordnas på elevens modersmål om undervisningen helt eller delvis ges på ett annat språk än skolans undervisningsspråk, alltså finska, svenska, samiska, romani eller teckenspråk. I så fall undervisas modersmålet i fråga med timantalet som statsrådets förordning 1435/2001 8 § har definierats. Dock beror möjligheterna i svensk- och tyskundervisningen i praktiken på kommunen: undervisningen ordnas om det finns tillräckligt med eleverna, men eleven kan få undervisning till exempel i grannkommunen om det inte finns tillräckligt med eleverna med samma språk i samma kommun (se Jyväskylä kaupunki, Eskelinen & Myllymäki 2003, 19-20, Stenvall 2009).

Jag genomförde min undersökning i en kommun i Mellersta Finland, som ligger långt ifrån de tvåspråkiga områdena (dvs. södra Finland, kustområdena i Finland och kring

den norra gränsen mellan Finland och Sverige). Enligt Stenvall (2009, 15-16) finns det knappt undervisningsutbud i svenska i Jyväskylä. Han konstaterar att alla skolor i Jyväskylä erbjuder svenska som B-språk och detta innebär att alla tvåspråkiga elever som har finska som undervisningsspråk börjar läsa svenska i sjunde klass som B-språk. Enligt Stenvall fanns det vid undersökningens genomförande bara två grundskolor som erbjöd undervisning i svenska som A-språk. Det behövs minst 15 elever för att starta en grupp. Därtill erbjöd ett lågstadium svenskspråkig undervisning så att det fanns en svenskspråkig klass i skolan, där eleverna fick undervisning på svenska. Gestring (2011), ordförande för Svenska Finlands Folkting, konstaterar att finska skolor borde anordna modersmålsinriktad undervisning i svenska i samma mån som svenska skolor anordnar undervisning i modersmålsinriktad finska. Från det här kunde man anta att bara några få finskspråkiga skolor anordnar lärokurs modersmålsinriktad svenska för tvåspråkiga elever. Svenska är ju Finlands andra officiella språk men svenskans roll i enspråkiga kommunerna är inte stor, men jämfört med tyskspråkiga i Finland har svenskspråkiga bättre rättigheter på grund av grundlagen och språklagen. Naturligtvis är situationen för svenskundervisningen bättre i tvåspråkiga kommuner och enspråkigt svenska kommuner där det också finns många svenska skolor.

5.2 Språkundervisning enligt läroplanen

Läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2004) innehåller de krav och målsättningar om fostrings- och undervisningsarbetet som man måste följa i alla skolor i Finland. Den nationella läroplanen säkrar att alla elever får undervisning i likadana saker och den återspeglar jämlikhet. I läroplanen har man skrivit hur undervisning av främmande språk och det andra inhemska språket genomförs i Finland. Läroplanen ger anvisningar att undervisningen i det andra inhemska språket, alltså svenska, ska ge eleven förmåga om interaktion och samarbete med de svenskspråkiga som bor i Finland och också för nordiskt samarbete. Syftet med undervisningen är att göra eleven van vid att använda språket och fostra honom till att uppskatta tvåspråkigheten i Finland och det nordiska sättet att leva. Samtidigt lär sig eleven att språket är ett färdighets- och kulturämne och kommunikationsmedel förutsätter långsiktig och mångsidig kommunikativ träning.

Undervisning av främmande språk ska ge eleven färdighet att klara i kommunikationssituationer på olika språk. Undervisningen ska vänja eleven vid att använda främmande språk och att fostra honom till att uppskatta andra kulturer. Främmande språk och också svenska som undervisningsämne är ett kultur- och färdighetsämne. (Utbildningsstyrelsen 2004, 8-9, 127, 137.)

5.3 Modersmålsundervisning samt A- och B-språksundervisning

I det här avsnittet ska jag presentera vad läroplanen säger om undervisning av modersmål och A- och B-språk för att kunna jämföra skillnader mellan dem. Det är viktigt i min avhandling eftersom jag vill få veta att hurdan undervisning borde tvåspråkiga elever behöva i sitt andra modersmål, alltså i sitt andra modersmål, för att kunna utveckla sina språkfärdigheter i det andraspråket. Jag vill också veta om tvåspråkiga elever får någon nytta av A- eller B-språksundervisning. Jag ska ta upp det vad grundskolans läroplan och speciellt årskurserna 7-9 säger om undervisning eftersom alla elever som jag intervjuade utom en elev gick på högstadiet, och man kan se skillnader redan i jämförelsen mellan dessa. Naturligtvis kräver man mer i gymnasiet både i modersmålsundervisning och i A- eller B-språksundervisning so skillnaderna är likadana som i grundskolans läroplan.

5.3.1 Modersmålsundervisning

Syftet med utbildningen i ämnet modersmål och litteratur är att få eleven att intressera sig för språk, litteratur och växelverkan. Modersmålsundervisning ska också stärka den personliga och kulturella identiteten. Dessutom ska undervisningen utveckla tänkandet, kreativiteten, förmågan att kommunicera med andra och få eleven att ta ställning till etik. Modersmålet är grunden för att man kan lära sig också andra saker och ämnen. Modersmål och litteratur är ett färdighets-, kunskaps- och konstämne som får sitt innehåll från språk-, litteratur- och kommunikationsvetenskaperna. Eleverna skriver, läser och gör muntliga övningar, på så sätt lär de sig nya begrepp och att tänka logiskt, reflektera över och ta ställning till företeelser i omvärlden. Från litteraturen och bildmedier tillägnar eleverna kunskap och de lär sig också om olika kulturer. Eleverna får också stöd för personlighetsutvecklingen med hjälp av litteratur.

Att man kan använda sitt modersmål skriftligt och muntligt är en förutsättning för både studier och för att man kan ta del och påverka i samhället. Därför måste skolan skapa bra möjligheter för språkutveckling inte bara i modersmålet utan i alla ämnen. I Finland finns det många finlandssvenska skolor där eleverna har varierande färdigheter i skolspråket, svenskan, på grund av deras språkbakgrund. Därför måste skolorna beakta denna språkliga variation och stödja och stärka elevernas språkliga identitet och färdighet att använda skolspråket.

I årskurserna 6-9 är syftet med modersmålsundervisningen att utvidga elevernas språk- och textförmåga. Elevernas texterfarenhet blir bredare och djupare och de lär sig att använda standardspråket. Eleverna får självkänsla om sig själva som läsare, talare, lyssnare och skribenter. Undervisningen bör ge eleverna inspiration att läsa och reflektera. Undervisningen utvecklar elevernas kunskaper att tolka, analysera och producera texter. Eleverna blir mer medvetna om sitt eget språkbruk och de kan experimentera med ord och språkformer. (Utbildningsstyrelsen 2004, 52.)

Det finns också undervisning för tvåspråkiga elever, så att i finskspråkiga skolor kan man lära sig modersmålsinriktad svenska och i svenskspråkiga skolor modersmålsinriktad finska. I grundskolan är syftet med den modersmålsinriktade undervisningen i svenska och finska att förbättra och fördjupa tvåspråkiga elevernas praktiska språkkunskaper, som de har fått hemma eller i sin närmiljö. Eleverna blir medvetna om sin tvåspråkighet och sitt kulturarv och det hjälper att förstärka deras identitet. I årskurserna 7-9 ska eleven till exempel fördjupa sin språkmedvetenhet så att han kan analysera, utveckla och variera sitt språk skriftligt och muntligt, läsa längre och svårare saktexter och skönlitteratur och skriva berättelser och redogörelser på god svenska eller finska och med hjälp av anvisningar rätta och förbättra framställningen. Dessutom ska eleven lära sig att diskutera naturligt och nyanserat på svenska eller finska också om teman utanför vardagen och att hålla tal och referera händelser. Eleven borde också följa händelser och aktuella frågor i samhället både på svenska och finska via massmedierna och han borde kunna redogöra för och ta ställning till dessa händelser. (Utbildningsstyrelsen 2004, 124-125, 134-135.)

Eleven kan också få undervisning i finska eller svenska som andra språk i stället för lärokursen finska eller svenska som modersmål. Lärokurs finska som andra språk är normalt avsedd för eleverna vars modersmål är något annat än finska, svenska eller samiska men jag ska kort berätta om undervisningen av finska som andraspråk eftersom en elev som jag intervjuade får modersmålsundervisning på svenska och han läser finska som andra språk, men det som återges här gäller också för svenska som andra språk.

Elevens situation är utgångspunkten för lärokursen finska som andraspråk, alltså eleven lär sig finska i en finskspråkig miljö och kunskaperna i finska utvecklas vid sidan av hans eget modersmål. Syftet med undervisningen är att eleven vid slutet av den grundläggande utbildningen ska ha så goda kunskaper som möjligt i finska språkets alla delområden. Eleven borde uppnå sådana kunskaper i finska att han har fulla möjligheter att handla och påverka i samhället. Finska som andraspråk ska utveckla elevernas kunskaper i finska och undervisningen ska också ta hänsyn till innehåll, grundläggande begrepp och ordförråd i alla andra läroämnen. Kommunikationen betonas i undervisningen, man måste vidga ordförrådet och öva språkets strukturer eftersom det utvecklar den språkliga färdigheten och också kulturkännedom. (Utbildningsstyrelsen 2004, 98.)

5.3.2 A- och B-språksundervisning

Inläringen av A-språk börjar på lågstadiet som ett obligatoriskt eller frivilligt ämne. Studierna i A-språket utvecklar också elevernas interkulturella förmåga. (Utbildningsstyrelsen 2004, 127.) I årskurserna 7-9 är undervisningens mål av det andra inhemska språket eller ett främmande språk, till exempel tyska, som A-språk att få elevens färdigheter i språket att nå mera krävande sociala situationer och teman som fritidssysselsättning, tjänster och det offentliga livet. I undervisningen gör man mer skriftligt. Eleven lär sig att verka såsom den främmande kulturen förutsätter. (Utbildningsstyrelsen 2004, 129, 141.)

Man börjar läsa B-språket på högstadiet. I Finland börjar den största delen av eleverna läsa svenska först på sjunde klass med nybörjarspråk. I årskurserna 7-9 är syftet med undervisningen av svenska som B-språk att eleven ska få grundläggande färdigheter i svenska, och den viktigaste är den muntliga interaktionen. Undervisningen bör också

utveckla elevens språkinlärningsfärdigheter och interkulturella förmåga. (Utbildningsstyrelsen 2004, 131, 143.) På högstadiet kan man också börja läsa ett valfritt B2-språk, till exempel tyska. Syftet med undervisningen av B2-språket är att man ska uppnå grundläggande färdigheter i språket. Undervisningen utvidgar också språkinlärningsfärdigheter och utvecklar elevernas interkulturella förmåga. I årskurserna handlar teman i både svenska som B-språk eller ett främmande språk, till exempel tyska, mest om eleven själv, hobbyer och närmiljön som familjen och skola. (Utbildningsstyrelsen 2004, 132, 143.)

Stenvall (2009) har studerat att hurdan undervisning lärare av B-svenska organiserar för tvåspråkiga elever i deras grupp. Stenvall (2009, 10) konstaterar att läraren borde ordna motiverande undervisningssituationer och uppgifter för tvåspråkiga elever som redan har bra kunskaper i målspråket. Han betonar att om eleverna får arbeta så att undervisningen motsvarar elevernas grundnivå är inläringen mest motiverande och effektiv. Enligt Yrjönsuuri och Yrjönsuuri (1995, 45) bör den tvåspråkiga eleven uppleva undervisningen som betydelsefull och meningsfull sig själv för att eleven får någonting ur undervisningen. Stenvall (2009, 10) antar att det finns risk att undervisningen av svenska som B-språk inte är tillräckligt utmanande för tvåspråkiga elever så att de kunde dra nytta av undervisningen. Skillnaderna mellan undervisningen av A- och B-språk är inte så stora i jämförelse med modersmålsundervisning, så jag ville få veta att hur tvåspråkiga elever som lär sig sitt andra modersmål upplever undervisningen av tyska eller svenska som A- eller B-språk.

Enligt Stenvall (2009, 10) är de tvåspråkiga eleverna som läser sitt andra modersmål i skola ofta i en grupp med enspråkiga finska elever. Naturligtvis är den tvåspråkiga elevens språkkunskaper i målspråket på en högre nivå än enspråkigas. Brunell (1992, 37) konstaterar att ungefär 50 % av finlandssvenskar lever i kommuner med finskspråkig majoritet så de lever omgivna av finska språket. Han förklarar att under sådana omständigheter kan svenskspråkiga lära sig ett fattigare språk än de som bor omgivna av svenska språket men inte heller känner de den finlandssvenska kulturen på samma sätt. På så sättet kan det uppstå svårigheter med skolspråket i den svenska skolan till exempel om ordbehärsningen avtar. Enligt Brunell (1992, 39) borde skolan erbjuda undervisningen om språket och träningen av språkliga tekniker för tvåspråkiga samt en språk-

ligt stimulerande miljö, där eleverna kan receptivt och produktivt tillägna sig det offentliga svenska språket. Brunell (1992, 39) betonar att man inte behöver lära sig modersmålets grammatik med hjälp av regler eftersom eleverna har lärt sig sådan grammatik genom omedveten språkanvändning redan långt före skolåldern.

När man tänker på skillnaderna mellan undervisningen av språk som modersmål och A- och B-språk är de stora. Syftet med modersmålsundervisningen är att utveckla elevens tänkande och förmåga att använda språket i samhället och man undervisar språket naturligtvis genom språket. Men när man undervisar A- eller B-språk är syftet att lära sig språket först från början och senare att utveckla språkkunskaper för att kunna tala och skriva om olika saker i närmiljön. Klyftan mellan B-språksundervisningen och modersmålsundervisningen är speciellt djup men naturligtvis finns det stora skillnader mellan A-språksundervisningen också. Modersmålsinriktad svenska eller finska och svenska eller finska som andra språk utvecklar också mycket djupare språkförmåga och kunskaper jämfört med A-språksundervisning.

5.4 Svenska och tyska i Finland

År 2011 talade 291 219 människor svenska i Finland, det betyder 5,4 % av hela befolkningen, och tyska talade 5 592 människor (Statistikcentralen 2012). Svenska är Finlands andra nationalspråk så det är ett obligatoriskt ämne i skolan. Därför är svenskas formella roll i Finland annorlunda än tyskas. Oksaar (2003, 177) konstaterar att Tysklands position som en av de ledande industriländerna har väckt intresse att lära sig tyska utomlands. Tyskland har redan länge varit en viktig handelspartner med Finland så det har varit viktigt för oss att också kunna tala tyska. Tyska var ett av de viktigaste främmande språken i Finland till det andra världskriget. Tyska blev populär i Finland under medeltiden delvis för urbaniseringens skull. I finska städer fanns det tyska köpmän och hantverkare från första början och snabbt blev dem en viktig del av medborgare. Under det medeltida hanseförbundets tid hade Finland mycket handelskontakter med tyska städer. (Kallioinen 2002, 194-198.) Piri (2001, 113) konstaterar att situationen efter det andra världskriget blev annorlunda för tyska språket och man började intressera sig för engelska. Enligt Piri (2001, 114) läste 56,9 % av eleverna engelska som det första främ-

mande språket år 1962 och tyska 42,6 %, och intresset för tyska minskade snabbt så att år 1974 läste bara 8 % av eleverna tyska som det första främmande språket. Dock enligt Sinkkonen (1998, 62) är tyska fortfarande ett viktigt språk i Finlands näringsliv och Schumacher (2004) har sagt att Tyskland och Finland är fortfarande naturliga partner som har gemensamma intressen i Europa, i Östersjön och i samarbetet med Ryssland. Fast intresset för tyska språket i skolorna har minskat häftigt har det varit ett populärt valfritt språk i skolorna. Enligt Sajavaara (2006) har antalet elever som läser tyska i grundskolan sjunkit med så mycket som 30 %. Tabell 1 visar att tyska var ett av de populäraste språken i de finska skolorna efter finska, svenska och engelska år 2008, men som man ser i procentenheterna har intresset blivit allt mindre med tiden. Jag har hört från några lärare att nuförtiden väljer elever till och med franska och spanska över tyska.

Tabell 1 De fyra populäraste språken i finska skolorna år 2008 (Kumpulainen 2009, 37-39)

	A1-språk	A2-språk	B2-språk
Engelska	91,0 %	7,4 %	0,1 %
Svenska	1,1 %	7,7 %	0,1 %
Tyska	1,2 %	6,4 %	6,9 %
Finska	5,3 %	0,3 %	0,0 %

Kunskaper i svenska har blivit sämre över tid (se t.ex. Tuokko 2011, Palviainen 2010). Tuokko (2011) skriver om en undersökning som Utbildningsstyrelsen genomförde våren 2008. Undersökningen handlade om utvärderingen av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9. Undersökningen visade att 27 % av elevernas receptiva färdigheter, alltså läs- och hörförståelse samt grammatikstrukturer, motsvarade vitsordet åtta, alltså bra kunskaper, och 31 % av eleverna befann sig på en högre nivå, men 41 % var på en lägre nivå. I skriftliga färdigheter motsvarade elevernas kunskaper i genomsnitt vitsordet sju men man kunde inte ens bedöma till och med 13 % av elevernas texter eftersom de var på en så låg nivå. De muntliga färdigheterna motsvarade i genomsnitt vitsorden sex till sju och till och med 18 % av eleverna inte ens uppnådde nivån som var möjlig att bedömas enligt skalan. Enligt Tuokko fick flickorna bättre resultat i utvärderingen. Undervisningen visade också att svaga skrifärdigheter förutsäger svaga muntliga färdigheter, men inte nödvändigtvis tvärtom. (Tuokko 2011, 37-38.) Ringbom (1987, 11) konstaterar att största delen av finska elever lärde sig svenska som sitt första främmande språk ändå till mitten av 1960-talet. I slutet av 1960-talet förändrades det finska skolsy-

stemet. Nuförtiden är engelska det första främmande språket för de flesta elever i finska skolor och kunskaper i svenska har minskat. (Ringbom 1987, 11-12.) Eleverna läser sex årsveckotimmar svenska i grundskolan från sjunde till nionde årskurs, vilket betyder 228 timmar i tre år medan före år 1985 hade man 342 timmar svenska (Juurakko-Paavola och Palviainen 2011, 14). Enligt Sajavaara (2006) läste 85 % av finska elever svenska som B1- språk, alltså från lärokurs sju, vilket betyder att man läser svenska bara tre år i grundskolan. Juurakko-Paavola och Palviainen (2011, 13) konstaterar att siffran nuförtiden är högre, alltså 90 %. Enligt Ringbom (1987, 13) kan finska ungdomar inte tala svenska lika mycket som engelska eftersom de inte är vana vid att tala svenska. Också Sajavaara (2006) påstår att få finska elever lär sig att använda svenska på ett naturligt sätt eftersom erfarenhet i praktiken av språkanvändningen är så liten. Nuförtiden finns det också mycket prat om ”tvångssvenska” och attityder mot svenska bland ungdomarna är ofta negativa. Tuokko (2011, 36) konstaterar att flickornas och pojkarnas attityder gentemot svenska är annorlunda. Flickor ansåg att svenska är nyttigt men inte så intressant medan pojkarna uttryckte sig klart mer negativt till svenska som skolämne. Lika många flickor uttryckte sig positivt som negativt om sina egna kunskaper medan pojkarna uttryckte sig negativt. Flickorna som ville fortsätta i gymnasiet var positiva mot svenska i allmänhet, de tyckte att ämnet är nyttigt medan pojkar, oberoende av studieplaner, hade en negativ attityd till svenska. Yrkesorienterade pojkar tyckte minst om svenska. (Tuokko 2011, 36.) Berg (2001) har studerat gymnasisters inställning till det svenska språket och de svenskspråkiga i Mellersta Finland. Bergs resultat visade att svenska uppskattades fortfarande förhållandevis mycket men jämfört med engelskan väcker svenskans ställning lite oro. Enligt Berg var de faktorer som mest korrelerade med de negativa attityderna dålig skolframgång och familjens lägre socioekonomiska status, också pojkarnas attityder var mer negativa än flickornas. Finlands svenska tankesmedja genomförde en opinionsundersökning om åsikterna av finskspråkiga till det svenska språket, på den svenska kulturen och på de svenskspråkiga i Finland i november år 2008. Sjuttiofyra procent av de finskspråkiga tyckte å ena sidan att svenska språket är en väsentlig del av det finländska samhället och 50 % ansåg att det skulle behövas mera kunskaper i svenska i Finland (Herberts 2008, 10). Å andra sidan ansåg 70 % att det hela tiden blir mindre viktigt med kunskaper i svenska och 61 % tyckte att det inte är viktigare att kunna svenska än att kunna ryska i Finland. År 2005

blev svenska ett frivilligt ämne i studentskrivningarna och enligt Herberts tyckte 38 % av finskspråkiga att avskaffandet av den obligatoriska svenskan var ett misstag.

I utbildningen har engelskan högre status än svenska och också i vardagslivet, speciellt genom medierna ser och hör man engelska mycket mer än svenska. Leppänen och Nikula (2008, 12) konstaterar att engelska har fått en global spridning och spelar en viktig roll i det nutida Finland. Historiskt sätt är den viktigaste grunden för att man började använda engelska det brittiska imperiet. Efter det andra världskriget har engelskan spridit genom Förenta Staterna blev supermakt som hade ekonomiskt, tekniskt och politiskt makt. Under de senaste årtiondena har världen blivit ekonomiskt och kulturellt globaliserad. Till exempel har engelskan väckt intresse med hjälp av populärmusik, filmer, elektroniska spel och internet. (Leppänen & Nikula 2008, 12-13.) Enligt Nikula och Leppänen (2008, 422) används engelska ofta i Finland vid sidan av finska och svenska. De konstaterar att engelskan används oftare och oftare som undervisningsspråk i högskolor och i många ungdomskulturer i av praktiska skäl eftersom det inte finns motsvariga ord i finska. Man visar sin sakkunskap i engelska men också samhörigheten i gruppen så Nikula och Leppänen (2008, 423) påstår att engelska inte längre är bara ett främmande språk som används bara i kommunikation med främmande människor utan engelska är ett redskap för finnar. Engelskan är ett världsspråk medan svenskan används främst i de nordiska länderna.

6 MATERIAL OCH METOD

Vetenskapliga undersökningar kan vara antingen kvalitativa eller kvantitativa. De kan också innehålla delar av de båda metoderna. I min uppsats koncentrerar jag mig på den kvalitativa undersökningen, eftersom min undersökning är kvalitativ i sin natur. I kvantitativa undersökningar är språket formellt, rapportering abstrakt och nya uppgifter presenteras ofta i numerisk form (Hirsjärvi & Hurme 2010, 25). Undersökningens resultat presenteras exempelvis procentuellt i tabellform (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 131). I en kvalitativ undersökning är det däremot mera fråga om att skaffa holistisk information om riktiga livet och individen får sin röst hörd (Hirsjärvi & Hurme 2010, 25, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152).

6.1 Kvalitativ undersökning

Tuomi och Sarajärvi (2009, 28) kallar kvalitativa undersökningar som förstående undersökningar. Eskola och Suoranta (1998, 15) menar att kännetecknande för en kvalitativ undersökning är datainsamlingen, informanternas synvinkel, teoretiskt urval eller urval som beror på prövning, materialets kvalitativ-induktiva analys, inga färdiga hypoteser, undersökningens stilart och framställningssättet av resultat, forskarens roll och narrativitet.

Materialet för en kvalitativ undersökning samlas in i naturliga situationer och människor anses ofta som datainsamlingens instrument. När man gör en kvalitativ undersökning använder man kvalitativa metoder, sådana metoder som tar upp synvinklar av en företeelse eller den undersökta gruppen. Sådana metoder är till exempel temaintervjuer, observationer, gruppintervjuer och diskursanalyser om olika dokument och texter. Undersökningens material eller undersökningsgruppen väljs alltid ut ändamålsenligt. Till exempel undersöker jag tvåspråkiga elever, så har jag förstås intervjuat elever som kan minst två språk. Undersökningens resultat baserar sig på den interaktion som utvecklas mellan forskaren och undersökningsgruppen eller på de observationer som forskaren har gjort. Syftet med kvalitativa undersökningar är ofta att avslöja oväntade saker. Detta

innebär att det inte finns några färdiga hypoteser utan viktigare är en mångsidig och utförlig granskning av undersökningsmaterialet. Så är forskaren tvungen att omformulera sin forskningsplan ofta medan undersökningen pågår. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155.)

Det finns två typer av vetenskapliga undersökningar: teoretiska och empiriska. Typindelningen är problematisk om man tänker på den ytligt, då den skulle tyda på att det inte finns teoridel i en empirisk undersökning eller att man i en teoretisk undersökning enbart betonar teori. Men alla undersökningar borde innehålla granskning, alltså vara teoretisk i sin natur. Kvalitativ undersökning är empirisk, och i en kvalitativ undersökning gäller det att granska materialet och argumentera på empiriskt sätt. I en kvalitativ undersökning är det viktigt att observationer baserar på teorin. Det påverkar forskningsresultat att hurdan individs uppfattning är om företeelsen, hurdana betydelser man ger för undersökt företeelse och hurdana medel man använder i undersökningen. Alltså forskningsresultat är inte fristående från observationsmetoder som man använder eller från användaren. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19–22.)

6.1.1 Fallstudie

Min undersökning är en kvalitativ fallstudie. Jag försöker beskriva mångsidigt tvåspråkiga elevernas erfarenheter av språkundervisning i det andra modersmålet, alltså i tyska eller svenska. När man gör en fallstudie, identifierar forskaren en företeelse. Man samlar in information om företeelsen på ett systematiskt sätt, man bedömer relationen mellan olika variabler och planerar hela undersökningen på ett metodiskt sätt. I en fallstudie använder man oftast observationer och intervjuer som metod men det finns också andra metoder. Jag använde intervjuer i min fallstudie, eftersom jag ville höra vad de tvåspråkiga eleverna själva tänker om språkundervisning och hurdana erfarenheter de har. Forskare som använder fallstudiemetoden har som syfte att belysa drag och egenskaper som är unika hos varje individ. Man vill ta reda på om en viss företeelse eller om en bestämd grupp och om de faktorer som påverkar företeelsen eller gruppen i fråga. I en fallstudie vill man inte enbart beskriva ett undersökningsföremål utan också försöka tolka och förstå föremålets synvinkel och åsikter. Eftersom fallstudier koncentrerar sig på en grupp eller en enskild företeelse går det inte att generalisera undersökningsresultaten. Men fallstudien kan utgöra ett bra alternativ för en ensam forskare eftersom den ger

möjlighet att djupgående studera en viss aspekt av ett problem eller företeelse. (Bell 2006, 20–22, Hirsjärvi & Hurme 2010, 58.)

6.1.2 Temaintervju

Enligt Ruusuvoori (2005, 9) har intervjun blivit kanske den mest använda metoden för att samla in information. Hon säger att om man vill veta, är det naturligt att fråga. Man har traditionellt delat intervjuerna till *strukturerade* och *ostrukturerade intervjuer* enligt det att hur färdiga eller bindande frågorna är. *Formulärintervjuer* är strukturerade intervjuer med frågor och färdiga svarsalternativ som frågas av alla intervjuade likadant och i samma ordning. Man använder färdiga frågor därför att intervjuaren inte ska ha något inflytande på svaren som ges. Däremot utformas strukturen framför allt på intervjuades villkor i *ostrukturerade intervjuer*. De liknar fritt samtal. Det finns också *halvstrukturerade intervjuer*, till exempel temaintervjuer. I *temaintervjuer* handlar man samma teman och ämnesområden men man behöver inte fråga alla frågor i samma ordning och man kan också formulera frågor annorlunda. (Ruusuvoori 2005, 11.)

I min undersökning gjorde jag en temaintervju, eftersom jag ville veta vissa olika saker om tvåspråkigas erfarenheter av språkundervisningen i skolan. Hirsjärvi & Hurme (2010, 48) skriver att man kan studera individens alla erfarenheter, tankar, föreställningar och känslor med den här metoden. Enligt Ruusuvoori (2005, 23) har intervjun ett visst syfte och intervjuaren vill veta saker så han eller hon frågar, tar initiativet, uppmuntrar den intervjuade att svara på frågor, leder samtalet och fokuserar det till vissa frågor. Temaintervjun går inte framåt med detaljerade frågor utan med hjälp av väsentliga teman som man har valt på förhand. På så sätt är forskaren nästan som en samtalspartner för den intervjuade. Det är viktigt att åsikten av den intervjuade kommer fram och hans eller hennes tolkningar om saker tas upp. Interaktionen mellan intervjuaren och den intervjuade står i fokus. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48.)

Enligt Ruusuvoori (2005, 145) har en kvalitativ intervju erbjudit en metod som möjliggör åhörande av barn och den framför deras synvinklar. Ruusuvoori (2005, 79) skriver att syftet med en kvalitativ intervju är att få informanternas tal till undersökningsmaterialet om något visst fenomen eller om någon företeelse. Så jag bandade alla intervjuer

för att kunna undersöka och analysera intervjuinteraktionen. Efter det transkriberade jag intervjuerna för att jag kunde hitta viktiga detaljer i materialet.

6.2 Undersökningsmaterial

Mitt syfte var att få en mångsidig bild av tvåspråkigas erfarenheter och tankar om språkundervisning i det andra modersmålet än finska. Jag valde den kvalitativa metoden, eftersom jag ville skaffa information om tvåspråkiga elever holistiskt och få en omfattande bild av dem. Jag ville göra undersökningen i Mellersta Finland för resursernas skull och också för att kommunerna här inte är tvåspråkiga, och det var intressant att få veta ur elevernas synpunkt att hur lärare tar dessa tvåspråkiga i hänsyn under svenska och tysklektioner. Jag ville också intervju sådana elever som får undervisning på sitt andra modersmål för att jag kunde jämföra deras erfarenheter och upplevelser. Med hjälp av en fallstudie var det däremot möjligt för mig att koncentrera mig på enskilda tvåspråkiga elever. När man gör en kvalitativ undersökning använder man sådana metoder som tar upp synvinklar av den undersökta gruppen. Jag ville intervju informanter för att få veta så mycket som möjligt om mitt tema. När man är i interaktion med informanterna är det lätt att komma på nya intressanta frågor som man inte hade tänkt förut när intervjun går vidare. Jag bestämde mig att samla in materialet med hjälp av temaintervjuer, eftersom jag ville betona tvåspråkiga elevernas egna åsikter och upplevelser senare i analysfasen. Enligt Bell (2006, 158) har intervjun en stor fördel som datainsamlingsmetod vilken är dess flexibilitet. Hon konstaterar att en skicklig intervjuare kan komma på nya idéer under intervjun, granska svar och gå in på motiv och känslor som är omöjligt i en enkät. Hon tillägger att i en intervju kan intervjuaren betrakta non verbala gester som mimik och pauser också ton av den intervjuade, och ytterligare kan man fråga följdfrågor så att svaren kan utvecklas och fördjupas.

6.2.1 Deltagare i undersökningen

Jag genomförde min undersökning på tre olika skolor i en kommun i Mellersta Finland i slutet av vårterminen 2011. Undersökningsgruppen bestod av fem flerspråkiga elever. Fyra av eleverna gick på högstadiet och en i gymnasiet. Sammanlagt intervjuade jag fem elever och därtill rektorn för den skolan där man får svenskspråkig undervisning för

att få veta om organiserande av undervisningen (se avsnitt 4.2.1). För att eleverna ska förbli anonyma kommer jag att använda pseudonymer. Eleverna kommer att kallas Ida, Heidi, Simon, Joonas och Markus. Ida och Heidi talade finska och tyska som modersmål. De läste tyska i skolan som A-språk, Ida på åttonde årskurs och Heidi på nionde årskurs. Simon var flerspråkig, alltså han kunde tre språk: svenska, finska och engelska. Han lärde sig tala finska hemma och svenska i dagvård och han har gått på ett svenskt lågstadium i en stad. Han har också gått i en engelsk skola efter vistelsen i USA. Vid genomförande av undersökning ansåg han att han använder engelska mest, hemma och med kompisar. Simon läste svenska som B-språk och engelska som A-språk på första årskurs i gymnasium. Joonas och Markus talade finska och svenska som modersmål. Joonas och Markus gick i en finsk skola där de fick nästan all undervisning i läsåmnen på svenska. Joonas har gått i dagvård och i skola i Finland på svenska nästan hela sitt liv så han fick också modersmålsundervisning på svenska på åttonde årskurs. Markus har gått i skola först i Sverige och sedan flyttade han till Finland och han fick den största delen av undervisningen på svenska på nionde årskurs såsom Joonas.

6.3 Insamlande och bearbetning av materialet

Min undersökning hade sin fokus på tvåspråkiga elever som läser svenska eller tyska som A- eller B-språk i skolan. Först tog jag kontakt med några lärare och frågade dem att om de undervisar eller känner tvåspråkiga elever i deras skolor. Så hittade jag några elever och fick nya tips att vem jag skulle kontakta. När jag hade hittat dessa tvåspråkiga elever i vissa skolor, bad jag skolornas rektorer om lov att genomföra min undersökning. Efter att jag fick rektorernas tillstånd stämde jag träff med lärare som undervisar dessa elever och presenterade min plan för tvåspråkiga elever. Eleverna var alla minderåriga så fick de med sig ett brev (se bilaga 1) där jag bad tillstånd för genomförandet av undersökningen också från elevernas målsmän. Sammanlagt intervjuade jag alltså fem elever. Jag försökte visa mitt intresse för elevernas åsikter i intervjusituationer och jag berättade också att jag tycker att det är fint att dessa elever är tvåspråkiga för att jag ville uppmuntra dem att prata om sina erfarenheter.

Min temaintervju baserade sig på olika teman: tvåspråkiga elevernas bakgrund, erfarenheter av svensk- och tyskundervisning i skola samt lärares, andra elevers och föräldrarnas inställning till undervisningen av tvåspråkiga elever. För de elever som fick nästan all undervisning på svenska hade jag annorlunda frågor, eftersom de fick förstås också modersmålsundervisning på svenska. Det hör till temaintervjuernas karaktär att de baserar sig på tidigare bestämda, väsentliga teman. Min temaintervju innehöll dock ganska exakta frågor eftersom jag var en oerfaren intervjuare och jag hade tänkt på dessa teman tidigare och ville veta mycket om dessa saker. Förstås ställde jag andra frågor också som jag kom på efterhand intervjun pågick vidare och jag kunde ställa följdfrågor så att eleverna kunde fördjupa sina svar. Jag intervjuade eleverna i skolan, därför att det var lättast för eleverna och vi kunde genomföra intervjuerna i en lugn miljö. Jag genomförde intervjuer i ett tomt klassrum eller i några fall i korridoren under lektioner, eftersom det inte fanns några tomma rum, så ingen störde oss. Jag intervjuade alla elever en i taget. En intervju tog ungefär 20 minuter och de gjordes på finska eftersom eleverna inte ville göra dem på svenska eller tyska. Lyckligtvis gick alla elever med på det att jag ville banda intervjuer. Så spelade jag in alla intervjuer eftersom det är svårt eller nästan omöjligt att göra noga anteckningar samtidigt när man intervjuar. Bell (2006, 165) skriver att det är bra att spela in intervjuer, eftersom det bidrar till att man kan ägna full uppmärksamhet åt det som den intervjuade säger och säkra att anteckningar blir riktiga. Inspelningen underlättade också senare analys och tolkning av materialet.

Jag försökte ta hänsyn till råd som Hirsjärvi och Hurme (2010, 131-132) ger när man ska intervjuar ungdomar. Först tänkte jag fråga elever till exempel att hur de skulle förklara ordet modersmål osv. men det gjorde jag inte, eftersom det kan vara för svårt för ungdomar att förklara saker och begrepp så jag tänkte bara koncentrera mig på deras egna erfarenheter och tankar. Intervjuaren ska inte anta att den unga känner till alla begrepp och han eller hon ska visa intresse för den ungas åsikter trots att åsikterna och beskrivningarna inte alltid har något att göra med intervjutemat. Intervjuaren får inte heller pressa den unga och om den intervjuade svarar oklart måste man försöka ta reda på vad den intervjuade vill säga. Det kan bero på att den intervjuade inte har förstått frågan eller han eller hon kan inte svara på den. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 131-132.) En elev som jag intervjuade kunde svenska mycket bättre än finska men han ville att vi genomför intervjun på finska. Jag sade att det går bra att svara på frågor också på

svenska men intervjun gick på finska. Med alla elever, och speciellt med den som pratade finska inte så bra som de andra, försökte jag försäkra att eleverna förstod alla frågor så att jag repeterade frågorna eller uttryckte dem på ett annat sätt. När jag hade samlat in materialet, alltså intervjuat alla elever, skrev jag intervjuerna i skriftlig form. Med hjälp av det transkriberade intervjumaterialet började jag sedan analysera elevernas svar.

Jag valde att göra analysen som innehållsanalys som baserar sig på materialet. Innehållsanalysen betyder att man analyserar skrivet, hört eller sett material och man försöker att hitta teman som förekommer ofta i materialet, man räknar hur många gånger vissa faktorer förekommer och till sist drar man slutsatser av dem. Efter att man har tagit reda på att hur ofta teman förekommer, måste man sätta dem i ett sammanhang för att kunna tolka eller förklara teman och faktorer. (Bell 2007, 129, Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Enligt Tuomi & Sarajärvi (2009, 108) undersökningens material beskriver företeelsen som man studerar och syftet med analysen är att skapa en klar beskrivning i ord om företeelsen. Tuomi & Sarajärvi (2009, 110) påpekar att man grupperar begrepp som framställer likheter och/eller olikheter i materialet och sedan klassificerar man gruppen så att man ger ett namn som beskriver innehållet. Efter klassificeringen väljer man det väsentligaste materialet för undersökningen och formar teoretiska begrepp. I innehållsanalysen som baserar sig på materialet kombinerar man begrepp och så får man svar på undersökningsfrågor. Analysen baserar sig på tolkningar och slutsatser där man går framåt från empiriskt material till mer begreppsliga uppfattningar om företeelsen. Man jämför teorin hela tiden med det unika materialet samtidigt som man försöker att skapa en ny teori. Forskaren försöker att förstå undersökningsobjekt från deras synvinkel i alla analysens olika faser. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-113.) Hirsjärvi och Hurme (2010, 143) betonar att det är viktigt att forskaren aktivt läser sitt material. Enligt Dörnyei (2007, 246) måste forskaren bekanta sig med den kvalitativa undersökningen och med innehållsanalysen innan man börjar genomföra undersökningen för att kunna hitta också djupare meningar i materialet och analysera dem meningsfullt. Jag valde innehållsanalysen eftersom den är flexibel och med den har typen av analys försöker man att få en beskrivning av företeelsen som undersöks i intensifierad och allmän form.

6.4 Forskningsetik

Bell (2006, 54) skriver att det finns etiska kommittéer och etiska forskningsråd både i den akademiska världen och i övriga arbetslivet och man har formaliserat olika förfaringsätt och har formulerat etiska riktlinjer, etiska krav, regler för empiriska undersökningar och forskningskontrakt som handlar till exempel sådana saker som om man får ”lura” undersökningsdeltagare (dvs. undanhålla delar av syftet av en undersökning), intrång på privatlivet, konfidentialitet, samtyckeskrav, säkerhet för de inblandade och hur man ska göra om barn ingår i en studie. Tuomi och Sarajärvi (2009, 22) betonar att i en empirisk undersökning måste forskaren alltid se till att enstaka individer inte kan kännas igen. Bell (2006, 157) menar vidare att forskaren ska vara säker att deltagarna är fullt medvetna om syftet med forskningen och att de känner till sina rättigheter; när det gäller en intervju har forskaren alltså ansvar för att förklara för respondenterna vad undersökningen handlar om, varför man vill intervjua dem, hurdana frågor som ska ställas och vad man ska göra med informationen som man får. Hon tycker också att en respondent måste ha tid att tänka igenom på det att om de ska gå med någon undersökning, alltså man måste uppfylla kravet på samtycke innan man börjar samla in information (Bell 2006, 55).

Jag träffade först mina eventuella respondenter eller skickade dem e-post och förklarade dem att hurdan undersökning jag gör och varför. När jag träffade dem frågade jag om de vill delta i intervjun och samtidigt fick dem ett brev där jag förklarade saker skriftligt och bad om deras och försörjarnas lov. Efter det stämde vi träff för intervjuer. Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2004, 26) betonar att man måste ta till hänsyn alla humana och hänsynsfulla synpunkter när man gör en undersökning som riktas mot människor. Ruusuvoori (2005, 17) konstaterar att förhållande mellan intervjuaren och den intervjuade är viktig; förtroende, närhet och undersökningstillstånd måste vara i ordning. Hon preciserar att förtroende betyder bland annat det att intervjuaren måste berätta sanningsenligt om syftet med undersökningen, forskaren måste bevara all information konfidentiellt och skydda respondenternas anonymitet när man skriver undersökningsrapporten. Till sist men inte minst tar jag det råd som vi har alla hört många gånger. T.ex. Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2004, 27) och Bell (2006; 68, 244) påminner att när man skriver rapporten måste man markera källor i texten, man får inte plagiera.

6.4.1 Undersökningens pålitlighet och giltighet

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2009, 134) strävar man efter felfrihet när man genomför undersökningar. Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2004, 216) konstaterar att resultatens pålitlighet och giltighet dock varierar och därför måste man värdera undersökningens pålitlighet. Man kan mäta pålitligheten med validitet och reliabilitet. Pålitligheten av undersökningsmetoder mätas oftast med validitet och reliabilitet. Validitet betyder att man mäter det som är relevant i sammanhanget medan reliabilitet avser att man mäter på ett tillförlitligt sätt. Men validitet och reliabilitet är egentligen förknippade med kvantitativ forskning, även om man använder begreppen också inom kvalitativ forskning. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.)

Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2004, 217) konstaterar att begreppet validitet är oklart till exempel i en fallstudie eftersom forskaren får tänka att alla skildringar som handlar om människor och kultur är unika, det finns inte två likadana fall så man kan inte använda traditionella begreppen om pålitlighet och giltighet. Dock borde alla undersökningar och deras pålitlighet kunna värderas. Kvalitativa undersökningar blir pålitliga när forskaren beskriver noggrant genomförandet av undersökningen. Validitet betyder alltså förenligheten av skildringen och medförknippade förklaringar och tolkningar. Man borde berätta sanningsenligt och klart om omständigheterna vid insamlandet av materialet. När det är fråga om intervjuer borde man berätta om omständigheterna och ställena där intervjuerna genomförts. Också tiden som använts till intervjuerna och eventuella störande faktorer är viktiga att nämnda. I kvalitativa analyser av materialet är det centralt att göra kategoriseringar. Man borde förklara för läsaren grunden för kategoriseringarna. Forskaren borde också beskriva på vilken grund han eller hon gör tolkningar. Det är lättare för läsaren om man använder direkta lån av intervjuerna i texten. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 217-218.)

7 UNDERSÖKNINGSRESULTAT

Fokusen i den här undersökningen ligger i tvåspråkigas upplevelser, erfarenheter och motivation att lära sig det andra modersmålet, alltså svenska eller tyska i skola. I jämförelse tog jag med också erfarenheter av sådana tvåspråkiga elever som får den största delen av undervisningen på deras andra modersmål, svenska. Det var intressant också att analysera att hur dessa tvåspråkiga elever har blivit tvåspråkiga. Resultatdelen består av två delar: i den första delen tar jag upp de tvåspråkiga elevernas språkliga bakgrund och identitet samt språkanvändning och i den andra delen koncentrerar jag mig på tvåspråkiga elevernas erfarenheter av språkundervisning i skola. Den andra delen analyserar också lärarnas beaktande av tvåspråkiga elever. De frågor som jag försökte ta reda på med den här undervisningen var: 1. om tvåspråkiga elever som lär sig svenska eller tyska som A- eller B-språk får någon nytta av en sådan undervisning i sitt andra modersmål, 2. om tvåspråkiga elever tycker om svensk- eller tyskundervisningen som de får, 3. hur lärare tar hänsyn till tvåspråkiga i undervisningen och 4. hurdan undervisning tvåspråkiga elever skulle vilja ha om de fick själv välja.

7.1 Elevernas språkliga bakgrund och identitet

Fyra av fem elever som jag intervjuade var simultant tvåspråkiga. De hade lärt sig två språk alltså finska och svenska eller finska och tyska parallellt ända från början så att den ena föräldern har talat det ena språket ett den andra föräldern det andra språket. De två eleverna, Ida och Heidi, som har tyska som sitt andra modersmål läste tyska som A-språk i skolan, Ida på åttonde årskurs och Heidi på nionde årskurs. De båda anser att finska är mycket lättare än tyska för dem och de använder det oftast. Idas pappa talar alltid tyska med henne men hon svarar på blandat på finska och tyska. Ida anser att finska känns mer som hennes modersmål. Heidi försöker att tala oftast tyska med sin pappa men ibland känns det svårt och konstigt. De båda använder oftast tyska med pappan och i Tyskland med släktingar eller annanstans utomlands om det finns möjlighet. Som barn har Ida och Heidi varit med i en finsk-tysk förening och de har fått modersmålsliknande undervisning på tyska genom den här föreningen

De två eleverna som har lärt sig svenska och finska simultant, Joonas och Markus, går i skola huvudsakligen på svenska i en finsk skola. Joonas har bott i Finland hela sitt liv och mammans modersmål är svenska och pappans finska. Joonas talar alltid svenska med sin mamma och på svenskspråkig undervisning men han använder annars mest finska. Joonas har svenska som modersmålsämne och finska som modersmålsinriktad finska integrerad i en vanlig grupp av modersmålsundervisning på finska. Markus har flyttat till Finland från Sverige. Han har bott i Sverige i elva år och i Finland tidigare som barn i tre år och nu i ett och ett halvt år. Pappans modersmål är finska och mammas svenska. Markus talar alltid finska med pappan men svenska med mamman bara ibland. Svenska är lättare för Markus eftersom han har gått i skola mest på svenska och han har bott i Sverige. Kanske talar mamman också finska för honom eftersom hon tycker att barnet kan bättre svenska och borde lära sig finska mer. Markus var inte så säker att vilket språk han använder mest här i Finland.

Intervjuare (In): Kumpaa kieltä sä käytät enemmän täällä Suomessa?

In: 'Vilket språk använder du mest här i Finland?'

Markus (M): Vähän kumpaakin. Emmä tiää.

M: 'Lite både och. Jag vet inte.'

In: [...] Ja mitenkä sä käytät kieliä eri tilanteissa? Äiti ja isä jo tulikin mut mitenkä esim. täällä koulussa?

In: 'Och hur använder du olika språk i olika situationer? Vi pratade redan om mamma och pappa men hur är det i skolan till exempel?'

M: No suomee täällä ku ei tääl muuta osata.

M: 'Finska här eftersom man inte kan något annat här.'

In: Nii just elikkä enemmän suomee (hehe). Paitsi sit niillä ruotsin kielisillä tunneilla ruotsia?

In: 'Alltså finska mer (hehe). Utom när ni har lektion på svenska, då använder du naturligtvis svenska?'

M: Joo.

M: 'Ja.'

Markus får den största delen av undervisningen på svenska men kanske spelar skolan inte en stor roll för honom eftersom han tycker att man inte talar svenska i Finland, fast han själv får svenskspråkig undervisning i skolan. Första skolåret i Finland gick Markus

i en finsk skola och han läste inte svenska eftersom B-språksundervisningen kändes för dumt för hans modersmål är ju svenska, så blev han befriad från svenskundervisningen. Nuförtiden läser Markus svenska som modersmål och finska som andra språk.

En av eleverna, Simon, har lärt sig finska som sitt första språk så att båda föräldrarna talat finska hemma. Simon var två eller tre år när han började lära sig svenska eftersom föräldrarna ville att han ska gå i svenskspråkig dagvård, förskola och vidare i skola på svenska. Familjen bodde i någon annanstans på den tiden. Simon berättade själv att mammans modersmål är finska men Simons morbror talar svenska så det är möjligt att hans mamma ursprungligen var svenskspråkig eller tvåspråkig eftersom Simons officiella språk är svenska. Familjen har också bott i USA och efter det gick Simon på ett engelskspråkigt högstadium i Finland, så han lärde sig ett tredje språk. Nuförtiden talar hela familjen tillsammans engelska och Simon berättade att engelskan är det lättaste språket för honom och han använder det mest också i skolan och med kompisarna. Så här beskriver Simon själv sitt modersmål:

Simon (S): Tai mulla on kolme tällasta ns. äidinkieltä. [...] Mulla on siis virallisesti ruotsin kieli, periaatteessa suomen kieli ja käytännössä englannin kieli äidinkielenä

S: 'Jag har tre sådana så kallade modersmål. [...] Jag har alltså officiellt svenska, i princip finska och i praktiken engelska som modersmål.'

Simon går i skola på finska, och läser svenska som B-språk och engelska som A-språk i gymnasiet. Han tycker att engelska är det lättaste, finska det näst lättaste och svenska det svåraste språket av sina tre modersmål.

De intervjuades berättelser visar att man kan bli tvåspråkig på olika sätt. Man kan lära sig två språk parallellt från första början så att föräldrarna talar olika språk. Enligt Sundman (1998, 12, 84) är många forskare eniga att språkbehärskning utvecklas bäst när man är barn så därför är det en bra princip att föräldrarna talar olika språk, sina egna modersmål, när man vill uppfostra tvåspråkiga barn. Men man kan också uppfostras till tvåspråkigheten genom språkbad. Simon lärde sig det andra modersmålet genom språkbad, alltså han har bott i en finskspråkig miljö men har gått i daghem och skola på svenska. Forskare har olika åsikter att hur gamla barn kan bäst tillägna sig det andra modersmålet. Enligt Oksaar (2003, 53) betonar några forskare att senast borde man lära

sig det andra modersmålet när man är bara två eller tre år gammal och några säger att i förskoleålder och några påpekar att puberteten är den sista gränsen. Sundman (1998, 84) konstaterar att också vuxna kan lära sig behärska språk mycket bra. Den flerspråkiga eleven, Simon, var redan ganska gammal alltså gick på högstadiet när han började tillägna sig engelska men nuförtiden är engelskan det lättaste språket för honom. Det här visar att man kan lära sig behärska språk nästan som infödda talare också lite senare, inte bara som ett litet barn.

7.1.1 Analys om informanterna är tvåspråkiga

Det är inte alls lätt att definiera begreppet tvåspråkighet och också forskarna har olika åsikter att definiera tvåspråkiga. Skuttnabb-Kangas (1981) och Sundman (1998) har använt fyra olika definitioner av tvåspråkighet (se närmare stycket 2.1). De eleverna som jag intervjuade och deras familjer tycker att eleverna är tvåspråkiga, alltså de har två modersmål. Så här svarade en elev:

Heidi (H): Mutta isälle useimmiten puhun saksaa tai ainakin yritän ku se kuminkin tykkää siitä ja haluu ku se on mun toinen äidinkieli. Ja Saksassa sitten puhun vaan saksaa.

H: 'Men för min pappa pratar jag oftast tyska, åtminstone jag försöker, eftersom han gillar det och vill för att den är mitt andra modersmål. Och i Tyskland pratar jag bara tyska'

Men den här elevens lärare ansåg att Heidi inte är tvåspråkig eftersom kunskaperna i tyska inte är tillräckliga. Man har olika åsikter om vilka människor är tvåspråkiga. Heidis lärare har en syn på tvåspråkighet som stämmer överens med kompetenskriteriet, hon anser att Heidi inte är tvåspråkig eftersom hon har svag kompetens i tyska. Heidi själv håller förstås inte med utan identifierar sig som tvåspråkig. Jag ska jämföra Sundmans (1998) och Skuttnabb-Kangas (1981) fyra definitioner av tvåspråkighet med dessa elever som jag intervjuade för att analysera om dessa elever är tvåspråkiga efter definitionerna.

Enligt ursprungsdefinitionen är alla eleverna tvåspråkiga eftersom de har en tvåspråkig bakgrund. Fyra av fem elever har lärt sig två språk hemma och en lärde sig det andra modersmålet i en tvåspråkig miljö alltså i daghemmet som ett par år gammalt barn.

Funktionskriteriet utgår från att en tvåspråkig person använder två språk, och man är inte tvåspråkig om man kan två språk men använder bara ett av dem av någon anledning. Enligt den här definitionen är alla intervjuade tvåspråkiga. De använder två språk nästan varje dag. Men man kunde anse att Simon är tvåspråkig enligt funktionskriteriet men inte trespråkig, som jag har sagt eftersom han använder svenska bara sällan. Dock är Simons officiella språk på papper svenska men han talar den bara på svensklektioner, ibland med kusiner och svenskspråkiga kompisar, som han träffar sällan, kanske några gånger per månaden. Finska talar han i skola och med kompisar. Simon tycker om att läsa allt på engelska eftersom det är snabbare än med andra språk. Han använder svenska sällan på fritiden. De andra eleverna som jag intervjuade talar för det mesta två olika språk med föräldrarna och de två som kan finska och svenska får använda svenska också varje dag i skolan. Här i Finland har de mera finskspråkiga kompisar men några svenskspråkiga från skolan. De har inte svenskspråkiga släktingar i närheten men den ena har i Sverige och den andra i Helsingfors. Eleverna som kan tyska, Ida och Heidi, har släktingar i Tyskland men inte många tyska kontakter i Finland utom pappan som kan tyska och Heidi har en pojkvän som är också halvt tysk men de talar mest finska tillsammans. Ida och Heidi tittar mycket på tyska filmer, och Heidi har tysk TV hemma så hon tittar mycket på TV på tyska och hon också använder Facebook med tyska släktingar. Ida har tyska böcker men hon läser inte mycket på tyska för att det är svårt. Ida och Heidi lyssnar inte på tysk musik.

Ida och Heidi kan finska mycket bättre än tyska. De har talat tyska mest med en förälder. Om man inte hör och inte får använda språket mycket utvecklas kunskaper långsamt. Tyvärr vet jag inte i viss mån har dessa elevers föräldrar hållit fast vid principen ”en förälder – ett språk”, och det kan vara att barn har redan tidigt märkt att den föräldern kan också finska och därför har de talat mindre det andra modersmålet med den här föräldern. Joonas, som har bott i Finland hela sitt liv och har gått i svenskspråkigt daghem och skola på svenska, tycker att finska är lättare. Däremot har Markus klart bättre kunskaper i svenska men det är ju förståeligt eftersom han har bott bara en kort tid nu i Finland. Så språket i miljön där man bor eller har bott den största delen av livet visar spela en stor roll för språkutvecklingen. Jag märkte att Simon kan finska som enspråkiga finska talare när jag intervjuade honom men han själv ansåg att engelska är det starkaste språket för honom och till exempel tycker han inte om finsk modersmålsundervisning

eftersom han känner att han inte kan finska så bra. Så visar erfarenheter av dessa elever att användningen av språket spelar den största rollen för språkutvecklingen. Enligt Christ (2009, 36) kan man till och med glömma sitt första språk eller modersmål om man inte längre använder språket i fråga, men det här försvinnandet av språket har man inte undersökt mycket.

De intervjuades erfarenheter gör klar att tvåspråkigas kunskaper är olika i olika språk och de använder olika språk med olika människor och i olika situationer. Sundman (1998, 84) begrundar att det finns en funktionell skillnad mellan tvåspråkigas olika språk och hon antar att det är omöjligt och samtidigt oönskat att tvåspråkigas kunskaper i båda språken skulle vara likadana. Enligt Namei (1999, 108) kan tvåspråkigas språkliga kunskaper i båda språken skilja sig mycket. Hon anser att många har ett välutvecklat modersmål, men deras kunskaper i det andra modersmålet är inte så bra. Det är alltså normalt att tvåspråkiga kan ha luckor i språk samtidigt som de utvecklar sina språk.

Enligt Sundmans (1998, 38) språkfärdighetskriterium är man tvåspråkig om man har en viss färdighetsnivå i två olika språk men Skutnabb-Kangas (1981, 85) påstår att man är tvåspråkig om man behärskar två språk fullständigt alltså likadant som en infödd eller kan två språk lika bra. Så det är svårt att säga om dessa elever som jag intervjuade är tvåspråkiga enligt den här kompetensdefinitionen. Om man tänker att man borde kunna två språk lika bra är inte ens Joonas, som har talat hemma två språk och går i skola på svenska i en finskspråkig miljö en tvåspråkig, eftersom han säger själv att han kan finska klart bättre än svenska. Heidis tysklärare tyckte att hon inte kan tyska tillräckligt bra för att vara tvåspråkig. Men vad betyder tillräckligt bra? Jag antar att alla elever som jag intervjuade skulle kunna klara sig också med det andra modersmålet eftersom de kan tala det tillräckligt men kanske är inte allas kunskaper i grammatik eller i skriven text på inföddas nivå. Så jag skulle definiera tvåspråkighet enligt språkfärdighetskriteriet, men jag anser att tvåspråkiga inte behöver behärska två språk lika bra utan det räcker att man klarar sig med båda språken.

Enligt identitetskriteriet är alla fem elever tvåspråkiga eftersom de identifierar sig själva med två språk och/eller med två kulturer. Alla eleverna ansåg sig vara tvåspråkiga och en egentligen trespråkig. En elev uttryckte sin identitet kort:

Joonas (J): Onhan se kaksikielisyys iha hienoo mun mielestä, mutta että siitä opimisesta sais enemmän irti, se ois sillee, että suomex sais mun mielestä.

J: 'Jag tycker att det ju är ganska fint att vara tvåspråkig men man skulle få mer nytta av undervisningen om att det var på finska, tycker jag

Men en elev hade tänkt mycket på sin identitet:

H: [...] Ja musta se on kivaa mitä vanhemmaks oon tullut... Ku mä en pienenä sitä niinkää osannu arvostaa sitä et oon niinku kaksikielinen mut sit niinku nyt se on musta niinku aina ihan kertoo, tai mä tykkään sen niinku ekana kertoo että mä oon Heidi ja mä oon puoliks saksalainen. Tai sillee niinku että on ylpee ja...

H: 'Och jag tycker att ju äldre jag har blivit ... Alltså som liten kände jag inte till att uppskatta det att jag är typ tvåspråkig men nuförtiden är det typ härligt att berätta, eller jag tycker först säga det att jag heter (namnet) och jag är halvt tysk. Jag är typ stolt över det och...'

In: Siitä on tullut osa sun identiteettiä?

In: 'Det har blivit en del av din identitet?'

H: Joo on on. [...] Et just nauretti kotona vähä aikaa sitte ku mä oon niin katkera siitä että mä en saanu niin sellasta saksalaista nimee ku mun veli.

H: 'Ja, det har. [...] Vi skrattade just hemma för att jag är så bitter eftersom jag inte fick ett tyskt namn såsom min bror.'

7.1.2 Informanternas flerspråkiga identitet

Språket spelar en stor roll för identiteten. Enligt Virta (1994, 25) definierar man sig själv och blir definierad av andra med språkliga begrepp och således är språkbruket en social markör. Virta konstaterar att tvåspråkiga barn kan uppskatta sina båda språk: barn måste känna igen sig på båda språken, ha språklig självförtroende och vara stolta över sina två språk och kulturer. Alla elever som jag intervjuade känner sig vara tvåspråkiga och en till och med trespråkig. Eleverna uppfattar mångspråkighet så att de har många modersmål.

H: [...] Ku enhä mä oo asunu ku vaan täällä mut kumminkin se on mun toinen äidinkieli sit niinku. [...]

H: 'Jag har bara bott här men det är dock mitt andra modersmål.'

S: Kolme. Tai mulla on kolme tällasta ns. äidinkieltä.

S: 'Tre. Jag har tre sådana här så kallade modersmål.'

Några elever som jag intervjuade betonade sin språkliga identitet. Jag antar att Markus finska identitet inte är så stark som svenska. Han uttryckte sig att när han blir äldre vill han flytta tillbaka till Sverige. Fast han får gå i skola på svenska ansåg han att man kan bara finska i Finland så han måste tala finska nästan alltid, bara på svenskspråkiga lektioner och ibland med sin mamma får han tala svenska. Så han känner ingen finlands-svensk gruppidentitet heller i skolan. Enligt Virta (1994, 23) är gemensamma egenskaper i gruppen viktiga, till exempel språk, och en gruppmedlem måste identifiera sig med andra gruppens medlemmar och känna sig lik med dem. Det kan vara att Markus känner sig annorlunda gentemot de andra eleverna i den svenskspråkiga gruppen eftersom han kommer från Sverige. Han har inte så många svenskspråkiga vänner i Finland utan de är i Sverige. Enligt Axelsson (1999, 32) är det viktigt att veta att minoritets elever lyckas bättre i skolan när de känner sig trygga i sina familjeidentiteter, samhällen och kamratgrupper. Lyckligtvis får Markus den största delen av undervisning på svenska. Den andra svenskspråkiga eleven som fick nästan all undervisning på svenska skulle vilja gå i skola på finska helt och hållet men han är ju nöjd med att han får modersmålsundervisning på båda språken. Jag antar att det beror på Joonas motivation att lära sig på svenska eller kanske på samma gång med hans identitet. Joonas uppskattar klart inte svenskspråkig undervisning som han får så kanske uppskattar han inte sitt svenska språk i synnerhet i skola. Han tycker att det är ganska trevligt att vara tvåspråkig men han har alltid velat gå i skola på finska i stället för svenska eftersom han ansåg att han lär sig bara på svenska och inte kan dessa saker som han har lärt sig på finska. Sundman (1998, 15) konstaterar att det kan vara olyckligt för barn om föräldrarna tvingar dem att gå i skola på det svagare språket om de inte kan tala det ordentligt eller om de inte heller förstår språket utan problem. Sundman (1998, 15) förklarar att barn kan ha stora luckor till exempel i det svenska ordförrådet och därför blir skolarbete svårare. För Joonas är det inte så svårt att göra skolarbete på svenska men det största problemet är enligt honom att det är svårt att överföra kunskap från svenska till finska. Han menar att han inte lär sig på finska det som man undervisar i skolan. Han tycker att det skulle vara lättare att överföra kunskap från finska till svenska.

Heidi läste A-tyska på nionde årskurs och hon ansåg att hennes styrka i skolan är språk och hon ska också börja läsa andra språk i gymnasiet. Tyvärr har hon haft negativa upplevelser av tyskundervisningen. Heidi känner att hon inte är en elev bland de andra på

tysklektionerna utan att hon bedöms för strikt. Hon är på dåligt humör eftersom hennes lärare kräver för mycket av henne. Heidis lärare ansåg att hon inte är tvåspråkig eftersom hennes kunskaper i tyska inte är tillräckligt bra. Sundman (1998, 57) konstaterar att personliga upplevelser och erfarenheter av att använda språket förbättrar också förmågan. Så det kan vara skadligt för den här eleven och hennes självkänsla och identitet att läraren kräver för mycket av henne i skola, så hon kan börja känna att hon inte kan tyska tillräckligt bra. Det kan också vara att eleven inte tycker om tysklektioner eftersom hon tycker att man kräver för mycket av henne och det här kan påverka till motivationen att lära sig tyska. Enligt Axelsson (1999, 21) måste lärare bygga upp ett förtroende som får eleven att lita på att läraren tänker på elevens bästa och eleven måste få stöd för självkänslan och identiteten för att kunna lyckas med skolgång. Axelsson menar vidare att läraren måste ta hänsyn till elevernas kultur, språk och inlärningsstilar och läraren måste respektera att eleven är tvåspråkig. Lärare borde också förstå att tvåspråkiga inte nödvändigtvis kan olika språk lika bra och använder dem i olika situationer så lärare borde stöda tvåspråkigas språkutveckling med lämpliga och tillräckligt utmanande övningar.

7.2 De tvåspråkiga elevernas erfarenhet av språkundervisning i skola

De båda tyskspråkiga eleverna har fått modersmålsliknande tyskundervisning genom en finsk-tysk förening som barn. Föreningen organiserade förutom tyskundervisningen läger samt möten, och organiserar fortfarande någon slags möten, där Ida och Heidi går ibland och får tala tyska. Ida gick i den här undervisningen två eller tre år i lågstadieålder ett par gånger i veckan efter skolan. Ida har inte läst tyska på lågstadiet, bara i den finska-tyska föreningen efter skolan. Först berättade Ida att hon slutade gå där eftersom det var tråkigt. Men när jag frågade mer om den här undervisningen sade hon att den var för svår för henne och man krävde för mycket. Ida tyckte att hon inte kunde någonting där och de började lära sig för svåra saker. Hon tyckte att där tänkte man att hon borde kunna redan mer så det kändes som en lättnad att börja läsa igen tyska som A-språk på högstadiet, eftersom där undervisar man baskunskaper och börjar nästan från början, så det var lätt för henne. Också Heidi har fått sådan modersmålsliknande tyskundervisning som barn men hon har annorlunda erfarenheter av undervisningen. Hon tänkte att före-

ningens lektioner bara var för barn och undervisningen var egentligen sådant att man bara upprätthöll kunskaper och inte lärde sig något. Men Heidi gick på lektionerna eftersom då kunde hon inte ännu läsa tyska i skolan. Men hon slutade gå där när hon kunde börja läsa tyska på lågstadiet. På lågstadiet upplevdes tyskundervisningen som jätte-tråkig eftersom hon kunde redan allt. Å ena sidan var det kul eftersom hon var den bästa i klassen och kunde bra å andra sidan var det frustrerande eftersom hon kunde redan allt. Jag kan lätt föreställa mig hur frustrerande det känner om man redan kan språket men man måste lära sig baskunskaper i en grupp som kan ingenting. Men Heidi tyckte att det fanns också nytta av att lära sig tyska i skola eftersom där lär man sig grammatik och skriva språket. Heidi jämför sig själv med sin syster som kan tala tyska mycket bra men hon tycker att hon kan själv skriva tyska bättre eftersom hon har börjat läsa tyska redan på lågstadiet där hon har fått också grammatikundervisning. Heidis pappa har också lärt henne och ibland frågar hon hjälp och tips när de talar tyska tillsammans eller när hon gör sina läxor.

De svenskspråkiga elever som jag intervjuade har alla gått i ett svenskspråkigt lågstadium och två elever, de som bodde i Finland som barn, hade tidigare gått i en svenskspråkig förskola och en, alltså Markus, har bott sin barndom i Sverige. När Markus flyttade till Finland gick han i en finskspråkig skola där han började läsa svenska som B-språk men han behövde inte gå på lektionerna eftersom han kunde allting. Han blev befriad från svensklektionerna men han kommer inte ihåg om han behövde göra prov. Markus var med på första lektionerna och tänkte att undervisningen var onödig för honom. Han uttryckte att det var kul att han inte behövde läsa svenska utan hade håltimmar. Om han hade fått läsa svenska som modersmål i stället för finska som modersmål hade han velat ha svenskundervisning men inte annars. Markus och Joonas går i skola där de får den största delen av undervisningen på svenska. De läser biologi, geografi, historia, samhällslära, religion, hälsokunskap, engelska och modersmål på svenska. På finska läser de matematik, fysik, kemi, gymnastik, slöjd, bildkonst och tillvalsämnen. Markus hade gått i den här skolan ett läsår och han gick på nionde klass och Joonas två år och gick på åttonde klass, när jag genomförde intervjuerna. Joonas berättade att han på sjuan fick mer undervisning på finska och det fanns sådana upprepningslektioner där han fick alla ämnens begrepp på svenska. Joonas läser modersmålsinriktad finska tillsammans med eleverna som läser normal finska som modersmål, och Markus läser

finska som andra språk. Simons föräldrar ville att han skulle gå till en svenskspråkig dagvård och förskola och vidare gick han ett svenskspråkigt lågstadium. Efter det flyttade han till USA och när han flyttade till Finland tillbaka gick han i skola på engelska. Nuförtiden läser Simon B-svenska i ett finskspråkigt gymnasium.

Enligt Brunell, Hansén och Laurén (1992, 5) blir människan i ett flerspråkigt samhälle medveten om språket och kulturen på ett annat sätt än i ett enspråkigt samhälle: i det flerspråkiga samhället är språkets kulturella inläring och betydelse viktiga. Det finns studier som visar att tvåspråkiga är språkligt begåvade, till exempel enligt Sundman (1998, 132) förstärker tvåspråkigheten eventuellt språklig medvetenhet som betyder en förmåga att medvetet iaktta språkliga fenomen, att kunna skilja mellan språkets form och innehåll och enligt Bhattacharjee (2012) förbättrar tvåspråkigheten kognitiv utveckling och gör individen intelligent. Jag ville veta att hur det är med dessa elever som jag intervjuade, om det är lätt för dem att lära sig språk och om de tycker om att lära sig språk. Eleverna som jag intervjuade har olika åsikter om språkundervisning. Egentligen finns det ingen som har språk som favoritämne i skola. Bara en av dessa elever sade att något språk är svårt att lära sig och det här språket var finska så det var modersmålslektioner som var svåra inte främmande språk. Ida tycker om svenska eftersom det är så lätt därför att hon redan kan tyska men hon tycker inte om engelska eftersom det inte var så lätt för henne. Idas favoritämnen är något annat än språk, hon tycker om gymnastik, slöjd och hemkunskap. Det beror på hennes humör om hon tycker om tyskundervisningen. Tyska är så lätt att det speciellt på morgonen, när hon fortfarande är trött, inte behöver tänka så mycket. På så sätt tycker hon att tysklektioner är avslappnade. Heidi anser att språk är hennes styrka så därför tycker hon att läsa språk i skola, hon tycker att hon inte är så bra i läsåmnen. Men hon betonar att tysklektionerna inte alls är hennes favoritlektioner. Egentligen tycker hon inte om tysklektioner i skola. Tyska är lätt för henne så ibland är det frustrerande att gå på lektioner. Hon tycker om språk i allmänhet som språk, åtminstone om engelska och tyska men inte om svenska men som skolämne är de inte hennes favorit. Heidi tänker börja läsa också italienska och spanska i gymnasium. För Joonas beror det på lärare och lektioner om han tycker om språkundervisning. Han tycker om svenska som modersmål men den är inte hans favoritämne, han tycker också om finska. Engelsklektioner var ganska trevliga för honom. Joonas favoritämnen är gymnastik och teknisk slöjd. För Markus är det ganska trevligt att läsa svenska som

modersmål och engelsklektioner är också ganska trevliga. Han svarade inte om han tycker om finska som andra språk, han uttryckte sig bara att man inte gör någonting på lektionerna. Så kunde man anta att han inte tycker så mycket om dessa lektioner. Markus svarade mycket kort och man kunde förmoda att egentligen tycker han inte så mycket om språklektioner men han har inte heller något emot dessa lektioner. Han har en sådan attityd som många ungdomar har att allt är 'ihan kivaa' alltså ganska trevligt.

In: Tykkätkö sä lukea kieliä koulussa?

In: 'Tycker du att lära dig språk i skolan?'

M: No emmä tiiä. Onhan se ihan kivaa.

M: Nå, jag vet inte. Det är ganska trevligt.'

In: Joo. Tykkätkö sä ruotsin tunneista?

In: 'Ja. Tycker du om svensklektioner?'

M: No on se ihan... normaali tunti.

M: 'Nå, de är ganska... normala lektioner.'

In: Tykkätkö sä enkusta?

In: 'Tycker du om engelska?'

M: No, on se ihan kivaa.

M: 'Nå, det är ganska trevligt.'

Simon medgav genast att han inte tycker om att läsa språk i skolan. Han tycker om naturvetenskap och hans favoritämne är fysik. Han tycker att svensklektioner i skolan är de trevligaste av språklektionerna eftersom han kan det tillräckligt bra men samtidigt lär han sig något. På engelsklektioner går han inte alls eftersom engelska är så lätt för honom. Simon tycker inte om finska modersmålslektioner därför att han tänker att han har så dåliga kunskaper i finska att han inte orkar med dessa lektioner. Jag antar att Simons kunskaper i finska är tillräckliga eftersom han talade finska som en enspråkig talare men han tycker att han kan engelska bättre, så kanske anser han själv att han kan finska dåligt eftersom han kan engelska ännu bättre.

Bara Heidi visar särskilt intresse för språk och språkinläring men inte ens hon tycker speciellt mycket om språkundervisningen i skolan. Heidi var den enda som uttryckte sig att vara stark i olika språk men också Ida uttryckte sig att svenska är lätt för henne eftersom hon redan kan tyska. Pojkarna som jag intervjuade är inte så intresserade av

språkundervisning, två av dem uttryckte sig att det är ganska trevligt att läsa språk men jag antar att de menade med ”ganska trevligt” att det inte är tråkigt men inte heller roligt. En av pojkarna tycker inte alls om språkundervisning. Så flickorna tycks vara mer positiva mot språkundervisning.

7.2.1 Lärarnas beaktande av tvåspråkiga elever

Jag ville veta att hur dessa tvåspråkiga elever tycker att deras lärare tar hänsyn till dem när de lär sig sina andra modersmål i skola som A- eller B-språk. Ingen elev som läser sitt andra modersmål som A- eller B-språk fick några egentliga extra övningar eller anorlunda övningar. Bara Heidi har frågat efter olika övningar och hon fick en liten mapp med extra övningar men de var likadana som övningarna i boken så Heidi tyckte inte att hon fick nytta av mappen. Ibland gör hon övningarna i boken på förhand och på lektionerna snabbare än andra så hon känner sig ofta frustrerad eftersom det finns ingenting att göra. Hon har själv funnit en lösning och hon har fått hjälp av sina släktingar som har skaffat henne tyskböcker för studenter i yrkeshögskola och hon har fått ta dessa böcker i skola så att hon kan göra dem på lektionerna. Simon eller Ida har inte fått några olika övningar men de har inte ens frågat efter dem. Ingen av dessa elever har handlat som hjälplärare så att läraren hade bett dem att hjälpa på lektionerna och ingen skulle vilja vara hjälplärare. Dessa elever har ju hjälpt deras kompisar om de frågar för hjälp. Simon hjälpte andra studenter mycket under den första svenska kursen i gymnasiet men det vill han inte göra längre eftersom han märkte att han hjälpte andra mer än lärare och han orkade inte längre. Elevernas lärare har inte lyft fram att dessa elever är halvt svenska eller tyska och de har inte frågat efter deras erfarenheter av Sverige eller Tyskland. Eleverna som jag intervjuade skulle inte vilja ha ett sådant beaktande. Hu (2000) har studerat tvåspråkiga elever i främmandespråksundervisning i Tyskland. Hu (2000, 250) konstaterar att man borde fråga tvåspråkiga själva hur de ser på främmandespråksundervisning och vad tvåspråkighet betyder för dem. Elevernas svar visade att största delen av eleverna tyckte om de fick berätta om sitt hemland och språk och de kände sig uppskattade när de fick vara experter på lektioner. Elevernas svar visade också att när lärare och skolan tar tvåspråkiga i beaktande med tillräcklig finkänslighet och visar sann intresse i deras språklig-kulturella bakgrund också på lektionerna, känner elever sig positiva och tänker att de uppskattas som individer och de får erkännande av deras kunskaper. (Hu 2000, 262-264.) Uhlisch (1995, 238) menar vidare att interkulturell inlär-

ning hör till språkundervisning och den betyder att man borde lära sig om skillnader mellan olika språk och kulturer genom kommunikation. Så tvåspråkiga elever kan vara en inlärningsresurs för andra elever och också lärare på lektioner. Själv tycker jag att om den tvåspråkiga eleven vill kunde han hjälpa andra på lektionerna och berätta om sina erfarenheter eftersom så får han själv mer av språklektioner och andra elever får autentiska berättelser och kanske får de mer intresse att lära sig av en kamrat än av lärare.

Elevernas lärare tar tvåspråkigheten till hänsyn på olika sätt under lektionerna och eleverna betar sig på lektionerna på olika sätt. För mig verkar det som att lärare inte lägger ner möda på tvåspråkigas undervisning och särskilt en elevs lärare kanske antar att tvåspråkiga borde kunna två språk lika bra. Stenvall undersökte (2009) ur lärares synvinkel hurdan undervisning tvåspråkiga elever får i Jvässkyläområdet när de läser svenska som skolämne på högstadiet. Enligt Stenvalls (2009, 51) studie ansåg lärare att undervisning av svenska som B-språk i sig själv inte stöder den tvåspråkiga elevens behov av modersmålsundervisning. I Stenvalls studie ansåg nästan alla lärare att hemmet är ansvarigt för att stöda den tvåspråkiga elevens identitet. Lärarna tyckte också att deras utbildning och erfarenhet i hög grad påverkar arrangemanget av undervisning i svenska för den tvåspråkiga eleven. Därtill ansåg största delen av lärare att de inte hade fått tillräckligt kunskap om att undervisa tvåspråkiga elever i yrkesutbildningen.

Ida ansåg att hennes lärare tar henne i beaktande på samma sätt som andra. Lärare och också eleverna i klassen vet att hon är halvt tysk men Ida ansåg att det syns bara när ingen annan vet svaret och då frågar lärare henne om hon vet. Ida ansåg att alla i klassen behandlas likvärdigt. Hon tycker om att hjälpa andra på tysklektioner om de frågar om hjälp men det är bara hennes kompisar som gör det. Hon tycker att andra elever inte bryr sig om att hon är halvt tysk. Andra förhåller sig normalt till henne. Ida tycker att hon är aktiv på lektionerna och att hon får sådana betyg som hon borde få och att läraren bedömer hennes kunskaper rätt och likvärdigt. Hon har märkt att om hon betar sig lite sämre på lektionerna syns det också i betyget.

Ida (I): No kyllä mulla o aika sillee kymppejä ja ysejä. Se saattaa aina laskee ku mä välillä riehun noilla tunneilla ku ei oikee jaksa.

- I: 'Jag får tiot och nio i betyg. Ibland går betyget kanske ned eftersom jag stöjar på lektionerna då och då om jag inte orkar.'

Ida tycker att läraren inte kräver för mycket av henne. Hon gör likadana övningar och prov som andra. Hon har märkt bara det att om hon gör fel förklarar läraren saken bättre, klarare och kanske djupare för henne än för andra elever.

Heidis erfarenheter är annorlunda än Idas. Hon tycker att hennes lärare är för sträng mot henne. Hon tycker att hon är lika aktiv på lektionerna som de andra eleverna. Hon räcker upp handen och visar att hon är aktiv på lektionerna men Heidis lärare tycker att hon borde vara aktiv hela tiden.

- H: No kun siis just siitä tää numerojuttu, koska mielestäni mä viittaan ihan sillee tarpeeks ja näytän aktiivisuuttani, mutta ku taas mä oon saanu kuulla siitä, et mä en niinku viittaa tarpeeks ja niinku et mun pitäs viitata, mut se, että ku meidän siinä ryhmässä on niin moni joka ei viittaa ollenkaa samaa vertaa kun mä ja saa saman numeron ni sit tossa mä huomasin just sen, että niinku mun pitää olla se, joka on koko ajan käsi pystyssä ja koko ajan sanomassa vastauksia ja koko ajan tekemässä jotain lisätehtäviä ja tällee, et sillee siinä mä just huomasin sen.
- H: 'Precis det här med betyget, eftersom jag tycker att jag räcker upp handen tillräckligt ofta och visar att jag är aktiv på lektionerna men jag har fått höra att jag inte räcker upp handen tillräckligt ofta och att jag borde göra det oftare. Det finns så många i vår grupp som inte alls räcker upp handen så ofta som jag men de får samma betyg som jag, så jag märkte att jag borde vara den som hela tiden räcker upp handen och hela tiden gör extra övningar att så märkte jag det.'
- In: Et sulta odotetaan sitä, että sun pitäs olla aktiivinen koko ajan? Ei kukaan nyt jaksa missää ainees koko ajan...
- In: 'Man förväntar sig att du borde vara aktiv hela tiden? Ingen orkar det i något ämne hela tiden...'
- H: Joo just nii. Niimpä. Ku se on ollu se perustelu, et mä tiän et sä tiät ni sä vosit ihan hyvin viitata.
- H: 'Ja, precis så. Det är ju motiveringen att jag vet att du vet så du kunde ju räcka upp handen.'

Det är lite motstridigt att Heidi ibland känner att hon inte får ordet därför att läraren frågar henne ibland bara då när andra inte vet, så hon blir trött och orkar inte vara aktiv hela tiden. Heidis lärare har aldrig bett henne att hjälpa de andra men hennes kompisar ber om hjälp då och då och hon tycker om att försöka hjälpa dem.

Heidi känner att hon inte är en elev bland de andra på tysklektionerna utan att hon bedöms för strikt. Hon har talat om det här också hemma. Heidi känner att prov och allt bedöms annorlunda eftersom hon är halvt tysk och hon borde kunna allt fullständigt. Hon är på dåligt humör eftersom hennes vitsord på högstadium i tyska inte är likvärdiga med de andras vitsord för att hon känner att hon kan bättre än man borde kunna på årskurs nio och hon talar tyska och hör tyska varje dag hemma på TV och från sin pappa men betyget är inte tillräckligt bra eftersom läraren kräver för mycket av henne. När jag hittade den här eleven och frågade hennes lärare om jag kan intervjua henne, svarade läraren att eleven inte är tvåspråkig eftersom hennes kunskaper i tyska inte är tillräckligt bra. Enligt Baker (2006, 10) ser många lärare, politiker och forskare tvåspråkiga som två enspråkiga i samma person. Baker anser att det är orättvist att jämföra tvåspråkigas testresultat med enspråkigas i skolorna där tvåspråkiga går i skola på sitt andra modersmål eftersom tvåspråkiga ofta använder olika språk i olika situationer så de kan vara starkare i olika språks olika fält. Det här kunde tillämpas på så sättet att lärare inte heller borde anta att tvåspråkiga elever som läser deras andra modersmål i skola kan redan allt utan att de behöver också hjälp och förstärkning i språkets olika fält, speciellt i grammatiken och i skrivandet enligt dessa elever som jag intervjuade.

Simons erfarenheter är annorlunda än Heidis och Idas både när det gäller hans beteende på lektionerna och bedömning. Han har gått i ett engelskspråkigt högstadium där han läste svenska som B-språk och han ansåg själv att han inte gjorde någonting på lektionerna men fick tior i betyg. Det är det samma i gymnasiet där han studerar svenska som B-språk. Han är inte aktiv på lektionerna, han tar inte del i undervisningen. Han uttryckte sig att det är lättare att bara sitta i hörnet och göra övningar och efter det lyssna på musik. Men ändå gör han övningar. Simon tycker inte om svensklektioner men egentligen tycker han inte om några lektioner alls eftersom han inte tycker om lärare. Simon har märkt att lärare i svenska inte förhåller sig till honom på samma sätt som till de andra eleverna. Han tycker att läraren inte bryr sig om att han inte gör någonting. Lärarna vet att han kan svenska så de bryr sig inte om när han bara sitter och lyssnar på musik och inte tar del i undervisningen. Men ibland när hela gruppen gör övningar tillsammans och ingen kan svara, ber läraren honom att svara. Simon ansåg att han får bättre betyg i svenska än han borde få. Han medger att han inte alls är aktiv på lektionerna men han får nior i betyg.

- S: No (hehe) mä just sain tästä viime jakson ruotsista ni ysin, jota mä en todellakaan ymmärtänyt, koska mä en osallistunut mitenkään tunneilla, mä (hehe) just ja just tein niitä jotain pakollisia tehtäviä ja nekin tein sillein vähän huonosti ja niin edespäin. [...] Mut sanakokeista, ku mä en koskaan jaksa lukee sanakokeeseen, ni mulla on sanakokeiden keskiarvo joku kuus tai viis. Se on muuten yks juttu, mitä mä en todellakaa osaa ruotsis, ni mä en osaa taivuttaa sanoja. Se on niin ärsyttävää. Mutta sitten mulla on nyt kokeissa... Käytännössä joka ikinen vastaus mulla on silleen, että ne periaatteessa oikein, mut ne ei liity mitenkään siihen, mitä me ollaan tehty täs jaksossa niinku aiheena. Että niinku kaikki vaan sama asia kirjoitettu niinku vähä enemmän luonnollisesti sen sijaan, et se ois kirjan tekstin perusteella. [...] Mut ne ei o sitä mitä meille on opetettu. Ni ei ne voi oikein olla antamatta pisteitä, ni kyl mä saan jotain kasi puolta kokeista ja sit se pyöristetään ysiin.
- S: 'Jag fick en nia i svenska i förra perioden som jag inte alls kunde förstå eftersom jag inte tog del i undervisningen, jag gjorde (hehe) i knappaste laget obligatoriska övningar och dem gjorde jag lite slarvigt och så vidare. [...] Men i ordprov får jag i genomsnitt sex eller fem eftersom jag aldrig orkar läsa till ordprov. Det finns förresten en sak som jag inte alls kan i svenska och det är att böja ord. Det är så irriterande. Men i provet... i praktiken har jag alla svar rätt i princip men de har ingenting att göra med det som vi har gjort och lärt oss på lektionerna. Jag har skrivit alla svar på ett naturligare sätt i stället för att de skulle vara från böckernas text. [...] Men de är inte sådana saker som man har lärt oss. Men de måste ge mig poäng, så får jag en åtta och halv i proven och den avrundas uppåt till en nia.'

I det här svaret ser man också att Simon inte uppskattar svenskundervisning i skolan. Han tycker att det språket som han använder är naturligare än språket som man lär sig i böckerna i skolan. Simon tycker att i skolorna borde man undervisa baskunskaper som man behöver till exempel i arbetet när man arbetar med svenskspråkiga människor i Finland. Han håller med att i skolorna borde man undervisa språket för att eleverna skulle lära sig rent att använda språket så att man kunde klara sig med språket.

Eleverna som jag intervjuade och går i skola på svenska har inte likadana erfarenheter av att hur lärare tar sig hänsyn till tvåspråkiga jämfört med enspråkiga på språklektioner eftersom Joonas alltid har fått modersmålsundervisning både i svenska och finska, och Markus behövde inte läsa svenska när han gick i en finskspråkig skola. På lågstadiet har Joonas läst finska med andra svenskspråkiga och på högstadiet lär sig Joonas modersmålsinriktad finska i samma grupp med finskspråkiga elever som lär sig finska som modersmål. Joonas berättade själv att han också får modersmålsundervisning på finska men jag förstod att han menade normal modersmålsundervisning. Det var skolans rektor

som förklarade för mig att det är modersmålsinriktad finska som Joonas läser i skolan. Joonas tycker att han är en elev bland de andra på lektionerna och han får ingen speciell uppmärksamhet därför att han är tvåspråkig. Han tycker att läraren inte behöver beakta hans tvåspråkighet på något sätt. Joonas kan finska som infödda talare så kanske får han nästan likadan undervisning som de andra i gruppen. Joonas får undervisning på svenska i största delen av skolämnen i smågrupper och han tycker att det kanske skulle vara lättare att lära sig vissa ämnen i större grupper och på finska. Han tycker inte om att lära sig skolämnen på svenska utom ämnet svenska som modersmål, som han läser i en smågrupp. Han tycker att man i större grupper får sitta och lära sig i lugn och ro men i en liten grupp koncentrerar läraren för mycket till honom och det är irriterande. Joonas tycker att man får kanske mångsidigare och också kanske lite bättre undervisning på finska än på svenska i hans skola. Han skulle vilja gå i skola på finska.

Markus läser sitt andra modersmål, alltså finska, som lärokurs finska som andra språk med tvåspråkiga som har något annat språk än finska eller svenska som modersmål så alla i gruppen är tvåspråkiga. Det är viktigt för honom att han får undervisning på svenska i majoriteten av skolämnen och han är nöjd med att han får gå i skola på svenska. Han tycker att det är bra att lära sig i smågrupper eftersom det finns färre elever i gruppen och därför kan man koncentrera sig bättre. Han tycker att det är bra att få mer uppmärksamhet av läraren. Han tycker att han får likadan undervisning på svenska som de andra eleverna får på finska. Han ansåg att han läser samma saker och har likadana prov som andra men det är bara på svenska. Joonas och Markus olika erfarenheter beror på deras kunskaper i svenska: Markus har bott största delen av sitt liv i Sverige och svenska är det starkaste språket för honom men för Joonas är finska det starkaste språket. Det är ju intressant att fast Joonas har gått i förskola och lågstadium på svenska, är det lättare för honom att lära sig på finska. Finska är det språket som han använder mest på sin fritid och han har inte så många svenskspråkiga kompisar utanför skolan, några i Helsingfors men dem ser han inte så ofta, så kanske skulle det vara naturligare för honom att gå i skola på finska.

Alla elever som jag intervjuade berättade någonting om sina lärare och vi talade att hurdan en bra språklärare är. Dessa elever lägger grunden till att hurdan en bra språklärare är enligt egna upplevelser och erfarenheter. Ida har haft bra lärare i allmänhet men hon

sade att det finns också lärare som inte är så bra. Hon tycker att en bra språklärare förklarar huvudsakerna tydligt och berättar inget onödigt. Ida betonade att läraren inte borde använda mycket svåra begrepp eftersom man inte förstår dem. Heidi och Joonas menar att en bra lärare är samma sak som en trevlig lärare. Heidi har haft trevliga lärare i tyska men det harmer henne att hennes lärare värdesätter hennes kunskaper för strikt. Heidi tycker att läraren inte är jämlik och att läraren kräver för mycket av henne. Hon tycker att en bra lärare är jämlik.

- H: Nyt jos mä ite aattelen ni sellainen, joka ei arvostele sen perusteella tai siis esim. mua ei sillä perusteella, että mä oon niinku puoliks saksalainen, ku voishan se olla niinkin, että vaikka mä oon puoliks sen maalainen ni mä en osais yhtään sitä kieltä. Et sellanen, joka kohtelee kaikkia silleen samantavoisesti ja sillee.
- H: 'Om jag tänker nu så en sådan som inte bedömer t.ex. mig på grund av det att jag är halvt tysk eftersom det skulle kunna vara så att fast jag är halvt tysk skulle jag inte alls kunna tyska. En sådan lärare som behandlar alla på ett likvärdigt sätt och så vidare.'

Joonas har haft en lärare som inte är trevlig men för honom är huvudsaken igen det att han skulle vilja gå i skola på finska.

- J: Ei se yleensä oo opettajassa se vika vaan se on siinä, että jos on yksin tai sitten niinku se ryhmän koko ja se kieli vaikuttaa. Tai ainakin mulla. Että periaatteessa opettajat on varmaan ihan hyvät paitsi se yks opettaja (hehe). Että opettaja on kait iha normaali ja hyvä.
- J: 'Vanligen beror det inte på det att det finns något fel i läraren utan det är det att om man är ensam i gruppen, eller gruppstorleken och språket spelar en stor roll. Åtminstone för mig. I princip är lärare bra utom en lärare (hehe). Lärarna är kanske helt normala och bra.'

Markus ansåg att han har haft både bra och dåliga lärare. Han tyckte att en bra språklärare är en sådan som hela tiden talar målspråket och inte undervisar för mycket grammatik och inte onödiga saker, till exempel kommateringsregler. Han instämmer att det är viktigt att lära sig språk för att kunna tala det. Dock tycker Markus mer om lektionerna i svenska som modersmål än lektionerna i finska som andra språk eftersom man gör någonting på lektionerna. Han sade att man inte gör någonting på lektionerna av finska som andra språk, man bara talar och lektionerna är trista. Simon visste inte först hurdan en bra lärare är, han tycker inte om lärare. Han ansåg att hans lärare kan undervisa men igen betonade han att man undervisar onödiga saker i skolan. För honom är en bra lärare

en sådan som säger vad eleverna ska göra och är tyst efter det. Läraren borde undervisa någonting, låta eleverna öva själva och efter det låta eleverna vara.

7.2.2 Nyttan av det andra modersmålets undervisning som A- eller B-språk

De båda tyskspråkiga eleverna läser tyska som A-språk på högstadiet. De båda anser att de får någon nytta av undervisningen, speciellt med skriftliga språket och grammatik. Ida tycker att det ibland känns lite självklart att lära sig tyska som A-språk till exempel ordprov är lätta och nuförtiden när hon har kommit ihåg att hur tyska stavas så känns det kanske för lätt ibland. Men hon tycker att det är bra att lära sig grammatik, det är något nytt för henne. Ida uttryckte sig att fast eleverna gör lätta övningar på lektionerna lär hon sig eftersom det inte är så lätt att skriva för henne. Å ena sidan är det bra att lära sig grammatik å andra sidan det kan vara lite förvirrande eftersom hon har lärt sig tyska som ett barn alltså likadant som modersmålet lärs in och då behöver man inte en sådan grammatikundervisning såsom när man lär sig ett främmande språk. Ida tycker att det kan vara förvirrande att lära sig några regler eftersom hon kan tyska så att hon hör det som är rätt. Brunell (1992, 39) betonar att man inte behöver lära sig modersmålets grammatik med hjälp av regler eftersom eleverna har lärt sig sådan grammatik genom omedveten språkanvändning redan långt före skolåldern.

- I: Ni sit ku ruvetaan niitä (kielioppijuttuja) kattoo, ni sit mä oon vähä et apua pitäskö mun tommosia muistaa.
 I: 'När vi tittar på dessa (grammatiska saker) tänker jag att hjälp, måste jag kunna ihåg sådana.'

Ida tycker att reglerna är svåra och hon medger att hon gör fel med grammatiken och det känns också lite skrämmande.

- I: No vähän sellane olo tulee et apua, puhunks mä nyt sit iha oikee, muka oikein sillee.
 I: 'Nå, jag får en sådan känsla att hjälp, om jag pratar helt korrekt.'

Men kanske har Ida märkt att hon inte behöver dessa regler att hon lär sig tyska såsom tidigare. Hon fortsätter att lära sig på sitt eget sätt.

- I: Emmä noita hirveesti sillee et nyt mä aattelen, et mä vaan oon jatkannu, niinku mä oon ennenki tehnyt.

- I: 'Jag tänker inte på sådana saker så att nu tänker jag utan jag har bara fortsatt på så sättet som jag har tidigare gjort.'

Heidi har märkt en klar skillnad mellan sättet att undervisa tyska som främmande språk i skolan och i den finska-tyska föreningens modersmålsliknande undervisning.

- H: [...]Kielioppi, ku mä en oo sillee sitä oppinu ku sillon pienenä ku käytii enne koulua tai ala-astetta sitä äidinkielistä opetusta ni siellä ei sit tietenkää samalla tavalla, et opetettiin leikkien myötä ja puhuttiin, et ei siellä niinku ollu samalla tavalla ku nyt sit yläasteella. Et on ollut kyllä sillee hyötyä, että kiva sitten osata kirjottaakin sitten paremmin ja sillee niinku.
- H: 'Jag har inte lärt mig grammatik eftersom när jag var liten, fick jag modersmålsundervisning i tyska före skolan eller lågstadiet och där lärde man sig inte på samma sätt som nu på högstadiet. Då lärde man sig genom att leka och tala. Så, jag har fått nytta av undervisningen så att det är kul typ att kunna skriva bättre.'

Heidi tycker att hon får nytta av grammatikundervisningen men den känns tråkig. Hon tycker att grammatiken är komplicerad eftersom det finns så mycket att komma ihåg. Ibland blir hon frustrerad när hon gör läxor och hon måste fråga hjälp om sin pappa. Heidi tycker att det är svårt att böja alla ord rätt. Jag tror att hon menar till exempel att det är svårt att sätta in rätta ackusativ- och dativändelser.

- In: Miltä se tuntuu se kieliopin oppiminen?
- In: 'Hur känns det att lära sig grammatik?'
- H: Tylsältä (hehe). Ku se on kumminkin niin monimutkasta ku siinä on niin paljon kaikkia eri, et kyllä siinä välillä aina turhautuu, et ku tekee jotain läksyjä ja manee kysyä iskältä ja siellä joka ikinen sana pitää päätyä oikein ja... Tai tuntuu siltä, että artikkelit ja kaikki ni... Mut sit on kiva ku oppii ja osaa sitten tehdä.
- H: 'Tråkigt (hehe). Det är så komplicerat eftersom det finns så många olika saker att man blir ibland frustrerad när man gör läxor och går och frågar pappa, och alla ord måste ha en rätt ändelse och... Eller det känns att alla artiklar och allt att... Men det är kul när man lär sig och sedan kan göra.'

Simon läser svenska som B-språk och engelska som A-språk på gymnasiet. Han går inte på engelsklektioner eftersom engelska är så lätt för honom, han gör bara prov i engelska. På svensklektioner behöver han inte mycket lägga märke till undervisningen eftersom han kan svenska redan så bra men samtidigt lär han sig något. Simon tycker att han har viss nytta av svenskundervisning som B-språk men inte på varje lektion. Han har gått i en svenskspråkig skola men det var för många år sedan så han har glömt mycket och nu

tycker han att det är bra att gå på svenskundervisning för att han börjar komma ihåg svenska igen. På svenskgrammatik kommenterar han att den är bara grammatik, nästan som engelskans, alltså inget fint eller särskilt. För honom är det inte svårt eller konstigt att lära sig grammatik. Han tycker att svenskundervisning är frustrerande. Han menar att man lär sig onödiga saker i skolan, alltså inte bara för honom utan för alla elever eftersom man borde undervisa på något annat sätt. Simon anser att teman i böckerna är konstiga och han förstår inte varför man borde lära sig någonting till exempel om en turistikryssning på Island. Han medger att man lär sig nyttiga ord på lektionerna men man kunde lära sig dem på något mer nyttigt sätt. Han tycker att man borde koncentrera sig på baskunskaper för att man lärde sig att klara sig med människor och arbetslivet i tvåspråkigt Finland. Simon håller med att man borde undervisa språkbruk för att man kan klara sig med språket. Förstås behöver man ord och uttryck samt grammatik att man kan använda språket men om man koncentrerar för mycket på grammatik kan det vara att undervisningen glömmer meningen för språkbruket.

Eleverna som jag intervjuade har olika åsikter om A- eller B-språkens läroböcker. Ida och Heidi ansåg att de har viss nytta av tyskböckerna men för de båda är det ibland lite frustrerande att göra övningar eftersom de är för enkla. Ida tycker att tyskböcker är bra eftersom de innehåller ny information också för henne och hon lär sig något av dem. Heidi ansåg att tyskböckerna är ganska bra men de skulle kunna vara mer intressanta. På nionde klass finns det till exempel miljö saker i tyska, engelska och också i svenska och hon intresserar sig inte för miljö men hon tänker att sådana miljö saker bör man läsa på nionde klass. Simon ansåg att svenskböckerna i gymnasiet liknar läroböckerna på lågstadiet. Han menar att böckerna inte är för lätta utan onyttiga eftersom det finns så lönlösa saker som man borde lära sig. Han ansåg att man skulle kunna lära sig samma saker på något mer intressant sätt men han medgav att han lär sig lite grammatik med hjälp av läroböckerna. Det skulle vara intressant att få veta att vad Simon skulle tycka om svenskundervisning som A-språk eftersom innehållet av texterna i böckerna är svårare och undervisningen kräver mer. Markus kommer ihåg att han var med på första B-svenskalektionerna när han började gå i skola på finska men han kommer inte ihåg om han har sett böcker i B-svenska men han antog att de är helt onödiga för honom eftersom hans modersmål är svenska. Joonas har inte använt B-svenskaböcker.

De alla elever som läser det andra modersmålet som A- eller B-språk ansåg att undervisningen kan vara lite tråkig och ibland känns den onödig eftersom de kan redan språket bra. Simon som läser svenska som B-språk gör inte mycket på lektionerna eftersom han inte behöver göra någonting, men åtminstone går han på lektionerna. Ida och Heidi tycker att det känns ibland tråkigt eftersom de redan kan saker som man undervisar. Dock drar de båda tyskspråkiga eleverna nytta av tyskundervisningen som A-språk. De båda betonade att de behöver undervisning särskilt med att skriva tyska och med grammatik. Det kan bero på deras kunskaper i tyska och faktumet att de inte har gått i skola på deras andra modersmål. Sundman (1998, 16) råder familjerna att stödja barnens andra modersmål också hemma, till exempel genom att skaffa böcker och tidningar på språket i frågan. Så det skulle vara bra om eleverna fick kontakt med skriftliga språket i det andra modersmålet också hemma. Ida och Heidi ansåg att de behöver undervisning i tyska eftersom det alltid finns saker som man kan lära sig. Ida betonade att hon går på lektionerna frivilligt så om hon tyckte att hon inte behöver någon undervisning skulle hon inte gå på lektionerna. Också Simon är nöjd med undervisningen som han får, han berättade att han kunde kräva undervisning av svenska som modersmål eftersom svenska är hans officiella modersmål men det vill han inte göra, det skulle vara för besvärligt. Simon får viss nytta av undervisningen av B-svenska i gymnasiet: undervisningen hjälper honom att komma ihåg språket bättre och ibland lär han sig något nytt. Alltså alla elever som jag intervjuade och läser sitt andra modersmål som A- eller B-språk drar viss nytta av undervisningen.

Erfarenheter av dessa elever som jag intervjuade har likheter men också olikheter som kan bero på den språkliga bakgrunden och elevernas kunskaper i olika språk. Sundman antar (1998, 59-60) att det faktum att tvåspråkiga barn utvecklas på mycket liknande sätt i båda språken är antagligen en konsekvens av att språkutvecklingen påverkas av gemensamma inre och yttre faktorer. Hon konstaterar att barn är oftast antingen starka eller rätt svaga i båda språken men så är det inte med dessa elever som jag intervjuade. Sundman påstår att det är sannolikt att de externa faktorerna, eventuellt med undantag av motivationen, oftast är likadana och barn tillägnar sig båda språken ungefär parallellt. Den som har en väl utvecklad kognitiv förmåga och de grundläggande färdigheterna i ett språk, kan lätt tillägna sig en liknande förmåga i ett annat språk. Dessa elever som jag intervjuade har klart bättre kunskaper i det ena språket än i det andra språket. Fyra

av fem elever som jag intervjuade kan finska bättre än svenska eller tyska och en som har bott den största delen av sitt liv i Sverige kan svenska bäst. Det kan bero på faktumet att dessa fyra eleverna bor i en enspråkigt finsk kommun och de använder finska mycket mer. Den eleven som kan svenska bättre bor också i en finskspråkig kommun men han går i skola på svenska och han har inte bott länge i Finland så därför är svenska lättare för honom. En elev talar finska och svenska hemma lika mycket och han går i skola på svenska så man kunde anta att han har lika bra färdigheter i svenska och finska men det beror på motivationen att han anser att finska är det starkaste språket för honom eftersom han alltid har velat gå i skola på finska så han tycker inte om att gå i skola på svenska.

En av eleverna betonade att hon inte kan sitt andra modersmål, alltså tyska, så bra eftersom hon inte har bott i Tyskland.

H: Tai niinku just se, et mut oletetaan et mä mä tiän ihan kaiken. Vaik en mä tiää onko se ihan oikee, koska mä en oo koskaan asunu Saksassa ja sillee, että mä kumminkin oon suomalaisessa koulussa ja opetetaan suomeks, ni en mä aattele, et se on ihan oikein, et multa oletetaan, et mä osaan ihan kaiken tai sillee, vaikka mä kotona sitä puhunkin sillee lähes päivittäin. Ni en mä tiää sit et, onkse niin oikein niiden opettajien luulla, että mä ihan täydellisesti osaisin niinku.

H: 'Eller det att man antar att jag kan allt. Fast jag inte vet att är det rätt eftersom jag inte har bott i Tyskland och så vidare. Jag har gått i en finsk skola där man undervisar på finska, så tänker jag inte att det är helt rätt att man antar att jag kan allt, dock jag pratar det nästan varje dag hemma. Så jag vet inte om det är helt rätt för lärarna att tro att jag kunde det perfekt.'

Här ser man svenskas och tyskas olika roll i Finland. Alla svenskspråkiga elever som jag intervjuade har gått i skola på svenska åtminstone en kort tid. I alla kommuner är det inte möjligt i praktiken, men dessa elever har fått möjlighet att gå i skola på svenska. Finland är ju ett tvåspråkigt land så man kan tillägna sig svenska språket här bra om man bor i ett tvåspråkigt eller enspråkigt svenskt område eller om det finns en svenskspråkig skola i kommunen. Såsom Heidi känner, kräver det mycket mer för tyskspråkiga att lära sig tyska ordentligt. Men egentligen hörs svenska språket i enspråkiga kommuner till exempel i Mellersta Finland nästan lika lite som tyska språket. Heidi och hennes pappa har tänkt att det skulle vara bra om de flyttade till Tyskland för att bo där en kort tid men de har inte gjort det. Nu tänker Heidi att hon ska flytta till Tyskland för

att studera där som utbyteselev. Tre elever av fem som jag intervjuade har släktingar utomlands och de besöker dem ett par gånger om året. Två elever har svenskspråkiga släktingar i Finland och de besöker dem också ett par gånger i året. Joonas berättade att han besöker sina svenskspråkiga morföräldrar speciellt på sommaren. Med dessa släktingar talar alla elever bara det andra modersmålet, men det är inte ofta att de har kontakt med dessa släktingar.

7.2.3 Tvåspråkigas erfarenheter av svenskspråkig undervisning

Alla de svenskspråkiga elever som jag intervjuade har gått i en svenskspråkig skola i Finland och en tidigare också i Sverige. I den här delen ska jag redogöra Markus och Joonas erfarenheter av den svenskspråkiga undervisningen. Markus har gått i en finskspråkig skola där han inte behövde läsa svenska som B-språk eftersom han blev befriad från svenskundervisning för att hans modersmål är svenska. Han kommer ihåg att det var helt onödigt för honom att vara med på lektionerna så hellre hade han håltimmar när de andra gick på svensklektioner. När jag genomförde undersökningen gick Markus i en skola där han fick svenskspråkig modersmålsundervisning och det var viktigt för honom. Han läste finska som andra språk och tyckte att man inte gör mycket under lektionerna. När jag frågade att har han nytta av undervisningen var svaret att han lite får nytta men han kunde inte förklara att på vilket sätt. Markus fick läsa nästan alla läsåmnen på svenska utom matematik, fysik och kemi. För honom var det mycket viktigt att gå i skola på svenska. Han ansåg att det är mycket lättare och han lär sig ingenting på finska. De läsåmnen som undervisades på finska var svåra för honom och han tyckte att det kanske skulle vara bättre att läsa också dem på svenska.

Joonas har fått svenskspråkig undervisning egentligen alltid. Men under första året på högstadiet fick han största delen av undervisningen på finska utom modersmålsundervisningen som var på svenska, och då fanns det upprepningslektioner två eller tre gånger i veckan där han lärde sig alla ämnens viktiga begrepp på svenska. Joonas tyckte om det här tvåspråkiga sättet att gå i skola. Han vill ha modersmålsundervisning på svenska, det är mycket viktigt för honom och han tycker också om modersmålsinriktad finska. Han anser att han får liksom modersmålsundervisning både i svenska och finska och det är bra. Så han drar nytta av undervisningen av sina båda modersmål. Men Joonas skulle vilja ha all undervisning på finska utom svenska som modersmål. Det känns

för honom att det skulle vara lättare att lära sig saker på finska och därefter tillämpa dem på svenska.

- J: Enemmä ehkä ois hyötyä suomeks ku sit pystys soveltaa ruotsiks ku nyt mä en opi suomeks niitä asioita. Et se ois sillee parempi.
- J: 'Det skulle vara bättre om jag fick lära mig saker på finska eftersom då kunde jag tillämpa saker på svenska, nu lär jag mig inte dessa saker på finska. Så det skulle vara bättre på så sättet.'
- In: Joo. Tuntuuko susta kumminkin et se on tärkeätä että sä käyt ruotsin kielellä noita?
- In: 'Ja. Men känns det att det är viktigt för dig att du får också undervisning på svenska?'
- J: No osittain.
- J: 'Nå, delvis.'
- In: Mutta sä oot varmaankin tyytyväinen siihen, että sä saat lukea ruotsia äidinkielenä?
- In: 'Men du är antagligen nöjd att du får modersmålsundervisning också på svenska?'
- J: Joo on se niinku hyödyllistä se äidinkieli. Mutta sitten kumminkin oppis ruotsiks ne samat asiat jos kävis suomen tunneilla.
- J: 'Ja, modersmålet är ju nyttigt. Men jag skulle lära mig samma saker på svenska om jag gick på finska lektioner.'

Joonas har nästan alltid velat gå i skola på finska men för honom fanns det inte andra möjligheter eftersom föräldrarna ville att han går i skola på svenska. Om han själv fick välja vore det sättet bäst att han får all undervisning på finska utom svenska som modersmål och det skulle vara bra med upprepningslektioner på svenska, men det skulle funka bra också utan dem om han bara fick gå i skola på finska. Han säger att han skulle dra mer nytta av undervisningen om den var på finska.

- J: Nyt niitä ei opi niinku kahalle kielellä niitä asioita, niinku viime vuonna opi. Et o vaa helpompi. Numerot oli viime vuonna parempia ku oli suomeks. Et en tiiä mikä siinä sit o (hehe).
- J: 'Nu lär jag mig saker inte på två språk såsom förra året. Det är bara lättare. Betyg var bättre förra året när jag fick undervisning på finska. Jag vet inte vad det beror på (hehe).

Under intervjun fick jag en känsla att Joonas ville öppna sig om sina åsikter av svensk-språkig undervisning och faktum att han lär sig bättre på finska och skulle ville ha

undervisning på finska. När jag försökte fråga eller tala om positiva följder medgav han kort att det är ganska trevligt att vara tvåspråkig men det skulle vara bättre för hans förmåga att lära sig på finska så att han kan saker på båda språken. Nu tycker han att han lär sig saker som man undervisar i skola bara på svenska och kan inte överföra dem till finska. Cummins och Swain (1986, 18) betonar att skolorna borde stöda båda språken av tvåspråkiga elever. De preciserar att det är speciellt viktigt om elevens hemspråk är annat än skolans språk. Enligt Cummins (1984, 265) borde man ge instruktioner på två språk i tidiga årskurser i skolan för att förstärka kunskaper i det andra modersmålet i stället för inläringen bara med det andra modersmålet. För Joonas skulle det här sättet vara det bästa eftersom han ansåg att det bästa sättet att få undervisning var på sjunde årskurs när han fick undervisning på finska samt repetitionslektioner på svenska. Cummins och Swain (1986, 33) konstaterar att genom språkbad fortsätter barnets första språk att utvecklas samtidigt när de lär sig det andra modersmålet eftersom majoritetsspråket används omkring barn överallt i samhället men Sundman (1998, 15) skriver att det kan vara olyckligt för barn om föräldrarna tvingar dem att gå i skola på det svagare språket om de inte kan tala det ordentligt eller om de inte heller förstår språket utan problem. Joonas problem med svenskspråkig undervisning är klart det att han inte har motivation för den. Enligt Sundman (1998, 57-58) kan det hända i fråga om skolan att barn inte har någon motivation att tala skolans språk, då saknar barn det andra modersmålets identitet och de använder detta språk sällan utanför skolan. Brunell (refererad i Sundman 1998, 16) betonar att tvåspråkiga barn som ska gå i skola på svenska måste vilja själva gå i svensk skola och lära sig på svenska. Jag antar att Joonas har fått tillräckliga kunskaper för den svenska skolan eftersom han också har gått i en svenskspråkig dagvård och han har talat svenska alltid hemma med en förälder. Dock skulle han vilja lära sig på finska men det var hans föräldrar som bestämde att han ska få undervisning på svenska. Joonas ansåg att han lär sig bara på svenska när han får undervisning på svenska. Naturligtvis fortsätter Joonas finska att utvecklas eftersom han använder det mycket och finska används omkring honom överallt i samhället, men han tycker själv att han inte lär sig läsåmnen i skola på finska och sådana kunskaper lär man sig inte någon annanstans än i skola.

Joonas och Markus erfarenheter av svenskspråkig undervisning är helt annorlunda. Joonas skulle vilja ha undervisning på finska och Markus på svenska. Det beror säkert på

att Markus har bott i Sverige och svenska är mycket lättare för honom än finska, och för Joonas är finska mycket lättare och han har använt finska mer. Jag tror att Joonas kunskaper i svenska är mycket bra, bättre än Markus finska, eftersom han har gått i skola på svenska många år men problem är att han anser själv att han inte kan överföra sådan information som man får i skola i olika ämnen till finska eftersom han har fått finskspråkig undervisning på dessa ämnen bara i ett år på sjunde klass. Men både Joonas och Markus tycker att det är viktigt och nyttigt för dem att de får modersmålsundervisningen på svenska. Markus ansåg att det är ganska bra att gå på lektionerna av finska som andra språk. I hans skola finns det modersmålsundervisning på finska så han kunde gå också där men kanske vill han göra så som är lättaste för honom eftersom det är svårt för honom att lära sig på finska. Han fick ju undervisningen av matematik, fysik och kemi på finska. Joonas får modersmålsundervisning på svenska och modersmålsinriktad undervisning på finska och han har inga problem med dessa lektioner. Han är mycket nöjd och det är viktigt för honom att han får modersmålsundervisning i sina båda språken. Så för Joonas är allt bra med sin språkundervisning men han är inte nöjd att han får nästan all undervisning på svenska. Det skulle vara mer naturligt för honom att gå i skola på finska och han anser att det skulle vara lätt att överföra kunskap från finska till svenska men det är svårt tvärtom. På så sättet skulle han lära sig allt på finska och på svenska men nu tycker han att han har lärt sig bara på svenska.

Båda pojkarna hade märkt att de har sämre vitsord på ämnena som de läser på sitt svagare språk, så undervisningsspråket verkar spela en stor roll. Joonas fick bättre vitsord i ämnen då han fick undervisning på finska på sjunde klass. Nu har han sämre vitsord i ämnen som han läser på svenska. Det kan också påverka att hans motivation att lära sig på svenska är sämre jämfört med motivation att få undervisning på finska.

- J: Numerot on huonontunu, ei kauheesti mut jonkun verran kumminkin. Ja se oppimisen into ei o vaa niin suuri ruotsiks kun suomeks.
- J: 'Vitsorden har blivit sämre, inte hemskt mycket men i någon mån. Och entusiasmen att lära sig är inte så stor på svenska som på finska.'

Däremot har Markus sämre vitsord i ämnen som han läser på finska, till exempel i matematik och fysik. Han ansåg att han skulle få bättre vitsord om han fick undervisning på svenska också i dessa ämnen. När han gick i en annan skola och fick undervisning

bara på finska gick det inte så bra. Han har märkt att det finns en klar skillnad i betyg nu när han får undervisning på svenska.

7.2.4 Hurdan undervisning vill tvåspråkiga ha i det andra modersmålet?

Alla elever som jag intervjuade tycker att det är bra att få undervisning i deras andra modersmål. Förstås Joonas och Markus har annorlunda erfarenheter än de andra eftersom de går i skola på svenska och den ena läser finska som modersmålsinriktad finska och den andra finska som andra språk så de får mer nytta av undervisningen eftersom dessa lärokurser utvecklar och förbättrar tvåspråkiga elevernas praktiska språkkunskaper. Joonas ansåg att det är bra att han får modersmålsundervisning både på svenska och på finska. Dock tänker han att han skulle lära sig samma saker automatiskt på svenska om han fick modersmålsundervisning bara på finska men inte tvärtom, alltså om han fick modersmålsundervisning bara på svenska skulle han inte lära sig på finska, så det är nyttigt att han får undervisning i båda språken. För Markus är svenska det starkaste språket så det är naturligtvis viktigt för honom att han får modersmålsundervisning på svenska. Han tyckte att man inte gör någonting på lektionerna av finska som andra språk men samtidigt tycker han att han lär sig någonting på lektionerna och det kanske skulle vara för svårt att gå på lektionerna av modersmålsinriktad finska.

För eleverna som läser svenska eller tyska som A- eller B-språk finns det lite nytta av att få undervisning i deras andra modersmål. De alla känner sig ibland frustrerade eftersom lektionerna är så lätta för dem därför att de redan kan de saker som man undervisar, och därtill tycker Simon att man undervisar onödiga saker eller på ett dumt sätt. Däremot får de nytta av grammatikundervisningen och för tyskspråkiga har undervisningen hjälpt dem att kunna skriva tyska bättre och för den svenskspråkiga eleven hjälper undervisningen att komma ihåg svenska språket bättre eftersom det var för länge sedan när han gick i en svenskspråkig skola. Ida ansåg att det är bra för henne att få undervisning i tyska eftersom ju äldre hon kommer desto mer glömmer hon språket eftersom hon inte alltid använder tyska ens med sin pappa. Undervisningen är regelbunden så hon kommer ihåg tyska bättre. Ida ansåg att om man talade språket mycket skulle man inte behöva undervisning men hon behöver den. Ida vill ha en sådan undervisning i tyska som hon får nuförtiden. När jag frågade att vill hon förändra någonting i undervisningen svarade hon att hon inte har någon glädje av att de tittar på filmer. Hon tycker

att det är roligt att titta på filmer men hon tittar på dem också mycket hemma så på lektionerna skulle hon inte vilja titta på dem. Från det här svaret kan man tänka sig att Ida är mycket nöjd med undervisningen eftersom hon inte vill förändra den mycket. Heidi ansåg också att hon behöver undervisning i tyska eftersom det alltid finns någonting som man kan lära sig. Hon kände att hon får nytta speciellt av grammatikundervisningen och det är viktigt för henne att hon kan skriva ordentligt om hon ska åka till Tyskland som utbyteselev. Heidi skulle förändra undervisningen så att hon ibland skulle vilja ha extra övningar och någonting utmanande för att hon inte blir frustrerad på lektionerna.

- H: Joo mutta sitten taas, et riippuu ihan siitä aiheestakin, et joskus taas pitää itekin vähän miettiä jotain et just nää kielioppijutut et sillee taas ei tarvi mitää lisätehtäviä, mut sit jos jo osaa ja tietää ni joo.
- H: 'Ja men det beror på tematen för att ibland måste jag också själv fundera på saker, t.ex grammatik, så då behöver jag inga extra övningar men då om jag redan kan och vet.'

Heidi är den enda eleven av dessa som jag intervjuade som redan har frågat efter extra övningar och hon har skaffat mer krävande böcker som hon ibland gör också på lektionerna. Simon ansåg att han får nytta av cirka var tredje lektion, speciellt det som har att göra med grammatik. När jag frågade honom att hurdan undervisning skulle han vilja ha svarade han att det inte alls intresserar honom. Det visste han att han vill ha någon slags undervisning eftersom han går på lektionerna. Han går inte på engelsklektioner eftersom han kan engelska redan så bra. Simon är nöjd med undervisningen som han får fast det inte finns så mycket nytta av undervisningen.

Alla elever som jag intervjuade tycks vara ganska nöjda med undervisningen som de får i det andra modersmålet. De två svenskspråkiga som får nästan all undervisning på svenska får modersmålsundervisning på båda språken. De elever som får A- eller B-språksundervisning blir ibland frustrerande på lektioner eftersom de har inte så mycket att göra på lektionerna därför att de redan kan de sakerna som man undervisar. Bara en av dem har frågat efter extra övningar men tyvärr fick den här eleven inte mycket nytta av dessa övningar eftersom de var likadana som övningar i böckerna. Jag antar att dessa tvåspråkiga elever skulle vara mer nöjda med undervisningen om de fick tillräckligt utmanande övningar. Stenvall (2009, 10) konstaterar att läraren borde ordna motiverande undervisningssituationer och uppgifter för tvåspråkiga elever som redan har bra

kunskaper i målspråket. Han betonar att om eleverna får arbeta så att undervisningen motsvarar elevernas grundnivå är inlärningen mest motiverande och effektiv. Om lärare skulle ta hänsyn till tvåspråkiga med utmanande övningar skulle de dra mer nytta av undervisningen och kanske skulle eleverna tycka mer om undervisningen eftersom lektionerna inte skulle vara så tråkiga och frustrerande. Ingen av eleverna som fick A- eller B-språksundervisning ville ha modersmålsliknande undervisning i det andra modersmålet, vilket är förvånande. Bara Simon nämnde att han skulle kunna kräva sin rätt att ha modersmålsundervisning på svenska men det ville han inte göra eftersom det skulle vara för besvärligt. De flickor som läser tyska som A-språk vill fortsätta med A-språksundervisning i tyska. Kanske anser de att de inte har tillräckliga kunskaper för någon annan slags undervisning eftersom de ansåg att de behöver undervisning i grammatik och skriftspråk. Men jag antar att de inte når sådana kunskaper i A-språksundervisning som de kunde nå om de fick mer krävande undervisning.

Jag diskuterade med eleverna om frågan att vad deras föräldrar tycker om undervisningen som eleverna får i det andra modersmålet. Några av elever har talat hemma om språkundervisningen men några inte. Alla elever tror att deras föräldrar är nöjda att de får något slags undervisning också i deras andra modersmål. Ida uttryckte att hennes föräldrar är nöjda att hon läser tyska i skola. Det var på hennes pappas initiativ som hon började läsa tyska igen på högstadiet efter att hon hade slutat gå i finska-tyska föreningens undervisning på lågstadiet. Heidis föräldrar är också glada att hon läser tyska i skolan. Heidis pappa är stolt över henne eftersom hon är så duktig med språket och undervisningen, hon är duktigare än hennes systrar har varit. Heidis pappa belönar henne så att de åker tillsammans till Tyskland för att Heidi kan använda sina nya kunskaper som hon har lärt sig i skolan. Heidi har pratat med sina föräldrar om att hon är besviken på sättet som hennes lärare bedömer henne, och föräldrarna har försökt stöda och uppmuntra henne. Markus tror att hans föräldrar är glada att han får nästan all undervisning på svenska eftersom han kan svenska bättre men de har inte talat om det hemma. Joonas går i skola på svenska eftersom hans föräldrar ville det, alltså de är naturligtvis nöjda att han får nästan all undervisning på svenska. Men Joonas har nästan alltid hellre velat gå i skola på finska men han sade att det inte fanns någon annan möjlighet för honom. Joonas tycker att vuxna inte alltid förstår att det beror på personen om det är bra att gå i skola på svenska i Finland. Simon vet inte att varför hans föräldrar ville att han går i

skola på svenska. Han antar att det var hans mamma som tänkte att det finns inget utan nytta att kunna svenska i Finland så föräldrarna skickade honom till ett daghem på svenska och vidare till en svenskspråkig skola. Simon berättade att hans föräldrar inte bryr sig om att hurdan undervisning han får i svenska nuförtiden. Det är viktigaste för dem att han går i skola och får bra betyg. Själv ansåg Simon att han lär sig något och det är fint att gå på lektionerna så därför tentar han inte bara av svenskan.

Av elevernas svar får man en uppfattning att eleverna och föräldrar inte talar mycket tillsammans om skolan. Flickorna har talat mer med deras föräldrar om språkundervisningen i det andra modersmålet och föräldrarna är nöjda att de går på tysklektioner. Oroväckande är det att Joonas har nästan alltid velat gå i skola på finska men att han inte hade några möjligheter eftersom hans föräldrar ville att han går i skola på svenska. Joonas uttryckte sig att vuxna inte alltid begriper saker. Lyckligtvis anser Joonas att han lär sig på svenska men problemet är det att han lär sig bara på svenska och inte på finska. Om han fick undervisning på finska skulle han kunna överföra kunskap till svenska men det funkar inte tvärtom för honom. Han har också fått lite sämre vitsord på läsåmnen som han nuförtiden läser på svenska men tidigare läste på finska. Brunell (1988, 116) föreslår att skolan borde samarbeta med hemmet för att eliminera eller bemöta elevens skolspråkssvårigheter och naturligtvis också andra problem. Således är det inte bara skolans plikt att utveckla elevernas tvåspråkighet. Också Sundman (1998, 181) anser att hemmet borde ta ansvar för barnets andra modersmål om barn inte får modersmålsundervisning i två språk i skolan. Hon menar att familjen borde lära barnet att skriva och läsa på det andra modersmålet. Men enligt Stenvall (2009, 52) kan man inte kräva att de tvåspråkiga hemmen, lika lite som de enspråkiga hemmen, vet tillräckligt mycket om den språkliga utvecklingen och språkets inverkan på den bildande identiteten hos individen. Han menar vidare att modersmålet är ett mycket viktigt läroämne som påverkar både inläring och identitet. Enligt min mening skulle det bästa sättet vara att tvåspråkiga elever får tillräckligt stimulerande undervisning i sina båda språk men att också hemmet skulle stöda barnets språkliga utveckling.

8 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Syftet med denna undersökning var att ta reda på att hurdana upplevelser och erfarenheter tvåspråkiga elever har när de läser sitt andra modersmål i skola som A- eller B-språk. De viktigaste forskningsfrågorna var att om tvåspråkiga elever får någon nytta av svensk- eller tyskundervisning som A- eller B-språk och om de tycker om språkundervisningen som de får. I jämförelse ville jag utreda erfarenheter av tvåspråkiga elever som får nästan all undervisning på svenska. Jag ville också ta reda på att hur lärare tar hänsyn till tvåspråkiga i undervisningen och hurdan undervisning skulle tvåspråkiga vilja ha i deras andra modersmål. I teoridelen redogjorde jag för språkets betydelse för identitet, frågan att hur skolorna möter tvåspråkiga elever samt undervisning av främmande språk i skolorna för att klargöra skillnaden mellan undervisning av främmande språk och modersmål. I detta kapitel sammanfattar jag forskningsresultat.

8.1 Om metoderna

Forskningsmaterialet för denna avhandling insamlades med temaintervjuer. Undersökningen analyserades kvalitativt och den är en fallstudie. Med hjälp av kvalitativa metoder ville jag ta upp synvinklar av tvåspråkiga elever och på så sättet får man en mångsidig och utförlig granskning av undersökningsmaterialet. Eftersom fallstudier koncentrerar sig på en grupp eller en enskild företeelse går det inte att generalisera undersökningsresultaten. Men fallstudien ger en möjlighet att djupgående studera en viss aspekt av ett problem eller företeelse och jag ville få en uppfattning vad de tvåspråkiga eleverna själva tänker om språkundervisning och hurdana erfarenheter de har. Med hjälp av en fallstudie var det däremot möjligt för mig att koncentrera mig på enskilda tvåspråkiga elever.

Undersökningen består av fem temaintervjuer med tvåspråkiga elever. Därtill intervjuade jag rektorn för en skola för att få veta om organiserande av svenskspråkig undervisning på en enspråkigt finsk kommun. I allmänhet fungerade mina metoder bra. Det finns ändå några saker som jag kunde ha gjort på ett annat sätt. Å ena sidan skulle jag ha kun-

nat intervjuva mera elever för att få mångsidigare erfarenheter, till exempel eftersom en av eleverna svarade alltid mycket kort på frågorna. Å andra sidan valde jag att göra en fallstudie eftersom det inte finns så många tvåspråkiga elever som har svenska eller tyska som andra modersmål i den här kommunen där jag genomförde undersökningen. Jag trodde att den här eleven som svarade mycket kort på frågorna hade fått undervisning som B-språk i svenska, men han blev befriad från undervisningen så eleven hade inga erfarenheter av svenska som B-språk. Enligt Sundman (1998, 86) har studierna om tvåspråkiga elever i Finland mest handlat om barnens lingvistiska kompetens och många studier koncentrerar sig på tvåspråkigas skolframgång. När det gäller tvåspråkiga finns det också många studier av invandrare så det var lite svårt att hitta bas för min undersöknings teoretiska bakgrund. Denna undersökning kompletterar Stenvalls (2009) undersökning som handlar om att hurdan undervisning tvåspråkiga elever får i Jyväskyläområdet när de läser svenska som skolämne på högstadiet. Han fokuserade på lärarnas synpunkter på undervisning i svenska för tvåspråkiga elever. Resultaten visade att alla elever som hade finska och svenska som modersmål och fick undervisning på finska, läste svenska som B1-språk. Stenvall antog att tvåspråkiga elever inte får någon nytta av en så här svenskundervisning, utan han tycker att man borde erbjuda mer mångsidig och utvidgad undervisning för tvåspråkiga. Så jag ville utreda tvåspråkigas erfarenheter av den här frågan. En elev som jag intervjuade skulle vilja gå i skola på finska men elevens föräldrar har valt att skolans språk är svenska. Så man skulle kunna utvidga den här undersökningen genom att ta reda på föräldrarnas synpunkter på frågan att hurdan undervisning borde tvåspråkiga få i deras andra modersmål i skola och i viss mån stödjer föräldrarna barnets utveckling i det andra modersmålet hemma samt frågan om valet av skolspråk.

8.2 De viktigaste resultaten

Majoriteten av människorna i världen är två- eller flerspråkiga. Ändå tycker många att enspråkighet är det normala fallet och flerspråkighet är något avvikande och till och med problematiskt. Men tvåspråkigheten är en värdefull resurs, det är alltid bra att kunna tala flera språk. Finland är ett tvåspråkigt land men i enspråkiga kommunerna syns det inte särskilt väl. I min undersökning ville jag utreda tvåspråkiga elevers erfa-

renheter av undervisning i deras andra modersmål, alltså svenska eller tyska i skola. Situationen för eleverna som har svenska eller tyska som andra modersmål liknar varandra fast svenska är Finlands andra officiella språk, eftersom för svenskspråkiga i finsktalande områdena inte finns så stora möjligheter att få undervisning på svenska. Det beror på kommunerna att hurdan undervisning man erbjuder i svenska eller tyska i skolorna.

I denna avhandling undersöktes om tvåspråkiga elever får någon nytta av undervisningen i sitt andra modersmål, alltså svenska eller tyska som A- eller B-språk i skola och om de tycker om språkundervisningen som de får i tyska eller svenska, hurdan undervisning tvåspråkiga skulle vilja ha om de fick själv välja samt hur lärare tar hänsyn till tvåspråkiga i undervisningen och hur lärare bedömer tvåspråkigas kunskaper i deras andra modersmål. I jämförelse undersöktes också erfarenheter av sådana tvåspråkiga elever som går i skola på svenska.

I min undersökning visar de intervjuades berättelser att man kan bli tvåspråkig på olika sätt. Den största delen av mina respondenter, alltså fyra elever, har lärt två språk så att en förälder har pratat ett språk och den andra föräldern har pratat det andra språket. Tyvärr vet jag inte i viss mån har föräldrarna hållit fast vid den här principen. En elev som jag intervjuade har lärt det andra modersmålet senare i dagvård. De intervjuades erfarenheter gör klar att tvåspråkigas kunskaper är olika i olika språk och de använder olika språk med olika människor och i olika situationer. Alla eleverna som jag intervjuade använder finska mest eftersom de bor i Finland. Bara en elev ansåg att hans kunskaper i svenska är bättre men det beror på det att han har bott den största delen av sitt liv i Sverige. Två av de tre tvåspråkiga eleverna som jag intervjuade som får svensk- eller tyskundervisning som A- eller B-språk får använda språket nästan bara på språklektioner och hemma med en förälder och en bara på språklektionerna och sällan men kompisar i Finland. Två av fem elever använder svenska hemma med en förälder och de får nästan all undervisning på svenska i skolan.

I min undersökning verkar tvåspråkiga eleverna som jag intervjuade dra viss nytta av A- eller B-språksundervisning i sitt andra modersmål. De alla elever som läser det andra modersmålet som A-språk eller B-språk men också eleven som får undervisning i

svenska som andra språk ansåg att undervisningen kan vara lite tråkig och ibland känns den onödig eftersom de kan redan språket bra. Dock drar alla elever som läser sitt andra modersmål som A- eller B-språk nytta av speciellt grammatikundervisningen och skrivandet. De tyskspråkiga drar mer nytta av undervisningen och det beror sannolikt på deras kunskaper i tyska: de har inte gått i skola på tyska såsom de svenskspråkiga elever som jag intervjuade. Men intressant är att också den elev som har gått i ett svenskspråkigt lågstadium ansåg att dra nytta av den B-svenska undervisningen i gymnasiet, eftersom klyftan mellan B-språksundervisningen och modersmålsundervisningen är speciellt djup men naturligtvis finns det stora skillnader mellan A-språksundervisningen också. Eleven ansåg att han drar nytta av ungefär var tredje lektion, speciellt med grammatik men också med nya ord. Det var för länge sedan när den här eleven gick i skola på svenska så B-svenskalektioner hjälper honom att komma ihåg språket bättre. Det verkar som att de tvåspråkiga eleverna som jag intervjuade lär sig också något nytt på A- eller B-språks lektioner. Lektionerna hjälper dem att använda svenska eller tyska regelbundet så att de upprätthåller sina kunskaper i språket. Men för att utveckla sina kunskaper på en sådan nivå som de kunde få i sitt andra modersmål, skulle dessa elever behöva mer krävande undervisning enligt min mening.

Dock är det inte alltid bara bra att tvåspråkiga elever går i skola på deras andra modersmål. En av eleverna som får nästan all undervisning på svenska har nästan alltid velat få undervisning på finska eftersom han anser att han lär sig i skola bara på svenska och det är svårt för honom att överföra kunskap till finska. Eleven antar att det skulle funka bra tvärtom. Tidigare fick han undervisning på finska i ett läsår och han märkte att då fick han bättre vitsord i dessa ämnen. I min undersökning koncentrerar jag på språkundervisning och den här eleven är dock mycket nöjd att han får modersmålsundervisning på svenska och finska läser han som modersmålsinriktad finska. Den här eleven antar att om han fick modersmålsundervisning bara på finska skulle han dock kunna överföra dessa kunskaper till svenska. Den andra eleven som går i skola på svenska kan svenska bättre än finska så för honom är det bra att gå i skola på svenska. Han läser finska som andra språk och han ansåg att man inte gör mycket på lektioner men samtidigt tyckte han att han lär sig något på lektionerna. Gripenberg (2000, 33) ger några förslag för att stärka de tvåspråkiga elevernas svenska språk och tvåspråkighet. Man borde läsa på svenska för tvåspråkiga barn i förskola och hemma. Skolan borde satsa på alla elevernas

modersmålsundervisning och ge de tvåspråkiga eleverna mera förstärkt undervisning och inte stämpla dem som svagare elever. Modersmålsundervisning skulle förankras i elevens vardag genom att samarbeta med övriga substansskolämnena. Också samverkan mellan föräldrarna och förskolan borde stärkas. (Gripenberg 2000, 33.) Elevernas svar visade att några föräldrar är glada att deras barn får undervisning i skola i sitt andra modersmål och några är inte så intresserade av barnets skolgång, de är nöjda så länge att eleverna får bra betyg. Flickorna i min undersökning hade talat mer med föräldrarna om språkundervisning än pojkarna. Det skulle vara bra om föräldrarna, skolan och eleverna hade mer samverkan för att alla skulle vara nöjda. Till exempel en av eleverna som jag intervjuade har alltid velat gå i skola på finska men han får den största delen av undervisningen på svenska eftersom föräldrarna ville det.

I min undersökning är det oroväckande att bara en av informanterna hade fått några extra övningar från sin lärare på språklektionerna. Den här eleven fick till och med själv be om dessa övningar. Tyvärr ansåg den här eleven att det inte fanns någon nytta med övningarna som hon fick, eftersom de var likadana som övningarna i skolböckerna. Alla elever som jag intervjuade och som fick undervisning i sitt andra modersmål som A- eller B-språk blev ofta frustrerade på lektioner eftersom undervisningen var tråkig för att den var för enkel. Det är en självklarhet att tvåspråkiga skulle behöva mer krävande övningar såsom annars begåvade elever också behöver. Förstås borde tvåspråkigas övningar stimulera deras modersmål på ett annat sätt än normala extra övningar för begåvade elever i främmandespråksundervisningen.

Dock anser alla elever som jag intervjuade att det är bra att få undervisning i deras andra modersmål. Ingen av eleverna som fick A- eller B-språksundervisning i sitt andra modersmål ville ha modersmålsliknande undervisning i det andra modersmålet. Bara en elev nämnde att han skulle kunna kräva efter modersmålsundervisning på svenska men det ville han inte göra eftersom det skulle vara för besvärligt. De elever som läser tyska som A-språk vill fortsätta med A-språksundervisning i tyska. Kanske anser de att de inte har tillräckliga kunskaper för någon annan slags undervisning. Två av eleverna hade någon idé att hur man skulle kunna förändra undervisning men förändringsidéerna var små, den ena ville ha annorlunda extra övningar och den andra ansåg att det är onödigt för henne att titta på filmer på lektionerna. Fast dessa elever vill i fortsättningen ha

en sådan undervisning som de får nu antar jag att de inte når sådana kunskaper i A- eller B-språksundervisning som de kunde nå om de fick mer krävande undervisning. Om de fick mer krävande undervisning skulle de kanske vara mer nöjda med undervisning och tycka om lektioner. Nämligen alla elever som läste tyska eller svenska som A- eller B-språk tyckte inte speciellt om dessa lektioner.

Elevernas lärare tar tvåspråkigheten till hänsyn på olika sätt under lektionerna. För mig känns det som att lärare inte lägger ner möda på tvåspråkigas undervisning eftersom de inte har organiserat ens annorlunda övningar för de tvåspråkiga eleverna. En elevs lärare kanske antar att tvåspråkiga borde kunna två språk lika bra eftersom läraren bedömer den tvåspråkiga elevens kunskaper för strikt. Eleven uttryckte sig att läraren kräver för mycket av henne och antar att eleven borde kunna redan allt, eftersom tyska är hennes andra modersmål. Den här eleven är inte nöjd med sitt vitsord. En annan elev uttryckte att han inte behöver vara aktiv på lektionerna och egentligen gör han inte mycket på lektionerna men att han alltid får bra betyg. Bara en av eleverna ansåg att hennes lärare bedömer hennes kunskaper jämfört med andra elever. Den här eleven får sämre vitsord om hon betar sig dåligt på lektionerna. Men den här eleven ansåg att hon ibland betar sig dåligt på lektionerna eftersom hon är understimulerad för att hon inte har tillräckligt krävande övningar. Så det är lite motstridigt att läraren straffar eleven eftersom läraren borde ta hänsyn till att alla elever får undervisning som motsvarar deras nivå. En av eleverna blev befriad från B-svenskundervisning eftersom han redan kunde så mycket, men lyckligtvis får han nuförtiden nästan all undervisning på svenska. Också de eleverna som får nästan all undervisning på svenska har märkt att allt inte överensstämmer med deras betyg. För den ena eleven är finska det starkaste språket och han får sämre vitsord i ämnen som han lär sig på svenska jämfört med ett läsår då han fick undervisning på finska i dessa ämnen. För den andra eleven är svenska det starkaste språket och han anser att han inte lär sig någonting på finska, så han har också fått sämre vitsord i ämnena som han läser på finska jämfört med vitsord i skola i Sverige. Så undervisningsspråket visar ha en stor betydelse för tvåspråkigas inläring.

Skillnaderna i upplevelser och erfarenheter mellan de svenskspråkiga och de tyskspråkiga elever, som jag intervjuade och som läser sitt andra modersmål som A- eller B-språk, är inte så stora som man kunde anta. Den svenskspråkiga eleven, som läser B-

svenska på gymnasiet drar viss nytta av undervisningen, speciellt med grammatikundervisningen, såsom de elever, som läser tyska som A-språk. Alla dessa elever blir ganska ofta frustrerade på lektionerna, eftersom de redan behärskar språket bra och ingen av dem har fått några mer krävande övningar. Dock kunskaperna av den svenskspråkiga eleven verkar vara bättre i sitt andra modersmål än kunskaperna av de tyskspråkiga. Jag antar att det beror på att den svenskspråkiga eleven har tidigare gått i skola på svenska. Man kunde tänka sig att den svenskspråkiga eleven får använda svenska mer än de tyskspråkiga eleverna, eftersom Finlands andra officiella språk är svenska och svenska är elevens officiella språk. Men den här svenskspråkiga eleven använder svenska bara på svensklektioner i skolan och ibland med svenskspråkiga kompisar och kusiner, som bor i en annan stad. De tyskspråkiga eleverna får använda tyska mer: de kan tala tyska hemma varje dag med den ena föräldern och i skola på tysklektioner. Därtill tycker de tyskspråkiga eleverna att titta på tysk TV eller tyska filmer. Man kunde anta att möjligheterna för den svenskspråkiga eleven för att använda sitt andra modersmål är större, eftersom det finns svenska TV-kanaler och tidningar i Finland och man kunde anta att eleven har svenskspråkiga släktingar nära sig eller åtminstone i Finland, men den här svenskspråkiga eleven tycker inte om att använda dessa möjligheter och han har inte heller några släktingar eller kompisar som talar svenska i samma stad som han bor i. Egentligen använder han mest engelska nuförtiden. Han talar engelska hemma med sina föräldrar och med några kompisar samt han tycker om att läsa så mycket som möjligt på engelska.

Enligt Stenvalls (2009, 51) studie ansåg lärare att undervisning av svenska som B-språk i sig själv inte stöder den tvåspråkiga elevens behov av modersmålsundervisning. Det finns inte så stor skillnad med A- och B-språksundervisning jämfört med modersmålsundervisning så man kunde säga att det samma gäller också för A-språksundervisning i tyska eller svenska eller något annat språk också. Stenvall konstaterar att den tvåspråkiga elevens språkliga identitet kan försvagas i skola om eleven underpresterar eftersom undervisningen inte tar hänsyn till elevens nivå på grund av att eleven kan klara sig av språkundervisning som B-språk för lätt. Men i verkligheten behöver tvåspråkiga elever utveckling i rättskrivning, läsförståelse och grammatik som alla elever behöver i modersmål. Stenvalls (2009, 52) undersökning visade att nästan alla lärare ansåg att det är hemmet som ska stöda den tvåspråkiga elevens identitet och samtidigt en stor del av

lärare värderade sin egen yrkesutbildning som otillräcklig för att undervisa tvåspråkiga elever. Stenvall (2009, 51-52) betonar att meningen med skolundervisningen är att modersmålet ska utveckla till en mer avancerad nivå och för den tvåspråkiga måste båda modersmålen vara likvärdiga ur utvecklingens synvinkel så lärare borde förstå att det är fråga om elevens andra modersmål. Enligt Brunell (1988, I), Namei (1999, 108) och Stenvall (2009, 54) varierar tvåspråkigas språkfärdighet i olika språk så de behöver differentierande och elevanpassande undervisning. Hassinen (2004, 27) klargör att man borde använda olika metoder i undervisningen av estniska i Finland än i Estland. Hon menar vidare att man borde koncentrera sig i likheter och skillnader mellan dessa två språk. Så för tvåspråkiga elever skulle det kanske vara bra att erbjuda undervisning som liknar modersmålsundervisning med speciella drag som tar hänsyn till att språket i fråga är deras andra modersmål. Kanske skulle modersmålsinriktad undervisning vara nära sådan undervisning eftersom syftet med den modersmålsinriktade undervisningen är att förbättra och fördjupa tvåspråkiga elevernas praktiska språkkunskaper, som de har fått hemma eller i sin närmiljö. Tyskas och svenskas roller är annorlunda i den här frågan eftersom svenska är Finlands andra nationella språk, men enligt min mening är situationen likadan med svenska och tyska i enspråkigt finska kommuner om eleverna inte har fått gå i skola på svenska.

Jag håller med Stenvall (2009, 55) att tvåspråkiga elever bör få undervisning i sitt andra modersmål redan ända från början av skolgång för att språket som undervisas i skolan utvecklas till en naturlig fortsatt utveckling till det språket som man talar hemma. Om de tvåspråkiga eleverna får undervisning i sitt andra hemspråk som A- eller B-språksundervisning behöver de annorlunda och krävande övningar för att få en funktionell kompetens också i det andra modersmålet i stället för att inläringen bara upprätthåller rådande kunskaper. Samtidigt skulle undervisningen väcka mer intresse för inläringen av detta språk eftersom undervisningen som motsvarar elevernas grundnivå är mest motiverande och effektiv. För tvåspråkiga elever som talar finska och svenska finns det redan modersmålsinriktad svenska respektive finska i läroplanen. Men problemet är att det inte erbjuds i alla kommunerna. Det skulle vara bra om alla elever som vill ha fick modersmålsinriktad undervisning.

9 AVSLUTNING

Tvåspråkighet är inget avvikande och behöver inte vara problematisk utan den är en värdefull resurs, det är alltid bra att kunna tala flera språk. När man undervisar tvåspråkiga elever skulle tyngdpunkten i undervisningen vara att eleverna har en möjlighet att utveckla sig själv. Å ena sidan visar min studie att tvåspråkiga elever som lär sig svenska eller tyska som A- eller B-språk får viss nytta av undervisningen, speciellt med grammatik, å andra sidan visar resultaten att dessa elever blir ofta frustrerade på lektionerna eftersom de kan redan sakerna som man undervisar. Det är inte alls likadant att lära sig modersmål och A- eller B-språk i skola. A- och B-språkens lektioner hjälper mina informanter att använda svenska eller tyska regelbundet så att de upprätthåller sina kunskaper i språket. Men för att utveckla sina kunskaper på en sådan nivå som de kunde få i sitt andra modersmål, borde man erbjuda dessa elever mer krävande undervisning. På samma gång skulle undervisningen vara mer motiverande för eleverna.

I min undersökning fick jag också veta att det inte alltid är bara bra att tvåspråkiga elever går i skola på sitt andra modersmål, som är svagare än det ena modersmålet. En av eleverna som får nästan all undervisning på svenska har nästan alltid velat få undervisning på finska eftersom han anser att han lär sig i skola bara på svenska och det är svårt för honom att överföra kunskap till finska. Så skolan, eleverna och föräldrarna borde samarbeta mer för att eleverna har en möjlighet att dra all nytta av undervisningen.

Det skulle vara intressant att ta reda på föräldrarnas synpunkter till frågan att hurdan undervisning borde tvåspråkiga få i deras andra modersmål i skola och i viss mån stödjer föräldrarna barnets utveckling i det andra modersmålet hemma samt frågan om valet av skolspråk. Jag tog upp de tvåspråkiga elevernas erfarenheter av svensk- eller tyskundervisningen och jag fick veta ur elevernas synvinkel om sina kunskaper men man kunde också forska ämnet närmare ur den språkliga begåvningens synvinkel.

LITTERATUR

- Axelsson M. (1999). *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Rinkeby Språkforskningsinstitut. Stockholm: Repro Print AB.
- Baker C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4.uppl. Buffalo: Multilingual Matters.
- Barkowski H. (1995). Prinzipien interkulturellen Lernens und ihre Bedeutung für die Mittlung des Deutschen als Zweitsprache. I Dittmar N. & Rost-Ruth M. (1995). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main: Lang, 271-282.
- Bell J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4.uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Berg A.-M. (2001). "Tvångssvenska" Inställning till svenska språket och de svenskspråkiga hos gymnasisterna i Mellersta Finland. Pro gradu-avhandling. Institution för språk, svenska språket, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Bhattacharjee Y. (2012). *Why bilinguals are smarter*. The New York Times. [Online]. Tillgänglig 16.4.2012 http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html?_r=1.
- Brown G. (1998). Inferring word meaning: first and second language comprehension. I Albrechtsen D., Henriksen B., Mees I. & Poulsen E. (red.), *Perspectives on foreign and second language pedagogy*. Odense: Odense University Press, 29-39.
- Brunell V. (1988). Kring språktillägningens ekologi: sammanfattning av sex studier kring skolprestation i modersmålet och finska i den finlandssvenska grundskolan. Jyväskylä: Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Brunell V. (1992). Skolans språkvårdande roll. I Brunell V., Hansén S-E. & Laurén C. (red.), *Ett gott mål: modersmålet i skolan*. Helsingfors: Editum: Schildt, 36-47.
- Brunell V., Hansén S-E. & Laurén C. (1992). Förord. I Brunell V., Hansén S-E. & Laurén C. (red.), *Ett gott mål: modersmålet i skolan*. Helsingfors: Editum: Schildt, 5.
- Christ H. (2009.) Über Mehrsprachigkeit. I Gogolin I. & Neumann U. (red.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 31-49.
- Cummins J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assesment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins J. & Swain M. (1986.) *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.

- Dirim I., Döll M. och Neumann U. (2011). Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. I Eichinger L., Plewnia A. & Steinle M. (red.), *Sprache und Integration: Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 129-156.
- Dörnyei Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford university Press.
- Escamilla K. (2006). Monolingual assesment and emerging bilinguals: A case study in the US. I García O., Skutnabb-Kangas T. & Torres-Guzmán M. (red.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters; Buffalo, 184-199.
- Etxeberría-Sagastume F. (2006). Attitudes towards language learning in different linguistic models of the Basque Autonomous community. I García O., Skutnabb-Kangas T. & Torres-Guzmán M. (red.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters; Buffalo, 111-133.
- Eskelinen L. & Myllymäki R. (2003). Opetus ja kulttuuri. I Von Martens C. et al. (red), *Kunnat ja kielilainsäädäntö: Kansalliskielten asema*. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 18-24. [Online]. Tillgänglig 9.4.2012 <http://hosted.kuntaliitto.fi/intra/julkaisut/pdf/p031117124701Z.pdf>.
- Eskola J. & Suoranta J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Finlands grundlag (731/1999)
- García O., Skutnabb-Kangas T. & Torres-Guzmán M. (2006). Weaving spaces and (de)constructing ways for multilingual schools: The actual and the imagined. I García O., Skutnabb-Kangas T. & Torres-Guzmán M. (red.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters; Buffalo, 3-47.
- Gestrin C. (2011). *Kielikylpyopetukseen tarvitaan lisäpanostuksia*. [Online]. Tillgänglig 9.4.2012 <http://www.folktinget.fi/sve/press/article-1264-7310-kielikylpyopetukseen-tarvitaan-lisapanostuksia>.
- Gogolin I. (1998). Sprachen rein halten - eine Obsession. I Gogolin I., Graap S. & List G. (red.), *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 71-96.
- Gripenberg M. (2000). Tvåspråkighet - tillgång eller problem i svensk skola: kartläggning läsåret 1998-1999 av tvåspråkigheten bland grundskolelever och studerande vid gymnasier och yrkesläroanstalter i Södra Finlands län. Helsingfors: Länsstyrelsen i Södra Finlands län.

Grundutbildningslagen (628/1998)

- Hassinen S. (2004). Kaksikielinen lapsi luokkahuoneessa. I Latomaa S. (red.), *Äidinkieli ja toiset kielet: Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.– 20.10.2002*, 15-27. [Online]. Tillgänglig 9.4.2012 <http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5999-7.pdf>.
- Herberts K. (2008). Bred acceptans för svenska språket, trots att det blir mindre viktigt. I Magma. Finlands svenska tankesmedja. *Ruotsin kielen asema – svenskans ställning*. [Online]. Tillgänglig 10.4.2012 http://www.magma.fi/images/stories/reports/rapport_090121_svenskan.pdf.
- Hirsjärvi S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. 10.uppl. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hu A. (2000). Lebensweltlich zweisprachige Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachunterricht. I Bundeszentrale für Politische Bildung. *Interkulturelles Lernen: Arbeitshilfen für die Politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 250-267.
- Huss L. & Lindgren A-R. (1999). Scandinavia. I Fishman J. (red.), *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford University Press, 300-318.
- Juurakko-Paavola T. & Palviainen Å. (2011). Svenskans plats i den finska utbildningen: Lagstiftning och utbildningssystem. I Juurakko-Paavola T. & Palviainen Å. (red.), *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. HAMKin julkaisuja 11/2011. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 9-22.
- Jyväskylän kaupunki: Opetus. *Oman äidinkielen opetus*. [Online]. Tillgänglig 9.4.2012 http://jkl.fi/opetus/maahanmuuttajat/oman_aidinkielen_opetus.
- Kallioinen M. (2002). Suomi, Hansa ja talouden varhaiset verkostot. I Lehtonen T. & Joutsivuo T. (red.), *Suomen kulttuurihistoria 1: Taivas ja maa*. Helsinki: Tammi, 194-201.
- Kumpulainen T. (2009). *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009*. Tampere: Opetushallitus. [Online]. Tillgänglig 10.4.2012 http://www.oph.fi/julkaisut/2009/koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2009.
- Ladberg G. (2003). *Barn med flera språk*. 3.uppl. Stockholm: Liber AB.
- Laurén U. (1992). Undervisning av tvåspråkiga barn. I Brunell V., Hansén S-E. & Laurén C. (red.), *Ett gott mål: modersmålet i skolan*. Helsingfors: Editum: Schildt, 135-145.

- Leppänen S. & Nikula T. (2008). Johdanto. I Leppänen S., Nikula T. & Kääntä L. (red.), *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9-39.
- Lightbrown P., Meara P. & Halter R. (1998). Contrasting patterns in classroom lexical environments. I Albrechtsen D., Henriksen B., Mees I. & Poulsen E. (red.), *Perspectives on foreign and second language pedagogy*. Odense: Odense University Press, 221-237.
- Namei S. (1999). Minoritetselevens ord- och begreppsutveckling på första- och andraspråket. I Axelsson M. (red.), *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Rinkeby Språkforskningsinstitut. Stockholm: Repro Print AB, 108-129.
- Nikula T. & Leppänen S. (2008). Tutkimuksen tuloksia ja haasteita. I Leppänen S., Nikula T. & Kääntä L. (red.), *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9-39.
- Oksaar E. (2003). Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ouvinen- Birgerstam P. (1984). Identitetsutvecklingen hos barn: En jämförelse mellan finska, jugoslaviska och svenska barn. Lund: Studentlitteratur.
- Palviainen Å. (2010). The Proficiency in Swedish of Finnish speaking University Students: Status and Directions for the Future. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, Vol. 4, 1, 2010, 3-23. [Online]. Tillgänglig 11.4.2012 http://apples.jyu.fi/article_files/Articles_2010a_Palviainen.pdf.
- Palttala P. & Juntunen E. (2011). Ruotsinkieliset kavahtavat kaksikielisiä kouluja. Helsingin Sanomat. [Online]. Tillgänglig 29.5.2012 <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Ruotsinkieliset+kavahtavat+kaksikielisi%C3%A4+kouluja/1135269299234>.
- Permer K. (1987). *Barnet och det talade språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Perusopetuslaki (628/1998)
- Piri R. (2001). *Suomen kieliohjelmapolitiikka: kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. [Online]. Tillgänglig 11.4.2012 <http://www.solki.jyu.fi/julkaisee/suomenkieliohjelmapolitiikka.pdf>.
- Plewnia A. & Rothe A. (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. I Eichinger L., Plewnia A. & Steinle M. (red.), *Sprache und Integration: Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 215-253.

- Pöyhönen S. & Luukka M-R. (2007). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ringbom H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ruusuvuori J. & Tiittula L. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Sajavaara K. (2006). *Kielivalinnat ja kieltenopetus peruskoulussa ja lukiossa*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä yliopisto. [Online]. Tillgänglig 14.2.2012
https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/toteutus/perusaste/Koulujen%20kielenopetus_KIEPO2.pdf.
- Sajavaara K., Luukka M-R. & Pöyhönen S. (2007). *Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita*. I Pöyhönen S. & Luukka M-R. (red.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13-44.
- Schumacher H. (2004). [Online]. Tillgänglig 13.2.2012
<https://kielikeskus.jyu.fi/opetus/saksa/opetusfilosofia-untterichtsphilosophie/saksan-kieli-euroopassa-deutsch-in-europa>.
- Shohamy E. (2006). *Imagined multilingual schools: How come we don't deliver?* I García O., Skutnabb-Kangas T. & Torres-Guzmán M. (red.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and globalization*. Clevedon: Multilingual Matters; Buffalo, 171-183.
- Sieber T. (2004). *Excelling in the critical study of culture: The multilingual-multicultural student advantage*. I Zamel V. & Spack R. (red.), *Crossing the curriculum: Multilingual learners in college classrooms*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates ; London, 129-144.
- Sinkkonen, Marjukka 1998. *Kielitaidon tarvetutkimukset työelämässä*. I Takala S. & Sajavaara K. (red.), *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 47-72.
- Skutnabb-Kangas T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Bröderna Ekdstrands Tryckeri AB.
- Skutnabb-Kangas T. (1999). *Education of minorities*. I Fishman J. (red.), *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford University Press, 42-59.
- Språklag (423/2003)
- Statistikcentralen 2012a. [Online]. Tillgänglig 9.4.2012
http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_tie_001_fi.html

- Statistikcentralen 2012b. [Online]. Tillgänglig 9.4.2012
<http://pxweb2.stat.fi/Dialog/Saveshow.asp>.
- Stenvall M. (2009). *Lärares perspektiv på tvåspråkiga högstadieelevers undervisning i svenska i Jyväskyläområdet*. Pro gradu-avhandling. Institution för språk, svenska språket, Jyväskylä universitet, Jyväskylä.
- Strömman S. (1995). *Två språk på arbetsplatsen*. Status och förändring. Vaasan yliopisto. Vaasa.
- Sundman M. (1998). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Takala S., Marsh D. & Nikula Tuomi J. & Sarajärvi A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Takala S., Marsh D. & Nikula T. (1998). Vieraskielinen opetus Suomessa. I Takala S. & Sajavaara K. (red.), *Kielikoulutus Suomessa*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 139-170.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5.uppl. Helsinki: Tammi.
- Tuokko (2011). Hur behärskar elever svenska i den finska grundläggande undervisningen? En utvärdering av inlärningsresultat i B-svenska i årskurs 9 våren 2008. . I Juurakko-Paavola T. & Palviainen Å. (red.), *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. HAMKin julkaisuja 11/2011. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 23-40.
- Tracy R. (2011). Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen. I Eichinger L., Plewnia A. & Steinle M. (red.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 69-100.
- Uhlisch G. (1995). Kultur und sprache – kontrastiv. I Dittmar N. & Rost-Ruth M. (red.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main: Lang, 233-244.
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. [Online]. Tillgänglig 2.2.2012
<http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>.
- Virta E. (1994). *Tvåspråkighet, tänkande och identitet: Studier av finska barn i Sverige och Finland*. Del 1. Sammanfattning. Psykologiska institutionen. Stockholms universitet. Edsbruk: Akademitryck AB.
- Welling A. (1998). Mehrsprachigkeit und Sprachheilpädagogik – die verhängnisvolle Geschichte einer Pathologisierung. I Gogolin I., Graap S. & List G. (red.), *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 21-42.

Wintermantel M. & Hemmati M. Wir oder ihr: Wie Sprechen Fremde über die fremdenfeindlichen anderen? I Gogolin I., Graap S. & List G. (red.), *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 233-25.

Yrjönsuuri R. & Yrjönsuuri Y. (1995). *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.

BILAGOR

Bilaga 1: Brevet till elever och deras föräldrar

Jyväskylässä, 10.5.2011

Gradu kaksikielisten oppilaiden ajatuksista toisen äidinkielen opetukseen

Haastattelulupa

Hei,

opiskelen Jyväskylän yliopistossa ruotsia ja saksaa. Minua kiinnostaa kaksikielisyys ja erityisesti tulevana kielten opettajana se, että minkälaista opetusta kaksikieliset oppilaat saavat kouluissa toiseen äidinkieleensä kuin suomeen.

Teen gradua kaksikielisten oppilaiden kokemuksista ja ajatuksista liittyen toisen äidinkielen opetukseen ja etsin vapaaehtoisia kertomaan omista kokemuksistaan. Kerään aineiston haastattelujen avulla. Raportoin haastattelun täysin anonymisti; en julkaise siis haastateltavien nimiä tai muitakaan tietoja, joista voi henkilöllisyyden selvittää. Tällä kirjeellä pyytäisin lupaa haastattelujen tekemiseen. Haastattelut tullaan järjestämään toukokuun 2011 aikana oppilaan koululla.

Ystävällisin terveisin

Marika Turunen

Annan luvan _____ haastatteluun.
oppilaan nimi

Jyväskylässä / 2011 _____
päivämäärä ja huoltajan allekirjoitus

Bilaga 2: Temaintervjun med frågorna

Taustaa kielenkäytöstä:

1. Mitkä ovat sinun vanhempiesi äidinkielet? Kumpaa kieltä käytät itse enemmän, kumpi helpompaa?
2. Mitä kieliä itse käytät eri tilanteissa/eri henkilöiden kanssa? Äidin, isän, kavereiden ja sukulaisten kanssa, koulussa jne?
3. Missä asunut ja käynyt koulua? Missä sukulaisia, jotka puhuvat sitä toista kieltä?

Koulu:

Minä itse kielenopiskelijana:

4. Tykkäätkö lukea kieliä koulussa? Mistä kielten tunneista tykkäät ja mistä et? Mikä on lempiaineesi? Miksi?
5. Minkälaista opetusta olet saanut koulussa toiseen äidinkieleesi saksaan/ruotsiin? Ala-asteella, yläasteella?
6. Miten ruotsin/saksan opetuksesi järjestetään:
 - Kauan olet koulussa lukenut saksaa/ruotsia? Oletko saanut äidinkielistä opetusta vai lukenut kieltä vieraana kielenä, ihan alkeista lähtien?
 - Oletko yksi oppilas muiden joukossa vai saatko erilaista opetusta tai kohtelua?
 - Onko opettaja antanut sinulle erityistä opetusta? Erilaisia tehtäviä, eri kirjat, lehtiartikkeleita, kirjoja luettavaksi jne?
 - Mitä mieltä olet oppikirjoista?
7. Miltä sinusta tuntuu lukea toista äidinkieltä koulussa vieraana kielenä, ja aloittaa se alkeista?

Hyöty:

8. Pidätkä saksan/ruotsin tunneista koulussa? Miksi? Miltä sinusta tuntuu käydä näillä tunneilla? Miten omasta mielestäsi käyttäydyt tunneilla –tykkäätkö puhua tunneilla ja auttaa muita vai oletko mieluummin omissa oloissasi?
9. Tuntuuko sinusta siltä ,että opit tunneilla jotakin uutta? Mitä esimerkiksi? Kielioppisääntöjä? Saatko niistä jotakin hyötyä omaan kielenkäyttöösi?

Muiden suhtautuminen:

10. Miten muut oppilaat suhtautuvat sinuun ruotsin/saksan tunneilla? Pyytävätkö sinulta apua? Haluavatko kuulla sinun puhuvan? (Pitävätkö sinua liian hyvänä heidän tunnille?)

Opettajan suhtautuminen ja arvostelu:

11. Onko sinulla ollut hyviä opettajia saksassa/ruotsissa? Millainen on sinun mielestäsi hyvä kielen opettaja juuri sinulle?
12. Miten opettaja suhtautuu sinuun? Antaako vastata tunneilla, pyytääkö sinua apuopettajaksi? Vai kohdellaanko sinua aivan samanlailla kuin muitakin?
13. Miten koet saamasi arvosanat? Arvosteleeke opettaja taitosi mielestäsi hyvin/oikein/oikeudenmukaisesti? Antaako opettaja sinulle helpommin hyviä numeroita? Vai vaatiko hän mielestäsi sinulta liikoja verrattuna muihin oppilaisiin?
14. Miten opettajan pitäisi suhtautua kaksikielisyyteesi?

Vanhemmat:

15. Mitä mieltä vanhempasi ovat saamastasi kielten opetuksesta? Ovatko puuttuneet koulunkäyntiisi tai kielen opiskeluusi?

Lopetus:

16. Minkälaista opetusta haluaisit saada saksassa/ruotsissa? Vai koetko ettet tarvitse minkäänlaista opetusta tässä kielessä?

Bilaga 3: Temaintervjun med frågor 2

Samat kysymykset kuin edellisessä niin paljolti kuin mahdollista vastata, mutta lisäksi muita kysymyksiä koskien ruotsinkielistä opetusta.

Ruotsinkielinen opetus:

1. Missä aineissa saat opetusta ruotsiksi ja missä suomeksi?
2. Mitä mieltä olet tästä opetuksesta? Tykkätkö saada opetusta ruotsiksi?
3. Onko sinulle tärkeää saada opetusta ruotsiksi?
4. Saatko mielestäsi samantasoista opetusta ruotsiksi kuin muut saavat suomeksi?
5. Vaikuttaako ryhmäkoko oppimiseesi?

Opettaja ja arvostelu:

6. Vaikuttaako mielestäsi se, millä kielellä opit arvosanoihisi?

Vanhemmat:

7. Mitä mieltä vanhempasi ovat saamastasi opetuksesta?

Bilaga 4: Förklaringar för markeringar i intervjun

H	Intervjuaren
O1	Heidi
O2	Ida
O3	Markus
O4	Simon
R	Rektorn för en skola
(...)	Tystnad
...	Oavslutad sats / tur
[]	Överlappande tal
[...]	Tur fortsätter / Börjar från mitten av exempelavsnitt
(hehe)	Skratt
X	Oklar del, kanske bara ett ord
XX	Oklar del, en sats