

**Användning och inläring av svenska hos finskspråkiga
gymnasister i en tvåspråkig kommun: En fallstudie om
språkliga affordanser och språkattityder**

Johanna Hammett

Magisteravhandling

Jyväskylä Universitet

Institutionen för språk- och kommunikationsstudier

Våren 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Johanna Hammett	
Työn nimi – Title Användning och inläring av svenska hos finskspråkiga gymnasister i en tvåspråkig kommun: En fallstudie om språkliga affordanser och språkattityder	
Oppiaine – Subject Ruotsin kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä – Number of pages 69
Tiivistelmä – Abstract <p>Tämä tutkielma on valokuviiin perustuva haastattelututkimus ruotsin kielen affordansseista suomenkielisellä paikkakunnalla. Tutkielma pohjautuu amerikkalaisen psykologin Gibsonin (1986) affordanssiteoriaan. Affordanssiteorian mukaan affordanssi muodostuu siitä potentiaalista, joka yksilöllä on hänen ympäristössään tiettyinä ajanjaksona. Kielitieteilijä van Lier piti affordansseja keskeisenä osa-alueena ekologisessa näkökulmassa toisen kielen oppimiseen.</p> <p>Tutkielman tarkoituksena on selvittää millaisia ruotsin kielen affordansseja suomenkielisillä lukio-opiskelijoilla on heidän ympäristössään ja käyttävätkö he näitä mahdollisuuksina ruotsin kielen oppimiseen. Tarkoituksena on myös tutkia, millaisia asenteita lukio-opiskelijoilla on ruotsin kielen esiintymiseen heidän kaksikielisellä kotipaikkakunnallaan. Aineisto kerättiin siten, että lukio-opiskelijat ottivat valokuvia aina kun he näkivät, kuulivat tai käyttivät ruotsia ympäristössään, tai kun jokin asia toi heille mieleen ruotsin kielen. Tämän jälkeen lukio-opiskelijoita haastateltiin kuvattuihin tilanteisiin liittyvistä affordansseista ja heidän ruotsin kieleen kohdistuvista mielipiteistään vastaavissa tilanteissa.</p> <p>Lukio-opiskelijat kokivat puhutun ja kirjoitetun kielen affordansseja ympäristössään. Affordansseja koettiin harrastuksissa, ravintoloissa, kaupungilla tai kotona musiikkia ja podcasteja kuunnellessa ja TV:tä katsoessa. Joskus lukiolaiset etsivät tietoisesti tapoja oppia ruotsia, esimerkiksi kun he lukivat ruotsinkielisiä lehtiä tai kuuntelivat podcasteja ruotsin kielellä. Opiskelijat puhuivat harvoin oma-aloitteisesti ruotsia tapaamiensa ihmisten kanssa, mutta kertoivat joskus käyvän näin. Esimerkiksi yksi opiskelija kertoi puhuneensa ruotsia sukulaisen kanssa ja toinen kertoi vastanneensa bussikuskille ruotsiksi. Opiskelijoiden mielestä tilanteet, joissa oli affordansseja, olivat positiivisia. Opiskelijoiden mielestä oli tärkeä tuntee ruotsalaista kulttuuria, koska se on osa Suomenkin kulttuuria. Yksi opiskelija kuvaili myös, että hän tunsu ylpeyttä osatessaan ruotsia paremmin kuin ystävänsä osasi ja pystyi näin ollen auttamaan ystäväänsä kielen ymmärtämisessä.</p>	
Asiasanat – Keywords affordans, sociokulturell teori, ekologisk lingvistik, attityder, språkinläring	
Säilytyspaikka – Depository: JYX	
Muita tietoja – Additional information	

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1. Finlands tvåspråkighet	5
1.2. Syfte och forskningsfrågor	7
2. Sociokulturell teori och ekologisk syn på språkinlärning	9
2.1. Sociokulturell teori	9
2.1.1. Kommunikation och förhandling	11
2.1.2. Situerat lärande	11
2.2. Ekologisk syn på språkinlärning	13
2.2.1. Gibsons teori om affordans	16
2.2.2. Språkliga affordanser	18
2.2.3. Emergens	20
2.2.4. Mediering	21
2.2.5. Tecken	22
2.2.5. Input, output och affordans	23
3. Attityder	26
3.1 Språkattityder	26
3.2. Attityder till det svenska språket i Finland	27
4. Material och metod	29
4.1. Materialet och informanterna	29
4.2. Analysmetoden	32
5. Resultat	33
5.1. Affordanser för svenska	33
5.1.1. Affordanser för talad svenska	33
5.1.2. Affordanser för skriven svenska	38
5.2. Affordansers roll i inläringen av svenska	40
5.2.1. Affordanser som utnyttjas aktivt för inläring av svenska	41
5.2.2. Outnyttjade affordanser för inläring av svenska	44
5.3. Gymnasisternas attityder till förekomsten av svenska i Finland och i deras närmiljö	48
6. Slutord	54
Litteratur	57
Bilaga 1 Suostumus osallistua tieteelliseen tutkimukseen	63
Bilaga 2 Ohjeet kuvien ottamista varten	64
Bilaga 3 Haastattelukysymykset.	65
Bilaga 4 Översättningar	66

1. INLEDNING

Den föreliggande avhandlingen är en fotografibaserad intervjustudie av det svenska språkets affordanser i en tvåspråkig kommun. Ursprungen för begreppet *affordans* kommer från en teori konstruerad av psykologen Gibson (1986) som menade att affordanser är den potential som finns för en individ i hans omgivning vid en viss tidpunkt. Termen ”affordans” kommer från det engelska ordet *affords* som menar ge, bringa, erbjuda.

Gibson betonade den ekologiska synen i sin teori. Han menade att man bör betrakta perceptionen av omgivningen ur en ekologisk synvinkel för att människorna är mobila varelser. (Gibson, 1986, 127.) Den ekologiska synen innebär att man undersöker organismers relationer med omgivningen och därför sker ekologisk undersökning alltid i en viss kontext (van Lier 2004, 3). I språkinläring betyder det här att man granskar språket i form av relationer mellan människor, inte som en produkt. (van Lier 2004, 252.) Den ekologiska synen på språkinläring föddes från den sociokulturella teorin. Enligt den sociokulturella teorin är social interaktion den fundamentala aspekten i inläring (Hummel 2014, 91). Språkforskaren van Lier (2004, 90-96) konstaterar att språkinläringen sker ekologiskt. Med det menar han att människorna lär sig språk konstant då de interagerar med sin omgivning, inläringen sker alltså inte bara i ett klassrum utan den kan ske var som helst. Vidare framställde van Lier *affordans* som en central beståndsdel i ekologisk lingvistik.

Jag inleder med att diskutera hurdan ställning det svenska språket har i Finland. Därefter anger jag syftet för min studie samt presenterar forskningsfrågorna. I kapitel 2 presenterar jag den sociokulturella teorin och det ekologiska synsättet på språkinläring med teorin om affordanser. I kapitel 3 diskuteras attityder och språkattityder i Finland. I kapitel 4 redogör jag för materialet och metoden för studien och i kapitel 5 diskuterar jag resultaten. Kapitel 6 har slutliga kommentarer.

1.1. Finlands tvåspråkighet

Finland är ett tvåspråkigt land med två officiella språk, finska och svenska. År 2016 var 88,3 procent av befolkningen finskspråkiga och 5,26 procent svenskspråkiga. Resten av befolkningen hade samiska (0,04 procent) eller något annat språk (6,43 procent) som sitt modersmål. (Oikeusministeriö 2017.) Kommunerna i Finland delas in i finskspråkiga kommuner, svenskspråkiga kommuner och tvåspråkiga kommuner där majoritetsspråket kan vara finska eller svenska. Antalet finskspråkiga kommuner var år 2017 262, antalet svenskspråkiga kommuner var 16 och antalet tvåspråkiga kommuner var 33. För att vara tvåspråkig ska kommunen ha minst åtta procent eller minst 3000 invånare med minoritetsspråket som registrerat modersmål. Registrerat modersmål är det språk som individen i befolkningsregistret angivit som sitt modersmål. (Kuntaliitto 2019.) I forskningslitteraturen har modersmål definierats bland annat som: "Det språk man tänker på, det språk man drömmer på och det språk man räknar på" (Skutnabb-Kangas 1981, 14). En annan definition på modersmål är att utgå från ursprunget, alltså vilket språk man började tala först och vilket språk modern (eller den närmaste vårdnadshavaren) talade med en. Kompetens har ofta också använts som kriterium på vad som är en individs modersmål. Modersmålet anses då vara det språk som man kan bäst. Modersmålet kan likväl anses vara det språk en individ använder mest. Den socialpsykologiska definitionen är vad människan själv anser, dvs. vad man tycker själv är ens modersmål och vilket språk man identifierar sig med mest. (Skutnabb-Kangas 1981, 15.)

Det finska språket är sålunda majoritetsspråket i Finland. De kommuner som har en svenskspråkig majoritet är situerade på väst- och sydkusten. De grundläggande språkliga rättigheterna tryggas i grundlagen. En medborgare har rättighet att använda sitt språk, finska eller svenska, i kontakt med myndigheterna. Man måste också kunna höras på sitt eget språk av domstolen. (Hallituksen julkaisusarja 8/2017.) I 2017 fanns det 311 kommuner i Finland. Av dessa var 16 svenskspråkiga. Av de tvåspråkiga kommuner hade 15 svenska som majoritetsspråk och 18 hade finska som majoritetsspråk. Den kommun som jag valde för min studie är officiellt tvåspråkig. År 2015 var 29,8 procent av befolkningen svenskspråkiga i den här kommunen, dvs. kommunens majoritetsspråk är finska. (Kuntaliitto 2019)

I Finland finns det både finskspråkiga skolor, där undervisningen sker på finska, och svenskspråkiga skolor, där undervisningen sker på svenska. Tendensen har varit att antalet svenskspråkiga skolor har minskat under de sista åren. Däremot ser det ut att det finns intresse att bevara det svenska språket och kulturen genom att registrera barnen från tvåspråkiga familjer som svenskspråkiga och välja en svenskspråkig skola för dem. År 2018 fanns det 230 svenskspråkiga skolor och 2 229 finskspråkiga skolor inom den grundläggande utbildningen i Finland. Elevantalet i årskurserna ett till nio var 34 516 i de svenskspråkiga skolorna och 550 078 i de finskspråkiga skolorna. (Opetushallitus 2020.)

I den finskspråkiga skolan studerar man svenska som det andra inhemska språket. Det är obligatoriskt att studera det andra inhemska språket i grundskolan, gymnasiet, yrkesskolor, yrkeshögskolor och universitet. Den senaste tidpunkten att inleda studierna är i grundskolans årskurs 6. Lärokursen som inleds i årskurs 6 kallas för B1-svenska som sedan 2016 inleds i årskurs 6 enligt den nya timfördelningsförordningen. Minimiantalet undervisning i svenska i årskurs 6 är två årsveckotimmar och i årskurserna 7-9 är det lägsta tillåtna antalet undervisningstimmar fyra årsveckotimmar. I min studie har alla informanter valt att studera lärokursen A1-svenska, dvs. de började den formella svenskundervisningen senast i årskurs 3. Antalet undervisningstimmar i A1-svenska är sexton årsveckotimmar. Svenska kan också studeras som en fritt valbar lärokurs A2-svenska som inleds i årskurs 4 eller 5. Undervisningstimmar i A2-svenska är tolv årsveckotimmar. (Rossi m.fl. 2017, 21, 22.)

De barn som har finska som modersmål och som har en plan i att gå i en finskspråkig skola kan i en del tvåspråkiga kommuner ansöka om plats i ett daghem eller en förskola som anordnar språkbildning i svenska från och med när barnet är tre år gammalt (Bergroth 2015, 33). Från förskolan fortsätter barnet till en finskspråkig skola som ger svenskt språkbildning. Språkbildningsundervisningen pågår hela grundskolan ut. I ett fullständigt språkbildning i svenska ges 50 procent av all undervisning på svenska så att man i daghemmet och förskolan har nästan 100 procent av undervisningen på svenska, i årskurserna 1 - 2 är andelen undervisning på svenska i genomsnitt 90 procent, i årskurserna 3-4 cirka 70 procent och i årskurserna 5-9 cirka 50 procent. Målet är att alla undervisningsämnen undervisas på svenska och på finska någon gång under grundskoletiden. (GLGU 2014, 91.)

Samlokaliserade skolor är skolor där en svenskspråkig skola och en finskspråkig skola delar en byggnad. Det finns ungefär 35-45 sådana skolor i Finland. Samlokaliserade skolor kan t. ex. ha en gemensam matsal och gymnastiksal, men alla skolor delar inte lokaler. (Helakorpi m.fl. 2013, 2.) Samlokaliserade skolor bildar en kontaktyta mellan finsk- och svenskspråkiga studenter. Dessutom menar Hansell och Pilke (2016, 25) att samlokaliserade skolor kan resultera i mervärde för studenter genom ökad ”tolerans, ömsesidig förståelse och även språkets betydelse för den egna gruppens identitet kan bli tydligare”.

Dessutom finns det något som heter språköar i Finland. Dessa är svenskspråkiga skolor och daghem som är belägna på en finskspråkig ort. De största språköarna är Uleaborg, Björneborg, Tammerfors och Kotka, i vilka man kan studera på svenska ända till slutet av gymnasiet. I Kotka är t.ex. 450 invånare av 55 000 registrerade som svenskspråkiga. Detta är en mycket liten minoritet. (Laurent 2013, 37 - 53.) Förutom de ovannämnda finns det också mindre språköar i Finland. De är sådana som bara kan erbjuda grundskoleundervisning på svenska. (Laurent 2013, 63.)

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här avhandlingen är att studera hurdana affordanser för inläring av svenska finskspråkiga gymnasieelever har i sin omgivning och om dessa affordanser upplevs som möjligheter för språkinläring. Syftet är att identifiera i vilka situationer gymnasisterna lägger märke till och använder det svenska språket i sin omgivning och om de utnyttjar affordanserna som möjligheter att lära sig svenska. Dessutom intervjuades gymnasisterna om deras inställning till förekomsten av svenska i sin omgivning. Materialet samlades in genom att gymnasisterna tog fotografier när de såg, hörde eller använde svenska, eller när någonting i deras omgivning påminde dem om svenska. Sedan sände gymnasisterna fotografierna till mig med hjälp av en applikation i deras mobiltelefoner. Efter det intervjuade jag dem om de tagna fotografierna.

Forskningsfrågorna är följande:

- Vilka språkliga affordanser för användning av svenska finns det för finskspråkiga gymnasister in en tvåspråkig kommun och i hurdana situationer bildas affordanserna?
- I vilken mån och hur utnyttjar gymnasisterna de språkliga affordanserna som möjligheter att lära sig svenska?
- Hurdana attityder har gymnasisterna i en tvåspråkig kommun till förekomsten av svenska.

2. SOCIOKULTURELL TEORI OCH EKOLOGISK SYN PÅ SPRÅKINLÄRNING

Min studie granskar språkliga affordanser i gymnasisters liv i en tvåspråkig kommun. Teorin om affordanser hör till den ekologiska synen på språkinläring som har sin ursprung i den sociokulturella teorin. Jag börjar med att presentera den sociokulturella teorin och dess viktiga drag. Sedan fortsätter jag med att redogöra för viktiga principer i den ekologiska synen på språkinläring.

2.1. Sociokulturell teori

Vygotsky var en psykolog och forskare som hade en sociokulturell syn på språkinläring. Enligt honom är språket det viktigaste redskapet för människans högre tänkande och begreppsbildning. Därför ansåg han att individens språkutveckling är ett resultat av aktivt deltagande i språklig interaktion både skriftligt och muntligt. Vygotsky studerade relationen mellan tanke och språk med fokus på barns utveckling. Före honom hade ingen studerat den systematiskt. (Vygotsky 1962, 1-2.)

Vygotsky (1962, 33) ville visa att utvecklingsgångarna är dynamiska och att det inte finns fasta regler för vad som lärs först och vad som kommer sedan. Enligt honom är hela inlärningsprocessen dynamisk, dvs. föränderlig. Han ansåg att relationen mellan tanke och tal går igenom många olika förändringar, de utvecklas inte lika snabbt, och ibland utvecklas tankeprocesserna fortare än talet. Enligt Säljö (2000, 36) sker barnets mognad i två faser. Den första fasen är biologisk mognad. Barnet börjar först kontrollera sin kropp men börjar också på samma gång ta sociala kontakter med sina närmaste. Den andra fasen är kommunikativ och social utveckling, alltså sociokulturell mognad. Den sociala utvecklingen sker i växelverkan mellan barnets biologiska förutsättningar och omgivningen. Omgivningen är olika i olika kulturer och därför varierar den sociokulturella mognaden mycket.

Det som den sociokulturella teorin poängterar är att man lär sig språk i sociala sammanhang. När ett barn lär sig att tala, lär hen sig först fraser, sedan delar barnet fraserna i olika ord. Ett barn lär sig talsyntaxen före hen lär sig "tanquesyntaxen". Det här innebär att man kan använda

språket utan att helt uppfatta det. Tanken är inre tal, dvs. utvecklad kunskap om språket vilket innebär att en människa har så goda språkkunskaper att hen till och med kan tänka på detta språk. (Vygotsky 1962, 46, 47.) Vygotsky (1962, 51) anser också att språket styr tankarna. Barnet måste först lära sig språket, sedan kan hen lära sig social interaktion. Språket är social förmedling av information, vilket möjliggör att man kan tala om saker som hände förut och som kommer att hända i framtiden (Hummel 2014, 91). Därför beror hela den intellektuella mognaden på språkutvecklingen (Vygotsky 1962, 51).

Vygotsky (1978, 84-87) menar att ett viktigt drag i inläringen är att det som man försöker lära barnet måste vara i hans *zon för närmaste utveckling*. I den här zonen finns saker som är lagom svåra, alltså när barnet har nått ett visst stadium kan man försöka lära barnet saker som är lite svårare än hans aktuella nivå, men inte för svåra. Dessa är faktorer som man på barnets aktuella nivå kan potentiellt lära sig. Då rör man sig i barnets zon för närmaste utveckling. Lindberg (2013, 492) avser att det är just detta som gör lärandet meningsfullt, alltså om en människa kan överskrida sin egen nivå i tänkandet och handlingarna.

Den andra viktiga egenskapen i den sociokulturella teorin är *stöttning* av en förälder, lärare eller en annan expert. Stöttning betyder att barnet får stöd ända tills hen klarar av uppgiften själv. Ett exempel som Säljö (2000, 121) ger för det här är det när en mamma skall förklara till sitt barn hur man knyter skosnören. Mamman börjar med att förklara hur man ska börja för att komma igång med knutet. Sedan pekar hon och visar själv en liten bit åt gången hur knutet blir till. Mamman delar upp uppgiften i mindre delar och stödjer barnet vid varje steg. Det här är stöttning, vilket kan upprepas tills barnet klarar av uppgiften själv.

Vidare menar Lantolf (2000, 17) att *förhandling* är det som gör teorin om zonen för närmaste utveckling viktig. Människor kan tillsammans skapa expertis. Annars skulle det vara nästan omöjligt att expertis utvecklades. Lantolf skriver att zonen för proximal utveckling kan lämpligast beskrivas som en gemensam konstruktion av tillfällen (*collaborative construction of opportunities*). Van Lier kallar dessa affordanser (*affordances*) och Swain och Lapkin kallar dem tillfällen för inläring (*occasions for learning*). (Lantolf 2000, 17.)

Det finns andra liknande utvecklingsteorier som t.ex. sociohistorisk teori, aktivitetsteoretisk teori och socialkonstruktivistisk teori. De är alla närbesläktade i att de utgår från likartade fenomen och det finns inga exakta gränser mellan dessa teorier och den

sociokulturella teorin. Så är det också med den sociokulturella teorin och den ekologiska synen på språkinläring, de är närbesläktade och likartade teorier. (van Lier 2004, 15.)

2.1.1. Kommunikation och förhandling

Kommunikation är centralt i den sociokulturella teorin. Kommunikativa processer är viktiga för att man lär sig när man kommunicerar med andra. För att kunna lära sig olika kunskaper måste man behärska en kommunikativ praktik som innehåller någon slags fysisk verksamhet. Ett exempel som Säljö (2000, 37) ger är hur man kan lära sig att spela schack. Reglerna är språkliga och blir till taktiska kunskaper, men att flytta pjäserna kräver också fysisk verksamhet. Eller för att lära sig en grammatisk regel måste man kunna lära sig regeln i samband med undervisningen och när man skriver den rätta formen i sin text är det frågan om fysisk verksamhet.

Kommunikation i klassrummet och sålunda interaktion mellan människorna i klassrummet är omständigheter som forskarna har visat alltmer intresse för. Forskarna har speciellt undersökt samtal mellan målspråkstalare (*native speaker, N*) och inlärare (*native-nonnative speaker, NNS*) men också samtal mellan olika inlärare (NNS-NNS). (Hammarberg 2013, 60.) Forskarna har funnit t.ex. att målspråkstalaren anpassar sig till språkinlärarens nivå så att det hen säger blir begripligt för språkinläraren. Man kan säga att målspråkstalaren är en expert och inläraren är en novis. Målspråkstalaren använder olika kommunikationstrategier, t.ex. förenklingar, expansioner, och omformuleringar osv. Om talaren t.ex. märker att inläraren inte förstår kan talaren säga ärendet på ett enklare sätt, förklara ärendet vidare eller helt omformulera yttrandet. På detta sätt hjälper hen språkinläraren att förstå vad hen som expert försöker säga. (Hammarberg 2013, 60-61.) Målspråkstalaren vet att hen behöver anpassa sig för att kommunikationen ska vara lyckad.

2.1.2. Situerat lärande

Situerat lärande är ett liknande fenomen som Säljö (2000, 22, 23) tredje beståndsdel i det sociokulturella lärandet där han hävdar att människorna har "utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter". Detta stämmer med situerat lärande också. Situerat lärande sker på en viss plats, t.ex. en arbetsplats där en sjukvårdare lär sig olika rutiner på sin arbetsplats och i slutet lär hen sig hur hela arbetet ska göras. Människorna har utvecklat den här formen att lära sig ett arbete med andra, mera erfarna, kollegor. Situerat lärande är en viktig del i den sociokulturella teorin. Det är föränderligt, kollektivt och sker i interaktion.

Situerat lärande är oavsiktligt lärande som sker i samband med autentiska aktiviteter och kontexter, dvs. alltid någonstans där språkinläraren vistas, inte i klassrummet. (Lave & Wenger 1991, 98.) I situerat lärande tar inläraren del i en aktivitet som alla i gruppen har likadan förståelse på. Inläraren blir en samspelare i gruppen. Hen gör saker på ett likadant sätt och det inläraren gör har betydelse för gruppen och samhället. Lave och Wenger (1991, 34-36) anser att det uttryck som bäst beskriver det som sker är uttrycket "legitimt perifert deltagande" (*legitimate peripheral participation*). Det betyder att inläraren först deltar på ett perifert område, men så småningom när hans kunskaper ökar tar inläraren del i förhandlingen i centret av åtgärderna. Den här typen av inläring sker nödvändigtvis inte i formella inlärningsplatser, alltså skolor, utan den kan ske var som helst. (Lave & Wenger 1991, 32-40.) Lave och Wenger (1991, 121-123) poängterar det följande i det legitima periferiska deltagandet. Utgångspunkten är att inläringen sker i ett socialt sammanhang. Det är också viktigt att inlärarens roll förvandlas under tiden från en nybörjare till expert. Kunskaperna som ska förvärfvas i sociala situationer ska vara genomskinliga vilket möjliggör att nybörjaren så småningom blir en expert.

Människorna har under årtusenden utvecklat olika redskap för att lättare kunna göra saker. Redskap behöver inte numera vara konkreta utan vi har också abstrakta redskap. (Säljö 2000, 20-22.) Säljö (2000, 20) menar att redskap är resurser som människor har tillgång till. Dessa resurser hjälper människorna att agera i omvärlden. För att kunna lära sig måste människan kunna använda olika redskap. Därför kan man enligt Säljö (2000, 22, 23) säga att lärandet från ett sociokulturellt perspektiv har tre särdrag:

1. Användning av intellektuella redskap
2. Användning av fysiska redskap
3. Kommunikation och samarbete i olika kollektiva verksamheter

Intellektuella redskap kan vara språkliga eller psykologiska. Dessa redskap ”innehåller kunskap” och ”medierar verkligheten” för människor (Säljö 2000, 90). Diskussioner eller det när man läser instruktioner på någonting är språkliga redskap. Ett exempel på ett fysiskt redskap är en penna. När en människa samspelar med andra i en grupp använder hen kommunikation och samarbete med gruppen till inläring. Säljö (2000, 97) menar att enligt den sociokulturella teorin är behärskning av språkliga och intellektuella redskap väsentligt. Människorna tänker genom redskap och nya intellektuella och fysiska redskap skapas hela tiden (Säljö 2000, 100).

2.2. Ekologisk syn på språkinläring

Språkforskaren van Lier framhåller ett ekologiskt synsätt på språkinläring (*Ecological linguistics, EL*). Det ekologiska synsättet har sina rötter långt bak i historien. Det studerar omgivningen och dess relationer till språket. Om man t.ex. säger: ”Titta!” är det klart att det är någonting någonstans nära som talaren vill att lyssnaren ser. Talaren och lyssnaren har alltså ett förhållande med omgivningen. Enligt van Lier (2004, 43) studerade redan Humboldt och Sapir och Whorf relationen mellan språket och omvärlden ända sedan slutet av 1800-talet men Haugen anses vara den forskare som implementerade termen ”Ekologisk lingvistik” år 1972. (van Lier 2004, 43-45.)

Det ekologiska synsättet på språkinläring granskar hela inläringssituationen och frågar: Vad är det i omgivningen som gör att saker händer så som de händer och hur sker inläringen? (van Lier 2004, 11). Det centrala i det ekologiska synsättet är att inläringen anses vara beläget på ett särskilt ställe (*situated*) och vara kontextuellt (*contextualised*) (van Lier 2004, 21). Således innebär det ekologiska synsättet att information tas upp när någonting

i den lingvistiska omgivningen uppfattas som viktigt eller relevant för förhandling (van Lier 2004, 134).

Säljö (2000, 128) menar att mänsklig aktivitet sker i sociala sammanhang. Man kan säga samma sak i två olika sammanhang, men det man säger betyder olika saker i olika sammanhang. Detta gör människor flexibla: man ska lära sig att tolka den riktiga meningen bakom det som någon säger. Vidare påpekar Säljö (2000, 130) att inläringen och tänkandet är kontextuella. Kontext är viktigt för att det alltid finns en ram för en händelse. Människor har inlärd rutiner och kan ofta bete sig enligt förväntningarna. Man vet hur man borde bete sig i kyrkan eller i skolan. Dessutom har olika specialister en tyst kunskap, en fingertoppskänsla. En läkare vet på grund av den tysta kunskapen ganska snabbt vad som är fel med patienten.

Det ekologiska synsättet har enligt Sandwall (2013) fokus på människor som aktiva inlärare som använder resurser i omgivningen. I Sverige lär sig invandrarna och flyktingarna svenska genom umgänge med arbetskamrater. Förut var det alltid så att invandrare kom till Sverige för att jobba, och de lärde sig automatiskt att prata svenska på jobbet. Det fanns ingen formell svenskundervisning utan allting hände i praktiken. Det här bekräftades vara ett bra sätt att lära sig språket, därför har det bestämts att man försöker förbättra den nuvarande svenskundervisningen i Sverige genom att speciellt försöka koppla ihop teori, alltså språklektioner, med praktik, alltså den praktiska språkanvändningen på t.ex. arbetsplatser. (Sandwall 2013, 725)

Det ekologiska synsättet på språkinläring har enligt van Lier (2004, 4-8) många viktiga drag. Det första draget är relationer (*relations*). Det innebär att det ekologiska synsättet på språkinläring anser att språket är viktigt i förhållandet mellan människor och omgivningen och genom språket kan människorna relatera sig mer effektivt till deras omgivning. Den bärande idén är *affordans*. Jag återkommer till begreppet *affordans* i avsnitt 2.2.1 och 2.2.2.

För det andra ser det ekologiska synsättet kontexten (*context*) som någonting som definierar språket men å andra sidan definieras språket också av kontexten. I ekologi är kontexten centrumet för all inläring. (van Lier 2004, 5) Man kan inte skilja språket från omvärlden för att språket finns i hjärnan, hjärtat och överallt. När människorna talar, talar de alltid om någonting eller för någon. Det måste finnas metaspråk för att kunna kontextualisera

språket men det viktiga i dagligt språkbruk är det språkliga sammanhanget och människornas behov att tala. (van Lier 2002, 158.) Säljö (2000, 135-137) specificerar olika typer av kontext. De är fysisk kontext, kognitiv (eller mental) kontext, kommunikativ kontext och historisk kontext, men ibland är de svåra att skiljas åt i praktiken. Den fysiska kontexten är lätt att skilja ut från de andra, det kan vara ett klassrum, matbordet eller en tågagn. Den kognitiva kontexten är påverkad av tidigare erfarenheter t.ex. när man löser ett matematikproblem. Skolan kan tänkas vara en kommunikativ kontext men också en historisk kontext som har funnits till en lång tid. Om den här beskrivningen av kontext jämförs med van Liers beskrivning, motsvarar van Liers situerad kontext den fysiska kontexten av Säljö (2000, 135-137.). Det som van Lier kallar för kontext, kallar Säljö kognitiv, kommunikativ och historisk kontext. Dessutom kan språket skapa handling. van Lier (2002, 158) är enig med Bakhtin när han skriver att språket alltid är dialogiskt. Man talar om någonting och det finns alltid bidrag från andra människor. Handling påverkar kontexten och kan t.o.m. skapa kontext (Säljö 2000, 135). Det följande draget är emergens, eller utveckling (*emergence*). Jag återkommer till begreppet "emergens" i avsnitt 2.2.3.

Kvalitet (*quality*) är det nästa viktiga draget när det gäller EL. Utbildningen måste ha kvalitet. Ibland finns det så mycket betoning på utbildningens standarder att kvaliteten lider. Det räcker inte att inläraren når en minimal nivå utan kvalitet måste likväl koncentreras på. Det är bra att skilja på standarder och kvalitet för att kunna kombinera dem på rätt sätt i utbildningen. (van Lier 2004, 6.)

Det nästa draget är värde (*value*). Språkutbildning har värden. Näst poängterar van Lier (2004, 5) kritiskt tänkande (*critical thinking*). Kritiskt tänkande menar att i språkutbildningen måste lärare och andra som planerar undervisningen hela tiden kritiskt granska vad som händer och vad man vill att ska hända. På det viset kan t.ex. en lärare hålla sig i rätt riktning när hen planerar sin undervisning. van Lier (2004, 5) påpekar att mönster och system är också ett viktigt drag av EL (*patterns, systems*) för att mönster är det som enar språket.

I klassrummet måste de finnas möjligheter för variation (*variability*). En lärare kan inte lära alla studenter likadant utan en bra lärare bör kunna ta hänsyn till olika studenter och anpassa sina lektioner så att de passar alla studenter. Det nästa draget är mångfald (*diversity*). Enligt det ekologiska synsättet på språkinläring ska man uppskatta att det finns olika dialekter. Det är inte bra att bara försöka lära ett homogent språk som bara används i ett

språksamhälle för att världen är så heterogen nuförtiden. Man ska uppskatta alla språkanvändare, då kan en språkinlärare bli en mångsidig språkanvändare. (van Lier 2004, 6-7.) Det kan finnas studenter som kan utmärkt uppträda med pop eller rap på målspråket, men denna förmåga är inte sådan som traditionellt kallas som giltig målspråksanvändning i ett klassrum. Alla typer av språkanvändning anses inte som värdefulla i skolan. (van Lier 2002, 158.)

Slutligen poängterar van Lier (2004, 7-8) aktivitet (*activity*). Det ekologiska synsättet på språkinlärning anser att man lär språk när språkinläraren gör någonting i ett aktivt sammanhang. Aktiviteten kan vara något som man gör med sina klasskamrater men det kan också vara någon aktivitet som språkinläraren gör själv. Det är viktigt att påpeka att autonomi i den ekologiska synen på språkinlärning inte betyder individualism utan bara det att man tar ansvar över sin egen inlärning. (van Lier 2004, 4-8.)

2.2.1. Gibsons teori om affordans

I detta avsnitt diskuterar jag Gibsons teori om affordans och frågor som hör samman med språkinlärning och affordanser. Den amerikanska psykologen Gibson skapade termen *affordance* på engelska. Enligt Gibson betyder affordans omgivningens potential, alltså det i omgivningen som är betydelsemässigt för en individ, det som ger människan någonting viktigt. Gibson (1950, 43) kallade sin teori för en teori av objektivt seende (*objective seeing*). Gibson anser att allt som människorna ser har betydelse för dem. Om en människa t.ex ser ett äpple tänker hen på mat, om hen ser en maskin kan hen tänka på hur den används och vad den används till. Allting har betydelse och den stora frågan är om allting man ser är inlärt. Gibson (1950, 199-200.) menar att kanske allt man ser är först betydelselöst men med tiden lär man sig att se deras betydelse.

I sin senare bok menar Gibson (1986, 2) att man borde ta en ekologisk inställning gentemot perception. Människor sitter inte stilla hela tiden utan de går runt omkring och därför är omgivningen viktig. Vidare konstaterar Gibson (1986, 2) att man först behöver beskriva omgivningen innan man kan börja försöka uppfatta den för att världen inte är en värld av

fysik utan en värld av ekologi (Gibson 1986, 2). Efter att en människa har iakttagit någonting skall informationen beskrivas och till sist ska själva iakttagelseförloppet beskrivas. En människa kan inte bara bearbeta information utan den oföränderliga, alltså oviktiga informationen, måste uteslutas. (Gibson 1986, 2).

Teorin om affordans började med att Gibson (1986, 127) teoretiserade vad det är som omgivningen erbjuder (*affords* på engelska) djuret, alltså människan. Den fysiska omgivningen innehåller vad den erbjuder och djuret uppmärksammar vad den erbjuder, när djuret iaktar fenomenet. Gibson poängterar att det här är någonting nytt och radikalt för att han föreställer att man kan direkt lägga märke till värden och betydelsen med saker i omgivningen. Psykologi studerar traditionellt hur föremål komponeras av deras egenskaper. Gibson (1986, 134) föreslår att man i stället borde se på objekt via deras affordanser, inte egenskaper. (Gibson 1986, 133-134.) Därför kallar han sin teori om affordans som radikal (Gibson 1986, 2).

Vidare kan en affordans förklaras på följande sätt. För en människa betyder en horisontal jämn yta någonting som man kan potentiellt gå på. Därför skulle ett golv t.ex. sägas vara affordans för en människa för att man kan uppmärksamma vad det är: alltså en stabil yta, och den erbjuder (*affords*) att man kan gå över den. Vidare föreslår Gibson (1986, 128) att t.ex. en nisch är en samling av affordanser. Teorin om affordanser ska anses vara en teori om HUR man finns till och inte VAR man finns till. (Gibson 1986, 128.)

Gibson (1986, 130-137) delar den jordiska omgivningens affordanser på följande sätt: medel, materia, ytor och ytornas arrangemang, föremål, andra människor och djur samt gömplatser som finns i omgivningen. Med medel menar han t.ex. luften. Luften har affordans för människor för att man andas in luften och den är viktig för oss. Med materia menar Gibson konkreta ämnen som t.ex. vatten. Vattnets affordans för människan är t.ex. att man kan dricka det. Som tidigare nämnts erbjuder ytor t.ex. någonting stadigt att gå på. (Gibson 1986, 130-132.) Föremål betyder två olika saker i Gibsons teori: föremål som är fast någonstans och föremål som är fristående objekt. Fasta föremål är sådana som sitter fast på jordytan t.ex. byggnader. Fristående objekt kan bjuda affordans bara de är sådana som människan kan göra någonting med. Exempel på sådana föremål är t.ex. yxor, bollar, lakan osv.

De rikligaste och mest detaljerade affordanser erbjuds av andra djur och för oss människor, av andra människor. Nyfödda barn lär sig genast att skilja människor från växter och andra objekt. Dessutom är det viktiga med affordanser från andra människor att människorna växelverkar med varandra. Beteende orsakar ökad beteende. Relationer mellan människor är komplicerade. (Gibson 1986, 135-146.) Gibson (1986, 137) konstaterar att när ljudande blir tal och fabricerade bildskärm blir tavlor, bilder och skrift, blir det mänskliga beteendets affordanser otroliga. (Gibson 1986, 137). Med detta menar Gibson att det finns en stor mängd olika affordanser i omgivningen för människor nuförtiden. Även de platser som vi befinner oss i kan erbjuda affordanser. Det kan finnas en plats i omgivningen där det finns t.ex. mat eller platser som kan ge skydd för regnet. Människorna är djur som kan hitta särskilda platser och hitta sig tillbaka till dessa särskilda platser. (Gibson 1986, 136.)

Affordanser kan vara antingen positiva eller negativa till människan som uppmärksammar någonting. I sig själv är affordanserna neutrala uppmärksammade objekt eller handlingar, men när det gäller betraktaren kan hans relation till saken vara positiv eller negativ. Gibson (1986, 137) ger som exempel en klippa. I och för sig är inte klippan farlig men för en människa som kan falla från klippan är den mycket farlig, alltså affordansen är negativ; den är en affordans av fara i relation till människan som kan skada sig. Affordans menar att några saker visar sin relevans till en person i en särskild situation. van Lier (2004, 91) menar att affordans är enligt Gibson det goda eller onda som omgivningen erbjuder djuret. Affordans menar att en människa iaktar någonting i sin omgivning och hen gör det så att saken anknyter till människan själv. Med andra ord, det som människan uppfattar med sinnena har betydelse för hen som förnimmer saken. Man kan säga att affordans också menar potential.

2.2.2. Språkliga affordanser

Van Lier (2004, 92-93) menar att Gibsons affordansteori har tre punkter som kan tillämpas för språkinlärning:

1. Inläraren är mobil och aktiv.

Den aktiva inläraren bildar relationer med omvärlden genom interaktion. Dessa relationer kan bli affordanser. Det är aktiviteten som orsakar språkinläring. (van Lier 2004, 92.)

2. Språkinläraren/användaren är en aktiv helhet

Språkinläraren är en helhet. Hen vandrar omkring fysiskt, socialt och mentalt i en flerdimensionell omgivning. Interaktion mellan omgivningen och inläraren skapar affordanser men det är aktiviteten som avgör vad som lärs, inte omgivningen. (van Lier 2004, 93.)

3. Komplexa mentala modeller behövs nödvändigtvis inte

När en språkinlärare iakttar någonting språkligt behöver detta inte nödvändigtvis processas i huvudet, utan saker kan läras genast och det inlärdas kan användas genast. Språkinläringen kan potentiellt ske mycket fort. (van Lier 2004, 93.)

Van Lier (2004, 92) beskriver vad en språklig affordans är. Perception, tolkning och handling är ingredienserna som bildar en språklig affordans. Man kan inte klart säga var den börjar och var den sluter, hela processen är dynamisk. I början uppmärksammar och tolkar en människa den språkliga företeelsen. Detta händer i interaktion med en annan person eller med omgivningen. Det finns alltid någon slags handling. (van Lier 2004, s. 92 figur 4.2.)

Vidare definierar van Lier (2004, 95) en språklig affordans på följande sätt:

- a. En affordans är en potentiell handling. Den händer när ett språkligt uttryck, alltså tal eller skrift, påverkar en människa så att hen uppmärksammar uttrycket. Det finns alltså ett samband mellan människan och uttrycket.
- b. Det lingvistiska uttrycket formar en affordans som är lätt tillgänglig till människan. Hen kan använda den eller inte.
- c. Det om människan använder affordansen beror på hens kunskaper, människan använder affordansen om den tjänar hen. Affordansen kan leda till inläring och framtida interaktion som är bättre och mer framgångsrik. (van Lier 2004, 95)

Sålunda finns det en människa och ett språkligt uttryck. Människan är en aktiv deltagare som uppmärksammar den språkliga affordansen, alltså uttrycket. Sedan kan hen antingen använda uttrycket eller inte. Beroende på personens kunskaper kan hen lära sig uttrycket och

det blir en del av personens kunskaper, och från och med den situationen använder hen uttrycket i senare samtal.

Van Lier (2004, 96) beskriver vidare att affordanser är de relationer som formar en interaktion mellan någonting i omgivningen och språkinläraren. Det måste finnas potentiellt betydelsemässiga saker i omgivningen för att affordanser kan bildas. Den betydelsemässiga saken kan till exempel vara en stol eller ett yttrande. Affordanser bildar perception och aktivitet vilket formar material för språkinläring för språkinläraren. Efteråt kan de också bilda vidare affordanser och mera komplicerad högre aktivitet och specialiserad perception. Det här menar att språkinlärares språkkunskaper utvecklas och språkinläraren kan själv använda språket bättre och förstå svårare affordanser. (van Lier 2004, 96.) Sandwall (2013, 727) föreslår att på svenska kunde man kalla affordanser som *potentiellt medierande resurser*.

Agenten, alltså språkinläraren, måste ha tillräckliga kunskaper för att kunna utnyttja affordanser. Hen måste vara aktiv för att en språkinlärare uppmärksammar affordansen medan hen är en aktiv agent. När språkinläraren sedan gör någonting meningsfullt med affordansen och lär sig någonting nytt är den här aktiviteten agens. Agens är således den betydelsefulla verksamheten i inläringen. (Van Lier 2007, 53.) Agens kan likväl vara en persons egendom som stöder inläringen. Det kan vara en vilja eller en förmåga att agera. Dessutom kan agens vara någonting som görs tillsammans med andra i en homogen grupp, t.ex. i ett klassrum. Hela klassen reagerar till affordanserna och agerar tillsammans vilket resulterar i inläring. (Skinnari 2012, 26-28)

2.2.3. Emergens

Emergens har fått sina drag från gestaltpsykologin (van Lier 2004, 79). Emergens menar att någonting stort formas från skilda, mindre företeelser. Emergens är hela nybildningsprocessen, alltså när en människa lär sig ett språk har hen hela tiden möjlighet att använda olika affordanser i omgivningen. De affordanser som hen använder lärs. Beroende på språkinlärares kunskaper, kan hen sedan senare använda dessa i sin kommunikation och de kan bli nya, mera komplicerade uttryck. Den här utvecklingen är emergens. (van Lier 2002, 157.)

Språket utvecklas hela tiden. Den senare utvecklingen av en människas språk beror alltid på tidigare inläring och utveckling. Emergens är en komplicerad process där utvecklingen sker icke-linjärt via olika stadier och förvandlingar. (van Lier 2002, 159, 160.) I språkinläring är emergens det när en människa så småningom lär sig språket från olika, mindre element. (van Lier 2004, 5.) Enligt van Lier (2004, 79) är emergens och affordans sammanhängande för att de båda beror på människans anknytning till omgivningen där emergens är utvecklingen. Affordansen är viktig för att den är människans relation med omgivningen (den fysiska, sociala och symboliska omgivningen) och emergens är viktig för att den kännetecknar hur människans komplexa lingvistiska förmåga blir till. (van Lier 2004, 79.) Emergens innebär att språkförmågan utvecklas i realtid, språkförmågan är en kunskap som inte kan bara förvärfvas. (Hummel 2014, 17).

2.2.4. Mediering

Språket är människans viktigaste medierande redskap. Med hjälp av språket kan människan tala om sina erfarenheter med andra människor. Språket gör människans omgivning meningsfullt för att vi kan med hjälp av yttranden mediera omvärlden för varandra. Kommunikation med andra människor menar att vi blir delaktiga med andra människor. (Säljö 2000, 82). Enligt Säljö (2000, 82-90) har språket tre olika funktioner ur ett sociokulturellt perspektiv på inläring: a) utpekande funktion, b) semiotisk funktion och c) retorisk funktion. Den utpekande funktionen menar att vi kan benämna och beskriva saker i vår omgivning. Den semiotiska funktionen menar att människor kan hänvisa till en företeelse eller ett objekt och att på samma gång också signalera innebörd. Den semiotiska funktionen är alltså innebördsskapande. Den retoriska funktionen menar språket är ett redskap som människor kan använda för att påverka en annan människas omvärldsuppfattning och att skapa mening mellan människor i olika sociala situationer. Den retoriska funktionen innebär metaforiska användningar och andra språkliga yttranden som inte direkt ber en annan människa att göra något men som menar det ändå. (Säljö 2000, 82-90.)

Språkinläring medieras via olika resurser i klassrummet. Van Lier (2004, 99-102) kallar det här tillgång och förbindelse. Språkinläraren behöver vara i kontakt med språket, dvs. ha

tillgång till språket så att språkinläring kan ske. Dessutom ska hen aktivt utnyttja affordanser av språket för att lära sig det, alltså hen ska ha ett förhållande till språket. Språkinläraren ska ha en viss grad av uppmärksamhet om språket, annars märker hen inte alla möjligheter för inläring.

Språkmedvetenhet är speciellt viktig i andraspråksinläring för att språket är objektet, det som man vill lära sig. En språkinlärare har olika språkmedvetenhetsnivåer. Dessa blir mer detaljerade när en människa utvecklas som språkinlärare. Van Lier (2004, 99-102) beskriver de olika språkmedvetenhetsnivåerna på följande sätt: Affordanser finns på den första språkmedvetenhetsnivån. Den första språkmedvetenhetsnivån är det direkta förhållandet mellan en aktiv organism och en egenskap i omgivningen. På den andra språkmedvetenhetsnivån finns det en medveten satsning på språket med hjälp av vilken man märker en lingvistisk nyans (van Lier 2004, 100). En språkinlärare kan till exempel märka att någon har sagt någonting fel i ett samtal med någon annan, sedan utnyttjar språkinläraren det som en möjlighet för språkinläring och modifierar sitt eget tal. Van Lier anmärker att det när man lär från en annan språkinlärares misstag har ofta tolkats så att man inte kan lära sig av en annan språkinlärare. Det här stämmer inte enligt van Lier (2004, 101) utan om det finns tillräckligt med exempel av målspråket i omgivningen kan flera inlärare tillsammans finna korrekt form. Den tredje språkmedvetenhetsnivån innebär att språkinläraren har aktiv kontroll. Den tredje nivån är delad till 3a och 3b, på språkmedvetenhetsnivå 3a kan språkinläraren skoja, berätta historier osv. På den högre nivån, 3b, kan språkanvändaren med medverkan av formell språkinläring nå akademisk språkanvändning. Slutligen på den fjärde språkmedvetenhetsnivån har språkinläraren nått den högsta språkliga nivån. Då kan hen skilja mellan olika pragmatiska situationer, tala om abstrakta saker, moral osv. (van Lier 2004, 101.)

2.2.5. Tecken

Semiotik studerar tecken och hur betydelser bildas. Van Lier (2004, 57-58) konstaterar att det finns tecken överallt. Dessa har studerats ända sedan Hippocrates som talade om symptom. Nuförtiden sysselsätter semiotiken sig med att studera det hur tecken åstadkoms och används. Det finns både tecken som är skapade av människor och de som finns i naturen.

Tecken kan delas i tre olika kategorier: naturliga tecken, kulturellt tillverkade tecken och tecken som är speciellt tillredda för kommunikativt syfte. Allt som vi ser, hör eller känner kan vara ett tecken. Van Lier (2004, 57) skriver vidare att t.ex. moln betyder regn, ett paraply betyder regn, ljud på taken betyder regn osv.

Inlärningsprocesser är semiotiska processer. När man granskar inlärningskontexten ur ett ekologiskt synvinkel är inlärningsplatsen den platsen där aktiviteten händer. När inläraren är aktiv, blir affordanser tillgängliga. Sedan uppmärksammar inläraren affordansen och använder den för att skapa betydelser. Aktivitet, perception och affordans är ingredienserna, dvs. råmaterialet från vilket tecknen växer och språket uppenbarar sig. (van Lier 2004, 62.) Tecknen är inte föremål eller en människas tankar utan de är viktiga relationer mellan en person och omgivningen. Tecknen är medierade affordanser. Först är de oförståeliga men när inläringen sker, börjar människan förstå deras form och mening. När affordanserna har blivit till tecken och tecknet har blivit något som språket kan byggas upp från, kan språket användas för att stärka en människas självmedvetande. (van Lier 2004, 63.)

När en språkinlärare är aktiv bildas affordanser på grund av aktiviteten och omgivningen. Van Lier (2002, 150, 151) ger ett exempel på hur tecken kan bildas. Van Lier hörde ett butiksbiträde i en affär använda ordet *pozzie* då han frågade var han kunde lägga sin väska. Van Lier hade aldrig hört ordet, men förstod det via en association och det att biträdet pekade på en lämplig plats. Enligt van Lier finns det många semiotiska processer på gång i exemplet, men det viktiga han vill peka på är att när han var aktiv blev affordansen till på grund av förhållandet mellan hans aktivitet och omgivningen. Ordet *pozzie* var en språklig affordans, vilket van Lier märkte och lärde sig. Sedan kunde han lägga sin väska på den lämpliga platsen.

2.2.5. Input, output och affordans

Enligt det ekologiska synsättet på språkinläring kan affordanser tänkas vara en form av språklig input. Krashen (1985, 2) menar att när människorna lär sig språk tar de emot begriplig input. Han kallade sin teori för inputhypotesen. Enligt teorin händer

språkinläringen genom att språkinläraren tar emot input som är över hans dåvarande nivå. Denna typ av input kan anses vara begriplig för inläraren.

Inputhypotesen har två beståndsdelar:

1. Talet lärs automatiskt.

Talet är en följd av språkets förvärvande, inte orsaken till det. Man kan inte lära någon att tala utan inläringen händer av sig själv.

2. Grammatikinläringen sker automatiskt.

Om inputen har blivit förstådd och det finns tillräckligt med input, behövs ingen separat grammatikundervisning, utan grammatiken lärs automatiskt.

Krashen (1985, 2) menar att språkinläraren behöver kontext, vilket gör att hen begriper och kan lära sig det som har sagts. Kontext innebär tre saker i Krashens hypotes: information som inte är lingvistisk, inlärarens tidigare kännedom av världen och inlärarens förvärvade språkliga färdigheter. En språklärare skapar kontext i klassrummet via visuella medel t.ex. bilder och olika föremål, och också via diskussion om kända ämnen (Krashen 1985, 2)

Vidare menar Krashen att språkinläraren förvärvar inte bara den input som hen får utan inputen processas i huvudet. Det här händer via någonting liknande som Chomsky hävdade då han menade att människor har en s.k. språkinlärningsutrustning, (*Language acquisition Device, LAD*), i huvudet där all input processas. (Krashen 1985, 2-3) Slutligen anser Krashen att begriplig input är viktig men inte tillräcklig för språkinläring. Det som påverkar input och det om man lär sig språket eller ej är språkinläraren själv, och det i vilken grad hen är mottaglig till den språkliga inputen. (Krashen 1985, 3). Krashen konstaterar att språkinläraren kan ha ett mentalt block (affektiv/emotionell filter, på engelska *affective filter hypothesis*) som gör att hen hör och förstår vad som sägs, men det mentala blocket förhindrar att språket processas i LAD, och därför lärs språket inte. Motivation, låg självförtroende eller ängslighet kan orsaka ett mentalt block. Begriplig input är nödvändig för andraspråkinläring, men den fungerar bara om det emotionella filtret släpper inputen vidare till hjärnan. (Krashen 1985, 4).

Swain (2000, 97-99) framhåller att man inte kan i språkinlärningsforskning bara tala om input, utan man måste beakta att det ofta är deltagande i interaktion som är input för språkinläraren. Deltagande dialog, (*collaborative dialogue*) är interaktion mellan två personer.

Den här interaktionen orsakar att en språkinlärare kan förstå input och fokusera på dess form. Output hör också till interaktion. Swain (2000, 98) poängterar att deltagande dialog måste forskas vidare för dess viktiga bidrag i andraspråksinläringen.

Krashen (1982, 60-61) menar att det är teoretiskt helt möjligt att lära sig ett språk utan att alls tala. Men han påpekar att om man inte bara lyssnar, utan tar del i ett samtal, är det mycket effektivare för språkinläring. Han fortsätter att det finns forskare som är av den åsikten att en språkinlärare kan förvärva ett språk om hen deltar i samtal. Krashen konstaterar (1982, 61) att föra samtal är bara ett sätt att få mera input. Swain (2000, 99) poängterar att output påverkar språkinläring. När en språkinlärare talar själv, processar hen språket i större grad än när hen processar bara input. Output är meningsfull språkproduktion där en språkinlärare kan märka en brist i hens egen kunskap när hen försöker frambringa ett yttrande. Det händer när språkinläraren märker att hen inte kan säga det hen vill säga på målspråket. En språkinlärare kan också testa sitt eget språkbruk, sina hypoteser, på någon annan, språkinläraren testar alltså om hen blir förstådd. (Swain, 2000, 99-102.)

Van Lier (2000, 257) föreslår att inputmetaforen ska ersättas med den ekologiska metaforen affordans som bättre betonar förhållandet mellan omgivningen och en aktiv språkinlärare. I språkinläring ska man också fokusera uppmärksamheten på helheten istället för att ha ett begränsat synsätt. Språket är inte bara ord som sänds via luften eller på papper, språkinläring sker inte heller bara i en människas huvud. Språkinläring är relationer mellan språkinlärare och relationer med omgivningen. Kanske människor lär sig språk likadant som djur "lär sig" skogen eller växter "lär sig" mullen. (van Lier 2002, 257-259.)

3. ATTITYDER

I detta kapitel diskuterar jag attityder. Först reder jag ut teori om attityder och sedan presenterar jag hurdana attityder människorna i Finland har till det svenska språket.

3.1 Språkattityder

Attityder formas när människor delar in saker i deras omgivning till goda och onda. När människor godkänner en sak som god eller ond är den här processen mycket snabb. I ett test där informanterna gjorde utvärderingar av nya och bekanta saker som bestod av fotografier och ord, bestämde informanterna i under en sekund om saken var god eller ond. (Bohner, Wänke, Chester, & Mistry 2014, 7.) Enligt Abrahamsson (2009, 207) är språkattityder en språkinlärares värderingar av målspråket, målspråkstalarna och deras kultur. Attityder påverkar också en språkinlärares allmänna värderingar om språkinläring. Attityder påverkar motivation för andraspråksinläring och har därför en indirekt effekt på språkinläring.

Attityder kan bestå av tre olika komponenter vilka orsakar reaktioner till saker: en affektiv komponent, en kognitiv komponent och en beteendemässig komponent (Bohner, Wänke, Chester & Mistry 2014, 5). Den affektiva komponenten orsakar känslor som lärs relativt snabbt, känslorna är nödvändigtvis inte riktig kännedom av en sak utan känslorna kan vara irrationella. Den kognitiva komponenten orsakar opinioner som kan vara antingen positiva eller negativa. Den sista komponenten, är en handlingskomponent. Den utgörs av beredskapen att agera på ett särskilt sätt. (Peltonen & Ruohotie 1992, 44-46.) De tre komponenterna kan inte separeras från varandra, därför konstaterar Bohner, Wänke, Chester och Mistry (2014, 5) att attityder ska granskas som ett resultat av en människas utvärderingar, vilka kan ha olika orsaker. Det som är viktigt är om attityder behöver vara sådana utvärderingar som en människa har haft för en lång tid eller om de kan vara tillfälliga konstruktioner som används bara när de behövs. (Bohner, Wänke, Chester & Mistry 2014, 5-6.)

Attityder och motivation uppstår i sociala sammanhang, dvs. om en student har fått en positiv attityd om svenskinläring, till exempel, betyder det här att hen har hög motivation för

språkinläring. Den höga motivationen orsakar inlärningsmöjligheter vilka leder till framgångsrik språkinläring. Det finns två olika typer av motivation: om en språkinlärare har integrativ motivation menar det att hen vill identifiera med målspråkstalarna och målspråket, om en språkinlärare har instrumentell motivation anser språkinläraren att hen kan nå andra mål om hen lär sig språket bra. Dessa andra mål kan t.ex. vara studiemöjligheter i målspråksomgivningen. Det är inte helt säkert om hög motivation resulterar i vällyckad målspråksinläring eller om det är att språkinläring som orsakar hög motivation. Abrahamsson (2009, 208) menar att det kan vara både och. (Abrahamsson 2009, 205–208.) Dålig motivation kan vara ett mentalt block som orsakar att den språkliga inputen inte når en människas hjärna (Krashen 1985, 4).

3.2. Attityder till det svenska språket i Finland

Det finns två teman som ofta ifrågasätts gällande det svenska språket i Finland, nämligen det om svenskspråkiga människor behöver kunna få service på svenska och om svenskundervisningen behöver vara obligatorisk i finskspråkiga skolor. Pitkänen och Westinen (2017) genomförde en utredning om finländarnas attityder till det svenska språket. Enligt utredningen har 70 procent av finländare en positiv eller neutral inställning till att det också i framtiden finns två nationalspråk i Finland. (Pitkänen & Westinen 2017, 5.) 44 procent av de finskspråkiga i Finland ansåg att finskspråkiga och svenskspråkiga människor har bra relationer och i tvåspråkiga städer ansåg över 50 procent av de finskspråkiga att relationerna är bra (Pitkänen & Westinen 2017, 8-9). 52 procent av under 30-åringar och 77 procent av pensionärerna ansåg att svenska språket är en viktig del av det finska samhället medan 62 procent av alla åldersgrupper ansåg att svenskan är en viktig del av det finska samhället. Attityderna var positivare om en människa ansåg att hen själv kan svenska. (Pitkänen & Westinen 2017, 12-15.) Dessutom ville de som själva kunde svenska också få mera kontakter med svenskspråkiga människor än de som inte själva kunde svenska (Pitkänen & Westinen 2017, 26).

Också Sundell (2013) har gjort en kartläggning i attityder till det svenska språket i Finland. T.o.m. tre fjärdedelar av Finlands befolkning ansåg att svenskan borde vara ett frivilligt språk

i skolan, inte obligatorisk, som den är nu. (Sundell 2015, 6.) Kritikerna tyckte att om svenska skulle vara frivillig, skulle relationerna mellan den finska och den svenska språkgruppen vara bättre. Å andra sidan tyckte 69 procent av befolkningen att det skulle vara synd om det svenska språket och kulturen skulle försvinna från Finland. (Sundell 2013, 14.)

Ett argument för att det lönar sig att studera svenska var i Sundells (2013) kartläggning t.ex. att om man kan tala svenska är det lättare att söka jobb i Finland och i de nordiska länderna. Å andra sidan visade kartläggningen också att en del av befolkningen behöver ingen svenska alls för att de hörde aldrig någon svenska i sin vardag. Många sade att om man känner till flera språk är det lättare att lära sig nya språk. De som var emot svenskan sade att om man måste studera svenska tar det tid från andra språkstudier. Ungdomarna lär sig allt färre språk nuförtiden och allmänt ser det ut att engelskan är det enda språket som anses vara viktigt för att man ofta kan bli förstådd på engelska i alla länder. (Sundell 2013, 7-8, 10.)

Dessa är svåra frågor men EU har rekommenderat att alla som bor i EU-länder borde lära sig åtminstone två språk utöver modersmålet för umgängets och handelns skull. Detta sker verkligen redan i många flerspråkiga EU-länder. (Sundell 2013, 10). Språkfrågan handlar också om människans identitet. Det är svårt att säga hurdan finländares identitet är för att identitetsfrågan är en personlig fråga. Både svenska och finska hör ofta till tvåspråkiga invånarnas identitet, och för de finskspråkiga gäller det bara finska. Historien har mycket att göra med identitetsfrågan. Det finns många som fortfarande tycker att det svenska språket är negativt p.g.a. att Sverige ses som en ockupationsmakt (Sundell 2013, 19-20).

4. MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogör jag för de konkreta stegen som jag tog i min studie och presenterar mitt material och den använda analysmetoden.

4.1. Materialet och informanterna

Jag valde att utföra studien i en tvåspråkig kommun i södra Finland som jag känner till för att jag har bott där och vet sålunda att både svenska och finska talas där till stor utsträckning. Jag valde att göra studien bland finskspråkiga ungdomar som går på gymnasiet och undersöka hurdana affordanser för och attityder till svenska de har i en tvåspråkig stad.

Den första kontakten med det aktuella gymnasiet togs i början av oktober 2019. Skolans rektor godkände studien och det formella forskningstillståndet kunde anhållas från utbildningschefen. Forskningstillståndet gavs mycket fort, dvs. jag kunde åter ta kontakt med skolan redan i slutet av oktober. I de avhandlingar och andra lärdomsprov som rapporterar kvalitativa undersökningar är materialet snävt jämfört med de studier som utgörs av en kvantitativ undersökning (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Jag åkte till den aktuella skolan med ett önskemål att få tio gymnasister att ta del i min studie. Dörnyei, (2007, 127) påpekar att mellan sex och tio personer är ett tillräckligt urval för en kvalitativ undersökning.

I min studie ombads gymnasister ta bilder till mig över sina iakttagelser av svenskan i sin omgivning och sända dem till mig med en applikation. I Finland, har man i genomsnitt 17 applikationer per person i mobiltelefonen (Werliin 2019, 8). Applikationer som man skickar meddelanden med, ringer samtal och videosamtal med och skickar foton och videosnuttar med är mycket populära. År 2019 använde 79 procent av alla finländare dessa applikationer med sina mobiltelefoner (Werliin 2019, 52). Dessutom använde åtta av tio personer dem varje dag (Werliin 2019, 72). Utredningar har visat att när det gäller 15-25 åringar angav till och med 70 procent av dem att de först och främst inte skulle vilja vara utan en sådan applikation (Werliin 2019, 37). Det är således klart att finländska ungdomar har mobiltelefonen med sig

så gott som hela tiden, att nästan alla människor i Finland har en applikation som man kan sända fotografier och videosnuttar med i sina mobiltelefoner. Applikationen användes även i den här fotografibaserade intervjustudien.

Datainsamlingen pågick från den 4 till den 18 december 2019. En svensklärare i undersökningsskolan hjälpte mig med studien. Jag åkte till skolan i början av december 2019 och presenterade min forskning till studenterna. Det var meningen att studenterna skulle skicka in åtminstone fyra fotografier per dag under en vecka, och att insändningen skulle börja genast efter att jag hade varit på skolan. Instruktionen var att skicka fotografier när studenterna ser, hör eller använder svenska på fritiden, eller när någonting påminner dem om svenska: *”Ota kuvia puhelimellasi välitunneilla ja vapaa-aikana kun **näet, kuulet tai käytät ruotsia** tai kun jokin asia ympäristössäsi **tu** sinulle **mieleen ruotsin** kielen.”* Några studenter visste genast att de ville delta i undersökningen medan några fick tänka på saken övernatt.

Under de första dagarna fick jag fotografier från bara en student så jag beslöt att fortsätta med datainsamlingen en vecka till och kontaktade läraren på nytt. Hen lovade aktivera studenterna och genom dessa åtgärder sände nio studenter fotografier till mig. En student sände bara två fotografier men annars varierade antalet sända fotografier mellan 14 och 34. Gymnasisterna fotograferade när de var ute på stan, på hobbyer eller hemma när de tittade på tv, some, eller lyssnade på podcaster. Ett par studenter sände in fotografier av hemläxor. Av dessa fotografier valde jag minst 8 fotografier per student som underlag för en personlig intervju. Jag valde fotografierna för intervjun så att det fanns fotografier av så många olika situationer som möjligt. Jag valde också vilket fotografi jag börjar med, vilket jag frågar om sedan osv. Jag valde prioritet på grund av det som studenterna fotograferade mest men jag försökte också få med ovanliga fotografier som andra studenter inte hade.

Intervjun var en strukturerad intervju. Intervjufrågorna hade skrivits på förhand och alla frågor ställdes i samma ordning till alla gymnasister. (Hyland 2014, 255.) Intervjun bestod av nio frågor och planen var att varje intervju skulle ta femton minuter. Intervjun bestod av fyra bakgrundsfrågor, nio frågor som skulle frågas om varje fotografi och nio allmänna frågor om språkinläring. Frågorna kan hittas som en bilaga. Jag fick möjlighet att intervjua studenterna den 19 december 2019. Jag intervjuade tre studenter under svensklektionen och lyckades att organisera intervjun för likväl tre andra på samma dag under studenternas håltimmar eller

dylikt. Jag intervjuade studenterna i ett tomt klassrum. Intervjuerna varierade i tid mellan 14,26 minuter och 18,19 minuter. Intervjuerna spelades in på band. Min slutliga data var 6 intervjuar med sex olika studenter. De tre studenter som hade skickat fotografier kunde eller ville inte göra en intervju den 19 december 2019. För att trygga studenternas integritet har jag givit studenterna koderna Student A, Student B, Student C, Student D, Student E och Student F för analysen.

Intervju som metod är en flexibel metod. Forskaren kan repetera frågan, korrigera missförstånd och samtala med den hen intervjuar. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Det som gör en intervjustudie flexibelt är också det att forskaren kan validera data med att åka tillbaka till forskningsobjektet och fråga ytterligare frågor (Dörnyei 2007, 61). Om jag behövde kunde jag åka tillbaka för en ytterligare intervju. Intervjuerna gav mera information om hurdana affordanserna var och hur de upplevdes av informanterna. Intervjuerna gav också information om gymnasisternas inställning till det svenska språket.

Informanterna var andra- eller tredjeklassister på gymnasiet. Alla angav att språket som de använder hemma är något annat än svenska. Två av gymnasisterna sade att de hade svenskspråkiga släktingar men på frågan om svenska talas hemma regelbundet svarade alla nekande, sålunda talar alla gymnasister något annat språk än svenska med sina föräldrar. Alla informanter studerade A-svenska, alltså de hade börjat studera svenska som andraspråk på den tredje klassen i grundskolan. Dessutom hade tre studenter gått i en språkbadsklass. Student A och E började i språkbad i daghemsåldern och Student F i förskolan. (Tabell 1.)

Tabell 1. *Bakgrundsinformation för gymnasisterna*

	A	B	C	D	E	F
Hemspråket annat än svenska	X	X	X	X	X	X
Studerar A -svenska	X	X	X	X	X	X

Gymnasisten har gått i en språkbadsskola	X				X	X
--	---	--	--	--	---	---

4.2. Analysmetoden

Den här studien är en kvalitativ fallstudie. Data analyserades med metoder som används i innehållsanalys där avsikten är att försöka förstå fenomen, inte att förklara det. Kvalitativ undersökning har inte som mål att generalisera utan att beskriva ett fenomen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87). Innehållsanalys är en metod som ofta används i kvalitativa undersökningar. Man kan göra många olika typer av forskning med hjälp av innehållsanalys. Forskaren bestämmer vad som skall forskas, samlar sitt material och kategoriserar materialet i olika teman och kategorier (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93-94). I min studie bestämde jag inte på förhand de kvalitativa kategorier som jag använde i innehållsanalysen utan dessa uppstod från materialet.

I min studie tog jag stegen ovan och bestämde syftet, fattade viktiga beslut om forskningsmaterialet, samlade materialet genom fotografibaserade intervjuer, transkriberade intervjuerna och gjorde analysen så objektivt som möjligt. Enligt fotografierna som gymnasisterna sände och enligt intervjusvaren kategoriserade jag affordanserna i min studie till affordanser som studenterna hörde och till skriftliga affordanser. Därefter kategoriserades affordanserna till affordanser som gymnasisterna aktivt utnyttjar och affordanser som de känner till men inte utnyttjar. Dessutom frågade jag i intervjun om fotografierna väckte några känslor om det svenska språket eller om gymnasisterna hade några allmänna känslor till förekomsten av svenska i deras hemstad.

5. RESULTAT

I detta kapitel redogör jag för de resultat som analysen av gymnasisternas fotografier och intervjuer gav.

5.1. Affordanser för svenska

I detta avsnitt diskuterar jag de olika affordanser som gymnasisterna illustrerade i sina fotografier och berättade om i intervjuerna. Jag börjar först med att redogöra för affordanser för talad svenska och sedan fortsätter jag med affordanser för skriven svenska.

5.1.1. Affordanser för talad svenska

Alla gymnasister angav att de hör mycket svenska i sin omgivning. Detta sker antingen när någon talar till dem eller när de hör någon använda svenska med någon annan person. De hör också svenska på TV, när de lyssnar på musik eller när de lyssnar på podcaster. En informant nämnde också att hen hörde svenska i en annonsering i en butik. Student D beskrev ett fotografi som illustrerar hens hobby på följande sätt:

Exempel 1



Jäähallilla treeneissä kuulen pukukopissa joka päivä ruotsia, koska yli puolet treeniryhmäläisistäni on suomenruotsalaisia. (Student D)

Student D angav att över hälften av hens vänner på hens hobby är finlandsvenskar. Vidare berättade Student D om språk som används på hobbyen:

Exempel 2

Me oltii siinä treeneis tekemässä alkuverkkaa ja nää mun kaks kaverii ne on niinku suomenruotsalaisia, et ne puhuu aina ruotsii keskenää ja sitte mäkin kuulen sitä päivittäin sitä kautta. (Student D)

Student D hör sina två vänner tala svenska med varandra varje dag på hobbyen. När Student D frågades vilket språk hen själv talar till dessa vänner svarade hen att hen talar finska till sina vänner och de talar svenska tillbaka till hen. Student D angav att hen inte söker sig till situationer där vännerna talar svenska för att lära sig svenska utan det bara händer. (*Se vaan tulee niinku*) Student B hör likväl svenska dagligen och beskrev en situation så här:

Exempel 3



Jalkapallojoukkueessa osa puhuu myös ruotsia (Student B)

Som svar till frågan hur typisk situationen är svarade studenten det följande:

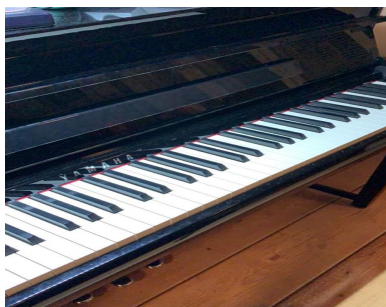
Exempel 4

Kyl se on tyypillinen, kyl tulee sitä ruotsia kuultua siinä ja niiku puhuttuna. Sitte jotain niiku jos joku laittaa jonkun viestin jossain ryhmässä, nii joskus laittaa ruotsiksi sen. Jos on joku kavari siellä, nii sit se niiku, kyl se on niiku aika tyypillinen. Varmaan eniten kuulee ruotsia just treeneissä. (Student B)

Hobbyn är för student B den plats där hen hör talad svenska varje dag, och situationen är sålunda typisk för hen. Student B hör mest svenska i träningen. Hen sade att det inte finns tid för att tala svenska under spelet, men om hen ville kunde hen försöka tala svenska före eller efter spelet.

Två studenter, C och F, har en musikhobby där de hör svenska för att musikläraren talar både finska och svenska. Student F sände följande fotografi om sin hobby och skrev följande kommentar till fotografiet:

Exempel 5



Pianostani tulee mieleen aina ruotsin kieli, koska soitonopettajani puhuu usein ruotsia. (Student F)

Pianot påminner Student F om svenskan för att hens pianolärare talar ofta svenska. I intervjun berättade hen att situationen är typisk för hen och om fotografiet berättade hen det följande:

Exempel 6

Siel on noit ruotsinkielisii oppilaita aina välillä ennen mua tai mun jälkeen. (Student F)

Det finns svenskspråkiga pianoelever före eller efter Student Fs egen pianolektion. Alla sex gymnasister som jag intervjuade nämnde hobbyer som situationer där de kan höra svenska.

Student A rapporterade att hen hörde svenska in en butik:

Exempel 7



Vaatekaupassa tuli mainos ainoastaan ruotsiksi päivän tarjouksista. (Student A)

Student A hade tagit detta fotografi därför att den illustrerar en ovanlig situation for hen, dvs. hen hör sällan en sådan reklam i butiker där bara svenska används.

Exempel 8

No, siihen mä kiinnitin ihan muutenkin kun ton kuvan takia huomiota koska harvoin tulee tietty mainos vaa ruotsinkielel. Tai muutenkii nois vaatekaupois ei yleensä oo ruotsiks niiku mitään mainoksia tai ilmoituksia mun mielest. Ja sit se oli siin mieles jo huomiota herättävä. (Student A)

Student A hör svenska också av en familjemedlem för att hens pappa är tvåspråkig med finska och svenska och säger ibland någonting på svenska till hen. Hen svarar till pappan främst på finska (se exempel 9 nedan). Det verkar att det som hen hör hemma är bara individuella kommentarer som inte fortsätter med ett samtal på svenska.

Exempel 9

..ei en mä yleensä sit vastaa ruotsin kielel. Paitsi joskus. (Student A)

Två studenter, Student C och F, hade båda gått på det lokala musikinstitutets konsert och berättade att de där hörde både svenska och finska. Student B tog ett fotografi på staden när några människor talade svenska när de gick förbi hen. Student E hörde svenska på bussen medan student F var i en restaurang med sin kompis och där pratade människorna svenska i bordet bredvid dem. Hen beskrev situationen på följande sätt:

Exempel 10

..jos just on tuol jossaa ulkona ja sillee, nii siel kuulee kyl aina ruotsii. Melkein päivittäin. (Student F)

Student F hör alltså svenska nästan dagligen. Hen hör det när hen är ute med kompisarna. Student C gick i en butik där butiksbiträdet hälsade hen på både finska och svenska:

Exempel 11



Olin kaupassa ja myyjä tervehti sekä ruotsiksi, että suomeksi. (Student C)

När Student C gick in i butiken hälsades hen på svenska och finska. Studenten berättade att butiksbiträdet hälsade på hen först på finska och sedan svenska. Studenten själv svarade på finska. Televisionen kom upp i några fotografier. Student C tog ett fotografi på en sändning från presidentens självständighetsmottagning där hen hörde Finlands president tala svenska. En annan student, Student B, tog ett fotografi av en annan känd person, Finlands fotbollslandslags kapten Tim Sparv, då han talade svenska på tv på självständighetsmottagningen.

Student E berättade att hen lyssnar på svenska podcasts ungefär en gång i veckan. Student A brukar lyssna på en viss svenskspråkig artist med sin vän och översätter till kamraten om kamraten har svårt att förstå någonting. Det här är en aktivitet som de ofta gör tillsammans:

Exempel 12

Toi on vähä niinku semmonen meidän yhteinen artisti tavallaa, tai semmonen oma juttu. Et aika usein. (Student A)

Ingen informant sände in ett fotografi där de själva talade svenska. Student E sade i intervjun att hen ibland använder svenska på sin fritid på bussen när chauffören talar svenska till hen. I sådana situationer svarar hen på svenska. Hen inkluderade dock inte detta i sina fotografier:

Exempel 13

Intervjuaren: Mikä olis voinu jäädä pois näistä kuvista?

Student E: No vaikka just joku semmonen arkitilanne et jos mä vaikka puhun et saattaa puhuu jollekin. Eilen mä olin vaik bussissa ja se bussikuski puhu mulle ruotsia. Et semmoset tilanteet.

Intervjuaren: Mitä kieltä sä puhuit hänelle takasin?

Student E: Ruotsia.

Alla situationerna ovan kan sägas vara affordanser. Gymnasisterna i min studie var mobila och aktiva i deras omgivning. De var i hobbyer, ute på staden eller gjorde någonting hemma. Det fanns interaktion med omgivningen, alltså just det som ekologisk lingvistik efterlyser (se avsnitt 2.2). Aktiviteterna som gymnasisterna fotograferade och beskrev var dynamiska, dvs. de var fulla av rörelse. Några använde mediering, alltså redskap såsom en telefon för att lyssna på podcasten. Fotografierna visar att gymnasisterna kunde direkt lägga märke till det meningsfulla utan att behöva processa det desto mera. Gymnasisterna märkte alltså att språket som användes var svenska. I enlighet med Gibsons teori om affordanser i det att människan märker snabbt vad som är viktigt och bjuder hen någonting (se avsnitt 2.2.1.).

5.1.2. Affordanser för skriven svenska

Skriven svenska kom fram i fotografierna i skyltar och reklamblad, social media, tidningar, affischer och matförpackningar. Student A såg skriven svenska i social media när hans vän gjorde en svenskspråkig postning. Det här är enligt informanten dock inte en regelbunden svensk aktivitet i hans liv:

Exempel 14

No, aika vähän tulee tollasia kuitenkin vastaan somessa. Mä en seuraa hirveesti ruotsinkielisiä niiku ihmisiä missää tai sillee kauheesti. Se ei oo niin yleistä.” (Student A)

Skyltar fanns i många fotografier som studenterna tog (se exempel 14). Alla gatunamn och dylika officiella skyltar är alltid skrivna på finska och svenska i en tvåspråkig stad. Student B berättade att det här är tillsammans med hobbyer de två vanligaste platser där hen kommer i kontakt med det svenska språket.

Exempel 15



Opasteissa ja kylteissä ruotsia ja suomea. (Student B)

Bilden i exempel 14 är ett fotografi av de många skyltar som Student B sände. Hen berättade att det finns både svenska och finska på skyltar. Matförpackningarna i Finland har generellt text på de båda officiella språken men svenskspråkiga skyltar förekommer i regel bara på svenskspråkiga och tvåspråkiga orter.

Student E tog ett fotografi av en affisch i skolan som hade ett kalenderår och dess helger och fester skrivna och illustrerade.

Exempel 16



koulussa on ruotsinkielisiä julisteita. (Student E)

Student E berättade det följande:

Exempel 17

Musta on mielenkiintonen et on nää kaikki juhlat ja sit me puhutaa monesti noista sillee et “ai niil on tota korvapuustipäivä” niinku puhutaa kavereiden kaa että on mielenkiintosta. ...ehkä lisäs vähä sitä tietoisuutta kaikesta et mitä on niiden

kulttuurissa .. No kyl mä saatan jotain julisteita lukee. Et en mä niinku eti niit julisteita, mut sit jos mä nään niin kyl mä nyt luen et oppis jotain. “(Student E)

Student E läste affischen och diskuterade den med sina kompisar.

Student A tog ett fotografi av en tidning som hans pappa hade gett hen. Hen tycker att det är ett bra sätt att upprätthålla ett språk genom att läsa en tidning:

Exempel 18

No, lukeminen on hyvä tapa ylläpitää sitä kieltä. (Student A)

Student A berättade också att det är en typisk sysselsättning för hen att läsa tidningar och om hen får en svenskspråkig tidning så läser hen den alltid:

Exempel 19

On, jos vaan jostain saan käsiini tommosen lehen niin kyl mä luen. (Student A)

Student A använde även själv svenska på fritiden under materialsamlingen. Hen ritade ett kort till en släkting. Hen beskrev dock situationen som atypisk. Hen sade att hen uppmärksammade saken p.g.a studien.

De övriga fotografierna som studenterna sände från deras användning av skriftlig svenska var ofta fotografier på hemläxor. Student F sände många fotografier som hen tog hemma när hen höll på att göra hemläxorna. Hen berättade det följande:

Exempel 20

No kertaa niit asioit mitä tunnil on käyty ja sillee yrittää oppii uutta. (Student F)

Student F berättade att hen repeterar hemma det som hen har lärt sig i skolan och försöker lära sig något nytt.

5.2. Affordansers roll i inläringen av svenska

Min studie visar att gymnasisterna hade funderat på var de kan hitta svenska i sin omgivning. Affordanserna förekom i hobbyer och ute på staden t.ex. på bussen, i en restaurant, då informanterna var ute och gick, osv. och de förekom också hemma när

gymnasisterna läste, lyssnade på musik eller tittade på TV. Studien visar också att studenterna visste hur affordanserna kan underlätta svenskinläringen. Ibland sökte de sig aktivt till situationer där svenskan används, ibland var de medvetna om möjliga affordanser för svenska men sökte sig inte till dessa situationer.

5.2.1. Affordanser som utnyttjas aktivt för inläring av svenska

Gymnasisterna i min studie angav att de ibland letade efter situationer där de kunde lära sig svenska. Till exempel Student D och E sade att de ofta läser nyheter på Svenska Yle för att lära sig svenska. Student D ville följa Svenska Yles postningar med tanke på studentskrivningarna. Hen visste var hen kan finna affordanser för svenskan och hen försökte lära sig från affordanserna. Hen sade följande:

Exempel 21

No se on niinku noita ylioppilaskirjotuksii varten, ku siel on kuitenkin niit ajankohtasii kysymyksii siel ruotsinkii kokeessa. Sit mä aattelin et jos seuraa tätä näin, niin ehkä pysyy kartalla sillee vähäsen. (Student D)

Student D medgav att hen avsiktligt läser nyheter på Svenska Yle. Hen vill lära sig om aktuella frågor och tycker att detta sker om hen läser nyheterna ofta. Student E läser Svenska Yles nyheter av likartade orsaker:

Exempel 22

Kun toi on uutissivusto niin niil on sillee kielioppi oikein ja ehkä monipuolisempii sanoja nii sit siit oppi ruotsii. ... kyl mä itekki tykkään lukee ruotsiksikin uutisii just et oppii. Ja sillee näkee et miten ite ymmärtää niitä. Pystyy vähän testaa niinku taitoja. (Student E)

Student E har tillit till att nyheterna på Svenska Yle har grammatiken rätt för att det är en nyhetssajt. Dessutom anser hen att Svenska Yle har ett mångsidigt ordförråd i sina nyheter. Hen tycker om att läsa nyheter för att lära sig. Hen t.o.m testar sina kunskaper genom att läsa Svenska Yles nyhetssajt. Ytterligen beskrev Student E att hen lyssnar på podcaster för att lära sig svenska:

Exempel 23

Nii sitte mä kuuntelen niitä joskus et oppis. Ja sitte sen on tosi erilaista kuunnella niinku ruotsalaisten podcasteja, ku vaikka et ruotsinope puhuu, ku on ihan eri murre. No onhan se tosi tärkeä et pystyy just oppii sitä niinku ymmärtää puhuttuukin ruotsii. Must tää on hyvä tilaisuus oppii just sitä puhutun ymmärtämistä nii just sen takia kiinnitin huomioo. (Student E)

Student E vet att det finns olika brytningar och att när hen lyssnar på olika podcaster kan hen lyssna på olika dialekter och brytningar. Hen lyssnar på podcaster för att lära sig och tycker att det är viktigt att lära sig att förstå olika människor från olika regioner.

Andra sätt som gymnasisterna använde för att lära sig svenska var när Student A nämnde i intervjun att hen hade läst en svensk tidning och lyfte fram att det är ett bra sätt att upprätthålla hens svenskkunskaper:

Exempel 24

No lukeminen on hyvä tapa ylläpitää sitä kieltä. (Student A)

Student A ansåg att det när hen lyssnar på svenska låtar med sin kompis har med hens svenskinläring att göra:

Exempel 25

No tää liittyy, koska yleensä mä joudun sille mun kaverille, se kysyy yleensä että “mitä täs lauletaa?” ku se ei itse ymmärrä niin hyvin ruotsia nii sit mä suomennan sen. (Student A)

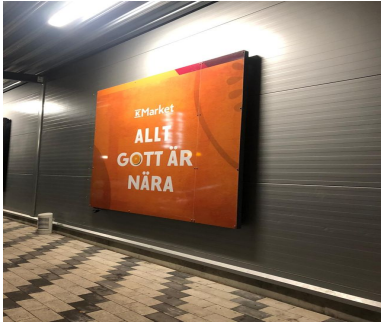
Gymnasisterna tog också ställning till det mest effektiva sättet för dem att lära sig svenska. Student A berättade att hen lär sig mest svenska när hen själv använder det. Student F däremot sade att hen lär sig mest svenska på fritiden från att hen läser och lär sig nya ord. Student F försöker lära sig svenska när hen gör hemläxor. Student E tycker om att lyssna på podcaster där hen kan lära sig dialekter och rikssvenska. Student B, C och D lär sig svenska genom att aktivt titta på svenskspråkiga TV-program. Student C tillade att hen lär sig inte bara från att se på programmen och lyssna på svenskan i dem utan behöver också finska texter för att lära sig. Student D sade att hen också lär sig mest svenska från när hen hör det i sin hobby. Student B svarade att hen lär sig svenska via egen användning och nämnde också att hen lär sig när hen hör språket och läser språket. Student B sade att hen lärde sig svenska när hen tittade på Tim Sparvs intervju på TV:

Exempel 26

Kyl siin niinku ymmärsi osan ja oli jotaa sanoja joita ei niinku, joutu vähä miettimään että mitä se sano. Mutta kyllä siin niinku oppi, ainakin muutaman sanan. (Student B)

Följande inlärningsituation var typisk för Student E:

Exempel 27



TV:tä mä en kato hirveän usein nii ehkä tommonen kyltti. On, kylttejä näkyy kaikkialla. Ruotsinkielisistä kylteistä tulee mieleen ruotsin kieli. (Student E)

Skyltar med svensk text finns överallt enligt Student E. Hen berättade att hen lär sig ord och också fraser från skyltarna:

Exempel 28

Tossakin voi oppii jotain. Kylteis voi olla jotain sanontoja tai sillee. Et oppii ruotsii. (Student E)

Student B hör mycket svenska när hen spelar fotboll. Hen berättade det följande om det svenska språket i fotbollslaget:

Exempel 29

Se oli kotona futistreenien jälkeen ja niinku treeneissä osa puhuu ruotsia. Ne puhuu niinku keskenään ruotsia, muuten puhutaan suomea. Aika lailla ne sanat niiku toistuu. Ne samat toistuu, niiku syötä ja mee sinnepäin ja tännepäin. Ja on siellä jotaa semmost niinku - jos niiku koulusta puhutaan - semmost aika yleissanastoa. (Student B)

Det finns ganska många svenskspråkiga spelare i Student B's fotbollslag. Hen har alltså lärt sig fotbollsvokabulär och allmän vokabulär i sin hobby. Student B spekulerade att skyltar eller matförpackningar är sådana platser där hen också lär sig svenska:

Exempel 30

joku semmonen niinku liikennemerkki koska se on se tyypillisin missä on jotaa niinku tekstiä jossain, koska se teksti jää periaatteessa niinku eniten mieleen. Kun kattoo jonkun niinku maitotölkkin tai vastaavan kyljestä kattoo jotain, ja sit siel on se teksti niinku suomeks ja ruotsiks. Niin se on käytännössä niinku se kun ei ruotsia puhu niin se on niinku se ainut jossa se jää. (Student B)

Student E sade att det brukar finnas svenskspråkiga affischer i skolan. Hen tyckte att det var intressant att lära sig om svenska traditioner, t.ex. kanelbullens dag, och hen talar om dessa med sina kompisar också. Hen sade att hen läser affischer för att lära sig någonting från dem.

Gymnasisterna utnyttjar inte affordanserna om det de uppmärksammar är för lätt för dem. Det här kom upp fram i intervjun när Student A frågades om ett postkort som hen fotograferade för studien. När hen frågades vad hon tycker att situationen har att göra med hens svenskinläring, svarade hen att:

Exempel 31

No ei oikeestaa mitenkää, ei tos nyt ollu mitää hankalaa kieltä niiku, tai mitää uutta. (Student A)

En affordans som är för lätt understödjer inte språkinläringen eftersom inläraren inte använder affordansen på grund av att hen redan känner till den och den är för lätt för hen. För att lära sig behöver alltså Student A mer utmanande affordanser. Det som hen lär sig måste vara i hens zon för proximal utveckling (se sociokulturell teori i kapitel 2). Det som man lär sig måste vara svårare än det man redan kan, men inte för svårt för att inte hindra inläringen.

5.2.2. Outnyttjade affordanser för inläring av svenska

Nästan alla utom Student A svarade att det finns goda möjligheter att lära sig svenska på fritiden på den aktuella tvåspråkiga orten. Student A sade att hen har inga svenskspråkiga kamrater eller hobbyer där hen skulle höra svenska. Student F beskrev att det finns goda möjligheter att lära sig svenska på fritiden:

Exempel 32

Student F: No hyvät. Tai sillee tuol on joka paikassa, löytää ruotsia jostaa kohti ja kuulee paljo ja näkeekin.

Intervjuaren: Minkälaisia paikkoja ne on missä sitä näkee, sun mielestä?

Student F: No en mä tiiä mul tuli mielee niinku musiikkiopisto ja kirjastot ja kaikki tollaset mis voi käydä. (Student F)

Student F tyckte att man kan både se och höra det svenska språket överallt i omgivningen. Hen tänkte att särskilt biblioteket och musikinstitutet är sådana platser där hen kan se och höra svenska. Som svar på frågan om varför hen tycker att det har med svenskinläringen att göra svarade hen:

Exempel 33

Kuulee puhuttuu kieltä sillee ympäriltä ja sit miettii sitä. (Student F)

Student F tyckte att det hjälper hens svenskinläring om hen hör svenska och funderar på språket. Student E avslöjade likväl att hen vet att det finns goda inlärningsmöjligheter för svenska i den aktuella staden.

Exempel 34

Tosi hyvät on kyl täällä kaupungissa et se ois ihan eri jossain suomenkielises kaupungissa tai täysin suomenkielises kaupungissa. Tääl on mun mielest tosi hyvät. Jos vaikka harrastuksissa on ruotsinkielisii ja sit puhuu siel ruotsii. Tai ne saattaa puhuu ruotsii jos ne ei osaa suomee. Et tosi hyvät. (Student E)

När student A frågades om hens möjligheter att lära sig svenska på fritiden, spekulerade hen om svenskan och hobbyerna enligt följande:

Exempel 35

No ei kovin hyvät kun ei oo kavereita jotka puhuis ruotsia et sit siin tilantees olis enemmän. Sit tulis käytettyä enemmän. Mut ei oikeestaa muuten hirveesti, ku ei oo semmosii harrastuksia mis ois sillee enemmän. (Student A)

Student E nämnde hobbyer som platser där man kan höra svenska. Hen sade att det i staden finns även dem som inte kan finska, utan kan bara tala svenska. Student B och C funderade likväl på olika platser där man kan lära sig svenska:

Exempel 36

Mennä semmoseen paikkaan jossa puhuis tai vaikka joku kaupunginvaltuusto tai joku tämmönen, siellähän on niinku puhutaan molemmilla kielillä. Jos sinne menis niin siellä oppis varmasti esimerkiks. Tai sit joku tämmönen treeneissä vois niinku vaan mennä puhumaan ruotsia et ajattelis vaikka et tänään mä puhun vaan ruotsia treeneis. Vaikka se niinku vois olla, ettei porukka niinku ymmärtäis puoliakaa mitä sanois, mut silti puhuis vaan. Ja sit kaikki semmonen niinku telkkarista. Kaikki niinku kattois ruotsiks ja tekstitykset pois. Kaikki tämmönen niinku et mahdollisuuksia on tosi paljon. (Student B)

Student B berättade ovan om olika platser där hen kunde tänka sig att lära sig svenska. Hen spekulerade hur det skulle vara om hen bara talade svenska i träningen någon gång. Hen avslutade med att säga att det finns goda möjligheter för svenskinläringen i den aktuella staden.

Exempel 37

No mun mielest aika hyvät. Nimenomaan just tässä kaupungissa (kaupungin nimi). En tiitä yhtään niinku muista kaupungeista, mut tässä kaupungissa (kaupungin nimi) siis ihan sillee tosi hyvät et vaikka jos meet töihin johonkin asiakaspalvelualalle niin siin sä väkisinkin opit jonkun verran sitä niinku asiakaspalvelusanastoo ruotsiks. Et on ihan omaa kokemusta siitä että jos menee niinku töihin niin siin väkisinkin oppii pikkasen sitä ruotsii. (Student C)

Enligt Student C finns det goda möjligheter att lära sig svenska i hens hemstad. Hen har lärt sig svenska när hen arbetade i kundservice. För Student C gick det inte att undvika att lära sig svenska. Det såg ut att gymnasisterna sällan själva började tala svenska med någon annan. Det var Student A som sade att det kan hända ibland att hen svarar hens pappa på svenska, men att oftast talar hen finska tillbaka till honom. Student E sade att hen ibland kan svara busschauffören på svenska om chauffören talar svenska till hen när hen stiger på bussen.

Materialet visade att gymnasisterna var medvetna om hur de lär sig svenska genom att utnyttja affordanser. Student B beskrev detta på följande sätt:

Exempel 38

Mahollisuuksia on niinku tosi paljon. Mut sit se lähinnä jää siihen ettei itseä ei sanotaanko liikaa ei kiinnosta oppia koulun ulkopuolella niin se jää vähän niinku siihen se kiinnostus. Mut mahdollisuudet on tosi hyvät. (Student B)

Enligt Student B är hen inte själv intresserad av att på fritiden utnyttja möjligheterna att använda svenska. Student D medger också att hen inte utnyttjar möjligheterna för att använda

affordanserna och kommunicera på svenska men hen vet och förstår att hen lär sig svenska genom att lyssna på kamraterna:

Exempel 39

No kyl se niinku ku kuulee sitä ruotsia niin sitte kyl sitä oppii sillee niinku ymmärtämään ja ehkä vois itekkii yrittää uskaltaa puhuu sitä vähän niin sitä kyl oppii sitäkin kautta. Niin kyl se ymmärtäminen kehitty. (Student D)

Student D funderade att ju mera svenska hen hör desto mera förstår hen det. Hen vågar inte utnyttja möjligheten att tala svenska, men om hen gjorde det, skulle detta också bidra till språkinläring. Vidare sade Student D kort och koncist om möjligheterna att lära sig svenska i den aktuella tvåspråkiga staden:

Exempel 40

Hyvät, et jos sille vaan antaa mahdollisuuden niin on varmasti. (Student D)

Det finns alltså goda språkinlärningsmöjligheter i omgivningen i den aktuella staden bara man ger dem en möjlighet. Dessutom kan man lära sig svenska när man jobbar någonstans där svenska används såsom Student C berättade ovan om hens egna erfarenheter i ett kundserviceorienterat arbete. Hen sade att det är oundvikligt att lära sig svenska på en sådan arbetsplats. Student C reflekterade att hen ganska omedvetet tänker på svenskan i hens liv och kanske inte ens märker hur mycket svenska det finns i omgivningen:

Exempel 41

Se on jotenkin niin jotenkin tuttu jo. Sitä ei aina ees niinku tajuu et “ahaa tuollakin lukee ruotsii” vaa et sitä niinku pitää itsestään selvyytenä. Et lähes kaikkialla on niinku myös ruotsia. Niitä tulee sillee ihan niinku pienissäkin tilanteissa et ihan joku kadun kyltti tai vaikka siel oli joku kuva mis oli joku kuvakehystämö ja sit siin luki kans ruotsiks että. (Student C)

Samma student berättade om hur hen omedvetet lär sig svenska när hen ser skriven svenska i sin omgivning:

Exempel 42



Söin ja huomasin että paketissa lukee myös ruotsia (Student C)

Student C märkte att det står svenska på en matförpackning. Hen berättade det följande:

Exempel 43

Must tuntuu et tollases tilantees ei välttämät niiku tietosesti niiku sillee oppimalla opi ruotsii mut sitte ku näkee tollasii ruotsinkielisii sanoi niiku yksittäisii nii sit ne varsinkin ku niit näkee toistuvast niit samoi sanoi. Se niinku jotenkii jää mielee sillee niinku alitajuntaa. Vaikka sä et ees ite ymmärrä sitä niinku että kokoajanhan sä näät ton niinku sanan vaikka joka päivä jos sä syöt jotain hapankorppuja esimerkiks. (Student C)

Student C sökte sig inte medvetet till den här situationen för att lära sig svenska. Hen sade att hen lär sig omedvetet om hen läser samma ord många gånger. Den här beskrivningen stödjer teorin om affordanser och det att de inte behöver processas speciellt i huvudet eller i språkanskaffningsapparaten, LAD (se Chomsky i avsnitt 2.2.5.). Affordansen kan bara läras och senare användas.

5.3. Gymnasisternas attityder till förekomsten av svenska i Finland och i deras närmiljö

Den tredje forskningsfrågan gällde gymnasisternas attityder till det svenska språket. Jag ville utreda hur gymnasisterna såg det svenska språkets förekomst generellt och också hurdana känslor de enstaka fotografierna väckte. Peltonen och Ruohotie (1992, 39) menar att det finns en koppling mellan attityder och färdigheter. Ju bättre man klarar av någonting desto positivare attityd har man till det. I detta avsnitt diskuterar jag först de kommentarer om det

svenska språket som de individuella fotografierna väckte hos gymnasisterna och därefter beskriver jag de allmänna tankarna om det svenska språket som kom fram i intervjuerna.

Några av gymnasisterna kände häpnad när de hade tagit fotografierna och märkte hur många platser det finns där svenskan finns i deras omgivning A, C och E var överraskade av hur mycket svenska de har omkring sig. Student A tyckte att det var intressant att tänka på var det svenska språket uppenbarade sig:

Exempel 44

No ehkä sillee et ei oo ajatellu eriksee et missä kaikkialla sitä on. Nii sit se että pitää miettiä missä et kun kohtaa sitä nii sit se oli ihan mielenkiintoista oikeestaan. (Student A)

Student C ansåg likväl det vara överraskande hur mycket svenska det finns överallt i hens närmiljö.

Exempel 45

Sitä on niinku yllättävän paljon kaikkialla. Et siihen tai niinku et se on jotenkin niin jotenkin tuttu jo et sitä ei aina ees niinku tajuu et ahaa tuollakin lukee ruotsii vaa et sitä niinku pitää itsestään selvyytenä. Et lähes kaikkialla on niinku myös ruotsia. (Student C)

Svenskan är så självklar på hemorten att Student C var förvånad över att språket faktiskt fanns överallt. Student E hade likadana känslor om omfattningen av svenska i hens omgivning:

Exempel 46

No mä ehkä yllätyin et niinku missä kaikkialla mä kuljen tai niinku nään ruotsia, en mä ollu ajatellu et se on niin paljon, tai niin mones eri tilanteessa. (Student E)

Student E hade inte på förhand tänkt att det finns så mycket svenska i så många olika situationer.

Gymnasisterna frågades hurdana känslor de individuella fotografierna eller dess tema väckte hos dem: ”Millaisia ruotsin kieleen liittyviä tunteita kuva tai kuvan aihe sinussa herätti?”. Gymnasisterna berättade att svenskan är vardaglig i staden och att svenskan finns överallt. Studenterna B, C och D sade alla att svenskan är en allmän och vardaglig sak i deras liv. Student D tyckte att hens känslor gentemot det svenska språket är helt positiva. Det finns

så mycket svenska i omgivningen att man inte behöver anstränga sig för att hitta det. Student D funderade på hans känslor om svenskan gällande fotografiet på hobbyn på följande sätt:

Exempel 47

Positiivisia et ei niinku oo pakko sitä ruotsia yrittää ettiä niinku jostain asioista vaan että se on niinku luonnollinen ja ilonen asia. (Student D)

Student D tyckte att de känslor som väcktes var att svenskan är en naturlig och glad sak. Student C hade positiva upplevelser av svenskan på musikinstitutet. Hen sade att det finns jämlikhet mellan finska och svenska och att det är förnuftigt att tala både svenska och finska så att alla förstår:

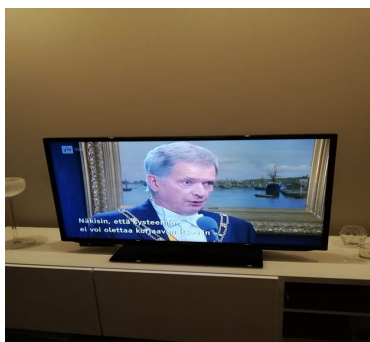
Exempel 48

..oikeestaa ihan vaa sellasii positiivisii tunteita et on niinku sillee tasa-arvosta et ku siellä oli ihan varmasti niinku lähes yhtä paljon ainakin ruotsinkielisiä kun suomekielisiä. Sehän on vaan pelkästään järkevää että siel puhutaan kans ruotsia niin ihan positiivisia tunteita herätti. (Student C)

Studenterna B och C talade om kända personer som talade svenska på TV. Student B försökte lyssna på Finlands fotbollslags kapten Tim Sparv. Sparvs modersmål är svenska och han intervjuades i Presidentens slott under självständighetsbalen. Student B tycker att Tim Sparv är en exemplarisk person.

Student C kände glädje att Finlands president talar svenska på TV.

Exempel 49



Katsoin Linnanjuhlia, joissa Sauli puhui eräässä haastattelussa ruotsia. (Student C)

Vidare berättade Student C om fotografiet på presidenten:

Exempel 50

Hienoo että myös Suomen presidentti puhuu niinku molempia kieliä mitä nyt tavallaan kuuluiskin puhua, niin puhuu sitte tv:ssä. (Student C)

Enligt Student C är det fint att Finlands president också kan tala svenska och gör det på TV. Student C sade att människorna i Finland borde egentligen tala båda språken. Student C funderade vidare om språkliga krav som presidenten och riksdagsledamöterna har:

Exempel 51

Varmaan nyt aika paljon presidentti puhuu myös ruotsia ja muutkin tällaiset vaikka kansanedustajat ja muut saattaa joutuu ehkä puhuu ruotsii töissä. (Student C)

Student C fortsatte att presidenten och riskdagsledamöterna måste använda svenska i sitt arbete. Student C funderade vidare på hurdan inverkan detta kan ha på människornas allmänna åsikter om det svenska språket.

Exempel 52

Varmaan positiivisesti vaikuttaa taas kerran ku tota just et jos niinku presidenttikin puhuu ruotsia niin kylhän se sit sillee luo sellasen positiivisen kuvan siitä ruotsin kielestä ja siitä oppimisesta. (Student C)

Enligt Student C ger det att presidenten talar svenska på TV en positiv bild av det svenska språket och språkinläringen. Vidare reflekterade Student C om hens egna framtida anställningar. Hen tror att man måste använda svenska i många olika arbeten.

Exempel 53

sitä pitää käyttää siis ihan niinku kaikenlaisissa ammateissa et oli sitte pianonopettaja tai joku muu opettaja nii silti tota pitää käyttää sit ruotsia. (Student C)

Student C reflekterade på olika arbeten där man behöver svenska, t.ex. om man arbetar som pianolärare eller någon annan lärare ska man använda svenska. Dessutom har hen egna erfarenheter av detta:

Exempel 54

jos meet töihin johonkin asiakaspalvelualalle niin siin sä väkisinkin opit jonkun verran sitä niinku asiakaspalvelusanastoo ruotsiks. Et on ihan omaa kokemusta siitä että jos menee niinku töihin niin siin väkisinkin oppii pikkasen sitä ruotsii. (Student C)

Student C betonar svenskans betydelse i en tvåspråkig stad, speciellt om man jobbar i kundtjänsten. Det är dessutom omöjligt att undvika språkinläringen i ett sådant jobb.

Student B anser att det svenska språket har historia i hens hemstad:

Exempel 55

Tämä kaupunki (nimi) on pitkään ollu pelkästään niinku ruotsinkielinen alue. Toisaalta ja sitte niinkun periaatteessa perinteet. Niinku ruotsinkielinen alue, sit se että nykyään niinkun puhutaan molempia kieliä. Se niinku sekottuu se vanha ja uus. (Student B)

Enligt Student B finns det en lång svenskspråkig historia på den aktuella orten. Nuförtiden talar man både finska och svenska. Traditioner finns i hemstaden där det gamla och det nya blandas. Student E uttalade sig om språkets och kulturens förbindelse enligt följande:

Exempel 56

No onhan se olennaista tietää just noit juhliakin ja sitä kulttuuria ku sekin on osa kieltä. Niin oppii siitä. (Student E)

Student E tyckte att det är viktigt att veta om festerna och kulturen för att det tillhör språket. Hen fortsatte:

Exempel 57

Sehän liittyy sillee ruotsalaisiin ja onhan osa noistakin juhlista suomessakin et onhan se suomenkin kulttuuria. (Student E)

Kulturen är inte bara Sveriges kultur utan också Finlands kultur. Därför tycker hen att det är relevant att veta om olika svenska fester och kultur. Kultur skapar fosterlandskänsla. Slutligen kommenterade Student E:

Exempel 58

Musta on mielenkiintonen et on nää kaikki juhlat. (Student E)

Student E tycker att det är intressant att veta om olika svenska helger och fester.

Student A berättade att hen känner viss stolthet över att hen kan förstå svenska så bra att hen kan översätta sångtexterna till sin kompis när de lyssnar på deras gemensamma artist tillsammans:

Exempel 59

No ehkä se tilanne, ku niiku suomentaa sille toiselle nii siit tulee sellanen, tavallaa ylpeys siit et ite osaa ruotsii. Tavallaa silloin tajuaa sen et sitä osaa, ku toinen ei osaa niin paljon.” (Student A)

Känslorna om förekomsten av svenska bildar en affektiv komponent i gymnasisternas attityder till svenskan (se avsnitt 3.1). De känslor som gymnasisterna rapporterade var positiva: de tyckte att det svenska språket är viktigt och att det är fint att Finlands president talar svenska på tv. Svenskan kändes vara en del av den finländska kulturen och traditionerna. Student B kände också stolthet för hens egen språkförmåga.

6. SLUTORD

I denna avhandling har jag haft som syfte att studera hurdana språkliga affordanser för användning av svenska det finns in en tvåspråkig stad och hur dessa påverkar inläringen av svenska hos finskspråkiga gymnasister samt hurdan inställning gymnasisterna har till förekomsten av svenska.

Jag sökte svar på följande forskningsfrågor:

- Vilka språkliga affordanser för användning av svenska finns det för finskspråkiga gymnasister in en tvåspråkig kommun och i hurdana situationer bildas affordanserna?
- I vilken mån och hur utnyttjar gymnasisterna de språkliga affordanserna som möjligheter att lära sig svenska?
- Hurdana attityder har gymnasisterna i en tvåspråkig kommun till förekomsten av svenska.

I fråga om forskningsfråga 1 om språkliga affordanser och situationerna där de bildas var affordanserna sådana som man kunde förvänta sig i en tvåspråkig stad. Gymnasisterna hörde svenska på sin fritid i hobbyer, på restauranger, i bussar, på staden osv. Dessutom såg gymnasisterna skriven svenska i skyltar, matförpackningar, när de läste nyheter på Svenska Yle och när de gjorde hemläxor osv. Gymnasisternas åsikter om var svenska finns var likartade i den meningen att alla ansåg att det svenska språket finns överallt i omgivningen. De är så vana vid att det finns två språk i deras hemstad att de inte alltid ens märkte var det finns svenska.

De situationer som gymnasisterna fotograferade och talade om i intervjun kan anses vara affordanser, dvs. potential för inläring eftersom affordansens tre beståndsdelar var närvarande. Först och främst fanns det en aktiv handling, agens. Studenterna var aktiva i deras omgivning när de var ute på staden, på hobbyer osv. Sedan fanns det en iakttagelse, alltså gymnasisterna märkte det språkliga yttrandet eller texten. Slutligen fanns det tolkning. Gymnasisterna agerade, vilket orsakade inläring. Alla dessa tre aspekter bildade affordansen (van Lier 2004, 92). Till exempel Student B hörde svenska i hans hobby. Hen hade redan en

viss språkmedvetenhet och var aktiv. Sedan uppmärksammade hen att hen hade hört när kamraterna talade svenska. Samtidigt tolkade hen detta i sitt huvud. Detta var en affordans för att när Student B berättade om situationen, berättade hen vad kamraterna sade och vad de talade om. Således hade hen lärt sig att förstå svenskan som hen hörde, och situationen var en affordans, en möjlighet för språkinläring.

Gällande forskningsfråga 2 om hur gymnasisterna utnyttjar affordanserna som möjligheter att lära sig svenska ser det ut att affordanserna upptäcktes och användes för att många gymnasister tänkte att de lärde sig svenska från dem. Student E läste nyheter på Svenska Yle för att hen tycker att hen kan lära sig svenska från det och att nyhetssidan har grammatiken rätt. Studenterna B, C och D lärde sig svenska när de tittade på svenskspråkiga tv-program. Det finns också sätt att lära sig svenska som gymnasisterna sade att de kände till men som de inte utnyttjade, t.ex. det var sällan som gymnasisterna själva talade svenska med någon, men de ansåg att det skulle vara ett sätt att lära sig svenska.

I fråga om forskningsfråga 3 om hurdana attityder gymnasisterna har i en tvåspråkig kommun till förekomsten av svenska kom det fram att det fanns t.ex. känslor av häpnad när de märkte hur mycket svenska det finns i omgivningen. Svenskan ansågs å ena sidan vara vardagligt för att det fanns överallt, men å andra sidan påpekade gymnasisterna att det var överraskande även för dem själva hur mycket svenska det egentligen finns i deras omgivning. De visste nog att det finns svenska i omgivningen men hur mycket egentligen, det var häpnadsväckande.

Gymnasisterna talade om kända personers användning av svenska och speciellt det att Finlands president talade svenska vara fint enligt dem. De funderade över arbetslivet och det att det är viktigt att kunna tala svenska. Dessutom ansåg de att presidenten eller andra yrkesarbetande behöver kunna svenska i sitt arbete. En gymnasist sade att man måste kunna svenska om man jobbar i kundtjänsten på en tvåspråkig ort. En annan gymnasist kände stolthet att hen kan svenska bättre än en kompis och kan översätta och hjälpa kompisens med svenskan. Det svenska språket associerades med kultur och traditioner. Dessa hör till gymnasisternas fosterlandskänsla för att de svenska och finska traditionerna ansågs vara blandade och den svenska kulturen ansågs också vara Finlands kultur.

Det var intressant att höra gymnasisternas åsikter om det svenska språket. Deras utsagor var eniga med det ekologiska synsättet på språkinlärning för att studenterna talade om att språket är också kultur och traditioner. Ekologin syns också i uttalanden om det hur mycket svenska det finns överallt. Van Lier (2000, 245–247) har konstaterat att man borde flytta fokus från bara enskilda saker i språket och koncentrera sig på helheten för att det är hur livet är i verkligheten. Språkinlärningen är ekologisk när man granskar helheten och accepterar att språk kan läras via affordanser var som helst om inläraren har en viss språkmedvetenhet och är aktiv. Den resulterande språkinlärningen kan beskrivas som emergens. (van Lier 2000, 245–247).

Jag vill tacka skolan, läraren och gymnasisterna som gjorde den här studien möjlig. För mig själv är det helt överraskande hur mycket svenska gymnasisterna har i deras omgivning, för att jag bor i en finskspråkig stad. Det skulle vara intressant att se en likadan fotografibaserad intervjustudie i framtiden från en finskspråkig ort, så att man kunde jämföra datan.

LITTERATUR

Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Bereiter, C. 1985. Toward a solution of the learning paradox. *Review of Educational Research* 55: 201-226.

Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopiston julkaisuja selvityksiä ja raportteja 202. Vaasan yliopisto.

Bohner, G., Wänke, M., Chester, J. & Mistry, B. J. 2014. *Attitudes and attitude change*. East Sussex, England ; New York, New York: Psychology Press.

Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Gibson, J.J. 1950. *The perception of the visual world*. Boston: Houghton Mifflin.

Gibson, J.J. 1986. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale [N.J.] : New York: Lawrence Erlbaum Associates, Psychology Press.

GLGU 2014 = Utbildningsstyrelsen 2014. *Läroplanen för Föreskrifter och anvisningar* 2014:96. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.

Hallituksen julkaisusarja 8/2017. Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017: <https://oikeusministerio.fi/kiellelliset-oikeudet>:
[http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160384/VNK_H0817_Hallituksen%](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160384/VNK_H0817_Hallituksen%20)

[20kertomus%20kielilains%c3%a4%c3%a4d%c3%a4nn%c3%b6n%20soveltamisesta_net_7.pdf?sequence=4&isAllowed=y](#) (hämtad 6.12.2019)

Hammarberg, B. 2013. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam m.fl. (red) 2013. *Svenska som andraspråk : i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan edn. Lund: Studentlitteratur. 27-84.

Hansell, K. & Pilke, N. 2016. Flerspråkigt samarbete över språkgränsen på ett tvåspråkigt gymnasiecampus. I Bergroth, M., Kolu, J. Kuronen, M., Palviainen, Å. (red.) *Svenskan i Finland 16*. Jyväskylä University Printing House. 25-41.

Helakorpi, J., Ahlbom, I., From, T., Pörn, M., Sahlström, F., & Slotte-Lüttge, A. (2013). *Erillään, kimpassa, kämppiksenä: rehtoreiden ja opettajien kokemuksia suhteista ja yhteistyöstä suomen- ja ruotsinkielisissä kieliparikouluissa. Särbo, sambo, kämppis: rektorers och lärares erfarenheter av kontakt och samarbete mellan samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Åbo Akademi.

Hummel, K. 2014. *Introducing Second Language Acquisition*. E-book. Chichester: John Wiley & Sons.

Hyland, K. 2014. *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.

Krashen, S.D., 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S.D., 1985. *The input hypothesis : issues and implications*. Torrance (CA): Laredo.

Kuntaliitto:

https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/2017-02-ruotsin-ja-kaksikieliset-kunnat_0.pdf (hämtad 6.12.2019)

Lantolf, I. 2000. Introducing sociocultural theory. I: Lantolf m.fl. (red) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 1-26

Lave, J. & Wenger, E., 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laurent, L. 2013. *Svenska språköar och finska utskär*. Magma-studie 3/2013. Helsinki: Gravity Oy.

Lindberg, I. 2013. Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam m.fl. (red) 2013. *Svenska som andraspråk : i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan edn. Lund: Studentlitteratur. 481-518.

Oikeusministeriö: Finska och svenska språket.

<https://oikeusministerio.fi/sv/finska-och-svenska-sprak> (hämtad 3.2.2020)

Opetushallitus: Den grundläggande utbildningen.

<https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen> (hämtad 3.2.2020)

Opetushallitus: Toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukiokoulutus/toinen-kotimainen-kieli-ja-vieraat-kielit-lukiossa> (hämtad 6.12.2019)

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Keuruu: Otava.

Pitkänen, V. & Westinen, J. 2017. *Puhut sie ruotsia? Tutkimus suomenkielisten asenteista ruotsin kieleen ja ruotsinkielisiin*. Helsinki, e2.

Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. 2017. *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointi*. Julkaisut 14:2017. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Sandwall, K. 2013. Sfi i praktiken - om språklärande på praktikplatser. I: Hyltenstam m.fl. (red) 2013. *Svenska som andraspråk : i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan edn. Lund: Studentlitteratur. 725-770.

Skinnari, K. 2012. "Tässä ryhmässä olen aika hyvä" *Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä

Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Biligualism or not: The Education of Minorities*. Multilingual matters 7. England: Robert Hartnoll Ltd.

Sundell, B. 2015. Den obligatoriska svenskan. För och emot. Magma-pamflett 3/2015.

Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I: Lantolf m.fl. (red) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 97-114.

Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget prisma.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf m.fl. (red) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 245-261.

van Lier, L. 2002. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: Kramsch, C. (red) 2002. *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives. Advances in Applied Linguistics*. E-book. London: Continuum. 140-164.

van Lier, L., 2004. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

van Lier, L. 2007. Action-based Teaching, Autonomy and Identity. In: *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1:1, 46-65

Vygotski, L.S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Vygotski, L.S. 1978. Mind in society. In: Cole, M. m.fl. (red) 1978. *The development of higher psychological processes*. Cambridge. Harvard university press.

Werliin, R. (Red.) 2019. *AudienceProject Insights 2019*. Denmark.
[https://www.audienceproject.com/wp-content/uploads/audienceproject_study_apps_social_m
edia.pdf](https://www.audienceproject.com/wp-content/uploads/audienceproject_study_apps_social_media.pdf)

Bilaga 1 Suostumus osallistua tieteelliseen tutkimukseen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Svenskans affordanser för finskspråkiga gymnasieelever i en tvåspråkig kommun: En fotografibaserad intervjustudie.

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä siinä. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys

Yhteystiedot:

Johanna Hammett

040 XXX XXXX

xxxxxxxx@student.jyu.fi

Bilaga 2 Ohjeet kuvien ottamista varten

Ohjeet kuvien ottamista varten.

Ota kuvia puhelimellasi välitunneilla ja vapaa-aikana kun **näet, kuulet tai käytät ruotsia** tai kun jokin asia ympäristössäsi **tu**o sinulle **mieleen ruotsin** kielen. Kuvissa ei saa näkyä ihmisten nimiä tai heidän kasvojaan ilman heidän lupaansa. Kuvat voivat liittyä mihin tahansa, kunhan niissä on jokin assosiaatio ruotsin kieleen. Ne voivat olla kuvia asioista tai tilanteista, jotka liittyvät harrastuksiisi tai joita näet, kuulet tai teet kaupungilla, ruokakaupoissa, kotona, mainoksissa, kirjoissa, netissä jne.

Lähetä vähintään 4 kuvaa päivittäin WhatsAppilla numeroon: 040 XXX XXXX

Tai liitetiedostona sähköpostiin: xxxxxxxx@student.jyu.fi

Liitä kuviin lyhyt parin lauseen kuvaus, siitä miten kuva liittyy ruotsin kieleen.

Tarkoituksena olisi, että jokainen opiskelija lähettää kuvia joka päivä viikon ajan:

4.12.2019 - 10.12.2019

Kuvien ottamisen jälkeen tulen koululle haastattelemaan muutamaa opiskelijaa heidän ottamistaan kuvista. Jos sinut pyydetään haastatteluun, pyytäisin sinua miettimään etukäteen vastauksia kolmeen kysymykseen:

- Millaisissa tilanteissa otit lähettämäsi kuvat?
- Tuntuiko siltä, että opit ruotsia tai ajattelit ruotsia enemmän kun havahduit asiaan, joka sai sinut ottamaan kuvan?
- Millaisia ruotsin kieleen liittyviä tunteita kuvat tai kuvien aiheet sinussa herättivät?

Kaikki tutkimukseen osallistuvat opiskelijat saavat pienen palkinnon.

Kiitos jo etukäteen!

Jos sinulla herää kysymyksiä kuvien ottamisesta ota yhteyttä numeroon: 040 XXX XXXX

Bilaga 3 Haastattelukysymykset.

Taustakysymykset:

- Opiskeletko A- vai B-ruotsia?
- Onko kumpikaan vanhempasi ruotsinkielinen?
- Onko ruotsi toinen kotikielesi?
- Oletko ollut kielikylvyissä tms?

Yksittäisiin kuviin liittyvät kysymykset:

- Millaisessa tilanteessa otit lähettämäsi kuvan 1, 2, 3... (kysytään jokaisesta kuvasta erikseen)?
- Miksi valitsit tämän tilanteen?
- Miten arvioit tilanteen liittyvän ruotsin kielen oppimiseesi?
- Kuinka tyypillinen ruotsin kieleen liittyvä tilanne tämä on sinulle?
- Miksi luulet, että kiinnitit huomiota tähän tilanteeseen?
- Olisitko pannut tilanteen merkille myös ilman, että sinua pyydettiin ottamaan kuvia ruotsin kieleen liittyen?
- Miten se vaikutti ruotsin kieleen läsnäoloon elämässäsi, että pysähdyit ottamaan kuvan juuri tästä tilanteesta?
- Hakeudutko tällaisiin tilanteisiin oppiaksesi ruotsin kieltä?
- Millaisia ruotsin kieleen liittyviä tunteita kuva tai kuvan aihe sinussa herätti?

Yleisiä kysymyksiä:

- Miten luulet, että opit eniten ruotsia?
- Missä luulet, että opit eniten ruotsia?
- Saitko kuvattua kaikki haluamasi tilanteet, jotka liittyvät ruotsin kieleen elämässäsi? Jäikö jokin tilanne kuvaamatta? Mikä?
- Miten valitsi tilanteet, joista otit kuvia?
- Millaisen kuvan halusit, että kuvat antavan ruotsin kielestä sinun elämässäsi?
- Mikä ottamistasi kuvista kuvaa parhaiten ruotsin kieltä sinun elämässäsi?
- Yllättikö jokin ruotsin kieleen liittyvä asia sinut kuvia ottaessasi?
- Millaiset mahdollisuudet sinulla on mielestäsi oppia ruotsia koulun ulkopuolella tässä kaupungissa (kaupungin nimi)?
- Muuta kerrottavaa

Bilaga 4 Översättningar

Exempel 1: På träningen i ishallen hör jag svenska varje dag i omklädningsrummet för att över hälften av min grupp är finlandssvenskar.

Exempel 2: Vi höll på att uppvärma före träningen. Dessa vänner är finlandssvenskar och de talar svenska med varandra, och därför hör jag det också dagligen från dem.

Exempel 3: En del av kompisarna i fotbollslaget talar också svenska.

Exempel 4: Den är nog typisk, man hör svenska, alltså talad. Sen någonting, alltså om någon skickar ett meddelande i någon grupp, så någon gång sätter den på svenska. Om det finns nån kompis där, då är den ganska typisk. Man hör nog mest svenska i träningen.

Exempel 5: Min piano påminner mig alltid om svenskan, för att min pianolärare talar ofta svenska.

Exempel 6: Ibland finns det svenskspråkiga pianoelever före mig eller efter mig.

Exempel 7: I en klädbutik fanns det en annonsering om dagens erbjudanden bara på svenska.

Exempel 8: Jag uppmärksammade det här också annars, inte bara för fotografiet, för att det är sällan man hör ett meddelande bara på svenska. Annars också har klädbutikerna ingen reklam eller annonsering på svenska, tycker jag. Därför var det märkbart.

Exempel 9: Nej, jag svarar inte vanligtvis på svenska. Förutom ibland.

Exempel 10: Ja, om man just är där ute någonstans och sådär, man hör nog alltid svenska där.

Exempel 11: Jag var i en butik och butiksbiträdet hälsade på mig på både svenska och finska.

Exempel 12: Det är liksom vår gemensamma artist, eller en egen sak för oss. Alltså ganska ofta.

Exempel 13:

Intervjuaren: Fanns det någon situation som saknas i dina fotografier?

Student E: Kanske just någon vardaglig situation där jag talar, alltså kan tala med någon. Till exempel igår åkte jag buss och chauffören talade svenska till mig.

Intervjuaren: Vilket språk talade du tillbaka till hen?

Student E: Svenska

Exempel 14: Ganska sällan råkar sådana synas i social media. Jag följer inte många svenskspråkiga människor någonstans så mycket. Det är inte hemskt allmänt.

Exempel 15: Trafikmärken och skyltar har svenska och finska.

Exempel 16: det finns svenskspråkiga affischer i skolan.

Exempel 17: Jag tycker att det är intressant att ha alla dessa helger och sedan talar vi ofta om de där så att "oj, de har kanelbullens dag", vi liksom talar med kompisarna att det är intressant. .. det kanske ökade kännedomen om allt de har i deras kultur. .. jo det kan hända att jag läser några affischer. Jag letar inte efter dem, men sedan om jag ser så läser jag nog så att jag kan lära mig någonting.

Exempel 18: Nåja, att läsa är ett bra sätt att upprätthålla språket.

Exempel 19: Ja, det är det. Om jag bara får tag på en sådan tidning så läser jag (den) nog.

Exempel 20: Ja man repeterar de saker som vi har gått igenom på lektionen och på så sätt försöker lära någonting nytt.

Exempel 21: Det är liksom för studentskrivningarna, för att det finns aktuella frågor där också i det svenska provet. Därför tänkte jag att om jag följer det här så kanske man har näsa för saker lite grann.

Exempel 22: För att den är en nyhetssajt så kan man lita på att de har grammatiken rätt och de kanske använder mångsidigare ord så lär man sig svenska från det.. jag tycker själv om att läsa nyheter på svenska också för att lära mig. Och sedan ser man hur man själv förstår dem. Man kan liksom testa sina kunskaper.

Exempel 23: Jag alltså lyssnar på dem för att lära mig. Och sedan är det helt olikt att lyssna på svenskarnas podcast, än när svenskläraren talar, för att dialekten (bryningen) är helt olik. Det är ju väldigt viktigt att man kan lära sig att förstå talad svenska också. Jag tycker att det här är en bra chans att lära sig just talspråkets förståelse vilket var orsaken att jag uppmärksammade den här saken.

Exempel 24: Nåja, att läsa är ett bra sätt att upprätthålla språket.

Exempel 25: Det här har att göra, för att normalt behöver jag till min kompis, hen frågar vanligtvis "vad sjungs det här?" för att hen själv förstår inte svenska så bra så översätter jag det.

Exempel 26: Man förstod liksom en del och sedan fanns det några ord som man inte, man måste lite tänka på vad han sade. Men man lärde sig, några ord i alla fall.

Exempel 27: Jag tittar inte på TV hemskt ofta så kanske en sådan skylt. Ja, skyltar ser man överallt. Svenskspråkiga skyltar påminner mig om det svenska språket.

Exempel 28: Man kan lära sig någonting där också. Skyltar kan ha fraser eller något. Att man lär sig svenska.

Exempel 29 : Det var hemma efter fotbollsträningen och en del talar svenska i träningen. De talar svenska med varann, annars talar vi finska. Samma ord upprepas. De upprepas liksom, passa och gå ditåt och hitåt. Och sedan finns det sådant som - om man talar om skolan - sådan ganska allmän vokabulär.

Exempel 30: Någon typ vägs skylt eller märke för att de är de mest typiska som har text någonstans, för att texten är det som jag i princip kommer ihåg mest. Det när man tittar på sidan av mjölkburken eller likadant tittar på någonting och sedan finns texten där på finska och svenska. Alltså, det är så gott som det, för att man inte pratar svenska själv, det är det enda som man kommer ihåg.

Exempel 31: Det har inte alls att göra med det, det fanns inget svårt språk där, och inte heller någonting nytt

Exempel 32:

Student F: Bra. Eller där finns det överallt. Man hittar svenska någonstans och hör mycket och ser också.

Intervjuaren: Hurdana platser är de var du ser det (svenska), tror du?

Student F: Jag vet inte men jag tänker att kanske musikinstitutet och bibliotek och alla sådana platser dit du kan gå.

Exempel 33: Man hör talat språk omkring sig och sedan funderar man på det.

Exempel 34: Väldigt bra finns det i den här staden, alltså det skulle vara helt olika i en finskspråkig stad eller en helt finskspråkig stad. Här har man bra (möjligheter), tycker jag. Om t.ex det finns svenskspråkiga på hobbyn och man talar svenska där sedan. Eller de kanske talar svenska för att de inte kan tala finska. Alltså jättebra (möjligheter).

Exempel 35: Inte så hemskt bra (möjligheter) för att jag har inga kompisar som skulle tala svenska, i så fall skulle jag ha mera (möjligheter). Men inte hemskt mycket annars, för att jag har inga sådana hobbyn där det skulle finnas flera.

Exempel 36: Att gå till en plats där man skulle tala eller gå till stadsfullmäktige eller någonstans liknande, där talar man på båda två språken. Om man gick dit skulle man säkert lära sig någonting, till exempel. Eller sedan

någon sådan här att på träning kunde man bara börja prata svenska och besluta på förhand att idag talar jag bara svenska i träningen. Även om det kunde vara så att folk inte förstod ens hälften av vad man säger men bara håller på att prata. Och sedan all liksom från TV. Tittar på allting på svenska och tar undertexterna bort. Allt sådant här, alltså det finns en massa möjligheter.

Exempel 37: Jag tycker nog att bra (möjligheter). Speciellt i den här staden. Jag vet inte alltså alls om andra städer, men i den här staden har man väldigt bra (möjligheter) t.ex om du skaffar ett jobb i kundservice så där lär du dig på nöd tvång kundservice vokabulär på svenska. Alltså jag har egna erfarenheter om det, att om man skaffar ett jobb så lär man sig svenska en lite grann även om man inte strävar att göra det.

Exempel 38: Det finns massor med möjligheter. Men det slutar med att jag själv är inte hemskt mycket intresserad av att lära mig utanför skolan, därför upphör intresset dit. Men möjligheterna är väldigt bra.

Exempel 39: Ja när man liksom hör svenska så lär man sig nog att förstå det och kanske skulle man kunna själv försöka våga prata det så man lär sig det via det också. Alltså uppfattningsförmågan utvecklas.

Exempel 40: Bra, om man bara ger det en chans så det har man nog säkert.

Exempel 41: Det är på något sätt så familjärt redan. Man fattar det inte ens att "aha det står svenska där också" utan man tycker att det är självklart. Att nästan överallt finns det svenska också. De händer i liksom helt små situationer också att typ någon gatuskylt eller det fanns ett foto om en tavelinramningsbutik och det stod svenska där också.

Exempel 42: Jag höll på att äta och märkte att det står också svenska på paketet.

Exempel 43: Jag tror att man inte medvetet lär sig svenska i en sådan situation men sedan när man ser sådana enstaka svenska ord och speciellt när man ser dem så att det finns upprepningar. Det stannar kvar i huvudet omedvetet. Även om du inte ens själv märker det att hela tiden ser du ju det samma ordet t.o.m varje dag om du äter surskorpor, till exempel.

Exempel 44: Kanske man inte har tänkt skilt att var allt det finns. Så just det att man måste tänka var när man möter det så det var ganska intressant egentligen.

Exempel 45: Det finns överraskande mycket överallt. Det är på något sätt så mycket bekant redan att man inte ens förstår att "aha, det står svenska där också", utan man tycker att det självklart.

Exempel 46: Jag var ganska överraskad där alla platser jag går till ser jag svenska där, jag hade inte tänkt mig att det är så mycket, eller i så många olika situationer.

Exempel 47: Positiva, man behöver inte eftersträva att hitta svenska från saker och ting utan det är bara en naturlig och munter sak.

Exempel 48: egentligen bara sådana positiva känslor att det är finns jämlikhet för att det finns säkert åtminstone lika många svenskspråkiga och finskspråkiga där. Det är ju bara vettigt att svenska talas där också alltså helt positiva känslor väcktes.

Exempel 49: Jag tittade på självständighetsbalen, där Sauli talade svenska i en intervju.

Exempel 50: Det är fint att Finlands president talar båda språk, vilket han borde också göra, dessutom talar dem på televisionen.

Exempel 51: Presidenten måste säkert tala även svenska ganska mycket, och andra sådana riksdagsledamöter och likadana, måste kanske prata svenska också på jobbet.

Exempel 52: Jag tror att det påverkar positivt igen, för att presidenten talar också svenska vilket nog ger en positiv bild av det svenska språket och språkinläringen.

Exempel 53: Man måste använda det i alla slags yrken, om man är pianolärare eller någon annan lärare så måste man använda svenska.

Exempel 54: Om du skaffar ett jobb inom kundtjänsten så är det oundvikligt att lära sig kundservice vokabulär på svenska. Alltså jag har egna erfarenheter om att gå på jobb så att man kan inte undvika att lära sig svenska.

Exempel 55: Den här staden har länge varit bara en svenskspråkig region. Och traditioner i princip. Svenskspråkig region och nuförtiden talar man båda språk. Alltså det gamla och nya blandas.

Exempel 56: Det är ju grundläggande att veta om dessa fester och kulturen för att det är ju en del av språket också. Så lära sig om den.

Exempel 57: Det har ju med svenskarna att göra och en del av festerna har vi ju i Finland också, alltså det är Finlands kultur också.

Exempel 58: Jag tycker att det är intressant att det finns alla dessa fester

Exempel 59: Kanske situationen, där jag översätter till den andra personen, det blir en stolthet över det att man kan själv svenska.