

VASA UNIVERSITET

Enheten för marknadsföring och kommunikation
Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning

Emelie Bergenheim

Självrapporterad språkrepertoar och språkanvändning hos elever i årskurs 8
i Helsingfors fransk-finska skola

En fallstudie med hjälp av en teckneuppgift

Avhandling pro gradu

Vasa 2021

INNEHÅLL	
FIGURER	2
TABELLER	3
TIIVISTELMÄ	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte	7
1.2 Material	10
1.2.1 Enkätdelen i språkträdsuppgiften	11
1.2.2 Språkträduppgiftens visuella del: språkträd	12
1.2.3 Språkträduppgiftens motiveringsdel	14
1.2.4 Presentation av informanter	15
1.3 Metod	15
2 FLERSPRÅKIGHET	18
2.1 Begreppen tvåspråkighet och flerspråkighet	18
2.1.1 Tvåspråkighet	19
2.1.2 Flerspråkighet	24
2.2 Språkrepertoar	26
2.3 Svenska som andra inhemska språk i finländska skolor	31
2.3.1 Målen för B1-lärokursen i svenska i årskurs 3–6 och 7–9 enligt läroplanen	33
2.3.2 Motivation och attityder till inläring gällande skolämnet svenska	35
3 TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING	39
3.1 Begreppet tvåspråkig undervisning	39
3.1.1 Olika former av tvåspråkig undervisning	40
3.1.2 Tvåspråkig undervisning i läroplansdokumentet i Finland	44

3.2 CLIL-undervisning	45
3.3 Fransk-finska skolan i Helsingfors	49
4 ELEVERNAS SPRÅKREPERTOARER OCH SPRÅKANVÄNDNING I DEN FRANSK-FINSKA SKOLAN I HELSINGFORS	53
4.1 Elevernas språkrepertoarer	53
4.2 Elevernas självrapporterade användning av sin språkrepertoar	63
5 SLUTDISKUSSION	76
LITTERATUR	80
BILAGOR	90
Bilaga 1. Enkätdelen	90
Bilaga 2. Visuella delen	91
Bilaga 3. Motiveringsdelen	93
Bilaga 4. Gruppering enligt språkrepertoar	94
Bilaga 5. Timfördelningen i grundläggande utbildningen 2014	95
Bilaga 6. Timfördelningen i HRSK	96
FIGURER	
Figur 1. Språktriptyk (en. <i>language triptych</i>) i CLIL enligt Coyle m.fl. (2010: 36)	47
Figur 2. Språken i Helsingfors fransk-finska skola per årskurs (Kivinen 2016) [Översatt till svenska av E.B.]	50
Figur 3. Språkrepertoaren i grupp A	54
Figur 4. Språkrepertoaren i grupp B	57
Figur 5. Saanas visualisering av sin språkanvändning med familjen (<i>perheen kanssa</i>), släktingar (<i>sukulaiset</i>) och med vänner (<i>kaverit</i>)	65
Figur 6. Saanas visualisering av sin språkanvändning i skolan (<i>koulussa</i>), på fritiden (<i>vapaa-ajalla</i>), vid telefonen (<i>ollessani puhelimella</i>) och medan hon spelar (<i>pelatessa</i>)	66

Figur 7. Joakims visualisering av sin språkanvändning på fritiden (<i>vapaa-ajalla</i>) och i skolan (<i>koulussa</i>)	67
Figur 8. Matias visualisering av sin språkanvändning med familjen (<i>perheen kanssa</i>), släktingar (<i>sukulaiset</i>), vänner (<i>kaverit</i>), i skolan (<i>koulussa</i>) och på fritiden (<i>vapaa-ajalla</i>)	68
Figur 9. Michaels visualisering av sin språkanvändning inom olika platser: hemma (<i>kotona</i>), på fritiden (<i>vapaa-ajalla</i>) och i samband med hobbyer (<i>harrastukset</i>)	69
Figur 10. Michaels visualisering av sin språkanvändning i olika skolsituationer (<i>i skolan, på raster och på lektioner</i>)	70
Figur 11. Michaels visualisering av sin språkanvändning gällande användning i media, tv/filmer (<i>tv/elokuvat</i>) och internet	71
Figur 12. Ebbas språkträd i sin helhet	72
Figur 13. Frans språkträd i sin helhet	74

TABELLER

Tabell 1. Begreppet tvåspråkighet enligt Skutnabb-Kangas (1981: 94)	20
Tabell 2. Språkinlärningsmönster enligt Blommaert och Backus (2012: 10–14)	29
Tabell 3. Målen i B1-svenska enligt HRSK:s läroplan	32
Tabell 4. Benämningarna för undervisning på ett främmande språk (modifierats av Kangasvieri m.fl. 2012: 55)	41
Tabell 5. Språkutbudet i HRSK (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2016) [Översatt till svenska av E.B.]	51
Tabell 6. Språkkombinationer och rangordning av språk i grupp A	55
Tabell 7. Språkkombinationer och rangordning av språk i grupp B1	59
Tabell 8. Språkkombinationer och rangordning av språk i grupp B2	61

VAASAN YLIOPISTO**Markkinoinnin ja viestinnän yksikkö**

Tekijä:	Emelie Bergenheim
Pro gradu -tutkielma:	Självrapporterad språkrepertoar och språkanvändning hos elever i årskurs 8 i Helsingfors fransk-finska skola En fallstudie med hjälp av en teckneuppgift
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Koulutusohjelma:	Kielikylypyöpetuksen koulutusohjelma
Oppiaine:	Ruotsin kieli
Valmistusvuosi:	2021
Työn ohjaaja:	Karita Mård-Miettinen

TIIVISTELMÄ:

Tutkielmassani analysoin Helsingin ranskalais-suomalaisen koulun kahdeksannen luokan oppilaiden käsityksiä kielitaidoistaan ja kielenkäytöstään. Tavoitteena on selvittää mitä kieliä kielikoulun oppilaat mielestään osaavat ja missä tilanteissa ja kenen kanssa he niitä käyttävät.

Aineisto koostuu 20 kyselylomakevastauksesta, 20 kielipuusta sekä 17 vapaasanaisesta kielipuuhun liittyvästä selitystekstistä. Kielipuu on nimensä mukaisesti puun näköinen piirros, jonka oksisto on jaettu 15 kielenkäyttötilanteeseen. Kielenkäyttötilanteet pohjautuvat eurooppalaiseen viitekehukseen ja kuvaavat erilaisia henkilöitä ja paikkoja yläkouluikäisen henkilön elinpiirissä.

Kielipuuta voisi luonnehtia visuaaliseksi haastatteluksi, joka kuitenkin tehdään yksilöllisenä työnä. Kielipuu ja kyselylomake antavat kattavan kuvan oppilaiden kielitaidoista ja kielenkäytöstä. Aineiston analyysissä käytin laadullista sisällönanalyysia.

Tulokset osoittavat, että Helsingin ranskalais-suomalaisen koulun oppilaat ovat monikielisiä ja että he myös omasta mielestään osasivat useita kieliä. Useat oppilaat kokivat kielitaitonsa hyväksi ja että kielitaidosta on hyötyä myös tulevaisuudessa. Suurin osa oppilaista mainitsivat käyttävänsä arjessaan suomea, ruotsia, ranskaa ja englantia. Kaikkiaan oppilaat mainitsivat osaavansa jopa 15 eri kieltä, joita he käyttivät erittäin monipuolisesti. Näitä kieliä olivat suomi, ruotsi, ranska, englanti, espanja, italia, saksa, venäjä, arabia, lingala, somalia, norja, tanska, viro ja japani.

AVAINSANAT: CLIL, språkrepertoar, språkträd, högstadieelever, flerspråkighet

1 INLEDNING

Under de senaste decennierna har världen blivit allt mer internationell och gränserna mellan olika länder har öppnats. Därav har invandring samt flerspråkighet ökat överallt i Europa under de senaste åren (European Commission 2012; Eurostat 2020). Myers-Scotton (2006: 2) och Halonen (2010) konstaterar att en större del av människorna i världen är två- eller flerspråkiga än enspråkiga. Enligt Eurobarometern 386 kan till exempel 54 % av medborgarna i Europa föra en diskussion på något annat språk än sitt modersmål (European Commission 2012: 5). Till exempel Marian och Shook (2012: 1) ser flerspråkighet som ett verktyg som underlättar kommunikation mellan olika kulturer.

Tvåspråkighet kan granskas ur flera olika synvinklar och det kan vara svårt att definiera begreppen *tvåspråkig* och *flerspråkig* eftersom de inte har endast en allmängiltig definition (Skutnabb-Kangas 1981: 84). Till exempel Skutnabb-Kangas (1981: 94) förklarar tvåspråkighet med hjälp av följande fyra synvinklar: ursprung, kompetens, funktion och attityder. Enligt henne är en tvåspråkig person (1) någon som har lärt sig två språk hemma och från första början, (2) någon som behärskar två språk, (3) någon som använder två språk och (4) någon som anser sig tvåspråkig eller någon som andra anser som tvåspråkig. (Skutnabb-Kangas 1981: 94). Dessa definitioner går jag mera in på i avsnitt 2.1.1. Det är dock viktigt att poängtera att dessa definitioner kan även tillämpas då man definierar modersmål och flerspråkighet.

Berglund (2007) diskuterar också de här definitionerna och enligt henne kan en tvåspråkig människa ha (med vissa förutsättningar) två modersmål ifall a) individen själv identifierar sig att ha två modersmål, b) individen känner sig höra till båda språkgrupperna, c) individen identifierar sig själv som en talare av båda språken och d) individen uppfattas av andra (enspråkiga) utomstående som en infödd talare av båda språken. (Berglund 2007: 59) Det bör dock poängteras att dessa definitioner kan även tillämpas vid definition av flerspråkighet. (Skutnabb-Kangas 1981: 94) Alla de ovannämnda definitionerna går jag mera in på i kapitel 2.1.

Finland har två nationalspråk, finska och svenska, vilket gör Finland till ett tvåspråkigt land. Tvåspråkigheten ger medborgarna dels rätten att använda sitt modersmål likvärdigt och dels flertal möjligheter att bland annat arbeta inom båda språkgrupperna, men det är viktigt att man också beaktar andra språk än bara de två nationalspråken, då invandringen har ökat i hela Europa under de senaste åren (Justitieministeriet 2013).

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014: 87) har undervisningen i Finland som syfte att styra flerspråkiga barn till aktiva och balanserade medlemmar av samhället. Detta kan enligt läroplanen nås med att stöda utvecklingen av barnens flerspråkighet, identitet samt självförtroende. Mångsidigt språkbruk skall uppmuntras både i undervisningen och i annan verksamhet inom skolan. Var och en som bor i Finland har rätt till att uppehålla sitt språk och sin kultur. (Utbildningsstyrelsen 2014: 87) Det är viktigt att stöda alla i deras respektive modersmål, därmed stöds också de olika identiteterna samt främjas deras möjligheter till aktivt deltagande i samhället. (Justitieministeriet 2013)

En skolform där målsättningen är att utveckla elevernas två- och flerspråkighet är tvåspråkig undervisning där två språk används som medel för att undervisa innehåll i olika skolämnen. (Coyle m.fl. 2010). Tvåspråkig undervisning erbjuds i 56 kommuner i Finland (Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg 2018: 21). Enligt Peltoniemi m.fl. (2018: 22) anordnas tvåspråkig undervisning över hela Finland, men främst i stora tvåspråkiga städer och vid syd- och västkusten. I denna avhandling analyserar jag elevers uppfattningar om sina språkrepertoarer i en skola som anordnar tvåspråkig undervisning, nämligen Helsingfors fransk-finska skola (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu, HRSK), härfter HRSK. Elevens språkrepertoar innebär språk- och läskunnighetsresurser som hen har lärt sig antingen formellt via undervisning eller informellt utanför skolkontexten. Språkrepertoar går jag mer in på i avsnitt 2.2.

I HRSK används undervisningsmetoden CLIL. CLIL står för *Content and language integrated learning*, det vill säga språk- och innehållsintegrerad undervisning. CLIL är en undervisningsmetod där ett eller flera skolämnen undervisas på ett främmande språk. (Coyle m.fl. 2010: 1) CLIL-undervisning går jag mer in på i avsnitt 3.2. I HRSK har

eleverna finska som undervisningsspråk och franska som målspråk. Båda språken används i undervisningen av skolämnena (närmare om begreppen undervisningsspråk och målspråk i avsnitt 3.1.2.) Målet är att eleverna når funktionell flerspråkighet samt stabil språkkunskap i målspråket. (Kivinen 2016; Utbildningsstyrelsen 2020b). Med funktionell flerspråkighet syftar Kivinen (2016) till ändamålsenlig flerspråkighet.

Både den fransk-finska skolan och flerspråkigheten, som i den här avhandlingen står starkt i centrum, hör till mina intresseområden. Jag har alltid identifierat mig själv som flerspråkig eftersom jag har vuxit upp i en tvåspråkig familj med språken finska och svenska. Därtill har jag själv varit elev i HRSK, från lekskolan till studenten. Mitt flerspråkighetsintresse har också kraftigt bidragit till min framtida yrkesbana eftersom jag snart utexamineras som språkbadslärare och kommer därmed att arbeta med två- och flerspråkighet i framtiden också. Språkbad diskuteras närmare i avsnitt 3.1.1.

1.1 Syfte

Syftet med denna avhandling pro gradu är att analysera uppfattningar om den egna språkrepertoaren hos elever i HRSK och i vardags situationer, på vilka platser och med vilka personer de använder sina språk. Pütz (2004: 227) definierar språkrepertoar som följande¹:

En *språkrepertoar* beskriver den enspråkiga talarens språkfärdigheter och därtill tvåspråkig talares kodväxling (eng. *codeswitching*) och hans individuella språkval. Begreppet *repertoar* kan tillämpas både på den individuella talaren såväl som på en grupps lingvistiska kunskaper. Baker (2011: 35, 100) definierar att *kodväxling* är det som sker då en tvåspråkig person blandar och/eller lånar från två eller flera språk till ett annat. Ett tvåspråkigt barn lånar oftare ord från andra språk då hen talar med en annan två- eller flerspråkig person, och sällan med en enspråkig person (Baker 2011: 103).

¹ Översättning från tyska till svenska av Emelie Bergenheim

Med denna studie vill jag analysera egna uppfattningar om språkkunskaper och användningen av olika språk i och utanför skolan. Av speciellt intresse är att se om det finns någon synlig orsak till varför eleverna upplever sin språkrepertoar så som de gör. Det är intressant att se vilka språk unga anser sig kunna i dagens samhälle, vilka språk de använder och hur flerspråkigt de lever, eftersom flerspråkighet är en allt mer aktuell sak i dag. För att nå avhandlingens syften söker jag svar på följande forskningsfrågor:

1. Vilka språk uppfattar eleverna att hör till deras språkrepertoar och hurdan roll har svenska som andra inhemska språk i språkrepertoaren?
2. Hur och med vilka grunder har eleverna rangordnat sina språk?
3. Hur flerspråkigt lever eleverna i Helsingfors fransk-finska skola, dvs. i hurdana situationer, platser och med vilka personer använder eleverna sina språk?

I fråga om den första forskningsfrågan är det intressant att få se ifall eleverna har uppfattat sin språkrepertoar på samma eller olika sätt i jämförelse med varandra. Enkäten som eleverna besvarade hade tre öppna frågor (se bilaga 1). Det är intressant att se vilka språk eleverna kan i en språkskola på årskurs åtta samt hur skolans målspråk placerar sig i elevernas svar.

Fastän Finland är ett tvåspråkigt land med både finska och svenska som nationalspråk, debatteras det konstant över svenska språkets roll i skolorna. Ska språket vara obligatoriskt för alla eller inte? Debatterna är framför allt politiskt laddade eftersom frågan om den så kallade ”tvångssvenskan” (fi. *pakkoruotsi*) framkommer konstant inför varje riksdagsval. (Grönstad & Malmio 2011) Eleverna bor i en tvåspråkig ort i Finland och går i en språkskola där de också studerar svenska. Därav är det särskilt intressant att granska hurdan roll svenskan har i deras språkrepertoar.

Min andra forskningsfråga behandlar elevernas rangordning av sina språk. Av egen erfarenhet kan jag säga att det finns barn med olika modersmål i HRSK. Detta verkar också läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014: 95) tyda på eftersom det anses som vardagligt att elever som deltar i omfattande undervisning

på två språk har varierande språkbakgrunder. Denna detalj gör det intressant att undersöka hur eleverna värderar sina språk. Då jag analyserar hur eleverna har rangordnat sina språk kommer jag att tolka svaren med hjälp av Skutnabb-Kangas (1981) fyra kriterier gällande två- och flerspråkighet (se avsnitt 2.1).

Största delen av eleverna i HRSK torde ha finska som sitt modersmål, vilket är orsaken till att det första antagandet i denna avhandling gäller informanternas modersmål och att majoriteten av informanterna har finska som modersmål. Mitt andra antagande gäller engelska språket. Jag antar att alla eleverna nämner engelska språket som andra eller tredje i sin enkät och att engelska språket syns starkt i elevernas språkrepertoar. Jag grundar antagandet på engelskans framträdande roll i samhället; unga kommunicerar allt mer via sociala medier och tillbringar en stor del av sin fritid också vid andra elektroniska tillämpningar, som till exempel olika spel, på dator och olika tjänster på TV. Vid de ovanstående förmedlas mestadels av informationen på engelska. (Crystal 2003: 117; Nevanlinna 2011: 18f; Svenskarna och internet 2018) Engelska, som anses som dagens *lingua franca*, hörs och syns med andra ord överallt (Lehtinen 2002: 28; Sigurd & Håkansson 2007: 156) Enligt Seidlhofer (2001: 146) betyder *lingua franca* ett ytterligare tillägnat språkssystem som fungerar som ett kommunikationsmedel mellan personer som har olika modersmål.

Mitt tredje antagande handlar om elevernas flerspråkighet. Jag håller för sannolikt att eleverna har en bred språkrepertoar med tanke på att undersökningarna har tytt på att ett barn som behärskar två språk lätt lär sig ett tredje (Baker 2011: 116). Med en bred språkrepertoar menar jag att de uppfattar sig kunna minst tre språk.

Antalet tidigare undersökningar gällande språkskoleelevers språkrepertoarer är tämligen litet. Bland annat Aronin, Ó Laoire och Singleton (2004, 2012) samt Blommaert och Backus (2012) har undersökt i språkrepertoarer samt individers dominanta språk. Språkträd är inte heller en ofta använd datainsamlingsmetod, men Kasslins och Käckurs avhandling pro gradu *I dialog med språkträdet* (2005) redovisar ett empiriskt försök i årskurs 6. Visualisering av flerspråkighet har man dock studerat, exempelvis Busch

(2010, 2012) samt Kusters och De Meulder (2019) har studerat elevers språkporträtt, där eleverna har färglagt en människosiluett med de språk som de anser sig använda.

1.2 Material

I denna avhandling undersöker jag hur en grupp åttonde klassister uppfattar sina språkkunskaper och sin språkanvändning. Årskurs åtta i HRSK är en så kallad språkklass i en av statens språkskolor (Utbildningsstyrelsen 2020a). Skolan utnyttjar undervisningsmetoden *Content and Integrated Language Learning*, vilket oftast förkortas CLIL (Kivinen 2016). Jag går mera in på vad CLIL är i avsnitt 3.2. Jag valde årskurs åtta eftersom eleverna då är i högstadiet och har hunnit studera flera språk under sin skolgång. Med termen elev, menar jag i denna avhandling grundskoleelever. HRSK:s språkutbud går jag mer in på i avsnitt 3.3.2.

Materialet i avhandlingen består av en teckneuppgift som benämns *språkträdsuppgift* och innehåller tre delar: en *enkät*, en *visuell del* och en *motiveringsdel*. Begreppet *språkträd* som används i avhandlingen är en individuell och visuell intervjumetod, ett materialinsamlingsverktyg samt ett verktyg för att förstå elevernas språkliga kunskaper (se avsnitt 1.2.2). Språkträdet som används i denna avhandling ser ut som ett träd med en trädstam och grenar. Dessa grenar är markerade med sammanlagt 15 olika språkanvändningskontexter. Kontexterna är olika platser, personer och medier med koppling till livet hos en ung person (se bilaga 2).

Klassen där undersökningen gjordes bestod av 23 elever och av dem avlade sammanlagt 20 elever språkträdsuppgiften. Undersökningsmaterialet innehåller 20 enkätsvar, 20 språkträdsvar samt 17 svar i motiveringsdelen. Materialet är insamlat mellan åren 2015 och 2020 i HRSK. Av forskningsetiska orsaker nämner jag inte exakt vilket år materialet samlades in för att skydda informanternas anonymitet. Särskilt då det är frågan om minderåriga informanter är anonymiteten en speciellt viktig faktor. Utöver anonymiteten är det likaså viktigt att följa tystnadsplikten och skribenten skall kunna vara säker på att man inte kan identifiera dem. Anonymiteten skall respekteras under hela undersökningen,

också då resultaten analyseras. (Holme & Solvang 1997: 32) Jag har inte personligen varit i kontakt med informanterna utan använder mig av material som informanternas klasslärare samlade in under en lektion med hjälp av mina instruktioner. Tidsbrist och läge för skolan där undersökningen genomfördes var orsaken till att jag var tvungen att anlita klasslärarens hjälp. Uppgifterna och färgpennorna skickade jag till skolan och klassläraren genomförde materialinsamlingen under en lektion enligt mina instruktioner. Detta kan synas i resultaten eftersom eleverna inte kunde fråga om råd.

Eftersom undersökningen utfördes i en skola, hör det till ett gott och vetenskapligt behandlingssätt att be om forskningstillstånd av informanternas vårdnadshavare, i mitt fall av läraren som utförde uppgiften i sin klass samt av skolans rektor. I och med att informanterna är minderåriga, bör allt insamlat material användas och också lagras på ett konfidentiellt sätt.

Jag använder mig av samma enkät del, visuella del med språkträd samt motiveringsdel som användes år 2015 av Siv Björklund, Sanna Pakarinen och Karita Mård-Miettinen i artikeln *Är jag flerspråkig? Språkbadselevens uppfattning om sin flerspråkighet* (2015). Layouten på enkäterna och språkträden från 2015 och i min avhandling är med andra ord identiska, men insamlingen har gjorts i olika skolor, under olika år och av olika personer.

1.2.1 Enkät delen i språkträdsuppgiften

Enkäten bestod av tre frågor och i varje fråga hade informanterna ett fyra raders svarsutrymme (se bilaga 1). Frågorna ställdes på finska eftersom den ursprungliga enkäten var på finska. Jag ändrade inte på detta eftersom språkskolan är en finskspråkig skola. Jag valde att använda denna enkät eftersom jag anser att jag når all den basinformation som behövs för denna avhandling. Frågorna som ställdes i enkäten har jag översatt till svenska i avhandlingen. Frågorna var följande:

1. Vilka språk kan du?
2. Ordna språken enligt vilket du kan bäst, näst bäst osv.
3. Motivera varför du kan dessa språk bäst, näst bäst osv.

I den första frågan besvarar informanterna vilka språk de kan (*Mitä kieliä osaat?*). Frågan är kort och enkel och beskriver inte vad det betyder att kunna ett språk. Det kan anses både som positivt och negativt att frågan inte styrde informanterna med vad det innebär att kunna ett språk. Detta går jag mer in på i kapitel 4.

I den andra frågan hade informanterna som uppgift att ställa språken som de nämnt i första frågan i en rangordning från det de behärskar bäst till det minst behärskade språket (*Laita osaamasi kielet järjestykseen sen mukaan mitä osaat eniten, toiseksi eniten, jne.*). I den tredje frågan hade informanterna som uppgift att motivera varför de rangordnade språken så som de gjorde i den andra frågan. Det kan konstateras att frågorna är sammanhängande. I enkäten ombads informanterna också ge namn, årskurs samt kön men namnen är anonymiserade i rapporteringen (se avsnitt 1.2.4).

Heikkilä (2014: 35) betonar att öppna frågor är ett bra sätt för att få mångsidiga men också oförväntade svar. Längden på elevernas svar i enkätdelen varierar ganska mycket eftersom eleverna har nämnt allt från tre till elva olika språk. Med öppna frågor styrs inte informantens svar utan hens egna uppfattningar och tankar kommer bättre fram (Heikkilä 2014: 35).

1.2.2 Språkträduppgiftens visuella del: språkträd

Att lära sig ett språk är en livslång process (Kasslin & Kackur 2005: 15), och enligt till exempel Høigård (1999: 14) en av de viktigaste saker som sker i ett barns liv. Genom språket lär vi oss förstå världen och därutöver också oss själva (Høigård 1999: 14). Leinonen och Tanderfelt (2000: 8) samt Østern (1998) har betonat att språket skapas och byggs upp då det används i interaktion med andra människor och när det är flera som använder språket.

Anna-Lena Østern utvecklade språkträdsmodellen i slutet av 1990-talet (2000: 206) och därmed fungerar hennes verk *Mitt språkträd – blivande lärare berättar om sin språkliga och kulturell identitet* som en av mina huvudkällor i denna avhandling. Østern (2000) fick idén till att mynta språkträdet från släkträd och hon skapade trädet för att hon ville nå

studerande med en speciell uppgift. Denna uppgift ville hon att skulle utmana studerandes tänkande med hjälp av deras närmaste utvecklingszon. (Østern 2000a: 206) Den närmaste utvecklingszonen (även den proximala utvecklingszonen) är en av de centralaste teorierna inom sociokulturellt perspektiv på lärande. Vygotskij (1934, 2010: 254) definierar den närmaste utvecklingszonen som ”ett samarbete där barnets högre psykologiska funktioner mognar med hjälp av och under deltagande av en vuxen”.

Den närmaste utvecklingszonen syftar på den kognitiva (dvs. kunskapsmässiga) delen, det vill säga mellan det en individ kan göra själv och det hen kan tillsammans med en mer kunnig, till exempel en vuxen. Syftet är att eleverna når en högre kunskapsnivå än vad de hade gjort på egen hand och att eleverna använder all sin förmåga. Inom utvecklingszonen anses eleverna också vara mottagliga för stöd samt förklaringar av person med högre kompetens (Gibbons 2013). Begreppet närmaste utvecklingszon har Østern (2000: 206) förmodligen valt eftersom det är en förutsättning för att en flerspråkig elev ska kunna utvecklas (Gibbons 2013).

I Kasslins och Kackurs (2005: 59) avhandling pro gradu var syftet med språkträdsuppgiften att få de undersökta eleverna allt mer medvetna om sitt eget språkbruk men också att ge en inblick i av både var och när de använder och kommer i kontakt med olika språk. För att eleverna ska kunna genomföra språkträdsuppgiften är grundantagandet att eleverna kan självrapportera sina språkfärdigheter men också reflektera om dem (Kasslin & Kackur 2005: 59). Reflektionen förstärker elevernas medvetenhet om sina språkkunskaper, förstärker deras språkliga självkänsla samt höjer motivationen för att lära sig nya språk (Kasslin & Kackur 2005: 59). Enligt Østern (1991: 11) fungerar språklig medvetenhet som en hävstång för språkinläring.

Språkträdet i min avhandling fungerar som ett insamlingsinstrument som Østern (2000) myntat, och som Mård-Miettinen och Björklund (2016) har utvecklat vidare för språkbad. Jag har inte ändrat eller utvecklat Mård-Miettinen och Björklunds (*ibid.*) språkträd för min avhandling, utan jag använder den i den form den är. Den visuella delen i språkträdsuppgiften som eleverna gjorde (se bilaga 2) är visuellt sett ett enkelt träd, med en stam och nio grenar. Trädet har inga rötter och ingen krona så som trädet i Kasslins

och Kackurs avhandling (2005) hade. På grenarna står 15 olika ord för språkanvändningskontexter som kan delas i teman *plats*, *personer* och *medium*. Språkanvändningskontexterna står i språkträdet på finska i och med att uppgiften är avsedd för finskspråkiga informanter.

I temat *plats* ingår språkanvändningen hemma (*kotona*), i samband med hobbyer (*harrastukset*), på fritiden (*vapaa-ajalla*), i skolan (*koulussa*), på raster (*välitunnit*) och på lektioner (*oppitunnit*). I temat *personer* ingår språkanvändning med familjen (*perheen kanssa*), släktingar (*sukulaiset*) och vänner (*kaverit*). I temat *medium* ingår språkanvändning i media, internet, tv/filmer (*tv/elokuvat*), telefonanvändning (*ollessani puhelimella*), vid läsning (*lukiessa*) och i spelsituationer (*pelatessa*).

Genom språkträdet analyserar jag elevernas självrapporterade språkanvändning med hjälp av en deskriptiv analys. Därtill analyserar jag vilka språk eleverna använder i HRSK och i vilka situationer de olika språken används. Med hjälp av språkträdet strävar jag efter att bilda en översikt över elevernas individuellt rapporterade språkkunskaper.

1.2.3 Språkträdsuppgiftens motiveringsdel

I motiveringsdelen är uppgiftsbeskrivningen kort och enkel och låter som följande: ”Berätta något om språkträdet som du ritade (till exempel med fem meningar).” Efter frågan har informanten 24 rader för att skriva sitt svar. Hela uppgiften är planerad så att den ryms på ett A4-ark. Den ursprungliga uppgiftsgivningen är på finska (se bilaga 3).

20 informanter gjorde språkträdsuppgiften och 17 besvarade motiveringsdelen. Orsaken till att de tre eleverna inte besvarade den sista delen av uppgiften kan bero på flera olika orsaker. De här orsakerna går jag mera in på i kapitel 4. Informanterna som besvarade motiveringsdelen svarade oftast med några meningar, men några informanter skrev också ett längre svar och använde hela svarsutrymmet.

1.2.4 Presentation av informanter

Informanterna i denna studie är en grupp åttonde klassister i HRSK. Av klassens 23 elever deltog 20 i undersökningen. Med andra ord är svarprocenten sammantaget 87 % i denna studie. Av de eleverna är 9 pojkar och 11 flickor.

Eleverna har givit sina egna namn i enkätdelen, men i denna avhandling har informanterna givits fingerade namn för att försäkra deras anonymitet. Pojkarna kommer i denna avhandling att kallas Aaron, Benjamin, Frans, Hugo, Joakim, Lasse, Leevi, Matias och Michael och flickorna Ada, Aino, Beata, Ebba, Kiira, Liina, Lilli, Maia, Naomi, Saana och Vera.

I resultatredovisningen har eleverna delats in i två grupper, grupp A och grupp B. Grupperna bildades utgående från informanternas svar i enkätdelens första fråga (Vilka språk kan du?). De som hade svarat att de kan upp till fyra olika språk formar grupp A och de som svarade att de kan över fyra språk formar grupp B. Grupp A består av 9 informanter, 4 pojkar och 5 flickor och grupp B av 11 informanter, 5 pojkar och 6 flickor (se bilaga 4).

1.3 Metod

Min forskning är en empirisk och kvalitativ fallstudie. En fallstudie innebär att man studerar ett särskilt ämne, problem eller område ytterst omfattande med syfte att förstärka förståelsen inom sitt eget ämne (Ruddin 2006). Dock enligt Baxter och Jack (2008: 556), är fallstudieforskning mer än att forska bara på en enskild individ eller situation. Med denna forskningsmetod har forskaren potential att hantera både enkla och komplexa situationer. I en fallstudie svarar forskaren på frågorna "hur" och "varför", och man tar hänsyn till hur fenomenet påverkas av det sammanhang eller den kontext som det ligger i. (Baxter & Jack 2008: 556)

Fallstudier omfattar vanligtvis ett litet antal informanter i en relativt okontrollerad miljö (Tsang 2014). Simons (2015: 175) beskriver att en fallstudie är forskning av något unikt

eller något speciellt. Detta unika kan stå för till exempel en person, ett projekt, en institution, ett program eller en policy osv. (Simons 2015: 175). Jacobsen (2002) säger att en fallstudie också kan kategoriseras som en kompakt eller intensiv studie, vilket med andra ord innebär att man undersöker ett litet urval, men på flera varierande sätt. De här intensiva studierna som Jacobsen (2002) kallar dem, är till nytta då man åstadkommer en stor mängd detaljerad samt relevant data. Detta anser Jacobsen (2002) vara en av fallstudiens styrkor, vilket gör metoden mycket värdefull. Den interna giltigheten är mycket hög i denna typ av forskning. (Jacobsen 2002)

Det som kännetecknar kvalitativ forskning är att antalet informanter är tämligen liten, vilket gäller också denna studie, endast en klass på årskurs åtta. Syftet med en kvalitativ intervju eller enkät (med öppna svar) är att upptäcka och urskilja egenskaper och karaktär hos något, till exempel den intervjuades livssituation eller uppfattning om något fenomen. Med andra ord kan man inte i förväg formulera svarsalternativen för respondenten eller avgöra vad som är det så kallade riktiga svaret. Med detta kan man konstatera att en kvalitativ intervju är ett empiriskt eller abduktivt arbetssätt inom forskningen. (Patel & Davidson 2011: 82)

Med hjälp av en kvalitativ metod analyserar man med andra ord en begränsad grupp av informanter. (Holme & Solvang 1997: 95; Widerberg 2002: 15) Bengtsson (2016: 8; Heikkilä 2014: 7) menar att en kvalitativ forskning bidrar till en förståelse av det mänskliga tillståndet i olika sammanhang och av en upplevd situation. Kvalitativa undersökningar besvarar med andra ord på frågorna varför, hur och hurdan.

Analysen av materialet baserar sig på informanternas subjektiva uppfattningar om sina språkkunskaper och språkanvändning. Den teoretiska ramen som presenteras i kapitel 2 och i kapitel 3 har en dubbel funktion. För det första har den som uppgift att erbjuda en översikt över de välkända begreppen två- och flerspråkighet men också presentera det något mindre forskade begreppet *språkrepertoar* och därtill ge en teoretisk ram för att diskutera mångfalden av olika tvåspråkiga undervisningsmetoder och -program som erbjuds. För det andra fungerar teorin som en grund för resultaten eftersom

informanternas språkliga repertoarer förklaras i någon mån med hjälp av HRSK:s språkutbud.

För att få svar på mina forskningsfrågor använder jag mig av jämförande innehållsanalys. I denna undersökning används kvalitativ innehållsanalys för att analysera materialet både objektivt och systematiskt. Sålunda får man en tät och hållbar helhetsbild av fenomenet man undersöker. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103) Innehållsanalys används för att identifiera de olika informella kontexterna där informanterna använder flera språk och för att analysera vad informanterna anser om de olika språken i sina svar.

I fråga om texter är innehållsanalys ett av verktygen som används för att bearbeta data. Syftet med innehållsanalys är att hjälpa till att organisera materialet i ett koncist och tydligt format utan att förlora informationen i det. Syftet med förenklingen är att öka materialets informationsvärde, så att materialet genom strukturering blir meningsfullt, tydligt och enhetligt. Utgående från denna information är det möjligt att dra slutsatser om frågan som studeras. Innehållsanalys kan vara datadriven, teoriinriktad eller teoribunden. Då man analyserar materialet i en forskning med hjälp av innehållsanalys är till exempel tematisering eller typindelning vanliga sätt att klassificera materialet. (Puusa 2011: 117–121)

Jag har delat min analys i flera olika delanalyser. För att få svar på den första frågan har jag analyserat elevernas svar i både enkätdelen och den visuella delen. I den andra delanalysen har jag granskat både den visuella delen och motiveringsdelen av uppgiften för att få veta i hurdana situationer och platser och med vilka personer eleverna använder de olika språken. I den tredje delanalysen analyserade jag de språk som eleverna har angivit i enkätdelen, den visuella delen och motiveringsdelen. Den delanalysen ger svar på min andra forskningsfråga, det vill säga hur flerspråkigt åttondeklassisterna i HRSK lever. I den sista delanalysen analyserade jag hur eleverna rangordnar och använder det svenska språket. Dessa tre delanalyser går i en tämligen stor omfattning in i varandra. Det är intressant att se ifall eleverna i sina svar följer ett logiskt kontinuum, från enkäten till språkträdet och från språkträdet till motiveringen.

2 FLERSPRÅKIGHET

Vi är omgivna av språk under nästan varje vaket ögonblick i våra liv. Vi använder språk för att kommunicera våra tankar och känslor, för att komma i kontakt med andra och identifiera oss med vår kultur och för att förstå världen omkring oss. Och för många människor involverar denna rika språkliga miljö inte bara ett utan två eller flera språk. (Marian & Shook 2012: 2)

I detta kapitel diskuterar jag begreppen *tvåspråkighet* och *flerspråkighet* samt *språkrepertoar*. Med alla dessa begrepp står det i centrum att individen behärskar mer än ett språk. Båda termen i sig antyder att individen behärskar mer än ett språk, men det finns flera sätt hur en individ kan lära sig olika språk och likaså finns det flera olika sätt hur man kan definiera en två- eller flerspråkig individ och hans språkrepertoar. (Sundman 1998: 38). I avsnitt 2.1 diskuterar jag begreppen tvåspråkighet och flerspråkighet samt några välkända kriterier som definierar begreppen. Därefter diskuterar jag begreppet språkrepertoar.

2.1 Begreppen tvåspråkighet och flerspråkighet

Att definiera begreppet tvåspråkighet är inte en enkel uppgift och det är svårt att förklara fenomenet med en enda definition. Skutnabb-Kangas (1981: 83) poängterar att det krävs definitioner för kriterier kring vem som är tvåspråkig, eftersom man ska kunna beskriva och göra en distinktion mellan olika tvåspråkiga individer, men också de olika situationer som tvåspråkiga hamnar i. Det är svårt att skapa exakta kriterier för tvåspråkighet med tanke på att de inte får vara varken för snäva eller för breda (Skutnabb-Kangas 1981: 83). Det här är kanske orsaken till att flera forskare har skapat sina egna kriterier för tvåspråkighet (Bakers 2011: 3).

Sociolingvistisk forskning om språkkontakt brukar använda termen flerspråkighet som en paraplyterm för att hänvisa till en mängd situationer där två eller flera språk är i kontakt

med varandra. Olika språk kan samlas i många olika typer av konstellationer och de kan innefatta både standardiserade språk och standardiserade och icke-standardiserade dialekter av samma språk eller olika språk, och det vilka språk som är inblandade kan variera från lokala och regionala till de som används för bredare lokal, nationell eller internationell kommunikation. (Hoffman & Ytsma 2004: 1)

2.1.1 Tvåspråkighet

Enligt Aronin och Ó Laoire (2004: 15) har Hamers (1981) separerat begreppet tvåspråkighet till individuell tvåspråkighet (eng. *bilinguality*) och samhällelig tvåspråkighet (eng. *bilingualism*). Enligt Hamers (1981) är individuella tvåspråkigheten det psykologiska tillståndet hos en individ som har tillgång till mer än en språklig kod som fungerar som ett medel för social kommunikation (Aronin & Ó Laoire 2004: 15).

I samhällelig tvåspråkighet inkluderas enligt Hamers (1981) individuell tvåspråkighet, men hänvisas också till tillståndet i en språklig gemenskap där två språk är i kontakt. (Aronin & Ó Laoire 2004: 15) Liksom Hamers (1981) har också Hassinen (2005: 16) indelat tvåspråkighet i en *individuell nivå* och i en *samhällsnivå*. Hassinen (2005) förklarar att den individuella nivån innebär att personen själv identifierar sig som tvåspråkig. Samhällsnivån innebär att de officiella språken i landet och attityder till dem påverkar hurdan språklig identitet individen kommer att bilda för sig själv utgående från sina två språk (Hassinen 2005: 16). Denna studie diskuterar två- och flerspråkighet på den individuella nivån.

Tvåspråkighet kan anses som ett resultat av samverkan mellan miljö, familj och barnet själv (Herberts m.fl. 1997; De Houwer 1999; Rontu 2005). Fenomenet har betraktats och studerats ur många olika synvinklar (se t.ex. Huss 1991; Berglund 2008). Skutnabb-Kangas (1981: 97ff) och Hyltenstam och Stroud (1991: 49) definierar begreppet tvåspråkighet på ett tämligen liknande sätt, med fyra kriterier: ursprung/bakgrund, kompetens, funktion/språkanvändning och attityder/identitet. Dessa fyra kriterier fungerar också i denna avhandling som grund för att definiera begreppet tvåspråkighet. Bland annat Sundman (1998) ställer sig en aning kritiskt till dessa kriterier och påstår att

de inte är alldeles oproblematiska, vilket jag anser vara ett intressant tillägg till diskussionen i att det påvisar problematiken med begreppet och dess kriterier. När man talar om tvåspråkiga kan man alltså inte tänka på dem som en sammanhängande grupp människor som agerar på samma sätt i sina språkval och upplever tvåspråkighet på samma sätt.

Likaledes har Baker (2011: 3ff) definierat tvåspråkighet, men med hjälp av åtta olika dimensioner: förmåga (*ability*), bruk/kompetens (*use*), balans (*balance of two languages*), ålder (*age*), utveckling (*development*), kultur (*culture*), kontext/funktion (*contexts*) och valfrihet (*elective bilingualism*). Han konstaterar (2011: 3) att dimensionerna är överlappande och att de påverkar och är i växelverkan med varandra.

Tabell 1. Begreppet tvåspråkighet enligt Skutnabb-Kangas (1981: 94)

Kriterium	Den är tvåspråkig som
<i>Ursprung</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. har lärt sig två språk hemma av två infödda talare b. har använt två språk parallellt som kommunikationsmedel, ända från början
<i>Kompetens</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. behärskar två språk fullständigt b. infödd-liknande behärskning av två språk c. behärskar två språk lika bra d. kan producera fullständiga och meningsfulla yttranden på det andra språket e. har åtminstone någon kännedom om och kontroll över det andra språkets grammatiska strukturer f. har kommit i kontakt med ett annat språk
<i>Funktion</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. använder (eller kan använda) två språk i de flesta situationerna (i enlighet med sina egna önskemål och med samhällets krav)
<i>Attityder</i>	<ul style="list-style-type: none"> a. identifierar sig själv som tvåspråkig med två språk och/eller två kulturer (eller delar av dem) b. identifieras av andra som tvåspråkig eller som en infödd talare av två språk

Flera av Bakers (2011) dimensioner har en koppling till Skutnabb-Kangas (1981) fyra kriterier som finns i tabell 1 och därför har jag valt att presentera också Bakers (2011) definitioner och dimensioner för tvåspråkighet. Tabell 1 visar också att det varken är enkelt eller oproblematiskt att definiera tvåspråkighet eftersom det finns flera olika dimensioner inom de olika kriterierna.

Enligt *ursprungskriteriet* (Skutnabb-Kangas 1981: 94) anses individen tvåspråkig då hen har lärt sig språket hemma av två infödda talare eller då individen har använt två språk parallellt som medel för kommunikation ända sedan hen har varit ung. Sundman (1998: 38) betonar dock att detta kriterium inte är alldeles oproblematiskt eftersom ursprung eller bakgrund till språket kan betyda både föräldrarnas modersmål och språket i miljön man härstammar från. Bakers (2011: 4) åldersdimension innebär att man lär sig språket från födsel (dvs. simultan tvåspråkighet). Ifall man lär sig ett annat språk efter treårs ålder, anses det som successiv tvåspråkighet. Detta är en typisk indelning i relation till åldersdimensionen. (Baker 2011: 4)

Bland annat diskuterar Håkansson (2003: 145) att den största skillnaden mellan termerna simultan och successiv tvåspråkighet är i hur de två språken lärs in. Med simultan tvåspråkighet menas att barn lär sig sina två språk parallellt. I successiv tvåspråkighet lärs först ett språk in och sedan ett annat efter att det första har etablerats (se t.ex. Håkansson 2003: 145, 165; Rontu 2005: 22–26; Baker 2006: 97).

Enligt *kompetenskriteriet* (Skutnabb-Kangas 1981: 94) anses man tvåspråkig ifall man har vissa färdigheter i två språk. Det här anses som den vanligaste tolkningen gällande tvåspråkighet. Därtill innebär kompetenskriteriet att ifall man har åtminstone någon kännedom om och kontroll över det andra språkets grammatiska strukturer, anses man som tvåspråkig. Enligt Sundman (1998: 39) är tolkningen problematisk eftersom definitionerna samt åsikterna varierar gällande vilken färdighetsnivå som krävs.

Kompetenskriteriet kan också omfatta Bakers (2011: 3f) färdighets- och utvecklingsdimensioner. Färdighetsdimensionen innebär att en del tvåspråkiga talar och skriver (produktiva färdigheter) flytande på båda språken medan andra kan vara bättre på

att lyssna och läsa (receptiva färdigheter). Skutnabb-Kangas (1981) går in på varken produktiva eller receptiva färdigheter, vilket gör det svårt att säga när behärskning av språket uppfyller kompetenskriteriet. Utvecklingsdimensionen (Baker 2011: 4) innebär att man har som växande tvåspråkig det ena språket väl utvecklat och det andra språket ännu under utveckling.

Enligt *funktionskriteriet* (Skutnabb-Kangas 1981: 94) anses man tvåspråkig då man använder fler än ett språk i enlighet med sina egna önskemål och med samhällets krav. Även Baker (2011: 3) diskuterar tvåspråkighet ur språkanvändningens (kontext/funktion) perspektiv. Tvåspråkigas språkanvändning varierar oftast beroende på situationen. Till exempel tvåspråkiga människor som bor i ett tvåspråkigt område använder sannolikt aktivt sina språk i sitt vardagliga liv. De gör flera val under dagen mellan vilket språk som ska användas med vem och i vilken situation. Med bekanta är det ofta tydligt på vilka språk interaktionen äger rum, men till exempel med främlingar letar en tvåspråkig person ofta efter ledtrådar om vilket språk som ska användas. Dessa ledtrådar kan basera på till exempel ålder eller utseende. (Baker 2011: 3) Diglossi är en term som till exempel Hyltenstam och Stroud (1991: 47ff) använder för att definiera två- eller flerspråkighet som används endast i vissa sociala kontexter. Eftersom franska språket inte har en officiell status i Finland kommer informanterna i denna undersökning förmodligen vara diglossiska så att de endast använder det franska språket i skolan eller hemma.

I tvåspråkig interaktion gör man flera val om vilket språk som ska användas i konversationen. Ofta kan en tvåspråkig välja att använda båda sina språk. (Chin & Wigglesworth 2007: 120) Ett sådant fenomen kallar Chin och Wigglesworth (2007: 120) för kodväxling. Begreppet kodväxling innebär växling mellan valda språk i en konversation. Kodväxling kan innebära att ett enda ord, en mening eller till och med en längre sekvens är på ett annat språk. (Chin & Wigglesworth 2007: 120)

Enligt *attitydskriteriet* (Skutnabb-Kangas 1981: 94) anses man tvåspråkig ifall man identifierar sig själv med två olika språkgrupper. Här anses då att dessa språkgrupper talar två olika språk. Till attitydskriteriet hör därtill att man kan anses tvåspråkig då andra identifierar en att tillhöra denna grupp. (Skutnabb-Kangas 1981: 94) Sundman (1998: 41)

anser detta kriterium som problematiskt eftersom det är subjektivt för envar om hen identifierar sig tillhörande två språkgrupper.

Chin och Wigglesworth (2007: 6–9) har vidare gjort en indelning av tvåspråkighet i fyra olika kategorier: (1) balanserad tvåspråkighet, (2) dominerande tvåspråkighet, (3) passiv tvåspråkighet och (4) halvspråkighet. Enligt dessa klassificeringar definieras tvåspråkigheten enligt kunskapsnivån i båda språken och enligt hur språken används.

Balanserad tvåspråkighet innebär att en person behärskar båda språken perfekt i alla olika användningssituationer. Denna situation är tämligen sällsynt och praktiskt taget omöjlig. (Chin & Wigglesworth 2007: 6–9; Baker 2011: 3f) Till exempel Baker (2011: 4) påstår att någotdera språket ofta är dominerande, vilket Chin och Wigglesworth (2007: 6–9) kallar för *dominerande tvåspråkighet*. Det dominerande språket kan dock i vissa fall förändras beroende på situationen: till exempel kan språket som används på fritiden och på arbetet vara olika. *Passiv tvåspråkighet* avser en situation där det ena språkets produktiva språkkunskap avtar. Vanligtvis beror det på att detta språk inte används aktivt. Termen *halvspråkighet* avser en situation där en tvåspråkig person har begränsad kunskap i båda språken. (Chin & Wigglesworth 2007: 6–9)

Utvecklingen av tvåspråkigheten sker på olika sätt beroende på i vilken ålder individen lär sig sina språk (Korpilahti 2007: 28). Korpilahti (2007: 28) beskriver utvecklingen av tvåspråkighet så att tvåspråkighet kan utvecklas i en situation där föräldrar medvetet talar olika språk med barnet, till exempel så att en förälder talar ett språk och den andra ett annat språk. Enligt Korpilahti (*ibid.* 28) kräver denna princip att föräldrarna är systematiska i att använda de valda språken med barnet samt att de använder språket så exakt som möjligt.

Aronin och Ó Laoire (2004: 18) anser att tvåspråkighet inte är enbart språkrelaterat. Det sammanflätas med många, om inte alla, aspekter av identitet – till exempel känslor, attityder, preferenser, ångest, kognitiva aspekter, personlighetstyp, sociala relationer samt sociala influenser och referensgrupper. (Aronin & Ó Laoire 2004: 18)

2.1.2 Flerspråkighet

Flerspråkighet har enligt Grönstad och Malmio (2011: 13) varit, och är fortfarande, både ett vardagligt men också ett mycket politiskt laddat fenomen. Flerspråkighet anses som en privat men också som en offentlig fråga (Grönstad & Malmio 2011: 13). Det har förekommit en inställning, speciellt i enspråkiga samhällen, att flerspråkighet endast hör till minoriteter och ansågs då ha en låg status. Med andra ord uppfattades flerspråkighet som något negativt eftersom det oftast förknippades med fattigdom samt socialt underläge. (Ladberg 1996: 10)

Aronin och Ó Laoire (2004: 16) hänvisar till Cenozs och Genesees (1998: 2) definition av flerspråkighet och menar att flerspråkighet är en process där individen behärskar flera språk som inte är hens modersmål samt det slutliga resultatet av denna process. (Cenoz & Genesee 1998: 2) Kurhila (2019) definierar en flerspråkig person som en person som kan hantera och agera på flera språk än bara två. Skillnaden mellan en tvåspråkig och flerspråkig person beror då på antalet språk hen kan agera på (Kurhila 2019). Hon (Kurhila 2019) poängterar också att en flerspråkig person inte behöver ha lärt sig sina språk genom formell undervisning, utan att också de informella språksituationerna räcker för att en person kan kalla sig flerspråkig. Också Utbildningsstyrelsen (2020c) anser att en flerspråkig person kan behärska olika språk och olika delområden av språkkunskapen på ett varierande sätt.

Enligt Aronin och Ó Laoire (2004: 18) handlar flerspråkighet också om språkligt och kognitivt beteende, karriärval och sociala stratifieringsval och möjligheter, språk och miljö, och medvetenhet om utbildning/uppfostran, samt tillgången av medföljande och upplevda känslor, affektiva tillstånd, attitydpreferenser och därtill också sociala, familje- och karriäraktiviteter och livsstil. Också Grönstad och Malmio (2011: 8) konstaterat att olika strategier har skapats för att upprätthålla kombinationen av den egna identiteten samt känslan av gemenskap. Kultur i dess olika former är det som anknyter dessa två och som har en viktig roll. (Grönstrand & Malmio 2011: 8)

Flera forskare har strävat till att förklara dynamiken bakom flerspråkigheten och har fokuserat på flera olika aspekter så som geografisk spridning samt olika sociolingvistiska frågor. (Aronin & Ó Laoire 2004: 16) Aronin och Ó Laoire (2004: 18f) förklarar att varje individ har en personlig flerspråkighet (eng. *multilinguality*), som beror på antal språk, hur språken behärskas och så vidare. Den personliga/individuella flerspråkigheten inkluderar också den kognitiva och språkliga färdigheten, potentialen att få kunskap, självbild som språkinlärare, preferenser och den konkreta effekten av det kulturella sammanhanget. (Aronin & Ó Laoire 2004: 18f)

Aronin och Ó Laoire (2004: 18f) förklarar att varje individ har en individuell flerspråkighet (eng. *multilinguality*), som beror på en uppsättning eller uppsättningar av språk (eller konstellationer, som Hoffmann (2001: 20) uttrycker det) samt behärskningsnivåer för varje språk och så vidare. Individuell flerspråkighet utgör därför en personlig delmängd av flerspråkighetens (eng. *multilingualism*) universalitet samtidigt som den återspeglar flerspråkighetens väsentliga egenskaper. Individuell flerspråkighet inkluderar också kognitiva och språkliga förmågor, potential att få kunskap, självbild som språkinlärare, preferenser och den konkreta effekten av det kulturella sammanhanget. (Aronin & Ó Laoire 2004: 18f)

Varje flerspråkig person har en konkret flerspråkig bild, uppfattning eller förståelse av sig själv. Samtidigt kan grupper av människor och folkgrupper som lever i en identisk och samma miljö – till exempel grupper av invandrare – ha typiska språk uppsättningar som är vanliga för (majoriteten av) denna befolkning. Sådana konstellationer kallar Aronin och Ó Laoire (2004: 19) för Dominant Language Constellations (DLC). (Aronin & Ó Laoire 2004: 19) DLC går jag mera in på i kapitel 2.2

Aronin och Ó Laoire (2004) påpekar att eftersom flerspråkiga skiljer sig kvalitativt från enspråkiga och till och med från tvåspråkiga, kan det vara legitimt att anta att undervisning av två språk i exakt samma uppsättning i två tydligt olika kulturella sammanhang, skulle ge olika resultat. Med detta kan det vidare antas, med stor sannolikhet, att undervisning av flerspråkiga i liknande kulturella sammanhang, men med olika eller något olika DLC, kan ha mycket gemensamt. (Aronin & Ó Laoire 2004: 25)

2.2 Språkrepertoar

Begreppet *repertoar* tillhör sociolingvistikens kärnbegrepp, men det oaktat har man studerat dess natur och struktur i en väldigt liten grad. Detta kan vara orsak till varför det finns flera termer och definitioner som används synonymt för språkrepertoar. I detta avsnitt presenterar jag några av de här definitionerna och preciserar vilken definition som används i denna avhandling.

Enligt Blommaert och Backus (2012: 1f) är repertoarernas ursprung biografisk och de ses som ”innehållsliga biografier”. Blommaert och Backus (2012: 2) hänvisar till Gumperz’ och Hymes’ (1972) beskrivning av språkliga repertoarer. Enligt Gumperz’ och Hymes’ (1972) beskriver termen löst den helheten av språk som är tillgängliga för medlemmar i vissa samhällen. Varje gång en individ använder sin repertoar förutsätter det kunskap (eng. *competens*) eftersom "att ha" en viss repertoar är baserad på att veta hur man använder de språk som den kombinerar. (Blommaert & Backus 2012: 3)

En språkrepertoar, eller Gumperz (1964: 137f) term *verbal repertoar*, som Aronin och Singleton (2012: 62) också hänvisar till, förstås som ”den totala språkliga mångfald som delas av gruppen som helhet”. Gumperz och Hymes (1972: 20f) definierar en språkrepertoar som ”De totala språkliga resurserna (dvs. inkluderar både invarianta former och variabler) som är tillgängliga för medlemmar i vissa samhällen”. (Blommaert & Backus 2012: 2)

Pütz (2004: 227) diskuterar likaså begreppet repertoar. Enligt Pütz (2004: 227) betecknar repertoar inte endast kompetensen hos enspråkiga talare, utan aspekterna av till exempel kodväxling och språkval kommer också fram i tvåspråkiga sammanhang. Begreppet repertoar är därmed enligt Pütz (2004: 227) tillämpningsbart både för den enskilda talaren som individ och för språkkapaciteten i ett samhälle som delar en språkgemenskap. (via Aronin & Singleton 2012: 62)

Aronin och Singleton (2012: 62) betonar att begreppet *DLC* (eng. *Dominant Language Constellation*) är relaterat till begreppet *språkrepertoar*, men är inte synonymt. Den

globala omvandlingen har resulterat i att inte bara ett språk, utan snarare en uppsättning av flera språk, ofta är en förutsättning för att en individ eller ett samhälle kan fungera problemlöst. Varje flerspråkig person har en konkret flerspråkig bild eller förståelse av sig själv. Samtidigt kan olika människo- och folkgrupper som lever i likadana och samma miljöer, till exempel invandrargrupper, ha språkuppsättningar som är typiska för (majoriteten av) denna befolkning. (Aronin & Singleton 2012: 59) Aronin och Singleton (2012: 59) kallar en sådan här uppsättning av språk – som en individs eller ett samhälles liv är beroende av, för en *dominant språkkonstellation* (en. Dominant Language Constellation, i forts. DLC). (Aronin & Singleton 2012: 59; Aronin & Ó Laoire 2004: 19).

Medan begreppet språklig (eller verbal) repertoar avser helheten i en individs eller ett samhälles språkkunskaper, handlar begreppet DLC om språken med största vikt. Ett antal språk kan behärskas utomordentligt eller mycket väl av en individ eller en grupp utan att vara väsentliga i den personens eller gruppens dagliga liv och därmed inte vara en del av den personens eller gruppens DLC. (Aronin & Singleton 2012: 62f) Till skillnad från begreppet *språkrepertoar* är begreppet DLC speciellt ämnat för flerspråkighet. Man kan konstatera att även om alla språk i en språklig repertoar kan ge belöning av olika slag till dem som känner till dem, bildar endast de språk som fyller viktiga funktioner, individuellt eller samhälleligt i en repertoar, en DLC. (Aronin & Singleton 2012: 62f)

Schiffman (1996: 42) definierar begreppet språkrepertoar som ”individens speciella uppsättning av färdigheter (eller kunskapsnivå) som tillåter hen att fungera inom olika register över ett eller flera språk”. Senare utvidgades begreppet språklig repertoar till *tvåspråkiga situationer* (Aronin & Singleton 2012: 62). I dagens läge är repertoar det ord forskarna använder då de beskriver allt det lingvistiska inom kommunikation, med andra ord allt det språkliga som individerna vet hur man använder och varför. Det lingvistiska inom kommunikation som nämndes tidigare omfattar allt från språkliga (språkvarianter) till kulturella (genrer, stilar) och sociala (normer för produktion och språkförståelse). (Blommaert & Backus 2012: 3) Gumperz, Hymes (1972) och andra forskare anser att repertoarer är bundna till vissa talgemenskaper. Repertoarer beskriver samhällen i vilka

repertoarer sammanbinds med en smidig och ”normal” kommunikation som följd. (Blommaert & Backus 2012: 3)

Blommaert och Backus (2012: 8) diskuterar att man måste komma ihåg att det språk som vi kan och använder är aldrig så att säga färdigt. Att lära sig ett språk som ett lingvistiskt och sociolingvistiskt system (dvs. språk har flera dimensioner eller lager och det som sägs uppfattas inte enbart som vad mottagaren hör. Också sammanhanget (kontexten), situationen, tonläget, mimiken, sändarens och mottagarens sociala positionering bidrar till hur mottagaren tolkar eller uppfattar sändarens budskap) är inte en kumulativ process i det att språket, dvs. kommunikationen, ger något ytterligare utöver det lingvistiska. Tvärtom, språket är en process av tillväxt, av sekventiell inläring av vissa register, stilar, genrer och språkliga varianter; en ständig förändring och förnyelse. (Blommaert & Backus 2012: 8) Repertoarer är individuella, biografiskt organiserade komplex av resurser, och de följer rytmerna i människans liv i övrigt. Detta innebär att repertoarer inte utvecklas linjärt. De utvecklas explosivt i vissa livsfaser och gradvis i andra. (Blommaert & Backus 2012: 8)

Vi människor lär oss alla dessa nya färdigheter och resurser på olika sätt. Mest synliga sätt är formella inlärningsmiljöer som skolor, men också annan formell undervisning som kvällskurser, självstudier enligt en läroplan och så vidare. Sådana formella inlärningsätt resulterar i särskilda former av färdigheter och resurser: enhetligt fördelade över studiekollektivet som deltar i samma inlärningsmiljö, övervakade och normativt utarbetade, ofta också med hög grad av självmedvetenhet om att detta är kunskap, till exempel ”jag lärde mig tyska i skolan”. (Blommaert & Backus 2012: 9f) Sådana formella mönster av inlärningsprocessen går alltid hand i hand med inlärningsmönster i informella situationer, det vill säga familjen, kamratgrupper, media och populärkultur och så vidare. (Blommaert & Backus 2012: 10)

Uppenbarligen är detta stora antal sätt på vilket människor stöter på språkliga och sociolingvistiska resurser som leder till ett så stort utbud av språkinlärningsätt. (Blommaert & Backus 2012: 10) Blommaert och Backus (2012: 10) nämner några av

dessa språkinlärningsmönster, som jag sammanfattar i tabell 2 nedan. Tabellen är en sammanställning av texten i Blommaert och Backus (2012: 10–14) artikel.

Tabell 2. Språkinlärningsmönster enligt Blommaert och Backus (2012: 10–14)

Form av språkinlärning	Vad det innebär
Omfattande (<i>Comprehensive</i>)	<ul style="list-style-type: none"> a. språkets användning i informella och sociala sammanhang under hela livstiden b. tillgång till formella och informella inlärningsmiljöer genom vilka det är möjligt att nå en "maximal" nivå för att kunna utnyttja språket i tal och skrift, på olika och nya sätt beroende på sammanhang och situationer c. få förutsättningar att utan möda kunna utvidga språkrepertoaren
Specialiserad (<i>Specialized</i>)	<ul style="list-style-type: none"> a. en språklig kompetens inom ett avgränsat eller speciellt gebit, ofta egen speciell vokabulär och specifika uttryck b. kompetensen är avgränsad till ett definierat område och behöver inte influera språkkunnandet inom andra genrer eller sammanhang
Sporadiska språkmöten (<i>Encounters with language</i>)	<ul style="list-style-type: none"> a. ingen formell inlärning, utan snarare slumpmässiga situationer där inläringen sker i små portioner (t.ex. enstaka ord och uttryck) b. enstaka ord från tidigare livsskeden som ännu kan finnas kvar i vokabulären såsom svordomar från ungdomen c. språkliga uttryck och fraser som man har lärt sig tillfälligt (t.ex. inför en utlandsresa) d. enstaka ord och uttryck på ett språk som inte i övrigt bemästras, t.ex. olika hälsningar och vanliga uttryck e. igenkänning av ett språk på basen av uttal, rytm eller skrivsätt trots att språket i övrigt är obekant f. trots avsaknaden av en formell inlärning tillhör också detta språkkunnande ens språkrepertoar
Inbäddad (<i>Embedded</i>)	<ul style="list-style-type: none"> a. speciella uttryck på ett språk som används i andra språk b. enstaka språkstycken som kan användas endast om ett annat språk också används c. att utföra kodväxling oberoende av språksammanhanget t.ex. dator-relaterat terminologi, hobbyer (yoga, karate), gastronomi (italiensk, orientalisk) d. inte ett "språk" i betydelsen av en autonomt fungerande uppsättning resurser, utan som tillskott från ett annat språk e. kortvarig språkinlärning, informell språkinlärning

Som det kan konstateras ur tabell 2 förekommer de kortvariga formerna av språkinlärning (*sporadiska språkmöten* och *inbäddad språkinlärning*) vanligtvis i informella inlärningsmiljöer: genom vardagliga sociala kontakter, under resor, i media, genom internetanvändning, inom en kamratgrupp, genom populärkultur och så vidare. När sådana inlärningsformer sammanfaller med formella inlärningsprogram, som med skolspråket, ser vi som inlärare framväxten av olika, specifika register över olika språkinlärningar. Skolspråken blir polycentriska sociolingvistiska objekt när de tas ut ur skolan och sedan fördrivas med varandra eller för att imitera lärare och stereotypa karaktärer som är associerade med språket. (Blommaert & Backus 2012: 15)

Formellt och informellt lärda språk- och läskunnighetsresurser förenas till repertoarer, vilka sedan återspeglar polycentriciteten i de inlärningsmiljöer där talaren lever i (Blommaert & Backus 2012: 15f). Den specifika blandningen av olika språkbitar ger de faktiska resurserna som används av människor. Detta innebär till exempel att man behärskar ett språks grammatik (förvärvat i en formell inlärningsmiljö, t.ex. i skolan) men därtill ungdomsslang eller till exempel svordomar på ett annat språk, det vill säga språkbitar som man har lärt sig inom informella inlärningsmiljöer. Människors repertoarer fångar vad än de möter och anser användbart, som en praktisk och/eller en trevlig resurs. (Blommaert & Backus 2012: 15f)

Med språkrepertoar avses i denna avhandling en kombination av de definitioner som framförts av Gumperz (1964), Schiffman (1996), Pütz (2004), Aronin och Singleton (2012) samt Blommaert och Backus (2012). Sammanfattningsvis beskriver en språkrepertoar den totala språkliga mångfald (som innehåller allt det lingvistiska inom kommunikation) som gör det möjligt för en individ att fungera och kommunicera i alla situationer, med hjälp av de språk som behärskas. Med andra ord granskas i denna avhandling språkrepertoaren endast på en individuell nivå.

2.3 Svenska som andra inhemska språk i finländska skolor

Eleverna kan i Finland studera det andra inhemska språket antingen som ett A-språk eller som ett B1-språk. Informanterna i denna studie läser B1-svenska och B1-lärokurserna anses som medellånga lärokurser. Både ett A-språk och ett B1-språk påbörjas under grundskoleåldern. (942/2014) Elevernas studier innehåller minst en lång och en medellång lärokurs i språk. Av dessa ska det ena vara det andra inhemska språket (finska eller svenska) och det andra något främmande språk eller samiska. (Finlex 2014)

År 2016 togs *Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen* (422/2012) i bruk. (Rossi m.fl. 2017: 19) Enligt den studeras B1-svenska i grundskolan i årskurs 6 med två årsveckotimmar och årskurserna 7–9 delar på fyra årsveckotimmar, alltså enligt modellen 2 + 4 (se bilaga 5). (Finlex 2018)

Skolorna har också möjlighet att erbjuda mera undervisning i B1-språket än de 6 årsveckotimmarna, men detta beror på kommunen och dess finansiella möjligheter. Den gemensamma läroplanen anger grunderna för undervisningen men därtill har kommunerna egna läroplaner. I dem kan kommunerna bestämma ifall de väljer att erbjuda mera undervisning än vad som är minimikravet enligt den gemensamma grundläggande läroplanen. (Rossi m.fl. 2017: 19ff)

Då man tar en titt på HRSK:s webbsidor, skriver de att B1-svenska erbjuds med modellen 2 + 5, vilket menar att de erbjuder i årskurs 6 två årsveckotimmar och därtill har de delat 5 årsveckotimmar mellan årskurserna 7–9. Denna fördelning sker enligt följande: i årskurs 7 har eleverna en årsveckotimme, i årskurs 8 två årsveckotimmar och i årskurs 9 två årsveckotimmar. (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2020b) På samma webbsida finns dock en länk via vilken man kan ladda ner skolans timfördelning som en PDF-fil, se bilaga 6 (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2020b, se Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2020a). I denna fil anger skolan att de erbjuder B1-svenska enligt minimikravet 2 + 4 och samma anges i skolans läroplan (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2016b; Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2020a). Eftersom jag

inte fick ett svar av skolan, antar jag att årsveckotimmarna delas i HRSK så att årskurserna 7 och 8 har en årsveckotimme och årskurs 9 har två årsveckotimmar, det vill säga enligt skolans läroplan (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2016; Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2020a).

Enligt HRSK:s läroplan (2018: 50f) har skolan åtta olika mål som eleverna ska kunna nå med B1-lärokursen i svenska språket. Dessa mål, som hittas i tabell 3 nedan, är mycket motsvarande som målen i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014).

Tabell 3. Målen för B1-lärokursen i svenska enligt HRSK:s läroplan

Målen för B1-lärokursen i svenska	Eleven...
M1	utvecklas med hur hen använder svenska språket samt utvecklas som en aktör i en kulturellt mångsidig värld i de nationella, nordiska, europeiska och globala möten där det är möjligt att använda det svenska språket
M2	förstår betydelsen för svenska språket som Finlands andra nationalspråk
M3	vågar utnyttja svenska språket mångsidigt inom studier, arbetslivet och på fritiden
M4	förstärker sina kunskaper och sin språkkänsla i svenska språket med att överskrida språkgränser
M5	utvecklas som en målinriktad språkinlärare och kan tillämpa sina språkinlärningsstrategier
M6	förstår betydelsen av mångsidiga språkkunskaper och de ökande handlingsmöjligheterna som växer med en mångsidig språkkunskap
M7	kan bedöma tillräckligheten av sina egna kompetenser ur fortbildningens synvinkel
M8	kan planera sina språkstudier med tanke på sina framtida behov i arbetslivet och ur internationaliseringens perspektiv

Det är viktigt att ha kunskaper i de båda nationalspråken speciellt med tanke på de framtida behoven inom arbetslivet eftersom bland annat språklagen (423/2003) utgår från att alla tjänstemän i Finland har en viss språkkunskap inom de båda nationalspråken. (Utbildningsstyrelsen 2011: 8f)

2.3.1 Målen för B1-lärokursen i svenska i årskurs 3–6 och 7–9 enligt läroplanen

Språkinlärning är en livslång process. I årskurs 3–6 har alla elever undervisning på minst två andra språk utöver sitt modersmål: det vanliga A1-språket och B1-språket, och eventuellt också A2-språket, som är ett valfritt språk. Målet är att språket ska vara så lämpligt, naturligt och relevant för studenter som möjligt. Tyngdpunkten i arbetet ligger på par- och smågruppsarbete samt att eleverna lär sig tillsammans och i olika typer av inlärningsmiljöer. Genom lek, sång, lekfullhet och drama får eleverna möjlighet att prova sina växande språkkunskaper och även hantera attityder av olika slag. Olika kommunikationskanaler och -verktyg används och syftet är att använda svenska alltid när det är möjligt och att uppmuntra eleverna att använda sina språkkunskaper modigt, eftersom till exempel omfattande kommunikativ praxis stöder utvecklingen av elevernas språkkunskaper. (Utbildningsstyrelsen 2014: 239ff)

I årskurs 7–9 uppmuntras eleverna att använda svenska i mångsidig växelverkan samt som att söka information mångsidigt. Syftet med undervisningen är att stödja eleven i att fördjupa de färdigheter som hen har uppnått i årskurs 3–6, att utveckla elevens språkliga slutledningsförmåga och samtidigt främja hens språkinlärningsförmåga. Förståelsen av kulturell mångfald fördjupas genom att man beaktar olika värderelaterade fenomen relaterade till språkgemenskaper. I B1-lärokursen är det viktigt att man också övar på att hantera olika känslor, och vid behov kan svåra frågor också hanteras på skolans undervisningsspråk. (Utbildningsstyrelsen 2014: 394) Som följande presenteras läroplansmålen för B1-lärokursen i svenska, årskurserna 3–6 och 7–9 skilt.

Målen för B1-lärokursen i svenska är indelade i fem underrubriker i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014). Rubrikerna är *kulturell mångfald och språkmedvetenhet, färdigheter för språkstudier, växande språkkunskap: förmåga att kommunicera, växande språkkunskap: förmåga att tolka texter* och *växande språkkunskap: förmåga att producera texter*. (Utbildningsstyrelsen 2014: 394f)

Kulturell mångfald och språkmedvetenhet:

Årskurs 3–6: Målet är att hjälpa eleven att strukturera sin förståelse för förhållandet mellan alla språk hen kan och att göra eleverna bekanta med finska och svenska status som nationalspråk samt svenska språkets inverkan till finska språket. (Utbildningsstyrelsen 2014: 239)

Årskurs 7–9: Målet är att vägleda eleven att bekanta sig med den nordiska språkmiljön och de värderingar som förenar de nordiska länderna. Utöver detta är målet att vägleda eleven att upptäcka vilka regelbundenheter som finns på svenska, hur samma saker uttrycks på andra språk samt att använda språkvetenskapliga begrepp som stöd för sitt lärande. (Utbildningsstyrelsen 2014: 394)

Färdigheter för språkstudier:

Årskurs 3–6: Målet är att vägleda eleven att öva sin kommunikationsförmåga i en lämplig studiemiljö. Målet är också att eleven lär sig med att använda informations- och kommunikationsteknik samt tar ansvar för sina studier och bedöma sina färdigheter. Därtill är målet uppmuntra eleverna att se kunskaper i svenska språket som en viktig del av livslångt lärande och av sina egna språkresurser, och uppmuntra eleverna att hitta och använda svenskspråkiga lärmiljöer också utanför skolan. (Utbildningsstyrelsen 2014: 239f)

Årskurs 7–9: Målet är att uppmuntra eleven att sätta upp mål, att utnyttja olika sätt att lära sig språk samt att kunna utvärdera sitt lärande självständigt och i samarbete. Målet är också att vägleda eleven till positiv växelverkan, där det viktigaste är att kunna förmedla budskapet. Utöver detta är målet att uppmuntra eleven att lägga märke till möjligheterna att använda svenska i sitt liv och att vägleda eleven att använda svenska modigt i olika situationer i och utanför skolan. (Utbildningsstyrelsen 2014: 394f)

Växande språkkunskap, förmåga att kommunicera:

Årskurs 3–6: Målet är att vägleda eleven att öva olika, särskilt muntliga kommunikationssituationer och uppmuntra eleverna att använda olika medel, inklusive icke-språkliga, för att förmedla sitt budskap och vid behov be till exempel om upprepning

och att tala långsammare. Därtill ska läraren vägleda eleven att öva på olika artighetsuttryck. (Utbildningsstyrelsen 2014: 240)

Årskurs 7–9: Målet är att ge eleven möjligheter att öva olika muntliga och skriftliga interaktionssituationer med hjälp av olika kommunikationskanaler. Därtill ska eleven stödjas till användning av språkliga kommunikationsstrategier. Därutom är målet att hjälpa eleven att utvidga sin kännedom gällande artiga uttryck och artigt språk. (Utbildningsstyrelsen 2014: 395)

Växande språkkunskap, förmåga att tolka texter:

Årskurs 3–6: Målet är att uppmuntra eleven att ta reda på kopplingen som krävs till situationen, vilket förutsätter att eleven har en lämplig nivå i tal och skrift. (Utbildningsstyrelsen 2014: 240)

Årskurs 7–9: Målet är att uppmuntra eleverna att tolka olika talade och skriftliga texter som är lämpliga för deras åldersnivå och av intresse för dem. (Utbildningsstyrelsen 2014: 395)

Växande språkkunskap, förmåga att producera texter:

Årskurs 3–6: Målet är att ge studenten många möjligheter att öva att tala och skriva enligt sin ålder. (Utbildningsstyrelsen 2014: 240)

Årskurs 7–9: Syftet är att ge eleven flera möjligheter att öva småskaligt tal och skrivande inom olika teman. Därtill ska man fästa uppmärksamhet vid uttal och strukturer som är mest relevanta för textens innehåll. (Utbildningsstyrelsen 2014: 395)

2.3.2 Motivation och attityder till inläring gällande skolämnet svenska

Salmela-Aro (2018: 13) delar in elever i tre grupper enligt vad som krävs för att antända och behålla deras motivation: maskrosor, tulpaner och orkidéer. Som studenter är icke-känsliga maskrosor enkla fall: de lär sig, trivs och deras motivation kvarstår i alla inlärningsmiljöer. Något mer känsliga tulpaner kräver mer stöd från läraren och

inlärningsmiljön för att upprätthålla inre motivationen för inläringen. Orkidéstuderanter måste ständigt berömmas och se till att inlärningsmiljön stöder deras motivation: i en utmanande miljö försvinner deras motivation. Orkidéstuderanter blomstrar med andra ord i en god miljö men vissnar i en för utmanande miljö. (Salmela-Aro 2018: 13)

Salmela-Aro (2018) konstaterar att eleverna ofta orkar anstränga sig mot bättre resultat och till och med känna glädje för inläringen då studierna anses som betydelsefulla och då samarbetet mellan läraren och eleverna fungerar. Därmed kan eleverna också bli omotiverade, utmattade och till och med kyniska ifall studierna anses som onödiga eller obetydliga. (Salmela-Aro 2018: 10)

Enligt Ryan och Deci (2017) och deras inlärningsmotivationsteori, är det viktigt att sporra och uppmuntra elever att ta nya utmaningar men också att försöka och att göra ansträngningar tillsammans. För motivationsutvecklingen och inläringen finns det två centrala och kritiska perioder. Den första är tidiga barndomen och åldern vid skolstart och den andra är ungdomen. Inom ungdomsåldern finns det både en möjlighet men också en utmaning för utveckling av inläring, motivation och ansvar. Det är möjligt att lära sig inlärningsmotivation och den utvecklas under ungdomstiden. (Salmela-Aro 2018: 15) Också Blommaert och Backus (2012: 8) konstaterar att inläringen utvecklas explosivt i vissa livsfaser och gradvis i andra.

Inlärningsmotivationen påverkas av flera olika aspekter, till exempel hurdana uppgifter och vilka saker eleven är intresserad av. Därtill påverkar det som hen anser vara viktigt för sig själv och för sin framtid. Det kan alltså konstateras att intresse är en viktig del av inläringen. Då en elev är intresserad av det som hen studerar fungerar den inre motivationen som motor i till exempel studier och då lär sig eleven också bättre. Förståeligt kan också till exempel misslyckanden och lyckanden påverka elevens motivation. (Salmela-Aro 2018: 13)

Också Abrahamsson (2009: 207) beskriver elevens attityder mot språkinläring som olika värderingar av och inställningar till själva språket och språkinläringen. Hög motivation och möjligheter till en framgångsrik inläring betyder att eleven har en positiv attityd mot

målspråket medan negativa attityder leder till låg motivation och lägre inlärningsframgång (Abrahamsson 2009: 207).

En studie från år 2017 gällande finsktalarnas attityd gentemot svenska språket är attitydsundersökningen som publicerades av *Ajatuspaja e2*. I studien undersöktes vuxna finsktalande personer (Pitkänen & Westinen 2017: 7). Enligt studien har finsktalarnas kunskaper i svenska språket den största påverkan på finländarnas attityd till det svenska språket. Enligt Pitkänen och Westinen (2017) ansåg informanterna att ifall man inte studerar språket blir attityden också negativ. Därtill ansågs brist på kontakter också som en orsak som ändrade attityderna mot de negativa. (Pitkänen & Westinen 2017: 40) Också Kaikkonen (1993) påstår i sin studie att kontakter med människor som har målspråket (dvs. språket som studeras) som modersmål väckte positiva tankar hos studenterna. I studien av *Ajatuspaja e2* har man också funnit att ju yngre inlärarna är, desto mindre viktigt anses svenska språket vara i det finska samhället (Pitkänen & Westinen 2017: 13f). Detta verkar väldigt oroväckande för svenska språkets framtida status.

Resultaten i studien av *Ajatuspaja e2* anger att kvinnorna anser svenska språkets officiella status i Finland viktigare än vad män gör. Detta gäller särskilt bland unga människor. (Pitkänen & Westinen 2017: 21–24). Undersökningen som utfördes av Svenska Finlands Folkting år 1997 anger liknande resultat (Svenska Finlands folkting 1997: 58). Upp till 70 % av informanterna i studien av *Ajatuspaja e2* anger att de önskar sig ha bättre kunskaper i svenska språket vilket i sig tyder för att de har positiva attityder mot språket (Pitkänen & Westinen 2017: 25).

Högre utbildade och personer med kontakter till personer som talar svenska hade en mer positiv attityd än mindre utbildade och personer som inte hade kontakter på svenska. Cirka 60 % av informanterna hade kontakter till svenskspråkiga. (Pitkänen & Westinen 2017: 40) Utbildningens roll är förståelig eftersom utbildning i allmänhet korreleras positivt med tolerans och en positiv inställning till minoriteter i många länder och sammanhang (Svenska Finlands folkting 1997: 58). Allt som allt är attityden mot svenska språket och språkets status i Finland positiv (Pitkänen & Westinen 2017: 39).

Lehti-Eklund och Green-Vänttinen (2011) intervjuade finskspråkiga nionde klassister gällande svenska språket i grundskolan. 49 % av informanterna hade en positiv attityd mot svenska språket och svenska som skolämne medan 31 % ställde sig neutralt och 20 % negativt. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 20). Av de informanter som ställde sig positivt var nöjda med undervisningen, svenska lektionerna, läraren i ämnet svenska och nivån i undervisningen. Därtill nämnde de att språket är enkelt, nyttigt och att det är trevligt att studera olika språk. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 20f) De informanterna som ställde sig antingen neutralt eller negativt ansåg att svenska var ett ämne bland de andra obligatoriska ämnen. En del av informanterna menade att det är trevligt att studera svenska men att de inte tror sig ha nytta av språket i framtiden eftersom engelska språket kan användas lika väl. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011: 22)

Kovanen (2004) har också utfört en studie år 1999 hos nionde klassister. Kovanen (2004) undersökte elevernas motivation gällande studier för svenska språket och svaren avslöjade att den viktigaste faktorn som påverkar motivationen eller bristen på den är läraren. (Kovanen 2004: 48)

År 2008 kartlade utbildningsstyrelsen gymnasieelevernas attityder mot B1 svenskan. Enligt undersökningen var pojkarnas attityd mer negativ än vad flickornas var gällande ämneshantering, gillande av svenska ämnet och hur användbart informanterna uppskattade ämnet. 47 % av informanterna ansåg svenska som ämne och lektionerna i svenska tråkiga. (Tuokko 2009: 40f, 45; Utbildnings- och kulturministeriet 2012)

Svensklärarna i Finland r.f. (2014) gjorde en medlemsförfrågning som handlade om revideringen av läroplanen och tidigareläggningen av B1-lärokursen i svenska. Informanterna uttryckte bland annat en oro över den nya timfördelningen. Enligt dem borde eleverna ha minst två årsveckotimmar varje år för att det kunde ske utveckling i deras språkkunskaper. Lärarna ansåg också att en årsveckotimme inte räcker till att upprätthålla kunskaperna. (Suomen ruotsin opettajat ry 2014: 5, Rossi m.fl. 2017: 175)

3 TVÅSPRÅKIG UNDERVISNING

Både undervisning på främmande språk och språkbad i de inhemska språken blev allt mer populära i Finland i slutet av 1990-talet (Buss & Mård 1999: 7). I Finland hänvisar begreppet *språkbad* oftast till de tre inhemska språken: finska, svenska och samiska. För undervisning som ges på ett annat språk används flera olika benämningar i Finland än dessa tre (se Kangasvieri m.fl. 2012: 20; Peltoniemi, Skinnari, Mård-Miettinen & Sjöberg 2018: 36). Även internationellt används flera begrepp för undervisning som ges på ett annat språk än elevernas förstaspråk (Baker 2011: 212). Begreppen strävar efter att beskriva de språkliga och strukturella skillnaderna mellan programmen och deras tillvägagångssätt. (Bergroth 2015: 5.) I detta kapitel diskuteras tvåspråkig undervisning och särskilt den form av tvåspråkig undervisning, det vill säga *Content and Integrated Language Learning* (CLIL), som är aktuell i den undersökta skolan. Därtill presenteras undervisningen i den undersökta skolan.

3.1 Begreppet tvåspråkig undervisning

Under 2000-talet har den traditionella förståelsen av tvåspråkig och flerspråkig undervisning ändrats, i och med ökad forskning i ämnet (García, Lin & May 2017: 2). Tvåspråkig undervisning har traditionellt definierats som användningen av två språk i undervisningen, ofta med syftet att göra eleverna tvåspråkiga men också för att bevara och återuppliva språk som hotas. (Baker 2011).

Nationalspråken i Finland är finska och svenska. De är med andra ord likvärdiga enligt lagen och ska därmed kunna användas på alla områden i samhället. (Institutet för de inhemska språken, 2020). I den 10 § i lagen om grundläggande utbildning (L 628/1998, ändrad L 1288/1999) föreskrivs undervisningsspråket i skolan. Enligt första momentet kan en del av undervisningen ges på ett annat språk än på elevens eget språk (finska, svenska, samiska, romani, teckenspråk) om elevens förmåga att följa undervisningen inte

äventyras. I 10 §:s tredje moment föreskrivs också att elevens vårdnadshavare kan välja undervisningsspråket om undervisningen ges på mer än ett av de ovannämnda språken.

3.1.1 Olika former av tvåspråkig undervisning

Att undervisa i olika ämnen på ett annat språk än på elevens modersmål är en metod som enligt Laurén (1999: 22) har väldigt gamla traditioner. De första bevisen för undervisning på ett annat språk än elevernas modersmål, eller språkbad som Laurén (1999: 22) det kallar för, går mer än 5000 tillbaka i tiden, nämligen till sumererna (Laurén 1999: 22).

Denna undervisningsmetod hänvisas till av många olika benämningar beroende på betoningen. Bland annat följande termer används om undervisning på två språk i Finland: *språkbad*, *språkinriktad ämnesundervisning*, *innehållsinriktad språkundervisning*, *tvåspråkig undervisning*, *språkberikad undervisning*, *integration av (inlärning av) språk och innehåll*, *främmandespråksundervisning* och *CLIL-undervisning* (Peltoniemi m.fl. 2018: 36, se även Jäppinen 2004: 193f; Järvinen, Nikula & Marsh 1999: 230).

Därtill poängterar Kangasvieri m.fl. (2012: 55) och Peltoniemi m.fl. (2018) att olika kommuner i Finland har förutom de ovanstående också egna termer i bruk, som till exempel *engelskinriktad undervisning*, *språkinriktad undervisning*, *språkbo*, *språkdusch* och *språkklassundervisning*. Dessa olika termer kan hänvisa till undervisning på främmande språk som har en aning olika betoningar eller egenskaper, men det avses ändå i princip samma sak, det vill säga att man undervisar olika ämnesinnehåll på ett för eleverna nytt språk. En del av termerna hänvisar också till en typ av främmandespråksundervisning hellre än undervisning på ett främmande språk. Rasinen (2006: 36) påpekar att av dessa termer har troligen språkbad etablerat sig bäst inom fältet tvåspråkig undervisning eftersom språkbad styrs av sina egna läroplaner och har väldefinierade mål och undervisningsprinciper. I tabell 4 presenteras benämningarna som används för undervisning på ett främmande språk samt deras egenskaper, betoningar och särdrag. Jag har fått inspirationen till tabellen av motsvarande tabell i Kangasvieri m.fl. (2012: 55), men har översatt den till svenska samt ändrat den en aning.

Tabell 4. Benämningarna för undervisning på ett främmande språk (modifierats av Kangasvieri m.fl. 2012: 55)

Benämning	Egenskaper, betoningar, särdrag
Tidigt fullständigt språkbud	<p>Undervisningen börjar i daghem eller i förskolan och ges från första början på ett främmande språk (språkbudsspråk, L2). Modersmålet (L1) kommer med i undervisningen i första årskursen, men eleven lär sig att skriva och läsa först på L2. Senare minskas andelen undervisning på L2 och andelen av L1 ökar. På högstadiet är ungefär 50 % av undervisningen på L2. (Kangasvieri m.fl. 2012: 20; Utbildningsstyrelsen 2014) Läraren använder endast ett språk i kommunikations- och undervisningssituationerna (kallas även för <i>Grammonts princip</i>, se t.ex. Bergroth 2015) och språket tillägnas inom naturliga inläringssituationer. (Buss & Laurén 1998: 7ff) Syftet är att eleverna når en funktionell tvåspråkighet (Buss & Laurén 1998: 10).</p>
Tidigt partiellt språkbud	<p>Tidigt partiellt språkbud skiljer sig från tidigt fullständigt språkbud genom att L2 används genomgående till 50 % i undervisningen och ofta börjar tidigt partiellt språkbud senare än tidigt fullständigt språkbud (Buss & Laurén 1998: 10).</p>
Undervisning på främmande språk, CLIL-undervisning	<p>Undervisningen sker på ett främmande språk i ett eller flera ämnen. Språket tillägnas i samband med inläringen av ämnesinnehållet, även om språket inte är det centrala inlärningsmålet. Förutom undervisningsspråket kan eleverna också använda deras L1 under lektionerna. Beroende på undervisningens organisatör kan undervisningen på främmande språk skilja sig i omfattning, form, språk och innehåll. (Nikula & Marsh 1996: 7) Termen används också som en paraplyterm för att beskriva olika former av undervisning på ett främmande språk. (Nikula & Marsh 1997: 8) I CLIL-undervisningen studeras samt undervisas olika ämnen på ett främmande språk. Termen CLIL används ofta i Europa som en paraplyterm för olika former av tvåspråkig undervisning. (Lehti m.fl. 2006: 294)</p>

Tvåspråkig undervisning	Tvåspråkig undervisning är ofta förknippat med undervisning som ges till språkminoriteter. Benämningen används också internationellt som en paraplyterm för att beskriva olika former av undervisning på ett språk som inte är elevernas modersmål. (Järvinen m.fl. 1999: 230)
Språkbo	Ett språkbo är en form av daghem där pedagogerna endast talar minoritetsspråket till barnen. Barnet har ofta inga tidigare kunskaper i språket. Syftet med språkboverksamheten är att skydda ett hotat minoritetsspråk. Till exempel i Finland används språkbo ofta för verksamheten på samiska. (Pasanen 2003: 4)
Språkdusch	Språkdusch innebär korta stunder som utförs på ett främmande språk. Under dessa stunder introduceras språket på olika sätt. Under språkduscherna används endast det främmande språket. Huvudfokus ligger i att tala och det finns inga innehållsmål utan målet är att väcka elevernas intresse för språket samt att skapa en positiv bild av detta främmande språk. (Nikula & Marsh 1997: 24f)

Paraplytermen för alla benämningarna som nämns i tabell 4 är ofta *tvåspråkig undervisning*, men det är vilseledande eftersom det är en så bred term. Tvåspråkig undervisning kan hänvisa till undervisning som ges på ett främmande språk till enspråkiga majoritetsspråkstalare. Därtill kan termen tvåspråkig undervisning hänvisa till tvåspråkiga barns undervisning eller undervisning av språkliga minoriteter. Termen tvåspråkig undervisning är med andra ord tämligen vilseledande. (Järvinen, Nikula & Marsh 1999: 230) Numera är dock CLIL-undervisning den vanligaste termen som används i Europa som paraplyterm för undervisning som kombinerar både innehålls- och språkinläring. Fördelen med termen CLIL är att den betonar innehåll och språk som jämlika undervisningsföremål. (Lehti m.fl. 2006: 294f)

Med tidigt fullständigt språkbild i de inhemska språken (även *omfattande undervisning på de inhemska språken*) avses här ett program som börjar tidigast när barnet är tre år och senast när förskoleundervisningen börjar och pågår till slutet av den grundläggande utbildningen. I tidigt fullständigt språkbild i de inhemska språken ordnas en del av

undervisningen på skolans egentliga undervisningsspråk och en del på det andra inhemska språket eller samiska. Språket i fråga kallas här språkbadspråk. Språkbadsundervisningen är i regel avsedd för barn som inte har ifrågavarande språk som modersmål. (Utbildningsstyrelsen 2014: 94) I tidigt fullständigt språkbad ska andelen undervisning som ges på språkbadspråket bestå av minst 50 % av hela programmet, så att andelen i småbarnspedagogik och förskoleundervisning är närmare 100 %, i årskurserna 1–2 cirka 90 %, i årskurserna 3–4 cirka 70 % och i årskurserna 5–9 i medeltal 50 %. Andelen beräknas utifrån årskursens totala timantal. (Utbildningsstyrelsen 2014: 94)

Annan omfattande undervisning på två språk

I annan omfattande undervisning på två språk används ett eller flera andra språk, inklusive skolans undervisningsspråk för att undervisa skolämnena. Det eller de andra språken som används i undervisningen kallas för *målspråk*. (Utbildningsstyrelsen 2014: 94) Som annan omfattande undervisning på två språk anses enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 94) sådan undervisning där minst 25 % av undervisningen ordnas på målspråket. Andelen av målspråket beräknas ur timantalet i de årskurserna undervisningen på målspråket genomförs. Den omfattande undervisningen på två språk kan inledas redan i förskolan och pågå under hela, eller endast en del av den grundläggande utbildningen. (Utbildningsstyrelsen 2014: 94)

Enligt Utbildningsstyrelsen (2014: 95) är det vardagligt att eleverna som deltar i omfattande undervisning på två språk har mycket olika språkbakgrunder. För vissa elever kan alla av undervisningsspråken vara något annat än elevens eget modersmål. (Utbildningsstyrelsen 2014: 95) Utbildningsstyrelsen (2014: 95) antyder att mångfalden av språk och kulturer är stor i skolor som ordnar undervisning på två eller flera språk, både bland eleverna och bland skolans personal.

Mindre omfattande undervisning på två språk

Då mindre än 25 % av innehållet i läroämnena undervisas på målspråket, kallas undervisningen för språkberikad undervisning. Andelen beräknas utifrån timantalet i de årskurser, där den språkberikade undervisningen genomförs. Den språkberikade undervisningen kan inledas redan i förskolan och pågå under hela, eller endast en del av, den grundläggande utbildningen. (Utbildningsstyrelsen 2014: 94f)

Målen för undervisningen i olika läroämnen och inlärningsresultaten är de samma för språkberikad undervisning som för annan grundläggande utbildning när den grundläggande utbildningen avslutas. Den språkberikade undervisningen ska uppmuntra och aktivera eleverna att använda målspråket också utanför de egentliga lektionerna på språket. De språkliga målen ska ställas i relation till den språkberikade undervisningens omfattning. (Utbildningsstyrelsen 2014: 95)

3.1.2 Tvåspråkig undervisning i läroplansdokumentet i Finland

Elevernas språkbakgrunder i Finlands skolor har förändrats i hög grad under de senaste decennierna. Alla elever ska oavsett språkbakgrund ges likvärdiga möjligheter att uppnå de mål som finns inskrivna i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2014). Enligt läroplanen är syftet med tvåspråkig undervisning att eleverna uppnår goda och mångsidiga språkkunskaper både i skolans undervisningsspråk och i skolans målspråk (Utbildningsstyrelsen 2014: 92). Skolbildningsspråk är det språk som är skolans huvudspråk. Elevernas skolbildningsspråk är i Finland antingen finska eller svenska. (Kangasvieri m.fl. 2012: 26) Målspråket är inte elevens modersmål, utan det främmande språket som betonas och undervisas i skolan. Det här betyder att eleverna i den undersökta skolan har finska som skolbildningsspråk och franska som målspråk. Utbildningsarrangören ska lokalt fastställa innehållet och timantalet i målspråket. Målspråket är oftast samtidigt elevens A1-språk. I undervisningen i målspråket ska elevernas språkkunskaper utvecklas mångsidigt med hänsyn till vilka krav de olika läroämnena ställer på språkkunskapen. (Utbildningsstyrelsen 2014: 92) Målet med undervisningen gällande övriga läroämnen

som undervisas på målspråket är att eleverna samtidigt är både språkinlärare och språkanvändare. Eleverna ska få stöd både av läraren och av varandra för att använda målspråket. (Utbildningsstyrelsen 2014: 93)

De elever som deltar i det finländska utbildningssystemet och vars skolbildningsspråk är endera av Finlands nationalspråk studerar det andra inhemska språket enligt de gällande grunderna för läroplanen. För finskspråkiga är det andra inhemska språket svenska och finska för svenskspråkiga. (Rossi m.fl. 2017: 19, 21; Utbildningsstyrelsen 2015: 112)

I undervisning på två språk är tyngdpunkten på naturlig kommunikation och interaktion, praktisk undervisning och att eleverna använder språket aktivt. Man ska medvetet stödja elevernas möjligheter att använda både skolans undervisningsspråk och målspråket i olika läroämnen. (Utbildningsstyrelsen 2014: 92) Målet nås genom att man ordnar undervisningen på båda språken samt utnyttjar båda språken i skolans vardag, det vill säga också utanför undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2014: 92).

3.2 CLIL-undervisning

CLIL (eng. *Content and language integrated learning*; sv. *språk -och innehållsintegrerad undervisning*) är en undervisningsmetod där ett eller flera skolämnen undervisas på ett främmande språk. (Coyle, Hood & Marsh 2010: 1) Fokuset ligger inte enbart på ämnet eller språket, utan till exempel Coyle, Hood och Marsh (2001: 1) anser att det är lika viktigt att lära sig ett språk genom innehåll och innehållet genom språket. Med detta menas att både ämnet och språket kombineras i språkinlärningsprocessen (Coyle, Hood & Marsh 2010: 1; Mehisto, Marsh & Frigols 2012: 11).

CLIL erbjuder möjligheter både i och utanför den vanliga läroplanen att introducera och berika inläringen, kunskapsförvärvet samt utvecklingen (Coyle m.fl. 2010: 28). Enligt Coyle, Hood och Marsh (2010: 29) ska en effektiv innehållsundervisning i CLIL ta hänsyn till de kunskaper och färdigheter som definieras i läroplanen, men också till hur man kan tillämpa dessa genom kreativt tänkande, problemlösning och kognitiv utmaning.

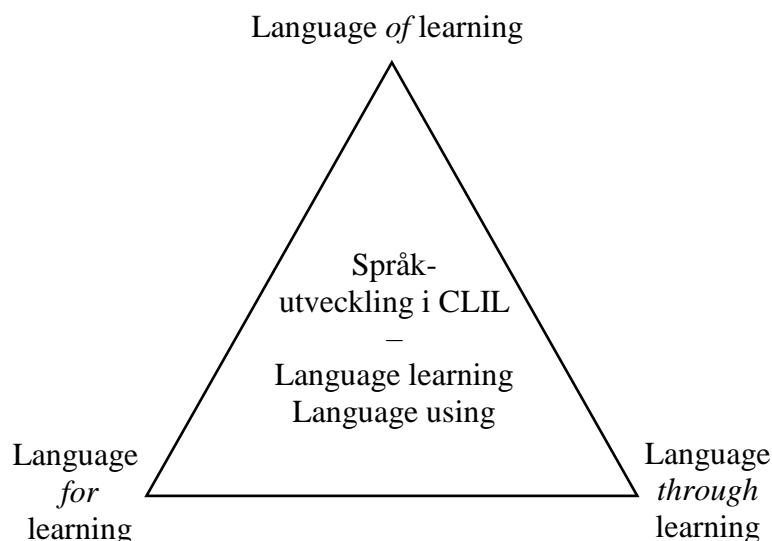
CLIL är en populär undervisningsmetod i Europa. Grunden till CLIL är främst politisk. Till exempel globalisering samt ekonomiska och sociala skäl har påverkat det konstant stigande intresset för CLIL. Därtill anses CLIL vara ett effektivt sätt att lära sig ett främmande språk. Det problematiska med CLIL är att det inte finns en klar och exakt definition eller modell för hur CLIL-undervisningen ska ske och förverkligas. Det här är orsaken till varför det finns en stor variation i hur CLIL-undervisningen förverkligas. (Järvinen & Nikula 2013: 144f, Sundman 2013: 70) Enligt Pavesi, Bertocchi, Hofmannová och Kazianka (2001: 78) används CLIL i Europa närmast för att undervisa främmande språk, till exempel franska i Österrike, med andra ord alltså inte ett minoritetsspråk, så som i språkbad. (Pavesi m.fl. 2001: 78)

CLIL används ofta som en paraplyterm för undervisning som sker på ett främmande språk och vilket som helst ämne kan undervisas på detta främmande språk. Metoden utförs överallt; i grundskolor, i högskolor och till och med i vuxenundervisning. (Mehisto, Marsh & Frigols 2012: 11). CLIL kan anses som ett didaktiskt sätt att uppmuntra till språklig mångsidighet (Pavesi m.fl. 2001: 77). Dessutom är CLIL enligt Pavesi m.fl. (2001: 77) ett effektivt verktyg som kan ha en stor betydelse i språkinläringen hos individen i framtiden. Forskarna (Pavesi m.fl. 2001: 77) påstår att CLIL är ett innovativt sätt att närma sig språkinläring. CLIL syftar till att skapa en förbättring i elevernas andraspråkskompetens samt i utveckling av kunskaper och färdigheter i andra icke-språkliga områden.

CLIL-undervisning går ut på autenticitet, vilket betyder att inläringen ska ske på ett naturligt och autentiskt sätt. Därtill betonar Coyle, Hood och Marsh (2010: 67f) att det inte alltid behövs ens läroböcker. Det viktigaste är att läraren som undervisar med CLIL som undervisningsmetod behärskar målspråket flytande och att de är ämnesexperter inom de ämnen de undervisar i. Det är vanligtvis varken infödda talare av CLIL-språket eller språklärare. (Coyle m.fl. 2010: 67f, Järvinen & Nikula 2013: 145) Övningarna och materialen i CLIL ska vara kognitivt utmanande men å andra sidan också språkligt på elevernas egen nivå. (Coyle m.fl. 2010: 67)

Utöver innehållsundervisning ska språkundervisningen också beaktas i CLIL-undervisningen. Traditionellt har språkundervisningen länge och i stor utsträckning fokuserat på undervisning av språkets lingvistiska strukturer, men i CLIL-undervisning räcker det inte att undervisa endast om språkstrukturer, utan språket måste undervisas genom ämnet. (Coyle 2006: 16) I CLIL-undervisning är ämnes- och språkinläring samt språkanvändning ekvivalenta, det vill säga jämlika och likvärdiga. CLIL-elever kan behöva vissa språkstrukturer innan de undervisas i själva språklektionerna, och detta är orsaken till varför Coyle m.fl. (2010: 35ff) har utvecklat en modell för språkundervisning i CLIL. Denna modell kallas för en språktriptyk (eng. *language triptych*; se figur 1). (Coyle m.fl. 2010: 35ff)

Språktriptyken är ett medel för att analysera vilket område av språket som ska undervisas samt hjälper att åtskilja de lingvistiska behoven som finns i CLIL-undervisningen. Modellen ger också medel till att identifiera de centrala begreppen, det vill säga vilken typ av språk som behöver läras för att eleven kan lära sig ämnet på ett främmande språk. (Coyle m.fl. 2010: 35f)



Figur 1. Språktriptyk (eng. *language triptych*) i CLIL enligt Coyle m.fl. (2010: 36)

Språktriptyken ersätter inte utvecklingsprocessen av språkstrukturer, utan snarare stöder den (Coyle m.fl. 2010: 36). Coyle, Hood och Marsh (2010: 37) delar in språktriptyken i

tre olika delar: 1) *language of learning*, 2) *language for learning* och 3) *language through learning*.

Language of learning hänvisar till språket som eleverna behöver för att få tillgång till de grundläggande begreppen och färdigheterna i det innehåll som undervisas. Läraren kan till exempel undervisa olika tempusböjningar innan de behandlas i de egentliga språklektionerna, det vill säga att läraren kan lära CLIL-eleverna nödvändiga uttryck och fraser, som till exempel att uttrycka den förflutna tiden (t.ex. tempusböjning i imperfekt). På detta sätt är språket som används i klassrummet lämpligt för undervisning, och senare i språkundervisning kan till exempel böjning i imperfekt studeras noggrannare. (Coyle m.fl. 2010: 37)

Language for learning är det språk som möjliggör inläringen. Det handlar om det språk som behövs i en klassrumsmiljö där ett främmande språk studeras. Läraren ska hjälpa eleverna att lära sig sådant språk som tillåter par- och grupparbete, att ställa frågor, argumentera, diskutera, fråga, tänka och lägga på minnet saker på ett främmande språk. Ifall detta inte tillåts kommer inläringen att drabbas. Eleverna bör utveckla sådan talförmåga att de kan diskutera om innehållet på CLIL-språket. Dessa färdigheter inkluderar till exempel att beskriva, utvärdera och dra slutsatser. Färdigheter i klassrumsspråket är avgörande för att eleven ska lyckas i uppgifterna. (Coyle m.fl. 2010: 37)

Language through learning bygger på tanken att effektiv inläring inte kan ske utan aktivt tänkande och språkanvändning. En djupare inlärningsnivå kan uppnås när eleverna uppmuntras att uttrycka sina tankar och sin förståelse. I ett CLIL-klassrum krävs tal, interaktion och dialog på en annan nivå än i så kallade vanliga språkklassrum. (Coyle m.fl. 2010: 37) Diskurs skapar mening, det vill säga att när vi lär oss nya saker lär vi oss också nya betydelser (se t.ex. Mohan & van Naerssen 1997: 2). I CLIL-undervisningen kräver dessa nya betydelser ofta också ett nytt språk. Detta nya, konstant framväxande språk måste medvetet användas och utvecklas av både läraren och eleverna. Följaktligen behöver eleverna språk för att kunna stöda och utveckla sina tankeprocesser då de får ny kunskap. *Learning through language* innebär alltså den typ av språk som enskilda elever

behöver i sina inlärningsprocesser. Det är inte lätt att avgöra behovet av ett sådant språk i förväg. Därför måste läraren vara känslig för de individuella språkbehoven i undervisnings- och inlärningsituationer. (Coyle m.fl. 2010: 37f)

3.3 Fransk-finska skolan i Helsingfors

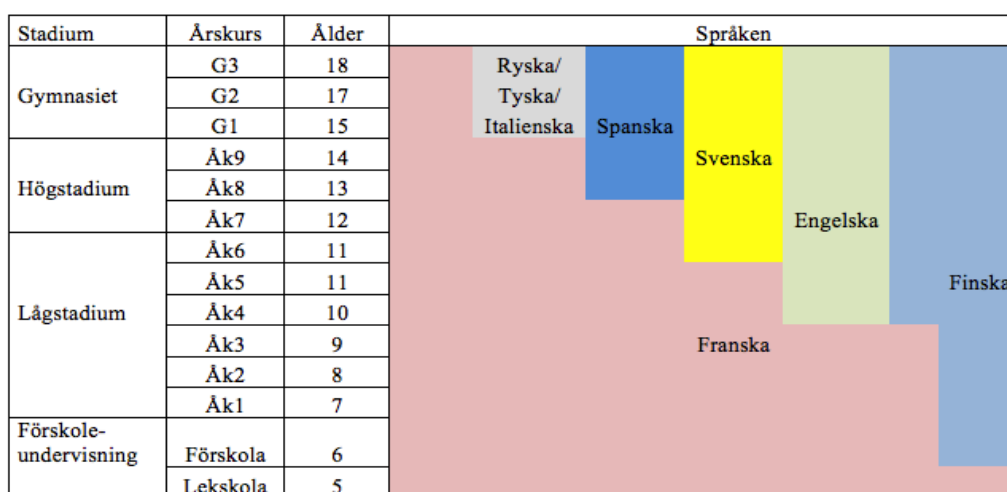
Helsingfors fransk-finska skola (i fortsättningen HRSK som står för Helsingin ranskalais-suomalainen koulu, en svensk förkortning saknas) är en statlig språkskola med en särskild utbildningsuppgift. Skolan är tvåspråkig och undervisningen ges på finska och franska. Skolan har en förskoleklass, grundläggande utbildning i årskurserna 1–9 och ett gymnasium. (Kivinen 2016) I samband med skolan finns det en franskspråkig lekskola som underhålls av Ranskalaisen Koulun Ystävät ry. Från lekskolan har barnen möjlighet att flyttas till skolans förskoleundervisning och vidare till den grundläggande utbildningen. (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2016)

Eleverna börjar i förskolan som fem år gamla med ett år i språkbad på språkskolans målspråk, franska språket. Språkbadet organiseras av skolans intresseförening Ranskalaisen koulun ystävät ry (sv. Franska skolans vänner r.f.), vilket är en förening som stöder språkskolans undervisning och verksamhet både innehållsmässigt och finansiellt, men som driver också själva språkbadsllekskolan. Ranskalaisen koulun ystävät ry 2013)

Grundskolan och gymnasiet i HRSK

I årskurserna 1–6, samt 7–9, undervisas flera olika ämnen på målspråket, så som till exempel matematik och omgivningslära, vilket Kivinen (2016) anknyter till CLIL-metoden. I låg- och högstadiet ges undervisningen till vissa delar på målspråket, men undervisningen på målspråket betonas speciellt i förskolan och i lågstadiet, som det också kan konstateras från figur 2. I högstadiet och i gymnasiet (G1–3) sker en större mängd av undervisningen på målspråket och nästan vilket som helst ämne kan undervisas på målspråket. (Kivinen 2016.) Detta kallar Kivinen (2016) för *tillämpad CLIL*.

Figur 2 visar att lekskolan går ut på franska språket, så som konstaterades tidigare i detta kapitel. I förskolan fortsätter man med franska språket, men i förskolan kommer också finska språket med i undervisningen. I förskolan lärs finska en timme i veckan. Undervisningen i lek- och förskolan sker med andra ord på målspråket. Förskolan tar ett år och går till 95 % på målspråket. (Kivinen 2016)



Figur 2. Undervisningsspråken och språkprogrammet vid HRSK (Kivinen 2016). [Översatt till svenska av E.B.]²

Det kan konstateras ur figur 2 att åldrarna i Kivinen (2016) figur inte är konsekventa eftersom i både årskurs 5 och årskurs 6 är eleverna 11 år gamla. Därtill är eleverna på första årskursen i gymnasiet 15 år gamla, men på andra årskursen är de 17 år gamla. Detta har jag inte ändrat av två orsaker. För det första har jag endast översatt Kivinen (2016) figur, det vill säga inte tolkat den och för det andra har jag inte frågat ifall det finns ett motiv för åldrarna i figuren.

² Den ursprungliga figuren är på finska och den har översatts till svenska av Emelie Bergenheim.

Ur tabell 5 nedan kan man konstatera att HRSK:s språkutbud omfattar sex språk på fyra olika nivåer, A1, A2, B1 och B2. Nivåerna innebär hur länge man studerar språket i frågan. Det första A-språket börjar man studera i finska skolor på första årskursen medan elever i HRSK redan påbörjat med sin A1-franska redan i lekskolan eller i förskolan. Eleverna i HRSK har också ett A2-språk, engelska, som de börjar studera i årskurs 4. B1-språket påbörjas i årskurs 6 och är det andra inhemska språket, svenska, i HRSK. B2-språket studeras i årskurserna 8–9 och är ett valfritt språk. B3-språket är ett ytterligare valfritt språk som påbörjas i gymnasiet. I HRSK erbjuds eleverna spanska, tyska, ryska och italienska. (Suomen kieltenopettajien liitto ry 2020)

Tabell 5. Språkutbudet i HRSK (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2016) [Översatt till svenska av E.B.]³

Helsingfors fransk-finska skolas språkutbud	
A1-språk	finska, franska
A2-språk	engelska
B1-språk	svenska
B2-språk	spanska, tyska
Det är möjligt att studera också andra språk som ett B2-språk ifall villkoren för gruppbildning och undervisning uppfylls	

Gymnasiet i Helsingfors fransk-finska skola

Innehållet och omfattningen av gymnasiekurserna i HRSK är i enlighet med den finska läroplanen. Undervisningsspråket i skolan är finska men kurser i en del ämnen erbjuds också på franska. Gymnasiet har ett brett utbud av kurser som introducerar det franska språket och den franska kulturen. Förutom franska och ett annat modersmål inkluderar språkprogrammet engelska, spanska, tyska, italienska samt ryska, latin, japanska och

³ Den ursprungliga tabellen är på finska och den har översatts till svenska av Emelie Bergenheim.

kinesiska. Gymnasiestudierna omfattar ämnes- och tvärvetenskapsstudier. Därtill har gymnasieeleverna möjlighet att genomföra tematiska studier. (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2018:5)

Gymnasiet i HRSK tar tre år och eleverna avlägger en finsk studentexamen (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2018: 5). Gymnasieutbildningen i HRSK ger allmänna förutsättningar för fortbildning på universitet, i yrkeshögskolor och inom yrkesutbildningar baserat på gymnasiets läroplan. Gymnasieeleverna utför därtill också ett officiellt språktest, DELF B2, som är godkänt av franska staten och ger möjligheter för eleverna från HRSK att ansöka till franska universitet utan språktest. (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2018: 5)

Gymnasiestudierna i HRSK är indelade i obligatoriska, fördjupande och tillämpade kurser, vars omfattning är totalt 38 timmar. Elevernas studieprogram omfattar alla obligatoriska kurser och minst tio stycken fördjupande kurser som kompletterar de obligatoriska kurserna. Därtill kan eleverna utföra tillämpade kurser. Avslutningsvis måste eleverna ha utfört minst 75 kurser. (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2018: 12)

I enlighet med skolans särskilda uppgift måste eleven avlägga sammanlagt minst 12 franskakurser och / eller andra kurser på franska i sitt studieprogram. En elev som studerar enligt HRSK:s specialuppgift har rätt till att utelämnas högst åtta obligatoriska kurser från sitt studieprogram och ersätta dem med kurser i eller på franska. Eleven ska dock genomföra minst hälften av de obligatoriska kurserna i varje obligatoriskt ämne i gymnasiet. Därtill ska eleven studera alla obligatoriska kurser i de ämnen som eleven beslutar att avlägga i sin studentexamen. (Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 2018: 12)

4 ELEVERNAS SPRÅKREPERTOARER OCH SPRÅKANVÄNDNING I DEN FRANSK-FINSKA SKOLAN I HELSINGFORS

I detta kapitel presenteras resultaten av analysen om informanternas uppfattning av sina språkkunskaper, det vill säga vilka språk de anser höra till sin språkrepertoar. Därtill analyseras det vilken roll svenska som det andra inhemska språket har i elevernas språkrepertoarer. Granskning av elevernas språkrepertoarer ger vetskap i hur flerspråkigt eleverna i HRSK lever, det vill säga i hurdana situationer, på vilka platser och med vilka personer språken används.

En viktig faktor gällande det insamlade materialet är att frågorna i språkträdsuppgiften ställdes på finska och därmed är också elevernas svar på finska. I denna avhandling har jag översatt alla ställda frågor till svenska, men elevernas svar har jag inte översatt. Detta rent av att små detaljer och betoningar kan ändras då man översätter från ett språk till ett annat, vilket i sig kan ändra hur man förstår vad informanten har skrivit.

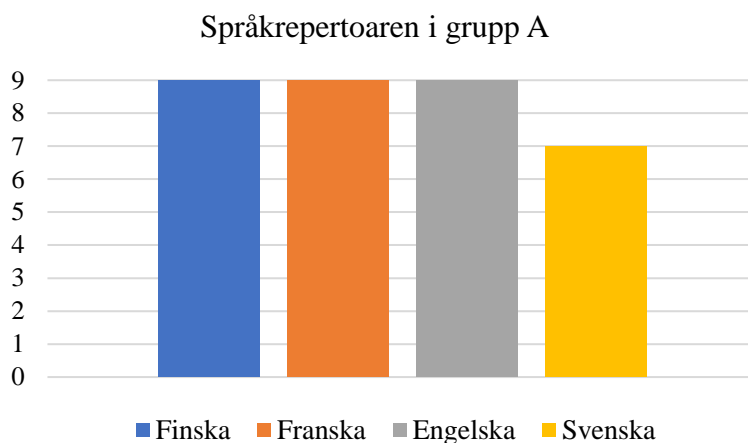
4.1 Elevernas språkrepertoarer

Till en språkrepertoar kan höra flera språk, också sådana språk som man kanske inte behärskar mer än ett par ord av eller som man känner igen då man hör dem, men inte själv talar, skriver eller förstår ett ord av (se avsnitt 2.3). Eleverna i HRSK nämnde att de behärskar allt från tre till femton olika språk vilket gör materialet mycket intressant att analysera.

Informanterna har delats in i grupper på basis av hur många språk de har nämnt i första frågan i enkäten (Vilka språk kan du?). Grupp A utgörs av elever som angav sig kunna tre eller fyra språk medan eleverna i grupp B angav sig kunna fem eller flera språk.

Grupp A

Grupp A utgörs av nio informanter som har nämnt upp till fyra olika språk. Dessa är finska, franska, engelska och svenska (se figur 3). Alla nio informanter i gruppen anger att finska, franska och engelska hör till deras språkrepertoar medan 7 av 9 informanter i gruppen anser att också svenska tillhör deras språkrepertoar.



Figur 3. Språkrepertoaren i grupp A

Eftersom alla informanter nämnde att finska, franska och engelska språken hör till deras språkrepertoar är det även intressant att se hur de rangordnar dem och motiverar detta.

Tabell 6 nedan illustrerar hur eleverna rangordnar sina språk i enkätens andra fråga (Rangordna språken enligt det du kan bäst, näst bäst osv.). A-gruppen är rätt enig gällande rangordningen eftersom alla informanter anser att de kan finska bäst och alla informanter som nämner svenska språket anser att de kan svenska sämst av de fyra språken.

Joakim och Vera har inte nämnt svenska språket i enkätdelen, men Joakim anger dock i sin visuella del att han använder svenska i skolan. Ur Veras enkät del kan jag se att hon har skrivit att hon kan lite svenska, men att hon har suddat svaret bort. Eftersom hon har suddat svaret bort antar jag att hon inte avser svenska höra till hennes språkrepertoar. Det kan hända att Joakim, som hade färglagt svenska språket i den visuella delen, kopplar

svenska språket endast till skolan och svenska lektionerna men att han inte anser sig kunna svenska utanför lektionerna.

Det kan finnas flera orsaker varför Vera och Joakim har lämnat svenska språket bort. En av de möjliga orsakerna kan vara brist på motivation eller en attitydfråga. Så som det konstaterades i avsnitt 2.3.2 är ungdomsåldern ett kritiskt skede för utveckling av inläring och motivation (Ryan & Deci 2017). Joakims visuella del stämmer överens med Lehti-Eklunds och Green-Vänttinens (2011) undersökning, där en del av eleverna ansåg att det var trevligt att studera svenska språket men att det troligen kommer att förbli ett onödigt språk eftersom engelskan har en större roll i informanternas liv. Joakim anger i sin visuella del att han använder engelska i alla språkanvändningskontexterna utom den som behandlar familjen.

Tabell 6. Språkkombinationer och rangordning av språk i grupp A

	Hugo	Saana	Lilli	Lasse	Aaron	Aino	Liina	Joakim	Vera
1. språk	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin	Fin
2. språk	Eng	Fra	Eng	Eng	Fra	Fra	Eng	Eng	Fra
3. språk	Fra	Eng	Fra	Fra	Eng	Eng	Fra	Fra	Eng
4. språk	Sve	Sve	Sve	Sve	Sve	Sve	Sve		

7 av de 9 informanterna nämner att de kan finska bäst eftersom det är deras modersmål, vilket betyder att informanterna sammankopplar sina kunskaper i modersmålet till ursprungskriteriet (Skutnabb-Kangas 1981: 94, se tabell 1). De övriga två informanterna berättar inte explicit att finska är deras modersmål men en av dem, Lasse, beskriver att han kan grammatiken bäst och har det bredaste ordförrådet i finska språket. Med andra ord kopplar Lasse sin språkkunskap till kompetenskriteriet vilket också den andra

informanten, Lilli, gör med att hon motiverar i enkätdelen (se bilaga 1) att hon har studerat [språk].

I motiveringsdelen (se bilaga 3) berättar Lasse att han använder finska ”våldigt ofta”, men definierar inte var, i hurdana situationer eller med vilka personer. Lilli berättar i motiveringsdelen att hon ritade ett träd ”även om det inte ser ut som ett träd”. Därtill skriver hon att eftersom hon inte spelar, har hon inte färglagt grenen som behandlar spelande.

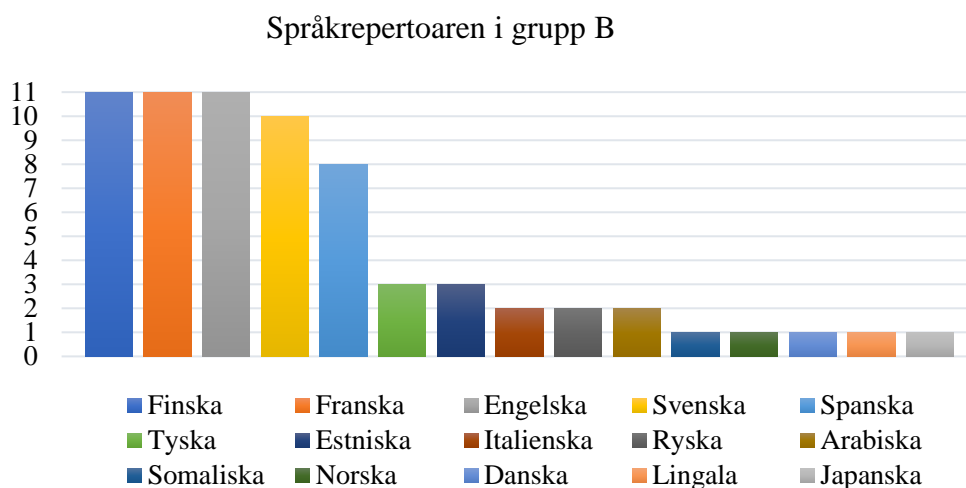
Svenska, som är Finlands andra inhemska språk, nämndes av alla informanter i grupp A utom en. Eftersom svenskan är ett relativt nytt skolspråk för informanterna kan det vara orsaken till varför så många nämnde språket. Det kan också konstateras ur tabell 5 att alla representanter i grupp A har rangordnat svenska språket som sist. Av totalt nio informanter hade fem rangordnat språken i enkätdelens första fråga (Vilka språk kan du?) så att de nämnde först finska sedan svenska även om de hade senare i frågan angående rangordning placerat svenska språket som sist. Det är möjligt att de har gjort det därför att svenska är Finlands andra nationalspråk men också därför att språket är relativt nytt för dem, eftersom de har studerat det bara i 1,5 år som B1-språk i skolan.

5 av 9 elever nämnde engelska som sitt andra bästa språk och franska som sitt tredje bästa språk. Mitt antagande gällande hur HRSK-eleverna rangordnar engelska språket stämmer för grupp A. Skillnaden mellan engelska och franska språkets rangordning är dock inte stor, men ändå är engelska språket som andra bästa språk av större delen av gruppen. Jag kopplar detta direkt med det som diskuterades tidigare gällande engelskans status som dagens *lingua franca* i och med att språket hörs och syns överallt.

Alla informanter i grupp A anser sig själva som två- och flerspråkiga. Detta kan man komma fram till med att granska informanternas svar i uppgifterna och därmed kan det konstateras att alla har nämnt minst tre språk, finska, franska och engelska. Bland annat Kurhilas (2019) samt Genozs och Genesees (1998) definitioner gällande flerspråkiga personer stämmer med dessa elever eftersom informanterna behärskar flera språk som inte är deras modersmål och därtill kan informanterna också agera på dessa språk.

Grupp B

Grupp B utgörs av elva elever med en språkrepertoar mellan 5 och 11 språk. Allt som allt nämnde gruppen 15 olika språk (se figur 4). Språken som nämndes i grupp B är finska, franska, engelska, svenska, spanska, tyska, estniska, italienska, ryska, arabiska, somaliska, norska, danska, lingala och japanska.



Figur 4. Språkrepertoaren i grupp B

Som det kan konstateras ur figur 4 nämner alla informanter att finska, franska och engelska tillhör deras språkrepertoar medan 10 av 11 informanter anger att svenskan tillhör deras språkrepertoar. 8 av 11 informanter anser också spanskan tillhöra deras språkrepertoar.

I grupp B nämnde alla informanter finska och franska. Tio av elva informanter har nämnt engelska språket i den första frågan (Vilka språk kan du?) men också den elfte eleven har angett att engelskan är hans tredje bästa språk i den andra frågan där eleverna ombads rangordna sina språk. Därmed tolkar jag att han har glömt att skriva engelska språket i den första frågan och betraktat att även engelskan hör till hans repertoar (se figur 4).

Som konstaterades tidigare, utgörs grupp B av elever som anser sig kunna fem eller flera språk, vilket betyder att alla i grupp B anser sig flerspråkiga då man jämför svaren med till exempel Kurhilas (2019) flerspråkighetskriterier. Ur figur 4 kan det därtill iakttas att de språk som kommer oftast fram i elevernas språkträdsuppgift är finska, franska, engelska, svenska och spanska. Svenska språket nämns oftare i denna grupp än i A-gruppen. Detta kan kopplas till Blommaerts och Backus (2012) språkinlärningsmönster (se tabell 2) där omfattande/övergripande (eng. *comprehensive*) form av språkinlärning innebär att språken lärs formellt och under en längre period. Därtill anser informanterna sig kunna kvantitativt mera språk än grupp A, vilket kunde kopplas till språkinlärningsmönstret möten med språket (eng. *encounters with language*) och inbäddad (eng. *embedded*).

Spanska är ett tämligen vanligt språk i språkrepertoaren för informanterna i grupp B eftersom alla utom tre informanter anser att det hör till deras språkrepertoar. Spanska språkets mångfald i gruppens språkrepertoar kan bero på att eleverna i HRSK har möjlighet att studera spanska som B2-språk, det vill säga från 7:e klassen (se tabell 4). Detta kan möjligen också bero på att eleverna som studerar i en fransk-finsk skola möjligen behärskar franska språket och dess grammatik så bra att de andra romanska språk (dvs. härstammar från latin) känns naturliga för dem. Därtill liknar spanska språkets vokabulär det i franska språket. Denna hypotes stämmer åtminstone med en av informanterna, Frans, eftersom han anger att han behärskar spanska som fjärde bästa språk eftersom ”det är nära franska språket”.

3 av 11 informanter nämnde att tyska språket hör till deras språkrepertoar. I HRSK erbjuds tyska som ett B2-språk, vilket betyder att de kan börja studera språket på årskurserna 8–9 (se tabell 5). Naomi, som är en av eleverna som anger att hon kan tyska, anger i enkätdelens tredje fråga (Motivera varför du kan ett visst språk bäst, näst bäst osv.) att hon har studerat språket självständigt men oregelbundet i 10 månader.

Ebba nämner att hon kan svenska och tyska eftersom hon är finlandssvensk och känner igen ord på tyska. Detta förklarar kanske också hur hon kan norska och danska. Svenska och tyska språkets språksläktskap genom germanska språk förklarar de tämligen likadana

uttal och ordförråd, även om grammatiken är olika i språken. Norska och danska har med hög sannolikhet kommit fram i elevernas språkrepertoarer på grund av vårt geografiska läge, det vill säga i Norden. Därtill kan jag inte låta bli att tänka på den norska tv-serien *Skam*, som var mycket populär bland ungdomar mellan åren 2015–2018 (se t.ex. Haimi 2016).

Ett överraskande resultat är också att 3 av 11 informanter nämner att estniska hör till deras språkrepertoar. Språket undervisas inte i skolan och därför är det överraskande till och med tre informanter kan just detta språk. Det skulle inte ha varit lika förvånande ifall endast en informant hade nämnt estniska, men eftersom tre informanter nämner språket inom en tämligen liten grupp, betyder det att det förmodligen sinns någonting gemensamt mellan dessa informanter. Tyvärr kommer inte detta fram i elevernas språkträdsuppgift. 2 av 11 av informanterna nämnde italienska, ryska och arabiska och därtill nämndes i B-gruppen också somaliska, norska, danska, lingala och japanska.

Gällande B-gruppens rangordning beslöt jag mig att dela gruppen i två delar eftersom språkrepertoarerna var tämligen olika inom gruppen. Jag granskar tabellerna först separat och sedan tillsammans. Tabell 6 visar hur grupp B1 rangordnat sina språk.

Tabell 7. Språkkombinationer och rangordning av språk i grupp B1

	Leevi	Matias	Frans	Benjamin	Ada	Kiira	Maia
1. språk	Rus	Fin	Eng	Fin	Fin	Fin	Fin
2. språk	Fin	Eng	Fra	Eng	Eng	Eng	Ara
3. språk	Fra	Fra	Fin	Fra	Fra	Fra	Fra
4. språk	Eng	Spa	Spa	Spa	Sve	Sve	Sve
5. språk	Est	Sve	Sve	Sve	Spa	Spa	

I grupp B1 (se tabell 7) rangordnade 5 av 7 informanter finska språket på första plats medan 2 av 7 informanter rangordnade ryska eller engelska på första plats. En av informanterna som inte rangordnade finska på första plats, Leevi, nämner att han kan ryska bäst eftersom han pratar ryska hemma medan Frans, som är den andra informanten som inte rangordnade finska på första plats, säger sig kunna engelska bäst eftersom han har bott i USA i två år. Leevis flerspråkighet samt val att ställa ryska språket som först kan förklaras med hjälp av Skutnabb-Kangas (1981) kriterier och närmare sagt med hjälp av ursprungskriteriet. Frans, som ställde engelska som sitt första språk, kopplar jag ihop med både kompetens- och attitydskriterierna. För Skutnabb-Kangas (1981) kriterier, se tabell 1.

Som andra språk rangordnade 4 av 7 informanter engelska språket, men också finska, franska och arabiska nämns som andra bästa språket. Maia anser att arabiska är hennes andra bästa språk eftersom hon talar det hemma och även Frans anser att hans andra bästa språk, franska språket, hör till andra plats eftersom han talar franska hemma.

Den tredje platsen i grupp B1 ser tämligen enhetlig ut, eftersom endast Frans har nämnt att hans tredje bästa språk är finska medan de övriga informanterna har angett franska som sitt tredje bästa språk. Franskan är på tredje plats hos de flesta därför att de går i en fransk-finsk skola och använder språket konstant. Frans anger att hans tredje bästa språk är finska eftersom han bor i Finland, talar finska hemma och i skolan.

3 av 7 informanter nämnde att spanska och andra 3 att svenska var deras fjärde bästa språk. Endast Leevi angav engelska som sitt fjärde bästa språk. Han motiverar inte placeringen av språket på något sätt, men i språkträdsuppgiftens visuella del har han färglagt nio grenar med den röda färgen, som motsvarar engelska språket vilket betyder att han använder engelska i relativt många kontexter. Informanterna Ada, Kiira och Maia som nämnde svenska som sitt fjärde bästa språk, motiverar rangordningen med att konstatera att de studerar flera språk i skolan och att svenska språket används under lektionerna i svenska.

Även i grupp B1 i tabell 7 är svenskan som det sista språket i rangordningen hos 3 av de 6 elever som angav att de kan svenska. Motiveringen till kunskaperna i svenska var att de hade studerat svenska den kortaste tiden. Som det också kan konstateras ur tabell 6, har Maia rangordnat endast fyra språk. Informanterna hade fyra rader svarsutrymme i varje fråga vilket kan ha påverkat Maias svar, eftersom hon skrev ett språk på varje rad medan de övriga informanterna i grupp B1 skrev flera språk på samma rader och fick sålunda flera språk i sin repertoar. 2 av 6 informanter har rangordnat spanska som sitt femte språk och en informant har därtill rangordnat estniska som sitt femte språk. De har motiverat detta med att konstatera att studierna i spanska har börjat samma år som studien gjordes. Svenska språkets placering som femte språk har motiverats bland annat med att säga att de används endast i skolan och att det är ett nytt språk.

Hur grupp B2 rangordnade sina språk illustreras i tabell 8 nedan. Då man betraktar tabell 8 kan det konstateras att det finns mycket fler språk i tabellen än i tabell 7 för grupp B1. I grupp B2 finns dock två elever, Naomi och Michael, som rangordnat färre språk än de andra i gruppen. Jag har valt att ta dem med i denna grupp eftersom de har rangordnat upp till sex språk vilket jag anser att passar bättre i denna grupp med flera språk.

Tabell 8. Språkkombinationer och rangordning av språk i grupp B2

	Naomi	Ebba	Beata	Michael
1. språk	Fin	Fin	Fin	Fin
2. språk	Fra	Eng	Fra	Eng
3. språk	Eng	Sve	Eng	Fra
4. språk	Sve	Fra	Lin	Som
5. språk	Spa	Spa	Sve	Sve
6. språk	Tys	Nor	Tys	Ara
7. språk		Est	Spa	
8. språk		Tys	Est	
9. språk		Ita	Jap	
10. språk		Dan	Ita	
11. språk		Rus		

Från tabell 8 kan det konstateras att alla fyra informanter har rangordnat finska som sitt bästa språk. Detta har informanterna motiverat bland annat med att konstatera att det är deras modersmål, eftersom de är födda i Finland, eftersom de talar finska hela tiden och eftersom de bor i Finland samt använder finska språket hela tiden.

Franska eller engelska har gruppen rangordnat som sitt näst bästa språk. Engelska har en av informanterna, Ebba, konstaterat att hon behärskar näst bäst eftersom hon hör det ofta. Detta kan sammankopplas med Blommaert och Backus (2012) omfattande språkinlärningsmönster eftersom hon anser sig lära och höra språket i både formella och informella miljöer (se tabell 2). Naomi har rangordnat franska som sitt näst bästa språk eftersom hon har lärt sig tala det då hon har varit fem år gammal och bott i Frankrike. Naomis språkval kan förklaras med hjälp av Skutnabb-Kangas (1981) kriterier kompetens och attityder (se tabell 1).

Språket som gruppen har rangordnat på tredje plats skiljer sig en aning mellan dessa fyra elever eftersom två av dem har rangordnat engelska som sitt tredje bästa språk medan de två andra har angivit antingen svenska eller franska språket. Ebba, som har rangordnat svenska som språket som hon behärskar tredje bäst, motiverar svaret med att ange att hon är finlandssvensk och att hon använder svenska språket hemma. På fjärde plats har de alla olika språk. Dessa är svenska, franska, lingala och somaliska.

Eleverna i denna grupp hade med andra ord olika rangordningar för svenska språket. Två elever, Beata och Michael, hade svenska som femte bästa språk medan Naomi nämnde det som sitt fjärde och Ebba som sitt tredje språk. Beata motiverade sin rangordning för svenska språket med att konstatera att hon kan bilda meningar i språket och därtill kan hon skriva svenska bra. Ebba motiverade rangordningen för svenska språket som tredje språk med att hon är tvåspråkig (finlandssvensk) och att hon talar svenska hemma medan Naomi konstaterade att hon behärskar språket eftersom hon har studerat det sedan hon har varit 13 år gammal. Med dessa elever stämmer inte mina antaganden gällande informanternas korta studietid i svenska språket eftersom variationen för placeringen av språket avviker så mycket

Som det kan konstateras i tabell 7 är Ebbas och Beatas språkrepertoar stor. Ebba har ansett sig kunna upp till 11 olika språk och Beata att hon kan 10 olika språk. De har motiverat sina språkkunskaper med att konstatera att de använder språken mångsidigt hemma, med kompisar och i skolan.

Resultaten visade att informanterna i grupp A behärskar en aning mindre språk än informanterna i grupp B eftersom grupp A nämner att de behärskar upp till fyra olika språk (finska, franska, engelska och svenska). Grupp B nämner att de behärskar upp till 15 olika språk (finska, franska, engelska, svenska, spanska, tyska, estniska, italienska, ryska, arabiska, somaliska, norska, danska, lingala och japanska).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att eftersom alla informanter i båda grupperna anger att finska, franska och engelska språken hör till deras språkrepertoar, är eleverna flerspråkiga eftersom de behärskar och hanterar flera andra språk än enbart sitt modersmål.

4.2 Elevernas självrapporterade användning av sin språkrepertoar

I detta kapitel presenterar jag hur informanternas använder de olika språken som framkommer ur deras språkrepertoar. Detta gör jag med hjälp av uppgiftens visuella del och motiveringsdel. Olika färger representerar olika språk (se bilaga 2).

Jag börjar med att presentera en typisk representant för de två grupperna och sedan en annan representant med ett mer unikt språkanvändningsmönster. Med andra ord presenterar jag ur grupp A och grupp B en informant som använder sin språkrepertoar som de flesta informanterna i gruppen gör och därtill presenterar jag en informant till som använder sin språkrepertoar annorlunda än de övriga medlemmarna i gruppen.

Grupp A

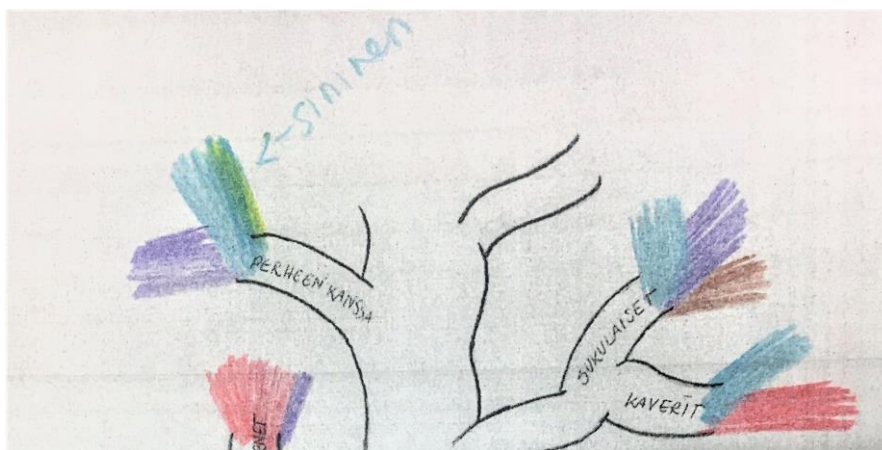
Franska språket är ett språk som alla informanter i grupp A har nämnt vilket är uppenbart eftersom informanterna går i en fransk-finsk skola. 7 av 9 informanter anger att de använder franska språket i skolan och de två återstående informanterna anger inte att de använder franska i skolan. En av dessa informanter, Hugo, anger att han använder endast finska i skolan (*koulussa*) och inget annat språk. Därtill har Hugo angett att han använder finska inom alla andra områden i språkträdet (se bilaga 2) exklusive internet, tv/filmer (*tv/elokuvat*) och i spelsituationer (*pelatessa*). I dessa grenar anger Hugo att han använder också engelska. Detta är intressant eftersom han nog har nämnt i enkätens första fråga (Vilka språk kan du?) att han behärskar finska, svenska, franska och engelska och i tredje frågan (Motivera varför du kan dessa språk bäst, näst bäst osv.) att han talar finska hemma och ”övar” på de andra i skolan. Därtill har 7 av 9 angett antingen i enkätdelen, visuella delen eller i motiveringsdelen att de använder franska språket med familj (*perheen kanssa*) eller med släktingar (*sukulaiset*).

Största delen, det vill säga 6 av 9 informanter, nämnde att de använder svenska språket i skolan. 2 av 9 informanter använder svenska språket med antingen familjen eller med släktingar. Eleverna har börjat med svenskan som ett B1-språk i årskurs 6 vilket kom fram bland annat i en informants motiveringsdel där hen konstaterade att hen använder svenska så lite eftersom hen hade studerat svenska bara i 1,5 år.

Engelska språket, som konstaterades tidigare i avhandlingen vara dagens *lingua franca*, syns också i informanternas svar. Alla förutom en har av informanterna har sammankopplat kunskaperna i engelska språket med de grenar som tillhör gruppen medium media, internet, tv/filmer (*tv/elokuvat*), telefonanvändning (*ollessani puhelimella*), vid läsning (*lukiessa*) och i spelsituationer (*pelatessa*).

Saana

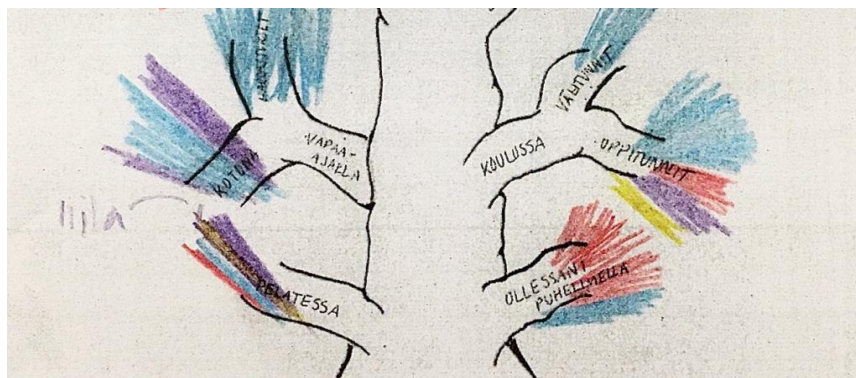
Saana är en typisk elev i grupp A. Hon har nämnt att fyra olika språk tillhör hennes språkrepertoar och dessa är finska, svenska, franska och engelska. Som det kan konstateras ur figur 5 anger Saana att hon använder finska (blå) och franska (lila) med familjen (*perheen kanssa*) och finska (blå), franska (lila) och italienska (brun) med andra släktingar (*sukulaiset*). Italienska nämner hon dock inte i enkätdelen eller i motiveringsdelen.



Figur 5. Saanas visualisering av sin språkanvändning med familjen (*perheen kanssa*), släktingar (*sukulaiset*) och med vänner (*kaverit*)

Som det också kan konstateras ur figur 5 har Saana själv korrigerat då hon har färglagt fel i grenen som behandlar familjen med att hon har ritat en pil och skrivit *sininen* (sv. blå) vilket jag tolkar som att hela färgen ska vara blå och mena finska språket. Ifall hon inte hade korrigerat, skulle man kunna tolka att hon också talar till exempel tyska (mörkgrön) och/eller svenska (gul) med sin familj.

4 av 9 representanter i grupp A anger att de använder finska (blå) och engelska (röd) med vänner (*kaverit*). 3 av 9 informanter anger att de använder enbart finska med sina vänner medan 2 av 9 anger att de använder finska och franska (lila) med sina vänner. Figur 6 nedan visar att Saana använder finska och engelska med sina vänner.



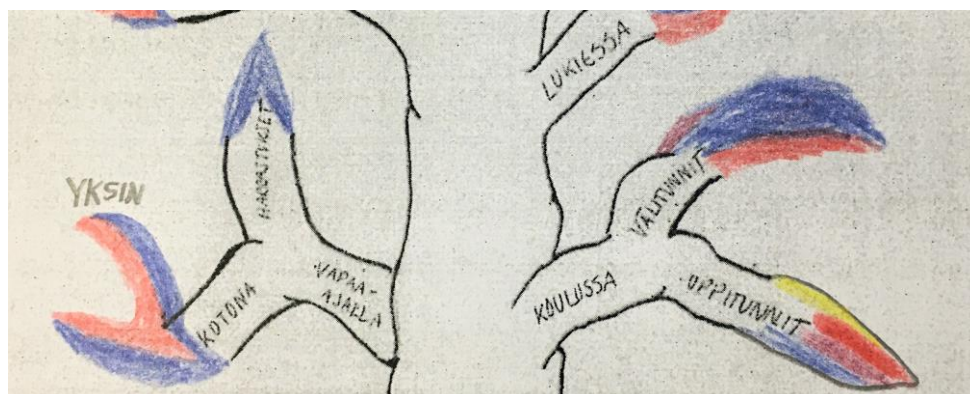
Figur 6. Saanas visualisering av sin språkanvändning i skolan (*koulussa*), på fritiden (*vapaa-ajalla*), vid telefonen (*ollessani puhelimella*) och medan hon spelar (*pelatessa*)

6 av 9 representanter av grupp A anger att de använder fyra språk under lektionerna (*oppitunnit*). Språken som nämns är finska (blå), engelska (röd), franska (lila) och svenska (gul). Figur 6 visar att Saana tillhör denna grupp. Informanterna Hugo och Lilli anger att de använder enbart finska under lektionerna medan Aino använder finska och franska.

Joakim

Joakim är en informant med ett unikt språkanvändningsmönster i grupp A. Han har nämnt i enkätdelen att han behärskar tre språk: finska, engelska och franska. Figur 7 nedan visar att Joakim inte har färglagt de så kallade huvudgrenarna, i skolan (*koulussa*), i samband med media och på fritiden (*vapaa-ajalla*) utan han har istället färglagt undergrenarna på rasten (*välitunnit*) och under lektionerna (*oppitunnit*).

Joakim anger i språkträdet att han använder finska (blå), engelska (röd) och en aning franska (lila) med sin familj (*perheen kanssa*) och med släkten (*sukulaiset*) använder han endast finska. Joakims visualisering av sin språkanvändning består främst av finska och engelska. Joakim uppger att engelska är det språk som han använder främst då det gäller spel (*pelatessa*), tv eller filmer (*tv/elokuvat*), internet eller telefonanvändning (*ollessani puhelimella*).



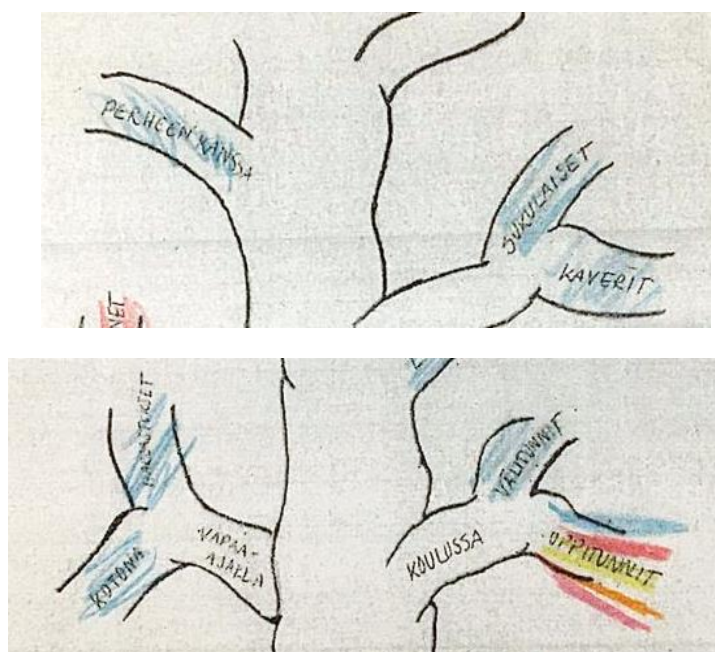
Figur 7. Joakims visualisering av sin språkanvändning på fritiden (*vapaa-ajalla*) och i skolan (*koulussa*)

I Joakims visualisering kan man vidare se att han använder fyra olika språk under lektionerna (*oppitunnit*): finska (blå), franska (lila), engelska (röd) och svenska (gul). Svenska språket hade han inte nämnt i enkätdelen bland de språk som han anser sig kunna. Detta kan bero på att de språk som fanns i hans enkät använder han enligt visualiseringen också utanför skolan. Kanske menar han att ett språk som han använder endast under de få lektionerna under veckan inte räcker till att kunna ett språk. Under rasterna (*välitunnit*) anger Joakim att han använder finska, engelska och franska (se figur 7).

I figur 7 syns också att Joakim har lagt till en egen gren. Grenen som han har skapat själv har han benämnt som ensam (*yksin*). Detta tolkar jag som att det finns språk som han använder då han är ensam hemma. Joakim har inte skrivit i språkträdsuppgiftens tredje del, det vill säga i motiveringsdelen, vad han gör då han är ensam hemma eller kommenterat grenen som han skapade. Det förblir med andra ord oklart ifall han till exempel är på telefon, surfar på internet, läser eller deltar i en virtuell språkkurs. Denna gren kunde ha av ett oändligt antal variationer och innehåll.

Grupp BMatias

Matias är en typisk elev i grupp B. Han har nämnt fem olika språk tillhöra hans språkrepertoar: finska, franska, engelska, svenska och spanska. Som det kan konstateras i figur 8 uppger Matias att han använder endast finska (blå) med sin familj (*perheen kanssa*), med släktingar (*sukulaiset*) och med vänner (*kaverit*). Därtill använder Matias endast finska under rasterna (*välitunnit*), då han läser (*lukiessa*), hemma (*kotona*) och i hobbyer (*harrastukset*).



Figur 8. Matias visualisering av sin språkanvändning med familjen (*perheen kanssa*), släktingar (*sukulaiset*), vänner (*kaverit*), i skolan (*kouluissa*) och på fritiden (*vapaa-ajalla*)

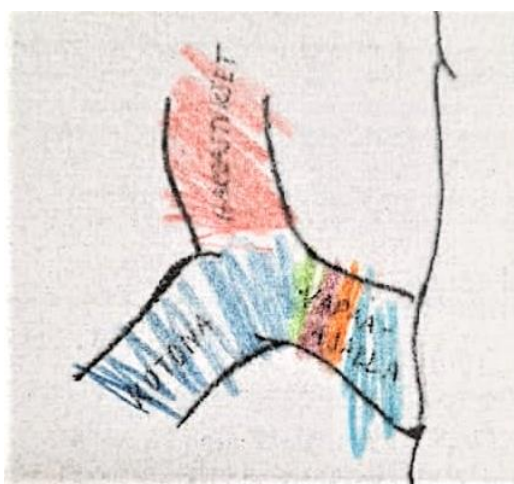
Under lektionerna använder Matias fem olika språk; finska (blå), engelska (röd), svenska (gul), spanska (orange). Det sista språket antar jag är franska (lila), även om den är färglagt med en ljusröd färg i stället för lila. Den ljusröda färgen skulle enligt uppgiftens anvisningar stå för det ryska språket. Eftersom Matias inte har nämnt ryska språket varken i den första, andra eller tredje delen av språkträdsuppgiften antar jag att det står för det

sista språket (i jämförelse med Matias enkät del), det vill säga det franska språket (se figur 8).

Michael

Michael är en informant med ett unikt språkanvändningsmönster i grupp B. Han har nämnt i språkträdsuppgiftens första del, det vill säga i enkät delen, att han behärskar sex språk: finska, engelska, franska, somaliska, arabiska och svenska. Ur den visuella delen kan det konstateras att han använder med familjen (*perheen kanssa*) finska och somaliska men endast finska med andra släktingar (*sukulaiset*). Med kompisarna (*kaverit*) använder han finska, somaliska, arabiska, engelska och franska.

Ur figur 9 nedan kan det konstateras att Michael använder på fritiden (*vapaa-ajalla*) somaliska (ljusblå), spanska (orange), franska (lila), arabiska (ljusgrön), finska (blå) och engelska (röd). Spanska har han dock inte nämnt tidigare i enkät delen och den orange färgen kan jag inte heller tolka som en blandning av två olika färger. Det kan naturligtvis hända att Michael har misstagit sig på de olika färgerna och kommit ihåg att den orange färgen motsvarade något annat språk, till exempel engelska, som har röd färg.



Figur 9. Michaels visualisering av sin språkanvändning inom olika platser: hemma (*kotona*), på fritiden (*vapaa-ajalla*) och i samband med hobbyer (*harrastukset*)

Ur figur 10 nedan kan det konstateras att Michael anser sig använda tämligen få språk i skolan eftersom han nämner endast tre språk i olika skolsituationer: finska (blå) övrigt i skolan (*koulussa*), vilket också innebär rasterna (*välitunnit*). Därtill uppger han att han använder svenska (gul) och en aning franska (lila) under lektionerna (*oppitunnit*).



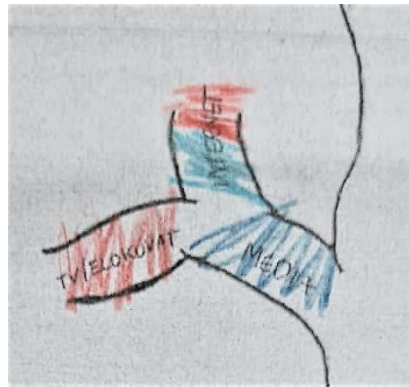
Figur 10. Michaels visualisering av sin språk användning i olika skolsituationer: i skolan (*koulussa*), på raster (*välitunnit*) och på lektioner (*oppitunnit*)

Eftersom han har färglagt hela grenen gällande lektioner med gul färg (som motsvarar svenska språket) skulle jag tolka att han använder väldigt ofta svenska språket på lektionerna. Det kan dock konstateras i avsnitt 3.3.2 att Michael läser B1-svenska, vilket betyder att han har börjat studera svenska på sjätte årskursen.

Det kan också konstateras i figur 10 att Michael uppger att han använder en aning franska under lektionerna. Endast en aning eftersom han har ritat ett sträck med en färg som jag endast kan anta vara lila, som med andra ord står för franska språket. En tolkning måste ske eftersom den lila färgen har lagts på den gula färgen, vilket orsakar att man kunde också kunna tolka det som brun färg, vilket skulle motsvara italienska. Eftersom Michael inte har nämnt italienska tidigare i sin språkträdsuppgift, tolkar jag att det är lila färgen, som står för franska språket.

I figur 11 kan man se grenen som berör media och som Michael har färglagt blå, vilket jag tolkar som att han menar att han använder endast finska i medier. Å andra sidan har

han färglagt internet med färger som motsvarar somaliska (ljusblå) och engelska (röd). Grenen som står för tv/filmer (*tv/elokuvat*) har han färglagt med röd färg, som motsvarar engelska språket. För användning av telefon (finns inte i figur 11) har han angivit att han gör det på franska, finska och somaliska.



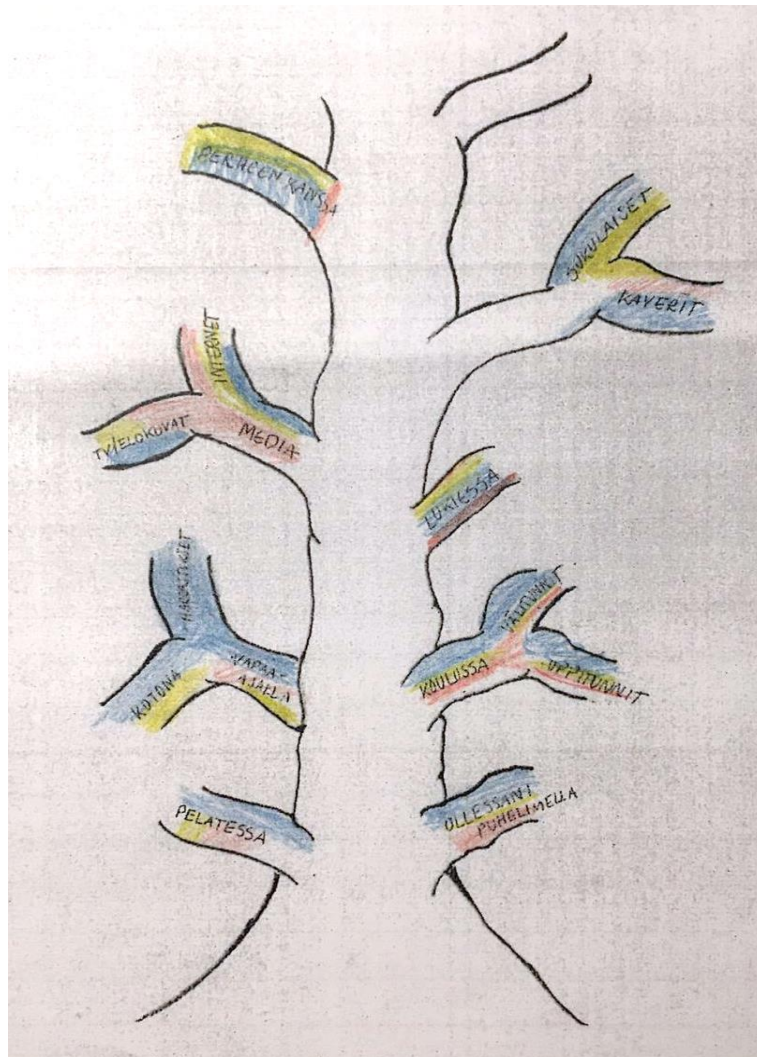
Figur 11. Michaels visualisering av sin språkanvändning gällande användning i media, tv/filmer (*tv/elokuvat*) och internet

Som sist diskuterar jag Ebbas och Frans språkrepertoarer. Jag valde dessa informanter av två olika orsaker. Ebba valde jag eftersom hon hade angivit i enkätdelen att hon behärskar 11 språk och Frans valde jag eftersom han har tillagt i sitt språkträd hans föräldrars modersmål samt en gren som befattar de språk som han kunde innan han flyttade till Finland.

Ebba

Ebba tillhör grupp B och hon är en informant med ett unikt språkanvändningsmönster. I enkätdelen har hon angivit att hon behärskar 11 språk; finska, svenska, engelska, franska, spanska, norska, danska, tyska, estniska, italienska och ryska.

Det första som jag lade märke till då jag såg på Ebbas språkträd (se figur 12) var att hon anger att hon använder svenska på flera ställen, med olika människor men också inom olika medier. Endast i hobbyerna (*harrastukset*) anger hon att hon använder endast finska (blå).



Figur 12. Ebbas språkträd i sin helhet

Det kan konstateras ur figur 12 att även om Ebba nämnde i enkätdelen att hon kan 11 olika språk, anger hon i den visuella delen endast tre olika språk. Dessa språk är finska (blå), svenska (gul) och engelska (röd). Inte ens skolans målspråk franska kommer fram i Ebbas visuella del, vilket gör mig fundersam ifall tiden har tagit slut då hon har avlagt uppgiften eller ifall de nämnda språken i enkäten är sådana som hon kan till exempel några ord på eller känner igen då hon hör dem eller förstår dessa språk i skriven form. I Ebbas motiveringsdel kommer det inte fram hur, när eller var hon anser sig använda språken.

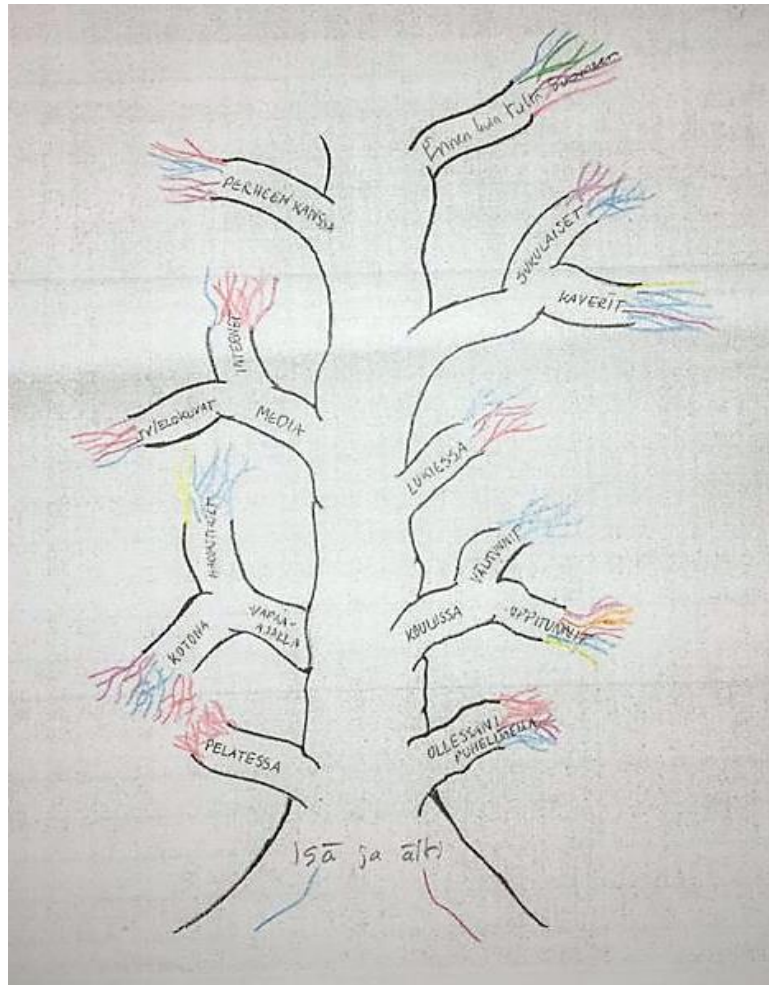
Ytterligare kan det konstateras ur figur 12 att Ebba använder minst två språk i alla språkanvändningskontexter utom i samband med hobbyer (*harrastukset*) där hon anger att hon använder endast finska (blå).

Frans

Sist diskuterar jag Frans språkrepertoar. Frans tillhör grupp B och han är en informant med ett unikt språkanvändningsmönster. I enkätdelen har han angivit att han behärskar 5 språk: franska, engelska, finska, svenska och spanska.

Det kan konstateras ur figur 13 att Frans har ett mångsidigt och färggrant språkträd. Med familjen (*perheen kanssa*) använder han finska (blå), engelska (röd) och franska (lila) och motiverar detta med att han kommer bäst ihåg engelska eftersom han har bott i USA (se avsnitt 4.1) därtill anger Frans att han läser till största delen på engelska. Finska anger han att han behärskar eftersom han talar språket hemma och använder det konstant.

I motiveringsdelen anger Frans att han använder franska mest eftersom han talar franska hemma med sin mamma, i skolan och med släktingar. Förutom detta kan det konstateras att Frans har ritat något som jag tolkar som rötter i hans träd. Dessa rötter har han nämnt som mamma (*äiti*) och pappa (*isä*). Rötterna har också en språklig betydelse för Frans eftersom roten som associeras med mamman är färglagt med lila som motsvarar franska språket och roten som associeras med pappan är färglagt med blå färg som motsvarar finska språket.



Figur 13. Frans språkträd i sin helhet

Ur figur 13 kan det också konstateras att Frans har lagt till en egen gren. Grenen som han har skapat själv har han benämnt som innan jag kom till Finland (*ennen kuin tulin Suomeen*). Detta tolkar jag som att Frans är av den mening att han har behärskat några av dessa språk innan han flyttade till Finland men att då materialet insamlades ansåg han att han inte längre behärskar dem. Språken som han nämner i grenen är holländska, tyska, franska och engelska. I motiveringsdelen anger han att holländska och tyska dessvärre är språk som han inte mera behärskar.

Jag anser att Frans använder svenska språket (gul) relativt mångsidigt eftersom han använder det i skolan (*koulussa*) under lektionerna (*oppitunneilla*) men därtill också i hobbyer (*harrastukset*) och med kompisar (*kaverit*). I motiveringsdelen anser han dock att han använder svenska väldigt sällan.

Ytterligare kan det konstateras ur figur 13 att Frans använder minst två språk i alla språkanvändningskontexter utom då han spelar (*pelatessa*) och då han är på raster (*välitunneilla*). Då han spelar anger Frans att han använder endast engelska (röd) och då han är på raster anger han att han använder endast finska (blå).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att informanterna använder flera språk mångsidigt både i och utanför skolan. De flesta, mer exakt 13 av 20 informanter, talar finska som modersmål men 6 av 20 informanter anger att de är tvåspråkiga i och med att de talar två språk (finska och franska) hemma. Endast en informant, Leevi, anger att han talar varken finska eller franska hemma, utan att han talar ryska som modersmål. Därtill kan det konstateras att informanterna har färglagt språkträden på tämligen liknande sätt men att också varierande sätt kom fram och att några till och med har tillsatt egna grenar och annan information som de anser vara viktigt.

5 SLUTDISKUSSION

I denna avhandling har jag undersökt uppfattningar om språkkunskaper och språkanvändning i en grupp åttonde klassister i Helsingfors fransk-finska skola. Materialet samlades in mellan åren 2015–2020 och utgörs av 20 informanter. Materialet som informanterna avlade består av tre delar, en enkät del, en visuell del och en motiveringsdel. Materialet analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys. Denna analysmetod utvaldes eftersom materialet behandlade endast en grupp på 20 elever.

Första forskningsfrågan i avhandlingen var: *Vilka språk uppfattar eleverna höra till deras språkrepertoar och hurdan roll har svenska som andra inhemska språk i språkrepertoaren?* Resultaten visar att eleverna ansåg sig behärska allt från tre upp till elva olika språk och allt som allt nämnde informanterna att de kan 15 olika språk. De språk som hör till allas språkrepertoar är finska, franska och engelska. Utöver detta angav eleverna att de kan också svenska och spanska. De språken som kom fram i elevernas svar var finska, svenska, franska, engelska, spanska, italienska, tyska, ryska, arabiska, lingala, somaliska, norska, danska, estniska och japanska. Några elever ansåg dock att de är mer tvåspråkiga med språken finska och engelska än flerspråkiga med till exempel skolans målspråk franska kombinerat i deras språkrepertoar.

Eleverna i Helsingfors fransk-finska skola studerar svenska som B1-språk i skolan, vilket betyder att de har påbörjar språket för 1,5 år sedan på sjätte årskursen. Svenska språket kom fram i 18 svar av 20 som ett språk som eleverna anser sig kunna. Detta betyder att elevernas motivation samt attityd mot svenska språket är antingen positiv eller neutral eftersom de gärna räknar med språket i sina språkrepertoarer.

Mitt första antagande gällde elevernas modersmål och att största delen av informanterna torde ha finska som modersmål. Det var inte många elever som explicit nämnde något språk som sitt modersmål, utan de verkade vara mera koncentrerade på att rangordna språken enligt sina kunskaper. Därmed antog jag i denna avhandling att det språk som informanterna nämnde först och rangordnade enligt bäst, var deras modersmål. Utgående

från denna synpunkt hade alla finska som modersmål, men några talade två eller till och med tre olika språk hemma.

Den andra forskningsfrågan i denna avhandling lydde som följande: *Hur och med vilka grunder har eleverna rangordnat sina språk?* Eleverna rangordnade de språk de anser sig kunna enligt det de anser sig kunna bäst, näst bäst och så vidare. Det var vanligast för informanterna att rangordna sitt modersmål som först. För de flesta var detta språk finska medan också franska, svenska och ryska framkom i informanternas svar. Informanterna motiverade sin rangordning med hjälp av deras modersmål, det vill säga med hjälp av det som kan sammankopplas till Skutnabb-Kangas (1981) ursprungskriterium. Som den näast mest använda motiveringen hade informanterna använt både kompetens- och attitydskriterium (Skutnabb-Kangas 1981: 94). Allt som allt kan det konstateras att alla Skutnabb-Kangas (1981) kriterium kom fram då informanterna motiverade hur och ned vilka grunder eleverna rangordnade sina språk.

Mitt andra antagande gällde engelska språket. Jag antog att alla elever skulle rangordna engelska språket som andra eller tredje i sin enkät och att engelska språket syns starkt i elevernas språkrepertoar. Detta stämde eftersom elva av 20 informanter nämnde samt rangordnade engelska som sitt näst bästa språk. Därtill nämnde och rangordnade fem av 20 informanter engelska språket som sitt tredje bästa språk. Allt som allt hade till och med 16 av 20 informanter placerat engelskan högt upp enligt deras kunskapsnivå.

Den tredje forskningsfrågan var: *Hur flerspråkigt lever eleverna i Helsingfors fransk-finska skola, dvs. i hurdana situationer, platser och med vilka personer använder eleverna sina språk?* Jag höll för sannolikt att eleverna skulle ha en bred språkrepertoar med tanke på att undersökningarna har tytt på att ett barn som behärskar två språk lätt lär sig ett tredje (Baker 2011: 116). Med en bred språkrepertoar menade jag att de uppfattar sig kunna minst tre språk. Detta stämde eftersom alla informanter i denna avhandling nämnde att de behärskar minst tre språk: finska, franska och engelska. Det vanligaste var att informanterna anser att de behärskar fyra eller fem språk: finska, franska, engelska, svenska och spanska eller tyska. Väldigt breda språkrepertoarer framkom också, eftersom två informanter ansåg att de behärskar upp till tio och elva olika språk. Resultaten visade

också att eleverna använde sina språk tämligen mångsidigt inom olika situationer, på olika platser och med olika personer. Mest språk använde informanterna i skolan, var de normalvis använde från tre till fem olika språk: finska, franska, engelska, svenska och spanska eller tyska. Engelska språket framkom oftast i temat medium, det vill säga i sammanhang med media, internet, tv/filmer (*tv/elokuvat*), telefonanvändning (*ollessani puhelimella*), vid läsning (*lukiessa*) och i spelsituationer (*pelatessa*).

Det visade sig att det krävde en hel del tolkning av mig att tyda elevernas teckning, eftersom några av färgerna liknade varandra. Till exempel mörk- och ljusgrön, vilket i Michaels teckning kunde betyda antingen tyska (mörkgrön) eller arabiska (ljusgrön). Det förblev därför oklart ifall Michael menade att han talar tyska med sina kompisar, då han inte hade nämnt tyska språket någonstans i sin språkträdsuppgift. Detta kunde dock vara fallet eftersom det också fanns sådana informanter som hade nämnt olika språk i enkäten och i språkbadsträdsuppgiften.

Ett faktum gällande materialet är att alla informanterna inte hade gjort uppgiften så bra de kan eller att tiden hade tagit slut. Det här syntes till exempel i att de hade angivit påhittade namn och färglagt hela trädet med endast en färg. Därtill hade flera informanter lämnat den sista delen, det vill säga motiveringsdelen obesvarad. Oavsett kan det konstateras från min undersökning att eleverna i Helsingfors fransk-finska skola lever flerspråkigt samt använder de språken de behärskar på ett mångsidigt sätt.

Eftersom denna undersökning har genomförts endast i en årskurs och behandlar endast 20 elever kan man inte dra slutsatser som skulle stämma för hela skolan. Det vore dock intressant att skapa en helhetsbild av elevernas språkliga repertoarer i hela fransk-finska skolan i Helsingfors. Därtill kunde man undersöka språkrepertoarer också i andra språkskolor, alltså på en mer nationell nivå. Då kunde man jämföra repertoarerna och få fram likheter och skillnader. En intressant fråga är ifall målspråkets ursprung har en betydelse i vilka språk eleverna anser sig behärska och använda.

Som vidare forskning skulle det vara intressant att undersöka vad det betyder för eleverna att behärska ett språk och hur detta ändras enligt elevernas ålder. Därtill vore det

intressant att undersöka ifall eleverna i en språkskola är mer drivna i att lära sig nya språk än elever i en "vanlig" skola, det vill säga elever som går i en enspråkig skola. Smittar flerspråkighetsattityden med att man studerar i en flerspråkig miljö och hur mycket påverkar det egentligen?

LITTERATUR

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Aronin, Larissa & Muiris Ó Laoire (2004). Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. I: *Trilingualism in family, school and community*, 11–29. (red.) Charlotte Hoffmann & Jehannes Ytsma. Clevedon: Multilingual Matters.
- Aronin, Larissa & David Singleton (2012). *Multilingualism*. IMPACT: Studies in Language and Society. Volume 30. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Baker, Colin (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4: e upplagan. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, Colin (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5: e upplagan. Bristol: Multilingual Matters.
- Baxter, Pamela, & Susan Jack (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. [Citerat 4.12.2020]. Tillgänglig: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Bengtsson, Mariette (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis, 8–14. I: *NursingPlus Open*, 2. [Citerat 6.10.2020] Tillgänglig: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352900816000029>
- Berglund, Raija (2007). Simultant tvåspråkiga barns språkliga identifikation. I: Marianne Nordman, Siv Björklund, Christer Laurén, Karita Mård-Miettinen & Nina Pilke. (red.). *Svenskans beskrivning 29. Förhandlingar vid Tjugonionde sammankonsten för svenskans beskrivning*. 58–67. Skrifter utgivna av Svensk-Österbottniska samfundet nr 70. Vasa: Oy Arkmedia Ab.
- Berglund, Raija (2008). *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Acta Wasaensia nr 190. Vasa.
- Bergroth, Mari (2007). *Språkplanering vid en tvåspråkig yrkeshögskola. Exemplet fackspråkligt språkbad*. Acta Wasaensia nr 182. Språkvetenskap 33. Vasa: Vasa universitet.
- Bergroth, Mari (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Selvityksiä ja raportteja 202. Vasa: Vaasan yliopisto. [Citerat 25.9.2020]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf
- Björklund, Siv, Sanna Pakarinen & Karita Mård-Miettinen (2015). Är jag flerspråkig?

- Språkbadslevers uppfattning om sin flerspråkighet. I: *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toiselle kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*, 153–167. (red.) Jyrki Kalliokoski, Karita Mård-Miettinen & Tarja Nikula. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015, nr. 8. [Citerat 12.9.2020] Tillgänglig: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53777/16874>
- Busch, Brigitta (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. I: *Applied Linguistics 2012*, 33/5, 1–22. Oxford University Press 2012 [Citerat 5.12.2020]. Tillgänglig: doi:10.1093/applin/ams056
- Buss, Martina & Christer Laurén (1998). Samhället som språklärare i språkbad. I: *Språkbad i ett nötskal*. Centret för språkbad och flerspråkighet. Publikation 1/1998, 5–14. Vasa: Vasa Universitet. [Citerat 31.10.2020] Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-662-3.pdf
- Buss, Martina & Karita Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46. Vasa: Vaasan yliopisto. [Citerat 26.9.2020]. Tillgänglig: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-811-1.pdf
- Cenoz, Jasone & Fred Genesee (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, Jasone (2009). *Towards multilingual education. Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chin, Bee Ng & Gillian Wigglesworth (2007). *Bilingualism. An advanced resource book*. London: Routledge.
- Coyle, Do (2006). *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice in Monograph 6*. Barcelona: APAC.
- Coyle, Do, Philip Hood & David Marsh (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press. [Citerat 10.11.2020] Tillgänglig: http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
- De Houwer, Annick (1999). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. 75–95. I: *Bilingualism and Migration*. (red.) Guus Extra & Ludo Verhoeven. Berlin: Mouton de Gruyter.
- European Commission (2012). *Europeans and their languages*. Special eurobarometer 386. [Citerat 28.9.2020]. Tillgänglig: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

- Eurostat (2020). *Statistik om migration och migranter*. [Citerat 30.11.2020]. Tillgänglig: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/sv
- Finlex (2014). *Statsrådets förordning om de allmänna riksomfattande målen för och timfördelningen i den utbildning som avses i gymnasielagen*. 942/2014. [Citerat 13.12.2020]. Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2014/20140942>
- Finlex (2018). *Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen*. 422/2012. [Citerat 13.12.2020]. Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2012/20120422>
- García, Ofelia, Angel M. Y. Lin & Stephen May (2017). *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and education*. 3: e upplagan. Auckland: Springer Reference
- Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Grönstrand, Heidi & Kristina Malmio (2011). *Både och, sekä että. Om flerspråkighet. Monikielisydestä*. Borgå: Schildts Förlag Ab.
- Gumperz, John (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. I: *American Anthropologist*. 66/6, 137–153. [Citerat 6.12.2020]. Tillgänglig: https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- Gumperz, John & Dell Hymes (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt: Rinehart & Winston.
- Haimi, Rebecca (2016). *Därför är norska Skam en fullträff*. [Citerat 12.12.2020]. Tillgänglig: <https://www.svt.se/kultur/darfor-ar-norska-skam-en-hit>
- Halonen, Mia (2010). Äidinkieli, ensikieli, oma kieli. I: *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 1/5. [citerat 30.10.2020] Tillgänglig: <https://www.kieliverkosto.fi/fijournals//kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2010/aidinkieli-ensikieli-oma-kieli>
- Hassinen, Sirje (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsingfors: Finn Lectura.
- Heikkilä, Tarja (2014). *Kvantitatiivinen tutkimus*. [Citerat 26.9.2020]. Tillgänglig: <http://www.tilastollinentutkimus.fi/1.TUTKIMUSTUKI/KvantitatiivinenTutkimus.pdf>.
- Helsingin ranskalais-suomalainen koulu (2016a). *Helsingin ranskalais-suomalaisen*

- koulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016*. [citerat 29.10.2020].
Tillgänglig:
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/en/ops/46786/perusopetus/tekstikappale/51190>
- Helsingin ranskalais-suomalainen koulu (2016b). *Paikallinen tuntijako*. [Citerat 15.12.2020].
Tillgänglig:
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/46786/perusopetus/tekstikappale/51193>
- Helsingin ranskalais-suomalainen koulu (2016c). *Kieliohjelma*. [Citerat 20.12.2020].
Tillgänglig:
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/46786/perusopetus/tekstikappale/51194>
- Helsingin ranskalais-suomalainen koulu (2018). *Lukion opetussuunnitelma – Plan d’enseignement du lycée*. [citerat 10.11.2020]. Tillgänglig:
http://hrsk.fi/fileadmin/tiedostot/Lukio/HRSK_lukio_OPS_2018_05_22.pdf
- Helsingin ranskalais-suomalainen koulu (2020a). *Tuntijako*. [Citerat 15.12.2020].
Tillgänglig: https://hrsk.fi/fileadmin/tiedostot/Alakoulu_2016-2017/Tuntijako_FI.pdf
- Helsingin ranskalais-suomalainen koulu (2020b). *Oppiaineet ja tuntijako*. [Citerat 15.12.2020]. Tillgänglig: <https://hrsk.fi/luokat-1-9/opetus/oppiaineet-ja-tuntijako/>
- Herberts, Kjell, Christer Laurén, Ulla Laurén & Solveig Strömman (1997). *Flerspråkighetens dimensioner: individ, familj och samhälle*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 26. Vasa.
- Hoffman, Charlotte & Jehannes Ytsma (2004). *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holme, Idar Magne & Bernt Krohn Solvang (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Huss, Leena Marjatta (1991). *Simultan tvåspråkighet i svensk-finsk kontext*. Uppsala universitet: Studia Uralica Upsaliensia 21.
- Hyltenstam, Kenneth & Christopher Stroud (1991). *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Høigård, Anne (2001). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Institutet för de inhemska språken (2020). *Språk i Finland*. [Citerat 5.9.2020]. Tillgänglig: https://www.sprakinstitutet.fi/sv/om_sprak/sprak_i_finland.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2002). *Vad, hur och varför: Om metodval i företagsekonomi och andra samhällsvetenskapliga ämnen*. Lund: Studentlitteratur.
- Justitieministeriet (2013). *Justitieminister på den europeiska språkdagen: det är en gåva att få växa upp i*. [Citerat 18.10.2020]. Tillgänglig: <https://oikeusministerio.fi/sv/-/justitieminister-pa-den-europeiska-sprakdagen-det-ar-en-gava-att-fa-vaxa-upp-i>
- Jäppinen, Aini-Kristiina (2004). Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. I: *Kielikoulutus tienhaarassa*, 193–206. (red.) Kari Sajavaara & Sauli Takala. Jyväskylä universitet: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Järvinen, Heini-Marja, Tarja Nikula & David Marsh (1999). Vieraskielinen opetus. I: *Kielenoppimisen kysymyksiä*, 229–257. (red.) Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Järvinen, Heini-Marja & Tarja Nikula (2013). Vieraskielinen opetus Suomessa. I Liisa Tainio & Heidi Harju-Luukkainen (red.), *Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (143–166). Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Kangasvieri, Teija, Elisa Miettinen, Hannele Palviainen, Taina Saarinen & Timo Ala-Vähälä (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. [Citerat 28.9.2020]. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4502-2>
- Kasslin, Johanna & Kackur Sara (2005). *I dialog med språkträdet. Självrapportering av språkfärdighet hos elever i årskurs 6 med språkträdet som redskap*. Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.
- Kivinen, Kari (2016). *Kaksikielinen opetus Helsingin ranskalais-suomalaisessa koulussa & Eurooppakouluissa*. [Citerat 28.9.2020]. Tillgänglig: <https://kivinen.files.wordpress.com/2016/11/hrsk-goethe-institut-esitys.pdf>
- Kivinen, Kari (2017). Helsingin ranskalais-suomalainen koulu 1957–2017. [citerat 1.11.2020]. Tillgänglig: <https://hrsk60.wordpress.com/>
- Korpilahti, Pirjo (2007). Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia. I: *Oma kieli kullaa kallis: opas oman äidinkielen opetukseen*. (red.) Sirkku Latomaa. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Kovanen, Johanna (2004). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta peruskoulussa. I Ritva Kantelinen & Sinikka Kettunen (red.) *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta*

yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuu universitet. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 89.

- Kurhila, Salla (2019). *Miten tuemme lapsen monikielisyyttä?* [Citerat 3.12.2020] Tillgänglig: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/suomi-koulut/prime104.aspx
- Kusters, Annelies & Maartje De Meulder (2019). Language Portraits: Investigating Embodied Multilingual and Multimodal Repertoires. I: *Forum: Qualitative Social Research*, 20/3. [Citerat 1.12.2020]. Tillgänglig: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3239/4452>
- Ladberg, Gunilla (1996). *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Laurén, Christer (1999). Språkbud. Forskning och praktik. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. [Citerat 25.2.2021]. Tillgänglig: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7562/isbn_951-683-802-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lehti, Lotta, Heini-Marja Järvinen & Eija Suomela-Salmi (2006). Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. I: *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*, 293–313. (red.) Pekka Lintunen & Päivi Pietilä & Heini-Marja Järvinen. AFinLAs årsbok, 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, nr. 64. Jyväskylä.
- Lehti-Eklund, Hanna & Maria Green-Vänttinen (2011). *Svenska i finska grundskolor*. Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. Nordica Helsingensia 27.
- Lehtinen, Tuija (2002). Maahanmuuttotilanteesta, kaksikieliset oppilaat ja vieraskielinen opetus: monikielistä kompetenssia vai puolikielisyyttä? 24–27 I: *Klikkaako CLIL? Katsaus vieraskieliseen opetukseen ja vinkkejä sen käytännön toteutukseen*. (red.) Jaana Seikkula-Leino. Åbo: Typopress Oy.
- Marian, Viorica & Anthony Shook (2012). The cognitive benefits of being bilingual. [citerat 16.10.2020]. Tillgänglig: <https://www.dana.org/article/the-cognitive-benefits-of-being-bilingual/>
- Mehisto, Peeter, David Marsh & María Jesús Frigols (2012). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Mohan, Bernard & Margaret van Naerssen (1997). Understanding cause-effect: Learning through language. *Forum*, 35/4, 1–22. [citerat 31.10.2020] Tillgänglig: <http://dos-fan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no4/p22.htm>

- Myers-Scotton, Carol (2006). *Multiple voices. An introduction to bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing.
- Nevanlinna, Arne (2011). Monikielisyyden kääntöpuolia, 16–33. I: *Både och, sekä että. Om flerspråkighet. Monikielisydestä*. (red.) Heidi Grönstrand & Kristina Malmio. Borgå: Schildts Förlag Ab.
- Nikula, Tarja & David Marsh (1996). *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Nikula, Tarja & David Marsh (1997). *Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Patel, Runa & Bo Davidson (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pasanen, Annika (2003). *Kielipesä ja revitalisaatio. Karjalaisten ja inarinsaamelaisten kielipesätoiminta*. Helsingfors universitet: Institutionen för finsk-ugriska språk. Avhandling pro gradu. [citerat 31.10.2020] Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201009202467>
- Pavesi, Maria, Daniela Bertocchi, Marie Hofmannová & Monika Kazianka (2001). Teaching Through a Foreign Language. A guide for teachers and schools to using Foreign Language in Content Teaching. 72–102. Milan: TIE-CLIL. [Citerat 28.9.2020]. Tillgänglig: <http://www.ub.es/filoan/CLIL/teachers.pdf>
- Peltoniemi, Annika, Kristiina Skinnari, Karita Mård-Miettinen & Sannina Sjöberg (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017. Selvitys muun laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen tilanteesta*. [citerat 30.11.2020]. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/57577>
- Perälä, Reijo (2018). *Peruskoulu mullisti Suomen koululaitoksen*. [citerat 4.11.2020]. Tillgänglig: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/01/19/peruskoulu-mullisti-suomen-koululaitoksen>
- Pietikäinen, Sari & Anne Mäntynen (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tammerfors: Vastapaino.
- Pitkänen, Ville & Jussi Westinen (2017). *Puhut sie ruotsia? Tutkimus suomenkielisten asenteista ruotsin kieleen ja ruotsinkielisiin*. Helsinki: e2. [Citerat 26.2.2021]. Tillgänglig: https://e2.fi/file_attachment/get/Puhut_sie%20_ruotsia.pdf?attachment_id=180
- Pütz, Martin (2004). Linguistic repertoire / Sprachrepertoire. 226–231. I: *An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2: a

- upplagan. (red.) Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier & Peter Trudgill. Berlin: Walter de Gruyter.
- Puusa, Anu (2011). Laadullisen aineiston analysointi, 114–125. I: *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (red.) Anu Puusa & Pauli Juuti. Hansaprint: Johtamistaidon opisto.
- Pyynönen, Anu (2013). *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen.* Jyväskylä: Jyväskylä universitet. [citerat 20.11.2020]. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=0>
- Ranskalaisen koulun ystävät ry (2013). *Toimintakertomus 2013.* [Citerat 28.9.2020]. Tillgänglig: <http://hrsk-ystavat.com/wp/wp-content/uploads/2014/09/Toimintakertomus-Ystavat-2013.pdf>
- Rasinen, Tuija (2006). *Näkökulmia vieraskieliseen opetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi.* Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 281. Jyväskylä universitet. [Citerat 1.11.2020]. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13314/9513924033.pdf?sequence=0>
- Rontu, Heidi (2005). *Språkdominans i tidig tvåspråkighet. Barnets kodväxling i kontext.* Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Rossi, Paula, Anne Ainoa, Olli Eloranta, Marita Grandell, Minna Lindberg, Jonna Pasanen, Arto Sihvonen, Outi Hakola & Tuula Pirinen (2017). *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tammerfors: Suomen yliopistopaino Oy.
- Ruddin, Lee Peter (2006). *You Can Generalize Stupid! Social Scientists, Bent Flyvbjerg, and Case Study Methodology.* *Qualitative Inquiry*, 12(4), 797–812. [Citerat 4.12.2020]. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1177%2F1077800406288622>
- Salmela-Aro, Katariina (red) (2018). *Motivaatio ja oppiminen.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, Jari & Yksityiskoulujen Liitto ry (2005). *Helsingin ranskalais-suomalainen yhteislyseo 1956–1977.* [citerat 2.11.2020] Tillgänglig: <http://www.yksityiskoulut.fi/yksityiskoulujenmatrikkeli/index3.htm#ranskalais>
- Schiffman, Harold F. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy.* Hove: Psychology Press Ltd.

- Seidlhofer, Barbara (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. I: *International Journal of Applied Linguistics* 11/2: 133–158.
- Sigurd, Bengt & Gisela Håkansson (2007). *Språk, språkinläring & språkforskning*. Upplaga 2:1. Lund: Studentlitteratur.
- Simons, Helen (2015). *Interpret in context: Generalizing from the single case in evaluation*. *Evaluation*, 21(2), 173–188. [Citerat 3.12.2020]. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1177%2F1356389015577512>
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Sundman, Marketta (1998). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors: Helsinki university press.
- Sundman, Marketta (2013). *Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk*. Magma-Studie 4. [citerat 10.10.2020]. Tillgänglig: <http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/81.pdf>
- Suomen kieltenopettajien liitto ry (2020). *Tilastotietoa kielivalinnoista*. [Citerat 7.12.2020]. Tillgänglig: https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista
- Suomen ruotsinopettajat ry (2014). *Ruotsinopettajien tuntemuksia OPS2016-perusteista ja B1-kielen opetuksen varhennuksesta*. Tiivistelmä Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenkyselystä. [Citerat 21.12.2020]. Tillgänglig: http://www.kielipolitiikka.net/faktamtr/sro_ops2016.pdf
- Svenska Finlands folkting (1997). *Vårt land, vårt språk: kahden kielen kansa*. Helsingfors: Svenska Finlands folkting.
- Svenskarna och internet (2018). *Internet stiftelsen*. Version 1.2. [Citerat 10.11.2020] Tillgänglig: https://internetstiftelsen.se/docs/Svenskarna_och_internet_2018.pdf
- Tuokko, Eeva (2009). *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Oppimistulosten arviointi 2/2009*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. [Citerat 27.2.2021]. Tillgänglig: http://www.opf.fi/download/116603_miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.pdf
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajarvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11: e upplagan. Vanda: Tammi.

- Tsang, Eric W. K. (2014). *Generalizing from Research Findings: The Merits of Case Studies*. *International Journal of Management Reviews*, 16, 369–383. [Citerat 3.12.2020]. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1111/ijmr.12024>
- Undervisnings- och kulturministeriet (2012). *Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä 2012*. Undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2012:9. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen (2011). *Nationalspråksutredningen. Rapporter och utredningar 2011: 7*. [Citerat 15.12.2020]. Tillgänglig: https://www.oph.fi/download/131546_Nationalsprakutredningen.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. [citerat 2.11.2020] Tillgänglig: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166407_laroplanen_grundlaggande_finalkomplettering.docx
- Utbildningsstyrelsen (2020a). *Undervisning på två språk*. [citerat 24.10.2020]. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/undervisning-pa-tva-sprak>
- Utbildningsstyrelsen (2020b). *Undervisning på två språk*. [citerat 16.10.2020]. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/undervisning-pa-tva-sprak#anchor-skolor-som-erbjuder-undervisning-pa-tva-sprak-i-finland>
- Utbildningsstyrelsen (2020c). *Flerspråkighet i skolan*. [citerat 30.11.2020], Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/svenska-som-andrasprak-och-litteratur>
- Vygotskij, Lev S. (1934, 2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Østern, Anna-Lena (1991). *Tvåspråkighet och lingvistisk medvetenhet*. Betydelsen av tvåspråkighet och undervisning för lingvistisk medvetenhet hos barn i ålder sex till åtta år. Vasa: Åbo Akademi.
- Østern, Anna-Lena (2000). *Mitt språkträd – blivande lärare berättar om sin språkliga och kulturella identitet*. I Att spana i tiden. Pedagogiska utblickar. Festskrift till Håkan Andersson. (red.) Sven-Erik Hansén, Jan Sjöberg & Gunilla Eklund-Myrskog. Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.

BILAGOR

Bilaga 1. Enkätdelen

Tehtävä 1

Nimi: _____ **Luokka:** _____ **Olen:** Tyttö Poika

A. Mitä kieliä osaat?

B. Laita osaamasi kielet järjestykseen sen mukaan mitä osaat eniten, toiseksi eniten, jne.

C. Perustelee, miksi osaat tiettyä kieltä eniten, toiseksi eniten, jne.

Bilaga 2. Visuella delen

Tehtävä 2

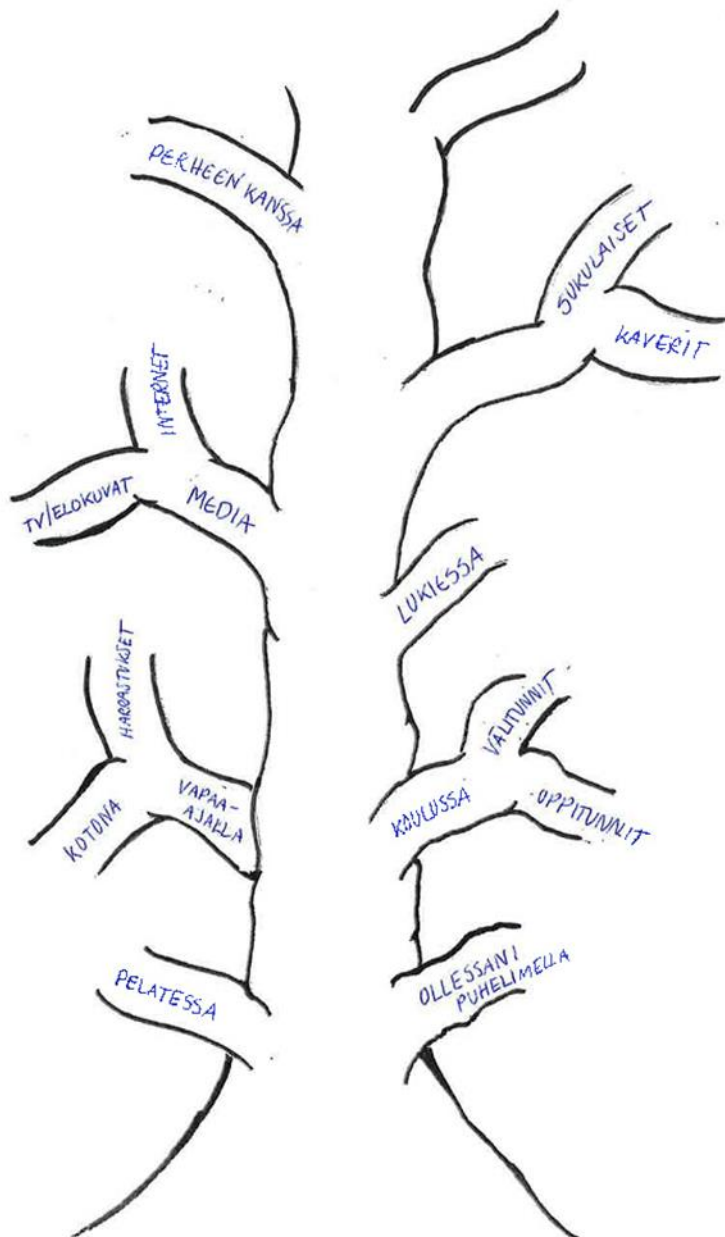
Nimi: _____ luokka: _____

Piirrä oma kielipuusi seuraavalle paperille. Mieti mitä kieliä käytät esimerkiksi **koulussa** (välitunnit, oppitunnit), **kotona**, **harrastuksissa & vapaa-ajalla**, **kavereiden ja sukulaisten kanssa**, **lukiessasi kirjoja**, **käyttäessäsi mediaa** (esim. **tv**, **lehdet**, **internet**, **puhelin**, **sosiaalinen media**), **pelatessasi jne.** Voit piirtää puuhun myös lisää oksia ja lisätä myös muita kielenkäyttötilanteita.

Merkitse eri kielet eri värein taulukon mukaisesti:

Kieli	Väri
suomi	sininen
ruotsi	keltainen
englanti	punainen
saksa	tummanvihreä
ranska	lila
espanja	oranssi
venäjä	vaaleanpunainen
Italia	ruskea
Jokin muu kieli: _____	vaaleansininen
Jokin muu kieli: _____	vaaleanvihreä

Nimi: _____ luokka: _____



Bilaga 4. Gruppering enligt språkrepertoar

Grupp A

Informant	Grupp	Årskurs	Kön
Aaron	A	8	Pojke
Aino	A	8	Flicka
Hugo	A	8	Pojke
Joakim	A	8	Pojke
Lasse	A	8	Pojke
Liina	A	8	Flicka
Lilli	A	8	Flicka
Saana	A	8	Flicka
Vera	A	8	Flicka

Grupp B

Informant	Grupp	Årskurs	Kön
Ada	B	8	Flicka
Beata	B	8	Flicka
Benjamin	B	8	Pojke
Ebba	B	8	Flicka
Frans	B	8	Pojke
Kiira	B	8	Flicka
Leevi	B	8	Pojke
Maia	B	8	Flicka
Matias	B	8	Pojke
Michael	B	8	Pojke
Naomi	B	8	Flicka

Bilaga 5. Timfördelningen i grundläggande utbildningen 2014

Ämne	Årskurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Sammanlagt	
Modersmål och litteratur		14				18			10		42	
A1-språk		----- 9							7		16	
B1-språk		----- 2							4		6	
Matematik		6				15			11		32	
Omgivningslära		4				10						
Biologi och geografi ¹									7			
Fysik och kemi ¹									7			
Hälsokunskap ¹									3			
<i>Miljö- och naturkunskapsämnen sammanlagt</i>				14					17		31	
Religion/Livsåskådningskunskap		2				5			3		10	
Historia och samhällslära ²		----- 5							7		12	
Musik		2				4			2		8	
Bildkonst		2				5			2		9	
Slöjd		4				5			2		11	
Gymnastik och idrott		4				9			7		20	
Huslig ekonomi		-----								3		3
Valfria konst- och färdighetsämnena		6							5		11	
<i>Konst- och färdighetsämnena sammanlagt</i>												62
Elevhandledning		-----								2		2
Valfria ämnen		9										9
Minimiantal timmar, sammanlagt												222
(Frivilligt A2-språk) ³		-----						(12)				(12)
(Frivilligt B2-språk) ³		-----								(4)		(4)
-- = Undervisning i läroämnet kan ges i ifrågavarande årskurser, om så fastställs i läroplanen.												
¹ Undervisning i ämnet ges integrerat inom ramen för omgivningslära i årskurs 1–6.												
² Undervisning i samhällslära ges i årskurs 5–6 under minst två årsveckotimme och i årskurs 7–9 under minst tre årsveckotimmar.												
³ Eleven kan i årskurs 6–9, beroende på det språk som väljs, läsa ett frivilligt A2-språk antingen som valfritt ämne eller som ett gemensamt ämne som ersätter B1-språket. Eleven kan välja att läsa ett B2-språk som valfritt ämne. Alternativt kan de frivilliga A2- och B2-språken ordnas i form av undervisning som överskrider minimitimfördelningen i den grundläggande utbildningen, men i så fall kan undervisningen inte ordnas i form av sådana valfria ämnen som fastställts i denna paragraf eller som ett sådant B1-språk som ingår i minimitimantalet undervisning som är gemensam för alla elever. Beroende på det språk som valts, får eleven i så fall undervisning i B1-språket eller i valfria ämnen som ersätter detta. Det maximala timantalet för en elev som läser ett A2-språk i form av undervisning som överskrider minimitimantalet är sammanlagt 234 årsveckotimmar och för en elev som valt ett B2-språk sammanlagt minst 226 årsveckotimmar. Undervisning som ges i form av sådan undervisning som överskrider minimitimantalet timmar samt det sammanlagda antalet timmar för en elev som läser både ett A2- och ett B2-språk under den grundläggande utbildningen är sammanlagt minst 238 årsveckotimmar.												

Bilaga 6. Timfördelningen i HRSK



HELSINGIN RANSKALAIS-SUOMALAINEN KOULU
LYCÉE FRANCO-FINLANDAIS D'HELSINKI

Tuntijako
Perusopetus

Oppiaine	Vuosiluokka									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yht.
Äidinkieli ja kirjallisuus	7	7	5	4	4	5	3	4	3	42
A1 ranska	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
B1 ruotsi						2	1	1	2	6
Matematiikka	3	3	4	3	4	4	3	3	4	31
Uskonto tai elämäkatsomustieto	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Historia, yhteiskuntaoppi				1	2	2	2	2	3	12
Ympäristö- ja luonnontieto										
Ympäristöoppi	2	2	2	3	3	2				14
Biologia, maantieto							3	2	2	7
Fysiikka, kemia							2	3	2	7
Terveystieto							0,6	0,8	1,2	2,6
Ympäristö- ja luonnontietoaineet yhteensä										30,6
Taide- ja taitoaineet										
Kuvataide	1	1	1	1	1	2	1	1		9
Musiikki	1	1	1	1	1	1	1	1		8
Liikunta	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Käsityö	1	1	1	2	2	2	2			11
Kotitalous							3			3
Taide- ja taitoaineiden valinnaiset			2		2			2	2	8
Taide- ja taitoaineet yhteensä										57
Muut oppiaineet										
Oppilaanohjaus							0,4	0,2	0,8	1,4
A2 englanti				2	2	2	2	2	2	12
Valinnaiset aineet								2	3	5
Kokonaistuntimäärä	22	22	23	24	28	29	31	31	32	242