

*Kalliokoski, J., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2015. Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8. 153–167.*

**Siv Björklund, Sanna Pakarinen & Karita Mård-Miettinen**

Vasa universitet

## **Är jag flerspråkig? Språkbadselevers uppfattningar om sin flerspråkighet**

The current study examines immersion students' perceptions of their use of multiple languages and how they identify themselves linguistically. Data were collected through questionnaires and pair and group interviews among students in grades 7–9. In this article we focus on students' answers to a question about how they identify themselves linguistically. Overall, the results show that immersion students are confident language users and claim to have a multiple language repertoire. A majority of the students (75 %) consider themselves to be multiple language speakers: in their explanations they refer to the number of languages they use and their mastery of those languages. They often mention oral skills in several languages as proof of their multiple language profile but receptive skills and language(s) which they use for thinking are also used as arguments for such a profile. Interestingly enough, the students often list several languages in their multiple language repertoire but only elaborate on the languages they learn in school.

**Keywords:** multiple languages, immersion education, perceptions, language skills

**Nyckelord:** flerspråkighet, språkbad, uppfattningar, språkfärdigheter

## 1 Inledning

I år (2015) är det 50 år sedan man i Kanada inledde ett försök att organisera språkundervisningen på helt annorlunda sätt än tidigare (för experimentet, se Lambert & Tucker 1972). Experimentet kom att etableras under namnet *immersion* och spreds under följande decennier till flera olika länder och kontinenter. Ett av dessa länder är Finland där programmet kallas för språkbud (fi. *kielikylpy*). Med tiden har nya aspekter som berör språkbud uppstått. Utvecklingen i samhället och nya rön inom tvåspråkighetsforskning, språkpedagogik, klassrumsforskning och forskning i språkinläring via social interaktion ger möjligheter att anlägga nya perspektiv på de centrala kriterier för språkbud som tidig språkbudsforskning definierat (se t. ex. Swain & Johnson 1997). Vidare har spridningen av språkbud till nya kontexter medfört att det numera finns flera olika varianter av språkbudsundervisning (för olika indelningar av språkbud, se t. ex. Björklund 2012; Fortune & Tedick 2008) och även andra typer av integrerad ämnes- och språkundervisning (för diskussion om språkbud och CLIL, se Cenoz, Genesee & Gorter 2013; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo & Nikula 2014).

I Finland infördes språkbud i svenska år 1987 och språkbudsundervisning ges numera på ett flertal tvåspråkiga orter (se t. ex. Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012). Liksom i andra kontexter har språkbudet i Finland med tiden fått egna särdrag (Björklund & Mård-Miettinen 2011a, 2011b; Nissilä & Björklund 2014). Ett sådant särdrag är flerspråkighet som i Finland är naturligt även för språkbud eftersom alla finländska elever utöver skolans språk (finska eller svenska) bör studera åtminstone det andra inhemska språket och ett främmande språk. Syftet med denna artikel är att presentera en delstudie, där elever i årskurserna 7–9, som i språkbud studerar flera språk, reflekterar över sin flerspråkighet.

## 2 Flerspråkighet och inläringen av flera språk

Den delstudie som presenteras här utfördes våren 2014 och hör till forskningsprojektet *Flerspråkighet i språkbud* (Multi-IM) (Vasa universitet 2015). Forskningsprojektet närmar sig fenomenet flerspråkighet ur olika perspektiv (pedagogiskt, psykolingvistiskt och sociolingvistiskt) genom att undersöka hur flerspråkiga dimensioner förverkligas i svenskt språkbud i Finland.

Inom projektet har definitioner av flerspråkighet aktualiserats i flera olika sammanhang. Som begrepp är flerspråkighet mycket svårt att definiera kort och entydigt eftersom flerspråkighet finns på individ- och samhällsnivå. Dessutom är forskningsområdet relativt nytt men kraftigt växande, vilket skapar ett behov av både en kritisk granskning av gällande terminologi och utveckling av teoretiska referensramar.

För projektets del baserar sig intresset för flerspråkighet på resultat som visar att tidigare språkbads elever från Vasa presterar bättre än det finländska genomsnittet för de språk (finska, svenska, engelska och tyska) de skrivit i studentexamen (Bergroth 2006; Bergroth 2015: 87–118). Eftersom språkbads eleverna enligt de delområden som språkproven mäter visar god individuell färdighet i flera språk uppstod tanken på att närmare ta reda på vilka faktorer som kan tänkas bidra till detta resultat. I stället för att ytterligare mäta språklig kompetens med andra formella testinstrument valde projektet dock att basera flerspråkigheten på den dagliga språkanvändningen i språkbad. Vardagen i språkbadsklass är å ena sidan enspråkig, å andra sidan två- eller flerspråkig. Trots att lärare i språkbad använder endast ett språk som undervisningsspråk med eleverna blir skolvardagen två- eller flerspråkig när undervisningsspråket växlar genom lärarbyte under dagen. Även temaundervisning, där olika ämnen integreras, blir flerspråkig om samma tema behandlas av lärare som undervisar på svenska eller på finska och ibland även på övriga språk (oftast engelska). Den dagliga språkanvändningen skulle alltså enligt denna synvinkel utgöra en grogrund för flerspråkighet. En daglig flerspråkig praxis förefaller även i övrigt vara ett kriterium för definition av flerspråkighet, vilket blivit allt vanligare i takt med framväxande forskning. Jämför med de två definitioner nedan som representerar den europeiska kommissionens och tio kända språkforskarens gemensamma syn på flerspråkighet.

“Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives” (Final Report 2007: 6.)<sup>1</sup>

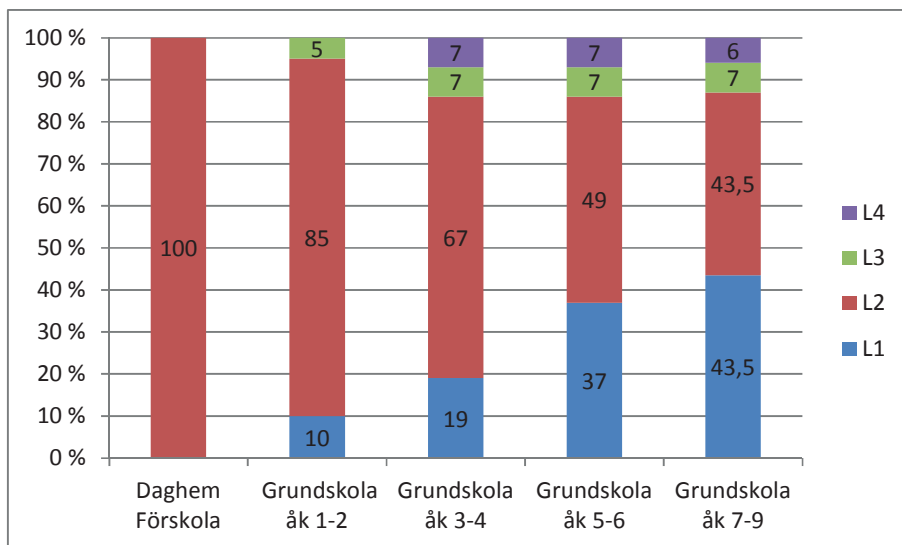
“‘Multilingualism’ is here taken to be the use by individuals, groups, organizations or countries of more than one language in everyday life; this includes second, third or multiple languages. ‘Bilingualism’ is a subcategory thereof and is taken to be any real-life use of more than one language rather than the equally proficient use of more than one language”. (Aalberse, Cenoz, Cook, de Bot, Franceschini, Gorter, Martin-Jones, Moyer, Muysken & Williams 2011: 3).

Som framgår av det första citatet lyfts förmågan att regelbundet fungera på flera språk fram som ett kännetecken på flerspråkighet av den europeiska kommissionen, medan man i det andra citatet explicit konstaterar att flerspråkighet inte i första hand är att behärska flera språk lika väl utan att **använda sig** av flera språk i det dagliga livet. I båda citaten innefattar flerspråkigheten olika nivåer, från individer till länder.

---

1 Vi diskuterar inte den i och för sig intressanta distinktionen mellan flerspråkighet (individnivå) och mångspråkighet (samhällsnivå) i denna artikel, se närmare Gemensam europeisk referensram för språk (2007).

Att beskriva flerspråkighet i språkbad enligt de enskilda elevernas olika språk med hjälp av den terminologi som vanligen används i studier av individuell språktillägnande visade sig bli en utmaning för forskningsprojektet. Som bl.a. de Angelis (2007) och Hammarberg (2010, 2014) konstaterat blir det lätt inkonsekvenser om man beaktar fler än två språk hos individen, eftersom man i tidigare forskning mest laborerat med termerna L1 och L2. Ytterligare språk har alltför ofta uteslutits, behandlats på samma sätt som L2 eller numererats i den ordning de tillägnats (L1, L2, L3 osv.). Fastän de flesta språkbadselever kommer från finskspråkiga hem kunde projektet inte utesluta att det finns elever som utöver finska har ett eller flera andra språk än skolspråken i sin närmiljö. En annan aspekt att beakta var utbredningen av engelska i det finländska samhället (jfr Leppänen, Nikula & Käätä 2008). Det mest sannolika är att eleverna i språkbad åtminstone i någon mån torde ha haft en viss färdighet i engelska före språkbadets början. En indelning i L1, L2 osv. är för statisk för att fånga sådana individuella skillnader mellan eleverna i språkbad. Vi är medvetna om detta men har ändå valt att i artikeln använda termerna för att beskriva de olika språken enligt hur de används i programmet. Enligt programmet står därmed L1 för skolans undervisningsspråk (oftast också elevernas förstaspråk) finska, L2 för språkbadsspråket (svenska) samt L3, L4 och L5 för de övriga språken i programmet enligt den ordning de introducerats i programmet (se figur 1).



FIGUR 1. Ungefärlig språkfördelning i tidigt svenskt språkbad i Finland.

Språkbadselever som följer den variant av språkbad som illustreras i figur 1, tidigt fullständigt språkbad, inleder språkbadet i daghem i åldern 3–5 år och till en början ges

all undervisning på svenska (L2). Undervisning på L1 (finska, dvs. elevernas modersmål) inleds i årskurs 1 eller 2 och i undervisningen betonas bl.a. muntlig framställning och kulturkännedom eftersom eleverna får formell läs- och skrivundervisning på L2. Under de två första årskurserna ges ca 85 % av undervisningen på L2 och ca 10 % på L1. Resterande delen av undervisningen ges på elevernas L3. Andelen undervisning på L1 och L2 jämnas ut under de följande årskurserna vilket betyder att från årskurs 5 ges det ungefär lika mycket undervisning på båda språken. Från och med grundskolans lägre årskurser har språkbads eleverna oftast en möjlighet att studera två främmande språk. Undervisning i L3, vanligen engelska, inleds i årskurserna 1–2 och ett ytterligare valfritt språk (L4) kan inkluderas i årskurs 4. Språk som tyska, franska och spanska tillhör de vanliga valfria språken i svenskt språkbud. När språkbads eleverna börjar i grundskolans högre årskurser har de även möjlighet att inleda studier i ett valfritt språk i årskurs 8.

Genom denna programstruktur är det tidiga fullständiga språkbudet i svenska ett undervisningsprogram där målet är att eleverna uppnår funktionell flerspråkighet, dvs. förmågan att obehindrat använda flera språk i sin vardag (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007). De främmande språken (L3, L4 osv.) i språkbudet undervisas något olika i jämförelse med programmets L1 och L2. Medan språkbadsprincipen "en lärare – ett språk" följs rätt strikt i undervisningen på L1 och L2, påminner undervisningen i övriga språk mer om den sedvanliga språkundervisningen i finländska skolor då ämneslärare i främmande språk i någon mån använder både målspråket och L1. Detta framgår bl.a. av en tidigare studie i svenskt språkbud, där lärare i främmande språk i årskurserna 4–6 i svenskt språkbud uppgav att ca 80 % av deras undervisning ges på målspråket (Björklund, Mård-Miettinen & Mäenpää 2012).

I den delstudie av projektet som presenteras i den här artikeln ingår språkbads elever som inlett sitt språkbud i svenska i daghem. De har alla engelska som det första främmande språket medan det andra främmande språket är antingen tyska eller franska. Eleverna har studerat engelska från årskurs 2 eller 3 och det andra främmande språket från årskurs 4. En mindre del av språkbads eleverna har även ett tredje främmande språk, antingen spanska eller ryska, som inleddes i årskurs 8. Största delen av de språkbads elever i årskurs 8 som vid tidpunkten för materialinsamlingen studerade två främmande språk angav i enkätundersökningen att de kommer att utvidga sin språkrepertoar t. ex. i gymnasiet genom att börja studera nya språk. Det finns alltså en positiv inställning bland eleverna att lära sig språk och även ett intresse för att innefatta fler språk i sin språkrepertoar.

### 3 Studiens syfte, material och metod

Forskningsprojektet *Flerspråkighet i språkbud* inleddes år 2011 av Centret för språkbud och flerspråkighet vid Vasa universitet. Syftet med projektet är att kartlägga nuläget i svenskt språkbud i Finland med fokus på språkbudsprogrammets flerspråkighetsaspekt. I det första materialinsamlingskedet deltog språkbudselever i årskurserna 4–6 i tre skolor på tre orter i en enkätundersökning (n=182). Därtill deltog ett urval elever i årskurs 5 i strukturerade intervjuer (n=11) och materialet kompletterades även med lärarenkäter och -intervjuer (n=13) (se tabell 1). I det andra skedet genomfördes under våren 2014 en likartad materialinsamling men med inriktning på äldre elever (årskurserna 7–9) i språkbudsprogrammets slutskede.

TABELL 1. Insamlat material inom projektet Flerspråkighet i språkbud.

	Enkäter		Intervjuer	
	2011	2014	2011	2014
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
<b>Elever</b>	182 (100 %)	203 (100 %)	11 (100 %)	22 (100 %)
Pojkar	86 (47 %)	99 (49 %)	6 (55 %)	9 (41 %)
Flickor	96 (53 %)	104 (51 %)	5 (45 %)	13 (59 %)
Åk 4	41 (23 %)	-	-	-
Åk 5	80 (44 %)	-	11	-
Åk 6	61 (33 %)	-	-	-
Åk 7	-	70 (34 %)	-	-
Åk 8	-	67 (33 %)	-	22
Åk 9	-	66 (33 %)	-	-
<b>Lärare</b>	8 (100 %)	5 (100 %)	3 (100 %)	5 (100 %)
Kvinnor	8 (100 %)	5 (100 %)	3 (100 %)	5 (100 %)

Den delstudie som presenteras i den här artikeln berör den andra insamlingen med elever i årskurserna 7–9. Syftet är att redogöra för hur språkbudselever i grundskolans högre årskurser med flera språk i sin repertoar reflekterar över sin flerspråkighet. Materialet samlades in i form av enkäter och strukturerade par- och gruppintervjuer där eleverna ombads att resonera kring de språk som de har lärt sig och de språk som de använder såväl i skolan som utanför skolan. Enkäterna och intervjuerna gjordes på finska. I enkäten deltog sammanlagt 203 elever på tre orter och bland dem angav 114 att de studerar två eller flera främmande språk; dessa elever fungerar som informanter i denna delstudie (se tabell 2). Eleverna i de utvalda skolorna fyllde i enkäten under

skoldagen i början av en lektion. Läraren delade ut enkäterna och gav tidsramen för genomförandet (15 minuter). Forskarna hade instruerat lärarna att inte hjälpa eleverna med enkäten utan alla skulle arbeta individuellt. Utifrån enkätsvaren valde forskarna ett antal elever för intervju bland eleverna med högst antal språk i sin repertoar. I intervjun deltog sammanlagt 22 elever (13 flickor och nio pojkar) i årskurs 8. Dessa elever studerade svenska, finska och därtill minst två främmande språk. Eleverna intervjuades om språkstudier, språkanvändning i och utanför skolan och flerspråkighet. Frågorna var delvis samma som i enkäten. Exempelen i resultatredovisningen i den här artikeln är excerperade ur såväl enkäterna som intervjuerna. Data om de 114 eleverna presenteras i tabell 2. Materialet för den delstudie som presenteras i denna artikel har markerats med grått.

TABELL 2. Delstudiens informanter och insamlat material.

		Anser sig vara flerspråkig	Anser sig inte vara flerspråkig	Inget svar eller vet inte
<b>Enkäter</b> n=114	Pojkar n=48 (42 %)	36 (75 %)	10 (21 %)	2 (4 %)
	Flickor n=66 (58 %)	50 (76 %)	12 (18 %)	4 (6 %)
<b>Intervjuer</b> n=22	Pojkar n=9 (41 %)	9 (100 %)	-	-
	Flickor n=13 (59 %)	12 (92 %)	1 (8 %)	-

Analysen baserar sig på endast en öppen fråga i enkäten och intervjun: *Oletko mielestäsi monikielinen?* (sv. Anser du dig vara flerspråkig?). På frågan svarade majoriteten (75 %) av språkbads eleverna i årskurserna 7–9 jakande. Av flickorna ansåg sig 76 % och av pojkarna 75 % vara flerspråkiga medan endast 18 % av flickorna och 21 % av pojkarna inte ansåg sig vara flerspråkiga. Motsvarande positiva bild, förmedlade via barnens egna uppfattningar, identifierades bland förskolebarn i en intervjustudie som i likhet med denna studie utgår från hela språkrepertoaren och från informantens egen uppfattning och bedömning av den (Mård-Miettinen, Kuusela & Kangasvieri 2014). Det kan alltså konstateras att det förefaller som om bilden av den egna flerspråkigheten kvarstår även i högre ålder, i alla fall hos våra informanter i språkbad. Den stora andelen kan även speglas i resultaten från en tidigare delstudie inom projektet, där en klar majoritet av de intervjuade lärarna i främmande språk i årskurserna 4–6 angav att deras språkbads elever är flerspråkiga medan bara hälften av dem själva ansåg sig vara flerspråkig trots att de hade flera språk i sin repertoar (Björklund m. fl. 2012). Resultaten är i sig intressanta men det krävs mycket mer jämförande material för att kunna identifiera hur ålder och

skolkontext samverkar och påverkar enskilda elevers uppfattningar om sig själva som flerspråkiga individer.

Flera liknande studier behövs även eftersom den här delstudien uppmärksammar språkbadselevernas **hela språkrepertoar**, vilket är en relativt ny infallsvinkel inom forskningsfältet (se dock Dufva & Pietikäinen 2009). Vikten av att innefatta alla språk hos en individ har under senare år betonats (se t. ex. de Angelis 2007) i stället för att enbart fokusera på enskilda språk eller enskilda språkpar vilket är vanligt i tidigare studier i tvåspråkighet eller uppfattningar om språkinläring (se t. ex. Dufva, Alanen & Aro 2003; Aro 2006).

#### 4 Informanternas uppfattningar om sin flerspråkighet

Den korta frågan *Oletko mielestäsi monikielinen?* (sv. Anser du dig vara flerspråkig?) som utgör grunden för analysen i den här artikeln gav så många olika svar att vi diskuterar svar och motiveringar endast från de elever som angav sig vara flerspråkiga. I analysen läggs särskild vikt vid de motiveringar informanterna angett. Vi närmar oss intervju svaren induktivt genom att identifiera vilka faktorer eleverna nämner i sina motiveringar (jfr Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Faktorerna grupperas tematiskt och resultaten diskuteras nedan på gruppnivå med hjälp av elevexempel. Vi väljer att här lyfta fram de tematiska aspekter som förekommer i många elevers svar. Generellt avslöjar elevsvaren att språkbadseleverna tenderar att motivera sin flerspråkighet genom att kvantifiera sina språk (hur många eller vilka språk de kan), bedöma sin språkkompetens (hurdana språkfärdigheter de har) samt kommentera bruket av olika språk (på vilket sätt språken används). Personliga egenskaper diskuteras i mindre mån men egenskaper som att vara intresserad av språk, vara skicklig, känna till kulturer och kunna lära sig språk dyker upp i undersökningsmaterialet. I den följande genomgången uppmärksammar vi antalet språk, språkförmåga och språkbruk.

Ett frekvent svar bland informanterna i delstudien är att de anser sig vara flerspråkiga på grund av antalet språk de kan. Majoriteten (51 %) av de språkbadselever som reflekterar över språkmängden (n=58) använder uttryck som *paljon kieliä* ('många språk'), *useita kieliä* ('flera språk') eller *eri kieliä* ('olika språk') när de motiverar sin flerspråkighet. Den mest frekventa språkliga formen i undersökningsmaterialet är *monia kieliä* ('ett flertal språk', 41 % av svaren); uttrycket används i alla årskurser och fördelar sig jämnt mellan pojkar och flickor. Ibland anger språkbadseleverna även exakta siffror eller räknar upp olika språk. Exempel 1a–d belyser hur eleverna förenar antalet språk och namnger språk.



- (1) a. *Joo, koska osaan monia kieliä*  
(Ja eftersom jag kan ett flertal språk.) (pojke, årskurs 7)
- b. *Olen mä, koska osaan 3 kieltä suomen lisäksi*  
(Jag är eftersom jag kan 3 språk förutom finska) (flicka, årskurs 8)
- c. *Kolmekielinen, osaan suomea, ruotsia ja englantia*  
(Trespråkig, jag kan finska, svenska och engelska) (flicka, årskurs 8)
- d. *Olen, koska 4 on paljon*  
(Ja eftersom 4 är mycket) (pojke, årskurs 9)

Studien visar att det är mer framträdande bland språkbads eleverna att hantera språken i större enheter (se exempel 1a) än att spjälka in språkantalet i konkreta siffror. Likaså visar studien att språkbads eleverna för det mesta använder benämningen **flerspråkig** i stället för **tvåspråkig**. Sannolikt återspeglas här i elevernas svar språkbadsprogrammets karaktär med tidig introduktion av flera språk (se figur 1 i avsnitt 2). Den flerspråkiga karaktären med långvariga studier i flera olika språk är också utgångspunkten för eleverna när de nämner tre eller fyra språk som motivering till sin flerspråkighet. Antalet språk motsvarar i de flesta fall det antal språk eleverna studerar i skolan. Ibland ger excerpten utrymme för tolkning eftersom antalet i sig inte belyser ifall språkbads elevens modersmål, finska, har räknats med i antalet eller inte (se exempel 1d). I enstaka fall har eleven angett både siffran och räknat upp språk, som i exempel 1c, vilket utesluter möjligheten till misstolkningar.

Det är av intresse att språkbads språket svenska alltid inkluderas i uppräknningar av språken i undersökningsmaterialet. Ibland framkommer detta explicit medan i andra fall är framställningen mer implicit i form av antalet språk (jfr exempel 1b och 1d). Man kan konstatera att svenskans närvaro i uppräknningarna har sitt ursprung i flera års deltagande i undervisning på svenska. Eventuellt inverkar här även datainsamlingens sätt och tidpunkt; enkäterna fylldes i och intervjuerna arrangerades i skolmiljön under skoldagen. I exempel 2a och 2b lyfter två elever starkt fram svenskan och dess relation till de övriga språken.

- (2) a. *Kyllä, ruotsi on niin hyvä ja luen useita kieliä*  
(Ja, svenskan är så bra och jag studerar flera språk) (flicka, årskurs 8)
- b. *Kyllä, kun osaan ruotsia ja suomea ja muita kieliä sujuvasti*  
(Ja, eftersom jag kan svenska och finska och övriga språk flytande) (flicka, årskurs 7)

Precis som språkbadspråket svenska framträder det första främmande språket engelska i varje elevsvar där de enskilda språken diskuteras. Jämfört med svenskan nämns engelskan dock aldrig som det enda språket utan språkbads eleverna namnger språket i samband med minst ett annat språk. Exempel 3a och 3b visar språkbads elevernas inställning till engelska (se även exempel 1c).

- (3) a. *Koska osaan englantia, suomea ja ruotsia hyvin*  
(Eftersom jag kan engelska, finska och svenska bra) (pojke, årskurs 7)
- b. *Olen, koska suomi, ruotsi ja englanti ovat vahvoja kieliä*  
(Jag är eftersom finska, svenska och engelska är starka språk) (flicka, årskurs 8)

Med tanke på att engelska ofta introduceras som första främmande språk i svenskt språkbad (jfr figur 1) i de lägsta årskurserna (i åk 2 och 3 för studiens informanter) är det inte förvånande att engelska verkar inta en särställning gentemot de övriga främmande språken. I ljuset av att svenska använts som undervisningsspråk i språkbad fr.o.m. att eleverna har börjat i daghem och att engelska i språkbad inte alls används som undervisningsspråk i samma omfattning som svenska framträder engelskan ändå överraskande ofta i elevernas svar. Det är här sannolikt att engelskans synlighet i det finländska samhället generellt inverkar på hur ofta engelskan nämns i elevernas svar (se Leppänen m. fl. 2008).

De övriga främmande språken nämns sällan i uppräkningsarna i undersökningsmaterialet (se dock exempel 4a). I synnerhet pojkar diskuterar inte de främmande språken även om de studerar dem i skolan. Anmärkningsvärt är att ryska språket aldrig namnges i elevsvaren fastän flera språkbads elever har börjat studera språket ett halvt år före materialinsamlingen. Att det nyaste främmande språket utelämnas i motiveringarna är dock inte ett konsekvent mönster; de elever som har spanska i vårt material har också inlett studierna i språket ifråga i början av årskurs 8 och spanskan nämns i exemplet (se exempel 4b).

- (4) a. *Aika monikielinen, koska osaan suomea, ruotsia, englantia ja vähän saksaa*  
(Ganska flerspråkig eftersom jag kan finska, svenska, engelska och lite tyska) (flicka, årskurs 8)
- b. *Kyllä, koska puhun 3 kieltä sujuvasti ja vähän espanjaa*  
(Ja eftersom jag talar 3 språk flytande och lite spanska) (flicka, årskurs 9)

Återkommande för språkbads eleverna i studien är att kunskaperna i det nyaste främmande språket diskuteras i nedtonande anda (*vähän*, 'lite') som i exemplen 4a och 4b. Eleverna resonerar kring sina språkkunskaper i tyska och spanska på ett annat plan

än kunskaperna i finska, svenska och engelska. Studien visar tecken på att elevernas uppfattningar är relaterade till färre studieår i språken i fråga, men de kan även höra samman med möjligheterna att använda språket både i och utanför skolan. Eleverna nämner inte explicit orsaker till sina uppfattningar om svagare kunskaper i L4 och L5.

Utifrån elevernas svar om sin språkrepertoar kan ytterligare konstateras att alla namngivna språk är s.k. skolspråk för språkbadseleverna. De har helt uteslutit de språk som de enligt andra besvarade frågor i enkäten lärt sig utanför skolan. Exempelvis finns det språkbadselever som har lärt sig spanska, japanska och koreanska utan formell undervisning men eleverna har valt att inte nämna språken i samband med svaret på frågan om de anser sig vara flerspråkig. Att inte språk som används utanför skolan nämns av eleverna kan möjligen bero på att enkäterna och intervjuerna har gjorts under skoldagen, vilket aktualiserat enbart skolspråken och inte andra språk i närmiljön (se t. ex. Dufva m. fl. 2003).

Även om de flesta eleverna bara diffust anger att de kan olika språk (se exempel 1) finns det dock också elever som uttrycker sig mer precist. Språkbadseleverna tar relativt ofta fasta på språkfärdigheter i sina motiveringar. Under de första åren i språkbad betonas i allmänhet utvecklingen av receptiva kunskaper, medan språkbadseleverna därefter i sin egen takt själva börjar producera svenska i allt större utsträckning (se t. ex. Björklund m.fl. 2007). I exemplen 5a–c beskriver informanterna på vilket sätt de använder språk.

- (5) a. *Olen, koska osaan puhua kieliä tarpeeksi sujuvasti*  
(Jag är eftersom jag kan tala språk tillräckligt flytande) (pojke, årskurs 8)
- b. *Olen, osaan ymmärtää opiskelemiani kieliä*  
(Jag är, jag kan förstå de språk jag studerar) (flicka, årskurs 8)
- c. *Olen, koska ajattelen joskus ruotsiksi*  
(Jag är eftersom jag ibland tänker på svenska) (pojke, årskurs 8)

I enkäterna och intervjuerna framkommer att språkbadseleverna kan tala, förstå och även tänka på olika språk (se exemplen ovan). Ingen elev nämner skriftlig förmåga i sina flerspråkighetsmotiveringar. Trots att många elever tar ställning till sin egen språkförmåga i sina motiveringar förekommer inte heller lärare, vitsord eller skoluppgifter. I sina motiveringar tenderar språkbadseleverna i stället att lyfta fram de produktiva färdigheterna framför de receptiva. Detta är intresseväckande med tanke på att största delen av språkbadseleverna i enkätfrågorna, som berör språkanvändningen utanför skolan, anger att de läser eller tittar på tv på något annat språk än på finska, dvs. de betonar i sina svar de receptiva färdigheterna. Elevernas benägenhet att i sina motiveringar för sin egen flerspråkighet betona produktiva färdigheter kan beror på

faktorer som att studiens material samlades in i skolkontext, att flera olika språk används i språkbud och att man i språkbud betonar kommunikativ kompetens (i synnerhet muntlig kompetens) (se t. ex. Björklund m.fl. 2007).

## 5 Sammanfattande diskussion

Resultaten av delstudien visar att majoriteten av språkbudseleverna (75 %) anser sig vara flerspråkig. Både flickorna och pojkarna har en positiv inställning till sin egen flerspråkighet och positiva tankar om sina språkfärdigheter. De elever som anser sig vara flerspråkiga motiverar sin flerspråkighet framför allt genom att betona de muntliga färdigheterna. Även om å ena sidan språkförståelse, å andra sidan flera språk som tankespråk, förekommer i motiveringarna, så nämner ingen skriftlig förmåga. Trots att många elever tar ställning till sin egen språkförmåga i sina motiveringar förekommer inte lärare, vitsord eller skoluppgifter i svaren. Dessa resultat skiljer sig från de resultat som Dufva m.fl. (2003) fann i sin undersökning om elevers uppfattningar om språkundervisning där eleverna betonade skriftlig förmåga, lärare och vitsord.

Även om våra informanter inte nämner lärare, vitsord eller skoluppgifter syns skolkontexten i materialet på så sätt att de enskilda språk som eleverna lyfter fram i sina motiveringar är de språk de studerar i skolan. Här skulle det vara givande att via ytterligare frågor granska om det endast är skolkontexten som inverkar på elevernas svar eller om eleverna, medvetet eller omedvetet, ser skolspråken som mer prestigefyllda än de språk de har i sin miljö utanför skolan. Vidare tenderar språkbudseleverna i grundskolans högre årskurser att lyfta fram antalet språk och sättet att använda språk som motivering till sin flerspråkighet. De elever som inte explicit nämner enskilda språkfärdigheter visar på annat sätt i sina svar att språken ska användas. Det framkommer i enkäterna och intervjuerna att språkbudseleverna tar fasta på aspekter såsom att kunna tala och förstå språk, även att kunna kommunicera med andra. Språkbudseleverna har också en tendens att bedöma sina språkfärdigheter för att motivera sin flerspråkighet; ofta beskrivs kunskaperna i språk som bra eller flytande.

Analysen av en fråga i denna delstudie öppnar för nya perspektiv och en fördjupning av språkbudselevers uppfattningar om sin flerspråkighet. I det material som insamlats för studien finns flera frågor om elevernas användning av flera språk och sambandet mellan användningen och uppfattningarna borde ytterligare belysas. Samtidigt kan vi konstatera att de enkät- och intervjusvar som vi redogjort för i den här artikeln är mycket korta, eftersom det inte fanns utrymme för eleverna att skriva in mer motiveringar i enkäten. På samma sätt fokuserade intervjufrågorna mera på elevernas språkanvändning än deras uppfattningar om sig själva som flerspråkiga. Informanternas korta motiveringar öppnar för många olika tolkningar och vi har därför

varit rätt försiktiga i fråga om att till exempel diskutera språkbadets roll för elevernas uppfattning och i stället hållit oss inom ramarna för en skolkontext.

I framtiden skulle det vara av intresse att undersöka vilken roll olika undervisningsmetoder har för språkbadselevernas uppfattning om sin flerspråkighet. Frågan om elevernas uppfattning om sin flerspråkighet ger också möjligheter att knyta an elevernas flerspråkighet till identitet. Studier av uppfattningar kring flerspråkighet och identitet efterlyses bl.a. av Barcelos och Kalaja (2011) och överhuvud har flerspråkig identitet hos språkbadselever ägnats föga uppmärksamhet inom forskning. I den mån man berört identitet har forskarnas syn på identitet oftast varit statisk och man har lyft fram vikten av en bibehållen fast förankring i språkbadselevernas L1, vilket framgår av följande två citat av kanadensiska forskare:

“ – – their [students’] sense of identity remains firmly rooted within the L1 culture and community” (Swain & Johnson 1997: 11).

“ – – at no cost to the participating students’ native language development or academic achievement” (Genesee 2004: 571).

Elevernas positiva förhållning till sin egen flerspråkighet i denna studie ger anledning till att se flerspråkighet som ett dynamiskt begrepp som är socialt konstruerat. Genom denna syn blir språkbadskontextens roll i konstruerandet av de enskilda elevernas identitet central. Nya undersökningar av olika röster (se t.ex. Aro 2012) i elevernas uppfattningar om sin flerspråkighet kunde här vara ett möjligt och givande forskningsgrepp.

## Litteratur

- Aalberse, S., J. Cenoz, V. Cook, K. de Bot, R. Franceschini, D. Gorter, M. Martin-Jones, M. Moyer, P. Muysken & C. Williams 2011. *The radein initiative: some directions in research on multilingualism*. [draft 2, April 2011] [online]. [Hämtat 4.5.2015] Tillgänglig: [http://groupcien.uab.es/documents/Radein\\_initiative\\_v2.0.pdf](http://groupcien.uab.es/documents/Radein_initiative_v2.0.pdf).
- Angelis de, G. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Aro, M. 2006. Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja oppimisesta. I: P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (red.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLAn vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 87–103.
- Aro, M. 2012. Effects of authority: voicescapes in children’s beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics*, 22 (3), 331–346.
- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281–289.
- Bergroth, M. 2006. Immersion students in the matriculation examination. Three years after immersion. I: S. Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström & M. Södergård (red.)

- Exploring dual-focussed education. Integrating language and content for individual and societal needs.* Vaasa: Vaasa University, 123–134.
- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylypy*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 202. Vasa: Vasa universitet. Tillgänglig: [www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-617-3.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf).
- Björklund, S. 2012. Immersion programs. I: C. A. Chapelle (red.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Björklund, S. & K. Mård-Miettinen 2011a. Integrating multiple languages in immersion. Swedish immersion in Finland. I: D. J. Tedick, D. Christian & T. W. Fortune (red.) *Immersion education. Practices, policies, possibilities*. Bristol: Multilingual Matters, 13–35.
- Björklund, S. & K. Mård-Miettinen 2011b. Kielikylypylasten ja -nuorten monikielinen toimijuus. I: N. Mäntylä (red.) *Lapset ja nuoret yhteiskunnan toimijoina*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 297. Vaasa: Vaasan yliopisto. 154–169.
- Björklund, S., K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (red.) 2007. *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto: Levón-instituutti. Tillgänglig: [http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-200-7.pdf](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-200-7.pdf).
- Björklund, S., K. Mård-Miettinen & T. Mäenpää 2012. Functional multilingual competence. Exploring the pedagogical potential within immersion. I: M. Bendtsen, M. Björklund, L. Forsman & K. Sjöholm (red.) *Global trends meet local needs*. Vasa: Åbo Akademi University, 203–217.
- Cenoz, J., F. Genesee & D. Gorter 2013. Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 1–21. Tillgänglig: <http://applied.oxfordjournals.org/content/early/2013/07/13/applim.amt011.full.pdf+html>.
- Dalton-Puffer, C., A. Llinares, F. Lorenzo & T. Nikula 2014. “You can stand under my umbrella”: immersion, CLIL and bilingual education. *Applied Linguistics*, 35 (2), 213–218.
- Dufva, H., R. Alanen & M. Aro 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? I: M. Koskela & N. Pielke (red.) *Kieli ja asiantuntijuus*. AFinLAN vuosikirja 2003. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 295–315.
- Dufva, H. & S. Pietikäinen 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli*, 29 (1), 1–14.
- Fortune, T. & D. Tedick 2008. One-way, two-way and indigenous immersion: a call for cross-fertilization. I: T. Fortune & D. Tedick (red.) *Pathways to multilingualism: evolving perspectives on immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters, 3–21.
- Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Skolverket 2007. Tillgänglig: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2144.pdf%3Fk%3D2144](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2144.pdf%3Fk%3D2144).
- Genesee, F. 2004. What do we know about bilingual education for majority language students? I: T. K. Bhatia & W. Ritchie (red.) *Handbook of bilingualism and multiculturalism*. Malden, MA: Blackwell, 547–576.
- Hammarberg, B. 2010. The languages of the multilingual: some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics*, 48 (2–3), 91–104.
- Hammarberg, B. 2014. Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3. I: A. Otwinowska & G. de Angelis (red.) *Teaching and learning in multilingual contexts. Sociolinguistic and educational perspectives*. Bristol: Multilingual Matters. 3–18.
- Hirsjärvi, S., P. Remes & P. Sajavaara 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Kangasvieri, T., E. Miettinen, H. Palviainen, T. Saarinen & T. Ala-Vähälä 2012. *Selvitys kotimaisten kielten kielikylypyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Lambert, W. & R. Tucker 1972. *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Leppänen, S., T. Nikula & L. Kääntä (red.) 2008. *Kolmas kotimainen. Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa*. Tietolipas 224. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tillgänglig: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/varieng/fi/kolmaskotimainen>.
- Mård-Miettinen K., E. Kuusela & T. Kangasvieri 2014. Esikoululaisten käsityksiä kielten oppimisesta. *Kasvatus*, 45 (4), 320–332.
- Nissilä, N. & S. Björklund 2014. One-way immersion in Europe: historic, current, and future perspectives on program implementation and student population. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2 (2), 288–302.
- Swain, M. & K. Johnson 1997. Immersion education. A category within bilingual education. I: K. Johnson & M. Swain (red.) *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.
- Vasa universitet 2015. *Monikielinen kielikylpy* (Multi-IM). [online]. [hämtat 4.5.2015]. Tillgänglig: [http://www.uva.fi/sv/research/groups/phenomena/react/projects/monikielinen\\_kielikylpy-multi-im/](http://www.uva.fi/sv/research/groups/phenomena/react/projects/monikielinen_kielikylpy-multi-im/).