

Att utmana sitt andraspråk

En kvalitativ studie om tidigare språkbadselevers uppfattningar om att byta till en svenskspråkig skola efter årskurs sex

Salla Rudnäs

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2023

Abstrakt

författare: Rudnäs, Salla	Årtal 2023
Arbetets titel: Att utmana sitt andraspråk: En kvalitativ studie om tidigare språkbadslevers uppfattningar om att byta till en svenskspråkig skola efter årskurs sex	
Oppublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 59 (67)
Referat Ett intressant men än så länge rätt ovanligt fenomen är att en del elever i svenskt språkbad väljer att byta till en helt svenskspråkig skola. Denna form av skolbyte avviker från den planerade utbildningsstigen för språkbadslever. Syftet med avhandlingen är att undersöka vilka uppfattningar tidigare språkbadslever har om bytet från svenskt språkbad till en helt svenskspråkig skola efter årskurs sex. Syftet konkretiseras med följande forskningsfrågor: <ol style="list-style-type: none"> 1. Varför valde de tidigare språkbadsleverna att byta från svenskt språkbad till en svenskspråkig skola efter årskurs sex? 2. Vilka fördelar och nackdelar upplever informanterna att de har haft av bytet från språkbad till en svenskspråkig skola? 3. Hur anser informanterna att deras språkliga identitet har påverkats av språkbadet samt bytet till en svenskspråkig skola? Studien är kvalitativ och inspireras av en fenomenografisk forskningsansats där det undersökta fenomenet är informanternas uppfattningar om byte av skola. Materialet består av semistrukturerade intervjuer med fyra tidigare språkbadslever varav alla hade bytt till en svenskspråkig skola efter årskurs sex. Intervjusvaren transkriberades och kategoriserades enligt centrala teman som lyftes upp under intervjuerna. Avhandlingens resultat visar att de mest betydelsefulla orsakerna till att de tidigare språkbadsleverna bytte till en svenskspråkig skola var sociala och färdighetsrelaterade	

orsaker. Även bekvämligheten att fortsätta skolgången på samma undervisningsspråk samt viljan att fortsätta studera på svenska framstår som bidragande orsaker till skolbytet.

Resultaten visar att de fyra tidigare språkbads eleverna är nöjda över bytet till svenskspråkig skola efter årskurs sex. Alla fyra informanter anser att deras färdigheter i svenska har förbättrats avsevärt efter bytet till svenskspråkig skola. En informant anser dock att detta skedde på bekostnad av modersmålet finska. Informanterna upplever att övergången från språkbad till en svenskspråkig skola var naturlig eftersom undervisningsspråket var det samma och de flesta av dem hade svenskspråkiga kamrater i samma skola.

De tidigare språkbads eleverna identifierar sig som tvåspråkiga eller flerspråkiga. Alla fyra informanter upplever att skolbytet har gjort deras vardag mer tvåspråkig och uppger att de även i dagsläget använder både finska och svenska så gott som dagligen. Två informanter upplever att skolbytet inte har påverkat deras språkliga identitet märkbart medan de två andra informanterna upplever att skolbytet har påverkat identiteten. Alla fyra informanter identifierar sig starkt med finskan medan identifikationen med svenska och övriga språk varierar.

Denna studie är en av de första som undersöker fenomenet skolbyte från svenskt språkbad till helt svenskspråkig undervisning. Avhandlingens resultat baserar sig på informanternas egna upplevelser och mera forskning kring fenomenet krävs för att kunna dra mer allmänna slutsatser om skolprestationer och språkutveckling samt hur modersmålsutvecklingen (finska) kunde stödjas effektivare efter bytet till en svenskspråkig skola.

Sökord/indexord

språkbad, andraspråksutveckling, skolbyte, språklig identitet, tvåspråkighet, flerspråkighet

Innehåll

1 Inledning	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och forskningsfrågor	7
1.3 Avhandlingens disposition	8
2 Andraspråklärande	9
2.1 Centrala begrepp	9
2.2 Principer för andraspråksutveckling	10
2.3 Svenska som andraspråk	12
2.4 Omgivningens roll för andraspråklärande	14
2.5 Skolgång på andraspråk	15
3 Skolgång på svenska i Finland	16
3.1 Tidigt fullständigt språkbad	16
3.1.1 <i>Språkbadets kännetecknande drag</i>	16
3.1.2 <i>Språkbadsforskning</i>	18
3.2 Den finlandssvenska skolan	20
3.2.1 <i>Finlandssvenskhet</i>	20
3.2.2 <i>Språkbruk i de finlandssvenska skolorna</i>	21
3.2.3 <i>Skolans roll för språk och identitet</i>	22
4 Material och metod	24
4.1 Val av informanter	24
4.2 Metod och forskningsansats	25
4.3 Intervju som datainsamlingsmetod	26
4.4 Undersökningens genomförande	26
4.5 Reliabilitet, validitet och etik	27
5 Resultatredovisning	29
5.1 Informanternas språkliga bakgrund	29
5.2 Svenskans utveckling under årskurserna 1–6 i svenskt språkbad	31
5.3 Orsaker till bytet från svenskt språkbad till svenskspråkig undervisning	34
5.4 Svenskans utveckling i en svenskspråkig skola i årskurserna 7–9 och gymnasiet	36

5.5 Skolbytetts konsekvenser för lärande och utveckling i övriga språk	41
5.6 Skolbytetts konsekvenser för lärande i olika skolämnen.....	45
5.7 Skolbytetts konsekvenser ur ett socialt och samhällsligt perspektiv	48
5.8 Utvecklingen av den språkliga identiteten.....	50
6 Diskussion	55
6.1 Resultatdiskussion	55
6.1.1 Orsaker till skolbytet.....	55
6.1.2 Fördelar och nackdelar med skolbytet	56
6.1.3 Den språkliga identitetens utveckling efter skolbytet	58
6.2 Metoddiskussion.....	59
6.3 Förslag till fortsatt forskning	59
Litteraturförteckning	61
Bilagor	65
Bilaga 1.....	65

1 Inledning

I inledningen berättas om bakgrunden för studien och orsaken till valet av detta tema. Inledningen ger även en kort inblick i vad språkbad innebär och hur det fungerar. Slutligen presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor.

1.1 Bakgrund

Finland är ett tvåspråkigt land med nationalspråken finska och svenska. Enligt lagen är språken likvärdiga och ska kunna användas inom alla samhällsdomäner. (Institutet för de inhemska språken, u.a.). Trots svenskans lagstadgade ställning som nationalspråk kan språket i praktiken endast användas i vardagliga ärenden på två- eller enspråkigt svenskspråkiga orter där individerna är flexibelt tvåspråkiga (Herberts, 2017.) Enligt en färsk undersökning av Härmälä och Marjanen (2023) är färdigheterna i B1-svenska låga bland de finsktalande grundskoleleverna i landet och eleverna har svårigheter att förstå vilken nytta de har av att lära sig språket. Bergroth, Kvist och Norrback (2020) anser att språkbad spelar en viktig roll i att stärka och upprätthålla positiva upplevelser av nationalspråken finska och svenska i dagens Finland. Språkbadet kännetecknas av målet att eleverna ska uppnå funktionell två- eller flerspråkighet genom en språkligt stödjande undervisningsmiljö och en aktiv användning av undervisningsspråket (Bergroth, Kvist & Norrback, 2020.) I bästa fall blir svenskan en naturlig del av elevens vardag och en resurs för framtiden. Om lärandet av svenska upplevs som meningsfullt i språkbadet och språkkunskaperna utvecklas till en tillräckligt hög nivå kan en del elever välja att fortsätta sina studier helt på svenska.

I denna magisteravhandling undersöker jag tidigare språkbadslevers uppfattningar om att byta till svenskspråkig undervisning efter årskurs 6. Tematiskt ligger avhandlingens fokus på svenskt språkbad där eleverna oftast har finska som modersmål medan undervisningen till största del sker på svenska (Bergroth, 2015.) Tidigt fullständigt språkbad sträcker sig från småbarnspedagogiken genom den grundläggande utbildningen. (Bergroth, Kvist & Norrback, 2020.) Det vanligaste tillvägagångssättet är att språkbadsleverna efter årskurs 6 fortsätter i språkbadsprogrammet i årskurserna 7–9 och då minskar svenskans andel som undervisningsspråk från en klar majoritet till ca 50 % av undervisningen medan finskans andel stiger (Bergroth, 2015.)

Det finns ändå elever som efter en tid i språkbad väljer att helt fortsätta skolgången på sitt andraspråk i stället för att få undervisning på två språk som i språkbad. I Finland innebär det alltså att elever i svenskt språkbad byter till en vanlig svenskspråkig klass. Av de språkbadselever som sökte in till gymnasiet år 2007 sökte hela 38 % till ett svenskspråkigt gymnasium eller till en engelskspråkig IB-linje (Bergroth, 2015).

Det har inte forskats mycket kring detta fenomen vilket antagligen hänger samman med att det inte är så vanligt att språkbadselever byter till en svenskspråkig klass. Ämnet väcker intressanta frågor som varför eleverna har velat byta till svenskspråkig undervisning och hur eleverna har klarat sig jämfört med de svenskspråkiga eleverna samt vilka fördelar och nackdelar det kan finnas med att byta från svenskt språkbad till helt svenskspråkig undervisning. Det vore också intressant att veta om informanterna upplever att deras språkliga identitet har påverkats av skolbytet. Dessa frågor vill jag undersöka och försöka besvara i min avhandling. För mig väcktes intresset för temat eftersom jag själv var elev i svenskt språkbad i årskurserna F-6 och på grund av mina föräldrars uppmuntran bytte till en svenskspråkig skola efter årskurs 6. Efter den grundläggande utbildningen fortsatte jag också studierna i gymnasiet och universitetet på svenska och har upplevt många fördelar med bytet till svenskspråkig skola.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte är att undersöka vilka uppfattningar tidigare språkbadselever har om bytet från svenskt språkbad till helt svenskspråkig undervisning efter årskurs 6. Undersökningen riktas mot frågor som berör orsaker och konsekvenser av skolbytet samt huruvida bytet har påverkat informanternas språkliga identitet. Forskningsfrågorna i anknytning till syftet är följande:

1. Varför valde de tidigare språkbadseleverna att byta från svenskt språkbad till en svenskspråkig skola efter årskurs 6?
2. Vilka fördelar och nackdelar upplever informanterna att de har haft av bytet från språkbad till svenskspråkig undervisning?
3. Hur anser informanterna att deras språkliga identitet har påverkats av språkbadet samt bytet till svenskspråkig undervisning?

1.3 Avhandlingens disposition

Denna avhandling består av sju kapitel. Det första kapitlet har rubriken *Inledning* och i detta kapitel ges en kort introduktion till språkbild som undervisningsform. Undersökningens bakgrund, syfte och forskningsfrågor presenteras även i samma kapitel. I det andra kapitlet, *Andraspråklärande*, redogörs för termerna förstaspråk och andraspråk samt andra för avhandlingen relevanta begrepp. Kapitlet innehåller även teoretiska perspektiv på hur omgivningen påverkar andraspråksinläringen samt vilka resurser och utmaningar det innebär att studera på ett andraspråk. Kapitel 3 har rubriken *Skolgång på svenska i Finland* och där presenteras principerna för språkbild som undervisningsform och hurdana resultat språkbildsundervisningen har gett på nationell nivå. Kapitel 3 behandlar också begreppet *finlandssvensk* där statistik om finlandssvenskar presenteras. Ytterligare redogörs för sambandet mellan språk och identitet samt skolans roll för detta samband. I kapitel 4, *Material och metod*, presenteras informanterna och datainsamlingsmetoden för undersökningen samt argumenten för dessa val. Därtill skrivs om intervju som datainsamlingsmetod och undersökningens genomförande. I slutet av kapitlet diskuteras undersökningens reliabilitet, validitet och etik. I kapitel 5, *Resultat*, presenteras undersökningens resultat i anknytning till forskningsfrågorna och den teoretiska bakgrunden. I det sjätte och avslutande kapitlet, *Diskussion*, diskuteras och tolkas undersökningens resultat. Vidare granskas undersökningens metod och genomförande kritiskt och slutligen ges förslag på fortsatt forskning.

2 Andraspråkslärande

I detta kapitel redogörs för teorier gällande andraspråkslärande. Först presenteras centrala begrepp för andraspråksinlärning och därefter presenteras kännetecknande drag i språkbruket för inlärare av svenska som andraspråk samt hur omgivningen påverkar andraspråkslärande. Slutligen presenteras studier om att studera på sitt andraspråk.

2.1 Centrala begrepp

Det språk individen tillägnar sig först kallas förstaspråk. Förstaspråket tillägnar man sig av föräldrarna eller vårdnadshavarna och en individ kan ha flera förstaspråk ifall föräldrarna talar olika språk med barnet. I språkvetenskap brukar förstaspråk likställas med modersmål d.v.s. modersmålet räknas som det först tillägnade språket. Ett förstaspråk är inte alltid det språk som individen behärskar bäst utan barn kan lära sig områdets majoritetsspråk bättre än sitt modersmål (Abrahamsson, 2009).

Ett andraspråk är ett språk som individen har exponerats för efter förstaspråkets utveckling. Termerna förstaspråk och andraspråk syftar på ordningsföljden i vilken individen har börjat lära sig språken och hänger inte ihop med behärskningsnivån eller hur mycket talaren identifierar sig med språken (Abrahamsson, 2009; Puskás & Björk-Willén, 2017). I inlärningssammanhang brukar andraspråket kallas för målspråk vilket syftar på att språkets utveckling är målet för inlärningen. Förstaspråket och andraspråket brukar på engelska betecknas med förkortningarna L1 och L2 där L står för *language*. Ett viktigt kriterium för definitionen av termen andraspråk är att lärandet av språket sker i en miljö där språket används och fungerar som ett kommunikationsspråk. Ytterligare finns benämningen främmande språk som syftar på språk som lärs in i en omgivning där språket inte används på ett lika naturligt sätt. Exempel på främmande språk är engelska, tyska och franska som undervisas i skolan eller på språkkurser (Abrahamsson, 2009).

I slutet av 1960-talet började inlärarens andraspråk betraktas som ett eget system under utveckling med termerna *interimspråk* eller *inlärarspråk*. Inlärarspråket eller interimspråket ses som inlärarens konstruktiva process och en version av språket som inläraren själv konstruerar för sig (Hyltenstam & Lindberg, 2013). Utgångspunkten är att inläraren är aktiv i sin lärprocess, inte en passiv mottagare. Teorin om inlärarspråket kan hjälpa både lärare och inlärare att se utveckling i inlärarens språkbruk. Språkfel som övergeneraliseringar och förenklingar inom

andraspråkslärande är naturliga och innebär steg mot utveckling. (Flyman Mattson, 2017.) Forskare gör numera skillnad mellan inlärarspråket och *målspråket*, språket som individen lär sig, och har samtidigt lagt till ett utvecklingsperspektiv på inlärarspråket. Det ofärdiga inlärarspråket är mer föränderligt än modersmålet och har egna regelbundenheter som inte nödvändigtvis överensstämmer med målspråket. Det är vanligt att andraspråksinläraren tillämpar regler och strukturen från sitt förstaspråk, s.k. *transfer*. Ibland blir resultatet av transfern korrekt på andraspråket vilket kallas *facilitering*. När resultaten blir en förstaspråksliknande struktur som avviker från andraspråkets norm kallas fenomenet *interferens* (Hyltenstam & Lindberg, 2013). Rosvall, Heilä-Ylikallio och Björklund (2022) lyfter fram begreppet *stöttning* (scaffolding) som kärnan för undervisning och lärande i andraspråkssammanhang. Stöttning betyder att eleven stöds av läraren för att uppnå ökat lärande och en högre grad av självständighet. Stöttning sker genom dialog och interaktion mellan läraren och eleven.

En individs identitet utgörs av flera olika sociala faktorer som ålder, kön, etnicitet och modersmål (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015). I denna avhandling undersöks informanternas språkliga identitet. Enligt Liebkind och Henning-Lindblom (2015) visar studier att en individs språk och identitet är starkt sammanknutna med varandra. Språkbruket påverkar gruppidentiteten medan gruppidentiteten formar språkbruket. Den språkliga identiteten är endast en del av en individs sociala identitet men ofta en mycket betydelsefull del för en två- eller flerspråkig person som lever i ett flerspråkigt samhälle.

2.2 Principer för andraspråksutveckling

En individ som ska lära sig ett andraspråk har en stor uppsättning med fonologiska, morfologiska och syntaktiska strukturer att tillägna sig. Hur andraspråksutvecklingen kommer att framskrida påverkas av ett flertal olika faktorer så som individens förstaspråk, andra språkkunskaper, individens ålder och attityd till språket, formellt/informellt lärande, mängden exponering för målspråket samt den sociala situationen (Hyltenstam & Lindberg, 2013).

Krashen (1981) skiljer mellan lärande och tillägnande. Han skriver att språktillägnande liknar sättet hur barn undermedvetet lär sig sina första- och andraspråk. Detta kräver meningsfull interaktion och naturliga kommunikationssituationer på målspråket där talaren inte bekymrar sig över språkets form och korrekthet utan försäkras om att yttrandena är förståeliga.

Korrigerig och explicit grammatikundervisning är inte relevanta för språktillägnande (Krashen, 1981). Teorin om språktillägnande genom meningsfull interaktion och med mindre fokus på språklig korrekthet har även utgjort grunden för språkbudet som växte fram ungefär vid samma tidsperiod som Krashens teorier (Flyman Mattson, 2017.)

Begreppet språklärande anses vara en medveten process som stöder målspråkets korrekthet genom undervisning av grammatiska strukturer och regler samt korrigerig av språkfel (Krashen, 1981.) Trots att begreppen språklärande och språktillägnande har tillämpats i flera teorier har Krashen kritiserats för uppfattningen att dessa två system inte kan samspela med varandra (Flyman Mattson, 2017.)

Krashen (1981) delar in andraspråksinlärarna i tre huvudsakliga grupper. Den första gruppen består av talare som känner att de har ett behov av att veta de grammatiska reglerna noggrant innan de kan uttrycka sig och de litar inte på sin grammatiska känsla i sitt andraspråk. Dessa talare kan känna sig osäkra när de ska bilda meningar och inte vet om de är grammatiskt korrekta. Talare som hör till denna grupp är rädda för att göra språkfel vilket leder till att de ogärna uttrycker sig på sitt andraspråk. Den andra gruppens talare förlitar sig på de ord och fraser de kan förstå i ett sammanhang. De verkar inte vara villiga att ta emot språkliga korrigeringar och klarar sig ofta dåligt i grammatiktest. Talarna kan ha ett stort ordförråd i andraspråket och kan använda även komplexa konstruktioner. Till den tredje gruppen hör den optimala andraspråkstalaren som använder lärande som ett stöd för tillägnandet och kontrollerar korrektheten i sin egen språkanvändning utan att det hindrar kommunikationen. Den optimala andraspråksanvändaren kan uppnå en nivå i skriftlig kompetens som nästan motsvarar förstaspråkstalets tack vare goda grammatiska kunskaper (Krashen, 1981).

I språkinläringssammanhang har begreppen *input* och *output* varit betydelsefulla. Input definieras enligt Krashen (1981) som begriplig input för inläraren som är något mer avancerad än inlärarens språkliga nivå. För detta används benämningen $i+1$ där inputen beskrivs vara ett steg mer avancerad än inlärarens aktuella nivå. Om inputens nivå överskrider $+1$ är den för avancerad för mottagaren att ta in. Om inputens nivå däremot är lägre än inlärarens språkliga nivå sker ingen utveckling. Målspråkstalaren har ansvaret att anpassa inputen genom att förenkla språket och ge lingvistiska hjälpmedel genom kroppsspråk (Flyman Mattson, 2017). Studier har visat att förstaspråkstalare som kommunicerar med inlärare av språket automatiskt använder ett enklare språk genom långsammare taltempo, kortare satser och mer vardagliga begrepp. På samma sätt anpassar lärare sitt språk med andraspråks elever och utvecklar

språkbruket till mer komplext i samband med att eleverna utvecklas (Sigurd & Håkansson, 2007).

Språket som inläraren själv producerar kallas output. Swain (1985) myntade *outputhypotesen* som kritik mot Krashens ensidiga fokus på inputen. Enligt Swain och Lapkin (1995) sker utveckling när inläraren upptäcker glapp i sina språkfärdigheter på andraspråket. Inläraren måste lägga märke till en viss grammatisk struktur före hen kan lära sig den. Det räcker inte endast med begriplig input för inläraren eftersom många strukturer kan passera omärkbart när fokus ligger på innehållet. När inläraren i stället själv producerar ett yttrande behöver hen ta ställning till vilka grammatiska strukturer som ska formas (Flyman Mattson, 2017).

2.3 Svenska som andraspråk

Enligt Sigurd och Håkansson (2007) skiljer sig andraspråklärande från sättet hur en individ tillägnar sig sitt förstaspråk. Ett barn som lär sig sitt förstaspråk växer och utvecklas kognitivt samtidigt med den språkliga utvecklingen. Andraspråksinläraren kan redan ett språk och har därför redan nått en viss mognadsnivå (Sigurd & Håkansson, 2007). Till skillnad från förstaspråksinläraren har andraspråksinläraren redan ett utvecklat system med ord, grammatik, semantiska kategorier och uttalsmönster som sammanfogas till det nya språket (Hyltenstam & Lindberg, 2013.) Det innebär också att barn som lär sig svenska som sitt förstaspråk följer ungefär samma utvecklingsskeden och använder likadana språkliga konstruktioner vid ungefär samma ålder innan språket behärskas helt. Barn med svenska som andraspråk använder i stället andra språkliga konstruktioner som ofta förekommer som transfer från förstaspråket (Sigurd & Håkansson, 2007). Transfer är ett naturligt sätt för andraspråksinläraren att kompensera för sådana språkliga strukturer som ännu saknas på grund av att språket är ofullständigt. Transfer ses som en kommunikationsstrategi som kan uppträda hos inläraren både automatiskt och medvetet.

Både första- och andraspråkstalare behöver ett stort och mångsidigt ordförråd för att kunna förstå tal och skrift i olika sammanhang. Även för avancerade inlärare är ordförrådet oftast den mest begränsande faktorn och området inom språklärande som kräver mest tid att utveckla. Modersmålet har naturligtvis en påverkan på målspråkets ordinläring. Om modersmålet och målspråket är nära besläktade med varandra är ordinläringen lättare i början till skillnad från när det är fråga om en stor språklig variation och hela det lexikala systemet måste konstrueras

från början (Enström, 2013). Två- och flerspråkiga individer använder sina olika språk i olika sammanhang och ordförrådet fördelas över individens olika språk. Ifall endast andraspråket beaktas kan inlärarens ordförråd verka mindre jämfört med enspråkiga. Därmed måste individens alla språk inkluderas för att få en uppfattning om ordförrådets egentliga storlek (Salameh & Nettelblatt, 2018).

När småbarn lär sig sitt förstaspråk är det de kontextbundna vardagsnära orden som barnet lär sig först som *mamma*, *pappa*, *stol* och *lampa*. Att börja lära sig svenska som andraspråk är likadant. Barnens andraspråksutveckling ska gärna bygga på erfarenheter i konkreta kontextbundna sammanhang vilka senare utvecklas till en bredare språklig sfär (Puskás & Björk-Willén, 2017). Språkliga aspekter på den fonologiska nivån som en inlärare av svenska borde lära sig är olika språkljud (fonem) och deras uttal, stavelser av ord samt språkets dynamiska drag som betoning. I finskan syns vokallängden i ordens stavning medan det i svenskan hänger ihop med betonade stavelser och vokalkvaliteten. (Hyltenstam & Lindberg, 2013).

När en individ lär sig ett nytt språk tillägnar hon sig språkets böjningar och ordföljd. Även språk som ligger relativt nära svenskan kan ha avvikelser på morfologisk och syntaktisk nivå (t.ex. tyska). Några av de vanligaste utmaningarna i svenska som andraspråk är genusen utrum (en) och neutrum (ett). Trots att det finns språk med fler än två grammatiska genus finns även språk som finska där inga genuskategorier förekommer. Genussystemet i svenska har vissa regelbundenheter men kan inte i varje fall förutsägas med grammatiska regler. Singular och plural som numeruskategorier i svenska är till sitt antal endast två men mängden olika pluraländelser orsakar ofta utmaningar för andraspråksinlärare. Syntaktiska aspekter som utebliven inversion i huvudsatser är ett av de mest kännetecknande dragen för inlärare av svenska. Detta innebär att en sats som inleds med ett icke-subjekt borde ha verbet för subjektet medan andraspråksinlärare vanligtvis vill placera subjektet före verbet även i denna typ av satser (Hyltenstam & Lindberg, 2013).

Det kan vara utmanande att å ena sidan stödja barns individuella behov gällande språkutveckling och å andra sidan skapa språkligt utvecklande och inkluderande aktiviteter i en grupp där det finns stora individuella skillnader mellan barnens färdigheter i svenska (Puskás & Björk-Willén, 2017). Hyltenstam och Lindberg (2013) poängterar att barn med svenska som andraspråk ska i undervisningssammanhang utmanas med uppgifter och aktiviteter på andraspråket men de behöver också ges tillräckligt med stöttning för att klara av dem.

Andraspråksleverna borde även ha möjlighet att utveckla sitt förstaspråk i undervisningen. Detta stärker elevens identitet och självkänsla samt ökar medvetenheten om relationen mellan förstaspråket och andraspråket.

2.4 Omgivningens roll för andraspråkslärande

Det är ingen självklarhet att det är lätt för barn att lära sig ett andraspråk. Andraspråkslärandet är tidskrävande för barn i alla åldrar och kräver en språkligt stimulerande miljö där barnet vistas tillräckligt ofta. Generellt sett lär sig barn ett språk snabbare och enklare än äldre människor gör men studier har visat att åldern i sig inte är avgörande för lärandet. Det handlar snarare om antalet timmar som barn tillbringar i den språkliga miljön och hur hög motivation de har för att lära sig mer. I en familj där föräldrarna talar olika språk med barnet och skapar en två- eller flerspråkig miljö sker språkutvecklingen naturligt. I skolan behöver man särskilt fokusera på att ge barnen tillräckligt med möjligheter att få höra och använda andraspråket i meningsfulla sammanhang (Puskás & Björk-Willén, 2017).

Enligt den behavioristiska teorin lär sig barn språket genom social förstärkning och imitation. Språklärande sker på samma sätt som övrigt lärande. Den respons som barnet får när hen försöker kommunicera har stor betydelse. Språkutveckling kräver stimulans och händer inte av sig självt vilket även Piaget och Vygotskij betonade på 1900-talet. Båda ansåg att den psykiska utvecklingen sker i samverkan med den sociala och materiella omgivningen. Utvecklingen sker när individen självständigt bearbetar sina erfarenheter och delar sina erfarenheter och upplevelser med andra. Piaget och Vygotskij håller också med om att utgångspunkten för utveckling är individens egen aktivitet (Svensson, 2009).

En annan teori som lyfter fram omgivningens betydelse för språklärande är den sociokulturella teorin. Utgångspunkten är att språket utvecklas i kontakt med andra människor och genom kommunikativa behov. Språklärandet är en del av individens socialisation och utvecklas i kontakt med människor som behärskar språket. Språket tillägnas genom att samarbeta för att kommunicera och utvecklas till ett handlingsredskap. Studier inom det sociokulturella perspektivet har ofta beaktat undervisningssammanhang med pedagogiska implikationer där fokuset har varit på dialog som språkutvecklande och kollaborativ process. Inlärarens roll som talare och lyssnare framhävs och gruppen producerar yttranden tillsammans. Språktillägnet

sker genom en kollaborativ aktivitet där inlärarna samtidigt bygger upp grammatisk och kulturell kompetens (Hyltenstam & Lindberg, 2013).

2.5 Skolgång på andraspråk

Rydland m.fl. (2014, refererad i Puskás & Björk-Willén, 2017) har studerat elever med turkisk bakgrund i norska skolor från förskoleåldern till årskurs tre med fokus på hur de tillägnade sig norska. Resultaten visade att tiden i förskolan påverkade andraspråsutvecklingen avsevärt och att fantasilek med andra barn visade sig ha stor betydelse för utvecklingen. Resultaten kan överföras direkt till svenska förhållanden och sammanfattas med att jämnaåriga lekkamrater i samspel med språkliga modeller från personalen skapar ett viktigt stöd för andraspråsutvecklingen (Puskás & Björk-Willén, 2017).

Rydland, Grøver och Fulland (2012) undersökte också hur avläsning av ord, ordförrådets mångsidighet och tidigare kunskap om temat påverkade läsförståelsen hos andraspråkstalare i årskurs fem i Norge. I L1-relaterade studier har tidigare kunskap om temat visat sig ha stor inverkan på elevens läsförståelse. Däremot har detta perspektiv ofta medvetet exkluderats i L2 klassrum för att den tidigare kunskapen inte ska påverka resultatet för läsförståelsen samt för att ge eleverna likvärdig kännedom om temana genom uppgiften. Resultaten visade att ett rikt ordförråd i samband med tidigare kunskap om temat påverkar resultatet i läsförståelse positivt. De L2-elever, med turkiska och urdu som förstaspråk, som hade ett rikare ordförråd och tidigare kunskap om temat presterade bättre i läsförståelse än elever med ett snävt ordförråd men tidigare kunskap om temat eller tvärtom. Det innebär att L2-elever med ett rikt L2 ordförråd kunde utnyttja sin tidigare kännedom om ämnet medan å andra sidan de elever med ett begränsat L2 ordförråd inte heller kunde utnyttja sina tidigare kunskaper om ämnet till sin fulla potential.

3 Skolgång på svenska i Finland

I detta kapitel presenteras först språkbadets kännetecknande drag och krav som undervisningsprogram. Därefter redogörs för relevanta studier gällande språkbadselevs styrkor och utmaningar. Kapitlet avslutas med en beskrivning av den finlandssvenska skolan och aspekter som berör dess språkliga särdrag.

3.1 Tidigt fullständigt språkbad

Språkbadet grundades i Kanada år 1965 och spred sig till Finland i form av svenskt språkbad år 1987. Numera ordnas språkbad på flera tvåspråkiga orter i Finland. (Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015). I dagens flerspråkiga Finland spelar språkbad en viktig roll i att stärka och upprätthålla positiva upplevelser av nationalspråken finska och svenska (Bergroth, Kvist & Norrback, 2020.)

Språkbadet i Finland är tidigt fullständigt språkbad, ett program som ordnas inom småbarnspedagogik, förskoleundervisning och grundläggande undervisning. I tidigt fullständigt språkbad ska minst 50 % av hela programmet ske på språkbadsspråket. I småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen är andelen nästan 100 %, i årskurserna 1–2 ca 90 %, i årskurserna 3–4 ca 70 % och i årskurserna 5–9 är språkbadsspråkets andel i medeltal 50 % (Bergroth, 2015; Utbildningsstyrelsen, 2014). Familjen förväntas förbinda sig till programmet vilket betyder att ett barn som har börjat i språkbadsdaghem fortsätter i språkbadet i skolan. En orsak till detta är att garantera att grupperna i språkbad är tillräckligt stora. I de flesta kommuner är det endast i undantagsfall möjligt att delta i språkbad efter den fastställda åldern (Bergroth, 2015).

3.1.1 Språkbadets kännetecknande drag

I tidigt fullständigt språkbad är barnens språknivå i språkbadsspråket på samma startnivå och i början av programmet behärskar barnen inte ännu språket alls. Oftast är språkbadselever majoritetsspråkstalare och enspråkiga men även immigranter kan delta. I Finland har språkbadseleverna oftast finska som modersmål (Bergroth, Kvist & Norrback, 2020). Generellt är tanken med språkbad att knyta samman två starka och synliga språk i det omgivande samhället. Detta gäller såväl franskan och engelskan i Kanada som finskan och svenskan i

Finland (Bergroth, 2015). I språkbad uppskattas båda språken och skolan och vårdnadshavarna samarbetar för att stödja eleven att utveckla sitt modersmål (Bergroth, 2015; Bergroth, Kvist & Norrback, 2020.) Målet för språkbad undervisning är att eleverna uppnår mångsidiga språkkunskaper för att på lång sikt stödja eleverna i livslångt språklärande (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I språkbad arbetar lärarna målmedvetet för att skapa eleverna tillfällen att använda språkbadsspråket i olika situationer och målet är funktionell flerspråkighet. Språkbadet ska erbjuda eleverna autentiska språkmiljöer genom att utnyttja språken i vardagen och utanför skolan (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Eleverna uppnår inte en modersmålsnivå i svenska men färdigheterna är bättre jämfört med elever som inte har gått i språkbad (Nyqvist, 2021). Eleverna har inte traditionell undervisning i sitt andraspråk utan språktillägnet sker så gott som i alla skolämnen genom språkmedveten och uppmuntrande verksamhet (Bergroth, Kvist & Norrback, 2020). Största delen av språktillägnet i språkbad sker på samma sätt som tillägnet av modersmålet. Genom att eleverna deltar i naturliga kommunikationssituationer tillägnar de sig språket nästan omärkbart. Dessutom stöds lärandet genom att fästa uppmärksamheten på en del språkliga konstruktioner och funktioner. Eleverna ges möjlighet att öva på konstruktionerna i autentiska och meningsfulla kommunikationssituationer och eleverna får stöd i sin språkanvändning (Bergroth, 2015).

Lärarna i språkbad använder konsekvent endast ett språk med eleverna under skoldagen. Även eleverna uppmuntras att använda språkbadsspråket men lärarna behöver förstå elevernas förstaspråk vilket betyder att språkbadslärarna i bästa fall är tvåspråkiga (Bergroth, Kvist & Norrback, 2020). Principen att en lärare använder ett språk i skolan skapar tydliga språkliga roller och gör det naturligt för eleven att tala ett annat språk än sitt modersmål med läraren. Läraren behöver anpassa sin språkanvändning efter elevernas språkliga nivå och stödja elevernas förståelse och produktion av språket vilket kräver mångsidiga undervisningsmetoder. Språket är samtidigt ett mål och ett medel i undervisningen och eleverna uppmuntras och förväntas använda språkbadsspråket. Det har inte skapats många läroböcker för språkbad undervisning och därför förutsätts att läraren använder tillgängligt material på ett kreativt och ändamålsenligt sätt samt skapar eget undervisningsmaterial. Språkbad programmet följer den nationella och lokala läroplanen. Undervisningen i språkbad är innehållsbetonad och de språkliga konstruktionerna integreras i undervisningen på ett naturligt sätt. Även om undervisningen sker på språkbadsspråket bedöms ämneshelheterna inte

med tanke på språkkunskaperna utan enligt ämneskunskaper och innehållsliga mål (Bergroth, 2015).

Det är frivilligt att delta i språkbud och deltagandet kräver inga förkunskaper i språkbudsspråket. Programmet i sig är öppet för alla som också kan delta i vanlig grundläggande utbildning. Frivilligheten leder till att familjerna ofta är aktiva i sitt barns skolgång och samarbetet mellan hem och skola är tätt. Detta kan påverka de goda inlärningsresultaten som språkbudet har gett (Bergroth, 2015).

3.1.2 Språkbudsforskning

I en språkbudsklass är skoldagen såväl enspråkig som två- och flerspråkig. Språkbudslärare använder endast ett språk som undervisningsspråk med eleverna vilket också är orsaken till att finska (äidinkieli) och engelska undervisas av andra lärare än klassläraren. Tack vare lärarbyten som sker under skoldagen växlar undervisningsspråket mellan finska, svenska, engelska och möjligtvis andra främmande språk. Även den ämnesöverskridande temaundervisningen blir flerspråkig om lärare i olika språk samarbetar och behandlar samma tema med klassen i olika ämnen (Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015).

Språkbud är ett omtyckt och väl utforskat program (Bergroth, 2015.) Ladvelin (2004) har forskat i hur den första finländska gruppen språkbudselever förhåller sig till språkbudet under sina sista år i programmet och vad som händer med eleverna efter språkbudet. Resultaten visade att eleverna har en positiv inställning mot språkbud under årskurs 9. De har varit nöjda med sina år i språkbud och de upplever språkkunskaperna som en resurs. En del av eleverna poängterar att klassandan har varit bra och att språklärandet kändes naturligt. Språkbudet hade även hjälpt dem att lära sig språk som engelska och tyska och flera elever uppgav att de har hjälpt sina jämnåriga vänner med läxor i språkämnerna.

Två år efter språkbudet deltog samma elever i en enkätundersökning om hur svenskan syns i deras vardag nu, hurdana språkliga användningssituationer de varit med om och hur de ser på framtiden. Av de tidigare språkbudseleverna upplevde majoriteten att studierna i skolsvenskan efter språkbudet har varit lätta eller att de inte har märkt någon skillnad jämfört med årskurserna 7–9. Två av eleverna svarade att det hade varit svårt i början och två andra elever tyckte att det har varit utmanande. På frågan hur eleverna ansåg att de har klarat sig i svenskämnet jämfört med andra jämnåriga som inte har gått i språkbud svarade majoriteten mycket bättre, något

bättre eller lika bra. På frågan gällande vad som är det bästa som språkbadet har gett eleverna var svaren också likartade. Majoriteten lyfte fram förmågan att kommunicera på svenska. Tre elever nämnde även förmågan att förstå språket (Ladvelin, 2004). Något flera av eleverna skulle vilja ändra på gällande programmet är att få mer grammatikundervisning. Ladvelin (2004) kommenterar att åsikten kan bero på att flera av dessa elever vid tidpunkten för undersökningen gick i gymnasiet där språkundervisningen är mycket grammatikbetonad. Därmed kan det hända att de tidigare språkbads eleverna upplever sig vara något utanför i klassen när de inte kan alla grammatikregler trots att de kan använda språket i praktiken.

Även Sjöberg och West (2017) har undersökt hur språkbads eleverns språkfärdigheter och språkanvändning ser ut efter språkbadet. Resultaten visar att de tidigare språkbads eleverna anser sina språkfärdigheter vara på hög nivå även efter språkbadet. Hälften av informanterna beskriver sig som tvåspråkiga medan ungefär en tredjedel upplever sig vara flerspråkiga. Attityderna gentemot språkbad och det svenska språket verkar vara positiva. Informanterna är aktiva användare av svenska och anser att de har haft nytta av språkbadet. Majoriteten av informanterna uppger att de använder svenska regelbundet eller periodvis i arbetet, studier, hobbyer eller i medier. På samma sätt som i Ladvelins studie (2004) kritiserar informanterna bristen på grammatikundervisning. Ett flertal informanter anser att man inte lär sig tillräckligt mycket grammatik i språkbadet vilket hade en negativ inverkan på senare studier. Ett flertal informanter nämner också att eleverna borde uppmuntras mera att tala svenska. I en kommentar nämns att läraren accepterade att eleverna använde finska i kommunikationen med henne och att de muntliga färdigheterna därmed förblev bristfälliga. Flera informanter anser att det borde finnas ett större antal språkbadsskolor eftersom förfrågan efter språkbadsundervisning i vissa kommuner är större än utbudet.

Språkbads eleverns kunskaper inom olika ämnen har blivit jämförda med enspråkiga eleverns kunskapsresultat. Något som lyfts fram som en milstolpe är språkbads eleverns resultat i studentexamen eftersom dessa resultat är igenkännbara och jämförbara. Språkbads elever skriver oftast lång svenska d.v.s. svenska som A1-språk i studenten. Antalet skribenter i svenska har minskat för varje år. När svenska ännu år 2004 var ett obligatoriskt ämne i studentexamen skrev 98 % av alla studerande svenska medan antalet år 2010 hade sjunkit till 65,8 %. Samma tendens syns dock inte hos språkbads elever eftersom nästan alla språkbads elever skriver lång svenska fortfarande. Mellan åren 2000–2010 skrev 163 tidigare språkbads elever engelska i studentexamen och 93 % av dem valde lång engelska. Det tyder på att språkbads eleverna litar på sina språkkunskaper såväl i svenska som engelska och väljer den längre lärokursen.

Dessutom skrev 35 språkbads elever tyska som främmande språk och en del av dem skrev ämnets långa lärokurs. Studien visade att hela 21 % av språkbads eleverna skriver ett främmande språk i studentexamen vilket står i kontrast till den över lag sjunkande trenden för språkintresse. Detta bevisar att målet att språkbads eleverna ska uppnå funktionell flerspråkighet verkar uppfyllas rätt bra. (Bergroth, 2015). Å andra sidan kan resultaten kritiseras för att eleven skriver studentexamen flera år efter språkbadet. Utöver språkbadsprogrammet påverkar också elevens val efter språkbadet lärandet. En annan synpunkt är att studien är utförd i Vasa och språkbads eleverna där har valt gymnasiet oftare än medeltalet i andra kommuner och av dessa skäl ska resultaten tolkas med en viss kritik. (Bergroth, 2015).

Buss (2002) kritiserar språkbads elevernas möjligheter att utveckla sitt andraspråk under högstadietiden eftersom klassrumsmiljön starkt domineras av finskan. I övergångsskedet till högstadiet är språkbads elevernas kunskaper i andraspråket mycket goda medan det i högstadiet inte finns ett tillräckligt behov hos eleverna att samtala med lärare på svenska. Buss (2002) menar att det kunde ställas högre krav på att eleverna använder svenska när de kommunicerar med de lärare som undervisar på språket och att elevernas användning av förstaspråket inte ska förbises. Tack vare högstadiets ämneslärsystem finns det varierande samtalspartners på andraspråket för språkbads eleverna (Buss, 2002).

3.2 Den finlandssvenska skolan

I denna avhandling definieras finlandssvenska skolor som skolor i Finland där skolans administrativa språk är svenska och undervisningen i huvudsak sker på svenska. Majoriteten av eleverna i en finlandssvensk skola har svenska som åtminstone ett av sina hemspråk (Westerholm & Oker-Blom, 2016.) I Finland finns 227 skolor som ger grundläggande utbildning på svenska. Kommuner med invånare från båda språkgrupperna ska enligt lagen ordna grundläggande utbildning både på finska och svenska (Utbildningsstyrelsen, 2021).

3.2.1 Finlandssvenskhet

En aktuell förändring i Svenskfinland är att tvåspråkigheten inom familjerna blir vanligare. Familjer där båda föräldrarna har svenska som modersmål blir alltmer sällsynta, särskilt i södra

Finland. Svenskans framtid i Finland beror i hög grad på hur viktigt språket kommer att vara för den kommande generationen och hur stor betydelse svenskan har för ungdomars identitet. Begreppet ”finlandssvensk” håller i samband med tvåspråkighetens utbredning på att ändra betydelse från enspråkigt svenskspråkig till tvåspråkig. I österbottniska kommuner som Jakobstad, Nykarleby och Närpes kommer däremot största delen av barnen fortfarande från enspråkigt svenskspråkiga hem vilket innebär att skillnaderna mellan Österbotten och Helsingforsregionen är betydande (Sundell, 2016).

Det blir allt vanligare att familjer, där ena föräldern talar svenska och andra föräldern finska, registrerar svenska som barnets modersmål. Tvåspråkiga familjer kan utgående från eget intresse välja antingen finska eller svenska som sitt barns skolspråk, oberoende av vilket barnets registrerade modersmål är. De svenskspråkiga skolorna har varit populära under de senaste årtiondena. Från och med 1980-talet har många hemifrån tvåspråkiga elever med finska som registrerat modersmål anmälts till svenskspråkiga skolor. Dessutom anmäls varje år ett litet antal hemifrån helt finskspråkiga elever till svenskspråkiga skolor (Kovero, 2011).

3.2.2 Språkbruk i de finlandssvenska skolorna

I svenskspråkiga skolor i Finland har elevernas språkliga bakgrund förändrats mycket under de senaste årtiondena. Allt fler elever kommer från hem där svenska inte är det enda hemspråket och fenomenet växer fortfarande. I årskurserna 1–6 under läsåret 2017–2018 hade 51 % av eleverna svenska som enda hemspråk, 41 % talade både svenska och finska hemma, 4 % kom från helt finskspråkiga hem och 5 % hade ett annat hemspråk. Flerspråkiga elevgrupper förekommer främst i Nyland och i Österbotten. Oberoende av hemspråk borde alla elever ha likvärdiga möjligheter att uppnå läroplanens målsättningar (Hellgren, m.fl., 2019).

Tillräckliga kunskaper i svenska är en förutsättning för lärande i de olika läroämnena i en svenskspråkig skola. Det är viktigt att de två- och flerspråkiga elevernas utveckling i skolspråket stöds för att varje elev ska ha samma förutsättningar att uppnå utbildningens målsättningar. Särskilt för elever med invandrarbakgrund är språkstödande undervisning oerhört viktigt med tanke på lärandet och integreringen. Lärare som undervisar finsk-svenskt tvåspråkiga elever i årskurserna 1–6 anser att eleverna har större utmaningar med skriftspråket än talspråket i svenska. Resultaten visar att eleverna inte har särskilt stora svårigheter att tala

och förstå talad svenska medan förståelsen och produktionen av skriven svenska kunde uppfattas som utmanande för eleverna (Hellgren, m.fl., 2019).

3.2.3 Skolans roll för språk och identitet

Ur det socialpsykologiska perspektivet är språkets förhållande till identiteten intressant. Fenomenet har undersökts med fokus på hur språket och identiteten hänger samman med en viss språkgrupp samt hur identiteten formas och upprätthålls. Begreppet identitet kan besvara frågan *vem är jag?* Identitet handlar alltså om individens egen uppfattning om sig själv och vem hon identifierar sig med men också andra människors uppfattning om henne. Individens identitet kan delas in i personlig identitet och social identitet. Personlig identitet handlar om sådana personliga egenskaper som individen själv upplever sig ha eller som andra personer skulle beskriva henne som. Social identitet hänger samman med de sociala kategorier som personen tillhör, t.ex. en språkgrupp (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015).

Människan konstruerar sin identitet i interaktion med andra människor och språkbruket spelar en stor roll för gruppidentiteten. Studier har visat att språk och identitet har nära koppling med varandra eftersom språket är ett viktigt verktyg för människan. Ifall språket är ett av de mest framträdande dragen hos en grupp (t.ex. finlandssvenskar) kan det utgöra den mest betydelsefulla identitetsmarkören för gruppens medlemmar. Tvåspråkiga individer har en nära koppling till båda av sina språk (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015).

Kaikkonen (2009, refererad i Kovero, 2011) lyfter fram att identiteten stärks ju äldre barnet blir. I barndomen baserar sig identiteten på modeller och värden hemifrån. När barnet blir äldre tar hen ställning till barndomens referensram och formar sin egen identitet enligt de egna värdena och grupptillhörigheten. Rampton 1995 (refererad i Kovero, 2011) påpekar att den språkliga identiteten inte behöver basera sig på modersmålet. Individen kan identifiera sig starkare med ett annat språk med god behärskningsnivå. Kovero (2011) genomförde en undersökning gällande den språkliga identiteten för finskspråkiga och tvåspråkiga elever som går i svenskspråkig skola på finskdominerande orter i Finland. Informanterna valde det lämpligaste alternativet för att beskriva sin egen identitet. Alternativen var *finskspråkig*, *finländare*, *finlandssvensk*, *svenskspråkig*, *tvåspråkig* eller *annat, vad?* Resultaten visade att informanterna gärna lyfter fram svenskan i sin språkliga identitet och den procentuella andelen elever som beskrev sig som svenskspråkiga eller tvåspråkiga var högre än själva antalet

enspråkigt svenskspråkiga respektive tvåspråkiga hem. Detta innebär att skolan och skolkamraterna har en stor inverkan på individens språkliga identitet (Kovero, 2011).

Björklund, Pakarinen och Mård-Miettinen (2015) undersökte språkbadslevers uppfattning om sin språkliga identitet i årskurserna 7–9 med enkätfrågan ”Anser du dig vara flerspråkig?”. 75 % av eleverna svarade jakande på frågan vilket indikerar att uppfattningen av den egna flerspråkigheten finns kvar även hos språkbadslever vid högre ålder. Enkätsvaren tillsammans med ett fåtal strukturerade intervjuer visar att eleverna motiverar sin flerspråkighet genom antalet språk de kan, hurdana färdigheter de har i språken och hur de använder språken. Det är intressant att eleverna endast inkluderar skolspråk när de räknar upp språk för att motivera sin flerspråkighet även om ett flertal elever i andra besvarade frågor berättar om koreanska, japanska och spanska som de har lärt sig utanför skolan. En förklaring är att enkät- och intervjufrågorna besvarades under en skoldag och att eleverna därför har fokuserat endast på skolspråken (Björklund, Pakarinen & Mård-Miettinen, 2015).

Makropoulos (2005) undersökte kanadensiska språkbadslevers sociala identitet samt identifikation med språkbadsspråket franska på high school -nivå. Resultaten visar att utveckling i språkbadsspråket, motivation och social identitet har en stor inverkan på elevernas framgång i språkbadsprogrammet. Många av studerandena hade utifrån egen vilja samt med uppmuntran utifrån velat delta i sent språkbad för att uppnå funktionell tvåspråkighet samt för att ha bredare möjligheter att söka arbete i framtiden. Lärandet av franska sågs också som meningsfullt för att kunna bidra till den franskspråkiga gemenskapen i samhället och för att kunna hjälpa och kommunicera med enspråkigt franskspråkiga talare. En av informanterna upplever att språkbadet har påverkat den språkliga identiteten och att hon numera känner sig både engelsk- och franskspråkig även om engelskan är något starkare än franskan. Alla tre informanter beskrev sig som mer eller mindre tvåspråkiga.

4 Material och metod

I detta kapitel presenteras informanterna och datainsamlingsmetoden för undersökningen samt argumenten för dessa val. Jag motiverar valet av fenomenografi som forskningsansats och berättar om undersökningens genomförande. Intervju som datainsamlingsmetod presenteras med koppling till forskning och hur jag tillämpar informationen i min undersökning. Avslutningsvis diskuteras undersökningens reliabilitet, validitet och etik.

4.1 Val av informanter

Studien utgår från ett språkbadsperspektiv och därför är det naturligt att välja tidigare språkbads elever som informanter. Kriterierna för valet av informanter var att de ska ha avlagt årskurserna 1–5 eller 1–6 i svenskt språkbad i Finland. Orsaken till dessa två alternativ är att lågstadietiden i språkbad varierar i olika kommuner. Ett annat kriterium är att informanterna ska ha avlagt årskurserna 6–9 eller 7–9 i en svenskspråkig skola i Finland och i en klass där undervisningsspråket i huvudsak är svenska.

Eftersom denna form av skolbyte är relativt ovanlig och det inte finns ett stort antal informanter att välja bland använde jag mig av ett subjektivt urval. Subjektivt urval innebär att forskaren plockar ut lämpliga informanter för studien. Subjektivt urval betyder också att forskaren får den lämpligaste informationen genom att rikta in sig på ett litet antal personer och plockar urvalet utifrån dess relevans för ämnet eller kunskap om eller erfarenhet av det. Ett subjektivt urval är lämpligt när forskaren med avsikt väljer vissa informanter för att dessa ger mest värdefulla data (Denscombe, 2018).

Jag kände till två personer som hade bytt från svenskt språkbad till svenskspråkig undervisning efter årskurs 6. Jag kontaktade dem, presenterade temat för min avhandling och frågade om de ville delta i undersökningen. En av personerna svarade jakande, den andra svarade inte på meddelandet. För att hitta fler personer som har bytt från svenskt språkbad till svenskspråkig undervisning kontaktade jag via e-post åtta finländska skolor med språkbadsundervisning. I meddelandet presenterade jag syftet för min avhandling och önskade få tips på möjliga informanter. Endast en av rektorerna svarade och hen kunde tyvärr inte erbjuda hjälp. Då publicerade jag ett inlägg på ett av mina sociala medier där jag spanade efter lämpliga informanter som kunde tänka sig att delta i undersökningen. Jag fick tips på fem möjliga informanter via privata meddelanden och kontaktade fyra av dem via Instagram. Tre av fyra

svarade och var villiga att delta i undersökningen. Av de sammanlagt fyra informanterna är alla kvinnor och har fyllt 18 år. Informanterna har avlagt sin skolgång i Österbotten där två olika kommuner är representerade. Jag anser att fyra informanter är tillräckligt för att kunna besvara mina forskningsfrågor eftersom en kvalitativ studie gärna ska innefatta ett fåtal informanter för att forskaren ska kunna göra djupgående analyser (Denscombe, 2018.)

4.2 Metod och forskningsansats

Enligt Bell (2016) är studiens syfte avgörande för om studien genomförs med kvalitativ eller kvantitativ metod. Jag har valt att utföra en kvalitativ studie för att på bästa sätt kunna besvara mitt syfte och mina forskningsfrågor. En kvalitativ studie är lämplig när forskaren vill förstå människors sätt att reagera eller resonera, vill upptäcka varierande beteendemönster eller förstå hur människor upplever sin värld (Bell, 2016; Trost, 2010). Antalet informanter eller händelser är relativt litet vilket möjliggör djupgående undersökningar och detaljerade beskrivningar och det innebär att fokus är på människan som individ (Denscombe, 2018; Trost, 2010.) Bogdan och Biklen (2007) beskriver att analysen i kvalitativ forskning innebär att forskaren systematiskt organiserar och undersöker sitt material för att få fram ett resultat. Forskaren analyserar sina data, kategoriserar dem, bryter ner dem till mindre enheter, kodar dem och söker efter samband. I kvalitativ forskning är det vanligt att formulera forskningsfrågor som är mer generella i början och blir mer fokuserade mot slutet (Bell, 2016).

Utifrån studiens syfte och forskningsfrågor har jag valt att använda en fenomenografisk ansats. Fenomenografi är en metodansats som är utvecklad för att analysera data från enskilda personer. Den vanligaste datainsamlingsmetoden i fenomenografi är halvstrukturerade intervjuer. Fenomenografi lämpar sig väl för att beskriva och studera människors sätt att förstå fenomen i omvärlden. Fokus riktas inte endast mot likheterna utan också mot variationen mellan olika människors tankar om fenomenen i omvärlden (Fejes & Thornberg, 2019).

Forskaren behöver ha klart för sig hur hen förhåller sig till teori. Ett förhållningssätt är att forskaren lägger teorin åt sidan och analyserar materialet öppet och fördomsfritt. Detta förhållningssätt är typiskt för fenomenografi (Fejes & Thornberg, 2019). Jag tänker ha detta sätt som utgångspunkt för min undersökning och baserar resultaten främst på de analyser jag gör av informanternas svar. Forskningsområdet i min undersökning har inte studerats tidigare och därför finns inga färdiga teorier att koppla undersökningen till. Jag har en egen förförståelse

för tematiken eftersom jag själv gjort ett likadant skolbyte som mina informanter men den egna förståelsen ska inte få påverka och styra datainsamlingen utan jag tänker förhålla mig så objektiv som möjligt för att uppnå ett tillförlitligt resultat.

4.3 Intervju som datainsamlingsmetod

I studien används kvalitativ intervju som datainsamlingsmetod. Kvalitativa intervjuer kännetecknas av enkla frågor med komplexa och innehållsrika svar (Trost, 2010.) I forskningssammanhang försöker man genom intervjun förstå världen ur intervjupersonens synvinkel. Intervjuaren vill ta del av intervjupersonens erfarenheter, upplevelser eller tolkningar av ett visst fenomen och genom en forskningsintervju skapar intervjupersonen och den intervjuade kunskap i interaktion med varandra. Det finns sju stadier som hör till en intervjuundersökning. Dessa är tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 17–18). Fenomenografiska intervjuer är oftast tematiska och halvstrukturerade vilket betyder att intervjuguiden vägleder intervjuaren och tillåter intervjuaren att ställa följdfrågor. Frågorna i guiden ordnas enligt de olika temana som intervjun kommer att beröra. Dialogen mellan forskaren och informanten utvecklas i hög grad beroende av svaren som informanten ger. Fenomenografiska intervjuer ska bandas in och skrivas ut i sin helhet för att analysen ska kunna göras på ett tillförlitligt sätt (Fejes & Thornberg, 2019).

4.4 Undersökningens genomförande

Alla av de fyra intervjuerna hölls via videosamtalsapplikationen Zoom med en deltagare åt gången mellan november 2022 och januari 2023. Intervjuerna följde en halvstrukturerad intervjuguide med 24 frågor samt möjliga följdfrågor (se bilaga 1). Intervjuernas längd varierade från 29 till 43 minuter och varje intervju utfördes på svenska. Efteråt transkriberades intervjuerna ordagrant och lästes igenom flera gånger. Jag gav varje informant fingerade namn och färgkodade de delar av transkriberingarna där informanterna gav relevant information som svarade på mina intervjufrågor för att underlätta resultatanalysen. Informanterna kunde ge svar på samma intervjufråga vid flera olika tillfällen och därför har jag sammanfört flera olika textfragment till ett och samma citat för att på ett ställe föra fram all information som berör det aktuella temat. Citaten har blivit utskrivna med standardspråket som norm för att underlätta

läsarens förståelse samt skydda informanterna från eventuell igenkännbarhet på grund av dialekt. För att tydliggöra citatens budskap har jag valt att exkludera tilläggsord som *liksom*, *typ*, *så där* och *så här* på sådana ställen i citaten där de försvårar läsarens läsprocess men inte påverkar svaren. Ord och ordföljd har inte ändrats i citaten.

4.5 Reliabilitet, validitet och etik

Ordet *etik* kommer från *ethos* i grekiskan som betyder karaktär. Ordet översattes till latin (*mores*) som på svenska blev till moral vilket också betyder karaktär, sed eller vana. Till etiken i en kvalitativ undersökning hör bl.a. att säkra konfidentialiteten, att erhålla informanternas samtycke att delta i undersökningen och att som forskare reflektera över vilka konsekvenserna av undersökningen blir för informanten och för samhället, d.v.s. jämföra de eventuella negativa effekterna för informanten med de goda effekterna för samhället. (Kvale & Brinkmann, 2014; Trost, 2010.) I kvalitativa undersökningar finns risken att forskaren tolkar resultaten på ett annat sätt än informanterna har uttalat sig. Genom att arbeta med kolleger eller en handledare kan man kontrollera om tolkningen verkar relevant (Kvale & Brinkmann, 2014).

De etiska aspekter som har beaktats i min undersökning är att informanternas konfidentialitet är skyddad med hjälp av fingerade namn. Alla igenkännbara platser, skolor och andra personer som har nämnts i intervjuerna har blivit dolda i transkriptionsfasen och annan personlig information som kan bryta konfidentialiteten har utelämnats. Informanterna har skriftligt fått information om undersökningens syfte och har gett sitt samtycke att delta. De har även blivit informerade om att de kan avbryta intervjun när som helst. Undersökningen behandlar inte informanternas privatliv eller annan känslig information och därmed borde undersökningen inte leda till negativa konsekvenser för informanterna.

Traditionellt innebär *reliabilitet* eller tillförlitlighet att ett resultat är stabilt. I en intervju ska frågorna ställas på samma sätt för de intervjuade och situationen ska vara likadan för alla. Undersökningen ska ge samma resultat vid ett upprepat tillfälle. Trost (2010) problematiserar detta i kvalitativa undersökningar eftersom människan inte är statisk och uppfattningar kan ändras. Bra forskning bygger på data av god kvalitet. Kvaliteten beror på hurdana tillvägagångssätt forskaren har använt för att uppnå resultatet. Forskaren måste också kunna motivera på vilka grunder data i sig som hen använder är av god kvalitet. När man talar om kvaliteten och relevansen av data är det fråga om validitet. När man diskuterar metodernas inverkan på data handlar det om reliabilitet (Denscombe, 2018).

För att försäkra mig om undersökningens reliabilitet har jag använt en intervjuguide med samma intervjufrågor för alla deltagare. Jag har undvikit att ställa ledande frågor för att inte styra intervjupersonernas svar. Jag har spelat in intervjuerna och skrivit ut dem för att kunna gå tillbaka och läsa svaren, kategorisera dem och jämföra informanternas svar. Genom att spela in intervjuerna kan också feltolkningar av intervjupersonernas svar undvikas då forskaren kan lyssna på svaren flera gånger vid behov. Genom att ha arbetat tillsammans och fått respons av min handledare och min magistergrupp har jag försäkrat mig om att informationen i avhandlingen är korrekt och att analysen har följt en logisk process.

Fejes och Thornberg (2019) betonar att det är viktigt i kvalitativ forskning att forskaren förhåller sig så objektiv som möjligt till resultaten för att kunna beskriva resultaten och verkligheten som den är.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras avhandlingens resultat med koppling till studiens syfte och forskningsfrågor. Avhandlingens syfte är alltså att undersöka vilka uppfattningar tidigare språkbads elever har om bytet från svenskt språkbad till en helt svenskspråkig skola efter årskurs sex. Analysen består av åtta kategorier och i den första kategorin presenteras informanternas bakgrund gällande ålder, språkkunskaper, språkförhållanden inom familjen samt utbildningsstig och arbete. I kategorierna 2–8 presenteras informanternas svar enligt enskild person i ljuset av tidigare forskning och med exemplifiering i form av direkta citat från de fyra informanterna. I slutet av varje kategori sammanfattas resultaten gällande informanternas upplevelser.

5.1 Informanternas språkliga bakgrund

Julia är 25 år gammal och har ett arbete inom kundservice där hon frekvent använder finska och svenska. Hon har studerat och nyligen blivit utexaminerad från en högskola i Finland. I Julias familj pratas det sinsemellan endast finska. Hon och alla hennes syskon har gått i språkbad eftersom föräldrarna har svaga kunskaper i svenska och de har ansett att barnen behöver kunna båda nationalspråken. Endast Julia och ett annat av hennes syskon använder fortfarande svenska regelbundet i dagsläget. Julia har gått i ett finskspråkigt daghem och fortsatt i svenskt språkbad från förskola till årskurs 6. Därefter har hon bytt till en svenskspråkig skola och fortsatt studierna i årskurserna 7–9 och gymnasiet helt på svenska. Högskoleutbildningen har Julia genomfört på finska.

Heidi är 22 år gammal och studerar vid en högskola samt arbetar vid sidan om studierna. Heidi kommer från en helt finskspråkig familj men har varit i kontakt med svenskan redan före skolåldern genom svenskspråkiga grannar och barn som bodde i samma område. Hon har börjat i svenskt språkbad i daghemmet och fortsatt med det fram till årskurs 6. Efter årskurs 6 fortsatte resten av Heidis klass i svenskt språkbad i ett finskspråkigt högstadium medan hon bytte till en svenskspråkig skola. Där började hon i en språkbadsklass för svenskspråkiga elever som lär sig finska d.v.s. språkbadsspråket var finska. I årskurserna 7–9 minskar ändå andelen undervisning på språkbadsspråket vilket betyder att språkbadseleverna i det finskspråkiga högstadiet börjar ha mera undervisning på sitt modersmål finska och eleverna i det svenskspråkiga högstadiet börjar ha en större del undervisning på svenska än tidigare (jfr Bergroth, 2015.) Heidi har

fortsatt studierna i gymnasiet helt på svenska och studerar vid en svenskspråkig högskola i Finland.

Roosa är 20 år gammal och kommer från en finskspråkig familj där svenskan också har kommit med i ett senare skede. Utöver finska och svenska talar hon också engelska och lite tyska. Roosa har börjat i ett finskspråkigt daghem men har också gått i språkbadsdaghem och fortsatt i svenskt språkbad fram till årskurs 6. Även Roosa har efter lågstadiet bytt till en finsk språkbadsklass i en svenskspråkig skola där eleverna har svenska som modersmål. Efter årskurs 9 har hon avlagt gymnasiet helt på svenska i ett svenskspråkigt gymnasium och nu studerar hon vid en finsk högskola där största delen av undervisningen sker på engelska.

Olivia är 26 år gammal och har finska som modersmål. De flesta i hennes familj kan ändå prata svenska men hon hade inte varit i kontakt med svenskan före skolåldern. Olivia har gått i svenskt språkbad från förskolan fram till årskurs 6. Årskurserna 7–9 har hon avlagt helt på svenska i ett svenskspråkigt högstadium men efter årskurs 9 bytte hon till ett finskspråkigt gymnasium. Hon blev klar med sina högskolestudier för ett par år sedan och jobbade ett år som lärare. Olivia har en finstalande partner men hon pratar svenska med sina barn.

Sammanfattning

Med tanke på att informanterna endast är fyra till antalet är deras språkliga bakgrund förvånansvärt olika både vad gäller skolgången och närmiljön. Trots att alla fyra informanter har varit i språkbad i årskurserna 1–6 och i en svenskspråkig skola i årskurserna 7–9 har tre av informanterna studerat vid ett finskspråkigt gymnasium eller vid en finskspråkig högskola. Mängden svenska som informanterna har varit i kontakt med före skolåldern varierar också mycket. Enligt Sundell (2016) blir tvåspråkighet inom familjerna vanligare och för två av informanterna, Roosa och Olivia, har svenskan kommit med som familjespråk i ett senare skede i livet.

5.2 Svenskans utveckling under årskurserna 1–6 i svenskt språkbad

Julia

Julia berättar att hon nog har talat svenska under tiden hon var i språkbad men minns inte hur mycket och hur bra hon kunde språket. Hon upplever inte att hon var bland de starkaste eleverna i svenska i hennes klass men hon har tyckt om att prata svenska. Julia hade två kamrater som talade svenska med henne på fritiden. Hon höll också på med ridning och där fanns det många svenskspråkiga barn som hon talade svenska med (citrat 1).

1) ” Jag vet att jag har pratat svenska men jag minns som inte alls hur jag har pratat svenska eller om jag var bra på det. Jag hade ju faktiskt två kompisar som pratade svenska. Och så gick... jag red där på (ridskolan namn) så där var ganska många som bodde i (ortnamn), ganska många tjejer som bodde där så dom pratade ju nog svenska. Och jag tror, jag tycker nog att jag pratade svenska med dem också.”

Heidi

Heidi anser att hennes svenska började utvecklas redan före skolåldern eftersom hon lekte mycket med svenskspråkiga barn och därmed exponerades för svenskan redan i daghemsåldern. I Heidis situation har andraspråksutvecklingen fått sin början genom lek i konkreta och vardagsnära sammanhang i enlighet med Puskás och Björk-Willéns teori (2017). Också senare i skolan umgicks hon med svenskspråkiga elever eftersom det fanns både finskspråkiga och svenskspråkiga språkbadselever i samma skolbyggnad i lågstadiet (citrat 2).

2) ”Jag brukade, eller gillade och leka med svenskspråkiga, eller den där andra klassen då som hade svenskspråkiga barn där. Så det gjorde så att jag kanske lärde mig också liksom snabbare och tyckte att jag lärde mig... utvecklades nog ganska mycket i lågstadiet redan i språket.”

Heidi upplever att det fanns flera elever som var starka i svenska i hennes klass i lågstadiet och att hon var en av dem. Hon nämner att hennes kunskaper i svenska utvecklades mycket redan i årskurserna 1–6. Hon beskriver sig som utåtriktad som barn och hon var inte rädd att lära känna nya personer eller att använda svenska. Enligt Krashen (1981) kunde Heidi beskrivas som den aktiva och nyfikna andraspråkinläraren. På fritiden hade Heidi ett par hobbyer där lärarna och största delen av de andra barnen var svenskspråkiga och svenskan blev därmed även en naturlig

del av hennes fritid. Hon hade en nära svenskspråkig vän på fritiden och flera svenskspråkiga bekanta eller kamrater via sina hobbyer.

Roosa

Roosa nämner att hon var en av de starkaste eleverna i svenska i hennes klass i lågstadiet. Hon förklarar att hennes kunskaper i svenska nog utvecklades i språkbad i årskurserna 1–6 men att den största utvecklingen skedde efter lågstadiet när hon bytte till en svenskspråkig skola. I enlighet med Sjöberg och Wests resultat (2017) om att språkbads elever borde uppmuntras mer att använda språkbadsspråket berättar Roosa att alla hennes kamrater i lågstadiet var finskspråkiga och konstaterar att svenskan borde ha kunnat användas även på fritiden för att språket skulle ha utvecklats ännu mer. Under en kort tidsperiod i början av lågstadiet hade Roosa en svenskspråkig hobby men andra kontakter till svenskan hade hon i princip inte utanför skolan. Hon berättar att språkbadet i kombination med de svenskspråkiga vännerna från högstadiet gav en bra grund för svenskans utveckling men att språkbadet ensamt inte är orsaken till de kunskaper i svenska som hon har i dagens läge (citat 3).

3) ”Nå alltså i lågstadiet så utvecklades det (svenskan)... nå det utvecklades ju nog mycket, men ändå inte så mycket. [...] För i lågstadiet var ändå alla mina kompisar ännu finskspråkiga så det räcker inte riktigt att man bara har liksom i skolan prata svenska. Så språkbad hjälpte ju nog mycket o det gav en bra början. Just att inte skulle jag säkert vara utan det i liksom... jag skulle inte kunna så bra svenska som jag kan nu. Men just att... ja... det är kompisarna och det att man har varit i språkbad har hjälp att man har blivit så bra på svenska.”

Olivia

Olivias kunskaper i svenska utvecklades rätt mycket under årskurserna 1–6 men hon poängterar att hon inte vill ge äran direkt till lågstadieåren i språkbad utan att hennes kunskaper i svenska i dagens läge beror på att hon bytte till en svenskspråkig skola. Olivia berättar att hon behövde bevisa sina språkkunskaper genom språkliga tester innan hon kunde börja i ett svenskspråkigt högstadium. Hon upplever inte att hon i lågstadiet tillhörde de starkaste eleverna i svenska i hennes klass men säger att hon var pratsam vilket var fördelaktigt för hennes språkutveckling.

På fritiden spelade Olivia fotboll i ett svenskspråkigt lag och där hade hon flera svenskspråkiga kompisar (citat 4).

4) ”Nog tycker jag att det (svenskan) har som utvecklats bra att det var ju... inte skulle jag ha fått fara till helt svensk skola om inte jag skulle kunna svenska, på det viset.[...] Så att nog är det som helt okej men nog skulle jag säga att min dagens tvåspråkighet beror på att jag har bytt skola till svensk skola. Att nog har det kommit som därifrån till slut.”

Sammanfattning

Två av informanterna, Heidi och Olivia, upplever att deras kunskaper i svenska utvecklades mycket under årskurserna 1–6 i språkbad. Roosa anser att svenskan utvecklades måttligt men kunde ha utvecklats mer ifall språket skulle ha haft en större roll också på fritiden under lågstadietiden (jfr Sjöberg & West, 2017). Också läroplanen för språkbadsundervisning i den grundläggande utbildningen Utbildningsstyrelsen (2014) lyfter fram att språkbadsspråket borde synas utanför själva undervisningen. Julia kommer inte ihåg och kan inte ta ställning till hur mycket hennes kunskaper i svenska utvecklades i årskurserna 1–6. Roosa och Olivia lyfter redan i början av intervjun fram att bytet till svenskspråkig skola hade stor betydelse för deras utveckling i svenska och att språkbadsundervisningen skapade goda förutsättningar för lärandet. Hellgren m.fl. (2019) lyfter fram att tillräckliga kunskaper i svenska är en förutsättning för lärande i en svenskspråkig skola vilket i Olivias fall hade blivit avgjort genom ett språkprov. De övriga informanterna nämnde inte om något språkprov vilket kan tolkas som att kriterierna för att byta till en svenskspråkig skola har varierat något mellan de olika skolorna. Heidi och Roosa anser att de tillhörde klassens starkaste elever i språkbadsspråket medan de två andra informanterna, Julia och Olivia, upplever att de befann sig på medelnivå eller under den. Alla fyra informanter har haft någon koppling till det svenska språket också på fritiden genom hobbyer och svenskspråkiga kamrater men mängden svenska som användes varierar mellan informanterna från enstaka tillfällen till en stor del av fritiden. Puskás och Willén (2017) poängterar sambandet med andraspråklärande och sociala relationer samt vardagliga situationer på andraspråket. Heidi och Olivia beskriver sig som utåtriktade och pratsamma som barn vilket de anser har varit fördelaktigt för lärandet av språkbadsspråket (jfr Krashen, 1981.)

5.3 Orsaker till bytet från svenskt språkbad till svenskspråkig undervisning

Julia

Det fanns flera orsaker till Julias skolbyte från språkbad till ett svenskspråkigt högstadium. Hon tyckte om att studera på svenska och var van vid att ha största delen av skolämnena på svenska i lågstadiet. Ifall hon hade fortsatt från årskurserna 1–6 till språkbad i det finskspråkiga högstadiet skulle svenskans andel som undervisningsspråk ha minskat medan hon gärna ville fortsätta med svenska som undervisningsspråk. (cit. 5). Även Buss (2002) kritiserar att språkbadselevernars klassrumsmiljö i årskurserna 7–9 tillåts domineras av finskan och att eleverna därmed inte får tillräckligt med stöd för sitt fortsatta språkutvecklande.

5) ”Då jag visste att största delen är då på finska så hade jag på något sätt så där att jag vill inte som, jag vill inte studera så mycket på finska så därför ville jag inte fara till (namn på finskspråkigt högstadium med svenskt språkbad).”

Julia hade en nära vän i det svenskspråkiga högstadiet vilket fick henne att tänka att det är en bra skola. Hon hade också uppfattningen att ortens svenskspråkiga högstadium och gymnasium är bättre och finare skolor än de finskspråkiga motsvarigheterna. Hon hade även en klasskamrat som efter årskurs sex bytte till den svenskspråkiga skolan samtidigt med henne. Tanken att byta till en svenskspråkig skola kom helt från Julia själv och inget annat av syskonen i hennes familj har gjort på samma sätt.

Heidi

Heidis främsta orsak till bytet från svenskt språkbad till svenskspråkig skola var att hon hade skaffat nära svenskspråkiga vänner från parallellklassen i finskt språkbad i årskurserna 1–6 och ville fortsätta skolgången med dem. Hon hade inga problem att tala svenska utan gjorde det gärna och hade hög motivation att utveckla språket ännu mera. Svensson (2009) stöder teorin om att motivation och aktivitet bidrar till framgångsrik språkutveckling. Bytet från svenskt språkbad till en svenskspråkig skola verkade också bli ett naturligt sätt att upprätthålla svenskan i vardagen. Heidis föräldrar accepterade förslaget att byta skola och tog hand om kontakten mellan skolorna. En betydelsefull aspekt är också att Heidis klasslärare stödde hennes tanke om att byta till en svenskspråkig skola (cit. 6).

6) ”Jag hade blivit jättebra kompis med många från andra klassen, den här (finskspråkiga) språkbadsklassen och sen också så tyckte jag att det var som bara

helt jättekul att tala svenska. Och sen så tyckte jag, eller som, sen så... jag tror att min lärare var också så där att du har som nog... hon sa nog liksom att jag skulle kunna klara mig i ett svenskspråkigt högstadium.”

Roosa

Roosa berättar att hon hade hört om andra som hade bytt från språkbad till svenskspråkig skola och tyckte att det verkade som en bra idé. Hon trivdes bra i sin språkbadsklass i lågstadiet men ville utveckla sin svenska ännu mer ifall hon i framtiden skulle vilja studera i något av de andra nordiska länderna (jfr Svensson, 2009.) Roosa nämner att beslutet inte var lätt men det var hennes eget beslut som föräldrarna stödde henne i. Hon berättar även att två andra elever från hennes lågstadielklass också funderade på att byta till den svenskspråkiga skolan samtidigt med henne men de valde slutligen att inte göra det. En viktig faktor var att också Roosas klasslärare uppmuntrade henne att våga byta skola (citrat 7).

7) ”Nå alltså det var nog mest det att ja men att jag kanske vill studera i Sverige eller Danmark eller nåt sådant att det liksom öppnar många dörrar. [...]Och så uppmuntrade nog min klasslärare mig också, eller så där att hon sa att jag skulle nog klara mig var som helst att fast man skulle lägga mig i Kina så att jag skulle nog klara mig. Så det kanske också hjälpte på nåt sätt att då var jag som bara ”okej nå kanske jag far då”.”

Olivia

I Olivias situation var det föräldrarna som bestämde att hon ska byta till en svenskspråkig skola. Olivias syster hade bytt från svenskt språkbad till en svenskspråkig skola tidigare och bytet hade visat sig vara fördelaktigt eftersom hennes kunskaper i svenska hade förbättrats efter skolbytet. Olivia själv hade inte velat byta till en svenskspråkig skola eftersom hennes andra klasskompisar från lågstadiet for till ett finskspråkigt högstadium och hon hade inga bekanta i den svenskspråkiga skolan. Nu efteråt är Olivia ändå nöjd med skolbytet (citrat 8).

8) ”Jag var ju, det var nog mina föräldrar som bestämde det att jag ska byta och det var min storasyster, så hon hade bytit också. Och det hade gått bra för henne och hon hade blivit stark med svenskan då. Så tyckte de att det lönas att byta. Så jag

gillade inte riktigt det men att mina kompisar for ju till en annan skola och jag kände ju ingen då när jag böt men, men att nu så skulle jag säga att det var ett bra val.”

Sammanfattning

Tre av informanterna förklarar att skolbytet var deras eget förslag och ville göra det av egen vilja, även om det var föräldrarnas beslut att sätta sina barn i språkbud till en början (Bergroth, 2015; Bergroth, Kvist & Norrback, 2020.) Olivia däremot berättar att föräldrarna gjorde beslutet för hennes del och att hon inte var av samma åsikt. Alla fyra informanternas föräldrar hade en positiv eller accepterande inställning till skolbytet. Heidis och Roosas klasslärare uppmuntrade dem att byta till en svenskspråkig skola, vilket är oväntat eftersom denna form av skolbyte är ovanlig och språkbudselever uppmuntras till att gå hela programmet (Bergroth, 2015.) Hos alla informanter nämns vännernas betydelse för motivationen att byta till en svenskspråkig skola. Julia och Heidi anser att svenskspråkiga skolkamrater var en betydelsefull orsak till att de ville byta skola. Hyltenstam och Lindberg (2013) betonar att språket utvecklas i kontakt med andra människor som behärskar språket och därmed har vännerna varit en viktig motivation för språklärandet. Olivia däremot förklarar att hon inte ville byta skola på grund av att hon skulle skiljas från sina klasskamrater. I Roosas fall framkommer inte de två andra klasskompisarnas betydelse för hennes eget skolbyte men indirekt kan det konstateras att de troligtvis också i någon omfattning påverkade Roosas beslut positivt eftersom hon skulle ha haft två bekanta klasskompisar som trygghet i den nya skolan.

5.4 Svenskans utveckling i en svenskspråkig skola i årskurserna 7–9 och gymnasiet

Julia

Julia säger att hon blandade mycket mellan finska och svenska i årskurserna 7–9 och beskriver sig som lat när det gällde att tala svenska. Hon hade svenskspråkiga kompisar men talade helst finska med dem för att de förstod finska och det var lättare för henne. I högstadiet korrigerade lärarna ofta henne om hon sade något ord på finska och om hon talade finska med sina kompisar påminde de henne om att man talar svenska i klassrummet. Att tillämpa regler och låna ord från förstaspråket är vanligt hos andraspråksinlärare (Hyltenstam & Lindberg, 2013) men ifall

motivationen att kommunicera på andraspråket är låg kan språkutvecklingen påverkas negativt (Svensson, 2009.) Julia upplever ändå att bytet till svenskspråkig skola har förbättrat hennes kunskaper i svenska gällande ordförråd, uttal och hennes självsäkerhet när hon ska prata svenska. I början av högstadiet kände hon sig aningen osäker på att tala svenska men det lättade när hon började lära känna de andra eleverna (cit. 9).

9) ”Jag har pratat helt så där rohkeasti svenska på det sättet jag kan o sen har jag alltid bara vissa ord jag int kommer ihåg, så har jag bara bytt till finska. Men säkert i början, i början av högstadiet så var det så där att då alla prata svenska så då var jag nog lite osäker men sen då man lärde känna alla så då var jag nog så där självsäker också med svenskan.”

Julia har nuförtiden fått höra att av sina gamla klasskompisars föräldrar att hennes svenska har utvecklats mycket efter högstadiet och gymnasiet även om hon själv anser att hennes kunskaper i svenska har försämrats efter gymnasiet. När hon jämför sig med sina gamla klasskompisar från språkbadet som fortsatte i det finskspråkiga högstadiet tycker hon att hennes kunskaper i svenska är på mycket bättre nivå än deras (cit. 10). Detta är värt att nämna eftersom de tidigare språkbadseleverna i Sjöberg och Wests studie (2017) ändå anser sina språkfärdigheter i svenska vara på hög nivå några år efter språkbadet.

10) ”Jag tror int... om jag skulle ha fortsatt till (namn på finskspråkigt högstadium), om jag jämför mig med mina (gamla klass)kompisar så det e ju nog helt annan nivå på svenskan.”

Heidi

Heidi anser att det inte var särskilt utmanande att byta till en svenskspråkig skola. Hon berättar att hennes kunskaper i svenska utvecklades väldigt mycket i årskurserna 7–9 och tror att hennes svenska inte skulle ha utvecklats på samma sätt om hon hade fortsatt i svenskt språkbad efter årskurs 6 (jfr Buss, 2002.) Heidi nämner ordförrådets tillväxt som ett konkret exempel på svenskans utveckling och förklarar att vägen till att fortsätta studera på svenska i gymnasiet blev ett självklart val för henne i högstadiet eftersom hon var van att studera på svenska vid det här laget och kunde fortsätta umgås med svenskspråkiga skolkamrater i gymnasiet. Heidi berättar att hon hade mycket bra betyg i årskurserna 7–9 vilket sjönk något i gymnasiet men hon förklarar att hon anser att betyget skulle ha sett likadant ut även om hon hade valt den

finskspråkiga utbildningsstigen. Liksom Hyltenstam och Lindberg (2013) samt Puskás och Björk-Willén (2017) poängterar, upplever även Heidi att ett viktigt stöd för svenskans utveckling i årskurserna 7–9 och gymnasiet var de svenskspråkiga kamraterna hon hade både i skolan och på fritiden (citrat 11).

11) ”Och sen utanför skoltiden just i högstadiet och gymnasiet så hängde jag i princip endast med svenskspråkiga människor från skolan då, vilket då stödde att jag kanske använde mer svenska. Att jag använde liksom finska typ endast då jag var hemma med familjen.”

Heidi betonar också att skolbytet har varit till hjälp i hennes pågående universitetsstudier på svenska. Hon reflekterar över att hon nu på universitetsnivå troligtvis får bättre betyg då hon studerar på svenska och delvis på engelska än om hon skulle studera på finska eftersom ett byte till att studera på finska efter alla dessa år skulle kännas främmande. Känslorna baserar sig delvis på en obligatorisk kurs i finska som hörde till universitetsstudierna, som hon inte presterade särskilt bra i (citrat 12).

12) ”Jag tror att jag får nog bättre betyg på svenska o engelska nu än vad jag skulle få på finska. Jag tror inte jag... nå jag har gått, jag gick en finskakurs eller som någon sån här pakollinen finska här, och den gick inte ens så bra för mig.”

Roosa

Enligt Roosa har bytet från svenskt språkbad i årskurserna 1–6 till ett svenskspråkigt högstadium varit fördelaktigt på många sätt jämfört med att ha fortsatt i svenskt språkbad i ett finskspråkigt högstadium. Hon nämner utvecklingen av svenskan som största fördelen och anser sig i dagens läge vara helt tvåspråkig, vilket Bergroth (2015) och Nyqvist (2021) anser att inte är realistiskt för elever som har varit i språkbad fram till programmets slut. Roosa berättar att bytet efter årskurs 6 till en svenskspråkig skola gav svenskans utveckling ett stort steg framåt eftersom hon fick svenskspråkiga kompisar som hon också kunde prata med utanför skolmiljön (jfr Hyltenstam & Lindberg, 2013.) Hon nämner att svenskan behövde vara mer än ett klassrumsspråk för henne och det var viktigt att språket kunde användas i vardagliga och naturliga situationer utanför skolan för att svenskan verkligen skulle utvecklas effektivt. Efter skolbytet blev hon mer självsäker att tala svenska och använda en korrekt ordföljd. Hon tillägger också att stavningen utvecklades i årskurserna 7–9 och att hon började lära sig att

använda genusen utrum och neutrum mer korrekt, vilket Hyltenstam och Lindberg (2013) lyfter fram som ett av de största utmaningarna för andraspråksinlärare i svenska. Roosa fortsätter med att förklara att hennes kunskaper i svenska fortfarande hade brister gällande skriftspråket i årkurserna 7–9 vilket sedan utvecklades mera i gymnasiet med hjälp av mer utmanande typer av skrivuppgifter (citrat 13).

13) ”Men sen just under högstadiet så utvecklades min svenska jätte mycket. [...] Att sen då jag fick svenskspråkiga kompisar så utvecklades min svenska jätte mycket. [...] O sen ännu liksom, nog ännu på åttan o nian så int var ju min svenska helt perfekt men just i gymnasiet så utvecklades det liksom ännu mera kanske, just det här skriftliga på nåt sätt. Man skrev som långa essäer o sådant på svenska.”

Olivia

Olivia nämner att grammatik alltid har varit en utmaning för henne både i finska och i svenska. Hon hänvisar till att grammatik inte undervisas på traditionellt sätt i språkbud utan den bakas in i den övriga undervisningen (jfr Bergroth, Kvist & Norrback, 2020). När hon efter årskurs sex bytte till en svenskspråkig skola upplevde hon att hon hade en del luckor i svensk grammatik som hennes nya klass redan hade lärt sig tidigare (jfr Ladvelin, 2004 ; Sjöberg & West, 2017.) Hon nämner svenskans genus som en utmaning hon länge har kämpat med (citrat 14).

14) ”Då när jag har bytt först till sjuan så den grammatiken som jag skulle ha behövt med svenskan så de hade gått igenom det redan för att det är ju deras modersmål. [...] För jag har aldrig gått igenom sådant så där ordentligt för att i språkbud har man ju inte att man går igenom grammatiken, utan man lär sig genom att man gör saker.”

Förutom grammatiken berättar Olivia att det inte var särskilt svårt för henne att genomföra årskurserna 7–9 i en svenskspråkig skola. Jämfört med klasskamraterna beskriver hon sig ha varit på medelnivå och lyfter fram att hon också hade utmaningar i historia och engelska som delvis berodde av undervisningsspråket svenska (se kapitel 5.5 och 5.6.) Hon poängterar att hon i dagens läge ändå är helt tvåspråkig tack vare bytet till svenskspråkig skola, medan hennes gamla språkbudsklasskamraters kunskaper i svenska har försämrats efter språkbudet. De talar nuförtiden ogärna språket trots sin långa utbildning i svenskt språkbud (jfr Bergroth, 2015; Sjöberg & West, 2017.) (citrat 15).

15) ”Om man tänker mina klasskamrater från lågstadiet nu så di som har fortsatt i språkbad i stället för att byta till svensk skola så di är nog som ganska svaga med svenskan nuförtiden. Att flesta är såna som inte vill prata det alls för att di känner sig att inte di kan språket.”

Olivia förklarar att hon tror att bytet till svenskspråkig skola var särskilt fördelaktigt just i tonårsåldern. Intresset och motivationen för finskspråkiga elever att lära sig svenska jämfört med andra skolämnen verkar vara låg i tonåren och eleverna har svårt att se nyttan med att lära sig svenska (Härmälä & Marjanen, 2023.) När skolan och de andra eleverna är svenskspråkiga finns inte någon orsak att ifrågasätta skolsvenskan och en negativ inställning till svenskan skulle inte heller få något stöd av andra elever. Lärandet av svenska sker naturligt i en miljö där svenska syns och hörs överallt (Puskás & Björk-Willén, 2017.) (citrat 16).

16) ”Speciellt alltså högstadiet för att det är just den åldern som man börjar lite bli så där att ”pakkoruotsi”. [...] Så det för ju över för mig för att jag hade ju inte det där, det var ju andras modersmål det, så ingen var ju så där att ”jag vill inte studera med det här språket”.

Sammanfattning

Alla fyra informanter anser att deras kunskaper i svenska har förbättrats mycket efter bytet från svenskt språkbad till en svenskspråkig skola. Aspekter som informanterna lyfter fram är bl.a. ett växande ordförråd korrekt ordföljd, korrekt användning av genus och att våga tala svenska. Tre av informanterna lyfter fram sin tidigare språkbadsklass som jämförelse för utvecklingen i svenska. Både Julia och Olivia jämför sig med sina gamla klasskamrater från språkbadsklassen i årskurserna 1–6 och anser att deras egna kunskaper i svenska är mycket bättre än de tidigare klasskamraternas kunskaper även om resultaten i Sjöberg och Wests studie (2017) visar att tidigare språkbadselever upplever sina kunskaper i svenska vara på hög nivå. Olivia tillägger att hennes klasskompisar från språkbadet har blivit svaga i svenska och till och med undviker att tala språket nuförtiden. Också Heidi upplever att hennes kunskaper i svenska skulle ha varit sämre ifall hon hade fortsatt i svenskt språkbad i årskurserna 7–9. Ett viktigt stöd för svenskans utveckling har också varit svenskspråkiga vänner både i skolan och på fritiden för att kunna använda språket i naturliga och vardagliga situationer. Svenskans användning på fritiden och dess koppling till lärandet av språket stöds även av Härmälä och Marjanen (2023). Olivia tar även fasta på att tonårstiden är en känslig tid för grupptryck där t.ex. negativa åsikter för

skolsvenskan kan växa fram men detta hände inte för henne eftersom hela skolmiljön och de andra eleverna var svenskspråkiga.

5.5 Skolbytetts konsekvenser för lärande och utveckling i övriga språk

Julia

Julia berättar att skolgången var aningen utmanande på svenska. Hon hade finska som starkaste skolämne och hade också bäst betyg i det ämnet. Hon hade undervisning i modersmålsinriktad finska i högstadiet och var glad över att hon fick prata så mycket finska som hon ville där. Julia upplever inte att bytet till en svenskspråkig skola påverkade hennes utveckling i modersmålet finska. Hon använde dagligen mera finska än svenska och talade finska med familjen och många av sina vänner. Julia anser att hon alltid har varit svag i ämnet engelska (citat 17).

17) "Det var helt så där betydligt att finska var som bättre än något annat ämne och engelska var då på något sätt, jag minns att det var alltid svårast att som översätta engelska till svenska."

Hon upplevde engelska som ett svårt ämne också efter bytet till svenskspråkig skola vilket berodde på att hon inte var van vid att översätta från engelska till svenska och tvärtom och hade inte heller koll på betydelsen av alla svenskspråkiga ord som skulle översättas. Hon förklarar att hennes översättningsprocess alltid gick via finskan.

Heidi

Heidi upplever att hennes färdigheter i finska försämrades efter bytet till svenskspråkig skola. Hon beskriver situationen som konstig eftersom finska ändå är hennes modersmål. Trots att hon fortfarande förstår finska utan problem och talar språket flytande anser hon att hon har både starkare tal- och skriftspråk på svenska efter skolbytet och att hon nuförtiden har svårt att höra hur ord böjs på finska. Heidi förklarar att hon inte fick stöd för sitt modersmål i den svenskspråkiga skolan på samma sätt som det stöddes när hon gick i svenskt språkbad (citat 18).

18) "Jag tror att det liksom glömdes att upprätthålla liksom den här finskan lika mycket sedan då man bara börja studera på svenska."

Det framkommer inte i intervjun huruvida Heidi deltog i A-lärokursens finskundervisning eller modersmålsinriktad finskundervisning i högstadiet och gymnasiet men mitt antagande är att hon deltog i modersmålsinriktad finska. Heidi poängterar att när studierna och kompisarna nästan helt var svenskspråkiga använde hon i princip finska endast hemma. Heidi är medveten om att de svenskspråkiga högstadierna inte är tillräckligt förberedda för denna typ av skolbyte från svenskt språkbad till svenskspråkig skola eftersom det inte följer den planerade utbildningsstigen för elever i svenskt språkbad. Hon vill därmed att elever som tänker byta från svenskt språkbad till svenskspråkig undervisning samt deras familjer ska uppmärksamma att det finns en risk för försämrade modersmålsutveckling.

Förutom finska, svenska och engelska har Heidi studerat litet franska och spanska. Hon berättar att hon vet att det är lättare att lära sig språk som är besläktade med varandra och upplever att bytet till svenskspråkig skola har underlättat hennes studier i franska och spanska eftersom svenska, franska och spanska alla hör till den indoeuropeiska språkgruppen och har en del liknande drag (citat 19)

19) ”Jag upplever att just det här, var nog lättare kanske och lära sig eller som börja lära sig typ franska då och så har jag läst lite spanska så liksom de har sådär samma vivahteita att de har varit lättare kanske och sen lära sig.”

Roosa

När det gäller Roosas modersmål uttrycker hon frustration över att hon varken har ett helt fullständigt ordförråd på finska eller på svenska. Roosa jämför sin känsla med ordförklaringspelet Alias och syftar på att hon i vissa sammanhang har ett bredare ordförråd på finska medan hon inom andra ämnesområden har större ordförråd på svenska (citat 20).

20) ”Det känns typ något sånt här Alias eller nåt, så där alltså är jag bättre på finska för jag kan så där konstiga ord? Men sen är jag bättre på att skriva på svenska för att jag kan inte liksom just så här helt alla de där reglerna att var man nu lägger kommatecknet och sådant på finska vilket jag kan på svenska.”

Salameh och Nettelbladt (2018) skriver att ordförrådet fördelas mellan de olika språken hos flerspråkiga individer och att ordförrådet består av individens hela språkliga repertoar. Roosa säger också att hon har bättre koll på grammatiska regler på svenska än på finska och att hon därmed skriver bättre på svenska. Hon har svårt att avgöra vilket språk hon egentligen behärskar

bättre även om finska är hennes modersmål. Roosa anser att bytet från svenskt språkbad till svenskspråkig undervisning inte påverkade hennes läs- och hörförståelse eller kommunikationsfärdigheter i engelska och nämner att hon redan var ganska duktig på engelska före skolbytet. En aspekt gällande engelskan som hon däremot tror att skolbytet har påverkat positivt är uttalet. Hon upplever att den ökade mängden svenska i vardagen förbättrade uttalet av engelska ord och tonade ned den finska brytningen i uttalet (citrat 21).

21) ”Faktiskt i engelska tror jag att så där att uttala själva språket är nåt som svenskan har hjälpt med. Att man blev bättre på svenska och just uttala orden så då e det också lättare att uttala engelska. Så att man int så där jätte så där mycket så här ”rallienglanti.”

Roosa nämner också att hon har studerat tyska som tillval och att det har varit lätt för henne att lära sig språket tack vare att språket har likheter med svenskan vilket också stöds av Erkkilä (2020.)

Olivia

Olivia var i modersmålsinriktad finska i årskurserna 7–9 samtidigt som de andra eleverna i hennes klass hade A-lärokursens finskundervisning. Hon nämner att grammatiken i finska alltid har varit utmanande för henne. Hon är aningen besviken över undervisningen i modersmålsinriktad finska och förklarar att uppgifterna var väldigt lätta och stoffet sådant som hon redan hade lärt sig tidigare. Undervisningen saknade också grammatiska regler. (citrat 22).

22) ”Det var sådant som vi hade gjort redan... nästan. Att jag fick inte som någonting och sen var det så där att jag aldrig lärde mig att varför man säger något utan jag bara lärde utantill att ja men det där låter ju bättre att så där säger man.”

Olivia upplever att läroämnet engelska var utmanande i årskurserna 7–9. Hon anser att den största utmaningen var att läroböckerna som under tiden i språkbad hade varit finskspråkiga, i årskurserna 7–9 var svenskspråkiga. Eftersom hennes modersmål är finska upplevde hon att det ibland var svårt för henne att förstå de svenskspråkiga begreppen vilket försvårade översättningen mellan svenska och engelska (citrat 23).

23) ”Jag hade ju lärt mig och vänt mig att vi hade som finska-engelska... böckerna men nu hade vi då svenska o engelska. Så jag kunde ju inte som det där svenska ordet så hur skulle jag kunna som veta den där engelska ordet då?”

Olivia valde efter årskurs 9 att byta till ett finskspråkigt gymnasium. Orsaken till bytet var att ifall hon hade börjat på en svenskspråkigt gymnasium skulle hon ha varit tvungen att skriva svenska som modersmål i studentexamen. Olivia upplevde att hon inte skulle ha klarat provet på svenska och ville därför gå gymnasiet på finska för att kunna skriva finska som modersmål i studentexamen. Bytet till finskspråkigt gymnasium medförde igen en anpassning till nya skolkamrater och ett nytt undervisningsspråk för många skolämnena. Olivia berättar att grammatiken i finska var utmanande i gymnasiet eftersom hon hade missat sådana grammatiska aspekter i finska under årskurserna 7–9 som förväntades kunna tillämpas i gymnasiet men tror ändå att hon lärde sig grammatiken lättare på sitt modersmål än på svenska (cit. 24).

24) ”Det är ju sen just med den där grammatiken igen att då kom det finsk grammatik i modersmålet som jag hade aldrig gått igenom och det var redan sådant som man borde ha vetat eller kunnat vid det skedet. Så det var svårt nog den där modersmålet men jag tror att det skulle ha varit svårare att skriva det på svenska eller lära det sedan på svenska om jag skulle ha gått dit.”

Sammanfattning

Bytet från svenskt språkbad till svenskspråkig skola har påverkat informanternas utveckling och upprätthållande av övriga språk på olika sätt. Enligt Bergroth (2015) visar resultaten för studentexamen att språkbadselever är språkintresserade och avlägger examen i såväl svenska, engelska och andra främmande språk i större utsträckning än elever från den reguljära undervisningen. Julia och Olivia upplevde engelska som ett svårt ämne i årskurserna 7–9 och lyfter fram utmaningen med svensk-engelska läroböcker där ord och uttryck inte endast var främmande för dem på engelska utan också på svenska. Roosa upplever å andra sidan att bytet till svenskspråkig skola har stärkt hennes kunskaper i engelska. En del av informanterna nämner även att de har deltagit i undervisning av främmande språk.

Heidi anser att hennes utveckling i modersmålet finska har försvagats efter skolbytet speciellt när det gäller skriftspråket. Hon berättar att hon har glömt vissa strukturer i modersmålet och att modermålsutvecklingen inte fick tillräckligt med stöd i högstadiet och gymnasiet. Roosa uttrycker frustration över att hennes ordförråd har luckor både på finska och på svenska inom olika ämnesområden. Detta är ändå mycket vanligt hos två- och flerspråkiga individer och forskare uppmuntrar att se fenomenet som en resurs och inte nödvändigtvis som något negativt

(Enström, 2013.; Salameh & Nettelblatt, 2018.) Både Heidi och Roosa är av åsikten att de har ett starkare skriftspråk på svenska.

Det lyfts också kritik mot den modersmålsinriktade finskundervisningen i årskurserna 7–9. Enligt Pörn m.fl., (2021) kan undervisningen i modersmålsinriktad finska jämföras med A-lärokursen d.v.s. långa lärokursen i finska men skillnaden är att mofi-undervisningen är riktad för elever med tvåspråkig hemmiljö och därmed är bedömningskriterierna i mofi något högre. Mofi-undervisningen har inte samma uppdrag och innehåll som modersmålsundervisning på finska. I enlighet med dagens förståelse för språk och lärande har också tyngdpunkten i mofi förskjutits från grammatisk kompetens mot kommunikativ kompetens.

5.6 Skolbytetts konsekvenser för lärande i olika skolämnen

Julia

Julia upplevde att det var en aning jobbigt att studera helt på svenska i högstadiet och gymnasiet och efter gymnasiet tänkte hon att det säkert skulle ha varit lättare för henne att studera vissa ämnen på finska. Däremot var hon van med att ha ämnen som matematik på svenska vilket sedan var utmanande när hon började studera på finska i en högskola (citad 25).

25) ”Lite jobbigt. Som efter högstadiet o speciellt efter gymnasiet så var jag så där att det skulle ha nog varit lättare för mig att studera vissa ämnen på finska men sen var det igen vissa ämnen som vi hade haft på svenska i lågstadiet. O sen då jag hade såna ämnen fast matematik, att sen då jag gick i ammattikorkeakoulu o då var det på finska så de e jätte mycket såndär ord man int som vet vad di ens handlar om.”

Julia fortsätter att reflektera över sina studier i årskurserna 7–9 och gymnasiet och konstaterar att hon inte upplevde skolgången särskilt utmanande då i stunden. Hon nämner att hon hade svårt att koncentrera sig och att skoluppgifterna eventuellt krävde mer tid av henne än av de andra i hennes klass. Hon tänkte ändå inte att hon var sämre än de andra klasskompisarna (citad 26).

26) ”I skolan så tänkte jag aldrig att det här e svårt, jag hade alltid bara lite svårt att koncentrera mig. Men efteråt så har jag nog varit så där att jag skulle säkert ha klarat det bättre på finska men jag tänkte aldrig som att jag skulle på något sätt vara sämre än di andra. Jag skulle säkert ha bara borda som studera mera jämfört med dom andra.”

Heidi

Heidi upplever att övergången från svenskt språkbad till en klass med finskt språkbad skedde utan problem. Hon fortsatte ha många ämnen på svenska och vissa ämnen på finska medan skolmiljön och klasskompisarna var svenskspråkiga. Heidi jämför sig med sina gamla klasskompisar från årskurserna 1–6 och säger att de hade upplevt övergången från lågstadiet till högstadiet något utmanande eftersom ämnen som de alltid hade haft på svenska i årskurserna 1–6 plötsligt var på finska i årskurserna 7–9. För dem hade en stor mängd nya finskspråkiga begrepp i olika skolämnen orsakat svårigheter till en början medan Heidi anser att de flesta svenskspråkiga begreppen var bekanta för henne från lågstadiet (citat 27).

27) ”Jag tyckte det var lätt. Det var som, för den där övergången från lågstadiet till högstadiet var inte så paha på grund av att egentligen så fortsatte jag bara med svenskan som jag hade gjort redan hela lågstadiet så alla termer och allting var liksom samma. Så jag tror att det var, eller vad jag hörde sen av liksom den här finska språkbadsklassen, att di hade ju som först svårt och liksom fatta kanske nå termer på finska och sådant för att allting hade gått på svenska. Så jag tror att jag hade lättare med övergången. Eller jag känner, det känns så i alla fall för mig.”

Heidi anser att skolbytet påverkade hennes kunskaper i läsåmnen något positivt och förklarar att hon hade en god förmåga för läsförståelse i svenska och att hon även i dagsläget förstår svenskspråkiga texter bättre än finskspråkiga texter. Däremot poängterar hon att hon inte tror att läsåmnena skulle ha varit något problem för henne ifall hon hade fortsatt i det finskspråkiga högstadiet. Hon tycker också att skolbytet hade en positiv inverkan på utvecklingen i de naturvetenskapliga ämnena men konstaterar att hon inte var duktig på matematik. Hon hade fått läsa i den finskspråkiga matematikboken som hennes kompisar från det finskspråkiga högstadiet hade och upplevde att hon inte förstod uppgifterna i boken (citat 28).

28) ”Åh gud, jag sög på matte! Nä men, jag tror nog helt positivt för att... För jag fick ju alltid se liksom, jag hade ju som vänner från den finskspråkiga skolan, så nog fick jag ju se vad di hade för liksom matematik sen som på finska och då tyckte jag att det var som någonting som jag inte förstod. Så liksom det var nog, jag skulle säga positivt med matte och fysik och allt sådant.”

Roosa

Roosa upplever att skolgången började bra i ett svenskspråkigt högstadium och att övergången från språkbad i lågstadiet till svenskspråkig undervisning i högstadiet skedde smidigt eftersom hon hade haft flera av ämnena alltid på svenska i lågstadiet. Hon anser till exempel att bytet till en svenskspråkig skola inte påverkade hennes kunskaper i matematik för att hon var van att ha matematikundervisning på svenska i årskurserna 1–6 i språkbad. Hon menar också att hennes kunskaper i matematik kunde ha påverkats negativt ifall hon hade fortsatt i svenskt språkbad i ett finskspråkigt högstadium där matematikundervisningen för hennes gamla klasskamrater var på finska. Roosa nämner ändå ämnet modersmål och litteratur som en utmaning i årskurserna 7–9 som nu för första gången betydde undervisning på svenska i stället för finska. Hon upplever att hon i högstadiet ännu gjorde mycket språkfel i svenska och att språkfelen som hon gjorde kunde påverka vitsorden negativt i ämnet modersmål och litteratur (citrat 29).

29) "Nå alltså egentligen tycker jag jag klara av det (högstadiet) ganska bra. Att förstås, det kändes som att det int var nå... speciellt då man hade haft vissa ämnen, matte o sånt hade man alltid haft på svenska så det var nu inga problem med det. [...]Kanske modde, typ fackuppsats, liksom jag satsa jätte mycket på det. Men sen ändå, nå alltså jag fick ju nog helt bra att jag fick liksom, men innehållsmässigt skulle det ha varit en tia men sen just skriftligt var det typ, vad var det... 9-, det e ju också bra men så där att man int helt e på den nivån som man kanske skulle ha kunnat vara på. Men just att det här var nu mest i högstadiet, nog har jag blivit bättre sen i gymnasiet att i gymnasiet var det ju int nå problem nå mera."

Olivia

Olivia nämnde tidigare om hennes svårigheter i engelska och svensk grammatik. Hon berättar också att det var utmanande för henne att förstå långa och informationstäta svenskspråkiga texter. Texterna innehöll begrepp som hon varken kände till på svenska eller finska. Därmed nämner hon historia som ett svårt ämne i den svenskspråkiga skolan och att hon fick stödundervisning i ämnet. Hon berättar att hon fick ta hem CD-skivor i förväg för att lyssna på dem innan följande lektion. Olivia reflekterar också över att hon inte har varit riktigt motiverad för historia och att utmaningarna inte nödvändigtvis endast berodde på undervisningsspråket (citrat 30).

30) ”Jag är inte som riktigt motiverad till det heller så att det kan hända att det skulle ha varit likadant sedan om jag skulle ha fortsatt i språkbad, att det kan jag inte säga att det är bara för språket.”

Olivia upplever ändå inte att skolgången på svenska var jobbig. Hon tror inte att språkkunskaperna påverkade hennes betyg negativt utan att framgången påverkades av motivationen för skolan. Olivia menar att engelska är det enda ämnet hon skulle ha fått bättre betyg ifall hon hade gått i ett finskspråkigt högstadium medan hon å andra sidan anser sig ha haft lättare att få bättre betyg i finska i det svenskspråkiga högstadiet.

Sammanfattning

Informanterna har upplevt lindriga utmaningar med vissa skolämnena i den svenskspråkiga skolan men de har inte upplevt att utmaningarna har påverkat skolgången märkbart. Bergroth (2015) konstaterar att språkbads elever klarar sig något bättre i realproven i studentexamen jämfört med de som inte har deltagit i språkbad. Skillnaden för mina informanter är att tre av dem skrev studentexamen på svenska vilket är deras andraspråk och även de upplever sig ha klarat av realämnena i årskurserna 7-9 och gymnasiet relativt bra. Informanterna nämner att övergången från svenskt språkbad till en svenskspråkig skola har för det mesta varit naturlig och att det har varit lätt att anpassa sig till att ha de flesta skolämnena på svenska. Julia är den enda av informanterna som upplevde skolgången något belastande på svenska och konstaterar att hon troligtvis skulle ha klarat av högstadiet och gymnasiet bättre på finska. De tre övriga informanterna anser att utbildningsspråket inte har påverkat skolframgången i någon större mån eller tror att skolbytet till och med har varit lättare och mer framgångsrikt på svenska.

5.7 Skolbytetts konsekvenser ur ett socialt och samhälleligt perspektiv

Julia

Enligt Julia är det fördelaktigt att kunna både finska och svenska eftersom orten där hon bor är tvåspråkig och hon är i kontakt med båda språken dagligen. Hon har både finskspråkiga och svenskspråkiga kamrater från de olika skolorna vilket i sin tur stöder henne att upprätthålla sina språk. Hon berättar att hon har haft finskspråkiga kamrater och tidigare kollegor som är avundsjuka på henne på grund av att hon kan båda språken vilken hon själv mest ser som en

självklarhet. Julia tillägger att goda språkkunskaper uppskattas i de flesta yrken vilket ger två- och flerspråkiga arbetstagare en stor fördel (citat 31).

31) ”Då jag jobbade på (xxx) så hade jag flera kompisar där som pratade bara finska. Så sen då de är så där ”että kadehtii niin paljo että osaa kahta kieltä” så då var jag alltid så där att ja, just det. Att om man jobbar i (ortnamn) så är det ju som, det är jätte stor fördel vad det än är för jobb du söker.”

Heidi

Heidi upplever att skolbytet har gett henne många fördelar. Hon använder dagligen olika språk och har skapat ett brett nätverk av kamrater och bekanta då hon har haft möjligheten att kommunicera med människor över språkgränserna. Hon värdesätter också sina språkkunskaper som en ekonomisk faktor och ser sig själv ha goda möjligheter att hitta arbete i framtiden. Heidi ser också möjligheten att utnyttja flerspråkigheten i studierna för att skaffa ett bredare utbud av material vilket kan vara fördelaktigt för att avlägga kursuppgifter, avhandlingar och examensarbeten (citat 32).

32) ”Det är ju liksom det bästa, vet du, att då du söker jobb så skriver du att du kan båda språken o att du e liksom flytande i båda språken för det vill ju arbetsgivare ha. [...]Och sedan i skolan att du kan läsa akademiskt på engelska, svenska o finska vilket ger att du får tillgång ti mycke mer material då du studerar.”

Roosa

Språkutvecklingen i svenska har gett Roosa nya vänner och bättre möjligheter att hitta jobb. Roosa värdesätter också det kulturella perspektivet av finlandssvenskheten och nämner att det har varit en trygghet för henne att hitta finlandssvenska studiekompisar på ett finskspråkigt universitet. Hon konstaterar ändå att det är svårt att veta hur hennes liv skulle ha sett ut ifall hon hade fortsatt i svenskt språkbad i årskurserna 7–9 och vilka av dessa aspekter som faktiskt beror på skolbytet (citat 33).

33) ”Just att nu kan jag ju... e i princip helt tvåspråkig o har träffa jätte fina kompisar som jag int sku ha gjort utan dehär. Nå i princip har ju dehär påverka hela mitt liv men sådär... nå språket e väl nog största fördelen att de e ju nog mycke lättare att söka jobb o såndänt då man kan två språk. O så just på nå sätt också att bli en del av den finlandssvenska kulturen.”

Olivia

Olivia förklarar att bytet till ett svenskspråkigt högstadium har haft många fördelar och underlättat hennes vardag. Från och med skolbytet har svenskan varit närvarande i hennes vardag dagligen. Det har varit lättare för henne att få ett arbete som tvåspråkig och hon är glad över möjligheten att kunna kommunicera med personer över språkgränserna. Detta i sin tur har gett henne många nya vänner från båda språkgrupperna (citat 34).

34) ”Nå då när jag blev lite äldre så fick man mycket lättare jobb då man kunde två språk. Och det som, man kunde kommunicera med alla (ortnamn)bor, skulle jag säga, att man fick lättare vänner då man kunde båda två språken. [...]Efter det att jag bytte så nog har jag använt som svenska dagligen att nog har det som varit med i vardagen sedan dess.”

Sammanfattning

Det framkommer mycket tydligt att informanterna ser språkkunskaper som en fördel i det sociala och samhälleliga livet på samma sätt som informanterna i Ladvelin (2004) och Sjöberg & Wests (2017) undersökningar. Tack vare skolbytet har informanterna utvecklat en så god nivå i svenska att språket nu är en del av deras dagliga liv. Två positiva aspekter gällande två- och flerspråkighet lyfts fram genomgående i alla fyra informanters svar d.v.s. ett brett socialt nätverk samt goda arbetsmöjligheter (jfr Sjöberg & West, 2017.) Dessutom värdesätts språkkunskaper i genomförandet av studierna vilket resulterar i ett bredare utbud av litteratur eftersom material kan sökas på flera olika språk. Även finlandssvenskheten lyfts fram som en positiv aspekt och en trygghet.

5.8 Utvecklingen av den språkliga identiteten**Julia**

Julia räknar upp att hon pratar finska, svenska, engelska och har studerat litet tyska. Hon väljer att definiera sig som tvåspråkig med mera betoning åt det finskspråkiga hållet. Julia förklarar att hon pratar och förstår engelska men känner sig osäker när hon använder språket och inkluderar därför inte språket i sin språkliga identitet. Tyska säger hon sig inte kunna över huvud taget längre.

I årskurserna 7–9 ansåg Julia att det var litet töntigt att gå i finskspråkig skola och coolt att vara med de svenskspråkiga eleverna och identifierade sig delvis med de svenskspråkiga eleverna på grund av det. Nuförtiden kan hon inte helt avgöra hur skolgången på svenska påverkade hennes identitet. Hon anser ändå att hon har skiftat tillbaka till den mer finländska och finskspråkiga identiteten. Hon lyssnar ibland på svenskspråkig musik och gjorde det även under tiden då hon gick i svenskspråkig skola men i övrigt har svenskans del tonats ned i hennes identitet efter gymnasiet (citat 35).

35) ”Så här i slutändan så vet inte jag. Då (i årskurserna 7–9) tänkte jag ju...att det var på något sätt så där att det är mera såna där ”pahiksia” eller något sådant, att det var lite mer så där ”junttit” att gå i finskspråkig. [...]Jag har ju lite så där gått tillbaka mera nu till det där att ”olen suomalainen.”

Heidi

Heidi berättar att svenskan dominerar i hennes vardag och dagligen använder hon svenska mer än finska. Ibland när hon umgås med en finskspråkig person kan hon plötsligt inse att hon har börjat prata svenska åt personen i fråga och blir tvungen att byta tillbaka till finska. Hon förklarar att hon tänker på båda språken men oftare på finska. Hon förundrar sig över att trots att tänkandet ibland sker på finska kan talet som produceras vara på svenska (citat 36).

36) ”Då jag tänker så tänker jag nog sist och slutligen på finska. Eller jag tänker lite på båda språken men kanske tänkandet är ändå liksom starkare på finska men sen igen det som kommer ut ur munnen kan liksom då vara på svenska men att ja, tankegången har gått på finska.”

Heidi reflekterar över sin språkliga identitet och konstaterar att hennes identitet fortfarande håller på och formar sig. Hon känner sig inte som finlandssvensk även om svenskan dominerar i hennes vardag och hon umgås mycket med svenskspråkiga personer. Hon förklarar att hennes familj är finskspråkig och att familjen påverkar hennes identitet starkt. Heidi anser sig vara finsk men vill också lyfta fram svenskan i sin identitet och introducerar sig därmed först som tvåspråkig och specificerar därefter definitionen vidare till flerspråkig eftersom hon också använder engelska nästan dagligen i sina studier (citat 37).

37) ”Nå flerspråkig är kanske det rätta ordet eftersom att vardagligen nuförtiden i skolan till exempel, så nu då jag skriver kandi så då är nästan all material på

engelska. Så liksom nog skulle jag kanske säga att flerspråkig är den rätta termen”

Svenskan kom in i Heidis liv redan före skolåldern eftersom hon hade svenskspråkiga grannar och därmed anser hon att skolbytet inte påverkade hennes språkliga identitet märkbart utan att svenskan har varit en naturlig del av hennes identitet så länge hon kan minnas. Hon berättar att den finska identiteten alltid har varit stark men i något skede under skolgången hade hon en fas då hon tyckte att det är coolt att vara svenskspråkig och ville leva upp till det. Fasen gick ändå över och den finska identiteten blev åter nära hjärtat. Heidi nämner att hon ändå ibland kan titta på svenskspråkiga serier eller lyssna på svensk musik och att skolbytet kan ha påverkat hennes identitet undermedvetet med sådana inslag som hon inte tänker på. Hon nämner en tanke om svenska dagen som en sammanfattande tanke om sin identitet (cit 38).

38) ”Men att sedan vet du... kanske man, eller jag kom på det var ju svenska dagen här någon dag sedan. Så då var det ju nog så där att okej att det är svenska dagen och att det är nog bra och komma ihåg liksom. Att om man skulle ha varit finskspråkig så kanske man inte skulle ha brytt sig så stort om det.”

Roosa

Roosa beskriver sig som tvåspråkig eftersom finska och svenska är lika starka språk för henne och språk som är personligen viktiga. Däremot anser hon sig inte vara flerspråkig eftersom engelskan inte känns lika naturlig för henne. Hon upplever att bytet från svenskt språkbad till svenskspråkig undervisning har påverkat hennes språkliga identitet väldigt mycket och att hon inte skulle vara samma person utan bytet men att det förstås inte går att förutspå hur hennes identitet skulle ha påverkats av det. Hon berättar att det är svårt för henne att definiera sin identitet och att hon befinner sig någonstans mellan att vara finlandssvensk och finskspråkig. Detta beror på att hon har haft en finskspråkig identitet som efter skolbytet har påverkats enormt av den svenskspråkiga vardagen. Ändå kan hon inte helt relatera till typiska svenskspråkiga eller finlandssvenska fenomen speciellt från barndomen som hennes vänner identifierar sig med eftersom hon själv har haft en finskspråkig barndom. I vardagen känner hon sig ändå starkt kopplad till finlandssvenskheten (cit 39).

39) ”Man int kanske riktigt hör hemma i nån kultur så där helt. Just att som jag vet int att e jag helt finlandssvensk o så e de just vissa saker som människor kan

relatera med eller jag har kompisar, då di har kolla på SVT o så jag kan relatera med just mera Pikkukakkonen o sådant som kanske int alla andra kan. [...]Jag har haft en jätte finsk identitet ända fram till sjuan o så liksom på nåt sätt switcha. Så då börja jag lyssna mera på finlandssvensk musik o sådant. [...]Så att kanske just de att bara allmänt så där, ja, int hör hemma i nåt av de här kulturerna... eller delvis i båda två men sen int helt i nån av dom.”

Roosa förklarar att hennes identitet varierar och beror på om hon är med finskspråkiga eller svenskspråkiga personer och anpassar sig då enligt situation (jfr. Makropoulos, 2005.) Med familjen känner hon sig finskspråkig medan hon med svenskspråkiga kompisar känner sig finlandssvensk. Hon berättar att hon var förberedd för en mer finskspråkig vardag när hon började studera vid ett finskspråkigt universitet men ändå träffade hon på svenskspråkiga studerande där och började umgås med dem. Hon hade inte förväntat sig att svenskan skulle bli en så stor del av hennes identitet och att hon skulle känna det svenska språket som en trygghet även när hon studerar på en finskspråkig högskola (citad 40).

40) ”Om jag skulle ha fortsatt i en finsk skola skulle det inte ha blivit så där att jag känner svenskan som en trygghet.”

Olivia

Olivia definierar sig som tvåspråkig eftersom hon behärskar både finska och svenska men accepterar också definitionen flerspråkig vilket inkluderar engelskan. Hon ser sig inte som finlandssvensk och motiverar det med att hennes barndom har varit enspråkigt finskspråkig och att svenskan kom med i hennes liv på ett bredare plan först efter skolbytet (citad 41).

41) ”Jag har först kommit in till den här finlandssvenskheten först på sjuan att tills det så har vi ju som haft ändå alla mina kompisar och familj och allt, så har ju varit finskt.”

Hon upplever att bytet till svenskspråkig skola har påverkat hennes vardag. Hon umgicks mest med sina svenskspråkiga kamrater från skolan och inte längre med sina finskspråkiga kamrater från språkbadet. Svenskan blev dominerande i Olivias vardag under årskurserna 7–9 och syntes mer än under årskurserna 1–6. Hon minns ändå att föredrog finskspråkiga medier trots att hennes vänner använde de svenskspråkiga motsvarigheterna. Nuförtiden har Olivia två barn och har gjort beslutet att tala svenska med sina barn medan barnens far talar finska med dem. Hon förklarar att det är stor efterfrågan på språkbad på deras ort och att tyvärr är det därmed

svårt att få plats för barnen i språkbud. De vill att barnen i stället går skolorna på svenska och talar finska och svenska hemma. Både Olivias och hennes mans föräldrar är finskspråkiga och barnen får därmed prata mycket finska med släktingar. Därför valde de en svenskspråkig skola för sina barn.

Sammanfattning

Den språkliga identiteten visar sig ha en stark koppling till vilka språk informanterna använder dagligen, vilka språk de anser sig behärska tillräckligt väl samt hur de känner för sina språk (jfr Kovero, 2011.) Alla fyra informanter identifierar sig antingen som tvåspråkiga eller flerspråkiga vilket är en större andel än av de tidigare språkbudseleverna i t.ex. Sjöberg och Wests (2017) studie. Informanterna är ändå försiktiga med att inkludera engelskan i sin språkliga identitet eftersom de upplever att de inte är bekväma att använda språket eller att språket inte är ett hjärtespråk på samma sätt som finska och svenska. Även Sjöberg och West (2017) ansåg att informanterna hade hårda kriterier för att kunna kalla sig som två- eller flerspråkiga. Bytet från svenskt språkbud till svenskspråkig skola har påverkat informanternas vardag och identitet varierande mycket. Flera av informanterna nämner att svenskan fortfarande dominerar i deras vardag, att de umgås med svenskspråkiga vänner och konsumerar svenskspråkiga medier. Även en klar majoritet av de tidigare språkbudseleverna i Sjöberg och Wests (2017) undersökning använder svenskspråkiga medier regelbundet eller ibland. Roosa nämner att svenskan genom skolbytet har blivit en trygghet och en viktig del av hennes identitet vilket visar att identifikationen gentemot svenskan har förstärkts genom grupptillhörigheten med de svenskspråkiga kamraterna (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015.)

6 Diskussion

Syftet med avhandlingen var att undersöka vilka uppfattningar tidigare språkbadslever har om bytet från svenskt språkbad till helt svenskspråkig undervisning efter årskurs 6. I följande kapitel tolkas och sammanfattas resultaten gällande de fyra tidigare språkbadslevernans intervjusvar. Jag diskuterar hur undersökningens metod fungerade och ifall något kunde ha gjorts annorlunda. Till sist ger jag förslag på fortsatt forskning som kunde bygga vidare på min undersökning.

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Orsaker till skolbytet

De fyra informanterna hade en del likheter men också olikheter i sina svar på frågan varför de bytte från svenskt språkbad till en svenskspråkig skola. Det som förvånade mig var att tre av informanterna själva hade tagit initiativ till att byta till en svenskspråkig skola efter årskurs 6. Motiven bakom informanternas skolbyte kan i huvudsak delas in fyra kategorier: sociala orsaker, känslorelaterade orsaker, färdighetsrelaterade orsaker och bekvämlighetsrelaterade orsaker.

Sociala orsaker handlar om informanternas kamrater som i tre av svaren hade en viktig betydelse för informanternas inställning till bytet. Kamrater i den svenskspråkiga skolan motiverade två av informanterna att byta skola medan vänskapen med klasskamraterna i årskurserna 1–6 i Olivias situation var kopplade till tanken att hon inte ville byta skola (se citat 8). Också uppmuntran av lärare och föräldrarnas positiva inställning till att byta till en svenskspråkig skola kan ses som sociala orsaker för skolbytet. Med känslorelaterade orsaker avser jag en genuin vilja att använda det svenska språket som Julia och Heidi nämner i citat 5 och 6. Färdighetsrelaterade orsaker handlar om en önskan om att fortsätta utveckla sina kunskaper i svenska efter årskurs 6. De bekvämlighetsrelaterade orsakerna är kopplade till att bytet till en svenskspråkig skola ansågs vara naturligare eftersom flera av de skolämnena som informanterna hade haft på svenska i årskurserna 1–6 skulle också vara på svenska i den svenskspråkiga skolan och övergången från språkbad till svenskspråkig undervisning upplevdes därmed som smidig.

Av dessa kategorier har känslorelaterade orsaker, färdighetsrelaterade orsaker och bekvämlighetsrelaterade orsaker direkt koppling till det svenska språket som orsak till skolbytet. Detta reflekterar alltså informanternas positiva inställning till det svenska språket och en bakomliggande uppfattning om att de kommer att ha nytta av språket i framtiden. En av informanterna, Olivia, svarade att vårdnadshavarna bestämde över skolbytet även om hon själv inte ville det till en början. Olivias föräldrar motiverade bytet med färdighetsaspekten, vilket de hade ett konkret exempel på eftersom Olivias syster hade bytt från språkbad till en svenskspråkig skola och klarat sig bra samt utvecklat sitt språkbruk på svenska.

6.1.2 Fördelar och nackdelar med skolbytet

Heidi, Roosa och Olivia är av åsikten att bytet från svenskt språkbad till en helt svenskspråkig skola hade en mycket positiv inverkan på svenskans utveckling och att viktigt för utvecklingen var att svenskan också användes utanför skolan, t.ex. med vänner (se citat 3, 4 och 11). Svenskan blev också en mer naturlig del av skolvardagen eftersom klasskamraterna i årskurs 7–9 var svenskspråkiga medan de i årskurserna 1–6 hade finska som modersmål. Trots att tidigare forskning (t.ex. Ladvelin, 2004) har visat att språkbadet ger eleverna goda färdigheter i språkbadsspråket upplever alla fyra informanter att bytet till svenskspråkig skola var effektivare för dem än att fortsätta i svenskt språkbad i årskurserna 7–9. Det lyfts även fram att en del av de tidigare klasskamraterna som fortsatte i svenskt språkbad i årskurserna 7–9 har glömt bort svenskan efter språkbadet (se citat 10 och 15). Detta kan bero på att det inte har funnits behov eller motivation att använda språket efter språkbadet. Bytet från språkbad till en svenskspråkig skola däremot kräver en del motivation att använda språket och skapar samtidigt goda förutsättningar att använda språket också på fritiden.

Enligt Nyqvist (2021) uppnår språkbadselever inte samma nivå i språkbadsspråket som förstaspråkstalare. Detta stämmer däremot inte på dessa språkbadselever som fortsatte skolgången i en svenskspråkig skola. Informanterna talade svenska väldigt flytande i studiens intervjuer och med ett par informanter kunde en utomstående inte tro att deras modersmål inte var svenska. En del kodväxling d.v.s. ”språklån” från finskan förekom vilket även kan förekomma naturligt hos förstaspråkstalare. Heidi och Roosa ansåg även själva att finskan inte är deras starkaste språk inom alla domäner utan att de i vissa situationer upplever svenskan som det starkare språket (se citat 20 och 36). Eftersom svenskan har dominerat i deras vardag under en flera år lång tidsperiod är uppfattningen enligt mig alldeles realistisk.

Andra fördelar med skolbytet som informanterna lyfter fram är att arbetsmöjligheterna utvidgas eftersom de kan ta emot både finskspråkiga och svenskspråkiga tjänster. Informanterna poängterar att två- och flerspråkighet också ses som en resurs arbetsgivare ofta uppskattar. Informanterna nämner möjligheten till ett brett socialt nätverk som en fördel. Att ha vänner från båda språkgrupperna stöder samtidigt upprätthållandet av både finskan och svenskan. Intressant är att informanterna upplevde bytet från språkbad till en svenskspråkig skola enkel och naturlig, till och med mer logisk än att fortsätta i språkbadet även om bytet avviker från språkbadets utbildningsstig (se citat 27, 29). De var vana vid svenska som undervisningsspråk och upplevde att det skulle ha varit mer ovant att plötsligt ha största delen av undervisningen på finska. Som Olivia nämner i citat 16 är det dessutom när eleverna är i tonårsåldern som svenskans andel minskar i språkbadet och i den åldern kan över lag mer negativitet riktas mot skolsvenskan bland annat på grund av gruppträck.

Vidare framträdde även andra mönster i analysen av intervjuvaren. De informanter som beskrev sig som utmärkta talare av språkbadsspråket i årskurserna 1–6 presterade enligt sin egen uppfattning lika bra eller bättre än sina svenskspråkiga klasskamrater i årskurserna 7–9 och gymnasiet. Dessa informanter ansåg även att de klarade av skolgången i årskurserna 7–9 och gymnasiet bättre i den svenskspråkiga skolan än vad de tror att de skulle ha gjort i de finskspråkiga motsvarigheterna. Informanterna motiverar detta med att övergången från svenskt språkbad till en svenskspråkig skola skedde naturligt och undervisningsspråket fortsatte vara det samma. De informanter som beskrev sig som medelmåttliga talare av språkbadsspråket i årskurserna 1–6 uppvisade något mera utmaningar i skolgången i de svenskspråkiga skolorna och upplevde att de klarade av skolgången lika bra eller något sämre än sina svenskspråkiga klasskamrater samt jämfört med hur de tror att de skulle ha presterat vid ett finskspråkigt högstadium och gymnasium. Resultatet innebär att ett byte från svenskt språkbad till en svenskspråkig skola kan upplevas som mer utmanande av medelmåttliga talare än av utmärkta talare men färdigheterna i svenska är i slutändan på mycket god nivå tack vare skolbytet i båda fallen.

De största utmaningarna med skolbytet var kopplade med andra språk: engelska och finska. Julia och Olivia upplevde engelska som ett svårt läroämne efter bytet till en svenskspråkig skola eftersom de hade haft finsk-engelska läromedel i språkbadet men hade svensk-engelska läromedel i den svenskspråkiga skolan. De var därmed vana att översätta från finska till engelska och tvärtom vilket ledde till att översättningsprocessen ytterligare krävde ett steg för Julia på grund av att översättningen i hennes hjärna i den svenskspråkiga skolan gick från finska

via svenska till engelska (se citat 17). Läroämnet upplevdes som svårt eftersom läromedlen innehöll mycket nya begrepp både på svenska och engelska. En förändring i undervisningsspråket för läroämnet engelska kan innebära en stor omställning för någon som tidigare har lärt sig språket med hjälp av sitt modersmål. Förmodligen var utmaningarna störst i början av högstadiet och krävde tid för anpassning.

Tre av informanterna upplevde utmaningar i modersmålsutvecklingen efter bytet till en svenskspråkig skola vilket är anmärkningsvärt. Som tidigare konstaterades avviker skolbytet från språkbadsprogrammets reguljära utbildningssteg och eftersom det är rätt ovanligt att språkbadselever byter till en helt svenskspråkig skola är skolorna inte förberedda att stödja modersmålsutvecklingen på samma sätt som det stöds i språkbadet. Trots att de svenskspråkiga skolorna ordnar lektioner i modersmålsinriktad finska för de elever som har finska som hemspråk verkar eleverna inte få tillräckligt med stöd för modersmålet. Det verkar därmed finnas behov för effektivare modersmålsinriktad undervisning för tvåspråkiga elever vilket också Kovero (2011, s. 105) lyfter fram i sin undersökning.

6.1.3 Den språkliga identitetens utveckling efter skolbytet

Informanterna definierade sig som antingen tvåspråkiga eller flerspråkiga vilket tyder på att svenskan, och i vissa fall engelskan, är språk som är personligen viktiga för dem. Skolbytet gjorde svenskan mycket synlig och användbar i informanternas vardag på ett annat sätt än i språkbad där den omgivande skolmiljön ofta är finskspråkig. För alla fyra informanter är svenskan fortfarande ett synligt eller till och med dominerande språk i vardagen vilket är naturligt på grund av svenskspråkiga sociala relationer och för att en del av informanterna har fortsatt andra stadiets utbildning på svenska eller använder svenska i arbetet. Roosa kände även identifikation till finlandssvenskhet vilket är intressant eftersom hennes barndom och familj präglades starkt av finskan medan svenskan kom in senare i form av skolspråk (citat 39).

Tre av informanterna ansåg sig vara osäkra att använda engelska och jämfört med finska och svenska upplevdes engelska som ett betydligt svagare språk. Även om informanterna kan uttrycka sig på engelska verkade det för majoriteten inte naturligt att inkludera språket i sin språkliga identitet. Engelska har status som främmande språk i Finland och används i vanliga fall sällan dagligen i produktivt syfte. Däremot syns engelskan emellertid mycket ute på gatorna och på sociala medier (Herberts, 2017.) Informanterna hade blandade åsikter om skolbytet

påverkan på färdigheterna i engelska och därmed kan skolbytet påverka engelskans status i den flerspråkiga identiteten inte fastställas. Informanterna inkluderade inte övriga språk utöver finska, svenska och engelska i sina språkliga identiteter även om kurser i tyska, franska och spanska också nämndes vilket kan förklaras med att informanterna inte upplever sig kunna språken tillräckligt bra eller inte använder dem tillräckligt ofta i dagsläget.

6.2 Metoddiskussion

Forskningsansatsen fenomenografi lämpade sig väl för att undersöka avhandlingens kvalitativa syfte och forskningsfrågor. Med hjälp av den fenomenografiska forskningsansatsen och semistrukturerade intervjuer kunde informanternas uppfattningar kartläggas och analyseras med ett antal olika teman och kategorier som formades utifrån intervjuvaren. Intervjuerna utfördes genom videosamtal via applikationen Zoom vilket var ett fungerande alternativ bortsett från ett enstaka kortvarigt fall av nätverksproblem. Tack vare videosamtalet var det enkelt att hitta lämpliga tidpunkter att hålla intervjuerna eftersom det var möjligt att välja den fysiska platsen för intervjun själv.

Alla fyra informanter var väldigt positivt inställda till bytet från svenskt språkbad till en svenskspråkig skola vilket förstås inte nödvändigtvis är fallet för alla andra som har gjort samma skolbyte. Informanterna representerar endast en liten del av gruppen och informanter av motsatt åsikt representeras inte i denna avhandling. Det är troligtvis också lättare att delta i en intervjuundersökning när man har en positiv inställning till ämnen även om både åsikterna skulle vara viktiga. Informanterna var rätt homogena även med tanke på ålder och kön och en större spridning i urvalet skulle ha varit önskvärd för att representera också andra grupper.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Studien i denna avhandling innefattade ett fåtal informanter vilket innebär att resultaten inte kan generaliseras för alla liknande fall av skolbyte. Dessutom är studien bland de första som undersöker elever i svenskt språkbad som byter till en helt svenskspråkig skola och mer forskning inom fältet vore nödvändigt. I denna studie var informanternas egna uppfattningar om skolbytet i fokus. Vidare kunde föräldrarnas och lärares uppfattningar studeras för att få en bredare uppfattning av fenomenet. Också mer forskning om dessa elevers språkutveckling,

språklig identitet och sätt att stödja modersmålsutvecklingen efter skolbytet krävs för att verifiera resultaten i denna studie.

Litteraturförteckning

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur.

Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopisto.

https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf

Bergroth, M., Kvist, M. & Norrback, F. (2020) *Språkpärlor – för daghem och förskola i språkbåd*. Åbo Akademi, Undervisnings- och kulturministeriet. <https://blogs2.abo.fi/wp-content/uploads/sites/156/2020/08/Spra%CC%8Akpa%CC%88rlan-A%CC%8AA-final.pdf>

Björklund, S., Pakarinen, S. & Mård-Miettinen, K. (2015). Är jag flerspråkig? Språkbadslevers uppfattningar om sin flerspråkighet. Vasa Universitet. I Kalliokoski, J., Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (eds) *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, n:o 8. 153–167.

Buss, Martina. (2002). Sociolinguvistiska synpunkter på språkbadslevernans andraspråk. I Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (Red.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa universitet. 95–102.

Denscombe, M. (2018) *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

Enström, I. (2013). Ordförråd och ordinläring - med särskild fokus på avancerade inlärare. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur. 169–195

Erkkilä, E. (2021) *Tidigare språkbadslevers erfarenheter av och tankar om nyttan med språkbadsundervisningen*. Östra Finlands universitet.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok I kvalitativ analys*. Liber.

Flyman Mattson, A. (2017). *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*.
Studentlitteratur.

Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. (2019). *Hur hanteras två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i årskurs 1–6 läsåret 2017-2018*. Nationella centret för utbildningsutvärdering.

https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf

Herberts, K. (2017). *Språkliga landskap i Västerbotten och Österbotten. Från enspråkighet till mångspråkighet*. Åbo Akademi.

Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (2013). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.

Härmälä, M. & Marjanen, J. (2023) *B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

https://karvi.fi/wp-content/uploads/2023/03/KARVI_1023.pdf

Institutet för de inhemska språken. (u.a). Hämtad 5.4.2023.

https://www.sprakinstitutet.fi/sv/om_sprak/sprak_i_finland

Kaikkonen, P. (2009). *Kieli, kulttuuri ja identiteetti- ei yhtä ilman toista*. Tempus 4 / 2009, 16-18.

Kovero, C. (2011). *Språk, identitet och skola II. Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer*. Rapporter och utredningar 2011:6. Utbildningsstyrelsen.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kovero-c.-sprak-identitet-och-skola-ii.-2011.pdf>

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Ladvelin, M. (2004) Entä kylvyn jälkeen? I Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (Red.) *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasan yliopisto. 118–125.

https://www.univaasa.fi/sv/for/student/programmes/bachelor/languages/immersion/kalla_2/

Liebkind, K. & Henning-Lindblom, A. (2015). Identitet och etnicitet – och språk. I Tandefelt, M. (red.), *Gruppspråk, samspråk, två språk, Svenskan i Finland – i dag och i går I:2*, Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 799, Helsingfors 2015.

Makropoulos, J. (2005) A Case Study of French Immersion Stayers in an Ottawa High School: Cultural Capital, Investment, and Identification to French. University of Toronto. I

Cohen, J., McAlister, K. T., Rolstad, K & MacSwan, J. (2005). *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press.

Nyqvist, E-L. (2021). Subject-verb Word Order in Narratives in Swedish by Immersion and Non-immersion Students. I *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 12(5), 641-653.

https://www.researchgate.net/publication/354312038_Subject-verb_Word_Order_in_Narratives_in_Swedish_by_Immersion_and_Non-immersion_Students

Puskás, T. & Björk-Willén, P. (2017). *Flerspråkighet och andraspråksutveckling*. Skolverket: Linköpings universitet. <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR078397>

Rampton, B. (1995). *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. Longman.

Rosvall, C., Heilä-Ylikallio, R., & Björklund, S. (2022). Lärarstuderandes examensarbeten om stöttning av elevers skrivande. I S. Björklund, B. Haagensen, M. Nordman, & A. Westerlund (red.), *Svenskan i Finland 19. Föredrag vid den nittonde sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland* (s. 301–317). Svensk-Österbottniska samfundet.

Rydland, V., Grøver, V. & Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal* 25, 465–82.

Rydland, V., Grøver, V. & Lawrence, J. (2014). The potentials and challenges of learning words from peers in preschool: a longitudinal study of second language learners in Norway, I Cekaite Thunqvist, Asta, Shoshana Blum-Kulka, Vibeke Grøver Aukrust & Eva Teubal (red.). *Children's peer talk: learning from each other*. 214- 234. Cambridge University Press.

Salameh, E-K. & Nettelbladt, U. (red.) (2018) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Studentlitteratur

Sigurd, B. & Håkansson, G. (2007). *Språk, språkinläring & språkforskning*. Studentlitteratur

Sjöberg, S. & West, M. (2017). “Kielikylpy on osa minua” Entisten kielikylpyoppilaiden käsitykset kielistään. *Tidigare språkbads elever om sina språk*. Vasa universitets rapporter 5.

Sundell, B. (2016). Tvåspråkighetens frammarsch. I *Det yttre trycket: Omvärldsanalys för det svenska i Finland*. Tankesmedjan Magma 2/2016 s. 91–95.

<http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/99.pdf>

Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Studentlitteratur.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development. I Gass, S. & Madden, C. (red.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House 235-256.

Swain, M. & Lapkins, S. (1995). *Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning*. I *Applied Linguistics* 16(3), 371–391.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*.

Juvenes Print

Utbildningsstyrelsen (2021). *Tvåspråkiga familjer väljer svenskspråkig skola för sina barn*.

Westerholm, A. & Oker-Blom, G. (red.) (2016). *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande. Guider och handböcker 2016:4*. Utbildningsstyrelsen.

<https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/sprak-i-rorelse-skolsprak-flersprakighet-och-larande>

Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågorna

- 1 a) Presentera dig själv kort. (Ålder, Studerar/jobbar du?)
- 1 b) Berätta om din språkliga bakgrund. (Vilka språk talar du, svenska i familjen/släkten, språk på fritiden?)
- 1 c) Berätta om din utbildningsbakgrund från daghem till nuläge.
- 1 d) Hur utvecklades din svenska under tiden du var i språkbad?
- 1 e) Hurudant stöd för svenskans utveckling hade du utanför skolan under tiden i språkbad?
- 1 f) Av vilka orsaker valde du att byta till en svenskspråkig skola efter årskurs 6?
- 1 g) I vilken grad påverkade din familj beslutet att du skulle byta till en svenskspråkig skola?

- 2 a) Vilka fördelar upplever du att bytet till en svenskspråkig skola har gett dig?
- 2 b) Vilka nackdelar fanns enligt dig i att byta till en svenskspråkig skola?
- 2 c) Hur upplever du att du klarade av årskurserna 7–9 i en svenskspråkig skola?
- 2 d) Av vilka orsaker valde du att fortsätta studierna på andra stadiet på svenska?
- 2 e) Upplever du att språket påverkade dina betyg i årskurserna 7–9 och i gymnasiet/yrkesutbildningen? På vilket sätt?
- 2 f) Upplevde du att lärarna i den svenskspråkiga skolan förstod din bakgrund som språkbadselev? Hur?

- 3 a) Vilka språk kan du tala i dagens läge?
- 3 b) Hur upplever du att bytet från språkbad till svenskspråkig undervisning påverkade dina kunskaper i svenska?

3 c) Hur upplever du att bytet från språkbad till svenskspråkig undervisning påverkade ditt modersmål?

3 d) Upplever du att bytet till svenskspråkig skola påverkade dina kunskaper i övriga språk? På vilket sätt?

3 e) Upplever du att bytet till svenskspråkig skola påverkade dina kunskaper i läsåmnen? På vilket sätt?

3 f) Upplever du att bytet till svenskspråkig skola påverkade dina kunskaper i matematik? På vilket sätt?

3 g) Hur skulle du beskriva din identitet? (finskspråkig, svenskspråkig, tvåspråkig, flerspråkig, finlandssvensk?)

3 h) Påverkade bytet till svenskspråkig skola din språkliga identitet? På vilket sätt?

3 i) På vilket sätt påverkade bytet till svenskspråkig skola din fritid språkligt?

3 j) Hur funderar du själv på valet av skola för dina eventuella barn i framtiden? Språkbad, finsk eller svensk skola och varför?

3 k) Borde språkbadet utvecklas på något sätt i framtiden för att fungera ännu bättre?