

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket
Svenska som andraspråk

EN BRA SAK ATT HA MED SIG
Undersökning av ungdomars språkval i en internationell miljö

Marie Rydenvald

D-UPPSATS, 15 hp
Svenska som andraspråk,
Vårterminen 2010
Handledare: Tore Otterup

Sammandrag

På det internationella gymnasieprogrammet International Baccalaureate (IB) är det obligatoriskt att ha två språk, varav det ena måste läsas på förstaspråkskursen. Det andra språket kan läsas på andraspråkskursen eller främmandespråkskursen, men det är också möjligt att läsa två förstaspråkskurser. Språken är dock inte givna utan eleverna väljer dem själva.

Då eleverna själva väljer vilka språk de ska studera, torde de också fundera runt sin flerspråkighet och i viss mån ta ställning till den, likväl som det är rimligt att anta att de påverkas av den. Vilket språk ska de läsa som sitt förstaspråk? Vilket språk ska de läsa som andra språk? Ska de fortsätta studera svenska? Vad påverkar deras val?

Syftet med uppsatsen är att undersöka och förstå hur ungdomarnas flerspråkighet inverkar på deras val av språk för IB. Frågeställningarna för uppsatsen är: Hur resonerar de inför sina språkval på IB? Vilka faktorer styr deras språkliga val? Vad påverkar valet av svenska som ett av språken? Uppsatsen avser också belysa den problematik som uppstår i förhållandet mellan modersmål och förstaspråk i en flerspråkig kontext.

Undersökningen är utförd med kvalitativa halvstrukturerade och samtalsbaserade intervjuer. Informanterna består av åtta IB-elever, som alla är flerspråkiga och har svenska som enda modersmål, samt varav fyra studerar svenska som ett ämne i sin gymnasieexamen. Vidare har undersökningen en poststrukturalistisk referensram, och det vetenskapliga förhållningssättet har ett anslag av empirinära forskningsansatser, då de halvstrukturerade intervjusamtalen är fenomenologiskt orienterade och analysen vilar på en fenomenografisk grund.

Resultatet av undersökningen visar att de faktorer som påverkar informanternas språkval inför IB kan delas in i 13 olika kategorier, vilka främst speglar deras framtidsvisioner utifrån deras nutida livvsituation. Det finns också en skillnad i förhållandet till kategorierna mellan valet av språk till förstaspråkskursen och valet av språk för den andra språkkursen, samt mellan de informanter som läser svenska som ett av sina språk, och den grupp som inte gör det.

Informanterna väljer sitt starkaste språk för förstaspråkskursen, men för majoriteten av dem sammanfaller inte deras förstaspråk med modersmålet. Valet av det andra språket framstår främst som en investering för framtiden, och slutligen finns det en skillnad mellan de informanter som läser respektive inte läser svenska vad gäller attityden till Sverige och svenskheten, graden av ambivalens samt hurvuda de förefaller uppleva svenskan som ett officiellt och offentligt användbart och gångbart språk.

Nyckelord: modersmål, förstaspråk, flerspråkighet, språkliga val, språkligt kapital, investering, offentlig språkanvändning, identitetskonstruktion, synkretiska identiteter, ambivalens.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	3
2. Bakgrund.....	4
2.1. IB Diploma Program.....	4
2.2. Skolornas val av språkkurser	6
2.3. Kompletterande undervisning i svenska.....	6
3. Problemformulering och syfte.....	6
4. Litteraturgenomgång	7
4.1. Samhälle	7
4.1.1. Globalisering.....	7
4.1.2. Det postmoderna samhället.....	8
4.1.3. Migrationsmönster	9
4.2. Kultur.....	10
4.2.1. Kulturellt kapital.....	11
4.2.2. Habitus.....	11
4.2.3. Third Culture Kids.....	12
4.3. Identitet.....	13
4.4. Språk.....	15
4.4.1. Förstaspråk - andraspråk - främmande språk.....	15
4.4.2. Modersmål	16
4.5. Flerspråkighet	18
4.5.1. Flerspråkighetsdefinitioner	18
4.5.2. Orsaker till flerspråkighet	19
4.5.3. Flerspråkighet som investering.....	21
4.5.4. Identitet och flerspråkighet.....	22
5. Teoriram, metod och undersökning.....	25
5.1. Teoriram	25
5.2. Metod.....	26
5.3. Urval	26
5.4. Förarbete av intervjuerna.....	27
5.5. Genomförande av intervjuerna	29
5.6. Transkribering.....	30
5.7. Analys av intervjuerna.....	31
5.8. Presentation av informanterna	32
5.8.1. Agnes	32
5.8.2. Hanna.....	32
5.8.3. Ida	33
5.8.4. Jonas	33
5.8.5. Julia.....	33
5.8.6. Linda	34
5.8.7. Märta.....	34
5.8.8. Sara	34
5.8.9. Sammanfattning.....	34

6. Resultatredovisning	35
6.1. Val av språk till förstaspråkskursen.....	35
6.1.1. Sammanfattning.....	37
6.2. Val av språk för den andra språkkursen	37
6.2.1. Märta.....	38
6.2.2. Ida	39
6.2.3. Hanna.....	40
6.2.4. Linda	41
6.2.5. Sara	43
6.2.6. Agnes	44
6.2.7. Jonas	47
6.2.8. Julia.....	48
6.2.9. Sammanfattning.....	50
6.3. Val av svenska som ett av språken	52
6.3.1. Skolbakgrund.....	52
6.3.2. Identifikation med och attityd till olika kulturer.....	54
6.3.2.1. Informanter som läser svenska på IB.....	54
6.3.2.2. Informanter som inte läser svenska på IB.....	57
6.3.3. Sammanfattning.....	62
7. Diskussion och slutsats	63
7.1. Informanterna	63
7.2. Informanternas språkliga val	66
7.2.1. Val av språk för förstaspråkskursen	67
7.2.2. Val av det andra språket	68
7.2.3. Val av svenska som ett av språken	71
8. Slutord	74
Litteraturförteckning.....	77

Bilagor

Bilaga 1: Figur- och tabellförteckning

Bilaga 2: Enkät

Bilaga 3: Intervjuguide, ämnesområden

Bilaga 4: Intervjuguide, formulerade frågor

Bilaga 5: Kontrakt

1. Inledning

Under mina drygt tio år som lärare vid en internationell skola i den fransktalande delen av Europa har jag aldrig upphört att fascineras över mina elevers flerspråkighet. Mina elever har svenska som modersmål, men de flesta av dem har engelska som undervisningsspråk, samt gemensamt språk med majoriteten av sina vänner. Eftersom franska är ett officiellt språk i landet, talar de franska i sitt liv utanför skolan, och då skolan är tvåspråkig har de även undervisning i franska.

Engelska, franska och svenska är ständigt närvarande i deras liv; de lever och verkar i språken och de rör sig till synes obehindrat mellan dem. Återkommande har jag ställt mig frågan hur de upplever sin flerspråkighet och hur den påverkar deras liv. Tänker de någonsin på den, eller är den en fullt naturlig del av deras identitet och liv?

Dessa frågor samt min undervisning på det internationella gymnasieprogrammet IB lade grunden för uppsatsen. På IB är det obligatoriskt att ha två språk, varav det ena måste läsas på förstaspråkskursen. Det andra språket kan läsas på andraspråkskursen eller främmandespråkskursen, men det är också möjligt att läsa två förstaspråkskurser. Språken är dock inte givna utan eleverna väljer dem själva.

I och med att eleverna själva väljer sina språk ligger det nära till hands att anta att de genom sina val tvingas tänka på och ta ställning till sin flerspråkighet. Hur inverkar flerspråkigheten på elevernas val av språk för sin gymnasieutbildning? Hur tar sig deras flerspråkighet och vilka uttryck tar den sig? Hur resonerar eleverna när de ska välja språken? Vilka faktorer styr deras språkval? Hur kommer det sig att vissa elever väljer att läsa svenska och andra inte? Till en början framstod frågorna som förhållandevis avgränsade och konkreta, men de visade sig snart vara både komplexa och komplicerade. Frågorna öppnade upp för ett större perspektiv än vad jag hade föreställt mig. Ett flerspråkigt perspektiv.

Ungdomarna hade många tankar om sin flerspråkighet. Snarare än att påverka deras liv interagerar den i deras liv. Snarare än att vara en del av deras liv och identitet utgör flerspråkigheten den arena och plattform där de lever sina liv och konstruerar sina identiteter. Snarare än att röra sig mellan avgränsade språkgrupper är ungdomarna i ständig språklig rörelse. Snarare än att de upplever modersmålet som synonymt med förstaspråket, är modersmålet ett av deras språk bland andra.

2. Bakgrund

International Baccalaureate (IB) är en internationell skolutbildning som introducerades 1968 och drivs av International Baccalaureate Organisation (IBO), vars högsäte finns i Geneve och examinationssätet i Cardiff. IB-utbildningen finns representerad på 2816 skolor i 138 länder och omfattar ungefär totalt 775.000 elever (www.ibo.org).

IB är en heltäckande utbildningsform, som erbjuds på tre olika undervisningsspråk, engelska, franska och spanska, och är uppdelad i tre olika program: The Primary Years Program (PYP) för elever mellan 3 och 12 år, The Middle Years Program (MYP) för elever mellan 11 och 16 år samt The Diploma Program (DP) för elever mellan 16 och 19 år.

2.1. IB Diploma Program

Gymnasieprogrammet International Baccalaureate Diploma Program, vilken jag fortsättningsvis kallar IB, är sålunda den sista delen i utbildningen. Det är en tvåårig "rigorous pre-university course of studies, leading to examinations, that meets the needs of highly motivated secondary school students" (IBO 2002:1). Kursplanen innehåller sex ämnesgrupper, som vardera innehåller olika ämnen. Varje ämne finns på två olika nivåer, 'standard level' och 'higher level', utom matematiken som ges på tre nivåer.

Figur 1 Ämnesgrupper inom IB

Grupp 1	Language A1	förstaspråkskurs som finns tillgänglig på 45 språk
Grupp 2	Second Language	gruppen innefattar Language A2 (andraspråkskurs), Language B (främmandespråkskurs) och Ab initio (nybörjarspråk främmandespråk). Flertalet språk, däribland latin och grekiska, finns tillgängliga.
Grupp 3	Individuals and Society	totalt 9 valbara ämnen, t.ex. historia, geografi, ekonomi, filosofi och psykologi
Grupp 4	Experimental Sciences	totalt 4 valbara ämnen, t.ex. biologi, fysik, kemi
Grupp 5	Mathematics	matematikkurserna ges på tre olika nivåer.
Grupp 6	Arts	totalt 4 valbara ämnen; film, teater, konst och musik

För sin IB-utbildning väljer eleverna sex ämnen, ett från varje ämnesgrupp. Det är möjligt att ersätta ett ämne från grupp 6 med ett valfritt ämne från grupp 1-4. Tre av de valda ämnena ska läsas på higher level och tre på standard level. Förutom de sex ämnena måste eleverna dels skriva en 'Extended Essay', ett forskningsorienterat specialarbete om 4000 ord, och dels följa en kurs i 'Theory of Knowledge', en kurs med kunskapsteoretiska förtecken. Slutligen måste de också delta i den samhällsorienterade kursen CAS (creativity, action and service).

Examinationerna inför studentbetyget sker externt av examinatoreer okända för elever såväl som lärare. Betygen sätts utifrån väl definierade målrelaterade betygskriterier som är tillgängliga för lärare och elever. Det lägsta betyget är 1 och det högsta 7, vilka utgör poäng i slutbetyget. För det sammanlagda resultatet i theory of knowledge och extended essay kan eleverna få ytterligare upp till 3 poäng, och högsta möjliga poäng i slutbetyget blir därför 45 poäng. För att erhålla ett 'IB Diploma' måste eleven minst ha 24 poäng. Ett 'Bilingual Diploma' tilldelas de elever som läser Language A2 som språkkurs i Grupp 2 (www.ibo.org).

Den för alla elever obligatoriska förstaspråkkursen Language A1 "is the study of literature in a student's first language" (www.ibo.org). Beroende på om eleverna har valt att läsa higher eller standard level läser de mellan 11 och 15 litterära verk. Verken väljs från givna litteraturlistor, och de litterära genrererna drama, lyrik, roman och novell måste finnas representerade i valet. Både vad gäller litteraturval och kunskapskrav kan kursen beskrivas som postgymnasial. I studentexamina krävs det att eleven förmår analysera genrens formspecifika drag i såväl känd som okänd text.

Syftet med att eleverna läser ett andra språk "is to promote an understanding of another culture through the study of a second language" och att eleverna får lära sig samt använda språket "in a range of contexts and for different purposes" (www.ibo.org). I likhet med Language A1-kursen är andraspråkkursen, Language A2, och främmandespråkkursen, Language B, genrebaserade. Skillnaden är att A1-kursen är inriktad på skönlitterära genrer, medan A2- och B-kursen även tillåter andra textgenrer. I A2-kursen förmodas eleven känna till texttyper av litterär, massmedial och professionell karaktär, vilka kan tolkas som de texttyper en andraspråksinlärare har behov av i sitt liv (jfr Kuyumcu 2004:582). De genrer som förekommer på B-kursen syftar till att eleven ska komma att behärska språket på en god turistnivå. Gemensamt för A2 och B-kursen är att det inte räcker att eleverna ska klara av att i läsning förstå texttypernas specifika genredrag, utan de skall också kunna producera en genrespecifik text.

2.2. Skolornas val av språkkurser

Varje enskild skola som erbjuder IB-programmet har vissa möjligheter att själv styra vilka språk man erbjuder inom Grupp 1 och 2 (se Figur 1, avsnitt 2.1.). I uppsatsens undersökning kommer informanterna från tre olika skolor, och en av skolorna har valt att erbjuda engelska i Grupp 1, men inte i Grupp 2, dvs. engelska kan eleverna bara läsa på förstaspråkkursen. Likaså erbjuder skolan svenska enkom som Language A1. Slutligen erbjuder skolan franska bara i Grupp 2, dvs. franska kan eleverna inte läsa som Language A1. I realiteten betyder det att de elever på denna skola som vill läsa svenska måste läsa det på förstaspråkkursen, samt antingen läsa även engelska på förstaspråkkursen eller helt avstå från att läsa engelska.

2.3. Kompletterande undervisning i svenska

Den kompletterande undervisningen i svenska är den statligt reglerade form av modersmålsundervisning i svenska som existerar utanför Sverige. Den är avsedd att vara ett komplement till den svenska som talas i hemmet, och följer en av Skolverket fastställd läroplan, samt de lokala mål som skolorna och skolföreningarna har utarbetat. Undervisningen, som inte är betygsgrundande, är förlagd till två lektioner per vecka, vilka oftast sker utanför ordinarie skoltid. Bidrag utgår från svenska staten, för närvarande 2930 SEK per elev och läsår. För att vara bidragsberättigad måste minst en av elevens föräldrar vara svensk medborgare (www.suf.c.se).

3. Problemformulering och syfte

Den gemensamma faktorn för de elever jag undervisar på den internationella skola där jag arbetar är deras flerspråkighet. De har svenska som modersmål och engelska som undervisningsspråk, och möter dagligen franska både i klassrummet och samhället. Under de två gymnasieåren på IB läser eleverna två språk, varav en förstaspråkkurs är obligatorisk. Språken är dock inte givna utan eleverna väljer dem själva. En del av eleverna väljer att studera svenska som ett av sina språk, andra inte.

Då eleverna själva väljer vilka språk de ska studera, torde de också fundera runt sin flerspråkighet och i viss mån ta ställning till den, likväl som det är rimligt att anta att de påverkas av den. Vilket språk ska de

läsa som sitt förstaspråk? Vilket språk ska de läsa som andra språk? Ska de fortsätta studera svenska? Vad påverkar deras val?

Syftet med uppsatsen är att undersöka och förstå hur ungdomarnas flerspråkighet inverkar på deras val av språk för IB. Frågeställningarna för uppsatsen är: Hur resonerar de inför sina språkval på IB? Vilka faktorer styr deras språkliga val? samt Vad påverkar valet av svenska som ett av språken?

4. Litteraturgenomgång

Begreppen *samhälle*, *kultur*, *identitet*, *språk* samt *flerspråkighet* är alla viktiga för förståelsen av ungdomarnas val av språk för sina språkkurser på IB.

4.1. Samhälle

Det internationella samhälle ungdomarna lever i präglas av postmodernitet och globalisering.

4.1.1. Globalisering

Globalization: a big word that is meant to account for a multiplicity of processes and practices, namely an increase in quantity and rapidity of the circulation of people, identities, imaginations and products across borders. (da Silva et al. 2007:183)

Andra begrepp som ofta används tillsammans med eller likställs med globalisering är *internationalisering*, *liberalisering*, *universalism* samt *deterritorialisering*. Begreppen har det gemensamt att de beskriver en rörlighet vad gäller människor, produkter, pengar, idéer, tankar, kulturer men också gränser; för nationer, maktcentra, etnicitet och samhällsklasser (Miegel och Johansson 2002:353).

Den rörlighet som är förbunden med globaliseringsprocessen är ett av de starkast utmärkande dragen för det postmoderna samhället, och för många är den ökade rörligheten och valfriheten enbart positiv. Dock menar sociologen Zygmunt Bauman (1998) att alla inte gynnas av globaliseringen, då inte alla människor har möjligheten att flytta på sig, vilket leder till att "snarare än att homogenisera det mänskliga tillståndet tenderar den teknologiska annulleringen av tidsliga/rumsliga avstånd att polarisera det" (Bauman 1998:22). Även om begreppet globalisering i mångt och mycket förknippas med det sena 1900-talets och 2000-talets

samhälle, är inte globaliseringsprocessen en nyhet utan dess början daterar sig tillbaka till mitten av 1800-talet (Miegel och Johansson 2002:354) då utvecklingen av det moderna samhället på allvar satte fart.

4.1.2. Det postmoderna samhället

Det moderna samhället, som växte fram under 1800-talet med en tydlig utveckling under seklets senare del samt under 1900-talets början, kom i motsats till tidigare, traditionella, samhällsordningar att stå för en ökad föränderlighet, rörlighet och individualism (Frykman och Löfgren 1979:11-18) liksom religionens avtagande betydelse (Stier 2003:33).

Det samhälle som under senare delen av 1900-talet har utvecklats som en följd av det moderna samhället kallas ofta postmodernt, och är i mångt och mycket en kontrast till tidigare traditionella samhällen. I en förenklad, och generaliserande, beskrivning kan man säga att flertalet människor i traditionella samhällen levde sitt liv på den plats där de föddes. Deras liv fortsatte ofta i förfädernas spår och styrdes av de traditioner som etablerats genom generationer. Livet i traditionella samhällen kan också beskrivas som lokalt, dvs. livet styrdes utifrån den plats där människan levde och verkade (Giddens 1991:27), och människan föddes in i ett liv snarare än valde det, och det liv de levde ”med rötter i livs- och tankemönster som sällan ifrågasattes, förenklade visserligen individens val, men minskade och försvårade samtidigt handlingsmöjligheterna” (Otterup 2005:28).

I dagens postmoderna samhälle möts vi istället av ett ”förvirrande virrvarr av möjligheter och alternativ” (Giddens 1991:11) och vi måste ständigt navigera mellan alla de val vi förutsätts göra. Västvärldens industrialisering, och den i kölvattnet följande urbaniseringen och sekulariseringen, samt det senaste seklets omfattande tekniska uppfinningar och inte minst de senaste decenniernas explosionsartade digitala utveckling har bidragit till att det inte längre är lika givet att vi föds in i ett liv och en samhällsordning som praktiskt präglas av förfädernas kunskap och traditioner.

Även om vi kanske lever våra liv på en och samma plats, behöver det idag inte betyda att vi lever ett uteslutande lokalt liv. Samtidigt som vi engagerar oss lokalt, t.ex. politiskt, i den lokala idrottsföreningen eller i barnens skola samt umgås med grannar och närboende vänner har vi också tillträde till den globala världen. Vi reser, vi upprätthåller och skapar relationer via e-post, chattar, bloggar och Facebook. Bloggosfären för in det offentliga rummet i våra hem, där också världen ständigt befinner sig genom Internet och TV samt andra media. I

affärsvärlden har skrivbordet, arbetsplatsen, bytts ut mot ett 'mobile office', i vilket datorn och mobiltelefonen med 3G-uppkoppling möjliggör ett näst intill fullständigt oberoende av plats. I dagens samhälle blandas utan uppehåll och åtskiljning det lokala och det globala, samt fysisk närvaro och frånvaro, eller som Giddens (1991:32) skriver: "Globaliseringen handlar om hur närvaro och frånvaro genomkorsar varandra, hur sociala händelser och relationer 'på avstånd' sammanflätas med lokala kontexter".

I och med den upplösning som sker i det postmoderna samhället av traditionernas betydelse, religionens och trosföreställningarnas inflytande samt ett tilltagande samspel mellan det lokala och globala kan människan inte förlita sig till livsmönster som har skapats under tidigare generationer, utan ställs kontinuerligt inför små som stora livsstilsval och livsbeslut. Sålunda tvingas hon till att i större utsträckning än tidigare själv ta ansvar för sina handlingar och livsval, och därmed sitt liv (Stier 2003:33). Det postmoderna samhället kan alltså ses som ett samhälle fullt av möjligheter, och med "ett närmast oändligt antal valmöjligheter när det gäller livsstilar och livsval" (Stier 2003:35), i vilket människan genom sina val skapar sig sin framtid. Men det gäller att välja rätt. Giddens menar att det är adekvat att, enligt Ulrich Becks term, kalla dagens samhälle för ett *risksamhälle* (Beck 1998), då varje val innebär ett risktagande, och för att välja "rätt" måste människan förhålla sig beräknande till alla de möjligheter, positiva som negativa, hon möter i sin vardag och sitt liv (Giddens 1991:40).

4.1.3. *Migrationsmönster*

Ytterligare ett utmärkande drag för det postmoderna samhället är att människan outhärligen är på väg någonstans (Stier 2003:37), vilket naturligtvis kan kopplas ihop med upplösningen av platsens betydelse samt orienteringen mot framtiden. Förhållandet till rörlighet kan också sägas speglas i samtidens migrationsmönster. Enligt Ludger Pries (2004:16) kan man historiskt dela in internationella migranter i fyra olika grupper utifrån relationen till platsen de immigrerat till, huvudorsaken till varför de emigrerade, samt hur länge de har för avsikt att stanna kvar på platsen de immigrerat till. De fyra grupper av internationella migranter som Pries skiljer ut är 'emigrant/immigrant', dvs. de européer som utvandrade till USA i mitten av 1800-talet, 'return migrants', dvs. de europeiska gästarbetarna under 1960- och 1970-talet, 'diaspora migrants', dvs. de som har utvandrat av politiska och religiösa skäl, samt 'transmigrants'.

Gruppen transmigranter tillhör dagens postmoderna samhälle. De beskrivs av Glick Schiller och Basch (1995:2) som “[t]ransmigrants are immigrants whose daily lives depend on multiple and constant interconnections across international borders and whose public identities are configured to more than one nation-state”. Pries (2004) menar att transmigrantgruppen tenderar till att inte i lika stor utsträckning som de andra tre migrantgrupperna göra åtskillnad mellan det land de emigrerade från och det land de immigrerade till, dvs. platsen där de lever sina liv. För många transmigranter är inte heller emigrationen ett slutgiltigt beslut om byte av livsplats, utan kan ses som en mellanstation på väg till någon annan plats. Inte sällan är deras “[d]ecisions related to migration taken into the medium term and in a sequential manner” (Pries 2004:17).

4.2. Kultur

Begreppet *kultur* är lika brett och mångfasetterat som svårdefinierat. Kultur kan sägas spegla synen på ordning, plats och tid inom en grupp av människor, t.ex. ett samhälle, och omfattar de normer, värderingar, tankesätt, språk, erfarenheter, seder och livsstilar som delas av en grupp människor (Wellros 1998:13).

Själva ordet kultur använder vi som en beskrivande term för de kunskaper och värderingar som delas av en grupp människor, men dessa kollektiva medvetandeformer kan inte studeras eller förklaras lösryckta från sitt sammanhang. Kulturen är en spegling av den rådande samhällsstrukturen, men inte en död, mekanisk avspegling. Kultur är något som används för att systematisera, förklara och legitimera den värld som omger individen. Därigenom återverkar den ständigt på samhällsstrukturen. Man kan säga att kulturen är det medium -det filtergenom vilken människan skapar sin verklighetsbild. (Frykman och Löfgren 1979:15)

Genom socialisation inlemmas människan i kulturen, vilket till stor del sker genom språket men också genom interaktion med andra människor. Eftersom barnets socialisation ofta sker genom föräldrarna kan man säga att kulturen förs över från en generation till annan. Målet för socialisationen är internalisering som ”innebär att omgivningens värderingar och moraluppfattningar succesivt förvandlas till individens inre egendom och blir en helt och hållet integrerad del av personligheten” (ibid.:17).

Även om det enligt ett traditionellt synsätt finns en naturlig koppling mellan nation och kultur, behöver nationen inte med nödvändighet vara

sammanhållande för kulturen, och det är idag närmast vedertaget att kultur inte är statiskt, utan ”skiftande, flertydigt och föränderligt” (Hylland Eriksen 1999:20). Slutligen skiljer sig tidsuppfattningen mellan olika kulturer. Det västerländska postmoderna samhället förknippas med den linjära eller konsekutiva tidsuppfattningen, i vilken framtiden ges en stor betydelse. Tiden uppfattas mer eller mindre som en linje mellan födelse och död där man utgår från nuet och planerar för framtiden. Dåtiden, den tid man har tillryggalagt, smälter samman samt tillmäts en mindre betydelse (Wellros 1998:52f).

4.2.1. *Kulturellt kapital*

För att beskriva kulturella och sociala skeenden använder sig den franske sociologen Pierre Bourdieu i sin teoribildning metaforiskt av ekonomiska termer. Sociala sammanhang kallar han oftast *field* men också *market*. Vidare använder sig Bourdieu av termerna *kapital* och *vinst* (Bourdieu 1991:14). Termen kapital delar Bourdieu bl.a. in i *kulturellt* och *symboliskt kapital*, där kulturellt kapital utgörs dels av *habitus*, en term med vilken Bourdieu avser vanor och beteenden som genom generationer har blivit så självklara för individen att denna inte medvetet reflekterar över dem (ibid.:12), och dels av medvetandegjorda kunskaper och förmågor, t.ex utbildning. Det symboliska kapitalet utgörs av den prestige eller position individen har i den sociala strukturen (ibid.:14). För att använda Bourdieus termer är ett sätt att förvalta det kulturella kapitalet att göra kapitalet till vinst t.ex. genom att använda utbildning för att få ett åtråvärt arbete eller att få tillträde till en attraktiv och konkurrenskraftig högre utbildning.

4.2.2. *Habitus*

Genom begreppet *habitus*, vilket Bourdieu (1991) ser som ”a set of dispositions which incline agents to act and react in certain ways” (Bourdieu 1991:12), avser han förklara hur samhälle, historia och språk samverkar. Bourdieu menar att *habitus*, som består av vanor och beteenden överförda i generationer via språket, också i sin struktur signalerar klasstillhörighet, vilket alltså gör individers *habitus* inom samma samhällsklass likartade (ibid.:13). Exempel på konkreta uttryck av *habitus* kan vara bordsskick och klädkoder, medan mer abstrakta uttryck kan vara studie- och yrkesval samt politisk tillhörighet.

Habitus förser således individen med en känsla för hur denna bäst betar sig i olika situationer i det dagliga livet, dvs. en känsla för vad som

är mest praktiskt relevant i olika sammanhang. Habitus kan också ses som livsstilar förmedlade genom språket, då "Bourdieu menar att livsstilen omsluter och uttrycker de tankesätt och innebörder som man vill förmedla till den sociala omgivningen" (Stier 2003:48). Sammantaget är habitus starkt sammansvetsad med individens sociala klasstillhörighet och den kultur hon lever i, och eftersom det är svårföränderligt samt ändras mycket sakta över tid kan individen "uppfattas som predestinerad att inneha en viss position livet igenom" (Haglund 2004:364).

4.2.3. *Third Culture Kids*

Begreppet *Third Culture Kids* (TCK) myntades på 1950-talet av sociologerna/antropologerna John och Ruth Hill Useem, som ett resultat av det forskningsprojekt i vilket de studerade amerikaner som var utsända till Indien genom sitt arbete och utgjordes av diplomater, missionärer, biståndsarbetare, affärsmän, lärare samt journalister.

Under projektets gång kom paret Useem även i kontakt med andra nationella grupper, vilka, i likhet med den amerikanska, hade format sig en egen kultur, som skilde sig från såväl kulturen i de respektive hemländerna som kulturen i värdlandet. Paret Useem kallade hemlandskulturen för den första kulturen, värdlandskulturen för den andra kulturen och den kultur som formats i utlandskolonin för den tredje kulturen. De barn som växt upp i den tredje kulturen kallade de *third culture kids* (Pollock och Van Reken, 1999:21).

A Third Culture Kid (TCK) is a person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents' culture. The TCK builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although elements from each culture are assimilated into the TCK's life experience, the sense of belonging is in relationship to others of similar background. (Pollock och Van Reken 1999:19)

Vidare menar Pollock och Van Reken (ibid.:22) att hörnstenarna i en TCKs liv är att personen dels har uppfostrats i en genuint tvärkulturell värld, där de istället för att betrakta, studera eller analysera andra kulturer lever i de olika kulturella världarna genom att de konstant reser mellan hemlandet och värdlandet och deras behäftade kulturer. Och dels att uppfostran har skett i en mycket rörlig värld, i vilken antingen de själva eller folk runt omkring dem ständigt kommer och går, med det resultatet att deras sociala omgivning alltid ändras.

Pollock och Van Reken särskiljer också vissa kriterier som de anser att TCKs har gemensamt (ibid.:22-23), t.ex. en privilegerad livsstil, känsla av att vara en officiell person och att de lever ett liv i skuggan av att de troligtvis kommer att återvända till föräldrarnas hemland. Genom att föräldrarna ofta är utsända av företag eller organisationer i hemlandet, och inte sällan innehar höga positioner, följer vissa löneförmåner såsom betalda resor till hemlandet med vissa intervaller, hemhjälp, privatchaufförer och betalda skolavgifter. Då föräldrarna ofta har status som officiella personer i kolonin, är även TCK medvetna om att de i sitt dagliga liv inte bara i sitt uppförande representerar sig själva utan även det system föräldrarna är representanter för. Slutligen, eftersom föräldrarna är utsända av hemlandet lever TCK inte sällan med tanken på att det är möjligt att de en dag kommer att återvända till hemlandet om föräldrarnas arbetssituation ändras.

Pollock och Van Reken (ibid.:6) hävdar att antalet TCK har ökat under de sista decennierna, att de hörs mer i det offentliga rummet samt att deras liv i högre utsträckning kan ses som normalt i det internationella samhället; ”Sociologist Ted Ward claims that TCKs of the late twentieth century are ’the prototype [citizens] of the twenty-first century’“ (ibid.:7).

I sin bok låter Pollock och Van Reken TCKs komma till tals med självbiografiska berättelser. En av dessa handlar om Erika, en ung kvinna som har växt upp i den amerikanska kolonin i Singapore. I slutet av hennes universitetsstudier förflyttas fadern tillbaka till USA. Erika försöker då leva där, men eftersom hon inte känner sig hemma i kulturen flyttar hon tillbaka till Singapore, där hon konfronteras med ett liv i en kultur och social miljö som, i flera aspekter, skiljer sig från hennes tidigare liv tillsammans med den egna familjen. ”Here, in the world she had always thought of as home, Erika realized she was seen as a foreigner – an outsider. There was no such thing as an international passport” (ibid.:16).

4.3. Identitet

Identitetsbegreppet daterar sig tillbaka till antiken. Ordet i sig kommer från latinets ’idem’ med betydelsen ’densamme’ eller ’jag är jag’. Begreppet *identitet* har också betydelsen ”självbild, medvetenhet om sig själv som unik individ”, samt används för att beteckna individers och grupper upplevda tillhörighet till t.ex. en kultur, nation eller etnisk grupp (NE 9:342).

Kort sagt, identitet handlar om att befinna sig 'i vardande' och möta de utmaningar man ställs inför. Varje individs identitet påverkas av och bör förstås utifrån samhällets beting, den sociala och kulturella omgivningen, livs- och utvecklingskriser, oförutsedda händelser och livserfarenheter. (Stier 2003:12)

Enligt Stier (2003) finns det fem olika, dock "sinsemellan sammanflätade" (Stier 2003:21) förståelsenivåer för identiteten, dvs. vad som påverkas av och påverkar identiteten. De nivåer Stier anger är; en biofysisk som handlar om hur individens kropp sammankopplas med identiteten. Det kan handla om både yttre faktorer som utseende, och inre faktorer som t.ex. gener och begåvning. En psykologisk, som handlar om självuppfattning, självbild och självkänsla. En grupp- och organisationsnivå, som handlar om socialt samspel, gemenskap och gruppidentiteter. En samhällsnivå, som handlar om kultur, etnicitet, nationalitet, social klass, kön, samt en miljonivå, som handlar om platsen individen är förankrad i. Förutom själva platsen, kan miljonivån också tolkas som den sociala och kulturella miljön – rummet – individen är kopplad till.

Liksom det finns olika förståelsenivåer för identiteten finns det olika perspektiv på begreppet (ibid.:20). Enligt det essentialistiska perspektivet har identiteten en kärna, en grund (jag är jag), som alltid kvarstår, stabil och opåverkad, oavsett vad individen utsätts för i de sociala sammanhang hon lever och verkar (Stier 2003:20, Otterup 2005:27). Enligt det socialkonstruktivistiska perspektivet finns dock inte denna givna, stabila kärna i identiteten, utan identitetens ses i detta perspektiv som en konstruktion utifrån de sociala sammanhang och relationer som individen är delaktig i (Stier 2003:20-21, Otterup 2005:27-29). Sålunda skapas och konstrueras identiteten genom språket i möten och samtal med andra människor. I och med att identiteten, enligt det socialkonstruktivistiska perspektivet, inte har en kärna utan konstrueras under livets gång, kan identiteten beskrivas "som något flexibelt, situationellt och utbytbart" (Otterup 2005:28).

Enligt det postmodernistiska perspektivet har inte identiteten en fix kärna, inte heller skapas den, primärt, genom interaktion med andra människor i olika sociala kontexter utan skapas och omskapas av individen själv (Stier 2003:56). "Självidentiteten är med andra ord inte något som är givet som ett resultat av kontinuiteten i individens handlingssystem, utan något som rutinmässigt måste skapas och bevaras genom individens reflexiva handlingar" (Giddens 1991:67). Att identitet är något som oupphörligen konstrueras och rekonstrueras, skapas i social interaktion samt orienteras mot framtiden vittnar också Bonny

Nortons (2000) definition om: ”I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (Norton 2000:5).

Om man ser till att människan i det postmoderna samhället är mindre förankrad i tidigare generationers liv, och varken föds eller växer in i en identitet i samma utsträckning som människor i tidigare kulturer, blir det idag i mångt och mycket upp till människan att själv skapa sig sin identitet. Då människan i det postmoderna samhället ställs inför ett närmast oändligt antal livsstilsval, kan man säga att hon genom att välja bitar från olika livsstilar sätter samman och konstruerar sin identitet. Man kan metaforiskt beskriva det som om människan laddar ner det hon vill ha från universella livsstilsservrar; lägger till, modifierar och tar bort i sitt reflexiva livsprojekt.

”I det postmoderna samhället har begreppet *identitet* allt oftare kommit att ersättas med *identiteter*” (Otterup 2005:28). Människan är oftast inte en och samma i olika situationer, t.ex har vi en identitet som förälder, en annan som yrkesarbetande, ytterligare en annan i våra roller som släkting, vän eller bekant. Identiteten kan också växla med de språk vi talar, då vi inte sällan uppfattar oss, och uppfattas, på olika sätt inom olika språk. Naturligtvis föreligger det inte vattentäta skott mellan identiteterna utan bitar från en identitet kan mycket väl återfinnas i en annan. I uppsatsen ser jag begreppet identitet ur både ett socialkonstruktivistiskt och postmodernistiskt perspektiv, dvs. att individen förhandlar fram identiteten i samspel med andra samt att hon konstant och kontinuerlig skapar och omskapar sin identitet.

4.4. Språk

Avsnittet behandlar dels kortfattat några för uppsatsen relevanta språkliga definitioner, och dels ingående begreppet *modersmål*.

4.4.1. Förstaspråk - andraspråk - främmande språk

Termen *förstaspråk* avser oftast de(t) språk som individen lär sig först, vanligtvis individens modersmål. Termen *andraspråk* avser oftast de(t) andra språk som individen kommer i kontakt med efter det att modersmålet är etablerat.

Språk som lärs in efter tre års ålder då ett (eller i vissa fall flera) förstaspråk eller modersmål redan etablerats, brukar betecknas som andraspråk oavsett om det handlar om det andra, tredje, fjärde språket i

ordningen. Det handlar naturligtvis inte om någon absolut gräns men kan ändå ses som ett riktmärke. (Lindberg 2004:5)

Termen andraspråk, i jämförelse med *främmandespråk*, avser oftast att individen lever, och socialiseras in i, det land där språket talas. Termen främmandespråk avser också ofta att språket lärs in i skolan utanför det land/länder där det talas (Hammarberg 2004:26).

4.4.2. *Modersmål*

I sin mest avskalade definition kan modersmålet sägas vara det eller de språk som individen lär sig först, vanligtvis före tre års ålder (Viberg 1993:18), och genomgår sin tidiga socialisation på. Men, som Romain skriver "[a]lthough the term 'mother tongue' has often been used by linguists in a technical sense to refer to an individual's first learned or primary language, it also has popular connotations" (Romaine 1995:19). Några av de vanligare populärkriterier som är vidhäftade begreppet modersmål återfinns i Unescos (2003) beskrivning:

The term 'mother tongue', though widely used, may refer to several different situations. Definitions often include the following elements: the language(s) that one has learnt first; the language(s) one identifies with or is identified as a native speaker of by others; the language(s) one knows best and the language(s) one uses most. (UNESCO 2003:14)

Andra vanliga populärkriterier är att modersmålet är det språk man tar till vid starka känslor, tänker på, drömmer på, räknar på (Skutnabb-Kangas 1981:21), ber på, svär på, dagboksskriver på, antecknar på, pratar för sig själv på samt tänker högt på (Romaine 1995:31).

För den individ som lever i ett enspråkigt sammanhang är modersmålet oproblematiserat. Modersmålet är det språk som individen först möter genom sina föräldrar, och individens fortsatta socialisation sker sedan på samma språk både i hemmet och i samhället.

Barn lär sig alltså sitt modersmål, men de gör det inte utan hjälp från någon eller några andra människor. Nedan har jag ställt upp några av de människor eller 'instanser' som lär oss vårt modersmål, eller delar av vårt modersmål eller som åtminstone påverkar delar av vårt modersmål. 1. Föräldrar, familj, släkt. 2. Daghem, förskola, skola, arbete. 3. Lekkamrater, kompisar 'gänget', vänner. 4. Massmedier (TV, radio, tidningar, böcker etc). (Andersson 1985:30)

Trots att modersmålet ytterst bara är en term för de(t) språk som individen lär sig först, problematiseras det genom de föreställningar som

är vidhäftade begreppet. Utifrån citaten ovan framgår det tydligt att föreställningarna vilar på ett etnocentriskt majoritetsperspektiv dvs. språket kopplas ihop med ett land (jfr Håkansson och Norrby 2007:49) och att språket har användningsföreträde i landet. Otterup (2005) skriver med hänvisning till Wingstedt (1998:30) att den nationalromantiska föreställningen om ett *folk – en nation – ett språk* har fått en ”varaktig inverkan på synen på flerspråkighet” (Otterup 2005:17). Det är också tydligt att föreställningen har påverkat den gängse förståelsen av begreppet modersmål, och att individen utifrån det etnocentriska majoritetsperspektivet tolkas som att hon ”är” sitt modersmål.

Skutnabb-Kangas (1981) skriver att populärkriterierna är ”tämmligen dåliga” (ibid.:21) och förvisar dem till ”en enspråkig enfald” (ibid.:21). Om individens modersmål inte överensstämmer med samhällets majoritetsspråk blir förståelsen av begreppet en annan, och många av populärkriterierna kan inte med självklarhet appliceras på begreppet. Modersmålet blir ofta i minoritetsammanhanget ett språk som företrädesvis används i hemmet, vilket också framgår av Axelssons, Rosanders och Sellgrens definition av begreppet, ”[m]odersmål och förstaspråk anger det språk som barnet socialiseras på i hemmet” (Axelsson et al. 2005:8).

Förutom att modersmålet i minoritetskontexten företrädesvis används i hemmet, sätts det också i konstant relation till närvaron av majoritetsspråket. För individen blir inte modersmålet en oproblematiserad självklarhet, utan något hon måste förhålla sig till; när hon använder det och varför hon väljer att använda det. Sett ur ett minoritetsperspektiv skulle populärkriterier för modersmålet kunna vara: ett språk man använder för att kommunicera med familj och släkt (jfr. Otterup 2005:204), ett språk som förmedlar förfädernas kultur, ett språk som barnets närmsta vårdare medvetet väljer för att ”etablera ett regelbundet, långvarigt språkligt kommunikationsförhållande med barnet” (Skutnabb-Kangas 1981:22), ett språk som utgör ”a place of refuge” (Norton 2000:61) dvs, en mental vila från andra i samhället förekommande språk, ett språk som förenar barn och förälder i gemensamma intresseområden, ett språk som gör individen unik, dvs. hon har något som andra i majoritetssamhället inte har. Sett ur ett minoritetsperspektiv ”är” inte individen sitt modersmål, utan det utgör en av många komponenter i hennes identiteskonstruktion.

Romaine (1995) menar att ”the notion of mother tongue is a relative one and one’s mother tongue can change over the course of a lifetime“ (Romaine 1995:22). Definieras modersmålet som individens först(a) inlärd(a) språk är det inte troligt att modersmålet per definition kan bli ett

annat över en livstid, dock kan ett annat språk ta platsen som individens förstaspråk. I dagens flerspråkiga värld förefaller det inte rimligt att se begreppen modersmål och förstaspråk som synonyma.

Det är alltså viktigt att inte betrakta modersmålet (eller tvåspråkigheten) som stabila, oföränderliga tillstånd, utan som processer, där ständiga ändringar är möjliga (och ofta troliga). Dessa ändringar skall hellre ses som en rikedom än som ett hot, så länge ändringarna inte är på ett negativt sätt påtvingade utifrån utan avspeglar åtminstone någon typ av frivilliga val hos individen. (Skutnabb-Kangas 1981:26)

I uppsatsen står begreppet modersmål för informanternas första språk, förmedlat av deras föräldrar och grunden för deras tidiga socialisation. Vidare behandlas begreppet i uppsatsen som en komponent i informanternas identitetskonstruktion, dvs. de förutsätts inte "vara" sitt modersmål, utan det tolkas som varande en del av dem.

4.5. Flerspråkighet

I uppsatsen använder jag genomgående termen *flerspråkighet*. I vissa citat förekommer termen *tvåspråkighet* samt eng. 'bilingual', vilka jag ser som synonymer till flerspråkighet. Vidare förekommer förkortningarna L1 och L2 i vissa citat, vilka används i betydelsen första språk, dvs. modersmålet, respektive andraspråk.

4.5.1. Flerspråkighetsdefinitioner

Som Skutnabb-Kangas (1981:83) skriver finns det lika många definitioner av flerspråkighet som det finns flerspråkighetsforskare. Flerspråkighet definieras också utifrån många kriterier, av vilka kunskap och kompetens är återkommande. Med ett undantag kommer jag i uppsatsen inte att diskutera olika kunskaps- och kompetenskriterier, dels på grund av uppsatsens omfång och dels på grund av att informanterna i den undersökning som ligger till grund för uppsatsen otvivelaktigt är flerspråkiga (se avsnitt 5.8.). Informanterna lever i ett land vars majoritetsspråk är ett annat än deras modersmål, och har ytterligare ett språk som undervisningsspråk. I likhet med Axelssons, Rosanders och Sellgrens (Axelsson et al. 2005:8) definition av flerspråkighet är informanterna ungdomar "som i sin vardag möter och har behov av att använda två eller flera språk oberoende deras behärskning av språken".

Informanterna i uppsatsen har inte bara behov att använda flera språk dagligen, utan de är tvungna att göra det. Vidare griper informanternas flerspråkighet in i både formella och informella domäner

i deras vardag, genom skola, fritidsaktiviteter, familj och vänner. Slutligen är informanternas modersmål ett minoritetsspråk i det samhälle de lever i, vilket gör att maktfaktorn i begreppsparat *majoritetsspråk – minoritetsspråk* finns närvarande i deras flerspråkighet. I uppsatsen använder jag begreppet flerspråkighet för att beskriva en individ som är tvungen att använda två eller flera språk dagligen, i formella och informella domäner, oavsett behärsningen av språken samt att individens modersmål inte är majoritetsspråk i det samhälle var hon lever.

När individen behärskar två, eller flera, språk ungefär lika bra på alla plan brukar man prata om balanserad tvåspråkighet, eng. 'balanced bilingual', (Baetens Beardsmore 1982:9). Dock är få flerspråkiga individer balanserat flerspråkiga, utan har oftast ett starkaste språk, även om nyanserna må vara fina. Även om termen förstaspråk vanligtvis används synonymt med termen modersmål, behöver den flerspråkiga individens starkaste språk inte vara modersmålet. I uppsatsen används termen förstaspråk om individens starkaste språk, det hon kan bäst, oavsett om det är hennes modersmål eller inte.

Begreppet *nästan infödd talare* avser andraspråksinlärare som uppfattas som infödda talare i vardaglig kommunikation (Ekberg 2004:272, Abrahamsson och Hyltenstam 2004:243). De utmärkande dragen för svenska på nästan infödd nivå kan delas upp i grammatiska respektive lexikala drag och avvikelser, samt förmågan att använda konventionaliserade uttryck, och berör t.ex. genus, bestämdhet, ordföljd, idiomatisk korrekthet samt användning av partikelverb (Ekberg 2004:260ff). Enligt Abrahamsson och Hyltenstam finns det en tydlig relation mellan startålder och slutlig behärskning i ett andraspråk, samt att det är mycket svårt att uppnå infödd behärskning i ett andraspråk om inläringen påbörjats efter sju års ålder (Abrahamsson och Hyltenstam 2004:243).

4.5.2. Orsaker till flerspråkighet

Undantaget de individer som, t.ex. genom att deras tidiga socialisation sker på två språk, föds in i flerspråkighet, finns det många orsaker till att individer blir flerspråkiga. Myers-Scotton (2006:53) menar dock att orsakerna kan sammanfattas med ordet 'displacement' (omflyttning), och att denna omflyttning sannolikt vilar på en fysisk eller psykologisk grund. Myers-Scotton hävdar att den fysiska huvudorsaken utgörs av migration, vilken antingen primärt sker *från* en livssituation, eller primärt *till* en livssituation. Migrationen kan vara ett resultat av att det är förenat med fara för det egna livet att stanna kvar i hemlandet, t.ex. på

grund av politiska eller religiösa skäl, eller att migrationen erbjuder bättre möjligheter än de som finns i hemlandet, i förhållande till t.ex. arbete eller kärlek (ibid.:65f).

De individer vars orsak till emigrationen är arbete kan delas upp i två grupper; gästarbetare och transmigranter (jfr. ibid.:54). Enligt Ludger Pries (2004) var målet för många gästarbetare att tjäna ihop tillräckligt med pengar för att kunna skapa sig en bättre livssituation när de återvände till hemlandet. Eftersom gruppen planerade att flytta tillbaka till sitt hemland, såg de inte något direkt behov av att integrera sig i det nya landet, utan landet blev, som Pries skriver, "just a host country" (Pries 2004:16). Till skillnad från gästarbetarna utgörs migrationsgruppen transmigranter till stor del av kvalificerad arbetskraft. Dock finns det jämförelsepunkter mellan grupperna; de har lämnat hemlandet för arbete, och med största sannolikhet en strävan efter en ekonomiskt förbättrad livssituation. I likhet med gästarbetarna ser inte transmigranterna värdlandet som en slutgiltig destination, men till skillnad från gästarbetarna planerar de inte uttryckligen att återvända till hemlandet utan de är rörligare i sin migration, och värdlandet utgör snarast en mellanstation på väg mot ett annat land.

Som en följd av att många transmigranter inte uppfattar emigrationen som platsbunden är det förhållandevis vanligt att barnen inte placeras i nationella lokala skolor utan i engelska, amerikanska eller internationella skolor, där undervisningsspråket är engelska och kursplanerna är internationellt gångbara. Sett ur ett flerspråkigt perspektiv måste barnen då dels lära sig engelska för att klara av sina studier och dels värdlandets språk för att klara sig i samhället.

Den psykologiska orsaken till flerspråkighet kan, enligt Myers-Scotton (2006), ha sin grund i att människor upplever att:

their L1 is no longer sufficient as the sole medium to express how they see themselves. For example, they may think of themselves as no longer citizens of one nation, but as 'world citizens'. Or they may wish to 'join', if only symbolically through language, another culture. (Myers-Scotton 2006:63-64)

Flerspråkighet som har sin grund i en psykologisk omflyttning kan ses som en del av individens livsstilssamling. Individen är inte nödd och tvungen genom en platsförflyttning att lära sig ett nytt språk, men det nya språket är viktigt i individens identitetskonstruktion, för hennes självbild.

4.5.3. *Flerspråkighet som investering*

”In fact, as we’ve already pointed out, few people learn an L2 just because it’s ‘fun’” (Myers-Scotton 2006:61), utan inläringen motiveras ofta av bakomliggande orsaker. Norton Peirce (1995) menar dock att termen *investering* är mer adekvat än *motivation*. Hon anser att termen *motivation* avser ett drag i individens personlighet, och att termen därför inte speglar det faktum att språkinläraren är delaktig i flertalet sociala relationer i det samhälle hon lever, vilket påverkar hennes språkinläring.

The conception of instrumental motivation generally presupposes a unitary, fixed and ahistorical language learner who desires access to material resources that are the privilege of target language speakers. In this view, motivation is a property of the language learner - a fixed personality trait. The notion of investment, on the other hand, attempts to capture the relationship of the language learner to the changing social world. It conceives of the language learner as having a complex social identity and multiple desires. (Norton Peirce 1995:17)

Flerspråkighet kan ses som en investering för framtiden, vare sig det handlar om en önskan att ekonomiskt förbättra sitt liv, eller en önskan om att tillfredställa personliga livsstilmönster.

If learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic [language, education and friendship] and material [capital goods, real estate and money] resources, which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners expect or hope to have a good return of that investment -a return that will give them access to hitherto unattainable resources. (Norton 2000:10)

För att använda Bourdieus termer kan språkkunskaper betraktas som en del av både det kulturella och symboliska kapitalet. Språk som en del av det kulturella kapitalet utgörs inte bara av själva språkkunskaperna utan även av en förståelse för och kunskap om en till språket vidhäftad kultur, samt de möjligheter som språket öppnar upp för, t.ex. vänskap, utbildning, arbete och inkomst.

Språk som symboliskt kapital handlar däremot om hur individen kan använda sitt språk på den språkliga marknad hon befinner sig i, samt tolka var och hur maktrelationerna uttrycks eftersom vissa språk, och varieteter, tilldelas en större maktpotential än andra (Myers-Scotton 2006, Norton 2000, Pavlenko 2002).

I dagens globala, rörliga och IT-centrerade värld har engelskan alltmer kommit att dominera affärsvärlden, media samt stora delar av utbildningssektorn. För en flerspråkig individ är det tveklöst en investering att lägga engelskan till sin språkliga repertoar, och därigenom bredda och utöka både det kulturella och symboliska kapitalet. Rätt förvaltad kan investeringen i framtiden konverteras till en vinst bestående av prestigefylld position i maktens centra.

4.5.4. *Identitet och flerspråkighet*

Språk fungerar ofta som en markör för identitet och grupptillhörighet, inte minst etniska och nationella tillhörigheter (Stier 2003:122; Pavlenko 2002:279; Pavlenko 2004:2). Utifrån språket tilldelar vi gärna en människa en plats i ett visst socialt sammanhang och skapar oss föreställningar om hennes bakgrund, såväl geografisk som kulturell.

Att språk utmärker nationstillhörighet liksom kulturell tillhörighet grundar sig med största sannolikhet i föreställningen om ett folk – en nation – ett språk, som daterar sig tillbaka till 1800-talets nationalsstatskonstruerande samt dåtidens nationalromantiska strömningar. Traditionellt sett är språket en viktig komponent i den nationella identiteten (Pujolar 2007:71), liksom medborgarskap traditionellt har varit ”closely linked to nationality and to the way modern nation-states have defined membership. Basic to this notion of membership is the idea of a single shared culture where language is a key element” (Moyer och Martin Rojo 2007:138).

De individer som lever i en flerspråkig kontext rör sig oavbrutet mellan olika språk och kulturer. Inte sällan uppfattas de språkliga och kulturella grupperna som parallellt existerande homogena monolingvistiska kulturer (Pavlenko 2002:279), som individen föreställs gå in och ut ur under det att hon anpassar både språk och identitet efter det i grupperna rådande majoritetsperspektivet. Pavlenko menar dock att föreställningen inte är anpassad till ”the complexity of the modern and global and multilingual world, where more than a half of the inhabitants are not only either bilingual or multilingual but also members of multiple ethnic, social and cultural communities” (Pavlenko 2002:279). Istället för att förstå det som om den flerspråkiga individen byter beteende och identitet efter de grupper, kulturer och språk hon befinner sig i, kan man, utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv, beskriva det så att de olika tillhörigheterna och deltagandet i olika och multipla grupper formar och omformar identiteten, och att flerspråkigheten blir den arena och plattform, (eng. 'site') där identiteskonstruktionen sker (Pavlenko 2002:284).

I sin studie av ungdomars flerspråkighet och identitetskonstruktion i ett multietniskt förortsområde visar Otterup (2005) på hur ungdomarnas identitet är sammansatt av de olika språk, kulturer och sociala grupper de rör sig i, och hur deras identitetskonstruktion sker inom den sammansmältningen. ”Det framgår med tydlighet att det inte är ’antingen – eller’ som gäller för ungdomarnas identitetskonstruktion i multietniska förortsområden. De befinner sig inte heller mitt emellan föräldrarnas och majoritetssamhällets kultur eller i utkanten av dessa kulturer. Istället lever de mitt i detta i en mångkulturell svensk kontext” (Otterup 2005:212). Detta ”mitt i en mångkulturell kontext” blir den arena och plattform, där ungdomarnas identitetskonstruktion sker.

Utifrån Gilroys begrepp *synkretiska kulturer*, med vilket han avser ”samspelet mellan etniska grupper med ett gemensamt kulturbygge i en tät relation med ungdomars identitetsarbete” (Otterup 2005:212), myntar Otterup termen *synkretiska identiteter*, och visar på att ungdomarnas ”mångfasetterade identiteter är sammansatta på varierande och mycket komplexa sätt och befinner sig dessutom i en ständig förändring genom att hela tiden på ett gränsöverskridande sätt omförvandlas i interaktion med andra och i ömsesidiga kulturella utbyten” (ibid.:213).

Som en del av den synkretiska identiteten ser Otterup (2005) ambivalensen. Förutom att ungdomarna, som de flesta ungdomar, ständigt utsätts för många val samt befinner sig på väg in i vuxenlivet, blir deras tillvaro också påfallande mångtydig i det att de också måste förhålla sig till sin flerspråkighet och tillhörighet i flera kulturer. Den flerspråkiga kontexten skapar flera tillhörigheter och möjliga handlingssätt än en enspråkig kontext. Dock förefaller ungdomarna att i sina val vara inkluderande snarare än exkluderande i det att de inte väljer sida utan lämnar möjligheten öppen för alternativa lösningar. (Otterup 2005:204-205).

Norton (1995) menar att språket inte är ett neutralt medium för kommunikation utan måste förstås utifrån sin sociala mening och betydelse, samt att ”[i]t is through language that a person negotiates a sense of self within and across different sites and different points in time” (Norton 1995:13). Vidare visar Norton genom sin studie av fem andraspråklärare i Kanada att språket påverkar huruvida individen får eller nekas tillträde till sociala nätverk, vilket inverkar på identitetskonstruktionen (ibid.:13). Individen styr således inte uteslutande själv över sin identitetskonstruktion, utan den är också avhängig attityder och föreställningar i samhället. Individen opererar inte exekutivt på den flerspråkiga plattformen, utan berörs mer eller

mindre direkt av de föreställningar och attityder till flerspråkighet som finns i samhället.

Hegemoni, med den ursprungliga betydelsen ledning, ledarskap, överbefäl (NE 8:486), används för att beteckna den makt som styrande och tongivande klasser har över föreställningar, åsikter och attityder i samhället, och ”för att kunna uppnå hegemoni i ett samhälle måste en viss social klass dels appellera till andra klasser, dels utforma en politik som inte är klassspecifik utan mer universell till sin karaktär” (Miegel och Johansson 2002:110). Hegemoni styr individens attityder på ett implicit, indirekt och osynligt sätt, och kan beskrivas som att åsikter, värderingar och attityder förs över från de tongivande i samhället och att de efter hand allmänt uppfattas som rätt och logiskt. Haglund menar att ”[h]egemoni är en kraft som verkar bortom individens medvetande och tilltalar individens sunda förnuft. Individen kan inte själv reflektera över hur hon påverkas, utan medverkar istället själv i reproduktionen av de processer, den maktobalans och marginalisering som den hegemoniska praktiken initierar” (Haglund 2004:365).

Språk fyller i dagens samhälle också en viktig ekonomisk funktion, där företag som handlar med och/eller vilar på text, t.ex. media, kultursektorn, reklam- och försäkringsbranschen samt finansmarknaden, intar nyckelpositioner. Genom detta skifte från industrisamhälle till informationssamhälle menar Pujolar (2007) att ”language has moved towards the centre of economic processes, both in terms of the products being offered and of the processes of production, distribution and consumption (Pujolar 2007:71)”.

Enligt da Silva et al. (2007:186) kan språket i ett samhällssystem som ekonomiskt är baserat på tjänster, information och kommunikation ses som en produkt eller kapitalvara, (eng. 'commodity') som existerar frikopplad från individen, och därigenom inte har en direkt koppling till identiteten eller individens identitetskonstruktion. I stället för att språket ses som en del av personligheten blir det ett redskap eller en kunskap i ett globalt ekonomiskt system, som i likhet med andra praktiska och teoretiska kunskaper, kan köpas och säljas (ibid.:185). Sett i det här perspektivet blir språket inte heller något som behöver vara förankrat i individens etnolingvistiska bakgrund eller markera hennes etniska grupptillhörighet (ibid.:87), eller som Pujolar (2007:89) skriver: ”Beyond their traditional value in the construction of identities, languages now have costs and benefits and language skills or applications can be bought and sold in the context that are increasingly different from the national linguistic markets that Bourdieu (1991) so aptly described”.

5. Teoriram, metod och undersökning.

Uppsatsen har en poststrukturalistisk ansats. Undersökningen är utförd med kvalitativa halvstrukturerade och samtalsbaserade intervjuer. Den vilar inte på en distinkt och avgränsad metod och ingen teori genereras. Dock uppvisar undersökningen både i utformande och i analysen likheter med de vetenskapliga förhållningssätt som Patel och Davidson (2003:31f) kallar empirinära forskningsansatser, då de halvstrukturerade intervjusamtalen är fenomenologiskt orienterade och analysen vilar på en fenomenografisk grund.

5.1. Teoriram

Uppsatsens har en poststrukturalistisk teoriram. Perspektivet lämpar sig väl för att beskriva och analysera informanternas liv som flerspråkiga individer i ett globaliserat postmodernt samhälle. Viktiga synsätt i uppsatsen är uppfattningen om att språk utgör ett *symboliskt kapital* (Bourdieu 1991), att termen *investering* är mer relevant än termen *motivation*, då den erkänner språkinlärarens relation till en social omgivning, samt inbegriper språkinlärarens komplexa sociala identitet och dennes mångfald av framtidsförhoppningar (Norton 1995). Vidare att flerspråkigheten utgör den arena och plattform där identitetskonstruktionen sker (Pavlenko 2002) samt att begreppet *synkretiska identiteter* stringent beskriver flerspråkiga ungdomars identitetsbygge (Otterup 2005).

Den poststrukturalistiska teoriramen står också i samklang med min strävan att praktiskt omsätta det förhållningssätt som Alvesson och Sköldberg (1994) kallar reflekterande empirisk forskning, med vilket de avser:

[A]tt man tar på allvar hur olika slags språkliga, sociala, politiska och teoretiska element är sammanvävda i den kunskapsutvecklingsprocess i vilken empiriskt material konstrueras och tolkas. Empirisk forskning präglad av reflektion utgår från en skepsis mot vad som vid en ytlig anblick framstår som oproblematiska avspeglningar av hur verkligheten fungerar, samtidigt som man vidmakthåller tron på att studiet av lämpliga (genomtänkta) utsnitt av denna verklighet kan ge viktigt underlag till en kunskapsbildning som öppnar snarare än sluter, ger möjligheter till förståelse, snarare än fastställer "sanningar". (Alvesson och Sköldberg 1994:12)

5.2. Metod

Såväl uppsatsens syfte som frågeställningar handlar om att förstå och beskriva elevernas resonemang, för att få en djupare förståelse för och kunskap om hur deras flerspråkighet inverkar på deras språkval för IB, vilket är ett perspektiv som sammanfaller med kvalitativa metoder. Trots att begreppet *kvalitativ metod* används med lite skiftande definitioner i litteraturen (Åsberg 2001:270), förefaller det vedertaget att ett ”viktigt särmerke för de kvalitativa metoderna är att de utgår från studiesubjektets perspektiv” (Alvesson och Sköldberg 1994:10).

Vidare kännetecknas kvalitativa metoder av att de söker förklara och beskriva händelser eller fenomen (Starrin 1994:23), för att få en fördjupad kontextuell förståelse av dem (Patel och Davidsson 2003:118). Kvalitativa metoder utmärks ofta också av en närhet, både till de personer som studeras samt det sociala sammanhang som omger dem (Bryman 2001:273). Sammanfattningsvis menar Lagerholm (2005:29) att kvalitativa metoder kan beskrivas genom orden följsamhet, djup, flexibilitet, närhet och förståelse.

5.3. Urval

Undersökningen är baserad på kvalitativa halvstrukturerade intervjuer med åtta informanter. “I vanliga intervjustudier brukar antalet intervjuer ligga kring 15 +/-10. Antalet kan skifta beroende på den tid och resurser som finns tillgängliga för undersökningen /.../” (Kvale 1997:98). För att möta Kvales rekommendation men också beakta uppsatsens omfång samt den tid jag hade till förfogande, valde jag att ha åtta informanter.

Samtliga informanter har svenska som enda modersmål. Mitt syfte med att enkom välja informanter som har svenska som enda modersmål är också relaterat till uppsatsens omfattning, då det begränsar antalet grundförutsättningar att ta hänsyn till. Vidare är urvalet medvetet styrt så till vida att fyra av informanterna har valt svenska som ett av sina språk på IB och fyra inte har gjort det. Om samtliga informanter hade läst svenska skulle undersökningen snarare handlat om faktorerna till att eleverna väljer svenska som språk på IB, än språkval i allmänhet. Bland de informanter som läser svenska förekommer också språket på förstaspråks-, andraspråks- respektive främmandespråkskursen, då syftet inte är att ta reda på varför informanterna har valt svenska för en speciell kurs, utan varför de har valt svenska som ett av sina språk.

Urvalet karaktäriseras bäst som ett icke-slumpmässigt bekvämlighetsurval (jfr. Trost 2001:30). Ursprungligen hade jag för

avsikt att tillfråga elever som jag undervisade eller som gick på skolan. Dock insåg jag vid den första intervjun att man under samtalet kommer ner på ett förhållandevis djupt personligt plan, vilket fick mig att tänka om vad gällde urvalsprincipen för informanterna. Jag ville inte intervjua de elever som jag undervisade i den första årskursen på IB, då vi höll på att bygga upp ett förtroende för varandra. En intervju skulle kunna störa denna uppbyggnadsprocess, vilket i sin tur möjligen skulle påverka elevernas studier negativt. Inte heller ville jag vända mig till elever som jag visste befann sig i en obalanserad period i livet. Att intervjua dem fann jag oetiskt då en intervju där man pratar om t.ex. bakgrund, framtid, studier, betyg samt identitet inte är lämplig om eleven har problem relaterade till dessa aspekter.

Sålunda bad jag en kollega att fråga sina elever om de var villiga att ställa upp i undersökningen. Jag styrde hennes urval med några kriterier; eleverna måste ha svenska som enda modersmål, att två elever läste svenska som förstaspråk och att en elev läste svenska som andra- eller främmandespråk samt att hon skulle prioritera manliga elever. Dock var bara en av de tre tillgängliga och tillfrågade manliga eleverna villig att delta i undersökningen.

Snedfördelningen beträffande kön (sju kvinnliga och en manlig informant) beror på att det i regionen under läsåret då intervjuerna genomfördes fanns fler kvinnliga än manliga studenter på IB, att de kvinnliga eleverna ställde sig positivare till att delta, samt slutligen att jag valde att prioritera elevernas integritet, livssituation och studieframgång före en jämn könsfördelning i min undersökning.

5.4. Förarbete av intervjuerna

Då min avsikt är att undersökningen ska leda till en djupare förståelse utifrån informanternas perspektiv var valet av intervju som metod förhållandevis självklart. Det är lättare att på djupet få tillgång till en människas tankar, känslor och åsikter genom en intervju än t.ex. en enkät. Kvale (1997) hävdar att: "intervjuer är särskilt lämpliga när man vill studera människors syn på meningen hos sina levda liv, beskriva deras upplevelser och självuppfattning, och klargöra och utveckla deras eget perspektiv på sin livsvärld" (Kvale 1997:100). Vidare var det också på ett tidigt stadium i uppsatsarbetet klart för mig att intervjuerna inte skulle genomföras med slutna frågor, då jag ville undvika att styra informanternas svar.

Den kvalitativa forskningsintervjun har som syfte "att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de

beskrivna fenomenens mening” (ibid.:35), och är till formen en halvstrukturerad intervju som omfattar olika teman (ibid.:117). Kvale menar också att i den kvalitativa forskningsintervjun utgår ämnet från den intervjuades värld. Vidare har intervjun inte kvantifiering som mål utan avser beskriva den undersökta aspekten av den intervjuades värld. Den är inriktad på olika teman, snarare än färdiga listor med frågor. Intervjun syftar till att beskriva specifika situationer och händelser och inte allmänna åsikter. Slutligen är intervjun samtalsbaserad och den kunskap som genereras är ett resultat av intervjuens mänskliga samspel (ibid.:35).

Förutom att den kvalitativa forskningsintervjun framstod som adekvat metod för intervjuerna, ledde Kvales beskrivning av det fenomenologiska perspektivet som “sök[a] förstå de sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv, beskriva världen sådan den upplevs av subjekten och förutsätter att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är” (ibid.:54), till att det för mig framstod som relevant att intervjuerna hade ett fenomenologiskt anslag. I syfte att förstå hur förhållningssättet praktiskt kunde te sig i ett akademiskt sammanhang läste jag en avhandling (Elvin-Nowak 1999), vars undersökning vilar på ett fenomenologiskt perspektiv. Som inledning till de halvstrukturerade intervjuerna ställdes bara en enda i förväg formulerad fråga: ”Can you describe a situation in which you experienced feelings of guilt?” (Elvin-Nowak 1999:33).

Eftersom jag i stor utsträckning använder samtalet som diskussionsmetod i min undervisning, föreföll det mig inte främmande att i intervjuerna använda samtalet som metod för att generera kunskap. I och med att undersökningen syftar till att få en fördjupad kunskap om informanternas livsvärld, har också samtalet en metodisk relevans då “[h]uvudmålet med ett samtal, som det beskrivs här, dvs. i forskningssammanhang, är att samla data av ett subjektivt (men icke desto mindre faktiskt) slag – att få en sann bild av, och därmed försöka förklara, subjektiva verkligheter” (Gustavsson 2004:238).

Utifrån läsningen av Kvale, Elvin-Nowak och Gustavsson samt min erfarenhet av samtalet som diskussionsmetod i undervisningen, formulerade jag den för intervjuerna inledande frågan: ”Kan du berätta om en situation då du resonerade kring dina språkval inför IB?”.

Till att börja med genomförde jag i april 2007 en försöksintervju (jfr. Gustavsson 2004:242) i grupp med två av mina elever. Försöksintervjun hade tre syften; (a) att se om min fenomenologiskt orienterade inledande fråga fungerade, dvs. fick den informanterna att prata, (b) om jag kunde

genomföra en halvstrukturerad intervju i samtalsform, (c) hur jag skulle hantera transkriberingen.

Försöksintervjun visade att jag bättre behövde strukturera min egen delaktighet. I syfte att inte låta samtalet flyta iväg i alltför långa utvecklingar eller diskussioner gjorde jag en intervjuguide. Kvale (1997) menar att en intervjuguide kan bestå av allt från en beskrivning i stort av de ämnen som ska täckas, till att rymma en rad omsorgsfullt formulerade frågor. För den kvalitativa, halvstrukturerade intervjun ”innehåller guiden en översikt över de ämnen som ska täckas och förslag till frågor” (Kvale 1997:121).

För min intervjuguide gjorde jag först ett underlag bestående av sex olika ämnesfält, inom vilka jag ansåg det vara viktigt att ställa frågor (se Bilaga 3). Sedan skrev jag också ner några färdiga frågor, vars syfte var att jag, om det behövdes, skulle kunna ställa sammanhållna frågor utan att behöva tänka på formuleringen under pågående intervju (se Bilaga 4). Slutligen gjorde jag en mycket enkel enkät, som berörde informanternas personuppgifter, deras tidigare skolgång samt valda språk för IB (se Bilaga 2). Enkäten tillät mig att få med faktisk bakgrundsinformation om informanterna, utan att belasta intervjun. Genom försöksintervjun fann jag också en modell för transkriberingen, vilken behandlas i avsnitt 5.6.

5.5. Genomförande av intervjuerna

Intervjuerna genomfördes från oktober till december 2007. De hölls på informanternas håltimmar i deras respektive skolor. I början av vårterminen 2008 genomfördes tre uppföljningsintervjuer. Samtliga intervjuer spelades in med bandspelare.

Varje intervjutillfälle tog en lektion, dvs. 45 minuter, i anspråk. Informanterna hade i förväg fått veta att intervjuerna handlade om ämnet flerspråkighet. Avsiktligt hade jag inte gett dem det exakta ämnet, då jag ville undvika att de lade ner alltför mycket tanketid före intervjun. Jag ville inte riskera att de tillrättalade, stajlade, sina svar.

När informanterna kom till intervjun fick de först skriva under ett avtal om att de deltog frivilligt i undersökningen, att de hade rätt att avbryta sitt deltagande närhelst de ville samt att de, som ett led i anonymiseringen, skulle förekomma under ett annat namn än sitt eget i undersökningen. Sedan besvarade de bakgrundsenkäten, varefter själva intervjudelen tog vid, vilken jag inledde med att på tavlan skriva den inledande intervjufrågan: Kan du beskriva en situation då du resonerade runt ditt språkval inför IB? Informanterna fick sedan ungefär tio minuter

för att reflektera över ett svar. Jag var närvarande under förberedelsetiden, tog del av enkätsvaren samt i de fall frågor uppkom diskuterade vi dem. Slutligen genomfördes intervjun, vilket tog 15-20 minuter.

Under intervjuerna använde jag i princip uteslutande underlaget med ämnesfälten, dels för att kontrollera att samtliga fält berördes, och dels gjorde det mig mer lyhörd för om informanterna embarkerade på ett nytt ämnesfält, dvs. en i underlaget obefintlig ruta. Jag använde mig dock inte nämnvärt av de färdiga frågorna under intervjuerna, med det undantaget att jag till samtliga informanter ordagrant ställde de två frågorna: Är språk en del av identiteten? Styr flerspråkigheten livet? Under två intervjuer fungerade frågorna som en slutgiltig checklista på att jag inte hade något mer att fråga om.

5.6. Transkribering

Jag har transkriberat intervjuerna för hand, och sedan skrivit in det transkriberade materialet på ordbehandlaren. Det talade materialet är ordagrant återgivet, och jag har velat att talspråket ska framgå, men inte till den grad att det försvårar läsningen och förståelsen. Språket i transkriberingarna ligger sålunda nära skriftspråket, men jag har återgett orden 'jag', 'de', 'det', 'sedan', 'sådan', 'någon' och 'något' samt 'är', 'var' och 'och', med *ja, dom, de, sen, sånt, nån* och *nåt* samt *e, va,* och *å*, om de har uttalats så. Stundom förekommer också formerna *ere, blire* och *mycke* för 'är det', 'blir det' och 'mycket', just för att de har uttalats så. Paus är markerad med streck (–), ord som är extra betonade med versaler, avbrutna ord med tre punkter (...) samt utelämnad text inne i intervjuцитaten är markerad med tre punkter inramade med snedstreck (/.../). Jag har utelämnat text i citaten för att underlätta läsningen. Den utelämnade texten består antingen av upprepningar eller längre associativa utvecklingar, vars innehåll inte har relevans för undersökningen.

Vidare har jag tagit bort emotionella paralingvistiska aspekter, t.ex. skratt och suckar, från citaten för att de inte ska distrahera läsaren. Kvale (1994) menar också att om de emotionella aspekterna tas med "kan utskriftens intersubjektiva reliabilitet utvecklas till ett eget forskningsprojekt" (Kvale 1994:151). Dock har jag behållit hummanden och likvärdiga ljud, återgivna med *ehum, ah* och *eh*, då de utgör ett slags ljudfyllda pauser. Versaler i början av meningen är borttagna för att markera att citaten är tagna från samtal, vilka sällan förs i form av

distinkt avgränsade meningar. Slutligen, för att anonymisera informanterna har de fingerade namn i citaten.

5.7. Analys av intervjuerna

I den fenomenografiska metoden sker analysen av det transkriberade materialet i fyra olika faser, där varje fas har ett syfte; 1) bekanta sig med data och skapa ett helhetsintryck, 2) uppmärksamma skillnader och likheter, 3) kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier, och 4) studera den underliggande strukturen i kategoriseringssystemet (Patel och Davidson 2003:33, Alexandersson 1994:125). I stort följer mitt analysarbete den fenomenografiska gången.

Att transkribera intervjuerna för hand är en förhållandevis tidskrävande metod men å andra sidan medför den långsamma arbetstakten att man blir väl förtrogen med materialet. Men, för att kunna skapa mig det helhetsintryck av materialet, som fas ett syftar till, var det nödvändigt att göra uppföljningsintervjuer med tre av informanterna. Ur de likheter och skillnader som analysmaterialet uppvisade, framträdde 11 olika kategorier, vilka inverkade på informanternas val. Likaså uppträdde skillnader mellan dem som hade valt svenska som ett av språken, och dem som inte valt svenska. Inom grupperna fanns däremot tydliga likheter. Som en sammanfattning av analysarbetet i fas ett och två skrev jag en översiktlig loggbok. Efter fas två skedde ett avbrott i analysarbetet, under vilket jag arbetade med uppsatsens teoretiska litteraturläsning.

Alexandersson (1994) menar att analysarbetet sker i ständig växelverkan mellan ”inifrån-utifrån-perspektiven” (Alexandersson 1994:126), där utifrån-perspektivet utgörs av intervjuarens perspektiv, och inifrån-perspektivet utgörs ”av att förstå enskilda utsagors innebörd på dess egna villkor” (ibid.:126). Genom litteraturläsningen hade jag nu en bättre teoretisk grund, och därigenom ett djupare utifrån-perspektiv, när jag återupptog analysarbetet. Som ett resultat kom de 11 kategorierna att utvecklas till 13 i fas tre, utifrån vilka ett underliggande mönster framträdde. Till en början föreföll det som om den underliggande strukturen kunde relateras till en tidsaspekt, eftersom beskrivningskategorierna fördelade sig i perspektiven dåtid-nutid-framtid. Under analysarbetet blev det dock mer och mer tydligt att den underliggande strukturen styrdes av de olika språkkurserna.

Analysen åskådliggör att informanterna, som grupp, uppvisar olika förhållningssätt till kategorierna beroende på vilken språkkurs de diskuterar, och de tillskriver kategorierna olika betydelser i förhållande

till språkens funktion. Analysen visar på tydliga skillnader i förhållandet till kategorierna mellan valet av språk till förstaspråkskursen och valet av språk för den andra språkkursen, samt mellan den grupp av informanter som läser svenska som ett av sina språk, och den grupp som inte gör det. Resultatredovisningen är därför uppdelad i val av språk för förstaspråkskursen, och för den andra språkkursen, samt val av svenska som ett av språken.

5.8. Presentation av informanterna

Undersökningens åtta informanterna går alla på IB, samt har svenska som enda modersmål.

5.8.1. Agnes

Agnes är 17 år vid intervjutillfället, och går det sista IB-året. Hon läser Engelska A1, Franska B och Tyska B. Under det första året läste hon också Svenska A2. Hon anger att hennes förstaspråk, dvs. det språk hon kan bäst, är engelska. Agnes flyttade från Sverige när hon var tre och ett halvt år. Först bodde hon i ett nordeuropeiskt land i tre år, därpå i ett västeuropeiskt land under fyra år. Agnes var drygt 10 år när hon flyttade till den nuvarande mellaneuropeiska bostadsorten. Hon har gått hela sin skolgång i internationell skola med engelska som undervisningsspråk, samt deltagit i kompletterande undervisning i svenska under årskurs 2-11. Agnes planerar att studera internationella relationer i England.

5.8.2. Hanna

Hanna är 18 år vid intervjutillfället, och går det sista IB-året. Hon läser Engelska A1, Svenska A2 och Franska B. Hanna anger att hennes förstaspråk är svenska. När Hanna var sju år flyttade hon från Sverige till ett asiatiskt land där hon bodde i två år, och gick årskurs 1 och 2 i en internationell flickskola. Hon flyttade tillbaka till Sverige där hon gick åk 4, för att sedan flytta till ett annat asiatiskt land, där hon bodde knappt ett år och gick årskurs 4 i en internationell skola. Hanna flyttade ånyo tillbaka till Sverige och bodde där i tre år, och gick i årskurs 5-7. För snart fem år sedan flyttade hon till den nuvarande mellaneuropeiska bostadsorten där hon började årskurs 9. Den svenska delen av sin skolgång har Hanna gjort på kommunala skolor med svenska som undervisningsspråk. Utomlands har undervisningsspråket varit engelska, och Hanna har deltagit i kompletterande undervisning i svenska under

årskurs 9. Hon planerar att studera vidare i Sverige, och helst ett ämne som inkluderar språk eller skrivande.

5.8.3. *Ida*

Ida är 18 år vid intervjutillfället och går det sista IB-året. Hon läser Svenska A1 och Franska B. Ida anger att hennes förstaspråk är svenska. Ida var 17 år när hon flyttade utomlands, till den nuvarande bostadsorten, och hade då gått hela grundskolan samt det första gymnasieåret i svensk kommunal skola, med svenska som undervisningsspråk. Sedan flytten utomlands har hon gått i internationell skola med engelska som undervisningsspråk. Hon planerar att studera mode och design i England eller Sverige.

5.8.4. *Jonas*

Jonas är 18 år vid intervjutillfället och går det sista IB-året. Han läser Svenska A1 och Engelska A2. Jonas anger att hans förstaspråk är svenska. Jonas är född i ett västeuropeiskt land och flyttade till den nuvarande mellaneuropeiska bostadsorten när han var två år. Där gick han på internationell förskola i två år samt första årskursen i internationell skola. I båda fallen med franska som instruktions- och undervisningsspråk. När Jonas var sju år flyttade han till Sverige och gick årskurs 1-7 i svensk kommunal skola, med svenska som undervisningsspråk. Vid 14 års ålder flyttade han tillbaka till den nuvarande mellaneuropeiska bostadsorten och har sedan dess gått i internationell skola, med engelska som undervisningsspråk. Jonas har deltagit i kompletterande undervisning i svenska under årskurs 9 och 11. Han planerar att studera arkeologi och historia i England eller Sverige.

5.8.5. *Julia*

Julia är 17 år vid intervjutillfället och går det första IB-året. Julia läser Engelska A1 och Franska A2. Julia anger att hennes förstaspråk är engelska. Julia är född i ett asiatiskt land och var två år när hon flyttade till Sverige, där hon gick på dagis i tre år. När hon var fem och ett halvt år flyttade hon till den nuvarande mellaneuropeiska bostadsorten. Årskurs 1 gick hon i svensk utlandsskola, och det år hon fyllde åtta började hon i internationell skola med engelska som undervisningsspråk. Julia har deltagit i kompletterande undervisning i svenska under årskurs 7-10. Hon planerar att studera engelsk litteratur i England.

5.8.6. *Linda*

Linda är 17 år vid intervjutillfället och går det första IB-året. Hon läser Engelska A1 och Franska A2. Linda anger att hennes förstaspråk är engelska. Linda flyttade från Sverige till ett asiatiskt land när hon var fyra år, och vid åtta års ålder flyttade hon till den nuvarande mellaneuropeiska bostadsorten. Linda har gått hela sin skolgång i internationell skola med engelska som undervisningsspråk, samt deltagit i kompletterande undervisning i svenska under årskurs 1-11. Hon planerar att studera medicin i England eller Kanada.

5.8.7. *Märta*

Märta är 17 år vid intervjutillfället, och går det första IB-året. Hon läser Engelska A1 och Svenska B. Märta anger att hennes förstaspråk är engelska och svenska. Märta flyttade från Sverige när hon var sju år. De första tre åren bodde hon i ett annat mellaneuropeiskt land. Där gick hon årskurs 1-3 på en svensk utlandsskola. När hon var 10 år flyttade hon till den nuvarande bostadsorten och började i årskurs 5 i internationell skola med engelska som undervisningsspråk. Märta har deltagit i kompletterande undervisning i svenska under årskurs 5-11. Hon planerar att studera vidare, men är inte säker på var och vad.

5.8.8. *Sara*

Sara är 16 år vid intervjutillfället och går det första IB-året. Hon läser Engelska A1 och Franska B. Sara anger att hennes förstaspråk är engelska och svenska. Sara var fem år när hon flyttade från Sverige till den nuvarande mellanuropeiska bostadsorten, där hon har bott sedan dess. Hon började årskurs 1 vid fem års ålder, och har gått hela sin skolgång i internationell skola med engelska som undervisningsspråk, samt deltagit i kompletterande undervisning i svenska under årskurs 1-11. Hon planerar att studera biokemi i England eller Sverige.

5.8.9. *Sammanfattning*

Tabell 1 nedan sammanfattar informanternas förstaspråk, år i svensk skola samt deras språkval på IB.

Tabell 1 *Sammanfattning av informanterna*

Informanter	Förstaspråk	År i svensk skola	IB Language A1	IB Language A2	IB Language B
Agnes	engelska	0 år	engelska		franska tyska
Hanna	svenska	åk 1-7	engelska	svenska	franska
Ida	svenska	åk 1-9 + åk 1 gymn.	svenska		franska
Jonas	svenska	åk 1-7	svenska	engelska	
Julia	engelska	åk 1	engelska	franska	
Linda	engelska	0 år	engelska	franska	
Märta	engelska svenska	åk 1-3	engelska		svenska
Sara	engelska svenska	0 år	engelska	franska	

6. Resultatredovisning

Analysen visar att de faktorer som styr informanternas språkval inför IB-programmet kan delas upp i 13 olika kategorier; *befintlig kunskap och kompetens, nuvarande bostadsort, arbetsbörda, lära sig, ämnesintressen, få språkkunskaperna dokumenterade, studentbetyg, fortsatta studier, framtida bostadsort för informanterna, framtida bostadsort för deras föräldrar, skolbakgrund, nuvarande skolas språkprogram* samt slutligen *identifikation med och attityd till olika kulturer*. Analysen visar också på tydliga skillnader i förhållandet till kategorierna mellan valet av språk till förstaspråkskursen och valet av språk för den andra språkkursen, samt mellan den grupp av informanter som läser svenska som ett av sina språk, och den grupp som inte gör det. I resultatredovisningen behandlas först valet av språk till förstaspråkskursen, sedan valet av språk för den andra språkkursen, och slutligen behandlas valet av svenska som språk för en av språkkurserna.

6.1. Val av språk till förstaspråkskursen

Oavsett vilket förstaspråk eleverna har valt att läsa på förstaspråkskursen (Language A1) menar de, undantaget en elev, att det valda språket är deras starkaste språk, dvs. det språk de behärskar bäst.

Agnes: ja ja valde ju engelska för de e mitt bästa språk så då valde ja de som A1

Marie: ah

Agnes: för de e ju de ja har lärt mig alltid har ju gått i skolan på engelska å ja tänker ju fortsätta göra de sen så de va bara naturligt val att välja engelskan

Marie: ja just de du funderade aldrig på att välja nåt annat

Agnes: nej de va definitivt engelska för de e ju de språket ja känner mig mest bekväm med

Sara: ehum, de e beroende på två frågor där ja verkligen bestämde mig de första var på svenskaprovet i slutet av året

Marie: ja

Sara: då eh då kände ja å då jämförde ja det med mitt engelskaprov å då kände jag att jag var mycket mer kompetent på engelska som å skriva uppsatser å att analysera texter på litteraturen sett å då tyckte ja att de va bättre att göra de som ja va bra på i å med att IB ehum en sån svår kurs alltså svårt program

Jonas: svenska är mitt modersmål och det är det mål... språk som ja pratar hemma - med föräldrar å mina syskon så att det kändes ganska så självklart att ja skulle ta de som förstaspråk ehum

Marie: det va aldrig något du tvekade över?

Jonas: nej - för min svenska känner jag är bättre än min engelska

Julia: och engelska A1 har ja alltid velat göra /.../ om ja får val att läsa en bok på vilket språk som helst så e de ALLTID engelska

Linda: engelska är mycket lättare än svenska

Marie: å sen tog du A1 i engelska - för att de kände du att det var de språk - som va ditt starkaste

Märta: mmm

Marie: vare så eller

Märta: ja

En av informanterna, Hanna, anger att svenskan är hennes starkaste språk men har, trots det, valt att läsa engelska som förstaspråk (Language A1) eftersom hon anser att det är viktigt att få det officiellt styrkt att hennes engelska ligger på en förstaspråksnivå. Hon upplever också att valet underlättar vidare studier utanför Sverige.

Hanna: men - ah men ja asså tycker bara de känns bra å ha papper på att min engelska e så pass bra /.../ men också ifall ja skulle vilja plugga utomlands på engelska ere ju bra om ja har engelska som A1 så att jag visar att ja har bra engelskkunskaper

En av skolorna i undersökningen (se avsnitt 2.2.) är en internationell skola där valmöjligheterna för språkkurserna är begränsade. Engelska och svenska ges bara som förstaspråk (Language A1), franska ges bara som andraspråk (Language A2) och främmandespråk (Language B), och slutligen erbjuds spanska och tyska som främmandespråk (Language B).

När Ida börjar på skolan kommer hon direkt från Sverige, där hon just har gått ut första årskursen på gymnasiet. Hon har initialt valt att studera engelska som förstaspråk (Language A1) för hon vill ta vara på möjligheten att lära sig engelska på en annan nivå än vad hon upplever erbjuds i den svenska skolan, men upptäcker redan första lektionen att hennes kunskaper inte är tillräckliga.

Ida: eh å sen gick ja till den första lektionen första engelsklektionen

Marie: ah eh

Ida: å de va liksom bara litteratur med en gång

Marie: ah ah just de

Ida: å ja kände bara HJÄLP

Marie: ah ah okej

Ida: ska ja sitta liksom å liksom jämföras med dom som e - naturliga engelskpratande å analysera litteratur å sånt jag kan liksom inte ens språket så bra

Marie: nej

Ida: då kände jag bara att NEJ det här funkar inte eh

Eftersom eleverna måste läsa en förstaspråkskurs (Language A1) på IB-programmet, återstår för Ida att välja svenska, sitt starkaste språk, som förstaspråkskurs (Language A1) trots att det inte var hennes ursprungliga val. Då engelska bara ges som förstaspråkskurs kommer hon inte att läsa engelska som ämne under sin IB-utbildning.

6.1.1. Sammanfattning

Bortsett från Ida framträder informanternas val av förstaspråkskursen (Language A1) som okomplicerat och givet, och undantaget Hanna baserar de sitt val på *befintlig kunskap och kompetens*. Samtliga informanter vet utan tvekan vilket deras starkaste språk är, och alla utom Hanna har valt sitt starkaste språk för kursen.

6.2. Val av språk för den andra språkkursen

Valet av det andra språket har informanterna oftast resonerat mer kring. Det är inte lika givet som valet för förstaspråkskursen och det förefaller som om informanterna är mer medvetna om att valet är sammansatt och

beroende av olika faktorer. När informanterna väljer det andra språket väger de förvisso in kunskapsaspekten, men en stor påverkan på valet har faktorer som rör deras livssituation dels i en framtid och dels här och nu. De kategorier som främst påverkar ungdomarnas val av det andra språket är *nuvarande bostadsort, arbetsbörda, lära sig, ämnesintressen, få språkkunskaperna dokumenterade, studentbetyg, fortsatta studier, framtida bostadsort för informanterna och framtida bostadsort för deras föräldrar*. I valet tar informanterna oftast hänsyn till tidigare *kunskap och kompetens*, men kategorin tillmäts inte samma betydelse som i valet av förstaspråkskursen.

6.2.1. Märta

Utöver engelska behärskar Märta franska, svenska och spanska. Inför valet av den andra språkkursen väljer hon till att börja med bort franskan, då den inte framstår som ett alternativ eftersom undervisningen inte möter hennes språkliga behov.

Marie: men sen sa du också de här att du GILLA inte franskan riktigt

Märta: nej eller - ja ja tycker om språket å ja vill jättegärna lära mig prata det men de känns som man lär sig prata de mer när man får prata med personer utanför klassrummet å att ja lär mig inte så mycket där ja vill i franskan i klassrummet

Marie: nej

Märta: eller de e mer grammatik hur man skriver å hur man läser de e inte riktigt de ja e ute efter - de skulle vara kul att kunna prata franska

Märta menar dels att hon effektivare lär sig att prata franska genom sitt idrottslag, och dels att hon kan få sina kunskaper i franska officiellt dokumenterade genom *Alliance française* certifierande tester i franska som andraspråk.

Märta: de känns som om de e bättre å - eftersom ja spelar för det franska [sport]laget så får ja prata mer å de e så ja lär mig - å sen ska ja ta den här alliance française så att ja kan ha ett intyg att ja pratar

Hon väljer sedan bort svenskan som alternativ eftersom hon upplever att hon inte har tillräckliga kunskaper för att klara av andraspråkskursen (Language A2). Till slut väljer Märta spanska på främmandespråkskursen (Language B), för att hon vill lära sig mer spanska, men upptäcker förhållandevis tidigt i utbildningen att

språknivån är för hög och hon riskerar att inte bli godkänd i kursen, och väljer därför slutligen svenska för främmandespråkskursen, där hon vet att hennes kunskapsnivå är tillräcklig för att utan tvekan bli godkänd.

Märta: eh ja först valde ja spanska för B higher för att ja ville inte ta franska

Marie: nej

Märta: å sen så hade ja tänkt antingen ta Spanska B higher eller Svenska A2 higher å då kändes det - att ja visste inte riktigt om ja skulle kunna klara av - eh Svenska A2 så då eh valde ja Spanska B higher men när ja väl valde när ja väl började de i höstas så kändes det väldigt svårt eller att ja inte skulle kunna klara av de eftersom de var ett higherämne så kanske om ja inte skulle klara av de så skulle ja inte klara av IB:en

Marie: du skulle riskera hela din IB

Märta: ja

Marie: examen

Märta: precis - å då valde ja å då kom ja på att ja kunde välja kanske kunde ta Svenska B higher /.../ för de känns inte som om ja kan - som att ja kan faila svenskan men de kändes som om de fanns en risk att ja kunde faila spanskan.

Den process som Märta går igenom när hon väljer sitt andra språk, består av en blandning av *tidigare kunskap och kompetens, nuvarande bostadsort, ämnesintresse* samt *studentbetyg*. När Märta till sist väljer svenska som främmande språk gör hon det främst av betygstekniska skäl för att klara av gymnasieexamen. Dock kan Märta i valet se en möjlighet att lära sig mer svenska, och i efterhand är hon också förhållandevis nöjd.

Marie: men de känns inte dumt å ha valt svenska eftersom de va nåt som du valde bort först

Märta: nej ja e nog rätt ja e ganska nöjd med mitt val för svenskan - för - ah som ja sa förut att de känns skönt att kunna lära sig - från grunden all grammatik å all struktur å skriver å att få läsa svenskt alltså de e inte som om ja inte skulle läsa om ja inte tog svenska men - de känns mer - för när man har så mycke jobb i skolan så har man inte så mycke tid för å göra andra saker utanför skolan å då känns det skönt att få läsa inom skolan så att ja fortsätter att läsa å få upp min språknivå

6.2.2. Ida

Ida har läst franska i den svenska skolan sedan årskurs sex och väljer franska för främmandespråkskursen (Language B) på higher level.

Ida: ja trodde ju att ja skulle klara av franska på higher för för de tyckte ja ju å för ska ja bo [här i landet] varför inte köra hårt med franskan liksom

Dock inser Ida tidigt i kursen att nivån på franskan, i likhet med engelskan, är alldeles för avancerad jämfört med hennes tidigare kunskaper. Hon väljer slutligen att lägga franskan på den lägre nivån standard level, vilket passar hennes kunskapsnivå bättre.

Marie: så att du förstår å hänger me på [främmandespråkskursen i franska på standard level]

Ida: ja de känns helt rätt

Idas ursprungliga val baserar sig till stor del på hennes situation i nuet. Hon är intresserad av språken och vill använda den möjlighet utlandsflytten har inneburit till att gediget fördjupa sina kunskaper i franska och engelska, dvs. hennes val består av *nuvarande bostadsort*, *ämneshälsö*, samt *lära sig*. Övergripande styrs hennes val också av *skolans språkprogram*, då svenska bara ges som förstaspråkskurs, samt att engelska inte ges som andraspråks- eller främmandespråkskurs.

6.2.3. Hanna

Två av informanterna, Hanna och Agnes läser tre språk i sin IB-utbildning. Hanna läser engelska som förstaspråk, svenska som andraspråk och franska som främmandespråk. Hanna är intresserad av språk och hon hade gärna läst fyra språk om det hade varit möjligt, vilket det dock inte är och hon måste välja mellan svenska, franska och tyska. Hanna väljer att läsa svenska eftersom hon med största sannolikhet ska studera vidare på ett svenskt universitet, då det är bestämt att familjen ska flytta tillbaka till Sverige när Hanna har tagit sin studentexamen.

Hanna: nej - men - eftersom jag ska gå på universitetet i Sverige så blev de ju svenska

Marie: de va därför du valde svenska?

Hanna: ja

Hanna valde att läsa engelska som förstaspråk för att få sin nivå som infödd talare skriftligt dokumenterad. Då Hanna anser att det med självklarhet framgår att hon är infödd talare av svenska, och att hon ses som sådan i Sverige, menar hon att hon inte behöver några skriftliga intyg som bevis på en infödd kunskapsnivå, och hon väljer att läsa

svenska som andraspråk (Language A2) på higher level, dvs. den högre nivån.

Hanna: så blir det att båda [språken engelska och svenska] e på en ganska hög nivå i alla fall /.../ för i Sverige känns det som att då kan ja ändå visa att ja har bra svenskakunskaper

Marie: mmm

Hanna: medans engelska måste vara mer på papper känns de som

Hanna väljer sedan franska, vilket hon läser som främmande språk (Language B). Vare sig valet mellan franska och tyska eller valet av nivå för franskan utgjorde något problem för Hanna.

Marie: valet mellan franskan å tyskan va inte svårt du ville ha

Hanna: nej eftersom ja bor här där man pratar franska så tyckte ja att de

Marie: mmm

Hanna: de e väl de jag skulle ta

Marie: mmm - å B [främmandespråkskursen] var helt givet att du skulle ha franskan på

Hanna: ja för min nivå är inte så hög så jag kan inte ta högre än B

Faktorn för Hannas övergripande val att studera tre språk kan sägas vara *ämneshänsyn*. Valet av förstaspråk och andraspråk är ett strategiskt val för framtiden; hon vill ha sina *språkkunskaper dokumenterade* på infödd och nästan infödd nivå. Hannas val av engelska för förstaspråkskursen är en förberedelse inför *fortsatta studier*, då hon menar att betyg i engelska som förstaspråk breddar vägen för vidare studier utanför Sverige. Även valet av svenska som andraspråk är en förberedelse för *fortsatta studier* eftersom Hanna med största sannolikhet kommer att läsa på universitet i Sverige, som en följd av att föräldrarna ska flytta tillbaka till dit. Sålunda utgör också *föräldrarnas framtida bostadsort* en faktor för valet av andraspråk. Valet av det tredje språket baserar sig först på *nuvarande bostadsort*, och sedan på *tidigare kunskap och kompetens* för valet av nivå på kursen.

6.2.4. Linda

Linda går, i likhet med Ida, på den skola där svenska bara kan väljas som förstaspråk (Language A1). Valet av engelska för förstaspråkskursen var givet för Linda, och när hon ska välja språk för den andra språkkursen står hon inför valet att antingen ta svenska, och därmed ytterligare en A1-kurs, eller att läsa franska. Linda är mer

intresserad av de naturvetenskapliga ämnena, och menar att hon inte är speciellt intresserad vare sig av litteratur eller textanalys.

- Linda: ja vet inte ja alltså ja e inte så intresserad i litteratur å analysera
Marie: när du valde alla ämnen till IB:et då valde du alltså de andra ämnena [än språk] först vare så
Linda: ja och de e ju därför alla mina språk e standard level för att de intresserar mig inte
Marie: va har du för andra ämnen
Linda: ja har higher level kemi, biologi å matte

Även om Linda inte är så intresserad av litteratur eller språk så menar hon att hon är duktig på språk, och att denna färdighet ger henne möjligheten att kunna behärska franska på en avancerad nivå. Vidare menar hon att det känns mer motiverat att lära sig ett nytt språk på avancerad nivå än att fortsätta med svenskan.

- Linda: fast ja e ganska duktig på språk
Marie: ah okej
Linda: därför tänkt... tyckte ja att de va bättre för MIG om jag lärde mig franska helt flytande
Marie: mmm
Linda: å fortsatte att plugga på franska än å välja svenska
Marie: mmm
Linda: å sen tycker ja att lära mig något nytt som franska är mer intressant än att fortsätta med svenska

Slutligen menar Linda att hennes akademiska kunskap i franska troligen är bättre än vad den är i svenskan.

- Linda: ja e till å me bättre på franska än ja e på svenska - tror ja
Marie: ja e de så de HÖR man inte på dig
Linda: inte på att prata men när de kommer till skriftligt för att på svenska då - antar ja att ja kan - men på franska så vet jag att jag tycker det är svårare så att ja använder lexikon och jag
Marie: du arbetar
Linda: arbetar mycket mer å därför så blir det alltid bättre på franska än vad det blir på svenska

Linda väljer att läsa franska som andraspråk (Language A2), men för att hålla en dörr öppen för vidare studier i Sverige ämnar hon göra Tisustestet. De faktorer som spelar in i valet är *ämneshänsyn* samt *nuvarande skolans språkprogram*, eftersom val av svenska också betyder val av ytterligare en förstaspråkskurs. Övriga faktorer som framträder i Lindas val är *tidigare kunskap och kompetens*, vilja att *lära sig* mer samt en metakunskap om sin studiemotivation, dvs vetskapen om att

studieresultatet i franskan blir bättre än i svenskan. Det framgår dock inte av intervjuunderlaget om resultatet också inbegriper betygen, eller bara avser den motivation som positiv feed-back skapar.

6.2.5. Sara

I likhet med Linda är Sara mer intresserad av de naturvetenskapliga ämnena, vilka hon väljer först.

Sara: ja då valde ja först matte, kemi å biologi speciellt som ja skulle ha dom higher level

Även Sara går i den skola där engelska och svenska bara kan väljas som förstaspråk (Language A1). Hon tycker att det är onödigt att investera tid och energi på att läsa två litteraturlära förstaspråkskurser (Language A1), vilket hon tvingas göra om hon väljer svenska, speciellt som hon vare sig är särskilt intresserad av litteratur och textanalys eller planerar att studera språk eller litteratur i framtiden. Sara väljer att läsa franska som främmande språk (Language B), och hon väljer att läsa kursen som 'anticipated', dvs. att läsa in den på ett år för att få mer tid till de övriga ämnena under avgångsåret. För att behålla möjligheten att kunna studera på universitet eller högskola i Sverige, avser Sara att göra Tisus-testet.

Sara: i och med att ja inte vill läsa språk i framtiden så kan ja lika gärna ta Tisus i stället för att jobb... spend... lägga ner massa tid på svenskan när ja inte kommer att när ja inte kommer att behöva litteraturlära i mitt i min - framtid

Marie: mm så de betyder att du inte tar Svenska A1

Sara: nej

Marie: utan du tar då Franska B

Sara: Franska B och Engelska A

Marie: men - man kan inte ta Franska A2

Sara: jo, de kan man

Marie: man kan de ah

Sara: å där va de samma som också att ja va inte ja kände mig inte tillräckligt bra på franska för att hantera litteraturen

Marie: nej

Sara: i A2 och igen tänkte så ja att ja ville hellre fokusera på kemi, matte å biologi och inte lägga ner så mycke tid på franska

Marie: nej

Sara: ehum när det inte betydde någonting för min framtid alltså så för mig

De faktorer som spelar in i Saras val är *ämneshänsyn*, dvs. hon är mer intresserad av naturvetenskapliga ämnen än språk, och *nuvarande skolas språkprogram*, då hon ställs inför valet mellan engelska och svenska för förstaspråkskursen, alternativt att läsa två förstaspråkskurser. Vidare grundar sig Saras val på *befintlig kunskap och kompetens*, dvs. hon anser att hennes franska inte är tillräckligt bra för litteraturstudier, vilka ingår i andraspråkskursen (Language A2). Faktorer som spelar in i valet är också *arbetsbörda, studentbetyg* samt *fortsatta studier*. Sara väljer att läsa in främmandespråkskursen (Language B) under det första av de två IB-åren, så att hon under det andra året kan frilägga tid för att koncentrera sig på de naturvetenskapliga ämnena, vilka är viktiga för hennes framtid.

I syfte att förstå om Sara och Linda hade valt svenska om det erbjudits av skolan som andraspråk (Language A2) eller främmandespråk (Language B) gjorde jag var sin uppföljningsintervju med dem, och de menar båda två att valet då hade blivit mycket svårare, men att de med största sannolikhet ändå skulle ha tagit franska.

- Linda: eh om vi hade haft A2 eller B eller A2 för B hade ja nog inte tagit men om det hade funnits A2 så hade de varit ja tror nog ja hade nog tagit franska fortfarande tror ja fast de hade varit mycket svårare att välja - för att A2 har inte bara litteratur utan också lite kulturella grejer å de tycker ja e ganska - eller för mig skulle de va bra för ja e inte för ja tycker inte så jätte - jättemycke om litteratur
- Sara: hmmm ja hade inte tagit svenska B /.../ men kanske A2 för då får man ju en bilingual ehum diplom men då - ah ja vet inte de hade vart svårare att välja tror ja men
- Marie: men de e inte SÄKERT att du hade gjort det
- Sara: nej de e inte säkert för de e jättebra nu att jag har gjort det [franska] ett år tidigare

6.2.6. Agnes

Agnes har i likhet men Hanna valt att läsa tre språk, vilket grundar sig i hennes intresse för språk men är också en investering för framtiden.

- Agnes: eller i å för sig antar ja att ja satte mer vikt vid språken eftersom ja tycker de e kul å så e dom bra att ha bara sen i livet

Agnes läser engelska som förstaspråk, (Language A1), och sedan franska och tyska som främmandespråk (Language B), vilka hon läser på higher level. Som andra språk väljer Agnes franska. Hon har dels

investerat många års studier i språket, och dels ser hon den nuvarande bostadsorten som en fast punkt i den framtida tillvaron, i och med att hennes föräldrar planerar att bo kvar på orten. Agnes inser också att den internationella miljön inte med självklarhet finns kvar då hon slutar skolan, och franskan blir då viktig för att hon ska känna tillhörighet och förankring i samhället.

Agnes: franska tog ja för att ja tagit de vadå nu sju år nu blir de åtta ja har tagit tagit de så länge att de kändes bara naturligt att fortsätta med de å sen så e vi också i [ett fransktalande land] så

Marie: just de

Agnes: de kändes för de känns som om man ska bo här å ja vet att mina föräldrar kanske tänker bo kvar så känns de som man borde kunna förstå lite mer

Marie: förstå franska å prata skriva

Agnes: exakt för då annars liksom när ja går ut här å sen kommer tillbaka kommer ja ju inte att komma tillbaka till internationella skolan

Marie: nej just de

Agnes: så då måste ja kunna integrera i [staden här] tycker ja i själva samhället mer

Agnes väljer att läsa franska som främmande språk (Language B). Kursen är egentligen för lätt för henne och inte alltid stimulerande, men Agnes behöver höga betyg för att komma in på det engelska universitet hon har sökt till, och hon har således inte råd att ta prioritera faktorn *lära sig*.

Agnes: eh ah om ja inte hade haft IB:en så hade ja kanske tagit de [franska] på A2 för att de e ja hade kanske lärt mig mer då - de hade stimulerat mig kanske lite mer än va B higher gör men - ja vet att ja inte hade fått en sjuva å de e de ja behöver för att komma in på det universitetet ja har

Som tredje språk väljer Agnes tyska, vilket hon också läser som främmandespråk. Agnes väljer tyska för att hon har investerat många års studier i språket, men valet är också ett medel för att få höga studentbetyg. Tyskan har under de tidigare läsåren varit lätt för Agnes och hon har fått höga betyg trots att studierna inte varit tidskrävande. Dock ändras förhållandena under IB-programmets första år och Agnes upplever att hon inte får det förväntade högsta betyget.

Marie: mmm tyskan då

Agnes: eh ja eller delvis var ju de för att jag ja gillar ju i och för sig språk å ja har tagit de också länge så kändes tråkigt att bara

sluta med det för de känns som bortkastad tid å ha de så länge men - också för att ja tänkte lite på poängen [betygen] där vilket i och för sig blev helt fel men ja tänkte

Marie: men vänta nu nu får du berätta hur då

Agnes: för att eh tyskan har varit väldigt lätt för mig till å med tolvan - då så tänkte ja att de kan ja lätt få en sjuan i så de va delvis därför ja valde de också för de va lite mer för att ja måste ju jaga poäng [betyg] så att /.../

Marie: men tyskan de va inte så lätt

Agnes: nej konstigt nog så blev de typ det enda ämnet som ja INTE fick en sjuan i så de va synd

Den faktor som styr Agnes övergripande val att studera tre språk kan sägas vara *ämnesintresse*. Valet av engelska till förstaspråkskursen är ett självklart val, som baserar sig på *befintlig kunskap och kompetens*. Valet av övriga språk och språkkurser utgörs av en blandning av *befintlig kunskap och kompetens, skolbakgrund* i form av redan investerade studieår i språken, *nuvarande bostadsort, arbetsbörda, studentbetyg, fortsatta studier* samt *föräldrarnas framtida bostadsort*.

Utöver de tre för IB-programmet valda språken läste Agnes under det första av de två IB-åren också svenska som andraspråk (Language A2) som extra, sjunde ämne, dels för att hon hade funderingar på att studera i Sverige och dels för att hon upplevde att hennes kunskaper i svenska inte befann sig på samma nivå som engelskan vilket hon tyckte kändes fel. Orsaken till Agnes väljer just svenskan som sjunde extra ämne beror på att hon är säker på att hon kan få bra betyg i franska och tyska. Eftersom hon under flera år har studerat de båda språken vet hon hur hennes kunskapsnivå förhåller sig i relation till den valda främmandespråkskursen, dvs. hon kan bedöma värdet av sin kunskapsnivå. Eftersom Agnes aldrig har fått betyg i den kompletterande svenskundervisning, som hon under flera år deltagit i, vet hon inte det betygsmässiga värdet av sina kunskaper, och det är en för stor chanstagning för henne att välja svenska som ett ordinarie ämne i sin IB-examen. Under läsåret kommer Agnes fram till att hon inte ska studera i Sverige samt att tyskan inte går så lätt som hon har räknat med och därmed blir mer tidskrävande. Sammantaget blir arbetsbördan för tung och hon upplever att hon inte hinner med, varpå hon släpper svenskan.

Agnes: ja tog den medvetet som ett sjunde ämne

Marie: ah just de

Agnes: just för att ja tyckte - för att ja hade aldrig tagit eh svenska som ett ämne ja fick betyg i så ja va inte riktigt säker hur ja låg till med de å då tyckte ja de var för stor risk när ja va så säker

på att franska å tyska skulle gå så bra - så å ja hade inga mer ämnen ja kunde välja så då valde ja det som ett sjunde ämne men ja visste om de blev för mycket vilket ja tyckte de blev så eh - så kunde ja sluta med de men också för att sen så tänkte ja först också på att gå på universitetet i Sverige

Marie: ja just de

Agnes: å sen ändrade ja mig

6.2.7. Jonas

Jonas språkval ter sig sig båda som självklara. Han är inte bara intresserad av språk, utan de tillhör hans absoluta favoritämnen.

Marie: men du sen när du säger att du är intresserad av språk och att de är dina favoritämnen - valde du - valde du språken och deras nivåer först eller valde du dom andra ämnena

Jonas: nej ja hade språken och nivåerna först tillsammans med historia

Jonas läser svenska som förstaspråk (Language A1) och engelska som andraspråk (Language A2). Jonas valde svenska för förstaspråkskursen, då han utan tvekan bedömer det som sitt starkaste språk. Jonas väljer sedan andraspråkskursen i engelska på den högre nivån.

Jonas: och sen valde ja A2 på en högre nivå eftersom ja frågade min engelskalärare å han sa att man med A2 higher så kunde man ta i princip alla engelska kurser utom engelsk litteratur vilket ja egentligen inte tänkt studera så att - det kändes bra att ta A2 higher istället

Genom andraspråkskursen på högre nivå får Jonas fördjupad kunskap om anglosaxisk media, kultur och samtida litteratur, vilket han anser vara mycket intressant.

Jonas: engelska på A2 ja tyckte det var ganska roligt att ta just på A2 eftersom och A1 efter man gör de e ju olika saker man gör

Marie: mmm

Jonas: man gör man gör när man analyserar olika saket till exempel i engelska används ju även - mer modern litteratur som kommer ut på dom senare åren och på A2 och - och eh nyheter och hur hela median funkar vilket - ja tycker e väldigt intressant och både svenska och engelska är mina två av mina favoritämnen så

Marie: mmm

Jonas: ja ja tycker ja tycker för ja ja e personligen väldigt intresserad i av att läsa och även skriva så att - ah de va definitivt en anledning till att ja tog

Marie: mmm

Jonas: att ja till exempel inte valde att ta engelska på en lägre nivå

Andraspråkskursen framstår även som en förberedelse inför eventuella framtida studier i England, då en starkt bidragande faktor till språkvalet är framtiden.

Jonas: jag ville då ta språkval som gjorde att jag kunde studera både i England och i Sverige sen - vid universitetet så att jag hade valmöjlighet och - /.../ för mig ja har delvis ville ja ha valmölj... så mycke valmöjligheter som möjligt när ja valde universitet och eh - jag skulle tycka att det vore kul att kanske studera några år i Sverige kanske och sen och studera ett år eller så i England eller Skottland eller något annat brittiskt land för att få lite skillnad.

De faktorer som tydligast påverkar Jonas val av språk till andraspråkskursen är *befintlig kunskap och kompetens, ämnesintressen, lära sig, fortsatta studier* samt *framtida bostadsort*.

6.2.8. Julia

För Julia är engelskan otvivelaktigt förstaspråk, och hennes andraspråk är svenska och franska. Julia menar att hennes svenska är starkare än hennes franska. Hon pratar svenska hemma, skriver och läser bättre på svenska samt tänker troligen på svenska.

Marie: men mellan franska å svenska vilket är ditt starkaste språk då

Julia: svenska

Marie: svenskan e lite starkare

Julia: mmm men ja pratar aldrig franska förutom i franskklassen eller när ja ska gå ut till stan kompisarna e alltid engelska hemma e de alltid svenska

Marie: men e de så att du klarar att läsa å skriva på franska

Julia: ja - men svenska e bättre /.../

Marie: okej

Julia: men ja tror ja tänker på svenska

Marie: ja

Julia: men resten e engelskt

Trots att Julias svenska är starkare än franskan, väljer hon att inte läsa svenska på IB-programmet, utan hon väljer att läsa franska. En starkt bidragande orsak till valet är framtiden, då Julia vet att hon inte kommer att studera vidare i Sverige.

Julia: ja valde engelska å franska å INTE svenska därför - ja tror inte alls att ja vill åka tillbaka till Sverige efteråt för att utbilda mig i Sverige å ja vill helst åka till England så de va därför Engelska A1 va väldigt viktigt

Marie: mmm

Julia: å franska eftersom vi bor här

Marie: just de

Julia: mmm

Marie: så anledningen till att du INTE valde svenska de e för att du inte ska åka till Sverige

Julia: nej ja tycker inte att ja behöver de om ja ska åka till England

Marie: nej just de å du vill plugga engelsk litteratur

Julia: mmm å då e väl franska lite bättre å ha på pappret å titta på då

Julia väljer att läsa franska på andraspråkskursen (Language A2).

Marie: å sen valde du franska för de e ja du måste ha ett A2-språk

Julia: ja å man får också ett bilingual diploma

Julia väljer franska för att hon bor i ett fransktalande land, för att det ger henne ett 'bilingual diploma', dvs. examensbetyg på att hennes utbildning har varit tvåspråkig, och för att hon anser att betyg i franska har ett högre värde än betyg i svenska vid ansökningar till ett engelskt universitet. Dock menar Julia att hon också valde franska för att hon vill lära sig mer.

Marie: nej ja tänkte valde du ämnen efter intresse att lära mera

Julia: ja om ja hade valt drama skulle ja ha gjort det men - i ENGELSKA är de för att lära mig mer - i geografi är de för att lära mig mer i franska också men matte å biologi de e inte nånting ja skulle göra om ja fick välja

Slutligen har betygen och arbetsbördan en viss påverkan på Julias val, även om ämnesintresset är utslagsgivande.

Marie: när när du valde IB:en - tänkte du nånsin på betygen - alltså

Julia: som ja skulle få på slutet

Marie: ja alltså spelade betygen roll i valen

Julia: ja de gjorde de /.../

Marie: men men du har inte komponerat ditt IB program på grund av betygen

Julia: nej det har jag inte

Marie: utan du väljer på grund av intresse

Julia: ja

De kategorier som påverkar Julias val av språk för andraspråkskursen är *nuvarande bostadsort, arbetsbörda, lära sig, ämnesintressen, få språkkunskaperna dokumenterade, studentbetyg, fortsatta studier, framtida bostadsort, samt befintlig kunskap och kompetens*. Förvisso väljer Julia att läsa franska trots att hennes svenska är starkare, men Julias val av andraspråkskursen i franska, i syfte att få ett bilingual diploma, är möjligt genom den *befintliga kunskap och kompetens* hon har i språket.

6.2.9. Sammanfattning

Oavsett vilket eller vilka språk informanterna har valt för andraspråks- eller främmandespråkskursen, så uppvisar valen stora likheter vad gäller styrande faktorer. Samtliga informanter har tagit hänsyn till sina *ämnesintressen*. Undantaget en informant har också samtliga förhållt sig till *befintlig kunskap och kompetens* i språken, vilket främst har avgjort om de har valt att läsa språket som andraspråks- eller främmandespråkskurs, men också inverkat på valet av kursens nivå. För fem av informanterna har faktorn *fortsatta studier* spelat in, och likaså har faktorn *nuvarande bostadsort* haft betydelse för fem informanter, av vilka fyra har valt att läsa franska som ett av sina språk. Fyra informanter anger att *studentbetygen* spelade roll i valet, och fyra menar att faktorn *lära sig* fanns med i valet. Tre av informanterna anger faktorn *arbetsbörda*. Vidare har faktorerna *dokumenterade språkkunskaper, framtida bostadsort* samt *föräldrarnas framtida bostadsort* vardera haft betydelse för två informanter. De tre informanter vars *skola* har ett *begränsat språkprogram*, har påverkats av detta i sina val.

Tabell 2 *Faktorernas inverkan i valet av den andra språkkursen*

Faktor	Antal	Namn
ämnesintresse	8	Jonas, Hanna, Ida, Märta, Sara, Linda, Agnes, Julia,
befintlig kunskap och kompetens	7	Jonas, Hanna, Märta, Sara, Linda, Agnes, Julia
fortsatta studier	5	Jonas, Hanna, Sara, Agnes, Julia
nuvarande bostadsort	5	Hanna, Ida, Märta, Agnes, Julia
studentbetyg	4	Märta, Sara, Agnes, Julia
lära sig	4	Jonas, Ida, Linda, Julia
arbetsbörda	3	Sara, Agnes, Julia
skolans språkprogram	3	Ida, Sara, Linda
dokumenterade språkkunskaper	2	Hanna, Julia
framtida bostadsort	2	Jonas, Julia
Föräldrarnas framtida bostadsort	2	Hanna, Agnes

Slutligen uppvisar också informantgruppen en likhet i det att deras val är sammansatta av flera olika faktorer. Som minst utgörs valen av fyra faktorer och som mest nio, och samtliga informanter har olika kombinationer av faktorerna.

Tabell 3 *Antal faktorer per val*

Antal faktorer per val	Antal informanter	Namn
4	3	Ida, Märta, Linda
5	1	Jonas
6	2	Hanna, Sara
7	1	Agnes
8	0	
9	1	Julia

Informanterna har till stor del samma faktorer som en utgångspunkt, en bas, för sina val, men kombinationen av utslagsgivande faktorer är sedan individuellt sammansatt utifrån hur informanten upplever att språket kan gagna den framtid hon/han ser från sin livssituation i nuet.

6.3. Val av svenska som ett av språken

Även om informanterna framstår som en homogen grupp i sina språkval, så utkristalliserar sig skillnader mellan dem om man jämför den grupp informanter som läser svenska som ett av sina språk på IB, med den grupp informanter som inte läser svenska. Fyra av informanterna, Jonas, Ida, Hanna och Märta, har valt att läsa svenska, antingen som förstaspråksskurs (Jonas och Ida), som andraspråksskurs (Hanna) eller som främmandespråksskurs (Märta). Övriga fyra informanter, Sara, Linda, Julia och Agnes, har inte valt svenska som ett av sina språk. De skillnader som framträder mellan de två grupperna finns i faktorerna *skolbakgrund* samt *identifikation med och attityd till olika kulturer*.

6.3.1. Skolbakgrund

De informanter som läser svenska som ett av sina språk har alla gått i svensk skola i minst tre år, medan bara en av de informanter som inte läser svenska har gått i svensk skola, under ett läsår.

Tabell 4 *Antal år i svensk skola*

Svenska på IB	År i svensk skola	Inte svenska på IB	År i svensk skola
Jonas	åk 1-7	Sara	0 år
Hanna	åk 3 + 5-7	Linda	0 år
Ida	åk 1-9+ åk1 gymn.	Agnes	0 år
Märta	åk 1-3	Julia	åk 1

Jonas, Hanna och Ida som har gått flest år i svensk skola är också de informanter som anser att svenska är deras starkaste språk. I intervjuerna uttrycker de att de är nöjda med att deras engelska är på en nivå som är högre än den de möter i Sverige. Också Märta ger uttryck för samma reflektion.

Hanna: men sen när man kommer till svensk skola då - då pratar jag ju mycket bättre engelska och - de e - de e inte många som har bott utomlands i Sverige

Jonas: ehum dels är jag glad för att min engelska har blivit mycket bättre sedan ja flyttade hit nu kan ja prata flytande å så men - så ere kul att träffa folk som kommer från olika ställen -

Ida: så de känner ja absolut, man blir ju bättre å de e de e ju kanske inte inte på samma sätt - jo men de gör dom ju hemma också

men man känner sig ju ändå lite mera avslappnad - när man pratar det engelskan än vad de flesta gör hemma tror jag

Märta: om ja inte hade flyttat utomlands så skulle ja inte kunnat engelska så bra som ja kan så skulle ja inte kunna franska å så där så de känns också rätt kul att ja har lärt mig göra det

Bland de informanter som inte har svenska på IB förekommer inga reflektioner om kunskapsnivån i engelska, men däremot använder två informanter, Julia och Agnes, båda ordet 'borde' när de pratar om sin kunskapsnivå i svenska. För Julia är svenska inte ett språk som hon använder i sitt officiella liv, utan det är ett språk hon använder med familjen samt i Sverige.

Julia: jo de e alltid bra för jobb å sånt om man kan många språk å - ja om man ska runt i världen om man kan många språk som engelska pratar dom ju - nästan runt hela världen å franska e väl rätt så bra å ha svenska e ju i Sverige men de e alltid bra att kunna språk ja språk e väldigt viktiga

Marie: men du svenskan e egentligen bara nånting för dig som e alltså personligt prata med familjen

Julia: ja ja e ju svensk så ja borde kunna svenska som ja kan å ja de e bara bra å kunna de

Julia tycker att, eftersom hon är svensk, borde hon kunna svenska så att hon kan prata med sin familj samt använda språket när hon är i Sverige. Hon anser också att hennes kunskaper i svenska är tillräckliga för ändamålet. Agnes, å andra sidan, tycker att då svenskan är hennes modersmål borde hon kunna behärska språket på en nivå jämbördig med engelskan, dvs. uttrycka sig fritt utan begränsningar, såväl skriftligt som muntligt.

Agnes: vi koncentrerade mycke mer på att skriva å ja ville få upp nivån på min svenska lite mer gentemot min engelska för de känns fel att ja inte - har de e inte svårt att uttrycka sig på svenska men ja har inte samma fallenhet som på engelska

Marie: nej just de med varför känns de inte bra va ere som

Agnes: ibland hittar ja inte orden å då vill ja säga dom på engelska istället

Marie: men varför stör de dig att du då blir du irriterad att du inte kan dom på svenska är de för att du liksom

Agnes: ja BORDE kunna de för att för att liksom de e mitt mitt modersmål e svenskt å då borde ja kunna säga å uttrycka allt ja vill på svenska - å ja måste TÄNKÅ de e inte samma sak /.../

Även Märta, som till skillnad från Julia och Agnes har svenska på IB, använder ordet 'borde' då hon pratar om sina kunskaper i svenska. Hon menar att då svenska är det språk hon har använt längst borde det vara hennes starkaste, och hon finner sina språkliga luckor irriterande samt svårare att acceptera än luckorna i engelskan. Hon tycker också att det är tråkigt att inte utan tvekan tas för infödd talare då hon är i Sverige.

Märta: för de känns som om ja måste eller inte måste men borde va bättre på svenskan [än engelska]

Marie: varför då

Märta: för att de e mitt modersmål eller de e där ja vet inte de känns de e de språket ja har pratat hela mitt liv /.../ nej de känns lite tråkigt när man kommer tillbaka till Sverige å hälsar på å man känner att sin svenska inte är helt perfekt

6.3.2. *Identifikation med och attityd till olika kulturer*

De informanter som läser svenska uppvisar ett mindre ambivalent förhållningssätt till Sverige och den svenska kulturen, än de informanter som inte läser svenska. De har också över lag en positiv attityd till landet de lever i, samt är öppna för att bedriva vidare studier i länder där de inte till fullo behärskar språket.

6.3.2.1. *Informanter som läser svenska på IB*

Jonas förefaller ha en förhållandevis oproblematisk och positiv attityd till Sverige. Han är heller inte främmande för att studera och bo i Sverige i framtiden.

Marie: varför vill du kunna studera i BÅDE Sverige och England?

Jonas: eh

Marie: vad är syftet?

Jonas: för mig ja har delvis ville ja ha valmölj... så mycke valmöjligheter som möjligt när ja valde universitet och eh - jag skulle tycka att det vore kul att kanske studera några år i Sverige kanske och sen och studera ett år eller så i England eller Skottland eller något annat brittiskt land för att få lite skillnad.

Marie: jämföra dom två systemen

Jonas: aah

Marie: men - du vill ändå tillbaka till Sverige å studera varför

Jonas: delvis för att - ja tycker om Sverige som land men också /.../ ja tänkte att de kanske va fördel om ja studerade i Sverige om ja sen ska försöka få jobb i Sverige för att eh å studera nånting som liksom går att göra inom Sverige

Märta menar att Sverige alltid kommer att fungera som hennes hem. Men då hon har levt länge i det fransktalande landet känner hon också en viss nationell tillhörighet, och upplever båda länderna som framtida fasta punkter.

Märta: eftersom ja har bott i [den här staden] så känner ja mig lite en del av mig lite [nationellt tillhörande] för ja kan alla traditioner - å har bott här så länge så att ja - de känns som ja en del av mig är liksom från [det fransktalande landet] /.../ så kan ja komma tillbaka hit å så där fast också till Sverige för då har jag båda ställena å komma tillbaka till

Även om Märta menar att Sverige alltid kommer att vara ett hem för henne, och att det är mycket positivt att åka dit, kan hon inte se sig själv bo där då hon upplever att det skulle kännas som en tillbakagång i livet. Dock kan hon möjligtvis tänka sig att studera i Sverige

Marie: men du i en framtid de här e ju rent hypotetiskt men kan du tänka dig att jobba i Sverige

Märta: de vet ja inte för ja har – KANSKE - eller de skulle va helt okej å kanske ja tänker på kanske studera i Sverige men - de känns inte som mitt första val direkt eller de känns inte jättekul å flytta tillbaka till Sverige

Marie: varför inte

Märta: ja vet inte riktigt ja e så van vid att bo utomlands nu å de e - Sverige e jättehärligt å komma tillbaka till å hälsa på å - de e jättekul att va där när ja väl är där men ja kan inte riktigt se mig själv bo där igen

Marie: nää

Märta: de känns inte som man går vidare - om man flyttar någon annan stans å får nya erfarenheter så känns det som man går vidare i livet i stället för att gå tillbaka till Sverige för där kan ja alltid de kommer alltid att va ett mitt hem å då kan ja hälsa på där å så där men de känns kul att kunna ah eh hitta på andra saker å få nya - upplevelser å så

För Ida som nyligen flyttat utomlands är Sverige otvivelaktigt ett hemland, och under intervjun refererar hon återkommande till Sverige som hemma.

Ida: för ja känner att ja e ju inte alls mig själv här när jag inte kan uttrycka mig - på engelska med de här speciella orden som ja å mina kompisar hemma i Sverige [använde]

Trots att Sverige utan tvekan är hemma för Ida känner hon sig varken begränsad av språk eller land inför val av vidare studier. För henne är skolans kvalitet viktigare än platsen där den är belägen.

- Marie: nej just de höredu du ville vidare skrev du antingen studera i London eller Sverige
Ida: mmm de e mest de e väl plugga mode så de har egentligen bara med skolorna att göra var dom råkar ligga nånstans
Marie: ja just de, de e inte att du - hur då råkar ligga
Ida: eh att de e en bra skola i London
Marie: mmm
Ida: hade de varit en bra skola i Paris då hade jag nog försökt mig på de även om språket inte känns så – säkert

Hanna vet att hon ska studera vidare i Sverige, då det är bestämt att familjen flyttar tillbaka när hon har avslutat sina gymnasiestudier. Studier i något annat land än Sverige har aldrig varit ett alternativ för Hanna.

- Marie: du vill plugga i [SE-stad]
Hanna: ja, eftersom vi bor nära [SE-stad] så blire nog [SE-stad] eftersom de finns ju många universitet där å linjer att välja mellan
Marie: men om ponera att om du hade bott kvar här, bara liksom en sån om-sats, var hade du velat plugga då nånstans
Hanna: de har jag faktiskt inte tänkt på eftersom det aldrig varit något alternativ

Hanna förefaller ha accepterat flytten till Sverige, men säger samtidigt att hennes goda kunskaper i engelska gör att hon utmärker sig i Sverige och betraktas som något avvikande. Hanna menar att om möjligheten funnits hade hon gärna stannat kvar i det nuvarande bostadslandet och det flerspråkiga liv hon lever.

- Hanna: så då ser ju alla andra en som en som har bott utomlands som nån annan
Marie: ah okej
Hanna: då blir de ju automatiskt också så att jag tänker att - jo men jag är inte annorlunda men jag har gjort något annat /.../
Marie: men du hur ska de bli att komma tillbaka - till Sverige
Hanna: - jag hade gärna bott kvar här faktiskt
Marie: varför
Hanna: ja delvis för att ja tycker de e - ja, jag tycker om [det nuvarande bostadslandet] men också de här att ja tycker om att prata olika språk å

6.3.2.2. Informanter som inte läser svenska på IB

De informanter som inte läser svenska ställer sig tveksamma till att bo och studera i Sverige, liksom i ett fransktalande land. De ger också uttryck för en betydligt starkare ambivalens inför sina olika kulturella tillhörigheter än de informanter som läser svenska.

Sara ställer sig tveksam till att studera i Sverige. Å ena sidan är hon svensk, men å andra sidan känner hon ett utanförskap när hon är i Sverige. Sara har aldrig bott i Sverige, och hon menar att om hon inte åker dit för att studera, kommer hennes anknytning till Sverige som vuxen troligen att bli mycket tunn.

Sara: ah - de har ja inte tänkt så mycke på eh alltså ifall ja vill åka tillbaka till Sverige eller så för de känns ju liksom varje år så känns ja mer å mer annorlunda från mina svenska kompisar å så men samtidigt så om ja inte åker tillbaks nu till för universitetet så har ja liksom nästan ingen anknytning till Sverige förutom då att ja har vart där på sommaren å så men de e inte riktigt då vet man inte riktigt hur de e å bo i Sverige

Sara har heller aldrig bott i England, men hon kommer väl överens med de engelsmän hon har träffat och hon känner sig hemma i den engelska kulturen som hon har tagit del av den i skolan. Sara menar att hon troligen är närmare engelsmän än svenskar, i och med att de har en liknande uppväxt och delar upplevelser och erfarenheter.

Sara: ah ja kommer väldigt eller i allmänhet så mycke ja vet ja har aldrig bott i England men ja tror ja skulle gilla det och ja har kommit väldigt bra överens med dom engelsmän jag har träffat

Marie: mmm

Sara: å så så att ja kan nog känna mig eller så - relatera till deras attityd å livsstil

Marie: men - finns det skillnad mellan den engelska kulturen å den svenska kulturen ere lättare för dig - å umgås med svenskar än engelsmän eller e de samma sak eller

Sara: de e ungefär samma sak men i och med att jag har gått i den här skolan å den e ganska engelsk så har jag ändå upplevt ganska mycket eller ja har blivit inte uppfostrad men ja har upplevt ändå ganska mycket på ett engelskt sätt

Marie: mmm

Sara: kan man säga å då blir det att ja också förstår dom lika bra som ja förstår svenskar å kanske på ett sätt känna mig MER lik dom i å med att ja har växt upp på samma sätt som dom har gjort eller

Sara kan inte tänka sig att studera i ett fransktalande land. Hon upplever att eftersom hon inte behärskar franska på en infödd eller nästan infödd nivå har hon svårigheter att dels knyta an till och dels bli insläppt i den franskspråkiga kulturen.

Marie: men du Sara du skulle inte kunna tänka dig att plugga i ett franskt land

Sara: eh nä de vill ja inte

Marie: varför inte - /.../

Sara: nej ja har inte upplevt nån sån här större anknytning till [dem]

Marie: nej

Sara: eh ja kan inte säga att ja har alls samma liksom - relation med franska å [frankofon] kultur på samma sätt som ja har med engelsk eh men de kan ju också va de att ja inte e riktigt flytande på franska å ja har därför inte kunnat uppleva de som en som en [person med frankofon nationalitet] i och med att det finns alltid den här barriären för att man ser man hör direkt på mig å man fattar ju att ja inte e då å då kan man bli behandlad annorlunda å så då kan man ju inte uppleva det på samma sätt - som om man hade varit flytande

Även Linda ger uttryck för en ambivalens mellan sina kulturella tillhörigheter. Hon har inte helt avskrivit möjligheten att studera vidare i Sverige, där hon å ena sidan är säker på att hon skulle trivas, men där hon å andra sidan känner sig främmande. Däremot har Linda aldrig haft några planer på att studera i ett fransktalande land. Hon upplever att hennes kunskaper i franska inte är tillräckliga.

Linda: Sverige finns där i tankarna också - egentligen men - å ja e säker på att ja skulle trivas om ja åkte dit men ja känner mig näst... lite som en främling när ja åker till Sverige ibland för ja har inte varit asså ja har inte bott där mycke alls /.../

Marie: men du har aldrig tänkt på att plugga i [ett fransktalande land] de finns inte med på kartan

Linda: nej de har ja faktiskt aldrig gjort - min franska känns inte som engelska å svenska

I likhet med Sara känner sig Linda hemma i den engelsktalande kulturen. Dock är det inte den svenska kulturen som får Linda att känna sig annorlunda, utan orsaken till hennes känsla av utanförskap är snarare människorna. Linda känner sig som svensk, men ändå inte, och menar på att när hon är i Sverige åker hon hem till det nuvarande bostadslandet, trots att Sverige på sitt sätt också är hemma.

Marie: nej du känner dig mindre främmande i den engelsk

Linda: ja
Marie: talande kulturen
Linda: ja eller kultur svensk kultur känner ja inte men bara - Sveriges människor å de nej ja vet inte ja känner mig
Marie: mmm
Linda: annorlunda /.../ ja känner mig ju fortfarande svensk men inte helt de e liksom nån frågade mig nån gång var var känner du dig hemma - ja menar när ja e i Sverige så när jag säger åka HEM då menar jag när ja ska åka hem till [det nuvarande bostadslandet]
Marie: ja
Linda: fast samtidigt e ju Sverige hemma för att Sverige e
Marie: ja
Linda: ja e svensk - men de e liksom

När Linda läser svenska tidningar känner hon inte alltid till de människor som förekommer i dem, men upplever samtidigt att dessa människor är så kända för svenskar i allmänhet, att hon som svensk också borde känna till dem. Sina luckor i kunskapen och kännedomen om svensk kultur och samhällsliv ser Linda som en följd av att hon flyttade från Sverige som liten.

Marie: varför vill du veta om den svenska kulturen
Linda: men bara för att ja har inte bott där eller ja har bott där men ja flytta när ja va fyra så ja känner inte till de så himla - å visst ja åker tillbaks på sommaren å då får ja väl in lite men de e till exempel när man läser i tidningarna så pratar dom om folk å ja vet inte vem dom e men de e såna som man egentligen så kanske ja borde veta vem de e men ja vet inte

Julia har uttryckligen valt England för sina fortsatta studier, och ser varken Sverige eller fransktalande länder som ett alternativ.

Julia: ja tror inte alls att ja vill åka tillbaka till Sverige efteråt för att utbilda mig i Sverige å ja vill helst åka till England
Marie: du har alltid velat plugga i England e de så
Julia: ja ja tror inte i Amerika inte så långt borta ja har aldrig riktigt tänkt på Sverige - å då e de England - ja därför där pratar dom engelska inte i [ett fransktalande land] eller nåt sånt

Julia ser sig själv som internationell, även om hon sedan rangordnar preferensen för sina språkliga val. Julias språk är också förknippade med tre olika sidor av hennes liv.

Marie: ja tänkte på va känner du dig som känner du dig som svensk eller känner du dig som engelsk eller internationell

Julia: internationell är det nog - men om ja får val att läsa en bok på vilket språk som helst så e de ALLTID engelska ja skulle nästan aldrig välja svenska men om de vore mellan franska å svenska så skulle ja nog också välja svenska å inte franska /.../ ja pratar aldrig franska förutom i franskklassen eller när ja ska gå ut till stan kompisarna e alltid engelska hemma e de alltid svenska

För Julia förefaller internationaliteten vara ett inkluderande uttryck, ett slags paraply under vilket hennes olika språkliga tillhörigheter samsas. Internationaliteten förefaller också tillåta och godkänna kodväxling, dvs. att vare sig språken eller de olika sociala grupper där de förekommer är strikt åtskilda.

Julia: ibland så när ja pratar svenska hemma så kan ja säga ett engelskt ord när ja inte hittar det på svenska
Marie: ja just de de e inte helt
Julia: ja e de ett internationellt ställe så går de väl

Även Agnes ger uttryck för en ambivalent attityd. I den internationella skolan Agnes går blir den nationella tillhörigheten en form av identitetsstämpel eleverna emellan, vilket resulterar i att Agnes antar en roll där hon representerar det svenska. I skolan känner hon sig sålunda mycket svensk, men när hon kommer till Sverige känner hon sig inte längre lika svensk. Liksom Linda, menar Agnes att Sverige inte givet och odiskutabelt kan ses som hemma.

Marie: men du du då e du svensk eller har du blivit nåt annat
Agnes: ja vet faktiskt inte - för om man e här i skolan så på ett sätt känner ja mig väldigt svensk för när man går på en internationell skola så e man ju liksom de e ens identitet så om man e svensk då e de liksom den svenska tjejen de e inte för alla har ju olika bakgrunder
Marie: mmm
Agnes: så i och för sig så känner ja mig svensk för de e en sån stor del å här så om de e Lucia asså kanske man klär upp sig å de e alltid så för alla olika traditioner
Marie: just de
Agnes: på ett sätt ja fast sen när ja åker hem till Sverige de beror på om vi kallar de hem eller inte - men då känner ja mig inte så jättesvensk
Marie: men stör de dig Agnes
Agnes: ja
Marie: bekymrar de dig att du liksom inte känner dig jättesvensk när du är i Sverige

Agnes: lite - för ja vet inte men de e väl normalt för ja har inte bott där så länge men de e ju de då men va e jag för ja e ju inte [nationellt förankrad i bostadslandet] ja menar eh ja vet inte

I likhet med Julia, ser Agnes sig som internationell, och identifierar sig med det internationella snarare än det nationella. Från det internationella samhälle hon lever i är hon van vid en blandning av människor från olika kulturer och världsdelar, vilket hon upplever inte finns i det svenska samhälle där hon bor på somrarna. Agnes upprörs av de rasistiska kommentarer hon hör från jämnåriga vänner i Sverige. Hon uppfattar kommentarerna som uttryck för allmängiltiga svenska värderingar, och kan inte identifiera sig med den svenskhet de representerar för henne. Till skillnad från Julia förefaller Agnes internationalitet vara ett markerat avståndstagande från att tillhöra och tillskrivas en enda nationalitet, vars värderingar hon till fullo inte delar.

Agnes: ja skulle vilja kalla mig internationell men de e ju inte

Marie: men det kan man nog göra

Agnes: ja för de e de ja identifierar mig med för när ja kommer hem till Sverige å bland ja e så van vid att de finns så många olika människor å kulturer runt mig å man märker man tar de för givet när man e här men sen när ja kommer tillbaka min kompis kom å hon e indisk å så då märkte ja helt plötsligt ja har inte där ja bor i Sverige finns de ingen som inte ser svensk ut ja tror aldrig ja har sett en svart person till exempel ja tror inte det liksom å de bara chockade mig väldigt mycket å ja tyckte de va väldigt konstigt

Marie: de tycker ja e tråkigt

Agnes: ja! å då märkte ja att ja hade tagit de för givet att man bara har de så å de va delvis de gav mig ett litet negativt intryck av Sverige på ett sätt å sen vissa delar ibland så blir ja lite trött bara liksom några kommentarer ja hörde de finns ju liksom överallt men som ja e van vid att alla e så att alla e så olika så man har inga rasistiska kommentarer liksom de finns inte här å då när ja hör sånt så tycker ja bara å så ere liksom å så ere folk som ja KÄNNER som ja e kompis me å då förstår ja INTE hur ja förstår bara inte de så då identifierar ja mig inte för då de va de va liksom så alla tyckte de va ju inte en individ som hade nån specifik bara accepterat då kände ja mig inte svensk

En av orsakerna till sin internationella tillhörighet och identifikation menar Agnes är hennes intresse för olika kulturer, vilket hon ser som ett resultat av att hon har gått i en internationell skola. Agnes håller för troligt att det är flerspråkigheten och uppväxten i en mångkulturell

omgivning som har påverkat hennes val av ämne för universitetsstudierna.

- Agnes: ja upplever de här att ja e så van vid så många olika kulturer så ja tycker de e jätteintressant å - förstå sånt
- Marie: men tillbaka till de här med språken för du vill plugga internationella relations efter
- Agnes: mmm
- Marie: men du tror de här med - de här valet är det din flerspråkighet som på nåt sätt har påverkat det
- Agnes: ja ja tror också de har delvis de och de e också en bisak med å ha varit eller ett resultat av att ha varit i en internationell liksom skola hela sitt liv för de har ja å eh ja ja tror de /.../ språk har definitivt lett mig till å välja de

6.3.3. *Sammanfattning*

Faktorerna *skolbakgrund och identifikation med och attityd till olika kulturer* visar att de informanter som har valt svenska som språk för en av sina språkkurser, dels har gått i svensk skola i minst tre år och dels att de har en positiv attityd till Sverige och den svenska kulturen. Den ambivalens de ger uttryck för framstår inte som vare sig djupgående eller omfattande. Tre av informanterna anger att svenskan är deras starkaste språk, och samtliga menar att de är nöjda med att de behärskar engelska på den avancerade nivå de gör. Vidare är de över lag positiva till att besöka Sverige, och de kan tänka sig att studera eller bosätta sig där. De är också positiva till landet där de bor, samt den frankofona kulturen, och de är inte främmande för att studera vidare i ett franskspråkigt land.

Av de informanter som inte läser svenska på IB har en gått i svensk skola, under ett läsår. De anger att engelska är deras starkaste språk. Ingen informant uttrycker sig om sin kunskapsnivå i engelska, men två använder ordet 'borde' då de pratar om sina kunskaper i svenska; att de som svenskar borde kunna svenska samt på samma nivå som de kan engelska. Vidare har de ett ambivalent förhållningssätt till sina kulturella tillhörigheter; trots att de representerar det svenska i det internationella samhället känner de ett utanförskap när de är i Sverige. De upplever att de har brister i kunskaperna om det svenska samhället och samtidskulturen, och de har svårt att identifiera sig med svenska jämnåriga eftersom de inte delar de svenska ungdomarnas värderingar. Å andra sidan menar de att de inte känner någon större förankring i den frankofona kulturen. Sverige och landet de bor i är på en och samma

gång ett 'både och' samt ett 'varken eller' hemma. Två av informanterna ser sig själva som internationella.

Samtliga informanter som inte läser svenska ställer sig mycket tveksamma till att bo eller studera i Sverige, och säger med bestämdhet att de inte kan tänka sig att studera vidare i ett fransktalande land. De anger att de ämnar fortsätta sina studier i England, och att de ställer sig positiva till samt känner en gemenskap i den engelska kulturen.

7. Diskussion och slutsats

I slutdiskussionen behandlas först informanterna, och sedan deras språkliga val.

7.1. Informanterna

Informanterna i studien är en del av det internationella, globaliserade samhället. De personifierar i mångt och mycket den rörlighet som Bauman (1998) menar är utmärkande för det postmoderna, globala samhället. De rör sig mellan olika kulturer, språk och länder, och de är långt ifrån platsbundna vilket framgår med tydlighet när de diskuterar sina framtida studieplaner. För samtliga informanter är det inte bara givet att de ska studera vidare, utan med självklarhet väljer de mellan universitet i flera olika europeiska länder.

Informanterna kan också sägas vara barn av sin samtid, då undersökningen visar att de är starkt orienterade mot framtiden. När de diskuterar sina språkval gör de det mot bakgrunden av hur de föreställer sig sin framtid; vad de vill studera och var de vill studera, vilka gymnasiebetyg de behöver för att bli antagna till studierna, var de kan tänka sig att bo och var deras föräldrar planerar att bo. Valen, som de gör i nutiden, framstår till stor del som en förberedelse för framtiden.

Individen i dagens samhälle ställs inför "ett närmast oändligt antal valmöjligheter när det gäller livsstilar och livsval" (Stier 2003:35), vilket i högsta grad gäller informanterna. Först ska de själva välja inriktning för sin gymnasieexamen och sedan sätta samman ämnena för den, samt göra det mot bakgrunden hur de tänker sig sin framtid. De tvingas sålunda i unga år börja ta ansvar för sina livsval. I ansvaret ingår också att kunna navigera rätt; de lever i vad Beck (1998) kallar ett risksamhälle, och de måste kalkylera med risker när de väljer. De har, till exempel, inte råd att välja ett ämne bara utifrån intresse utan måste ta hänsyn till sin prestationsförmåga samt ha ett pragmatiskt

resultattänkande, eftersom otillräckliga kunskaper och låga betyg i ett enda ämne kan leda till att de underkänns på hela gymnasieutbildningen. Möjligen har IB-elever en större valfrihet men samtidigt ett större ansvar än elever i nationella skolor.

Informanterna är alla svenska medborgare liksom deras föräldrar. När familjerna emigrerade från Sverige flyttade några av dem direkt till den nuvarande bostadsorten, medan andra har bott på flera olika platser, ibland i olika världsdelar, och slutligen har några familjer flyttat till och från Sverige och utlandet i omgångar. För informanterna verkar den nuvarande bostadsorten vara en mellanstation snarare än en slutdestination. De planerar alla att flytta till ett annat land för sina universitetsstudier, vilket de tydligt har klart för sig vid intervjutillfället trots att ingen av dem då hade någon garanti för en godkänd gymnasieexamen. Mentalt är de redan på väg, och det är uppenbart att informanterna i sin emigration tillhör gruppen transmigranter. De har sina släktrötter i Sverige, de befinner sig på den nuvarande bostadsorten för att föräldrarna och skolan finns där, men de är alla på väg någonstans efter avslutade gymnasiestudier.

Informanterna är flerspråkiga. Samtliga har svenska som enda modersmål och deras flerspråkighet är i grunden ett resultat av föräldrarnas flytt från Sverige (jfr Myers-Scotton 2006:65f). I princip är både engelska och franska andraspråk för informanterna, även om engelska i strikt mening är ett främmandespråk, eftersom det inte är ett officiellt språk i landet de lever i. Samtidigt är engelskan dels informanternas undervisningsspråk och dels det internationella samhällets majoritetsspråk, varvid det rimligen torde betraktas som ett andraspråk för eleverna.

Vidare kan informanterna också sägas tillhöra gruppen Third Culture Kids (TCK) i det att de har spenderat flertalet av uppväxtåren i såväl en annan kultur än föräldrarnas, som en annan kultur än värdlandets. Genom sin skolgång är de en del av det internationella samhället och dess kultur. Även om det internationella samhällets kultur i mångt och mycket är ett konglomerat av olika kulturer och språk, är det tydligt att flera av informanterna upplever den övergripande kulturen som anglosaxisk. Möjligen påverkas de i sin uppfattning av att de har engelska som undervisningsspråk samt att engelska är det dominerande språket på de för undersökningen aktuella skolorna. Man kan också diskutera huruvida det är möjligt att språket för TCK:s kan vara något annat än engelska, och hur antagandet påverkar grupptillhörigheten.

Dock, i jämförelse med de TCK:s som Pollock och Van Reken (1999) presenterar lever inte informanterna, med ett undantag, i skuggan av att

de ska återvända till föräldrarnas hemland. Inte heller ger de sken av att sträva mot en anpassning vare sig till föräldrarnas eller värdlandets kultur, dvs. att de känner sig tvungna att återvända till Sverige för vidare studier, eller att det känns naturligt för dem att stanna kvar och fortsätta studera på bostadsorten. Snarare förefaller de vilja söka sig vidare mot den tredje kulturen, dvs. skolans anglosaxiskt influerade kultur, vilket också bekräftas av att sex av informanterna anger att de vill studera i England efter gymnasieexamen. Intrycket som skapas är en framåtrörelse på den bana de slagit in på, och som en av informanterna säger skulle det kännas som en tillbakagång i livet att återvända till Sverige.

Genom de TCK som Pollock och Van Reken (1999) låter komma till tals i sin bok, antyder de att det inte finns något internationellt pass, vilket troligen är avhängigt det perspektiv man väljer. Två av informanterna menar att de ser sig som internationella, och för dem verkar det betyda att de accepterar blandningen av sina kulturella och språkliga tillhörigheter. En av dem är också medveten om den tredje kulturens temporära status. Hon vet att hon inte kan återvända till den när hon har gått ut gymnasiet, och genom sitt val att läsa franska förbereder hon sig för att i framtiden få tillträde till den andra kulturen, dvs. värdlandets kultur, trots att hon fortsätter mot universitetsstudier i England. Kanske finns det ett internationellt pass, men att det i så fall inte innebär att individen utan problem kan eller ska smälta in i olika monokulturella sammanhang och miljöer, utan att det innebär en acceptans av den flerkulturella tillhörigheten med dess positiva och negativa aspekter.

Informanterna är del av en förhållandevis privilegierad social klass, och deras generation kan inte sägas utföra en social klassresa. Snarare kan deras utveckling beskrivas som en "globaliseringsresa" eller "internationaliseringsresa". Det förefaller också rimligt att anta att habitus (Bourdieu 1991) förändras mycket snabbare för de individer som är en del av det internationella globaliserade samhället. Habitus förutsätter en form av samhällelig och språklig stabilitet, och ändras stabiliteten, t.ex. vid korsande av sociala och kulturella gränser, ändras också habitus. Informanterna korsar ständigt kulturella och språkliga gränser, vilket med största sannolikhet har en betydande inverkan på habitus. Informanternas habitus kan antas skilja sig avsevärt från deras föräldrars, i det att de vare sig ser sig själva som helgjutet svenska eller lever och formas i en enspråkig svensk kontext. Ser man habitus som livsstilar förmedlade genom språket (jfr Stier 2003:48), blir det uppenbart att informanterna möter, präglas av och måste förstå ett antal

olika livsstilar i den flerspråkiga, mångkulturella och internationella miljö de lever i. Slutligen antyder också Pujolar (2007:89) att det habitus som Bourdieu beskriver utgår från ett nationellt perspektiv.

För att beskriva flerspråkiga ungdomars identitetskonstruktion myntar Otterup (2005) begreppet synkretiska identiteter med vilket han visar att flerspråkiga ungdomarnas ”mångfasetterade identiteter är sammansatta på varierande och mycket komplexa sätt och befinner sig dessutom i en ständig förändring genom att hela tiden på ett gränsöverskridande sätt omförvandlas i interaktion med andra och i ömsesidiga kulturella utbyten” (Otterup 2005:213). Begreppet synkretiska identiteter belyser också väl hur informanterna i sin livssituation ständigt rör sig mellan och måste förhålla sig till olika språk, kulturer och sociala gruppkonstellationer.

Ser man till informanterna går också de olika språken, kulturerna och sociala grupperna in i varandra, överlappar varandra och flätas samman med varandra. Det är inte så att informanterna stänger av ett språk när de byter social grupp, eller att de helt silar bort alla influenser från en kultur när de går in i en annan kultur. Tvärtom lever de mitt i den flerspråkiga och mångkulturella kontexten, och den utgör deras liv. Det är med andra ord inte något de kan gå ut ur eller ta bort, utan något de hela tiden måste förhålla sig till. Pavlenko (2002) menar att flerspråkigheten utgör den arena och plattform (eng. 'site'), där identitetskonstruktionen sker, vilket informanterna tydligt illustrerar, då varje faktor som påverkar deras val av språk för gymnasieutbildningen är vidhäftad flera språk, och varje språk är förbundet med flertalet faktorer, och slutligen är faktorerna och språken sinsemellan sammanflätade i ett komplext mönster.

7.2. Informanternas språkliga val

De resultat som tydligast framgår av undersökningen är att för majoriteten av informanterna sammanfaller inte deras förstaspråk med deras modersmål, att valet av det andra språket främst ter sig som en form investering för framtiden, samt att det finns en skillnad mellan de informanter som läser respektive inte läser svenska vad gäller attityden till Sverige och svenskheten, graden av ambivalens samt huruvida de förefaller uppleva svenskan som ett officiellt och offentligt gångbart språk.

7.2.1. Val av språk för förstaspråkskursen

För förstaspråkskursen har sex informanter valt att läsa engelska, varav fem anger att engelskan är deras förstaspråk. Den sjätte informanten anger att svenska är hennes förstaspråk, men hon har valt att läsa engelska för att få sin kunskapsnivå i språket dokumenterad. De två informanter som har valt svenska för förstaspråkskursen, anger också att svenska är deras förstaspråk. En av dem valde initialt att läsa engelska som förstaspråk, men redan på kursens första lektion insåg hon att hennes kunskaper i engelska inte motsvarade kunskapskraven.

Tabell 5 Informanternas val av förstaspråkskurs

informanter	modersmål	förstaspråk	förstaspråkskurs
Agnes	svenska	engelska	engelska
Hanna	svenska	svenska	engelska
Ida	svenska	svenska	svenska
Jonas	svenska	svenska	svenska
Julia	svenska	engelska	engelska
Linda	svenska	engelska	engelska
Märta	svenska	engelska	engelska
Sara	svenska	engelska	engelska

När informanterna väljer språk för förstaspråkskursen väljer de alltså sitt förstaspråk. Valet förefaller givet för dem och de baserar det på sin *befintliga kunskap och kompetens*. Naturligtvis framstår det som både logiskt och självklart att de väljer sitt förstaspråk för förstaspråkskursen, hade det inte varit för att majoriteten av dem har ett annat modersmål än förstaspråk. Trots att samtliga har svenska som modersmål, väljer bara två av dem svenska för sin förstaspråkskurs. De andra väljer engelska.

Romaine (1995:22) menar att begreppet modersmål är relativt och att en individs modersmål kan förändras under hennes livstid. I ljuset av detta påstående är det intressant att notera att informanterna när de i intervjusamtalen pratar om vad som avgör att engelska är deras starkaste språk, använder argument som till stor del sammanfaller med populärkriterier för modersmålet; det är deras bästa språk, det språk de känner sig mest bekväma med, det språk de har lättast att skriva och läsa på, det språk de väljer först bland andra.

Men om man ser begreppet modersmål som individens först inlärd språk, oftast av en förälder eller annan närstående vårdnadshavare, är det tveksamt om det kan bytas ut. Däremot kan det träda tillbaka, eller även

försvinna, och lämna plats för ett annat språk som är starkare för individen, och som hon ser som sitt förstaspråk.

I dagens rörliga värld, där många människor flyttar till andra länder och, som ett resultat, många barn och ungdomar växer upp med ett eller flera språk förutom sitt modersmål, framstår den synonyma användningen av modersmål och förstaspråk som något förlegad. Möjligen kan man säga att termerna förstaspråk, andraspråk och främmandespråk vilar på ett monolingvistiskt perspektiv då det dels förutsätter att man lär in och utvecklar språk i en given ordning, samt dels speglar på vilken plats inläraren befinner sig i förhållande till sitt modersmål, och tenderar sålunda att tillskriva individen en geografisk och nationell hemvist.

Att bara tre av de åtta informanterna anser att deras modersmål är deras förstaspråk, samt att bara två av dem väljer sitt modersmål för förstaspråkskursen framstår också som en indikation på att det i en flerspråkig kontext inte är rimligt att med självklarhet se begreppen modersmål och förstaspråk som synonyma.

Termen *förstaspråk* skulle kunna användas om individens starkaste språk, och termen *första språk* om individens modersmål, dvs. hennes först inlärd språk. Rent hypotetiskt skulle också begreppen modersmål, förstaspråk och andraspråk kunna diskuteras från skilda perspektiv, där modersmålet ses som ett uttryck för en egenskap, och termerna första- och andraspråk snarare uttrycker språkens funktion i den flerspråkiga individens liv. Som en belysande metaforisk jämförelse skulle man kunna använda litteraturanalysens uppdelning i innehålls- och formaspekt.

7.2.2. *Val av det andra språket*

I informanternas flerspråkiga liv finns svenska, engelska och franska hela tiden närvarande. I valet av det andra språket väger informanterna in flertalet faktorer, som minst fyra och som mest nio. Samtliga informanter väger in sina ämnesintressen i valet, vilket påverkar språkvalet. En del av informanterna är intresserade av språk och prioriterar dem i helhetsvalet av utbildningen, medan andra är mer intresserade av naturvetenskapliga ämnen och ser språken som något man måste ha, helst utan att lägga ner alltför mycket tid och energi på dem.

Även om informanterna tar hänsyn till faktorn befintlig kunskap och kompetens framstår den som mindre viktig i valet av det andra språket än i valet av förstaspråket, och påverkar främst om de väljer att läsa

språket på andra- eller främmandespråkskursen, samt nivån för kursen. I övrigt väger informanterna i huvudsak in faktorer som har betydelse för deras framtid, liksom några som är direkt relaterade till deras nutida livssituation. Faktorerna utgörs av *fortsatta studier, studentbetyg, dokumenterade språkkunskaper, framtida bostadsort, föräldrarnas framtida bostadsort, nuvarande bostadsort, lära sig, arbetsbörda* samt *skolans språkprogram*.

Informanternas val av det andra språket speglar i mångt och mycket deras synkretiska identiteter, och hur deras identitetskonstruktion sker inom den sammansmältning som deras olika språk, kulturer och sociala gruppkonstellationer bildar. Diskussionerna av valen visar också att informanterna förhåller sig till sin identitetskonstruktion på individnivå, samhällsnivå och miljönivå. På individnivån väger de t.ex. in sina ämnesintressen, dvs. vilka kunskaper och begåvningar de uppfattar sig ha. På samhällsnivån finns t.ex. kultur och etnicitet, vilka påverkar deras val av fortsatta studier, och slutligen på miljönivån finns t.ex. deras nuvarande bostadsort såväl som den framtida.

Norton (2000) använder identitetsbegreppet för att beskriva hur en individ förstår sin relation till sin omvärld, och hur denna relation konstrueras genom tid och rum, samt hur personen tolkar sina framtida möjligheter. För majoriteten av informanterna spelar tolkningen av de framtida möjligheterna en stor roll, till exempel vet de både vad och var de vill studera, vilket de väger in i valet. Lindberg (2004) har använt termen *sampling* för att beskriva det postmodernistiska sättet att konstruera identiteter, och termen passar också bra för att beskriva hur informanterna sätter samman sina val. Det förefaller som att de utgår från en gemensam bas av faktorer som i sig allmänt reflekterar gymnasieungdomars liv t.ex. livet i skolan uttryckt genom ämnesintressen, arbetsbörda, betyg samt hur livet kommer att se ut efter skolan. Men att de sedan, individuellt, väljer ut och plockar ihop de faktorer som bäst passar deras nuvarande livssituation, i relation till framtiden.

Norton Pierce (1995) hävdar att termen *investering* bättre lämpar sig än termen *motivation* för att beskriva inlärares drivkraft. Hon menar att termen *motivation* inte erkänner språkinläraren som en social individ som påverkas av de sociala relationer hon är en del av. Som undersökningen visar är det i informanternas fall helt tydligt att sociala aspekter påverkar valen. Vidare menar Norton Pierce att då språkinläraren investerar i ett språk, sker det för att hon förväntar sig en framtida utdelning, som på ett positivt sätt bidrar till individens liv.

Den framtida utdelningen finns medräknad i informanternas val av språk för den andra språkkursen. För vissa är det viktigt att få höga betyg för att bli antagna till en åtråvärd utbildning, andra anser att det är viktigt att få sina kunskaper i ett språk dokumenterade för att bli mer konkurrenskraftiga i ansökan till vidare studier, och för några syftar språkvalet till en förståelse av ett samhälle och kultur de vet att de kommer att ha kontakt med i framtiden.

Bourdieu (1991) menar att språk kan ses som både ett kulturellt kapital, vilket generellt uttryckt avser kunskaperna, och symboliskt kapital, vilket generellt avser förmågan att använda sig av språket på ett sådant sätt att det ger en önskad utdelning. Sett med Bourdieus termer skulle man också kunna säga att språken är informanternas kulturella kapital, som rätt förvaltad meddelst genomtänkta val, blir till ett symboliskt kapital, vars vinst i framtiden kan kvitteras ut i form av en attraktiv utbildning, eller ökad valmöjlighet.

Slutligen tillskrivs olika språk olika maktpotential, och engelska har kommit att bli ett internationellt lingua franca. Enligt Bourdieu finns det olika språkliga marknader och en del av det kulturella kapitalet är att rätt kunna tolka dessa marknader, och en del av det symboliska kapitalet är att adekvat kunna använda sig av språket. En av informanterna väljer att läsa sitt förstaspråk svenska som andraspråk, och sitt andraspråk engelska som förstaspråk. Orsaken är att hon vill ha sin kunskapsnivå i engelska skriftligt dokumenterad för att underlätta för eventuella framtida studier utanför Sverige. Hennes val skulle kunna ses som en investering för framtiden i det symboliska kapital som engelskan utgör i egenskap av internationellt majoritetsspråk, då goda kunskaper i engelska är ett kraftigare verktygsmedel än svenska på den internationella språkliga marknaden.

Likaså kan franskans ställning som globalt statusspråk tänkas påverka informanternas val. Informanterna menar att det är ett språk som är bra att kunna, och som de gärna vill kunna samt få dokumenterat att de kan. Dock ger ingen av informanterna uttryck för en stark förankring i den frankofona kultursfären, och bara en av dem kan tänka sig att bo kvar på den nuvarande bostadsorten, även om flera av informanterna har accepterat den som en framtida bas så länge föräldrarna bor kvar.

Möjligen kan man dra paralleller till diskussionen om språket som en kapitalvara (eng. 'commodity') i det globaliserade samhället (da Silva et al. 2007). I ett samhälle som är baserat på tjänster, information och kommunikation, kan språk också fungera som en från individens identitetskonstruktion frikopplad produkt som kan säljas och köpas. Det vill säga att individen använder sig av språket, men är inte nämnvärt

förankrad i den vidhäftade kulturen. I den globala internationella miljö som informanterna är en del av, är inte kunskaper om fransk kultur ett lika betydande kapital som kunskaper i franska språket.

De informanter som går på den skola vars språkprogram är begränsat, dvs. där engelska och svenska bara kan läsas som förstaspråkskurs, påverkas i sina val av detta. Om informanterna vill läsa svenska tvingas de antingen ha två litteraturläsningskurser, eller välja bort engelska som ämne i sin gymnasieexamen. Dels kan språkprogrammet sägas gynna elever med en anglofon språkbakgrund och försvåra för elever med en annan språkbakgrund, och dels kan det sägas tyda på en språkattityd, där engelskan genom sin placering som det första språket också anses som det viktigaste språket. Genom att bara erbjuda vissa språk som förstaspråk och andra som bara andra- och främmandespråk styr skolan indirekt elevernas val, och man kan säga att det föreligger en språklig hegemoni, varigenom engelskans majoritetsposition stärks, och det internationella samhällets minoritetsspråk marginaliseras.

7.2.3. Val av svenska som ett av språken

Fyra av de åtta informanterna har valt att läsa svenska som ett av sina språk på IB. Två har valt att läsa det som förstaspråk, en som andraspråk och en som främmandespråk. De faktorer som styr deras val är desamma som styr valen av övriga språk, men mellan de informanter som läser respektive inte läser svenska finns det en skillnad i förhållande till faktorerna *skolbakgrund* samt *identifikation med och attityd till olika kulturer*.

De informanter som läser svenska har gått i svensk skola som minst tre och som mest tio årskurser, vilket kan jämföras med att av de informanter som inte läser svenska har bara en gått i svensk skola, under ett läsår. Med den svenska skolgången följer förvisso att de har bott i Sverige, men också att de har mött svenska som ett offentligt språk. I undersökningen finns resultat som pekar på att en av skillnaderna mellan de informanter som läser svenska och de som inte gör det, ligger i om de uppfattar svenskan som ett officiellt och offentligt gångbart och användbart språk.

De informanter som läser svenska uttrycker samtliga att de verkligen uppskattar att de genom sin internationella skolgång har lärt sig engelska så bra, att de behärskar språket på en högre nivå än vad de upplever att svenska ungdomar i Sverige gör. Att de uttrycker uppskattning över sina kunskaper i engelska kan tolkas som att de uttrycker vetskapen om att de som ett resultat av sin internationella

skolgång även behärskar engelska till den grad att de kan uttrycka sig muntligt och skriftligt på olika stelnivåer, och att de kan använda sig av språket inte bara i skolan och med vänner utan även i det offentliga livet. Genom att engelska är den internationella offentlighetens språk betyder det också att de har fått tillträde till den marknaden, vilket i sig är ytterligare ett positivt erkännande.

Bland de informanter som inte läser svenska återfinns inte liknande tankegångar, utan de menar alla att engelskan är deras starkaste språk. Två av informanterna anger i enkäten att både engelskan och svenskan är deras starkaste språk, men i intervjun säger de sedan att engelskan utan tvekan är deras starkaste språk när det kommer till akademiska färdigheter, som att läsa och skriva, vilka är mer formellt och officiellt orienterade.

Vidare menar två av de informanter som inte läser svenska att de "borde" kunna svenska, eftersom det är deras modersmål. De använder just ordet "borde" och inte, till exempel, orden "vill", "ska" eller "skulle vilja". Den ena menar att hon "borde" kunna svenska så pass bra att hon kan kommunicera med familj och släkt, vilket hon också anser att hon kan. Informanten använder bara svenska hemma med familjen. Hon anser att svenska är ett språk som är bra att kunna i Sverige, medan hon däremot ser sina andra språk som globalt gångbara och även meriterande i arbetslivet. Slutligen har hon ingen tanke på att studera vidare i Sverige. Förhållandevis tydligt framgår det att informanten inte tillskriver svenska ett värde som ett i offentliga sammanhang gångbart och användbart språk.

Den andra informanten tycker att hon "borde" kunna svenska lika bra som engelska, eftersom det är hennes modersmål. Hon menar att hon på svenska inte alls kan uttrycka sig skriftligt med samma lätthet som på engelska. Under det första IB-året då informanten läste svenska som ett extra sjunde ämne fokuserade hon på skrivandet. Till en början hade informanten planer på att studera vidare i Sverige, men kom sedan att ändra sina planer. Hon slutade också ungefär samtidigt med svenska för att lägga den tid och energi ämnet tog på sina ordinarie ämnen. Möjligen kan beslutet också ses i ljuset av att svenskans offentliga värde och giltighet troligen minskade då informanten inte längre var intresserad av att studera i Sverige.

Den andra skillnaden mellan de informanter som läser respektive inte läser svenska är deras förhållningssätt till Sverige samt graden av ambivalens. De informanter som läser svenska ger inte uttryck för någon starkare ambivalens. De ställer sig över lag förhållandevis positiva till både värdlandet och till Sverige, även om de menar att de känner av att

de har en annan bakgrund än svenska ungdomar i Sverige, samt tycker att det är tråkigt att de inte utan tvekan tas för infödda talare av svenska.

Vidare är de inte alls negativa till att vare sig studera eller bo i Sverige, undantaget en informant som inte kan se sig själv bo permanent i Sverige, men som å andra sidan upplever det som mycket positivt – jättehärligt – att åka dit på besök. Slutligen skulle en av informanterna gärna bo kvar i värdlandet om det vore möjligt, och en annan har ansökt om medborgarskap för att alltid ha möjligheten att komma tillbaka till landet.

För de informanter som inte läser svenska är det däremot uteslutet att stanna kvar i värdlandet efter gymnasieexamen. Vad gäller vidare studier i Sverige har två informanter bestämt att det inte är aktuellt, och två är tveksamma men säger att de trots allt inte helt har avskrivit alternativet. De informanter som är tveksamma har båda gjort Tisustestet för att behålla möjligheten till universitets- och högskolestudier i Sverige.

I deras tveksamhet speglas också ambivalensen. Samtidigt som de känner sig som svenskar tycker de att deras anknytning till Sverige är lite tunn. De har egentligen aldrig bott där, och när de är där känner de sig som främmande, även om de menar att de troligen skulle trivas om de bodde där. En av informanterna uttrycker också att hon har luckor i sin kunskap om svensk kultur och samhällsliv, vilket hon menar att hon egentligen inte borde ha eftersom hon faktiskt är svensk. Den bristande känslan av förankring och tillhörighet utgör en del av ambivalensen.

Tre av de fyra informanter som inte läser svenska känner sig annorlunda jämfört med sina svenska vänner i Sverige. En menar att avståndet till dem ökar för varje år, och en annan har svårt att dela deras värderingar då hon finner dem diametralt annorlunda än de värderingar hon möter i det internationella samhället. Samma informant säger också att hon i sin vardag på den internationella skolan är en representant för Sverige och svenskheten, men när hon sedan kommer till Sverige upplever hon sig inte alls som speciellt svensk. Några av informanterna vittnar om att de säger ”hem” om Sverige när de åker dit, likväl som de säger ”hem” när de åker tillbaka. De upplever det som lite märkligt men icke desto mindre fullt naturligt, men kanske är det inte konstigare än att det i ambivalensen ryms en kulturell tillhörighet som på en och samma gång framstår som ”både och” samt ”antingen eller” (jfr. Otterup 2005:212).

Samtliga informanter som inte läser svenska är uttalat positiva till den engelska kulturen. Trots att två av dem aldrig har bott där, och två har bott där några år under sin barndom, känner de alla en samhörighet med

den engelska kulturen, som de menar framstår som mindre främmande och lättare att förstå än den svenska. Enligt en av informanterna beror detta förhållande förmodligen på att de under åren i skolan växt upp tillsammans i en anglosaxiskt präglad omgivning, och delat många erfarenheter och upplevelser på ett engelskt sätt.

Det ligger mycket nära till hands att dra paralleller mellan informanternas upplevelser och vad Stier (2003) kallar förståelsenivåer för identiteten, dvs. hur individen upplever sin identitet, i sig själv och i relation till sin sociala omgivning, men också hur andra upplever den. Informanternas identitetskonstruktion kompliceras troligen också av att deras flerspråkighet blir ytterligare en parameter att ta hänsyn till. Det är inte bara en fråga om hur de ser sig själva, eller hur de upplever att andra ser dem, utan i bakgrunden finns alltid en tillhörighet i relation till språk, kultur, nation och etnicitet att förhålla sig till, vare sig den är självvald eller tillskriven.

TVå av informanterna beskriver sig själva som internationella. Ställningstagandet verkar dels möjliggöra för dem att inkludera alla språkliga och kulturella delar av sin identitet, samtidigt som det befriar dem från att sammankopplas med en enda nation och kultur, som de inte känner att de tillhör helt och fullt. En informant har bestämt sig för att studera ämnet internationella relationer på universitetet efter gymnasiet, och hon håller för troligt att ämnesvalet är ett resultat av hennes internationella skolgång, mångkulturella uppväxt samt flerspråkighet.

I kontexten kan det diskuteras huruvida föreställningen om ett folk - en nation - ett språk är kompatibel med dagens postmoderna samhälle, där folk flyttar runt i långt större utsträckning än tidigare; bidrar föreställningen till en stärkt nationell identitet eller begränsar den individen genom att tillskriva henne alltför ensidig tillhörighet.

8. Slutord

Under de drygt två och ett halvt år som har gått sedan intervjuerna genomfördes har informanterna hunnit ta sin gymnasieexamen, och fortsatt mot nya mål i livet.

Agnes påbörjade universitetsstudierna direkt efter gymnasieexamen. Hon studerar internationella relationer på andra året vid ett universitet i norra England.

Hanna fortsatte också direkt till universitetet, där hon studerade sociologi och psykologi under tre terminer på ett universitet i södra

Sverige. Hanna har nu tagit en sabbatstermin och ägnar sig åt hästsport, inom vilken hon elitidrottar som junior i och utanför Sverige. Hanna planerar att söka till Journalisthögskolan i Stockholm till hösten.

Ida började studera vidare i England direkt efter gymnasieexamen. Hon läste en ettårig grundutbildning i konst med mode som inriktning. Efter att sedan ha tillbringat ett halvår i Sverige och frilansat med egna projekt inom modebranschen, har hon nu fått en praktikplats på en designstudio i London.

Jonas påbörjade studier i internationell politik vid ett engelskt universitet, vilket han dock inte fann helt rätt som ämnesval och avbröt studierna. Under ett år har han följt kurser på universitetsnivå i engelsk litteratur i England. Till hösten ska Jonas påbörja studier i historia vid ett engelskt universitet

Julia påbörjade universitetsstudierna direkt efter gymnasieexamen och studerar engelsk litteratur i Skottland.

Linda har tagit ett sabbatsår efter gymnasiet och först arbetat på en skidort på den kanadensiska västkusten under vintersäsongen, och sedan med aidsjuka barn på ett barnhem i Västafrika. Inför hösten har hon sökt olika universitetsutbildningar i Sverige, däribland medicin och internationell ekonomi med fransk inriktning.

Märta har tagit ett sabbatsår efter gymnasiet och arbetat samt rest runt i Sydostasien och Europa. Till hösten ska hon studera marknadsföring vid ett universitet i England.

Sara har tagit ett sabbatsår efter gymnasiet och arbetat samt rest på det södra halvklotet. Till hösten ska hon påbörja studier i biokemi vid ett universitet i Oxford, England.

Slutligen har jag lånat uppsatsens titel *En bra sak att ha med sig* från Saras funderingar om värdet av sina språkkunskaper inför framtiden.

Sara: jo de känns som asså en bra sak att ha med sig och de kommer definitivt att komma till användning tror ja

Ursprunget till uppsatsen var min vilja att förstå hur mina elever upplever sin flerspråkighet och hur den påverkar deras liv. Om de någonsin tänker på den, eller om den är en fullt naturlig del av deras liv. Uppsatsarbetet har gett mig fler svar och förklaringar än jag någonsin trodde var möjligt att få. Trots att svaren är komplexa och komplicerade samt inte alltid så självklara och uppenbara, visar de otvetydigt på att ungdomarna lever i sin flerspråkighet. Den berikar och den begränsar, men framför allt finns den med som en oskiljaktig och allestädes

närvarande del av deras liv, på gott och ont, och den utgör det perspektiv varigenom de ser världen.

I intervjusamtalen återkommer samma metafor för att beskriva den mest positiva effekten av flerspråkigheten, nämligen att den öppnar dörrar. Informanterna syftar främst på de möjligheter, upplevelser och möten som öppnas upp för dem genom flerspråkigheten. Men kanske man kan se det så att de själva öppnar dörrarna genom sitt flerspråkiga perspektiv, eftersom det inbegriper vetskapen om att det finns många sätt att förhålla sig till en företeelse. Avslutningsvis får Jonas tankar illustrera antagandet.

Jonas: jo, ja tror att flerspråkigheten påverkar identiteten på det sättet att man öppnar sig till man öppnar upp till mera olika - medier - för att om de ja känner kanske om man bara pluggar ett språk också så man blir kanske begränsad till - just det sättet för att ja får ju lära mig nu i engelska att de finns skillnader i olika språk liksom eh hur man tänker när man skriver å så så att de blir en omväxling att man får tänka i olika banor istället för att bara tänka på samma sätt - rätt igenom eh om man bara har ett språk så kanske man ja säger inte att det är så men man kanske tänker mer enspårigt än om man - man kanske har mer möjligheter att bredda sina vyer om man har mer än ett språk

Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas och Hyltenstam, Kenneth (2004).
Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för
andraspråksinläring. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska
som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund:
Studentlitteratur. S. 221-258.
- Alexandersson, Mikael 1994. Den fenomenografiska
forskningsansatsens fokus. I: Starrin, B. & Svensson, P-G (red.),
Kvalitativ metod och vetenskapsteori. Lund: Studentlitteratur. S. 111-
136.
- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj 1994. *Tolkning och reflektion.
Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, Lars-Gunnar 1985. *Fult språk. Svordomar, dialekter och
annat ont*. Stockholm: Carlsson Bokförlag AB.
- Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana 2005. *Stärkta
trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, literacitet och
kunskap*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1982. *Bilingualism*. Clevedon: Multilingual
Matters.
- Bauman, Zygmunt 1998. *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Beck, Ulrich 1998. *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet*.
Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Bourdieu, Pierre 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge,
Massachusetts: Harvard University Press.
- Bryman, Alan 2001. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- da Silva, Emanuel, McLaughlin, Mireille & Richards, Mary 2007.
Bilingualism and the globalized new economy: the commodification
of language and identity. I: Heller, M. (ed), *Bilingualism: a social
approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 183-206.
- Ekberg, Lena (2004). Grammatik och lexikon på nästan infödd nivå i
svenska. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som
andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund:
Studentlitteratur. S. 259-276.
- Elvin-Nowak, Ylva 1999. *Accompanied by guilt. Modern motherhood
the Swedish way*. Stockholm: Institutionen för psykologi, Stockholms
universitet.
- Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar 1979. *Den kultiverade människan*.
Lund: Gleerups.

- Giddens, Anthony 1997. *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Glick Schiller, Nina & Basch, Linda 1995. From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly* 68:1. S. 48-63.
- Gustavsson, Bengt 2004. *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Haglund, Charlotte 2004. Flerspråkighet och identitet. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 359-387.
- Hammarberg, Björn 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 25-78.
- Hylland Eriksen, Thomas 1999. *Kulturterrorismen. En uppgörelse med tanken om kulturell renhet*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- IBO 2002. *Language A2*. Geneva, Switzerland: International Baccalaureate Organization
- International Baccalaureate Organisations hemsida, www.ibo.org, 2010-02-15.
- Kuyumcu, Eija 2004. Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 573-596.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2004. *Andraspråksresan*. Häfte i Folkuniversitetets skriftserie. Stockholm: Folkuniversitetet.
- Lindberg, Ulf 2004. Rap på svenska, rock på engelska, lyrik på modersmålet. *Engelskan i Sverige. Språkval i utbildning, arbete och kulturliv*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden, 89. S. 25-35.
- Miegel, Fredrik & Johansson, Thomas 2002. *Kultursociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Moyer, Melissa G. och Martin Roja, Luisa 2007. Language, migration and citizenship: new challenges in the regulation of bilingualism. I: Heller, M. (ed), *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 137-160.

- Myers-Scotton, Carol 2006. *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Nationalencyklopedin* 2004. (Band 8). Höganäs: Bra böcker. S. 486.
- Nationalencyklopedin* 2004. (Band 9). Höganäs: Bra böcker. S. 342.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela 2007. *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Norton, Bonny 2000. *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Educational Limited.
- Norton Pierce, Bonny 1995. Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quaterly* 29 (1). S. 9-31.
- Otterup, Tore 2005. "Jag känner mej begåvad bara". *Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 2.) Göteborg: Institutionen för svenska språket. Göteborgs universitet.
- Patel, Runa & Davidson, Bo 2003. *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Pavlenko, Aneta 2002. Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. I: Cook, V. (ed.), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 277-302.
- Pavlenko, Aneta & Blackledge Adrian 2004. Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiating Identities in Multilingual Contexts. I: Pavlenko, A. & Blackledge, A. (eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters. S. 1-33.
- Pollock, David C. & Van Reken, Ruth E. 2001. *Third Culture Kids. The Experience of Growing Up Among Worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Pries, Ludger 2004. Transnationalism and migration: new challenges for the social sciences and education. I: Luchtenberg, S. (red.), *Migration, Education and Change*. London and New York: Routledge. S. 15-39.
- Pujolar, Joan 2007. Bilingualism and the nation-state in the post-national era. I: Heller, M. (ed), *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 71-95.
- Romaine, Suzanne 1995. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Starrin, Bengt 1994. Om distinktionen kvalitativ-kvantitativ i social forskning. I: Starrin, B. & Svensson, P-G (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 11-40.

- Stier, Jonas 2003. *Identitet. Människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska utlandsskolors förenings hemsida, www.suf.c.se, 2010-04-25.
- Trost, Jan 2001. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO 2003. *Education in a multilingual world*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hämtat från: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>, 2010-01-25.
- Viberg, Åke 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerù, E. (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur. S. 13-83.
- Wellros, Seija 1998. *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Wingstedt, Maria 1998. *Language Ideologies and Minority Language Policies in Sweden*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsstudier, Stockholms Universitet.
- Åsberg, Rodney 2001. Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 6 (4). S. 270-292.

Figur- och tabellförteckning

Figur 1	<i>Ämnesgrupper inom IB</i>	4
Tabell 1	<i>Sammanfattning av informanterna</i>	35
Tabell 2	<i>Faktorernas inverkan i valet av den andra språkkursen</i>	51
Tabell 3	<i>Antal faktorer per val</i>	51
Tabell 4	<i>Antal år i svensk skola</i>	52
Tabell 5	<i>Informanternas val av förstaspråkskurs</i>	67

Enkät - Språkval på IB

När är du född? (dag, månad, år) _____

I vilket land är du född? _____

Har dina föräldrar svenska som modersmål? Ja Nej

Vilket språk pratar du hemma? _____

Vilket språk pratar du oftast med dina vänner? _____

Vilket språk är ditt modersmål? _____

Vilket språk är ditt förstaspråk, dvs det språk du kan bäst?

Under vilka årskurser har du gått i skola i Sverige?

Under vilka årskurser har du gått i skola utanför Sverige?

Vilket/Vilka språk har varit ditt/dina undervisningsspråk utanför Sverige?

Under vilka årskurser utanför Sverige har du deltagit i någon form av svenskundervisning?

I vilken årskurs går du nu? _____

Vilket/-a språk förutom undervisningsspråket behärskar du på ett sådant sätt att du

känner dig "fri" i det/dem? _____

När mötte du detta/dessa språk för första gången?

Vilka språk har du i ditt IB Diploma Program?

Vilket språk läser du som A1?

Vilket språk läser du som A2?

Vilket språk läser du som B?

På vilken nivå läser du språken, dvs. standard (SL) eller higher (HL) level?

A1 _____ A2 _____ B _____

Planerar du att studera vidare på universitet eller högskola efter din IB-examen?

Ja Nej

Var planerar du att studera vidare? _____

Inom vilket ämnesområde planerar du att studera vidare?

Intervjuguide, ämnesområden

Framtidsmål	Tidigare liv
Investering/Betygsstrategier	Kapital/Kommunikativ kompetens
Identitet	???

Intervjuguide, formulerade frågor

Hur valde du mellan higher- och standardämnen (alla ämnen)?

Valde du språken först eller sist?

Bilingual Diploma?

Förkunskaper i språken?

Språkkunskaper som investering för framtida karriär?

Hur vet du att X är ditt starkaste språk?

Bra att ha Engelska A1 för de andra ämnena?

Viktigt att hålla nivån på svenskan?

Vad vill du uppnå med de valda språkkurserna?

Hur styr tidigare språkstudier valen?

Hur styr tidigare betyg valen?

Vad är det att kunna ett språk?

Styr flerspråkigheten livet?

Är språk en del av identiteten?

Bilaga 5

Kontrakt mellan Marie Rydenvald och D-uppsatsens informanter

Jag deltar frivilligt i undersökningen.

Jag har rätt att avbryta mitt deltagande närhelst jag vill.

Marie Rydenvald garanterar din anonymitet.

Som ett led i anonymiseringen accepterar jag att välja ett annat namn, som kommer att användas i undersökningen.

Datum och underskrift, informant

Datum och underskrift, Marie Rydenvald

Namnförtydligande

Namnförtydligande