

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Du är så gott som svensk”

Om att växa upp med flera språk i Sverige på 1970-1980 talet

Sofia Davydenko

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk
Vt 2011
Handledare: Julia Pretince
Examinator: Lena Rogström

Sammandrag

Jag har i mitt specialarbete valt att titta närmare på vad det innebar att växa upp med flera språk under 1970- och 1980- talet i Sverige. Syftet med undersökningen är att urskilja faktorer som kan ha inverkan på om man blir tvåspråkig, det vill säga, förutom majoritetsspråket svenska, lär sig även föräldrarnas modersmål. Har samhällets och forskningens syn på tvåspråkighet någon inverkan på individens tvåspråkiga utveckling? Hur stor inverkan har språkligt inflöde och kontakter med infödda talare på den slutliga nivån i språket? Vilka andra sociala faktorer kan ha inverkan på individens tvåspråkiga utveckling? För att få svar på dessa frågor har jag valt dels att beskriva påverkansfaktorer som nämns i forskningen om tvåspråkighet, dels att göra fallstudier där jag intervjuar fyra personer som är födda i Sverige av utlandsfödda föräldrar. Utifrån informanternas berättelser har jag i analysdelen gjort kopplingar till påverkansfaktorer som nämns i forskningen om språkinlärning och tvåspråkighet.

Alla intervjupersoner har minst en förälder född utomlands, men deras berättelser skiljer sig väldigt mycket från varandra med avseende på deras språkliga kompetens och språkanvändning. Eftersom antalet informanter är ganska litet är det svårt att dra några definitiva slutsatser, men man kan ändå se ett tydligt samband mellan de påverkansfaktorer som nämns i forskningen och informanternas nuvarande språkliga situation. Samhällets syn på tvåspråkighet, undervisningens roll och effekter, kontakter med infödda talare och attityder till språkgruppen är några av de faktorer som har påverkat mina informanternas språkinlärning och språkanvändningsmönster.

Man kan också tydligt se att de informanter som fick stöd och positivt bemötande för sina språkkunskaper under barndomen har uppnått högre nivå i sina föräldrars språk än dem som upplevde negativa attityder till sin tvåspråkighet.

Nyckelord: tvåspråkighet, påverkansfaktorer, attityder till tvåspråkighet

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4
2. Syfte och forskningsfrågor.....	4
3. Tidigare forskning.....	5
3.1. Flerspråkighet: en individs egenskap eller ett särhållsfenomen?.....	4
3.2. Definitioner av begreppet tvåspråkighet på individnivå.....	6
3.3. Halvspråkighet. Additiv och subtraktiv tvåspråkighet.....	7
4. Teoriram. Möjliga faktorer för inverkan på språkinlärningen.....	9
4.1. Attityder till tvåspråkighet på 1960-1970-1980 talen och tvåspråkighetens effekter.....	9
4.2. Modersmålet i skola/förskola.....	10
4.3. Undervisningens roll för språkinlärningen.....	12
4.4. Kontakter med infödda talare. Tillgång till naturligt språkinflöde	13
4.5. Betydelse av sociala och individuella faktorer för språkinlärningen.....	13
4.5.1. Schumanns ackulturationsmodell.....	14
4.5.2. Krashens affektiva filter.....	15
5. Material och metod.....	16
5.1. Urval.....	16
6. Resultat.....	17
6.1. Ursprung.....	17
6.1.1. Leyla.....	17
6.1.2. Katariina.....	18
6.1.3. Ana.....	19
6.1.4. John.....	19
6.1.5. Sammanfattning.....	20
6.2. Kompetens.....	20
6.2.1. Leyla.....	20
6.2.2. Katariina.....	21
6.2.3. Ana.....	21

6.2.4.	
<i>John</i>	22
6.2.5. <i>Sammanfattning</i>	22
6.3. Funktion.....	22
6.3.1. <i>Leyla</i>	22
6.3.2. <i>Katariina</i>	23
6.3.3. <i>Ana</i>	23
6.3.4. <i>John</i>	23
6.3.5. <i>Sammanfattning</i>	24
6.4. Attityder.....	24
6.4.1. <i>Leyla</i>	24
6.4.2. <i>Katariina</i>	25
6.4.3. <i>Ana</i>	25
6.4.4. <i>John</i>	26
6.4.5. <i>Sammanfattning</i>	26
7. Diskussion.....	27
7.1 Attityder till tvåspråkighet på 1960-1970-1980 talen.....	27
7.2. Modersmålet i skola/förskola och undervisningens roll.....	28
7.3. Kontakter med infödda talare. Tillgång till naturligt språkinflöde. Affektiva filtret.....	29
7.4. Betydelse av sociala och individuella faktorer för språkinläringen.....	30
7.5. Allmänna reflektioner om undersökningens resultat	31
8. Slutsatser.....	33
9. Litteraturförteckning.....	34
10. Bilaga 1.....	35
10. Bilaga 2.....	36

1. Inledning

Som mor till två barn som jag uppfostrar tvåspråkigt har jag mött mycket positiva reaktioner från omgivningen angående deras språkliga situation. ”Vad bra att kunna flera språk! De får ju ett språk gratis”, lyder kommentarerna. Tvåspråkighet upplevs som något mycket önskvärt i samhället och uppmuntras av omgivningen. Samtidigt har jag träffat flera människor i 30-40 årsåldern som har en eller två föräldrar som är födda utomlands, och som inte har några eller mycket ringa kunskaper i sina föräldrars modersmål. Efter att ha observerat och funderat en del, har jag kommit fram till att beslutet som påverkar den språkliga situationen i varje enskilt fall varierar från familj till familj. Föräldrarnas beslut om vilket språk som ska talas i familjen är oftast mycket medvetet och styrs av olika faktorer. Men vad är det som påverkar beslutet i två-/flerspråkiga familjer? Hur var det att växa upp på 1960, 1970 och 1980-talen med föräldrar som hade annat modersmål än majoritetsspråket svenska? Hur var forsknings-/samhällssynen på tvåspråkighet då? Min nyfikenhet och funderingar i dessa frågor styrde valet av ämnet när det var dags att ta itu med uppsatsskrivande i svenska som andraspråk.

För att få svar på frågorna har jag valt dels att se närmare på tvåspråkighetsdebatten, dels att intervjua flera personer som växte upp med två eller flera språk på 1970- och 1980-talet och se hur deras språkliga situation ser ut nu. Utifrån mina informanternas berättelser har jag i analysdelen gjort kopplingar mellan påverkansfaktorer som nämns i forskningen och faktorer som har haft betydelse för informanternas nuvarande språkliga situation.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med undersökningen är att urskilja faktorer som kan ha inverkan på om man blir tvåspråkig, det vill säga, förutom majoritetsspråket svenska, lär sig även föräldrarnas modersmål eller inte.

Forskningsfrågorna jag utgått från i mitt arbete har formulerats utifrån påverkansfaktorer som diskuteras i referenslitteraturen. Följande frågor besvaras i undersökningen:

- Har samhällets och forskningens syn på tvåspråkighet någon inverkan på individens tvåspråkiga utveckling?
- Hur stor inverkan har språkligt inflöde och kontakter med infödda talare på den slutliga nivån i språket?
- Hur stor betydelse har den formella undervisningen i ett språk för tendensen att använda och behålla familjens språk?

- Hur stor betydelse har språkgruppens status, storlek och attityder till majoritetssamhället för tendensen att bevara modersmålet för tvåspråkiga individer?
- Vilka andra sociala faktorer kan ha inverkan på individens tvåspråkiga utveckling?

3. Tidigare forskning

I detta kapitel ska jag redogöra för de viktigaste definitionerna av begrepp som har relevans för min undersökning. Jag ska även titta närmare på olika faktorer som jag tror kan ha inverkan på om man blir tvåspråkig eller inte.

3.1. Flerspråkighet: en individs egenskap eller ett samhällsfenomen?

Vid diskussionen om flerspråkighet är det viktigt att hålla isär två olika typer av flerspråkighet. Flerspråkighet på individnivå förutsätter en enskild individs språkliga förmåga. Valet att bli två- eller flerspråkig blir då mer eller mindre frivilligt. Flerspråkighet på samhällsnivå förutsätter behovet av att kunna fler än ett språk. Den typen av flerspråkighet uppstår oftast när olika språkgrupper lever nära varandra och, för att kunna kommunicera inom olika samhällsområden, lär sig varandras språk (Ladberg 1996:16).

Flerspråkighet är naturlig i många länder och om man ser på hur det ser ut i världen är flerspråkighet på samhällsnivå snarare en norm än ett undantag (Grosejan 1982:12). Indien, länder i före detta Sovjetunionen, samt Belgien är bara några exempel på länder där människor lever två- eller flerspråkigt i sin vardag. Hur man löser flerspråkighetsproblem och vilka modeller av flerspråkiga samhällen det finns varierar och diskussion av dessa kunde ha varit ett eget uppsatsämne.

Eftersom jag i min uppsats vill se närmare på tvåspråkighet ur ett individperspektiv vill jag gå vidare till att titta närmare på olika definitioner av tvåspråkighet hos individer. Begreppen tvåspråkighet och flerspråkighet används synonymt i min uppsats.

3.2. Definitioner av begreppet tvåspråkighet på individnivå

”Han är fullständigt tvåspråkig”, ”jag vill att mina barn ska vara tvåspråkiga”, ”hur gör man i tvåspråkiga familjer?” – begreppen tvåspråkig och tvåspråkighet är flitigt använda såväl i press som bland vanligt folk, och uppfattningar om vad tvåspråkighet betyder i det vardagliga livet skiljer sig inte så mycket bland lekmän. Oftast menar man en individs förmåga att kunna använda två språk. Men att ge en vetenskaplig definition av begreppet tvåspråkighet kräver en del precision och eftertanke.

De forskare som tidigt började undersöka fenomenet tvåspråkighet, t.ex. Bloomfield (1933), ansåg att individen endast kunde betraktas som tvåspråkig om hon behärskade båda språken på infödd nivå (Garcia, 2009:44). Inom något senare forskning kan man möta åsikter om att även minimala kunskaper i några språk kan göra att individen skulle kunna klassificeras som tvåspråkig (Garcia 2009:44 refererar till Haugen 1953). Inte heller Diebolds (1964) definition av ”initial tvåspråkighet” (incipient bilingualism) förutsätter några djupare kunskaper i språken. Enligt denna kan den som befinner sig i början av tillägnandet av ett andraspråk betecknas som tvåspråkig (Garcia 2009:44).

En utförlig analys av olika definitioner finns i Tove Skutnabb-Kangas bok ”Tvåspråkighet” (1981) där hon grupperar olika definitioner utifrån fyra kriterier: *ursprung, kompetens, funktion och attityder*. Enligt *ursprungskriteriet* betecknas en person som tvåspråkig när denne ”har lärt sig två språk av infödda talare eller har använt två språk som kommunikationsmedel ända från början” (Skutnabb-Kangas 1981:84). Minoritetsbarn, barn från familjer där det talas olika språk och som har vissa kunskaper i föräldrarnas modersmål, räknas som tvåspråkiga enligt det kriteriet. *Kompetenskriteriet* är det som ger upphov till mängden av olika definitioner beroende på graden av språkbehärskning. Förutom att definitionerna utifrån det kriteriet kan bli antingen för breda, och beteckna alla som har några kunskaper i ett annat språk, eller för snäva, så att nästan ingen kan passa under beteckning tvåspråkig, finns det några andra svårigheter med den. Språkkompetensen kan vara svår att mäta. (Skutnabb-Kangas 1981:86ff). Det är sällan som man är bra i två språk i alla domäner språket används. Ska inföddas språkförmåga vara vägledande vid kompetensbedömning av tvåspråkiga? Inföddas språkkompetens varierar också mycket beroende på ålder, social grupp och utbildning (Skutnabb-Kangas 1986:52). *Funktionskriteriet* förutsätter användning eller förmåga

att använda två språk i de flesta situationer. Utifrån detta kriterium kan alla som har möjlighet att använda två språk i sin vardag räknas som tvåspråkiga. Här kan även personer som har flyttat till ett annat land, lärt sig landets språk och aktivt använder det i vuxen ålder betecknas som tvåspråkiga. Definitionen utifrån *attitydkriteriet* innebär att personen identifierar sig själv eller identifieras av andra med båda språken och även med båda kulturerna. Nackdelen men den typen av definitioner kan vara att bedömningen är mycket subjektiv och definitionen blir därmed mycket godtycklig (Skutnabb-Kangas 1981:93).

Hur en forskare definierar tvåspråkighet beror också på var den enskilda vetenskapsmannens forskningsintresse ligger. Begreppsoperationalisering är nödvändig för att kunna avgränsa ett forskningsområde. En sociolog är främst intresserad av språket som en social konstruktion – hur människor använder språket, hur de förhåller sig till språken och hur språket påverkas av yttre, sociala faktorer. Definitioner baseras då på ursprungs-, funktions- och attitydskriterier. Forskningsintresset för en lingvist som vill forska inom tvåspråkighet ligger främst i de tvåspråkigas kompetens, d.v.s. hur bra tvåspråkiga personer behärskar sina språk. Psykologer intresserar sig för tvåspråkiga individer och bl.a. för deras och andras attityder gentemot tvåspråkighet (Skutnabb-Kangas 1981:84).

Enligt Skutnabb-Kangas är det svårt att hitta en heltäckande definition av tvåspråkighet som tar hänsyn till alla kriterier. Enligt olika definitioner kan samma person betraktas som tvåspråkig eller inte (Skutnabb-Kangas 1981:84; 1986:49). Hennes egen definition låter dock så här:

Tvåspråkig är den som har en möjlighet att fungera på två (eller flera) språk, antingen i enspråkiga eller tvåspråkiga samfund i enlighet med de sociokulturella krav på en individs kommunikativa och kognitiva kompetens som dessa samfund och individer själv ställer, på samma nivå som infödda talare, samt en möjlighet att identifiera sig positivt med båda (eller alla) språkgrupperna (och kulturerna) eller delar av dem (Skutnabb-Kangas 1981:93).

Då fokus i min uppsats ligger främst på att urskilja vilka faktorer som har inverkan på om man blir tvåspråkig, och inte på att definiera informanter som tvåspråkiga eller inte, utgår jag i valet av mina informanter utifrån ursprungskriteriet. Med andra ord gör jag intervjuer med personer som har minst en utlandsfödd förälder och som utifrån sitt ursprung hade en möjlighet att lära sig två språk.

3.3. Halvspråkighet. Additiv och subtraktiv tvåspråkighet

Termen halvspråkighet presenterades av Nils Eric Hansegård i samband med hans forskning av torndedalfinnarnas språkliga situation. Han studerade konsekvenserna av förbudet att tala sitt modersmål i skolan och menade att barn som inte får möjlighet att utveckla sina modersmål blir dubbel tvåspråkiga (Hansegård 1972). Enligt forskaren har dubbelhalvspråkigheten uttryck i ”halvt behärskande av svenskan och ett halvt behärskande av modersmålet” (Hansegård 1972:128).

Termen var mycket omdiskuterad i tvåspråkighetsdebatten och på många håll har begreppet blivit synonymt med bristfällig språkbehärskning, där tvåspråkigheten setts som orsak till detta (Skutnabb-Kangas 1981:258). Om man läser Hansegårds bok förstår man att denna tolkning är mycket felaktig, då begreppet snarare bör ses som ett uttryck för oro och missnöje med skolsystemet i Tornedalen som på den tiden var ”utformat för elever med svenska som modersmål” och som inte tog hänsyn till elevernas första språk, tornedalsfinska (meänkieli) (Hansegård 1978:122).

Skutnabb-Kangas redovisar utförligt för debatten om halvspråkighet och menar, att trots den negativa klang som begreppet fått, har det samtidigt uppfyllt en viktig funktion, nämligen att sätta igång en diskussion om minoritetsbarns språkliga situation (Skutnabb-Kangas 1981:258). I likhet med Hansegård, anser hon att bakom ordet ”halvspråkighet” finns det ett reellt fenomen som dock inte borde betraktas ut ett språkvetenskapligt perspektiv utan socialt och politiskt. Halvspråkighet är inte bristande språkförmåga hos en person, utan en situation där människornas rätt till att utveckla och använda sina modersmål har försumrats (Skutnabb-Kangas, 1981:259).

Liknande situationer där andraspråket lärs in på bekostnad av modersmålet kallar Lambert (1974) för subtraktiv tvåspråkighet. Utbildningspolitiken, samhällets syn på tvåspråkighet, samt attityder gentemot målspråket är några av faktorerna som kan bidra till att man som individ prioriterar andraspråket och att utvecklingen av modersmålet avstannar eller t.o.m. byts ut mot andraspråket (Abrahamsson 2010:200). Schematiskt kan modellen för subtraktiv tvåspråkighet beskrivas på följande sätt: L1+L2-

L1→L2¹ (García 2010). Ett tydligt exempel på subtraktiv tvåspråkighet är enligt García (2010:52) när andragenerationsinvandrare i USA uppfostras som tvåspråkiga, men nästkommande generation däremot överger familjens språk till förmån för majoritetsspråk och anpassar sig till den enspråkiga normen.

Modersmålstalare av språk med hög prestige och status i det givna samhället utvecklar oftast additiv tvåspråkighet. Inläraren av andraspråket lägger då till andraspråkskompetensen utan att överge sitt förstaspråk (Abrahamsson, 2010:200; García, 2010:52): L1+L2=L1+L2.

4. Teoriam. Möjliga faktorer för inverkan på språkinlärningen

4.1. Attityder till tvåspråkighet på 1960, 1970 och 1980-talen och tvåspråkighetens effekter

Språkliga kunskaper värderas och har alltid värderats högt. Att kunna flera språk ses som en tillgång både för samhället och den enskilda individen. Vi lägger många timmar och mycket arbete på att lära oss främmande språk i grundskolan, på gymnasium och på universitet. På 1960 och 1970-talen rådde det däremot skilda uppfattningar om huruvida barn skulle uppfostras tvåspråkigt och hur tidigt man skulle introducera andraspråket.

Lindberg (2002) ämnar i en artikel att avliva några myter som fortfarande finns kring fenomenet tvåspråkighet. En av dem är att modersmålet skulle vara ett hinder vid andraspråksinlärningen. En delvis förklaring till det resonemanget var att man trodde att språkutrymmet i hjärnan var begränsat och att man därför måste prioritera ett språk. Att växa upp med två språk samtidigt skulle vara förvirrande och störa utvecklingen av majoritetsspråket (Lindberg 2002). Spår av samma resonemang hittar man i

¹ L1 betyder förstaspråk/modersmål (Language 1) och L2 betyder andraspråk (Language 2)

Hansegårds bok (1972), där författaren förespråkar språkbevarande åtgärder i Tornedalen.

Vid diskussion om vilken undervisningsmodell för minoritetsbarn som är att föredra citerar Hansegård Belyayev (1963), som ansåg att "samtidiga förärvandet av modersmålet och ett annat språk har ibland högst skadliga inverkningar på barnets språkförmåga och intellektuella utveckling" (Hansegård 1972:124). En rad andra forskare som delade samma uppfattning (Jones 1966 och Titone 1963) ansåg att undervisningen i eller på andraspråket inte borde införas förrän barnet har fått grund i förstaspråket. Hansegård själv var dock mycket positiv till fenomenet tvåspråkighet och i sin strävan att bevara modersmålet i Tornedalen talade han mycket om att minoritetsbarn borde få undervisning på sitt språk i grundskolan (Hansegård 1972).

En annan forskare som var aktuell i debatten om tvåspråkighet på 1970 och 1980-talet var Lars Henric Ekstrand. I sin doktorsavhandling *Bilingual and Bicultural Adaptation* (1978) skriver han om vikten av att invandrarbarn ska lära sig svenska så bra som möjligt. I ljuset av dagens syn på tvåspråkighet kan hans utlåtanden låta kontroversiellt, då han bl.a. menade att balanserad tvåspråkighet för barn som inte befinner sig i en språkmiljö där deras modersmål talas (t.ex. finska barn i Sverige) inte var möjlig och att det därför inte var värt mödan att utveckla modersmålet (Ekstrand 1978:12).

Dessa uttalanden har väckt starka känslor hos forskare som har varit engagerade i frågor om minoritetsbarns språkliga situation. Tvåspråkighetsforskaren Tove Skutnabb-Kangas kritiserar starkt den typen av påståenden och förespråkar samordnad undervisning i och på andraspråket och modersmålet (Skutnabb-Kangas 1981:71). En av förutsättningarna för framgångsrik språkinläring är enligt Skutnabb-Kangas att bekräfta barnens identitet och modersmål genom att undervisningen i andraspråket bedrivs av en tvåspråkig lärare som har kunskaper i barnens modersmål (Skutnabb-Kangas 1986:107).

Den negativa inställningen till tvåspråkighet har sina rötter också i att tvåspråkigheten i enspråkiga samhällen länge har förknippats med grupper med låg social status som invandrare och minoriteter (Skutnabb-Kangas 1981:70). Detta har också bidragit till att man i den svenska debatten diskuterat tvåspråkigheten som ett problem då enspråkigheten betraktats som en norm (Håkansson 2003:109). Att satsa på majoritetsspråket har möjligtvis setts som ett sätt att integrera sig i ett majoritetssamhälle och ta distans från lågstatusgruppen.

Tvåspråkighetsdebatten under 70-talet verkar ha präglats av tanken att man på något sätt borde prioritera ett språk och satsa på att ha en bra grund i det. Enligt den synen har man som tvåspråkig ett modersmål (ett förstaspråk) och ett andraspråk. Tanken att man kan ha två modersmål samtidigt och utveckla dem parallellt diskuteras inte under denna period.

Som jag nämnde i inledningen av uppsatsen fattas beslutet om vilka språk föräldrarna ska prata med sina barn och vilka språk barnen ska lära sig inom varje enskild familj. Den rådande forskningssynen på tvåspråkighet har dock en del inflytande på den bild av tvåspråkiga som media förmedlar, vilket i sin tur kan antas påverka individerna som lever i samhället.

4.2. Modersmålet i skola/förskola

Modersmålets roll och plats i det offentliga sammanhanget har stor inverkan på elevernas motivation att lära sig sina föräldrars modersmål. Att få möjlighet att använda modersmålet och få sitt språk och sin kultur bekräftade i skolan är viktigt för barnens/elevernas identitet. Ett tydligt exempel på försummande av modersmålet är när barnen i Tornedalen i första delen av 1900-talet förbjöds att tala sitt förstaspråk i skolan och även bestraffades för det fysiskt. Följder av det förbudet blev att många ur den generationen har fått mycket begränsade kunskaper i meänkieli. 1957 kom förbudet att bestraffa elever för att de talade sitt förstaspråk i skolan (Elmeroth 2008:93).

1977 trädde ”Hemspråksreformen” i kraft som innebar att skolan var skyldig att anordna ”hemspråksundervisning” för elever med annat modersmål än svenska. Termen ”hemspråk” användes i styrdokument fram till 1996 då begreppet utbyttes mot ”modersmål” med motiveringen att ”hemspråk” har associationer med ett språk som bara används hemma och inte har någon funktion i samhället (Wikipedia 2009). I nuläget är tillgång till modersmålet i det svenska skolsystemet representerat genom tre slags insatser:

- *modersmålsstöd i förskolan*
- *modersmålsundervisning i skolan*
- *studiehandledning på modersmålet för nyanlända*

Enligt förskolans läroplan (Lpfö 98) ingår det i förskolans uppdrag att medverka till att ”barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål”. (Lpfö 98:6). Den positiva inställningen till modersmålet lyser igenom på fler ställen i läroplanen: ”barn med

utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla sina kunskaper inom andra området” (Lpfö 98:13). Riktlinjer i läroplanen är dock endast rekommendationer och beslutet om barnet ska få *modersmålsstöd* ligger hos den enskilda förskolan, vilket gör att det är långt ifrån alla barn som får stödet i förskolan.

Inom grundskolan är ”kommunen skyldig att erbjuda *modersmålsundervisning* om det inom kommunen finns en grupp på minst fem elever och man kan hitta lämpliga lärare” (Skollagen). Modersmål är ett eget ämne med egen kursplan och kan läsas både som elevens val och skolans val.

Studiehandledning på modersmålet avsedd framförallt för nyanlända elever som inte klarar av undervisning på svenska p.g.a. den korta vistelsetiden i Sverige och bristande kunskaper i svenska språket. Studiehandledning på modersmålet innebär att ämnesundervisning sker på det språk som eleven undervisats på innan sin ankomst till Sverige (Skollagen kap. 5).

Elevdeltagande i dessa åtgärder varierat från skola till skola och från kommun till kommun, vilket kan ha flera olika förklaringar. Resurser, antal elever samt föräldrarnas inställning till modersmålet är några av de yttre faktorer som kan förklara skillnaderna. Men även om det inte finns tillräckligt med resurser kan enskilda lärarens attityd och inställning till elevernas modersmål ha stor betydelse för modersmålsämnets status. Lärarens öppenhet för olikheter, positiv inställning till flerspråkighet och enskilda elevers modersmål har stor inverkan på om barnen/eleverna använder sina modersmål i skolan och deltar i modersmålsundervisning (Elmeroth 2008:129).

4.3. Undervisningens roll för språkinläringen

Bland forskarna råder det skilda uppfattningar om hur stor inverkan undervisningen har på den slutliga nivån i målspråket. Krashen anser inte att den formella undervisningen hade någon större effekt på språktillägnet (Abrahamsson 2009:118). Lindberg (2005) och en rad andra forskare tillskriver interaktionen och det språkliga samspelet huvudrollen vid lyckad språkinläring och förespråkar kommunikationsbaserad undervisning där fokus ligger främst på interaktion och samtal i klassrummet.

Abrahamsson (2009:192) redovisar för undersökningen genomförd av Long på 80-talet. Syftet med undersökningen var att jämföra effekter av formell undervisning och naturlig exponering av språket. Long har kommit fram till att undervisningen har klart positiva effekter på kunskapsnivån i målspråket, både för barn och vuxna. Däremot har det inte hittats några bevis att det med hjälp av undervisningen går att påverka den naturliga inlärningsgången, d.v.s. ordningen i vilken språkliga strukturer lärs in.

Upphovsmannen till processbarhetsteorin, Pienemann (1984) genomförde en annan undersökning där han undersökte italienska barns inläring av tyska. Barn som befann sig på det inläringstadium som föregår inläring av inversion, och som fick undervisning just i den strukturen, tillägnade sig den regeln snabbare än de som inte fick det. Barn som befann sig på ett stadium som var ett steg lägre tillägnade sig däremot inte den regeln trots undervisningen. Slutsatsen enligt Pienemann, blev att formella undervisningen kan påskynda inläringen men inte påverka den naturliga inlärningsgången (Abrahamsson 2009:193).

Gisela Håkansson slår fast att det finns tydliga samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och användning av modersmålet. Barn som deltagit i någon form av modersmålsundervisning använder oftare sitt modersmål både muntligt och skriftligt. Men hur den slutliga nivån i språket blir beror på många andra yttre faktorer och individuella skillnader (Håkansson 2003:85).

4.4. Kontakter med infödda talare. Tillgång till naturligt språkinflöde

Alla som någon gång i livet har lärt sig ett nytt språk, eller som på något sätt varit i kontakt med språkinlärare håller säkert med om att en av de viktigaste faktorerna för framgångsrik språkinläring är tillgång till det levande språket. Tillgång till naturligt språkinflöde är en av ståndpunkterna i Krashens monitormodell som handlar om språktillägnande (Krashen 1982). Krashen skiljer på språkinläring (learning) och språktillägnande (acquisition). Med språktillägnande menar Krashen de intuitiva språkkunskaper som man som inlärare skaffar sig i en naturlig språkmiljö och genom begripligt språkinflöde (Abrahamsson 2009:117). Med andra ord har den formella undervisningen som fokuserar på formen, enligt Krashen, underordnad betydelse för det slutliga resultatet. Budskapet (message) och innehållet i undervisningen är avgörande för att språktillägnet ska vara lyckat. (Krashen 1982). Den formella

språkliga kompetensen (kunskap om regler i språket) har en kontrollfunktion och fungerar i stället som en monitor över inlärarens utflöde. Vid spontan språklig produktion, då inläraren fokuserar på att få fram budskapet, är monitoren minst aktiv. Vid skriftlig produktion, då inläraren har mer tid för att fokusera på språkets form, blir monitorns kontrollfunktion däremot större. (Abrahamsson 2009:118).

Slutsatsen blir enligt Krashen att det är omöjligt att uppnå intuitiva kunskaper i språket endast genom explicit undervisning i klassrummet. Inlärarna måste utsättas för naturlig exponering av språket där kontakter med infödda talare har stor betydelse. Här är det dock viktigt att tillägga att det endast är det språkliga inflödet som var viktigt. Själva interaktionen och samspel med infödda talare ses inte av Krashen som avgörande faktorer för språktillägnet.

Ett annat viktigt moment för språkinläringen, enligt Krashen (1982), är innehållet i det språkliga inflödet inläraren utsätts för. Förutom att innehållet ska vara begripligt ska språknivån i innehållet också vara något högre än inlärarens aktuella språknivå, vilket gynnar inlärningsmekanismen (Abrahamsson 2009:120).

Om man skulle göra en koppling till inläring av modersmålet i ett annat land, kan Krashens teori tolkas som att kontakter med målspråket är avgörande för lyckad inläring. Dessutom ska kontakter helst vara med modersmålstalare som på något sätt skulle kunna stimulera språkinläringen: t.ex. äldre syskon som behärskar språket bra, jämnåriga eller något äldre lekkamrater.

4.5. Betydelse av sociala och individuella faktorer för språkinläringen

Språkinläringen är ett komplext fenomen som inte kan ses som en isolerad process. Vi lär oss språk i olika sammanhang och under inverkan av olika faktorer, både sociala och individuella. I annat fall skulle alla inlärare av ett andraspråk uppnå samma nivå i det språket. Men så är inte fallet, åtminstone inte när det gäller tvåspråkiga personer. I syfte att förklara skillnader i språknivå i olika inlärargrupper har flera forskare utvecklat modeller som handlar om olika sociala och individuella faktorer som inverkar på språkinläringen. Dessa modeller handlar visserligen om andraspråksinläringen men jag har valt att titta närmare på några element i dem som jag tror kan tillämpas för att förklara familjebeslutet att behålla modersmålet och även skillnader i

språkkunskaper som finns hos två/flerspråkiga personer i deras språk.

4.5.1. Schumanns ackulturationsmodell

John Schumann utvecklade ackulturationsmodellen som gör en koppling mellan sociala och psykologiska faktorer och språkinläringen. Modellens påverkansfaktorer sammanfattas i nedanstående tabell. Eftersom syftet och forskningsfrågorna för mitt arbete ämnar hitta samband mellan fenomenet tvåspråkighet och sociala faktorer har jag valt att endast titta på påverkansfaktorer på gruppnivå i Schumanns modell.

Tabell 1: Efter Schumann (1978) i Abrahamsson (2009)

Social distans (gruppnivå)	Psykologisk distans (individnivå)
1. Socialt dominansmönster 2. Integrationsmönster 3. Slutenhet och autonomi 4. Sammanhållning 5. Storlek 6. Kulturell överensstämmelse 7. Attityder 8. Planerad vistelsetid	1. Språkchock 2. Kulturchock 3. Motivation 4. Egopermeabilitet

Enligt Schumanns modell är den första sociala faktorn som påverkar språkinläringen inlärargruppens sociala status. Om inlärargruppen är socialt underordnad målspråksmajoriteten hämmas språkinläringen, medan den gynnas då det inte finns någon social statusskillnad (Abrahamsson 2009:201). Om man ser det i relation till tendensen att behålla modersmålet inom familjen kan det påverka på det sättet att grupper som har lägre social status (t.ex. grupper som upplever negativa attityder från övriga samhällets medlemmar) tenderar att bevara modersmålet.

Samma koppling kan man göra mellan gruppens integrationsmönster och modersmålsbevarande. När avståndet mellan de sociala grupperna krymper och minoritetsgruppen assimileras i majoritetssamhället kan den situationen vara gynnande för majoritetsspråksinläringen. Därmed blir dock också risken att minoritetsgruppen ger upp sitt modersmål större.

De tre följande sociala faktorerna i Schumanns modell - *gruppens slutenhet och autonomi, sammanhållning och storlek* - har enligt Schumann negativ inverkan på möjligheter till inläring av majoritetsspråket. Situationen när medlemmarna i minoritetsspråkgrupp bosätter sig i samma bostadsområde och kontakterna sker främst inom den egna språkgruppen är hämmande för språkinläringen av majoritetsspråket (Abrahamsson, 2009:202). Eftersom kontakterna inom den egna språkgruppen då ofta är fler än med talarna av majoritetsspråket blir chansen att familjen väljer att behålla modersmålet större.

Om minoritetsspråkstalare hyser *positiva attityder* mot majoritetssamhället och *det kulturella avståndet* mellan grupperna är litet gynnas andraspråksinläringen enligt Schumann (Abrahamsson 2009:202). Samtidigt kan den kulturella och etniska identiteten, stoltheten över sin egen kultur samt viljan att betona skillnaden mellan sin språkgrupp och majoritetsspråkstalare bidra till att språkgruppen/familjen känner stark motivation att behålla modersmålet och även att föra det vidare till nästkommande generationer.

Planerade vistelsetiden i det nya landet har enligt Schumann också en viss betydelse för språkinlärningsmönstren. Om familjen ser majoritetsspråklandet som en tillfällig fristad (t.ex. flyktingar som planerar att återvända till sina hemländer) kan det påverka språkinläringen negativt. Däremot kan motivationen att lära sina barn familjens modersmål vara mycket större.

4.5.2. Krashens affektiva filter

Enligt Krashen (1982) är den huvudsakliga faktor som påverkar språkinläringen tillgång till naturligt språkligt inflöde (se ovan 2.4). Men förutom yttre faktorer såsom undervisningen och kontakter med målspråket sätter enligt Krashen också individuella skillnader sin prägel på det slutliga resultatet av språkinläringen. Motivationen att lära sig språket, attityder till målspråkets kultur och dess talare, känslor och upplevelser under själva inläringen är komponenter i Krashens affektiva filter som är en del av monitormodellen. Forskaren menar att när filtret är aktivt ”uppfällt” (komponenterna är aktiva) fungerar det som ett hinder för att det språkliga inflödet ska tas in och bearbetas av inläraren. När filtret är ”nedfällt”, d.v.s. när inläraren kan koncentrera sig på själva inflödet och inga övriga faktorer spelar in, blir inläringen mycket mer effektiv (Abrahamsson 2009:121).

5. Material och metod

Materialet till undersökningen har samlats in med hjälp av kvalitativa intervjuer. Syftet med intervjuerna var att få en bild av hur det var att växa upp med två eller flera språk i familjen på 1970- och 1980-talet i Sverige, för att sedan analysera de faktorer som kan ha påverkat informanternas nuvarande språkliga situation. På så sätt hade intervjuerna hypotesprövande syfte, eftersom jag i första delen av min uppsats utifrån referenslitteraturen har beskrivit faktorer som kan ha inverkan på språkinläringen.

Frågorna i intervjuguiden delades upp i fyra block: *ursprung, kompetens, funktion och attityder*. I uppdelningen utgick jag från Skutnabb-Kangas (1981) kriterier av definitioner av tvåspråkighet.

Mina informanter är personer jag mötte i min omgivning. Alla informanter fick information om syftet med undersökningen och skrev under informerat samtycke (bilaga 1). För att identifiering av informanterna inte skulle vara möjlig fick de fingerade namn: Leyla, Katariina, Ana och John. Varje intervju varade i ca 60-70 minuter. Intervjuerna spelades in på en diktafon och ljudfilerna fördes över till en CD.

Trots att intervjuguiden är ganska strukturerad, hade samtalen informell karaktär och frågorna i intervjuguiden besvarades inte alltid i den ordning som de är presenterade där.

5.1. Urval

I valet av informanter utgick jag från Skutnabb-Kangas (1981) definition av tvåspråkiga individer utifrån ursprungskriteriet. Med andra ord intervjuade jag personer som hade minst en utlandsfödd förälder, och som utifrån sitt ursprung hade möjlighet att lära sig två språk. Två andra viktiga kriterier för urvalet har varit informanternas ålder och tidpunkten för deras ankomst till Sverige. Jag valde att intervju personer som var över 25 år och som var födda eller kom till Sverige när de var små. Anledningen till detta val har dels varit att det var intressant att se den slutliga nivån i språket, dels att jag ville utesluta att informanternas språkkunskaper berodde på att de fått möjlighet att lära sig sina föräldrars modersmål i naturlig språkmiljö. Av samma anledning valde jag bort potentiella informanter som någon gång under sin uppväxt vistats under en längre period (6 månader eller mer) i sina föräldrars hemland. För att få ta del av så många olika

språksituationer som möjligt var mitt mål från början att intervjua både personer som hade mycket goda kunskaper i sina föräldrars modersmål och sådana som inte hade det. Att hitta personer som inte alls kunde sina föräldrars modersmål och som var beredda att ställa upp som informanter var svårare än jag hade trott, och därför blev det sammanlagda antalet informanter endast fyra. Två av mina informanter är födda på 1960-talet, en är född på 1970-talet och en är född i början av 1980-talet. Tre av informanterna är kvinnor. Eftersom mina informanter är personer jag mött i min omgivning och antalet informanter är så litet kan resultatet inte vara representativt och det är svårt att dra några generella slutsatser. Man kan däremot se tydliga samband mellan informanternas berättelser om deras språkliga situation och de faktorer som enligt tidigare forskning kan påverka tvåspråkigheten.

6. Resultat

I detta kapitel ska jag redogöra för resultaten av analysen av intervjumaterialet. Resultaten presenteras i fyra block: *ursprung, kompetens, funktion samt attityder*.

Jag är medveten om att resultaten kan ha påverkats av mina subjektiva tolkningar och sättet att ställa frågor. Trots att min inställning var att vara opartisk och neutral, förstod jag när jag lyssnade på de inspelade intervjuerna att mina egna värderingar och åsikter lyste igenom i vissa frågor och på det sättet kan ha påverkat informanternas svar.

6.1. Ursprung

I första delen av intervjun bad jag informanterna att berätta om deras ursprung och uppväxt. Jag ställde frågor om språk som talades i familjen, föräldrarnas bakgrund och tillgången till språket under uppväxten.

6.1.1. Leyla

Min första informant Leyla, 29 år är född i kurdiska delen av Irak och kom till Sverige tillsammans med sina föräldrar när hon var åtta månader gammal. Hela hennes uppväxt präglades av flerspråkighet i familjen och en blandning av flera olika kulturer. Leylas föräldrar är båda flerspråkiga och har inte samma

modersmål. Mamman pratar nordkurdiska (kurmancî) och även arabiska som förstaspråk, och pappans modersmål är sydkurdiska (sorani). Både föräldrarna kan varandras modersmål vilket gjorde det möjligt för dem att ibland växla språk; de pratade ibland arabiska och ibland sorani. Båda två kan även persiska som talas av släktingar på mammas sida. Vid släktträffar pratades det tre-fyra olika språk. Sorani var det språk som talades mest i familjen och det var även det språk som båda föräldrarna valde att tala med barnen. Pappan i familjen var den som var mest mån om att barnen skulle lära sig sorani. Med Leylas egna ord ”var pappan väldigt hård när vi var små att vi bara skulle prata sorani med honom”. Pappans bestämdhet vad gäller valet av språk hade, enligt Leyla, sina grunder i att han trodde att sorani var det språket av de språk som talades i familjen som barnen skulle ha mest nytta av: kontakter med släktingar som var kvar i Irak och även med mor- och farföräldrar som bodde i Sverige var viktiga för familjen. Sorani var också viktigt för identiteten. ”Det är där ni kommer ifrån”, sa pappan. Leyla nämner också att pappan var tveksam till att barnen skulle lära sig så många språk, eftersom han” trodde att man blev förvirrad”.

Leyla har tre syskon som är födda i Sverige och så länge hon kan minnas så har de alltid pratat svenska med varandra. Fram till gymnasiet hade inte Leyla några jämnåriga kamrater som talade sorani. Under hela sin uppväxt besökte Leyla sina föräldrars hemland endast två gånger. Den huvudsakliga källan till språket var familjen och släktingar. På gymnasiet träffade hon däremot många jämnåriga soranitalande och genom umgänget med kompisarna blev även hennes kurdiska bättre.

6.1.2. Katariina

Min andra informant är en kvinna i fyrtioårsåldern som är född i Sverige med en svensktalande mamma och en estnisktalande pappa. Pappan kom till Sverige med sina föräldrar under andra världskriget när han var sex år gammal. Meningen från början var att familjen efter en kort vistelse i Sverige skulle resa vidare till Kanada. ”Men morfar bröt armen, stannade kvar och därför sitter jag här”, skrattar Katariina. Pappan valde att konsekvent prata estniska med barnen och det gjorde även Katariinas farföräldrar. Föräldrarna pratade svenska med varandra, men under sitt äktenskap lärde sig mamman att förstå estniska. Mamman talade

alltid svenska med barnen. Under Katariinas uppväxt gjorde familjen några få korta resor till Estland där de träffade släktingar. Farföräldrarna kunde även ryska och det var det språket de använde sinsemellan, bland annat när de inte ville att andra skulle förstå dem.

På låg- och mellanstadiet gick Katariina i estniska grundskolan, där så gott som all undervisning var på estniska. Det gjorde att hon under sin uppväxt hade många kontakter med jämnåriga som hade en liknande språklig situation. Katariina berättar att hon upplevde stor gemenskap med andra estnisktalande då det fanns många föreningar och tillgången till olika aktiviteter för estnisktalande barn, som t.ex. körer, gymnastikgrupper och teatergrupper, var stor.

6.1.3. Ana

Ana är född 1979 i Sverige med makedoniska föräldrar. Pappan kom till Sverige som arbetskraftsinvandrare när han var i tjugooårsåldern, och tanken från början var att han efter några års arbete skulle återvända till hemlandet. Men han blev kvar, gifte sig med en kvinna från Makedonien och bildade familj.

Det första språket Ana lärde sig var makedoniska. Förutom att makedoniska av naturliga skäl var familjespråket gick Ana på en makedonisk förskola. Därefter började hon i en makedonisk klass där hon gick till och med årskurs fyra. All undervisning i skolan var på makedoniska och svenska läste eleverna vid sidan om ordinarie lektioner. "Svenska för oss var som hemspråk nu", säger Ana.

Efter fyran hamnade Ana i en svensk klass och därmed blev undervisningsspråket svenska. Ana själv upplevde inga större svårigheter med det. Svenska var ju ändå ett språk som fanns omkring henne. Men hon nämner att för att några av hennes klasskamrater var det svårare och dessa hamnade i klasser med undervisning i svenska som andraspråk.

Varje sommar åkte familjen till Makedonien där Ana hade möjlighet att träffa andra jämnåriga makedonisktalande kompisar.

6.1.4. John

Min sista informant John är 42 år och är född i Sverige. Johns föräldrar träffades i Sverige på 1960-talet. Mamman kom i tjugooårsåldern från Finland för att arbeta inom textilindustrin. Pappan är svensk och arbetade under större delen av sitt liv på Volvo. Genom sitt arbete träffade Johns pappa många finsktalande och lärde sig en del finska. Hans finska blev också bättre när han gifte sig med en finsk kvinna. John beskriver sin pappa som en mycket nyfiken, tillmötesgående och öppen person som hade ett stort intresse för språk. Föräldrarna pratade mest svenska med varandra och alltid svenska med barnen men när de grälade, gjorde de det på finska, berättar John. Att föräldrarna bytte språk och hade finskan som ett språk som de bråkade på, gjorde bland annat att John förlorade intresset för att lära sig det. Att även mamman valde att prata svenska med barnen berodde, enligt John, på att när barnen kom flyttade familjen till en liten ö utanför Göteborg där mamma var i stort sett den enda finsktalande. ”Mamma hade ju fullt upp att lära sig svenska”, säger John. Att prata svenska med sin man och barnen var ett tillfälle för henne att öva det nya språket.

Eftersom familjen bodde i ett svenskdominerat område hade John aldrig haft några finsktalande kompisar. När familjen åkte till Finland för att träffa släktingar på somrarna fanns det inte heller några jämnåriga släktingar som John kunde ha språkligt utbyte med. När John skulle prata med släktingar tolkade oftast mamma eller pappa för barnen.

6.1.5. Sammanfattning

Informanternas ursprung och uppväxt skiljer sig mycket från varandra. Anas föräldrar hade samma modersmål och på så sätt var valet av ett språk som de talade med barnen naturligt. Även Leylas föräldrar pratade samma språk med varandra som de valde att prata med barnen. Det som kännetecknar både Katariinas och Johns ursprung är att deras föräldrar hade olika modersmål. Skillnaden mellan deras språkliga uppväxt är att Katariinas familj valde modellen ”en person – ett språk”, där pappan konsekvent pratade estniska med barnen, däremot Johns familj var i princip enspråkig och använde majoritetsspråket svenska i de flesta situationer. Det gemensamma var dock att båda föräldrar i alla familjer hade åtminstone några kunskaper i varandras modersmål.

6.2. Kompetens

Under den delen av intervjun ställdes frågor om språkliga kunskaper i både svenska och föräldrarnas modersmål. Eftersom bedömningen av språkkunskaperna gjordes utifrån deras egna berättelser kan den vara mycket subjektiv. Här diskuterades även informanternas tillgång till modersmålet inom det svenska skolsystemet.

6.2.1. Leyla

Leyla bedömer sina kunskaper i sorani som relativt bra. Hon förstår bra och kan göra sig förstådd. Hon kan dock inte skriva och läsa på sorani. Det beror, enligt henne, på att hon aldrig fick delta i modersmålsundervisningen. Leyla gör jämförelse med sina några år yngre syskon som fick undervisningen i sorani och hennes lillebror som även blev erbjuden studiehandledning på modersmålet (samhällskunskap på sorani). Syskonen har, enligt henne, bättre kunskaper i språket. Anledningen till att inte Leyla deltog i modersmålsundervisningen var att när det var aktuellt fanns det inte ett tillräckligt elevunderlag i kommunen. Föräldrarna gjorde ett försök att lära henne skriftspråket men lämnade det snart med motivationen att det viktigaste för dem var ändå att Leyla kunde tala språket. När det gäller uttalet säger Leyla att andra kurder hon pratar sorani med säger att hon har svensk brytning.

Leyla har även vissa kunskaper i andra språk som hon hörde under sin uppväxt: hon förstår persiska och arabiska, men har mycket svårare att prata och kan inte läsa och skriva på dessa språk. Det språket som var ett av hennes mors modersmål kurmançî (nordkurdiska) har hon nästan inga kunskaper i och förstår endast de orden som liknar sorani. Leyla uppger svenskan som sitt starkaste språk. Svenska är också det språket som Leyla kan uttrycka sig bäst på. Ordförrådet och intuitiva kunskaper i svenska språket är bättre än i sorani.

6.2.2. Katariina

Enligt Katariinas egen bedömning har hon goda kunskaper i estniska. Hon kan både läsa och skriva, men enligt henne tar det

längre tid för henne att formulera sig korrekt skriftligt om det gäller mer avancerade texter. Samma sak gäller även läsningen. Hon behöver mer tid på sig för att ”ta sig igenom texten”. Hon har även fått höra från andra ester att hon ”pratar fyrtiotalstals- estniska”. Katariina anser också att hon har vissa luckor i ordförrådet i estniska men om hon skulle tillbringa lite längre tid i Estland skulle ordförrådet bli bättre och hon kunde klara sig bra där. Eftersom hela låg- och mellanstadiet Katariina gick i estniska skolan var det inte aktuellt för henne att delta i modersmålsundervisningen. Svenska språket ser hon som sitt modersmål och i svenska skolan följde hon undervisningen i svenska som modersmål.

6.2.3. Ana

Ana kan både läsa och skriva på sina föräldrars modersmål. Hon anser dock själv att hennes kunskaper i makedoniska gäller framförallt vardagssituationer. I och med att hon har fått all undervisning från och med årskurs fyra på svenska känner hon sig inte tillräckligt säker när hon ska prata om eller diskutera mer komplexa ämnen. Osäkerheten handlar framförallt om svårigheter att välja rätt ord. ”Då måste jag tänka till, för det går ju så snabbt på svenska”, säger Ana. Med sin man, som är född och uppvuxen i Makedonien, har Ana lärt sig ett ”lite mera vuxet språk på makedoniska”. Det var svårt i början för att hon upplever att det är enklare att uttrycka känslor på svenska, ”det finns ju fler ord att välja på”, berättar Ana.

Från och med årskurs fyra deltog Ana i modersmålsundervisningen en gång i veckan. Innehållet på lektionerna kändes dock inte relevant för henne, det blev ”mest på skoj” med Anas ord. Trots att Ana fortsatte med det fram till gymnasiet upplever hon inte att hennes makedoniska har utvecklats speciellt mycket efter att hon slutade i makedoniska klassen.

Även Ana ser svenskan som sitt starkaste språk och även som det språket hon har lättast att uttrycka sig på.

6.2.4. John

Johns kunskaper i finska är så gott som obefintliga. ”*Jag kan några enstaka ord och tigga glass hos mina morbröder*”, säger John något ironiskt. Någon gång på mellanstadiet blev han erbjuden att gå på

modersmålsundervisning. Föräldrarna lät honom att göra det valet själv men John bestämde sig att inte gå på lektioner i finska. John nämner, att föräldrarna nog blev besvikna över att han inte ville läsa finska och han upplevde att framför allt mannen gärna hade velat det. Men eftersom John vid det läget nästan inte kunde någon finska alls, så kändes det både jobbigt och konstigt att börja läsa ett nytt språk. Det som också påverkade Johns beslut att inte läsa finska var att John hade något svårt för språk överhuvudtaget och hade mest intresse för andra ämnen. Däremot deltog Johns stora syster i modersmålsundervisningen och hon, enligt honom, kan lite mer finska. På grund av sin uppväxt ser sig John mer som enspråkig svensk än tvåspråkig och därmed blir svenskan det starkaste språket.

6.2.5 Sammanfattning

Det gemensamma för alla fyra informanter är att de alla uppger svenska som sitt starkaste språk och även som det språket som de har lättast att uttrycka sig på. Leyla och Ana säger också att de måste formulera sina tankar först på svenska när de ska uttrycka sig på sina respektive språk. Ingen av mina informanter deltog i undervisning i svenska som andraspråk.

6.3. Funktion

Under tredje delen av intervjun besvarades frågor om båda språkens användning och funktion. Informanterna berättade vilka funktioner svenskan har jämfört med föräldrarnas modersmål.

6.3.1. Leyla

Under sin uppväxt använde inte Leyla sorani utanför hemmet eftersom svenskan var skolspråket och också det språket som användes utanför lektionerna eleverna emellan. Även syskon och yngre släktingar pratade hon svenska med. Sorani pratade hon framför allt med sin far och äldre släktingar som inte kunde svenska så bra, vilket är situationen än idag. Leylas mamma pratar sorani med henne och då svarar hon ibland på sorani och ibland på svenska.

Men i skolan skulle man vara svensk och det pratades aldrig om Leylas bakgrund. Den osäkerhet om kunskaper hennes språk hade

något värde, som Leyla kände under grundskole- och gymnasieåren, fanns kvar när hon, som nu jobbar som sfi-lärare, var på en anställningsintervju för några år sedan. Hon berättar att hon tvekade om hon skulle få jobbet, eftersom hon inte var ”riktigt” svensk. Hon var även osäker om det var relevant att nämna att hon hade kunskaper i andra språk förutom svenska. Nu efter att ha jobbat i några år förstår hon vilken tillgång hennes språk är i det jobbet hon har och hon har stor nytta av sina språkkunskaper. Leyla säger också att det är nu som hon får bekräftelse för sina språk och nämner även att hennes arabiska och persiska har blivit bättre genom jobbet.

6.3.2. Katariina

Katariina har alltid pratat estniska med sin pappa och sina farföräldrar och det gör hon även nu. Katariina och hennes bror pratar svenska med varandra så länge inte pappan är med, för då byter de till estniska. Estniskan används av syskonen också som ett hemligt språk när de pratar om något som de inte vill att andra ska höra. Vid flera tillfällen pratar Katariina om att hon tidigt förstod språkets värde och beskriver en episod från sin barndom när hon tydligt såg att språket hade en viktig funktion. På estniska skolan fick de besök från ester som bodde i Tyskland. ”De kunde inte svenska och vi kunde inte tyska, men vi kunde prata estniska med varandra”, berättar hon. Även vid andra tillfällen, när de åkte på besök till Estland och Katariina träffade jämnåriga som inte kunde vare sig engelska eller svenska, förstod hon att estniska var ett viktigt kommunikationsmedel.

Katariina är gift med en svensk man och de pratar svenska både med varandra och barnen.

6.3.3. Ana

Eftersom det under Anas uppväxt var pappan, som var mest mån om att barnen skulle lära sig makedoniska, pratar både Ana och hennes bror oftast makedoniska med honom. Med sin bror växlar hon språk en del. ”Vissa saker säger vi på makedoniska och vissa är det lättare att säga på svenska”, berättar Ana. Samma sak gäller barndomskamrater med samma språkliga bakgrund. I början av sitt äktenskap pratade Ana makedoniska med sin man men efter att de fick barn blev det mer och mer svenska. På somrarna när familjen

åker till Makedonien och befinner sig i språkmiljön blir det däremot mer naturligt för alla, även för barnen, att prata makedoniska. I sitt jobb använder Ana endast svenska.

6.3.4. John

”Språkligt är jag svensk och skulle jag åka till Finland skulle jag inte klara mig där”, säger John. Eftersom John inte kan prata finska blir tillfällena då han kommer i kontakt med språket mycket få, förutom när han träffar mammas släktingar som också bor Sverige. Då hör han en del finska när mamma och hennes systrar pratar med varandra. Men det är inte så ofta och när de tilltalar honom gör de det på svenska.

6.3.5 Sammanfattning

Alla mina informanter använder mest svenska i sina vardagsliv. Katariina pratar endast svenska med sin man och barnen. Estniska pratar hon med sin far och bror. Ana pratar mest svenska men växlar mycket mellan språken både när hon pratar med familjemedlemmarna och vännerna. Av alla mina informanter är det endast Leyla som har möjlighet att använda sina föräldrars modersmål i sitt arbete. John pratar svenska både med familjemedlemmarna och på jobbet.

6.4. Attityder

Under sista delen av intervjun berättade informanterna om både sina egna attityder till sin språkliga situation men även om det bemötande och de upplevelser som de hade i samband med sin tvåspråkighet.

6.4.1. Leyla

Under grundskoleåren funderade Leyla inte så mycket på sin tvåspråkighet. I skolan där nästan alla elever hade svenskt ursprung pratades det aldrig om andra språk, religioner och kulturer. Någon

gång då Leyla nämnde att hon inte var svensk, fick hon till svar: ”Jo, du är så gott som svensk”. För lärarna i grundskolan var svenska språket viktigt och modersmålet sågs endast som ett stöd till svenskan. När det pratades om språkutvecklingen sa lärarna: ”Svenskan är hon ju bra på”. Med en viss besvikelse berättar Leyla om att lärarna nog inte förstod hur viktigt modersmålet var för hennes identitet. Att träffa andra kurder och känna gemenskapen med varandra är viktigt för förståelsen av vem man är, enligt Leyla.

I början av sina studier på gymnasiet upplevde Leyla utanförskap, då hon hamnade på en skola med tydliga etniska grupperingar. Utifrån sitt utseende blev hon ”placerad” av andra gymnasieelever i den ”kurdiska gruppen” men kände sig inte som en av dem eftersom hon inte behärskade språket till fullo. ”Bland svenskar har jag språket men inte utseendet, i kurdiska gruppen hade jag utseendet men inte språket”, säger hon.

På frågan om vilken kultur/kulturer hon identifierar sig med svarar Leyla att hon drar sig mer och mer till den kurdiska kulturen nu, när hon börjar bli äldre. En delvis förklaring till det kan, enligt henne, vara att hon upplever det som att hon inte riktigt är accepterad som svensk och blir placerad i ett fack utifrån sitt namn och utseende. Då blir den naturliga reaktionen att dra sig tillbaka, menar Leyla.

6.4.2. Katariina

Vid flera tillfällen beskriver Katariina den stoltheten både över ursprunget och språket bland estnisktalande som hon upplevde under sin uppväxt. Hon själv känner stark samhörighet med den estniska kulturen. Hon hissar estniska flaggan på Estlands nationaldag, har en estnisk folkdräkt och bär en estnisk ring. Katariina menar att, trots att den estniska kulturen inte skiljer sig så mycket från den svenska, är det ändå roligt att kunna behålla den i familjen. Det var också viktigt för Katariina att behålla sitt estniska efternamn när hon gifte sig. Eftersom Katariinas utseende och namn inte säger så mycket om hennes estniska rötter behöver hon inte ta upp det om hon inte vill. De gångerna hon berättar att hon är tvåspråkig möter hon förvånade och positiva kommentarer. ”Vad?! Kan du estniska? Säg någonting!”, sa en kollega när hon fick höra att hon skulle bli intervjuad. Allmänt ser hon mycket positivt på både sin tvåspråkiga uppväxt och sin tvåspråkighet och beskriver det vid flera tillfällen med ord som ”spännande”, ”roligt” och

”kul”. Efter att ha funderat en stund tillägger hon också att den tvåspråkiga uppväxten har gett henne inspiration och motivation till att lära sig andra språk när hon valde den humanistiska linjen på gymnasiet.

6.4.3. Ana

Under tiden Ana gick i makedoniska klassen kände hon stor gemenskap och samhörighet med sina klasskamrater som hade liknande bakgrund och språkliga erfarenheter. De banden klipptes när Ana i årskurs fyra bytte till en annan skola där majoriteten av eleverna hade svensk bakgrund. Ana berättar att hon i början av läsåret blev placerad i en grupp som läste svenska som andraspråk endast utifrån sitt namn och efternamn. Efter att lärare testade hennes kunskaper i svenska började hon delta i undervisning i modersmålssvenska, men känslan av att bli placerad i ett fack endast utifrån sitt efternamn blev kvar. Efter några år bytte Ana tillbaka till sin gamla skola, där hon hade gått upp till årskurs fyra. Trots att all undervisning var på svenska kände Ana åter den en gemenskap med de andra eleverna och trivdes bra på skolan.

Ana gör även jämförelser med sina barns skolgång då barnens lärare ofta lyfter fram deras modersmål. Vad heter det på ditt språk? Hur skriver man på ditt språk? ”Så var det inte när vi växte upp. Det var ett språk i skolan och så var det hemspråk som man pratade hemma”, säger Ana.

Ana ser sin tvåspråkighet som rikedom och menar att kunskaper i makedoniska har gett henne språklig medvetenhet och förmågan att förstå hur andra språk är uppbyggda. Nu i vuxen ålder möter hon för det mesta positiva reaktioner angående sin tvåspråkighet. Däremot reagerar Ana ibland på människornas sätt att prata om olika etniska grupper och att placera dem i olika fack.

6.4.4. John

”Det känns lite synd nu att jag inte har lärt mig finska”, berättar John. Det är dock inget som varken han själv eller föräldrarna tänker så mycket på. ”Jag har accepterat att jag har en finsk bakgrund men jag ser mig som svensk på grund av min uppväxt”,

berättar han vidare. Trots att John aldrig har haft vare sig behov eller intresse av att lära sig finska, känner han att det finns en bit av den finska identiteten i honom. Enligt sig själv har han ärvt några egenskaper efter sin mor som han beskriver som ”inte speciellt svenska” och som han tillskriver sitt finska påbrå. ”Jag är väldigt explosiv och högljudd av mig”, säger han. Att heja på Finland vid olika idrotts- och musik evenemang är också ett sätt känna tillhörighet till Finland.

6.4.5. Sammanfattning

Det som både Katariina och John har gemensamt är att varken Katariinas eller Johns utseende eller namn säger någonting om deras ursprung. Det innebär att man har då en möjlighet att välja om man vill eller inte vill berätta om sin bakgrund. Däremot Leyla och Ana, vars utseende och efternamn gör det möjligt att avslöja deras bakgrund, har någon gång upplevt negativa attityder mot sin språkgrupp. Det som förenar alla informanter, som har kunskaper i sina föräldrars modersmål, är de ser sin tvåspråkighet som en tillgång och rikedom. Även John tycker att det vore positivt om han hade kunnat finska i nuläget.

7. Diskussion

I detta kapitel kommer jag att analysera undersökningens resultat som jag har redovisat i föregående kapitel. Analysen kopplas till de faktorer som tagits fram inom teoriramen för uppsatsen.

7.1. Attityder till tvåspråkighet på 1960-1970-1980 talen

Den synen på tvåspråkighet, som fanns på den tiden mina informanter växte upp, skiljer sig avsevärt i många avseende från de uppfattningar kring tvåspråkighet som råder nu. Ana som är den av informanterna som har barn, vilka hon uppfostrar tvåspråkigt, gör flera jämförelser mellan hur det var att växa upp då och hur hennes barn upplever sin språkliga situation nu. Anas barns lärare lyfter gärna fram barnens olika språk, uppmuntrar dem att delta i modersmålsundervisningen och modersmålet har en given plats under varje termins utvecklingssamtal. Det verkar som att öppenhet mot språk och olikheter är större i nutida Sverige än det var då. Även Leyla, som inte har känt någon bekräftelse för sina språk utanför hemmet, jämför sin uppväxt med sina yngre syskon som känner sig mer trygga i sin tvåspråkighet eftersom modersmålets ställning i skolan och samhället är starkare nu än det var då.

Som det framgår i intervjuerna fick både Ana och Katariina undervisningen i grundskolan på modersmålet: Ana gick i en makedonisk klass upp till mellanstadiet och Katariina gick i estniska skolan på låg- och mellanstadiet. Man kan göra en möjlig koppling till tvåspråkighetsdebatten på 1970-1980 talen då det pratades mycket om första- och andraspråkets roll och betydelse. Debatten om halvspråkighet och modersmål gick mycket ut på att det var viktigt att ha bra grund i sitt modersmål för att sedan få det andraspråket introducerat. Förmodligen låg detta synsätt även bakom enspråkiga undervisningen som både Ana och Katarina fick ta del av.

Även i Johns berättelse ser jag en eventuell koppling till den rådande attityden till tvåspråkigheten på 1970-1980 talen. Det faktum att John inte blev erbjuden att delta i modersmålsundervisningen förrän någon gång i mellanstadiet talar också förmodligen om att det fanns spår av det argumentet att det är bättre att barnen skulle läsa ett språk i taget och få en bra grund i det ena språket (i Johns fall svenska) innan man skulle introducera det andra. Men då var det för sent och intresset för att läsa sina föräldrars modersmål fanns inte kvar. Trots att finska var Johns mors modersmål och därmed hennes starkaste språk valde både föräldrarna tala svenska med barnen. Från Johns berättelse framgår att hans mammas umgänge och omgivning till största delen bestod av svensktalande och för att passa in i det enspråkiga samhället valde hon att tala majoritetsspråket även med barnen. Man kan

tolka det som att omgivningens enspråkighet och samhällssyn hade stor inverkan på föräldrarnas beslut när de valde majoritetsspråket svenska som familjespråk.

Leyla uttrycker vid flera tillfällen besvikelse och nästan frustration över att hon inte fick stöd och bekräftelse för sitt modersmål i skolan. Hon pratar också om pappans oro att barnen skulle bli förvirrade om de lärde sig för många språk. Om både Johns och Leylas föräldrar fick det stöd både från omgivningen och myndigheter, som föräldrar till tvåspråkiga barn får nu, skulle förmodligen deras språkliga situation se annorlunda ut och deras kunskaper i föräldrarnas modersmål vara bättre.

När Ana bytte till en skola där majoriteten av eleverna hade en enspråkig svensk bakgrund, blev hon per automatik placerad i gruppen som hade undervisningen i svenska som andraspråk endast utifrån sitt namn och efternamn. I hennes situation blev bedömningen väldigt ytlig och vid placeringen utgick lärare från att om barnet hade utländskt påbrå och föräldrarna hade ett annat modersmål skulle det ha undervisning i svenska som andraspråk. Det speglar troligtvis det synsättet att man såg tvåspråkigheten snarare som ett problem än en tillgång och trodde att språk utvecklas på bekostnad av varandra. Detta synsätt bygger enligt Lindberg (2002) på uppfattningen om att hjärnutrymmet för språk är begränsat och därför, om man lär sig ett språk, blir man automatiskt sämre på det andra språket. Om man beskriver Anas språkutveckling enligt begrepp inom senare forskning, skulle den definieras som additiv tvåspråkighet, det vill säga hennes båda modersmål svenska och makedoniska utvecklades parallellt och inget av språken blev inlärt på bekostnad av det andra.

7.2. Modersmålet i skola/förskola och undervisningens roll

Enligt Håkansson finns det tydliga samband mellan deltagande i modersmålsundervisning och språkanvändning av modersmålet (2003:84). Stöd för detta resonemang kan jag också se i resultatet av denna undersökning. Katariina och Ana har fått mycket undervisning både på och i modersmålet. Hela Katariinas skolgång i låg- och mellanstadiet var på estniska och Ana gick i en makedonisk klass upp till årskurs fyra där undervisningen var på makedoniska. Katariina pratar nästan alltid estniska med sin pappa och även med sin bror. Ana använder makedoniska dagligen och växlar ofta mellan språken både inom familjen och med vännerna. Anas och Katariinas kunskaper i föräldrarnas modersmål är mycket bättre i jämförelse med de andra två informanterna Leyla och John.

Leyla har inte läs- och skrivfärdigheter på sorani och det beror, enligt henne, på att hon aldrig haft någon formell undervisning varken på eller i sina föräldrars modersmål. Hon gör jämförelse med sina yngre syskon som har fått delta i modersmålsundervisningen och som, enligt henne, har bättre kunskaper i föräldrarnas modersmål. Hon är övertygad om att om hennes föräldrar fick bättre stöd i hennes flerspråkiga uppfostran i form av modersmålsundervisning skulle det leda till bättre kunskaper i sorani.

John har inte heller deltagit i någon form av modersmålsundervisning. Eftersom han beskriver sina kunskaper i finska som nästan obefintliga, när han blev erbjuden undervisning i det, var intresset för att läsa språket svårt och det är svårt att säga om undervisningen skulle ha haft någon betydelse i det skedet. Däremot nämner han att hans storsyster fick undervisning i finska och hon kan, enligt John, lite mer finska och använder det mer under familjens resor till Finland.

7.3. Kontakter med infödda talare. Tillgång till naturligt språkinflöde. Affektiva filtret.

De informanter som har haft minst språkligt inflöde har, enligt sin egen bedömning, sämre kunskaper i föräldrarnas modersmål än vad de skulle ha kunnat ha.

John hade under sin uppväxt i princip ingen kontakt med finska språket och finstalande kamrater. Inflödet var obefintligt förutom när hans föräldrar grälade på finska. Finska språket förknippades med något som upplevdes som mycket negativt. Detta hade i sin tur, enligt honom, stor inverkan på hans motivationsbrist till att lära sig det finska språket. Motivation och attityder till målspråket är komponenter i Krashens affektiva filter. Med Krashens terminologi kan man säga att i Johns fall var ”affektiva filtret uppfällt” och blev till ett hinder för hans språkinläring (se 4.5.2.)

Leyla hade inte heller några jämnåriga lekkamrater som pratade kurdiska och det språkliga inflödet hon hade under sin uppväxt fanns främst inom familjen och hos andra släktingar. Däremot blev hennes sorani bättre när hon träffade andra jämnåriga kurdisktalande på gymnasiet. Även i sitt arbete som sfi-lärare har hon fått mer tillgång till det levande språket då hon nu i många situationer måste kommunicera och förklara saker till andra kurdisktalande på deras modersmål.

Katariina har fått mycket språkligt inflöde genom att hennes skolgång fram till mellanstadiet var på estniska. Kontakter med

jämnåriga som hade en liknande språksituation i kombination med mycket formell undervisning resulterade i att hennes språkkunskaper i estniska är mycket goda.

Ana befann sig under sin uppväxt i en situation som liknar Katariinas på flera sätt. Klasskamraterna i makedoniska klassen och läraren som bara pratade makedoniska med barnen bidrog till att Ana, även om hon är född och uppvuxen i Sverige, befann sig i en språkmiljö där exponeringen av makedoniskan var stor. När hon slutade i makedoniska klassen och deltog i modersmålsundervisningen avstannade Anas språkutveckling i makedoniska. Den formella undervisningen som bara koncentrerade sig på språkets form gav inte lika mycket naturlig exponering av språket som eleverna hade i makedoniska klassen (se 6.2.3.). Ana upplever att hennes makedoniska blev mycket bättre när hon träffade sin man och hon fick tillfälle att öva språket med honom. Det stöder Krashens (1982) teori om att även den formella undervisningen har en viss betydelse för språkinläringen, och att den har en underordnad roll i jämförelse med tillgång till naturligt språkinflöde (se 4.4.).

7.4. Betydelse av sociala och individuella faktorer för språkinläringen

En av flera av faktorer som har inverkan på andraspråkinläringen i Schumanns ackulturationsmodell är språkgruppens *integrationsmönster*. Om språkgruppen är välintegrerad eller assimilerad i majoritetssamhället är chansen stor att kunskaper i majoritetsspråket blir mycket goda. Assimilationen har dock negativ inverkan på bevarande av modersmålet.(se 4.5). Den återkommande kommentaren i Johns berättelse är att mamman hade valt att prata majoritetsspråket med barnen för att lära sig bättre svenska. Eftersom omgivningen till största delen bestod av svensktalande, identifierade hon sig mer med det svenska samhället och genom att välja bort finskan tog hon avstånd från språkgruppen med lägre status. John har nästan inga språkkunskaper i finska och ser sig mer som enspråkig svensk.

Leyla blev också i stort sett betraktad som svensk i grundskolan. Under hennes uppväxt fick inte hennes kurdiska bakgrund och språk något större bekräftelse utanför hemmet (se 6.4.1.). Kunskaper i majoritetsspråket svenska blev mycket goda, däremot kunskaper i sorani, språket som det talas i hemmet, stannade på vardagsspråksnivån.

Även samband mellan *språkgruppens slutenhet, autonomi och sammanhållning* och informanternas slutliga språknivå kan man se i undersökningens resultat. Under sin uppväxt kände Katariina stor gemenskap med andra estnisktalande vilket verkar ha haft en positiv inverkan på hennes språkinläring. Tillgången till olika aktiviteter för både barn och vuxna och föreningslivet som fanns under Katariinas uppväxt har också bidragit till att intresset för att lära sig språket var stort. I Anas omgivning fanns det också många makedonisktalande personer både i skolmiljön och utanför skolan. Den gemenskap med andra makedonisktalande som Ana upplevde under sin uppväxt tyder på att språkgruppens sammanhållning var stor vilket i sin tur hade positiv inverkan på hennes språkkunskaper i föräldrarnas modersmål. John hade inte kontakter med andra jämnåriga finsktalande och kände inte någon större gemenskap med den finska språkgruppen och därmed var motivationen att lära sig finska låg. Leyla berättar att hennes kurdiska blev bättre när hon hamnade på gymnasium där det fanns många andra kurdisktalande. Samhörighet med jämnåriga som befann sig i liknande kulturella och språkliga situationer blev en positiv påverkansfaktor för hennes språkinläring av sorani.

Katariina identifierar sig mycket positivt med den estniska språkgruppen. Vid flera tillfällen under intervjun pratar hon stolt om sin språkliga bakgrund och sitt ursprung. Även kommentarer hon möter kring sin tvåspråkighet är alltid mycket positiva (se 6.4.2.). *Det kulturella avståndet* mellan estniska och svenska kulturer är inte stort, men hon anser, att ändå är roligt att ha en del av en annan kultur i sitt ursprung. (se 6.4.2.) Eftersom hennes kunskaper i estniska, enligt hennes egen bedömning, är mycket goda kan man dra den slutsatsen, att i hennes fall hade den positiva attityden till estniska språkgruppen och likheter mellan svenska och estniska kulturer positiv betydelse för språkinläringen. Detta stöder Shumanns resonemang om att det finns ett samband mellan *positiva attityder* till språkgruppen och språkinläringen.

Det antagande jag gjorde i teoriavsnitten om sambandet mellan det kulturella avståndet och motivationen att behålla familjens modersmål kan jag inte hitta något stöd för i min undersökning (se 4.5.1.). Min tanke var att om en språkgrupps kultur skiljer sig mycket från majoritetsspråkgruppens kultur blir motivationen att behålla modersmålet större än om det kulturella avståndet mellan grupperna är litet. Förmodligen, om jag hade möjlighet att intervjua fler informanter, skulle jag kunna hitta fall där negativa attityder till majoritetsspråket hade positiv inverkan på tendensen att behålla modersmålet.

Den planerade vistelsetiden i det nya landet är en annan påverkansfaktor för språkinläringen på gruppnivå i Schummanns ackkulturationsmodell. Om medlemmar i en språkgrupp planerar återkomst i till sitt hemland blir motivationen att lära sig majoritetsspråket lägre än om de ser majoritetsspråkslandet som sitt nya hemland. Däremot kan tendensen att behålla modersmålet inom språkgruppen vara större (se 4.5.1.). Som det framgår i Anas berättelse fanns det tankar om att familjen skulle återvända till Makedonien (se 6.1.3.). Det förklarar kanske delvis hennes pappas beslutsamhet om att barnen skulle lära sig makedoniska. I början av intervjun berättade Katariina att, när hennes farföräldrar kom till Sverige, var det meningen att de efter en kort vistelse i Sverige skulle resa vidare till Kanada (6.1.2.) Även om återkomsten till Estland inte var aktuellt för Katariinas kärnfamilj hade kanske den initiala inställningen att inte stanna i Sverige påverkat familjebeslutet beslut att föra modersmålet vidare till nästkommande generationer.

7.5. Allmänna reflektioner om undersökningens resultat

Det positiva som jag upplevde under intervjuerna är att alla informanter är stolta över sitt ursprung. De informanter som har kunskaper i sina föräldrars modersmål beskriver det som en rikedom och tillgång. Även John som nästan inte har några kunskaper i finskan tycker att det är synd att han inte har lärt sig finska.

Det gemensamma för alla informanter också att ingen av dem har svårigheter med svenskan och alla även ser det som sitt starkaste språk. Svenskan är också det språket som de använder mest både i och utanför hemmet.

När jag började bearbeta och analysera undersökningens resultat förstod jag att mina egna erfarenheter och positiva inställning till tvåspråkighet påverkade sättet att ställa frågor vilket i sin tur kunde ha påverkat informanternas svar. Eftersom mina barn befinner sig i en liknande språklig situation som informanterna hade under sin uppväxt och informanterna är personer som jag har kontakt med i mitt vardagliga liv, visste de om min attityd till tvåspråkighet.

För att få en bättre bild av hur det var att uppfostra barn med två eller flera språk på 1970 och 1980- talen vore det intressant att också intervjua informanternas föräldrar. Dessa tankar fanns tidigt under arbetet med uppsatsen men praktiska svårigheter satte stopp för mina planer. Det var helt enkelt svårt att få tag i dem.

8. Slutsatser

Resultaten av min undersökning visar tydliga samband mellan de påverkansfaktorer som nämns i forskningen och den slutliga nivån i språket. Även om mina informanternas uppväxt präglades av olika individuella faktorer och beslutet om vilket språk barnen skulle lära sig, fattades inom familjen, har många andra yttre faktorer haft betydelse för deras nuvarande språkliga situation. Samhällets syn på tvåspråkighet, undervisningens roll och effekter, kontakter med infödda talare och attityder till språkgruppen har påverkat mina informanternas språkinlärning och språkanvändningsmönster mycket.

Det som verkar ha mest inverkan på den språkliga situationen är samhällets syn på fenomenet tvåspråkighet och även attityder till språkgrupper. De informanterna som upplevde positiva attityder och fick bra stöd i sin flerspråkiga utveckling hade bättre språkkunskaper i sina föräldrars modersmål än de informanter som inte fick det. Min undersökning visar också att informanterna som fick undervisning och bekräftelse av sina språk i skolan har enligt egen bedömning bättre kunskaper i föräldrarnas modersmål och använder sina språk mer i jämförelse med dem som inte fick det.

Trots att nivån i språkkunskaper i föräldrarnas modersmål skiljer sig mycket mellan informanterna verkar det inte ha någon inverkan på deras kunskaper i svenska språket. Alla informanter uppger svenska både som sitt starkaste språk och som det språket de använder mest både hemma och på sina jobb. Ingen av de intervjuade personer har följt undervisning i svenska som andraspråk.

Att språkinlärning är ett socialt betingat fenomen och att valet av språket inom familjen till stor del styrs av yttre faktorer kan man också se exempel på i kungafamiljen. Trots att drottning Silvia kom till Sverige när hon var i trettioårsåldern valde hon att inte prata sitt modersmål med sina barn. Det beslutet fattades förmodligen p.g.a. av attityder till tvåspråkigheter som fanns då. Kungens mor Sibylla var tysk men valde att prata engelska med sin man innan hon lärde sig bra svenska. Ingen av kungabarnen behärskar eller ser tyska som sitt modersmål (svt.se, Hermans hörna, 5 april 2010). Däremot om kronprinsessan Viktoria hade gift sig med en man som hade annat modersmål än svenska, så tror jag, att med dagens forskning och syn på tvåspråkigheten, att familjen skulle uppmuntras att uppfostra sina barn tvåspråkigt.

Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niclas (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB
- Ekstrand, Lars Henric (1978), *Bilingual and Bicultural Adaptation*. Stockholm
- Garcia, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21 st Century. A Global Perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Grosjean, Francois (1982). *Life with two languages. An Introduction till Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Hansegård, Nils Erik (1972). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Stockholm:Aduls/Bonniers
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Ladberg, Gunilla (1996). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*. Stockholm:Liber Utbildning AB
- Lindberg, Inger (2002), Myter om tvåspråkighet. I: *Språk i Norden 2003*. Nordiska språkrådets skrifter. S. 93-104
- Lindberg, Inger (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel
- Skutnabb-Kangas, Tove (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Malmö: Författarna och Liber Läromedel.

Webbkällor

- <http://svt.se> *Hermans hörna*, hämtad 5 april 2011
- www.youtube.se *Krashen, Stephen On Language Acquisition from the 80s*, hämtad 15 maj 2011
- www.skolverket.se *Läroplan för förskolan (Lpfö 98)*, hämtad 15 april 2011
- www.skolverket.se *Skollagen*, hämtad 15 april 2011
- www.wikipedia.org *Hemspråk*, hämtad 16 maj 2011

Bilagor

Bilaga 1

Informerat samtycke

Härmed intygas att jag både skriftligt och muntligt har samtyckt att delta i undersökningen som ska vara en del av ett specialarbete i svenska som andraspråk.

Jag har fått tillfälle att ställa frågor gällande undersökningens syfte och frågeställningar och har fått dem besvarade.

Jag är medveten om att hanteringen av mina personuppgifter regleras av personuppgiftslagen (SFS 1998:204). Jag är också medveten om att mina svar och resultaten av undersökningen behandlas konfidentiellt och att det kommer att vara omöjligt att identifiera varken mig eller andra enskilda individer och ingen person kommer att nämnas vid sitt verkliga namn. Samtalen kommer att spelas in och ljudfiler kommer att överföras till en CD som sedan ska lämnas in till examinatorn.

Jag är medveten om att mitt deltagande är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta mitt deltagande utan skäl och begära att den information jag har lämnat förstörs.

Detta intyg undertecknas i två exemplar, varav ett ges till mig och ett ges till intervjuaren.

Datum..... Namn.....

Namnförtydligande.....

Sofia Davydenko (intervjuare).....

Bilaga 2

Intervjufrågor

Tack för att du ställer upp på en intervju. Syftet med min undersökning är att urskilja möjliga faktorer som kan ha inverkan på om man blir tvåspråkig dvs. lär sig föräldrarnas modersmål. Jag är intresserad av att veta hur din språkliga situation ser ut.

Har du några frågor innan vi börjar?

1. Ursprung

Är du född i Sverige? Om inte, hur gammal var du när du kom till Sverige?

Vad har dina föräldrar för modersmål? Beskriv språksituationen i din familj. Vilka språk pratas det i din familj? Vilket (vilka) språk pratade din mor/far med dig? Vilket språk pratade föräldrarna, syskonen med varandra?

2. Kompetens

Vad har du för kunskaper i dina föräldrars modersmål? Kan du tala det? Kan du läsa och skriva på det språket (dessa språk)?

Vilket språk anser du själv är ditt starkaste språk?

Deltog du i modersmålsundervisningen? Berätta lite om innehållet av lektionerna i modersmålet.

3. Funktion

Vilket språk använder du mest? Beskriv i vilka domäner/situationer du använder dina språk?

Har du haft mycket kontakt med dina föräldrars hemland under din uppväxt? Vilket/vilka språk pratar du i din kärnfamilj (föräldrar, syskon). Om du har egen familj (partner) kan du berätta om vilka språk talas det i den?

4. Attityder

Vilken kultur eller vilka kulturer identifierar du dig själv med?

Vad får du för respons/kommentarer från omgivningen angående din tvåspråkighet? Vilka attityder möter du kring din tvåspråkighet?

Jag har inga fler frågor. Finns det något mer du vill säga innan vi avslutar intervjun?