

# **”Varför kan jag sedan inte bara slappna av och sluta tänka på de fel jag möjligen gör?”**

## **Svenskstuderandes tankar om kommunikation på andraspråket**

ANNE HUHTALA

### **1. Inledning: kommunikation och språkinlärning**

I den här artikeln undersöker jag hur finskspråkiga universitetsstudenter i nordiska språk berättar om sitt sätt att kommunicera på svenska och om denna kommunikations roll i sin svenskinlärning. Som material använder jag texter skrivna av studenter som är i början av sina studier och av studenter som håller på med sina fördjupade studier i nordiska språk. De flesta uppsatserna innehåller endast få kommentarer om skriftlig kommunikation; däremot behandlas den muntliga kommunikationens roll ganska brett. Av denna orsak är fokus i den här artikeln mera på muntlig än på skriftlig kommunikation.

Det övergripande målet är att förstå bättre hur finskspråkiga L2-studenter i svenska ser på sambandet mellan sin svenskinlärning och sin kommunikation på målspråket; denna kunskap kan förhoppningsvis bidra till att stödja studenternas L2-inlärning på universitetsnivå.

Som min teoretiska utgångspunkt har jag den sociokulturella teorin där man betonar deltagande i gemensamma sociokulturella praktiker som vägen till inlärning, därmed också som vägen till ett andraspråk och en andraspråkskultur. Detta innebär att kunskap anses vara ett resultat av engagemang, handling och förhandling. Inom den sociokulturella teorin ses ”kommunikation som en situerad handling som är dynamisk och delvis oförutsägbar” (Säljö 2000, 116).

I följande avsnitt presenterar jag min teoretiska referensram lite närmare och redogör för olika sätt att se på sambandet mellan språk och kommunikation. I avsnitt 3 presenteras materialet och sättet att analysera materialet. Resultaten för analysen läggs fram och diskuteras i avsnitt 4. I slutet av artikeln reflekterar jag över resultaten och deras eventuella relevans för svenskundervisningen.

### **2. Ett sociokulturellt perspektiv på kommunikation och andraspråksinlärning**

Det finns ingen enighet om hur kommunikation borde definieras. Till exempel många ordböcker (bl.a. NAE 2004) definierar begreppet genom den så kallade överföringsmetaforen som ”överföring av (intellektuellt) innehåll med hjälp av viss typ av meddelelsemedel” (se också Svensk ordbok 2009). Som exempel på kommunikation nämner man oftast muntlig och skriftlig kommunikation. Överföringsmetaforen används allmänt och den är mycket utbredd, men

man kan anse att den är bristfällig speciellt när det gäller muntlig kommunikation. Linell (2005, 135–139) ser överföringsmodellen som ett uttryck för den överdrivna betoningen på skriftspråket (the written language bias). I stället definierar han talkommunikationen som något dynamiskt, dialogiskt, ömsesidigt, kontextuellt och kroppsligt; det kroppsliga innebär att kommunikationen kan anses omfatta bland annat beröring, ansiktsuttryck, gester, kroppshållning och närhet (Linell 2005, 18–29; Wylie 1985; Hall 2010).

Säljö (2000, 115–116) påpekar att det finns ett samband mellan kommunikation och allt tänkande, men att sambandet inte är mekaniskt eller direkt på något sätt. Detta har att göra med den centrala betydelse som den sociala interaktionen har för människan (se Berger & Luckmann 2003/1966). Enligt Enfield och Levinson (2006, 1–3) kan den sociala interaktionen anses utgöra grunden för vad det innebär att vara människa. Kommunikationen kännetecknas av att människorna lever i en gemensam värld också mentalt: de gör antaganden om varandras intressen, kunskaper, intentioner och så vidare, och relaterar dessa till sina egna. Detta för sin del är ett resultat av att människor kommunicerar med varandra och deltar i gemensamma aktiviteter. Via den gemensamma mentala världen, kommunikationen och de gemensamma aktiviteterna blir det möjligt att samla och förmedla kulturellt kapital, vilket å sin sida leder till olika sätt att kommunicera och interagera i olika sociala grupper och olika delar av världen.

Relationen mellan kommunikation och tänkande – och därigenom också mellan kommunikation och andraspråksinlärning – är således ömsesidig, mångfacetterad och komplex. I det följande kommer jag att redogöra kortfattat för olika teoretiska perspektiv på sambandet mellan språkinlärning och kommunikation. Jag vill påpeka att dessa olika synsätt inte behöver ses som varandras motsatser.

Man kan se på kommunikationen som det övergripande fenomenet där (det talade och skrivna) språket ingår som en central – men ingalunda allenarådande – beståndsdel. Enligt Wylie handlar språkinlärning om att lära sig interagera och leva tillsammans med andra människor. Därför kan man inte heller skilja språket och kulturen från varandra: att lära sig ett andraspråk handlar också om att anamma ”rytmen” i den främmande kulturen. Den kulturella rytmen (the cultural rhythm) påverkar vår kommunikation på alla nivåer. (Wylie 1985, 777–781.)

Det är också möjligt att se kommunikation och språkinlärning som två skilda men tätt sammankopplade fenomen. Då kan kommunikationen betraktas antingen som en metod eller som ett mål i språkinlärningen, eller både och, som Hall (2010) gör. I vilket fall som helst finns det en ömsesidig relation mellan interaktion och språkinlärning. För språkstudier är det fortgående deltagandet i interaktionella praktiker med mera kompetenta målspråkstalare nära sammankopplat med språkinlärningen; man kan säga att interaktionstillfällena skapar specifika kontexter för inlärningen som pågår som en dynamisk process. (Hall 2010, 202, 205; om interaktion och L2-inlärning se också Lindberg 2004.)

Enligt Vygotsky har all inlärning ett socialt ursprung: det är den sociala interaktionen som gör människan till vad hon är. Vårt sätt att tänka och agera skapas i socialt samspel och genom kommunikativa praktiker i gemenskapen. Inlärningen kräver dock att interaktionen sker inom den närmaste utvecklingszonen (zone of proximal development), dvs. den utvecklingspotential som finns mellan två nivåer: det som inläraren kan göra ensam och det som han kan göra med hjälp av en lärare/vuxen eller en mera kunnig medstudierande. Enligt den socio-kulturella teorin är hela människan involverad i inlärningsprocessen: det är inte bara det som människan gör eller tänker som är viktigt – också hennes känslor har betydelse för inlärningen. Som Vygotsky (1972) konstaterar, finns det bakom varje tanke också ett känslomässigt ele-

ment. (Vygotsky 1978; se också Gibbons 2006, 21–27; Imai 2010; Mahn & John-Steiner 2002; Wells & Claxton 2002; Guerrero & Villamil 2000.)

Det sociokulturella perspektivet utgår ifrån att allt en människa gör, därmed också andraspråksinläringen, är kontextuellt och situerat. Att kommunicera innebär inte endast överföring av information; språkanvändning – såväl på förstaspråket som på andra språk – handlar om en social aktivitet. Denna aktivitet påverkar samtidigt hur människan uppfattar sig själv: identiteten kan ses som en dialogisk och social konstruktion som hela tiden rekonstrueras genom vår aktivitet. Identitetsutvecklingen kan också innebära motsättningar och kamp: identiteten handlar om människans position i sin sociala kontext och innefattar en tidlig aspekt i och med att det förflutna, nutiden och framtiden måste förhandlas och tolkas till delar av ens själv. (van Lier 2004, 107–115, 124–128; Gibbons 2006, 63–65.)

Enligt Lave och Wenger (1991) handlar inläring om förändrat deltagande i praktikgemenskaper, först som en legitim perifer deltagare och så småningom som en fullvärdig medlem i gemenskapen (se också Sahlström et al. 2010). Också L2-studerande i en universitetsmiljö kan anses gå igenom en sådan process under studieåren. Det ändrade deltagandet innebär en dynamisk och dialogisk växelverkan mellan studenterna och olika aktörer både i lärmiljön och utanför den. Dessutom pågår en växelverkan mellan inläraren och (olika dimensioner av) inlärningskontexten.

Hall (2010) ser läraren och hans förmåga att skapa kommunikativa praktiker i sin undervisning som avgörande när det gäller studerandenas inläring (se också Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010). Hall (2010, 213) konstaterar:

The specific point is this: what students take away from their classrooms in terms of target language knowledge and skills is intimately tied to the kinds of interactional practices that teachers create in their talk with students.

Studenterna lär sig av sina lärare, sina medstudenter och de meningserbjudanden (affordances enligt Gibson 1979) som lärmiljön erbjuder (se också Gibbons 2006, 235–236). En lärmiljö som involverar studenterna i talrika kommunikationstillfällen på L2 har en positiv inverkan på motivation, attityder och känslor. Studerande som deltar i språkliga aktiviteter på L2 deltar samtidigt i en fiktiv praktikgemenskap (imagined community), förutsatt att klassrumspraktikerna lyckas anknyta inläraren till en (framtida) gemenskap som denna vill vara en del av. (Se Yashima & Zenuk-Nishide 2008; om fiktiva gemenskaper se också Murphey, Chen & Chen 2005.)

Kommunikation handlar inte enbart om interpersonell kommunikation. Kommunikationen är delvis intrapersonell, dvs. privat eller inre tal. I L2-klassrummen innebär detta att studerandena sysslar med kognitiv aktivitet också när de inte kommunicerar med andra: de internaliserar och processar de meningserbjudanden som t.ex. klassrumsgemenskapen erbjuder (se också Westerberg 2007). Internaliseringen innebär en aktiv användning av symboliska verktyg, av vilka språket är det viktigaste. Genom inre tal internaliserar studerandena ett andraspråk: de ”talar sig själva” in i andraspråket. (Lantolf & Yáñez 2003, 97–98; om inre tal i barnets kognitiva utveckling se Vygotsky 1972, 130–153; Pavlenko & Lantolf 2000, 165.)

I den här studien kommer jag att granska hur finskspråkiga svenskstuderande reflekterar över sin språkinläring och dess relation till kommunikation på målspråket. Jag ser på andraspråksinläringen som ett sociokulturellt fenomen där studerandenas deltagande i olika språk- och studierelaterade praktikgemenskaper genomgår en förändring. Det förändrade deltagandet

är oupplösligt sammankopplat med studerandenas kommunikation med andra människor i olika kontexter. Detta kommer tydligt fram i mitt material, i studerandenas berättelser om sina studier.

### 3. Material och metod

Som material använder jag uppsatser skrivna av finskspråkiga svenskstuderande på Nordica, sedan början av 2010 en del av Finska, finskugriska och nordiska institutionen vid Helsingfors universitet. Uppsatserna (29 st.) är skrivna som en del av färdighetsundervisningen i svenska och insamlade mellan åren 2008 och 2010. I uppsatserna skulle studerandena reflektera över sina studier i svenska och sin egen inläring.

Av uppsatserna är 18 stycken skrivna av förstaårsstuderande på Nordica och 11 stycken av studerande som höll på med fördjupade studier i svenska. Många av förstaårsstuderandena och de flesta skribenterna inom fördjupade studier är blivande svensklärare. Alla dessa studerande har gett sitt tillstånd till att uppsatserna får användas som forskningsmaterial. Ungefär hälften av uppsatserna är insamlade inom TAITO-projektet, ett gemensamt projekt mellan fem språkämnen vid humanistiska fakulteten vid Helsingfors universitet. I sina uppsatser berättar studerandena om sig själva, sina svenskstudier och sina framtidsplaner.

I dessa berättelser har jag sökt och kodat ställen där studerandena på ett eller annat sätt hänvisar till kommunikation på svenska. Jag har letat fram alla textutdrag där studerandena berättar om betydelsefulla kommunikationssituationer i det förflutna, om sina nuvarande kontakter med svenskspråkiga och om sådana framtida kommunikationstillfällen som de drömmer om. Dessutom har jag kodat alla utdrag där någon av de studerande kommenterar känslomässiga aspekter – antingen positiva eller negativa – i anknytning till sin kommunikation på svenska. I kategoriseringen av de kodade utdragen har två större teman kunnat urskiljas: osäkerhet och rädsla i förhållande till kommunikation på andraspråket samt bristande möjligheter att använda språket överhuvudtaget. I analysavsnittet har jag dock valt att inte skilja dem åt; de går in i varandra så ofta att det kändes naturligare att inte presentera dem skilt.

Eftersom jag ser andraspråksinläringen som en sociokulturell förändringsprocess, har jag analyserat förstaårsstuderandenas texter och de mer avancerade studerandenas texter skilt för sig för att kunna se hur de eventuellt skiljer sig från varandra. På basis av detta kan man försöka dra slutsatser gällande den förändringsprocess som studerandena går igenom under sina studier i universitetskontexten.

I analysavsnittet presenterar jag flera utdrag ur uppsatserna. Dessa citat är i den form de förekommer i uppsatserna och har inte korrigerats språkligt. Skribenternas namn är fingerade.

## 4. Studerandenas tankar om kommunikation på L2 och dess betydelse för svensk-inläringen

### 4.1 Början av studierna: osäkerhet och otillräckliga möjligheter att använda svenska

I början av det första studieåret funderar studerandena mycket på sina egna utgångspunkter och målsättningar för studierna. Många av skribenterna påpekar att de tycker om språk och att de hoppas få använda svenska mycket och mångsidigt. De berättar om olika situationer där de har fått tala svenska utanför skolkontexten, t.ex. i samband med utlandsresor, arbete eller fritidssysselsättningar. Det finns skribenter som gärna skulle ha använt sin svenska mycket mera, men av en eller annan orsak har detta inte varit så enkelt.

Sirpa: Jag hade nog svenska kompisar när jag var liten men vi brukade alltid tala bara finska.

Taru: Sedan flyttade jag till Helsingfors och började sällskapa med en svenskspråkig kille. Han själv ville inte prata svenska med mig, men med hans släktingar använde jag gärna svenska.

Många skribenter berättar om sin osäkerhet när det gäller språkanvändningen. Oftast gör de detta genom att ta upp sina önskemål beträffande kommunikation på svenska.

Emmi: Det som jag önskar av mina studier är att jag ska bli säkrare på mig själv. Jag vill att jag någon gång kan uttrycka mig lätt utan att jag måste tänka hela tiden grammatik och ord. Att skriva är lättare än att tala eftersom när jag skriver har jag tid att fundera det som jag vill säga. Men som [blivande] lärare måste jag kunna också tala.

Mia: Vad jag önskar mest av mina studier är förstås att min språkfärdighet i svenska ska bli bättre. Nu är det riktigt svårt för mig att tala på svenska eftersom jag inte minns många ord och eftersom jag blir lite osäker när jag måste tala på ett språk som jag inte behärskar bra. (...) När jag skriver svenska, har jag de största svårigheter med grammatik och igen med mitt begränsat ordförråd.

Emmis och Mias önskemål är på många sätt typiska för de skribenter vars texter jag har undersökt. Även om flera av skribenterna upplever skrivandet som utmanande, är fokus i de flesta uppsatserna på talkommunikation. Många använder ordet ”flytande” när de beskriver hurdant språk de strävar efter. Också de studerande som inte speciellt betonar talkommunikationens betydelse ser den muntliga färdigheten som en självklar del av språkfärdigheten. Bland annat Emilia uttrycker en önskan om att få lära sig ”att skriva, tala och lyssna bättre samt kunna grammatik”.

En studerande skriver att hennes mål är att svenskan ska bli ”nästan lika bra som min finska är... eller åtminstone engelska”. En så gott som modersmålslik kompetens nämns av denna studerande som ett av målen för L2-studierna. Om man med modersmålslikhet menar en L2-kompetens som skulle få infödda talare av målspråket att uppfatta en L2-talare som infödd, så kan målet anses vara ytterst svårt att nå. Abrahamsson och Hyltenstam (2006) har undersökt uppfattad inföddhet i andraspråket och konstaterar att ”endast mycket få av dem som påbörjat inläringen av svenska vid 12 års ålder eller senare uppfattades som modersmåls-talare av svenska”. Här tror jag dock inte att studenten är ute efter att passera som

modersmålstalare av svenska; i stället kan man tolka hennes utsaga som en önskan om upplevd otvungenhet i kommunikationen med modersmålstalare. Dessutom är det bra att komma ihåg att begreppet ”modersmålstalare” är långt ifrån entydigt (Rampton 1995; Kalliokoski 2009; Fraurud & Boyd 2011).

MacIntyre och Doucette (2010) konstaterar på basis av olika studier att det finns studerande som läser ett andraspråk närmast för att klara av språkkraven i studierna, men att det för många andra är viktigast att lära sig kommunicera på ett lämpligt och ändamålsenligt sätt (se t.ex. Alalou 2001, 457–458, 461). Man kan åtminstone anta att de flesta L2-studerande på universitetsnivå strävar efter att lära sig tala sitt L2 ledigt och flytande. Målet att lära sig tala ett andraspråk flytande kräver träning: man lär sig tala genom att tala. Trots detta väljer många L2-studerande att vara tysta; detta kan bero på att den i princip positiva attityden till L2-kommunikation inte förverkligas i kommunikationssituationer p.g.a. känslor av ångest, osäkerhet eller rädsla för misslyckande (MacIntyre & Doucette 2010).

Detta kommer fram också i mitt material. Många av skribenterna beskriver på olika sätt hur bra de trivs med sina svenskstudier och påpekar att det är roligt att kommunicera på svenska, men det finns också studerande som är närmast panikslagna inför tanken att tala svenska. För dessa studerande är det viktigaste målet oftast att överhuvudtaget våga uttrycka sig på svenska. De vill gärna lära sig kommunicera otvunget och ledigt, men vågar inte träna sin svenska p.g.a. rädsla. Van Lier (2004, 121) konstaterar: ”A long-term expectation of gain may not win out over a short-term fear of failure, defeat or ridicule.” Så här skriver en studerande:

Liisa: Av mina studier önskar jag mest, att jag lär mig tala svenska. Jag vill bli säkrare om mitt svenskatalande. Jag har nästan aldrig pratat svenska (riktigt). För den skull vågar jag inte prata svenska, om jag inte är tvungen att göra det. Jag kommer av mig om någon frågar mig någonting på svenska på stan. (...) Jag önskar att efter en liten tid vågar jag äntligen mig tala svenska.

Vår sinnestämning och våra känslor i olika kommunikativa inlärningssituationer har en inverkan på hur vi tolkar och evaluerar dessa situationer (se Imai 2010). Liisa får ångest när hon borde kommunicera på svenska. Hon är dock positivt inställd till sina studier och vill komma över sin rädsla. Hon har svenska som biämne och hoppas att hon så småningom lyckas lära sig svenska så bra att hon kan få svenska som sitt huvudämne.

Känslor inte bara möjliggör eller hindrar en L2-inlärares kognitiva funktioner utan påverkar utvecklingen på många sätt, speciellt i sociala situationer. De kan anses påverka en människas tänkande, beteende och målsättningar också när det gäller L2-inläringen. Känslor har en social och kommunikativ dimension: de är socialt konstruerade och inte enbart personliga reaktioner på yttre stimuli. En inlärares upplevelser i olika inlärningssituationer kan anses vara ett resultat av en social förhandlingsprocess, en social konstruktion. (Imai 2010.) Säljö (2000, 151) uttrycker saken på följande sätt:

Lärandets problem handlar om vilka erfarenheter människor gör i en situation och vilka innebörder, tolkningar och handlingsmönster man tar med sig till andra kontexter senare i livet. Lärande handlar om att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att förmå bruka dem på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker och verksamhetssystem.

Varje gång man tillämpar redan existerande kunskap i olika situationer, kan kunskapen förändras när nya element kommer in (Säljö 2000, 127). Om den studerande upplever sina studier

som meningsfulla och stämningen i klassrummet som icke-hotande, kan hon gradvis komma över sin rädsla. Detta kan leda till att hon vågar utsätta sig för olika typer av kommunikativa situationer i sin lärmiljö.

I sin undersökning kom MacIntyre och Doucette (2010) bland annat fram till att viljan att kommunicera i klassrumsmiljö förebådar viljan att kommunicera också utanför klassrummet. Därför har klassrumsinteraktionen en nyckelroll för att få L2-inlärarna att använda sitt L2 också utanför inlärningskontexten.

Flera av skribenterna skriver om sina planer att antingen studera eller arbeta utomlands redan under studietiden för att förkovra sig i svenskan. Det är intressant att studerandena ofta talar och skriver om utbyte när de planerar hur de kommer att förbättra sina praktiska kunskaper i svenska. Mycket få studerande kommer ihåg den finlandssvenska språkgemenskapen; oftast glömmer de bort helt och hållet att det också i det egna hemlandet finns otaliga möjligheter att träna sin svenska. Så här skriver en av de studerande:

Jatta: Studentutbyte eller jobb i ett annat land är nog det bästa sättet att lära sig språk när man får använda den i alla situationer på fritiden. Sommarkurser som pågår tre eller fyra veckor intresserar mig också mycket. När man har valt att studera språk så måste man vara modig att resa utomlands och vara själv intresserad av att förstärka sina språkkunskaper.

Studenten anser alltså att klassrumsinteraktionen helst borde kompletteras med riklig användning av språket också utanför lärmiljön. Denna tanke stöds bl.a. av Springer och Collins (2008) som anser att även om klassrumsinteraktionen påminner om interaktion utanför klassrummet, kan den helt enkelt inte innehålla alla de element som världen utanför gör. I sin undersökning kom forskarna fram till att klassrumsinteraktionen och interaktionen utanför klassrummet skiljer sig från varandra på några avgörande punkter. För det första blir man ofta tvungen att lämna uppgifter på hälft i klassrummet; utanför klassrummet är man däremot mån om att slutföra det som man håller på med, vilket innebär att man fortsätter med kommunikationen tills ärendet eller uppdraget i fråga är slutfört. Detta kan sägas vara ett grundläggande drag i interaktionen: också i kommunikationssituationer mellan L1- och L2-talare är strävan efter mellanmänsklig förståelse viktigare än yttre faktorer, t.ex. L2-talarens problem med målspråket (se Kurhila 2004).

För det andra är det typiskt för klassrumsinteraktionen att man fäster mycket uppmärksamhet på språket i sig (dvs. formen); utanför klassrummet har man fokus på innehållet i det sagda och på den pågående aktiviteten. Man kan säga att språket utanför klassrummet blir ett kommunikationsmedel på ett annat sätt än i klassrummet. I klassrumsmiljö håller man på med olika aktiviteter närmast för att kunna lära sig språket och analysera det. Dessutom tycks klassrumsinteraktionen betona det som inlärarna *inte* kan. I världen utanför är det viktigast att de lyckas kommunicera och får något gjort med hjälp av språket; fokus är således på det som de redan kan. Det är typiskt att L2-inlärarna tar olika roller i och utanför klassrummet: i klassrummet uppfattar de sig själva oftast som språkinlärare, utanför klassrummet som språkbbrukare. (Springer & Collins 2008.) Utanför klassrumsmiljön är identiteten som inlärare nödvändigtvis inte alls relevant. Om en L2-talare diskuterar med en L1-talare på målspråket t.ex. för att köpa en bussbiljett eller för att boka ett hotellrum, är det högst osannolikt att L1-talaren åtar sig uppgiften att fungera som lärare. I stället inriktar L1-talaren sig på sin arbetsuppgift och

sin institutionella roll, vilket innebär att identiteter som lärare och inlärare inte aktiveras. (Kurbila 2004.)

Eftersom aktiviteter i klassrumsmiljön av naturliga skäl skiljer sig från aktiviteter utanför klassrumsmiljön, kan en utbytesperiod, arbete eller studier utomlands vara nyttigt med tanke på kommunikationen på andraspråket. Kommunikationen underlättas av att studenten upplever sin vistelse som meningsfull, är villig att utsätta sig för nya kommunikationssituationer och vågar använda sitt L2 som ”verktyg” i kommunikationen. Att experimentera med andraspråket i L2-miljöer kan dock vara skrämmande: det är ansiktshotande att ta språkliga risker i kommunikationen med målspråkstalare (Batstone 2002, 9–11).

Kulturen är en oskiljaktig del av språket – och tvärtom. Skribenterna är väl medvetna om att kulturen och språket på något sätt hör ihop och vill gärna lära sig mera om kulturen i de nordiska länderna (jfr Alalou 2001, 461–463). I ett par fall får man dock en uppfattning om att L2-kulturen närmast ses som ett bihang till språket. En studerande skriver så här:

Leena: Förhoppningsvis ska jag lära mig mera om kulturen i nordiska länder. Jag vet att för att känna ett språk bra, måste man veta lite om kulturen i länderna där språket talas.

I utdraget ovan uttrycker Leena en önskan om att lära sig lite om kulturen för att bättre komma in i språket. Senare funderar hon också på möjligheten att studera utomlands. Också Annika skriver om sitt beslut att studera i Sverige och fortsätter: ”Om studier inte var rätta för mig skulle jag åtminstone lära mig språket ännu bättre, tänkte jag.”

Sambandet mellan lärmiljö och inläring av L2 är dock komplext och mångfacetterat. I sin undersökning av inlärningskontextens betydelse för L2-behärskning, attityder och L2-kommunikation kom Yashima och Zenuk-Nishide (2008) fram till att de studerande som vistades utomlands i en L2-gemenskap hade en tydlig fördel jämfört med dem som studerade i hemlandet, men att liknande utveckling var möjlig också hos dem som inte hade vistats utomlands. Enligt forskarna tyder resultaten på att positiva ändringar i L2-behärskning, attityder och beteende kan förekomma också som ett resultat av L2-studier i hemlandet förutsatt att inlärarna i sin lärmiljö kan delta i en fiktiv praktikgemenskap (bestående av medstuderande och lärare) som anknyter sig till en verklig L2-gemenskap.

Inte heller Collentine och Freed (2004) ser lärmiljöns inverkan på L2-inläring som entydig. I sin sammanfattning av flera studier kring studiekontextens betydelse för L2-inläring konstaterar de att det inte finns något bevis på att en viss lärmiljö (vanlig klassrumsmiljö, intensivstudier på L2 i en L1-miljö, vistelse på ett L2-område) skulle vara klart bättre än någon annan för alla studerande och på alla nivåer. Olika miljöer kan vara bra på olika sätt. En vanlig klassrumsmiljö kan till exempel vara effektiv för inläring av morfosyntax medan utlandsvistelser kan bidra till ledigare och mera flytande tal. Dessutom kan intensivstudier på L2 i en L1-miljö befrämja både den skriftliga och den muntliga kunskapen till och med bättre än utlandsvistelser.

Enligt många skribenter är det viktigt att de får lära sig svenska i sin egen takt. Speciellt de som beskriver sin ångest inför L2-användning – men också några av dem som skriver att de gärna kommunicerar på svenska – tar upp sin önskan att först få vara en ”lärling”.

Leena: Svenska har aldrig varit lätt för mig och därför är jag lite rädd för framtiden. Ska jag lära mig svenska tillräckligt för att kunna lära det? Men jag har redan haft några lektioner och har

lyckligtvis märkt att i början behöver man inte vara en mästare och veta allt, utan man måste bara försöka lyssna och lära sig.

Inläringen underlättas av att man i början har en möjlighet att ”bara försöka lyssna och lära sig”, att iakttä och delta som en perifer deltagare i praktikgemenskapen. På så sätt lär man sig också de diskursiva praktikerna i praktikgemenskapen: man lär sig att tala *inom* praktiken och inte bara *om* den. (Lave & Wenger 1991, 105–109; se också Pavlenko & Lantolf 2000, 169.) Så småningom kan man bli ”mästare” – expert på sitt ämne – för att till exempel kunna jobba som lärare. Eller som Leena uttrycker saken: ”Jag hoppas föstås att jag blir mycket bättre i svenska än jag nu är för att jag kunde lära det.”

#### 4.2 Det fördjupade stadiet: starkare förankring i språkgemenskapen

När studerandena har kommit så långt att de håller på med sina fördjupade studier har de redan hunnit fundera mycket både på sitt eget och på andra människors sätt att kommunicera på svenska. Analysen av materialet visar att de flesta studerandena i det här skedet anser sig kunna kommunicera på sitt L2 mera otvunget än i början av studierna, men att det fortfarande kan kännas problematiskt. Följande två utdrag är typiska för hela materialet.

Sirja: Visst är det fortfarande lite osäkert och spännande att prata på ett främmande språk, det kan jag inte förneka, men det har aldrig varit obekant eller helt hemskt för mig.

Kaisu: [Jag har] alltså kunnat utveckla min kommunikativa kompetens på många sett men jag har ännu mycket att lära mig. Jag gör fortfarande mycket fel när jag skriver och pratar men ordförrådet har säkert blivit större.

De flesta studerandena skriver om att de nog har utvecklats när det gäller kommunikation på svenska, men att det fortfarande finns mycket att göra på det området. Det som många skribenter tar fram ännu på det fördjupade stadiet är osäkerheten – eller till och med rädslan – inför tanken att tala svenska, speciellt med modersmålstalare av svenska. Känslor har en viktig funktion också i andraspråksanvändningen (Imai 2010) och som MacIntyre och Doucette (2010) påpekar, kan ångesten komma i vägen för viljan att kommunicera.

Eeva: Fast jag studerar svenska och vet att jag faktiskt också kan svenska känns det ändå inte så lätt att börja prata den framför någon som har svenska som modersmål. Alltid går sådana situationer ju bra men varför blir jag så rädd för någonting – för vad? Att jag gör fel? Alla gör ju fel, även med sitt modersmål och kanske just med det. Varför kan jag sedan inte bara slappna av och sluta tänka på de fel jag möjligen gör?

Också andra studerande berättar om en viss osäkerhet när de borde använda svenska med modersmålstalare av språket. Bland annat Piia berättar att hon strävar efter kommunikations-situationer där hon inte skulle behöva spänna sig så mycket.

Piia: Jag vill också utveckla mina interaktionella färdigheter vilket betyder att jag vill lära mig att ta hänsyn till andra deltagare och att koppla av lite när jag talar svenska.

Hon skriver ändå att ”det är svårt att övertyga andra om att man är sakkunnig om man inte talar flytande” och grammatiskt korrekt. Piia är orolig över att andra inte litar på hennes kompetens eller tar henne på allvar om hon inte talar svenska flytande. Det finns forskning som tyder på att Piias oro kan vara befogad. Bland annat Boyd (2000, 2004) har konstaterat att bristande språkfärdighet kan tolkas negativt och generaliseras till att gälla också övriga egenskaper hos människan. I hennes undersökningar har det kommit fram att folk lätt

gör en bedömning av uttalet, generaliserar det till hela språkfärdigheten, och sedan generaliserar detta till yrkeskompetensen allmänt (Boyd 2000, 61).

Till en del kan rädslan och osäkerheten bero på bristande språkkontakter i vardagslivet. Om detta skriver Anna: ”Tyvärr har jag dock inga vardagliga, ’levande’ språkkontakter.” Hon fortsätter att hon nog har en finlandssvensk väninna, men att det är svårt att börja prata svenska när man tidigare har kommunicerat på finska. Också Ilpo berättar att han egentligen inte har någon ”direkt och verklig nytta av att kunna svenska”.

Ilpo: Orsaken till detta kan vara det att nästan alla svenskspråkiga i Finland pratar flytande finska och alla svenskar som kommer till Finland kommunicerar gärna på engelska – även utan att börja på svenska.

Det tycks således vara nästan lika svårt för finskspråkiga svenskstuderande att hitta naturliga möjligheter att kommunicera på svenska i slutskedet av studierna som i början.

De skribenter som är allra nöjdast med sina möjligheter att kommunicera på svenska och också på sina förbättrade språkkunskaper är de som har varit på utbyte. Taina berättar att hon har jobbat på en butik i en svenskspråkig region i Finland och där krävs det ”att man ska kunna prata flytande svenska och betjäna kunder på deras modersmål”. Hon skriver ingenting negativt om dessa erfarenheter utan konstaterar enbart att det var ”spännande”. Men hon fortsätter:

Taina: I alla fall konstaterar jag att det avgörande punkt i mitt liv med avseende med svenska språket började, när jag hade min språkpraktik i [en stad i Sverige]. Där måste man klara sig på svenska på banken, på posten och på andra officiella platser. Med skolkamraterna och lärarna pratade jag också svenska. (...) Jag ville enbart tala svenska så att jag lär mig språket.

Vistelsen tycks ha varit mycket viktig för henne eftersom hon kommer tillbaka till den ännu i slutet av sin uppsats: ”Jag konstaterar att de avgörande stunderna med utveckling av mitt svenska språk har hänt under mina vistelser i Sverige. Jag har blivit modigare och är inte så rädd för att göra fel.”

Också Kati skriver om sina erfarenheter av utbyte och konstaterar att hon med hjälp av sin svenskspråkiga rumskamrat blev av med sin ”ängest och rädsla och plötslig börjades det känna bra att prata svenska”. Följande sommar var hon igen på utbyte och bodde med två svenskar: ”Efter sommaren har jag blivit mer och mer av med fruktan att tala svenska öppet och att göra fel.”

Att kommunicera på svenska i Svenskfinland uppfattas av många finskspråkiga svenskstuderande som ansiktshotande: här förväntas man kunna svenska ”ordentligt”. I Sverige vågar man däremot experimentera med språket på ett helt annat sätt; där tycks det vara mera tillåtet

också för en finskspråkig svenskstuderande att visa sin osäkerhet och göra fel. Ingen förväntar sig att man kan tala felfri svenska. Delvis kan detta bero på att Sverige är ett mångkulturellt och flerspråkigt land på ett helt annat sätt än Finland: i flerspråkiga miljöer är folk vanare vid att lyssna på olika språkliga varieteter (se t.ex. Fraurud och Bijvoet 2004).

I slutskedet av studierna börjar studerandena mer och mer se kommunikationen som ett medel, ett sätt att nå andra eftersträvansvärda mål, inte enbart som ett mål i sig (se Hall 2010). Nu börjar många studerande fundera på sitt blivande yrke och på möjligheten att hitta arbete efter avlagd examen.

Sirja: [Vi bor] i ett tvåspråkigt land där det inte åtminstone skadar om man kan ge service på svenska och kommunicera med svenskspråkiga. Det kan faktiskt hända att det blir ett avgörande hinder på arbetssökande om man inte kan svenska.

Förmågan att kommunicera på andraspråket kan dock vara till nytta också på många andra områden i livet, inte bara när man söker arbete. Så här skriver en studerande:

Kaisu: Före studierna här på Nordica hade språket snarare en funktion som ett redskap för kommunikation. (...) Men det känns att språket nu är ett redskap för mycket annat också. När man använder ett främmande språk med sina studier blir språket en viktig del av inläring, bildning och informationssökning.

Detta innebär att andraspråket samt viljan och förmågan att kommunicera på språket blir allt viktigare byggstenar i ens identitet (se också van Lier 2004, kap. 5). Identiteten genomgår en ständig rekonstruktion då också relationen till andraspråket måste förhandlas fram och omdefinieras.

Satu: Jag gillar språket och njuter av att läsa svenskspråkig litteratur och se hur vackert man kan använda det. (...) Jag vet att min svenska blir bättre hela tiden (nu när jag äntligen vågar använda den!). (...) Jag har det ganska svårt att försöka förklara min relation till svenska. Om någon frågar mig varför jag kan svenska trots att jag inte är finlandssvensk har jag inga riktiga svar. Jag är väldigt stolt över att jag kan svenska och har genom det tillgång till något jag uppskattar mycket, nämligen de nordiska länderna och deras kultur.

I Satus fall har identiteten som L2-talare blivit både starkare och mångsidigare under studietiden. Fortfarande är det svårt för henne att definiera sin relation till språket och att få andra att förstå vad denna relation innebär. Men hon är stolt över sin språkkunskap och glad över att hon via svenskan också har fått tillgång till allt det nordiska.

Analysen av materialet visar att de mer avancerade studerandena förhåller sig mer avslappnat till sin kommunikation på svenska än de som just har inlett sina studier. Många av de längre hunna, bland annat Satu ovan, berättar att de fortfarande blir osäkra ibland när de borde kommunicera på svenska, men att de trots det vågar använda språket. De ser sina kunskaper i svenska som en tillgång och en nyckel till andra viktiga saker i sitt liv. Det som också kommer fram i analysen är att dessa studerande aktivt letar efter fler tillfällen att få använda andraspråket och att kunna utveckla sig som språkbrukare; språkinläringen har allt mer börjat kännas som en positiv utmaning och en livslång process. Men som jag konstaterade ovan, upp-

lever studerandena fortfarande att de inte har tillräckligt med möjligheter att kommunicera på svenska.

## 5. Diskussion

Enligt van Lier (2004, 120–128) borde det långsiktiga målet för språkundervisning vara att göra det nya språket till en del av inlärarens identitet. Denna process kräver social interaktion och diskussioner på målspråket; således är muntlig kommunikation ytterst viktig för identiteten som andraspråksanvändare.

Att kommunicera på ett andraspråk handlar också om annat än språkkunskaper och vilja att kommunicera. Inläringen underlättas av att man kan leka och experimentera med språket (se också Vygotsky 1995) och på så sätt komma över rädslan att använda språket i vardagen. Detta kommer tydligt fram i de uppsatser som jag har läst och analyserat. Skribenterna själva ser det som ytterst viktigt att kunna kommunicera på flytande svenska utan rädsla för att göra fel. Det räcker inte med att kunna språket, man ska också våga använda det i olika kommunikationssituationer både inne i klassrummet och utanför.

Om studerandena lyckas hitta och skapa fler möjligheter att kommunicera på andraspråket både i och utanför universitetskontexten, kan de lättare övervinna sin rädsla för att göra fel och börjar se språket som en naturlig del av sin identitet. Detta kan anses vara ytterst viktigt speciellt när det gäller blivande lärare som genom sitt eget sätt att undervisa och kommunicera med sina elever också förmedlar ett visst sätt att förhålla sig till språket. Om läraren är rädd för att tala svenska är sannolikheten stor att inte heller eleverna lär sig att förhålla sig till språket på ett naturligt sätt.

Det kan anses vara mycket positivt att så många studerande är intresserade av utbyte och att de till och med upplever sina vistelser utomlands som avgörande när det gäller att kommunicera på svenska. Ändå skulle det vara bra att göra studerandena uppmärksamma på den potential som ”det svenska rummet”, den svenskspråkiga praktikgemenskapen på den egna institutionen och den finlandssvenska språkgemenskapen överlag erbjuder. Det verkar nämligen vara lätt att glömma bort att man kan träna sin svenska också i Finland. En kvinnlig studerande som skriver hur hon för många år sedan blev kär i och senare gifte sig med en finlandssvensk man påpekar att hon tidigare inte ens hade kommit att tänka på att ”det lever svenskspråkiga män med liknande kulturella bakgrund bakom knuten”.

Många studerande kommer från helt finskspråkiga områden där de knappast någonsin har haft möjligheter att kommunicera på svenska utanför skolkontexten; för dem är svenskan klart och tydligt ett främmande språk. Detta kanske gör att de inte ens kommer att tänka på de möjligheter att använda svenska som till exempel huvudstadsregionen erbjuder.

Några av studerandena tycks uppfatta användningen av svenska med finlandssvenskar som svårare och mera ansträngande än användningen av svenska med sverigesvenskar. Orsakerna till detta kan förstås vara olika för olika människor, men en orsak kan vara att de flesta finlandssvenskar är mer eller mindre tvåspråkiga. Det kom nämligen fram i materialet att några studerande ser det som onödigt att kommunicera på svenska med finlandssvenskar som ändå förstår finska. Mellan raderna kunde man i vissa fall läsa att det samtidigt känns ansiktshotande. Om man som studerande vet att diskussionspartnern talar både svenska och finska utan problem, vill man kanske inte utsätta sig för icke-nödvändiga kommunikationssituationer på

svenska där det finns en risk för att man gör bort sig. Dessa kommunikationssituationer kan dessutom kännas onaturliga och till och med oäkta eftersom man vet att kommunikationen sannolikt skulle fungera bättre på ens modersmål. I Sverige – eller med sverigesvenskar – är det naturligare att prata svenska.

Det som jag ser som allra viktigast i materialet är skribenternas vilja att komma över sina problem och att kämpa vidare för att lära sig kommunicera på svenska. Många är väl medvetna om att de har en lång väg att gå, men låter sig inte nedslås av detta: inläringen uppfattas som en positiv utmaning. Följande två utdrag är typiska för de avancerade studerandena i mitt material och illustrerar den förändring som dessa studerande har gått igenom under sina studier.

Kati: Om jag nu ska sammanfatta det som jag har skrivit så vill jag säga att även om det var lite svårt i början så tycker jag att jag har utvecklat mig väldigt mycket i svenskan. (...) Just nu har jag som syfte att jag kunde tala lite mera grammatisk rätt svenska och att jag kunde öva lite mera på mitt uttal. Man kan förstås aldrig bli perfekt i något men då man har en rätt attityd och motivation så kommer man i alla fall ganska långt.

Sirja: Mycket har jag i alla fall redan lärt mig och kommer förhoppningsvis att lära mig också i framtiden. Att aldrig bli färdig och att kunna lära sig något nytt hela tiden är kanske just orsaken till att det är så intressant med språk. ☺

Dessa studerande känner sig redan tryggare i sin praktikgemenskap: de tvivlar inte på sin position inom gemenskapen utan diskuterar sina studier och sina framtidsplaner *inom* praktiken (se Lave & Wenger 1991, 105–109). De berättar om sin utveckling på ett moget sätt och betonar att andraspråksinläringen är en livslång process. Att kommunicera på andraspråket och att lära sig nytt hela tiden blir en utmaning som man samtidigt kan njuta av. Men det som man fortfarande hoppas på är flera möjligheter att använda språket och att därigenom bli av med osäkerheten i olika kommunikationssituationer på andraspråket.

## Litteratur

- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth (2006). Inlärningsålder och uppfattad inföddhet i andraspråket: Lyssnarexperiment med avancerade L2-talare av svenska. *Nordand. Nordisk tidskrift för andraspråksforskning*, 1 (1), 9–35.
- Alalou, Ali (2001). Reevaluating curricular objectives using students' perceived needs: the case of three language programs. *Foreign Language Annals*, 34 (5), 453–469.
- Batstone, Rob (2002). Contexts of engagement: a discourse perspective on 'intake' and 'pushed output'. *System*, 30, 1–14.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (2003/1966). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Boyd, Sally (2000). Vilken svenska behöver man för att undervisa i den svenska skolan idag? I: Åhl, Hans (red.) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: HLS Förlag, 50–63.
- Boyd, Sally (2004). Utländska lärare i Sverige – attityder till brytning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 419–436.

- Collentine, Joseph & Freed, Barbara F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *SSLA*, 26, 153–171.
- Enfield, Nicholas J. & Levinson, Stephen C. (2006). Introduction: human sociality as a new disciplinary field. I: Enfield, Nicholas J. & Levinson, Stephen C. (red.) *Roots of human sociality: culture, cognition and interaction*. (Wenner-Gren International Symposium Series.) Oxford/New York: Berg, 1–35.
- Fraurud, Kari & Bijvoet, Ellen (2004). Multietniskt ungdomsspråk och andra varieteter av svenska i flerspråkiga miljöer. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 389–417.
- Fraurud, Kari & Boyd, Sally (2011). The native – non-native speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts in Sweden. I: Källstöm, Roger & Lindberg, Inger (red.) *Young urban Swedish: variation and change in multilingual settings*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14.) Göteborg: Göteborgs universitet, 67–87.
- Gibbons, Pauline (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London/New York: Continuum.
- Gibson, James J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Green-Vänttinen, Maria, Korkman, Christina & Lehti-Eklund, Hanna (2010). *Svenska i finska gymnasier*. Nordica Helsingiensia 22. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.
- Guerrero, María C.M. de & Villamil, Olga S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84 (i), 51–68.
- Hall, Joan Kelly (2010). Interaction as method and result of language learning. *Lang. Teach.*, 43 (2), 202–215. <http://journals.cambridge.org>. Hämtat 16.7.2010.
- Imai, Yasuhiro (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94 (ii), 278–292.
- Kalliokoski, Jyrki (2009). Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä*, 3/2009, 435–443.
- Kurhila, Salla (2004). Clients or language learners – being a second language speaker in institutional interaction. I: Gardner, Rod & Wagner, Johannes (red.) *Second language conversations*. London/New York: Continuum, 58–74.
- Lantolf, James P. & Yáñez, María-del-Carmen (2003). Talking yourself into Spanish: Intrapersonal communication and second language learning. *Hispania*, 86 (1) (March 2003), 97–109.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 461–499.
- Linell, Per (2005). *The written language bias in linguistics. Its nature, origins and transformations*. London/New York: Routledge.
- MacIntyre, Peter D. & Doucette, Jesslyn (2010). Willingness to communicate and action control. *ScienceDirect. System*, 38, 161–171.
- Mahn, Holbrook & John-Steiner, Vera (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. I: Wells, Gordon & Claxton, Guy (red.) *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell, 46–58.
- Murphey, Tim, Chen, Jin & Chen, Li-Chi (2005). Learners' constructions of identities and imagined communities. I: Benson, Phil & Nunan, David (red.) *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 83–100.
- NAE (Nationalencyklopedins ordbok utarbetad vid Språkdata, Göteborgs universitet) (2004). Malmö: Bokförlaget Bra Böcker.

- Pavlenko, Aneta & Lantolf, James P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I: Lantolf, James P. (red.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford/New York: Oxford University Press, 155–177.
- Rampton, Ben (1995). *Crossing: language and ethnicity among urban adolescents*. London: Longman.
- Sahlström, Fritjof, Hummelstedt, Ida, Forsman, Lotta, Pörn, Michaela & Slotte-Lüttge, Anna (2010). Samma innehåll – olika sammanhang: mikro-longitudinellt lärande i sjuåringars vardag. I: Lindholm, Camilla & Lindström, Jan (red.) *Språk och interaktion 2*. Nordica Helsingiensia 19, 227–247.
- Springer, Suzanne & Collins, Laura (2008). Interacting inside and outside of the language classroom. *Language Teaching Research*, 12 (1), 39–60.
- Svenske ordbok* (utgiven av Svenska Akademien) (2009). Stockholm: Svenska Akademien.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- van Lier, Leo (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. (Book series: Educational Linguistics, Volume 3.) Boston/Dordrecht/New York/London: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1972). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Redigerad av Cole, Michael et al. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Översatt av K. Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos.
- Wells, Gordon & Claxton, Guy (2002). Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education. I: Wells, Gordon & Claxton, Guy (red.) *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell, 1–17.
- Westerberg, Boel (2007). ”Jag tar varken kristendomen eller islam på allvar. Jag går efter vad jag själv tycker”. *Educare*, 2, 53–81. <http://hdl.handle.net/2043/8178>. Hämtat 2.1.2011.
- Wylie, Laurence (1985). Language learning and communication. *The French Review*, LVIII (6), May 1985, 777–785.
- Yashima, Tomoko & Zenuk-Nishide, Lori (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *ScienceDirect. System*, 36, 566–585.