

Att gå i en svenskspråkig skola på en språkö

En studie i elevers reflektioner i slutet av den
grundläggande utbildningen

Freya Illman

Avhandling för pedagogie magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2020

Abstrakt

Författare Illman, Freya	Årtal 2020
Arbetets titel Att gå i en svenskspråkig skola på en språkö – En studie i elevers reflektioner i slutet av den grundläggande utbildningen	
Oppublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 62 (57)
Referat Syftet med avhandlingen är att ta reda på hur elever som bor på en språkö upplever sin språkliga identitet. Jag vill ta reda på elevernas tankar kring språk och hur eleverna ser på sin framtid. Syftet ska nås genom intervjuer med nionde klassister i Björneborgs Svenska Samskola. Utifrån detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats: <ol style="list-style-type: none">1. Hur identifierar eleverna sig språkligt?2. Hurdana tankar har eleverna om att gå i en svenskspråkig skola i en finskspråkig omgivning?3. Hur ser eleverna på sin framtid med tanke på språk? Undersökningen är av fenomenologisk karaktär, eftersom undersökningen vill ta reda på elevers tankar och åsikter om att gå i en svenskspråkig skola i en finskspråkig omgivning. Gruppintervju användes som datainsamlingsmetod. Undersökningsgruppen har bestått av 12 nionde klassister. Informanterna delades in i fyra grupper, dvs. 3 per grupp. Elevernas kön spelade inte en roll i undersökningen, eftersom könsskillnader inte var i fokus. Alla informanter har alltså inte bara fingerade namn, utan de har en ”kod”. Informanterna i grupp 1 är kallade A1, A2 och A3, informanterna i grupp 2 är kallade B1, B2, B3 osv. I transkriptionen betonas innehållet istället för interaktionen. Elevernas svar jämfördes och analyserades i förhållande till forskningsfrågorna. Som bakgrund till min forskning beskriver jag den svenskspråkiga skolan i Finland och varför föräldrar väljer den för sina barn. Kopplingen mellan skola och språk tydliggörs, eftersom skolan ska stödja elevers språkutveckling. Jag förklarar även vad språklig identitet innebär. Resultaten av min undersökning visar att man inte kan koppla en individs registrerade modersmål till hans språkliga identitet. Majoriteten av informanterna har finska som sitt registrerade modersmål och talar inte svenska utanför skolan. Största orsaken till att eleverna går i den svenskspråkiga skolan är deras föräldrar. De vill att deras barn lär sig svenska, eftersom det är till en stor nytta i framtiden då de ska in i arbetslivet. Lärarna stöder elevernas utveckling av deras språkliga identitet. Det är dock svårt då lärarna vill att eleverna skulle tala svenska i skolan och majoritetens modersmål är finska. Eleverna har en samhörighet i skolan, eftersom den är liten. Utomstående har varierande syn på den svenskspråkiga skolan, men inget av det påverkar elevernas syn på sin egen skola.	

Eleverna ser det som en positiv sak att de lärt sig svenska. Det finns dock en jämn fördelning mellan eleverna då det kommer till språkets roll i fortsatt utbildning och yrke. Användningen av svenskan kommer enligt eleverna att se lika ut i framtiden, dvs. med familjemedlemmar. De menar dock att de skulle kunna tala svenska med vänner, ifall de skulle få svenskspråkiga vänner. Hälften av eleverna kan tänka sig att tala svenska med sina eventuella barn.

Av resultaten kan man dra slutsatsen att föräldrarnas val att sätta sina barn i en svenskspråkig skola varit ett bra beslut. Eleverna ser det som en positiv sak att de lärt sig svenska med tanke på hurdana möjligheter det innebär. Fastän majoriteten av eleverna har finska som sitt modersmål kan hälften av alla elever tänka sig studera och arbeta på svenska och tala svenska med sina eventuella barn. Resultaten stöder tidigare forskningsresultat.

Sökord
språkö, språklig identitet, finlandssvensk skola, nionde klassister, gruppintervju

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	4
2 Teoretiska utgångspunkter	5
2.1 Den svenskspråkiga skolan i Finland	5
2.1.1 Val av den svenskspråkiga skolan	8
2.2 Språk och skolan	11
2.3 Den språkliga identiteten	15
3 Metod och genomförande	20
3.1 Fenomenografi som forskningsansats	20
3.2 Intervju som datainsamlingsmetod	21
3.3 Undersökningens genomförande och analys av data	22
3.4 Validitet, reliabilitet och etik	24
4 Resultatredovisning	27
4.1 Användning av svenska	27
4.2 Tankar kring den svenskspråkiga skolan i en språkökontext	31
4.3 Framtidstankar	36
5 Avslutande diskussion	40
5.1 Resultatdiskussion	40
5.2 Metoddiskussion	48
5.3 Förslag till fortsatt forskning	49
Referenser	51

Bilagor

Bilaga 1: Intervjumanual

Tabeller

Tabell 1. Elevers språkanvändning hemma.....	27
---	----

Figurer

Figur 1. Barnets språkliga situationer. (Lojander-Visapää, 2001, s. 43).....	16
---	----

1 Inledning

I detta inledande kapitel presenteras bakgrunden och valet av ämnet för denna avhandling. Därefter beskrivs syfte och forskningsfrågor.

1.1 Bakgrund

I denna avhandling tar jag reda på elevers tankar om sitt språk, om skolans roll och kopplingen mellan språk och skola i en språkökontext. Jag har valt att fokusera mig på Björneborg.

Svenska språköar i Finland innebär små svenskspråkiga enklaver på helt finskspråkiga orter. Till dessa räknas Björneborg, Kauttua i Eura kommun, Varkaus, Uleåborg, Kotka, Tammerfors, Kuusankoski och Hyvinge. På varje ort finns det en svenskspråkig skola. (Henricson, 2005). Hietaoja (2015, s. 1) menar däremot att det finns fyra svenska språköar i Finland – Björneborg, Kotka, Tammerfors och Uleåborg.

Kingelin-Orrenmaa skriver (2019, s. 19) att Svenskfinland består av Nyland, Åboland, Åland och Österbotten, men att det finns ett ”femte landskap” som består av språköarna Björneborg, Kotka, Tammerfors och Uleåborg. Det förekommer i avhandlingen att begreppet språkö definieras på olika sätt. Enligt *Svensk ordbok* betyder språkö ”ett mindre område med annat språk än det som talas i (större) omgivande områden”, medan *Nationalencyklopedin* definierar språkö som ”ett mindre språkområde som omges av ett område med annat språk” (Kingelin-Orrenmaa, 2019, s. 19). Kingelin-Orrenmaa försöker med detta visa att det är ett begrepp som inte innebär debatt.

År 2015 hade 88,7% av befolkningen i Finland finska som modersmål, medan 5,3% av befolkningen hade svenska som modersmål. Finland har även en stor andel finsk-svensk tvåspråkiga individer, men det finns ingen statistik över detta, eftersom det inte går att registrera sig som tvåspråkig i Finland (Oker-Blom & Harmanen, 2020). År 2018 fanns det 84 403 invånare i Björneborg, varav 464 hade svenska som registrerat

modersmål (Statistikcentralen, 2020). Detta innebär att andelen svenskspråkiga i Björneborg var 0,5% år 2018. Andelen finskspråkiga var 96,1% av befolkningen.

Skillnaden varför svenskspråkiga elever lär sig eventuellt lättare engelska än finskspråkiga kan hittas då man ser på språkens ursprung. Sjöholm (1995, s. 98) påpekar att svenska och engelska språket är nära släkt och båda tillhör det germanska språket. Finska språket tillhör däremot den uraliska språkfamiljen och inte den indoeuropeiska språkfamiljen. Slutsatsen kan dras att finska och svenska inte är släkt. Engelska är ett analytiskt språk, medan finska är ett syntetiskt språk. Svenska är även ett analytiskt språk, men inte i lika stora drag som engelskan. Detta innebär att engelskan lägger till ord eller flyttar på orden för att framföra information, medan finskan kan lägga till ändelser på ord för att framföra samma information, t.ex. *in our home, too* (eng.), *också i vårt hem* (sv.) och *kodissammekin* (fi.). Finlandssvenskan skiljer sig från den svenskan som talas i Sverige genom uttalet (Oker-Blom & Harmanen, 2020). Skriftspråken skiljer sig däremot inte stort sett.

Svenska språket i Björneborg har sina rötter i industrin, där Rosenlew var en av stadens största arbetsgivare på 1800-talet. Svenska kulturfonden i Björneborg har en stor roll i svenskans läge idag, eftersom dess ändamål är ”att befrämja svenskheten i Björneborg med omnejd, samt ekonomiskt stöda kulturföretag inom denna region”. Björneborgs svenska samskola (BSS) grundades 1892. Majoriteten (60%) av eleverna i Björneborgs svenska samskola består av elever som kommer från en enspråkigt finsk familj. Cirka 5–10% av eleverna kommer från en svenskspråkig familj, medan resten är tvåspråkiga. (Laurent, 2013). Forsman (2019, s. 239) skriver att BSS består av daghem, grundskola och gymnasium med upp till 350 elever. Av dessa elever har närmare 70% finska som sitt hemspråk.

Det blev oro i BSS eftersom resultaten i studentexamen och den språkliga förmågan i svenska försämrades. På grund av detta togs fortbildnings- och utvecklingsinsatser i bruk. BSS påbörjade ett projekt i samarbete med Åbo Akademi som heter Case: Björneborgs Svenska Samskola. Syftet med projektet är att förstärka elever och studerandes skolspråk med hjälp av olika stödinsatser. Projektet riktas till olika stadier, från daghemmet till gymnasiet. I den grundläggande utbildningen ligger fokus på att

lärarna tillsammans ska arbeta språkmedvetet och språkstödjande. Projektet är pågående, så det finns inte ett slutresultat. Olika delar publiceras i olika takt. Forsman (2019) har publicerat inom projektet och menar att det finns framgång, men även fortsatt arbete krävs. Man kunde till exempel fokusera mer på elevernas medvetenhet om orsakerna och nyttan av språkutveckling utöver läroämnena.

Jag känner till kontexten personligen eftersom jag har gått i BSS och är uppväxt på en språkö. Detta anser jag vara en styrka och en fördel för studien. Jag känner till hur det känns och kan använda det som baktanke då jag formulerar intervjufrågor, men måste komma ihåg att inte låta mina personliga erfarenheter påverka för mycket.

I min studie fokuserar jag mig på elever i den grundläggande utbildningen, närmare sagt årskurs 9. Eftersom eleverna går i en svenskspråkig skola i en finskspråkig stad, vill jag fokusera mig på Björneborg som språkö. Jag tror att elevernas försämrade resultat i studentexamen kan ha att göra med den låga andelen svenskspråkig befolkning i Björneborg. Jag ska fråga eleverna om projektet Case: BSS, men fokuserar mig mest på elevernas språkliga identitet och deras förhållande till det svenska språket.

Jag förväntar mig att majoriteten av mina informanter har finska som sitt modersmål. Jag är själv tvåspråkig och har märkt att då jag talar med andra tvåspråkiga personer kan talet bli till en blandning av de två språken, dvs. svenska och finska. Sahlström m.fl. (2013, s. 121) påpekar att flerspråkiga individer, i detta sammanhang de som talar svenska och finska, kan växla mellan språk beroende på situation och samtalspartner. Det kan handla om att individen talar svenska och säger något ord på finska. Detta kallas kodväxling och fungerar bra ifall samtalspartnern kan båda språken. Kodväxlingen kan användas till att markera identitet eller grupptillhörighet. Att topikaliserar en kodväxling handlar om att någon i en diskussion orienterar sig mot språkbytet. Detta skapar förutsättningar för en lärandesituation. Med detta menas att det kan bli en diskussion kring ordet som sagts på ett annat språk. (Sahlström m.fl., 2013, s. 121–122). Kodväxling kan alltså ske mellan vilka två språk som helst, men i denna avhandling gäller det finska och svenska.

Ladberg (2000, s. 105) menar att det är naturligt att använda alla de språken som används i ens miljö och att man kan då lätt ”blandar språken”. Hon påpekar dock att det

inte betyder att man blandar ihop dem, utan att det handlar om kodväxling. Flera ser det som ett tecken av förvirring och okunnighet, då det egentligen handlar om kunskap om språken (Ladberg, 2000, s. 106). För en person som använder kodväxling är det logiskt, medan det för en okunnig person kan kännas rörigt.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att ta reda på hur elever som bor på en språkö upplever sin språkliga identitet. Jag vill ta reda på elevernas tankar kring språk och hur eleverna ser på sin framtid. Syftet ska nås genom intervjuer med nionde klassister i Björneborgs Svenska Samskola.

Utifrån detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur identifierar eleverna sig språkligt?
2. Hurdana tankar har eleverna om att gå i en svenskspråkig skola i en finskspråkig omgivning?
3. Hur ser eleverna på sin framtid med tanke på språk?

2 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskrivs och förklaras de teoretiska utgångspunkterna som har relevans för forskningen. Detta innebär den svenskspråkiga skolan i Finland, varför föräldrar väljer att placera sina barn i den svenskspråkiga skolan, språk och skola och den språkliga identiteten.

2.1 Den svenskspråkiga skolan i Finland

Det finns en historisk förklaring till att Finland har två parallella utbildningssystem som fungerar på de två nationalspråken finska och svenska. Det fanns utbildning på svenska från de första klasserna till akademisk utbildning innan det enligt lagen i början av 1900-talet gavs garantier om att den finska och den svenska befolkningens kulturella behov skulle tillgodoses på lika grunder. (Tandefelt, 2003, s. 39).

År 2018 fanns det 242 svenskspråkiga grundskolor i Finland och det totala elevantalet var 34 434. Tillgången till svenskspråkig utbildning har inte förändrats i stort sett, fastän några skolor har stängts under de senaste åren (9 skolor under åren 2013–2015). Rekommendationerna för undervisningsgrupperna är i medeltal högst 20–25 elever. Undervisningsgrupperna är mindre i de svenskspråkiga skolorna än i de finskspråkiga skolorna, med 19,5 elever som genomsnitt. (Utbildningsstyrelsen, 2020b).

De svenskspråkiga skolorna är avsedda för barn som har svenska som sitt registrerade modersmål och de finskspråkiga skolorna är avsedda för barn som har finska som sitt registrerade modersmål (Sundman, 2013, s. 13). Ifall barnet är tvåspråkigt eller har språkliga förutsättningar får föräldrarna välja sitt barns skolspråk. Enligt Ladberg (2000, s. 156) bygger skolundervisningen på att eleverna har vissa språkkunskaper i skolspråket, som är majoritetsspråket i staden. Elever förväntas ha ett visst ordförråd, vilket inte kan förväntas av elever från den språkliga minoriteten. Den som inte undervisas på sitt modersmål kan ha svårare i skolan (Ladberg, 2000, s. 156). Detta gäller Sverige, där majoritetsspråket är svenska. Sundman (2013, s. 13–14) menar att en del

finska och tvåspråkiga saknar tillräckliga kunskaper i svenska för att nå skolans språkliga nivå. Läraren behöver då stöda dessa elever och detta har lett till att kunskaperna i svenska har blivit sämre hos de svenskspråkiga eleverna.

Den finlandssvenska skolan är annorlunda än den finska (Tandefelt, 2003, s. 58). Enligt Tandefelt (2003, s. 58) borde det finnas en särskild svensk utbildningsnämnd eller en svensk sektion inom skol- och utbildningssektorn i en tvåspråkig kommun, i detta fall en språkö. Dagvården och skolan borde administreras av samma insats. I Björneborg ligger daghemmet, grundläggande utbildningen och gymnasiet i byggnader bredvid varandra och de hör till samma administration. Den finlandssvenska skolan bör följa den kommunala läroplanen, men måste vara uppmärksam på verkligheten (Tandefelt, 2003, s. 58). Lärarfortbildningen bör ske på svenska och handla delvis om andra saker än den motsvarande på finska. Utbildningen både i daghems- och skolsektorn bör även ha särskilda insatser uttryckligen då det gäller språket. Detta innebär att barn/elever som har ett starkt eller ett svagt svenskt språk kan behöva extra hjälp och stöd för att utvecklas.

Enligt Tandefelt (2003, s. 52) har intresset för det svenska språket ökat i enspråkigt finska familjer och i familjer där föräldrarna talar olika språk. Skillnaden mellan antalet elever i den svenskspråkiga skolan och antalet elever med svenska som registrerat modersmål har under de senaste åren varierat mellan 330 och 420 elever per år (Utbildningsstyrelsen, 2020b). Problemet är att det svenska språket inte utvecklas hos eleverna till den nivå som lärarna, föräldrarna och eleverna själva skulle önska. Ifall vägen till ett svenskt daghem eller skola blir för lång väljer föräldrar det finska daghemmet och efter det den finska skolan. Enligt Tandefelt (2003, s. 53) handlar detta om föräldrar som är tvåspråkiga och föräldrar som är helt svenskspråkiga. Kommunen bör ordna utbildning så att elevernas skolresor är så trygga och korta som möjliga (Utbildningsstyrelsen, 2020b). Flera svenskspråkiga elever går i en svenskspråkig skola i en annan kommun, eftersom varje kommun inte ordnar svenskspråkig utbildning. I en tvåspråkig ort måste den finlandssvenska skolan kunna fungera på svenska, vilket betyder att den inte får bli en språkskola (Tandefelt, 2003, s. 53). Detta kan leda till att fokuset ligger mera på att lära eleverna språket än läroämnena och de föräldrar som är svenskspråkiga väljer en annan skola för sina barn.

Den svenskspråkiga skolan arbetar språkmedvetet och språkinriktat (Slotte & Forsman, 2017, s. 15). Att arbeta språkmedvetet innebär att man förstår att språken är närvarande hela tiden och överallt (Utbildningsstyrelsen, 2020a). Lärarna ska vara medvetna om språkets betydelse för elevernas lärande och identitetsskapande. Språkinriktad undervisning går ut på att läraren ställer höga krav på eleverna och agerar sedan som handledare genom aktiverande pedagogik (Hajer & Meestringa, 2010, s. 27). Detta kan ske genom att läraren ställer öppna frågor som stimulerar tänkandet och genom att ge mycket visuellt och taktilt stöd, dvs. bilder och tredimensionella figurer att röra. Flera av de svenskspråkiga skolorna befinner sig på orter där finska är majoritetsspråket. Detta leder till att eleverna för det mesta är bekanta med finskspråkiga texter och även engelska. Elever använder digitala kanaler i sin vardag. Stenberg-Sirén (2020) har undersökt vilka språk elever då använder. I undersökningen deltog elever i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna år 2013 och det framgick att 51% av eleverna var enspråkigt svenska, 4% enspråkigt finska och 40% tvåspråkigt svenska-finska. Resultaten visade att 40% av användning av digitala kanaler sker på svenska, 13% på finska och 47% på engelska. Dessa resultat tror jag inte stämmer överens med eleverna som deltar i min undervisning, eftersom det är en språkö eleverna bor på, så deras användning av digitala kanaler sker troligtvis mest på finska. Stenberg-Sirén (2020) skriver att elevernas kontakt i musik och videoinnehåll sker mest på engelska. Detta tror jag att stämmer överens med eleverna som deltar i min undersökning. I de flesta appar som ungdomar använder, som t.ex. Youtube, TikTok och Instagram är majoriteten av materialet man kommer i kontakt med på engelska.

Enligt Slotte och Forsman (2017, s. 15) ökar antalet elever med annan språkbakgrund än finska och svenska. Detta innebär att skolorna bör arbeta med att bekräfta elevers språkliga identitet och att elevernas språk används medvetet i skolan. Att bekräfta elevernas språkliga identitet kan vara en utmaning i den svenskspråkiga skolan, där samhällets majoritetsspråk är finska (Slotte & Forsman, 2017, s. 16). Detta kan leda till att finskan inte har plats i klassrummet. Skolan bör alltså arbeta tillsammans i varje läroämne med språket, inte bara i modersmålsundervisningen. I denna undersökning tas reda på hurdan plats finskan får under lektionerna som inte är finsklektioner.

Det finns läromedel som är riktade till svenskspråkiga skolor i Finland. Fram till mitten av 1990-talet granskade Skolstyrelsen både finska och finlandssvenska läromedel. De

såg till att de följde de finländska läroplansgrunderna, olika begrepp och didaktik. Språkgranskningen utfördes förr av olika personer, som t.ex. modersmållärare. Efter slutet av 1990-talet har en andel av språkgranskningen skett på Institutet för de inhemska språken. Nuförtiden är kraven på läromedel höga både gällande substans och språk. Det största förlaget Schildts & Söderströms agerar som både faktagranskare och språkgranskare. De använder sig även av referensgrupper och testläsare. Eftersom de flesta läromedel översätts från finskan kan det finnas översättningsproblem. (Äikäs, 2017, s. 52). Detta förklaras för att tydliggöra mera skillnader mellan den finska och finlandssvenska skolan. I denna studie ligger fokuset dock inte på läromedlen eleverna använder.

2.1.1 Val av den svenskspråkiga skolan

Enligt lagen om grundläggande utbildningen (628/1988 §10) har vårdnadshavaren rätt att välja en finsk eller en svensk skola för sitt barn, utgående från att barnet behärskar skolspråket. Skolans språk påverkar barnets språkliga utveckling och identitet (Sundman, 1999, s. 14). Barn från tvåspråkiga familjer som går i svensk skola och har svenska som sitt andra hemspråk kan tillägna sig normal språkfärdighet i skolan. Barnets finska kan dock bli bristfälligt inom vissa ämnesområden, som till exempel historia och naturvetenskap. Enligt Sundman (1999, s. 14) har barnet ändå bra möjligheter att utveckla sina finska språkfärdigheter om hen lever i en finskdominerande miljö. Om ett barn inte förstår eller kan tala svenska och tvingas gå i svensk skolan kan det lätt förekomma problem (Sundman, 1999, s. 15). Undervisningen är avsedd för elever med svenska som modersmål och är därför svår att anpassa helt till elever som inte behärskar svenska helt. Det kan leda till att eleven har svårt med skolarbete och att hen känner sig handikappad i sociala situationer då hen ska kommunicera med elever som har svenska som modersmål. Utbildningsstyrelsen (2020b) menar att många föräldrar väljer en svenskspråkig skola för sitt barn, oberoende av det registrerade modersmålet, för att bevara och stödja det svenska språket och kulturen. Björneborg är en finskdominerande miljö, vilket innebär att eleverna får finska språkliga stimuli utanför skolan. Problemet är däremot att eleverna har för det mesta finska som modersmål och har inte vid skolstarten en tillräcklig språklig utvecklad svenska.

Catharina Lojander-Visapää (2001) har undersökt i sin doktorsavhandling språkvalen i tvåspråkiga familjer i Helsingfors. Undersökningen visar att föräldrarnas språkliga tillhörighet, språket i barnens närmiljö och dagvårdsspråket, kamraternas språk, avståndet till skolan och föräldrarnas socioekonomiska status påverkar föräldrarnas val av skola. Barn går till dagvård eller kan skötas av deras mor- och/eller farföräldrar (Lojander-Visapää, 2001, s. 79). Språket är viktigt för barnet och hen kommer i kontakt med andra människor än familjemedlemmar. Lojander-Visapää (2001, s. 79) poängterar att dagvårdens språk kan påverka vilket språk föräldrarna talar hemma. Om föräldrarna är tvåspråkiga kan de bestämma utgående från dagvårdens språk om de använder både finska och svenska hemma eller bara det ena språket. Föräldrar tänker även på vilken språkskola de vill placera sina barn i och väljer dagvården på samma språk. Enligt undersökningen var språket och avståndet till dagvården de största orsakerna till valet av dagvården. Majoriteten av föräldrarna väljer den svenska skolan och det innebär att deras barn innan det går i svensk dagvård (Lojander-Visapää, 2001, s. 104).

Anna-Leena Hietaoja (2015) har skrivit en pro gradu-avhandling som heter *Finska hem – tvåspråkiga barn*. I sin forskning har hon tagit reda på varför föräldrar placerar sina barn i den svenskspråkiga skolan i Björneborg. Hietaoja (2015, s. 42) delar orsakerna i två kategorier: språkrelaterade och skolspecifika orsaker. Hietaoja poängterar att hennes resultat är liknande som Zea Kingelin-Orrenmaa (2019) har kommit fram till i sin doktorsavhandling där hon forskat föräldrars val av Svenska Samskolan i Tammerfors till sina barn. Forskarna har kategoriserat sina resultat på sina individuella sätt, men man kan se en koppling mellan dem. Båda forskarna säger att föräldrar tycker att deras barn kan få lättare jobb om de lär sig svenska och möjliggör på det sättet mera alternativ för barnet i hans liv. Det finns även emotionella kopplingar, som till exempel att en släkting har gått i samma skola. Hietaoja ger exempel på några barn som själv ville lära sig svenska för att kunna leka med sina vänner på fritiden och för att kunna förstå filmer hen så på sin fritid. Som skolspecifika orsaker till att föräldrar väljer den Svenska Samskolan i Tammerfors och Björneborgs Svenska Samskola för sina barn är skolans rykte, skolgemenskap och skolans storlek (Hietaoja, 2015, s. 120; Kingelin-Orrenmaa, 2019, s. 32).

Efter grundskolan ska eleverna själv välja vad de ska studera. Enligt flertal pedagogiska och sociologiska studier är social bakgrund, kön och etnicitet starka styrmekanismer vid val av fortsatt utbildning (Skolverket, 2012, s. 7). Elever från högre socialgrupper tenderar att välja utbildningar som leder till fortsatta studier, dvs. gymnasiet. Däremot väljer elever med lägre socioekonomisk bakgrund yrkesinriktad utbildning. Det förekommer från olika studier att föräldrars utbildningsbakgrund är den faktorn som styr elevers gymnasieval (Skolverket, 2012, s. 8). Valet av fortsatt utbildning är ändå inte så fritt, utan beror på hurdant betyg man har. De som har bra betyg har mera valmöjligheter än de som har dåligt betyg. Elever som inte har högt utbildade föräldrar kan eventuellt inte få den stöd de skulle behöva vid valsituationen, eftersom de saknar en kommunikationspartner att diskutera alternativen med. Könsskillnader syns i elevernas val. I medieprogram, naturvetenskapliga program och samhällsvetenskapliga program är könsfördelningen jämn, men annars återkommer det stereotypiska könsmönstret. Pojkar väljer bygg-, fordons- och industriprogram och flickor väljer vårdnads-, barn- och fritidsprogram. Skolverket (2012, s. 9) påpekar att detta kan bero på de kulturella och sociala förväntningarna på flickors och pojkars val. Var man bor påverkar även elevernas val, dvs. ifall det finns universitet eller högskola på orten. Den lokala arbetsmarknaden och arbetslöshetsnivån påverkar elevers syn på utbildning och olika utbildningsval (Skolverket, 2012, s. 11). Gymnasievalet har enligt vissa studier med elevernas identitet att göra, att eleverna försöker hitta sin plats (Skolverket, 2012, s. 12). Föräldrar, syskon och kamrater påverkar elevernas val av fortsatt utbildning. Även studie- och yrkeshandledaren kan stöda eleverna då de gör sitt val. Dessa faktorer som påverkar elevernas val är baserade på forskning i Sverige. Jag tror dock att situationen är likadan i Finland på basis av mina egna erfarenheter och de kulturella och sociala förväntningarna vårt samhälle lägger på elevers val.

Dubbel språkkompetens ger de finländska eleverna möjlighet att studera antingen på svenska eller på finska, eller på båda språken. Detta är en fördel för den finländska arbetsmarknaden. Att en individ kan svenska utmärkt innebär att hen har goda förutsättningar att förstå andra nordiska språk, men även studera eller arbeta i ett annat nordiskt land. (Sundman, 2013, s. 81).

2.2 Språk och skolan

Enligt Teleman (1989, s. 11) ska skolan stödja elevens språkutveckling. Teleman förklarar inte om det handlar om ett förstaspråk eller ett andraspråk vars utveckling bör stödjas. Jag tolkar detta som att varje elevs alla språks utveckling ska stödjas. Ifall en elev är enspråkig, tvåspråkig eller ifall eleven har invandrarbakgrund (med ett modersmål som inte är ett officiellt språk i Finland) bör skolan stöda deras språkutveckling till sitt bästa kunnande. Detta går hand i hand med värdegrunden för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14). Varje elev har rätt till god undervisning som hjälper elever att forma sin identitet, människosyn och världsbild. De skapar en relation till sig själva, andra människor, samhället, naturen och olika kulturer. Språk är centralt i allt detta. Skolan ska vara en stimulerande språkmiljö där eleverna får kunskap om språk och språkbruk och där de erövrar det offentliga språket genom språkliga aktiviteter (Teleman, 1989, s. 12). Språkaktiviteterna sker i alla ämnen genom att eleven deltar aktivt och passivt i lärarledda lektioner, läser läroböcker, skriver enskilda arbeten, löser uppgifter muntligt eller skriftligt i grupp osv.

Enligt Cummins (refererad i Skutnabb-Kangas, 1981, s. 111) finns det två synvinklar på språkliga kunskaper – BICS och CALP. BICS (basic interpersonal communicative skills) innebär sådant språk man använder då man talar med någon om vardagliga saker. CALP (cognitive/academic language proficiency) innebär däremot en mer djupare kunskap av språket. En individ kan använda språk som ett kognitivt redskap för att tänka och lösa problem. Cummins (refererad i Skutnabb-Kangas, 1981, s. 112) påpekar att om en person kan tala flytande ett nytt språk i vardagliga sammanhang säger det ingenting om hans kunskap att använda språket som ett kognitivt redskap i mer krävande situationer där kontextuella antydningar inte hjälper till.

I skolan lär sig eleverna ord som de eventuellt inte hör utanför skolan. Det finns en skillnad mellan skolrelaterat språk, dvs. kunskapsspråk (tidigare nämnt som CALP) och vardagsspråk (tidigare nämnt som BICS) (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 28). Skillnaden mellan kunskapsspråk och vardagsspråk syns på olika sätt. Enligt Slotte-Lüttge och Forsman (2013, s. 29–30) handlar det om ordval, meningsbyggnad och språkliga uttrycksätt. Vardagsspråket har ofta ett sammanhang, eftersom man talar

om olika personers erfarenheter och känslor. I kunskapsspråket finns det inte en likadan kontext att koppla till, eftersom eleven förväntas att bygga kunskapen av text som innehåller ny terminologi och ord som hen inte hört i vardagsspråket (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 30). Då det handlar om en språkö kan eleverna ha svårt att lära sig alla nya begrepp i kunskapsspråket. Eleverna är i kontakt på fritiden med olika medier, faktatexter och nyhetstexter på finska. Slotte-Lüttge och Forsman (2013, s. 32–33) påpekar att lärare kan i sådana fall nämna den finska motsvarigheten då ett nytt begrepp introduceras. På detta sätt hjälper läraren eleverna att bygga en brygga mellan det finska kunskapsspråket eleverna lärt sig utanför skolan och det svenska kunskapsspråket i skolan för att skapa en djupare förståelse för skolämnet.

Enligt en nationell kartläggning är det 20% av niondeklassarna i de svenskspråkiga skolorna i Finland som i huvudsak talar ett annat språk än skolspråket hemma och att det för de allra flesta betyder finska (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 170). Det är endast en tredjedel som anger att svenska är det enda språket de talar med släktingar och vänner. Slotte-Lüttge och Forsman (2013, s. 170) poängterar att det rör sig mellan två språk även för de elever som talar dialekt, eftersom de använder standardspråk och dialekt. Elever som befinner sig i en svensk-finsk miljö använder mer konsekvent svenska i samtal med lärare, medan elever med dialekt eller dialektinslag använder det i samtal med lärare (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 171). Av eleverna som talar dialekt är det oftast flickor som anpassar sig mera än pojkar till skolnormen, dvs. hur offentliga klassrumssamtal går till (standardsvenska). I min undersökning är eleverna från en mer finskdominerande miljö och deras dialekt är på finska och den svenskan de använder är standardspråk. Den svenskan som eleverna har hemifrån är mera som ett talspråk än dialekt, eftersom svenskan har så liten andel i Björneborg finns det ingen egen dialekt där. I Slotte-Lüttges och Forsmans (2013, s. 173) undersökning kommer det fram att elever i finskdominerande miljö sällan säger hela meningar på finska till en lärare. Eleverna kodväxlar finska i offentliga klassrumssamtal och i kommentarer som är riktade till läraren. Mest finska förekommer det då eleverna kommenterar andra elevers svar. Då eleverna samtalar sinsemellan talar de oftast finska, men svenskan, alltså skolspråket slår igenom (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 176). Till exempel på kemilektionen kan eleverna tala om ”blyputsningsjuttun” och ”glaseni”. Det handlar alltså om att eleverna lärt sig ämnesorden på svenska.

Slotte-Lüttge och Forsman (2013, s. 180) har kommit fram i sin undersökning till vissa saker som läraren gör då elever använder ett annat språk i klassrummet än svenska (skolspråket):

- 1) Signalerar genomgående förväntningar om svenska som språkval
- 2) Ignorerar att elever använder ett annat språk än skolspråket
- 3) Kommenterar då elever använder annat språk
- 4) Lyfter upp ett finskt ord till diskussion
- 5) Noterar, men godkänner inte det finska som rätt svar
- 6) Frågar efter den svenska motsvarigheten
- 7) Indikerar att elever ska använda svenska
- 8) Översätter direkt
- 9) Bakar in den svenska motsvarigheten i sitt svar
- 10) Reagerar inte då elever använder ett annat språk än svenska med läraren

Eleverna som deltar i denna undersökning har troligtvis en väldigt stark finska, så jag förväntar mig att det kan ske kodväxling och att man kan höra mycket finska i klassrummen. Jag vill ta reda på hur läraren reagerar till elevernas användning av finska och lyfter fram dessa punkter för att kunna se om eleverna har liknande erfarenheter om hur de blir bemötta av sina lärare.

Enligt Slotte-Lüttge och Forsman (2013, s. 155) synliggör de mångkulturella skolorna oftast den etniska mångfalden genom flaggor och texter på olika språk. Detta gör man för att bekräfta eleverna som språkliga individer. Däremot för att stöda elevernas inlärning av skolspråket används det olika instruktioner, anvisningar och affischer i klassrum, speciellt i sådana där det undervisas i olika ämnen, som till exempel kemi, slöjd och huslig ekonomi (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 156). En språkmedveten skola kan även ha framme veckotidningar som rastläsning eller radion på en svensk ungdomskanal under vissa lektioner. Enligt Sahlström m.fl. (2013, s. 173) bör varje elev under sin skoldag uppleva flera situationer där hen talar, skriver, läser och lyssnar.

Eftersom samhället förändras hela tiden och trender kommer och går i elevernas liv, bör skolan representera kontinuitet och trygghet. Skolan ska ta del av sådana material

som eleverna använder på vardagarna. Detta innebär tidningar, reklamer, bilder, annonser, kartor med mera. Utvecklingen som sker i vårt samhälle har lett till ett medieorienterat samhälle. (Ericsson, 1989, s. 365). Skolan ska vara med i utvecklingen och lärarna ska använda pekplattor och datorer i sin undervisning. Det är alltså inte längre en fråga om datorer ska vara med i undervisningen eller inte (Estling Vannestål, 2009, s. 16). Selander och Kress (2010, s. 59) menar att läroböckerna förväntas inte längre innehålla all den information som eleverna ska lära sig. Då behövs det olika nätsidor med kompletterande information och arbetsuppgifter.

Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (hädanefter Glgu 2014) är multilitteracitet en kompetens som utgår på att eleverna ska lära sig att tolka, producera och värdera olika texter i olika medier och miljöer (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 22). Kompetensen hjälper eleverna att förstå olika kulturer och forma sin egen identitet. Den digitala kompetensen är en del av multilitteraciteten och är en viktig medborgarfärdighet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 23). Eleverna ska i den grundläggande utbildningen ha möjlighet att utveckla sin digitala kompetens, som är både ett föremål och ett redskap för lärandet. Det kan användas för att söka information eller för kommunikation i alla årskurser och i olika läroämnen.

Skoltiden består inte bara av lektionstid. Eleverna umgås på rasterna och använder då språk för att kommunicera med varandra. Enligt Ladberg (2000, s. 222) kan eleverna stöda och hämma varandras språkutveckling genom att till exempel lära varandra nya ord och att skratta åt någon som sagt något fel. Eleverna kan göra detta genom spel och lekar, vilket är väldigt vanligt särskilt på de lägre årskurserna i skolan. Pedagogerna har ett ansvar över att skapa en miljö som stöder elever att utvecklas socialt och språkligt. Detta kan ske genom olika styrda gruppaktiviteter.

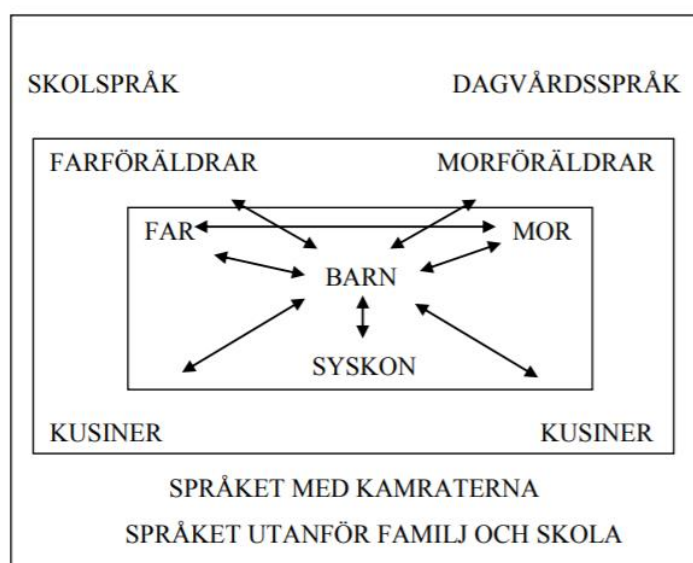
Det finns olika faktorer gällande språk som bör tas i hänsyn i skolan. I Finland finns det både finskspråkiga och svenskspråkiga skolor och fastän en elev har t.ex. svenska som sitt registrerade modersmål, behöver det inte nödvändigtvis betyda att hen talar standardsvenska, utan hen kan ha en dialekt som sitt förstaspråk eller är starkare på finska. Ett forskningsprojekt ”Barnets möte med skolan” utfördes 1994–1995 för att ta reda på dialektalande och tvåspråkiga barns möte med den finlandssvenska skolan med fokus på kunskapsutveckling i modersmålet svenska. Barngrupperna som följdes

var på sitt första skolår. Forskningen visade att barnen hade positiva förväntningar inför påbörjande skolåret, eftersom de skulle få lära sig att läsa, skriva och räkna. Elever som hade svenska som modersmål hade för det mesta en dialekt. Läraren bör då behärska svensk dialekt och standardsvenska för att stöda elevens språkliga medvetenhet. Tvåspråkiga barnen hade inga speciella problem, särskilt om deras kompetens i båda språken var balanserad. De barn som inte hade tvåspråkig kompetens, hade istället svag svenska och mötte då ett skolspråk som de inte behärskade. Undervisningen borde i detta fall ske i ett andraspråk och på det sättet styra eleven mot ett nytt målspråk (svenska). För att kunna stöda eleverna språkligt borde läraren eventuellt utföra diagnoser över elevernas språkfärdigheter. På det sättet utmanas eleverna i sin närmaste utvecklingszon. (Østern, 2007, s. 13–42).

2.3 Den språkliga identiteten

Barnets språkutveckling börjar redan då hen är i mammas mage (Skutnabb-Kangas, 1986, s. 34). För att kunna lära sig ett språk behövs språklig stimulans och tillfällen att använda språket i naturlig kommunikation (Sundman, 2013, s. 35). Tvåspråkiga barn lär sig två språk samtidigt, eftersom föräldrarna har olika språk och talar varsitt språk till barnet (Skutnabb-Kangas, 1986, s. 39). Att barnet lär sig ett nytt språk då hen redan behärskar sitt modersmål är mer vanligt. Med tanke på språkkompetens är det viktigt att man behärskar ett språk väl. Språk är mera än ett kommunikationsmedel – det är ett tankeinstrument. Vi behöver språkkompetens för att ta emot och processa information (Sundman, 2013, s. 35). Skutnabb-Kangas (1986, s. 39) poängterar att minoritetsbarn är oftast enspråkiga i en majoritetsspråklig miljö före de börjar på daghem. Enligt Sundman (2013, s. 35) kan ett barn redan efter ett halvt år förstå nästan allt som sägs på daghemmet, då barnet är placerat på ett daghem där verksamheten sker på ett annat språk än barnets modersmål. Med tanke på daghemmet i Björneborg är situationen sådan. Majoriteten av barnen som börjar på daghemmet har finska, dvs. majoritetsspråket, som modersmål och kommer i kontakt med svenska först på daghemmet. Då barnet lär sig ett nytt språk kan hen börja överföra begreppen från modersmålet till det nya språket utan att börja lära känna världen om på ett annat språk (Skutnabb-Kangas, 1986, s. 39).

Barns lärande är kopplat till hemmet och samhället och skolan påverkar lärandet (Conteh, Riasat & Begum, 2013, s. 86). Syskon har en påverkan på barns flerspråkiga utveckling (Kopeliovich, 2013, s. 250). Faktorer som påverkar utvecklingen är syskonens förhållande, språkanvändning mellan syskonen, kön, ålder, familjens storlek och ordningen barnen är födda i. Ifall det finns flera syskon och syskonen talar samma språk, lär sig barnet snabbare språket. Lojander-Visapää (2001, s. 43) har skapat en figur som tydliggör barnets språkliga umgängessituationer i olika åldrar.



Figur 1. Barnets språkliga situationer. (Lojander-Visapää, 2001, s. 43).

Figuren utgår från en tvåspråkig kärnfamilj, men den är nyttig i denna avhandling. De olika fälten i figuren representerar olika åldrar. Barnet kommer först i kontakt med sin kärnfamilj och det/de språk som talas. Till den stereotypa familjen hör även mor- och farföräldrar och kusiner som har sina språk. Som tidigare nämnt går de flesta barn på daghem. Där kommer de i kontakt med sina första kamrater. Daghemmet och skolan är i princip enspråkiga, men eleverna kan ha olika språk hemifrån. Allt detta påverkar den språkliga identiteten. (Lojander-Visapää, 2001, s. 42–44).

Språk och identitet har en stark koppling, eftersom identitet handlar om samhörighet, vilket skapas genom kommunikation (Ladberg, 2000, s. 124). Språket utvecklas genom användning och i skolan använder eleverna språk på olika sätt, både muntligt och skriftligt (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 110). Enligt Slotte-Lüttge och Forsman

(2013, s. 111) är identitet något som utvecklas i sociala möten och sammanhang, som till exempel skolan. Läraren har en stor roll i detta, eftersom hen kan förminska eller förstora värdet av elevens identitet i varje möte de har.

Det finns två teoretiska inriktningar då det gäller identitet. Den ena är social identitetsteori och den andra är identitetsteori. Nyholm (2012) sammanfattar teorierna på följande sätt. Den sociala identitetsteorin innebär att identiteten kopplas till grupp tillhörigheten i den grupp man är i, vilket i detta fall handlar om elever. En individ favoriserar den grupp hen tillhör och inom gruppen stödjer de varandra. Ifall man byter gruppen mot en grupp som har högre status kan den individuella aspekten bli viktigare. Identitetsteorin handlar däremot om den rolltillhörighet man har och de förväntningar som ställs på en. Med rolltillhörighet menas den position man har i en grupp, i detta sammanhang kan det kopplas till lärare eller elev. Varje roll har olika förväntningar på hur man bör bete sig i olika situationer. (Nyholm, 2012, s. 54–59).

Då eleven blir trygg i sin språkliga identitet påverkar det hens självkänsla positivt, vilket i sin tur påverkar inläringen (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 111). Då det gäller skolspråket och hur bekväma eleverna känner sig i skolan har det att göra med deras förstaspråk. Slotte-Lüttge och Forsman (2013, s. 111) menar med detta att de elever som har samma modersmål som skolspråket känner sig hemma i skolans språkmiljö, medan elever med annan språklig bakgrund inte nödvändigtvis gör det, eftersom de inte blir bekräftade i deras språkliga identitet lika mycket. Den svenskspråkiga skolan i Björneborg kan tas som exempel, eftersom de flesta eleverna har finska som modersmål och uppmuntras enligt min erfarenhet som elev i BSS att tala svenska i skolan. Det leder till att deras språkliga identitet inte blir lika mycket bekräftat som de elevers som har svenska som modersmål och detta kan påverka negativt på de finskspråkiga elevernas motivation och inläring. Samma gäller även tvåspråkiga och flerspråkiga elever.

Elevers kunskaper i skolspråket påverkar deras framgång i skolan (Sahlström m.fl., 2013, s. 171). Utöver ett starkt skolspråk bör eleven ha ett starkt förstaspråk, ifall det är ett annat än skolspråket. Sahlström m.fl. (2013, s. 171) påpekar att detta är viktigt eftersom allt eleverna lär sig bygger på tidigare kunskap och erfarenhet. Om till exempel en elev lärt sig något på finska och sedan får djupare kunskap om samma ämne

men på svenska, är det viktigt att eleven begriper den nya informationen även på finska. Därför är det vanligt att elever med finska modersmål som går i svenskspråkig skola kan be läraren säga vad vissa termer heter på finska, så att de kan koppla informationen till kunskap de har från förr. På detta sätt bekräftas och utvecklas elevernas utveckling av deras egen språkliga identitet (Sahlström m.fl., 2013, s. 172).

Skolan är en språkfostrare och språkutvecklare. Detta innebär att då eleverna lär sig att skriva och läsa möter de sitt talspråk i skrift. Då eleverna skriver utvecklar de sina uttryckssätt för tankar och känslor. Det är därför svårt att separera elevers språkutveckling från hens tanke- och kunskapsutveckling. (Tandefelt, 2003, s. 40–41).

Då elever börjar skolan i sjuårsåldern ligger alla på olik nivå i sin utveckling då det handlar om språk, men även gällande psykisk, fysisk och social mognad (Tandefelt, 2003, s. 41). Som unga vuxna bör de ha nått de mål som samhället satt för dem, även om de ligger på olik nivå. Elevernas verktyg under skoltiden är språket, skolspråket. I detta sammanhang då det gäller en svenskspråkig skola i en finsk omgivning innebär det att skolspråket är ett mål i sig, så att eleverna får tillräckliga kunskaper i svenska och kan använda det i studie- och arbetslivet. Då eleverna börjar den finlandssvenska skolan är alla elever inte skolspråkmogna, särskilt då det gäller en språkökontext. Hemmet och närmiljön bör då fungera som stöd till den språkliga utvecklingen. Tandefelt (2003, s. 41) menar att om detta inte sker kan elevens tanke- och kunskapsutveckling försenas.

Föräldrars attityd och kunskap är viktigt för att upprätthålla hemspråket och stöda sina barns språkliga utveckling (Conteh, Riasat & Begum, 2013, s. 87). Föräldrar kan läsa sagor, diskutera, sjunga sånger och leka med sina barn (Tandefelt, 2003, s. 29). Många föräldrar har dåligt samvete över att de ”parkerar” sitt barn framför en TV eller pekplatta så att barnet är underhållet och lär sig modersmålet (Tandefelt, 2003, s. 31). Det som föräldrar hellre kunde göra är att se tillsammans på det med barnet, ställa frågor och diskutera det de ser. Far- och morföräldrar stöder även barns lärande (Conteh, Riasat & Begum, 2013, s. 87). Det kan ske till exempel via matlagning, sagoberättande, trädgårdsarbete och genom att se på videon. Det är inte bara själva aktiviteterna som barnen lär sig, utan språk, kultur och arv överförs till en annan generation.

Andras åsikter och attityder till ett språk påverkar elevernas åsikter och attityder till språket. Ifall ett språk nedvärderas och ses föråldrad kan det enligt Ladberg (2000, s. 135) leda till att många inte vill tala språket. Det kan till exempel handla om språk som hör till en lågtstatusgrupp. Då det gäller elever som går i en svenskspråkig skola i en finskspråkig omgivning kan det lätt ske att eleverna inte är motiverade att tala svenska utanför skolan, eftersom det eventuellt nedvärderas av elever som går i finskspråkiga skolor. Hur barn tolkar ett språks status sker inte nödvändigtvis muntligt, utan de läser av hurdana vanor äldre barn och vuxna har (Ladberg, 2000, s. 137–138). Framför allt har föräldrarnas attityder och åsikter en stark påverkan på barn. Ifall en familj flyttar till ett annat land och föräldrarna nedvärderar landet eller befolkningen kan barnet få det känslomässigt svårt att lära sig språket i landet. Ifall föräldrarna i sin tur är engagerade i landets språk och kultur motiverar de sina barn att göra detsamma. Detta kan kopplas till elever som går i en svenskspråkig skola, men som har finska som modersmål. För att föräldrarna har bestämt vilken skola deras barn ska gå i, är det deras attityder till skolan och skolspråket som påverkar elevernas motivation och attityd till skolan och skolspråket.

Nyholm (2012, s. 168) påpekar att attityd och identitet hänger samman. Enligt Abercrombies (refererad i Nyholm, 2012, s. 36, 168) har social identitet fyra punkter: (1) Social identitet är beroende av den sociala kontexten och skapas i relationen till andra. Identitet är alltså socialt konstruerat och skapas i och av interaktionen med andra. Attityd och identitet påverkas av auktoritet. (2) Social identitet innefattar en känsla av tillhörighet. Identiteten ger individen en känsla att man tillhör en viss social grupp. (3) Social identitet innefattar en känsla av att veta vem som står utanför. Detta innebär att identitet är inkluderande och exkluderande och man vet vem som står utanför gruppen. (4) Social identitet är formbar. Identitet är inte statiskt, utan kan byta skepnad flera gånger under ens livstid. Nyholm (2012, s. 173) påpekar att en positiv attityd till en dialekt eller språk leder till en ökad vilja att bevara den och att detta innebär att attityd och identitet går hand i hand. Eftersom attityder är något som inte ändras plötsligt eller snabbt, kan man tänka sig att den sociala identiteten inte omformas enkelt.

3 Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras forskningsansats, den metod som använts för att utföra undersökningen och val av informanter. Hur undersökningen genomförs, dess tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter tas även upp.

3.1 Fenomenografi som forskningsansats

En avhandling börjar alltid med att det finns ett problem som forskaren ska undersöka i (Patel & Davidson, 2011, s. 9). Forskaren ska fundera ut vilket perspektiv stämmer överens med hens undersökning, det vill säga är ansatsen kvalitativ eller kvantitativ. Med hjälp av kvantitativa metoder försöker man hitta mönster och samband mellan olika kategorier (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2009, s. 118). Resultaten uttrycks i siffror och bearbetas med statistiska tekniker. Med hjälp av kvalitativa metoder försöker man se vilka egenskaper en företeelse har. Min undersökning är kvalitativ och jag använder mig av fenomenografi som forskningsansats.

Patel och Davidson (2011, s. 32) menar att syftet med en fenomenografisk analys är att tolka fenomen i människans omvärld. Fenomenografi handlar alltså om att studera uppfattningar och fenomen. Oftast använder forskaren sig av kvalitativa intervjuer och låter informanterna lägga ord på olika fenomen. Enligt Dahlgren och Johansson (2009, s. 122) riktas forskningen mera på att se variationen mellan människors syn på omvärlden, istället för att se likheterna. Den fenomenologiska analysen består av fyra steg; (1) bekanta sig med data och skapa ett helhetsintryck, (2) beakta likheter och skillnader i informanternas svar, (3) kategorisera svaren och (4) studera närmare på kategoriseringssystemet (Patel & Davidson, 2011, s. 33). Detta innebär att man har bandat in intervjuerna och transkriberat dem, så att det är lättare att studera svaren och skapa kategorier av dem. Kategorierna ska vara tydliga och inte överlappa varandra. Detta kallas för undersökningens utfallsrum, vilket innebär förklaringar om fenomen och det utgör undersökningens resultat av analysen (Patel & Davidson, 2011, s. 33).

I min undersökning vill jag ta reda på elevers tankar om det svenska språket i en finskspråkig omgivning och enligt mig är en kvalitativ intervju med fenomenologisk analys

det bästa sättet att undersöka detta. Elevernas svar analyseras genom att se skillnader och likheter mellan dem och skapa kategorier, som utgör undersökningens resultat av analysen.

3.2 Intervju som datainsamlingsmetod

Intervju används som datainsamlingsmetod för att kunna få så mycket ut av informanterna som möjligt för min avhandling. Intervju innebär att forskaren träffar intervjupersonen och genomför intervjun, men intervjuer kan även ske via telefonsamtal (Patel & Davidson, 2011, s. 73). Jag har valt att genomföra intervjuerna i person. Patel och Davidson (2011, s. 74) påpekar att då intervjun påbörjas måste syftet med intervjun klargöras. Informanternas roll i undersökningen bör också poängteras, så att de förstår hur viktigt deras bidrag är. Forskaren ska klargöra hur bidraget kommer att användas, det vill säga att intervjun är konfidentiell. Detta betyder att forskaren vet vem hen fått svar från, men forskaren är den enda som har tillgång till uppgifterna.

Patel och Davidson (2011, s. 75) påpekar att det är viktigt att tänka på informanternas motivation. Med det menas att forskaren ska visa intresse och förståelse för informanterna. Det är även viktigt att forskaren tänker på sitt eget beteende. Små saker, som forskaren kan göra omedvetet, som till exempel höjda ögonbryn eller en ryckning i mungipan, kan påverka informanternas attityd och svar. Detta är viktigt som forskare att veta, så att man kan vara mera medveten om sina gester och sin ansiktsmimik.

Gruppintervju innebär att en forskare intervjuar flera personer samtidigt (Trost, 2010, s. 44). I min undersökning intervjuar jag grupper med tre elever i varje grupp. Enligt Trost (2010, s. 46) finns det både fördelar och nackdelar med gruppintervjuer. Informanterna kan bygga vidare på varandras svar och idéer, vilket kan ses som en fördel. Som nackdel kan deras åsikter och attityder påverkas av varandra och de kan lätt diskutera sig fram till ett svar som de ser att är "lämpligt" i den situationen. Det som kan även vara problematiskt är att de tystlåtna kan få mindre rum i diskussionen, medan de mer språksamma dominerar. Då blir det på forskarens ansvar att försöka styra diskussionen så att även de tystlåtna får en chans att säga sin åsikt. Forskaren bör även bygga upp en vi-känsla i gruppen (Trost, 2010, s. 47). Det gäller alltså för forskaren

att försöka hålla en balans med att skapa ett förtroende, men att inte låta sina tankar och åsikter påverka informanterna.

Intervjuerna jag genomför är till en låg grad strukturerade, vilket innebär att informanterna ges utrymme att svara på intervjufrågorna med egna ord (Patel & Davidson, 2011, s. 82). Intervjuerna är även standardiserade, eftersom frågorna ställs i en viss ordning. Beroende på intervjun kan frågorna bestämmas att ställas i en annan ordning, men för det mesta ställs frågorna i samma ordning (Patel & Davidson, 2011, s. 82). Patel och Davidson (2011, s. 82–83) använder sig av begreppen standardisering och strukturering, medan andra författare använder benämningen semistrukturerad intervju om detta sammanhang. Detta innebär att det finns olika teman som ska behandlas under intervjun och forskaren har en lista på dem, men informanten får stor frihet att besvara dem.

Jag intervjuar tolv nionde klassister från BSS. Informanterna delas in i fyra grupper, så att de är tre elever i varje grupp. Eleverna har själv fått bestämma om de deltar i min undersökning eller inte. Intervjuerna bandas in (ljudinspelning) och transkriberas. I transkriptionen betonas innehållet istället för interaktionen. Intervjuerna kommer att vara konfidentiella, men tillgängliga inom forskningsgruppen för det projekt där min avhandling ingår, genom transkriptioner med fingerade namn. I redovisningen av resultaten kommer namnen på informanterna att ändras för att hålla deras identitet och kön hemligt.

3.3 Undersökningens genomförande och analys av data

Alla elever som gett sitt tillstånd intervjuades. Det blev 12 elever av 18 som gav sitt tillstånd. Klassföreståndaren delade eleverna i grupperna, eftersom hen känner eleverna bättre än jag och vet vilka som fungerar väl tillsammans. Informanterna bestod av 8 pojkar och 4 flickor. Eftersom fokuset inte ligger på könsskillnader är informanterna hädanefter könsneutrala. Jag fick använda ett rum i skolans område, vilket gjorde det lätt för eleverna att delta i intervjuerna under skoldagen. Jag hade diskuterat med lärarna i skolan om tidpunkterna jag skulle genomföra intervjuerna, eftersom det var vissa lärare som inte ville att eleverna missar något från deras lektion. Att genomföra

intervjuerna i skolans område var bekvämt även för mig, eftersom jag har gått i den skolan och känner igen dess utrymmen. Intervjusituationen hade enligt mig bra förutsättningar. Det som jag dock inte vet är vad deras lärare och klassföreståndare hade diskuterat med eleverna innan de deltog i min intervju. Eftersom eleverna själva fick bestämma om de deltar eller inte antar jag dock att de fått tillräckligt med information för att kunna själva forma sitt beslut.

Trost (2010, s. 74–75) påpekar att det finns för- och nackdelar med att spela in intervjuerna. Då intervjuerna bli inspelade behöver intervjuaren inte anteckna och kan fokusera sig på att vara närvarande. På det sättet kan hen fokusera sig även på den non-verbala kommunikationen. Nackdelen menas vara det att ljudintagningarna kan bli långa och besvärliga att spola fram och bak i. Det finns människor som inte vill bli inspelade och då ska man inte tvinga dem (Trost, 2010, s. 75). Informanterna blev informerade om att intervjuerna bandas in och alla accepterade det. De fick även veta att bara jag skulle lyssna på ljudfilerna. Under intervjuerna gjorde jag små anteckningar och enligt mig själv lyckades jag vara närvarande även om jag ibland skrev upp något. Ifall en elev var tyst men nickade för att visa att hen var av samma åsikt som de andra eller svarade ”ja” som en nickning, skrev jag ner det. Enligt Trost (2010, s. 75) är minnet en viktig ingrediens vid tolkning och analys. Därför skrev jag anteckningarna och transkriberade varje intervju under samma dag den genomförts för att kunna till min bästa förmåga koppla anteckningarna till transkriberingen. Jag transkriberade intervjuerna ordagrant och omvandlade talspråket till standardsvenska. Jag skrev in pauser som punkter och fyllde in mina anteckningar som jag skrivit under intervjuerna.

För att hålla elevernas identitet konfidentiella namngav jag dem enligt grupp och gav varje elev en siffra. Det innebär att de som hör till grupp 1, har A som identifikation och en siffra. Informanterna i grupp 1 är alltså A1, A2 och A3, informanterna i grupp 2 är B1, B2 och B3 osv. Jag valde att göra detta eftersom skolan är relativt liten och det kan vara lätt att lista ut vilka elever som svarat vad. Varje grupp bestod av en flicka och två pojkar, men eftersom min studie inte fokuserar på könsskillnader tänkte jag att detta system är tydligt och fungerande.

Enligt Trost (2010, s. 147) finns det tre steg som ska ske då man arbetar med data. Först ska man samla in den och i denna undersökning handlar det om att genomföra

intervjuer. Det andra steget är att analysera data. Detta innebär att man läser igenom transkriptionerna och funderar på vad man såg och hörde under intervjutillfällena. I det andra steget hade jag som stöd mina anteckningar som jag skrev under intervjun. Det tredje steget är man ska tolka sitt datamaterial i förhållande till den teoretiska grunden. (Trost, 2010, s. 147).

Enligt Lantz (2007, s. 107) är det första steget i databearbetningen att reducera datamängden till den som används i fortsatt analys. Detta innebär för mig att jag läste igenom transkriptionerna av intervjuerna och streckade under det väsentliga. Efter att man reducerat sin data ska man dela det i delar (Lantz, 2007, s. 110). Detta innebär att man börjar dela intervjuerna i kategorier. Eftersom mina intervjufrågor var uppbyggda enligt mina forskningsfrågor, bestämde jag mig för att bryta ner mitt data i kategorier enligt forskningsfrågorna. Lantz (2007, s. 110) menar att meningen med detta är att man får en djupare förståelse för detaljerna som i sin tur bildar helheten. Då kategorierna är skapade kan man börja se noggrannare på intervjuerna och leta efter likheter och skillnader mellan informanternas svar. På detta sätt skapar man mönster i kategorierna och ser hur de olika kategorierna relaterar till varandra (Lantz, 2007, s. 118). Eftersom varje forsknings problemställning har sina teoretiska utgångspunkter, ska man till sist reflektera kring sitt data i förhållande till de teoretiska utgångspunkterna (Lantz, 2007, s. 120). På detta sätt kontrollerar man om det finns en så kallad röd tråd genom hela forskningen.

3.4 Validitet, reliabilitet och etik

Patel och Davidson (2011, s. 106) menar att kvalitativa forskare sällan använder begreppet reliabilitet, eftersom begreppet är så sammanflätat med validitet. Validitet i en kvalitativ studie handlar inte bara om datainsamlingen, utan om att man strävar efter god validitet i alla forskningsprocessens delar (Patel & Davidson, 2011, s. 106). Då man ser på datainsamlingen i relation till validitet, ser man om forskaren lyckats göra en trovärdig tolkning av informantens syn på ämnet. Man ser även på om forskaren lyckats fånga skillnaden mellan det normala och det typiska och speciella. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 106) är varje forskningsprocess dock så unik att det inte går att fastställa regler för att säkerställa validitet.

Enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 295) handlar reliabilitet om hur tillförlitliga forskningsresultaten är. Detta kopplas till frågan om en annan forskare kan få likadana resultat med samma forskning vid ett annat tillfälle. Ifall informanterna ger olika svar beroende på vem som intervjuar dem och när intervjun genomförs. Kvale och Brinkmann (2014, s. 295) påpekar att hur forskaren ställer frågorna påverkar mycket reliabiliteten, dvs. ifall hen ställer ledande frågor. Enligt Trost (2010, s. 131) ska intervju-situationerna vara likadana och intervjuaren ska ställa frågorna på samma sätt i varje intervju. Trost (2010, s. 132) påpekar dock att det är svårt, eftersom människor är aktiva och agerar och det resulterar till förändring. I min forskning försökte jag vara så neutral som möjligt, men eftersom även jag är en människa kunde mitt tonläge i rösten låta en aning ledande. Det hände dock inte ofta och påverkade därför inte drastiskt på forskningens reliabilitet.

Validitet handlar om en metod undersöker det den ska undersöka (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 296). Det innebär att forskaren strävar efter att få veta vad och hur informanterna uppfattar ett fenomen (Trost, 2010, s. 133). Min forskning är valid, eftersom jag fått svar på mina forskningsfrågor.

Innan intervjuerna börjar bör informanterna vara medvetna om vem, för vem och med vilket syfte forskningen genomförs, risker och sårbarhet, rätten att delta eller avstå från att delta, rätten att dra sig ur och att läsa intervjun, anonymitet och hur studiens resultat kommer att spridas (Trost, 2010, s. 126). Enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 105–114) finns det fyra etiska riktlinjer. Dessa är informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll. Informerat samtycke innebär att informanterna deltagit frivilligt i forskningen och att de kan avstå från att delta i vilket skede som helst.

Informanterna fick själv välja om de deltar i forskningen eller inte. De fick veta vad forskningen handlar om för att kunna bestämma sig. Då jag träffade informanterna informerade jag dem om att jag har tystnadsplikt och att det hänger ihop med anonymitet och konfidentialitet. Detta innebär att ingen utomstående kommer att få veta informanternas identitet, eftersom namnen inte kommer fram i min avhandling (Trost, 2010, s. 61). Intervjuerna hålls även konfidentiella till forskningsgruppen för det projekt min avhandling ingår, eftersom de får ta del av transkriptionerna som har fingerade namn. Efter att jag delat med mig materialet till forskningsgruppen bestämde jag dock

att inte själv använda de fingerade namnen, utan ha med mer konfidentiella och neutrala identifikationsmetoder, som jag nämnt tidigare.

4 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas forskningsresultaten. Resultaten redogörs utgående från forskningsfrågorna. Under rubrik "Användning av svenska" presenteras resultat som hör till forskningsfråga 1. Under rubrik "Tankar kring den svenskspråkiga skolan i en språkökontext" presenteras resultat som hör till forskningsfråga 2. Under rubrik "Framtidstankar" presenteras resultat som hör till forskningsfråga 3.

4.1 Användning av svenska

Alla tolv elever talar finska hemma. Det finns fyra elever som talar även svenska och en talar även engelska. Eleverna fick fritt svara vad de talar för språk, utan att jag gav alternativ åt dem. Eftersom det var en elev som sa engelska som ena språket hen använder, blev den en egen kategori. Alla andra elever talar bara finska eller både finska och svenska. Ingen av eleverna talar bara svenska.

	Finska	Svenska	Engelska
A1	x		
A2	x		
A3	x		
B1	x	x	x
B2	x	x	
B3	x		
C1	x		
C2	x	x	
C3	x		
D1	x		
D2	x		
D3	x	x	

Tabell 1. Elevers språkanvändning hemma.

Trots att det är fyra elever som talar svenska hemma är det bara tre av dem (B1, C2 och D3) som har svenska som sitt registrerade modersmål. De resterande nio elever har finska som sitt registrerade modersmål. Att man har ett språk som registrerat modersmål betyder det nödvändigtvis inte att det språket är personens första språk eller starkaste språk. Man kan till exempel ha finska som sitt registrerade modersmål, men

ha en finsk dialekt som sitt förstaspråk. Det kan även hända att föräldrarna vill att sitt barn har svenska som sitt registrerade modersmål, fastän de talar bara finska hemma och elevens första språk är finska. Detta kan ske eftersom elever som har svenska som sitt registrerade modersmål har en större chans att komma in i den svenskspråkiga skolan. Dessutom går det inte att registrera flera än ett modersmål, så även om man är tvåspråkig (finska och svenska) går det inte att registrera båda språken.

Då eleverna bes identifiera sig som *finlandssvenska*, *finskspråkiga*, *svenskspråkiga*, *tvåspråkiga* eller *annat* är det en som identifierar sig som finskspråkig (C1) och resten identifierar sig som tvåspråkiga. Detta är intressant, eftersom det är bara fyra elever som säger att de talar även svenska hemma. Eleverna identifierar sig eventuellt som tvåspråkiga, eftersom de har svenska som deras skolspråk. Detta borde ha diskuterats vidare. Jag hade inte skrivit följdfrågor till detta och kom att tänka på det först efteråt. Intervjuguiden var samma i alla intervjuer, så jag kände att jag inte kunde efter några intervjuer tillägga en fråga fastän det skulle ha varit intressant att få veta.

Det är intressant att ingen av eleverna identifierade sig som finlandssvensk, då det ändå finns elever med svenska som sitt registrerade modersmål. Eleverna hade möjligheten att identifiera sig som flera än ett. I eftertanke skulle jag ha kunnat skriva alternativen ner och låta eleverna fundera en längre tid eller att vi skulle ha diskuterat vad begreppen innebär för dem och hur de resonerar då de bara väljer ett av alternativen.

Att vara finlandssvensk har ändå med mera att göra än bara språket. Det handlar om kultur, vilket de eventuellt inte är i kontakt med i en finskspråkig stad som Björneborg. Med kultur tänker jag på kulturella traditioner som till exempel Luciadagen och det firar man i Björneborg, men jag tänker även på kulturinstitutioner som till exempel teater och sådana svenskspråkiga fattas det i Björneborg. Kanske eleverna kommer i kontakt med den finlandssvenska kulturen ifall de fortsätter sina studier på svenska och flyttar till en tvåspråkig stad som till exempel Åbo eller Vasa.

Eftersom de flesta elever är finskspråkiga ville jag ta reda på om de använder svenska utanför skolan. Ifall de får språkstöd i det svenska språket bara från skolans sida utvecklas språket långsammare än om de får stimuli utanför skolan. Motivationen till att lära sig det svenska språket skulle öka om de kunde använda det utanför skolan, visar

det sig senare i intervjuerna. Vissa elever använder svenska med sina syskon, eftersom de också kan svenska då de går i samma skola. Informanterna talar svenska även med andra familjemedlemmar och släktingar.

- 1) Hemma. (B1, B2, D3)
- 2) Nå med storasyskon ofta. (A3)
- 3) Nå ganska mycket tai alltså några gånger så typ i någon biblioteken så försöker jag om jag går med föräldrarna så försöker jag ta någon svenskspråkig eller. Och sedan typ med min syster när hon går också här så. (A2)
- 4) Joo, lite med mormor. (A1)
- 5) Nå ja egentligen det där att finska och svenska lika mycket tycker jag om man sedan tänker att med stor del med familjemedlemmarna pratar man ändå svenska och sedan kompisar och sådant här så är det sedan finska egentligen. Så nästan lika mycket kan man säga. (C2)

Fem elever talar inte svenska utanför skolan, medan en elev talar bara lite svenska på fritiden. Jag ber hen förklara vad lite innebär.

- 6) Nej. (B3, D2, D1)
- 7) Nå jag talar kanske mest finska. (C3)
- 8) Jättelitet. Ofta pratar vi finska med vännerna och familjen. (*Jag ber hen utveckla sitt svar*) Nå ofta har vi bestämt varje dag så att vi skulle prata finska eller svenska att man skulle kunna bättra svenskan men sedan kanske funkar det inte varje gång så bra. (C1)

De flesta använder svenska främst hemma och med svenskspråkiga familjemedlemmar, endast få använder i situationer utanför skolan. Biblioteket ges som ett alternativ som en kontext utanför skolan som man kan utöva sin svenska i. En elev poängterar

att hen talar svenska och finska lika mycket, eftersom hen talar svenska med sina familjemedlemmar och finska med sina vänner.

Eftersom de flesta elever har finska som sitt modersmål och studentvitsorden i läroämnet modersmål och litteratur har försämrats frågade jag eleverna om de har några idéer om hur man kunde förstärka deras svenska. Flera tycker att man borde tala mera svenska på rasterna med sina klasskamrater och en av eleverna tycker att man borde göra det svenska språket mera lockande. Då jag frågar hur man skulle göra det eller öka deras motivation till att lära sig det svenska språket hade ingen i någon grupp idéer. Vissa elever tyckte att de borde ha inre motivation, att de själva ska bestämma sig för att de vill lära sig svenska. En elev lyfte fram kontakten till svenska språket, att man borde lyssna och läsa på svenska. Hen utvecklade inte sitt svar om hen menade på fritiden eller i skolan, men jag tolkar det som hens personliga erfarenhet att hen överlag borde vara mera i kontakt med det svenska språket.

- 9) Nå kanske det att prata typ på rasterna också svenska. (A2 svarar och de andra informanterna i gruppen nickar för att visa att de är av samma åsikt)
- 10) Nå siis nii om man liksom skulle mera på rasterna också prata det... (D2)
- 11) Göra det mera lockande att prata sedan svenska. Efter... Nå om det skulle vara några helt svenskspråkiga i vår klass så skulle man kanske prata mera svenska, men eftersom alla förstår finska jättebra så kan man bara prata mellan alla sedan finska. (D1)
- 12) Nå kanske ganska mycket beror på sig själv att om man vill prata svenska, men sedan när man har alltid pratat finska med vännerna så sedan går det inte bara att man skulle prata svenska och inte vet jag... Inte vet jag hur man skulle kunna stärka den. Om man själv tänker så man ska stärka den så sedan kanske det funkar men. (C1)
- 13) Ja nå det är också lite tycker jag lite samma att det där att förstärka den där svenskan så det beror helt på eleven som själv att om den vill faktiskt förstärka eller inte. Att om man fast läraren skulle vara helst försöka göra så att svenskan skulle bli bättre för alla elever, så om man inte har det där

intresset att bli bättre, så inte hjälper det alls fast man skulle ha vad för olika system sedan att. (C2)

14) Mm och sedan kanske det här att läsa och lyssna på det här språket så skulle hjälpa ganska mycket. (C3)

Det går inte att koppla ens registrerade modersmål till ens språkliga identitet. Då man ser på elevernas svar går det inte att dra paralleller mellan dessa två. Majoriteten har finska som sitt registrerade modersmål och talar inte svenska utanför skolan. Enligt mig låter det som en definition på elever som bor på en språkö där finskan är väldigt dominerande.

4.2 Tankar kring den svenskspråkiga skolan i en språkökcontext

Orsaken till att eleverna går i en svenskspråkig skola även om deras modersmål är finska är något som påverkar elevernas motivation. Vissa säger att de går i skolan eftersom deras syskon går i samma skola. De flesta tycker att orsaken är att deras föräldrar vill att de lär sig språk. Eftersom jag inte har intervjuat elevernas föräldrar är det omöjligt för mig att veta om dessa faktiskt är orsakerna till att eleverna går i en svenskspråkig skola, så jag tolkar elevernas svar som deras egna åsikter och funderingar. Jag vet inte heller om eleverna själva har diskuterat med sina föräldrar orsakerna till deras skolval.

15) Nå mina föräldrar satt mig till den här skolan för att mina storasyskon var här också. (A3)

16) Nå jag har också det lite samma och sedan är jag född i Sverige när mina föräldrar jobbade där. (A2)

17) Mamma och pappa satt mig hit. Inte vet jag... Dom bara satt. Mm och sedan min storebror var här också så efter det. (C1)

18) Föräldrarna gjorde beslutet. (B3)

19) Eftersom mina föräldrar satt mig hit. (D1)

20) Joo, mina föräldrar vill att jag lär många språk så därför. (A1)

21) Nå föräldrarna ville så att man har mera möjligheter och man kan flera språk. (B2)

22) Nå jag tror att de ville, att mina föräldrar ville att jag skulle lära svenska så att det skulle vara nyttigt så nii. (D2)

En elevs mamma arbetar i skolan och eleven tycker att det är orsaken till att hen går i skolan.

23) Mamma...jobbar här. (B1)

Några elever vet att deras föräldrar har gått i skolan och tänker att det eventuellt kan vara orsaken till att de går i samma skola. En elev lyfter fram att hen har svenska som modersmål, så det har varit en stor orsak.

24) Ja, min mamma och syskon har gått också här och just att jag hade modersmål svenska, så kanske det har varit den största orsaken också varför jag har kommit hit. (C2)

25) Jag har också... Min mamma har gått också i den här skolan så kanske därför. (C3)

26) Nå min mamma har gått och mormor har gått i den här skolan, så dom satt mig hit. (D3)

De flesta eleverna tycker att det är viktigt att gå i en svenskspråkig skola, eftersom det är till en stor nytta. Med detta menar eleverna att flera språk öppnar flera möjligheter och att det sedan är till en stor fördel då man ska börja arbeta. Att kunna svenska öppnar möjligheten till att lära sig flera språk.

- 27) Nå det är just det där att bra att man... Ju mera språk man kan så det där ofta får man också lättare arbete och så vidare. Och sedan har man annars också sedan det där lättare i framtiden att kommunicera när man kan flera språk och så vidare. (C2)

Skolan ska fungera som stöd för både den språkliga utvecklingen och utvecklingen av den språkliga identiteten. Eftersom majoriteten av eleverna har finska som modersmål, ville jag veta hur lärarna stöder utvecklingen av deras färdigheter i finska. Jag frågade dem om de får tala finska och hur lärarna reagerar ifall eleverna talar finska. Jag undrade även över lärarnas sätt att korrigera eleverna då de säger något på finska eller svenska fel och hur de känns för eleverna.

Flera elever poängterar att de inte får tala finska på lektionerna, förutom då det är lektion i finska. Eleverna menar att det inte är förbjudet, men inte heller rekommenderat. De kan alltså inte bli bestraffade med kvarsittning för att de talar finska på någon annan lektion än lektion i finska.

- 28) Nå om vi pratar finska så ofta säger man nog att man måste prata svenska. (A2)

- 29) Nå man får, men det liksom inte vad är suosittelavaa nu (*letar efter ordet rekommenderat*). (D1)

- 30) Ja, alltså om jag nu pratar om finskan så inte är det nu så där att man skulle inte få prata att det skulle vara förbjudet, men att nog menas det så här särskilt på rasterna. Att naturligtvis vill lärarna det är lite som måste att prata på alla timmarna svenska än sedan på finskatimmen så. Det har nu mest varit det att lärarna skulle naturligtvis vela att vi skulle prata det där prata svenska på rasterna, men inte har det varit som något så som sådant här problem och inte är det något som sagt förbjudet att man inte skulle få prata finska på rasterna att. (C2)

- 31) Mm, ja, samma sak att inte får man någon kvarsittning av att man talar finska här i skolan. (C3)

Lärarna brukar säga till om eleverna talar finska eller ifall de säger något fel på svenska. En elev säger att man kan få en anmärkning om läraren måste säga till flera gånger om man stör och talar finska i klassen. Jag tolkar att hen menar att då de talar finska under lektionstid handlar det oftast om något annat än undervisningsämnet och att man får anmärkningen för att man då stör andra i klassen. Det tolkar jag utifrån att deras vardagsspråk är finska och kunskapspråk är svenska, så ifall de talar finska har det med vardagliga saker att göra och då kan det störa undervisningen. Jag undrade hur det känns för eleverna då läraren korrigerar något som de uttalat fel på svenska och flera av dem säger att de inte bryr sig.

32) Mm, först ber och sedan kanske om man inte sedan efter sedan några gånger tror, så kan de komma en anmärkning eller något sådant för att man stör timmen eller något annat sådant. (D1)

33) Bryr mig inte. (B1, D1, D2)

34) Nå man bara korrigerar sig själv sedan, så det inte så stor sak. (C1)

En elev ger ett exempel på hur lärarna kan kommentera deras fel. Hen menar att läraren ger utrymme för eleverna att själva reflektera kring vad de sagt och fundera ut hur man säger det korrekt. Hen påpekar även att det ofta handlar om en och ett fel.

35) Joo, nog märker man, märker man det där, har lite märkt det att just sådana här en och ett och så, så sedan sådana att, att läraren lite som att ”vad sade du riktigt” så sedan förstår man själv att man måste rätta det till och. Nog lite sådär sedan att inte nu så mycket ändå. (C2)

Jag ville ta reda på hur lärarna fäster uppmärksamhet vid och stöder utvecklingen av skolspråket för att få en bild av hur lärarna möter eleverna från en mer språkligt allmän aspekt. Med det menar jag att ifall de bara fäster sig vid elevernas finstalande, eller om de fäster uppmärksamheten även till svenskan. Enligt eleverna har lärarna ett bra system på hur de korrigerar elevernas språkliga fel och hur de behandlar eleverna då de talar finska. Eleverna menar att de är de själva som gör felen och att de borde utvecklas själv.

36) Mm, jag tror att det är helt bra system, om man bara tror inte, så tror man inte. Och så. (D1)

37) Lärarna kunde inte göra något bättre, det är bara vi som gör det där felet så. (D2)

38) Nää, nå att man försöker sedan på något sätt sätta det i minnet vad man har sagt fel och sedan försöka komma ihåg det som hur man på riktigt säger det att. Nog har det tycker jag lite så hjälpt att. (C2)

Eftersom Björneborg är en finskdominerande stad ville jag veta hur eleverna tycker att utomstående ser på deras skola. Enligt eleverna har de som inte går i skolan en negativ syn på deras skola eller så vet de inte så mycket om skolan. Eftersom skolan är liten har eleverna inte så mycket vänner utanför skolan och detta kan leda till att eleverna som går i skolan är lite ”isolerade” från andra elever. Detta innebär att de vänner eleverna umgås med på fritiden är för det mesta sådana som är elever från samma skola. Ifall man har hobbyn kan man få vänner på det sättet. De som har vänner utanför skolan blir ibland ombedda att hjälpa med svenskaläxor.

39) Att dom inte vet sådär jättemycket om dom som går här. Vi är ganska sådär utanför. Om man inte sedan på någon hobby eller sådant sedan träffar dom andra. (B2)

40) Dom säger bara att vår skola är ganska dålig och att dom kan inte själv prata svenska alls. (B3)

41) Nåja, oftast är det bara att dom vill ha hjälp med svenskaläxona men. (A1)

En elev tycker att de kan ha fördomar till skolan och eleverna som går i skolan på grund av språket. Hen förklarar att svenskan och Sverige kan kopplas till homosexualitet.

42) ...det kan ofta lite säga någon härnätä eller säga för att det där Sverige har någon mikä homokulttuuri alla säger öö miks sä meet homokouluu och sådär men. (A3)

Eleverna låter ändå inte andras tankar och åsikter påverka deras syn på eller attityd till skolan.

43) Nå ingen skulle jag skulle inte säga att någon skulle bryr sig om någon annan har tankar om den här skolan så ni inte något speciell. (D2)

Största orsaken till att eleverna går i den svenskspråkiga skolan är deras föräldrar. De vill att deras barn lär sig svenska, eftersom det är till en stor nytta i framtiden då de ska in i arbetslivet. Det går att diskutera att föräldrarnas åsikter har påverkat eleverna, men eftersom jag inte intervjuat föräldrarna kan jag inte dra noggrannare slutsatser. Lärarna stöder elevernas utveckling av deras språkliga identitet. Majoriteten av eleverna har finska som sitt modersmål och skolan försöker stärka elevernas svenska språk, eftersom de inte får språkligt stöd utanför skolan. Jag ser ett dilemma med detta, eftersom lärarna eventuellt inte har så stor fokus på att bekräfta elevernas finska delen av den språkliga identiteten. Eleverna har en samhörighet i skolan, eftersom den är liten. Utomstående har varierande syn på den svenskspråkiga skolan, men inget av det påverkar enligt eleverna deras syn på sin egen skola.

4.3 Framtidstankar

De flesta av eleverna ser positivt på det att de lärt sig svenska. De kopplar det svenska språket främst till Sverige och hur det är lätt att hitta sig fram där och kommunicera med lokala människor. Svenskspråkiga människor är även lättare att kommunicera med då man kan svenska. En elev lyfter fram det och det kan kopplas till både finlandssvenskar och svenskar, hen specificerar inte.

44) Nå om man typ får till Sverige eller går till båten eller någonting så. (A2)

45) Nå man kan prata med svenskspråkiga människor om man möter någon så...bättre. (D1)

En elev påpekar att det är lättare att lära sig andra språk då man redan kan två.

- 46) Mm och sedan känns det sådär lättare att utveckla till exempel engelska.
Att det är lättare att lära liksom när man kan redan kan tala svenska bra så.
(C3)

Då eleverna blir tillfrågade om skolspråket påverkar deras val av fortsatt utbildning eller yrke finns det spridning mellan svaren. Tre elever svarar nej, sex elever svarar ja och tre elever svarar att det inte påverkar så mycket. Två av de tre eleverna som svarade nej har finska som sitt registrerade modersmål. En av dem har svenska som sitt registrerade modersmål och talar finska, svenska och engelska hemma och på fritiden. Jag frågade inte hen varför språket inte påverkar, men jag tolkar hens svar som att hen inte tänker på språk som en orsak att välja en utbildning eller ett yrke, eftersom det inte är en begränsning för hen. Två av de sex eleverna som svarade ja har svenska som sitt registrerade modersmål. Fördelningen mellan vad de sex eleverna talar för språk hemma och på fritiden är jämn. Det är tre elever som talar både svenska och finska även om de har finska som sitt registrerade modersmål. Det går alltså att se en koppling mellan vad eleverna talar för språk och hur de ser på sin framtid.

- 47) Nej. (A3, B1, D1)

- 48) Ja. (B2, D3)

- 49) Inte så mycket. (A2, B3, D2)

- 50) Nog har det där just påverkat, det där att nog kommer det att påverka att om man kan som gå till ett yrke var man sedan kan flera språk och så vidare att man har som sedan på så sätt sedan nytta. (C2 svarar och C3 instämmer)

- 51) Jag tror nog att jag studerar sedan också på svenska. (A1)

En elev säger att hen funderat på att gå i yrkesskola, men eftersom språket påverkar hens val, tänker hen gå i BSS gymnasium. Eleven i fråga har finska som registrerat modersmål och talar för det mesta finska hemma och på fritiden. Hen utvecklade dock inte sitt svar desto mer, men enligt mig kan det tolkas som att hen är van vid att studera på svenska och vill göra det i framtiden. Det finns ingen svenskspråkig yrkesskola i

Björneborg, så BSS gymnasium blir det enda svenskspråkiga alternativet. C1 poängterar att skolan är liten, vilket innebär enligt hen att det är lätt att gå över från grundskolan till gymnasiet. Det är samma lärare och byggnader.

52) Joo ganska mycket. Jag först hade så att jag skulle gå ti yrkesskola, men sedan tänkte jag just på svenskan och sedan framtiden, så sedan kom jag fram till att jag skulle gå hit, för att det är svenskan just som är här och det är liten skola, så det är lätt att vara här. (C1)

Det skulle ha varit intressant att ta reda på deras föräldrars bakgrund både med tanke på språk och utbildning. Tidigare forskning visar nämligen att elever från högre socialgrupper väljer oftast en utbildning som leder till fortsatta studier, dvs. gymnasiet, medan elever från lägre socialgrupper väljer oftast yrkesinriktad utbildning (Skolverket, 2012, s. 8.) Man kan alltså se en koppling mellan föräldrars utbildning och elevernas val av fortsatta studier.

Elevernas användning av svenska språket kommer enligt dem att se lika ut som den gör nu. Detta innebär att några elever fortsätter att tala svenska med sina familjemedlemmar. Enstaka elever säger dock att de skulle kunna börja tala mera svenska och särskilt då om de skulle få svenskspråkiga vänner.

53) Jag försöker att prata med mina storasyskon. (A3)

54) Jag tror nog att det fortsätter, för att min mormor pratar till mig svenska och hennes släktingar bor i Sverige, så jag tror att det nog fortsätter. (D3)

55) Jaa, mm, inte med de nuvarande vännerna i alla fall, men om man sedan får några svenskspråkiga vänner, så då kanske men. (D1)

De flesta av eleverna kan tänka sig att tala svenska med sina eventuella barn i framtiden. Sex elever kunde tänka sig tala svenska, två elever kan inte tänka sig och fyra elever vet inte.

56) Nog vill jag att mina barn sedan kommer lära svenska, så att dom kan finska och svenska eller sedan någon annan språk, så att dom har två sådär bra

språk att dom kan tala. Och sedan just nog kanske man börjar prata sedan med vänner mera när man träffar dom och som sådana som är från här skolan som svenska vänner. (C1)

57) Joo, nå nog kommer jag nu att använda svenskan också sådär i framtiden nog, att kan nu säga sådär lika mycket som finskan och sedan om man får barn, så nog vill jag nog, tycker jag att de skulle vara bra att lära till dom svenska och också att kanske dom skulle sedan också kunna sedan gå i en svenskspråkig skola att det där svenskan. (C2)

Eleverna ser det som en positiv sak att de lärt sig svenska. Det finns dock en jämn fördelning mellan eleverna då de kommer till språkets roll i fortsatt utbildning och yrke. Användningen av svenskan kommer enligt eleverna att se lika ut i framtiden, dvs. med familjemedlemmar. De menar dock att de skulle kunna tala svenska med vänner, ifall de skulle få svenskspråkiga vänner. Att fundera på sin eventuella familj kan kännas avlägset, men det är ändå hälften av eleverna som kunde tänka sig att tala svenska med sina barn.

5 Avslutande diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras resultaten i jämförelse till de teoretiska utgångspunkterna. Resultaten diskuteras i samma ordning som de redovisades. Val av metod diskuteras och kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna undersökning har varit att ta reda på hur elever som bor på en språkö upplever sin språkliga identitet. Jag har varit ute efter elevernas tankar kring språk och hur eleverna ser på sin framtid.

Den första forskningsfrågan är *Hur identifierar eleverna sig språkligt?* och besvaras i avsnitt 4.1 *Användning av svenska*.

Majoriteten (9) av eleverna har finska som sitt registrerade modersmål. Resten (3) har svenska som sitt registrerade modersmål. I Finland går det inte att registrera sig som tvåspråkig (Oker-Blom & Harmanen, 2020). Man kan inte alltid anta att en persons registrerade modersmål är personens första språk eller hans starkaste språk. Det är svårt att säga vilka som är två- eller flerspråkiga. Alla tolv elever säger att de talar finska hemma, varav fyra säger att de även talar svenska. En elev nämner att hen talar finska, svenska och engelska. Man kan tolka de fyra eleverna som tvåspråkiga och den ena som flerspråkig, men det är dock svårt. Det kommer inte fram i vilken utsträckning de använder språken och hurdan kunskap de har i språken. Man kan koppla detta till vardagsspråk (BICS) och kunskapsspråk (CALP). Cummins (refererad i Skutnabb-Kangas, 1981, s. 111–112) menar att man kan tala flytande ett språk i vardagliga situationer, men det säger ingenting om hans kunskap att använda språket på ett mer avancerat sätt. Detta innebär att man inte vet hurdan svenska eleverna i min undersökning har som har finska som sitt registrerade modersmål. Det kan inte dras sådana slutsatser på basis av intervjuerna jag haft. Majoriteten har finska som registrerat modersmål och varje elev nämner finska som det språket eller ett av de språken de använder på fritiden. Man kan alltså anta att deras kunskap inom finska språket är både vardaglig kunskap men även kognitiv. Utav fyra elever som talar svenska på fritiden är det tre som har

svenska som sitt registrerade modersmål. Då är det svårare att analysera deras vardags-
språk och kunskapspråk. Ännu svårare är det gällande den ena eleven som talar
finska, svenska och engelska.

Utän att se vad eleverna har för modersmål kan man tolka det från deras citat. Vissa
har relativt bra svenska, medan vissa blandar svenska och finska ord eller använder sig
av utfyllnadsord för att under tiden hitta sig fram till de rätta svenska orden. Utfyll-
nadsspråk är dock vanliga i allt talat språk, även för enspråkiga. En elev funderade
högt vad ett ord heter på svenska och nämnde det på finska då hen funderade (se citat
29). Eleven sa inte ordet på svenska, eftersom hen märkte att jag förstod vad hen me-
nade. Ordföljden kan även vara finsk ibland (se citat 10). Flerspråkiga individer kan
växla mellan två språk, i detta fall finska och svenska beroende på situationen och med
vem de talar (Sahlström m.fl., 2013, s. 121–122). Detta kallas kodväxling. Det som
skedde under intervjusituationerna kan alltså tolkas som kodväxling. Ett bra exempel
på detta är citat 42 då eleven berättar fritt om hur andra ser på den svenskspråkiga
skolan. Hens citat kan tolkas som kodväxling, men då hen citerar andra använder hen
finska. Jag tolkar informanternas kodväxling som ett redskap för att fylla luckor i deras
språkfärdigheter, men även som en tvåspråkig identitetsmarkör.

Att använda två språk kan vara ett sätt att markera sin identitet. Man kan med val av
språket inkludera och exkludera andra. Enligt den sociala identitetsteorin kan man visa
grupptillhörighet (Nyholm, 2012, s. 54). Detta kan kopplas till elevernas språkval i
skolsituationer. Ifall det finns en elev som talar bara svenska kan de andra eleverna
välja om de talar finska eller svenska och på det sättet inkludera eller exkludera eleven.
I min undersökning förekommer det mest finskspråkiga elever och de elever som har
svenska som modersmål kan även finska. Det går alltså att konstatera att det eventuellt
inte finns så mycket inkludering eller exkludering med tanke på språk i klassen. Om
man tänker däremot på elevernas användning av språk på fritiden, då majoriteten an-
vänder finska finns det eventuellt ingen att exkludera. Däremot inkluderar man sina
vänner då de talar finska. En elev (se citat 41) nämner att hens kompisar ber hjälp med
svenskaläxorna, vilket har en inkluderande effekt. Nyholm (2012, s. 54–59) menar att
inom en grupp kan individerna ha olika positioner. I detta fall är det den eleven som
kan svenska som har en viktigare position eftersom hen hjälper de andra. Det kan vara

intressant att känna denna rolltillhörighet i gruppen, eftersom gruppdynamiken annars kan vara olik.

Den språkliga identiteten begränsar sig inte i registrerat modersmål och därför ville jag veta hur eleverna använder svenska och hur de identifierar sig själva. I Slotte-Lüttges och Forsmans (2013, s. 170) undersökning i fyra svenskspråkiga 7–9-skolor i Finland kommer det fram att endast en tredjedel av eleverna använder svenska som det enda språket de talar med sina släktingar och vänner. I min undersökning är det fyra av tolv, vilket innebär en tredjedel. Eleverna tydliggör användningen av svenska med att berätta att de talar med syskon, mormor och familjemedlemmar. Det är fem elever som inte talar alls svenska utanför skolan. En elev nämner biblioteket som ett ställe där hen talar ibland svenska. Enligt Lojander-Visapää (2001, s. 43) är faktorerna som påverkar barns flerspråkiga utveckling syskonens förhållande, språkanvändning mellan syskonen, kön, ålder, familjens storlek och ordningen barnen är födda i. Dessa faktorer går att koppla till resultaten i min undersökning då eleverna nämner syskon och familjemedlemmar som personer de talar svenska med. Ålder, familjens storlek, ordningen barnen är födda i och syskonens förhållande har jag dock inte tagit reda på i min undersökning.

Jag gav eleverna som alternativ *finlandssvensk*, *finskspråkig*, *svenskspråkig*, *tvåspråkig* eller *annat* då jag bad dem att identifiera sig själva och de fick välja flera alternativ om de ville. En elev identifierade sig som finskspråkig och resten identifierade sig som tvåspråkiga. Kingelin-Orrenmaa (2019, s. 191) bad däremot i sin studie sina informanter att välja ett eller flera alternativ och hennes valalternativ var *finne*, *finländare*, *svensk*, *finlandssvensk*, *tvåspråkig*, *tammerforssvensk* och *något annat* som informanterna fick själv definiera. Hälften identifierade sig som tvåspråkiga. Det förekom flera som hade multipla identiteter, dvs. de valde flera alternativ än ett. Kingelin-Orrenmaas studie är genomförd med enkäter och då har informanterna fått fundera på begreppen i lugn och ro. För att få bättre resultat och kunna generalisera mera mina resultat borde det ha funnits mera diskussion mellan mig och informanterna om de olika begreppen. Vad de betyder för varje individ? Finns det olika definitioner på ett begrepp?

För att förbättra sin svenska säger eleverna att man borde tala svenska på rasterna och att man borde göra svenska språket mer lockande. Detta skulle man kunna enligt en

elev göra genom att ha mera svenska elever i klassen. Eleven menar att de flesta kan finska och har t.o.m. finska som modersmål, så det blir väldigt lätt att de talar finska sinsemellan. Några elever poängterar att det handlar om inre motivation till språket, att man borde själv bestämma att nu ska man lära sig svenska. En elev poängterar att läraren kan göra sitt allt och hitta på olika metoder att eleverna ska lära sig, men om eleverna saknar inre motivation hjälper det ingenting. Ladberg (2000, s. 222) menar att eleverna kan stöda och hämma varandras språkutveckling. De kan leka och spela och utveckla på det sättet sitt språk. Lek och spel sker i undervisningen mest i de lägre årskurserna, men då eleverna blir äldre kan de hitta på egna lekar och spel på rasterna. Mina informanter hade alltså bra idéer då de nämnde att de själva kunde tala mera svenska under rasterna.

Den andra forskningsfrågan är *Hurdana tankar har eleverna om att gå i en svenskspråkig skola i en finskspråkig omgivning?* och besvaras i avsnitt 4.2 *Tankar kring den svenskspråkiga skolan i en språkökontext.*

Enligt Lojander-Visapää (2001) är det föräldrarnas språkliga tillhörighet, språket i barnens närmiljö, dagvårdsspråket, kamraternas språk, avståndet till skolan och föräldrarnas socioekonomiska status som påverkar föräldrarnas val av skola. Hietaoja (2015) och Kingelin-Orrenmaa (2019) menar att föräldrarna tänker att deras barn kan få lättare jobb om de gått i en svenskspråkig skola och att det möjliggör mer alternativ i barnets liv. Båda forskarna anser att ifall en släkting har gått i samma skola vill föräldrarna gärna placera sitt barn i samma skola. Vissa föräldrar väljer en svenskspråkig skola på grund av skolans rykte, storlek och skolgemenskapen. I min undersökning besvarade eleverna själva varför de tror att de går i en svenskspråkig skola. I eftertanke skulle jag ha kunnat fråga eleverna om de diskuterat ämnet med sina föräldrar. Eftersom jag inte gjorde det, utgår jag från att elevernas svar är deras egna reflektioner kring ämnet. Flera elever säger att eftersom de har syskon eller andra släktingar som gått i skolan går de själva i den skolan. Det är dock flera som inte vet varför de går i den svenskspråkiga skolan och säger bara att deras föräldrar har gjort beslutet. En elevs mamma arbetar på skolan och hen tänker att det är orsaken. En elev poängterar att man har flera möjligheter och att det finns en stor fördel då man ska börja arbeta och kan svenska. Att kunna svenska ger goda förutsättningar att förstå andra nordiska språk, men även studera eller arbeta i ett annat nordiskt land (Sundman, 2013, s. 81). Eleven

menar även att man kan lära sig flera språk lättare då man redan kan två språk. Det går alltså att dra paralleller med en del av tidigare forskning. Med detta menar jag att ifall föräldrarna eller andra släktingar gått i skolan och att språket kan hjälpa med att få jobb i framtiden.

Skolan ska stöda elevens språkutveckling (Teleman, 1989, s. 11). Enligt Slotte och Forsman (2017, s. 15) ska den svenskspråkiga skolan arbeta språkmedvetet och språk-inriktat. Lärarna ska vara medvetna om språkets betydelse i elevernas utveckling och lärande. Skolorna bör bekräfta elevernas språkliga identitet och detta kan vara enligt Slotte och Forsman (2017, s. 16) svårt i en svenskspråkig skola i finskspråkig omgivning. Det kan leda till att finskan inte får utrymme i klassrummet och det är negativt mot dem som har finska som modersmål eller som ett av sina förstaspråk.

Majoriteten av eleverna som deltog i min undersökning hade finska som sitt modersmål. Jag undrade då vad lärarna gör ifall eleverna talar finska i klassen. Jag ville även veta hur lärarna korrigerar eleverna och ifall de själva tyckte att de skulle finnas något/några bättre strategier. Flera elever sade att de inte får tala finska under lektionerna, förutom på finskalektionerna. Lärarna brukar säga till åt eleverna att de ska tala svenska, men man får ändå inte kvarsittning om man talar finska. En elev poängterar dock att det kan störa lektionen då några talar finska sinsemellan och då kan man få en anmärkning. Min tolkning av situationen är att det blir stökigt i klassen då eleverna talar finska, eftersom det inte är deras kunskapsspråk och de då lätt talar om vardagliga saker. Skolspråket är inte automatiskt elevernas kunskapsspråk och man kan ha flera kunskapsspråk, men eftersom denna undersökning baseras på en språkö kopplar jag deras kunskapsspråk till svenskan, som är skolspråket. Denna slutsats drar jag eftersom eleverna eventuellt inte har lika djup kunskapsspråk på finska. Omgivningen ger språkliga stimuli till eleverna, men det handlar mera om vardagsspråk. Dessutom är det språket eleverna kommer i kontakt med på fritiden i olika medier, faktatexter och nyhetstexter finska (Slotte-Lüttge & Forsman, 2013, s. 30). Det kan dock finnas elever som är helt tvåspråkiga, som har lika stark svenska och finska med tanke på vardagsspråk och kunskapsspråk. Man kan se likheter mellan resultaten och Slotte-Lüttges och Forsmans (2013, s. 173–176) resultat. Eleverna talar finska på lektionerna, särskilt då de samtalar elever sinsemellan. Skolspråket slår dock igenom ibland. Den aspekten är

svår att analysera, eftersom intervjuerna genomfördes på svenska. Jag frågade inte eleverna hur de talar sinsemellan, så jag kan inte säga hur mycket svenskan slår igenom då de talar finska.

Slotte-Lüttge och Forsman (2013, s. 171) tar upp olika strategier som lärare använder under lektionstid om elever talar något annat språk än skolspråket svenska. I min undersökning fick jag reda på att läraren reagerar på att eleverna inte är fokuserade på det som de ska vara fokuserade på och måste säga om det åt eleverna. Flera av eleverna bryr sig inte om läraren säger till då det handlar om att de sagt något fel på svenska. Lärarna har dock enligt eleverna bra system och att det är eleverna själva som borde bli bättre på svenska och på att inte tala så mycket finska under lektionerna. En elev nämner att lärarna istället för att säga åt eleverna vad de sagt fel kan istället ifrågasätta det en elev sagt och låta hen fundera sig fram till det korrekta sättet att urycka sig (se citat 32). En elev säger att det oftast kan handla om en och ett fel (se citat 35). Det verkar som lärarna har bra strategier och eleverna lär sig förhoppningsvis med hjälp av dem. Tyvärr fick jag inte desto mer exempel på hur lärarna bemöter eleverna om de talar finska under lektionerna. Strategierna att signalera förväntningar om svenska som språkval, att baka in den svenska motsvarigheten i sitt svar, att inte reagera då elever använder ett annat språk än svenska med läraren eller att ignorera att elever använder ett annat språk än skolspråket är strategier som inte går att analysera utifrån mitt samlade material. Eleverna reagerar eventuellt inte på sådant och jag har inte observerat eleverna i klassrumssituation, så jag vet inte hur det är. Det verkar dock som att lärarna kommenterar då elever använder ett annat språk och att de kan fråga efter den svenska motsvarigheten. Detta stämmer överens med Slotte-Lüttges och Forsmans (2013, s. 171) undersökning.

Andras åsikter och attityder till ett språk påverkar elevernas åsikter och attityder till språket. Man kan koppla de fyra punkterna enligt Abercrombies (refererad i Nyholm, 2012, s. 36, 168) inom social identitet till min undersökning. Att social identitet skapas i relation till andra sker genom att eleverna talar finska med sina familjemedlemmar och vänner, medan de talar svenska i skolan. Identitet ger på detta sätt en känsla av att man tillhör en viss social grupp. Grupperna handlar om familj och vänner, men inom dessa finns det flera grupper. En klass till exempel är en grupp, men det finns flera

subgrupper i en klass. Likadant kan man säga att en familj är en grupp, men den gruppen man har med sina syskon har en olik dynamik och kan kallas för en subgrupp. Som jag redan tidigare nämnde kopplas detta till att identitet är inkluderande och exkluderande och man vet på så sätt vem som står utanför gruppen och hurdana roller alla har inom gruppen. Sociala identiteten är dock inte statisk, utan den kan byta skepnad under ens livstid. Jag hoppas att eleverna som lärt sig svenska och ser det som en positiv sak fortsätter att ha en likadan syn på svenskan och att de skulle öka sin kunskap om språket. Enligt Nyholm (2012, s. 173) leder en positiv attityd till ett språk eller dialekt till en ökad vilja att bevara den och detta innebär att attityd och identitet går hand i hand.

Enligt Ladberg (2000, s. 135) kan andras åsikter och attityder leda till att många inte vill tala språket. Då studien handlar om elever i en svenskspråkig skola i en finskspråkig omgivning, kan det lätt ske att eleverna inte är motiverade att tala svenska utanför skolan. Jag ville därför ta reda på hur de anser att andra elever i deras ålder från finskspråkiga skolor ser på den svenskspråkiga skolan och eleverna som går i skolan. Resultaten visade att elever från andra skolor eventuellt har en negativ syn på den svenskspråkiga skolan eller att de vet inte så mycket om skolan. En elev poängterar att finskspråkiga kan lätt ha fördomar till det svenska språket och har därför negativ syn på skolan. Eftersom skolan är liten och är den enda svenskspråkiga i Björneborg blir eleverna eventuellt lite ”isolerade” från elever från andra skolor. De som har kompisar utanför skolan har fått dem via hobbyn. En elev säger att de kan be hjälp med svenska-läxorna ibland. Eleverna låter ändå inte andras tankar och åsikter påverka på deras syn på eller attityd till skolan. Människor är dock inte alltid medvetna om hur andras attityder och åsikter påverkar en, särskilt då de är i tonåren. Det kan vara att de tror att det inte påverkar fastän det gör det. Det är alltså svårt för mig att analysera deras svar på frågan.

Den tredje forskningsfrågan är *Hurdan framtid har eleverna språkligt?* och besvaras i avsnitt 4.3 *Framtidstankar*.

Skolverket (2012, s. 7) säger att social bakgrund, kön och etnicitet är starka styrmekanismer vid val av fortsatt utbildning. Kingelin-Orrenmaa (2019, s. 185) kommer fram i sin studie till att lite över hälften av föräldrarna till eleverna i Svenska Samskolan i Tammerfors som har högre akademisk utbildning. I min studie tog jag inte reda på

elevernas sociala bakgrund. I eftertanke skulle det ha varit intressant att ta reda på, för att kunna analysera om det hade en påverkan på var eleverna tänker fortsätta sina studier. Var man bor kan även påverka var man studerar. I Björneborg finns det bara ett svenskspråkigt gymnasium, så ifall en elev vill fortsätta till gymnasiet med samma skolspråk och bo hos sina föräldrar finns det inte valmöjligheter. Det finns inte heller några svenskspråkiga yrkesskolor i Björneborg. Detta innebär att ifall en elev bestämmer sig för att fortsätta att studera på svenska efter grundskolan i Björneborg är BSS gymnasium det enda alternativet. Skolverket (2012, s. 12) poängterar att gymnasievalet kan ha med elevernas identitet att göra, att de försöker hitta sin plats. I min undersökning frågar jag eleverna om språket spelar någon roll i deras val av fortsatt utbildning. Hälften svarar ja och hälften säger att det inte påverkar (så mycket). Skolans storlek påverkar elevernas val, eftersom skolan är liten blir övergången från grundskolan till gymnasiet liten. De har samma lärare och utrymmen. En elev hade tänkt gå i yrkesskola, men eftersom hen vill studera på svenska väljer hen BSS gymnasiet (se citat 52). Samma elev poängterar även att skolan är liten, vilket gör det lätt att gå i den. Vidare studier än det har eleverna inte ännu hunnit tänka på. Vissa säger dock att de skulle vela fortsätta studera på svenska.

Eleverna ser positivt på att de lärt sig svenska. De flesta kopplar genast svenska till Sverige och hur lätt det är då man reser dit och ska navigera i stan eller tala med befolkningen. Projektet Case: BSS har försökt med vissa klasser skapa en kontakt mellan mer tvåspråkiga områden, såsom Vasa för att få eleverna att lära sig svenska, men även för att bekanta sig med den finlandssvenska kulturen och träffa mer människor som talar svenska. Eleverna på årskurs 9, som jag intervjuade, hade inte ännu varit med om sådant. Det sker i gymnasiet och jag hoppas att de då tar till vara på allt de lär sig och att de skulle t.o.m. hålla kontakten med de elever de samarbetar med. En elev påpekar att hen lärt sig lättare engelska då hen redan kan tala svenska bra. Svenska och engelska språket är nära släkt och båda tillhör det germanska språket (Sjöholm, 1995, s. 98). Man har alltså större förutsättningar att lära sig engelska om man redan kan svenska.

Elevernas användning av språket kommer enligt dem att se lika ut som nu, dvs. de kommer att tala svenska med familjemedlemmar. Enstaka elever säger att de skulle kunna börja tala mera svenska, särskilt om de skulle få svenskspråkiga vänner. De flesta har sett en fördel med att lära sig svenska och kan tänka sig att föra språket vidare

till sina eventuella barn. Som tidigare nämnts har andras åsikter och attityder till ett språk påverkan på hur barn ser på språket. Jag hoppas därför att även om eleverna inte kommer att tala svenska med sina eventuella barn, att de ändå håller den positiva synen och attityden till svenska, så att deras eventuella barn ser det och blir eventuellt intresserade av språket.

5.2 Metoddiskussion

I denna studie användes kvalitativa intervjuer som var baserade på syftet och forskningsfrågorna. Eftersom syftet var att ta reda på hur elever som bor på en språkö upplever sin språkliga identitet var intervjuer en lämplig datainsamlingsmetod. Jag förväntade mig att intervjuerna skulle ta längre tid än de i verkligheten gjorde. Förväntningarna var höga, eftersom informanterna var på nionde klassen och jag tänkte att de kan reflektera kring sina tankar och uttrycka sina åsikter. Det kunde de absolut, men då jag bad dem utveckla sina kommentarer ville de inte nödvändigtvis göra det.

I början av intervjun tydliggjorde jag för informanterna varför undersökningen genomförs och hur materialet används. Patel och Davidson (2011, s. 74) poängterar att det är viktigt att klargöra syftet för informanterna och att de ska förstå hur viktigt deras bidrag är. Informanterna intervjuades i grupper och då finns det för- och nackdelar. Med detta menar Trost (2010, s. 46) att informanterna kan tillsammans diskutera sig fram till ett svar som de tänker är det ”rätta” eller ”lämpliga” i den situationen. Vissa informanter kan hålla sig mer tystlåtna än andra om de märker att någon i gruppen är mer verbal och tar åt sig mer talutrymme. Jag märkte att detta hände ibland, att vissa informanter nickade eller var bara tysta. Då skrev jag ner att de hade nickat eller noterade deras min på något sätt. Jag ställde även rakt frågor ibland till de tystare informanterna för att få dem att säga sin åsikt. Ibland gick det bra och ibland märkte jag efteråt att jag ställt i misstag en ledande fråga. Ett exempel på detta är då jag ville veta ifall lärarna motiverar varför de måste tala svenska istället för finska under lektionerna, men eleverna var tysta och visste inte riktigt vad de skulle svara. Då ställde jag en fråga ”Kanske dom (lärarna) tänker bara att det är en svenskspråkig skola så man ska bara tala svenska?”. Eleverna svarade ”joo” och ”joo, jag tror så”. Då jag hade ställt frågan märkte jag genast att det var en ledande fråga och att jag inte kunde ta den tillbaka

eller ställa den på ett annat sätt. Fastän jag skulle ha ställt den på ett annat sätt kunde eleverna ha använt min ledande fråga som svar.

Jag har själv gått i BSS och var därför rädd att jag skulle i intervjusituationen låta mina åsikter och tankar komma fram, men jag lyckades hålla mig neutral. Vissa frågor ställde jag eventuellt en aning ledande, men jag blev genast medveten om det. Det är dock svårt att ta tillbaka frågan, eftersom informanter hört den och kanske har blivit styrd av frågan till ett visst svar.

Jag ser min undersökning som valid, eftersom jag har studerat det som jag har haft syfte att studera. Då jag skrev intervjufrågorna utgick jag från mina forskningsfrågor. Jag strävade efter att skapa varje intervjusituation lika för att få så reliabla resultat som möjligt. Då jag transkriberade intervjuerna märkte jag att jag formulerat vissa frågor en aning ledande. Jag hade försökt att rätta situationen i vissa fall, men ibland hade jag inte märkt att jag ställt en ledande fråga. Intervjusituationerna vara likadana och intervjuaren ska ställa frågorna på samma sätt i varje intervju. Det är dock svårt, eftersom människor är aktiva och agerar och det resulterar till förändring (Trost, 2010, s. 131 – 132). Jag ser min undersökning reliabel, även om jag i vissa fall ställt en ledande fråga. Jag har förklarat undersökningens syfte i början av varje intervju och ställt intervjufrågorna i samma ordning. Ur ett etiskt perspektiv har jag lyckats behålla en hög etisk standard, eftersom jag har hållit informanternas identitet anonyma. Ingen inom forskningsgruppen vet informanternas namn, eftersom de fick ta del av transkriptionerna som har fingerade namn.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Som fortsatt forskning skulle man kunna ha fokus på elevernas föräldrar. Social bakgrund, kön och etnicitet påverkar starkt valet av fortsatt utbildning (Skolverket, 2012, s. 7). Man skulle därför kunna forska i vad föräldrarna har för utbildning och vad de jobbar med. Annan bakgrundsinformation om föräldrarna, som etnicitet skulle även vara intressant att ta reda på. Ifall familjen har flyttat från ett annat land till Finland och har en negativ syn på landet eller befolkningen kan barnet få känslomässigt svårt att lära sig språket (Ladberg, 2000, s. 135–138). Detta skulle man kunna forska i med

tanke på hurdan syn eleverna då har till språket i Finland och till skolspråket. Man skulle även kunna intervjua dem om orsakerna till att de valt en svenskspråkig skola för deras barn. Vare de sig föräldrar som flyttat med sin familj från ett annat land till Finland eller en finländsk eller finlandssvensk familj.

Annan fortsatt forskning kunde fokusera sig på andra språköar än Björneborg och man kunde då jämföra resultaten. Man skulle kunna forska i områden där fördelningen mellan finskspråkiga och svenskspråkiga är väldigt jämn. Resultaten kunde jämföras med områden som är tvåspråkiga, men svenskan är majoritetsspråket. Även områden där svenskan är majoritetsspråket skulle vara intressant att forska i. Man skulle alltså intervjua elever från språköar, tvåspråkig omgivning och helt svenskspråkig omgivning. Det skulle vara intressant att analysera om omgivningens språk spelar någon roll för eleverna då de reflekterar kring språk och val av fortsatt utbildning och yrke.

I denna studie intervjuade jag elever om deras framtidsplaner i förhållande till språk. Man skulle kunna återkomma med några års mellanrum och se om deras framtidssyn har ändrats och om deras förhållande till svenska språket har ändrats. Jag skulle veta om de faktiskt har skaffat mera svenskspråkiga kompisar och om de knyter an svenska språket till något mera än direkt till Sverige. Dessutom skulle man i själva intervjusituationen höra ifall de utvecklats språkligt och fundera då ifall deras val i livet har påverkat det och hur deras språkliga identitet har utvecklats. Man skulle även kunna fråga igen om deras syn på eventuella barn – om de kunde tänka sig tala svenska med dem eller ifall de redan har barn, hur resonerar de då kring barnets språkliga utveckling och identitet.

Man skulle även kunna ta reda på projektet Case: BSS och de olika delarna forskningsgruppen arbetat med, från daghemmet till gymnasiet. Om projektet har nått sitt syfte och hur man kunde ännu utveckla det. Detta intresserar mig eftersom det är min gamla skola, men även från min andra utbildnings synvinkel, som är barnträdgårdslärare.

Referenser

- Bjereld, U., Demker, M. och Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Conteh, J., Riasat, S. och Begum, S. (2013). Chapter 4. Children learning multilingually in home, community and school contexts in Britain. I Schwartz, M. & Verschik, A. (Red.) *Successful family language policy. Parents, children and educators in interaction*. (s. 83–102). Dordrecht: Springer.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 122–135). Stockholm: Liber.
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk. Språkdiraktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Estling Vannestål, M. (2009). *Lära engelska på internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Finlex. (2020). *Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628*. Hämtad 6.2.2020, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980628#Pidp432352896>
- Forsman, L. (2019). Language Across the Curriculum: Building a Learning Community. *International Journal of Learning and Teaching, Vol. 5, No. 3* (s. 239–245). Hämtad 30.3.2020, från <http://www.ijlt.org/uploadfile/2019/0820/20190820042012679.pdf>
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hietaoja, A-L. (2015). *Finska hem – tvåspråkiga barn. Familjespråkpolicy i fem familjer där hemspråket är finska och barnen går i svensk förskola eller skola*. Tammerfors: Tammerfors universitet.

- Henricson, S. (2005). "Ingen pratar svenska här" – om svenskan på språköarna. *Språkbruk*, 4/2005. Hämtad 30.1.2019, från <https://www.sprakbruk.fi/-/ingen-pratar-svenska-har-om-svenskan-pa-sprakoarna>
- Kingelin-Orrenmaa, Z. (2019). *Tammerfors som svensk språkö: en etnografisk studie av språkpolicy som praktiker, processer och val i svenska rum i det inre av Finland*. Uleåborg: Uleåborgs universitet.
- Kopeliovich, S. (2013). Chapter 11. Happylingual: A family project for enhancing and balancing multilingual development. I Schwartz, M. & Verschik, A. (Red.) *Successful family language policy. Parents, children and educators in interaction*. (s. 249–275). Dordrecht: Springer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Laurent, L. (2013). Svenska språköar och finska utskär. *Magma*, 3/2013. Hämtad 30.1.2019, från http://www.magma.fi/images/stories/reports/ms1303_sprakoar.pdf
- Lojander-Visapää, C. (2001). *Med rätt att välja. Språkval och språkstrategier i språkligt blandade hushåll i Helsingfors*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Nyholm, S. (2012). *Närpesungdomars intraspråkliga beteende. En attitydundersökning men framtidsperspektiv*. Vasa: Vaasan yliopisto.

- Oker-Blom, G. & Harmanen, M. (2020). *Ruotsin kieli ja kirjallisuus*. Hämtad 31.3.2020, från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/ruotsin-kieli-ja-kirjallisuus>
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sahlström, F., Forsman, L., Hummelstedt-Djedou, I., Pörn, M., Rusk, F. & Slott-Lüttge, A. (2013). *Språk och identitet i undervisningen – inga konstigheter*. Stockholm: Liber.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Sjöholm, K. (1995). *The Influence of Crosslinguistic, Semantic, and Input Factors on the Acquisition of English Phrasal Verbs: a Comparison between Finnish and Swedish Learners at an Intermediate and Advanced Level*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Skolverket. (2012). *Ungdomars uppfattningar om gymnasievalet*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 21.2.2020, från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659dbc/1553964420602/pdf2818.pdf>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Stockholm: Liber.
- Slotte, A. & Forsman, L. (2017). Skriva av och skriva eget. Samtal om skrivande i den svenskspråkiga skolan i Finland. I Tandefelt, M. (Red.) *Språk i skola och samhälle*. (s. 15–51). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Statistikcentralen. (2020). *Språk efter kön kommunvis, 1990–2018*. Hämtad 6.1.2020, från http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/
- Stenberg-Sirén, J. (2020). Svenska, finska, engelska – komplement eller alternativ? En inblick i ungas språkanvändning. *Magma* 1/2020. Hämtad 31.3.2020, från http://magma.fi/wp-content/uploads/2020/01/magma1_2020_webb-1.pdf
- Sundman, M. (1999). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors: Helsinki University Press.
- Sundman, M. (2013). *Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk*. Hämtad 1.4.2020, från <http://docplayer.se/7030971-Tvasprakiga-skolor-4-2013-marketta-sundman-en-analys-av-fordelar-och-risker-med-inforandet-av-skolor-med-svenska-och-finska-som-undervisningssprak.html>
- Tandefelt, M. (2003). *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Teleman, U. (1989). Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält. I Sandqvist, C. & Teleman, U. (Red.) *Språkutveckling under skoltiden*. (s. 7–14). Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2020a). *Kulturell mångfald och språkmedvetenhet*. Hämtad 14.1.2020 från, <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/kulturell-mangfald-och-sprakmedvetenhet>

Utbildningsstyrelsen. (2020b). *Den grundläggande utbildningen*. Hämtad 1.4.2020 från, <https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen>

Äikäs, M. (2017). Språkgranskning av finlandssvenska läromedel. I Tandefelt, M. (Red.) *Språk i skola och samhälle*. (s. 52–69). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.

Østern, A-L. (2007). 1. Barnets möte med den finlandssvenska skolan. I Østern, A-L. (Red.) *Barnets möte med skolan*. (s. 13–42). Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

Bilagor

Bilaga 1. Intervjumanual

Språkbakgrund (identitet)

1. Vilka språk använder ni hemma?
2. Vad är ditt registrerade modersmål?
3. Skulle du säga att du är:

(får väljas flera)

- finlandssvensk
 - finskspråkig
 - svenskspråkig
 - tvåspråkig
 - annat
4. Vad tror du orsaken är till att du går i en svenskspråkig skola?
 5. Vilket/vilka språk talar ni elever sinsemellan?
 - skillnad mellan lektion och rast?
 6. Använder ni svenska utanför skolan?
 - exempel

Skolan och språket (attityd)

7. Vad betyder det för er att gå i en svenskspråkig skola?
 - Varför/varför inte viktigt?
8. Vad säger andra (speciellt ungdomar) i Björneborg om er skola? Eller om er som går i en svenskspråkig skola?
 - Hur påverkar det er/er syn på skolan?
9. Har det påverkat er på något sätt att ni lärt er svenska?
 - Positivt eller negativt?
 - Kan ni ge konkreta exempel?
10. Ni som har ett annat modersmål än svenska - får ni använda ert modersmål i skolan?
 - I hurdana situationer?
 - Motiveras det åt er?
11. Händer det att lärarna tillrättavisar och/eller ber er tala svenska?

- Hur känns det?
 - Kunde det göras annorlunda? Hur?
12. Hur tycker ni att man kunde jobba för att stärka skolspråket?
13. Hur har ni märkt av det pågående projektet som BSS har med Åbo Akademi?
- handlar om språklig medvetenhet, språkanvändning och språkstrategier för lärande i olika ämnen
14. Vad anser ni om nyttan av ett sådant arbete?
15. Vad har varit bra/dåligt med arbetet?
16. Hur skulle det kunna förbättras?
- } Frågor om Case: BSS

Tankar om framtiden (framtidssyn)

17. Hur har skolan språkligt förberett er på fortsatt studie-/yrkesliv?
18. Påverkar skolspråket ert val av fortsatt utbildning eller yrke?
19. Hur ser ni på svenskans roll i ert framtida liv utanför studier och arbete?
- Kommer ni att använda svenska med familj, vänner osv?
 - Tror ni att ni kommer att tala svenska med eventuella egna barn?