

Eleven i språköskolan

Om verksamhetskultur och språklig identitet i en svenskspråkig skola på en finskspråkig ort

Kaisa Kirsikka Kevin

Avhandling för magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2020

Abstrakt

Författare Kaisa Kevin	Årtal 2020
Arbetets titel Eleven i språköskolan. En kvalitativ undersökning om elever i en svenskspråkig skola på en finskspråkig ort.	
Publicerad? Sidantal (66)	
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	
Arbetet har gjorts som en del av projektet minoritetspedagogik i Norden, vars syfte är att synliggöra minoritetsskolors verksamhet och dess utmaningar ut ett utbildningsperspektiv.	
Referat: <p>Även om Finlands lag garanterar att alla finsk- och svenskspråkiga barn har rätt till kommunalt arrangerad utbildning på sitt eget språk, krävs det mycket arbete och flera familjers engagemang för att en språköskola, det vill säga en svenskspråkig skola i en till majoriteten finskspråkig stad, ska etableras. Språköskolor kämpar med utmaningar och arbetar på ett sätt som är i behov av mer synlighet.</p> <p>Denna avhandlings syfte är att undersöka hur elever i årskurs 5–6 i en språköskola uppfattar sin språkliga identitet och hur skolans verksamhetskultur stöder elevers språkidentitetsutveckling. Tre (3) forskningsfrågor utformades utgående från syftet:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Hur uppfattar elever i årskurs 5–6 i en språköskola sin språkliga identitet?2) Vilka är för- och nackdelarna med en språköskola enligt elever i årskurs 5–6?3) Hur stöder språköskolans verksamhetskultur elevers språkidentitetsutveckling? <p>Studien har en fenomenografisk forskningsansats, och datainsamlingen skedde genom intervju och observation. Sex (6) elever från årskurs 5–6 i Svenska skolan i Lahtis intervjuades för att svara på forskningsfrågorna. Skolan observerades under två (2) hela skoldagar.</p> <p>De huvudsakliga resultaten visar att de flesta av de intervjuade eleverna betraktar sig själva som finlandssvenskar, även om de alla pratar både finska och svenska dagligen. De elever som pratar mest finska hemma, identifierar sig mera som tvåspråkiga än som finlandssvenskar. Elevernas föredragna språk varierar enligt situation och beror på vad de gör. Den dominerande finska miljön inverkar mycket i elevernas språkanvändning, också i skolan. Eleverna upplever att språköskolan är trygg och de har en stark känsla av samhörighet. Språköskolan har utvecklat och anpassat de pedagogiska och didaktiska tillvägagångssätten enligt elevernas behov. I skolans verksamhetskultur betonas finlandssvenska kulturen och det svenska språket starkt. Betydelsen av att förstärka språket och kulturen verkar vara större i språköskolan än i en svenskspråkig skola, där den omringande miljön inte är lika finsk.</p>	
Sökord: minoritetspedagogik, minoritetsskola, språköskola, elevperspektiv, tvåspråkighet, språkidentitet	

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	5
1.2 Avhandlingens disposition	5
2 Teoretisk referensram	7
2.1 Språkliga minoriteter.....	7
2.2 Minoritetspedagogik	11
2.2.1 Bildningsperspektiv på minoritetspedagogik.....	12
2.2.2 Institutionellt perspektiv på minoritetspedagogik.....	15
2.2.3 Didaktiskt perspektiv på minoritetspedagogik.....	17
3 Metod och genomförande.....	21
3.1 Syfte och forskningsfrågor.....	21
3.2 Fenomenografisk forskningsansats	21
3.3 Observation som datainsamlingsmetod.....	23
3.4 Intervju som datainsamlingsmetod	24
3.5 Urval, avgränsningar och material	25
3.6 Informanter.....	26
3.7 Undersökningens genomförande.....	26
3.8 Bearbetning och analys av data.....	27
3.9 Etik, tillförlitlighet och validitet.....	28
4 Resultatredovisning	32
4.1 Allmänt om informanterna	32
4.2 Elevers uppfattningar om sin språkliga identitet och om att vara elev i språköskolan.....	34

4.3 Språköskolans verksamhetskultur och hur den stöder elevers språkidentitetsutveckling.....	40
5 Sammanfattande diskussion.....	48
5.1 Resultatdiskussion.....	48
5.1.1 Resultat som svarar på hur eleverna uppfattar sin språkliga identitet.....	48
5.1.2 Resultat på hurdana för- och nackdelar eleverna ser med att vara elev i en språköskola.....	55
5.1.3 Resultat som svarar på hur skolans verksamhetskultur stöder elevernas språkidentitetsutveckling.....	56
5.2 Metoddiskussion	61
5.3 Förslag på fortsatt forskning	62
Litteratur	64

Tabeller

Tabell 1. Elevens uppfattning om sitt starkare språk, identitetsuppfattning och föräldrarnas språkanvändning.	34
Tabell 1. Elevens uppfattning om sitt starkare språk, identitetsuppfattning och föräldrarnas språkanvändning.	49

Figurer

Figur 1. Språktrappan.....	42
Figur 2. Hjälpmedel för stavning av svåra vokaler.....	43
Figur 3. "Vill du komma leka?".....	44
Figur 4. "Kielimuurista huolimatta, ymmärrettiin toisiamme!".....	45

1 Inledning

Avhandlingens inledande kapitel presenterar studiens bakgrund till och val av ämnet, problemformulering, syfte och forskningsfrågor samt disposition.

Denna avhandling behandlar frågor kring vad det innebär att vara en elev i en språkskola. Studien tar avstamp ifrån minoritetspedagogisk forskning, men undersökningens fokus ligger på elevens syn på sin egen språkliga identitet. Undersökningen är kvalitativ med en fenomenografisk forskningsansats. Studiens resultat presenterar elevernas uppfattningar om sin egen språkidentitet och om skolan, samt hur skolans verksamhetskultur stöder elevernas språkutveckling.

En språkskola är en svenskspråkig skola på en till majoriteten finskspråkig ort. Begreppet språkskola kommer från att minoriteten svenskspråkiga på orten bildar en så kallad språkö bland majoriteten finskspråkiga. Den undersökta skolan är Svenska skolan i Lahtis med lite över 100 elever. I denna undersökning representerar Svenska skolan i Lahtis även andra språkskolor i Finland, trots att den är, till antalet elever, en av de största språkskolorna. Mellan språköarna och deras institutioner har det bildats ett nätverk som kallas för språkönätverket, eller ”Vi 10-nätverket”. Vi 10-nätverket startades av tre rektorer som ville utveckla samarbetet mellan de liknande skolorna. Nätverket har vuxit så att de flesta språkskolor och språködaghem hör till Vi 10, som redan finns i över 15 kommuner. Språkskolor konfronteras med utmaningar som de flesta skolor aldrig behöver möta, som till exempel svårigheter med elev- och lärarekryteringen. De flesta språkskolor har under 50 elever, och i alla skolor sker undervisningen i sammansatta klasser. Skolvägen är för många elever (och lärare) väldigt lång. (Hemsidan för svenska skolan i Lahtis, u.å.)

Enligt 4§ i lagen för grundläggande utbildning (1228/1999) är kommunen förpliktad att ordna undervisning för elever på det språket som föräldrarna kräver, om det är finska eller svenska. Alla kommuner är alltså skyldiga till att ordna undervisning på svenska för de elever som är svenskspråkiga, även om ingen skola finns tillgänglig i närheten. Trots detta behövs det, även om det är barnets grundläggande rätt, ofta flera familjer som måste kräva svenskspråkig undervisning, för att det ska ordnas.

Kommunen behöver inte nödvändigtvis grunda skolor, men åtminstone har eleven rätt till finansierad skolskjuts till närmaste skolan. Speciellt i östra Finland är detta ett problem eftersom den närmaste svenskspråkiga skolan kan ligga på flera timmars avstånd. Ett antal språköskolor har redan lagts ner, vilket orsakat att familjer behövt göra svåra val. Alternativen ligger mellan att barnet får en flera timmars lång skolväg, att familjen flyttar till en ort med en svensk skola, eller att barnet byter till finsk skola.

Lyckligtvis är just Lahtis svenska skola ett växande institut. Verksamheten startade år 2003 som ett gruppfamiljedaghem i en höghuslägenhet. Idag har de en egen skolbyggnad med stor gård, som även fungerar som platsen där det ordnas olika svenskspråkiga evenemang, som de kallar för svenska gården. I Hufvudstadsbladets artikel (Miettinen, 19.12.2016) intervjuades Karin Ihalainen, som är rektor för skolan.

”Visst är Svenska skolan i Lahtis en solskenshistoria, men det har också varit en ständig kamp för svenskan. Utan stöd och uppmuntran från de finlandssvenska fonderna skulle vi inte finnas i dag. Jag har saknat stödet från skolverket, någon som skulle ha tänkt på den svenska aspekten redan innan jag tagit upp nästa ärende. Nu har vi lärare varit tvungna att själva förbereda alla ärenden för utbildningsnämnden och fullmäktige, säger Ihalainen.” (Miettinen, 2016)

Även om svenskan i Finland är till en del försäkrad i grundlagen, har det redan en längre tid funnits en rädsla om att det svenska språket minskar. Den finlandssvenska Barometern (2020) visar att allt fler finlandssvenskar identifierar sig som tvåspråkiga, istället för enspråkigt svenska. Under det senaste decenniet har procenten tvåspråkiga finlandssvenskar vuxit från 22 till 51. Eftersom språkliga normer förändras, förändras även människors språkliga identifikation, menar politices doktor Marina Lindell. De regionala skillnaderna i finlandssvenska identifikationen är stora. I Österbotten klassar sig 63 procent och i Åland 89 procent som enspråkigt svenska, medan 66 procent i Nyland och 54 procent i Åboland betraktar sig som tvåspråkiga. Lindell ser att tvåspråkigheten möjligtvis kan bidra till mer uppskattning för Svenskfinland bland de finskspråkiga, men den ökande tvåspråkigheten är även ett hot mot enspråkigt svensk service och andra lösningar. Barometern avslöjar att sex av tio finlandssvenskar säger sig byta språk till finska i sociala situationer när en i sällskapet är finskspråkig. (Sjöwall, 2020.)

Svenska Yle publicerade år 2019 en artikel där de uppvisar statistik från Agenda, som undersökt finlandssvenskarnas oro om svenskans ställning i Finland. Det noteras, att

75 procent av deltagarna anser att svenskans ställning är dålig eller mycket dålig i Finland. Deltagarna tror även att situationen går mot ett ännu sämre håll. Svaren visar att äldre människor och enspråkigt svenskspråkiga är mer oroade över situationen än yngre, tvåspråkiga och finskspråkiga. Största oron berör minskandet av svensk service inom hälso- och sjukvård. Enkäten visar däremot, att deltagarna är nöjda med den svenskspråkiga grundskolan och dagvården. Nästan alla som svarat, över 90 procent, anser att den finlandssvenska kulturen och svenskans ställning är viktiga att värna om. En tredjedel av de deltagande finlandssvenskarna anser till och med att fler svenskspråkiga barn skulle vara en lösning till att förstärka svenskan. (Gustafsson & Strömgård, 2019.)

I min undersökning har jag kommit underfund med hur viktig roll minoritetsskolor spelar i utvecklingen och förvarandet av språk. Ämnet är mångfacetterat och i tillägg till pedagogiska faktorer kräver det examinering på bland annat historiskt, politiskt och språkligt plan. I min skrivprocess har jag till stor del utgått ifrån boken *Mindretalspædagogik*, som är väl strukturerad enligt von Oettingens (2012) tre perspektiv på minoritetspedagogik, som presenteras i ett senare skede. Teorikapitlet och forskningsfrågorna är inspirerade av strukturen, och därmed delas även resultatkapitlet in i 1) det som främst berör identitetsbildning, 2) det som främst berör institutionen, och 3) det som främst berör didaktiken. Dessa tre infallsvinklar går dock hand i hand och till största del in i varandra. För att undvika förvirring vill jag förklara att båda begreppen, ”språköskola” och ”minoritetsskola”, syftar i denna avhandling på en typ av skola, som etablerats för en språklig minoritet. Samma princip gäller ”språköpedagogik” och ”minoritetsspedagogik”. Orsaken till två olika begrepp är att minoritetsbegreppet används i ett bredare perspektiv, till exempel liknande skolor i Norden går under termen minoritetsskolor, medan språkö-begreppet är allmänt känt i Svenskfinland. Det har visat sig att språköskolorna i Finland har mycket gemensamt med Nordens minoritetsskolor, och därav fungerar nordisk minoritetspedagogisk forskning väl som teoretisk utgångspunkt i denna avhandling. Begreppen språklig minoritet och minoritetspedagogik behandlas mer ingående i teorikapitlet.

Det unika i denna studie är att språköskolans elever får sin röst hörd. Elevperspektivet saknas från den tidigare minoritetspedagogiska forskningen. Denna undersökning behövs och är viktig eftersom pedagogiken i språköskolorna är alldeles speciell, och

inte många vet ens om att dessa skolor finns. Med min undersökning ville jag få reda på hur eleverna tänker kring sin egen språkidentitet, och speciellt ifall den starka finskan eller något annat påverkar hur de känner inför att höra till minoriteten svenskspråkiga i Lahtis. Jag vill även med undersökningen visa hur viktiga språköskolorna är för Svenskfinland. Forskning ur minoritetsperspektiv kompletterar enligt Lahdenperä (2014, s. 74) den nuvarande förankrade forskningen om skolor och ledarskap, och kan således bidra till en bättre förståelse om hur minoriteters rättigheter är representerade och kan bli förverkligade i praktiken.

Avhandlingen är en del av projektet Minoritetspedagogik i Norden. Projektets olika bitar är sammanställda av Åbo Akademi (lärarutbildningen i Vasa), UC Syd (Center för Mindretalspedagogik, Umeå Universitet (institutionen för språkstudier), Stockholms Universitet och Södertörns högskola. Nätverkets målsättning är att ”fördjupa kompetensen kring utformningen av såväl undervisning som lärarutbildning inom olika former av minoritetskontexter”, som det formulerats i projektets ansökan till Nordplus. Med hjälp av projektet kan lärarutbildningar utformas till att beakta språkliga minoriteters behov och grundläggande rätt till undervisning på eget språk. Inom ramen för projektet minoritetspedagogik fick jag transkribera intervjuer av lärare från flera språköskolor. Dessa intervjuer var som ett fönster in i språköskolornas värld, som gav mig en uppfattning om mångsidigheten i deras utmaningar, verksamhet och pedagogiska tillvägagångssätt. Bland annat lade jag redan då märke till att både lärarna och eleverna måste ha utvecklat väldigt goda anpassningsförmågor.

Själv kommer jag från en tvåspråkig familj där jag talat finska med min mamma och mina syskon, men svenska med min pappa. Jag gick i finskspråkigt daghem och svenskspråkigt lågstadium, högstadium och gymnasium. När jag började skolan hade jag mycket starkare finska, och fick kämpa de första åren med svenskan. Trots att min pappas sida av släkten är finlandssvensk och hela min skolvärld varit finlandssvensk, har jag aldrig identifierat mig som finlandssvensk. Det närmaste jag någonsin kommit i att beskriva min egen identitet i språkligt sammanhang, är tvåspråkig. Det var egentligen först när jag gick på universitet och fick träffa medstuderanden som representerade hela skalan av Svenskfinland, som jag började förstå ordentligt vad det innebär att vara finlandssvensk, och hur värdefullt det är att få känna sig som en del av något i en kulturell mening. Min tidiga anknytning till det finska språket både

hemma och på daghemmet gjorde att finskan utvecklades till det som var ”närmare hjärtat”. Svenskan har alltid känts mera formell, och jag har till exempel hellre läst finska böcker. I min mening handlar språk och kultur, och speciellt identifikationen med språk och kultur, mycket om känslor. Som Patrik Hadenius det uttrycker i en ledare för Språktidningen (2014), ”språk är inte ett neutralt kommunikationssystem. Språk är kultur, identitet och det yttersta uttrycket för att vara människa.”

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur elever i årskurs 5–6 i en språköskola uppfattar sin språkliga identitet och hur skolans verksamhetskultur stöder elevers språkidentitetsutveckling. Undersökningen söker svar på tre frågeställningar; 1) hur uppfattar elever i åk 5–6 i en språköskola sin språkliga identitet? 2) Vilka är för- och nackdelarna med en språköskola enligt elever i åk 5–6? och 3) hur stöder språköskolans verksamhetskultur elevers språkidentitetsutveckling?

1.2 Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av fem kapitel. I det inledande kapitlet presenterades studiens bakgrund, problemformulering och val av ämne. Även studiens syfte och forskningsfrågor presenterades, och avslutningsvis för det inledande kapitlet redovisas härmed avhandlingens disposition.

Det andra kapitlet fungerar som en teoretisk grund för undersökningen. Där presenteras tidigare forskning inom språkliga minoriteter och minoritetspedagogik. Minoritetspedagogisk forskning framläggs ur tre olika perspektiv.

Det tredje kapitlet introduceras med att påminna läsaren om studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter förklaras innebörden av den fenomenografiska forskningsansatsen, och studiens metodologiska delar tydliggörs. Även undersökningens urval, avgränsningar och material motiveras för. Slutligen diskuteras studiens trovärdighet, tillförlitlighet och etiska aspekter.

I avhandlingens fjärde kapitel presenteras undersökningens resultat. Därpå följer resultatdiskussionen, metoddiskussionen och förslag till vidare forskning i det femte kapitlet.

2 Teoretisk referensram

I den teoretiska referensramen presenteras tidigare forskning som berör språkliga minoriteter, speciellt i fråga om pedagogik, identitetsutveckling och språkutveckling. Kapitlet är indelat i två delar, varav första delen utgör en sammanfattning av begreppet språklig minoritet i sin helhet, och den andra delen redogör för minoritetspedagogik utgående från tre olika perspektiv.

2.1 Språkliga minoriteter

Det finns flera olika sätt för hur en språklig minoritet kan bli till eller hur en språklig minoritet definieras. Både Gullberg (2015b), Kühl (2012) och Lainio (u.u.) är eniga om att språkliga eller nationella minoriteter är svåra att definiera, och eftersom det finns många olika slags historiska och politiska synpunkter, är det en knepig fråga att behandla. Kühl (2012, s. 33) poängterar att ett antagningskriterium för nya medlemmar i Europeiska Unionen är att minoriteters rättigheter ska respekteras, men vad som kännetecknar en minoritet framgår inte.

Enligt Lainio (u.u.) har många europeiska minoriteter bildats på grund av omritningar av nationella gränser. Migration samt globalisation är även orsaker som bidragit till flera minoriteters utveckling (Lainio (u.u.). Gullberg (2015b) förklarar att minoriteter har uppkommit och utvecklats under 1800-talets nationalism, då nya sociala strukturer konstruerades. Under denna tiden förstärktes uppfattningarna om den ”egna” nationen och det ”egna” språket, det vill säga nationalspråket. Till exempel publicerades allt fler texter från olika dialektala versioner till det så kallade nationalspråket. ”När en allt mera läskunnig befolkning tog del av samma texter och skapade gemensamma upplevelser, uppstod den kulturella politiska massideologi som betecknades som ”nationen” (Gullberg 2015b, s. 35). Anderson (Refererad i Gullberg, 2015b, s. 35) kallar detta för ”föreställd samhörighet” (”imagined community”), och menar att nationerna hade nya politiska mål som utgick från en nybildad nationell identitet. Grupper av människor som på sätt eller annat inte identifierade sig med (eller som inte ansågs höra till) dem som talade nationalspråket, bildade minoriteter. Dessa grupper har kallats ”etniska grupper” eller ”nationaliteter”, med avvikelsen att de inte har den politiska förmånen att bilda en egen stat. (Gullberg, 2015b, s. 35–36.)

Lainio (u.u.) hävdar att skillnaderna på hur minoritetsspråk hanteras i europeiska länder är stora, och det har inte funnits något gemensamt lagligt eller politiskt sätt att se på dessa frågor. På 90-talet gjordes försök på internationella överenskommelser för behandlingen av nationella minoriteter och nationella minoritetsspråk, men frågorna har varit besvärliga att få in i diskussionen om mänskliga rättigheter, eftersom motståndet varit hårdare jämfört med andra rättighetsfrågor.

Ett exempel på försöken att stödja och upprätthålla minoritetsspråk är Europarådets konvention om regionala språk och minoritetsspråk (Minority Language Charter). Det är en unik internationell konvention om regionala språk och minoritetsspråk med uppdrag att skydda och befrämja minoritetsspråk och regionala språk som en del av Europas kulturella arv (för Europarådets medlemsstater). Konventionen grundar sig på Europarådets allmänna mål från år 1947, som riktar sig bland annat på att skydda minoriteter, utveckla och stöda demokrati och kulturell diversitet, och undvika någon som helst återgång till de grymheter och förtryck som minoriteter var med om under första halvan av 1900-talet. Kühl (2012, s. 33) uppmärksammar att i likhet med antagningskriteriet för nya medlemmar till EU, har det i konventionen, som dessutom specifikt fokuserar på minoritetsspråks rättigheter, inte definierats vad som kännetecknar en minoritet.

Lainio (u.u.) dokumenterar att konventionens struktur gör det möjligt för staten att ge olika minoritetsspråk olika stöd, så att det utgår ifrån språkets specifika behov. År 2019 hade 25 stater skrivit under konventionen, och den har i vissa fall integrerats i nationell lagstiftning. Därmed har den förstärkt minoritetsspråkens rättigheter vilket har lyft hoppet hos många talare av minoritetsspråk om att utvecklingen av deras bemötande skulle gå framåt i samhället. Det är ändå värt att nämna att konventionen är fokuserad på att skydda och befrämja minoritetsspråk, inte språkliga minoriteter. Förenklat är målet att hålla minoritetsspråk vid liv, och arbetet sker på långsikt. Konventionen är ett resultat av 1980- och 1990-talets samhällsbild, minoritetspolitik och vetenskapliga diskussion i Europa. Den har väckt internationellt intresse och har diskuterats som en potentiell modell för skyddande av minoritetsspråk även i andra

delar av världen. Den är till en del unik tack vare dess struktur och uppföljning, men även för att talare av minoritetsspråken är delaktiga i processen. (Lainio u.u., s. 2–3.)

Konventionen fungerar inte bara som ett viktigt stöd för nationella minoritetsspråk, utan förespråkar även flerspråkighet på både samhällelig som individuell nivå. Staterna som underskrivit konventionen behöver arbeta för minoritetsspråken i förebyggande syfte och samarbeta med talare av minoritetsspråken. En stat som skrivit under konventionen kan inte upphäva överenskommelsen. Finland var bland de första staterna att skriva under konventionen och det gjordes först för svenska, samiska, romska och ”andra icke-territoriala språk”, och senare även för ryska, tatar och karelska. (Lainio, u.u.)

Ett försök på att definiera nationella minoriteter gjordes av Europarådets parlamentariska församling år 1993. Nedan sammanfattar Gullberg (2015b, s. 39) Europarådets fem kriterier för hur en nationell minoritet definieras.

”En nationell minoritet definieras enligt dem som en grupp personer inom en stat om den har följande kännetecken:

1. Den är bosatt i staten och är medborgare i den staten
2. Den har en långvarig, stadigvarande och kontinuerlig anknytning till staten ifråga
3. Den har klara etniska, kulturella, religiösa och språkliga karaktäristiska drag
4. Den är tillräckligt representativ, men har färre medlemmar än den övriga befolkningen
5. Den är motiverad att upprätthålla och utveckla den egna nationella identiteten” (Gullberg 2015a, s. 39)

Dessa kriterier kunde ändå inte bli officiellt erkända eller insatta i konventionen, eftersom Europarådets medlemsstater inte fann konsensus om dem. Kühl (2012, s. 34) sammanställer härmed att det finns en enighet om att minoriteter existerar och att deras existens kräver särskilt beskyddande, men det finns ingen enighet om vad det är som i själva verket utgör dessa minoriteter. Somliga stater har sin egen politiskt motiverad definition, och det betyder att en viss grupp kan erkännas som en nationell minoritet i en stat, men icke i grannlandet. Till exempel Danmark och Tyskland är väldigt restriktiva i erkännandet av nationella minoriteter, medan Slovakien är mycket liberal. Minoritetsfrågan är onekligen kopplad till politisk makt. Gemensamt för alla nationella minoriteter är, att de inte har, och kan inte heller i framtiden ha, politisk

dominans i samhället. (Kühl, 2012, s. 36.) Meisner hävdar att diverse aktörer både innanför och utanför minoriteten representerar många olika uppfattningar om vad minoriteten är (Meisner, 2012, s. 54–55). Kühl (2012) skiljer på objektiva och subjektiva kriterier vad gäller definitionen av nationella minoriteter. De objektiva kriterierna är språk, religion, historia och kultur samt traditioner. Vissa stater, såsom Turkiet, Grekland och Frankrike, erkänner inga minoriteters existens innanför deras gränser överhuvudtaget, trots att det finns uppenbara grupper av människor som inom de objektiva kriterierna skiljer sig från majoritetsbefolkningen. Det är viktigt att minoriteter kan definieras objektivt, men definitionen på individnivå får icke bortglömmas. De subjektiva kriterierna kan vara mycket viktigare för en minoritet än vad de objektiva kriterierna är. Kühl (2012) nämner principen ”Minderheit ist, wer will”, vilket gäller som en grundläggande rättighet i det dansk-tyske gränslandet, och betyder att om man personligen identifierar sig med en minoritet så då hör man till den. Därav definierar minoriteten sig själv; den som önskar att anknyta sig till minoriteten kan göra det, och den som inte vill behöver inte det. Om man inte uppfattar sig själv som en del av en nationell minoritet så är man inte det heller. Den subjektiva delen försummas ibland av myndigheter, menar Kühl (2012, s. 35). Finnäs (refererad i Gullberg 2015a, s. 40) synliggör att det i de svenska skolorna i Finland länge pågått en så kallad överinskrivning, vilket betyder att mängden nya elever är fler än mängden svenskspråkiga barn i kommunen, det vill säga att tvåspråkiga eller rentav finskspråkiga barn placeras i svenskspråkig skola. Detta är ett exempel på subjektiv definiering, en finskspråkig familj som bestämmer sig för att placera sitt barn i svenskspråkig skola.

Gullberg (2015b) förklarar att det inom rättsliga frågor lyfts fram att för att bli erkänd ska minoriteten vara autokton. Det betyder att gruppen av människor skall ha någon form av ihållande koppling till deras bebodda område. Kategoriseringen av autoktona och icke-autoktona minoriteter anses viktig i flera stater eftersom det fungerar som ett verktyg att skilja på moderna invandrargrupper från äldre nationella minoriteter. Det är ändå skäl att nämna att dessa äldre minoriteter klassas i de flesta fall inte som urbefolkning. Samerna är den enda gruppen som erkänns som ursprungsbefolkning i Europa. (Gullberg, 2015b, s 39.)

Att kalla den finlandssvenska befolkningen för en minoritet är något som kan ifrågasättas, eftersom svenskan är ett officiellt språk i Finland. Svenskan kan inte heller, av historiska orsaker, betraktas som ett lågstatusspråk i Finland (Slotte-Lüttge, 2005). Trots det är finlandssvenskarna en tydlig minoritet i Finland när det gäller befolkningmängden, och speciellt i de fall, då en liten grupp svenskspråkiga lever på en ort med majoriteten finskspråkiga.

2.2 Minoritetspedagogik

Lainio (u.u.) konstaterar att inget språk kan leva vidare utan möjligheter att använda det och utveckla det. Han hävdar dessutom att utbildning är grundläggande för att ett minoritetsspråk ska överleva. von Oettingen (2012) instämmer i att bevarandet av nationella minoriteters existens är beroende av pedagogiska institutioner såsom daghem, skolor och gymnasium. Meisner (2012, s. 54) exemplifierar att för den danska minoritetens framtid är dess institutioner mycket viktiga.

Trots detta är minoriteter ständigt tvungna att kämpa för sin grundläggande rätt om utbildning och undervisning (von Oettingen, 2012). Nationella minoriteter har genom århundraden existerat överallt i Europa men det har varit minimalt med fokus på det som i denna avhandling kallas för minoritetspedagogik (eller språkpedagogik), och de frågor som det pedagogiska arbetet inom minoriteter berör. von Oettingen (2012) skiljer på tre perspektiv inom minoritetspedagogiken;

1. Bildningsperspektivet
2. Institutionellt perspektiv
3. Didaktiskt perspektiv

Dessa tre perspektiv går hand i hand och skapar minoritetspedagogiken i helhet. Man kan tänka sig att bildningsperspektivet är det bredaste perspektivet och berör identitetsfrågan, som är ytterst central när det kommer till minoritetspedagogik. von Oettingen (2012) ställer frågan ifall det finns en speciell minoritetsidentitet, och hur skiljer den sig från en medborgare som anses höra till majoriteten? Det institutionella perspektivets fokus ligger på vad som kännetecknar en minoritets pedagogiska

institutioner. Frågeställningen lyder; överlever minoriteten utan dess institutioner, såsom daghem eller skolor? Har institutionerna en särskild institutionell uppgift som de skall främja i förhållande till minoriteten? Hurdant samarbete sker mellan hem och skola? Finns det en professionell tillgång till minoritetspedagogik hos pedagoger? Det didaktiska perspektivet koncentrerar sig på undervisningen och verksamhetskulturen inom pedagogiska institutioner. Hurdan undervisning behöver två- och flerspråkiga barn? Hur sker kommunikation och kunskapsförmedling i en miljö som är omringad av ett annat språk? I strukturen av detta kapitel utgår jag ifrån dessa tre perspektiv och frågeställningar.

2.2.1 Bildningsperspektiv på minoritetspedagogik

von Oettingen (2012) förklarar bildning genom allmänpedagogiken, och reflekterar över hur vi lär oss, var vi lär oss och vad det betyder ”att lära”. Han menar att vi behöver ett allmänt begrepp för att definiera pedagogik och inte förlora pedagogikens betydelse i och med dess mångfald (som innefattar bl.a. minoritetspedagogik, positiv psykologi och så vidare). Det är allmänpedagogikens främsta mening. Vidare förklarar von Oettingen att minoritetspedagogik är en del av allmänpedagogiken, eftersom den innefattar de allmänpedagogiska processer som händer innanför en minoritetskontext. Han söker svar på hurdan kunskap och hurdana värderingar samt förhållningar som särskilt förmedlas genom minoritetspedagogiken. von Oettingen utvecklar, att de frågeställningar som idag ställs om minoritetspedagogik har man länge studerat inom allmänpedagogiken i så att säga traditionella miljöer, men svaren kan skilja sig märkvärdigt i en minoritetskontext, och att undersöka dessa skillnader är en av minoritetsforskningens uppgifter. Frågorna om bildning, lärande och identitet är djupt sammanflätade och till grunden filosofiska. Är man född med en identitet som man lever enligt och fullföljer, eller väljer man sin egen identitet? von Oettingen kopplar frågeställningen ihop med Rousseaus pedagogiska grundprinciper och menar att ”allt skall läras” (von Oettingen, 2012, s. 26).

Som tidigare nämnts är definiering av minoriteter en utmanande uppgift, och samma gäller även vid frågan om vad nationell identifikation innebär (Kühl, 2012, s. 40). Meisner (2012, s. 52) speglar nationell identitet och minoritetsidentitet med tvillingar,

och förklarar att de har mycket gemensamt utan att vara densamma. Särskilt för en minoritetsidentitet är att individen i viss mån hör till fler än en kulturtradition, och en av von Oettingens (2012, s. 24) frågeställningar är hur det pedagogiskt går att lära generationer att delta i fler än en kulturtradition. von Oettingen menar att det utmärkande i identitetsutvecklingen hos individer som hör till en minoritet är att de kan ha en skild känslomässig och rättslig identitet, och individen behöver finna balansen mellan att känna sig som det ena men också acceptera det andra. Det här är knepigt eftersom det finns en risk för att individen som befinner sig ”mellan två identiteter”, till slut känner sig identitetslös. Enligt von Oettingen (2012, s. 31) är minoritetsidentiteter inte fasta och färdiga identiteter, men multipla identiteter. Meisner (2012) använder begreppet diaspora-identitet för att förklara komplexiteten i att leva mellan kulturer. Han menar att den danska minoritetspolitiska riktningen har tydliga historiska rötter i 1800-talets nationalism, där tron på nationen som en kulturellt gemensam institution lever.

Gullberg (2015b) hävdar att skolor, och speciellt historieundervisning, spelar en viktig roll i identitetsutvecklingen. Han pratar om historiebruk och hur viktigt det är att undersöka kring historiebruket, eftersom det kan ha många olika politiska bakomliggande syften och ambitioner. Historiebruket kan vara målorienterat, men ibland är det präglad av underliggande och omedvetna uppfattningar. Gullberg (2015b) synliggör även icke-bruket av historia, vilket betyder att vissa delar av historien döljs eller tonas ner, ofta med syfte att främja den nationella identitet som eftersträvas. Detta är i synnerhet problematiskt ur ett minoritetsperspektiv, eftersom en minoritets identitetsbildning i form av historieundervisning beror på den dominerande politikens bruk av historia. Ifall minoriteters betydelse förminskas i nationalstaten är det ytterst sannolikt att även läroplanens innehåll formas ur denna synvinkel, vilket kan utesluta minoriteters möjligheter för identitetsbildning genom historieundervisning. Historiebruk ifrån ett minoritetsperspektiv är ett ämne som är i behov av mer forskning, eftersom även forskningen präglas av politisk dominans och majoritetskultur (Gullberg, 2015b). Gullberg hävdar att det är ytterst viktigt att analysera hurdan historieundervisningen i olika skolor är. I hans jämförelse med tyska och danska minoritetsskolor pekar han på en stor skillnad i skolornas historieundervisning och verksamhetskultur. I de danska minoritetsskolorna i Tyskland arbetas det medvetet i ett identitetsskapande syfte. Den danska identiteten

stärks samtidigt som tvåspråkigheten och det tyska samhället lyfts fram. Även läroplanen förpliktar att undervisningen i historia ska ge de sydslesvigske eleverna kunskap om bakgrunden till varför de lever i en minoritet. Gullberg (2015b, s. 45) poängterar att det är sällsynt att läroplaner i historia understryker ”ämnets identitetsskapande funktion så här kraftfullt”. Han analyserar de danska minoritetsskolornas historiebruk som vetenskapligt, men finner även ideologiskt och existentiellt historiebruk i den danska minoritetens läroplan. Gällande de tyska skolorna i Danmark, upptäcker Gullberg att den tyska läroplanen inte nämner tyska minoriteter i Danmark överhuvudtaget. Det betyder att ifall det finns ambition för att utveckla och värna om den tyska identiteten hos den tyska minoriteten, syns den ansträngningen åtminstone inte i historieundervisningen. Gullberg (2015b, s. 43) visar att det dessutom med störst sannolikhet sker icke-bruk av historia i undervisningen i Danmarks tyska minoritetsskolor. Gullberg föreslår att detta kan bero på att man vill befrämja tyska språkets ställning genom att undvika framläggande av historiens bittraste avsnitt. Gullberg analyserar den tyska minoritetsskolans historiebruk som en blandning av vetenskapligt och politisk-ideologiskt.

Gullberg (2015b) jämför även skolor i Finland med de tyska och danska skolorna, och belyser att de skiljer sig en hel del. I Finland är det grundlagen som styr även de svenska skolorna, vilket betyder att det inte krävs några privata skolföreningar för de svenskspråkiga skolorna. Läroplansgrunderna är precis likadana för finska och svenska skolor, med skillnaden att den är översatt från finska till svenska. Varje skola utarbetar sin egen lokala läroplan utgående från läroplansgrunderna. Grunderna ger en del utrymme för tolkning vilket ger skolorna en möjlighet att inrikta målsättningen enligt de lokala behoven, naturligtvis med kriteriet att de ska stämma överens med läroplansgrundernas mål.

”I den riksomfattande läroplanen ges inget specifikt utrymme för odling av den finlandssvenska identiteten, utan man betonar att undervisningen skall utgå från den finländska kulturen: Grunden för undervisningen är den finländska kulturen som har formats i växelverkan mellan den specifikt finländska, den nordiska och den europeiska kulturen.” (Gullberg, 2015a, s. 47)

Gullberg uppmärksammar att trots lika läroplansgrunder skiljer sig läromedlen på vissa sätt i de finska och svenska skolorna. Till exempel i de svenska läroböckerna finns ett helt avsnitt om vikingatiden, vilket inte behandlas alls i finskspråkiga

läromedel. Enligt Gullberg (2015b) behandlas Finlands historia under den svenska tiden till en del på olika sätt i finska och svenska skolor. De finlandssvenska skolorna har en större tendens att beskriva Finlands historia från det svenska perspektivet för att betona Finlands och Sveriges gemensamma historia. Gullberg drar slutsatsen att finlandssvenska historiebruket är mera politiskt-pedagogiskt och ideologiskt, och att finlandssvenska historielärare eftersträvar att förstärka den svenskspråkiga identiteten. I finskspråkiga skolor präglas undervisningen ännu av föreställningen om ett erövat Finland. Gullberg (2015b) hävdar att finlandssvenska historiker har ett mer vetenskapligt perspektiv. Gullberg, Forsgård och Mickwitz (2008, s. 180) beskriver att den finländska historietolkningen har sina grunder i tiden efter finska kriget 1808–1809, då tanken var att Finland måste ”separeras” från Sverige. Detta kallar Gullberg m.fl. för ett anakronistiskt synsätt på historien, vilket betyder att man ”efterrationaliserar” och bortförklarar historia för att lyfta fram för sin tid politiskt viktiga aspekter. Gullbergs (2015b) analys om de olika minoritetsskolorna visar att historieundervisningen påverkas av olika förhållanden och perspektiv på historia som inte är neutrala.

2.2.2 Institutionellt perspektiv på minoritetspedagogik

Gullberg (2015b) lyfter fram att minoritetsskolor runt om Europa är väldigt olika när det kommer till undervisningens innehåll och målsättning. Orsaken till detta är att varje minoritetsskola bör anpassa sig enligt eleverna och den kultur eller kulturer som omringar dem. Ramarna för den sociala, historiska och kulturella kontexten kan vara mycket breda. von Oettingen (2012, s. 11) menar att vissa minoriteter uppbygger deras skolor som små kopior av det utbildningssystem och -kultur som råder i den stat där språket talas av majoriteten av befolkningen. Det är dock problematiskt eftersom överordnade diskurser som gäller i samhället påverkar minoritetspedagogikens kontext. Detta gäller lagar som fungerar som utgångspunkt, organisering av utbildningsinstitutioner och inte minst didaktiken och undervisningen på institutionerna. Kontexten utgör därmed ramarna för minoritetspedagogikens praxis, men kontexten går också att påverka genom praxis. (Hansen 2017, s. 34.)

För att tydliggöra skillnaden mellan minoritets- och majoritetsskolan, skiljer Gullberg (2015b) ”rent begreppsligt” på ”finlandssvenska skolan” och ”svenska minoritetsskolan”, var finlandssvenska skolor skulle vara skolor i svenskspråkiga eller tvåspråkiga kommuner, och minoritetsskolor skulle vara svenska skolor i finskspråkiga kommuner. Dessa minoritetsskolor kallas även språköskolor. Gullberg (2015a) sammanfattar de delar av grundlagen som utgör en grund för förvarandet av svenskan i Finland, och argumenterar att lagen ensam inte är tillräcklig för att garantera det svenska i Finland. Som Gullberg (2015a) uttrycker det, ”Svenskfinland står och faller med den finlandssvenska skolan”. Diskussionen om tvåspråkiga skolor har pågått i Finland i ett antal år nu, och Gullberg (2015a) menar att det är finlandssvenskarna själv som verkar vara det största hotet mot svenskan i Finland. Med det menar han att det visat sig i debatten att det till största del är finlandssvenska politiker som argumenterar för tvåspråkigheten. Gullberg förklarar att problemet med tvåspråkighetsdebatten är att den är finskdriven. Inga argument för att trygga och utveckla svenskans status har betonats, utan snarare har svenskspråkiga barns möjligheter till att lära sig finska framhävts. Etablerandet av tvåspråkiga skolor anses viktigt i tvåspråkiga kommuner, men ingalunda i finskspråkiga kommuner. (Gullberg, 2015a, s. 305.)

Svenskspråkiga barn som bor på finskspråkiga orter har rätt till svenskspråkig undervisning oberoende om det finns en svensk skola i kommunen eller inte (och vice versa). En del i 4§ i lagen om grundläggande utbildning (1228/1999) lyder: ”En kommun som har såväl finsk- som svenskspråkiga invånare är skyldig att ordna grundläggande utbildning och förskoleundervisning separat för vardera språkgruppen.” Kommunen är alltså alltid skyldig att ordna svenskspråkig undervisning oberoende antalet barn som det behöver. Om ingen svensk skola finns tillgänglig i närheten är alternativet att kommunen erlägger långa skolskjutsar till närmaste svenska skolan. Längre skolvägar ökar naturligtvis risken för att tvåspråkiga familjer hellre placerar sina barn i finskspråkiga skolor. Det finns heller inte så mycket kännedom om detta, utan många tvåspråkiga barn placeras i finska skolor utan medvetenhet om rätten till svenskspråkig grundutbildning. Flertalet språköskolor har etablerats i och med att medvetna och engagerade personer har kämpat för framtida generationers grundläggande rätt till svenskspråkig utbildning. Ibland har skolorna fått uppleva hårt motstånd från kommunen. (Gullberg, 2015a.)

Samma saker har även kommit fram inom projektet minoritetspedagogik, där bland annat lärare från språköskolor har intervjuats (under 2019–2020). Vad dessa skolor hade gemensamt var att de startades tack vare några familjer som ville förvara svenskan för kommande generationer i kommunen de levde i. I Lahdenperäs (2014, s. 72) undersökning kommer fram att rektorerna har en väldigt central roll i minoritetsskolornas existens. Rektorn förväntas vara en frontfigur för minoriteten och att ”vara överallt och på rätt ställe hela tiden”. Det krävs naturligtvis tillräckligt med villiga familjer inom minoriteten, men en så kallad eldsjäl är vad som behövs för att a) sätta igång verksamheten och b) hålla igång verksamheten. Att starta en minoritetsskola är enligt Lahdenperä (2014, s. 72) oftast ett behov som uttrycks av flera familjer. Det krävs flera entusiastiska personer som vill kämpa för att upprätthålla minoriteten vid liv, och för att starta skolan behöver de argumentera och delta i debatter för den gemensamma sakens skull. Ytterligare en sak som skiljer minoritetsskolor från ordinära skolor, är en stark samhörighet. Skolan fungerar som en slags central för minoriteten där kulturella evenemang och andra betydelsefulla samlingar ordnas. Skolan är en viktig plats för integrering, menar Lahdenperä (2014, s. 72).

Utmaningar som nya minoritetsskolorna möter är bland annat svårigheter med lärarekryteringen, elevrekryteringen och saknaden av den önskade språkmiljön (Gullberg, 2015a, s. 293). De flesta minoritetsskolor har fått börja sin väg i alternativa klassrum i majoritetsskolors utrymmen. Inom intervjuerna i minoritetsprojektet belystes även att många skolor har varit tvungna att flytta många gånger.

2.2.3 Didaktiskt perspektiv på minoritetspedagogik

I Hansens doktorsavhandling (2017) framgår att det finns inga klara och tydliga regler eller anvisningar för vad minoritetspedagogik är eller hur det bör praktiseras. Minoritetsskolor har sin egen särskilda pedagogik eftersom de måste anpassa sig enligt situationen, mer än i ”vanliga” (majoritets)skolor. De flesta elever har inte minoritetsspråket som sitt modersmål, även om det är skolspråket. Det här ger konsekvenser och utmanar lärarnas arbete, samarbete med föräldrar, organisering av

fortbildning och klassrumsdidaktik. Lärarna är inte utbildade till att undervisa tvåspråkiga elever. (Hansen, 2017). Lärarna bör ha didaktiska strategier och grundläggande teoretiska förutsättningar som uppfyller elevernas behov gällande språkförvärv ("language acquisition"). Detta är absolut nödvändigt i minoritetsskolkontext. Därför anser Hansen att en specifikt anpassad utbildning, som riktar sig på de utmaningar som minoritetsskolors lärare möter, vore lösningen. Hansen uppmärksammar också att den kunskapen som minoritetsskollärare innehar är underförstådd, och svår att dela med andra. Det vore fördelaktigt om den underförstådda kunskapen tydliggjordes genom att undersöka didaktiken i minoritetsskolornas undervisning. (Hansen 2017.) Faktum är att minoritetspedagogikens praxis, dess specifika utmaningar och potential, har inte blivit undersökta före Hansens doktorsavhandling 2017. Enligt Slotte-Lüttge (2005 s. 18) betraktas elevers och lärares interaktion som en rad av handlingar, i vilka de "konstruerar en klassrumsdiskurs". Den diskursen kan vara svår att begripa för utomstående, speciellt i en minoritetskontext. Därför kräver minoritetspedagogikens praxis en ingående granskning i forskningssyfte, för att kunna förklaras.

Det finns dock en del tidigare forskning om tvåspråkighet och språkutveckling i en skolkontext, men med den ovannämnda saknaden av ett minoritetsperspektiv. Tvåspråkighet är ett önskat tillstånd och ett grundvillkor för det pedagogiska arbetet i en minoritetskontext (Mikkelsen Buhl, 2012, s. 153). Därför kan tidigare forskning om klassrumsdidaktik i tvåspråkiga miljöer anses ha relevanta inslag även för minoritetspedagogiken.

Enligt Fredsted (2012) kan en tvåspråkig persons språk betraktas ur flera synvinklar. Först och främst bör det skiljas på personens förstaspråk, (det vill säga det språk som betraktas som personens modersmål), det föredragna språket, och det dominerande språket. Den tvåspråkige har ofta ett bestämt språk som hen till viss mån eller i specifika situationer föredrar. Till exempel kan det ena språket vara bekantare i en viss kontext, såsom skolan, vilket gör att personen hellre använder skolspråket när samtalsämnet berör skolan. I loppet av ett barns uppväxt kan yttre språkliga stimuli förändras såpass mycket att ett språk kommer till att dominera över ett annat. Det kan hända till exempel om ett tvåspråkigt barn placeras i en enspråkig skola, vilket är en typisk situation för barn med migrationsbakgrund. (Fredsted, 2012.)

Fredsted (2012, s. 209) belyser, att för en enspråkig person är grundspråket (A) starkt aktiverat, medan det andra språket (B) är endast svagt aktiverat och hålls så, på grund av kontrollmekanismer i språkproduktionsprocessen. För den tvåspråkiga är båda språken starkt aktiverade, men ena språket (A) är alltid det primära, och utgör grunden i språkanvändningen, medan det andra språket (B) också är högt aktiverat. Bland annat kodväxling är ett resultat av detta. Berglund (2008, s. 109) sammanfattar 11 framträdande orsaker till barns kodväxling.

1. Personspecifiering
 2. Återberättelse
 3. Begrepp som hen lärt sig eller upplevelser som hänt på andra språket
 4. Fyller en lucka i vokabulären
 5. Ett ord är lättare tillgängligt, lättare att uttala eller uttrycka på ena språket
 6. Triggereffekt
 7. Förstärker budskapet
 8. Förhindrar eller förklarar ett missförstånd
 9. Framhäver grupptillhörighet
 10. Skapar en särskild kommunikationseffekt
 11. Inkluderar eller utesluter någon i samtalet
- (Berglund, 2008, s. 109)

I didaktiska sammanhang kan elevens kodväxling bidra till ständiga inslag av språkinlärning i undervisningen. Lärarens översättning av elevens kodväxlingar kallas reparationer, och de är oftast korta och händer direkt i samband med elevens yttrande (Slotte-Lüttge, 2005). På det sättet integreras språkutveckling i alla ämnen och följer med genom skolvardagens alla delar. Slotte-Lüttge (2005) bevisar att i motsats till vad tidigare forskning visar om kodväxling, är lärarens reparationer främjande för elevens deltagande i undervisningen.

I de fall då elever kodväxlar och därmed har en möjlighet att på ett relativt smidigt sätt kunna delta med sin kunskap [...] kan läraren genom direkta reparationer uppvisa en förståelse för det innehållsliga i elevens bidrag, möjliggöra ett språkligt lärande och samtidigt bekräfta eleven som en tvåspråkig individ och fullvärdig deltagare i klassrumsdiskursen. (Slotte-Lüttge, 2005, abstrakt.)

Enligt Barron-Hauwaert (2004) bör barnets språkblandning ses som något kreativt, underhållande och som en förberedelse för att i framtiden kunna byta från ett språk till ett annat. Föräldrarna kan fungera som viktiga förebilder för barnet när det kommer till att veta var och när det är skäl att byta språk. Rontu (2005) har i sin

doktorsavhandling studerat barns kodväxling med deras föräldrar. Hennes undersökning visar att när föräldern inte lägger märke till barnets kodväxling, får barnet en bild av att det inte finns något behov att hålla sig till ett språk, trots att föräldern själv alltid håller sig till ett språk i sin kommunikation med barnet. Rontu (2005) betonar att barn behöver känna sig motiverade till att använda de båda språken, för att inte det andra språket ska bli alltför dominant. Barron-Hauwaert (2004) förklarar att epes-metoden (en person-ett språk) betyder att en förälder (eller annan person) håller sig konsekvent till ett språk med barnet. Oftast används epes-metoden i tvåspråkiga familjer på det sättet, att ena föräldern pratar ena språket och andra föräldern det andra, vilket betyder att båda föräldrarna behöver ha tillräckliga språkliga resurser för att det ska fungera på ett smidigt sätt. Vid följdning av epes-metoden är det essentiellt viktigt att inte blanda språk med varandra, och det kan kräva stort engagemang av föräldrarna. Barron-Hauwaert menar, att föräldrar som väljer epes-modellen är ofta mycket motiverade till att deras barn ska bli tvåspråkigt, och har läst sig in på ämnet. Metoden har blivit kritiserad, eftersom så många föräldrar känt sig besvikna när resultatet av metoden har varit så olika för olika familjer. Det har visat sig att epes-modellen används mest och fungerar bäst i familjer med socio-ekonomiskt starka förhållanden. (Barron-Hauwaert, 2004.)

Fungerande samarbete mellan hem och skola är av yttersta vikt för barnets skolgång i alla sammanhang, även när det gäller språkutvecklingen. Meyer (2012), som är daghemsledare i ett minoritetsdaghem i Sydslesvig, Tyskland, menar att det är nödvändigt att betona för föräldrarna att skolan eller daghemmet inte är ett språkbud, utan en minoritetsinstitution. Föräldrarnas positiva inställning och uppmuntrande är mycket betydelsefullt och grundläggande för barnets språkutveckling. Även tillämpning av kulturellt anknytna aktiviteter, såsom läsning och teaterbesök påverkar barnets språk- och identitetsutveckling.

3 Metod och genomförande

Detta kapitel inleds med presentation av syfte och forskningsfrågor. Därpå följer förklaring av forskningsansats, datainsamlingsmetod, urval och avgränsningar, undersökningens genomförande samt bearbetning och analys av data. Avslutningsvis diskuteras forskningens etik, validitet och reliabilitet.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur elever i årskurs 5–6 i en språkskola uppfattar sin språkliga identitet och hur skolans verksamhetskultur stöder elevers språkidentitetsutveckling. Utgående från syftet har tre forskningsfrågor utformats:

1. Hur uppfattar elever i årskurs 5–6 i en språkskola sin språkliga identitet?
2. Vilka är för- och nackdelarna med en språkskola enligt elever i årskurs 5–6?
3. Hur stöder språkskolans verksamhetskultur elevers språkidentitetsutveckling?

3.2 Fenomenografisk forskningsansats

Valet av metod för denna avhandling gjordes utgående från syftet och forskningsfrågorna. Avhandlingen har en fenomenografisk forskningsansats som är av kvalitativ sort. En kvalitativ metod handlar om att undersöka hur något gestaltas, och hur man kan beskriva ett fenomen så väl som möjligt (Larsson, 1995, s. 7–8). En undersökning med en fenomenografisk forskningsansats lyfter fram olika uppfattningar om ett eller flera fenomen. Den fenomenografiska forskningsansatsen valdes för denna undersökning eftersom den ger bäst möjligheter till att få reda på elevers uppfattningar om fenomen. De undersökta fenomenen i denna undersökning är svenskspråkigheten på en finskspråkig ort, och minoritetspedagogik, specifikt pedagogik i en språkskola. De undersökta uppfattningarna om fenomenet är elevers

(i årskurs fem och sex) uppfattningar om deras egen språkidentitet och om att vara elev i en språköskola.

Fenomenografisk ansats skiljer sig aningen från fenomenologisk ansats. I stora drag kan man säga att fenomenologen söker reda på människors upplevelser, medan fenomenografen utreder människors uppfattningar (S. Jusslin, personlig kommunikation, 30 mars 2020).

”Uppfattningen står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang.” (Marton och Svensson, 1978, refererad i Larsson, 1995, s. 21.)

En åsikt är ett val man gör grundat på sin uppfattning, som ofta är oreflekterad (Larsson, 1995, s. 23). Därför kan det vara intressant och relevant att inkludera frågor i intervjun som berör informantens åsikter, för man kan hitta underliggande uppfattningar genom dem. Marton och Booth (refererad i Åkerlind, 2018, s. 950) uppmärksammar att olika grader av medvetenhet och omedvetenhet om delar av ett fenomen leder till olika upplevelser eller uppfattning av fenomenet i sin helhet. Fenomenologer utgår från sin egen världsuppfattning och gör en mera filosofisk analys, medan fenomenografer fokuserar på att begrunda vad som sägs i en intervju. Fenomenografen söker efter den underliggande och ibland dolda innebörden bakom det informanten säger och därav analyserar hur saken i fråga framstår för informanten. (Larsson, 1995, s. 13.) Hur fenomenologi och fenomenografi skiljer sig från varandra kan även förklaras genom första ordningens perspektiv versus den andra ordningens perspektiv. Marton (refererad i Larsson, 1995, s. 12 och i Åkerlind, 2018, s. 954) beskriver att första ordningens perspektiv är vad som uppfattas som fakta, och kan observeras utifrån. Andra ordningens perspektiv handlar om någons egna subjektiva uppfattning, och förklarar hur personen upplever något. Inom kvalitativ metod kan man röra sig både i första och andra ordningens perspektiv, men med fenomenografisk ansats fokuserar man endast på andra ordningens perspektiv. En stor del av fenomenografiska studier är gjorda inom pedagogisk forskning eller med pedagogisk inriktning.

Typiskt för en undersökning med fenomenografisk ansats är att den inte visar vad som är rätt eller fel sätt att tänka, utan i all sin enkelhet visar undersökningen på mångfalden av olika vis man kan tänka. Visst kan den visa på självklara missuppfattningar, till exempel uppfattningar som inte är överens med nuvarande vetenskapen. Det betyder ändå inte att det skulle vara fel sätt att tänka, eftersom denna uppfattning kunde för det första vara rätt i en annan kontext, och för det andra är det en filosofisk och moralisk fråga ifall en uppfattning kan klassificeras som rätt eller fel överhuvudtaget. Med fenomenografisk ansats vill man visa på variationen om uppfattningar. Därför är även (så kallade) missuppfattningar av stort värde för undersökningens resultat. En missuppfattning kan även vara ett viktigt steg mot en bättre uppfattning ifall man tidigare haft en ännu svagare uppfattning om fenomenet i fråga. (Larsson, 1995, s. 14.) Åkerlind (2018, s. 955–957) uppmärksammar att det hänt en märkvärdig utveckling inom fenomenografin bland doktorsarbeten, men att det är dags för en ny bok om fenomenografisk forskning.

3.3 Observation som datainsamlingsmetod

Enligt Denscombe (2016, s. 293) används observationsmetoden för att undersöka utvalda sociala grupper, kulturer, övertygelser och livsstilar. Observation betyder att forskaren under en viss tid är tillsammans med de undersökta, och betraktar, lyssnar samt frågar för att få ett grepp om vad det är som sker (Holme & Solvang, 1997, s. 110). Genom att observera bevitnar man händelser och situationer ute på fältet precis när de inträffar. Man vill få fram information om vad som sker när den undersökta miljön är i sitt normala, vanliga tillstånd, utan att störa det men ändå delta i det (Larsson, 1995, s. 11). Denscombe (2016, s. 293) förklarar att ”observationer på fältet sker i situationer som skulle ha ägt rum oavsett om undersökning hade genomförts eller inte.” Det betyder att för att observationen ska vara av värde till undersökningen, genomförs den så subtilt att den inte stör den undersökta miljön. Enligt Denscombe (2016, s. 294) är det omöjligt att observeraren inte skulle ha någon inverkan på situationen som undersöks alls, men det är av stor vikt att observeraren är medveten om det och försöker därav minimera sin inverkan.

Holme och Solvang (1997, s. 113) anger att forskaren kan genomföra observationen antingen öppet eller dolt bakom en annan roll, men huvudsaken är att den undersökta miljön inte tappar sin naturliga balans. Observatören behöver bli godkänd i gruppen, och deltagarnas samtycke till observationen är ytterst viktigt. Efter det har forskaren en stor frihet i observationen, hen kan gå runt, ställa frågor och i lugn och ro känna in den undersökta miljön. Forskaren försöker sätta sig in i den sociala kontexten, lyssnar och frågar för att förstå och få insikter om den undersökta gruppen. Genom öppen observation kan man få en god inblick i de undersökta vardag och deras grundläggande uppfattningar. Forskaren är inte en del av den undersökta världen, men får ta en titt in i den. (Holme & Solvang, 1997, s. 113–115.)

Jag ansåg att öppen observation som datainsamlingsmetod skulle fungera väl i denna undersökning eftersom det kunde ge mig en bild av skolans vardag och didaktiska tillvägagångssätt speciellt kring språkanvändningen. Observation av både undervisning och raster kunde ge mig viktiga intryck som inte annars skulle dyka upp, och dessa kunde ytterligare diskuteras med skolans lärare och elever för en bredare förståelse av helheten.

3.4 Intervju som datainsamlingsmetod

I kontrast till observationsmetoder där man undersöker vad människor gör, fokuserar forskningsintervjuer på vad människor säger att de gör (Denscombe, 2016, s. 263). Denscombe (2016, s. 263) definierar forskningsintervjuer som en metod för datainsamling, där datakällan består av människors svar på forskarens frågor. Enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 17) är syftet med den kvalitativa forskningsintervjun att förstå världen från undersökningspersonens perspektiv. Vidare förklarar Kvale och Brinkmann att genom att lyssna till personens erfarenheter och upplevelser kan man få reda på underliggande meningar eller teorier. En forskningsintervju är ett professionellt samtal med sina egna regler och tekniker. Den bygger på vanligt, vardagligt samtal, men till skillnad från en vanlig konversation menar Kvale och Brinkmann (2014, s. 51) att det i en forskningsintervju typiskt råder en speciell maktasymmetri mellan intervjuare och intervjuperson, bland annat eftersom intervjuaren ställer specifika frågor och undersökningspersonen svarar på dem. Forskaren bestämmer ämnet, ställer (kritiska) följdfrågor och har ansvar över

situationen, det vill säga ”håller i tyglarna”. De resultat som intervjusvaren ger är beroende av relationen mellan informant och intervjuare, och det är på intervjuarens ansvar att informanten känner sig trygg nog för att prata fritt om ämnet i fråga. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 33.)

Det finns även olika sätt att intervju på. Med semistrukturerade intervjuer menar Denscombe (2016, s. 266) att även om intervjuaren har en färdig lista med ämnen och frågor som ska följas, är intervjun mera avslappnad och formbar än vid en strukturerad intervju. Intervjuaren bör vara redo för att vara flexibel vad gäller bland annat ordningsföljden, och låta den intervjuade utveckla sina svar utan att hämma dem, eftersom svaren är öppna. Intervjuaren kan ändra och utveckla intervjun under själva intervjuens gång ifall det behövs, och det är ofta nödvändigt eftersom den semistrukturerade intervjun tillåter relativt fria svar från den intervjuade. (Denscombe, 2016, s. 266–267.) I denna undersökning användes en semistrukturerad intervju. Jag ansåg att den passade bäst för en intervju med elever, då ämnet i fråga inte är väldigt klart och tydligt och flera av intervjufrågorna kunde kräva ytterligare förklaring för att få ett heltäckande svar. Frågor om uppfattningar som berör identitet och skolan, som är elevernas vardagliga verklighet, kan vara allt från självklarheter till abstrakta fenomen som eleverna har svårt att sätta i ord. Därför ansåg jag att en intervju som liknade mer en diskussion skulle vara passlig för denna undersökning.

3.5 Urval, avgränsningar och material

Denna avhandling berör främst autoktona minoriteters minoritetsskolor som sanktionerats av statens offentliga myndigheter. Detta utesluter många andra skolor vars målspråk och undervisningsspråk är annan än majoritetsspråket, bland annat rysk-finska och franska skolor i Helsingfors. Av alla språköskolor i Finland valdes Svenska skolan i Lahtis, eftersom de redan visat intresse för minoritetsprojektet, och eftersom Svenska skolan i Lahtis har fungerat som en slags ”frontfigur” för språkönätverket. Informanterna i denna undersökning har valts utifrån det som anses vara det mest relevanta. Vad som anses relevant har förändrats under årtionden. Morkoetter (refererad i Hansen 2017, s. 35) presenterar att på 1960- och 1970-talet har fokuset inom forskning om en flerspråkig undervisning och praxis varit på undersökning av undervisningsmetoder och didaktik och därför har man ansett att lärarperspektiv varit

det relevantaste för forskningen. På 80-talet blev det elevperspektivet som dominerade i undersökningssammanhang. Flertalet av empiriska undersökningar inom denna period handlade om den lärandes upplevelser och erfarenheter. Nu har det återigen skiftat så att det igen är lärarperspektivet som är mest framträdande inom forskningen, men eftersom lärare från språköskolor runt om i Finland redan intervjuats inom ramen för projektet minoritetspedagogik, föll det naturligt att denna avhandling skulle fokusera på språköskolans elever. Sex elever från årskurs fem eller sex valdes eftersom de med störst sannolikhet kunde berätta om sina uppfattningar om sin egen språkidentitet. Materialet i denna studie består av informanternas uttalanden genom intervjuer. Alla intervjuer transkriberades och det blev sammanlagt 23 sidor av text med font Times New Roman, teckenstorlek 12 och radavstånd 1,5.

3.6 Informanter

Klassläraren för årskurserna fem och sex frågade sina elever vem som skulle vara villig att delta i undersökningen, och sex stycken anmälde sig frivilliga. De kallas i denna avhandling för Saga, Noora, Benjamin, Filippa, Anni och Daniel. Mer om informanterna kommer att presenteras i resultatredovisningen. Jag har valt att kalla informanterna för ”eleverna” i resultatkapitlet.

3.7 Undersökningens genomförande

För att komma igång och sätta mig in i materialet som redan fanns i projektet minoritetspedagogik, fick jag transkribera tidigare intervjuer från Jyväskylä skola, Hyvinge skola och Tavastehus skola. Senare blev även lärare från Svenska skolan i Lahtis intervjuade och då transkriberade jag det. Rektorn för Svenska skolan i Lahtis kontaktades och därefter ansökte jag om tillstånd för undersökningen av utbildningsdirektören i Lahtis. När jag fått forskningstillstånd kontaktade jag klassläraren för årskurserna fem och sex och förklarade vad mitt besök skulle innebära. Han tog ansvaret att vidarebefordra mitt mail till elevernas hem för att få föräldrarnas samtycke, och som redan tidigare nämnts frågade han sina elever vem som skulle vara frivillig att delta. Jag reste till Lahtis och spenderade två skoldagar där 20–21 februari 2020. Under dessa dagar intervjuade jag sex elever och resten av tiden observerade jag undervisning och raster. Intervjuerna bandades in med både mobiltelefon och dator

och samtliga frågor och svar var muntliga. Intervjuerna hände under lektionstid. Under observationen av undervisningen antecknade jag så mycket som möjligt, bland annat intryck jag fick och kommentarer som jag ansåg relevanta för studien. Jag tog även några bilder inne i klassen (utan personer) med min mobiltelefon.

3.8 Bearbetning och analys av data

Intervjuerna transkriberades ordagrant, men onödiga ljud som ”öö” och ”mm” bortlämnades. I vissa fall bestämde jag att ha kvar dessa ljud för att jag i de situationerna ansåg det vara relevant för analysen. Till exempel om ljudet kunde tyda på att informanten var osäker på sitt svar eller ifall ljudet var ett sätt att bekräfta eller förtydliga något (såsom ”mm-m”). Pauser transkriberades med hjälp av punkter, så att en punkt motsvarade en kort paus, två punkter en längre paus och tre punkter en ännu längre paus. Ifall eleven gjorde något icke-verbalt som jag ansåg som väsentligt för budskapet, togs det med i transkriberingen och betecknades innanför två parenteser, likt ”((nickar))”. Jag använde utropstecken vid tillfällena, då eleven betonade något eller höjde tonläget märkvärdigt. När transkriberingarna var klara påbörjade jag min analys genom att leta efter likheter och skillnader i svaren, och ”grupperade ihop” de svar som liknade varandra. Kvale och Brinkmann (2014, s. 234) bekräftar att vid analys av data ska innehållet separeras i olika delar. De noterar även att det är viktigt att komma ihåg kontexten kring och under intervjun och inte endast se på uttalanden som separata sanningar. Kvale och Brinkmann (2014, s. 247) presenterar fem steg för att analysera en intervju, och dessa steg har jag följt. Först ska forskaren få en bra uppfattning om helheten genom att läsa intervjun grundligt. Det andra steget är att de så kallade naturliga meningsenheterna som informanten uttryckt ska fastställas. Sedan ska forskaren så enkelt som möjligt definiera vad som dominerar en naturlig meningsenhet och på det sättet tematisera uttalandena utifrån informantens perspektiv, såsom forskaren dem uppfattar. I det fjärde steget återgår forskaren till undersökningens syfte och reflekterar ifall meningsenheterna ger resultat. Till sist sammanflätas hela intervjuns centrala och relevanta teman i en deskriptiv utsaga. Kvale och Brinkmann (2014, s. 246–247) belyser att första steget i meningskoncentrering oftast är kodning, vilket betyder att man sammanfattar informanternas yttranden. Meningskoncentrering betyder att man söker efter underliggande meningar och teorier i informanternas uttalanden, som kan ha bildat deras uppfattning om fenomenet i fråga. Sedan bildar

man kategorier eller enheter av dessa underliggande meningar. Längre uttalanden ska formuleras till så korta som möjligt. Jag anser att elevernas uttalanden var ganska korta från början, men eftersom de ofta hade svårigheter med att hitta rätta orden eller förklara vad de menade, ställde jag många följdfrågor, och dessa frågor samt svar bildade en helhet som kunde sammanfattas.

3.9 Etik, tillförlitlighet och validitet

Det är viktigt att hela intervjuundersökningen från början till slut genomsyras av ett etiskt tankesätt. Speciellt om intervjun är ostrukturerad, uppstår vissa etiska frågor under själva intervjun, vilket kräver flexibilitet av forskaren. Etiska frågor bör funderas på redan före undersökningen påbörjas. Kvale och Brinkmann (2014, s. 99) menar att alla delar av en intervjuforskning berörs av etiska frågor. Syftet med undersökningen bör vara både av vetenskapligt värde och förbättra den undersökta mänskliga situationen. Under planeringen ska informanterna erhållas samtycke till deltagande av studien, konfidentialiteten ska säkras, och eventuella konsekvenser av studien bör begrundas. Under intervjusituationen bör man beakta vilka personliga konsekvenser informanten kan råka ut för, till exempel stress eller förändringar i självuppfattningen. ”Etiska problem uppstår typiskt i intervjuforskning på grund av den asymmetriska maktrelation som råder mellan intervjuare och intervjuperson, där intervjuaren och forskaren vanligen är den mäktigare.” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 113). Detta gäller speciellt när informanterna är barn. Som intervjuare gjorde jag mitt bästa för att få eleverna att känna sig bekväma och trygga i situationen. Tack vare att intervjun var semi-strukturerad, hade vi friheten att diskutera på ett naturligt sätt. Den etiska frågan gällande analys är hur djupt intervjuerna ska analyseras, och hur mycket inflytande informanterna ska ha över tolkningen om deras uttalanden.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 107) förklarar att informerat samtycke betyder att undersökningens deltagare informeras om undersökningens syfte, hur den är upplagd, och eventuella risker eller fördelar som hänger ihop med deltagandet. Deltagarna informeras även om att deras deltagande är frivilligt och de har rätt att ångra sig. Att de undersökta samtycker till att delta i forskningen är ytterst viktigt vad gäller forskningsetiken (Denscombe, 2016, s. 263). Eftersom de privata intervjuerna ska

presenteras offentligt behöver man inte bara beakta anonymiteten utan också vilka konsekvenser det kan få före både deltagande i undersökningen och för tillhörande grupper.

Observationsmetoden ställer enligt Holme och Solvang (1997, s. 110) de största kraven för forskningsetiken. Om undersökningsspersonen inte är medveten om att hen blir observerad, kan information som personen inte vill ge ut, bli offentligt. Därför valdes öppen observation för denna studie, och det sågs till att alla deltagare var medvetna om och accepterade observationen. För att kunna utföra öppen observation måste forskaren få gruppens tillit, och enligt Holme och Solvang (1997, s. 113) kan det börja med att forskaren kontaktar en person i gruppen, som hjälper till med att skapa förtroendet. Kontaktpersonen behöver vara ”allmänt respekterad och ha en erkänd position i gruppen” (Holme & Solvang, 1997, s. 113). Eftersom både skolans rektor och läraren för årskurserna 5–6 gav sitt godkännande för intervjuer och observation, och läraren vidareförmedlade undersökningens information åt klassen samt elevernas föräldrar, och ingen motsatte sig undersökningen, kan konstateras, att alla deltagare gett sitt godkännande för observationen.

Inför denna studie kontaktades rektorn för Svenska skolan i Lahtis och Lahtis utbildningsdirektör för att ansöka om lov för intervju med skolelever och observation av undervisningen. Efter att ansökningen blev godkänd skickade jag ut ett mail åt klassläraren för årskurserna fem och sex, där jag berättade om min undersökning och vad deltagandet skulle innebära för eleverna. Deltagarna och deras föräldrar blev informerade om undersökningens syfte och forskningsfrågor, intervjufrågorna i en sammanfattning, hur intervjun skulle gå till, och konfidentialiteten kring deltagandet, bland annat att de inte skulle vara igenkännbara eftersom deras namn kommer att fingeras. Även observationen av undervisningen nämndes i mailet.

För att skydda deltagarnas identitet har de förblivit anonyma. Studien berör främst människor som hör till en liten social krets, och skolans namn skrivs ut offentligt, vilket ökar sårbarheten märkvärdigt. Rektorn och klassläraren gav sitt godkännande för att utge att den undersökta skolan är Svenska skolan i Lahtis. Samtliga namn har fingerats och ingen privat data som skulle kunna avslöja deltagarnas identitet finns tillgänglig. Viss information, som till exempel föräldrarnas hemorter, valde jag att

undan hålla. Jag ville inte heller skriva ut om en förälder i fråga var ”mamma” eller ”pappa” för att inte utmärka de familjer som faller utanför den rådande normen.

Allt som eleverna sa under intervjun bandades in med både dator och mobiltelefon för säkerhets skull, och allt transkriberades ordagrant. Alla väsentliga yttranden togs med i analysen av materialet. Intervjuerna med eleverna skedde under lektionstid vilket krävde att eleverna missade en del av lektionen, och det kan ha orsakat tankspriddhet eller rastlöshet hos eleven. Det som undersöktes hos personen var inte särskilt känsligt eller privat, men eftersom man aldrig kan med säkerhet säga vad som kommer fram under en intervju, var jag som forskare beredd på olika situationer, och kände att jag hade ansvar för att alla deltagare skulle känna sig väl till mods efter intervjun.

Enligt Denscombe, 2016, s. 410) betyder validitet att det samlade materialet i undersökningen är trovärdigt och har grundats för, så att det är så nära sanningen som möjligt. Det går inte att säga, att allting i undersökningen måste vara bevisat, eftersom kvalitativ forskning inte ger så absoluta eller exakta svar. Det är en annan sak i kvantitativ forskning. Den kvalitativa forskningen ger ingen garanti, den kan bara visa på sannolikheter inom en rimlig ram. (Denscombe, 2016, s. 410–411). Allt som undersökningen producerar bör vara så sanningsenligt, hänvisat till och verifierat som möjligt. Både informanterna och läsarna ska kunna lita på att den utskrivna texten motsvarar de givna uttalandena. Jag anser att min undersökning är trovärdig eftersom jag noggrant följt de rekommenderade metodologiska stegen inom forskningsansatsen. Jag har även noggrant följt anvisningarna till APA-källhänvisning (2010).

Forskningens tillförlitlighet beror på hur väl forskaren kan betrakta undersökningens resultat från en utomståendes perspektiv. Forskaren bör hela tiden komma ihåg att någon annan borde kunna göra samma undersökning, och den personen borde få ungefär samma resultat. Enligt Denscombe (2016, s. 411) blir forskaren ”som deltagande observatör eller intervjuare närmast en integrerad del av datainsamlingstekniken”. Inom kvalitativ forskning kan undersökningens resultat härmed bero till stor del på forskaren, även om det självfallet inte är meningen att till stor del påverka forskningen. Som forskare har jag utgått från en så objektiv synvinkel som möjligt för att inte låta mina egna förutfattade meningar komma i vägen för analysen. Jag har haft i åtanke att det aldrig går att vara objektiv till 100%, vilket gjort

att jag ytterligare ansträngt mig till att göra mitt bästa. Jag har även under hela processens gång försökt balansera forskarens kritiska öga med ett öppet sinne för vad jag möjligen skulle få möta på vägen.

4 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas undersökningens resultat. Kapitlet är indelat i tre delar. Första delen utgör en presentation av informanternas språkbakgrund. I andra delen redogörs för elevernas uppfattningar om sin egen språkidentitet och sin skola, och i tredje delen analyseras minoritetsskolans verksamhetskultur och hur den stöder elevernas språkidentitetsutveckling.

4.1 Allmänt om informanterna

Sex elever intervjuades inför denna studie och de heter Saga, Noora, Benjamin, Filipa, Anni och Daniel. Nedan följer korta presentationer om varje elevs språkliga bakgrund. För att skydda elevernas integritet har viss information undanhållits.

1) Saga är den enda av informanterna som endast pratar svenska hemma. Hon hör mycket finska emellan vuxna, men själv pratar hon mest svenska, och håller sig konsekvent till svenska med en förälder. Föräldern har bott i Sverige och därför går Saga i svensk skola. Saga har även släktingar i Sverige som hon har mycket kontakt med. Saga pratar svenska med sitt syskon.

2) Noora pratar både finska och svenska hemma, men mest finska och icke-konsekvent med någondera föräldern. Hennes ena förälder har bott en kort tid i sitt liv i Sverige, men är annars helt finskspråkig. Noora pratar mest finska med sina syskon, men också lite svenska.

3) Benjamin pratar olika språk med föräldrarna, konsekvent svenska med en förälder och konsekvent finska med andra, och för det mesta finska med syskonen. Benjamins ena förälder har pratat svenska med sin förälder, och kommer från en stad med en väldigt liten procent svenskspråkiga. Benjamin pratar ändå finska med båda föräldrars föräldrar.

4) Anni pratar finska hemma, men ibland i enstaka situationer svenska. Hon pratar alltså minst svenska hemma av informanterna. Hennes ena förälder har bott i Sverige

som barn. Anni gick i finskspråkigt daghem. Annis förälders föräldrar bor i Norge och hon pratar endast svenska med en av dem.

5) Filippa pratar lika mycket finska och svenska hemma, men endast finska med syskonen. Hon pratar konsekvent svenska med ena föräldern och finska med andra. Filippas ena förälder är från en stad där det bor många finlandssvenskar, och hennes förälders föräldrar bor ännu där. Även med dem pratar Filippa finska med ena och svenska med andra. Filippa flyttade till Lahtis när hon började på svenska daghemmet i Lahtis.

6) Daniel pratar lika mycket finska och svenska hemma, men icke-konsekvent med någondera föräldern. Daniels ena förälder har bott och gått skolan i Sverige. Daniel flyttade till Lahtis när han började i svenska daghemmet. Han talar finska med sina syskon.

Valet att gå i svensk skola var självklart efter daghemmet för alla utom Anni och Filippa. Filippa minns att hon fick vara med och välja själv ifall det skulle bli svenskspråkig eller finskspråkig skola, och hon är nöjd med valet. Anni minns att hennes föräldrar inte var helt eniga om valet att hon skulle gå skolan på svenska, men beslöt sig för svenska skolan även om det skulle bli tufft, eftersom Anni gick i finskspråkigt daghem. Det var tveksamt i början om hon skulle stanna i svenska skolan, men Anni berättar att hon togs snabbt med i leken.

nå de va lite sådär alla andra pratade svenska ja pratade bara finska. men dom tog mig sådär me då. sen lärde vi oss tillsammans. o sen börja de bli bättre o bättre o sen kunde vi leka på svenska o göra på svenska domdär alla sakerna. de var inte mera på finska nånting sen.

-Anni

Alla elever är med i någon slags hobbyverksamhet på finska i Lahtis. Saga berättar ändå att det ibland kommer svenskspråkiga med, och då är hon ivrig att hjälpa dem. Anni berättar att hon som leder hobbyverksamheten kan svenska, men de pratar ändå bara finska. Samtliga elever pratar finska när de ”går på stan”, i butiker, med kompisar utanför skolan och för det mesta även med kompisar i skolan. Fyra av eleverna har

koppling till Sverige eller Norge genom deras släktingar. Saga, Benjamin, Noora och Anni har bott i Lahtis sen födseln, men Filippa och Daniel flyttade till Lahtis i daghemsålder. Alla andra gick i svenska dagiset i Lahtis, förutom Anni som gick i finskt dagis.

4.2 Elevers uppfattningar om sin språkliga identitet och om att vara elev i språköskolan

Språklig identitet

Vid frågan om eleven skulle definiera sig som tvåspråkig, finlandssvensk, svenskspråkig, finskspråkig eller något annat, svarar Filippa och Benjamin klart och tydligt att de känner sig som finlandssvenskar. Saga och Daniel svarar även finlandssvensk, men lite tveksammare.

kanske lite som en finlandssvensk eller så där... ja tänker att när ja pratar så mycke också hemma liksom svenska så de e liksom nog sådär att både och
-Saga

nå kanske finlandssvensk
-Daniel

Tabell 1. *Elevens uppfattning om sitt starkare språk, identitetsuppfattning och föräldrarnas språkanvändning.*

Elev	Starkare språk	Identifierar sig som	Konsekvent svenska med en förälder
Saga	Svenska	(Lite som) finlandssvensk	Ja
Filippa	Båda lika starka	Finlandssvensk	Ja
Benjamin	Tveksam, men pratar mera finska	Finlandssvensk	Ja
Daniel	Svårt att avgöra	(kanske) finlandssvensk	Nej

Noora	Finska	Finlandssvensk eller tvåspråkig	Nej
Anni	Finska	Tvåspråkig	Nej

Tabell 1 visar elevens uppfattningar om sitt starkare språk, hur hen identifierar sig som när det gäller språk, och ifall minst en förälder pratar konsekvent svenska med hen. Att prata konsekvent svenska betyder att föräldern håller sig till språket utan att byta till ett annat emellanåt (en person – ett språk). Sagas, Benjamins och Filippas ena förälder pratar enbart svenska med dem, och de identifierar sig alla som finlandssvenskar. Även om Saga upplever att hon kan bättre svenska än finska, och även pratar mera svenska än finska hemma, svarade hon tveksammare på att vara finlandssvensk, än Benjamin och Filippa.

Daniel pratar icke konsekvent svenska hemma men känner sig ändå finlandssvensk, även om han uttryckte det aningen tveksammare än Filippa och Benjamin. Noora, vars förälder inte pratar konsekvent svenska hemma, uttryckte att hon känner sig ”finlandssvensk eller tvåspråkig”, och Anni som pratar mest finska hemma svarade att hon känner sig ”mera som tvåspråkig”.

Filippa och Daniel anser att båda språken är lika starka, men identifierar sig ändå bägge två som finlandssvenskar. Benjamin tvekade inte alls på finlandssvenskheten, även om han vid frågan om vilket språk som är starkare uttryckte sig på följande sätt:

nå int vet ja... jo men ja kanske pratar mera finska för att... de här e suomi!
 ((slår knytnäven i handen och ler))
 -Benjamin

Fördelar med att kunna svenska i finska miljö

Filippa känner att svenskan är en stolthet, hon säger uttryckligen att det är roligt att kunna svenska och att få använda svenska språket. Saga tänker att tack vare svenskan kan hon stödja hennes finskspråkiga vänner. I hennes uttalande kan även noteras, att utanför skolan, ”i stan”, pratar hon endast finska.

i stan pratar ja no hela tiden finska o sådär men ganska ofta får man hjälpa liksom på svenskspråkiga läxor eller sådär andra kompisar
-Saga

Både Anni och Daniel ser en fördel med att kunna svenska i finsk miljö eftersom de kan prata utan att andra förstår vad de säger.

Saga, Noora, Anni, Daniel och Filippa nämner att de även kan engelska vid frågan om vilka språk de kan. Samtliga tillägger att de lärt sig det på skolan och att de inte är så bra på det. Noora förklarar att hon förstår engelska bra men tycker inte att hon pratar engelska bra. Anni är den enda som nämner ett till språk, nämligen norska, för att hon har släktingar i Norge. Noora och Filippa tycker att det är lättare att lära sig engelska då man är tvåspråkig. Filippa förklarar så här:

när man kan dendä svenskan så [...] de e ganska många samma ord eller int helt samma men ganska ändå sådär samma. att ganska nära varandra ändå didär orden. o så e de lite lättare att man kan lite också gissa va de här e fast på finska. eiku svenska
-Filippa

Benjamin tycker det är bra att kunna många språk, och speciellt att kunna svenska i Finland eftersom det är ett tvåspråkigt land. Han ser också en fördel med att kunna prata med människor i Sverige, när han reser dit. Noora uppmärksammar att det är lättare att lära känna människor och att känna samhörighet med dem när man kan svenska. Hon nämner också en annan fördel, nämligen att det är lättare att få jobb.

nå om de kommer nån svenskspråki som har bott i sverige till exempel [till] en hobby. så då e de lättare att liksom tutustu för att då har man mera liksom. samma. o sen.. annars e de sådär att om du kan svenska så kan du till exempel få lättare kesätyöpaikkoja. eller sommarjobb
-Noora

[”tutustu”: (fin: tutustua) lära känna]

Nackdelar med att vara svenskspråkig i finsk miljö

Som en nackdel med att vara svenskspråkig i finsk miljö nämner Daniel att man inte får service på svenska när man går till butiken, och han tycker att det är tråkigt när det inte finns så många som kan svenska. Filippa beklagar att eftersom miljön är så finsk

dras man lätt till att tala finska, även med kompisarna som kan svenska. Benjamins uppfattning tyder på minoritetens osynlighet.

nå ja. de e kanske lite. den här att man talar finska me kompisarna när de e såhä finsk miljö. så har de också blivi lite att man sen talar finska
-Filippa

många vet ju int ens att de finns, int vet så många att ja ens kan prata nånting
-Benjamin

Elevers uppfattningar om attityder mot svenskan

Anni har lagt märke till att elever i andra skolor har en konstig uppfattning om den svenska skolan:

många andra elever i andra skolor tycker att vi har en lättare skola när vi pratar svenska. att vi har inte samma saker som dom
-Anni

Anni berättar också att de andra eleverna har ifrågasatt om hon verkligen ens kan svenska. De har undrat över om hon verkligen är tillräckligt bra på svenska för att gå i en svensk skola. Anni har alltså en uppfattning om att hennes jämnåriga i finska skolor är kritiska och skeptiska mot det svenska språket och svenska skolan.

Filippa kommer inte på att någon skulle ha undrat på något märkvärdigt sätt över svenskan eller svenska skolan. Daniel minns att hobbykompisarna undrat över varför han pratat svenska, och att de inte visste om att Lahtis hade en svensk skola. Benjamin menar att ingen har undrat precis *varför* han går i en svensk skola, han pratar ju trots allt svenska hemma, men folk har nog undrat om *vad* det är för skola han går i. Saga berättar att människor undrar och frågar mycket om hennes språk och hon måste förklara väldigt ofta varför hon kan svenska. Noora har stött på mest positiva attityder till svenskan:

nå allti då ja säger att ja går i svenskspråki skola så e alla sådär kan du säga någån på svenska. för att de e int så mycke som dedär dom kan fast dom har svenska i skolan så dom e int så duktiga på de för att de e svårare att lära sig när man e äldre. men ja de e ganska positivt man får... palautetta när man talar också svenska

-Noora
[(fi) palautetta: respons]

Filippa, Benjamin och Daniel har inte upplevt negativa attityder mot svenskan eller kan inte svara. Daniel säger att han inte märkt något särskilt ”ännu”. Saga berättar om hur hon upplevt att elever inom den svenska skolan har haft negativa attityder, men att hon har förståelse för dem.

*ganska många hatar till exempel svenska som ämne i skolan så ja e allti bara sådär att nå.. vaffö e du liksom på svenskspråki [skola] o sådär men sen när man tänker så de e kanske för att dom kan int. att de e som jobbigt o sådär.. att om man sku tänka att man sku vara själv där så int sku ja kanske heller sen tycka [om det]
-Saga*

Fördelar och nackdelar med språköskolan

Benjamins uppfattning är att det finns ingen mobbning i deras skola, och att det beror på att skolan är liten. Han menar att det är lugn stämning och mindre klasser jämfört med större skolor. Saga nämner även skillnaden med större skolor.

*ganska ofta i större skolor som e på finska så man har liksom alla drog[er] där o sådär men när vi e en så liten skola man får ha en såndär rikti koll här så de finns liksom inget sånt här att de e liksom lite som tryggare att vara i en sån här liten skola. när man e som mindre så man känner liksom [...] nästan alla i den här skolan när vi e så få men sen om de sku va nå åttahundra elever så e de ju helt olika
-Saga*

Både Benjamin och Saga motiverar att skolans storlek och mängden elever spelar roll för trygghetskänslan. I deras uppfattning är den mindre skolan tryggare än de större finskspråkiga skolorna. Anni pratar om skolans samhörighet som en fördel och att man har mycket kontakt med varandra.

*när vi e en mindre skola så vi har mycke bättre dedär yhteishenki till alla. också mindre elever. och sen större. som är i högstadiet nu [...] tiirismaa. så de e mycke sådär. vi har jättemycke kontakt me alla
-Anni
[(fi) yhteishenki: känsla av samhörighet, gemenskap]*

Anni är den enda som lyfter fram en nackdel om att vara elev i en språkskola. Hon berättar att mellanmålet många gånger tagit slut för att det reserverats mindre åt en liten skola.

Användning av svenskan i framtiden

Alla sex elever är av den åsikten att de kommer att ha nytta av svenskan i framtiden. Filippa, Anni och Noora tänker att svenska kommer att hjälpa dem med att få jobb, speciellt med att söka jobb eller att få sommarjobb. Noora ser att svenskan ger även andra möjligheter:

kanske ti helsingfors alltså nån... lukio... gymnasie som kan också va på svenska o sen tänkte ja att ja kan gå ti dedä. teatterikorkeakoulu. för att där hjälper de också om man e tvåspråki så man kan komma ti dedä svenska teatern i helsingfors

-Noora

[(fi) teatterikorkeakoulu: teaterhögskolan]

Filippa nämner också att man kan studera på svenska och det ger mer valmöjligheter vid ansökning till studier. Benjamin, Saga och Daniel ser möjligheter i att man kan flytta till Sverige eller Norge om man vill, utan att behöva anstränga sig för mycket med språket. I likhet med Saga (ovan), ser Benjamin en möjlighet i att hjälpa andra tack vare sin tvåspråkighet, både svenskspråkiga från Sverige men även människor från tvåspråkiga Finland. Vid frågan 'hur tror du att du kommer att använda svenskan i framtiden?', svarar han;

nå man kan prata me andra människor om dom såhär.. kan sattumoisin vara svenskspråkiga eller såhä. så kanske dom har svårt me fast finska. så ja kan hjälpa dom också liksom

-Benjamin

Filippa svarar att hon kommer att använda svenskan "säkert hela tiden lite". Daniel kommer att använda svenskan "ganska mycket". Saga hoppas på att det svenska språket "hålls mycket" (med i hennes liv), Noora svarar att hon tror att hon kommer att använda den. Anni vet inte om hon "kommer att använda den så mycket" men hon "kommer att försöka". Anni är alltså av uppfattningen att hon kan ha nytta av svenskan vid jobbsökning, men hon är tveksam till om svenskan kommer att vara en del av hennes vardag.

Övergången till högstadiet

Alla elever kommer att fortsätta till en svenska klass i högstadiet där de har ungefär hälften av undervisningen på svenska och hälften på finska. Filippa, Benjamin, Noora och Anni anger inga speciella funderingar kring bytet till högstadiet, det känns naturligt och bra och de kommer inte på något märkvärdigt att säga om det. Daniel och Saga är lite oroliga över att vissa ämnen byts till finska, eftersom det kommer nya termer och man kanske inte hänger med lika bra som förut. Daniel tycker att det känns lite osäkert när inte alla kommer att prata svenska i högstadiet, han tror att det kanske blir så att de svenskspråkiga kommer att vara mest för sig själva, separat från de finskspråkiga. I samband med mina observationer av undervisningen kom övergången till årskurs sju på tal med en lärare, som uttryckte sin oro om att förändringen från den lilla, trygga skolan är stor och omvälvande för eleverna.

4.3 Språköskolans verksamhetskultur och hur den stöder elevers språkidentitetsutveckling

Elevers uppfattningar om skolspråket

Elevernas uppfattningar om skolspråket har några få skillnader. De är alla till viss del eniga om att skolspråket är svenska, men deras uttalanden skiljer sig en del, och en viss osäkerhet kan upptäckas i svaren. En lärare (som jag diskuterade med i samband med observationen) anser att eleverna förstår allt på svenska, men pratar för det mesta bara när de måste. Flera av eleverna menar att deras språkanvändning beror på vad de gör, men med läraren ska man prata svenska. Anni berättar att det talas svenska med läraren även på finskalektioner. Hon förtydligar att med varandra pratar eleverna ofta finska, speciellt under raster och grupparbeten. Under svenska veckan har hela skolan en kampanj då det är meningen att alla ska prata svenska, det här nämner både Anni och Benjamin, och då har de ansträngt sig extra mycket för att prata svenska under rasten också.

nå på raster så int är de så att. då när vi haft den där kampanjen så då e de [...] på rasten svenska. men sådär int så ofta [...] o sen på lektioner så tillsammans me andra elever så pratar vi finska. eller de e några som pratar svenska men sen me läraren e de alltid svenska.

-Anni

nå me lärarna e de svenska för... svensk skola men på rasten liksom finska me kompisarna för att... ja vet inte [...]. pratspråke de e tycker ja finska lite sådär lättare att komma ut dehä språke men no kan ja prata svenska också
-Benjamin

Noora och Saga menar att språket beror på situationen.

nå på rasterna kan de liksom vända sig lite ti finska men de är liksom både och. o de beror lite på va vi gör [...] i matsalen pratar vi på svenska... o på timmarna. nå int på rasten så int märker di om man pratar så där lite smyg smyg [finska]. men sen på timmarna pratar vi ofta svenska men de kan nån gång vara finska
-Noora

nå de beror om kompisarna för att några pratar hela tiden svenska o sen pratar man me dom allti svenska men sen pratar ja no oftare finska men om de kommer såna kompisar som pratar bara svenska så pratar ja me dom bara svenska
-Saga

Filippa säger att med kompisarna och på rasten är det ”nog finskan man talar”, men med lärarna är det svenska. Daniel har inte en lika konsekvent uppfattning som de andra om att prata svenska med läraren, och han poängterar att det är ok i vissa situationer att säga på finska istället.

nå svenska någån gånger o sen finska. men me lärarna ofta svenska [...] kommer man int ihåg denhä orden så säger man ofta på finska
-Daniel

Benjamin är övertygad om att alla pratar finska på rasten, och vid följdfrågan ”vad säger lärarna om man pratar finska på rasten”, svarar han:

nå dom estää int de. på dagise så kanske de va lite strängare me att prata finska men nu får man prata finska om man vill. o de gör alla på rasten
-Benjamin
[(fi) estää: hindra]

Hjälpmedel för språkidentitetsutveckling

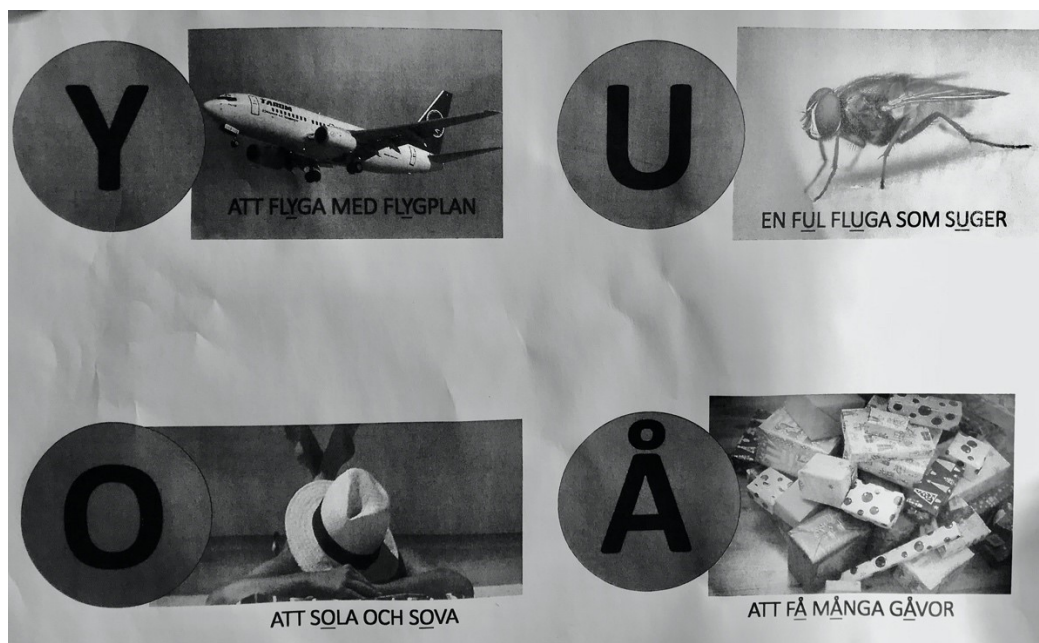
Svenska skolan i Lahtis använder sig av en språktrappa för att konkretisera språkutvecklingens målsättning. I figur 1 presenteras en plansch som finns i skolans klassrum och som förklarar vad språktrappan innebär. Språktrappan illustrerar elevens väg genom de språkliga nivåerna, och stegen föreställer olika delmål.



Figur 1. Språktrappan.

Språktrappans delmål och effekter dyker upp i flera av elevernas uttalanden. Benjamin nämner helt konkret att under svenska veckan ska alla följa sin egen nivå på språktrappan, att till exempel i matsalen prata svenska.

Olika språkliga hjälpmedel för att förstärka svenskan finns synliga i klassen. I bokhyllan har de ordböcker och uppslagsverk, bland annat Svenska Akademiens ordlista över det svenska språket. Figur 2 visar på ett exempel av språkliga hjälpmedel på klassrumsväggen.



Figur 2. Hjälpmedel för stavning av svåra vokaler.

Bilden på vokalerna är betydelsefull eftersom det märks både i elevernas skrift och uttal att dessa vokaler är utmanande för dem. Exempelvis frågade en elev under textilslöjden ”hur sur jag?” när hen menade ”syr”.

I mina observationer uppmärksammar jag elevernas kodväxling. Termerna som de lärt sig i skolan sägs ofta på svenska, även i en mening som de annars säger på finska. Exempelvis under en lektion i syslöjd, när en elev städar undan, uttrycker han ”mä pistän nää nålenit tänne” (dvs. ”jag sätter nålarna hit”) [nål på finska är ”neula”]. Ett annat exempel är när en elev frågar läraren om matematikuppgiften, ”onks pakko just skriivata se enklaste formi?” (dvs. ”måste man skriva just den enklaste formen?”) [enkel: helppo, form: muoto].

Både läraren och eleverna hjälper varandra och uppmuntrar varandra i det svenska språket. Bland annat gör de det genom att repetera ordet på svenska som någon just sagt på finska. Exempelvis då en elev frågar något på finska, börjar en annan elev direkt översätta vad som just sagts. När något fattas från översättningen fortsätter läraren översättningen. Det märks tydligt att översättningen är en naturlig del av det sociala samspelet i klassen. Det märks även att eleverna känner sig trygga och bekväma med att kodväxla och säga på finska ifall det är svårt med svenskan. De verkar ändå vara medvetna om att det är viktigt att försöka.

Elev 1: "opiskellaanko me kreikkalaista mytologiaa... på högstadiet?"

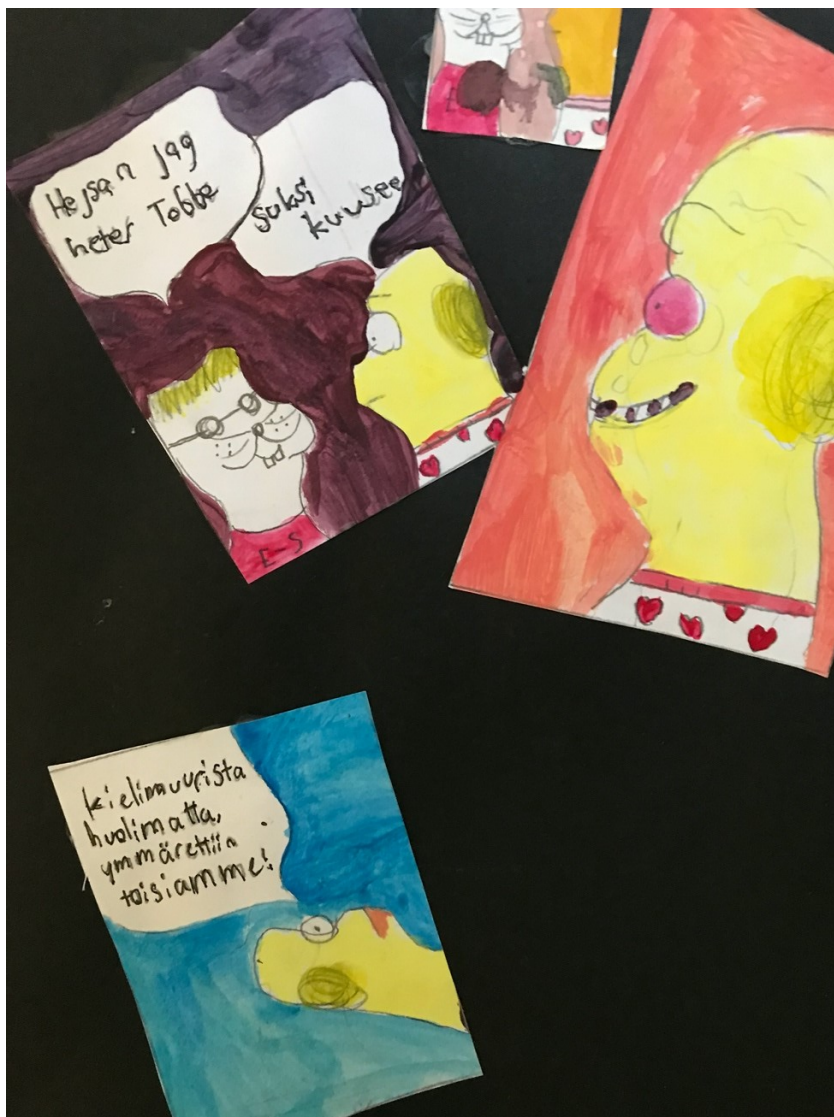
Elev 2: "studerar vi..."

Lärare: "grekisk mytologi"

Tvåspråkigheten syns naturligtvis även i elevernas olika produktioner. Detta avbildas i figur 3 och 4 i elevernas tecknade serier.



Figur 3. "Vill du komma leka?".



Figur 4. ”Kielimuurista huolimatta, ymmärettiin toisiamme!”.

Läraren motiverar eleverna att prata svenska på olika vis. Han påminner dem ofta om att han inte skulle ha detta yrke utan svenskan. För att avsluta veckan har femmorna och sexorna den så kallade roliga timmen varje fredag eftermiddag. Mina observationer råkar hända precis före sportlovsveckans början, och då är det knytkalas och pictionary i programmet för roliga timmen. Meningen med timmen är att eleverna lär sig genom lek och spel, och pratar svenska medan de har roligt.

Lärare: ”Det är egentligen en modersmålslektion där de lär sig svenska, men eleverna har inte förstått det ännu!”

När eleverna har en lite friare (mer självständig) bildkonstlektion med en vikarie blir språket per automatik mer finskt. Vikarien pratar svenska, är van med klassen och håller ordningen i klassen, men eftersom eleverna arbetar i olika klassrum, är det naturligtvis omöjligt för läraren att vara ständigt närvarande, och då märks det en tydlig skillnad i elevernas språkanvändning, beroende på om läraren är i rummet eller inte. Det märks även en skillnad när eleverna har en lärare i träslöjd som pratar finska. I mina observationer framgår, att vissa elever ofta försöker påminna och uppmana de andra till att prata svenska.

Finlandssvensk kulturbildning

Vid frågan om hur finlandssvenskheten kommer fram i skolan svarar både Anni och Saga att skolan firar svenska dagen. Saga nämner även att de firar Lucia. Filippa kommer inte på något särskilt men hon minns nog att de har haft fester, läst böcker och att finlandssvenska kändisar, som Krista Siegfriids, har uppträtt för deras skola. Vid frågan ifall eleven känner till några finlandssvenska kända namn, nämner även Noora, Saga och Anni artisten Krista Siegfriids. Sagas uppfattning om hur skolan firar finlandssvenskhet är utstående:

när vi festar så vi festar påriktigt o int bara sådär att man pratar någån saker o sen far man hem
-Saga

vi har varje år svenska dagen fest som vi håller. [...] och... vi hade ju dendär i sibeliushuset dendär... när de kom andra svenska skolor också
-Anni

År 2019 arrangerades en stor gemensam svenska dagen-fest för språköarnas barn och vuxna i Lahtis, i samband med Folktingets 100-årsjubileum. På festen uppträdde finlandssvenska musiker, bland annat Krista Siegfriids. Festen ordnades delvis för att synliggöra språkönätverkets verksamhet och lyfta fram språköarnas betydelse för Svenskfinland. Skolan hade även en invigningsfest för Svenska gården, när både skolan och daghemmet flyttade till en ny, gemensam fastighet. Även där uppträdde artisten Krista Siegfriids.

Daniel tar fasta på att finlandssvenskan skiljer sig från rikssvenskan.

nå fast de e ju så att finlandssvenskarna har ju sina egna ord ti någå saker. de e int många som pratar rikssvenska här
-Daniel

Saga och Benjamin däremot ”blandar” och nämner Astrid Lindgren vid frågan om de känner till några finlandssvenska författare. Efter att jag påpekar detta utbrister Benjamin ändå ”aj jo, e de dendär Tove Jansson, ja allti sekoittaa dom” (sekoittaa [fi]: blanda på). Noora har svårt att komma på någonting utmärkande för finlandssvenska kulturen och Benjamin svarar att han bara kommer på att de pratar svenska.

I mina observationer lägger jag märke till att klassrummen är döpta efter finlandssvenska kända namn, såsom Tove, Sibelius och Matilda, och namnen är skrivna på klassrumsdörrarna. Finlandssvensk kulturbildning märks även i inredningen innanför klassrummen, till exempel i form av Modersmålets sång – text på tavlan, bilder och annat material. Skolan har ett gemensamt bibliotek med svenska böcker och ljudböcker, och eleverna uppmanas till att läsa bland annat genom motiveringsprogrammet Läslust, där eleven ska läsa ett antal böcker och skriva recensioner för att få ett läsdiplom. Även högläsning förekommer ibland i undervisningen.

I materialet som samlats till minoritetsprojektet kan observeras, att språkönätverket har som mål att ordna evenemang tillsammans cirka en gång om året. I Annis svar till vad hon ser för fördelar med en mindre skola, kommer det fram att hela skolan gör saker tillsammans, som att resa till stafettkarnevalen eller till en annan stad för att gå på teater på svenska. Våren 2020 deltar skolan i ett fågelholks-projekt där även finska skolor i Lahtis är med. Det är ett stort och långvarigt projekt som skolorna skall presentera för varandra i Sibelius-salen i Lahtis.

Flera resultat visar att skolan har en stark gemenskap, och detta lade jag även märke till i mina observationer. Till exempel under matrasten observerade jag att rektorn gick omkring i matsalen och pratade med olika elever. Eleverna berättade bland annat om deras planer inför sportlovet, och det märktes att de kände varandra väl. Gemenskapen är en viktig del som även framförs på skolans hemsida. Skolan har skrivit en låt och gjort en musikvideo för att synliggöra svenska gården. I den medverkar hela skolan och daghemmet, och den är finansierad av föräldraföreningen. Låten heter

Tillsammans. Den starka föräldraföreningen spelar också en stor roll i hur skolan synliggörs och utvecklas. Svenska gården är en plats för svenskspråkiga evenemang, och utgör därmed en viktig mötespunkt för alla svenskspråkiga i Lahtis.

5 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare forskning och metodvalet. Studien utvärderas genom att reflektera över dess syfte, forskningsfrågor, fördelar, resultatens giltighet och möjliga begränsningar. Slutligen anges rekommendationer för fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka språköskolans elevers uppfattningar om sin språkliga identitet, och att observera verksamhetskulturen och hur den stöder elevernas språkidentitetsutveckling. Tre forskningsfrågor utformades för att nå bästa möjliga undersökningsresultat. I resultatdiskussionen knyts tidigare teori ihop med undersökningens resultat, och eventuella slutsatser presenteras. Varje forskningsfråga bildar en underrubrik.

5.1.1 Resultat som svarar på hur eleverna uppfattar sin språkliga identitet

Fyra av sex elever uppgav att de identifierar sig som finlandssvenskar. En elev identifierar sig antingen som finlandssvensk eller tvåspråkig, och en elev endast som tvåspråkig. De elever som resonerar mera med tvåspråkighet än de andra, är de enda eleverna som känner att finskan är deras starkare språk, och som även pratar mest finska hemma i jämförelse med de andra. Resultaten från Barometerns (Sjöwall, 2020) undersökning om finlandssvenskarnas identitetsuppfattning visar att antalet som identifierar sig som enspråkigt svenska i Finland minskar. Bland eleverna i min undersökning upplevde sig ingen som enbart svenskspråkig, vilket stämmer överens med Barometerns resultat. Barometern visade, att fler och fler finlandssvenskar betraktar sig själva som tvåspråkiga. Däremot identifierar sig de flesta av eleverna i denna undersökning som finlandssvenskar hellre än tvåspråkiga, även om endast en av dem anger svenskan som sitt starkare språk, och även om alla elever i praktiken är tvåspråkiga. I den bemärkelsen skiljer sig elevernas svar från (resten av) Svenskfinland. Det här kan vara ett resultat av, att betydelsen av förstärkandet av den

finlandssvenska identiteten möjligtvis är starkare i Lahtis språkskola än i en annan svenskspråkig skola i Svenskfinland.

Noora svarade att hon känner sig som tvåspråkig eller finlandssvensk. Det kan kopplas med Meisners (2012) argument om minoriteters diaspora-identitet, och von Oettingens (2012) argument om minoritetsidentitet, det vill säga, att personer i en minoritet ofta kan känna sig ”emellan två världar”. Nooras hem-miljö är mer finskt än svenskt, men hon har ändå en stark anknytning till svenskan. Det märks eftersom hon till en del betraktar sig som finlandssvensk, och svenskan ingår även som en stor del i hennes framtidsplaner.

Tabell 1 visar att det finns möjliga kopplingar mellan att identifiera sig som finlandssvensk och att ha en förälder som pratar endast svenska med en, istället för att blanda både finska och svenska i sitt tal med barnet. Liknande koppling kan märkas i förhållande till vilket språk som eleven anser vara starkare, men den är inte lika tydlig.

Tabell 2. *Elevens uppfattning om sitt starkare språk, identitetsuppfattning och föräldrarnas språkanvändning.*

Elev	Starkare språk	Identifierar sig som	Konsekvent svenska med en förälder
Saga	Svenska	(Lite som) finlandssvensk	Ja
Filippa	Båda lika starka	Finlandssvensk	Ja
Benjamin	Tveksam, men pratar mera finska	Finlandssvensk	Ja
Daniel	Svårt att avgöra	(kanske) finlandssvensk	Nej
Noora	Finska	Finlandssvensk eller tvåspråkig	Nej
Anni	Finska	Tvåspråkig	Nej

Filippas och Benjamins ena förälder har finlandssvenskt ursprung, och det är sannolikt att de har haft motivation till att ”föra det vidare” till sina barn. Det är även sannolikt att Sagas, Filippas och Benjamins föräldrar varit medvetna om att finskan har ett starkt inflytande på barnet i Lahtis, och att de därför valt att hålla sig till svenska så väl som möjligt, för att förstärka barnets språkutveckling i svenska. Filippas och Benjamins föräldrar har, medvetet eller ej, följt epes-modellen (en person-ett språk) i sin språkanvändning med barnet. Barron-Hauwaert (2004) menar att det är en metod som tvåspråkiga föräldrar ofta tar sig till, där båda föräldrarna håller sig till varsitt språk vid kommunikation med barnet. Till Filippas del kan metoden ha spelat roll i att hon känner sig precis lika stark i båda språken. Benjamin kan inte svara på vilket språk som är starkare, men han tvekar inte på att han pratar mera finska, så för hans del spelar den omringande miljön en större roll. De elever, vars föräldrar inte använder sig av epes-metoden, är Daniel, Noora och Anni, varav Daniel har svårt att avgöra vilket språk som är starkare, men Noora och Anni har starkare finska. Dessa resultat tyder på att epes-metoden kan ha en effekt på att barnets båda språk förstärks även när den omringande miljön är enspråkig.

Det är dock problematiskt att dra slutsatser utgående från om föräldern använt sig av epes-metoden eller inte, eftersom Barron-Hauwaert (2004) poängterar, att den visat sig fungera bäst i familjer med socio-ekonomiskt starka förhållanden, där även andra betydelsefulla faktorer inverkar i barnets språkutveckling. Det betyder att epes-metoden inte är en god indikator för föräldrars engagemang eller motivation för barnets språkutveckling. Det är viktigt att påpeka, att alla familjer inte heller har en normativ familjeuppbyggnad såsom ”mamma, pappa, barn”. En annan sak att poängtera är att föräldrar som använder sig av epes-modellen bör ha tillräckliga språkliga resurser, vilket betyder att språket som föräldern kommer att tala med barnet bör vara det språk som känns naturligt. För vissa familjer kan detta betyda en märkvärdigt större ansträngning i att hålla sig till epes-modellen, än för andra, och det skulle inte nödvändigtvis vara en förstärkande faktor i barnets språkutveckling, utan tvärtom, eftersom barnet skulle känna av föräldrarnas ansträngning. Därav vågar jag säga, att min undersökning stöder teorin om att epes-metoden förstärker båda språken hos ett tvåspråkigt barn, men endast i vissa specifika förhållanden. Med det sagt, kan

det konstateras, att även om vissa elevers föräldrar i denna studie inte använder sig av epes-modellen, betyder det inte att föräldrarna skulle vara oengagerade i sitt barns språkutveckling. Det är mer sannolikt att de elevers föräldrar som blandar språk hemma, gör det för att uppmuntra barnet till att utveckla lika starka band till båda språken, eftersom det är vad som känns naturligt för dem att göra.

Filippa och Daniel har svårt att avgöra vilket språk som är deras starkare. Enligt Fredsted (2012) har tvåspråkiga personer ofta ett visst språk som de föredrar i specifika situationer. Min undersökning visar, att det är tydligt att eleverna kopplar språken till olika kontexter. Det intressanta är att trots att både Daniel och Filippa pratar svenska hemma, och naturligtvis delvis i skolan, har den resterande (finska) miljön en såpas stark inverkan på dem, att finskan, i deras uppfattning, är lika stark som svenskan (dock pratar Daniel en del finska hemma också).

Benjamins yttrande om varför han talar mera finska ("för att de här e suomi!") är anmärkningsvärd eftersom den indikerar en slags jargong om att "i Finland ska man tala finska" ("suomessa puhutaan suomea"). Benjamins kroppsspråk gjorde det uppenbart, att han menade det som ett skämt, och den aggressiva knytnäven är en del av skämtet. Det intressanta är dock hur, var och varför han fått uppfattningen om, (eller hört någon säga) att i Finland ska man tala finska, och att detta ofta sägs med en aggressiv och bestämd ton. Jag ställer mig frågan om det rentav kan vara så, att Benjamins uppfattning har bildats på grund av de politiska diskussionerna om det svenska språket i Finland, där speciellt aggressiva motargument har exponerats? Och kan liknande uppfattningar, som oftast är omedvetna, bland svenskspråkiga ungdomar vara ett skäl till att så många finlandssvenskar är rädda om svenskans framtid, som Agendas undersökning (Gustafsson & Strömgård, 2019) indikerade?

Fredsted (2012) skiljer på en tvåspråkig persons förstaspråk, föredragna språk och dominerande språk. Det Benjamin säger om att finskan är "lättare att komma ut, men no kan ja prata svenska också (på rasten)" vittnar om att finskan är hans föredragna språk på fritiden, och att han inte behöver anstränga sig lika mycket när han talar finska som när han talar svenska. Filippa känner sig stolt över det svenska språket och är glad för att den kommer i användning. Därför tycker hon även att det är ledsamt med de sociala situationer, där alla egentligen kunde tala svenska med varandra, men de talar

ändå finska. Även i Sagas svar kan märkas, att hon gärna skulle prata svenska om den sociala normen det skulle tillåta.

Orsaken till varför eleverna känner olika kan förklaras med att de föredrar olika språk i olika situationer. Filippa skulle föredra att tala svenska i skolan med sina vänner medan till exempel Benjamin hellre pratar finska för att det känns lättare för honom. I flera av elevernas svar kom fram att de pratar finska med varandra på rasten. Man kan dra slutsatsen, att finskan är automatiserad och djupt ”inrotad” i sociala systemet hos eleverna. Enligt Fredsteds (2012) mall kan konstateras, att för de flesta eleverna är finskan både det föredragna och det dominerande språket. Slutsatsen kan dras, att den omringande finska miljön har stark inverkan på språköskolornas elever, och på att de ofta föredrar finskan i situationer som inte berör skolan. Det å sin sida bekräftar att det finns ett stort behov av förstärkning av den finlandssvenska identiteten från skolans håll.

Agendas studie visade att finlandssvenskarna är oroad över förlusten av svenskspråkig service. Också Daniel pekade på saknaden av svensk service som den största nackdelen med att vara svenskspråkig i Lahtis. Benjamin verkar känna en viss frustration eller poänglöshet i att prata svenska, det går att tolka från hans uppfattning om att ”ingen ens vet om” att han kan prata svenska eller att det finns en svensk skola i Lahtis. Daniel och Saga har även stött på människor som inte visste om svenska skolan eller att de kan svenska, och Anni har varit med om att elever från andra skolor varit skeptiska mot svenskan och svenska skolan. Det är alltså uppenbarligen inte vanligt att möta en svensktalande i Lahtis. Den omringande miljön är starkt finsk och det har en inverkan på eleverna.

Resultaten visar att de flesta av eleverna är frustrerade över att måsta förklara för finskspråkiga varför de talar svenska. Noora har igen upplevt det som en positiv sak när människor frågar henne om skolan eller svenskan. Annis uttalande om att finskspråkiga elever varit kritiska och skeptiska tyder på att de finskspråkiga skulle ha fördomar om svenskspråkiga. Detta kan även gå åt motsatt håll, språköskolornas elever kan ha förutfattade meningar om vad andra tänker om dem, vilket skulle orsaka att de inte gillar när någon frågar om svenskan. De förutfattade meningarna kan däremot orsaka att eleverna inbillar sig att de finskspråkiga är kritiska när de frågar om

svenskan, även om de i själva verket skulle vara genuint intresserade. Det finns alltså en sannolikhet till att istället för att de finskspråkigas attityder skulle variera, är det elevernas attityder till människors frågor som varierar, och därför berättar de om upplevelserna med såpas olika toner. Daniels uttalande om att han inte ”ännu” mött människor med negativa attityder mot svenskan, tyder på att han kanske har en känsla av att det finns människor med negativa attityder mot svenskan, men att han bara inte stött på dem personligen, och detta kan även vara en förutfattad mening. Det som skulle kunna minska på förutfattade meningar bland de olika grupperna är mer synlighet för språkskolan och för det svenska språket i Lahtis.

Saga uppgav att andra svenskspråkiga elever har negativa attityder mot svenskan. Saga verkar ha en hög nivå av emotionell intelligens, hon förstår att när hennes jämnåriga innanför minoriteten protesterar och uttrycker sitt missnöje över svenskan är det för att svenskan känns krävande för dem, och inte för att det svenska språket skulle vara på något sätt sämre än finska. Negativa attityder hos individer som hör till minoriteten själva antyder att det skulle finnas en typ av internaliserat självförakt hos dem. Här kan igen en koppling dras till von Oettingens (2012) minoritetsidentitetsforskning och Meisners (2012) diaspora-identitet, eftersom Sagas jämnåriga verkar kämpa med svårigheter att acceptera den svenska identiteten i sig själva.

Genom att förstärka den finlandssvenska identiteten och genom att ge mer synlighet för finlandssvensk kultur i Lahtis, kan elevernas självförtroende i fråga om svenskan förstärkas. Genom att i synnerhet samarbeta med andra skolor i Lahtis kan de finskspråkiga få en mer sanningsenlig bild av den svenska skolan och det svenska språket, och naturligtvis skulle det fungera även andra vägen. Detta skulle kunna minska på den ”vi och de”-mentalitet, polariseringen, som är typisk för motsatta grupper som inte är i tillräcklig kontakt med varandra. Även om gemenskapen i den svenskspråkiga gruppen är god, kan gemenskap utanför språkgränserna vara av stor vikt för språkidentitetsutvecklingen.

Alla elever ser svenskan som ett språk som de kommer att använda i framtiden, även om Anni svarade tydligt att hon inte tror hon kommer att använda den så mycket. Det kan konstateras att det finns en koppling mellan detta och att Annis föredragna språk

är finska, hon pratar mera finska hemma och uppfattar finskan som hennes starkare språk.

Samtliga elever ser det som en fördel att kunna svenska. De flesta är medvetna om att tvåspråkighet ger fler möjligheter och kan vara till nytta i framtiden, speciellt vad gäller jobsökning och studier. Tvåspråkigheten är också en fördel vid inläring av andra språk, två elever tycker det är lättare att lära sig engelska tack vare svenskan. Flera elever ser att svenskan öppnar upp möjligheter för sociala kontakter och kommunikation både över landgränser och inom Finland. Två elever ser dessutom att de kan vara till hjälp för andra tack vare sin tvåspråkighet. Det vore intressant att veta ifall detta är utmärkande för språköskolans elever, eventuellt på grund av deras erfarenheter med finska jämnåriga, som haft förmånen av en svenskspråkig vän i närheten precis när svenskaläxan varit lite för krävande.

Anni och Daniel ser en fördel med att kunna prata svenska i en finsk miljö för att ingen förstår vad de säger. Detta avslöjar en viss stolthet i minoritetsidentiteten men också "vi och de"-mentalitet. I intervjusituationen förstod jag som forskare inte att fråga vad de specifikt brukar prata om när de känner på detta sätt. Nu i efterhand blir jag nyfiken och inser att den bristande informationen skulle kunna vara värdefull för att koppla vardagliga situationer, såsom att gå till butiken, med identitetsfrågan; hur tar sig minoritetsidentiteten i uttryck i vardagliga sociala situationer, när den omringas av majoritetskulturen? Hurdana saker är det som personen som hör till minoriteten inte vill säga högt på majoritetsspråket, men känner sig trygg nog att säga på minoritetsspråket? Finns det något specifikt som minoriteten stör sig på? Eller menade eleverna helt vanliga situationer som vi alla då och då är med om, då vi kanske vill viska något till kompiserna, men inte berätta åt främlingen?

Två elever och en lärare uttryckte sin oro kring bytet från årskurs sex till årskurs sju, där ungefär hälften av undervisningen kommer att vara på finska och hälften på svenska. Saga och Daniel skulle båda föredra att alla ämnen fortfarande undervisades på svenska, och det visar på att deras föredragna språk i en undervisningskontext är svenska. Faktumet, att eleverna pratar finska med varandra på rasterna och övrig tid, men skulle föredra att lektionerna fortsättningsvis hölls på svenska, tyder på att de associerar svenskan starkt med skolan, och finskan med att vara ledig. Daniel känner

sig osäker eftersom de andra eleverna kommer att tala finska. Daniels uppfattning är intressant eftersom det enda som skiljer den svenska klassen från resten av klasserna i Tiirismaa är att vissa ämnen hålls på svenska. Elevernas språkanvändning med varandra sker ändå (som läget är nu) majoriteten av tiden på finska, både på raster och lektioner. Daniels uppfattning tyder på att det skulle ske en form av polarisering mellan eleverna, och att de skulle grupperas enligt ”de finskspråkiga eleverna” och ”de svenskspråkiga eleverna”. Det är mycket sannolikt att hans uppfattning delvis beror på att högstadiet känns främmande, och eftersom klassen hålls densamma i förflyttningen, kan känslan av samhörighet förstärkas ytterligare i en ny miljö med nya människor, vilket skapar en illusion av en situation där det är ”vi mot de andra”. Daniels yttrande tyder på att han har en uppfattning om att det finns en stark kategorisering av ”de svenskspråkiga” i högstadiet, eftersom de är ”något annorlunda”.

5.1.2 Resultat på hurdana för- och nackdelar eleverna ser med att vara elev i en språköskola

En stor del av resultaten som hamnar under denna forskningsfråga diskuterades redan under den första delen av detta diskussionskapitlet, eftersom elevers uppfattningar om att vara elev i en språköskola är så starkt kopplat till deras uppfattningar om språkidentitet, och de överlappar varandra många gånger. Under denna rubrik har de resultat sammanställts, som svarar mer specifikt på hurdana för- och nackdelar eleverna ser med att vara i en språköskola.

Flera av eleverna lyfte fram att skolan har en stark gemenskap. Det kommer fram i svaren både underförstått och uttryckligen. Annis svar visar att gemenskapen sträcker sig så långt att det når hela språkönätverket. Hon tycker också att deras skola har bättre samhörighet än större skolor. Även Lahdenperä (2014) hävdar att en stark samhörighet är typiskt för minoritetsskolor, och till den samhörigheten hör alla som berörs av minoriteten. Skolan är en central som håller minoriteten vid liv, också när det gäller fester och andra kulturella evenemang.

Enligt Sagas och Benjamins uppfattningar finns det rentav en drastisk skillnad mellan de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna i Lahtis. I Benjamins mening finns det ingen mobbning i deras skola, och att det är lugnare samt mindre klasser än i finska

skolor. Enligt Saga finns det problem med droger i de större, finska skolorna. Hennes uppfattning är att svenska skolan har ”bättre koll”, och det känns tryggt. Sagas uppfattning kan bero på att det svenska nätverket är ogenomträngligare än det finska, och då är det inte lika lätt att hamna i knipa, för i den täta gruppen känner alla varandra bättre och tar hand om varandra. Speciellt Sagas uppfattning visar på en skillnad mellan ungdomskulturen i finskspråkiga och svenskspråkiga kretsar. Dessa resultat tyder på att språköskolans gemenskap har en mycket positiv effekt på eleverna.

Anni var den enda som lyfte fram en nackdel med att vara en mindre skola och den är att det serverade mellanmålet inte alltid räckt till alla elever. Orsaken till detta kan vara att skolmaten i Lahtis arrangeras av en cateringtjänst, och det serveras avgiftsbelagt mellanmål i skolor. Vissa dagar kan det bli fel i beräkningarna.

Det finns en potentiell begränsning vad gäller resultaten under denna forskningsfråga. För att blotta sina personliga åsikter om sin skola behöver eleven lita på personen som frågar. Eftersom eleverna inte känner mig från förr, kan jag inte förvänta mig att de bildat en så stark tillit till mig, att de skulle berätta om de egentligen hade flera nackdelar att berätta om. Jag vill understryka att flera elever tog fasta på för- och nackdelar med att vara svenskspråkig i finsk miljö, när jag frågade om för- och nackdelar med språköskolan. I min uppfattning betyder detta, att eleverna inte förknippar några starka nackdelar specifikt med skolan, utan ser det från ett större perspektiv med den finska miljön inkluderat.

5.1.3 Resultat som svarar på hur skolans verksamhetskultur stöder elevernas språkidentitetsutveckling

Redan i tidigare intervjuer inom minoritetsprojektet kom det fram att skolan har utvecklat en alldeles unikt skraddarsydd pedagogik, som de kallar för språkpedagogik. Det stämmer överens med Hansens (2017) och Gullbergs (2015b) resultat om att minoritetsskolor behöver anpassa sig enligt den sociala, historiska och kulturella kontexten i konstruerandet av ämnesdidaktiken.

Språkutveckling

Elevernas yttranden om språkanvändning i skolan varierar till en del. Alla är medvetna om att skolspråket är svenska och att man ska försöka prata svenska, speciellt under lektionerna. Läraren pratar alltid svenska med vissa undantag. Under lektionerna pratar eleverna mera svenska än på raster och fritid, där det är för det mesta finskan som gäller. Vissa elever uppmanar de andra att prata svenska på lektionerna. Under grupparbeten är det oftast lättast att prata finska, men direkt eleverna vänder sig till läraren anstränger de sig extra för att säga på svenska. Elevernas språkanvändning beror mycket på vad de gör och i vilken situation de befinner sig i. Till exempel märkte jag i mina observationer, och Noora avslöjade det även i sitt uttal, att eleverna är månare om att prata svenska när en vuxen är i närheten. Härmed kan sammanfattas att reglerna inte är alltför stränga och de följs inte väldigt noggrant. Det märks dock tydligt att eleverna är medvetna om att det skall försökas tala svenska, åtminstone vid specifika tillfällen, men att det i verkligheten blir mera mot finskans håll.

Eleverna kodväxlar mycket, speciellt när de talar finska med varandra och har lärt sig alla skoltermer på svenska. Eleverna är inte rädda för att läraren skulle bli arg om de säger något på finska då de inte kan ordet på svenska. Lärarna förhåller sig positivt till elevernas kodväxling. Översättningar och reparationer (av kodväxling) är naturliga delar av klassens interaktion. Det ligger i linje med Slotte-Lüttges (2005) belägg för att kodväxlingar och reparation av dem är något som främjar klassrumsdiskursen, om läraren tar fasta på dem i syfte att integrera språkinläring i undervisningen. Klassläraren påminner ofta eleverna om svenskans betydelse för deras framtid och han har berättat att han själv inte skulle vara lärare om han inte skulle kunna svenska. Detta har en möjlig koppling till elevernas framtidssyn, att de är målmedvetna och ser svenskan som en möjlighet och som något de kan ha nytta av, i bland annat jobbsökning. Det kan sammanlänkas med Barron-Hauwaerts (2004) argument om att tvåspråkiga barn behöver motiveras till att använda båda språken.

Elevernas positiva framtidsplaner och synsätt på svenskan som en fördel är tecken på att de känner sig motiverade till svenskans användning. Skolan använder sig av uppmuntrande motiveringar till att prata mera svenska, som språktrappan, roliga timmen och kampanjen svenska veckan. Språktrappan utgör en tydlig utgångspunkt för eleverna i deras vardagliga språkanvändning. Enligt en lärare förstår eleverna allt på svenska, men pratar för det mesta bara när de måste. Språktrappan fungerar alltså

även som en förutsättning för vad som förväntas av eleven. Min tolkning är, att ifall reglerna för att prata svenska vore strängare, skulle det inte vara motiverande för eleverna, utan kunde ha en motsatt effekt. Lärarens positiva syn på båda språken och uppmuntran till utveckling av både finska och svenska verkar vara essentiellt för elevernas motivation. Det är i min mening förståelsefullt, att eleverna inte ständigt pratar svenska även om de ”skulle kunna”, eftersom det betyder mer ansträngning av dem. I min uppfattning anstränger sig både lärarna och eleverna mycket i och med att deras vardag fylls av de språkliga processernas olika element, i tillägg till de processer som en vanlig skol- eller arbetsdag för med sig. Språköskolan har enligt mig funnit en bra balans i hur mycket de kräver att eleverna ska prata svenska, eftersom elevens nivå kartläggs och konkretiseras även för eleven. Det hjälper eleven att veta vad som förväntas av hen, och redan det är en knuff i rätt riktning.

Finlandssvensk kulturbildning

Skolans och hela språkönätverkets gemenskap, känslan av samhörighet, är en stor del av vad som betonas i verksamhetskulturen. Den omringande finska miljön är så dominerande, att den finlandssvenska kulturen och samhörigheten behöver förstärkning från skolans håll, och medvetenheten om detta syns i språköskolans verksamhetskultur och pedagogiska tillvägagångssätt.

Det svenska språket stärks med hjälp av olika språkliga hjälpmedel och motiverande metoder. Den finlandssvenska identitetsbildningen syns bland annat i klassrumsmaterial, inredning, kulturella studiebesök och firandet av lucia samt svenska dagen. Den Svenska gården fungerar som en mötesplats för svenskspråkiga även utanför skolan och utgör en viktig del av kulturbildningen. I Annis svar om hur den finlandssvenska kulturen kommer fram i skolan, framgår att hon kopplar finlandssvenskheten med språkönätverket. Hon ser också att språkönätverket ökar på känslan av samhörighet. Även om eleverna hade vissa svårigheter att svara på frågan som berörde vad som är utmärkande för finlandssvenska kulturen, nämnde de några saker som visar att det hör till skolans mål att värna om den finlandssvenska kulturen. Dessa är att skolan besöker stafettkarnevalen varje år, planerar och genomför en träff med språkönätverkets skolor varje år, läser finlandssvenska böcker och förespråkar finlandssvensk musik. De stora festerna där finlandssvenska artister spelat har varit av stor betydelse för eleverna. Skolan samarbetar även med de finska skolorna i Lahtis

genom att delta i projekt som skolorna ska presentera för varandra, och det ger svenska skolan och det svenska språket synlighet samt ökar gemenskapen över språkgränserna.

Många elever betraktar sig själva som finlandssvenskar, även om finskan är stark hos dem alla, och detta kan vara en effekt av att språköskolan starkt betonar den finlandssvenska kulturens betydelse. Det är även sannolikt att elevernas föräldrar har viljan att framhäva finlandssvenskheten inför sina barn. En annan sannolikhet är, att om man talar svenska i Lahtis, betraktas man inte i första hand som tvåspråkig, utan markeras snarare som en svenskspråkig. Finlandssvenskheten har därav en specifik mening i elevernas kontext. Informationen om varför eleverna anser sig själva som finlandssvenskar är bristande, och min studie svarar inte direkt på vad finlandssvenskheten betyder för eleverna i subjektiv mening. Vi diskuterade inte ingående om vad det betyder för dem att säga att man är finlandssvensk.

Sammanfattande avslutning

Det är varje barns grundläggande rätt att få undervisning på sitt modersmål, och varje kommun har en skyldighet att ordna detta (lag om grundläggande utbildning, 1999). Lainio (u.u) hävdar att utbildning är grundläggande för språkliga minoriteters överlevnad. Agendas rapport (Gustafsson & Strömgård, 2019) visar att finlandssvenskar är oroade över svenskans ställning, men de är ändå nöjda med den svenskspråkiga grundskolan och dagvården. Finlandssvenskarna anser att svenskans ställning och den finlandssvenska kulturen är viktiga att värna om, och att fler svenskspråkiga barn skulle vara en lösning på oron om svenskans förtvinande. Trots det har flera små språköskolor lagts ner, och det krävs flera år av arbete och engagemang från flera familjer för att etablera och hålla igång språköskolor (Gullberg 2015a & Lahdenperä, 2014). Språköskolorna har ofta svårt med både lärar- och elevrekryteringen. En delorsak till det är för lite synlighet och att kommunens familjer helt enkelt inte är medvetna om att möjligheter för en svensk skolgång finns. Lärarekryteringen kunde underlättas genom att lärarutbildningen skulle ta fasta på minoritetspedagogik.

Det har även visat sig, att det ofta krävs en person som verkligen brinner för att förvara det svenska språket och skolan, och driver fram ärendet (Lahdenperä, 2014). En sådan person, som dessutom behöver vara en stark ledare, finns inte alltid runt hörnet.

Svenska skolan i Lahtis har vuxit från att vara ett litet gruppfamiljedaghem till en stor skola och svensk gård. Processen har tagit lång tid och drivits framåt främst av rektorn, med stöd från föräldraföreningen. Utmärkande för minoritetsskolor är att de ofta har en stark gemenskap, och skolan är en viktig integrerande faktor för minoriteten (Lahdenperä, 2014). Min undersökning visar, att språköskolan i Lahtis har en stark gemenskap och jobbar också aktivt för att upprätthålla den. Gemenskapen har en viktig identitetsbildande funktion.

Enligt Hansen (2017) påverkar samhällets överordnade diskurser minoritetspedagogikens kontext, men minoritetspedagogikens praxis kan även påverka kontexten. När språkliga normer förändras, förändras även den språkliga identifikationen (Sjöwall, 2020). Det betyder, att det är fullständigt möjligt att ett barns språkliga identifikation förstärks till en eller en annan riktning, genom att ställa in ett fokus för skolans verksamhetskultur. Det betyder också, att en starkt enspråkig miljö utanför minoritetsskolan gör att skolan behöver betona den språkliga identitetsutvecklingen extra mycket. Språköskolan i Lahtis använder sig av motiverande arbetsmetoder för att förstärka elevernas språkutveckling och den finlandssvenska identiteten. De flesta av eleverna i denna undersökning identifierar sig själva som finlandssvenska, även om finskan är för de flesta deras oftare föredragna språk.

Min studie visar, att språköskolans pedagogiska praxis kan ha stor betydelse för elevernas språkidentitetsutveckling. I praktiken betyder det här att ju fler barn som går sin grundläggande utbildning i Svenska skolan i Lahtis eller någon annan språköskola, desto fler svensktalande vuxna i samhället. Dessa resultat stämmer väl överens med Gullbergs (2015b) argument om att Svenskfinland behöver sina finlandssvenska skolor. Slutsatsen kan dras, att språköskolor är värdefulla för det svenska språkets överlevnad och utveckling på finskspråkiga orter. Lahtis svenska skola fungerar som en god förebild för hela Svenskfinland, eftersom det är en växande skola med engagerad personal och föräldraförening.

5.2 Metoddiskussion

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) ska forskningsfrågorna och metodvalet utgå ifrån syftet med den vetenskapliga studien. Den fenomenografiska forskningsansatsen var ett lämpligt val för studien, eftersom fenomenografins syfte är att undersöka människors olika uppfattningar om fenomen, och studiens syfte var att undersöka elevers uppfattningar om sin språkidentitet.

Som datainsamlingsmetoder användes intervju och observation. Sex respondenter i intervju-undersökningen var passligt, men eventuellt skulle de ha kunnat vara en eller två fler för att öka på resultatens trovärdighet. Dock med tanke på tiden och andra resurser, skulle fler intervjuer kunna ha orsakat mera brister och slarvfel i undersökningen.

Att använda observation som datainsamlingsmetod var essentiellt för att få en bra bild om skolans verksamhetskultur, och hur den stöder elevernas identitetsutveckling. De didaktiska tillvägagångssätten kan ibland vara så automatiska, att de inte framkommer i intervjuer, även om lärarna kan vara väldigt medvetna om dem. Även Hansen (2017) konstaterar att observation av undervisning är främjande för minoritetspedagogisk forskning, eftersom kunskapen som minoritetsskolors lärare har om den specifika skräddarsydda pedagogiken i minoritetskontext är underförstådd och behöver undersökas. Observationen av språköskolans vardag gav mig som forskare en helhetsbild av minoritetspedagogikens kontext. Enligt Denscombe (2016) ska observationen ske subtilt, utan att störa den undersökta miljön. Under mina observationer märkte jag att eleverna ibland uppmärksammade min närvaro och påminde då varandra om att tala svenska. Denscombe (2016) menar också att forskaren ska lyssna och ställa frågor för att sätta sig in i kontexten. Jag anser att det var viktigt för undersökningen att jag fick i lugn och ro observera och ställa frågor av både lärare och elever vartefter frågor dök upp. Två skoldagar räckte bra för processen.

Intervjun som datainsamlingsmetod fungerade väl för att få reda på elevernas uppfattningar om sin språkliga identitet. Den semistrukturerade intervjun var passlig eftersom då kändes intervjun inte så formell, utan hade en avslappnad stämning. Jag kunde ställa följdfrågor till eleverna och intervjun var mera som en diskussion mellan

elev och studerande. Det finns ändå två saker som jag skulle göra annorlunda, om jag fick välja. För det första; att inte ha bråttom, och våga fråga mera följdfrågor. För det andra, eleverna skulle kanske ha känt sig ännu mer avslappnade om jag hade sagt åt dem, att de inte behöver hålla sig till svenska, utan att det är ok att tala finska också. Kvale och Brinkmann (2014) poängterar att det är på forskarens ansvar, att deltagaren känner sig trygg nog för att prata fritt om ämnet. Svaren kunde ha varit mer heltäckande om eleverna kände sig fria att prata finska, eftersom nu finns det en risk för att eleverna kände ett behov av att prestera och ”visa att de kan” svenska, vilket kan ha orsakat kortare svar. Det önskar jag att jag hade tänkt på inför och under intervjun.

I resultatanalysen utgick jag ifrån Kvale och Brinkmanns (2014, s. 247) fem steg för intervjuanalys. Det var lätt i början att transkribera intervjuerna och finna likheter och skillnader i svaren. Jag märkte dock snabbt att svaren inte var så heltäckande som jag skulle ha önskat. Ibland var ”de bakomliggande meningarna”, som jag sökte efter, antingen så uppenbara att det var svårt att sätta det i ord, eller så krävde de lite mera eftertänk. Jag hade till en början svårt att skilja mellan resultatanalys och diskussionens slutsatser. Det krävde noggrann läsning och genomgång för att skilja på dessa, och för att få diskussionen till en sammanhängande text.

5.3 Förslag på fortsatt forskning

Enligt Gullberg (2015b) har historiedidaktiskt forskning en möjlighet för utveckling genom att undersöka olika minoritetskontexter. Samma gäller även annan form av pedagogisk forskning, det finns mycket kvar att undersöka inom olika minoritetssammanhang. Hansen (2017) hävdar att mera minoritetspedagogisk forskning är en lösning till flera av minoritetsskolors utmaningar. Hon menar att det behövs en skild minoritetspedagogisk inriktning inom lärarutbildning. Det behövs mera observation av undervisningen och undersökning av minoritetsskolors pedagogiska praxis.

Något som jag inte kunde svara på i min studie var hurudant historiebruket är i språkskolan. Gullberg (2015b) bevisar att det är en grundläggande del att undersöka vid fråga om minoriteters identitetsutveckling. Min undersökning öppnade upp

frågeställningen för; hurdant historiebruk förväntas skolorna enligt läroplanen använda sig av, och hur är det kopplat till identitetsutvecklingen? Ser historieundervisningen annorlunda ut i minoritets- och majoritetsskolor?

Litteratur

- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families : The one-parent-one-language approach*. Channel View Publications.
- Berglund, R. (2008). *Ett barns interaktion på två språk – en studie i språkval och kodväxling*. Vasa: Vaasan Yliopisto.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredsted, E. (2012). Er flere sprog bedre end ét? Von Oettingen, A., Komischke-Konnerup, L., Mikkelsen Buhl, L., Tästensen, A. & Wagner, M. (Red.), *minoritetspedagogik* (s. 206–223). Aarhus: Klim.
- Gullberg, T. (2015a). Den svenska grundläggande utbildningen – garanten för det svenska i Finland? Sjöblom, S. & Sandberg, S. (Red.). *Makten att kombinera*. Svenska Kulturfonden.
- Gullberg, T., (2015b). Historieundervisning och historiebruk i en språklig minoritetskontext – Identitetsformande undervisning i minoritetsskolor i Danmark, Tyskland och Finland. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 3, 34–52.
- Gullberg, T., Forsgård, N-E. & Mickwitz, J. (2008). *Finskt krig svenskt arv. Finlands historia genom nyckelhålet 1808–1809*. Helsingfors: Söderströms & Svenska Litteratursällskapet i Finland
- Gustaffson, L. & Strömgård, S. (28 mars 2019). Vi är alltmer oroade över svenskans ställning i Finland – flera finlandssvenska barn skulle rädda läget, tycker över hälften i en ny enkät. Svenska Yle. Hämtad 29 april 2020 från <https://svenska.yle.fi/artikel/2019/03/28/vi-ar-alltmer-oroade-over-svenskans-stallning-i-finland-flera-finlandssvenska>
- Hadenius, P. (8/2014). Språk är kultur och identitet. *Språktidningen*. Hämtad 14 april från <https://spraktidningen.se/artiklar/2014/11/sprak-ar-kultur-och-identitet>
- Hansen, C. (2017). *Mindretalspædagogik i praksis*. Institut for kulturvidenskaber, syddansk universitet og center for mindretalspædagogik, UC syd. Hämtad 5.4.2020 från https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/Mindretalsp%C3%A6dagogik_i_praksis_sept.2017.pdf
- Holme, I-M. & Solvang, B-K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Kühl, J. (2012). Mindretal og mindretalsborgere. Von Oettingen, A., Komischke-Konnerup, L., Mikkelsen Buhl, L., Tästensen, A. & Wagner, M. (Red.), Minoritetspedagogik (s. 33–49). Aarhus: Klim.
- Lag om grundläggande utbildning 1288/1999. Hämtad 2 april 2020 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=utbildning>
- Lahdenperä, P. (2014). Premises for Minority School Leadership in Sweden, Finland and Spain. Open Journal of Leadership, 3, 67–75. <http://dx.doi.org/10.4236/oj.2014.33007> eller <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:749420/FULLTEXT01.pdf>
- Lainio, (u.u). National minority language education in the Nordic countries1 in the shadow of Council of Europe’s Minority Language Charter. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Larsson, S. (1995). Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur
- Meisner, M. (2012). Mindretalspædagogik – en zombie i det 21. Århundrede? Von Oettingen, A., Komischke-Konnerup, L., Mikkelsen Buhl, L., Tästensen, A. & Wagner, M. (Red.), (s. 50–67), Mindretalspædagogik. Aarhus: Klim.
- Meyer, B. (2012). Hverdag for en børnehaveleder – Udfordringer, dilemmaer og visioner. Von Oettingen, A., Komischke-Konnerup, L., Mikkelsen Buhl, L., Tästensen, A. & Wagner, M. (Red.), (s. 165–173), Mindretalspædagogik. Aarhus: Klim.
- Miettinen, P. (19 december 2016). Svenska skolan i Lahtis växer i rasande fart. Hufvudstadsbladet. Hämtad 1 april 2020 från <https://www.hbl.fi/artikel/svenska-skolan-i-lahtis-vaxer-i-rasande-fart-3/>
- Mikkelsen Buhl, L. (2012). I Sydslesvig taler danskere ’dansk-og-tysk’ – om sprogarbejdet ved Dansk Skoleforening for Sydslesvig. Von Oettingen, A., Komischke-Konnerup, L., Mikkelsen Buhl, L., Tästensen, A. & Wagner, M. (Red.), (s. 153–164), Mindretalspædagogik. Aarhus: Klim.
- Rontu, H. (2005). Språkdominans i tidig tvåspråkighet: barnets kodväxling i kontext. Åbo: Åbo Akademis förlag.

- Sjövall, M. (31 januari 2020). Allt fler finlandssvenskar betraktar sig som tvåspråkiga. Vasabladet. Hämtad 22 mars 2020, från <https://www.vasabladet.fi/Artikel/Visa/346988>
- Slotte-Lüttge, A. (2005). Ja vet int va de heter på svenska : interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Svenska skolan i Lahtis hemsida. (u.å.). Hämtad 2 april 2020 från <https://peda.net/lahti/koulut/svenskaskolanilahtis>
- von Oettingen, A. (2012a). Kan man lære at være i et mindretal? – pædagogiske spørgsmål til mindretalspædagogikken. Von Oettingen, A., Komischke-Konnerup, L., Mikkelsen Buhl, L., Tästensen, A. & Wagner, M. (Red.), Mindretalspædagogik (s. 21–32). Aarhus: Klim.
- von Oettingen, A. (2012b). Mindretalspædagogik – en inledning. Von Oettingen, A., Komischke-Konnerup, L., Mikkelsen Buhl, L., Tästensen, A. & Wagner, M. (Red.), (s. 11–17), Mindretalspædagogik. Aarhus: Klim.
- Åkerlind, G. S. (2018). What Future for Phenomenographic Research? On Continuity and Development in the Phenomenography and Variation Theory Research Tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 949–958. Hämtad 6 april 2020 från <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324899>^[P]_[SEP]