

Samvaro, språkanvändning och attityder

Svenskspråkiga elevers syn på att gå i en samlokaliserad skola

Charlotta Engberg
Avhandling pro gradu i pedagogik
Pedagogiska fakulteten
Åbo Akademi, Vasa 2014

Handledare: Michaela Pörn

ABSTRAKT

Författare (Tillnamn, förnamn)	Årtal
Engberg, Charlotta	2014
Arbetets titel	
Samvaro, språkanvändning och attityder – Svenskspråkiga elevers syn på att gå i en samlokaliserad skola	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen.	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.	74
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts	
Språkmöten	
Referat	
<p>Syftet med denna avhandling är att beskriva svenskspråkiga elevers uppfattningar om och erfarenheter av att gå i en samlokaliserad skola med finskspråkiga elever. Utgående från syftet har tre forskningsfrågor utformats: 1. Har de svenskspråkiga elevernas kontakt med de finskspråkiga eleverna förändrats, och i så fall på vilket sätt? 2. Har de svenskspråkiga elevernas användning av det finska språket förändrats, och i så fall på vilket sätt? 3. Har de svenskspråkiga elevernas attityder gentemot de finskspråkiga eleverna förändrats, och i så fall på vilket sätt?</p> <p>Som datainsamlingsmetod används kvalitativa par- och gruppintervjuer. Respondenterna är 11 elever i en samlokaliserad skola och de intervjuas för första gången våren 2010 när de går i årskurs 2. Samma respondenter intervjuas på nytt i december 2012 när de går i årskurs 5. Resultaten redovisas i avhandlingen med hjälp av narrativa berättelser enskilt för varje par och grupp. I slutet av resultatredovisningen jämförs även de förändringar som skett inom varje par och grupp sinsemellan för att läsaren ska få en helhetsbild av förändringarna. Undersökningen visar att det inte skett någon förändring i de svenskspråkiga elevernas kontakt med de finskspråkiga eleverna, men att en vilja till en ökad kontakt har vuxit fram under åren i den samlokaliserade skolan. Det har inte heller skett någon markant förändring i de svenskspråkiga elevernas användning av det finska språket. Även de svenskspråkiga elevernas attityder gentemot de finskspråkiga eleverna har hållits stabila för en del elever, samtidigt som attitydutvecklingen för en del flickor varit positiv.</p> <p>Med hjälp av avhandlingens resultat kan elevernas uppfattningar och erfarenheter tas i beaktande när samlokaliserade skolor planerar sin vardag och funderar på samarbete över språkgränsen. Avhandlingens resultat och elevernas åsikter kan även tas i beaktande när beslut om samlokaliserade skolor görs inför framtiden.</p>	
Sökord / indexord	
samlokaliserade skolor, tvåspråkighet, språkattityder	

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av ämne	1
1.2 Syfte	3
1.3 Upplägg	3
2 Den svenskspråkiga skolan i Finland	4
2.1 Utveckling och historia	4
2.2 Den svenskspråkiga skolan i dag	5
2.3 Definition av begrepp – en allmän bakgrund	7
2.3.1 Språkbud	7
2.3.2 Tvåspråkiga skolor	9
2.3.3 Samlokaliserade skolor.....	11
3 Samlokaliserade skolor	12
3.1 Samlokaliserade skolor i Finland	12
3.2 Debatten om två språk i skolan	15
4 Attityder	19
4.1 Attityd som begrepp.....	19
4.2 Attityder inom språkinlärning.....	21
4.3 Attityder hos svenskspråkiga elever gentemot det finska språket	23
4.2 Attityder hos elever i samlokaliserade skolor	24
5 Metod	27
5.1 Syfte och forskningsfrågor	27
5.2 Narrativ forskning	28
5.3 Intervju som datainsamlingsmetod.....	30
5.4 Val av informanter och undersökningens genomförande.....	35
5.5 Bearbetning och analys av data	36
5.6 Etik, tillförlitlighet och trovärdighet	39

6 Resultat	42
6.1 Emelies och Leas berättelse	42
6.2 Paulinas och Sandras berättelse.....	45
6.3 Lars och Markus berättelse.....	48
6.4 Nikos och Sebastians berättelse	51
6.5 Viktors, Leifs och Fabians berättelse	53
6.6 Jämförande sammanfattning av alla elevers berättelser	56
6.6.1 Kontakten med de finskspråkiga eleverna fortfarande begränsad trots en ökad vilja till kontakt	57
6.6.2 Minimal ökning i användningen av det finska språket.....	58
6.6.3 Positiv attitydutveckling hos flickorna gentemot de finskspråkiga eleverna	59
7 Diskussion	61
7.1 Resultatdiskussion	61
7.2 Metoddiskussion.....	65
7.3 Förslag till fortsatt forskning.....	67
Referenser.....	68

Bilagor

Bilaga A: Informationsbrev

Bilaga B: Intervjufrågor

1 Inledning

I avhandlingens inledning presenterar jag först de faktorer som bidrog till att jag valde att skriva en avhandling där elevernas uppfattningar om och erfarenheter av att gå i en samlokaliserad skola behandlas. I inledningens andra underkapitel presenteras avhandlingens syfte och inledningen avslutas med en redogörelse för avhandlingens upplägg.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Tvåspråkighet och språkfrågor är någonting som jag alltid varit väldigt intresserad av. Detta kan bero på att jag är uppvuxen i en tvåspråkig familj i en stad där svenskspråkiga är en liten minoritet. Under mina år i en svenskspråkig skola fick jag ofta uppleva en negativ attityd bland den finskspråkiga befolkningen gentemot oss svenskspråkiga, men det fanns även en positiv nyfikenhet mot den svenskspråkiga minoriteten. Många önskade att de också själva hade kunnat tala ett annat språk flytande. Detta väckte min nyfikenhet till tvåspråkighet och tvåspråkiga lösningar inom utbildning.

När jag hösten 2012 skulle börja skriva på min kandidatavhandling var valet självklart: den skulle ha någonting att göra med de båda officiella språken i vårt land. När jag sedan hörde att projektet *Språkmöten* (2011–2014) undersöker samlokaliserade skolor, det vill säga skolor där svensk- och finskspråkiga skolor delar lokaler, blev valet ett steg mera självklart för mig. Mitt val påverkades också av debatten om samlokaliserade skolor som hade varit aktuell under de senaste åren (Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013, s. 223) och fortfarande våren 2013 syntes diskussionen om två språk i skolan i dagstidningarna. En del forskning hade redan gjorts angående lärarnas erfarenheter av att arbeta i en samlokaliserad skola (Lindqvist, 2011) men forskning som fokuserade på elevers uppfattningar om en samlokaliserad skola saknades. Jag ansåg att det var viktigt att känna till de samlokaliserade skolor som redan finns, speciellt vid planering av framtida skolstrukturer. När planeringen görs bör man dra nytta av den kunskap och den erfarenhet som finns bland personal och elever i de redan existerande samlokaliserade skolorna. Med tanke på detta valde jag i min kandidatavhandling att intervjua 12 elever från en samlokaliserad skola när de gick i årskurs 5.

Efter färdigställandet av min kandidatavhandling insåg jag att jag fortfarande upplevde samlokaliserade skolor som ett intressant tema. År 2014 är ämnet fortsättningsvis aktuellt i samhället och dagstidningar lyfter fram diskussionen om två språk i skolan med jämna mellanrum. Bland annat dagstidningen *Pohjalainen* presenterar i en artikel den 21 augusti 2014 att Jakobstads svenskspråkiga gymnasium samlokaliseras med stadens finskspråkiga gymnasium och att samarbetet mellan skolorna börjat utmärkt (Finnholm, 2014, s. 9.) Även riksdagsledamöter har tagit del i debatten och till exempel i maj 2014 skriver *Hufvudstadsbladet* att Finlands nuvarande statsminister Alexander Stubb kommenterat att han inte alls håller med om den *taxellska paradoxen*, som innebär att enspråkiga lösningar leder till tvåspråkighet. Enligt Stubb behövs tvåspråkiga skolor där finsk- och svenskspråkiga elever kan träffas under dagarna och tala båda språken. (Raita, 2014.)

Trots att det idag finns mera forskning om samlokaliserade skolor än då jag påbörjade min kandidatavhandling (se till exempel: Helakorpi, Ahlbom, From, Pörn, Sahlström & Slotte-Lüttge, 2013), har inte elevernas syn på samlokaliserade skolor beaktats tillräckligt. Den forskning som gjorts angående samlokaliserade skolor under de senaste åren har främst koncentrerat sig på förändring i elevernas språkanvändning och om kontakten med den andra språkgruppen förändrats i en samlokaliserad skola. Detta har tidigare undersökts genom att använda videomaterial som datainsamlingsmetod. I den här avhandlingen är det därför välmotiverat att genom kvalitativa intervjuer fortsätta undersöka elevers uppfattningar om en samlokaliserad skola och framför allt hur dessa uppfattningar ändrats genom åren som de gått i en sådan.

Eftersom eleverna inom projektet *Språkmöten* (2011–2014) intervjuats redan en gång tidigare, 2010, insåg jag att jag nu hade en utmärkt chans att följa upp den utveckling som skett i elevernas uppfattningar och erfarenheter under den tid som de gått i en samlokaliserad skola mellan årskurserna 2 och 5. När jag gjorde min kandidatavhandling märkte jag att de svenskspråkiga eleverna också hade en hel del intressanta attityder gentemot de finskspråkiga eleverna i byggnaden, vilket väckte ett intresse hos mig för dessa attityders uppkomst. Jag är intresserad av att veta ifall elevernas attityder utvecklats under de år de gått i en samlokaliserad skola eller ifall de redan funnits där från början. Till skillnad från min

kandidatavhandling kommer dessa attitydförändringar gentemot den andra språkgruppen att lyftas fram mer i min magisteravhandling. Det skulle även ha varit intressant att intervjua de finskspråkiga eleverna i den samlokaliserade skolan, men tyvärr hade de finskspråkiga eleverna inte intervjuats 2010. Därför gjorde jag valet av att även i årskurs 5 intervjua endast de svenskspråkiga eleverna.

1.2 Syfte

I tidigare forskning om samlokaliserade skolor har elevers uppfattningar om och erfarenheter av att gå i en samlokaliserad skola fått lite uppmärksamhet. Därför är syftet med denna avhandling att beskriva svenskspråkiga elevers uppfattningar om och erfarenheter av att gå i en samlokaliserad skola med finskspråkiga elever. För att få fram elevernas uppfattningar och om uppfattningarna eventuellt förändrats har 11 elever som gått i en samlokaliserad skola intervjuats när de gick i årskurserna 2 och 5.

1.3 Upplägg

Eftersom jag fortsatt med samma tema som i min kandidatavhandling kommer en del av magisteravhandlingens delar, i varierande grad, att grunda sig på delar ur min kandidatavhandling. Dessa delar är avhandlingens två första teorikapitel och metodkapitlet.

Avhandlingen är uppbyggd kring sju huvudkapitel. Detta inledande kapitel följs av tre huvudkapitel som presenterar den teoretiska bakgrund som ligger bakom min undersökning. De tre teorikapitlen följs av avhandlingens metodkapitel. Avhandlingens sjätte huvudkapitel presenterar undersökningens resultat i form av narrativa berättelser. I avhandlingens sista huvudkapitel diskuterar jag kritiskt de resultat jag fått och de metoder jag använt. Det sista huvudkapitlet avslutas med mina förslag till fortsatt forskning.

2 Den svenskspråkiga skolan i Finland

I detta inledande teorikapitel presenteras hur den svenskspråkiga skolan utvecklats till den enspråkiga skola som den är i dag. Kapitlet redogör även för hur den ofta tvåspråkiga vardagen i svenskspråkiga skolor kan se ut. I kapitlet presenteras tre centrala begrepp som kommer att användas genomgående i avhandlingen. Dessa är *språkbud*, *tvåspråkiga skolor* och *samlokaliserade skolor*. Kapitlet är en modifierad version av samma kapitel i min kandidatavhandling.

2.1 Utveckling och historia

På 1800-talet hade det svenska språket högre status i landet än det finska språket, trots att de svenskspråkiga utgjorde endast 14,3 % av befolkningen i hela landet 1880. (Hansén, 2004, s. 646.) Den finskspråkiga befolkningen ville förstärka det finska språkets ställning och göra finskan till ett dominerande språk i landet. När idén om folkskolan kom såg den finskspråkiga befolkningen detta som en möjlighet att förverkliga sina tankar. Den svenskspråkiga delen av befolkningen var dock noga med att behålla det svenska språkets ställning. Dessa två faktorer bidrog till att skolorna i Finland blev enspråkiga separata skolor. (Hansén, 2004, s. 645–647.)

Efter folkskoleförordningen 1866 blev finskan det första språket i storfurstendömet, men grundlagen 1919 garanterade att de båda språken skulle vara jämlika inför lagen (Hansén, 2004, s. 648). Fortfarande har det svenska och det finska språket samma ställning i landet (Språklagen, 2003). I planeringen av utbildningen för skolorna med olika språk poängterade man att den skulle vara likadan oavsett på vilket språk den genomfördes. Man ville också ta hänsyn till och bevara den egna kulturen för språkgruppen ifråga. Dessa två mål bildar enligt Hansén (2004, s. 648) behov som kan ses som *homogenisering* och *differentiering*. (Hansén, 2004, s. 648.)

Homogenisering och differentiering innebar att skolorna till vissa delar var lika och till vissa delar behövde den svenskspråkiga skolan organiseras en aning annorlunda. Det gemensamma för finsk- och svenskspråkiga skolor var bland

annat att de i början hade en gemensam lärarutbildning, och att de även i fortsättningen undervisade utgående från en likadan nationell läroplan som presenterades 1881. Läroplanen presenterade exempelvis litteratur som eleverna i de bägge skolorna kunde läsa. De flesta av verken hade dock svenska som originalspråk. (Hansén, 2004, s. 648–649.) År 1889 bestämdes det också att elever från de olika språkgrupperna inte skulle sättas i samma skola så länge som det gick att undvika. Denna princip har följts ända till denna dag och sedan folkskolan grundades har både de svensk- och finskspråkiga eleverna i Finland undervisats jämlikt på sitt eget modersmål i separata enspråkiga skolor. (Hansén, 2004, s. 653–654.)

Jämfört med andra minoriteter i Finland har finlandssvenskarna en speciell situation i och med det parallella enspråkiga utbildningssystemet. Trots att utbildningen officiellt är uppdelad på språklig grund separat för finsk- och svenskspråkiga är vardagen i de svenskspråkiga skolorna ändå inte alltid likadan (Tandefelt, 2008, s. 66–67).

2.2 Den svenskspråkiga skolan i dag

Enligt lagen är en kommun fortfarande skyldig att ordna undervisningen separat för vardera språkgruppen (Lagen om grundläggande utbildning, 1998). I teorin betyder det att svenskspråkiga skolor är till för elever med svenska som modersmål och finskspråkiga skolor för elever med finska som modersmål (Tandefelt, 2003, s. 43–44). I praktiken stämmer detta ändå inte fullständigt. Under de senaste decennierna har elevunderlaget gått igenom en uppenbar förändring i och med att äktenskap över språkgränserna blivit alltmer vanliga (Sahlström, Forsman, Hummelstedt-Djedou, Pörn, Rusk & Slotte-Lüttge, 2012, s. 9; Sundman, 1998, s. 9–10; Tandefelt, 2008, s. 69), samtidigt som ett intresse för det svenska språket blivit starkare (Tandefelt, 2008, s.69).

Detta har lett till att ungefär en tredjedel av alla svenskspråkiga elever i de finlandssvenska skolorna kommer från tvåspråkiga familjer. Antalet elever från tvåspråkiga hem varierar stort inom landet och lägst är antalet elever med enbart svenska som hemspråk på de så kallade språköarna, till exempel Kotka och Uleåborg. (Kovero, 2012, s. 16–17; Sundman, 2013b, s. 76; Tandefelt, 2003, s.

43–44.) Enligt Sahlström med flera (2012, s. 9) kan de tvåspråkiga elevernas andel vara till och med 80 % på vissa orter, när samma andel på andra orter kan vara under 10 %. När andelen tvåspråkiga elever är under 10 % betyder det att en del svenskspråkiga barn växer upp på orter där de endast i begränsad utsträckning kommer i kontakt med det finska språket i sin vardag (Sahlström m.fl., 2012, s. 9).

Förutom tvåspråkiga elever undervisar den svenskspråkiga skolan också ett relativt stort antal elever som i huvudsak talar ett annat språk än svenska hemma, vilket oftast är finska. Enligt svar som eleverna själva gett uppskattas denna andel vara kring 20 %, när den motsvarande siffran i de finskspråkiga skolorna med elever som talar ett annat språk än skolspråket hemma är 4 %. (Harju-Luukkainen, 2012, s. 80–86.) Tandefelt (2003, s. 45) lyfter fram att den svenskspråkiga skolan på vissa språköar till och med blivit en institution som i huvudsak utbildar finskspråkiga barn. På dessa ställen kan den svenskspråkiga skolan mer likna en språkskola och ha karaktärsdrag av traditionellt språkbud (Tandefelt, 2008, s. 66–67). Även Harju-Luukkainen (2011, s. 19) lyfter fram att det i dagens läge är fler som väljer den svenskspråkiga skolan än vad det finns registrerade svenskspråkiga barn.

I och med att den svenskspråkiga skolans uppgift ändrats från att endast ta ansvar över svenskspråkiga elevers inläring till att även ta i beaktande den ökande mängden tvåspråkiga, kan det konstateras att uppgiften ibland för med sig en del utmaningar (Harju-Luukkainen, 2012, s. 80–86; Tandefelt, 2003, s. 46; Tandefelt, 2008, s. 69). Harju-Luukkainen (2011, s. 19) konstaterar att denna ökning av elever från tvåspråkiga hem kan betyda att det finns en möjlighet till att många elever i de svenskspråkiga skolorna kan ha en starkare finska än vad deras skolspråk svenska är.

Tandefelt (2003, s. 45–46; 2008, s. 66–67) lyfter fram utmaningen i att ha en större grupp med elever som har svagare skolspråkmognad. Med detta menar hon att allt fler elever som börjar skolan i dag inte har tillräckligt goda förutsättningar för att klara sig på sitt skolspråk. Ifall en allt större grupp av klassens elever har svag mognad inom skolspråket innebär det en stor utmaning för läraren. Läraren ställs inför en utmaning när hans eller hennes uppgift är att försöka ge större språkliga utmaningar till de elever som redan har ett starkt skolspråk. Samtidigt

ska läraren också försöka stärka kunskaperna hos de elever som har en svag skolspråkmognad och många gånger också ett annat modersmål (Tandefelt, 2008, s. 69). Tandefelt (2008, s. 73) poängterar att problemet med skolspråkmognad inte är något nytt fenomen i svenskspråkiga skolor, utan att det snarare är frågan om att på vissa orter kan siffran med elever som har svag skolspråkmognad vara större än siffran med elever som har stark skolspråkmognad.

Både Tandefelt (2008, s. 66–67) och Kovero (2012, s. 24–25) poängterar att utmaningarna i den svenskspråkiga skolan varierar stort beroende på var i landet man befinner sig. Trots att variationerna är stora är läroplanen och läromedlen ändå de samma för alla svenskspråkiga skolor, vilket inte kan enbart ses som någonting positivt. Anmärkningsvärt är ändå att till skillnad från den finskspråkiga skolan behöver de flesta svenskspråkiga skolor inte handskas med de språkmässiga utmaningar som invandrareleverna för med sig, eftersom invandrarelever i Finland ofta börjar i finskspråkiga skolor (Tandefelt, 2008, s. 66–67.)

2.3 Definition av begrepp – en allmän bakgrund

För att läsaren ska kunna förstå avhandlingens innebörd, är det nödvändigt att känna till begreppet *samlokaliserade skolor*. I diskussioner om samlokaliserade skolor blandas begreppet ofta ihop med begreppen *språkbad* och *tvåspråkiga skolor* och därför presenteras även dessa två begrepp och deras bakgrund i följande underkapitel.

2.3.1 Språkbad

Som språkinlärningsmetod är språkbad bland de mest utförligt undersökta metoderna. Ur forskningssynvinkel är språkbad någonting som också generellt fått mycket uppmärksamhet inom pedagogisk forskning. Språkbad är ett språkprogram där barn som oftast talar majoritetsspråket lär sig ett eller flera minoritetsspråk. Språkbadet har sitt ursprung i Kanada där man lär franska till elever med engelska som förstaspråk. (Johnstone, 2007, s. 19.) Vasa var den första staden i Finland som började med språkbad, på svenska för elever med

finska som förstaspråk 1987. (Laurén, 2000, s. 38–40.) Från och med 1990-talet spred sig språkbadet även till andra delar av Finland (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen, 2007, s. 10).

Grunden för språkbad ligger i att man lär sig ett språk på ett naturligt sätt genom att använda språket i praktiska situationer (Buss & Laurén, 2007, s. 26–27). För att eleverna ska lära sig språkbadspråket har det utvecklats olika modeller. Modellerna har skapats utgående från den ålder då eleverna börjar i språkbad och den mängd undervisning som sker på språkbadspråket. Den mest använda och framgångsrika modellen i Kanada kallas tidigt fullständigt språkbad och används också mest i Finland. Gemensamt för alla modeller är att graden av undervisning som sker på språkbadspråket varierar. Inom språkbad vill man också garantera förstaspråkutvecklingen och därför sker en del av undervisningen på elevernas förstaspråk. (Laurén, 2000, s. 38–42.)

I Finland börjar barnen oftast språkbad när de är 3–6 år gamla och i början sker all undervisning på språkbadspråket. Efter ett eller två år börjar elevernas förstaspråk också användas. I Finland ökar man hela tiden undervisningen på elevernas förstaspråk till att efter årskurs 5 utgöra hälften av undervisningen. Det viktiga är att varje lärare bara talar ett språk med eleverna och att lärarna ska vara medvetna om att arbeta enligt de principer som språkbad har. (Buss & Laurén, 2007, s. 28–29.) Det är dock viktigt att komma ihåg att läs- och skrivinläringen alltid sker på elevernas språkbadspråk (Buss & Laurén, 2007, s. 28; Laurén, 2000, s. 39).

I de finländska medierna har man diskuterat språkbad under de senaste åren. I diskussionen kommer det fram att det har funnits förslag om att öka på språkbadsundervisningen för de finskspråkiga. (Slotte-Lüttge m.fl., 2013, s. 229.) En artikel i *Hufvudstadsbladet* i januari 2013 bekräftar att intresset för språkbad är stort i Finland men konstaterar ändå att många kommuner trots detta tvekar med att starta språkbad. (Hakala, 2013, s. 11.) En orsak till detta är att det finns brist på behöriga språkbadslärare (Hakala, 2013, s. 11; Vaasan yliopisto, 2013). Hösten 2014 inleddes ett försök att åtgärda problemet när Vaasan yliopisto och Åbo Akademi startade en gemensam utbildning för språkbadslärare i Vasa (Vaasan yliopisto, 2014).

2.3.2 Tvåspråkiga skolor

Två- eller flerspråkiga skolor är skolor där undervisningen sker på två eller flera språk. I tvåspråkiga länder som exempelvis Kanada undervisar man på både franska och engelska i samma skola. Även i Sverige, Schweiz och Luxemburg kan man hitta likadana lösningar. (Sahlström, From & Slotte-Lüttge, 2013, s. 322; Sundman 2013b, s. 45–46.) Ofta har elever i tvåspråkiga skolor både gemensamma lärare och gemensamma lokaler (K. Nyberg, 2012, s. 2). I Finland kan man också hitta några skolor som kan ses som tvåspråkiga skolor. Exempel på sådana är bland annat språkskolorna i Helsingfors, exempelvis Helsingin saksalainen koulu (Helsingin saksalainen koulu, u.å.).

Lösningar gällande utbildning i flerspråkiga länder har även intresserat forskare. Baker (2011, s. 210) tar ställning till olika modeller i undervisningen i länder som strävar efter tvåspråkighet. En intressant aspekt är att han anser att ett separatistiskt system ger endast begränsade kunskaper i det andra språket. Med ett separatistiskt system menar han att undervisning sker separat för språkgrupperna, det vill säga så som utbildningen är ordnad i Finland. (Baker, 2011, s. 210.)

I den debatt som pågått i Finland angående att placera det svenska och det finska språket i samma byggnad har man ofta talat om etablering av tvåspråkiga skolor. Under debatten har man ändå inte definierat begreppet gemensamt, vilket lett till att debattörerna möjligtvis haft olika åsikter om innebörden i begreppet. (Boyd & Palviainen, u.u.; Karjalainen & Pilke, 2012, s. 61; Slotte-Lüttge m.fl., 2013, s. 225.)

Otydligheten i begreppets innebörd kan möjligtvis bero på att man i Finland inte haft en exakt modell för hur en tvåspråkig skola i vårt land kunde se ut (Buchert, 2013, s. 8). I två färskta publikationer ger Sundman (2013a, s. 58; 2013b, s. 79–81) idéer till hur tvåspråkiga skolor i framtiden kunde fungera. Sundman (2013b, s.75) anser att ifall tvåspråkiga skolor introduceras i Finland skulle de högst antagligen följa en modell som hon kallar för *tvåvägsspråkbad*. Med tvåvägsspråkbad menar Sundman (2013b, s. 57–59) att dessa skolor skulle ha både finskspråkiga, tvåspråkiga och svenskspråkiga elever och att alla dessa elever skulle undervisas tillsammans i blandade språkgrupper. Inlärnigen av det andra språket skulle

inledas redan innan skolstarten. För att garantera att alla elever har de kunskaper som krävs i båda språken, kunde ett språktest utföras före skolstarten. Undervisningen skulle ske i blandade språkgrupper och av undervisningen skulle minst 50 % ske på svenska, i de lägre årskurserna helst mer. Lärarna skulle inte behöva undervisa på båda språken, men språkkunskaperna i det andra språket måste vara tillräckliga för att lärarna ska kunna samarbeta med de lärare som har ett annat modersmål. Det viktiga är att båda språken skulle ha samma status i skolan och att antalet enspråkigt svenska elever inte skulle vara färre än antalet enspråkigt finska elever. I och med denna modell skulle den tvåspråkiga skolan inte vara en identitetsskola och alla eleverna skulle få behålla den identitet som de har med från början hemifrån. (Sundman, 2013b, s. 57–59.)

En tvåspråkig skola med tvåvägsspråkbad skulle ändå enligt Sundman (2013b, s. 81–83) ha konsekvenser både på individnivå och på samhällsnivå. Konsekvenserna på individnivå skulle vara olika för finsk-, två- och svenskspråkiga elever. För de finskspråkiga eleverna skulle en tvåspråkig skola främst innebära fördelar i och med bättre kunskaper i svenska och bättre arbetsmöjligheter i framtiden. För de tvåspråkiga eleverna skulle en tvåspråkig skola likaså främst innebära fördelar, bland annat ökade akademiska språkkunskaper i det andra språket. De svenskspråkiga eleverna skulle förstås också ha samma fördelar som de finskspråkiga eleverna men som en nackdel kan ses att deras kunskaper i det svenska språket eventuellt inte skulle vara lika bra som i en enspråkigt svensk skola. (Sundman, 2013b, s. 81–83.)

På samhällsnivå skulle en tvåspråkig skola enligt Sundman (2013b, s. 83) innebära en stor nytta i och med att allt fler skulle tala båda språken flytande. Nyttan för de svenskspråkiga skulle även vara stor när fler skulle tala svenska, samtidigt som attityderna gentemot det svenska språket och den svenskspråkiga befolkningen skulle utvecklas i en positiv riktning. Tvåspråkiga skolor skulle ändå eventuellt utgöra ett hot mot svenskspråkiga skolor på tvåspråkiga orter, eftersom många tvåspråkiga elever antagligen skulle välja en tvåspråkig skola. (Sundman, 2013b, s. 83.)

Även Johnstone (2007, s. 19) tar upp tvåvägsspråkbad som en metod i tvåspråkiga skolor. Han lyfter fram att fördelen med tvåvägsspråkbad är att eleverna då utsätts för tvåspråkiga lärare men också för klasskamrater som har språkbadsspråket som

sitt modersmål. Baker (2011, s. 184–185) lyfter fram tvåvägsspråkbud som en vanlig metod i skolor i USA där de flesta skolor som använder sig av metoden har något invandrarspråk som minoritetsspråk i skolorna. Detta betyder att situationen därmed är en aning annorlunda än vad den skulle vara i Finland (Sundman 2013b, s. 49–50). Sundman (2013b, s. 84) påpekar att trots metodens fördelar, är det väldigt osannolikt att modellen skulle bli allmänt använd i Finland.

2.3.3 Samlokaliserade skolor

Med en samlokaliserad skola avses en skola där det i samma byggnad finns två skolor med olika språk. Man kan säga att samlokaliserade skolor främst är ett finländskt fenomen eftersom man inom forskningen inte hittat motsvarande i andra länder. (Sahlström m.fl., 2013, s. 320-323.)

I praktiken innebär en samlokalisering av två skolor, en finsk- och en svenskspråkig skola, att skolorna fungerar som separata individuella enheter men delar lokaler. Mängden av samarbete i dessa skolor varierar. En del av de samlokaliserade skolorna ordnar och planerar undervisning tillsammans, medan andra inte samarbetar alls med varandra. Samlokalisering av skolor har tidigare främst i debatter blivit sett som en möjlighet i framtiden. Det är ändå värt att påpeka att det i Finland existerat samlokaliserade skolor redan under en längre tid än bara de senaste åren. (Helakorpi m.fl., 2013, s.3; Sahlström m.fl., 2013, s. 320–323.) Bland annat Edsevö skola och Edsevön koulu har varit samlokaliserade sedan början på 1980-talet (Pedersöre kommun, u.å.). I följande kapitel presenteras samlokaliserade skolor mer ingående.

3 Samlokaliserade skolor

Som fortsättning på föregående kapitelns begreppsförklaring på samlokaliserade skolor kommer detta kapitel att gå närmare in på de samlokaliserade skolornas verksamhet och vardag. Även den debatt om två språk i skolan som redan pågått en längre tid kommer att presenteras i detta tredje teorikapitel. Kapitlet är en modifierad version av samma kapitel i min kandidatavhandling.

3.1 Samlokaliserade skolor i Finland

Som jag tidigare nämnt är samlokaliserade skolor ett finländskt fenomen. Fastän samlokaliserade skolor redan existerar i vårt land finns det lite forskning om dem inom pedagogiken. Det som man ändå ser som gemensamt för dessa skolor är att de flesta av dem uppkommit av ekonomiska orsaker. Trots detta finns det ändå olika typer av samlokaliserade skolor och skolorna har byggt upp sin vardag på olika sätt. (Helakorpi m.fl., 2013, s. 3; Sahlström m.fl., 2013, s. 339–340.)

I dagens läge är de samlokaliserade grundskolornas antal mellan 40 och 60 stycken. Ifall alla samlokaliserade institutioner (dagem, förskolor, eftermiddagsverksamhet etc.) räknas med ökar antalet till och med till 200. (Helakorpi m.fl., 2013, s. 119–122.) Det finns även samlokaliserade gymnasier, till exempel Vasa gymnasium som varit samlokaliserat med Vaasan lyseon lukio sedan 2012 (Vasa gymnasium, u.å.). Fastän orsaken till samlokaliseringen oftast är gemensam för skolorna, varierar samarbetet i skolorna enormt. En del skolor delar enbart lokaler medan andra också planerar aktiviteter och verksamhet gemensamt. I en del samlokaliserade skolor samarbetar man inte alls. (Helakorpi m.fl., 2013, s. 3; Sahlström m.fl., 2013, s. 323.) Det vanligaste tillvägagångssättet i skolorna tycks ändå vara att lärarna i skolorna funderar ut ett lämpligt sätt för samarbete som är anpassat till den egna skolan. De flesta försöker alltså dra nytta av att man har en annan skola i samma byggnad. Flera skolor anser exempelvis att det är tacksamt att samarbeta inom undervisning i språk. (Sahlström m.fl., 2013, s. 339–340.)

För att jämföra olika slags samlokaliserade skolor i Finland kan man lyfta fram några skolor som till sin karaktär är olika och där graden av samarbete skiljer sig. En samlokaliserad skola där man fäst stor uppmärksamhet vid samarbete är Edsevö skola som är samlokaliserad med Edsevön koulu. (Helakorpi m.fl., 2013, s. 54–66; Sahlström m.fl., 2013, s. 329.) På den svenska skolans webbsida finns det information om att skolan utgår från en så kallad *Edsevömodell* (Pedersöre kommun, u.å.). Målet med modellen är att skapa tolerans mellan de finsk- och svenskspråkiga eleverna. Enligt modellen kan man med hjälp av en positiv attityd gentemot kamrater i den andra språkgruppen också skapa en positiv attityd gentemot det andra inhemska språket. (Helakorpi m.fl., 2013, s. 62.) Modellen innebär att eleverna från både den svensk- och den finskspråkiga skolan har gemensamma lektioner i de praktiska ämnena. Det framgår också att eleverna har gemensamma raster och äter tillsammans samt att all verksamhet och aktivitet utanför lektionstid är tvåspråkig. (Pedersöre kommun, u.å.) I Edsevö har rektorerna jobbat hårt för att få en stark “vi-känsla” i skolan och de påpekar att de båda i praktiken upplever sig vara rektorer för både den finsk- och svenskspråkiga skolan. I Edsevö har lärarna även ett gemensamt lärarrum. (Helakorpi m.fl., 2013, s. 58.)

Som ett annat exempel på vardagen i en samlokaliserad skola kan Hinthaaran koulu och Hindhår skola som är samlokaliserade i Borgå lyftas fram. I denna samlokaliserade skola har lärarna separata lärarrum, men eleverna har gemensamma raster. Skolorna har inte någon gemensam ämnesundervisning eller annat större långvarigt samarbete inom ämnen utanför språkgränserna. När skolorna samlokaliserades fanns det mer samarbete trots att en del elever, lärare och föräldrar motsatte sig samlokaliseringen. Fortfarande har skolorna ändå gemensamma aktiviteter ungefär en gång i månaden. Skolorna har separata ingångar till skolbyggnaden. (Helakorpi m.fl., 2013, s.9–32.)

Förutom de samlokaliserade skolor som redan existerar i Finland finns det också planer på nya samlokaliserade skolor på olika håll i landet (Sahlström m.fl., 2013, s. 323). Ett exempel på en sådan kommun som redan har samlokaliserade skolor är Sibbo (Sibbo kommun, 2014). Kommunen har också preliminära planer på att samlokalisera andra skolor i framtiden (A. Nyberg, 2012, s. 2).

I kartläggningen om samlokaliserade skolor i Finland har Helakorpi med flera (2013, s. 119) kommit fram till att de samlokaliserade skolornas förhållanden kan beskrivas med orden “kämppis”, “särbo” och “sambo”. Med “kämppisar” menar forskarna de skolor som delar lokaler, men inte har någon betydande relation utöver de lokaler som de delar. Skolor som forskarna beskriver som “särbon”, är skolor som delar lokaler men också har samarbete skolor emellan som någonting som definierar deras vardag. Dessa skolor har ändå valt att vara för sig själva och vardagen präglas inte i större grad av samarbete. Skolorna som definieras av ordet “sambo” beskriver forskarna som skolor med mest samarbete och ett samarbete som är centralt i skolornas beskrivning av sin vardag. Inom dessa “sambo” skolor uppkommer naturligtvis en hel del variation, men gemensamt är att alla dessa skolor vill vara delaktiga i den andra skolans verksamhet. (Helakorpi m.fl., 2013, s. 119.)

I forskning om samlokaliserade skolor har det konstaterats att det behövs systematiska och aktiva åtgärder från lärarnas och rektorernas sida för att samarbetet ska fungera (Helakorpi m.fl., 2013, s. 119; Sahlström m.fl., 2013; s. 339–340). Ett exempel på en åtgärd för att öka samarbetet mellan en finsk- och en svenskspråkig skola i samma byggnad är bland annat modellen klasstandem som en är en metod inom språkundervisningen (Karjalainen, Pörn, Rusk & Björkskog, 2013, s. 165–166; Pörn & Karjalainen, 2013). I klasstandem bildar två elever med olika modersmål ett tandempar och samarbetar för att lära sig varandras språk. Eleverna växlar mellan språken så att de turvis fungerar som lärande part och som språklig mentor för varandra. På grund av att metoden kräver en förmåga av att kunna arbeta självstyrkt, har den tillämpats främst inom gymnasie-, högskole- och vuxenutbildning. (Klasstandem, 2014.)

Som det framkommer ovan kan verkligheten i samlokaliserade skolor se väldigt olika ut. De flesta skolor anser att det är viktigt att *svenska rum*, platser där de svenskspråkiga eleverna har möjlighet att tala sitt modersmål, ska vara tillgängliga för de svenskspråkiga eleverna och använder de svenska rummen som motiv för exempelvis separata raster. (Sahlström m.fl., 2013, s. 330.) Betydelsen av svenska rum är också någonting som de som motsätter sig samlokaliserade skolor och tvåspråkiga skolor starkt poängterar i den debatt som pågår om två språk i skolan (Slotte-Lüttge m.fl., 2013, s. 234).

3.2 Debatten om två språk i skolan

Den debatt som under de senaste åren pågått i Finland angående samlokaliserade skolor och tvåspråkiga skolor kan delas in i två olika faser. Den första delen av debatten pågick under hösten 2009 och vintern 2010. Debatten uppföljdes av en annan del hösten 2011. (Slotte-Lüttge m.fl., 2013, s. 223.)

Under hösten 2009 startade en debatt om samlokaliserade skolor i Finland i de finlandssvenska dagstidningarna. Utgångspunkten för debatten var ett argument i Esbo om att dela på lokaler mellan en finsk- och en svenskspråkig skola. Både privatpersoner och kommunalpolitiker samt representanter för olika offentliga organ bidrog med olika argument och inlägg. De största motargumenten för samlokaliserade skolor var att de skulle vara ett hot för den svenskspråkiga skolan som ett viktigt svenskt rum och att svenskan som ett minoritetsspråk kunde trängas undan. De positiva argument som lades fram för samlokaliserade skolor handlade i stora drag om att skapa naturlig kontakt mellan språkgrupperna och om att bevara skolor som hotas av nedläggning. Privatpersoner som gjorde inlägg i debatten hade både positiva och negativa inställningar gentemot samlokaliserade skolor. Kommunalpolitiker och representanter från olika offentliga organ var främst negativt inställda mot samlokaliserade skolor i de inlägg som de gjorde i debatten. (Slotte-Lüttge, Sahlström, Hummelsted, Rusk & Grönberg, 2010, s. 11–12.) Det är viktigt att poängtera att samlokaliserade skolor existerat i Finland redan under en längre tid vilket möjligtvis inte kommer tillräckligt tydligt fram i debatten där samlokaliserade skolor snarare ses som en möjlighet i framtiden (Sahlström m.fl., 2013, s. 323).

Hösten 2011 fick den tidigare debatten om samlokaliserade skolor en uppföljning när Maria Wetterstrand, en rikssvensk politiker som då flyttade till Finland, i den svenskspråkiga dagstidningen *Hufvudstadsbladet* kommenterade att hon i Finland saknar tvåspråkiga skolor. Direkt efter hennes uttalande gjorde den finskspråkiga dagstidningen *Helsingin Sanomat* en Gallup där främst finskspråkiga föräldrar tillfrågades ifall de kunde sätta sina barn i en tvåspråkig skola om en sådan fanns tillgänglig, med ett resultat av 67 % ja-röster. Händelserna påbörjade en livlig debatt som pågick hela hösten 2011 både i *Hufvudstadsbladet* och i *Helsingin Sanomat*. (Boyd & Palviainen, u.u.) Under ungefär tre månader fick Wetterstrands

uttalande cirka 50 kommentarer som publicerades i Hufvudstadsbladet eller i Helsingin Sanomat. Även på Hufvudstadsbladets webbplats, där kommentaren med Maria Wetterstrands uttalande också publicerades, gick debatten livlig. På webbplatsen blev kommentarernas antal under de tio dagar som kommentering var möjligt 165 stycken av 55 olika personer. (Palviainen, 2013, s. 6.)

Enligt Slotte-Lüttge med flera (2013, s. 223–234) handlade debatten den här gången snarare om tvåspråkiga skolor i jämförelse med den tidigare debatten där skolfastigheterna med två språk främst var det som diskuterades. Fastän debatten behandlade tvåspråkiga skolor gjordes ingen gemensam definition av begreppet under debatten, vilket redan påpekades i föregående kapitel där begreppet tvåspråkig skola definierades. Trots det kan man i debatten se att understödet för det som man benämner som tvåspråkig skola är stort. Till skillnad från den debatt som pågått tidigare har attityderna blivit mer positiva gentemot två språk i skolan. Fortfarande finns dock argument mot tvåspråkiga skolor som främst handlar om rädslan för att det svenska språkets ställning ska försämrats. (Slotte-Lüttge m.fl., 2013, s. 223–234.) Våren 2013 antyder en artikel i Hufvudstadsbladet att i debatten gällande tvåspråkiga skolor är de finskspråkiga fortfarande mer öppna för idén än de svenskspråkiga (Buchert, 2013, s. 8).

Boyd och Palviainen (u.u.) har också analyserat debatten som pågick hösten 2011. De konstaterar i sin analys, att det inte alltid är beroende på språkgrupp om man är för eller emot tvåspråkiga skolor. De definierar två olika ideologiska linjer som de personer som deltar i debatten enligt dem följer. Dessa linjer kallar de för den *preservationistiska linjen* (preservation discourse) och den *idealistiska linjen* (idealist discourse). Boyd och Palviainen (u.u.) beskriver den *preservationistiska linjens* anhängare som personer som ser tvåspråkigheten som en rättighet. De lever i en uppfattning om att den starkaste klarar sig vid liv, vilket innebär att det svenska språket måste skyddas från det finska språket. Ifall inget görs för att aktivt bevara svenskan, kommer finskan i längden att ta över och Finland blir ett enspråkigt land. Personer inom denna linje anser också ofta att den *taxellska paradoxen* stämmer, vilket innebär att enspråkiga lösningar leder till tvåspråkighet, medan tvåspråkiga lösningar leder till enspråkighet. Med detta menas att ifall en institution fungerar på de båda språken tar finskan oftast över. Den preservationistiska linjens anhängare ser oftast även ett starkt samband

mellan språk och identitet, vilket betyder att enspråkigt svenska institutioner är viktiga när det kommer till skapandet av individens identitet. Samtidigt som denna linjes anhängare vill bevara enspråkiga lösningar värdesätter de ändå kunskaper i svenska av den finskspråkiga befolkningen och tvärtom. (Boyd & Palviainen, u.u.)

Den andra delen av debatten formas ur inlägg av personer som Boyd och Palviainen (u.u.) anser höra till den *idealistiska linjen*. Dessa personer hävdar att det finns fördomar bland språkgrupperna i nuläget och att relationerna därför borde förbättras. Denna förbättring kan ske genom en ökad kontakt mellan språkgrupperna. Till skillnad från de som följer en preservationistisk linje anser dessa personer att en ökad kontakt mellan språkgrupperna inte är ett hot mot det svenska språket. En ökad kontakt skulle snarare leda till ett ömsesidigt lärande för både finsk- och svenskspråkiga som kunde ske i mindre institutionsbundna former, det vill säga när eleverna skulle umgås med varandra i en gemensam skola. Den idealistiska linjens anhängare påpekar att antalet tvåspråkiga personer ökat med åren och att dessa personer antagligen skulle välja en tvåspråkig utbildning om en sådan fanns tillgänglig. (Boyd & Palviainen, u.u.)

Boyd och Palviainen (u.u.) lyfter också fram att debatten tar en positivare riktning under hösten 2011. När debatten börjar är de flesta deltagare svenskspråkiga som tillhör den preservationistiska linjen. Under debattens gång deltar hela tiden fler och fler finskspråkiga, och det går att urskilja att den preservationistiska linjen blir mer mångfaldig. När debatten påbörjades i september 2011 hade de flesta som deltog även en uppfattning om att de tvåspråkiga skolorna skulle ersätta svenskspråkiga skolor helt eller delvis. I och med de finskspråkiga personernas bidrag till debatten kommer det även i slutet på hösten 2011 tydligare fram att de tvåspråkiga skolorna även kunde ersätta finskspråkiga skolor och därmed vara ett alternativ för finskspråkiga elever, inte bara för svensk- eller tvåspråkiga. (Boyd & Palviainen, u.u.)

Debatten om två språk i skolan får en ny vändning i januari 2014 när *Svenska Folkpartiets* politiker Marcus Rantala lämnar in en motion om en nordisk skola i Helsingfors till Helsingfors stadsfullmäktige. Han föreslår att skolan skulle följa samma modell som de andra internationella skolorna i landet och att eleverna i den nordiska skolan även kunde lära sig andra nordiska språk. Rantas motion får

en hel del stöd inom politik och medier. (Boyd & Palviainen, u.u.; SFP,2014.)
Genom Rantalas motion följs debatten för första gången av en konkret handling
(Boyd & Palviainen, u.u.).

Fastän en del inlägg i debatten argumenterar mot tvåspråkiga skolor diskuterar många av dem också hur man på andra sätt kan ge stöd för elevernas språkinläring. Olika förslag på samarbete skolor emellan och exempelvis språkbadsprogram ges. (Slotte-Lüttge m.fl., 2013, s. 234–241.) Den största skillnaden mellan den preservationistiska linjen och den idealistiska linjen är att de som följer den idealistiska linjen anser att en förändring i landets språkinläring behövs, vilket den preservationistiska linjens anhängare inte anser. Det gemensamma för alla bidrag till debatten är ändå att alla anses vara positivt inställda till flerspråkighet. (Boyd & Palviainen, u.u.; Slotte-Lüttge m.fl., 2013, s. 234–241.)

I en artikel publicerad på webbplatsen av svenska yle i april 2014 (Wirén, 2014) berättar Fritjof Sahlström, forskningsledaren för projektet *Språkmöten*, att samlokaliserade skolor inte inom forskning visat sig vara något hot mot de svenska rummen. Enligt Sahlström (Wirén, 2014) ser det ut som att samlokaliserade skolor lyckas bra med att bevara de svenska rummen samtidigt som kontakten mellan språkgrupperna förblir relativt liten.

4 Attityder

I detta kapitel redogörs för ordet *attityd* som begrepp och attityders påverkan inom språkinläring. Kapitlet behandlar bland annat attitydutveckling och attityder gentemot den andra språkgruppen hos elever i samlokaliserade skolor.

4.1 Attityd som begrepp

Attityd definieras ofta som någonting som både är en kognitiv och en känslomässigt inlärd hållning till ett fenomen (Wellros, 1998, s. 29). Wellros (1998, s. 29) menar att attityder också kan definieras som en handlingsberedskap i och med att människan ofta agerar olika beroende på om hon har en positiv eller negativ attityd gentemot det som hon gör eller den hon bemöter. Människan kan också medvetet vilja dölja sin attityd (Wellros, 1998, s. 29).

Ordet *attityd* har i sin nuvarande betydelse varit en viktig term inom de sociala vetenskaperna, bland annat socialpsykologin, sedan 1920-talet. Ordet har sina rötter även tidigare i vetenskapens värld och användes med en aning annan innebörd exempelvis av Darwin, som beskrev attityd som någonting som var uttryck för djurens arts specifika känslor. (Nationalencyklopedin, 2014.) Forskning om attityder tycks ha intresserat forskare i synnerhet på 1980- och 1990-talet, utan att större förändringar skett inom attitydforskningen sedan dess. Därför är en del av kapitlets litteratur medvetet utvalda från denna tidsperiod, samtidigt som även en del nyare forskning presenteras.

I grunden kan attityder ses som någonting relativt långvarigt, men även som någonting som ändras när människan får mer erfarenhet. En attityd kan inte direkt ses utifrån och kan vara endera positiv eller negativ eller någonting där emellan. Attityderna kan också variera på många olika sätt. De kan vara entydiga eller mer komplexa. (Baker, 1988, s. 114.) Redan på 1980-talet definierade Baker (1988, s. 114) ordet *attityd* som någonting som förklarar individens beteende och det konsekventa mönstret i den. Med hjälp av attityder kan en individs beteende sammanfattas, förklaras och förutspås (Baker, 1992, s. 10). Människans handlingar kan även i praktiken enligt Baker (1988, s. 114) vara totalt olika än vad

hennes attityder är i teorin.

Begreppet *attityd* indelas enligt Baker (1988, s. 113; 1992, s. 12–13) och Garrett (2010, s. 23) i tre delar, vilka inte alltid är enkla att urskilja. Dessa tre komponenter är den *kognitiva komponenten* (the cognitive component), den *känslomässiga komponenten* (the affective component) och *handlingskomponenten* (action). I attitydens kognitiva komponent ingår enligt Baker (1988, s. 113; 1992, s. 12–13) all den inläring som påverkat attityden. Den känslomässiga komponenten innehåller alla de känslor en attityd kan innehålla och som inte nödvändigtvis kan bli kognitivt inlärd. Den tredje komponenten, handlingen, innehåller människans agerande förorsakat av hennes attityder. Alla dessa tre komponenter kan samverka och handlandet kan bli förutsägbart, men ibland kan exempelvis handlingen bli negativ trots att den kognitiva och den känslomässiga komponenten i grunden skulle ha varit positiva. (Baker, 1988, s. 113; Baker, 1992, s. 12–13.) Även Garrett (2010, s. 6) konstaterar att förhållandet mellan attityder och beteende är problematiskt, eftersom positiva attityder inte alltid leder till ett positivt beteende. Garrett (2010, s. 23) påpekar ytterligare att man inom nyare attitydforskning snarare börjat se de tre komponenterna som orsak och verkan när det kommer till attityder, i stället för att likställa dem med attityderna i sig.

Numera används ordet *attityd* i vardagligt språkbruk ofta missvisande som en synonym för ordet *åsikt*. Dessa ord överlappar till en viss del varandra, men det är ändå viktigt att komma ihåg att ordet attityd ofta är mer än en enskild åsikt om någonting (Baker, 1992, s. 13–14.) Baker (1992, s. 13–14) beskriver skillnaden mellan åsikter och attityder genom att konstatera att åsikter saknar de känslomässiga reaktioner som attityder ofta har. Åsikter är lättare att verbalisera, vilket innebär att attityderna kan förbli latent, det vill säga dolda. Även Korth (2005, s. 25) poängterar att känslor är viktiga delar av attityder. Baker (1992, s.13–14) påpekar att även inom forskning skiljer sig undersökningar som har att göra med åsikter respektive attityder. När attityder undersöks vill forskarna ofta ha reda på hur människan fungerar och agerar i stället för att endast koncentrera sig på hennes åsikter om ett visst fenomen.

Även Garrett (2010, s. 19) och Korth (2005, s. 25) bekräftar att begreppet attityd inte är enkelt att definiera, delvis för att ordet *stereotypi* ofta sammanblandas med

ordet *attityd*. Garrett (2010, s. 33) lyfter ändå fram att det snarare är attityder som utlöser stereotypier och inte tvärtom. Andra ord som enligt Baker (1992, s. 13–14) ofta speciellt inom flerspråkighetsforskning blandas ihop med attityder är bland annat *motivation*, *ideologi* och *tro*. Garrett (2010, s. 31) poängterar ytterligare att *attityd* som begrepp ofta även blandas ihop med begreppen *vana* och *värdering*. Han menar att en vana till skillnad från attityder ofta är en rutin i beteendet, samtidigt som en värdering kan ses som någonting mer generellt än en attityd.

4.2 Attityder inom språkinlärning

Människan har attityder gentemot alla språkliga uttrycksformer, så som ord, uttal och olika dialekter (Garrett, 2010, s. 6). Förutom dessa attityder gentemot språkets olika delar kan människan också ha attityder mot ett helt språk i sig. Attityden mot ett helt språk är avgörande för språkets roll i samhället och ibland också för dess överlevnad. (Baker, 1988, s. 112; Baker, 1992, s. 9; Garrett, 2010, s. 11.)

Ett språks status för ett samhälle och för en enskild individ har vanligtvis att göra med inlärd attityd. Det hör med andra ord till den kognitiva komponenten (Baker, 1988, s. 112–113). Garrett (2010, s. 16) påpekar att attityder gentemot språk ofta varierar exempelvis mellan olika yrkesgrupper och även mellan etniska och religiösa grupperingar. Garrett (2010, s. 16) menar med andra ord att inlärd attityd påverkas av den sociala grupp man tillhör. Wellros (1998, s. 29) anser att attityderna gentemot ett språk bildas samtidigt som barnet lär sig ett språk genom att barnet bland annat läser av de vuxnas kroppsspråk. Även Garrett (2010, s. 22) lyfter fram attitydernas uppkomst. Enligt honom är det de personliga upplevelserna och den sociala miljön, inklusive media, som spelar en stor roll vid attitydernas formning.

Baker (1992, s. 29) ser språkliga attityder som paraplyterm för en rad specifika termer, så som attityder till lärande av nya språk och attityder till språkgrupper. Ett perspektiv på språkliga attityder är att man ser attityder som någonting som främjar eller definierar ett visst beteende hos en individ. Enligt detta synsätt kan en människa redan ha en attityd, som Baker (1988, s. 112–113; 1992, s. 12) kallar *input*, som gör att hon agerar på ett visst sätt. Om man exempelvis har en positiv attityd gentemot ett visst språk önskar man kanske lära sig språket flytande eller

lära sig mer om kulturen i det land där språket talas. Attityden orsakar då ett visst beteende.

Attityden kan samtidigt också vara en variabel som Baker (1988, s. 112–113; 1992, s. 12) kallar för *output*. Denna variabel är aktuell ifall en attityd är ett resultat av vissa handlingar, exempelvis deltagande i en serie av lektioner som orsakar att en elev får en positiv attityd gentemot språket och vill därför lära sig mer. Baker (1988, s. 112–113) poängterar vikten av *output*, variabeln som är speciellt viktig inom språkinläringen, eftersom en positiv attityd oftast varar längre i livet än ett utmärkt provvitsord. Även Garrett (2010, s. 21) delar Bakers (1988, s. 112–113; 1992, s. 12) syn på språkliga attityder som *input* och *output*.

Trots att attityderna är relativt stabila är det ändå möjligt att de ändras över tid (Baker, 1992, s. 97–111; Wellros, 1998, s. 29). Baker (1992, s. 97–111) anser bland annat att man inom utbildningssektorn ofta tänker sig att tvåspråkiga utbildningar ger upphov till en mer positiv attityd hos eleverna gentemot den andra språkgruppen. Enligt Baker (1992, s. 97–111) är det bland annat elevernas ålder, umgängeskrets, föräldrar och massmedia som påverkar de språkliga attityderna och som även kan bidra till en förändring. Laine (1995, s. 31–32) lyfter fram att elevers kön och ålder är avgörande när det kommer till attityder gentemot den andra språkgruppen. Enligt honom kan det också ses ett direkt samband med attityden gentemot den andra språkgruppen och viljan till att lära sig den andra språkgruppens språk (Laine, 1995, s. 27).

Även Korth (2005, s. 32) påpekar att språkliga attityder inte är enbart ett resultat av inläring, utan kan formas i samhället redan innan språkinläringen påbörjas. Korth (2005, s. 24) menar ändå att de språkliga attityder som finns vanligen uppkommer genom upplevelser och erfarenheter tillsammans med personer som tillhör den andra språkgruppen och att den enskilda individens attityder ofta influeras av de personer som individen har omkring sig. Baker (1992, s. 42, 74) refererar till en del äldre undersökningar gjorda mellan 1940- och 1990-talen och lyfter fram att det konstaterats i dem att flickor ofta har en mer positiv attityd till språk än vad pojkar har. Enligt honom har tidigare forskning även visat att yngre elever ofta har en mer positiv attityd till språk än äldre elever.

Baker (2000, s. 48) poängterar att även om en elev som håller på att lära sig ett språk skulle få alla yttre medel som möjliggör språkinlärning, det vill säga exempelvis tillfällen att öva språket med personer i den andra språkgruppen och material för språkinlärning, kan det hända att han eller hon inte lär sig språket. I dessa fall kan det hända att eleven saknar den rätta attityden till, motivationen och intresset för språket i fråga (Baker, 2000, s. 48).

4.3 Attityder hos svenskspråkiga elever gentemot det finska språket

Svenskspråkiga elevers attityder gentemot det finska språket har tidigare undersökts av bland annat Laine (1995), Nord (2009) och Toropainen (2010). I sina undersökningar har Nord (2009) och Toropainen (2010) kommit fram till en aning varierande resultat. Nord (2009, s. 115) har i sin magisteravhandling, där hon undersökt sjätteklassares attityder gentemot finska och finskundervisningen, fått reda på att eleverna överlag har en positiv attityd gentemot både finska som språk och undervisningen i finska. Enligt Nord (2009, s.118) finns det ändå stora variationer i attityderna hos eleverna, även inom en undervisningsgrupp. Trots att attityden överlag är positiv kan en del elever ändå ha en negativ attityd. Detta understryker det samband mellan attityd och personlig upplevelse som Wellros (1998, s. 29) poängterar.

Liksom Nord (2009) har även Toropainen (2010) tagit reda på vilka attityder eleverna har gentemot det finska språket. Toropainen (2010, s. 48) betonar att eleverna är medvetna om behovet av kunskaper i finska, men att eleverna trots detta inte tycker om finskan i skolan. Enligt Toropainen (2010, s. 152) är eleverna inte speciellt motiverade till att lära sig finska i skolan, även om de inser att de behöver den i framtiden. Toropainen (2010, s. 152) menar att undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna inte tycks motsvara de uppfattningar som de svenskspråkiga eleverna har om deras behov av kunnandet av språket i framtiden. Enligt henne borde finskundervisningen utvecklas för att bättre möta elevernas behov genom att utveckla undervisningsmetoderna och läromedlen (Toropainen, 2010, s. 152). Toropainen (2010, s. 48) konstaterar att attityderna gentemot behovet av att lära sig finska är positivast hos flickor som läser den

modersmålsinriktade lärokursen i finska. Trots att attityden ofta är positiv hos tvåspråkiga elever, är så inte alltid fallet. En del tvåspråkiga elever upplever att de skulle lära sig bättre finska utanför skolan och att finskundervisningen är för lätt för dem. (Laine, 1995, s. 29; Nord, 2009, s. 115.)

Även en del av den finlandssvenska befolkningen har tidigare ställt sig kritisk till finskundervisningen. År 2008 pågick det en språkpolitisk debatt där finskundervisningen i de svenskspråkiga skolorna utsattes för en hel del kritik. I debatten, som pågick i de finlandssvenska dagstidningarna, ansåg flera debattörer, såväl lärare som föräldrar, att de svenskspråkiga eleverna i nuläget inte lär sig tillräckligt bra finska i skolan. Debatten fick sin början när Vasa övningskola hade planer på en så kallad finsklinje, där en del av undervisning skulle ske på finska i vissa ämnen. Med utgångspunkt i denna debatt gjordes sedan en kartläggning av finskundervisningen i de svenskspråkiga skolorna av Pörn och Norrman (2011, s. 62), där det kunde konstateras att finskundervisningen fortfarande är väldigt traditionsbunden i de flesta skolor och behöver genomgå en del förändringar. (Pörn & Norrman, 2011, s. 9–10.)

Fortfarande hösten 2014 är finskundervisningen och attityderna till det finska språket aktuella teman. I en insändare publicerad i november 2014 av *Österbottens Tidning* med rubriken *Finska i Svenskfinland* skriver en privatperson om de svaga kunskaperna som de svenskspråkiga har i finska. Skribenten behandlar även attityder mellan språkgrupperna och ger förslag på vad var och en kunde göra för att attityderna mellan språkgrupperna skulle genomgå en positiv förändring. (Wiklund, 2014, s. 15.)

4.4 Attityder hos elever i samlokaliserade skolor

I likhet med samlokaliserade skolor i allmänhet, har även elevernas attityder gentemot den andra språkgruppen i dessa skolor fått väldigt lite uppmärksamhet inom pedagogisk forskning. Lindqvist (2011) har i sin magisteravhandling studerat lärares och rektorers upplevelser av samarbetet, men elevernas attityder tas endast upp i publikationer gjorda av projektet *Språkmöten* (t.ex. Helakorpi m.fl., 2013, s. 119).

I de kartläggningar som gjorts om samlokaliserade skolor kan man genomgående se att attityden till samarbetet över språkgränserna är positiv eller ibland neutral. Trots att de flesta lärare och elever i samlokaliserade skolor har en positiv attityd till den andra språkgruppen i samma byggnad är möjligheterna till ett samarbete ofta ändå väldigt begränsade, speciellt för eleverna i samlokaliserade skolor. (Helakorpi m.fl., 2013, s. 120.) Exempelvis har de finsk- och svenskspråkiga eleverna rast vid olika tidpunkter i flera samlokaliserade skolor (Helakorpi m.fl., 2013, s. 73).

Trots att inga negativa attityder till och erfarenheter av samlokalisering framkommit i intervjuer med lärare och rektorer i samlokaliserade skolor, har det visat sig att eleverna främst håller sig till kamrater från den egna språkgruppen (Helakorpi m.fl., 2013, s. 81, 120). I en del samlokaliserade skolor kan man hos eleverna enligt lärarna se en stark indelning i ”vi” och ”de” när det är frågan om elever inom den andra språkgruppen. När samarbete mellan språkgrupper sker kan eleverna vara blyga och ha förutfattade meningar om den andra språkgruppen. (Helakorpi m.fl., 2013, s. 106–107.)

En del av lärarna och rektorerna i de samlokaliserade grundskolorna berättar också att gräl mellan språkgrupperna uppstår som lärarna sedan måste ingripa i. Det kan vara frågan om förstörande av till exempel snöslott eller att någondera språkgruppen använt nedsättande benämningar, som exempelvis ”svedun”, om den andra språkgruppen. (Helakorpi m.fl., 2013, s. 82, 106–107). Det händer att gräl också uppstår inom den egna skolan, men när det är frågan om gräl med den andra språkgruppen kan eleverna understryka att det har att göra med den andra språkgruppen (Helakorpi m.fl., 2013, s. 106–107).

Enligt Helakorpi med flera (2013, s. 106–107, 122) kan de svenskspråkiga eleverna också ibland känna sig som en minoritet i byggnaden, eftersom de svenskspråkiga skolorna i samlokaliserade skolor ofta har färre elever. Detta har lett till att de svenskspråkiga eleverna ibland kan känna sig som gäster hos den finskspråkiga skolan (Helakorpi m.fl., 2013, s. 122) och att de finskspråkiga eleverna upplever skolan mer som sin egen än som en gemensam skola. På grund av detta har en del samlokaliserade skolor fått jobba hårt med att få skolan att

kännas som en gemensam skola för alla elever (Helakorpi m.fl., 2013, s. 106–107).

I dagstidningar har gymnasieelever som går i samlokaliserade skolor intervjuats med jämna mellanrum. Till exempel i augusti 2014 skriver dagstidningen *Pohjalainen* (Finnholm, 2014, s. 9) om både finsk- och svenskspråkiga elevers tankar om den tillfälliga samlokaliseringen av Jakobstads gymnasium och Pietarsaaren lukio. Tre flickor som studerar i det svenskspråkiga gymnasiet berättar även om att de inte behärskar finska perfekt, önskar de att de kunde få finskspråkiga vänner. De tycker att gymnasierna kunde samlokaliseras permanent. I samma artikel (Finnholm, 2014, s. 9) berättar två finskspråkiga flickor att de tidigare varit oroliga över hur de svenskspråkiga eleverna skulle förhålla sig till dem när de flyttat in till Jakobstads gymnasium. De är glada över att de oroat sig i onödan och att de tagits varmt emot (Finnholm, 2014, s. 9).

Trots den positiva attityd hos gymnasieelever gentemot samlokalisering som lagts fram i dagstidningar kan en del negativa attityder också ses i det material som samlats in inom projektet *Språkmöten*. I videoetnografiskt arbete om samlokaliseringen av Vasa gymnasium och Vaasan lyseon lukio kan man hos de svenskspråkiga eleverna hitta en skepsis inför, och även i vissa situationer ett motstånd mot, samarbete med den andra språkgruppen i skolan. Hos de finskspråkiga eleverna är attityden en helt annan. De finskspråkiga eleverna har en betydligt mer positiv attityd gentemot det svenska språket och kulturen, trots att deras egna kunskaper i svenska är mer begränsade. (Sahlström m.fl., 2013, s. 335.)

5 Metod

I detta kapitel behandlas de metoder som använts i insamling, analys och redovisning av data. Inledningsvis presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter behandlas narrativ forskning, som använts i analys och redovisning av resultat, och intervju som datainsamlingsmetod. Efter detta följer en genomgång av hur informanterna valts. I kapitlet framgår det även hur intervjuerna bearbetats och analyserats. Avslutningsvis presenteras avhandlingens etik, tillförlitlighet och trovärdighet. En del underkapitel i kapitlet är modifierade versioner av min kandidatavhandling.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

I tidigare forskning om samlokaliserade skolor har elevers uppfattningar om och erfarenheter av att gå i en samlokaliserad skola fått lite uppmärksamhet. Därför är syftet med denna avhandling att beskriva svenskspråkiga elevers uppfattningar om och erfarenheter av att gå i en samlokaliserad skola med finskspråkiga elever. För att få fram elevernas uppfattningar och om uppfattningarna eventuellt förändrats har 11 elever som gått i en samlokaliserad skola intervjuats när de gick i årskurserna 2 och 5.

Utgående från avhandlingens syfte har tre forskningsfrågor utformats:

- Har de svenskspråkiga elevernas kontakt med de finskspråkiga eleverna i och utanför skolan förändrats, och i så fall på vilket sätt?
- Har de svenskspråkiga elevernas användning av det finska språket förändrats, och i så fall på vilket sätt?
- Har de svenskspråkiga elevernas attityder gentemot de finskspråkiga eleverna förändrats, och i så fall på vilket sätt?

5.2 Narrativ forskning

Narrativ forskning har en lång historia inom bland annat filosofi, litteraturvetenskap och språkvetenskap (Heikkinen, 2007, s. 142; Johansson, 2005, s. 17; Oikkonen, Janhonen & Nikkonen, 2001, s. 82). Ordet *narrativ* kommer från latin där substantivet *narratio* är en berättelse och verbet *narratio* betyder att berätta. Trots att narrativ forskning inte är ett nytt fenomen har forskare inom andra vetenskapsområden fått upp ögonen för narrativ forskning först under de senaste årtiondena. Nuförtiden används narrativ forskning inom bland annat sociologi, psykologi och pedagogik. Inom dessa områden har narrativ forskning fått ordentligt fotfäste först från och med 1990-talet. (Heikkinen, 2007, s. 142–144; Johansson, 2005, s.17.)

Johansson (2005, s. 18) anser att en av de främsta orsakerna till detta kan vara att språket numera fått en alltmer större roll i samhället. Enligt henne har det accepterats att den sociala verkligheten är språklig. Hon anser att människan genom att berätta, beskriva och förklara skapar bland annat relationer och identiteter. Därmed kan människan radikalt sett inte leva utan berättelser. Då menar hon att människans sociala liv är beroende av berättelser och människan orienterar sig i världen med hjälp av berättelserna.

Heikkinen (2007, s. 142) beskriver narrativ forskning i korthet som ett sätt att närma sig berättelser som kunskapsförmedlare och kunskapskonstruktörer. Han anser att det finns två huvudaspekter inom granskningen av den narrativa forskningens och berättelsens relation. Dessa är användningen av narrativa berättelser som forskningsmaterial och narrativ forskning som någonting som ger upphov till berättelser. I denna avhandling är den första aspekten aktuell för att intervjuer, muntliga berättelser, använts som insamlad data. Även den andra aspekten tillämpas i avhandlingen i och med att det insamlade datamaterialet också gett upphov till *narrativa berättelser*.

Heikkinen (2007, s. 144–151) lyfter fram att begreppet *narrativ* ofta används oenhetligt inom de olika vetenskapsområden där den narrativa forskningen fått fotfäste vid under de senaste årtiondena. Inom bland annat psykologin och pedagogiken används begreppet ofta varierande så att syftet och betydelsen ibland

blir oklar. Heikkinen (2007, s. 144) lägger därför fram fyra olika sätt att använda begreppet i olika forskningssammanhang. För det första används ordet vid syftning på en forskningsansats som baserar sig på en konstruktivistisk kunskapssyn, vilket innebär att kunskap ses som någonting personligt, lokalt och subjektivt. För det andra kan det material forskaren har för sin analys vara narrativt, vilket innebär berättelser i muntlig eller skriftlig form. Den tredje typen av sammanhang där ordet används är när det är frågan om redskap som forskaren använder för analysen av sitt material eller det sätt som forskaren framställer sitt material på, det vill säga genom narrativa berättelser. Den fjärde typen av sammanhang där ordet används har att göra med narrativ som ett praktiskt professionellt verktyg. Med den sista typen av definition hänvisar Heikkinen (2007, s. 151) främst till narrativens användning vid bland annat psykoterapi.

När Heikkinens (2007, s. 151) redogörelser av betydelseerna för ordet narrativ jämförs med de användningssätt som ordet förekommer i den här avhandlingen kan det konstateras att de tre första aspekterna inom begreppet narrativitet är aktuella. För det första har jag som forskare, utgående från syftet med avhandlingen, varit intresserad av att veta elevernas subjektiva uppfattningar om och erfarenheter av någonting, vilket tyder på att forskningsansatsen är narrativ. Det insamlade forskningsmaterialet är muntliga berättelser och även resultatet presenteras i form av *narrativa berättelser*.

Då jag valt att använda begreppet *uppfattningar om* genomgående i avhandlingen har jag tagit hänsyn till att begreppet *uppfattningar av* ofta förknippas med en fenomenografisk forskningsansats (Olsson & Sörensen, 2011, s. 172–174). Trots detta har jag ändå valt att använda begreppet uppfattningar om i stället för exempelvis upplevelser, för att jag anser att ordet uppfattningar bättre beskriver elevernas åsikter än ordet upplevelser. I och med att jag valt att använda ordet uppfattningar har jag varit noga med att använda ordet tillsammans med prepositionen om, så att begreppet inte ska förknippas med en ansats som inte är aktuell i avhandlingen.

När en forskare arbetar narrativt kan processen enligt Connelly och Clandinin (1999, s. 134–138) beskrivas i tre olika faser: *fältupplevelsen*, *fälttexten* och *forskartexten*. När forskaren tar del av fältupplevelsen innebär det att

respondenterna exempelvis intervjuas av forskaren själv. När forskningsmaterialet sedan är insamlat med hjälp av en fältupplevelse är det dags för forskaren att göra en fälttext. När forskningsmaterialet består av intervjuer betyder det att forskaren i denna fas ska transkribera intervjuerna. (Connelly & Clandinin, 1999, s. 134–136.) Furu (2004, s. 139) lyfter fram att de narrativer som byggs upp i denna fas ska göras så att deras abstraktionsnivå höjs gradvis. Den slutliga berättelsen som sedan formas är en övergripande berättelse som forskaren gjort och där också forskarens egna tolkningar kommer fram. Även Connelly och Clandinin (1999, s. 137–138) påpekar att fälttexterna gradvis ska utformas till forskartexter, vilket kan vara tidskrävande och knepigt. Den forskartext som sedan slutligen uppnås är den som presenteras för läsarna (Connelly & Clandinin, 1999, s. 138–139).

Heikkinen (2007, s. 149) framhåller också att det som Connelly och Clandinin (1999, s. 137–138) kallar för en forskartext, det vill säga den narrativa berättelsen som presenteras, ska sträva efter att vara kronologisk och ha en intrig som går framåt. Han påpekar också att de narrativa berättelserna ofta har en mer skönlitterär form än vad vetenskapliga skrifter annars brukar ha (Heikkinen, 2007, s. 149).

När jag arbetat med narrativ forskning har jag gått igenom de tre faserna som Connelly och Clandinin (1999, s.134–138) presenterat. Jag har intervjuat eleverna själv, transkriberat intervjuerna och bearbetat fälttexterna för att göra det möjligt att presentera dem som slutliga forskartexter, det vill säga narrativa berättelser. Jag har även tagit hänsyn till Heikkinens (2007, s. 149) påpekande om att narrativa berättelser ofta har en mer skönlitterär karaktär. I de narrativa berättelserna har jag också gjort tolkningar som Furu (2004, s. 139) lyft fram att en forskare ska göra.

5.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Samtliga forskningsområden kan undersökas ur två olika perspektiv: det kvalitativa och det kvantitativa (Olsson & Sörensen, 2011, s. 18). När man väljer vilken metod man ska använda ska man tänka på syftet med undersökningen och utgå ifrån det (Olsson & Sörensen, 2011, s. 18; Trost, 2010, s. 32). Om man vill få reda på exempelvis hur stor del av befolkningen som är av en viss åsikt ska man

använda sig av en kvantitativ metod för att kunna generalisera. Om man i stället vill förstå hur människor resonerar och hurdana handlingsmönster de har ska man välja en kvalitativ studie. (Trost, 2010, s. 31–32.) Eftersom den här avhandlingen strävar efter att nå elevernas uppfattningar om och erfarenheter av att gå i en samlokaliserad skola är den kvalitativa metoden lämplig.

För att tydliggöra skillnaderna mellan kvalitativ och kvantitativ forskning tar Olsson och Sörensen (2011, s. 18) upp en del aspekter som är typiska för den kvalitativa metoden. För det första kan forskaren ses som en subjektiv person som ofta har långvarig kontakt med sina respondenter. Resultaten i kvalitativ forskning grundar sig också på ett litet urval individer och går in på djupet av det som undersöks. Kvalitativ forskning grundar sig även på att frågeställningarna steg för steg fördjupas och att fenomenet stegvis tydliggörs. I kvalitativ forskning är det specifika miljöer, omständigheter och tidpunkter som undersöks, vilket är fallet även i denna avhandling. Även Patel och Davidson (2011, s. 119) lyfter fram att man med kvalitativ forskning får en djupare förståelse av det som undersöks än vad man skulle få med kvantitativ forskning.

Typiskt för den kvalitativa forskningen är även att forskaren själv deltar i insamlingen av data och att förhållandet mellan respondent och forskare är en öppen interaktion där forskaren befinner sig nära undersökningsproblemet (Olsson & Sörensen, s. 19). En vanlig metod inom den kvalitativa forskningen är intervju där forskaren sedan tolkar de intervjuer forskaren gjort (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 14). Den datainsamlingsmetod som använts i denna avhandling kan därmed kallas *kvalitativa intervjuer*.

Kvalitativa intervjuer beskrivs av Trost (2010, s. 25) bland annat med att öppna frågor ställs till respondenterna och att man med hjälp av dem får utförliga svar. Trost (2010, s. 71) påpekar vidare att man i kvalitativa intervjuer inte ska ha exakt formulerade frågor i bestämd ordningsföljd. Han uppmanar hellre till att ha en lista över de områden som intervjun ska behandla och att intervjuaren är öppen för att ordningen på det som diskuteras under intervjuerna kan variera (Trost, 2010, s. 71). Patel och Davidson (2011, s. 81) lyfter fram att kvalitativa intervjuer karakteriseras av att intervjuaren ger utrymme för den som intervjuas att ge sitt svar med egna ord, vilket betyder att de kvalitativa intervjuerna har en låg grad av

strukturering. De tar också upp att kvalitativa intervjuer ofta används när man exempelvis vill få reda på en viss grupps uppfattningar om någonting.

Jag tog hänsyn till det ovan nämnda i mina intervjuer genom att inte följa en exakt ordningsföljd i alla intervjuer, vilket innebär att mina intervjuer hade en låg grad av strukturering. Om en elev tog upp en aspekt innan jag själv hade hunnit göra det fortsatte vi med att diskutera det som eleven börjat berätta om. Eftersom syftet med avhandlingen var att beskriva elevernas uppfattningar om och erfarenheter av att gå i en samlokaliserad skola stöder det valet av kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod.

Intervju som datainsamlingsmetod kan användas på olika sätt. Antingen kan den användas som en huvudmetod, det vill säga som den enda källan till information, vilket är fallet i denna avhandling, eller alternativt kan den användas som en hjälpmetod för att komplettera data som blivit insamlade med hjälp av en någon annan metod. (Dalen, 2008, s. 10.) Som datainsamlingsmetod har intervjun både för- och nackdelar (Bell, 2006, s. 158). En stor fördel är den flexibilitet som intervju som metod har. Bell (2006, s. 158) och Stukát (2011, s. 44) poängterar båda att man när man intervjuar kan ställa följdfrågor, följa upp idéer och gå in på olika motiv, vilket inte är möjligt när man exempelvis gör en enkät. En intervju kan bidra med ett rikt material trots de nackdelar som metoden har. Ett av de problem som metoden har är att intervjuerna i sig och formuleringen av frågorna är tidskrävande. Metoden är också väldigt subjektiv vilket kan orsaka missförstånd. Det material som man får genom intervjuerna kan även vara svår att analysera. (Bell, 2006, s. 158.)

När en forskare bestämmer sig för att använda intervju som datainsamlingsmetod finns det en hel del aspekter att ta hänsyn till och en hel del som måste göras för att intervjuerna ska bli lyckade och kunna användas som forskningsmaterial (Trost, 2010, s. 81). Det är viktigt att göra en intervjuguide för att försäkra sig av att intervjun täcker alla centrala områden (Dalen, 2008, s. 31; Kylén, 2004, s. 20–21; Trost, s. 54). Kylén (2008, s. 24) tar upp flera aspekter som är värda att tänka på under själva intervjun. En av dem är att intervjun påverkas av den stämning och situation som råder vid det tillfället. Han jämför också intervjun med ett samtal, vilket flera andra forskare anser som problematisk när det gäller

intervjuer. Trost (2010, s. 54) uttrycker att det är problematiskt att jämföra intervjun med ett samtal, eftersom då får allmänheten en bild av att vem som helst kan utföra en intervju genom att endast samtala med en annan person. Han anser hellre att den som intervjuas ska ha uppfattningen om att intervjun är ett pågående samtal, medan den som intervjuar ska vara mer medveten om sin roll i situationen. Även Dalen (2008, s. 39) hävdar att intervjun inte kan ses som ett samtal, eftersom intervjuarens egna åsikter ska hållas utanför.

För att intervjun ska vara lyckad ska intervjuaren även tänka på att undvika ledande frågor. Intervjuarens egna åsikter och synpunkter ska inte heller komma fram. (Bell, 2006, s. 159; Dalen, 2008, s. 32; Trost, 2010, s. 105.) Det är också viktigt att frågorna under intervjun ställs i en lämplig ordning. Det är bra att börja med enklare frågor som gör att den som intervjuas känner sig mer bekväm i situationen. (Bell, 2006, s. 159; Dalen, 2008, s. 31.) I de intervjuer som jag genomfört med mina respondenter har jag försökt beakta denna aspekt genom att börja med en enklare fråga som alla eleverna enkelt har kunnat svara på. Dalen (2008, s. 31) påpekar ytterligare att de frågor som är mest centrala för innehållet ska ställas under den mittersta delen av intervjun medan slutet av intervjun åter ska bestå av mer öppna frågor. Det är även viktigt för intervjuaren att tänka på språket som används i intervjufrågorna. Det är betydelsefullt att språket är begripligt för de som intervjuas och att de intervjuade förstår alla ord som intervjuaren använder (Bell, 2006, s. 159; Newby, 2010, s. 342.) I den här avhandlingen har denna aspekt varit särskilt viktig, eftersom de som intervjuades var barn.

För att förutsättningarna för en lyckad intervju ska vara de bästa ska intervjuaren även tänka på att ställa raka och tydliga frågor (Dalen, 2008, s. 31; Trost, 2010, s. 95). Trost (2010, s. 106–107) poängterar att intervjuaren ska vara tillåtande så att de intervjuade ska känna att alla typer av åsikter är tillåtna. Förutom dessa aspekter är det viktigt att intervjuerna görs i en ostörd miljö som är bekväm för de som intervjuas. Det är viktigt att intervjuerna inte avbryts av exempelvis ringande telefoner eller personer som knackar på dörren. (Bell, 2006, s. 168; Trost, 2010, s. 65). Det är bra om intervjun sker på respondentens hemmaplan, det vill säga till exempel i skolan eller på arbetsplatsen (Stukát, 2011, s. 45). Intervjuerna bör även helst bandas för att det senare ska lättare gå att använda dem i forskning (Bell,

2006, s. 159; Dalen, 2008, s. 33). I intervjuerna som jag utfört för denna avhandling har jag tagit hänsyn till de ovan nämnda aspekterna genom att intervjuerna genomfördes ostört i elevernas klassrum och de bandades med en diktafon. Jag gick även igenom frågorna med min handledare för att försäkra mig av att de var lätta att förstå.

Dalen (2008, s. 43–47) konstaterar att det inte finns särskilda regler som intervjuaren borde följa med intervju med barn. De flesta viktiga aspekter är de samma som för intervju med vuxna. Enligt henne är det ändå viktigt att den vuxna som intervjuar framstår som en formell person och att intervjuaren har erfarenhet av att jobba med barn. Hon anser också att intervju med barn kräver mer förberedelser för att kvaliteten på intervjuer med barn ska vara tillräckligt bra. Även Trost (2010, s. 59–60) anser att samma principer gäller vid intervju med vuxna som vid intervju med barn. Han påpekar dock att barn ofta har svårare att koncentrera sig än vuxna och att intervjuerna därför ofta blir kortare. Enligt honom är det även viktigt att frågorna som riktar sig till barn ska vara mera konkreta, vilket jag försökt ta hänsyn till.

När jag intervjuade eleverna till denna avhandling tog jag hänsyn till att de var barn genom att besöka elevernas klass en gång innan intervjuerna. Jag gjorde det för att eleverna inte skulle vara lika nyfikna på mig som person när intervjuerna ägde rum, eftersom de redan då skulle ha träffat mig en gång. När jag träffade eleverna tidigare hade jag ändå en ganska passiv roll, vilket gjorde att jag enkelt kunde fortsätta i samma stil under intervjuerna. Jag strävade efter att hålla intervjuerna relativt korta, för att eleverna skulle orka koncentrera sig.

Newby (2010, s. 349) definierar intervjuer som sker i par eller grupp som kollektiva intervjuer. Den största nyttan när man intervjuar respondenter i par eller i grupper är att man med samma resurser kan intervju flera personer, vilket innebär att forskaren sparar på sin egen tid. När respondenter intervjuas tillsammans finns det också en möjlighet till att mer värdefull information kommer fram. Enligt Newby (2010, s. 349–350) finns det även en hel del nackdelar med par- och speciellt gruppintervjuer. Det kan hända att någon dominerar i gruppen och att alla personer därför inte kommer till tals. Det kan också vara möjligt att alla i gruppen inte är lika koncentrerade på intervjun när det

finns andra i gruppen. En del av respondenterna kan även vara obekväma med att berätta en del känsliga åsikter eller erfarenheter inför andra. Vid stora gruppintervjuer kan den som svarar sist redan vara influerad av det som de andra svarat. Även Bell (2006, s. 164) och Trost (2010, s. 67) tar upp den negativa aspekten med gruppintervjuer då starka och språksamma personer lätt tar över, medan de tystlåtna håller sig mer i bakgrunden. Intervjuerna som gjorts för denna avhandling gjordes främst i par men även i grupper på tre.

Som forskare anser jag att par- och gruppintervjuer var ett väl motiverat val vid intervju med barn. När eleverna intervjuades tillsammans kände de sig antagligen mer trygga än vad de skulle ha gjort om de blivit intervjuade enskilt. Valet av att göra kvalitativa par- och gruppintervjuer styrdes också av att projektet *Språkmöten* tidigare hade gjort kvalitativa intervjuer i par med samma grupp av elever. Genom att använda samma metod kunde möjligheten till fortsatt forskning och ett eventuellt jämförande mellan intervjuerna säkerställas.

5.4 Val av informanter och undersökningens genomförande

I avhandlingen består det insamlade datamaterialet av elevintervjuer från 2010 och 2012. De intervjuer som gjorts med de svenskspråkiga eleverna under två olika tillfällen används i avhandlingen för att undersöka de förändringar som skett i elevernas uppfattningar om och erfarenheter av att gå i en samlokaliserad skola tillsammans med finskspråkiga elever.

I intervjuerna som utfördes 2010 och 2012 deltog sammanlagt 13 svenskspråkiga elever från en samlokaliserad skola. När eleverna intervjuades 2010 gick de i årskurs 2 och var sammanlagt 12 stycken, 8 pojkar och 4 flickor. När eleverna intervjuades på nytt 2012 var de 12 stycken även den här gången, 7 pojkar och 5 flickor. En av pojkarna som gick i klassen i årskurs 2 var inte närvarande under intervjuerna, medan en flicka kommit som ny elev till klassen. I denna avhandling har endast de 11 elever som gått i samma samlokaliserade klass mellan årskurserna 2 och 5 använts som respondenter, trots att alla elever av etiska skäl deltagit i intervjuerna. Valet av att använda endast dessa 11 elever som respondenter gjordes utifrån avhandlingens syfte. Respondenternas skola var i en

starkt finskdominerad miljö och de flesta av respondenterna kom från tvåspråkiga familjer.

Respondenterna till intervjuerna utförda 2010 valdes av projektet *Språkmöten* (2011–2014). Syftet med det redan avslutade projektet var att granska elevers och lärares möten i samlokaliserade skolbyggnader och att analysera både elevers och lärares erfarenheter av samlokaliseringen. Intervjuerna gjordes under tiden som projektet också genomförde videoinspelningar i elevernas klass. Eleverna intervjuades i par av två personer inom projektet, en manlig och en kvinnlig intervjuare så att endast någondera av intervjuerna var närvarande vid varje intervju. Elevernas klasslärare avgjorde vilka elever som skulle intervjuas tillsammans. Intervjuerna bandades för att underlätta deras fortsatta användning inom projektet.

När eleverna gick i årskurs 5 år 2012 videofilmades de på nytt av projektet *Språkmöten*. De andra intervjuerna som använts i denna avhandling gjordes av mig själv en tid efter att videoinspelningarna avslutats. Elever, föräldrar och klassläraren fick information om intervjuerna i oktober 2012. Samtidigt ombads föräldrarna att ge sitt tillstånd för intervjuerna. Intervjuerna genomfördes i december 2012 i elevernas klassrum. Eleverna intervjuades i par och i grupper på tre. Den ursprungliga tanken var att en av intervjuerna skulle ske i en grupp med tre elever och de övriga i samma par som eleverna hade intervjuats tidigare inom projektet. Eftersom en elev var frånvarande gjorde jag valet av att två grupper skulle bestå av tre elever och resten av eleverna skulle intervjuas i de planerade paren. Intervjuerna bestod av 16 förutbestämda huvudfrågor plus ett antal följdfrågor. Intervjuerna bandades med diktafon även denna gång för att underlätta det fortsatta arbetet. Frågorna som använts i intervjuerna när eleverna gick i årskurs 5 finns som bilaga i slutet av avhandlingen (se bilaga B).

5.5 Bearbetning och analys av data

Vid analys av det material som forskaren samlat in finns det olika sätt att gå till väga. Ett av sätten som används inom analys av kvalitativa intervjuer är transkription av intervjuerna i sin helhet. (Trost, 2010, s. 149.) Ordagrann transkription av intervjuer är en tidskrävande process, vilket enligt Stukát innebär

(2011, s. 45) att exempelvis en timmes intervju kräver av forskaren en tid mellan tre och fem timmar för att transkriberas. Även Patel och Davidson (2011, s. 120–121) lägger fram att transkriberingen av kvalitativa intervjuer kräver mycket tid och arbete, samt att de bidrar till att forskaren får ett rikligt textmaterial som forskaren sedan börjar arbeta vidare med. Detta textmaterial kallas i narrativ analys för fälttexter, eftersom de som forskningsmaterial har en narrativ karaktär (Connelly & Clandinin, 1999, s. 135).

Intervjuerna som gjordes när eleverna gick i årskurs 5 transkriberades ordagrant för min kandidatavhandling i december 2012. Jag valde att transkribera intervjuerna ordagrant för att inte gå miste om någon viktig information och för att kunna använda direkta citat vid redovisningen av resultaten. När jag sedan analyserade materialet i januari 2013 använde jag olika färger för att belysa svar som hörde till de forskningsfrågor som jag då hade för min kandidatavhandling.

Intervjuerna som gjordes när eleverna gick i årskurs 2 transkriberades av mig på hösten 2013. Denna gång valde jag att lämna bort sådant som inte hade alls att göra med mitt syfte och mina forskningsfrågor. Trost (2010, s. 150) lyfter fram att ifall man väljer att endast koncentrera sig på det som är viktigt för studiens syfte är det bra att exempelvis göra en hänvisning till var i intervjun sådant som inte är relevant förekommer. Därför har jag i transkriptionerna skrivit in en kommentar ifall det finns en paus i texten på grund av att diskussionen är irrelevant. Ett exempel på sådant är bland annat när diskussionen i en av intervjuerna går in på en elevs husdjur.

Efter att jag transkriberat alla intervjuer gick jag in på själva analysen av fälttexterna under hösten 2013. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 121) kräver den analys som görs av det utskrivna textmaterialet flera gångers genomläsning och under denna tid är det viktigt att kunna arbeta i en längre period ostört, vilket jag som forskare har tagit hänsyn till. Connelly och Clandinin (1999, s. 137–138) menar i sin tur att den tid som går åt att bearbeta fälttexten till en forskartext är en av de mer krävande perioderna i den narrativa analysen. Processen innebär att forskaren steg för steg arbetar med texten så att detta arbete slutligen resulterar i en forskartext.

När jag analyserade de fälttexter som jag fått började jag med att skriva korta berättelser för varje par och den ena gruppen som blivit intervjuade. Jag skrev först en kort berättelse för varje par utgående från fälttexterna från intervjuerna som gjorts när eleverna gick i årskurs 2 med tanke på det som var det intressant utgående från mitt syfte och mina forskningsfrågor. Sedan skrev jag likadana korta berättelser för varje par och den ena gruppen utgående från de fälttexter jag fått från intervjuerna som gjordes när eleverna gick i årskurs 5. Efter att jag gjort två olika berättelser för varje par och den ena gruppen skrev jag ytterligare en längre jämförande fälttext där de båda intervjuernas uppfattningar fick plats. I denna fälttext markerade jag de förändrade uppfattningarna med röd färg för att underlätta och tydliggöra förändringarna för mig själv. Utgående från dessa fem fälttexter skrev jag sedan de fem slutliga forskartexterna. Furu (2004, s. 139) beskriver denna process av att skriva flera olika narrativer genom att konstatera att forskaren då höjer narrativernas abstraktionsnivå stegvis.

I dessa fem forskartexter skrev jag även in mina egna tolkningar, vilket är ett krav för en slutlig övergripande narrativ berättelse (Furu, 2004, 139–140). Varje par och en grupp på tre elever har alltså fått en egen berättelse i resultatredovisningen. På grund av att klassen hade fått en ny elev sedan 2010, intervjuades hon också för att inte behöva känna sig utanför. Hon intervjuades tillsammans med respondenterna som kallas för Paulina och Sandra, men är inte medräknad som respondent i undersökningen på grund av att hon inte blivit intervjuad 2010. På grund av detta finns det bara en narrativ berättelse på en grupp på tre personer, trots att två av intervjuerna utfördes i grupper på tre.

För att tydliggöra de narrativa berättelsernas koppling med syftet och forskningsfrågorna i avhandlingen gjordes en sammanfattande analys ytterligare separat för varje forskningsfråga utgående från de slutliga forskartexterna. Denna sammanfattning finns med som det sista underkapitlet i resultatredovisningen efter de enskilda berättelserna. Connelly och Clandinin (1999, s. 134–139) liksom Furu (2004, s. 140) lyfter fram att ett jämförande mellan forskarens undersökning och teorin inom området är relevant för narrativ forskning med tanke på den slutliga forskartexten. Denna jämförande aspekt lyfts fram i avhandlingens sista kapitel där avhandlingens resultat och metoder diskuteras.

5.6 Etik, tillförlitlighet och trovärdighet

Enligt Ejvegård (2003, s. 142) innebär etik i forskning vad man får och inte får göra enligt de principer som finns. Även Trost (2010, s. 123) poängterar att all forskning som görs ska följa de etiska reglerna och att ingen forskning kan vara så värdefull att den kan genomföras utan att ta hänsyn till de etiska aspekterna.

När etik tas i beaktande i forskning är respondenternas samtycke någonting som utgör en av de viktigaste aspekterna. De som exempelvis intervjuas ska vara med av sin egen fria vilja. (Trost, 2010, s. 124; Bell, 2006, s. 64.) Kvale och Brinkmann (2009, s. 87) kallar samtycket för informerat samtycke, vilket då också innebär att respondenterna ska vara medvetna om vad intervjuerna kommer att behandla och vem som kommer att ha tillgång till materialet när samtycket för intervjun ges. Trost (2010, s. 124) påpekar också vikten av samtycket, men lyfter även fram hur viktigt det är att respondenterna informeras om tystnadsplikten, rätten till att låta bli att svara på de frågor som respondenten inte vill svara på och rätten till att avbryta intervjun när som helst.

Vid intervju av barn och skolelever är det viktigt att komma ihåg att den information som ges om undersökningen, i detta fall intervjuerna, är också riktad till elevernas föräldrar och skola. Ett tillstånd för utförande av intervjuerna behövs därmed både från skolan och från elevernas vårdnadshavare. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 87; R. Nyberg, 2012, s. 55; Trost, 2010, s. 126.)

När jag intervjuade eleverna 2012 tog jag hänsyn till de etiska aspekter som hittills lagts fram genom att informera elevernas föräldrar och skola i god tid. De fick information om intervjuernas innehåll och om att intervjuerna endast skulle användas till forskning inom projektet *Språkmöten*. Elever, föräldrar och skolan informerades därtill om att elevernas namn skulle fingeras så att det inte skulle vara möjligt att känna igen eleverna. Brevet som informerar föräldrarna inklusive tillståndsförfrågan finns som bilaga i slutet av avhandlingen (se bilaga A.)

När respondenterna informeras om att det inte går att känna igen dem i en resultatredovisning innebär det att undersökningen är konfidentiell (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Ifall respondenterna lovas att intervjuerna kommer att vara konfidentiella är det viktigt att forskaren presenterar sina resultat på ett sätt

som inte gör det möjligt för någon annan att känna igen respondenterna (Bell, 2006, s. 57). Bland annat citat som lätt kan avslöja vem det är som uttrycker sig borde lämnas bort (Trost, 2010, s. 129). När resultaten i denna avhandling presenteras har jag därför valt att inte ha med sådana citat som kunde avslöja vilken elev det är frågan om, eftersom jag som forskare lovat konfidentialitet för mina respondenter. Även fingerade namn, redan tidigare utgivna av projektet *Språkmöten*, används genomgående i avhandlingen.

I kvalitativ forskning måste forskaren även tänka på forskningens tillförlitlighet och trovärdighet. Begreppen härstammar från kvantitativ forskning, närmare sagt från begreppen *reliabilitet* och *validitet*. (Trost, 2010, s. 133.) När man ser på tillförlitligheten i forskning betyder det att det inte skall finnas utrymme för några slumpinfluster (Patel & Davidson, 2011, s. 103; Trost, 2010, s. 131.) Resultaten borde därmed bli de samma fastän tillfället skulle vara ett annat (Bell, 2006, s. 117) Trost (2010, s. 131–133) anser att begreppen tillförlitlighet och trovärdighet inte kan tillämpas lika bra i den kvalitativa forskningen som inom den kvantitativa forskningen, men lyfter ändå fram ytterligare aspekter som tillförlitlighet inom kvalitativa intervjuer innebär. Han anser att en mätning också inom kvalitativ forskning ska vara stabil bland annat genom att intervjuarna om de är fler än en ska ställa frågorna likadant till respondenterna. Situationen där intervjun genomförs ska även vara så lika som möjligt för alla respondenter. När intervjuerna gjorts för denna avhandling har detta tagits i beaktande genom att alla intervjuer utförts på samma plats och varat ungefär lika länge. När de första intervjuerna 2010 utfördes hade de två intervjuarna också samma frågor som de ställde för respondenterna på samma sätt.

Även Dalén (2008, s. 114) samt Patel och Davidson (2011, s. 105) konstaterar att tillförlitlighet och trovärdighet inte är samma sak inom kvalitativ och kvantitativ forskning. De anser att tillförlitlighet i kvalitativ forskning innebär hela forskningsprocessen. Enligt Dalén (2008, s. 114) försäkrar forskaren tillförlitligheten i sin undersökning genom att noggrant beskriva hela arbetsprocessen så att det i princip ska vara möjligt för en annan forskare att utföra samma forskning på nytt. Denna beskrivning ska innehålla bland annat informationen om intervjuernas genomförande samt beskrivningar om de analytiska metoder som forskaren använt vid bearbetning av datamaterialet. För

att min undersökning ska vara tillförlitlig har jag därför beskrivit mina arbetsätt detaljerat i de två föregående underkapitlen.

Bell (2006, s. 117) påpekar möjligheten av att respondenterna kan ha varit med om någonting just före intervjuerna som kan påverka deras svar. Detta har jag varit tvungen att ta i beaktande även i min undersökning, eftersom eleverna samma höst 2012 som de senare intervjuerna genomfördes deltog inom projektet *Språkmöten* i videoinspelningar där deras språkanvändning granskades. För att öka tillförlitligheten i min undersökning valde jag att genomföra intervjuerna först en tid efter att videoinspelningarna avslutades för att försäkra mig av att eleverna inte skulle vara mer uppmärksamma för sin språkanvändning än vid normala omständigheter.

Traditionellt innebär trovärdighet i forskning att en fråga verkligen mäter det som den är avsedd att mäta (Bell, 2006, s. 117; Ejvegård, 2003, s. 73; Trost, 2010, s. 133). Trost (2010, s. 133) poängterar ändå att begreppet inom kvalitativ forskning måste tillämpas en aning annorlunda. Han anser även att trovärdighet inom kvalitativa intervjuer är ett av de största problemen. Han påpekar vidare att en forskare måste kunna påvisa för sina läsare att data blivit insamlat på ett sätt som gör att det är seriöst utgående från forskningens syfte. Enligt Trost (2010, s.133) kan forskaren bland annat lägga fram sina intervjufrågor i slutet på avhandlingen för att visa för läsaren att de varit ändamålsenliga och inte påstått någonting för respondenten. Han nämner att citat ur materialet också kan öka på trovärdigheten men påpekar att citat inte får användas i för stor utsträckning för att garantera att intervjuerna hålls konfidentiella.

För att öka trovärdigheten i min undersökning har jag granskat noga de frågor som ställts för respondenterna för att avgöra relevansen för varje fråga utgående från avhandlingens syfte. Jag har också valt att plocka in en del citat i resultatredovisningen för att öka trovärdigheten men ändå sett till att enskilda elever inte kan kännas igen. De intervjufrågor som ställts till eleverna finns också bifogade i slutet av avhandlingen för att även läsaren ska kunna avgöra relevansen i dem (se bilaga B).

6 Resultat

I kapitel 6 redovisas undersökningens resultat genom narrativa berättelser. Varje intervju har fått en gemensam berättelse, likaså den ena gruppen. Sammanlagt kommer antalet berättelser att vara fem. Jag har valt att göra gemensamma berättelser för de som blivit intervjuade tillsammans, eftersom nästan alla elever har haft samma par under båda intervjutillfällena. Paret har också formats enligt lärarens önskemål, vilket har lett till att eleverna i paret varit vänner och därmed ofta haft liknande åsikter.

De narrativa berättelser där resultaten redovisas är jämförande sammanfattningar av intervjuerna, som gjordes våren 2010 när eleverna gick i årskurs 2 och vintern 2012 när de gick i årskurs 5. För att undvika korta och osammanhängande berättelser har jag valt att behandla varje forskningsfråga i en och samma berättelse för varje par och grupp. Berättelserna kommer att utgå från forskningsfrågornas ordningsföljd. För att underlätta dispositionen och läsbarheten är tre underrubriker utsatta i varje berättelse: *Kontakten med de finskspråkiga eleverna*, *Användningen av det finska språket* och *Attityderna gentemot de finskspråkiga eleverna*. I berättelserna är elevernas namn fingerade och utgörs av de kodnamn som eleverna haft under den tid som de deltagit i projektet. I berättelserna kommer citat att finnas med inne i texten med kursiverad stil för att berättelserna ska hållas grafiskt sammanhängande och därmed vara lättlästa. För att ytterligare underlätta läsbarheten har jag valt att skriva citaten en aning mer skriftspråksnära än vad de är skrivna i själva transkriptionerna. Kapitlets slut kommer att bestå av en sammanfattning och jämförelse av hur alla elevers uppfattningar har ändrats under åren.

6.1 Emelies och Leas berättelse

Kontakten med de finskspråkiga eleverna

När Emelie och Lea går i årskurs 2 känner de endast några elever från den finskspråkiga skolan. De har lärt känna eleverna utanför skolan exempelvis via hobbyer. De brukar umgås med de finskspråkiga eleverna ibland på morgnarna på skolgården innan skolan börjar. De har inte raster samtidigt men skulle inte heller

vilja ha det för att då skulle det till exempel bli kö till gungorna. I matsalen skulle Emelie och Lea inte heller vilja sitta tillsammans med de finskspråkiga eleverna. Emelie säger att detta beror på att de talar ett annat språk. Lea säger i sin tur att detta skulle medföra mera ljud i matsalen. Flickorna uttrycker också att de gärna skulle gå i en skola med bara svenska barn; då skulle det vara lättare att bli vän med de andra barnen.

När flickorna går i årskurs 5 känner de fortfarande endast några elever från den finskspråkiga skolan som de lärt känna via hobbyer eller bekanta. De brukar inte umgås med dessa elever i skolan eller på fritiden. Till skillnad från den förra intervjun skulle de nu vilja ha raster samtidigt, åtminstone ibland. Emelie berättar att det skulle vara roligt att vid maten få välja sitt sällskap: *Ja... nångång vill man sitta liksom med bara sina svenska kompisar o nångång sku man kanske välla sitta med nån finsk... också.* Detta håller Lea med om. När flickorna går i årskurs 5 uttrycker de att det i början uppstått gräl mellan de svensk- och finskspråkiga eleverna när de börjat i den samlokaliserade skolan, men att det inte är likadant längre. Enligt Lea har någonting annat också blivit bättre: *Förr kalla dom nog oss lite med dumma saker men int mera.* Flickorna berättar att grälen löst sig med bland annat tillfällen när det gått genom gemensamt mellan skolorna. Emelie tycker också att situationen helt enkelt kanske blivit bättre medan tiden gått: *O då har man säkert blivi vanare att ha som oss här än va dom va i början.* När flickorna går i årskurs 5 kan man inte se att kontakten med de finskspråkiga eleverna skulle ha ökat i eller utanför skolan sedan årskurs 2. Däremot kan man se att viljan till ökad kontakt nu finns, vilken inte fanns tidigare.

Användningen av det finska språket

När flickorna går i årskurs 2 berättar de att de ibland använder enstaka ord på finska i skolan om de inte kommer på ett ord på svenska. Utanför skolan talar Lea ibland finska medan Emelie mest talar svenska. Båda flickorna kan finska. De har lärt sig finska hemifrån i och med att de båda har finskspråkiga mammor.

När flickorna går i årskurs 5 använder de fortfarande enstaka ord på finska ibland i skolan. Vid denna intervju berättar flickorna också skrattande att de ibland blandar finska och svenska när de talar, vilket inte kom fram vid den föregående intervjun med dem. Lea berättar att hon ibland talar finska på rasterna med sina

kamrater. Ingentera av flickorna har ändå någon sådan vän i skolan som de endast skulle tala finska med. Både Emelie och Lea använder finska med alla utom en av de finskspråkiga lärarna i skolbyggnaden. När Lea går i årskurs 2 berättar hon att det hemma funnits tankar om att hon eventuellt kunde ha bytt till en finskspråkig skola på grund av att hon haft svårigheter med det svenska språket. När hon går i årskurs 5 berättar hon fortfarande att sådana funderingar funnits men att det numera inte är aktuellt med att byta till en finskspråkig skola: *Mm, nå joo vi ha no lite tänkt mig när de e ibland lite svårt men ja har nu ingen skillnad att går ja i svens-finsk eller svensk.* Flickornas användning av det finska språket har i stort sett hållits stabil, men på grund av att de nu också blandar språken kan det tolkas som en möjlighet till en ökad användning av det finska språket.

Attityderna gentemot de finskspråkiga eleverna

När Emelie och Lea intervjuas första gången kan man se vissa attityder gentemot de finskspråkiga eleverna. Flickorna uttrycker att de gärna skulle gå i en skola där det endast fanns svenskspråkiga klasser. Flickorna benämner också de finskspråkiga eleverna ibland med smeknamnet *finskisar*, vilket eventuellt också kan ses som någonting emot de finskspråkiga eleverna. Smeknamnet *finskisar* behöver ändå inte tyda på att eleverna använder det som ett negativt begrepp. Lea använder till exempel begreppet på följande sätt: *Nå de e så att vi har nog lite mera ljud än dom där finskisarna.*

I årskurs 2 önskade flickorna inte mer kontakt med de finskspråkiga eleverna. Däremot kan man när flickorna går i årskurs 5 tydligt urskilja att flickorna gärna skulle vilja lära känna de finskspråkiga eleverna, åtminstone några av dem, vilket kan tolkas som en positiv attitydutveckling. De berättar att de inom skoltiden inte har möjlighet att göra det eftersom de alltid har raster olika tider. De berättar också att skolorna ibland har vissa gemensamma aktiviteter, bland annat morgonsamlingar, men att det inte under dem är möjligt att lära känna eleverna. Emelie beskriver situationen i morgonsamlingen så att eleverna sitter i rader med sina egna klasser, vilket inte ger möjlighet till umgänge. Även Lea bekräftar att kontakten vid dessa evenemang sällan är möjlig: *För vi bara liksom sitter o tittar på dendä moronsamlingen.* En till stor skillnad jämfört med de intervjuer som gjorts när eleverna gick i årskurs 2 är att Emelie och Lea inte längre på årskurs 5

skulle vilja gå i en skola med endast svenskspråkiga klasser. På frågan om de hellre skulle vilja gå i en skola med bara svenskspråkiga klasser svarar Lea på följande sätt: *Ja vet int, ja tycker att de e helt roligt o ha finska o svenska klasser.* Smeknamnet *finskisar* förekommer inte heller längre i flickornas tal. Emelies och Leas attityder gentemot de finskspråkiga eleverna har blivit mer positiv jämfört med den föregående intervjun.

6.2 Paulinas och Sandras berättelse

År 2010 intervjuades Paulina och Sandra tillsammans. När de intervjuades på nytt i årskurs 5 var även en till flicka i samma intervjugrupp med dem. För att hon inte var med vid den tidigare intervjun är hon inte medräknad som respondent i avhandlingen och därför presenteras endast Paulinas och Sandas berättelse.

Kontakten med de finskspråkiga eleverna

När Paulina och Sandra går i årskurs 2 berättar de att de känner några barn från den finskspråkiga skolan som de lärt känna via hobbyer. De brukar träffa dem ibland i matsalen eller ute på gården men umgås inte med dem. De säger att de inte kommer särskilt bra överens med de finskspråkiga barnen. Paulina och Sandra skulle inte vilja ha gemensamma raster med de finskspråkiga eleverna för att de finskspråkiga eleverna stör dem och de tror att gemensamma raster ofta skulle leda till gräl. Paulina svarar på frågan om det är bra eller dåligt med separerade raster på följande sätt: *Jo de e nog helt jätte bra, för då kommer dom int o stör.* De skulle heller inte vilja sitta tillsammans med dem i matsalen. Paulina och Sandra tror att det kanske inte skulle uppstå lika mycket gräl med de finskspråkiga eleverna om de umgicks mer tillsammans.

När flickorna går i årskurs 5 känner de fortfarande enstaka finskspråkiga elever via hobbyer som de inte umgås med. Till skillnad från den föregående intervjun tycker Paulina nu att de ibland kunde ha gemensamma raster med de finskspråkiga eleverna. Sandra vill fortfarande inte ha gemensamma raster. Paulina är ändå av den åsikten att det fortfarande är bra att de sitter vid olika bord i matsalen. Flickorna berättar att de ibland har gemensamma aktiviteter med de finskspråkiga och att det är ett fungerande system. Ute på gården brukar det ändå fortfarande uppstå gräl ifall eleverna är ute samtidigt. Paulina berättar att detta

sker mellan de som spelar fotboll, medan Sandra tycker att det är mellan de som vill gunga. För Paulinas och Sandras del har det inte heller skett en förändring i kontakten i eller utanför skolan med de finskspråkiga eleverna. För Paulina har viljan till ökad kontakt ändå vuxit fram sen årskurs 2.

Användningen av det finska språket

I årskurs 2 berättar både Paulina och Sandra att de kan finska. De har lärt sig finska utanför skolan via familj, släkt och hobbyer. Paulinas hobbyer går på finska medan Sandras går på svenska. I skolan pratar de ibland finska, främst när de inte kommer på något ord på svenska. De blandar även ibland språken. Paulina berättar följande om sitt språkbruk: *På de sätte att när man int riktigt ännu får fram dedä svenska orde när man ha prata så mycke finska så... ja ha nu prata jätte länge finska o svenska så sen kanske man int riktigt kommer ihåg dedä orde o sen måst man blanda de.*

När Paulina och Sandra går i årskurs 5 använder de fortfarande finska i sina hobbyer. Till skillnad från den föregående intervjun går också Sandras träningar numera på finska. I skolan använder de fortfarande enstaka ord på finska men de har ingen sådan vän i skolan som de enbart skulle tala finska med. Paulina resonerar liknande som tidigare om sitt språkbruk: *Jo, ja använder enstaka ord o sen kan ja prata, de e annan sak sen på finska o engelska timmen så sen liksom brukar ja. Men ja brukar no blanda på ord här o kanske säga nå mening eller någo före skolan börjar.* Med de finskspråkiga lärarna som finns i byggnaden använder både Paulina och Sandra ibland finska och ibland svenska. Ingen betydlig förändring i Paulinas och Sandras användning av det finska språket i skolan kan ses mellan årskurserna 2 och 5. Sandras användning av det finska språket utanför skolan har ändå ökat, eftersom hennes hobby numera går på finska.

Attityder gentemot de finskspråkiga eleverna

I årskurs 2 berättar Paulina och Sandra att de tycker om sin skola och skulle inte vilja byta ut den till en skola med bara svenska elever. De tror ändå att atmosfären på skolan skulle vara annorlunda om alla i skolan pratade svenska. De säger bland annat att det inte uppstår bråk på samma sätt på rasterna med de svenskspråkiga

eleverna i årskurs ett eftersom de har ett gemensamt språk och tycker likadant. Paulina uttrycker sig följande om varför de svenskspråkiga eleverna i årskurs ett inte stör eller ger upphov till gräl: *De stör int riktigt för att när vi pratar mer svenska på de sätte, nog kan vi också finska ganska bra men ändå.* De finskspråkiga eleverna talar i sin tur finska och tar mera plats ute på gården. Flickorna tror också att om de satt tillsammans med de finskspråkiga eleverna i matsalen skulle det bli mera ljud där. Paulina svarar följande på frågan om hur det skulle vara att sitta med de finskspråkiga eleverna i matsalen: *Nå när liksom dom där pratar i munnen på varandra sen har man ett annat språk där bredvid, så blir de en enda röra.* Flickornas attityd gentemot de finskspråkiga eleverna kan i detta skede ses som en aning negativ.

När Paulina och Sandra går i årskurs 5 tycker de att det inte gör någon skillnad för dem om de går i en samlokaliserad skola eller inte. De tycker om att gå i sin skola men Paulina säger att hon också kunde tänka sig att gå i en skola med endast svenska klasser, eftersom hon har flera kompisar i sådana skolor. Paulina påpekar att hon inte har någonting emot en skola med finsk- och svenskspråkiga klasser eftersom hon kan båda språken: *Men att int har ja liksom någo emot finska o svenska nu nä ja ändå pratar finska o ja förstår va dom säger.* Sandra framför också tydligt sin åsikt när hon tillfrågas om hon hellre skulle vilja gå i en skola med endast svenskspråkiga klasser: *Nå de liksom ingen skillnad tycker ja, att e de liksom finska klasser o svenska klasser. När vi ändå e liksom helt olika skolor.*

Paulina och Sandra berättar att de stör sig på att de finskspråkiga eleverna ibland sitter i matsalen vid deras bord när de kommer till matsalen. De finskspråkiga eleverna borde enligt dem vara borta därifrån innan deras mattid börjar. Sandra föreslår följande åtgärd: *Nåh dom sku kunna fara tidigare ut. För vi har ju så att man ska fara ut senast halv tolv, då kommer nästa av domdä finska skolan.* Trots att det finns negativa yttranden om de finskspråkiga eleverna påpekar flickorna att grälen som de haft under årens lopp varit små och handlat om till exempel fotbollar. Flickorna säger också att det oftare uppstod gräl då när de svenskspråkiga eleverna var nya i den samlokaliserade skolan. Paulinas och Sandras attitydförändring är inte lika starkt positiv som Emelies och Leas men en svag positiv attitydutveckling kan ändå ses.

6.3 Lars och Markus berättelse

Kontakten med de finskspråkiga eleverna

I årskurs 2 berättar Lars och Markus att de känner några finskspråkiga elever. Markus brukar umgås med dessa elever ibland utanför skolan, de leker till exempel tillsammans efter skoltid. Markus har lärt känna eleverna via hobbyer och på grund av att de varit grannar. Lars i sin tur känner elever för att de spelar i samma lag som han, men umgås inte annars med dem på fritiden. Under skoltid brukar varken Lars eller Markus umgås med finskspråkiga elever. På eftermiddagsverksamheten hinner de inte heller leka med de finskspråkiga eleverna. Pojkarna är tveksamma över om de skulle vilja ha gemensamma raster med de finskspråkiga eleverna. De berättar att de finskspråkiga eleverna brukar stjäla deras fotboll. Markus berättar att det finns så många elever i den finskspråkiga skolan och att han därför inte vet om gemensamma raster skulle vara en bra idé.

När pojkarna går i årskurs 5 känner de fortfarande några elever från den finskspråkiga skolan. Fortfarande brukar Markus ibland umgås med dem efter skolan, medan Lars endast umgås med dem när de har gemensamma träningar i laget. På skoltid brukar pojkarna inte umgås med de finskspråkiga eleverna, eftersom de inte har gemensamma raster. Pojkarna är fortfarande också tveksamma över om det skulle vara bra att ha gemensamma raster eller inte för att det enligt dem skulle lätt kunna leda till gräl på skolgården. Markus berättar också att det varit gräl på skolvägen där de finskspråkiga eleverna bråkade med honom. Han berättar om en av händelserna på följande sätt: *Sen också när ja cyklar hem eller jag går hem så sen brukar de nångång vara där... pojkar i en såndän tunnel o sen börjar dom o säga när ja far där förbi.* Markus vet inte heller om han skulle vilja lära känna fler finskspråkiga elever, han tycker att det passar bättre att umgås med de finskspråkiga eleverna utanför skolan exempelvis inom gemensamma hobbyer. Lars tror ändå att de skulle vara enklare om de kände fler finskspråkiga elever: *Nå om man sku känna så kan de int kanske bli lika mycke bråk, gräl eller sånt.* Detta kan tolkas som att Lars kanske skulle vilja lära känna flera elever från den finskspråkiga skolan åtminstone för att undvika gräl.

Lars och Markus berättar även att de ibland har gemensamma aktiviteter i skolan tillsammans med de finskspråkiga eleverna. De tycker att det fungerar bra med de som de känner från den finskspråkiga skolan men inte lika bra med de andra finskspråkiga eleverna. De tycker att det fortfarande är bra att de sitter vid separata bord i matsalen för att de då kan prata med sina egna vänner utan att de finskspråkiga eleverna blandar sig i. Allt detta tyder på att Lars och Markus uppfattningar om kontakten med de finskspråkiga eleverna hållits relativt stabila sedan de gick i årskurs 2.

Användningen av det finska språket

När pojkarna intervjuas för första gången kommer det fram att båda kunde finska redan före skolstarten. De pratar båda finska hemma med sina mammor. I skolan brukar de tala finska ibland i klassen, men de påpekar att man inte skulle få göra det. Markus berättar följande om sin språkanvändning: *Ja brukar använda ord på svenska som man bara kan på finska.* Med köksorna i byggnaden talar de alltid finska.

I årskurs 5 berättar pojkarna fortfarande att de ibland använder finska i skolan och att de använder enstaka ord på finska nu som då. När Lars tillfrågas om han ibland använder enstaka ord på finska svarar han följande: *Jå, ja råddar alltid till mig ibland.* Även Markus berättar att det ibland är svårt att komma på vad ett ord är på svenska: *Så sen har ja börja blanda att nån gång om ja int kan dedä orde på svenska så sen brukar ja säga de på finska.* De säger ändå att det inte finns någon i deras klass som de endast skulle prata finska med. Med de finskspråkiga lärarna i byggnaden brukar de ibland tala finska och ibland svenska. Angående användningen av det finska språket kan man inte heller se några tydliga förändringar i Lars och Markus fall.

Attityderna gentemot de finskspråkiga eleverna

Redan vid det första intervjutillfället kan man se att både Lars och Markus har en ganska negativ attityd mot de finskspråkiga eleverna. När intervjuaren frågar om de skulle vilja ändra på något i den nya skolan säger Lars bland annat att han skulle vilja ta bort *finskona*. Han uttrycker att skolan kunde vara bättre utan de finskspråkiga eleverna samtidigt som han använder en benämning på de

finskspråkiga eleverna som kan ses som negativ. Båda pojkarna använder begreppen *finskona* och *finskisarna* när de talar om de finskspråkiga eleverna. Lars berättar också att de sällan vill ta med de finskspråkiga eleverna när de spelar fotboll på rasterna. Pojkarna berättar också att de finskspråkiga eleverna ibland försöker säga någonting på svenska men att de säger fel när de gör det, vilket också kan ses som en negativ attityd mot de finskspråkiga eleverna.

När pojkarna intervjuas på nytt i årskurs 5 berättar de att gräl fortfarande ofta uppstår mellan de finsk- och svenskspråkiga eleverna. Lars tror att de finskspråkiga eleverna bråkar med dem delvis bara för att de pratar svenska. Han berättar att de finskspråkiga eleverna ibland kallar dem för *svedun*. Även Markus berättar att det finns pojkar som enligt honom är dumma och försöker säga någonting på svenska när de ser de svenskspråkiga eleverna. Fortfarande använder pojkarna benämningen *finskona*, trots att flera andra elever i deras klass inte längre gör det.

Pojkarna berättar i årskurs 5 att de tycker om att gå i sin skola. När tillfrågas om en samlokaliserad skola är en bra sak blir de ändå tveksamma. De påpekar att när de gick i den andra skolan innan de kom till den samlokaliserade skolan fanns det nästan inga gräl alls. Lars berättar följande om den skolan där de först gick utan de finskspråkiga eleverna: *Då hade vi typ inget gräl i skolan o på någo sätt tyckte ja mera om den skolan för där fick man vara ifred o så*. Pojkarna tycker att det var bättre för att *finskona* inte var där. När Lars tillfrågas hurdant det skulle vara nu att gå i en skola med endast svenskspråkiga klasser svarar han att det säkert skulle vara färre gräl, detta tyder på en negativ attityd mot de finskspråkiga eleverna och en förknippning till att de finskspråkiga eleverna skulle vara orsaken till grälen. Vid intervjuens slut påpekar Markus att det skulle vara bra att gå i den samlokaliserade skolan om de finskspråkiga eleverna inte ställde till med bråk på skolvägen. När man jämför pojkarnas attityder med deras attityder i årskurs 2 ser man att det inte skett någon positiv attitydutveckling.

6.4 Nikos och Sebastians berättelse

Kontakten med de finskspråkiga eleverna

Vid det första intervjutillfället i årskurs 2 berättar Niko att han inte brukar umgås med de finskspråkiga barnen i skolan, eftersom han inte känner någon av dem. Sebastian berättar att han brukar umgås med dem ibland. Ingentera av pojkarna berättar att det skulle finnas någon kontakt med finskspråkiga elever utanför skolan via exempelvis hobbyer. Pojkarna är osäkra på om de skulle vilja träffa de finskspråkiga barnen oftare. Niko uttrycker mer tydligt att han kanske inte skulle vilja göra det medan Sebastian säger att han kanske lite oftare skulle vilja träffa dem till exempel ute på gården nu som då. Niko tycker att det är bra att de inte har gemensamma raster, detta kommer även fram i hans uttalande: *Nå de e nog skönt att vara ensam sådär.*

När pojkarna intervjuas på nytt i årskurs 5 berättar de att de inte känner några finskspråkiga barn. De tycker inte att det gör någon skillnad för dem ifall de har raster tillsammans eller inte med de finskspråkiga barnen, eftersom de ändå inte leker tillsammans. I matsalen skulle de inte vilja sitta vid samma bord med de finskspråkiga eleverna. De tycker att det är bra som det är nu. Under intervjun kommer det ändå fram att både Niko och Sebastian eventuellt skulle vilja lära känna några av de finskspråkiga eleverna. Nikos och Sebastians kontakt med de finskspråkiga eleverna har hållits stabil sedan årskurs 2 men en viss svag vilja till en ökad kontakt har vuxit fram hos pojkarna.

Användningen av det finska språket

I årskurs 2 berättat Niko att han inte använder finska mycket, eftersom han inte kan språket väldigt bra. Det kommer inte fram under intervjun att pojkarna skulle ha några hobbyer som går på finska. Pojkarna berättar att det finns elever i klassen som ibland använder finska på lektionerna. De tror att detta beror på att flera har finskspråkiga mammor eller pappor och att man använder finska om man inte kommer på vad något ord är på svenska. Pojkarna berättar även att det ibland kan hända att de också själva säger någonting på finska i skolan.

Vid det senare intervjutillfället när pojkarna redan går i årskurs 5 berättar de att de ibland kan använda enstaka ord på finska i skolan. Annars brukar de inte använda finska under skoltid. De kommer inte nu heller fram att pojkarna skulle ha några hobbyer som går på finska eller att de skulle prata speciellt mycket finska utanför skolan. Sebastian säger att han pratar finska endast när han är hos sin mamma. Med de finskspråkiga lärarna i skolbyggnaden använder de ibland finska och ibland svenska. Tillika som kontakten med de finskspråkiga eleverna kan man säga att även användningen av det finska språket har hållits relativt stabil jämfört med den tidigare intervjun som gjordes med Niko och Sebastian.

Attityder gentemot de finskspråkiga eleverna

I årskurs 2 kan man inte se några attityder gentemot de finskspråkiga eleverna. Jämfört med sina klasskamrater tycks pojkarna ställa sig väldigt neutralt till de finskspråkiga eleverna. Pojkarna använder exempelvis inga smeknamn för de finskspråkiga eleverna. När frågan om hur de vill sitta i matsalen diskuteras svarar pojkarna att det är bra som det är nu. De hänvisar inte på något sätt till att det skulle vara någonting med de finskspråkiga eleverna som gjorde att de inte skulle vilja sitta med dem.

I årskurs 5 använder pojkarna fortfarande inte några smeknamn för de finskspråkiga eleverna när de talar om dem. Niko och Sebastian berättar att de tycker om att gå i sin skola och att det enligt dem fungerar bra med att ha en finsk- och en svenskspråkig skola i samma byggnad. De påpekar dock att det inte gör någon större skillnad för dem om de går i en skola med endast svenskspråkiga klasser eller i en samlokaliserad skola. Sebastian tror ändå att det kanske skulle vara lite annorlunda i en helt svenskspråkig skola. En av aspekterna som han nämner som kunde vara annorlunda har att göra med atmosfären i skolan: *Nå kanske lite lugnare*. Trots att Sebastian nämner att det kanske kunde vara lugnare i en helt svenskspråkig skola kan man inte se att Nikos och Sebastians attityder skulle ha utvecklats varken i en mer positiv eller i en mer negativ riktning. De ställer sig fortfarande i årskurs 5 väldigt neutralt till de finskspråkiga eleverna.

6.5 Viktors, Leifs och Fabians berättelse

År 2010 intervjuades Viktor och Leif tillsammans, medan Fabian då intervjuades med en elev som inte var närvarande när eleverna intervjuades i årskurs 5. Vid det senare intervjutillfället intervjuades alla tre pojkar tillsammans och därför kommer de även nu att ha en gemensam berättelse.

Kontakten med de finskspråkiga eleverna

När pojkarna intervjuas i årskurs 2 berättar de att de känner några elever från den finskspråkiga skolan, men under skoltid brukar de inte leka tillsammans för att de inte har gemensamma raster. En vilja till gemensamma raster finns inte heller. Viktor berättar att det funnits bråk mellan de finsk- och svenskspråkiga eleverna. De skulle inte vilja lära känna fler finskspråkiga elever. Det kommer inte heller fram att de skulle umgås med de finskspråkiga eleverna utanför skolan.

Vid det andra intervjutillfället i årskurs 5 känner alla tre fortfarande enstaka elever från den finskspråkiga skolan. De brukar ändå inte umgås i skolan eller utanför skolan. Fabian och Leif har lärt känna pojkarna i stadens centrum, medan Viktor har elever från sitt grannskap i den finskspråkiga skolan. Ingen av de tre pojkarna tycker att det skulle vara bra att ha gemensamma raster med de finskspråkiga eleverna. Viktor uttrycker sig på följande sätt om rasterna: *Nå, ja no nu e de ju helt roligt oftast att man få vara så där ensamma med den då skolan som man hör till, ja.* Även Leif berättar mer om varför han inte vill ha gemensamma raster: *Nää ja trivs bättre om de e liksom skilt.* Pojkarna tycker också att det är bra att de inte sitter tillsammans med de finskspråkiga eleverna vid maten och skulle inte vilja ändra på det.

I årskurs 5 berättar pojkarna om de gemensamma aktiviteterna som de har med de finskspråkiga eleverna. De berättar att dessa aktiviteter enligt dem ibland fungerar och ibland inte. De skulle inte vilja ha flera aktiviteter med de finskspråkiga eleverna. Den största förändringen jämfört med den tidigare intervjun är att Leif och Fabian nu säger att de skulle vilja lära känna fler finskspråkiga elever, medan Viktor fortfarande är lite skeptisk men inte lika tydligt emot det som tidigare. Viljan till ökad kontakt finns från Fabians och Leifs sida men de tycks inte veta hur det skulle vara bäst att lära känna de finskspråkiga eleverna. Gemensamma

raster, mattider och mer aktiviteter tillsammans med de finskspråkiga eleverna är inte en bra idé enligt dem.

Användningen av det finska språket

I årskurs 2 berättar Leif och Viktor att de talar endast svenska hemma medan Fabian berättar att han också talar finska. Alla tre har ändå haft kunskaper i finska innan de börjat i den samlokaliserade skolan. Det kommer ändå inte fram att någon av pojkarna skulle ha exempelvis hobbyer som går på finska. De säger att man inte får prata finska i skolan, vilket de tror att beror på att det är en svensk skola och inte en finsk skola.

När pojkarna intervjuas på nytt i årskurs 5 berättar alla tre att de använder enstaka ord ibland på finska i skolan, vilket kan tyda på att det skett en ökning i deras användning av det finska språket, eftersom de inte berättat något liknande under den föregående intervjun. Leif säger följande om sin språkanvändning: *Nå kanske nu int att prata sådär men nångång blandar man i lite finska.* Även Viktor resonerar på ett liknande sätt: *Nångång kan de vara om man liksom till exempel int kommer ihåg någo ord just på svenska så kan man säga någo på finska eller sådär. Någo engelska ord eller att man just blandar ihop sådär.* Pojkarna använder ändå inte endast finska med någon av sina vänner i skolan.

När pojkarna intervjuas i årskurs 5 kommer det inte heller fram att de skulle ha några hobbyer där de skulle använda finska. Viktor berättar dock att när hans lag spelar mot något annat lag kan det hända att han då blir tvungen att tala finska med motståndarna. Leif berättar i sin tur att han ibland använder finska när han är i stadens centrum. Pojkarna berättar att de oftast talar finska med de finskspråkiga lärarna i byggnaden men att det även finns lärare som de talar svenska med. Som exempel ger pojkarna sådana lärare som undervisar i svenska i den finska skolan. Pojkarnas användning av det finska språket i och utanför skolan har inte förändrats på ett dramatiskt sätt, men man kan ändå fråga sig om det skett en liten ökning.

Attityderna gentemot de finskspråkiga eleverna

När pojkarna intervjuas första gången i årskurs 2 kan man se att Fabians attityd mot de finskspråkiga eleverna är mer neutral än vad Viktors och Leifs attityd är. När Fabian och eleven som inte är på plats under den andra intervjun intervjuas kommer det inte fram några tydliga attityder till de finskspråkiga eleverna. Däremot kan man se att Leif och Viktor redan då har starka attityder gentemot de finskspråkiga eleverna.

Viktor och Leif berättar att de hellre skulle gå i en skola med endast svenskspråkiga klasser, eftersom man då alltid skulle få tala sitt eget språk. Viktor förklarar det genom att ge ett exempel på hur det då skulle gå till ifall det uppstod bråk på raster: *Då kan man om nu nån bråkar så man behöver int någo, man kan prata som sitt eget språk o int bara börja” De va de... hur säger man de på finska”*. Utgående från uttalandet kan man konstatera att Viktor i nuläget tycker att det skulle vara skönare att reda ut gräl på sitt eget språk.

Viktor och Leif berättar under den första intervjun att både finskspråkiga elever och lärare blandar sig i deras angelägenheter, men på olika sätt. Detta kan ses som en negativ attityd mot de finskspråkiga eleverna och lärarna. Viktor berättar bland annat följande om de finskspråkiga lärarnas agerande: *Nå man går förbi bara där o dom sku, dom har nå lite lektion där, går man förbi o sen ”Hei täält ei saa kävellä”*. *Man måst gå liksom en femtimeter längre väg iställe*. Pojkarna berättar också att de finskspråkiga eleverna på rasterna blandar sig i på det sättet att de säger att man inte får viska om pojkarna håller på att tala om hemligheter. Även nu härmar Viktor de finskspråkiga, den här gången eleverna: *”Heihei ei saa kuiskia”*. Det att Viktor härmar de finskspråkiga, ofta med en aning elak ton i röst, syftar också på en negativ attityd gentemot de finskspråkiga eleverna och lärarna.

När alla tre pojkar intervjuas tillsammans på nytt när de går i årskurs 5 finns pojkarnas negativa attityder mot de finskspråkiga eleverna fortfarande kvar hos Viktor och Leif. Även Fabian har nu en mer negativ attityd gentemot de finskspråkiga eleverna. Pojkarna berättar att det ofta uppstår gräl mellan de finsk- och svenskspråkiga eleverna, ibland till och med nästan slagsmål. Enligt pojkarna retar de finskspråkiga eleverna dem ibland genom att försöka tala svenska fast de

inte kan språket. Leif beskriver detta på följande sätt: *Nå just också om de e nå såndän finska som hör att man pratar svenska så börjar dom nångång o reta sådär att liksom försöker prata svenska o så blir de bara helt liksom ti... skröp.*

Trots grälen med de finskspråkiga eleverna trivs Viktor, Leif och Fabian i den samlokaliserade skolan. Alla tre tycker ändå att de skulle trivas bättre i sin skola utan de finskspråkiga eleverna. Viktor uttrycker sig så här när han blir tillfrågad om han hellre skulle gå i en skola med endast svenskspråkiga klasser: *Alltså om denhä skolan sku va sådä liksom då bara svensk så.. jo.* Pojkarna skulle ändå inte vara färdiga att byta till en annan skola bara på grund av de finskspråkiga eleverna.

Sedan den föregående intervjun kan man konstatera att Viktors och Leifs attityder mot de finskspråkiga eleverna har hållits relativt stabila på grund av att de redan tidigare var en aning negativa. Fabians attityd mot de finskspråkiga eleverna har däremot blivit betydligt mer negativ jämfört med den intervju som gjordes 2010.

6.6 Jämförande sammanfattning av alla elevers berättelser

För att klargöra de förändringar som skett i elevernas kontakt med de finskspråkiga eleverna, elevernas användning av det finska språket och attityder gentemot de finskspråkiga eleverna kommer detta underkapitel att jämföra alla elevers uttalanden med varandra. Liknande rubriker används som i elevernas berättelser för att hänvisa till forskningsfrågorna, men fokus ligger i det här underkapitlet på att beskriva resultaten i sin helhet. Dessa underrubriker är: *Kontakten med de finskspråkiga eleverna fortfarande begränsad trots en ökad vilja till kontakt, Minimal ökning i användningen av det finska språket och Positiv attitydutveckling hos flickorna gentemot de finskspråkiga eleverna.*

6.6.1 Kontakten med de finskspråkiga eleverna fortfarande begränsad trots en ökad vilja till kontakt

När man granskar de förändringar som skett i elevernas uppfattningar om kontakten med de finskspråkiga eleverna, kan man konstatera att ingen förändring i mängden kontakt med de finskspråkiga eleverna har skett, varken i eller utanför skolan. När eleverna intervjuades första gången var kontakten med de finskspråkiga eleverna väldigt liten, vilket fortfarande är fallet vid den senare intervjun. Man kan inte i resultaten se att någon av de svenskspråkiga eleverna skulle ha betydligt mer eller mindre kontakt med de finskspråkiga eleverna än vad de hade när de gick i årskurs 2.

Till skillnad från mängden kontakt med de finskspråkiga eleverna som inte har förändrats kan man se en förändring i fråga om viljan till en ökad kontakt med de finskspråkiga eleverna. När man granskar intervjuerna med flickorna i klassen, kan man se att tre av fyra flickor vid den senare intervjun uttrycker att de skulle vilja ha mer kontakt med de finskspråkiga eleverna, vilket de inte gjorde vid den första intervjun. Paulina, Emelie och Lea uttrycker alla att de ibland skulle vilja ha gemensamma raster med de finskspråkiga eleverna. Emelie berättar också att det skulle vara roligt att få välja själv vem man sitter med vid maten, vilket hon inte uttryckte vid det första intervjutillfället.

För pojkarnas del är frågan om viljan till en ökad kontakt mer komplicerad. Lars, Markus och Viktor skulle fortfarande vid den senare intervjun inte vilja ha exempelvis gemensamma raster. Lars tror ändå att det kanske kunde uppstå färre gräl ifall de kände fler finskspråkiga elever, vilket kan tyda på att han eventuellt skulle vilja lära känna flera finskspråkiga elever för att undvika sådana. Leif och Fabian skulle också vilja lära känna fler finskspråkiga elever, trots att de inte vill ha gemensamma raster med de finskspråkiga eleverna. Niko och Sebastian skulle kanske vilja lära känna fler finskspråkiga elever. Pojkarnas yttranden om den ökade kontakten med de finskspråkiga eleverna är mer komplicerad på grund av att vissa av pojkarna vid den senare intervjun uttrycker att de skulle vilja lära känna fler finskspråkiga elever, men de skulle ändå inte vilja ha mer kontakt med dem under skoltid.

När kontakten mellan de finsk- och svenskspråkiga eleverna granskas och jämförs mellan de två intervjuerna är det också värt att ta upp de gräl som de svenskspråkiga eleverna berättar om. I fyra av de fem berättelser som finns behandlas gräl med de finskspråkiga eleverna på ett eller annat sätt antingen vid den första eller den andra intervjun. Emelie och Lea berättar vid den andra intervjun att gräl uppstod då de börjat i den samlokaliserade skolan, men att det numera inte gör det. Paulina och Sandra berättar också om gräl under båda intervjuerna. Av pojkarna berättar även Lars och Markus om att gräl funnits, kanske i en lite högre grad vid den senare intervjun än vid den första intervjun. Viktor, Leif och Fabian berättar också under intervjuerna om gräl, medan Niko och Sebastian är det enda paret som inte nämner gräl överhuvudtaget under någondera av intervjuerna.

6.6.2 Minimal ökning i användningen av det finska språket

När elevernas användning av det finska språket jämförs mellan intervjuerna från årskurs 2 och 5, kan man urskilja att det finns en viss ökning i användningen av det finska språket för en del elever. Emelie och Lea berättar i årskurs 5 att de ibland blandar språken när de talar, vilket de inte berättar vid den tidigare intervjun när de gick i årskurs 2. För Sandras del kan man också anta att hennes användning av det finska språket utanför skolan nu ökat, eftersom hon nu använder finska på sina träningar, vilket hon inte gjort tidigare. Av pojkarna berättar också Viktor, Leif och Fabian vid den senare intervjun att de ibland använder enstaka ord på finska, vilket de inte berättade när de intervjuades för första gången. Även Leif och Fabian berättar i årskurs 5 att de använder finska när de umgås i stadens centrum, vilket inte kommit fram under den första intervjun i årskurs 2. I årskurs 5 använder alla elva elever som intervjuats enstaka ord på finska ibland, när sju elever gjorde det i årskurs 2.

I analysen av intervjuerna kan man inte hitta några andra gemensamma förändringar i elevernas användning av det finska språket. Elevernas användning av det finska språket har för övrigt hållits stabil sedan de gick i årskurs 2.

6.6.3 Positiv attitydutveckling hos flickorna gentemot de finskspråkiga eleverna

När alla elevers attityder gentemot de finskspråkiga eleverna jämförs sinsemellan kan man se att den utveckling som skett i attityderna från årskurs 2 till 5 är väldigt individuell. Det kan inte konstateras att attityderna för alla elever skulle ha förändrats åt ett mer positivt eller åt ett mer negativt håll. Däremot kan man se en tydlig skillnad mellan flickors och pojkars attitydförändringar.

Av de fyra flickor som blev intervjuade kan man se en tydlig positiv attitydutveckling hos Emelie och Lea. När de gick i årskurs 2 skulle de exempelvis hellre ha velat gå i en skola med endast svenskspråkiga klasser, vilket de inte längre skulle vilja göra i årskurs 5. De använder heller inte längre smeknamnet *finskisar* när de pratar om de finskspråkiga eleverna. Paulinas och Sandras attityder har inte genomgått en lika stor förändring som Emelies och Leas, men man kan ändå fråga sig om det skett en svagt positiv attitydutveckling även hos dem, speciellt hos Paulina. Fastän Paulinas och Sandras åsikter om de finskspråkiga eleverna i sig inte ändrats mycket från årskurs 2 till årskurs 5, kan man ändå i intervjuerna se att flickorna påpekar till exempel att gräl som funnits med de finskspråkiga eleverna inte varit stora. Paulina påpekar också i årskurs 5 att hon inte har något emot de finskspråkiga eleverna, fastän hon kunde tänka sig att gå i en skola med endast svenskspråkiga klasser.

För pojkarnas del kan ingen positiv attitydutveckling ses i materialet. Nikos och Sebastians attityder gentemot de finskspråkiga eleverna har inte förändrats alls mellan årskurserna 2 och 5. Detta beror antagligen på att de ställt sig väldigt neutralt till de finskspråkiga eleverna redan när de gick i årskurs 2, vilket fortsätter fortfarande i årskurs 5. Lars och Markus hade i sin tur redan när de gick i årskurs 2 en ganska negativ attityd gentemot de finskspråkiga eleverna, vilket fortsätter fortfarande när pojkarna går i årskurs 5. Ingen betydlig attitydförändring har heller skett för deras del. Man kan ändå fråga sig om Lars och Markus kanske har en aning mer negativ attityd gentemot de finskspråkiga eleverna när de går i årskurs 5.

Viktors, Leifs och Fabians attitydutveckling skiljer sig till en del från varandra. Detta beror på att Fabian hade en betydligt mer neutral attityd gentemot de

finskspråkiga eleverna när han gick i årskurs 2 än vad Viktor och Leif hade. Fabians attityd gentemot de finskspråkiga eleverna har förändrats från att vara neutral i årskurs 2 till att vara mer negativ i årskurs 5. För Viktors och Leifs del har attityderna gentemot de finskspråkiga eleverna inte genomgått någon förändring. När de gick i årskurs 2 var attityderna redan negativa gentemot de finskspråkiga eleverna, vilka de också är när de går i årskurs 5. När alla respondenternas attitydutveckling jämförs kan det konstateras att flickornas attityder utvecklats i en mer positiv riktning än vad pojkarnas attityder har gjort. För de allra flesta pojkarna har attityderna gentemot de finskspråkiga eleverna hållits relativt stabila sedan de gick i årskurs 2. Endast för en respondent, Fabian, har attitydutvecklingen varit tydligt negativ.

7 Diskussion

I avhandlingens sista kapitel granskas de resultat som de kvalitativa intervjuerna med eleverna gett. I det första underkapitlet ser jag kritiskt på de resultat som jag fått i min egen undersökning och knyter ihop det med tidigare forskning inom ämnesområdet. Resultaten diskuteras utgående från en forskningsfråga i taget. Det andra underkapitlet behandlar avhandlingens metoder, de kvalitativa intervjuerna som datainsamlingsmetod och de narrativa berättelserna genom vilka resultaten redovisats. Avhandlingen avslutas med en presentation om mina idéer till fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

När det kommer till den första forskningsfrågan, kan det konstateras att de svenskspråkiga elevernas kontakt med de finskspråkiga eleverna inte hade förändrats under tidsperioden mellan årskurserna 2 och 5. De flesta eleverna hade fortfarande i årskurs 5 väldigt sällan kontakt med de finskspråkiga eleverna. En vilja till en ökad kontakt hade ändå vuxit fram hos de svenskspråkiga eleverna. Denna vilja till ökad kontakt skolor emellan har också kunnat konstateras i tidigare forskning av bland annat Helakorpi med flera (2013, s. 120). Jag anser att viljan till ökad kontakt som vuxit fram hos de svenskspråkiga eleverna kan bero på att eleverna blivit några år äldre och kanske därför har en mer öppen inställning till de finskspråkiga eleverna. I och med att de nu vistats i samma byggnad en längre tid än de hade gjort när de första intervjuerna genomfördes kan det också hända att de svenskspråkiga eleverna blivit mer vana med de finskspråkiga eleverna och nu därför kände sig mer bekväma för en ökad kontakt med dem.

Som tidigare forskning antyder är variationen i samarbetet mellan samlokaliserade skolor väldigt stor (Sahlström m.fl., 2013, s. 323). I den samlokaliserade skolan där dessa elever gick, var samarbetet relativt litet. Eleverna hade raster på olika tider och åt i matsalen med den egna språkgruppen. De åtgärder som skolan gjorde för att ha ett samarbete med den finskspråkiga skolan, exempelvis gemensamma morgonsamlingar ibland, gav inte många tillfällen för eleverna att umgås över språkgränserna under skoltid. Enligt mig ger denna typ av

samlokalisering inte de bästa möjligheterna för att lära känna den andra språkgruppen, även om det skulle finnas en vilja till att göra det. Därför var jag inte heller överraskad när resultaten antydde att det inte hade skett någon ökning i kontakten mellan eleverna.

I den andra forskningsfrågan behandlades elevernas användning av det finska språket och de förändringar som skett i användningen. Precis som i den första forskningsfrågan kan det konstateras att det inte skett en markant förändring i elevernas användning av det finska språket. En minimal ökning kan dock ses. Fortfarande använder de flesta eleverna enstaka ord på finska i dagligt tal precis som i årskurs 2. När eleverna gick i årskurs 5 var det ändå alla elever som berättade att de använde enstaka ord på finska, medan endast sju elever gjorde det i årskurs 2. Denna ökning kan uppfattas som stor, men jag anser att den kan bero på att eleverna blivit mer medvetna om sin egen språkanvändning. Eleverna har dessutom påbörjat finskundervisningen, vilket kan ha påverkat deras kunskaper i finska. Att eleverna går i en samlokaliserad skola kan inte ses som den enda orsaken till att eleverna använder fler finska ord. De flesta finlandssvenskar använder trots allt finskspråkiga ord utan att det uppfattas som något anmärkningsvärt.

Hos en del elever kan man se en ökning i användningen av finska på fritiden, eftersom de nyligen börjat med fritidsintressen som går på finska. Jag anser att en motsvarande ökning i skolan vore onaturlig då eleverna vanligtvis inte har någon kontakt med de finskspråkiga eleverna under dagen. En ökning kunde ändå ha skett, om eleverna skulle ha börjat använda finska med någon av sina svenskspråkiga klasskamrater, vilket de inte hade gjort. De svenska rummen har alltså inte försvunnit, åtminstone inte i denna skola. Rädslan för att svenska rummen skulle försvinna var ett vanligt argument bland de som motsatte sig samlokaliserade skolor i debatten om två språk i skolan. (Slotte-Lüttge mfl., 2013, s. 223–234).

När det kommer till den tredje forskningsfrågan, kan man se ett samband mellan den redan nämnda viljan till en ökad kontakt som vuxit fram hos de flesta av eleverna och en positiv attitydförändring. Trots att eleverna inte har mer kontakt med de finskspråkiga eleverna än tidigare skulle de ändå vilja ha det. Detta kan

ses som en positiv attitydutveckling i sig. Även en till positiv attitydförändring kan ses hos de flesta svenskspråkiga flickorna gentemot de finskspråkiga eleverna. Två av flickorna har bland annat slutat använda benämningen ”finskisarna” när de talar om de finskspråkiga eleverna, vilket kan bland annat tyda på en attitydförändring. Attitydförändring i sig kan ses som någonting intressant, eftersom attityder till språk och språkgrupper ofta är inlärdas trots att de kan förändras (Baker 1988, s.112–113; Garrett, 2010, s. 16; Wellros, 1998, s. 29).

De svenskspråkiga pojkarnas attityder har däremot hållits mer stabila sedan årskurs 2, med ett undantag. En av pojkarna som intervjuats har mellan årskurserna 2 och 5 fått en mer betydligt negativ attityd gentemot de finskspråkiga eleverna. Detta kan ändå möjligtvis bero på att han i årskurs 2 intervjuades tillsammans med en pojke som inte var närvarande när intervjuerna gjordes på årskurs 5. Detta medförde att pojken, i avhandlingen kallad Fabian, intervjuades tillsammans med Viktor och Leif, som redan under årskurs 2 hade en betydligt negativare attityd gentemot de finskspråkiga eleverna än vad Fabian då hade. Detta gruppbyte kan ha orsakat att Fabian påverkats av de attityder som de två andra pojkarna haft och därför under intervjun ställt sig mer negativt än tidigare gentemot de finskspråkiga eleverna. Det är även möjligt att Fabian varit med om någon personlig upplevelse som orsakat att hans attityd gentemot de finskspråkiga eleverna förändrats. Som Korth (2005, s. 24) lyfter fram är det personerna runtomkring, det vill säga i detta fall de finskspråkiga eleverna, och erfarenheterna med dem som påverkar hur attityderna formas.

När elevernas attityder granskas bör man iaktta att utgångsläget var väldigt varierande från elev till elev. Vissa elever hade starka attityder gentemot de finskspråkiga eleverna redan i årskurs 2, medan andra elever redan från början ställde sig mer neutralt gentemot den andra språkgruppen. Detta innebär att trots att attityderna för en hel del elever inte hade förändrats, kan det ändå hända att dessa attityder varit en aning negativa redan i årskurs 2.

Baker (1992, s. 47, 74) refererar till äldre undersökningar gjorda mellan 1940- och 1990-talen där flickors attityder gentemot språkgrupper är mer positiva än pojkars. Eftersom det är fråga om äldre undersökningar, kan inga direkta slutsatser dras, men det är ändå värt att påpeka att även i denna undersökning har flickornas

attityder förändrats i en mer positiv riktning än vad pojkarnas har gjort. Jag tror att denna attitydutveckling även kan bero på att flickor oftare lättare skapar nya vänskapsband och är öppnare med det än vad pojkar är. Även Laine (1995, s. 31–32) anser att elevens ålder och kön är avgörande när det kommer till attityder gentemot den andra språkgruppen.

I debatten om två språk i skolan har de starkaste motargumenten mot samlokaliserade skolor varit rädslan för att de svenska rummen skulle försvinna och att elevernas användning av det finska språket skulle öka på ett sätt som skulle hota svenskan (Slotte-Lüttge m.fl., 2013, s. 223–234). De flesta argumenten för samlokaliserade skolor har i sin tur varit att skapa naturliga utrymmen för en språkkontakt mellan de två språkgrupperna (Slotte-Lüttge m.fl., 2010, s. 11–12). När resultaten av jämförelsen mellan elevernas syn på kontakten med de finskspråkiga eleverna, den egna användningen av det finska språket och attityderna gentemot de finskspråkiga eleverna beaktas, kan det konstateras att ingendera av de ovan nämnda argumenten tycks stämma överens med verkligheten. Enligt mina resultat tenderar de svenska rummen inte att försvinna i samlokaliserade skolor. Den samlokaliserade skolan blir inte heller en naturlig mötesplats mellan språkgrupperna. Mina forskningsresultat är därmed överensstämmande med tidigare forskning inom ämnet (se Wirén, 2014). Det händer inte nödvändigtvis så mycket med språket i samlokaliserade skolor men en vilja till ökad kontakt växer ofta fram, vilket även Helakorpi med flera (2013, s. 120–122) konstaterat. Man kan också se att strategin för denna samlokaliserade skola tydligt varit att bevara de svenska rummen, inte att skapa naturlig kontakt mellan språkgrupperna.

Helakorpi med flera (2013, s. 122) lyfter ytterligare fram att det är alltför tidigt för att dra normativa slutsatser om samlokaliserade skolor utgående från de forskningsresultat som finns nuläget. De poängterar att även om forskningen hittills inte tyder på att samlokaliserade skolor påverkar språkanvändning och kontakten mellan språkgrupperna, så bör man ändå inte dra förhastade slutsatser. Detta håller jag med om och är även medveten om att de elever som jag intervjuat varit endast elva elever i en samlokaliserad skola, vilket gör att resultatet inte på något sätt kan generaliseras till att gälla alla elever i de samlokaliserade skolorna.

På en ort med andra språkförhållanden och andra elever kunde resultaten ha varit annorlunda på många sätt.

I efterhand kan jag konstatera att en del av avhandlingens resultat överraskade mig, medan en del inte gjorde det. Jag var varken överraskad över den oförändrade kontakten mellan språkgrupperna eller den minimala ökningen i användningen av det finska språket. Däremot överraskade det mig att attitydutvecklingen hos en del respondenter varit positiv och att en vilja till ökad kontakt vuxit fram mellan elevintervjuerna 2010 och 2012. När jag intervjuade eleverna när de gick i årskurs 5 ansåg jag nämligen att deras attityd gentemot de finskspråkiga eleverna var en aning negativ, men då hade jag inte bekantat mig med materialet från de tidigare intervjuerna när eleverna gick i årskurs 2.

Jag anser att resultaten i min avhandling kan tas i beaktande när samlokaliserade skolor planeras i framtiden. Enligt mig är det viktigt att beslutsfattarna och skolornas personal tar i beaktande att många svenskspråkiga elever, åtminstone i den här samlokaliserade skolan, skulle önska att det fanns mera kontakt med de finskspråkiga eleverna. Utanför skolan är det nämligen inte alltid lika lätt för eleverna att umgås över språkgränsen. Endast genom ett ökat samarbete inom samlokaliserade skolor kan man se om de svenska rummen verkligen är i fara och om en naturlig kontakt mellan språkgrupper bidrar till en positivare attityd gentemot den andra språkgruppen samt ett mer naturligt sätt att tillägna sig kunskaper i det andra inhemska språket.

7.2 Metoddiskussion

I min undersökning valde jag att använda mig av *kvalitativa par- och gruppintervjuer* som datainsamlingsmetod. Det fanns belägg för mitt val då eleverna tidigare hade blivit intervjuade i par inom projektet *Språkmöten* år 2010.

Som metod fungerade intervju bra. Syftet med undersökningen var att beskriva de förändringar som skett i elevers uppfattningar om och erfarenheter av en specifik samlokaliserad skola, och i relation till syftet var intervjun den mest ändamålsenliga metoden. Som en kompletterande metod kunde man eventuellt också ha använt sig av enkät, för att försäkra sig om att vissa frågor verkligen togs

upp i alla intervjuer. I materialet kan man nämligen se att alla intervjuer inte behandlar exakt samma ämnen, bland annat tas elevernas hobbyer inte upp i alla intervjuer. Trost (2010, s. 71) lyfter fram den kvalitativa intervjuens öppna struktur, vilket stöder mitt val av att inte styra intervjuerna i en onaturlig riktning bara för att de skulle vara så lika varandra som möjligt. Då en intervju har formen av en diskussion blir varje intervju olik trots att intervjuaren använder sig av stödfrågor, vilket man också i det här fallet kan se både som en för- och en nackdel.

Par- och gruppintervjuer valdes för att eleverna skulle känna sig trygga. En annan orsak var det relativt stora antalet respondenter, vilket gjorde att denna typ av intervjuer också innebar att det var en tidseffektiv lösning, vilket också Newby (2010, s. 349) lyfter fram som en av de största fördelarna med kollektiva intervjuer. I efterhand kan det konstateras att gruppintervjuer även kan ha sina nackdelar. I materialet kan man se en svag tendens av att eleverna i vissa fall har väldigt liknande åsikter inom paren eller grupperna. Genom individuella intervjuer kunde eleverna möjligtvis ha fått fram också mer varierande åsikter inom paren samt grupperna, i en situation där de inte skulle ha blivit påverkade av grupstrycket. En möjlig effekt av grupstryck kunde ses hos en av respondenterna, Fabian, som 2012 intervjuades i en annan grupp än tidigare och nu hade en helt annan attityd gentemot den andra språkgruppen. Gruppintervjuerna ledde ändå till värdefulla diskussioner, som inte hade varit möjliga om eleverna intervjuats enskilt.

Undersökningens resultat redovisades genom *narrativa berättelser*. Jag anser att de narrativa berättelserna var ett välmotiverat val då förändringarna i ett relativt stort antal elevers åsikter kunde presenteras på ett läsarvänligt sätt. Narrativerna hade alltså en skönlitterär karaktär som Heikkinen (2007, s. 149) påpekat att de helst ska ha. Jag hävdar att det var ett bra beslut att göra en jämförande sammanfattning av alla elevers åsikter som ett sista underkapitel i resultatredovisningen för att ytterligare tydliggöra hur förändringarna i elevernas åsikter förändrats i förhållande till varandra.

Även meningskategorisering kunde ha använts i resultatredovisningen. Jag anser ändå att de narrativa berättelserna mer läsarvänligt och sammanhängande kunde fånga upp de citat som användes för att belysa elevernas uttalanden. I och med att

narrativa berättelser användes kunde jag också mer öppet framföra elevernas åsikter utan att placera dem i vissa förutbestämda kategorier. De narrativa berättelserna gav den bästa helhetsbilden av de individuella förändringar som skett hos eleverna under åren som de gått i den samlokaliserade skolan. Jag anser att det var välmotiverat att skriva de narrativa berättelserna gemensamt för de par och den ena gruppen som intervjuades, eftersom elva enskilda berättelser hade blivit för mycket för en läsare att ta till sig.

7.3 Förslag till fortsatt forskning

När jag påbörjade min kandidatavhandling hösten 2012 var forskningen inom samlokaliserade skolor ett nytt fenomen. På de senaste två åren samtidigt som jag skrivit både min kandidat- och min magisteravhandling om samlokaliserade skolor har en hel del ny forskning publicerats. Trots detta finns det fortfarande mycket som kunde forskas i inom de samlokaliserade skolorna.

Under skrivandet av min magisteravhandling har mitt personliga intresse vuxit i fråga om attityderna hos de finsk- och svenskspråkiga språkgrupperna gentemot varandra. Jag upplever att det skulle vara intressant att intervjua svenskspråkiga elever också från andra samlokaliserade skolor för att se hurdana deras attityder gentemot den andra språkgruppen är. Även de finskspråkiga elevernas attityder skulle vara intressanta att ta i beaktande, när jag nu endast koncentrerat mig på de svenskspråkiga elevernas attityder gentemot de finskspråkiga eleverna. Det skulle också vara intressant att jämföra dessa elevers attityder i samlokaliserade skolor med de elever som går i enspråkigt finska eller svenska skolor. Man kunde nämligen tänka sig att en samlokaliserad skola på något sätt påverkar attityderna gentemot det andra inhemska språket och även den andra språkgruppen.

Ytterligare en synvinkel jag kunde tänka mig att forska i är hur elever från en samlokaliserad skola klarar sig i det andra inhemska språket. Presterar elever från en samlokaliserad skola bättre på grund av den miljö som de lär sig i? Det finns säkert flera infallsvinklar till fortsatt forskning inom ämnet och flera av dem kommer antagligen i framtiden att behandlas då debatten om tvåspråkighet och tvåspråkiga lösningar inom utbildningen fortsättningsvis är aktuell.

Referenser

- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C (2000). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. (2 uppl.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5 rev.uppl.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. (4. rev.uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (2007). Språkbud 20 år: i går i dag och i morgon, kielikylpy 20 vuotta: Eilen, tänään ja huomenna. Ingår i S. Björklund & K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (Red.) *Kielikylpykirja/Språkbadsboken*. (s. 9–18). Vaasa: Vaasan yliopisto, Levon-instituutti.
- Boyd, S. & Palviainen, Å. (u.u.). Building walls or bridges – A language ideological debate about bilingual schools in Finland. Ingår i M. Halonen & P. Ihalainen, & T. Saarinen Taina (Red.): *Multisited Language Policy Discourse: Finland and Sweden in Interdisciplinary Comparison*.
- Buchert, P. (29 januari 2013). "Rädsla präglar debatten". *Hufvudstadsbladet*, s. 8.
- Buss, M. & Laurén, C. (2007). Samhället som språklärare i språkbud: för att förstå behöver man inte kunna varje ord. Ingår i S. Björklund & K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (Red.) *Kielikylpykirja/Språkbadsboken*. (s. 26–33). Vaasa: Vaasan yliopisto, Levon-instituutti.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D. J. (1999). Narrative Inquiry. Ingår i J.P. Keeses & G. Lakomski (Red.), *Issues in Educational Research* (s. 132–140). Amsterdam: Pergamon.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. (3. rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Finnholm, A. (22 augusti 2014). ”Kielimuurit murenevät yhteisissä tiloissa”.
Pohjalainen, s. 9.

Furu, C. (2004). Narrativ forskning– från personligt paradig till en individuell narrativ. Ingår i A. L. Østern & R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Språk som kultur– brytning i tid och rum. Language as Culture– Tensions in Time and Space* Vol 1. (s. 129–146) Vasa: Pedagogiska fakulteten.

Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hakala, H. (15 januari 2013). ”Finskspråkiga köar till svenskt språkbud”
Hufvudstadsbladet, s.8.

Hansén, S-E. (2004). The Swedish ‘people’s school’ in Finland and the language question homogenization and differentiation. *Journal of curriculum studies*, 36(5), 645–655.

Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. (2011). *Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA – undersökningen* [Elektronisk version]. Jyväskylä: Saarijärven Offset Oy. Tillgänglig: https://ktl.jyu.fi/img/portal/21390/Harju-Luukkainen_d100.pdf?cs=1318503473 Hämtad: 23.10.2014

Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. (2012). Ruotsinkielisen koulun suomen kieltä kotonaan puhuvat oppilaat. Ingår i S. Sulkunen & J. Välijärvi (Red.), *Kestävä osaamisen pohja?* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tillgänglig: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi> Hämtad: 23.10.2014

Heikkinen, L. T. (2007). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Ingår i J. Aaltola & R. Valli (Red.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. (2. rev. uppl.) (s. 142–158). Jyväskylä: Ps-kustannus.

Helakorpi, J., Ahlbom, I., From, T., Pörn, M., Sahlström, F. & Slotte-Lüttge, A. (2013). *Erillään, kimpassa, kämppiksinä: rektoreiden ja opettajien kokemuksia suhteista ja yhteistyöstä suomen- ja ruotsinkielisissä kieliparikouluissa. Särbo, sambo, kämppis: rektorers och lärares erfarenheter av kontakt och samarbete mellan samlokaliserade finsk- och svenskspråkiga skolor*. Tillgänglig: http://blogs.helsinki.fi/sprakmoten/files/2013/10/Erillään_Särbo-2013.pdf Hämtad: 23.10.2014

Helsingin saksalainen koulu, (u.å) *Tietoa koulusta*. (Internet): Tillgänglig: <http://www.dsh.fi/fi/tietoa-koulusta/tietoa-koulusta> Hämtad: 24.8.2014

Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Johnstone, R. (2007). Characteristics of Immersion Programmes. Ingår i O. García & C. Baker (Red.). (s. 19–32). *Bilingual Education. An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

Justesen, L. & Mik-Meyer N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Karjalainen, K. & Pilke, N. (2012). *Samlokalisering, samarbete eller kanske sammansmältning? Analys av begreppet 'tvåspråkig skola' i en dagstidning* [Elektronisk version]. Tillgänglig:

http://www.vakki.net/publications/2012/VAKKI2012_Karjalainen&Pilke.pdf

Hämtad: 23.10.2014

Karjalainen, K., Pörn, M., Rusk, F. & Björkskog, L. (2013). Classroom tandem—Outlining a Model for Language Learning and Instruction. Ingår i *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*. [Elektronisk version] Tillgänglig:

http://www.iejee.com/6_1_2013/IEJEE_6_1_karjalainen_rusk_porn_bjorkskog.pdf

Hämtad: 25.9.2014

Klasstandem, (2014). *Vad är klasstandem?* (Internet). Tillgänglig:

<http://www.klasstandem.com/vad-ar-klasstandem/> Hämtad: 21.10.2014

Korth, B. (2005) *Language Attitudes towards Kyrgyz And Russian*. Bern: Peter Lang, European Academic Publishers. [Elektronisk version] Tillgänglig:

http://www.google.fi/books?hl=sv&lr=&id=knrZ2r4N7ZMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=attitudes&ots=cNfucQtDWO&sig=Kq-DoNUffAPouOhk7Nd8Wz-Vikw&redir_esc=y#v=onepage&q=attitudes&f=false Hämtad: 27.10.2014

Kovero, C. (2012) *På spaning efter den nya finlandssvenska identiteten*. Magma-studie 3/2012. Helsingfors: Finlandssvenska tankesmedjan Magma. Tillgänglig: http://www.magma.fi/images/stories/reports/ms1203_fisvid.pdf Hämtad: 3.9.2014

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kylén, J-A. (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Lag om grundläggande utbildning 1998/628 1 § 4 mom. Tillgänglig:

<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628> Hämtad: 23.10.2014

Laine, E. (1995). *Learning second national languages: A Research Report*. Vol.8. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Laurén, C. (2000) *Kielten taitajaksi: kielikyöpy käytännössä*. Jyväskylä: Ateena.
- Lindqvist, C. (2011). *Två språk i samma byggnad. En fallstudie av lärarnas och rektorernas upplevelser av samarbetet mellan Östersundom skola och Sakarinmäen koulu*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Helsingfors.
- Nationalencyklopedin (2014). Sökord: *Attityd* Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/attityd> Hämtad: 29.10.2014
- Newby, P.(2010). *Research methods for education*. Harlow: Pearson.
- Nord, P. (2009). *Perspektiv på undervisning i A-finska– En studie om arbetsätt, språkattityder och språkkontakt i olika språkmiljöer ur elev- och lärarperspektiv*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Nyberg, K. (2012). *Två språk under samma tak. Förutsättningar och utmaningar om en finsk byskola i Sibbo – ett diskussionsunderlag*. Tillgänglig: <http://sipoo2.tjhosting.com/kokous/20121457-6-1.PDF> Hämtad: 2.11.2012
- Nyberg, R. (2012). Vanliga frågor om uppsatsen. Ingår i R. Nyberg & A. Tidström (Red.), *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar* (s. 33–56). Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (3. uppl.). Stockholm: Liber.
- Palviainen, Å. (2013). *National identity and transnational space: the strength of tradition in a time of Change*. Tillgänglig: https://www.academia.edu/6564741/National_identity_and_a_transnational_space [The strength of tradition in a time of change](https://www.academia.edu/6564741/National_identity_and_a_transnational_space) Hämtad 24.8.2014
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4. rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Pedersöre kommun, (u.å). *Edsevö skola. Information*. (Internet). Tillgänglig: <https://www.pedersore.fi/utbildning-och-barnomsorg/skola/nypage/nypage/var-skola/> Hämtad: 24.8.2014
- Pörn, M. & Karjalainen, K. (10 maj 2013). Klasstandem i en tvåspråkig skolkontext. *Kielikoulutuspolitiikan verkosto*. Tillgänglig: <http://www.kieliverkosto.fi/article/klasstandem-i-en-tvasprakig-skolkontext/> Hämtad: 12.9.2014

Pörn, M. & Norrman, H. (2011). *Sano se suomeksi– Säg det på finska. En kartläggning av finskundervisningen baserad på en lärarenkät, klassrumsobservationer och forskar-lärarsamtal*. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.

Raita, H. (30 maj 2014). ”Stubb om taxellska paradoxen”. *Hufvudstadsbladet*. Tillgänglig: <http://hbl.fi/nyheter/2014-05-30/613231/stubb-om-taxellska-paradoxen-helt-sjukt> Hämtad:23.10.2014

Sahlström, F., Forsman, L., Hummelstedt-Djedou, I., Pörn, M., Rusk, F. & Slotte-Lüttge, A. (2012). *Språk och identitet i undervisning–inga konstigheter*. Stockholm: Liber AB.

Sahlström, F., From, T. & Slotte-Lüttge, A. (2013). Två skolor och två språk under samma tak. Ingår i H. Harju-Luukkainen & L. Tainio (Red.), *Kaksikielinen koulu -Tulevaisuuden monikielinen Suomi, Tvåspråkig skola- Framtidens flerspråkiga Finland, Kasvatusalan tutkimuksia nr 62. (s. 319–341)* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

SFP, (2014). *Aktuellt. Nyheter*. (Internet). Tillgänglig: <http://www.sfp.fi/en/content/news/rantala-en-nordisk-skola-till-helsingfors> Hämtad 30.9.2014

Sibbo kommun, (2014). *Grundläggande undervisning. Söderkulla skola*.(Internet) Tillgänglig: http://www.sipoo.fi/fi/palvelut/koulutuspalvelut/perusopetus/soderkulla_skola Hämtad: 5.11.2014

Slotte-Lüttge, A., Sahlström, F., Hummelstedt, I., Rusk, F. & Grönberg, L. (2010). *Ökad språklig medvetenhet, både mer och mindre finska*. Åbo akademi och Helsingfors universitet. Tillgänglig: <http://www.vasa.abo.fi/pf/flisfabriken/Okad%20spraklig%20medvetenhet,%20bade%20mer%20och%20mindre%20finska.pdf> Hämtad: 24.8.2014

Slotte-Lüttge, A., From, T. & Sahlström, F. (2013). Tvåspråkiga skolor och lärande - en debattanalys. Ingår i H. Harju-Luukkainen & L. Tainio (Red.), *Kaksikielinen koulu - Tulevaisuuden monikielinen Suomi, Tvåspråkig skola- Framtidens flerspråkiga Finland, Kasvatusalan tutkimuksia nr 62. (s. 221–244)*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Språklag 2003/423 Tillgänglig: <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423#L1P1> Hämtad: 30.9.2014

Språkmöten (u.å.) *Om oss*. (Internet). Tillgänglig: <http://blogs.helsinki.fi/sprakmoten/about/> Hämtad: 23.10.2014

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbeten inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundman, M. (1998). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsinki: Yliopistopaino.

Sundman, M. (2013a) Kaksikielisiä kouluja kaksikieliseen Suomeen? Ingår i H. Harju-Luukkainen & L. Tainio (Red.) *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi, Tvåspråkig skola – Framtidens flerspråkiga Finland, Kasvatusalan tutkimuksia nr. 62*. (s. 47–67). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Sundman, M. (2013b) *Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk*. Helsingfors: Den finlandssvenska tankesmedjan Magma. Tillgänglig: http://www.magma.fi/images/stories/reports/ms1304_webb.pdf Hämtad: 10.9.2014

Tandefelt, M. (2003). *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken. Tillgänglig: http://kaino.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/tank_om/ Hämtad: 23.10.2014

Tandefelt, M. (2008) *Finlandssvensk skola och skolpolitik*. Ingår i Oker-Blom, Westerholm & Österholm (red.), s. 63–74. [Elektronisk version] Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/46477_rum_for_sprakutveckling.pdf Hämtad: 23.10.2014

Toropainen, O. (2010). *Utvärdering av läroämnet finska i den grundläggande utbildningen. Inlärningsresultaten i finska enligt A-lärokursen och den modersmålsinriktade lärokursen i årskurs 9 våren 2009*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/129700_Utvardering_av_laroamnet_finska_i_den_grundlaggande_utbildningen.pdf Hämtad: 23.10.2014

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4. rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vaasan yliopisto, (2013). *Uutiset. Yliopisto etsii ratkaisua kielikylyopettajapulaan*. (Internet) Tillgänglig: http://www.uva.fi/fi/news/ratkaisuja_kielikylyopettajapulaan/ Hämtad: 29.10.2014

Vaasan yliopisto, (2014) *Hakeminen. Kielikylpyopettajien koulutusohjelma*. (Internet). Tillgänglig: <http://www.uva.fi/fi/education/bachelor/languages/immersion/applying/> Hämtad 30.9.2014

Vuokila-Oikkonen, P. & Janhonen, S. & Nikkonen, M. (2001). Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa:narratiivinen lähestymistapa. Ingår i Janhonen, S. & Nikkonen, M. (Red.) (s. 81–115) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY.

Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Wiklund, C. (1 november 2014). ”Finska i Svenskfinland”. *Österbottens Tidning*, s. 15.

Wirén, (23 april 2014). ”Delat skolhus inget hot mot svenskan”. *Svenska yle*. Tillgänglig: <http://svenska.yle.fi/artikel/2014/04/23/delat-skolhus-inget-hot-mot-svenskan- visar-forskning> Hämtad: 23.10.2014

Bilaga A: informationsbrev

Bästa elever och föräldrar,

Detta brev riktar sig till alla elever och föräldrar i åk 5. Med brevet vill jag informera om intervjuer som kommer att göras inom projektet Språkmöten, samma projekt inom vilket videoinspelningarna i skolan kommer att göras i slutet av oktober.

Intervjuerna genomförs på skoltid tisdagen den 11.12 Intervjuerna kommer att kretsa kring följande teman:

- Elevernas upplevelser av att gå i en samlokaliserad skola
- Elevernas användning av finska
- Elevernas erfarenheter av kontakt mellan den svenska och den finska skolan

Alla intervjuer kommer att göras i par och dokumenteras med ljudinspelningar. Materialet behandlas konfidentiellt och används i huvudsak till min kandidatavhandling och senare till min pro-gradu avhandling för pedagogie magister examen. Som handledare fungerar docent Anna Slotte-Lüttge. Intervjuerna är även viktiga för att inom projektet Språkmöten bygga upp en helhetsbild av samlokaliserade skolor. Elevernas namn kommer att fingeras så att det inte är möjligt att känna igen de elever som deltagit.

Eleverna har rätt att ändra sig och avböja sig fortsatt deltagande också under intervjuerna.

Jag hoppas att ni fyller i och returnerar den bifogade blanketten till klassläraren senast 31.10 ifall ert barn inte får delta i intervjun.

Med vänliga hälsningar,

Charlotta Engberg

Klasslärarstuderande, Åbo Akademi, Vasa

www.sprakmoten.wordpress.com

Tillstånd för elevintervju inom projektet *Språkmöten* tisdagen den 11.12.

_____ (Namn på barnet) deltar **inte** i intervjun.

Vårdnashavares underskrift

Bilaga B: intervjufrågorna

– Känner ni många elever som går i den finskspråkiga skolan? Brukar ni vara med dem i skolan eller efter skolan? Om de svarar ja: Var brukar ni vara med dem? Vad brukar ni göra?

– Är det några andra elever från den svensk- och finskspråkiga skolan som brukar vara med varandra?

– Ni har för det mesta inte raster tillsammans. Vad tycker ni om det? Kunde det vara annorlunda?

– Skulle ni vilja lära känna någon/fler av de finska eleverna?

– Har ni några gemensamma aktiviteter med de finskspråkiga eleverna? T.ex. morgonsamlingar eller temadagar. Om de svarar ja: Vad tycker ni om det? Hur tycker ni att de gemensamma aktiviteterna fungerar?

– I matsalen sitter ni vid skilda bord. Vad tycker ni om det? Kunde det vara annorlunda?

– Brukar ni använda finska (eller andra språk) i skolan? Är det någon som ni bara talar finska med? Använder ni ibland enstaka ord på finska?

– Vilka språk använder ni? Med vem/var använder ni språken? Hur har ni lärt er språken?

– Brukar de finskspråkiga eleverna någon gång använda svenska? Har det någon gång t.ex. hänt att någon skulle ha velat lära sig ett ord på svenska?

– Talar ni någon gång med de finskspråkiga lärarna? Vilket språk använder ni/de då? Varför?

– Tycker du att du lärt dig finska bättre under åren som du gått i den här skolan?

– Tycker ni om att gå i den här skolan? Tycker ni att det fungerar bra att det finns en finsk- och en svensk skola i samma byggnad?

– Har det någon gång varit några konflikter mellan de finsk- och svenskspråkiga eleverna t.ex. gräl om någonting? Hur har de löst sig?

– Skulle ni hellre gå i en skola med bara svenska klasser eller en skola som den här?

– Hur skulle det vara i en svensk skola? Vad tror du att skulle vara annorlunda?

– Vad skulle vara annorlunda i en finsk skola? Har du någonsin tänkt på att du skulle vilja gå i en finskspråkig skola?