

Tammerfors som svensk språk i Finland  
En etnografisk studie av Svenska samskolan i Tammerfors

Zea Kingelin-Orrenmaa  
Tammerfors universitet  
Institutionen för språk- och  
översättningsvetenskap  
Nordiska språk  
Bilaudaturuppsats  
December 2010

Tampereen yliopisto  
Pohjoismaiset kielet  
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

KINGELIN-ORRENMAA, ZEA: Tammerfors som svensk språk i Finland  
En etnografisk studie av Svenska samskolan i  
Tammerfors

Sivuainetutkielma, 47 sivua + liite (2 sivua)  
Joulukuu 2010

---

Sivuainetutkielmassani tarkastelen Tampereen, sisämaan ainoan ja Suomen suurimman ruotsalaisen kielisaarekkeen, kielioloja sosiolingvivistisestä näkökulmasta.

Tutkimuskohteeni on Tampereen ruotsinkielinen koulu Svenska samskolan i Tammerfors ja sen lukion ensimmäinen luokka. Kiinnostukseni kohteena ovat koulun viralliset kielikäytännöt ja kaksikielisyys koulun arjessa.

Svenska samskolan i Tammerfors on perustettu vuonna 1895, jolloin yksikään oppilas ei ollut äidinkieltään suomenkielinen. Pääkaupunkiseudulla ja ruotsalaisilla kielisaarekkeilla – Porissa, Kotkassa, Tampereella ja Oulussa – oppilasmäärä ruotsinkielisissä kouluissa kasvoi huomattavasti 1980–1990-luvuilla. Perhetaustaltaan täysin ruotsinkielisten oppilaiden määrä on kuitenkin pysynyt suhteellisen vakiona. Kasvu on ollut suurinta kaksikielisistä perheistä sekä yksikielisesti suomenkielisistä perheistä tulevien oppilaiden määrässä. Tällä on vaikutuksia sekä opettajien että oppilaiden arkeen koulussa.

Tutkimukseni antaa kuvan siitä, kuinka ruotsinkielisiä Tampereen ruotsalaisen koulun lukion ensimmäisen luokan oppilaat ovat ja siitä missä eri yhteyksissä ruotsia ja suomea käytetään koulun sisäisessä toiminnassa ja yhteydenpidossa koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen ja käytän siinä etnografista havainnointia, haastatteluja ja kyselyjä.

Avainsanat: etnografia, kaksikielisyys, kielisaareke, sosiolingvistiikka, Svenska samskolan i Tammerfors

## Innehåll

1	En inlandssvensk språkmiljö i fokus.....	3
1.1	Mål.....	6
1.2	Material.....	9
1.3	Metoder.....	10
1.4	Teoretisk referensram.....	11
2	Etnografi i teori och praktik.....	13
2.1	Skoletnografi.....	13
2.2	Etnografen som forskare.....	18
3	Svenska samskolan i Tammerfors som svenskt rum.....	19
3.1	Fältarbete.....	21
3.1.1	Förberedelser inför fältarbetet.....	23
3.1.2	Beskrivning av fältarbetet.....	24
3.2	Skolprofilen och medlemsprofilen.....	26
3.2.1	Skolprofilen.....	26
3.2.1	Elevprofilen.....	34
4	Sammanfattande diskussion.....	42
	Litteratur.....	45
	Bilaga.....	48

## 1 En inlandssvensk språkmiljö i fokus

Svenska samskolan i Tammerfors, som grundades år 1895, är en privat skola som upprätthålls av Föreningen för Svenska samskolans i Tammerfors upprätthållande och leds av föreningens styrelse, en direktion samt rektor och lärarkår. Som rektor fungerar Ronny Holmqvist sedan år 2006. Till Svenska samskolan i Tammerfors, härefter SST, räknas årskurserna 1–9 i grundskolan och gymnasiet med klasserna I G–III G som leder till studentexamen.<sup>1</sup> Elevantalet i SST uppgår läsåret 2009–2010 till cirka 280 elever, lärarkollegiet består av 28 lärare. Den övriga personalen omfattar 14 personer. Härmed representerar SST ett av de största så kallade svenska rummen i staden (för begreppet *svenskt rum*, se sidan 4). Skolbyggnaden, som invigdes den 6 december 1902, är belägen i hörnet av Satamakatu och Koulukatu.<sup>2</sup>

År 1890 uppgick det totala invånarantalet i Tammerfors till 20 483 personer. Av dessa hade enligt befolkningsstatistiken 1 404 personer, det vill säga 6,9 procent uppgivit svenska som modersmål medan 18 910 personer, det vill säga 92,3 procent angett finska. Det förekom också enstaka noteringar av andra modersmål som ryska, tyska, polska, lettiska, estniska, danska, norska, engelska, holländska och italienska. Intressant är att enligt skolans senaste historik för åren 1895–1995 skriven av Anita Löfman (1995) bodde största delen av den svensktalande befolkningen i stadsdel III, det vill säga Nalkala som sträcker sig från Hallituskatu till sjön Pyhäjärvi. Största delen av den finskspråkiga befolkningen däremot bodde i stadsdelen Skyttälä. På grund härav förefaller det naturligt att SST är belägen på Pyynikki sidan av forsen. Befolkningsmängden i den växande industristaden ökade kraftigt och år 1900 hade staden redan 38 778 invånare varav 2 179, det vill säga 5,6 procent var svenskspråkiga. Man kan se att trots att även den svenskspråkiga befolkningen växte till antalet var den finskspråkiga inflyttningen så kraftig att den procentuella andelen svenskspråkiga minskade. (Löfman 1995: 11.)

---

<sup>1</sup> Svenska Lågstadiet i Tammerfors hör numera till SST

<sup>2</sup> <http://www.samskolan.fi/styrelsen.htm/> och [http://www.samskolan.fi/om\\_oss.htm/](http://www.samskolan.fi/om_oss.htm/).

”De största hoten mot finlandssvenskarna är i många avseenden orsakade av dem själva”, konstaterar akademiker Erik Allardt (1997: 42) i slutordet till Svenska Finlands Folktings attitydundersökning *Vårt land, vårt språk – Kahden kielen kansa*. Enligt Allardt har en sammanslagning av finsk- och svenskspråkiga institutioner till tvåspråkiga enheter negativa följder för de svenskspråkiga till den grad att språket så småningom försvinner. Detta sker enligt Allardt av två orsaker. För det första har forskningen visat, att ingen kulturell eller språklig minoritet kan bestå utan egna institutioner, organisationer och möjlighet till interaktion på egna villkor. För det andra har erfarenheten visat att tvåspråkiga organisationer och institutioner snabbt och ofta utan medvetna strävanden blir finskspråkiga. Detta beror enligt Allardt på att allt fler svenskspråkiga är tvåspråkiga och att de därigenom varken lider eller känner sig förtryckta i tvåspråkiga organisationer som i praktiken på sikt blir finskspråkiga. Om man i Finland vill bevara svenskt språk och svensk kultur, är svenskspråkiga organisationer och institutioner enligt Allardt en nödvändighet. (Allardt 1997: 39–42.)

Enligt Utbildningsstyrelsens rapport från 2001 har språksituationen i de svenska skolorna i Finland förändrats radikalt sedan 1980-talet. Rapporten baserar sig på en enkätundersökning som utfördes i slutet av 1998 och början av 1999 i syfte att kartlägga språkbakgrunden bland eleverna i de svenska grundskolorna i Finland, i årskurs 1–6. Rapporten visar att andelen elever från tvåspråkiga hem har ökat från en femtedel på 1980-talet till en tredjedel fram till 1999. Enligt rapporten har också antalet elever ökat med nästan 30 procent under åren 1980–1998. Detta till trots har andelen svenskspråkiga elever hållit sig konstant under ifrågavarande period. I rapporten förklaras ökningen med att andelen elever från tvåspråkiga hem och till en del från invandrarfamiljer har ökat. Vidare konstateras att andelen elever från finskspråkiga hem har fördubblats under 1990-talet och utgör 5 procent av rapportens material. De regionala skillnaderna är mycket stora. Enligt rapporten uppvisar huvudstadsregionen och de så kallade språköarna, det vill säga Björneborg, Kotka, Tammerfors och Uleåborg speciellt stor ökning. Andelen elever från enspråkigt finska hem, i de svenska minoritetsskolorna på helt finskspråkiga orter (sammanlagt 9 orter inklusive språköarna), går upp till 32 procent. Från tvåspråkiga hem kommer 42 procent och enspråkigt svenska hem cirka 25 procent. (Oker-Blom, Geber & Backman 2001: 5–11.)

Doktorand Sofie Henricson hävdar i en intervju av Anna Blom (2010: 20–21) i tidskriften *Källan* att det förutom skola inte finns stort utbud av varken kulturella eller politiska institutioner på de svenska språköarna i Finland. Detta kan eventuellt vara fallet med Kotka, Björneborg och Uleåborg men inte när det gäller Tammerfors. Förutom ett svenskt daghem, en skola, församling och äldreboende finns det på orten ett tiotal verksamma svenskspråkiga föreningar och klubbar samt en tidning med en upplaga på cirka 600 exemplar som utkommer varannan vecka. I den otryckta guiden *Svenskt i Tammerfors* sammanställd av Kulturstiftelsen i Tammerfors år 2005 finns en förteckning över svenskspråkig verksamhet i Tammerfors. Guiden är i behov av uppdatering gällande bland annat kontaktuppgifter men samtliga föreningar och institutioner är verksamma idag och representerar så kallade svenska rum i Tammerfors med omnejd. Med *svenska rum* avses här föreningar och institutioner belägna på den inlandssvenska språkön Tammerfors. Till dessa hör bland annat Kulturstiftelsen i Tammerfors, Svenska samskolan i Tammerfors, Svenska Barndaghemmet i Tammerfors, Tammerfors svenska församling, Svenska Hemmet, Svenska Folkpartiet i Tammerfors, Svenska Sällskapsklubben i Tammerfors (utgivare av tidningen *Tammerfors Aktuellt*), Svenska Pensionärsföreningen i Tammerfors, Svenska Kvinnoklubben i Tammerfors, Svenska Klubben i Tammerfors, De Gamlas Hem i Tammerfors, Hem och Skola i Tammerfors och scoutkåren Tammerfors Spejare. (*Svenskt i Tammerfors* 2005.)

Utöver de ovannämnda finns ytterligare aktiviteter antingen på svenska eller för svenskspråkiga som de av Tammerfors svenska församling arrangerade Mammor och barn-träffarna, Tisdagsklubben med eftermiddagsverksamhet för skolbarn och Diakonikretsen. I Tammerfors är det alltså möjligt att man mot denna bakgrund kan leva – om man så vill – från vaggan till graven på svenska, vilket gör Tammerfors unikt i förhållande till de övriga svenska språköarna i Finland.

Språkliga förhållanden på språköar ur en sociokulturell synvinkel är ett förhållandevis utforskat område inom nordstiken i Finland. Av tidigare forskning som anknyter till temat bör nämnas det postdoktorala projektet *Industristaden i språklig förändring*.

*Svenskheten i Tammerfors från 1700-talet till 2000-talet* som genomfördes under ledning av Harry Lönnroth med finansiering från Finlands Akademi 2008–2010.

De svenskspråkiga i Tammerfors utgör en alldeles speciell grupp för att de befinner sig på den största och den enda inlandssvenska språkön i Finland. Harry Lönnroths (2009a, 2009b) studier om svenskan och svenskheten i Tammerfors är en öppning i temat och bekräftar att det finns många fenomen av intresse för framtida forskning om språkön Tammerfors med omnejd. Man kunde till och med kalla Tammerfors för ett språkligt laboratorium. Mot den tidigare beskrivna bakgrunden kan det antas att det ökade antalet elever från finskspråkiga hem tyder på en förändring förutom i skolan även i de övriga svenska rummen i Tammerfors. Med begreppet *svensk språkö i Finland* avser jag i linje med Lönnroth (2009b: 15) ”en finskspråkig ort med en svenskspråkig minoritet med både historisk kontinuitet och språklig infrastruktur”. Jag anser att denna definition är mest lämpad med tanke på min studie, speciellt av den orsaken att den tar fasta på den språkliga infrastrukturen som det förhållandevis stora antalet svenska föreningar och institutioner i Tammerfors representerar.

## 1.1 Mål

Målet med denna studie är att anlägga ett sociokulturellt perspektiv på ett svenskt rum i det finska inlandet som språklig miljö, SST. Studien syftar till att belysa den sociokulturella verkligheten i en språköskola i ett språksociologiskt perspektiv. Med *språksociologiskt perspektiv* avser Jan Einarsson (2009: 15) sociala förhållanden i ljuset av språkliga beteenden. Enligt Einarsson (2009: 15) gör en del forskare följande distinktion mellan sociolingvistik och språksociologi: med *sociolingvistik* avses en språkvetenskap som syftar till att förklara språkliga fenomen utifrån samhälleliga, sociala faktorer medan *språksociologin* vill belysa sociala förhållanden i ljuset av språkligt beteende. Som en förklaring till denna distinktion ser Einarsson en koppling mellan ett mikroperspektiv, som innebär att man studerar språkliga varieteter på individnivå, och ett makroperspektiv, som innebär att man granskar samhällets förhållande till språk. Vidare ser Einarsson (2009: 11) begreppet språksociologi som

språkets samband med makt, solidaritet, jämlikhet och jämställdhet. Einarsson själv använder begreppen dock som synonyma. Eftersom min studie innehållsmässigt tangerar båda definitionerna utan en klar skillnad betraktar jag begreppen som synonyma men väljer för tydlighetens skull att enbart använda mig av begreppet språksociologi.

Einarsson (2009: 17) presenterar ett antal forskares definitioner på begreppet språksociologi och sammanfattar innehållet i sin egen definition: ”Språksociologi är studiet av språklig variation och förändring i ett socialt och kulturellt perspektiv.” Denna definition är relevant för min studie, eftersom den tar fasta på både variation och förändring. Också socialt samspel kommer att vara relevant i min studie. Med *socialt samspel* avser jag interaktionen mellan enskilda individer, det vill säga elever, och mellan individen och representanter för kollektivet, det vill säga elever och lärare, rektor och övrig personal i skolan.

Av intresse är att mot de förhållanden som redovisas i Utbildningsstyrelsens ovan nämnda rapport utreda hur ”svenska” de inlandssvenska rummen egentligen är och ge ett underlag för diskussion om hur de kommer att se ut i framtiden. Undersökningen syftar således till att redogöra för den sociokulturella verkligheten i ett inlandssvenskt rum på en språkö ur en språksociologisk synvinkel genom att utreda hur tvåspråkigheten fungerar i praktiken i den tammerforssvenska kontexten. Hur förhåller sig teori och praktik till varandra? Det är av vikt att utreda vilka utmaningar den svenska skolan på en språkö ställs inför i framtiden. Anna-Liisa Kuczynski (2006) har undersökt tvåspråkiga personers identifikation i det som hon kallar för språklig trängsel i Nystad. Begreppet *språklig trängsel* kan enligt min åsikt användas även för förhållandena i Tammerfors eftersom det i staden idag finns endast 1 065 personer med svenska som registrerat modersmål (<http://pxweb2.stat.fi/Dialog/Saveshow.asp>).

Jag har disponerat undersökningen på följande sätt: den så kallade *skolprofilen* representerar makronivån och den så kallade *elevprofilen* mikronivån. Ytterligare redogör jag för interaktionen mellan dessa. Jag indelar skolprofilen i tre delområden: *språkpolicy*, *språklig kompetens* och *språklig praxis*. Elevprofilen indelar jag vidare i



tre delområden: *språklig bakgrund*, *språklig kompetens* och *språklig praxis*. I skolprofilen och elevprofilen avviker benämningen på den första kategorin eftersom det är nödvändigt att studera skolan som ett kollektiv medan eleverna studeras som individer i klass I G. För att denna studie skall vara etiskt hållbar och för att kunna garantera elevernas anonymitet har jag dock inte möjlighet att framföra detaljerade beskrivningar på enskilda elevers individuella språkprofiler utan presenterar data till stor del i form av siffror. Nedan presenterar jag undersökningens struktur och forskningsfrågorna genom vilka jag har för avsikt att ge en beskrivning av den aktuella sociokulturella verkligheten i SST som en representant för språkösamfundet i staden.

#### ■ Skolprofilen

##### SPRÅKPOLICY

- Vilken har skolans språkpolicy varit? (kvalitativ närläsning av skolans historiker)
- Vilken är skolans språkpolicy idag? (intervju med skolans rektor)
- Hur ser skolans kollektiva (språk)identitet ut? (intervju med skolans rektor, observation)

##### SPRÅKLIG KOMPETENS (intervju med skolans rektor, observation)

- Hurdan är skolpersonalens språkliga kompetens gällande svenska och finska?
- Förekommer det regional variation bland personalen?
- Påverkar språkkompetensen personalens roll och uppgifter i skolan?

##### SPRÅKLIG PRAXIS (intervju med skolans rektor, observation)

- I vilken utsträckning påverkar kontexten språkvalet?
- Vilket/vilka språk används i skolans interna och externa kontakter (officiella/inofficiella sammanhang)?
- Hur upplevs två- och flerspråkigheten i allmänhet och vilka krav ställer den på verksamheten i praktiken?

■ Elevprofilen

SPRÅKLIG BAKGRUND (enkät, egen bedömning)

- Hurdan är elevernas språkliga bakgrund?

SPRÅKLIG KOMPETENS (enkät, observation)

- Hurdan är elevernas aktuella språkkompetens enligt egen utsago?
- Påverkar språkkompetensen elevernas roll och uppgifter i skolan?

SPRÅKLIG PRAXIS (enkät, observation)

- I vilken utsträckning påverkar kontexten språkvalet?
- På vilket språk sker interaktionen mellan elever samt mellan hem och skola?

## 1.2 Material

Det finns flera argument för valet av SST som forskningsobjekt. För det första representerar SST en av de äldsta svenskspråkiga institutionerna i Tammerfors. För det andra utgör skolan en kärna i Tammerfors stads svenskspråkiga infrastruktur emedan den varit belägen på samma plats sedan år 1902. För det tredje upptar skolgången hela 9 alternativt 12 år av en persons liv, vilket innebär att även familjerna är en lång tid – enligt eget engagemang i varierande grad – anslutna till denna institution.

Jag kommer att studera de aktörer som tillhör samfundet SST. Närmare begränsat kommer jag att fokusera på eleverna som går i första gymnasieklassen, härefter I G. Gymnasieeleverna studerar på frivillig basis och jag antar att de är motiverade för sina studier. Således har en gallring i elevmaterialet i förhållande till årskurs 9 skett. Antalet elever i klass I G uppgår till 10 stycken. Jag upplever denna förhållandevis lilla klass som en fördel för jag antar att en liten klass av arbetsekonomiska skäl är lämplig med tanke på att den etnografiska delen av min studie utfördes under fyra skoldagar. Vidare har jag våren 2009 fungerat några veckor som vikarie i modersmål för den här klassen. Med tanke på min studie kan även detta ses som en fördel. För det första på den grund

att jag redan har någon kunskap om namn och individer och för det andra att jag redan är ett bekant ansikte för eleverna och hoppas att min närvaro inte kommer att uppta alltför mycket uppmärksamhet i gemenskapen. En närmare beskrivning av problematiken kring denna undersökning ger jag i kapitel 3.

Utöver att använda eleverna som informanter har jag också intervjuat skolans rektor som representerar skolans administration och skolan som ett kollektiv. Jag har också intervjuat två lärare. Mitt material består i sin helhet av skriftliga källor, enkäter, intervjuer och anteckningar som grundar sig på etnografisk observation. Materialet har samlats in under maj 2010. Den etnografiska studien har utförts under första veckan i maj 2010 (enligt överenskommelse med klassföreståndare och rektor). Tillstånd för min undersökning har beviljats av skolans rektor Ronny Holmqvist muntligt 6.4.2010. Insamling av övrigt material och intervjuer har krävt fem besök i skolan.

### 1.3 Metoder

Undersökningens forskningsgrepp är huvudsakligen kvalitativt men resultatet av enkätsvaren redovisas kvantitativt. Jag utgår från ett språksociologiskt perspektiv och för att kunna studera språkliga beteenden, i detta fall användning av svenska och finska i social kontext, anser jag den etnografiska metoden som mest lämplig för mitt syfte. Kimmo Vuorinen (2005: 63) definierar *etnografi* som en forskningsmetod som används för undersökning av kulturella system i olika samfund. Etnografisk undersökning består vanligtvis av fältarbete som görs i en autentisk miljö och innefattar deltagande observation, intervjuer och övriga metoder för datainsamling. Vidare hävdar Vuorinen att etnografi inte är en enskild materialinsamlingsmetod utan närmare en forskningsstil där man har för avsikt att försöka förstå mänsklig verksamhet och sociala betydelser i en viss miljö. Tanken bakom etnografisk forskning är att man medvetet integrerar i sitt undersökningsmål, bekantar sig med det, gör observationer och lär sig nytt. (Vuorinen 2005: 63.) För vidare diskussion om den etnografiska metoden se kapitel 2.

Fältarbetet i min studie utfördes så att jag i maj 2010 under fyra dagar följde med klass I G:s undervisning och skolvardag. Jag satt med på lektionerna och följde med undervisningen. Jag följde med eleverna på rasterna i den mån det var möjligt. Under denna tid gjorde jag observationer genom att fysiskt vara närvarande och aktivt delta i elevernas sociala kontext och språkmiljö. Jag förde anteckningar över mina observationer. Därtill ville jag även ge plats för diskussioner och informella intervjuer med elever och lärare. Jag var således stundom en utomstående observatör och stundom en deltagande observatör (se närmare definition på sidan 15). För att kunna kartlägga elevernas språkliga bakgrund och språkliga kompetens enligt egen utvärdering fick eleverna svara på en kort enkät (se bilaga 1).

Sammanfattningsvis består mitt material av:

- 10 enkäter,
- 3 intervjuer (tillsammans 95 minuter) och
- anteckningar av fältobservationer och informella diskussioner med elever och lärare.

För att kunna komma fram till en täckande beskrivning av den språksociologiska verkligheten i en inlandssvensk språkökontext upplevde jag det nödvändigt att använda flera metoder som kompletterar varandra. Jag har således använt mig av så kallad *metodtriangulation* vilket betyder att ett och samma forskningsobjekt undersöks med hjälp av flera olika materialinsamlings- och forskningsmetoder (Eskola & Suoranta 2008: 70).

#### 1.4 Teoretisk referensram

Den mest ändamålsenliga teoretiska referensramen för min forskning är ackommodationsteorin. Howard Giles (1994: 12–15) definierar begreppet *ackommodation* som anpassning till kommunikativt beteende mellan kommunicerande aktörer. Jag motiverar mitt val av teori för det första med att ackommodationsteorin inte

tvingar till en snäv kategorisering av språkliga fenomen, vilket inte är typiskt för etnografi (se kapitel 2). För det andra försöker man med hjälp av ackommodationsteorin beskriva och förklara olika former av anpassning, vilket ses som en universell benägenhet och antas därför gälla för allt beteende på alla språk. Enligt Jan Einarsson (2009: 44) är ackommodationsteorin av central betydelse när man försöker förstå språklig variation och förändring. Detta är en relevant teori med tanke på mitt syfte som är att granska användningen av finska och svenska i olika kontexter mellan olika aktörer i ett språksociologiskt perspektiv.

Enligt Einarsson (2009: 43) kan ackommodation vara *konvergent*, vilket betyder att man anpassar sitt eget beteende till motpartens i en kommunikationssituation och uttrycker på så sätt samarbetsvilja. *Divergent* ackommodation innebär att man tar avstånd från sin kommunikationspart och signalerar på så sätt sitt ogillande och sin ovilja till samarbete. Denna aspekt tar fasta på aktörernas status i en kommunikationssituation. Konvergent ackommodation kan vara *symmetrisk* eller *asymmetrisk* vilket definierar graden av anpassning mellan kommunikationsparterna. Symmetrisk ackommodation betyder att båda talarna i ett samtal anpassar sig ungefär lika mycket medan asymmetrisk ackommodation betyder att den ena anpassar sig mer än den andra. I min undersökning förekommer belägg både på symmetrisk och på asymmetrisk ackommodation i fråga om vilket språk som kommunikationsparterna väljer i en situation. Alternativt väljer man finska eller svenska och då är det fråga om asymmetrisk ackommodation. I min studie förekommer också situationer där var och en talar sitt modersmål, det vill säga båda språken används i samma kommunikationssituation, vilket egentligen betyder att båda parterna ackommoderar lika litet till mottagaren. Dessa fall har jag kategoriserat under symmetrisk ackommodation. Enligt ackommodationsteorin har individer och grupper ett, ofta omedvetet, behov av integration och identifikation med andra. Man utgår från att ökad likhet eller minskad olikhet mellan deltagarna i en kommunikationssituation korrelerar med graden av attraktion, engagemang, förståelse och dylikt. Einarsson (2009: 44) ser en koppling mellan fenomenen makt och ackommodation.

## 2 Etnografi i teori och praktik

Sirpa Lappalainen (2007: 10) beskriver etnografi som en teori som strukturerar forsknings-processen, det vill säga en metod som leder till ett etiskt möte mellan forskaren och objektet. Detta möte går ut på att forskaren öppnar sina sinnen, blir lyhörd för människorna och samfundet som är föremål för forskning. Samtidigt måste forskaren visa respekt för den kunskap som informanterna vill dela med sig och acceptera det faktum att denna kunskap inte endast är forskarens.

Ordet *etnografi* betyder att beskriva människan eller att skriva om människan. Etnografi som forskningsmetod förknippas vanligen med antropologi och socialvetenskaper. Metoden har uppstått i samband med antropologisk forskning av främmande kulturer i början av 1900-talet. Polacken Bronislaw Malinowski anses vara den person som uppfann fältarbetet och etnografisk analys av dess resultat i samband med sin forskning 1913–1916. (Vuorinen 2005: 63–64.)

### 2.1 Skoletnografi

Enligt Kimmo Vuorinen (2005: 63–67) är begreppet etnografi i praktiken allmänt men också diffust. Detta närmast på grund av att etnografi enligt honom används mycket i samband med tillämpad fältforskning. Etnografisk forskning kan grovt indelas i tre faser: datainsamling, beskrivning och analys av materialet. Man skall trots denna indelning inte betrakta etnografisk forskning som en linjär process. Mera rättvisa för etnografi som process gör att man beskriver den som en cyklisk process, ett spinnande av nät eller som ett härvlande. Detta betyder att de ovannämnda faserna ofta framskrider sida vid sida så att de överlappar varandra. I verkligheten sätts forskarens analys redan igång i samband med fältarbetet och de första utkasterna till forskningsrapporten skrivs ner eventuellt redan medan fältarbetet pågår. (Lappalainen 2007: 12–13.)

En person som utför etnografisk forskning kallas *etnograf* och har som uppgift att fungera som ett slags ”översättare eller förmedlare” mellan objektet och

forskningsresultatet. Själv föredrar jag termen *tolk* framför *översättare*. ”Med hjälp av fältarbetet får man reda på vad människorna gör; forskaren har som uppgift att analysera och *tolka* resultaten”. (Vuorinen 2005: 63; min översättning och kursivering.)

Etnografisk forskning används till att på ett mångsidigt sätt beskriva och analysera kulturella fenomen och processer inom olika samfund mellan olika aktörer. Syftet är att producera detaljerade beskrivningar av aktörers erfarenheter och verksamhet i specifika kontexter. Som exempel på etnografiska forskningsobjekt kan nämnas olika samfund och institutioner som skolnings-, social- och hälsovårdsanstalter, olika arbetsgemenskaper, pub- och bostadsmiljöer samt gängkulturer. (Vuorinen 2005, Lappalainen et al. 2007.)

Enligt Sirpa Lappalainen (2007: 13) ser Clifford Geertz kultur som ett symboliskt system som socialt byggs upp av mer eller mindre etablerade betydelsestrukturer som utgör kontexten för verksamhet. Med begreppet *tät beskrivning* (fi. *tiheä kuvaus*) avser Lappalainen det intellektuella syftet att analysera betydelsenätverk som formar en kultur. Analysen i sin tur strävar efter att ge en tolkning av kulturen som är föremål för forskarens intresse. Etnografi ses alltså som ett sätt att förklara och teoretisera kulturella fenomen.

Min tolkning av Lappalainens och Geertz syn på etnografi är att man med hjälp av etnografi som metod vill, genom observation, verbalisera tolkningar av beteende i olika kontexter och beskriva det som explicit observeras. Med hjälp av noggrann tolkning och analys av anteckningsmaterialet, mot etnografens egen erfarenhet och bakgrund, får man fram implicit information som forskaren har i uppgift att begreppsliga, teoretisera och verbalisera.

Vilka fördelar har då etnografisk forskning? Ett av de starkaste argumenten för användning av etnografisk forskning som metod är kritiken mot variabelanalytiska och kvantitativa metoder för att metodernas datainsamlingsprocess är strukturerad. Man har hävdad att forskarens antaganden definierar materialet för mycket. Experimentella undersökningar har också varit föremål för kritik på grund av en strävan att underkasta

sociala fenomen i lagbundenheter. Forskning som utförts under simulerade förhållanden kan leda till resultat med dålig kredibilitet och till generaliseringar som långtifrån alltid representerar de faktiska förhållandena i en social kontext. (Hughes et al. 1992, Hammersley & Atkinson 1995.)

Det etnografiska forskningsgreppet ger rum för alla variablers existens under rådande forskningsförhållanden och är på så sätt en metod som accepterar forskarens och forskningsobjektets närvaro i tid och rum som intellektuella, emotionella, sociala och fysiska individer. Rådata, som enkätsvar redovisade i tabeller, döljer ett stort antal variabler, till exempel vilket emotionellt tillstånd informanterna råkat vara i när de fyllt i enkäten. En etnograf har däremot möjlighet att genom observation ge en helhetsbild av rådande förhållanden. Etnografisk forskning förutsätter av etnografen sensibilitet och förmåga att fungera i varierande och ibland överraskande situationer. Jari Eskola och Juha Suoranta (1998: 106) beskriver etnografisk forskning på följande sätt:

- Man undersöker människors verksamhet i huvudsak i vardagliga situationer.
- Materialet samlas in från många olika källor. Huvudsakliga informationskällor är observation i dess olika former, diskussioner och intervjuer.
- Insamlingen av material är på förhand relativt odefinierad och ostrukturerad. I analysen av insamlat material används inga färdiga kategoriseringar. Undersökningen styrs av forskarens medvetna och omedvetna förhandsuppfattningar.
- Forskningsobjektet är oftast en enskild situation eller någon grupps verksamhet.
- I analysen av insamlat material undersöks de betydelser som materialet innehåller samt naturen och syftet med människors verksamhet.



Den mest centrala datainsamlingsmetoden i etnografiskt fältarbete är enligt Vuorinen (2005: 67) *deltagande observation* som kan indelas i fyra huvudtyper beroende på om forskaren har en offentlig roll eller inte, om forskaren interagerar med sina informanter eller om forskaren är en utomstående observatör. Huvudtyperna är följande:

- observatör som håller sig utomstående (*täydellinen havainnoija*)
- observatör som deltar (*havainnoija osallistujana*)
- deltagare som observerar (*osallistuja havainnoijana*)
- hemlig observatör som deltar ”undercover” (*täydellinen osallistuja*).

Den första typen går ut på att forskaren håller sig helt utomstående och kan vara antingen synlig eller osynlig men interagerar inte med sina informanter. Detta kallas för *naturlig observation* (*naturalistic observation*). Den andra typen innefattar forskning där observatörens roll och mål både som deltagare och som forskare är allmänt kända. I den tredje typen förblir forskarens roll delvis hemlig. Forskarens verksamhet och intresseområden är inte nödvändigtvis allmänt kända även om själva forskarens närvaro är allmänt känd. Detta kan leda till misstro och motvilja till samarbete vilket i sin tur kan ha en begränsande inverkan på materialet. Den fjärde typen är forskning som går ut på att forskaren nästlar sig in i det samfund eller den grupp som är föremål för forskning. På detta sätt hålls forskarens identitet med avsikt hemlig så att han eller hon på ett möjligast jämlikt sätt kan interagera i gruppen och i minsta grad ha någon effekt på det undersökta fenomenet. Denna observationsform är etiskt mest tvivelaktig men kan i vissa fall, till exempel när en offentlig forskares närvaro kan påverka forskningen, vara motiverad. (Vuorinen 2005: 67–68.)

I praktiken är det vanligt att etnografiska undersökningar är kombinationer av olika observationstyper. Så är fallet även i min undersökning. Jag kommer att vara både en utomstående och deltagande observatör. Kännetecknande för etnografisk forskning är att forskningsplanerna vanligen till en början är öppna men börjar få en fastare form under undersökningens gång. De egentliga forskningsfrågorna kan ofta formuleras först efter att forskaren följt med forskningsobjektet en tid. På så vis kan man försäkra sig om

att frågorna för det första är relevanta och för det andra sådana som uppstår inifrån de rådande förhållandena i samfundet. (Vuorinen 2005: 65.)

Med *skoletnografi* avses etnografisk forskning som utförs i skolor. Enligt Elina Lahelma och Tuula Gordon (2007: 17) utgör skolan som institution ett tydligt avgränsat forskningsfält som definieras av samhälleliga författningar och undervisningsplaner. Vidare har professionella aktörer inom skolektorn en förhållande-vis enhetlig utbildning och därför kan skoletnografi kontextualiseras i utbildningspoli-tiska linjedragningar, samhälleliga förväntningar och föräldrars förhoppningar när det gäller skolan.

På 1980-talet kunde man enligt Lahelma och Gordon göra tydlig åtskillnad mellan två olika traditioner i skoletnografi: den brittiska och den nordamerikanska. I USA fokuserade man på skillnader i etnicitet i klassrummen och analyserade lärarnas verksamhet som bidrog till uppkomsten av dessa skillnader. I Storbritannien däremot riktade sociologerna sitt intresse mot samhällsklasser, det vill säga mot de spänningar i positioner hos lärare och elever som olika sociala strukturer ger upphov till. Ytterligare kan man inom skoletnografien särskilja en interaktionistisk, etnometodologisk, feministisk och kritisk inriktning samt en inriktning som fokuserar på undersökning av skillnader. Som resultat av postmodernistisk och poststrukturalistisk forskning skedde en språklig omDispositionering och intresset riktade sig på representationer och diskurser som används i etnografisk beskrivning. (Lahelma & Gordon 2007: 18–26.)

Långt in på 1980-talet dominerades finländsk skoletnografi av kvantitativa metoder och ett positivistiskt paradig. Etnografi som metod var relativt främmande för pedagogerna ända fram till början av 1990-talet då de första etnografiska doktorsavhandlingarna fullbordades (Syrjäläinen 1990, Pösö 1993, Strandell 1994). Sedan slutet av 1990-talet har finländsk skoletnografi blivit synlig och mångsidig tack vare projektet *Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli (Etnicitet, skillnader och marginalitet i skolan – i könsperspektiv)* finansierat av Finlands Akademi 1994–1998. Numera är finländsk etnografisk forskning etablerad och finländska etnografer arbetar i internationella nätverk som Nordiska föreningen för

pedagogisk forskning (NERA) och European Educational Research Association (EERA). Den finländska skoletnografin, som närmast ansluter sig till den brittiska traditionen, karakteriseras av fyra drag. För det första är skillnader och bristande jämlikhet utgående från könsskillnader föremål för intresse. För det andra har forskningen kontextualiserats i utveckling av samhälle och utbildning med strävan efter kritisk samhällsanalys. För det tredje utförs mycket tvärkulturell etnografi och för det fjärde betonas metodologisk diskussion och etisk reflektion. (Lahelma & Gordon 2007: 28–29.)

## 2.2 Etnografen som forskare

I motsats till många andra vetenskapliga traditioner präglas etnografi av förhållandevis stark subjektivitet (Blomberg et al. 1993). Eftersom forskarens roll är så väsentlig, är det nödvändigt att forskaren skriver explicit ut sitt förhållande till forskningsobjektet.

Man kan med fog säga att SST, som i denna studie representerar ett finlandssvenskt rum på språkön Tammerfors, är mig väl bekant. Jag har hittills besökt skolan i två olika roller. Under tolv år har jag haft rollen som elev. Min skolgång startade i årskurs 1 år 1976 och avslutades våren 1989 när jag blev student (läsåret 1986–1987 var jag utbyteselev i Canada). Överlag kan man säga att jag trivdes i skolan. Det fanns perioder när jag önskade att jag hellre hade gått i en finsk skola och ifrågasatte mina föräldrars val att sätta mig i SST. Min far kommer från en finlandssvensk familj och min mor från en finsk. Hela skoltiden har jag bott tillsammans med min mor som ansträngde sig att prata svenska med mig trots att hennes modersmål är finska. Jag har ett starkt band till mina farföräldrar som jag alltid har talat svenska med. Min farfar har också gått i SST på 1920-talet. Under skoltiden upplevde jag att finska var mitt starkare språk. Jag har en minnesbild av att jag stundom upplevde den finlandssvenska gemenskapen i Tammerfors som sluten och trång. Trots detta har jag valt att sätta mina barn på Svenska Barndaghemmet i Tammerfors och min äldsta son börjar i årskurs 1 på hösten 2010. Mitt argument för detta val är min erfarenhet av trygghet, omsorg och gemenskapsanda som jag anser att ett litet samfund har lättare att ge än ett stort.

Min andra roll i skolan har varit modersmålsvikarie för årskurs 6, 8 och 9 våren 2009 i cirka fyra veckor. I detta samband har jag redan stiftat bekantskap med nuvarande I G, dock med lite annan sammansättning. Erfarenheten av vikariatiden har varit positiv och jag har då redan fått ett prov på den språkliga verkligheten i skolan som har bidragit till mitt intresse för denna undersökning.

### 3 Svenska samskolan i Tammerfors som svenskt rum

När skolan grundades hade ingen av eleverna uppgett finska som modersmål. Detta kan bero på att begreppet modersmål uppfattats på annat sätt än idag och på att det inte vid den tiden fanns intresse hos finskspråkiga familjer att sätta sina barn i en svensk skola.

Språkgruppstillhörigheten enligt modersmål vid tidpunkten för skolans grundande år 1895 var följande:

Svenska	71
Tyska	3
Ryska	2

Språkgruppstillhörigheten enligt kategorisering av hemspråk år 1901 var däremot följande:

Svenska	136
Svenska och finska	8
Finska	2
Svenska eller finska och något främmande språk	6
Något främmande språk	4

Siffrorna mellan språkgrupperna har visat variation under åren men detta till trots kvarstår det faktum att skolans elevunderlag under de första 25 verksamhetsåren alltid

har haft elever med i huvudsak svenska som hemspråk men alltid också elever med finska och något annat språk som hemspråk. Noteras bör också att alla skolans elever inte hade Tammerfors som sin hemort. Utsocknes elever kom till skolan från ett trettiotal olika orter. (Löfman 1995: 26.)

Intressant angående språkgruppsstillhörigheten är att den första kategoriseringen har gjorts enligt modersmål och den från år 1901 enligt hemspråk. Gällande antalet svenskspråkiga i Tammerfors bör konstateras att SST som ett svenskt rum har haft och fortsättningsvis har ett betydande antal besökare från kranskommunerna till exempel Lempäälä (Lembois), Kangasala, Nokia, och Ylöjärvi.

För att bli antagen till SST fordrades att eleven klarade inträdesproven till första klassen. Fram till år 1919 var eleverna tvungna att ge belägg för kunskaper i finska. Gällande kunskaper i svenska och finska löd kraven enligt följande:

*svenska: betonad innanläsning samt någon förmåga att muntligen redogöra för det lästa; – rättskrivning efter diktamen av lättare text; finska: behjälplig färdighet i innanläsning och förmåga att till svenska översätta lättare stycken;*  
(Löfman 1995: 26).

Under skolans första verksamhetsår följde läroplanen samma fördelning av veckotimmarna som läroplanen som gällde klasserna II–VI för Läroverket för gossar och flickor i Helsingfors. Gällande läroämnena modersmålet, ryska och matematik avvek läroplanen på så vis att dessa ämnen tilldelades ett större antal veckotimmar, på bekostnad av finska, religion och de så kallade övningsämnena, än i Helsingforsskolan. (Löfman 1995: 15.)

Modersmålsundervisningen i SST har genom tiderna varit föremål för diskussion. Anita Löfman (1995: 29) konstaterar i skolans historik att man redan under de första åren i skolan gick in för att prioritera modersmålet med att helt konkret tilldela ett större antal timmar för modersmålet i förhållande till finskan. Man ansåg kunna minska undervisningen i finska trots att eleverna vid tidpunkten för skolans grundande till 90

procent kom från helsvenska hem. Detta gjordes för att man ansåg att den finska vardagen utanför skolans väggar gjorde språket till ett genuint andra språk hos de flesta elever. Skolan upplevde också en tid av påtryckningar från högre håll om ett utökat antal timmar i ryska på bekostnad av modersmålet. I praktiken arrangerades timmarna så att svenska, finska och ryska fick praktiskt taget samma ställning med ett litet undantag till fördel på en lektion för svenska. Löfman hävdar att orsaken till denna strävan att förstärka modersmålet ställning har varit den att man redan då upplevde trycket från finskan på modersmålet som påtagligt. Som en annan orsak nämner Löfman det stora antalet elever från svenska hem i finska kommuner med finsk förskolebakgrund. (Löfman 1995: 29–30.)

### 3.1 Fältarbete

I detta avsnitt diskuterar jag mina förberedelser inför fältarbetet och mina antaganden om och förväntningar på fältarbetet. Jag utgår ifrån att det är en fördel att jag känner skolan och själva skolbyggnaden, vilket gör att jag lätt kan orientera mig där och det går inte onödig tid att hitta fram till klassrummen. Det kan också ses som en fördel att jag träffat I G i samband med ett studiebesök som jag företog till SST i april 2009 med en grupp studerande från Tammerfors universitet. På detta sätt har jag redan stiftat bekantskap med klassen. Ett stort antal lärare i skolan känner jag från förut vilket är på många sätt bra men det kan också ligga mig till last om de eventuellt vill stanna upp mig och prata på rasterna när jag håller på med observation. Det kan också vara en utmaning att stiga in i elev/forskarrollen och hitta en balans mellan dessa. Fältarbetet i sig med observation som metod kommer också att medföra utmaningar. En etnograf bör kunna hantera flera funktioner simultant. Etnografen integrerar, observerar, det vill säga, ser, hör och känner, samt antecknar på samma gång. Jag antar att jag gällande detta har nytta både av min teoretiska kunskap och av min praktiska erfarenhet av tolkning.

Daniel Gile (1995: 159–183) beskriver tolkningsprocessen med hjälp av en så kallad *effortmodell*. Han hävdar att alla moment i effortmodellen belastar tolken och när tolkens kapacitet är i balans i förhållande till den ansträngning de olika momenten kräver fungerar tolkningen bra. Om ett av momenten i en tolkningssituation kräver

större ansträngning, rubbas balansen och det blir mindre kapacitet för de övriga funktionerna vilket syns i tolkningskvaliteten. Det finns stora likheter i en etnografs och en tolks verksamhet. Jag presenterar först Giles effortmodell och därefter min egen modell som beskriver vilka funktioner som belastar etnografen och på så vis påverkar den etnografiska forskningens kvalitet. Enligt effortmodellen består simultantolkning av tre olika skeden som alla belastar tolken:

1. lyssnande och analysering av talet
2. memorering (med hjälp av korttidsminnet)
3. produktion av tolkningen (Gile 1995: 162).

Konsekutivtolkningsprocessen indelar Gile i två olika faser. Den första fasen består av följande skeden:

1. lyssnande och analysering av talet
2. antecknande
3. användning av korttidsminnet till att anteckna
4. koordinering (Gile 1995: 162).

Till skillnad från simultantolkning utför tolken den andra fasen i egen takt under sin egen tolkningstur och den består av:

1. memorering
2. tolkning av anteckningarna
3. produktion av tolkningen (Gile 1995: 179).

Mot denna bakgrund förmodar jag att det kommer att vara utmanande att utföra fältobservationer i och med att observatören måste klara av att utföra många saker simultant. Jag har indelat fältobservationsprocessen i två faser. Den första fasen sker på fältet när observation pågår. Funktionerna pågår samtidigt och jag kategoriserar dem på följande sätt:

1. varseblivning med hjälp av alla sinnen
2. memorering (både korttidsminnet och långtidsminnet)
3. antecknande.

Den andra fasen sker utanför ramen för fältarbetet och består av följande skeden:

1. läsning och tolkning av anteckningar
2. memorering (långtidsminnet)
3. renskrivning av anteckningar.

### 3.1.1 Förberedelser inför fältarbetet

Det allra viktigaste förberedande momentet för min forskning har varit att jag på förhand har gått till skolan och träffat mina informanter och lärarna och berättat om min forskning och förklarat vad jag kommer att göra. Detta har jag gjort för att min närvaro, sedan när det egentliga fältarbetet skulle sättas igång, skulle få så lite uppmärksamhet som möjligt. Jag har lärt mig utantill elevernas namn med hjälp av deras klassfotografi. En av lärarna har hjälpt mig med att få en kopia av I G:s veckoschema som jag har studerat på förhand. Detta har visat sig vara viktigt för elevantalet på vissa kurser kunde uppgå endast till tre elever på grund av individuellt ämnesval tack vare det klasslösa gymnasiet. Jag antog att det skulle vara mera givande med tanke på min forskning att delta i lektioner med ett större antal kursdeltagare och på så vis har jag kunnat fråga eleverna själva i vilken grupp de tror att det lönar sig för mig att delta med tanke på min undersökning.

För fältarbetet skaffade jag mig en diktafon och några anteckningsblock i format A5 som skulle vara ett lämpligt format att bära med sig och använda även på rasterna. Jag ville blanda mig i massan och göra mig så osynlig som möjligt för att påverka forskningsmiljön så lite som möjligt. Därför fäste jag uppmärksamhet på min klädsel som blev jeans, tennistossor och en tröja. Mina saker packade jag i en ryggsäck. Jag tog



av mig alla mina smycken förutom ett par små örhängen. På detta sätt ville jag visa att jag ville identifiera mig med eleverna och inte med andra vuxna i skolan.

### 3.1.2 Beskrivning av fältarbetet

Det var lätt att inleda fältarbetet eftersom man kände sig mycket välkommen till skolan. Den stora utmaningen med fältarbetet var att kunna positionera sig rätt för att inte gå miste om värdefull information. Att fungera som observatör i klassrummen i en så att säga formell situation var lättare än utanför klassrummen på rasterna. Detta främst på grund av att klassrumssituationen är både rumsligt och tidsmässigt avgränsad och alla elever befinner sig på samma plats. Forskarens placering i klassen är dock av stor betydelse för hörbarheten. Jag valde att placera mig oftast bakom eleverna men så nära dem som möjligt för att kunna höra dem bra. Jag ville helst vara bakom eleverna för att väcka så lite uppmärksamhet som möjligt. Problem uppstod när ett fåtal elever satt väldigt splittrade i klassrummet och det blev omöjligt att på långt håll kunna höra på vilket språk eleverna samtalande. Det förekom också störande faktorer som oljud från korridoren eller trafikbuller utifrån gatan. Det var också svårt att bestämma vad man skulle fokusera på när många talade samtidigt. Man kan förstå att det är en stor fördel att ha flera observatörer i ett och samma rum.

En annan svårighet var att veta vad egentligen är relevant information ur forskningssynvinkel. Jag hade avsiktligt inte något färdigt observationsschema för att jag ansåg att om man som observatör sitter och väntar på att något specifikt fenomen dyker upp kan jag samtidigt gå miste om någon annan av mig oförutsedd relevant information. Min observationsstrategi var att jag ville vara öppen för en bred skala intryck.

Balansgången mellan att vara en utomstående observatör och en deltagande observatör blev aktuell i flera klassrumssituationer. Det förekom att man helt oväntat blev indragen i undervisningen. Läraren kunde till exempel fråga att ”hur förklarar du detta för dina studerande Zea”. Då var det naturligt att svara på frågan. Enligt min erfarenhet var det betydligt svårare för lärarna att förhålla sig till mig som utomstående observatör än det

var för eleverna. Detta bekräftar också elevernas enkätsvar där 8 informanter av 10 anger att observatörens närvaro i klassen inte påverkade deras beteende alls, 2 informanter anger att observatörens närvaro i klassen påverkade deras beteende i någon mån. På frågan om i vilken grad observatörens närvaro i klassen påverkade lärarnas beteende har 5 av 10 informanter svarat inte alls, medan 4 informanter anger att observatörens närvaro påverkat lärarnas beteende i någon mån och 1 informant anger som svar mycket.

Rasterna och matpauserna visade sig vara de mest krävande situationerna för mig som observatör av flera orsaker. För det första gick eleverna åt olika håll på rasterna och för mig var det mest naturligt att följa med flickorna. Det kändes naturligt att välja att sitta i flickornas bord vid lunchen. En gång valde jag avsiktligt pojkarnas bord. Pojkarna förhöll sig väldigt sakligt till mig. I flickornas bord var det mera naturligt för mig att ta del av den pågående diskussionen och flickorna förhöll sig till mig mera som en jämlik kommunikationspart.

För det andra blev det många gånger så att lärarna ville tala med mig under rasterna och i början upplevde jag detta som lite besvärande för att det var viktigt för mig att följa med eleverna ut ur klassrummet, så att jag såg vart de tog vägen. Senare kunde det vara omöjligt för mig att hitta eleverna. Några gånger sade jag till lärarna att jag kan tala med dem senare men det blev nog tyvärr inte av. Sedan märkte jag att de informella diskussionerna med lärarna på rasterna var oerhört givande. Jag antar att det blev så just på grund av att det var en informell situation utan inbandning.

För det tredje upplevde jag rollen som deltagande observatör som mera givande och delvis nödvändig för att jag hade frågor gällande schemat, grupperna och så vidare. Snabbt märkte jag att min medverkan i kommunikationen påverkade elevernas språkval. Mitt medvetna beslut var att jag endast skulle hålla mig till svenska och om jag hoppade in med en fråga eller kommentar i en diskussion som i huvudsak gick till på finska övergick eleverna till svenska och kunde fortsätta en tid tills de övergick igen till finska. Detta var mycket intressant men mitt deltagande stred med min strävan att påverka mitt forskningsobjekt så lite som möjligt.

Elevrummet är en fysiskt avgränsad informell plats för eleverna. Klass II G hade förtur till elevrummet. Det märktes att I G ville helst vistas där när II G inte var på plats men det förekom också att elever från båda klasserna vistades i rummet samtidigt. Elevrummet var en utmanande plats för mig som observatör. Ibland fanns där bara några elever som kanske ville ta det lugnt och sitta ostörda i sina tankar och ett rum fullt av tystnad var inte givande för denna forskning. Andra gånger när det var mera folk i elevrummet förekom privata diskussioner och jag kände min närvaro som pinsam. Skulle jag ta initiativ till samtal eller inte? Ibland gjorde jag det och ibland inte.

### 3.2 Skolprofilen och medlemsprofilen

Analysen följer undersökningens struktur (se sidorna 6–8) och redovisar svaren på forskningsfrågorna. Först ger jag en beskrivning av skolprofilen och därefter följer beskrivningen av medlemsprofilen där jag fokuserar på eleverna i klass I G. Som huvudinformeranter utöver eleverna i klass I G har jag Ronny Holmqvist, skolans nuvarande rektor (sedan år 2006 och lärare i historia sedan år 2001), och två lärare som jag intervjuat och som undervisar klass I G. Jag refererar till lärarinformeranterna med beteckningarna I1 och I2. Det bör dock nämnas att jag diskuterat informellt med många av klassens lärare under mina fältobservationer och detta material har jag i form av anteckningar.

#### 3.2.1 Skolprofilen

En beskrivning av de rådande språkliga förhållandena vid SST:s grundande ges i början av kapitel 3. Gamla officiella dokument om skolans stadgar finns knapphändigt tillgängliga. I SST:s första historik och matrikel från år 1949 framgår att de stadgar som fastställdes år 1897 för SST gällde inte skolan som sådan utan endast

understödsföreningen<sup>3</sup>. Det första egentliga reglementet är från år 1919. Detta reglemente har förnyats såväl 1928 som 1945. Det finns inga uppgifter om dessa finns bevarade. (*Svenska samskolan i Tammerfors 1895–1945*, 1949.)

I skolans senaste historik finns *Reglemente för Svenska samskolan i Tammerfors* från år 1991 som är ett regelverk bestående av allmänna bestämmelser för skolans ledning, direktion, lärare och övrig personal (Löfman 1995: 221–228). Det nyaste regelverket är från år 2001 och heter *Instruktion för Svenska samskolan i Tammerfors*. Det är Föreningen för Svenska samskolans i Tammerfors upprätthållande r.f.:s styrelse som innehar rätten att uppgöra, godkänna och göra ändringar i instruktionerna. Intressant är att det varken i reglementet från år 1991 eller i instruktionerna från år 2001 kommer upp svenska eller svenska språket i något annat sammanhang än i skolans namn. Skolans språkpolicy kommer alltså inte explicit fram i skolans bestämmelser. Förklaringen till detta kan eventuellt vara att svenskan i skolan alltid har varit en självklarhet och det har inte uttryckligen funnits ett behov av att skriva ner svenskan som skolspråk i bestämmelserna.

I dag, år 2010, när man går i Svenska samskolans korridorer hör man elever diskutera livligt med varandra både på finska och på svenska. Således kan man beskriva skolans språkliga vardag som tvåspråkig hellre än enspråkigt svenskspråkig vilken den varit vid tidpunkten för skolans grundande. Skolans nuvarande rektor Ronny Holmqvist beskriver skolans språkpolicy på följande sätt. Språket i skolan är i huvudsak svenska. Rektorn sköter kontakten till eleverna och andra lärare enbart på svenska. Kontakten till den övriga personalen i skolan, det vill säga vaktmästare, kökspersonalen och städare sköts enligt Holmqvists uppskattning till 90 procent på finska. Skolan har dock en svenskspråkig gårdskar. Enligt rektorn förekommer det situationer när han står och talar finska med den övriga personalen och elever står bredvid och lyssnar på men trots det uppmanas eleverna att alltid tala svenska. Holmqvist hävdar att trots att finskan är stark skall det på lektionerna alltid talas svenska. Denna verklighet bekräftar även mina observationer. Det var också helt naturligt för mig att tala finska med den övriga

---

<sup>3</sup> Vid tiden för skolans 50-årsjubileum utsågs en redaktionskommitté som utlovade en historik och matrikel. På grund av flera motgångar under redaktionsarbetet trycktes matrikeln först år 1949 (*Svenska samskolan i Tammerfors 1895–1945*, 1949: 5–6).

personalen för att man inte väntar sig att de kan svenska och det är givetvis accepterat att även eleverna får sköta sina kontakter med den finskspråkiga övriga personalen på finska. I kontakter med den övriga personalen kan man således tala om asymmetrisk konvergent ackommodation som beror på individernas språkkunskaper och vilja till anpassning enligt mottagarens språkkunskaper (Einarsson 2009: 44). I detta fall är det fråga om att uppnå maximal förståelse och få sitt ärende uträttat.

Skolans språkpolicy med strävan efter att de formella situationerna pågår enbart på svenska kan även ses i elevernas enkätsvar. 7 informanter av 10 uppger sig använda mest svenska eller alltid svenska under lektionerna. I kontakten med lärarna anger 3 av 10 informanter att de använder mest svenska och 7 av 10 anger att de använder alltid svenska i kontakten med lärarna. Holmqvist berättar att skolans hemsida endast finns på svenska, vilket är ett medvetet språkligt val. Han ser det dock möjligt att det i framtiden kommer en översättning. Denna tankegång bekräftar enligt min åsikt det faktum att skolan som institution är inne i en språklig anpassningsprocess.

Skolans målsättning och officiella språkpolicy kommer tydligt fram på skolans webbsidor:

Målsättningen för Svenska Samskolan i Tammerfors vilar på fyra T:n:

*Tradition - Trivsel - Trygghet - Tillförsikt*

Svenska samskolan i Tammerfors vill vara en skola, där elever, lärare och personal trivs tillsammans, en skola där alla drar åt samma håll, en skola där atmosfären inspirerar alla parter att prestera sitt yttersta, en progressiv skola som tilltalar såväl elever som föräldrar från båda språkgrupperna.

Skolan vill:

- värna om trivsel och trygghet i skolmiljön samt skapa gemenskap mellan eleverna - oberoende av ålder, språk, osv.
- befrämja elevaktiviteter
- stärka den finlandssvenska identiteten och slå vakt om svensk-språkiga traditioner i form av firande av olika fester; Svenska dagen, kaffekonsert, Lucia, julfester med skådespel och mångsidigt musikprogram, etc.
- upprätthålla goda föräldrakontakter
- vara öppen för elever från tvåspråkiga och finskspråkiga familjer
- skapa god kontakt till svensk- och finskspråkiga skolor
- vara en brobyggare till det övriga Norden
- ge en god beredskap för vidare studier vid högskolor och universitet
- vara öppen för nya idéer och pedagogiskt nytänkande

I skolans målsättning framgår tydligt ett positivt förhållningssätt till familjer med elever från båda språkgrupperna och finskspråkiga skolor vilket är explicit utskrivet i texten.

Under fältarbetet i skolan fick jag vara med om den traditionella morgonsamlingen som hålls varje fredag. Högstadié- och gymnasieeleverna samlas i aulan utanför gymnastiksalen eller i gymnastiksalen för att ta del av morgonsamlingen.

Om undervisningspersonalens språkliga kompetens säger Holmqvist att alla pratar svenska men kan också finska och således kan man beskriva undervisningspersonalen som tvåspråkig. Det förekommer regional variation bland medlemmarna i lärarkollegiet. Det finns lärare som kommer från Karleby, Jakobstad, Vasa, Ekenäs, Västanfjärd

Kimito och Tammerfors. Sju av lärarna har gått i SST. Holmqvist berättar vidare att tillgången till kompetent undervisningspersonal varierar mycket. Han säger också att man sällan rekryterar ny personal. Enligt min tolkning tyder detta på att de lärare som kommer till Tammerfors väljer att stanna här länge.

Min undersökning visar att både skolans språkpolicy och personalens språkliga kompetens är faktorer som påverkar skolans språkliga praxis, det vill säga användningen av svenska och finska i skolans vardag. Jag har kommit fram till att *samspel* är uttryck som bäst beskriver den tvåspråkiga vardagen i SST. I studien kom jag fram till att båda språken är accepterade och lever sida vid sida i skolans vardag. Trots att elever uppmanas och uppmuntras att prata svenska i skolan kan användning av finska i vissa situationer till och med vara nödvändigt. Enligt min syn är detta typiskt för de rådande språkliga förhållandena på en språkö.

Kontakterna med skolans vaktmästare, köks- och städpersonal samt skolans läkare och hälsovårdare sköts i huvudsak på finska. Meddelanden från hälsovården till hemmen kommer på finska. Orsaken till detta är främst tidsbrist. Holmqvist berättar att det är skolans personal som själva översätter texter när det behövs. Han påpekar att det ofta handlar om svåra texter och man måste vara noggrann med översättningen. Kontakten till Tammerfors stad sker enbart på finska och likaså kontakten från stadens sida till skolan. Rektor Holmqvist har aldrig krävt att få service på svenska och säger att han också vill fungera som ett slags "ambassadör" för svenskan. Rektorn upplever att det också är viktigt att inte framhäva sig alltför mycket. Kontakten till föräldrarna sköts för det mesta på svenska. Allmänna meddelanden från skolan till hemmen skrivs på svenska. Holmqvist talar själv svenska med föräldrarna men ifall någon förälder svarar på finska "så byter man tyvärr språket till finska", säger Holmqvist. Detta citat är intressant i och med att det bekräftar att rektorn helst skulle tala svenska även med föräldrarna men byter till finska om föräldern tar initiativ därtill. Detta fenomen kan klassificeras som konvergent ackommodation från rektorns sida. Vidare berättar Holmqvist att han relativt starkt håller fast vid att han skriver e-post till föräldrarna på svenska för att enligt honom brukar det vara så att åtminstone någondera föräldern kan svenska. Även I1 bekräftar att det i familjen brukar vara så att åtminstone den ena

föräldern i familjen förstår svenska och berättar om en konkret situation från senaste föräldramöte där några föräldrar ville prata finska men lärarna använde hela tiden svenska. H säger att det inte är ofta han har behövt använda finska i kommunikationen med föräldrarna. Holmqvist säger att om man vet att föräldern har stora problem med att förstå svenska så skriver han e-post på finska för att det viktigaste är att meddelandet blir förstått. Enligt Holmqvist kan man inte heller entydigt säga att det endast skulle vara den förälder i familjen som kan eller annars har någon anknytning till svenskan som skulle sköta kontakten till skolan. Han upplever att när eleverna har gått länge i skolan har föräldrarna lärt känna skolans personal och således har de finskspråkiga föräldrarna kommit över blyghetströskeln och utträttar sina ärenden med skolan på finska obehindrat. Holmqvist uppskattar att det kan vara vanligare bland lågstadielklasserna att kontakten till skolan sköts av den svenskspråkiga föräldern men säger samtidigt att detta är något som han inte reflekterat över tidigare.

Samspelet mellan svenskan och finskan i skolans vardag är vanligt, speciellt i externa kontakter, till den grad att man inte tänker på själva språket utan på substansen, det vill säga att det viktigaste är att innehållet uppfattas korrekt av mottagaren. Kommunikationen med andra lärare och skolans elever sköts enbart på svenska. Till exempel menyerna som hänger på väggen i skolans matsal finns endast på finska.

På basis av min undersökning har jag kommit fram till att språkvalet i SST är kontextbundet. Undersökningen visar att de variabler som påverkar språkvalet är 1) intern eller extern kontakt och 2) formell eller informell kontext. Avgörande är naturligtvis också *vem* man kommunicerar med. Med *interna kontakter* avser jag i detta fall kommunikation som sker mellan de aktörer som vanligtvis fysiskt befinner sig inom skolkvarteret. Till *externa kontakter* räknar jag kontakter utanför skolkvarteret. Till dessa hör lärarnas kontakter med lärare i andra skolor och med föräldrarna samt skolans kontakter med Tammerfors stad. Med *formell kontext* avser jag här exempelvis undervisningssituationer, morgonsamlingar, fester och föräldramöten. Kommunikation i *informell kontext* är korridoriskussioner med elever och övrig personal i skolan samt kommunikation mellan lärare och enskilda föräldrar.



I tabell 1 klargör jag kontextbundenheten, det vill säga på vilket språk skolan (rektorn och lärarna) kommunicerar i olika situationer med olika aktörer och när språklig ackommodation förekommer.

Tabell 1. Skolans kommunikationsspråk med olika aktörer i olika situationer

	Informell kontext	Formell kontext	Intern kontakt	Extern kontakt	Ackommodation
Lärare	sve	sve	sve	sve/fi	konvergent
Hälsovårdare, kökspersonal, Städpersonal och vaktmästare	fi	—	fi	—	konvergent
Gårdskarlar	sve	—	sve	—	—
Elever	sve	sve	sve	—	—
Föräldrar	sve/fi	sve	—	sve/fi	konvergent/divergent
Tammerfors stad	—	fi	—	fi	konvergent

Av tabellen framgår att svenskan och finskan existerar sida vid sida i skolans vardag sett från skolans sida som representeras av rektorn och lärarkåren. I skolkvarteret använder rektorn och lärarkåren endast svenska förutom i kommunikationen med skolans övriga personal med undantag av gårdskarlen. Rektorn och lärarna kan även använda finska i kontakten med föräldrar vid informella samtal i skolan men jag har kategoriserat föräldrarna till skolans externa kontakter på grund av att de inte vistas i skolan dagligen. I formella kontexter i skolan används enbart svenska. Kontakten med Tammerfors stad som är formell och extern sköts däremot endast på finska. Påfallande är att ett förhållandevis stort antal övrig personal i skolans vardag, alltså interna kontakter, är endast finskspråkig och därmed kommunicerar man på finska från skolans sida i många ärenden som gäller vardagssfären.

Tabellen visar också tydligt att mest finska används i externa kontakter. När rektorn och lärarna använder finska har jag kategoriserat detta som språklig konvergent ackommodation. Ett avvikande fall är kommunikationen med föräldrar i formella kontexter som på föräldramöten. Trots att lärarna vet att det finns närvarande föräldrar som hellre kommunicerar på finska väljer de dock att prata enbart svenska. I dessa fall när båda kommunikationsparterna håller fast vid sitt modersmål sker ingen anpassning

och därför är detta ett exempel på symmetrisk ackommodation. Jag har också valt att i tabellen använda termen divergent ackommodation för att beskriva detta fenomen, främst för att göra en skillnad till konvergent ackommodation, trots att jag är medveten om att termens semantiska innebörd i alla aspekter inte exakt motsvarar fenomenet i fråga. Det är inte i dessa fall fråga om avståndstagande eller en signal på ogillande och ovilja till samarbete utan snarast ett möjligen medvetet val att hålla fast vid skolans språkpolicy till förmån för majoriteten av deltagarna på ett föräldramöte. Termen divergent ackommodation är relevant på den grund att aspekten enligt Einarsson (2009: 43) tar fasta på aktörernas status i en viss situation. På ett föräldramöte är det skolans representanter, det vill säga lärarna och rektorn (om närvarande) som styr kommunikationen och samtidigt enligt min åsikt innehar makten, makten att bestämma vilket språk som används. Man kunde också välja att föräldramötet helt eller åtminstone delvis från lärarnas sida skulle gå till på två språk och då kunde man tala om konvergent ackommodation men att så inte är fallet visar denna undersökning. När lärarna väljer att prata finska är det i alla fall fråga om konvergent ackommodation på grund av att kommunikationsparten inte behärskar svenska.

På frågan om tvåspråkigheten svarar Holmqvist att språket är något som fortsättningsvis ofta diskuteras bland lärarna.<sup>4</sup> Om modersmålsundervisningen berättar Holmqvist att man i årskurs 5 har en veckotimme utöver det normala. Detta är dock numera endast i årskurs 5. I gymnasiet fanns fram till år 2007 en extra obligatorisk kurs i modersmålet. Svenska samskolans gymnasium i Tammerfors erbjöd alltså sina elever 7 kurser i modersmålet. Holmqvist påpekar något försiktigt att detta mötte kanske ett visst motstånd från Utbildningsstyrelsen trots att behovet av extra modersmålsundervisning enligt Holmqvist är uppenbart. Numera har denna extra kurs försvunnit i och med att en ny läroplan successivt tagits i bruk. Holmqvist hävdar att man även i andra ämnen än modersmålet jobbar mycket med språket och det är något som man bara måste acceptera.

Stora lågstadielklasser är ett bevis på att intresset för SST har varit stort vilket har lett till att man blivit tvungen att dela på klasser i lågstadiet. Holmqvist är väldigt glad över det

---

<sup>4</sup> För information om modersmålsundervisningen när SST grundades se avsnitt 1.4.

stora intresset men säger samtidigt att skolan inte får bli för stor för att han ser just litenheten som skolans trumfkort. Han upplever att skolan är skyldig att erbjuda plats till alla barnen som kommer från daghemmet. Han vill inte säga nej till någon för att han ser det som en svår uppgift att fastställa kriterier för vem som antas till skolan och vem inte. Överlag säger Holmqvist att grundskolan mår bra. Gymnasiets existens kan däremot inte garanteras. Enligt Holmqvist har det funnits oroväckande signaler i luften. Elevantalet i gymnasieklasserna varierar mycket från år till år och en kurs kostar lika mycket oberoende av om den har tre eller tjugo deltagare, säger Holmqvist. Gymnasiet har samarbete med finska gymnasier i Tammerfors. Numera är det möjligt att ta en kurs i ett finskt gymnasium om inte SST kan erbjuda motsvarande kurs.

### 3.2.1 Elevprofilen

Klass I G med inalles tio elever beskrivs av I1 som en väldigt heterogen grupp gällande språklig kompetens trots att klassen är liten. Det finns elever från helt finska hem och till och med från helt svenska hem. I1 säger dock att detta inte betyder att de elever som kommer från helt finska hem har svårigheter. I1 tror att skillnaderna mellan eleverna i alla fall inte är större än i andra klasser men säger dock att det är svårt att jämföra på grund av att klassen har över hälften färre elever än en normal klass. Trots detta upplever I1 att klassen i ett längre perspektiv kan sägas representera genomsnittet.

Hälften av eleverna i klass I G har Tammerfors som födelseort. 9 av klassens elever anger svenska som sitt registrerade modersmål och 1 informant anger alternativet vet ej. Trots att nästan alla elever har angett svenska som sitt registrerade modersmål upplever 6 informanter finska som sitt starkare språk, 2 informanter anger att båda är lika starka och endast 2 informanter anger svenska som sitt starkare språk. Intressant är att 8 elever tycker sig ha goda kunskaper i svenska och 2 elever utmärkta kunskaper. Ingen elev uppskattar sina kunskaper som svaga eller nöjaktiga. På frågan om eleven skulle vilja lära sig mera svenska svarar 3 stycken ja, 4 i någon mån och 3 elever har inget behov. På frågan om vilketdera språket eleven själv tycker mera om att tala svarar endast 1 svenska, 4 finska och 5 elever ser ingen skillnad.

Genom sju påståenden för finskan respektive svenskan hade jag för avsikt att ta reda på orsaker till varför eleverna väljer svenska respektive finska i samtal mellan kamrater i skolan. Eleverna hade möjlighet att kryssa för flera alternativ. Resultatet framgår nedan, siffran framför påståendet anger antalet givna svar.

7 a) Jag väljer svenska i samtal med mina kamrater i skolan för att  
(du kan välja flera alternativ)

- 2 jag kan bättre svenska
- 6 jag väljer hellre kamratens språk
- 5 vi har börjat vårt kamratskap på svenska
- 5 jag vill upprätthålla min svenska
- 2 det känns häftigare att tala svenska
- 2 jag vill hellre använda svenska
- 2 annan orsak 1) vana
- 2) känns mera normalt

b) Jag väljer finska i samtal med mina kamrater i skolan för att  
(du kan välja flera alternativ)

- 5 jag kan bättre finska
- 6 jag väljer hellre kamratens språk
- 4 vi har börjat vårt kamratskap på finska
- 2 jag vill upprätthålla min finska
- 1 det känns häftigare att tala finska
- 2 jag vill hellre använda finska
- 4 annan orsak 1) känns mer normalt
- 2) det kommer automatiskt
- 3) lättare att kommunicera ”snabbt”
- 4) om jag kan uttrycka mig bättre på finska

Intressant är att se i resultaten att mest kryss har fått påståendet ”jag väljer hellre kamratens språk” både när det gäller svenska och finska. Detta är ett tecken på konvergent asymmetrisk ackommodation. Vidare kommer det tydligt fram även genom dessa påståenden att många elever upplever sig kunna bättre finska än svenska. Även de fritt formulerade orsakerna bekräftar detta. En betydande orsak för val av språk är också på vilket språk kamratskapen en gång inlets. Trots att finskan i skolan är stark verkar inte språkets prestige eller ”image” vara en betydande orsak till valet av språk. Informant I1 säger om språket i skolan att man tidigare hörde mycket svenska på

lågstadierasterna och det verkar vara så att när eleverna kommer i puberteten så ökar användningen av finska. Numera är situationen omvänd. På de högre klassernas raster talas mera svenska än på lågstadierasterna enligt I1. Som orsak till detta ser I1 det växande antalet finskspråkiga elever som vill starta sin skolgång på svenska.

Informant I1 bekräftar mitt antagande om att den elev som har bra språkkompetens i svenska ställer gärna upp med olika förtroendeuppdrag och presentationsuppgifter som till exempel allmänna morgonsamlingar i skolan men säger också att så är det med kompetens i allmänhet att man gärna ställer upp när man vet att man kan. Gällande grupparbeten och enskilda föredrag säger I1 att varje elev gärna håller sitt föredrag väl förberedd. Vidare säger I1 att eleverna tränas mycket på att hålla presentationer och därför anser han att språket inte i dessa situationer är en avgörande faktor. I2 har inte heller förknippat intresset att ställa upp i presentationer med språkkunskaper utan hävdar att det oftast är en starkare person som för talet. Det förekommer nog fel när eleverna talar men I1 upplever att det är viktigt att skapa en atmosfär där man vet att det inte är så farligt att säga fel, rädslan av att säga fel får inte bli en tröskel för eleven att tala och det tycker I1 att man har lyckats med i SST. Enligt I1 kan vilken elev som helst i klass I G presentera något i skolans allmänna morgonsamling och I1 anser att om man drar sig för uppgiften så är det kanske mera på grund av en personlig egenskap som blyghet och inte på grund av språkkompetensen. Informant I2 anser att eleverna i I G överlag har goda muntliga kunskaper i svenska men i skriftlig framställning kommer svagheter fram. Speciellt i essäsvaren märks att vissa elever har svårt att uttrycka sig skriftligt på grund av svaga språkkunskaper. Enligt I2 har detta lett till att man måste satsa mera på att träna svarstekniken. Om samma fenomen säger I1 att många gånger är det så att läraren vet att eleven kan och vet men kan på grund av bristande språkkunskaper inte svara. Av min erfarenhet som observatör vill jag beskriva gemenskapen i klass I G som mycket bra, öppen och uppriktig. I ett korridorsamtal berättar en av eleverna att de har mycket bra sammanhållning i klassen och beskriver att de efter nian är nästan som en familj.

Båda lärarinformanterna I1 och I2 säger att de anpassar språkligt sitt material enligt elevernas kunskapsnivå. I1 gör det för alla klasser och alla elever och säger att det är en

naturlig del av undervisningen att tänka på differentieringen så att så många som möjligt lär sig. Informant I2 kommer från ett enspråkigt svenskt område var informanten också arbetat som lärare. I sin undervisning i SST har I2 fått byta ut textmaterial till kortare, enklare och modernare texter och lämna bort autentiska texter med ålderdomligt språk som är svåra för eleverna att förstå. Även andra lärare som jag har talat med under fältobservationerna säger att de tänker speciellt mycket på språket när de formulerar provfrågor. Anpassningen av undervisningsmaterialet till att motsvara elevernas språkkunskaper definierar jag som konvergent ackommodation. Enligt I1 måste alla lärare vara modersmållärare för att med tre veckotimmar i modersmålet är det en omöjlig uppgift att se till att eleverna har ett ordförråd på alla områden i livet vilket måste vara en uppgift för hela skolan och varje lärare. Lärarinformanterna säger att även elever från svenska familjer har vissa svårigheter med språket på grund av den omringande språkmiljön. Eleverna hör och använder finska mycket, vilket i sin tur förorsakar en viss typ av svårigheter. Som typiska svårigheter nämner I1 prepositioner och ordföljd. Alla lärarinformanter och mina observationer bekräftar att man är tvungen att träna mycket på ordförrådet. Ålderdomliga ord som namn på gamla bruksföremål och verktyg upplevs som svåra av eleverna.

Intressant är också att eleverna i skolan upplever vanliga ord som hör till vardagssfären som svåra. I1 berättar att de tränar mycket elementära ord som cykeldelar, idrottstermer, köksinredning, kroppsdelar och kläder, det vill säga sådant som i vanliga fall inte ingår i skolundervisningen men det är viktigt att eleverna får ett ordförråd för alla områden i livet. Både I1 och I2 använder mycket tid till att förklara svåra ord i texter med egna ord. Lärarinformanterna berättar också att de kollar ofta genom att fråga vad vissa ord och uttryck betyder för att försäkra sig om att eleverna förstått innehållet. Man avancerar inte lika fort i undervisningen som i en enspråkig svensk skola enligt informant I2. Behovet att förklara ord märktes tydligt i mina observationer.

Nedan anger jag två exempel ur fältanteckningarna. Av exemplen märks att alldeles vanliga ord är svåra för eleverna. Beteckningen L står för lärare och E för elev.

#### Exempel 1

Situation: på lektionen behandlas språken i Norden och eleverna har i uppgift att lyssna på en text på danska och sedan besvara några frågor.

E: ”Va betyder nykter?”

L: ”Att man inte är full.”

E: ”Ai jaa”

#### Exempel 2

Situation: på lektionen skriver läraren på tavlan ordet *åtgärder*.

E: ”Va betyder åtgärd?”

L: ”Det som man gör.”

Språket diskuteras mycket i skolan även i dag. Lärarinformanterna säger att det är svårt att hitta nya infallsvinklar och nya grepp och motiverande sätt att få eleverna att jobba med sitt ordförråd. Det blir tungt när språkundervisningen börjar konkurrera med innehållet – att orka kämpa som ämneslärare är det svåra enligt I1. Därför borde man redan i grundskolan utveckla läsförståelsen som man annars också borde jobba med hela tiden, säger I1. Informanten anser att valfri läsning av böcker är oerhört viktigt för eleverna och man borde uppmuntra föräldrarna att skaffa svenska videofilmer, TV-kanaler, dagstidningar, tidskrifter, serietidningar och vänja sig att lyssna på svenska radiokanaler. Allt detta skall man börja med tidigt och det är oerhört viktigt att familjen och hemmet stöder elevens språkutveckling, poängterar båda lärarinformanterna.

Elevernas egen uppfattning om deras språkliga praxis i samtal med olika aktörer i olika situationer framgår av svaren på fråga nummer 2 i enkäten där eleverna skall ange i vilken utsträckning de använder svenska i olika situationer.

Tabell 2. Klass I G:s användning av svenska med olika aktörer i olika situationer

	aldrig svenska	ibland svenska	lika mycket svenska som finska	mest svenska	alltid svenska
med mamma	3	2	1	–	4
med pappa	8	–	–	–	2
med syskon	2	3	3	1	1
under lektionerna	–	2	1	6	1
under rasterna	1	4	3	1	1
med lärarna	–	–	–	3	7
med närmaste klasskamrater	1	2	5	1	1
med andra skolkamrater	–	4	2	3	1
med vänner utanför skolan	6	3	1	–	–
hemma talas	2	2	5	1	–
föräldrarna talar med varandra	6	1	1	–	2
i kontakten mellan hem och skola	–	3	–	2	5

Av tabell 2 framgår att 4 elever av totalt 10 talar alltid svenska med sin mor, 3 talar aldrig svenska, 2 talar ibland svenska och 1 talar lika mycket svenska som finska med sin mor. Däremot anger 8 av eleverna att de aldrig talar svenska med sin far och 2 talar alltid svenska med sin far. Mödrarna till informanterna är mera svenskspråkiga än fäderna. Intressant är att 3 av informanterna använder både finska och svenska med sin mor medan man endast håller sig till ett språk i kommunikationen med fäderna. Största



delen av föräldrarna använder mest finska med varandra. Språkförhållandet i kommunikationen med syskonen är blandat. Endast 1 elev talar alltid svenska då 2 anger att de aldrig talar svenska med sina syskon. Hela 7 elever använder både finska och svenska i kommunikationen med sina syskon. Finskans dominans märks tydligt i hemmen överlag. På basis av enkätsvaren kan ingen elevs hemmiljö sägas vara enspråkigt svensk eftersom det mest talas lika mycket finska som svenska, ibland svenska eller aldrig svenska. I enkätsvaren framkommer vidare att svenskan har i vissa kontexter en starkare ställning än finskan i skolmiljön. Under lektionstid talar 7 av eleverna mest svenska eller alltid svenska. I kontakten med lärarna talar majoriteten, det vill säga 7 elever alltid svenska medan 3 elever anger sig använda mest svenska. I en informell kontext på rasterna ligger tyngdpunkten i resultaten på blandad användning av svenska och finska i och med att 4 elever använder ibland svenska och 3 elever lika mycket svenska som finska. Med de närmaste klasskamraterna och övriga skolkamrater är användningen av finskan påtaglig. I kommunikationen med vänner utanför skolkontexten dominerar finskan tydligt. Majoriteten av eleverna, 6 elever, använder aldrig svenska eller 3 elever ibland svenska och en elev lika mycket svenska som finska i umgänget med vänner utanför skolan. I kontakten mellan hem och skola anger 5 elever att det används alltid svenska, 2 elever att det används mest svenska och 3 elever att det ibland används svenska.

Enkätsvaren bekräftar den uppfattning som jag fått genom fältobservationerna och intervjuerna med två av lärarna i skolan och rektorn. Kommunikationen med lärarna sker på svenska, speciellt i den formella klassrumskontexten. Eleverna använder både svenska och finska i informella diskussioner med varandra utanför klassrummet. Vilket språk som väljs beror mycket på vem man talar med och i vilken situation. I mina observationer märkte jag att det räcker med att en ny person kommer med i samtalet med den effekten att hela samtalsgruppen övergår till nykomlingens språk. Solveig Strömman (1994: 7) har stött på liknande fenomen i en annan kontext i sin undersökning av ett företags interna tvåspråkighet. I de flesta fall som jag observerade skedde övergången från svenska till finska vilket också var fallet i Strömmans undersökning. Detta fenomen kategoriserar jag som konvergent ackommodation.

Ett beskrivande fall av den språkliga vardagen i SST med ackommodation är följande exempel som inträffade i en informell kontext där eleverna satt i korridoren och väntade på att få gå in i klassrummet. En blandad grupp av flickor och pojkar diskuterar förstamajhändelser med varandra på finska. En flicka (som jag refererar till med beteckningen F1) som inte går i klass I G ansluter sig till samtalet på finska och berättar livligt om sina förstamajerfarenheter. Eftersom finskan flyter fullständigt obehindrat, antar jag att hennes starkare språk är finska. En lärare kommer förbi och stannar upp för att samtala med flickan och samtalet övergår till svenska. När läraren går vidare, fortsätter eleverna samtalet på finska. Om en stund kommer ytterligare en av I G:s flickor och ställer sig utanför klassrummet (jag refererar till henne med beteckningen F2). F1 inleder ett samtal med F2 på svenska. Detta verkar överraskande för det första på grund av att finskan enligt mina observationer är stark i kommunikationen elever emellan i den informella kontexten i skolan. För det andra kan man tänka att samtalsämnet anknyter till elevernas fritid och hör till kontexten utanför skolan och som tydligt domineras av finskan. Orsakerna till denna ackommodation kan vara flera. F2 har mycket stark svenska men jag hörde henne även umgås felfritt på finska i andra kontexter. F1 och F2 har kanske inlett sitt kamratskap på svenska och följer ett invariant mönster. Min tolkning av korridorsamtalet var också att det handlade om ett "hett" samtalsämne för att det präglades av många svordomar på finska och finskan kunde vara ett prestigepåbud i den kontexten. Kan det eventuellt ha varit fråga om en skiftning i maktpositionen i samtalet som F1 valde att inleda på svenska med F2?

#### 4 Sammanfattande diskussion

Genom denna språksociologiska och etnografiska studie av SST har jag haft för avsikt att bidra till språköforskningen med en beskrivning av de rådande språkförhållandena i ett svenskt rum på en språkö i Finland. Om den språkliga vardagen i SST kan man sammanfattningsvis säga att båda språkens närvaro är ett faktum, i informella kontexter med övrig personal en nödvändighet, men samtidigt väcker finskans dominans oro hos lärarna som upplever att de får arbeta extra mycket med språket i alla ämnen delvis på bekostnad av substansen för att många elever har svaga kunskaper i svenska. I min studie kom det tydligt fram att eleverna har ett begränsat ordförråd och problem orsakar vanliga och ålderdomliga ord. Jag anser att orsaken till detta är att elever som kommer från finskspråkiga familjer och även elever från tvåspråkiga familjer som saknar ett nätverk av mor- och farföräldrar på orten inte kommer i kontakt med ålderdomligt språkbruk. Bristande kunskap i ordförrådet som berör vardagssfären förklaras enligt min åsikt med det starka finska inflytandet från hemmen och den övriga kontexten utanför skolkvarteret. Överraskande i min studie var att även mycket kommunikation inom skolkvarteret går till på finska. Bispisning och hälsovård sköts endast på finska på grund av att det på språkö Tammerfors verkar finnas tillgång endast till finskspråkig personal. Detta är enligt min åsikt typiskt för förhållandena på en språkö. På enspråkigt svenskspråkiga eller tvåspråkiga områden råder större valmöjligheter gällande personal som kan svenska.

Ackommodationsteorin visade sig mycket användbar i min studie i beskrivningen av svenskans och finskans samspel i SST. För att kunna balansera mellan majoritets- och minoritetsspråket behövs situationskänsla för ackommodation. Detta märks av att externa kontakter sköts både på finska och på svenska dels på grund av bristande resurser som finskspråkiga meddelanden från hälsovården till hemmen är ett tecken på, dels väljer man att sköta kontakten till Tammerfors stad på finska för att inte vara till extra besvär (konvergent ackommodation). Trots detta vill man medvetet hålla fast vid skolans svenskhet genom att ha webbsidorna endast på svenska, åtminstone än så länge. Mitt antagande är att om denna studie hade gjorts på ett officiellt svenskspråkigt eller tvåspråkigt område skulle resultatet ha varit annorlunda.

Tack vare möjligheten att göra fältarbete i skolan fick jag ett positivt intryck av stämningen i skolan och bland eleverna. I intervjuerna ansåg både rektorn och lärarinformanterna möjligheten att kunna stödja elevernas individuella behov som viktig. Lärarna får arbeta extra mycket med att stödja elevernas språkutveckling vilket är både tungt och tidskrävande. Trots detta uppstår det sällan behov av att anställa ny undervisningspersonal vilket enligt min uppfattning är ett tecken på att de lärare som kommer till SST trivs här bra. Det faktum att ”alla” känner varandra och att skolan är liten ansågs både av lärarna och av elevinformanterna vara skolans trumfkort. För att en liten språköskola skall kunna överleva har man velat trygga elevflödet genom att ta in alla elever från daghemmet. Således kan man säga att det varit nödvändigt att ta in elever också från finskspråkiga familjer för att trygga skolans existens. Grundskolans tillvaro ser just nu trygg ut men gymnasiets existens kan vara ett frågetecken i framtiden.

Den etnografiska metod jag valt att använda i denna studie har gett rum för många ostrukturerade diskussioner med mina informanter. Många av dessa diskussioner om språkfrågor ledde också i något skede till reflektioner kring identitetsfrågor och därför vill jag avslutningsvis i korthet ta upp några tankar om identitet som präglar den svenska språköen i Tammerfors. Det kom fram att förutom att språkfrågan ofta diskuteras i skolan försöker man också hitta den egna identiteten. Många som har svenska som starkare språk vill trots allt inte kalla sig för finlandssvensk utan hellre *Tammerforsvensk*. Av enkätresultaten på frågan vad eleverna i klass I G känner sig mest som framgår dock att största delen (8 st.) i första hand identifierar sig som tvåspråkiga. Som följande alternativ kom finländare (7 st.), sedan finlandssvensk (6 st.) och tammerforsvensk (4 st.). Ett intressant alternativ dök upp i möjligheten att fritt definiera sig som något annat, nämligen SST:are. Detta tyder enligt min tolkning på en stark gemenskap och samhörighet med skolan och skulle vara intressant att vidare forska i.

I Harry Lönnroths (2009b: 97) undersökning gällande språkbevarande och språklig identitet bland finlandssvenska äldre i Tammerfors beskriver en informant svenskheten i Tammerfors på följande sätt: ”Svenskheten i Tammerfors präglas av traditioner som kan

göra att det är svårt att bli en del av gemenskapen.” I intervjun med rektorn beskriver Holmqvist att den tammerforssvenska identiteten har en viss innebörd men att han ännu inte riktigt har klurat ut vad det betyder. Vidare säger han att han själv aldrig kommer att bli tammerforssvensk men antar att hans döttrar blir det.

”Svenskan i Tammerfors har en viss charm – det är först här som man känner sig som finlandssvensk. Det har inte varit något som man tidigare haft behov av att definiera.”

Hur man definierar och blir en Tammerforssvensk förblir ännu en olöst gåta – en gåta för framtida språköforskning att lösa.

## Litteratur

- Allardt, Erik (1997), Tvåspråkigheten, finnarnas attityder samt svenskans och finlandssvenskarnas framtid. I: *Vårt land, vårt språk – Kahden kielen kansa. En attitydundersökning om det svenska i Finland. Suomalaisia asenteita ruotsin kieleen Suomessa.* (Finlandssvensk rapport 35.) Helsingfors: Yliopistopaino. S.10–11.
- Blom, Anna (2010), ”Ja va sådär helt hermona.” Språkösvenska samtal som forskningsobjekt. I: *Källan*. S. 20–21.
- Blomberg, Jeanette, Giacomi, Jean, Mosher, Andrea, Swenton-Wall, Pat (1993), Ethnographic field methods and their relation to design. I: Schuler, Douglas & Namioka, Aki (red.), *Participatory Design: Principles and Practices*. Erlbaum: Hillsdale, NJ. S. 123–155.
- Einarsson, Jan (2009), *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998), *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tammerfors: Vastapaino.
- Gile, Daniel (1995), *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2007), Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. I: Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tanja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (red.), *Etnografia metodologiana*. Tammerfors: Vastapaino. S. 17–38.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995), *Ethnography. Principles in Practice*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Routledge.
- Hughes, John, Randall, Dave & Shapiro, Dan (1992), From ethnographic record to system design – Some experiences from the field. I: *Computer Supported Cooperative Work* 1. S. 123–141.
- Kuczynski, Anna-Liisa (2006), Kaksikielisenä suomalaisten keskellä. Identifikaatioita Uudenkaupungin kielellisessä ahtaudessa. I: Moilanen, Laura-Kristiina & Sulkunen, Susanna (red.), *Aika ja identiteetti. Katsauksia yksilön ja yhteisön väliseen suhteeseen keskiajalta 2000-luvulle*. (Historiallinen Arkisto 123.) Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 267–292.
- Lappalainen, Sirpa (2007), Mikä ihmeen etnografia? I: Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tanja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (red.), *Etnografia metodologiana*. Tammerfors: Vastapaino. S. 9–14.
- Lappalainen, Sirpa, Hynninen, Pirkko, Kankkunen, Tanja, Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (red.) (2007), *Etnografia metodologiana*. Tammerfors: Vastapaino.

- Löfman, Anita (1995), *Hundra år av gemenskap. Svenska samskolan i Tammerfors 1895–1995*. Tammerfors: Svenska samskolan i Tammerfors.
- Lönnroth, Harry (2009a), Suomalainen teollisuuskaupunki, ruotsalainen kielisaareke. Ruotsinkielisyys Tampereella 1700-luvulta 2000-luvulle. I: Lönnroth, Harry (red.), *Tampere kieliyhteisönä*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 105–145.
- Lönnroth, Harry (2009b), *Svenskt i Tammerfors. Tre undersökningar om språk och samhälle i det inre av Finland*. Tammerfors: Tampere University Press.
- Oker-Blom, Gun, Geber, Erik & Backman, Heidi (2001), *Språklig mångfald i skolan. Språkbakgrund och muntlig språkkompetens i de svenska lågstadieskolorna*. (Utbildningsstyrelsens duplikat 2/2001.) Helsingfors: Edita.
- Pösö, Tarja (1993), *Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa*. (Acta Universitatis Tamperensis A:388.) Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Strandell, Harriet (1994), *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Strömman, Solveig (1994), *Tiden har sin gång. Ett företags interna tvåspråkighet 1981 och 1991*. (Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 180.) Vasa: Vasa universitet.
- Svenska samskolan i Tammerfors 1895–1945* (1949). Tammerfors: Svenska samskolan i Tammerfors.
- Svenska samskolan i Tammerfors 75-års matrikel* (1970). Tammerfors: Svenska samskolan i Tammerfors.
- Syrjäläinen, Eija (1990), *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. (Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.) Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Trost, Jan (2007), *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vuorinen, Kimmo (2005), Etnografia. I: Ovaska, Saila, Aula, Anne & Majaranta, Päivi (red.), *Käytettävyytutkimuksen menetelmät*. Tammerfors: Tammerfors universitet. S. 63–78.

## Elektroniska källor

<http://www.samskolan.fi/styrelsen.htm/> (22.3.2010)

[http://www.samskolan.fi/om\\_oss.htm/](http://www.samskolan.fi/om_oss.htm/) (22.3.2010)

<http://www.samskolan.fi/malsattning.htm/> (22.3.2010)

<http://pxweb2.stat.fi/Dialog/Saveshow.asp/> (20.5.2010)

## Otryckta källor

Instruktion för Svenska samskolan i Tammerfors 18.12.2001.

Intervju med Svenska samskolans i Tammerfors rektor Ronny Holmqvist 20.5.2010.

*Svenskt i Tammerfors*. Kulturstiftelsen i Tammerfors 2005.



**Hej!**

**Fyll vänligen i frågeformuläret och ange ditt namn. Denna enkät är till för att komplettera mitt undersökningsmaterial för min bilaudaturuppsats med rubriken *Tammerfors som svensk språkö i Finland. En etnografisk studie av Svenska samskolan i Tammerfors*. Svaren behandlas konfidentiellt. I fortsättningen av min undersökning kommer jag att referera till eleverna i klassen som *informanter*.**

Namn \_\_\_\_\_ Födelseort \_\_\_\_\_

1 Mitt officiella (registrerade) modersmål är

svenska  finska  något annat \_\_\_\_\_  vet ej

2 I vilken utsträckning använder du svenska i följande situationer? Ringa in ditt svarsalternativ.

	aldrig svenska	ibland svenska	lika mycket svenska som finska	mest svenska	alltid svenska
med mamma	1	2	3	4	5
med pappa	1	2	3	4	5
med syskon	1	2	3	4	5
under lektionerna	1	2	3	4	5
under rasterna	1	2	3	4	5
med lärarna	1	2	3	4	5
med närmaste klasskamrater	1	2	3	4	5
med andra skolkamrater	1	2	3	4	5
med vänner utanför skolan	1	2	3	4	5
hemma talas	1	2	3	4	5
mina föräldrar talar med varandra	1	2	3	4	5
i kontakten mellan hem och skola	1	2	3	4	5

3 Jag upplever att mitt starkare språk är  svenska  finska  båda lika starka

4 Jag tycker mera om att tala  svenska  finska  ingen skillnad

5 Jag tycker att mina kunskaper i svenska är  svaga  nöjaktiga  goda  utmärkta

6 Jag skulle gärna vilja lära mig mera svenska  ja  i någon mån  har inget behov

7 a) Jag väljer svenska i samtal med mina kamrater i skolan för att (du kan välja flera alternativ) b) Jag väljer finska i samtal med mina kamrater i skolan för att (du kan välja flera alternativ)

- jag kan bättre svenska
- jag väljer hellre kamratens språk
- vi har börjat vårt kamratskap på svenska
- jag vill upprätthålla min svenska
- det känns häftigare att tala svenska
- jag vill hellre använda svenska
- annan orsak \_\_\_\_\_

- jag kan bättre finska
- jag väljer hellre kamratens språk
- vi har börjat vårt kamratskap på finska
- jag vill upprätthålla min finska
- det känns häftigare att tala finska
- jag vill hellre använda finska
- annan orsak \_\_\_\_\_

8 Tycker du att det är lättare att diskutera vissa saker på finska och vissa saker på svenska?

- ja På finska kan jag bättre tala om \_\_\_\_\_  
På svenska kan jag bättre tala om \_\_\_\_\_
- nej

9 Vad är svårt för dig i skolan när det gäller svenskan?

---



---



---

10 Jag känner mig mest (du kan välja flera alternativ)

- finne  finländare  svensk  finlandssvensk
- tvåspråkig  tammerforsvensk  något annat \_\_\_\_\_

11 Har du gått i ett svenskspråkigt daghem?

- ja Var? \_\_\_\_\_
- nej

12 a) Jag upplever att observatörens närvaro i klassen påverkade mitt beteende

- inte alls  i någon mån  ganska mycket  mycket

b) Jag upplever att observatörens närvaro i klassen påverkade lärarnas beteende

- inte alls  i någon mån  ganska mycket  mycket

Tack för din medverkan och trevlig sommar!