

# Finska hem – tvåspråkiga barn

Familjespråkpolicy i fem familjer där hemspråket är finska  
och barnen går i svensk förskola eller skola

Anna-Leena Hietaoja  
Tammerfors universitet  
Fakulteten för språk,  
översättning och litteratur  
Nordiska språk  
Pro gradu-avhandling  
Våren 2015

Tampereen yliopisto  
Pohjoismaiset kielet  
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

HIETAOJA, ANNA-LEENA: Finska hem – tvåspråkiga barn. Familjespråkpolicy i fem familjer där hemspråket är finska och barnen går i svensk förskola eller skola

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua + liite (1 kpl)  
Toukokuu 2015

---

Tutkielmani käsittelee kielellisiä toimintaperiaatteita perheissä, joissa kotikieli on suomi ja lapset käyvät Porin ruotsalaista koulua tai esikoulua. Tarkoitukseni oli selvittää, millaisin perustein perheet valitsivat ruotsalaisen koulun lasten kouluksi, millaisia asenteita vanhemmilla on ruotsin kieltä ja kielenoppimista kohtaan sekä millaisia kieleen liittyviä käytänteitä perheillä on.

Kielellisten toimintaperiaatteiden tutkimus muodostaa teoreettisen viitekehyksen tutkimukselleni. Kielellisiä toimintaperiaatteita on aikaisemmin tutkittu erityisesti kaksikielisissä perheissä. Tutkimuksen aineisto koostuu viiden vanhemman haastattelusta. Heidän lapsensa käyvät tai ovat käyneet Porin ruotsalaista koulua tai esikoulua. Suurin osa haastateltujen vanhempien lapsista on käynyt ensin ruotsalaista päiväkotia, mitä suositellaan, jotta lapsi saisi riittävän kielitaidon ennen koulun alkua.

Tuloksista selviää että kieleen liittyvät syyt olivat vanhempien yleisimpiä perusteluja koulun valinnalle. Kielellisistä syistä useimmin haastatellut mainitsivat välillisiä syitä, joita ovat hyöty ruotsin kielen sujuvasta osaamisesta opinnoissa ja työelämässä. Myös sosiaalisia, kulttuurisia sekä tunnesidonnaisia syitä koulun valinnalle ilmeni. Monella haastatellulla on jokin henkilökohtainen suhde ruotsin kieleen esimerkiksi opintojen tai työn kautta, tai vain suuri kiinnostus kieltä kohtaan. Yllättävä tulos oli että eräässä perheessä vanhin lapsi itse oli halunnut ruotsinkieliseen päiväkotiin. Perhe asui päiväkodin lähellä ja nähdessään lasten leikkivän päiväkodin pihalla hän sanoi haluavansa mukaan. Löydös vahvistaa aikaisemmassakin tutkimuksessa ilmi tullutta käsitystä lapsesta aktiivisena perheen kielellisten toimintaperiaatteiden muodostajana. Yksi haastateltava ei maininnut ollenkaan kielellisiä syitä koulun valintaan. Hänelle merkityksellisiä olivat koulun ominaisuuksiin liittyvät asiat kuten pienet ryhmät, koulun vapaa ja myönteinen ilmapiiri sekä perinteiset arvot.

Perheiden kieleen liittyvistä käytännöistä tärkeimpänä nousi esiin lapsen koulunkäynnin tukeminen. Kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että lapsen opiskelua ruotsinkielisessä koulussa täytyy tukea enemmän kuin mikä olisi tarpeellista suomenkielisessä koulussa.

Avainsanat: språkpolicy, familjespråkpolicy (FSP), tvåspråkighet, språk, Björneborg

# Innehåll

1 Inledning .....	1
1.1 Teoretisk referensram och syfte .....	2
1.2 Metod och material .....	3
1.3 Tidigare forskning.....	4
2 Svenskt i en finsk omgivning .....	6
2.1 Begreppet språkö .....	6
2.2 Det svenska i Björneborg förr och nu .....	8
2.3 Den svenska barnträdgården och skolan i Björneborg .....	10
3 Tvåspråkighet .....	14
3.1 Språkinlärning.....	14
3.2 Definition av tvåspråkighet.....	15
3.3 Olika typer av tvåspråkighet .....	18
3.4 Additiv och subtraktiv tvåspråkighet .....	21
4 Språkpolicyforskning .....	22
4.1 Språkpolicy .....	22
4.2 Familjespråkpolicy (FSP) .....	25
4.3 Formulandet av familjespråkpolicy .....	27
4.4 Val av skola ur olika perspektiv .....	33
5 Analys.....	36
5.1 Språkpolicy och tvåspråkighet i BSS.....	36
5.2 Familjerna .....	39
5.3 Motiveringar bakom FSP i familjerna .....	42
5.3.1 Språkrelaterade orsaker .....	43
5.3.2 Skolspecifika orsaker .....	47
5.4 Föräldrars inställningar och uppfattningar.....	50
5.4.1 Inställningar till svenska språket .....	50
5.4.2 Uppfattningar om språkinlärning .....	51
5.5 Praktiker.....	53

5.5.1 Stöd för barnens skolgång .....	53
5.5.2 Samarbetet med skolan.....	56
5.5.3 Finlandssvensk kultur till hela familjen .....	58
5.5.4 Språkliga praktiker på fritiden.....	59
5.6 Andra åsikter om skolgång i BSS .....	60
6 Sammanfattande diskussion .....	62
Källförteckning.....	66
Bilaga: Intervjufrågorna .....	70

## Tabeller

Tabell 1	Kingelin-Orrenmaas indelning av orsaker till val av Svenska Samskolan i Tammerfors till skola (Kingelin-Orrenmaa 2014, 104–105) .....	32
Tabell 2	Bakgrundsinformation om familjerna .....	41
Tabell 3	Redovisningsschema för studerandet av språkpolicy efter Cooper (1989) med exempel på svar ur denna studie .....	64

## Figurer

Figur 1	Karta över Svenskfinland (Henricson 2013, 12) .....	6
Figur 2	Elevernas språkliga bakgrund i Björneborgs svenska samskola år 2011(Kovero 2011, 25) .....	11
Figur 3	Förhållandet mellan föräldrars föreställningar och attityder, praktiker och barnens språktillägnande (De Houwer 1999, 86) .....	26
Figur 4	Språkrelaterade orsaker till familjers val av Björneborgs svenska samskola .....	47
Figur 5	Skolspecifika orsaker till familjers val av Björneborgs svenska samskola .....	50

# 1 Inledning

Intresset för den svenska skolan bland finskspråkiga har ökat kraftigt under de senaste decennierna (Finnäs 2013, 25). Enligt lagen om grundläggande utbildning (1998/628 §10) får föräldrarna välja en finsk eller en svensk skola för sina barn, förutsatt att barnet behärskar skolspråket. Enligt Finnäs (ibid., 25–26) har finskregistrerade elever utgjort en betydande del av eleverna i svenska skolor från och med 1980-talet. Han konstaterar att detta fenomen finns i hela Svenskfinland men att det varierar regionalt i omfattning (ibid., 26). På starkt svenskspråkiga orter är det mindre vanligt att elever från finskspråkiga hem går i svensk skola (ibid.). Av detta kan man dra slutsatsen att intresset inom finska familjer för den svenska skolan är större på starkt finskspråkiga orter.

En sådan ort är staden Björneborg – en av de fyra svenska språköarna i Finland. Som språköar räknas vanligen Björneborg, Kotka, Tammerfors och Uleåborg. Harry Lönnroth (2009a, 106) definierar begreppet på följande sätt: ”en finskspråkig ort med en svenskspråkig minoritet med både historisk kontinuitet och språklig infrastruktur”. Björneborg har starka historiska rötter i svenskspråkighet men nuförtiden utgör de svenskspråkiga bara en bråkdel av stadens invånare. Enligt Statistikcentralen (2015) hade Björneborg i slutet av år 2013 cirka 83 500 invånare, varav 449 personer har svenska som registrerat modersmål. Detta innebär 0,5 % av stadens befolkning. I Björneborg finns en svensk barnträdgård, grundskola och ett svenskt gymnasium. De kan sägas forma svenskspråkighetens hörnsten i staden, men utan elever från finskspråkiga hem skulle skolan ha betydligt sämre förutsättningar för verksamheten. I Björneborgs svenska samskola kommer över hälften av eleverna från finskspråkiga hem (Kovero 2011, 25).

Att finskspråkiga föräldrar väljer svensk skola för barnen är ett fenomen som är speciellt för språköarna jämfört med övriga Svenskfinland. Det är också ett relativt outforskat område: val av skola i tvåspråkiga familjer har undersökts en hel del men att barn från enspråkigt finska hem går i skola på svenska har knappast studerats alls. Syftet med denna avhandling är att få fram orsaker som påverkat valet av den svenska skolan för barnen hos finska familjer i Björneborg. Jag vill också undersöka hurdana inställningar föräldrarna har till svenska språket och hurdana uppfattningar de har om

språkinläring. Slutligen vill jag utreda hur detta val påverkar familjers vardag, det vill säga hurdana praktiker familjer har gällande barnens skolgång.

## 1.1 Teoretisk referensram och syfte

Den teoretiska referensramen i min studie är språksociologisk. Jan Einarsson (2004, 14) förklarar att ”Språksociologi är studiet av språklig variation och förändring i ett socialt och kulturellt perspektiv” (ibid.). Mer precist utgör språkpolicyforskningen den teoretiska ramen för denna avhandling. Språkpolicy är ett relativt nytt forskningsområde och har som syfte att studera hurdana språkliga attityder eller ideologier och praktiker det finns i en språkgemenskap samt hur man försöker påverka eller ändra dessa praktiker (Spolsky 2004, 5). Ännu mer precist koncentrerar jag i denna avhandling på familjespråkpolicy, det vill säga språkpolicy som bedrivs på familjenivå. Att föräldrar som talar finska hemma med barnen har valt svensk dagvård och skola för dem är ett medvetet val och förverkligande av språkpolicy.

Mitt syfte är att undersöka familjespråkpolicy (FSP) hos familjer där hemspråket är finska och barnen går i den svenska skolan eller förskolan i Björneborg. Vi vet redan på förhand att en central del av familjernas språkpolicy är att barnen går i svensk förskola eller skola. Jag vill få fram hurdana motiveringar föräldrarna har bakom en sådan här språkpolicy, alltså varför de har valt den svenska skolan eller barnträdgården och därigenom skolspråket eller dagvårdsspråket för sina barn. Samtidigt undersöker jag hurdana inställningar till svenskan och uppfattningar om språkinläringen föräldrarna har. Dessa är av betydelse eftersom de påverkar föräldrarnas handlingsätt och hänger samman med motiveringarna. Jag vill också veta hurdana språkrelaterade praktiker familjerna har, det vill säga hur det faktum att barnen går i svensk förskola eller skola påverkar familjernas vardag. Hur – och på vilket språk – fungerar samarbetet med skolan? Hurdana insatser kräver barnens skolgång i den svenska skolan av familjen? Avslutningsvis har jag för avsikt att ta reda på om föräldrarna har varit nöjda med beslutet om barnets dagvårds- eller skolspråk.

Mina forskningsfrågor är följande:

1. Vilka motiveringar finns det bakom FSP i familjerna?
2. Hurdana inställningar till svenska språket och uppfattningar om språkinläring i allmänhet har föräldrarna?
3. Hurdana språkrelaterade praktiker har familjerna?

## 1.2 Metod och material

Jag har valt intervjun som forskningsmetod. Intervjun är en kvalitativ metod som kännetecknas av få informanter men djup information (Lagerholm 2005, 53–57). Med intervju som metod kan man inte få generaliserad information eller siffror som resultat såsom med kvantitativa medel, men istället kan man gå in i temat på djupet. Lagerholm (ibid.) skriver att det som är bra med intervjun som forskningsmetod är att den är flexibel och anpassningsbar efter situationen. Det kanske kommer fram saker man inte skulle ha kommit på att fråga till exempel i en enkät, och intervjuaren kan ställa tilläggsfrågor. Av dessa skäl anser jag att intervju lämpar sig bra för mina forskningsfrågor. I intervjuerna kom det faktiskt fram saker som jag inte hade tänkt på i förväg, och som möjligen inte alls hade kommit fram om jag hade använt någon annan metod.

Mitt material består av intervjuer med fem föräldrar vars barn går eller har gått i den svenska förskolan, skolan eller det svenska gymnasiet i Björneborg. Jag använde en halvstrukturerad intervju som Hirsjärvi och Hurme (2008) kallar temaintervju. Intervjufrågorna fungerade som ram för diskussioner och jag ställde också preciserande frågor. Intervjuerna gjordes under våren 2014 på finska eftersom det är föräldrarnas modersmål. Intervjufrågorna finns som bilaga i slutet av uppsatsen.

I analysen utgår jag från forskningsfrågorna. I avsnitten 5.3, 5.4 och 5.5 behandlar jag var sin forskningsfråga. Inom avsnitten har jag skapat kategorier enligt teman som kom fram i materialet. Materialet är med andra ord utgångspunkten för kategoriseringen. Vissa saker kommer upp på fler än ett ställe i analysen eftersom jag har tagit med i ett avsnitt det som enligt min åsikt är nödvändigt för att svara på forskningsfrågan. Till exempel de två första forskningsfrågorna hänger samman på det sätt att som svar till

den första frågan förekommer sådant som också är svar till den andra forskningsfrågan. Orsaken till att de ändå är två skilda forskningsfrågor är den att de delvis ger olika typer av information om forskningsobjektet. I analysen av den första forskningsfrågan använder jag en likadan kategorisering som Kingelin-Orrenmaa (2014, 104–105) har gjort i sin analys av orsakerna som påverkat val av Svenska samskolan i Tammerfors. Jag beskriver analysen i mera detalj i början av avsnitt 5.3. I avsnittet 5.6 lyfter jag upp teman som framkom i materialet men som faller utanför forskningsfrågorna. Dessa teman är enligt min åsikt ändå värda att ta upp i denna avhandling.

### 1.3 Tidigare forskning

På 2000-talet har det kommit tämligen mycket ny forskning om svenskan och de svenskspråkiga på språköarna. Harry Lönnroth har gjort mycket forskning gällande språköar men särskilt Tammerfors (se t.ex. 2009a, b). Zea Kingelin-Orrenmaa har också forskat i språkön Tammerfors med en etnografisk studie om Svenska samskolan i Tammerfors (2010). Paula Rossi har koncentrerat sig på Uleåborg (Lönnroth och Rossi 2008a, b). För tillfället leder Rossi en forskningsgrupp som arbetar med projektet ”Kulturell och språklig identitet hos gårdagens och dagens svenskspråkiga uleåborgare” (Uleåborg universitet, 2015).

Vad gäller speciellt Björneborg har det nyligen kommit ut mycket ny forskning om det svenska i staden. Vid Åbo universitets utbildningsprogram för kulturproduktion och landskapsforskning utfördes projektet *Svenskarna i Björneborg*, vars slutprodukt, antologin *Ruotsinkielisten kulttuuriperintöä* (red. Haanpää & Tuomi-Nikula) publicerades år 2013. Verket innehåller artiklar varav en del baserar sig på pro gradu-avhandlingar och doktorsavhandlingar som studerande och forskare arbetade med inom ramen för projektet. Projektet hade som syfte att beskriva å ena sidan det kulturarv som de svenskspråkiga lämnat i staden och å andra sidan den nutid de svenskspråkiga i Björneborg lever i idag. Ytterligare ett syfte till projektet var att göra det svenska kulturarvet och svenskspråkighet mer kända i Björneborg och Satakunta för majoriteten av invånarna, de finskspråkiga. Därför är artiklarna skrivna på finska, och det ordnades en finsk föreläsningsserie och en utställning som var öppna för allmänheten. Projektet finansierades av Svenska Kulturfonden i Björneborg. (Ibid., 11.)



För tillfället skriver Kingelin-Orrenmaa sin doktorsavhandling som handlar om det svenska i Tammerfors (Kingelin-Orrenmaa 2014). Hon koncentrerar sig på Svenska samskolan i Tammerfors samt den svenska församlingen i Tammerfors. Syftet med doktorsavhandlingen är att ta reda på hur svenska de svenska rummen som befinner sig mitt i en finsk omgivning faktiskt är. En del av forskningen handlar om varför föräldrar valt den svenska samskolan till sina barn. (Ibid.) Föräldrars val av skola och skolspråk till sina barn i finländsk kontext har även undersökts av Lojander-Visapää i Helsingfors (2001) och av Carina Nyberg i Vasa (2009). I båda fallen har forskarna koncentrerat sig på tvåspråkiga familjer, det vill säga familjer där föräldrarna har olika modersmål. Viitanen (2012) har undersökt valet av daghem hos två- och flerspråkiga familjer i Jyväskylä, medan Lehtonen och Valli (2012) studerade formulerandet av språkpolicy hos tvåspråkiga familjer i samma stad. Jag återkommer till dessa och några internationella undersökningar i avsnitt 4.3.

Som framgår ovan finns det en hel del forskning om skolval i två- och flerspråkiga familjer. Däremot finns det lite forskning speciellt om finska familjer som väljer svensk dagvård och skola till sina barn. Jag vill i denna avhandling belysa sådana familjers motiveringar bakom val av skola och dagvård. Det antas ofta att finska föräldrar speciellt på språköarna väljer svensk skola till sina barn för att barnen skulle lära sig svenska (t.ex. Laurent 2013, 13). Det har även påståtts att de svenska skolorna på språköarna fungerar som språkskolor för elever från finskspråkiga hem (Oker-Blom m.fl. 2001, 28). Resultaten i denna avhandling visar att språkinläringen visserligen spelar en stor roll i motiveringarna men den är dock inte den enda orsaken. Språkrelaterade praktiker, som min tredje forskningsfråga handlar om, har studerats hos två- eller flerspråkiga familjer med till exempel språkstrategierna som primära forskningsobjekt (t.ex. Herberts 1991, Berglund 2008, Lehtonen och Valli 2012). Praktiker som har att göra med skolgång på svenska i finska familjer har däremot enligt min uppfattning inte studerats.

## 2 Svenskt i en finsk omgivning

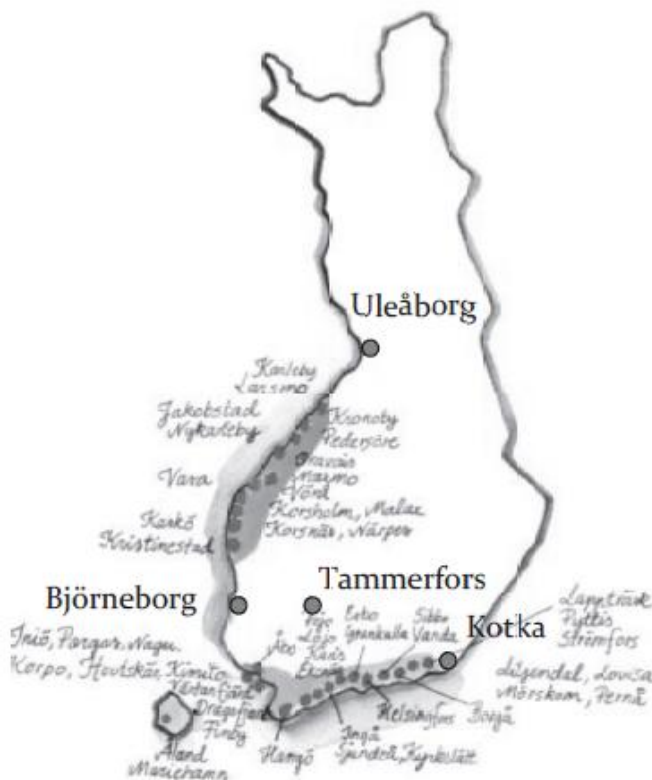
I detta kapitel behandlar jag Björneborg som svensk språkö. Jag börjar med en diskussion om begreppet språkö. Sedan behandlar jag Björneborgs historia och klarlägger vad för svenskt förutom läroanstalterna det finns i staden. Därefter presenterar jag den svenska barnträdgården och skolan i Björneborg.

### 2.1 Begreppet språkö

Begreppet *språkö* har definierats på många sätt men det finns hittills ingen enhetlig definition. Harry Lönnroth (2009a: 98–113) behandlar ämnet i sin artikel och diskuterar några definitioner som gjorts på svenska, finska, tyska och engelska. Lönnroth skriver att enligt SAOB (S 10245) används ordet *språkö* ”i fråga om ett ’[...] mindre, avgränsat språkområde [...] inne i område där annat l. andra språk talas’” (ibid., 103). Han

kritiserar denna definition för att den utgår ifrån att språköar skulle vara isolerade av det omgivande samhället, vilket inte är fallet åtminstone på de svenska språköarna i Finland.

Lönnroth har utvecklat en definition som är lämplig i Finlands omständigheter: ”en finskspråkig ort med en svenskspråkig minoritet med både historiskt kontinuitet och språklig infrastruktur” (ibid., 106). Med finskspråkig ort menar han en officiellt enspråkig finsk ort. Den



Figur 1. Karta över Svenskf inland.

Kartan är ur Henricson (2013,12). Den är en modifierad version ur Folktingets nätpublikation Svenskt i Finland.

finlandssvenska minoriteten ska vara tillräckligt stor för att kunna upprätthålla den svenskspråkiga gemenskapens identitet, utbildning och fritidsaktiviteter. Med språklig infrastruktur menar Lönnroth att kommunen har ett till universitetsstudier ledande svenskt gymnasium. Bland annat av detta skäl räknar Lönnroth inte till exempel Jyväskylä som en språkö. I Jyväskylä finns en svensk grundskola men inget gymnasium. (Ibid., 106–107.) Sofie Henricson (2013) tar också fasta på minoritetens storlek och skriver att språköar kan behandlas som svenska samhällen inom det omgivande finska samhället. Henricson (2013, 10) skriver: ”Ett samhälle kräver för sin del en tillräckligt stor grupp och tillräckligt med tid under vilken denna grupp har organiserat sig och byggt upp samhällsstrukturer”. Både Henricson (ibid.) och Lönnroth (2009a, 106–107) är av den åsikten att den svenska minoriteten ska vara tillräckligt stor och att minoritetsmedlemmarna ska ha tillgång till vissa tjänster, såsom utbildning, på sitt modersmål.

Som språköar räknas vanligen bara kommuner där det finns en liten svensk minoritet men som ligger i ett helt finskspråkigt område (Lönnroth 2009a, 98–99). Detta betyder att till exempel Helsingfors inte räknas som en språkö eftersom den ligger i Nyland, som är ett av de fyra finlandssvenska områdena. De andra tre är Åboland, Österbotten och Åland. Den ovanstående kartan (Henricson 2013, 12) klargör skillnaden. De finlandssvenska områdena är markerade med grå färg på kartan. Språköarna ligger på vita, alltså enspråkigt finska områden. Lönnroth (2009a, 99) skriver att i Finland brukar Björneborg, Kotka, Tammerfors och Uleåborg räknas som svenska språköar, och dessa städer passar också in i den definition han utformat. Henricson (2013, 12) påpekar emellertid att det geografiska avståndet från övriga Svenskfinland inte är lika tydlig med Kotka som ligger nära Nyland. Som man kan se på kartan är Tammerfors den enda språkön i det finska inlandet medan de andra tre ligger vid kusten.

Enligt Lönnroth (ibid., 107–108) har dessa fyra språköar mycket gemensamt även historiskt. Han konstaterar att språköarna uppstod främst på 1700- och 1800-talen på grund av att svenskspråkiga borgare flyttade till finskspråkiga industriorter. Med svenskspråkiga invånare uppstod också behovet av svenska läroverk och det grundades svenska skolor i städerna. Senare när industrin minskade sjönk också de svenskspråkigas andel i städerna. (Ibid., 107–108.) Så här beskriver Lönnroth:

De svenska språköarna i Finland är med andra ord ett exempel på kontaktlingvistik ur samhällsaspekt, det vill säga på hur samhällsutvecklingen påverkar den språkliga mångfalden på det lokala planet men också i ett riksperspektiv. (Ibid., 107.)

Lönnroth betonar vikten av den historiska dimensionen i språköforskning, och han medger att det är en utmaning för en lingvist att göra lämpliga tolkningar ur historiskt material. Trots det poängterar han att språköarna huvudsakligen är ett lingvistiskt forskningsområde. (Ibid., 109.) Lönnroth själv har forskat i språköar, speciellt Tammerfors, ur ett språksociologiskt perspektiv med vikten på kontaktlingvistik och flerspråkighet (ibid., 101).

## 2.2 Det svenska i Björneborg förr och nu

Björneborgs stad har starka rötter i svenskspråkigheten. Enligt historiken på Björneborg stads webbplats (2011) grundades Björneborg år 1558 av hertig Johan vid mynningen av Kumo älv. Sverige behövde då en hamnstad för export av fisk samt import av varor till norra Finland. Handelsmän var i nära kontakt till Stockholm och många hade också släktingar där.

Då Finland blev en del av Ryssland år 1809 medförde detta ingen större förändring för björneborgborna. Under 1800-talet då industrin växte starkt fanns det i Björneborg framgångsrika skeppsrederier och industrin ökade under senare hälften av 1800-talet. I staden verkade många svenska affärsläkter såsom Ahlström och Rosenlew. Fabrikerna ägdes ofta av svenska borgerliga släkter medan arbetarna kom från finska landsbygden. (Björneborg stad 2011.) Det var just fabriksägaren F. W. Rosenlew som starkt medverkade till grundandet av den svenska samskolan i slutet av 1800-talet (Laine 2013, 362).

I slutet av 1800-talet fanns i Björneborg både svenska och finska läroanstalter. I början av 1900-talet blev arbetarrörelsen starkare och svenska borgare började förlora makt i politiken. Inkorporeringarna år 1941 gjorde att arbetare från finska landsbygden officiellt blev björneborgbor, vilket ledde till att de svenskspråkigas procentuella andel i staden minskade. (Björneborg stad 2011.) Svenska samskolans elevantal växte ändå på 1900-talet, och nästan fördubblades i början av 1970-talet. På den tiden var det brist på arbetskraft vid varvsindustrin och man försökte locka familjer som hade flyttat till

Sverige att flytta till Björneborg för att arbeta på varvet. En stor fördel var att arbetarnas barn skulle kunna fortsätta i en svenskspråkig skola, och man gjorde till och med reklam för detta i svenska tidningar. Under följande årtionde minskade industrin i staden, och därmed också antalet svenskspråkiga. Detta ledde till att en större andel av svenska samskolans elever kom från finskspråkiga hem. (Laine 2013, 362–364.)

Nuförtiden finns det relativt lite svensk verksamhet i Björneborg utöver barntädgården, skolan och gymnasiet. Svenska Klubben i Björneborg har 220 medlemmar och ger ut fem till sex klubbrev per år (Björneborgs svenska samskola 2012). På grund av vad som finns på internet verkar det inte finnas så mycket svensk verksamhet i Björneborg. Det faktum att alla länkar är på skolans webbplats är enligt min åsikt ett tecken på att skolans roll i bevarandet av finlandssvenskheten i Björneborg är påfallande. Det verkar som att skolan fungerar som svenskhetens centrum.

Nätet avslöjar dock bara en liten del av det svenska i staden. Niina Tuulivaara (2013, 239–252) har intervjuat fyra svenskspråkiga björneborgbor och det framgår av hennes artikel att känslan av samhörighet är stark i den svenskspråkiga gemenskapen. Familjen och släkten ses som en viktig resurs, men man träffar andra svenskspråkiga också via olika föreningar, såsom Björneborgs Svenska Pensionärsförening r.f, samt på fester och så vidare. Många sammankomster ordnas på Svenska Klubben och svenskspråkiga evenemang finansieras bland annat av Svenska kulturfonden i Björneborg. De flesta finlandssvenskarna i staden ser tvåspråkigheten som en naturlig del av sin vardag och tänker inte ens på att man alltid borde få service på svenska eller att det borde finnas ett större utbud på fritidsaktiviteter på svenska. Detta framgår också av Liisa Ojas (2013, 225–238) artikel som handlar om hurdan det är att leva som svenskspråkig i Björneborg. Hon kommer fram till att tvåspråkigheten är nödvändig i en finskdominerande stad men den ses snarare som en rikedom än en brist. Enligt Oja antar man ofta att man inte får betjäning på svenska och man kommer inte ens på att fråga efter den, och dessutom tänker man att det vore oartigt att kräva service på svenska när man kan finska lika bra. I Tuulivaaras (ibid., 248) artikel nämns det att det till exempel inom hälsovården skulle vara bra att finnas personal som talar flytande svenska, eftersom där kan även små språkliga fel leda till stora misstag, likaså vid äldreomsorg om kunskaperna i andraspråket (finska) försvinner med demens. Oja

skriver att fritidsaktiviteterna dock väljs på grund av vad man är intresserad av, inte på basis av vad det finns på svenska. En av Ojas informanter kommenterar: ”Että sitten kun tuolla Isossamäessä hiihtää, niin se on ihan sama, hiihtääkö sitä suomeksi vai ruotsiksi. Yhtä huonosti luistaa.” (sv. ”Så att när man skidar där på Isomäki så spelar det ingen roll på vilket språk man skidar. Det glider lika dåligt.” Oja 2013, 235, min översättning).

### 2.3 Den svenska barnträdgården och skolan i Björneborg

Svenska Barnträdgården i Björneborg grundades år 1898. Enligt Barnträdgårdens webbplats (2012) är den idag Finlands äldsta privata barnträdgård. Barnträdgården upprätthålls av Svenska Barnträdgårdens i Björneborg Understödsförening r.f. På daghemmets webbplats (2012) berättas det att dess huvuduppgift är att ge dagvård på svenska, och att det vill bevara de finlandssvenska traditionerna. Målet är också att lära barn svenska så att de kan fortsätta till den svenska skolan. Detta tyder på att daghemmet tar hänsyn till det faktum att många barn kommer från finska hem och inte nödvändigtvis kan tala svenska när de kommer till daghemmet. Laurent (2013, 47) skriver att daghemmet och skolan är öppna för alla, men svenska och tvåspråkiga barn prioriteras. Finskspråkiga barn tas in i daghemmet i kördning. En del föräldrar vill anmäla sina barn till daghemmet i god tid för att försäkra sig om att barnet ska få plats.

Våren 2013 fanns det i daghemmet 50 barn och 26 barn i förskolan (Laurent 2013, 47). Tidigare fanns det i daghemmet grupper endast för 3–5-åriga barn, men på hösten 2013 började en ny småbarnsavdelning för barn under tre år (Sandelin 2013). Barnträdgården fungerar i allaktivitetshuset Mikaelsgården som byggdes år 2003. På grund av brist på utrymmen i Mikaelsgården fungerar den nya småbarnsavdelningen i sin egen lägenhet i närheten. Marie Lågland från daghemmet berättar i Sandelin (ibid.) att det i småbarnsgruppen endast finns barn med svensk bakgrund:

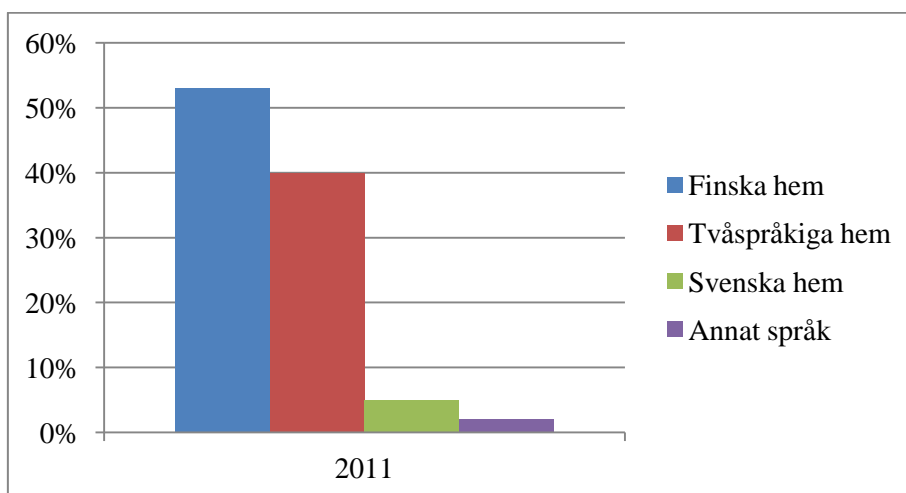
”Att Björneborg återfått sin dragningskraft efter storindustrins utflyttning, och att det skett en inflyttning av nya svenskspråkiga familjer, ser vi tydligt på vår nya småbarnsavdelning. Den har enbart barn med svenskspråkig bakgrund, medan språkfördelningen i resten av barnträdgården är 50-50.” (Sandelin, ibid.)

Vid sidan av daghemmet finns i Mikaelsgården också skolans matsal och festsal, eftermiddagsvård och de två första årsklasserna. Dessutom omfattar fastigheten 24

hyresbostäder som är avsedda för svenskspråkiga seniorer samt en fysioterapiavdelning med simbassäng. (Mikaelsgården 2014).

Årsklasserna 3–9 samt gymnasiet verkar på andra sidan av gatan. Björneborgs Svenska Samskola grundades år 1892 och den upprätthålls av Björneborgs Svenska Samskolas aktiebolag. Den är en privat skola. Skolan är den enda svenska skolan i Björneborg och i hela landskapet Satakunta. Skolans rektor är Ulrika Hollsten. Av skolans namn används även förkortningen BSS. (Björneborgs Svenska Samskola 2014.) Våren 2013 hade grundskolan 205 elever och gymnasiet 65 studerande (Laurent 2013, 47).

Kovero har undersökt elevernas språkliga hemmiljö på språköarna (2011). I Björneborg kommer enligt Kovero 53 % av eleverna från finskspråkiga hem, medan 40 % kommer från tvåspråkiga hem och 5 % från enspråkigt svenska hem (Kovero 2011, 25). Resten av eleverna, alltså 2 %, talar ett annat språk hemma (ibid.). Procentandelarna presenteras i diagrammet nedan.



Figur 2. Elevernas språkliga bakgrund i Björneborgs svenska samskola år 2011 (Kovero 2011, 25).

Skolans rektor Hollsten säger att finskspråkiga föräldrar väljer den svenska skolan främst för att erbjuda barnen möjligheten att lära sig språket (Laine 2013, 364). Vid sidan av språket får eleverna bekanta sig med finlandssvensk kultur. Hollsten tillägger att även skolans centrala läge i Björneborg spelar en roll när finska familjer fattar beslut om barnens dagvårdsplats och skola. Ytterligare en fördel är att allt från daghemmet till gymnasiet verkar i samma kvarter, i delvis samma utrymmen. Mikaelsgårdens byggnad

är dessutom relativt ny, vilket gör att utrymmena är fräscha och ändamålsenliga. Laine skriver att alla övergångar från till exempel förskolan till första klass, till högstadiet och till gymnasiet är lätta för barnen och ungdomarna eftersom utrymmena och personalen åtminstone delvis är bekanta från förut. (Laine *ibid.*, 364–365.)

Skolans motto är *Tradition, Trivsel och Trygghet*. Laine (*ibid.*, 361) skriver att dessa tre T:n utgör grunden för skolans unika vi-anda. I Laines artikel säger Hollsten ”Vi tillhör alla den stora BSS-familjen” (*ibid.*). Sådan här samhörighetskänsla är central i skolans verksamhet, och det hänger också samman med skolans mål att bevara och främja svenskt kulturarv i Björneborg. Begreppet *kulturarv* kan definieras som ett slags resurser som ärvts från tidigare generationer och som anses som viktiga och värda att behålla (Tuomi-Nikula 2011 och Hovi 2009, 2 i Laine *ibid.*). Det kan handla om konkreta byggnader eller föremål eller immateriella traditioner, såsom fester, seder och sånger (*ibid.*). Dessutom kan kulturarv även innebära till exempel gemensamma värden och samhörighetskänsla, som sedan realiserar bland annat genom fester (Saarikoski 1994, 18 i Laine *ibid.*). Genom gemensamma fester och seder formas också gemenskapens identitet (*ibid.*).

Luciafesten hör till de viktigaste festtraditionerna på BSS. En av abiturienterna får vara lucia. Alla skolans elever, personalen och elevernas föräldrar får delta i omröstningen, vilket gör luciafirandet till hela skolgemenskapens fest. Lucia uppträder också i centrum av Björneborg och sprider därmed finlandssvensk tradition till alla björneborgbor. (Laine 2013, 366–367.)

Julfesten är gemensam för hela skolan, från förskolan till gymnasiet. Vid månadsskiftet november-december firas grötfest, i vilken deltar barn från daghemmet och förskolan samt skolans fyra första årsklasser. Eleverna och föräldrarna deltar i organiseringen av grötfesten som samtidigt är ett tack till lärarna och daghemmets personal för deras arbete. (*Ibid.*, 367.)

Vårfesten firas i två delar, först förskolan och lågstadiet på morgonen och högstadiet och gymnasiet på eftermiddagen. I BSS är vårfesten hela familjens fest och alla släktingar som önskar delta får göra det. Detta gör att hela familjen får bli delaktig av de finlandssvenska traditionerna, vilket enligt Laine (*ibid.*) är viktigt eftersom familjen har



en stor betydelse i bevarandet av kulturarv och traditioner. Av min egen erfarenhet kan jag säga att det är sällsynt att föräldrarna får delta i skolans fester i en stad som Björneborg. I många skolor finns begränsningar om att till exempel bara en förälder får delta, eller att endast första och sjätte klassens elevers föräldrar får vara med. Detta beror oftast på att det inte finns plats för alla i skolornas festsalar.

Andra traditioner än fester i BSS är till exempel skoltidningen *Enigheten*, som innehåller bland annat elevernas berättelser, intervjuer, bilder och tävlingar. Tidningen har publicerats sedan 1920-talet och den är en av de äldsta traditionerna i BSS. En årlig tradition är också idrottstävlingen Stafettkarnevalen på Helsingfors Olympiastadion. I Stafettkarnevalen tävlar finlandssvenska skolans lag från alla håll i Svenskfinland.

Laine (ibid., 368) skriver att genom festerna och andra traditioner samt i den dagliga verksamheten tillägnar sig eleverna svenskt kulturarv. Hon konstaterar att de finskspråkiga eleverna blir delaktiga av den finlandssvenska kulturen redan genom språket eftersom de lär sig alla begrepp som har med skolan att göra på svenska. Familjerna kan inte undvika att också bli delaktiga av allt detta, eftersom de hör svenska begrepp och om skolans vardag och fest av eleven. Laine påpekar att ”skolans uppgift är även att uppfostra till svenskspråkighet, inte bara att undervisa på svenska och lära ut svenska” (ibid., 370, min översättning).

Laine konstaterar att i många svenskspråkiga släkter i Björneborg har barnen traditionellt gått i BSS. Många av skolans före detta elever har också återvänt till skolan som lärare efter studierna. Detta har enligt Laine gjort skolan till ”generationernas skola” (ibid., 365, min översättning). Laine tillägger att detta hittills har gällt främst de svenskspråkiga, men konstaterar att det i framtiden även kan vara så för finskspråkiga familjer (ibid., 365, 371).

## 3 Tvåspråkighet

I detta kapitel redogör jag för begrepp som berör språkinläring och tvåspråkighet. Först behandlar jag skillnader mellan förstaspråk, andraspråk och främmande språk. I det andra avsnittet presenterar jag några sätt att definiera tvåspråkighet. Därefter beskriver jag olika typer av tvåspråkighet och slutligen behandlar jag additiv och subtraktiv tvåspråkighet.

### 3.1 Språkinläring

I vardagsspråket används termen modersmål oftast för det språk som barnet lär sig allra först. I lingvistik brukar man också använda ordet *förstaspråk* eller *L1 (language 1)*. Förstaspråket lärs in oftast informellt i familjen. Man kan också ha två eller flera förstaspråk i fall man växer upp i en miljö där två eller flera språk talas parallellt. Tvåspråkiga familjer där föräldrarna har olika modersmål är ett exempel på detta. (Börestam och Huss 2001, 23–24.) Det finns olika språkstrategier föräldrarna kan använda om de vill uppfostra barnen tvåspråkigt (Piller 2001, 63). Den vanligaste strategin är *one person – one language (OPOL)* eller på svenska *en person – ett språk (EPES)*. Då talar föräldrarna konsekvent var sitt språk till barnet. (Piller *ibid.*)

Med begreppet *andraspråk* eller *L2* avses ett språk som lärs in efter att förstaspråket redan är etablerat. Börestam och Huss (2001, 24) skriver att "[e]nligt gängse vetenskapligt bruk avser man då tillägnandet av ett språk som är vanligt förekommande eller dominerande i det samhälle där språkinläraren lever". Börestam och Huss säger att detta gäller till exempel invandrare som måste lära sig det nya landets språk. Inläringen av ett andraspråk sker för det mesta informellt men ofta ingår även formell undervisning.

Med det tredje begreppet, *främmande språk*, avses ett språk som man lär sig på formellt sätt. Börestam och Huss (*ibid.*) betonar att den avgörande skillnaden är att man inte lever i en miljö där språket talas, utan man lär sig språket till exempel i skolan genom formell undervisning. Engelskan är vanligtvis det första främmande språket som man lär sig i skolan. Skribenterna poängterar nog att några anser engelskan som så pass vanligt förekommande i det svenska samhället – och detsamma gäller säkert det

finländska – att den knappast kan anses som ett främmande språk alls. Dessutom lär man sig den också på ett informellt sätt.

Barnets ålder spelar också en roll i språktilläggnandet, även om man inte längre anser att det är lättare ju yngre barnet är (McLaughlin 1984, 215–219). McLaughlin konstaterar att uttalet är lättare att tillägnas vid ung ålder, men forskning har visat att det inte nödvändigtvis är fallet med andra språkets delområden. Äldre barn och vuxna har nytta av sin livserfarenhet och sina kognitiva färdigheter (ibid., 218). Inlärningsprocessen påverkas också av barnets personlighet. Några barn börjar med enstaka ord och fraser och övergår sedan så småningom till meningar, medan andra hellre är tysta tills de kan tillräckligt mycket, och då de börjar prata på målspråket så kan de redan konstruera långa meningar (ibid., 222).

### 3.2 Definition av tvåspråkighet

Det finns olika sätt att definiera tvåspråkighet. Ett etablerat sätt att definiera någons modersmål är de fyra kriterierna ursprung, kompetens, funktion och identifikation. Samma kriterier kan användas i definierandet av ett eller flera modersmål hos en individ. (Sundman 1999, 38–42.)

Med *ursprungskriteriet* menas den språkliga bakgrunden. Det handlar oftast om föräldrarnas språk eller språket/språken i hemmet. Enligt ursprungskriteriet är barnet tvåspråkigt om föräldrarna talar olika språk hemma. (Sundman ibid.)

*Kompetenskriteriet* är ganska problematiskt. Det är svårt att bedöma människans språkfärdighet som helhet eftersom den består av olika delar, och man kan ha bättre kompetens i en delfärdighet än i en annan, vare sig om man är tvåspråkig eller enspråkig. Ytterligare en sak som enligt Sundman gör det svårt att bedöma språklig kompetens är att det inte alls är entydigt vad som ska betraktas som korrekt språk, eftersom språkbruket varierar regionalt, socialt och i olika situationer. (Ibid.)

Enligt kompetenskriteriet är individen tvåspråkig om han/hon behärskar två språk på en viss nivå. Hurdan nivå det sedan krävs finns det olika uppfattningar om. Några menar att det räcker med att man kan språket på någon nivå, medan de mest kritiska anser att talaren ska ha infödd kompetens i båda språken. Då uppstår problemet om vad som är

infödd kompetens, eftersom människor kan ha olika färdigheter i sina modersmål. Sundman skriver att man i detta fall borde jämföra språkfärdigheten med en enspråkig talare som är av samma kön, ålder, har samma utbildning och bakgrund osv., vilket är omöjligt. Trots att det är svårt att entydigt definiera kompetenskriteriet, används enligt Sundman begreppet tvåspråkig i Finland vanligtvis i just detta avseende. (Ibid.)

*Funktionskriteriet*, eller språkanvändning, handlar om att personen räknas som tvåspråkig om han/hon använder två språk. Sundman poängterar att detta kriterium inte tar hänsyn till dem som kan tala fler än ett språk men till exempel inte får tillfälle att använda dem. För detta kriterium finns det inte heller någon entydig definition vad gäller hur mycket eller i vilka sammanhang man ska använda språken för att räknas som tvåspråkig. Många behöver ibland använda något annat språk, men Sundman skriver att med funktionskriteriet kan det handla om till exempel daglig användning. (Ibid.)

I detta sammanhang tar Sundman upp begreppet *diglossi*, vilket enligt henne är en vanlig form av tvåspråkighet och har att göra med funktion. Diglossi är en situation där ”personen använder ett språk i *en* social kontext och ett annat språk i andra kontexter” (ibid.). Sundman förklarar att man i diglossiska samhällen använder ett lågstatusspråk i privata och ett högstatusspråk i offentliga sammanhang. Hon säger dock att Finlands situation är annorlunda, eftersom båda våra officiella språk kan i princip användas i alla livsområden. Däremot lever många finlandssvenskar diglossiskt, speciellt de som bor på finskdominerande orter. En vanlig situation enligt Sundman är att de använder svenskan hemma och med andra svenskspråkiga men finskan i arbetslivet och när de sköter ärenden och så vidare. Så här ser situationen ut också för många svenskspråkiga i Björneborg. De svenskspråkiga som bor i Björneborg använder ofta finskan istället för svenskan till exempel i affärer (Oja 2013, 233).

Slutligen finns *identitetskriteriet*. Identitet är ett komplicerat begrepp av vilket språket utgör en del, och det kan handla om hur personen eller gruppen identifierar sig själv eller hur andra identifierar personen eller gruppen (Allardt och Starck 1981, 42 ff., Miemois 1981, 262). Sundman (ibid.) skriver att identitetskriteriet har att göra med om personen identifierar sig själv som en medlem av två språkgrupper. Hon konstaterar att identiteten är något väldigt subjektivt, och att den inte nödvändigtvis hänger ihop med den språkliga kompetensen. Hon ger som exempel att ganska få basker talar baskiska,

och att det är möjligt att tala ett språk flytande men inte identifiera sig själv som en medlem av den språkgruppen. Enligt Sundman har ursprungen en stor betydelse för identiteten, men den bestämmer inte identiteten slutgiltigt utan identiteten kan också förändras.

I Koveros undersökning (2011, 44–46) kommer det fram hur eleverna i BSS identifierar sig språkligt. Eleverna fick beskriva sin språkliga tillhörighet med svarsalternativen *finländare*, *finskspråkig*, *finlandssvensk*, *tvåspråkig*, *svenskspråkig* eller *annat, vad?*. Enligt Kovero är alternativet *finländare* ett neutralt alternativ som man kunde välja om man inte ville kommentera sin språkliga identitet. Av eleverna valde 16 % detta alternativ. Som tvåspråkiga betraktade sig själva 40 % av eleverna, vilken är samma andel som andelen elever från tvåspråkiga hem. Det näst populäraste svarsalternativet var *finlandssvensk*, som valdes av 34 % av informanterna. Som svenskspråkiga identifierade sig 3 % av eleverna (5 % av eleverna kommer från enspråkigt svenska hem). Frågan lämnades obesvarad av 8 %. Det som enligt Kovero är överraskande i resultaten är att ingen av eleverna definierade sig som finskspråkig, trots att över hälften av eleverna kommer från hem där det enbart talas finska. Samma tendens är synlig också på de andra språköarna Kotka, Tammerfors och Uleåborg som också var med i undersökningen. Vidare anser Kovero som oväntat att en så stor andel elever definierade sig som finlandssvenska, men hon skriver att det delvis kan bero på att elevernas uppfattning om begreppet *finlandssvensk* skiljer sig från den traditionella definitionen. I den tidigare delen av undersökningen, som gällde svenska skolor i huvudstadsregionen, kom det fram att många barn och ungdomar betraktar som finlandssvenska sådana personer som talar både finska och svenska (Kovero och Londen 2009, 95).

Dessa resultat tyder enligt Kovero (2011, 102–103) på att den svenskspråkiga skolan har en väldigt stor betydelse för elevernas språkliga identitet. I undersökningen var med tre olika åldersgrupper, årskullarna 5–6 och 9 samt andra årsklassen i gymnasiet. Genom att jämföra svaren mellan åldersgrupperna fick Kovero fram att den svenskspråkiga identiteten förstärks med stigande ålder och ”ökad språklig mognad”. Detta betyder att ju längre man går i den svenskspråkiga skolan desto starkare känner man ”samband med skolans språkliga och kulturella miljö” (ibid. 103).

### 3.3 Olika typer av tvåspråkighet

Tove Skutnabb-Kangas behandlar i sitt verk *Tvåspråkighet* (1981, 78) olika typer av tvåspråkighet. Hon delar in tvåspråkiga personer i fyra grupper som hon kallar elittvåspråkiga, barn från språkliga majoriteter, barn från tvåspråkiga familjer och barn från språkliga minoriteter. Enligt Skutnabb-Kangas har grupperna

... olika typer av *krav* på sig att bli tvåspråkiga, olika *förutsättningar* för att bli det, som behöver olika *metoder* för att bli det, och som också har helt olika *konsekvenser* att vänta, om de misslyckas med att bli tvåspråkiga. (Skutnabb-Kangas 1981, 78.)

Barn från språkliga majoriteter är enligt Skutnabb-Kangas (ibid., 79–80) till exempel de barn som lär sig främmande språk i skolan, till exempel svenska barn som lär sig engelska. Hon behandlar dock inte denna grupp så mycket i sitt verk utan koncentrerar sig på den andra gruppen av barn från språkliga majoriteter, nämligen barn som deltar i språkbadsundervisning, det vill säga ”barn från en språklig majoritet som undervisas på ett för dem främmande språk”. Skutnabb-Kangas ger två orsaker för det att barn från språkliga majoriteter blir tvåspråkiga:

- 1) För att ”*förhindra social oro* bland minoriteten”. Detta gör man enligt henne genom att tillskriva minoritetsspråket mera prestige. Det får man för det första genom att erbjuda undervisning på minoritetsspråket för majoritetsspråkstalare, och för det andra genom att erbjuda bättre möjligheter att använda språket i offentligheten. Här påpekar Skutnabb-Kangas att det andra är möjligt bara om också majoritetsspråkstalare får lära sig minoritetsspråket. Skutnabb-Kangas tillägger att man försöker genom tvåspråkighet ge majoriteten större fördelar, vilket hon förklarar på följande sätt:

Detta sker i situationer där man för att förhindra den sociala oron bland minoriteten måste ge efter för vissa av minoritetens krav, annars skulle majoritetens ekonomiska intressen bli hotade. Kraven går ofta ut på fler fördelar för tvåspråkiga. För att majoritetsmedlemmarna skulle både kunna behålla sina gamla fördelar och samtidigt kunna bli delaktiga i de nya fördelar som man garanterar tvåspråkiga individer, måste också majoritetsmedlemmarna göras tvåspråkiga (oftast har det ju traditionellt enbart varit minoritetsmedlemmarna som har varit tvåspråkiga). (ibid., 80)

- 2) Majoritetsbarn blir tvåspråkiga och lär sig ett mera prestigefyllt minoritetsspråk. Skutnabb-Kangas säger att minoritetsspråket i detta fall kan vara ett s.k.

världsspråk. Hon nämner som exempel situationen i många tidigare koloniserade stater där europeiska språk är minoritetsspråk men har högre prestige än landets ursprungliga språk.

Enligt Skutnabb-Kangas är tvåspråkigheten i dessa situationer ett frivilligt val för familjen, särskilt i den förstnämnda situationen. Skutnabb-Kangas förklarar att familjen inte har något yttre, till exempel samhällsligt tryck på sig att bli tvåspråkig. Då båda föräldrarna är enspråkiga finns det inte heller något krav inom familjen att bli tvåspråkig. Enligt Skutnabb-Kangas är det i sådana här fall fråga om familjens beslut att utnyttja tillfället för barnet att lära sig ett nytt språk ordentligt. Hon säger också att metoderna och materialen i undervisningen ofta är bra.

Skutnabb-Kangas säger att risken för att barnet misslyckas med att bli tvåspråkigt är liten. Dessutom ser hon konsekvenserna av misslyckandet som relativt milda. Barnet har ett modersmål som han/hon kan använda och eftersom det är majoritetsspråket begränsar inte misslyckandet i tvåspråkigheten individens liv på något sätt. Skutnabb-Kangas säger att svårigheter med språket inte heller förorsakar stora problem för skolframgången eftersom barnet kan när som helst byta till undervisning på sitt modersmål.

Oker-Blom m.fl. (2001, 25) skriver att de svenskspråkiga skolorna på språköarna har börjat bli mera som språkskolor för finskspråkiga elever. Vare sig om man håller med eller inte, anser jag att de finskspråkiga barn som blir tvåspråkiga genom att gå i en svensk skola hör till denna grupp i Skutnabb-Kangas kategorisering. Det är i alla fall fråga om barn från den språkliga majoriteten, alltså finskspråkiga. Det är också familjens egen önskan och eget beslut att välja en svenskspråkig grundutbildning för barnet.

Barn från tvåspråkiga familjer är enligt Skutnabb-Kangas barn vars föräldrar har olika modersmål (ibid., 81), till exempel en finsk-finlandssvensk familj i Finland. Skutnabb-Kangas säger att om barnet lär sig samhällets majoritetsspråk, har det inget yttre tryck att bli tvåspråkigt. Däremot har barnet ”ett *familjeinternt tryck*” (ibid.) att bli tvåspråkigt för att han/hon ska kunna kommunicera med båda föräldrarna på sina modersmål. Skutnabb-Kangas påminner om att till och med i en tvåspråkig familj finns risken att

barnet inte får lika bra kunskaper i båda språken. Att barnet inte behärskar den ena föräldrarnas modersmål kan förorsaka problem i relationer till föräldern eller båda föräldrarna. Å andra sidan påminner Skutnabb-Kangas att situationen inte är den värsta möjliga eftersom barnet ändå blir enspråkigt i den ena föräldrarnas språk, och ofta är det samhällets majoritetsspråk.

Barn från språkliga minoriteter har enligt Skutnabb-Kangas (ibid., 82–83) både ett yttre och ett familjeinternt tryck på sig att bli tvåspråkiga. För det första, ska de lära sig samhällets språk för att kunna utbilda sig och arbeta, och för det andra ska barnet lära sig föräldrarnas modersmål. Konsekvenserna om barnet misslyckas med att bli tvåspråkigt är mest allvarliga för denna grupp. I värsta fall lär sig barnet inget språk tillräckligt bra vilket naturligtvis endast har negativa konsekvenser.

Elittvåspråkiga är enligt Skutnabb-Kangas (ibid., 78–79) oftast medel- och överklassbarn till föräldrar som reser utomlands för arbetet. Hon säger att tvåspråkighet för dem – åtminstone för föräldrarna – är frivillig, eftersom de inte tvingas flytta till ett annat land. Barnet lär sig landets språk när han/hon kommunicerar med de lokala och barnet får också undervisning i språket. Enligt Skutnabb-Kangas är barnets förutsättningar att bli tvåspråkigt vanligtvis bra eftersom barnets modersmål inte är hotat och de lokala oftast förhåller sig vänligt och förståeligt till språkinläraren. Om barnet misslyckas med att bli tvåspråkigt är enligt Skutnabb-Kangas inte katastrofalt, men hon påpekar att det naturligtvis inte är bra för barnet om han/hon inte kan umgås med andra på landets språk. Enligt Skutnabb-Kangas brukar den här typen av tvåspråkighet ses som en rikedom.

Termen *elittvåspråkiga* har i nyare sammanhang använts i lite annan betydelse. Heller (2000, 10) och Piller (2001, 68–69) talar om att tvåspråkighet värderas olika hos olika grupper. Minoritetsspråkstälarnas tvåspråkighet ses som negativ medan majoritetsmedlemmarnas tvåspråkighet ses som positiv. Som exempel på den negativa typen av tvåspråkighet nämner Piller (ibid.) den spanska minoriteten i USA, medan de engelskspråkiga som lär sig spanska som andraspråk är ett exempel på den positiva typen av tvåspråkighet. Tvåspråkiga majoritetsmedlemmar kan enligt Piller ses som ”elite bilinguals” (ibid.).



### 3.4 Additiv och subtraktiv tvåspråkighet

Om man tänker på att barn undervisas på ett främmande språk så kan resultaten alltså vara väldigt olika. Hur bra barnet lär sig bägge språken beror på många faktorer. I Kanada utvecklades på 1960-talet språkbadsundervisning, där engelskspråkiga barn undervisades på franska (Börestam & Huss 2001, 35). Forskare, till exempel Cummins (1996, citerad i Börestam & Huss *ibid.*), märkte att medelklassbarn från den språkliga majoriteten ofta lär sig undervisningsspråket bra och utvecklar en väl fungerande tvåspråkighet. Deras situation kan kallas *additiv*. Eftersom dessa barn talar samhällets majoritetsspråk som modersmål, riskerar de inte att det skulle försvagas på bekostnad av undervisningsspråket, utan de bara lär sig ytterligare ett språk. Situationen är densamma som den som i föregående avsnitt beskrivits som 'elittvåspråkighet' ('elite bilingualism'). King och Fogle (2006, 695–696) konstaterar att 'additiv tvåspråkighet' och 'elittvåspråkighet' ibland används som synonymer.

Situationen är en annan för till exempel invandrabarn, som tvingas gå i skola på ett främmande språk. De har ofta problem både med undervisningsspråket och med det egna modersmålet som inte får tillräckligt med stöd. Deras situation är *subtraktiv*. (Börestam & Huss 2001, 35.)

Börestam och Huss (*ibid.*) tillägger att vad gäller majoritetsbarn i språkbadsundervisning så är det också andra gynnsamma faktorer som gör att det går bra med språkinläringen. Som exempel nämner de att det var ett frivilligt val av föräldrarna att sätta barnet in i språkbadsundervisning samt att föräldrarna lätt kan kommunicera med tvåspråkiga lärare (*ibid.*, 35–36). Man kan anta att för de flesta finskspråkiga elever på BSS är situationen additiv, eftersom de har på många sätt gynnsamma utgångspunkter för skolgång på ett för dem främmande språk. Deras modersmål finska är det omgivande samhällets majoritetsspråk vilket gör att det inte är hotat och de får använda det i flera livsområden. Det handlar också om ett frivilligt val och dessutom kan föräldrarna tala finska med skolans personal.

## 4 Språkpolicyforskning

I detta kapitel beskriver jag språkpolicy som jag använder som teoretisk referensram. Jag börjar med att utreda centrala begrepp i språkpolicyforskningen. I det andra avsnittet behandlar jag familjespråkpolicy på allmän nivå och i det tredje formulerandet av familjespråkpolicy. Slutligen tar jag upp några synvinklar som förts fram om valet av svensk skola.

### 4.1 Språkpolicy

Bernard Spolsky (2004, ix) skriver att språkpolicy är ett tämligen nytt forskningsområde och att det inte råder enighet om dess terminologi. Hans definition är följande: ”Language policy may refer to all the language practices, beliefs and management decisions of a community or polity” (ibid., 9). Spolsky delar alltså begreppet språkpolicy i tre komponenter. För det första ska man ta hänsyn till praktiker som innebär till exempel hur man väljer bland alternativa varieteter i en språkgemenskap. För det andra ska man studera språkgemenskapens ideologier om eller attityder till språk och dess användning. Slutligen ska man kartlägga hur man försöker påverka eller ändra praktikerna och den språkliga situationen i språkgemenskapen genom språkplanering.

Charlotta af Hällström-Reijonen klargör i sin doktorsavhandling (2012, 18) begrepp som har att göra med språkpolicy. Hon ser i likhet med Spolsky termen språkpolicy som ett överbegrepp som inkluderar en mängd olika fenomen. Hon konstaterar att

Språkpolicy kan vara både overt (explicit) och kovert (implicit) och omfattar enligt mitt synsätt förutom den explicita språkplaneringen även alla implicita faktorer som påverkar språkplaneringen, till exempel språkideologi, språkliga attityder, språkidentitet m.m. (af Hällström-Reijonen 2012, 18.)

Spolsky (2004, 1–8) ger många exempel på situationer där explicit språkpolicy utförts. Det handlar till exempel om lagar om nationella språk, undervisningsspråk i skolor och språket i vägskyltar (ibid.). Kristinsson (2008, 182) skriver att ett klassiskt exempel på overt språkpolicy är det att i den Europeiska Unionen dokument ska översättas till alla medlemsländers officiella språk.

Spolsky (2004, 8) skriver också att till exempel många stater inte har en explicit språkpolicy, men att man kan få fram den implicita språkpolycyn genom att undersöka språkliga praktiker och ideologier i landet. Till exempel Shiffman (1996, 15) skriver om språkpolycyn i USA att

... 'everybody knows' that the default language is English, and attempts to use another language are illegitimate in some way. In other words, the *covert* language policy of the USA is not neutral, it *favours* the English language. No statute or constitutional amendment or regulatory law is necessary to maintain this covert policy – its strength lies in the basic assumptions that American society has about language. (Shiffman 1996, 15.)

Spolsky (ibid., 8) fortsätter att det faktum att det finns en explicit språkpolicy inte garanterar att den påverkar de språkliga praktikerna.

Spolsky konstaterar att det finns olika termer för explicit språkpolicy, det vill säga direkta ansträngningar som görs för att påverka den språkliga situationen. Spolsky nämner *language planning*, *engineering* eller *treatment*, men han använder helst termen *language management* (ibid., 8). Termen *language planning*, språkplanering, är också vanlig bland forskare (t.ex. af Hällström-Reijonen ibid., Kristinsson 2008, 180–192). Jag använder fortsättningsvis termen språkplanering om denna verksamhet.

I språkplaneringen kan man skilja mellan *statusplanering* och *korpusplanering* (Einarsson 2004, 53). Statusplanering syftar till ett språks ställning i ett samhälle, medan korpusplanering handlar om bland annat förändringar i lexikonet och stavningen. Av den sistnämnda används också termen *språkvård*. Spolsky (ibid., 11) kritiserar denna indelning eftersom han menar att de två inte kan separeras för den ena påverkar den andra, medan af Hällström-Reijonen (2012, 18–19) är av den åsikten att det ibland är motiverat att skilja mellan dessa två. Cooper (1989, 33) anser att en tredje kategori behövs, nämligen *acquisition planning*, på svenska inlärningsplanering. Den gäller bestämmelser över språkundervisning i skolor, till exempel undervisningsspråket samt vilka andra språk det undervisas i och i hurdan omfattning. Ofta anses denna tredje kategori som ett underbegrepp till statusplanering (t.ex. af Hällström-Reijonen ibid., 20, Vikør 2007, 97–98).

I Finland definierar grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2004) kraven till vilka språk undervisas i vilken årsklass. I timfördelningen bestäms hur många

veckotimmar undervisning det finns i var sitt skolämne. Skolorna får dock erbjuda mer undervisning eller till exempel tillvalsämnen, såsom språk. På basis av läroplansgrunderna utarbetar utbildningsanordnare sina egna läroplaner där det bestäms noggrannare hur undervisningen organiseras till exempel i en viss kommun eller skola. Det definieras till exempel i vilken klass undervisningen i ett visst språk börjar. Det står i grunderna för läroplanen att när skolans undervisningsspråk är svenska studerar eleverna svenska som modersmål och det andra inhemska språket finska, men att de tvåspråkiga eleverna skall ha en modersmålsinriktad lärokurs i finska (ibid., 118).

Einarsson (2004, 53) betonar att språkplanering är förverkligande av språkpolitik, vars syfte är att påverka språks ställning och olika språks förhållande till varandra. Han tillägger att detta förutsätter värdering av språk. Med värdering menas inte ett språks värde i sig utan till exempel var och med vem man kan använda det. (Ibid. 53–54.)

Einarsson (ibid., 54–55) presenterar Birgitta Henes (1997) kategorisering med fyra dimensioner till värdering av språk i Sverige. Hene lyfter fram följande aspekter: *instrumentellt värde*, *kommunikationsvärde*, *identitetsvärde* och *prestigevärde*. Instrumentellt värde syftar till hur viktigt ett språk är till exempel i arbetslivet. Hene utgår från Sveriges situation och säger att det är svenskan som har störst instrumentellt värde. Engelskans ställning som obligatoriskt skolämne bevisar att också dess värde uppskattas högt. I Finland är kunskaper i både finskan och svenskan nödvändiga i de flesta yrken, och båda är också obligatoriska skolämnena och officiella språk. Engelskans instrumentella värde kan väl sägas vara likadant i Finland och Sverige. Kommunikationsvärdet har att göra med var, med vem och hur ofta språket kan användas. Enligt Einarsson behandlar Hene (ibid.) denna aspekt ur minoritetsspråkperspektiv och konstaterar att relevanta domäner för ungdomar är bland annat familj, vänner, fritid och skola. Identitetsvärdet handlar om bland annat vem man identifierar sig med, och språket kan fungera som kraftig identitetsmarkör, speciellt vad gäller minoritetsspråk (se även ibid., 38–41). Prestigevärdet handlar om hurdan inställning man har till språket. Einarsson skriver att svenskan har det högsta prestigevärdet i Sverige, och engelskan värderas också relativt högt, speciellt bland unga. Einarsson fortsätter att relevant är både talarnas och omgivningens attityd till språket. Han konstaterar att minoritetsspråkstalare också kan inta majoritetens negativa

inställningar till minoritetsspråket. I Finland har både finskan och svenskan högt prestigevärde som officiella språk.

## 4.2 Familjespråkpolicy (FSP)

Man kan studera språkpolicy på olika nivåer. Språkpolicy på makronivå handlar om till exempel en stats språkpolicy. På mesonivå kan man studera språkpolicy i någon mindre enhet, till exempel en region eller en institution. På mikronivå finns språkpolicy till exempel i ett företag eller inom en familj. (Kaplan & Baldauf 1997, 52–53.) När finskspråkiga föräldrar väljer svensk dagvård och skola för sina barn handlar det om familjespråkpolicy.

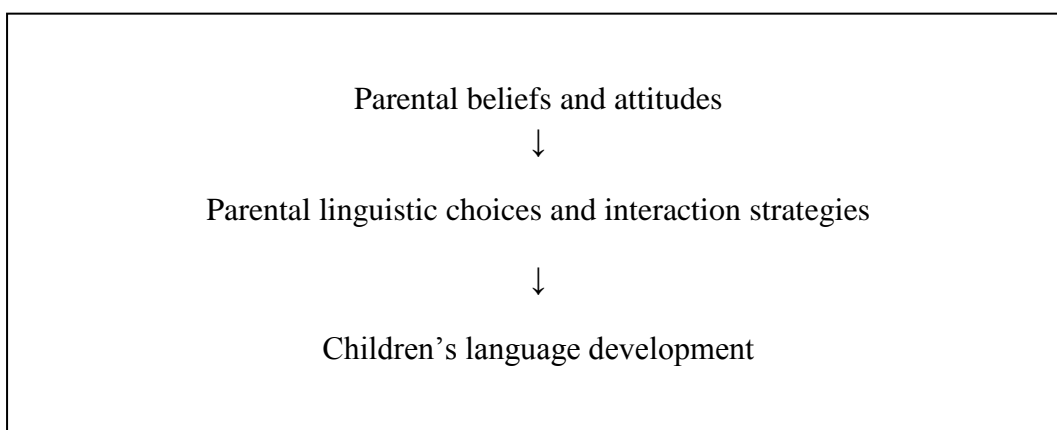
King, Fogle och Logan-Terry (2008, 907–908) skriver att familjespråkpolicy för ihop två forskningsområden som tidigare betraktats som helt separata, nämligen språkpolicyforskningen och studiet av barnets språktillägnande. Skribenterna konstaterar att språkpolicyforskare för det mesta varit intresserade av staters eller myndigheters språkpolicy speciellt i forna kolonialiserade länder medan språkpolicy på familjenivå sällan varit objekt för forskning. Vidare säger King m.fl. (ibid.) att i forskning om barnets språktillägnande har man vanligen koncentrerat sig på interaktionen mellan barnet och vårdaren utan att ta hänsyn till föräldrars ändamål och inställningar till språket.

King m.fl. (ibid.) definierar familjespråkpolicy som ”explicit (Shohamy 2006) and overt (Schiffman 1996) planning in relation to language use within the home among family members”. Palviainen, Lehtonen och Valli påpekar i sin artikel (2012) att ordet *familj* används medvetet både i termen och i definitionen eftersom man i forskningen erkänner även barnets roll – inte bara föräldrarnas – i formulerandet av språkpolicy i familjen. Palviainen m.fl. konstaterar att ”[d]etta är centralt för forskningsfältet FSP där barnets medvetenhet och handlingskraft särskilt lyfts fram” (ibid.). Likaså Shohamy (2006, 48) konstaterar att barn fattar beslut om vilket språk de vill använda med vem och i vilka kontexter, även om det inte alltid sker medvetet. Palviainen m.fl. (ibid.) skriver att den ovanstående definitionen kritiserats om att det inte alltid handlar om explicit och öppen planering. Det behöver inte heller handla om språkanvändning endast i hemmet. Till exempel Ingrid Piller (2006) behandlar i sin artikel tvåspråkiga familjer ur den

synvinkeln att föräldrarna planerar barnens ”linguistic future” (ibid., 62). Planerandet av barnets framtid ur lingvistiskt perspektiv kan även handla om till exempel att välja dagvårds- och skolspråk.

Cooper (1989, 97–98) har utarbetat ett redovisningsschema för studerandet av språkplanering (*accounting scheme for the study of language planning*). Det innehåller åtta frågor vilka enligt Cooper beskriver en språkplaneringsprocess ur olika synvinklar. Cooper hävdar att för att få en helhetsbild av processen ska alla frågor besvaras. Hans frågor lyder: *What actors, attempt to influence what behaviors, of which people, for what ends, under what conditions, by what means, through what decision-making process, with what effect?* (Ibid., 98.) King m.fl. (2008, 910) skriver att Coopers frågor även kan tillämpas i familjespråkpolicyforskning. Enligt skribenterna kan frågan då formuleras på följande sätt: ”Which caretakers attempt to influence what behaviors of which family members for what ends under what conditions by what means through what decision-making process with what effect?” (ibid.).

Annick De Houwer (1999, 75–76) konstaterar att det är viktigt att förstå hurdana föreställningar om och inställningar till språk det finns bakom föräldrars praktiker. De Houwers modell nedan demonstrerar förhållandet mellan föräldrars ideologier, praktiker och barns språktillägnande.



Figur 3. Förhållandet mellan föräldrars föreställningar och attityder, praktiker och barns språktillägnande (De Houwer 1999, 86).

De Houwer (ibid.) påpekar att denna modell är förenklad men ändå användbar. Hon bygger modellen på den utvecklingspsykologiska uppfattningen att föräldrarna baserar

sina praktiker i barnuppfostran på sina ideologier, och att praktikerna i sin tur har stor inverkan på barnets utveckling.

För att barnet kan bli tvåspråkigt ska föräldrarna enligt De Houwer (ibid., 81–82) ha en positiv inställning till målspråken. Dessutom påverkas föräldrarnas lingvistiska val av deras attityder till tvåspråkighet och särskilt tvåspråkighet i barndomen. Med detta syftar De Houwer till exempel till den föreställningen att tidig utsättning för flera språk är skadligt för barnets språkliga utveckling. Ytterligare en faktor som De Houwer anser nödvändig är vad hon kallar *impact belief*, vilket betyder att föräldrarna tänker att de kan påverka barnets språkliga utveckling (ibid., 87).

King m.fl. (2008, 913) konstaterar att en fråga som vidare ska forskas i är var föräldrars ideologier, attityder och föreställningar kommer ifrån. Skribenterna säger att litteratur och webbsidor med råd för föräldrar utgör en möjlig källa. Enligt King m.fl. (ibid.) har forskning visat att föräldrar tenderar att stöda sig på sina egna eller bekantas erfarenheter hellre än på litteratur med sina val i tvåspråkig uppfostran (Piller 2001, King och Fogle 2006, se nästa avsnitt).

### 4.3 Formulerandet av familjespråkpolicy

Tidigare forskning visar att föräldrar har olika motiveringar till tvåspråkig uppfostran. Föräldrar som beslutat att uppfostra barnen tvåspråkigt ser tvåspråkighet som en fördel (t.ex. Piller 2001, King & Fogle 2006, Palviainen m.fl. 2012). Piller (2001) studerade engelsk-tyska familjers åsikter och praktiker genom inspelade diskussioner mellan föräldrarna samt genom kommentarer på olika diskussionsforum på internet. Hon upptäckte att tvåspråkighet ofta sågs som en investering och att finansiella metaforer användes när föräldrarna ville framhäva fördelar med tvåspråkighet. Piller konstaterar:

Sometimes the financial metaphor is further explicated in that childhood bilingualism is seen as a small investment (because language acquisition in childhood is easy) which is expected to yield a high return (because the child is expected to acquire native proficiency). In contrast, second language learning later in life, particularly foreign language learning in school, is seen as much more of an effort, and thus a higher investment, which yields lower returns (because only limited proficiency can be expected or because late learners are not expected to achieve native-like proficiency). (Piller 2001, 71.)

Det framgår av Pillers studie (ibid., 75) att föräldrar som har valt att uppfostra sina barn tvåspråkigt tenderar att tro ojämförligt på den uppfattningen att språkinläring är lättare ju yngre barnet är, även om forskare är oeniga om detta. Piller (ibid., 76) upptäckte också att föräldrarna som uppfostrade sina barn tvåspråkigt vanligtvis förväntade att barnen skulle utveckla en balanserad tvåspråkighet och ha kompetens av infödd talare i båda språken. Då detta inte hände ledde det till besvikelse hos föräldrarna.

King och Fogle (2006) studerade formulerandet av familjespråkpolicy i USA hos familjer där föräldrarna hade som mål att uppfostra barnen tvåspråkigt med engelska och spanska. I intervjuundersökningen ville forskarna få fram bland annat hur föräldrarna motiverade sina val att uppfostra barnen tvåspråkigt. Föräldrarnas språkliga bakgrund och familjernas hemspråk varierade (ibid., 699). I några familjer var hemspråket engelska, i några var det spanska och i flesta fall båda språken till exempel med *en förälder – ett språk* -strategin (ibid.). King och Fogle (ibid., 700) upptäckte tre huvudsakliga områden som informanterna baserade sina argument på: populärvetenskaplig litteratur och tidningsartiklar, andra tvåspråkiga familjers erfarenheter samt föräldrarnas egna erfarenheter om språkinläring.

Informanterna i King och Fogles studie (ibid., 701) citerade forskning och tidningsartiklar oftast genom så kallade *vague openers*, en term som enligt King och Fogle (ibid.) introducerats av Tovares (2005), till exempel 'I've read', 'I know from research'. King och Fogle (ibid.) noterar att föräldrarna använde hänvisningarna speciellt till att framhäva tvåspråkighetens fördelar till barnets kognitiva utveckling. Informanterna hade även använt referenser till forskning när de haft behov av att försvara sina beslut om tvåspråkig uppfostran mot till exempel andra familjemedlemmars åsikter. Många av informanterna refererade till forskning med 'vague openers' även då de sade att andraspråksinläring är desto lättare och effektivare ju yngre barnet är. King och Fogle (ibid., 702) konstaterar att informanterna hade tagit detta påstående som ett faktum istället för en fråga som enligt skribenterna ständigt diskuteras och forskas i. King och Fogle skriver att endast en liten del av informanterna (sju av 24) kunde nämna ett specifikt verk som de hade läst. King och Fogle märkte också att föräldrarna använde litteratur selektivt för att få stöd för sina egna åsikter men kunde också förkasta de argument som var motstridiga med sina egna praktiker (ibid.,



705–706). Som exempel nämner skribenterna att en förälder sade att hon hade läst att *en förälder – ett språk* är den bästa strategin att använda i tvåspråkig uppfostran men enligt henne är den för jobbig i vardagen, så hon iakttar inte detta råd (ibid., 705).

Föräldrarna i King och Fogles studie använde andra familjers erfarenheter för det mesta som negativt jämförelseobjekt för sina egna val (ibid., 702–703). Ofta var jämförelsepunkten till exempel föräldrarnas syskons familjer där enbart engelska talades. Enligt King och Fogle (ibid., 703) använde informanterna dessa exempel för att betona hurdana föräldrar de inte vill vara. Informanterna såg alltså sina egna praktiker som föräldrar (tvåspråkig uppfostran) som bättre än andras (enspråkig uppfostran).

Slutligen använde föräldrarna sina egna erfarenheter om språkinläring till att motivera tvåspråkig uppfostran av sina barn (ibid., 703–704). King och Fogle (ibid., 704) konstaterar att personlig erfarenhet verkade vara den viktigaste utgångspunkten i argumenterandet för tvåspråkighet, och att andra familjers erfarenheter och forskning användes för att stöda den utgångspunkten. King och Fogle säger att många av informanterna kände att enspråkig engelsk uppfostran hade varit skadlig för dem till exempel för att de inte ordentligt kunde kommunicera med släkten som talade ett minoritetsspråk. De föräldrar som själva hade fått tvåspråkig uppfostran argumenterade också genom sina egna erfarenheter att den inte hade orsakat några problem för dem. Några föräldrar tänkte att det skulle vara nyttigt att börja andraspråksinläringen i tidig ålder på basis av sina egna erfarenheter av inläring av främmande språk i skolan. Citatet nedan belyser denna synpunkt:

Carol: I remember when I was in French class, and I would try and speak the language, but I would think it in English, and translate it in my mind, and then I would say it. But she doesn't go through that process. It's just natural. It's not like you have to think. Because that's where you pause, and you're like, "Hmmm. Let me see." She doesn't have to go through that process; it's more natural. (Ibid., 704–705.)

King och Fogle konkluderar att föräldrarna i deras studie använde sina egna erfarenheter som primär utgångspunkt i formulerandet av en tvåspråkig familjespråkpolicy. Informanterna använde litteratur och andra familjers erfarenheter selektivt för att motivera och stöda sina val vad gäller tvåspråkig uppfostran.

Catharina Lojander-Visapää studerade i sin doktorsavhandling (2001) språkval i tvåspråkiga familjer i Helsingfors. Lojander-Visapää konstaterar att föräldrarna i valet av dagvårdsspråk gör ett medvetet språkstrategiskt val (ibid., 79, 103). Språket är den viktigaste orsaken att välja svensk dagvård, och avståndet till dagvården den näst viktigaste (ibid., 79). Dagvårdsspråket i sin tur är oftast samma som skolspråket (ibid., 103). Enligt Lojander-Visapää väljer största delen av tvåspråkiga familjer en svensk skola för sina barn (ibid., 104). En viktig faktor som påverkar valet av skolspråk är familjens socioekonomiska status: ju högre utbildade föräldrarna är, desto mer sannolikt är att de väljer svensk skola (ibid., 85).

Nyberg (2009) studerade valet av skola och skolspråk i Vasa. Hon skickade frågeformuläret till alla hem med elever i årskurs 1 i staden, och i hennes studie är med familjer med alla slags språklig bakgrund, både i finska och svenska skolor. Dessutom ordnas det svenskt språkbud i Vasa för finskspråkiga barn och därtill finns det en engelsk linje i en finsk och en svensk skola, vilka också är med i Nybergs studie.

Det framgår av Nybergs studie att nästan alla elever som är registrerade som svenskspråkiga går i svensk skola, men hos de finskregistrerade eleverna finns mer variation. Av finskregistrerade elever går 78 % i en finsk skola, 6 % i en svensk skola, 7 % på en språkbudsklass och 7 % i en engelsk klass i en finsk skola (ibid., 76). Vid val av skola strävade föräldrarna efter en språklig och social helhet på det sätt att det upplevdes som viktigt att barnet skulle gå i dagvård, förskola och skola på samma språk. Då skulle inte heller barnets vänskapsband till kompisarna brytas vid övergången till förskola och skola (ibid., 82–96). Nyberg upptäckte att barnets förskolespråk oftast är detsamma som skolspråket, medan det med dagvårdsspråket finns lite mer variation.

Viitanen (2012) studerade valet av daghem hos två- och flerspråkiga familjer i Jyväskylä. Hon intervjuade tre familjer som valt en svensk barnträdgård för barnen och en familj som valt finsk dagvård (ibid., 58). Det kom fram att språket och föräldrarnas bakgrund (en förälder i familjen finlandssvensk/tvåspråkig) var de mest avgörande faktorerna i valet av daghem. De tre familjerna som valt svensk dagvård ville stöda barnets språkliga utveckling i svenska (ibid., 58–59). Föräldrarna uppskattar tvåspråkighet och ser den som en stor nytta i livet, och anser att när man redan kan två språk så är det lättare att lära sig ytterligare språk (ibid., 48–54). Andra faktorer som

påverkade valet av svensk dagvård var att det svenska daghemmet har små grupper och att det inte finns skilda grupper för barn i olika åldrar, vilket betyder att de stora kan lära de små och att syskonen får vara i samma grupp. Dessutom ansågs det svenska daghemmet som trivsammare än de finska (ibid., 48–49). Även Schwartz (2010, 182) konstaterar att utomspråkliga faktorer såsom skolans utrymmen och undervisningens kvalitet kan påverka val av skola hos tvåspråkiga familjer. Avståndet till daghemmet, som i Lojander-Visapääs studie (2001, 79) visade sig vara en viktig faktor vid val av dagvårdsplats, upplevdes däremot inte som relevant av familjerna i Viitanens studie (2012, 60–61).

Lehtonen och Valli (2012) studerade språkpolicy i tre tvåspråkiga familjer i Jyväskylä. I deras studie kom det fram fem teman med vilka föräldrarna motiverade sina språkpolicier (ibid., 61–70). För det första ansåg föräldrarna tvåspråkighet som ett naturligt val (ibid., 61–63). I familjerna var minst en av föräldrarna svensk- eller tvåspråkig, och föräldrarna såg det som naturligt att tala sina respektive modersmål med barnen. För det andra ansåg föräldrarna tvåspråkighet som en gåva och en rikedom som de har möjlighet att erbjuda sina barn (ibid., 63–64). En av informanterna sade att barnet får två språk ”gratis”, en annan däremot att det inte bara handlar om språken utan att tvåspråkighet utvidgar barnets världsbild. Den tredje orsaken var föräldrarnas språkliga identitet (ibid., 64–66). De föräldrarna som hade en tvåspråkig eller en svensk identitet ville överföra (minst en del av) den till sina barn. Den fjärde motiveringen var att föräldrarna hade läst och hört om tvåspråkig fostran från olika källor (ibid., 66–68). En förälder hade mycket kunskap om ämnet från universitetsstudier i språk och de andra kunde också hänvisa till litteratur om tvåspråkighet. Enligt Lehtonen och Valli (ibid., 67) hade informanterna även stött på negativa attityder i omgivningen men de höll sig ändå till sina beslut att uppfostra barnen tvåspråkigt. Slutligen motiverade föräldrarna sina språkpolicier genom barnets framtid (ibid., 68–70). Med den menade de till exempel att barnet har lättare att lära sig andra språk och att barnet kan ha kompisar på båda språken. En familj hade också tänkt på att flytta till Sverige.

Kingelin-Orrenmaa har i sin doktorsavhandling Svenska samskolan i Tammerfors som ett studieobjekt (Kingelin-Orrenmaa 2014). Hon skickade en enkät till alla föräldrar som har barn i skolan. I hennes studie finns med familjer som har olika språkliga

bakgrunder, alltså enspråkigt svenska och finska samt två- och flerspråkiga. I enkäten frågar Kingelin-Orrenmaa bland annat varför föräldrarna valt den svenska skolan i Tammerfors för sina barn. Hon har gjort en kategorisering på sju punkter av orsakerna. Kategoriseringen demonstreras i tabell 1. Till höger i tabellen finns påståendena ur frågeformuläret. Informanterna fick välja mellan svarsalternativen *stor betydelse*, *viss betydelse*, *kan inte säga*, *mindre betydelse*, *ingen betydelse* och *inte relevant för mig*.

**Tabell 1** Kingelin-Orrenmaas indelning av orsaker till val av Svenska Samskolan i Tammerfors till skola (Kingelin-Orrenmaa 2014, 104–105)

1	Emotionella orsaker	Jag har gått i SST själv Någon släkting har gått i SST
2	Kulturella orsaker	Barnet får en stark finlandssvensk identitet Barnet blir delaktigt av den svenska kulturen
3	Språkliga orsaker	Jag vill bevara svenskan i släkten Barnet får gå i skola på sitt modersmål Barnet lär sig svenska
4	Sociala orsaker	Barnet blir tolerant i en flerspråkig miljö Barnet utvecklar sociala färdigheter i en flerspråkig miljö
5	Instrumentella orsaker	Det blir lättare att få studieplats Det blir lättare att få jobb
6	Praktiska orsaker	Skolan ligger nära hemmet Syskonen går i samma skola
7	Skolspecifika orsaker	Skolans rykte Skolgemenskapen Skolans storlek

Kingelin-Orrenmaa fick fram att den viktigaste orsaken till valet av SST till skola var att barnet lär sig svenska. Hela 98 % av vårdnadshavarna angav att denna faktor hade stor betydelse eller viss betydelse. De näst viktigaste motiveringarna var sociala orsaker. Dryga 90 % av informanterna ansåg det som viktigt att barnet utvecklar sociala färdigheter och blir tolerant i en flerspråkig miljö. Därefter kommer de skolrelaterade orsakerna skolgemenskapen och skolans storlek som också uppskattades högt av informanterna. De instrumentella orsakerna hade stor eller viss betydelse för ungefär 70 % av informanterna. Det förefaller enligt Kingelin-Orrenmaa att de instrumentella orsakerna inte har en avsevärd betydelse för föräldrarnas val av SST till skola. De emotionella orsakerna var minst viktiga för informanterna. Ungefär en fjärdedel uppgav att det faktum att man själv eller någon släkting hade gått i SST hade stor eller viss

betydelse för valet av skola. Kingelin-Orrenmaa konstaterar att detta resultat var väntat eftersom dessa orsaker inte var relevanta för alla informanter.

#### 4.4 Val av skola ur olika perspektiv

Valet av skolspråk diskuteras av Marketta Sundman (1999, 14–17) ur tvåspråkiga familjers perspektiv, alltså vilket skolspråk ska väljas om det talas både finska och svenska i familjen. Hon tar upp olika synpunkter till frågan men ger inget förslag om vad som enligt hennes åsikt är det bästa alternativet. Hon säger att skolan har en stor betydelse för barnets språkliga utveckling i och med att man i skolan lär sig att tala och skriva om saker man sällan behöver tala och skriva om på fritiden. Om barnet växer upp i en tvåspråkig familj i en finskdominerande miljö har det enligt Sundman bästa möjligheter att utveckla normal språkfärdighet i svenska i svensk skola. Hon säger dock att då kan barnet ha begränsat ordförråd i finska i några ämnesområden, till exempel historia och naturvetenskap, men menar att om barnet bor i en finskdominerad miljö så är det sannolikt att han/hon får normala kunskaper även i finska. Av denna orsak har det enligt Sundman tidigare rekommenderats att tvåspråkiga familjer skulle välja svenskan som barnets dagvårds- och skolspråk. Denna rekommendation gavs till exempel i den äldre versionen av Folkhälsans språkbroschyr som är avsedd för tvåspråkiga familjer (*2 språk? Hur man kan bidra till goda språkkunskaper*). I den nyare versionen av broschyren, utgiven av Svenska Finlands folkting, ges det ingen sådan rekommendation. Istället framhävs det att barnet ska ha tillräckligt bra kunskaper i skolspråket. Sundman skriver att det kan vara problematiskt för ett barn att gå i skola på ett språk som det inte talar och förstår väl. Sundman nämner som exempel att barnet kan ha goda muntliga språkfärdigheter men samtidigt stora luckor i ordförrådet, vilket försvårar inläringen. Sundman påpekar att skolan ställs inför för höga krav om den förväntas lära barnen undervisningsspråket vid sidan av den vanliga undervisningen.

Marika Tandefelt (2003, 39–57) påminner också om samma sak som Sundman (1999, 15) att om många barn inte har tillräckliga kunskaper i skolspråket tar det mycket av skolans och lärarnas resurser. Tandefelt diskuterar skolmogenhet och särskilt skolspråkmogenhet och dess betydelse i verket *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland* (2003). I verket tas fram oron för finlandssvenskans nutida och framtida ställning särskilt i tvåspråkiga orter och i en helt

finskspråkig omgivning där finlandssvenskarnas möjligheter att använda svenskan utanför hemmet och skolan kan vara begränsade. Bristen på språklig stimulans (på svenska) i omgivningen betyder enligt Tandefelt att föräldrarna medvetet måste ta större ansvar av att barnet kan utveckla sina kunskaper i bägge språken balanserat.

Tandefelt (ibid., 41–42) skriver att det är väldigt vanligt att barn i tvåspråkiga eller finskdominerande miljöer inte har tillräckligt bra kunskaper i svenska när de börjar i en svenskspråkig skola. Detta gäller enligt henne både tvåspråkiga och finskspråkiga familjer. Hon lyfter upp det oskiljbara sambandet mellan språkutvecklingen och tanke- och kunskapsutvecklingen och påpekar att om barnet inte har tillräckliga kunskaper i skolspråket, kan också tanke- och kunskapsutvecklingen försenas. Tandefelt argumenterar att det är en svår uppgift för ett barn att försöka lära sig ett språk samtidigt som han/hon ska lära sig att läsa och skriva på det, för att inte tala om att tillägna sig kunskapsstoff som blir svårare år för år. Både Tandefelt (ibid., 41–42) och Sundman (1999, 16) betonar föräldrarnas ansvar och stöd för barnets skolgång och språkutveckling.

Å andra sidan skriver Sundman (1999, 15) att det kan vara svårt att definiera vad som är tillräckliga språkkunskaper vid skolstarten. Enligt Sundman har några skolor i Nylands län använt ett frivilligt språktest för att hjälpa föräldrarna att besluta sig för barnets skolspråk. Hon säger dock att många svenska skolor vill ta emot alla elever som vill komma dit och påminner om att det finns ”många exempel på enspråkiga finska barn som kommit till svensk skola utan några som helst kunskaper i svenska och klarat sig utmärkt” (ibid. 15). Enligt Sundman har detta mer att göra med barnets förmåga att tillägna sig ett nytt språk och allmänna språkliga kompetens, än hennes faktiska kunskaper i svenska på en viss tidspunkt. Sundman skriver: ”Ett tvåspråkigt barn som har en mycket stark finska kommer mera sannolikt att tillägna sig en stark svenska än ett barn som talar ett torftigt språk, oberoende av om detta är svenska eller finska” (ibid. 16).

Viking Brunell har skrivit om temat i en artikel i Språkbruk (1993, 3–10). I artikeln behandlar Brunell läskunnighets- och skoltrivselundersökningen som utfördes i finlandssvenska skolor år 1991 och utreder hur elevers språkliga bakgrund påverkar läskunnigheten och skoltrivseln. Resultaten visar att elever med finska som hemspråk

och finsk identitet klarade sig lika bra i läskunnighet som de två- och svenskspråkiga eleverna. Brunell skriver:

Elevernas socioekonomiska situation med allt vad den innebär av språklig, intellektuell och emotionell stimulans har alltså i dagens läge större betydelse för individens läskunnighet än vad den varietetsmässiga språkliga situationen i hemmen har (ibid., 7).

Däremot kom det fram att eleverna med finsk bakgrund inte trivdes lika bra i skolan som elever med svensk eller tvåspråkig bakgrund (ibid., 7–9). Av de sistnämnda grupperna uppgav närmare 60 % av eleverna att de trivs i skolan, medan siffran för de finskspråkiga endast var 40 %. Med tanke på detta skriver Brunell (ibid., 10) att man för elevens bästa ska fundera noggrant på val av svensk skola för barn från hem med finsk dominans. Han föreslår att följande fyra förutsättningar ska vara fyllda:

1. barnet ska ha stark finska, ”ett tecken på rika allmänspråkliga och andra erfarenheter och ett effektivt redskap för tankearbete och bearbetning för det de lär sig i skolan”
2. barnet ska ha bra motivation för skolgång på svenska och inläring av språket
3. barnet ska ha haft möjlighet att lära sig svenska före skolåldern till exempel i svensk dagvård
4. föräldrarna vill stödja barnets språkutveckling under skoltiden så att barnet har möjlighet till språklig stimulans på svenska även på fritiden, till exempel genom att det finns svenska böcker och tidningar i hemmet.

Brunell tillägger att skolans atmosfär och speciellt lärarnas inställning till eleverna också spelar en stor roll för skoltrivseln (ibid., 10).

Sundman tar också upp den språkpolitiska aspekten som skolvalet har. Hon betonar från tvåspråkiga familjers synvinkel det faktum att om tvåspråkiga barn gått i en svensk skola så är det mer sannolikt att de en dag överför svenskan till sina egna barn. Vidare poängterar hon att det också är viktigt att det finns tillräckligt med elever i svenska skolor för att de kan behållas. Det anser även Oker-Blom m.fl. i utbildningsstyrelsens rapport (2001, 28).

## 5 Analys

I detta kapitel beskriver och analyserar jag materialet. Jag börjar med att presentera Björneborgs svenska samskolas språkpolicy. Sedan ger jag bakgrundsinformation om varje familj. I avsnitten 5.3, 5.4 och 5.5 behandlar jag de tre forskningsfrågorna. I det sista avsnittet tar jag upp informanternas kommentarer som faller utanför forskningsfrågorna. Eftersom mitt material är litet, fem intervjuer, kan resultaten endast anses som riktgivande. Varje familj som är med i denna studie är ett exempel på hur situationen kan se ut när barnet eller barnen går i en svenskspråkig skola eller förskola. På grund av materialet kan man emellertid varken säga hur det ser ut för alla andra finska familjer eller vilken andel av alla familjer tänker på ett visst sätt. Några saker som kom upp i alla intervjuer skulle möjligen kunna generaliseras till att beröra de flesta familjer med finsk bakgrund.

Informanternas namn som förekommer nedan är fiktiva för att skydda deras identitet. Intervjuerna gjordes under våren 2014 och barnens åldrar och årsklasser är från den tidpunkten. Alla intervjuer gjordes på finska eftersom det är informanternas modersmål och jag ansåg att de kan uttrycka sig mest fritt på det. Intervjuernas längd varierade. De flesta intervjuerna tog ungefär en halv timme, medan den längsta nästan två timmar. Sammanlagt har jag tre och en halv timmar material. Jag spelade in intervjuerna och sedan transkriberade dem. Jag använde förenklad transkribering eftersom det var innehållet som var det viktigaste i materialet, inte språket.

### 5.1 Språkpolicy och tvåspråkighet i BSS

Björneborgs svenska samskola tar gärna emot elever med finskspråkig bakgrund. Dessa elever kan sägas ha särskilt stor betydelse i Björneborg där stadens och närkommunernas svenska befolkning är liten. Det finns skäl att tveka om skolan skulle kunna fortsätta sin verksamhet – åtminstone i den nuvarande omfattningen att det finns allt från dagvård till studentexamen på svenska – utan tillskott av elever från finskspråkiga hem. Också skolans före detta rektor Björn-Olof Malmström och nuvarande rektor Ulrika Hollsten är av den åsikten att utan elever från finskspråkiga hem skulle skolan inte längre finnas kvar (Laine 2013, 364). När elevantalet är på en bra



nivå är skolans framtid tryggad, vilket för sin del bidrar till att staden kan förefalla som en lockande bostadsort för finlandssvenskar. Då har det en positiv medverkan till finlandssvenskhetens framtid i hela Björneborgstrakten.

I Björneborgs svenska samskola läser största delen av eleverna modersmålsinriktad finska (Hollsten 2014). Den börjar på fjärde klassen. De som inte studerar enligt den modersmålsinriktade lärokursen läser lång lärokurs i det andra inhemska språket, alltså A-finska. Enligt rektor Hollsten är sådana elever så få att de inte finns ens på varje årskurs. Det första främmande språket, engelskan, börjar på tredje klassen, och på sjunde klass får eleverna välja tyska eller franska som tillvalsämne. På gymnasienivå samarbetar skolan med finska gymnasier i Björneborg så att gymnasisterna får välja kurser i andra språk, såsom ryska, spanska, italienska eller latin, från andra gymnasier. Gymnasiet är också med i ett virtuellt gymnasienätverk vilket möjliggör nätkurser i spanska för gymnasisterna. (Hollsten 2014.)

Med tanke på elevernas språkliga bakgrund har skolan också en speciell språkpolicy vad gäller användningen av språken under skoldagen. Undervisningsspråket är svenska, men det faktum att en stor del av eleverna kommer från finskspråkiga hem påverkar dock skolans vardag språkligt. Fram till 1980-talet var det förbjudet att tala finska i skolan men sedan dess har språkpolicyn blivit mer tolerant mot tvåspråkighet. Eleverna talar främst finska på rasterna. Man vill dock uppmuntra eleverna att använda svenskan, och det gör man till exempel genom ett stipendium som tilldelas årligen en elev som har främjat användning av svenskan och därmed varit en positiv förebild för andra. De flesta lärare har bra kunskaper också i finska, vilket gör att eleverna blir förstådda även om de inte kunde förklara något helt på svenska. Detsamma gäller föräldrar: många finska föräldrar vill använda sitt modersmål i kontakt med skolans personal och det går helt bra. I skolans språkpolicy vill man inte utgå från tvång utan en tolerant ställning till tvåspråkighet, vilket skapar en positiv atmosfär i skolan. (Laine 2013, 366–371.)

I Björneborgs svenska samskola krävs det att eleverna behärskar undervisningsspråket när de börjar skolan. De barn som inte talar svenska hemma lär sig språket i dagvården och i förskolan. Skolans rektor Ulrika Hollsten betonar föräldrarnas ansvar och stöd:

”Som förälder borde man veta att man axlar ett jättestort ansvar då man sätter barnet i en skola där undervisningsspråket inte är barnets modersmål. Därför borde föräldrarna stödja barnen mycket mera.” (Laurent 2013, 47.)

Vidare säger Hollsten att alla skolans lärare, oavsett ämnet de undervisar i, fungerar som modersmållärare. De är alltså viktiga språkliga förebilder för eleverna. (Laurent 2013, 45–47.)

I BSS har man också fått väldigt bra inlärningsresultat. Skolan har ofta placerat sig högt i den nationella jämförelsen av gymnasier i studentskrivningarna (Laine 2013, 366). Enligt Laine anser Hollsten att dessa bra resultat kan bero på bland annat ”små gruppstorlekar, elevernas motivation, lärarnas engagemang och intresse för undervisning samt skolans elevers och lärares starka känsla av samhörighet” (ibid., min översättning). Laine fortsätter att andra faktorer som kan spela en roll i resultaten är skolans trygga, intima atmosfär som skapas till exempel genom samhörighetskänslan och också genom den språkliga toleransen. Med den språkliga toleransen menar Laine det faktum att det inte är förbjudet att tala finska, utan lärarna förhåller sig välvilligt till tvåspråkighet. På skolans webbplats (2014) berättas att BSS också ofta placerat sig bra i en jämförelse om hur stor andel studenterna har fått studieplats direkt efter avlagt studentexamen. Så här beskrivs det på hemsidan (2014): ”Litenheten har sina fördelar! Alla studeranden syns och får bekräftelse. Tryggheten och trivseln är viktiga faktorer och de påverkar resultaten i positiv riktning.” Laine (ibid.) skriver att sådana här resultat är bevis på att skolgång på främmande språk kan fungera bra.

Barn som går i svenskspråkig barnträdgård och skola blir praktiskt taget tvåspråkiga, även de som kommer från enspråkigt finska hem. Det kan man säga på grund av kriterierna till tvåspråkighet som behandlas bland annat av Sundman (1999, 38–42). Av fyra kriterier – ursprung, kompetens, funktion och identitet – uppfylls tre åtminstone i någon mån. Ursprungskriteriet är det som informanternas barn inte uppfyller eftersom de kommer från finska hem, men de har fått bra kunskaper i svenskan på daghemmet och i skolan (kompetens) och de använder svenskan under skoldagen (funktion). Vad gäller identitetskriteriet framgår det av Koveros undersökning (2011, 44–46) att största delen av eleverna i BSS – sammanlagt 74 % – identifierar sig antingen som tvåspråkiga eller finlandssvenska, medan ingen identifierar sig rent som finskspråkig. Av detta kan

man dra slutsatsen att en stor del av eleverna från finska hem också är tvåspråkiga till identitet.

## 5.2 Familjerna

I detta avsnitt presenterar jag kort familjerna som är med i studien. Familjerna har som gemensamt att hemspråket är finska och att barnen går eller har gått i den svenska skolan eller förskolan i Björneborg.

### *Familjen Mäkinen*

Jag intervjuade mamman i familjen Mäkinen. Familjen har tre söner: den förstfödde i sjunde klass, den andra i femte klass och den yngsta går i förskolan. Alla familjemedlemmars registrerade modersmål är finska. Föräldrarna har gått i finskspråkig skola. Pappan är tvåspråkig men han talar finska med barnen. Enligt Mäkinen händer det ibland att barnen talar svenska sinsemellan och att hon också någon gång säger något litet på svenska, för att språket skulle hållas i minnet och för att det skulle vara lättare för barnen i skolan, men huvudsakligen talas finska hemma.

Alla barn har gått i den svenskspråkiga barnträdgården: det äldsta i ett år före förskolan, det andra i två år och det yngsta barnet i tre år. Det yngsta barnet har börjat som treårig i dagvården och varit där längst. Enligt Mäkinen var tanken då att barnen skulle fortsätta i svenskspråkig förskola och sedan i grundskolan. Det äldsta barnet bytte till finskspråkig skola då han började på sjunde klass. Han har gått lågstadiet i den svenska skolan. Han har många idrottshobbyer och han ville satsa på idrott och bytte därför till idrottsinriktat högstadium. Mäkinen säger att situationer kan förändras och att det inte behöver vara slutgiltigt med den svenska skolan. Hon tillägger att det inte heller automatiskt går på samma sätt med alla barnen utan beslut fattas med barnets intressen i tankarna. Sonen fick själv fatta beslut om skolbytet. Det mellersta barnet har också många idrottshobbyer och han ska gå åtminstone sjätte klassen ännu i den svenska skolan men sedan får han också själv fundera på om han vill byta till idrottsinriktat högstadium eller fortsätta i den svenska skolan. Det yngsta barnet ska börja i den svenska grundskolan.

### *Familjen Virtanen*

Jag intervjuade pappan i familjen Virtanen. Familjen består av föräldrarna och tre söner: den äldsta är 14 år gammal och går i sjunde klass, den mellersta är 12 år och går i femte klass, och den yngsta är tio år och går i tredje klass. Alla barn går i BSS. Alla familjemedlemmars registrerade modersmål är finska och hemma talas finska.

Alla barn har gått i svensk dagvård före förskolan men i olika lång tid. Det äldsta barnet hann vara i halvdagvård bara en kort tid innan han började i förskolan. Föräldrarna sökte dagvårdsplats för honom när han var fyra år gammal och enligt pappan tog det ett par år innan han fick plats på barnträdgården, och före det gick han på finskt daghem. Det mellersta barnet var också först i finsk dagvård och fick plats på barnträdgården som fyraårig. Den yngsta sonen fick dagvårdsplats redan som treårig och han har inte gått i finsk dagvård. Virtanen säger att det är vanligt i familjer med flera barn att man måste köa längst för dagvårdsplats för det äldsta barnet, och sedan får de yngre syskonen plats snabbare.

### *Familjen Salmi*

Jag intervjuade mamman i familjen Salmi. Familjen har tre barn: en 20-årig son, en 17-årig dotter samt en 8-årig son. Det äldsta barnet tog studenten för ett år sedan, dottern studerar på andra årsklassen i gymnasiet och det yngsta barnet går i andra klassen i grundskolan. Enligt mamman är barnens registrerade modersmål svenska och föräldrarnas finska. Hemspråket i familjen är finska. Alla tre barn har gått i det svenska daghemmet före förskolan och skolan.

### *Familjen Hämläinen*

Familjen Hämläinen består av mamman och 14-åriga dottern som går i åttonde klass i BSS. Hämläinenens registrerade modersmål är finska, liksom dotterns var i början men hon bytte det till svenskan då dottern var på lågstadiet. Det hade att göra med att dottern inte fick plats på eftermiddagsvård eftersom de svenskspråkiga prioriterades, så mamman bytte hennes registrerade modersmål till svenskan för att hon skulle få gå på eftermiddagsvården. Mamman och dottern talar finska sinsemellan. Dottern gick först på finskt daghem och började i den svenska förskolan som sexårig.

### *Familjen Korhonen*

Jag intervjuade mamman i familjen Korhonen. Familjen har två barn: en 33-årig son som redan har två egna barn samt en 13-årig dotter. Då sonen var barn bodde familjen på landet i Österbotten och han har gått i en finskspråkig skola. Då dottern var liten flyttade familjen tillbaka till Björneborg där föräldrarna kommer ifrån. Dottern gick först på det svenska daghemmet och den svenska förskolan och går nu i sjunde klass i Björneborgs svenska samskola. Alla familjemedlemmars registrerade modersmål är finska och de talar finska hemma.

I tabellen finns bakgrundsinformation kortfattat.

**Tabell 2** Bakgrundsinformation om familjerna

familj	informant	barnen
Mäkinen	mamma	son 13 år, åk 7 i finsk skola (gick lågstadiet i BSS) son 11 år, åk 5 son 6 år, förskola
Virtanen	pappa	son 14 år, åk 7 son 12 år, åk 5 son 10 år, åk 3
Salmi	mamma	son 20 år, tog studenten för ett år sedan dotter 17 år, åk 2 i gymnasiet son 8 år, åk 2
Hämäläinen	mamma	dotter 14 år, åk 8
Korhonen	mamma	dotter 13 år, åk 7

Alla familjer har vid val av dagvårdsplats utgått från att barnen ska gå i den svenska förskolan och skolan, vilket bekräftar det som kommit fram i tidigare studier om strävandet efter en språklig helhetslösning (Lojander-Visapää 2001, Nyberg 2009). Nyberg (2009, 83–86) konstaterade att barnets förskolespråk vanligtvis sammanfaller med skolspråket medan det med dagvårdsspråket finns lite mer variation. Detta kommer fram även här i och med att största delen av barnen som är med i denna studie har gått i finsk dagvård innan de började på det svenska daghemmet eller förskolan. Alla barn har gått i den svenska förskolan och fortsatt i svensk skola (och ett barn gick i förskolan på våren 2014 då intervjuerna gjordes). Att många barn i denna studie först har gått i finsk

dagvård beror på att då de var små fanns det inte grupper i det svenska daghemmet för små barn utan det togs in först tre- eller fyraåriga barn. Många föräldrar behövde fortsätta med arbetet redan tidigare och då var finsk dagvård det enda alternativet, även om föräldern redan skulle ha bestämt sig för att sätta barnet på det svenska daghemmet, vilket var fallet till exempel med Hämäläinen. Virtanen däremot hade fått köa ett par år innan det äldsta barnet fick plats på daghemmet.

### 5.3 Motiveringar bakom FSP i familjerna

I detta avsnitt behandlar jag min första forskningsfråga. Föräldrarna som jag intervjuade hade olika slags motiveringar till dagvårdsplats- och skolvalet, men de hade också likadana tankar och erfarenheter om dagvård och skolgång på svenska. Språkrelaterade orsaker visade sig vara de vanligaste motiveringarna, men det förekom också andra skäl.

Jag har delat orsakerna som kom fram i intervjuerna i två huvudkategorier: språkrelaterade och skolspecifika orsaker. Språkrelaterade orsaker innehåller underkategorierna *instrumentella orsaker*, *sociala orsaker*, *kulturella orsaker* samt *emotionella orsaker*. Jag använder mig delvis av likadan kategorisering som Kingelin-Orrenmaa i sin kommande doktorsavhandling där hon behandlar bland annat orsaker som påverkat föräldrars val av Svenska samskolan i Tammerfors till sina barn (Kingelin-Orrenmaa 2014, 104–105). Kingelin-Orrenmaa skiljer mellan språkliga, sociala, skolspecifika, praktiska, instrumentella, kulturella och emotionella orsaker. I mitt material framkom inte orsaker som skulle kunna kategoriseras som praktiska. De instrumentella, sociala, kulturella och emotionella orsaker som framkom har att göra med språket, och därför behandlar jag dem som underkategorier till språkrelaterade orsaker. En språklig orsak i Kingelin-Orrenmaas kategorisering kan vara till exempel att barnet lär sig svenska, och en instrumentell orsak att det är lättare att få jobb. De två kan ses som sammanhängande på det sätt att för att det ska vara lättare för barnet att få jobb senare i livet ska barnet lära sig svenska. På grund av detta behandlar jag språkrelaterade orsaker som överkategori med bland annat instrumentella orsaker som underbegrepp. I min kategorisering skiljer sig kategorin *emotionella orsaker* från den av Kingelin-Orrenmaa. Hon har kategoriserat två påståenden ur sitt frågeformulär i emotionella orsaker: *Jag har gått i SST själv* och *Någon släkting har gått i SST*. Det handlar med andra ord om att ha ”något slags emotionell förknippning” med skolan

(Kingelin-Orrenmaa 2014, 105). I denna avhandling har jag däremot räknat som emotionell orsak det faktum att informanten har en emotionell förknippning med svenska språket.

Skolspecifika orsaker har jag delat in i tre underkategorier: *skolans atmosfär*, *små gruppstorlekar* och *skolgemenskapen*. Dessa tre faktorer hänger samman till exempel på det sätt att samhörighetskänslan ofta är starkare i mindre skolor. Jag har ändå valt att behandla dem skilt eftersom det inte är fråga om helt samma saker. Man kan till exempel anse att gruppstorlekarna är av betydelse utan att lägga någon vikt på skolgemenskapen.

### 5.3.1 Språkrelaterade orsaker

Fyra av de fem familjerna som är med i studien hade som mål att barnet eller barnen skulle lära sig svenska. Det framkom instrumentella, emotionella, kulturella och sociala orsaker till detta.

#### *Instrumentella orsaker*

Hos tre familjer (Mäkinen, Virtanen och Hämäläinen) var situationen den som man skulle ha kunnat vänta sig: föräldrarna uppskattar språkkunskaper i allmänhet och speciellt kunskaper i de inhemska språken, och anser det som väldigt nyttigt för barnet att behärska både finska och svenska. De framhäver svenskans instrumentella värde, med andra ord nyttan i exempelvis arbetet (Hene 1997 refererad i Einarsson 2004, 54–55). Föräldrarna anser att tvåspråkighet möjliggör flera alternativ i livet för sina barn. Till exempel Virtanen berättar att han efter gymnasiet funderade på att göra militärtjänsten på svenska i Dragsvik för att lära sig bättre svenska. Efteråt har han ångrat sig över att han bestämde sig för finsk militärtjänst. Skolgång på svenska och därigenom tvåspråkighet möjliggör även sådana här alternativ för hans barn, och han nämner också en mer aktuell sak i familjen, nämligen konfirmationslägret. Den äldsta sonen ska gå på konfirmationsläger om ett år och enligt pappan finns det många alternativ att välja mellan, och det svenskspråkiga lägret är ett av dem.

En sak som kom upp i alla intervjuer är utbildning. Alla informanter anser att det är fint att barnet har flera alternativ att välja mellan efter gymnasiet i och med att man kan

ansöka till både finska och svenska högskolor i Finland och dessutom exempelvis till högskolor i Sverige. Tre informanter berättar att deras barn redan har tänkt på studier i en svenskspråkig högskola. Föräldrarna anser att språkkunskaper också är till nytta i arbetslivet. Det handlar om att informanternas barn kan bli delaktiga av fördelar som tillskrivs tvåspråkiga, vilket Skutnabb-Kangas talar om (1981, 80). Alla informanter anser också att barnet har lättare att lära sig ytterligare språk, både i skolan och senare i livet. I BSS kan man börja läsa tyska eller franska från och med sjunde klassen och det är relativt populärt bland eleverna. Fyra av informantfamiljernas barn läser ett tillvalsspråk. Dessa motiveringar är likadana som tidigare forskning visar för tvåspråkiga familjers del (Lehtonen och Valli 2012, Viitanen 2012). I den tammerforssvenska kontexten som Kingelin-Orrenmaa forskat i (2014, 111–112) var de instrumentella orsakerna betydelsefulla för ungefär 70 % av informanterna. Det förefaller enligt Kingelin-Orrenmaa att de instrumentella orsakerna inte har en avsevärd betydelse för föräldrarnas val av SST till skola. I Björneborg verkar det som att de instrumentella orsakerna har en relativt stor betydelse för familjerna vid valet av BSS till skola för barnen åtminstone på grund av materialet i denna studie.

### *Sociala orsaker*

Virtanen betonar språkets kommunikationsvärde. Han säger att det viktigaste i livet är att komma överens med människor, och enligt honom är språkliga kunskaper nyckeln till detta. Jag anser att det här kan kategoriseras som social orsak eftersom det i grund och botten handlar om att kommunicera och umgås med andra.

I familjen Salmi var det barnet självt som ville lära sig svenska. Salmi berättar att då den äldsta sonen var liten och lillasystemen var baby, promenerade mamman ofta ute med dem. På den tiden bodde familjen nära daghemmet och promenaderna gick ofta förbi det svenska daghemmets gård där sonen såg lekande barn. Han sade att han också ville gå och leka med barnen. Mamman förklarade åt honom att barnen på gården talade svenska som han inte skulle förstå. Intresset för språket hade ändå väckts. Salmi berättar att sonen var väldigt livlig som barn och hon behövde få honom att lugna ner sig för hon ofta hade händerna fulla med spädbarnsvård. Salmi köpte tecknade filmer åt honom i den förhoppningen att han skulle koncentrera sig på dem och sitta lugnt framför tv:n, men den var sonen inte intresserad av. Till slut hittade Salmi filmer som fångade hans



intresse: svenska Pippi- och Emil-filmer med finsk textning. Då promenader gick förbi daghemmet ville sonen veta om språket som barnen talade var detsamma som han hörde i filmerna, och med jakande svar konstaterade han att han vill veta vad Emil säger i filmerna och att han vill gå på det svenska daghemmet och lära sig svenska. Mamman försökte säga att hon kan lära honom läsa så att han kan läsa den finska textningen, men barnet ville definitivt lära sig tala svenska. Han var så envis med saken att mamman till slut frågade personalen på daghemmet om det vore möjligt för ett finskt barn att få plats där. Hon fick veta att barn från finska familjer vanligen lär sig språket snabbt och att det finns plats på daghemmet för barnet. Salmi säger att några av familjens bekanta också hade barn på daghemmet och föräldrarna frågade dem om deras erfarenheter, och alla hade varit nöjda. Slutligen beslöt de sig att sätta den äldsta sonen i svensk dagvård.

Salmis son ville lära sig svenska för att kunna leka med andra, svenskspråkiga barn. Därför har jag kategoriserat detta fall under *social orsaker*. Man skulle också kunna tänka sig att kategorisera detta fall i *instrumentella orsaker* på grund av att sonen ville förstå de svenskspråkiga filmerna som han såg hemma. Jag prioriterar ändå den faktorn att han ville gå och leka med de svenskspråkiga barnen på daghemmet eftersom den var den första impulsen för honom att lära sig svenska.

Att initiativet till att välja det svenska daghemmet kommer från barnet är ett undantag bland familjerna i denna avhandling. Barnets roll som aktiv aktör i formuleringen av familjens språkpolicy har dock bevisats av till exempel Palviainen m.fl. (2012). I studien framkom att redan små barn (under skolåldern) kan styra interaktionen mellan familjemedlemmarna till att ske på ett visst språk. Hos enspråkiga familjer har ett likadant fall som det här inte enligt min uppfattning rapporterats tidigare.

Kingelin-Orrenmaa (2014, 107–108) har kategoriserat sitt frågeformulärs påstående *Barnet blir tolerant i en flerspråkig miljö* och *Barnet utvecklar sociala färdigheter i en flerspråkig miljö* som sociala orsaker. I hennes undersökning kommer det fram att föräldrarna lägger stor vikt på dessa faktorer: de är på andra och tredje platserna vid rangordningen av orsakerna till valet av Svenska samskolan i Tammerfors (ibid., 111). I denna undersökning framkom däremot inte sådana orsaker till valet av Björneborgs svenska samskola. Det kan dock bero på att mitt sampel är litet. Av mina informanter

berättade Hämläinen att hon anser att dottern har blivit mer tolerant tack vare den svenska skolan, men hon angav inte det som orsak till val av BSS.

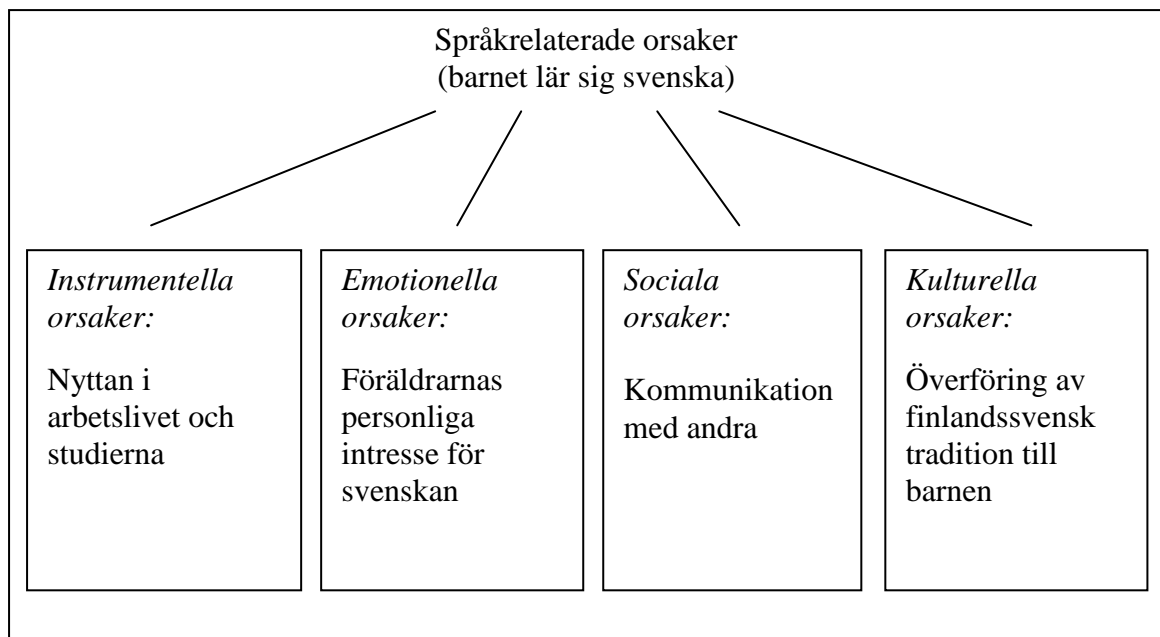
#### *Emotionella orsaker*

Av informanterna är Hämläinen och Virtanen speciellt intresserade av svenska språket och finlandssvensk kultur. I intervjuerna talade de kraftigt för svenskan och det kom tydligt fram att språket har en stor betydelse för dem. Till exempel Hämläinen brukar göra korta resor med dottern till svenskspråkiga orter bara för att få höra ”riktigt autentisk svenska” (min översättning). Virtanen å sin sida beskriver sig själv som patriot som uppskattar Finlands tvåspråkiga kulturarv. Det kom tydligt fram under intervjuernas gång att både Hämläinen och Virtanen har en speciell hängivenhet till svenska språket. De vill att deras barn ska lära sig svenska eftersom de själva är väldigt intresserade av språket. Därför har jag placerat deras motivationer i kategorin *emotionella orsaker*. Ingen av informanterna hade en emotionell förknippning med själva skolan, det vill säga de hade inte själva gått i BSS och de hade inte heller släktingar som skulle ha gått i BSS. I Kingelin-Orrenmaas studie påverkade sådana här orsaker valet av SST hos cirka en fjärdedel av informanterna.

#### *Kulturella orsaker*

I familjen Mäkinen är pappan tvåspråkig men familjens hemspråk är finska. Mamman som jag intervjuade berättade att föräldrarna såg den svenska skolan som ett bra sätt att överföra den finlandssvenska traditionen till barnen. Eftersom hon talade speciellt om den finlandssvenska traditionen har jag kategoriserat denna motivering som kulturell orsak. Att kulturella orsaker inte var av betydelse för majoriteten av informanterna var väntat eftersom jag hade valt som studieobjekt familjer som har finska som hemspråk. Det är naturligt att den finlandssvenska kulturen inte har en lika stor betydelse för sådana familjer än vad den har för familjer där en eller båda föräldrarna är finlandssvenska.

Figuren nedan sammanfattar kategoriseringen.



Figur 4. Språkrelaterade orsaker till familjers val av Björneborgs svenska samskola.

### 5.3.2 Skolspecifika orsaker

Språkrelaterade orsaker var den största gruppen orsaker bland informanterna att välja Björneborgs svenska samskola till sina barn. En informant däremot nämnde endast skolspecifika orsaker till valet av skola, medan andra hade både språkrelaterade och skolspecifika orsaker till beslutet.

#### *Skolans anda*

Korhonen var den enda av informanterna som inte alls nämnde språkliga orsaker som motivering till val av skola. För henne var det viktigast att barnet annars skulle ha det bra i skolan. Enligt henne var det väsentliga att barnet skulle trivas på dagvården och i skolan, vilket sedan skulle kunna leda till bra inlärningsresultat. Den tanken att barnet skulle behöva få så mycket kunnande som möjligt för att få en bra studieplats och ett bra jobb känns främmande för henne. Hon är av den åsikten att om barnet får växa upp i en fri och positiv atmosfär så skapar detta de bästa möjligheterna för barnet. Det i sin tur har en positiv inverkan på inläringen och kunnandet. Korhonen uppskattar också det att daghemmet och skolan håller fast vid traditionella värden. Hon säger att det visst är fint att barnet lär sig svenska och lättare kan hitta studieplats och har bättre

förutsättningar på arbetsmarknaden, men poängterar att detta är följd av barnets välmående, och är med andra ord inte väsentligt i sig.

Korhonen berättar att valet av den svenska barnträdgården och skolan för dottern delvis berodde på en tillfällighet. Då dottern var liten flyttade familjen till Björneborg och det blev aktuellt med att välja dagvårdsplats. Korhonen gick på öppet daghem med dottern och där bekantade hon sig med en annan mamma och pratade med henne om vilket daghem vore bra. Hon var finlandssvensk och hade arbetat på den svenska barnträdgården och hade också egna barn där så hon rekommenderade den. Det alternativet hade Korhonen inte själv kommit på tidigare. Hon kände också en annan familj som hade barn där och frågade dem om deras erfarenheter. Den familjen hade också endast positivt att säga om den svenska dagvården, vilket uppmuntrade föräldrarna att söka dagvårdsplats för dottern på det svenska daghemmet.

### *Små grupper*

En annan sak som bidrog till Korhonens val av dagvård och skola var de små gruppstorlekarna på daghemmet och i skolan. Mäkinen är på samma linje med Korhonen och ville välja en mindre skola för barnen. Skolans anda som Korhonen talar om kan också ha att göra med det att skolan är liten: i en mindre skola kan det vara lättare att skapa en trygg och särpräglad atmosfär. Dessa motiveringar sammanfaller med resultaten i Viitanens studie (2012, 48–49) där informanterna uppgav att det svenska daghemmets små grupper och trivsamma miljö påverkade valet av dagvårdsplats för barnen. Likaså i Kingelin-Orrenmaas studie (2014, 110–111) angav 89 % av föräldrarna att skolans storlek var av betydelse för val av Svenska samskolan i Tammerfors.

### *Gemenskapskänslan*

För Virtanen var det viktigt att det finns en stark känsla av samhörighet i skolan. Citatet nedan belyser hans tankar.

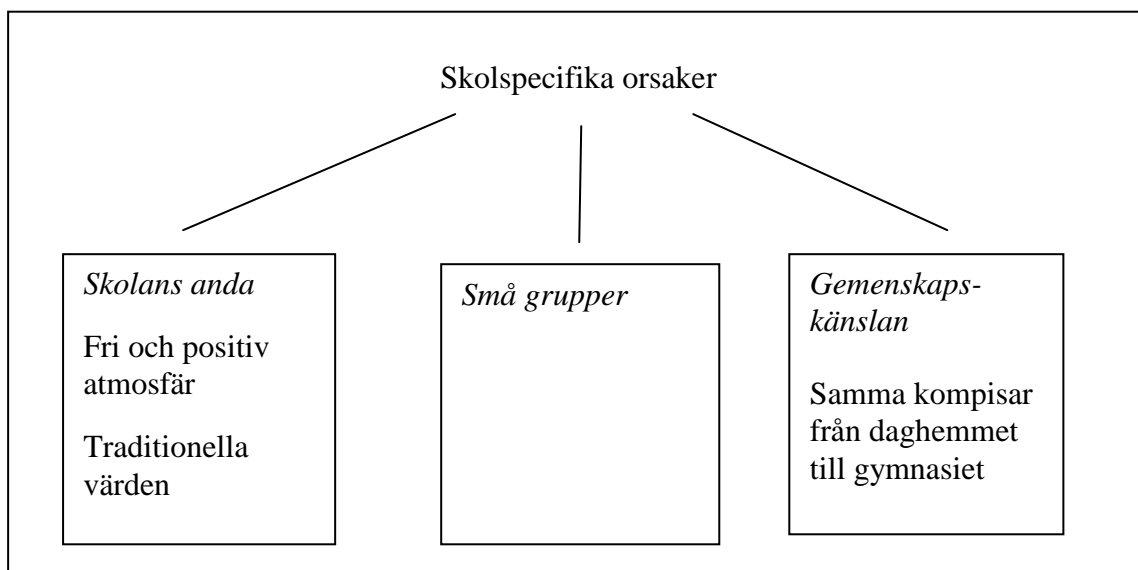
Sitten se on yhteisö, se on yhteisö siinä että ne nukkuu vierekkäin ne samat pienet lapset jotka on 15 vuotta myöhemmin tuolla penkkariauton lavalla riehussa. Ne elävät tämän koko ketjun yhdessä.

Sen så är det en gemenskap, det är en gemenskap i och med att de små barnen sover bredvid varandra och 15 år senare festar de där på lastbilsflaket i penkisbilen. De lever hela den här kedjan tillsammans. (Min översättning.)

Virtanen uppskattar det faktum att gruppen som bildas på daghemmet förblir till stor del samma fram till slutet av gymnasiet. Detta är också en sak som inte skulle vara möjlig i en stor skola. Skolgemenskapens betydelse för valet av skola har även framkommit i Kingelin-Orrenmaa (2014, 110–111). Det framgår av Kingelin-Orrenmaas studie att 90 % av föräldrar till barn som går i Svenska samskolan i Tammerfors ansåg skolgemenskapen som en betydelsefull faktor vid val av skola. Vidare en orsak för Virtanen att välja BSS var att han ville att barnen skulle lära sig att arbeta för bra vitsord. Han är av den åsikten att man i finska grundskolor får bra vitsord med för lite arbete med tanke på gymnasiestudier, som enligt honom kräver mycket mer. Han ville att hans barn skulle lära sig att arbeta flitigt från början.

Avståndet till daghemmet och skolan tycks inte vara relevant för informanterna. Endast en informant nämnde saken i intervjun. Hon var ändå av den åsikten att det inte spelar en stor roll för familjen att barnen har en lite längre väg till BSS än vad de skulle ha till närskolan. Familjerna bor förhållandevis nära daghemmet och skolan och även om det för några familjer skulle finnas en finsk skola närmare hemmet så verkar de inte tänka på saken. Detta sammanfaller med Viitanens resultat (2012, 48–49). Avståndet upplevdes inte heller som betydande av föräldrar vars barn går i Svenska samskolan i Tammerfors (Kingelin-Orrenmaa 2014, 109–110). I Lojander-Visapää (2001, 79) var avståndet däremot den näst viktigaste orsaken till val av dagvårdsplatsen efter språket. Att avståndet inte upplevs som betydande kan bero på att informanterna uppskattar skolgången i BSS så högt att det inte spelar någon roll med lite längre skolväg.

De skolspecifika orsakerna sammanfattas i figur 5 nedan.



Figur 5. Skolspecifika orsaker till familjers val av Björneborgs svenska samskola.

## 5.4 Föräldrars inställningar och uppfattningar

I detta avsnitt behandlar jag informanternas inställningar till svenska språket och uppfattningar om språkinläring i allmänhet, vilka min andra forskningsfråga handlar om. Inställningarna hänger samman med motiveringarna som föräldrarna har till val av skola. De Houwer (1999, 86) påpekar att enligt den utvecklingspsykologiska uppfattningen är det attityder och ideologier som står bakom föräldrars praktiker i barnuppfostran. På grund av detta kan man anta att inställningarna till svenskan och uppfattningarna om språkinläringen som föräldrarna har påverkar både deras beslut att välja den svenska skolan för deras barn och de språkrelaterade praktikerna som familjerna har.

### 5.4.1 Inställningar till svenska språket

Föräldrarnas eget intresse för svenska språket är bland de viktigaste faktorerna som påverkade valet av dagvård och skola till barnet/barnen. Det framkommer i mitt material att det hos fyra av fem familjer är en förälder eller båda föräldrarna som har ett speciellt förhållande till svenska språket. I familjen Mäkinen är pappan tvåspråkig och familjen vill genom den svenska dagvården och skolan överföra den finlandssvenska traditionen till barnen. Hämäläinen är väldigt intresserad av svenskan och har många personliga band till språket bland annat genom studier och arbete. Virtanen har också stort intresse för svenska språket och den finlandssvenska kulturen. Familjen Korhonen

har bott i Österbotten i ett tvåspråkigt område, vilket är en orsak till att de har en positiv inställning till svenskan, även om språket i sig inte var det väsentliga för dem vid val av skola. Familjen Salmi utgör ett undantag i detta i och med att föräldrarna inte hade någon speciell anknytning till svenskan på förhand. Istället var det den äldsta sonen som själv ville lära sig svenska. Alla föräldrar kan dock sägas ha en positiv inställning till svenskan och tvåspråkighet vilket enligt De Houwer (1999, 81–82) är nödvändig om man tänker uppfostra sina barn tvåspråkigt. Speciellt Virtanen och Hämäläinen är till och med entusiastiska för det svenska språket och talade kraftigt för det i intervjuerna. De uppskattar svenskan högt och tillskriver språket en hög prestigevärde enligt Henes kategorisering (1997, refererad i Einarsson 2004, 54–55).

#### 5.4.2 Uppfattningar om språkinlärning

Tidigare forskning visar att föräldrar ofta tänker att det är lättare att lära sig ett andraspråk som barn än det är att lära sig ett främmande språk som vuxen (t.ex. Piller 2001, King och Fogle 2006, Lehtonen och Valli 2012). Kanske lite förvånansvärt nämnde endast två av informanterna denna sak explicit. Virtanen, som är barnträdgårdslärare och klasslärare till utbildning, sade att han i sitt arbete har sett hur stor roll tidig inlärning spelar i barnets liv. Han anser att det är lättare för ett barn att lära sig ett språk före skolåldern jämfört med vanlig språkundervisning i skolan och tillägger att när barnet går i svenskspråkig dagvård lär det sig språket ”gratis”. Korhonen å sin sida säger att föräldrarna hade andra motiveringar för valet av svensk dagvård och skola, men att de litade på att barnet skulle lära sig svenskan ”gratis” i dagvården. Ett likadant tankesätt har framkommit i Piller (2001, 71, 75) och Lehtonen och Valli (2012, 63–64).

Å andra sidan verkar det som om man utgår ifrån att barn lär sig svenskan i daghemmet. Till exempel Korhonen och Salmi, som i början var lite tveksamma om det skulle vara möjligt för ett finskspråkigt barn att gå i svensk dagvård, övertygades av daghemmets personal om att barn från finska hem vanligtvis tillägnar sig språket utan problem på daghemmet. Sundman (1999, 15) och Brunell (1993, 10) hävdar att barnets allmänna språkliga kompetens spelar en stor roll för skolframgången i svensk skola. Korhonen berättar att då hon tänkte på valet av dagvård och skola för sin dotter beaktade hon att alla i närsläkten är relativt begåvade språkligt sett. Dotterns storebror som gått i finsk

skola har också haft en stark finska. Korhonen säger att på grund av detta kunde hon räkna med att dottern sannolikt inte skulle ha svårigheter med språket och därför vågade hon sätta henne i det svenska daghemmet.

Hämäläinen däremot, även om hon redan innan barnet hade fötts hade bestämt sig om att sätta henne i det svenska daghemmet, var lite orolig över dotterns språkliga utveckling då hon började på förskolan, eftersom det inte började så smidigt. Hämäläinen hade varit hemma med dottern tills hon var tre år gammal och sedan hade hon hoppats för att få plats för henne på det svenska daghemmet, men då fick hon veta att det inte fanns grupper för så unga barn. Hon var då tvungen att sätta dottern på ett finskspråkigt daghem. Efter ett år där hade dottern fått kompisar av barn som bodde nära dem och hon trivdes så bra i daghemmet att mamman inte nändes byta till det svenskspråkiga. Dottern stannade på den finska barntädgården tills hon skulle börja förskolan. Då var det inte heller självklart att barnet skulle få plats i förskolan, och lågstadiets föreståndare intervjuade Hämäläinen om bland annat varför hon ville sätta dottern dit och varför hon inte hade börjat på daghemmet. Föreståndaren blev ändå övertygad om Hämäläinens entusiasm och dottern fick börja i den svenskspråkiga förskolan.

Hämäläinen säger att hon märkte på hösten att det skulle ha varit bättre att dottern skulle ha hunnit bli bekant med andra barn och lära sig språket redan tidigare, eftersom hon inte alls trivdes i den nya platsen i början. Hämäläinen säger att det också var väldigt svårt för henne att lämna dottern i förskolan på morgonarna för hon såg att hon inte ville stanna där. Hämäläinen ville ändå inte ge upp genast och trodde att allt skulle ordna sig. Hon försökte också själv bekanta sig med andra föräldrar för att det skulle bli lättare för dottern att få kompisar. Hela höstterminen talade dottern inte alls i förskolan, och på jullovet då man skulle söka till skolan rekommenderade personalen att Hämäläinen också skulle söka finsk skolplats för henne. Hon ville fortfarande inte ge upp och på vårterminen började dottern plötsligt tala och trivas bra i förskolan. Enligt Hämäläinen är dottern väldigt pedant till sin natur och tydligen ville hon inte prata alls innan hon kunde språket tillräckligt väl. Hämäläinen visste alltså det som McLaughlin (1984, 222) säger om andraspråksinläring, nämligen att barnets personlighet påverkar inlärningsprocessen. Några barn gör enligt McLaughlin (ibid.) precis som Hämäläinens



dotter att de inte vill tala innan de kan relativt mycket, medan andra börjar med enstaka ord och uttryck. Hämäläinen litade på att hon känner sitt barn bäst och till slut visade det sig att hon hade fattat det rätta beslutet i att fortsätta med den svenska dagvården.

En kommentar som kom upp i tre intervjuer var att barnet har lättare att lära sig andra språk när det i tidig ålder lärt sig ett andraspråk. Virtanen och Mäkinen berättar att denna faktor påverkade beslutet om skolval, och Hämäläinen ser det som en stor fördel som skolspråket för med sig. Denna tanke har framkommit också i Lehtonen och Valli (2012, 68–70) och Viitanen (2012, 48–54).

Virtanen jämför barnens språkkunskaper med sina egna och säger att tvåspråkighet är en naturlig del av barnens vardag. Han säger att barnen under dagen talar svenska i skolan och modersmålet finska på fritiden, och denna indelning kräver inte någon speciell ansträngning av barnen utan den sker automatiskt. Han själv skulle vilja ha bättre kunskaper i svenska och andra främmande språk. Han lyfte upp sina egna, enligt sin egen åsikt bristfälliga språkkunskaper flera gånger under intervjuens gång, vilket tyder på att saken stöder honom. Däremot är han glad över att han har kunnat erbjuda sina barn möjligheten att lära sig svenska som andraspråk. Några föräldrar i King och Fogles studie (2006, 703–705) motiverade tvåspråkig fostran på samma sätt, genom att jämföra barnets kunskaper i andraspråket med sina egna kunskaper i ett främmande språk. Det här vittnar om att föräldrarna vill att deras barn ska ha det bättre än de själv haft, vilket i och för sig inte är en ny eller överraskande tanke, men sådana här föräldrar är redo att aktivt satsa på barnets liv och framtid mer än vanligt.

## 5.5 Praktiker

I detta avsnitt behandlar jag min tredje forskningsfråga, det vill säga praktiker som familjerna har gällande skolarbetet och språket. Praktikerna gäller stöd för barnens skolgång, samarbetet med skolans personal, familjens delaktighet i finlandssvensk kultur samt användningen av svenskan på fritiden.

### 5.5.1 Stöd för barnens skolgång

En sak som lyftes upp av alla informanter är att skolgång på svenska kräver en stor insats av familjen. Det faktum att skolspråket inte är detsamma som familjens hemspråk

gör att det krävs relativt mycket ”skolgång” även av föräldrarna. Informanterna är av den åsikten att föräldrarna måste stöda barnets skolgång mycket mer än om barnet skulle gå i finsk skola.

Mäkinen ger exempel på att när ett av barnen ska ha prov i något ämne så går föräldrarna tillsammans med barnet igenom de saker som ska komma till provet. Ibland måste man förklara saken på finska för att barnet ska förstå det ordentligt. Detta förutsätter att föräldrarna själva först förstår vad det står i boken på svenska, för att de ska kunna förklara saken på finska för barnet. Mäkinen säger att det är svårast med realämnen såsom historia, natur och miljö, geografi och religion. Matematik är enligt henne lite lättare eftersom det kommer nya termer mera sällan än med realämnen.

Enligt Salmi har skolgången på svenska förutsatt mer arbete av föräldrarna, men konstaterar att det har varit olika med alla tre barn. Hon säger att skolgången var lite svårt i början för det första barnet, vilket enligt henne inte berodde endast på språket. I klasserna 4–6 blev det språkligt svårare eftersom det kom nya skolämnen såsom historia och religion vilka kräver ett mer utvecklat ordförråd. Enligt Salmi var det besvärligt att hjälpa barnet med läxorna eftersom hennes egna språkkunskaper inte var tillräckliga heller. Däremot var det andra barnet enligt Salmi väldigt duktigt i skolan från första början och behövde inte lika mycket hjälp som den förstfödde. Nu när det tredje barnet är på lågstadiet är Salmi av den åsikten att ämnesinnehållen och de nödvändiga ordförråden blivit så bekanta för henne att det inte längre känns jobbigt med språket.

Korhonen kan jämföra dotterns skolgång i svensk skola med sonens skolgång i finsk skola. Hon är av den åsikten att det var svårast i början av skolan och ju äldre dottern blir desto lättare blir det för föräldrarna. Korhonen anser, i linje med Mäkinen och Salmi, att femte klassen var den svåraste eftersom då hade barnets språkliga kunskaper inte ännu utvecklats tillräckligt långt jämfört med vad som krävdes i studierna. Hon säger att det kom mycket nytt kunskapsstoff speciellt i realämnen, vilket skulle ha förutsatt ett bredare ordförråd. Hon berättar att också dottern började tvivla på sin egen förmåga, och då behövdes vid sidan av allt arbete även tilltro till att det kommer att bli lättare i framtiden. Korhonen tillägger att den kunniga och uppmuntrande läraren var till stor hjälp då. Vidare säger Korhonen att skolgången inte får bli alltför krävande för

barnet. Hon säger att om det skulle ha blivit för jobbigt och vitsorden skulle ha sjunkit markant skulle dottern ha bytt till en finsk skola.

I Virtanens familj är hela familjen och närsläkten är engagerad i att satsa på barnens skolgång och de vuxna har sina delområden i vilka de hjälper barnen. Pappan tar hand om matematik och mamman om fysik och kemi eftersom hon var bäst på dem under sin egen skoltid. Pappans syster, som är svensk- och tyskalärare till yrke och fadder till alla tre barn, hjälper till med realämnen eftersom hon är intresserad av dem och samtidigt lär hon sig mycket yrkesmässigt. Hon har inga egna barn vilket gör att hon också hinner tillbringa tid med sina gudsöner och hjälpa dem med skolarbetet. Barnens morfar som är pensionerad står som allmänt stöd för barnen, och till exempel talar svenska med dem ibland. Av hans intresse för barnens skolgång på svenska bevisar till exempel det faktum att när den äldsta sonen började skolan så började han repetera svenskans centrala ordförråd på sin fritid.

Hämäläinen säger att dottern har klarat sig utmärkt från början av första klassen, men konstaterar att trots det har hon behövt hjälpa henne med läxorna. Hon säger att hon har försökt stödja dotterns skolgång på alla möjliga sätt. Hämäläinen betonar att föräldrarna ska ta ansvar av att stöda barnet med skolarbetet när de en gång fattat beslut om skolgång på främmande språk. Hon tillägger att föräldrarna ska vara intresserade av barnets skolgång redan från de första årsklasserna även om läxorna skulle kännas lätta då eftersom då bygger man upp förtroendet mellan barnet och föräldern. Hon är av den åsikten att barnet inte kan stödja sig mot föräldern senare om han/hon har svårt med något om föräldern inte tidigare varit intresserad av barnets saker, och om barnet har en känsla att han/hon kan bättre svenska än föräldern i alla fall. Enligt henne borde föräldern också visa intresse för svenska språket och barnets skolgång överhuvudtaget, vilket även betonas av Brunell (1993, 10).

Alla informanter är eniga om att det ibland har varit ganska jobbigt också för föräldrarna, eftersom man inte alltid skulle orka ”gå i skola” efter arbetsdagen. Speciellt Hämäläinen och Korhonen poängterar att det ska man nog vara beredd för om man sätter barnet i en skola där undervisningsspråket inte är barnets modersmål. Föräldrarnas stöd framhävs av Sundman (1999, 16) och Tandefelt (2003, 41–42) och dessutom av skolans rektor Ulrika Hollsten (Laurent 2013, 47). Det verkar som att Sundman (1999,

15) har rätt då hon konstaterar att barnet kan tala flytande svenska men samtidigt ha väldigt begränsat ordförråd. Informanterna säger att deras barn lärde sig svenska i dagvården eller förskolan men att barnen behövt mycket stöd speciellt i realämnen som kräver ett brett ordförråd.

Å andra sidan tillägger Hämäläinen att även om det någon gång känts jobbigt att koncentrera sig på läxorna efter arbetsdagen så har dessa stunder också varit väldigt givande för henne och hon har lärt sig mycket av dem. Som exempel nämner hon att både hon och dottern är intresserade av naturen, och på promenader lär de varandra till exempel namn på växter på svenska och finska, för dottern kan dem endast på svenska och mamman på finska. Hon säger att det ibland blir roliga diskussioner då ingendera av dem vet vad den andra pratar om, men till slut lär sig båda något nytt. Även Virtanen njuter av att han lär sig svenska vid sidan av barnens skolarbete. På grund av detta kunde man säga att de föräldrar som ursprungligen varit mest intresserade av språket och mest målmedvetna med valet av skola (Hämäläinen och Virtanen) också får mest av det för sig själva i och med att de (för det mesta) gärna hjälper barnet med skolarbetet och njuter av att upprätthålla och förbättra sina egna språkkunskaper.

### 5.5.2 Samarbetet med skolan

Alla informanter är av den åsikten att samarbetet med skolan fungerar bra. De flesta talar finska då de kommunicerar med personalen. Alla kan också tala svenska men de vill använda modersmålet finska när de talar om sina barns saker för att undvika missförstånd. Virtanen säger att han ibland försöker säga någonting på svenska för att utveckla sina språkkunskaper, men för det mesta tycker han att det är bäst att han sköter viktiga saker på sitt modersmål. Enligt Mäkinen talar barnens pappa svenska med personalen eftersom han är tvåspråkig.

Hämäläinen är den enda av informanterna som berättar att hon talar svenska med lärarna. Hon är van vid att tala svenska eftersom hon har studerat på svenska och bott i svensk- och tvåspråkiga orter och dessutom använt svenskan i sitt arbete. Hon ser användningen av svenskan som ett tack till personalen som tar hand om hennes barn. Dessutom tillägger hon att det var hennes eget beslut att sätta dottern i svensk skola, så hon anser det som sin plikt att tala svenska. ”Man ska ta seden dit man kommer”, säger Hämäläinen (min översättning).

Korhonen däremot är av motsatt åsikt. Hon förundrar sig lite över några finskspråkiga föräldrars vana att tala svenska i samarbete med skolans personal. Hon säger att under familjens tid i Österbotten blev de van vid tvåspråkighet men det innebar alltid att alla talade sina respektive modersmål, de svenskspråkiga talade svenska och de finskspråkiga finska. Enligt henne skulle det ha betraktats som konstigt om någon finskspråkig skulle ha talat svenska. På grund av detta är det för henne klart att hon talar finska med skolans personal.

Virtanen säger att samarbetet med skolan har fungerat utmärkt, och det motiverar han bland annat med att han delar skolans värdegrund. Den är enligt honom relativt konservativ i och med att man håller fast vid reglerna och av eleverna krävs flitigt arbete. Korhonen å sin sida tog upp skolans traditionella värden som en bidragande orsak till val av skola. Virtanen konstaterar dock att för en skola som BSS är det lättare att hålla fast vid sådana här värden eftersom elevmaterialet är mer homogent än i finska skolor. Han säger att det inte finns till exempel lika mycket inlärningsvårigheter hos eleverna. Korhonen talar också om denna aspekt och säger att elever från finska hem vanligtvis klarar sig bra i skolan, och enligt henne skulle det vara omöjligt för en elev med stora inlärningsvårigheter att gå i skola på något annat språk än sitt modersmål.

Korhonen, Hämäläinen och Salmi berättar att speciellt på daghemmet följdes barnens språkliga utveckling och personalen diskuterade den med föräldrarna. Till exempel åt Hämäläinen rekommenderade förskolans personal att hon skulle söka plats i finsk skola för sin dotter som fram till jullovet inte hade börjat tala svenska. På vårterminen tog dotterns språkliga utveckling fart och alla var eniga om att hon skulle börja grundskolan i BSS.

I Virtanens familj följer föräldrarna noggrant barnens skolgång och förutsätter relativt bra vitsord av dem. Han tillägger att sönerna själva också är medvetna om att skolgång i BSS kräver mer arbete än skolgång i en finsk skola. Pojkarna är ändå villiga att göra detta arbete. Enligt Virtanen diskuterar föräldrarna två gånger per år med var och en av sönerna om de vill fortsätta i den svenska skolan och jobba hårdare eller byta till den finska närskolan och ta det lite lugnare. I en finsk skola skulle barnen få samma vitsord med mindre arbete. Han säger att alla tre pojkar hittills har velat stanna i den svenska skolan bland annat eftersom deras kompisar är där. Den äldsta sonen som går i sjunde

klass är också själv redan medveten om vissa fördelar som han kan ha senare i livet av sina språkkunskaper. Pojkarna har också fått bra betyg, vilket enligt Virtanen har förutsatt arbete från dem, familjen och lärarna. Virtanen berömmar de engagerade lärarna i BSS som enligt honom är en viktig länk i bra inlärningsresultat.

Daghemmets, förskolans och skolans personal får mycket beröm också av andra informanter. Hämäläinen till exempel håller med Virtanen om att lärarna i BSS är väldigt skickliga och engagerade. Hon säger att när hon haft frågor om något har hon fått svar till dem snabbt, och i övrigt har samarbetet med personalen fungerat smidigt. Hon tillägger att det säkert inte är lätt för lärarna att eleverna har så olika kunskaper i undervisningsspråket. En del av eleverna är svenskspråkiga, en del är tvåspråkiga och en betydande del kommer från helt finskspråkiga hem, och den sistnämnda gruppen behöver naturligtvis mest hjälp med språket. Enligt Hämäläinenens erfarenhet är lärarna dock väldigt insatta i att stöda alla elever efter deras behov. Både Virtanen och Korhonen konstaterar att skolan har en bra och uppmuntrande attityd både mot eleverna och mot föräldrarna.

Den lilla kritik som kommer fram berör enskilda situationer eller personer. En informant berättar att hon under barnets dagvårdstid hade en känsla att barn från svenskspråkiga hem favoriserades på något sätt. I skolan säger hon att allt har fungerat utmärkt.

### 5.5.3 Finlandssvensk kultur till hela familjen

I Björneborgs svenska samskola satsar man på att hela familjen får delta på fester, till exempel grötfesten och vårfesten (Laine 2013, 367). Detta är enligt min uppfattning sällsynt i finska skolor på grund av brist på plats. Hämäläinen konstaterar att man vid val av skola inte får bara skolspråket utan också en helt annan kultur. Hon säger att eleverna från finskspråkiga hem i BSS blir delaktiga av finlandssvensk kultur både i skolans vardag och speciellt på fester och olika evenemang. Hon säger också att hon själv njutit mycket av att få bekanta sig med den finlandssvenska kulturen.

Virtanen berättar att föräldrarna aktivt deltar i skolans fester och liknande. Han säger att de kanske inte skulle gå till skolans fester om barnen var i finskspråkig skola. Det är språket som gör det intressant att delta i skolans evenemang, och också att båda

föräldrarna får vara med, vilket i finskspråkiga skolor ofta inte är möjligt. Enligt Virtanen brukar båda föräldrarna också vara med på föräldramöten, och det blir enligt honom språkligt intressanta diskussioner eftersom det talas både finska och svenska. Virtanen konstaterar att språket är den gemensamma nämnaren som gör att kontakten mellan skolan och familjen är tätare än vanligt.

Korhonen uppskattar det faktum att man i BSS håller fast vid traditionella värden och seder. Hon säger att det i början kändes lite främmande till exempel med svenskspråkiga julsånger, men sedermera har de blivit bekanta och kära även för henne. Korhonen säger att det här med traditioner har att göra med att en liten minoritet alltid måste fästa mera uppmärksamhet på sina specialdrag, och man också vågar avvika från andra.

#### 5.5.4 Språkliga praktiker på fritiden

Det framkom i intervjuerna att svenskan inte är endast skolspråket för informanternas barn. Föräldrarna strävar efter att stöda barnens språkkunskaper även på fritiden, vilket till exempel Brunell rekommenderar i sin artikel (1993, 10). Exempelvis Hämäläinen, som själv är väldigt intresserad av svenska språket, vill satsa på språkliga upplevelser även på fritiden. Hon brukar åka till Österbotten med dottern då och då till olika städer för att få höra svenska. En sommartradition är att mamman och dottern går på sommarteater i Närpes. Hämäläinen berättar att de vanligtvis inte förstår allt man säger i pjäsen men de har roligt ändå. Hämäläinen är väldigt insatt i att stöda dotterns skolgång på alla möjliga sätt, och hon njuter också själv oerhört mycket av att få använda svenskan. Virtanens barn får tala svenska med morfar som gillar att tala svenska med pojkarna ibland.

Mäkinen å sin sida berättar att sönerna haft stor nytta och glädje av sina språkkunskaper i idrottshobbyerna. Pojkarna har varit på idrottsläger i Sverige, och familjen brukar också åka till Sverige och åka slalom. På dessa resor har barnen själv kunnat uträtta ärenden och bekanta sig med folk på svenska. Enligt mamman har sådana här tillfällen visat dem att svenska språket är betydelsefullt i deras liv. Salmi för sin del berättar att dottern som går i gymnasiet har kompisar som flyttat till Björneborg från Sverige, och hon talar naturligtvis svenska med dem. Svenskan är alltså inte bara skolspråket för dessa barn och ungdomar utan ett språk som kan användas i andra livsområden också.

Hämäläinen talar också om att svenska ord och uttryck som har med skolan att göra tränger in i språket även då dottern talar finska. Hon är van vid att tala om skolrelaterade saker endast på svenska. Hämäläinen säger att hon är van vid det och använder också själv dessa ord, och då dottern kommer från skolan kan hon fråga henne till exempel ”Mis te olitte *rastilla?*” (sv. ”Var var ni på rasten?” fi. *välitunnilla*). Själv anser Hämäläinen att det är roligt att hon också fått lära sig sådant här ”blandspråk”. Å andra sidan har hon sagt åt dottern att hon borde använda finska ord då hon pratar exempelvis med morföräldrarna som inte förstår svenska.

## 5.6 Andra åsikter om skolgång i BSS

I intervjuerna kom det fram flera faktorer som informanterna uppskattar i den svenska barnträdgården, förskolan och skolan i Björneborg. Många av dessa faktorer är sådana som de inte hade tänkt på i förväg, men som visat sig under årens gång. Till exempel känslan av samhörighet upplevs som en fin sak som inte finns i finska skolor. Den formas enligt informanterna av att dessa institutioner är små och att det därmed är lätt för familjerna och personalen att lära sig känna varandra. Daghemmet, förskolan, grundskolan och gymnasiet ligger också fysiskt nära varandra och delvis i samma utrymmen, vilket är praktiskt och stärker känslan av samhörigheten. Det gör också övergången från ett stadium till ett annat lätt. Då nästan alla börjar på daghemmet och fortsätter till samma förskola, skola och gymnasium förblir gruppen till stor del samma i 13–19 år, vilket gör att vänskapsförhållanden svetsas tätt samman. Hämäläinen och Virtanen talar också om att många studenter från BSS fortsätter till Åbo Akademi vilket gör att den gemensamma vägen kan uppnå studielivet. Korhonen är också av den åsikten att känslan av samhörighet hänger samman med språket i och med att en minoritet måste fästa mer uppmärksamhet på sina särdrag. Svenska språket som å ena sidan skiljer barnträdgården, förskolan, grundskolan och gymnasiet från det omgivande finska samhället är det som å andra sidan förenar familjerna och personalen som arbetar i dessa institutioner. I skolan har man också uppmärksammat dessa faktorer som styrkor som lockar föräldrar att välja BSS (Laine 2013, 366).

Två informanter säger också att det är trevligt med bra och ändamålsenliga utrymmen. Båda är ändå eniga om att det inte får vara en orsak till att välja denna skola. En



informant berättar också om att eleverna får vissa fördelar av att gå i en rik skola genom att skolan till exempel erbjuder utlandsresor för grupper som läser tillvalsspråk.

En sak som två informanter hade märkt är att de har svårare att diskutera barnens skolsaker med andra föräldrar vars barn går i finska skolor. Eftersom deras barns situation skiljer sig från den vanliga måste de ofta börja diskussionen med långa förklaringar om den svenska skolan. Informanterna upplever att det är svårare att jämföra erfarenheter om barnens skolgång och delta i diskussioner till exempel på arbetsplatsen.

Några informanter tar upp hur skolan bearbetat deras barns personlighet gynnsamt. Hämäläinen är av den åsikten att man i BSS lär sig tolerans för olikhet och andra människor, vilket hon motiverar bland annat med att eleverna från finskspråkiga hem också har gått igenom en viss anpassningsprocess. Dessutom säger Hämäläinen att från den finlandssvenska kulturen har hennes dotter lärt sig artighet och ett gott uppförande. Virtanen konstaterar att hans barn har lärt sig ödmjukhet i skolan. För det första måste man arbeta för bra vitsord eftersom man inte får dem bara genom att sitta på lektionerna, och för det andra betonas det i skolan att alla elever sköter sina egna studier och att det inte är en tävling mellan eleverna utan alla ska göra sitt bästa. Salmi ser som en av de viktigaste fördelarna att barnen vågar tala ett främmande språk utan att vara rädda för att göra fel.

Alla informanter har varit väldigt nöjda med beslutet att placera sina barn i den svenska skolan. De ser barnens språkkunskaper som en viktig resurs som barnen har både nytta och glädje av i livet, nu och i framtiden. Hämäläinen säger också att tack vare den svenska skolan har hennes dotter blivit liksom ”ett barn av två kulturer” (min översättning). Dottern har sagt åt henne att hon är lycklig om att hon fått gå i svensk skola och att skolan har öppnat en helt ny värld för henne. Hämäläinen är glad över att dottern har kunnat förena de två olika världar: den svenska i BSS och den finska utanför skolan, och det gör hennes liv rikare. Korhonen, som är den enda av informanterna som inte uppgav språkkunskaper som motivering för val av skola, konstaterar att atmosfären i skolan är bra och att lärarna förhåller sig till eleverna med omsorg.

## 6 Sammanfattande diskussion

Jag har i denna avhandling behandlat formulerandet av familjespråkpolicy i familjer där barnen går i den svenska förskolan, skolan eller det svenska gymnasiet i Björneborg. Mitt syfte var för det första att utreda föräldrars motiveringar för valet av svensk skola till sina barn, för det andra att undersöka hurdana inställningar föräldrarna har till svenska språket och språkinlärning, och slutligen att undersöka hurdana praktiker familjerna har vad gäller svenska språket och skolgången. Familjernas hemspråk är finska vilket gör att det inte finns en naturlig orsak till val av svensk skola på samma sätt som till exempel i svensk- eller tvåspråkiga familjer.

Resultaten i denna undersökning visar att föräldrars motiveringar delvis är likadana som tidigare forskning rapporterat för tvåspråkiga familjers del, nämligen att barnet ska lära sig svenska (t.ex. Lehtonen och Valli 2012, Viitanen 2012, Kingelin-Orrenmaa 2014). Tre föräldrar hade detta syfte med skolvalet. Kanske det mest överraskande resultatet var att det i familjen Salmi var den äldsta sonen som själv blev intresserad av svenska språket och ville gå på det svenska daghemmet. Detta bekräftar det som kommit fram i tidigare forskning om barnets roll som aktiv medverkare i formulerandet av familjespråkpolicy (King m.fl. 2008, Palviainen m.fl. 2012, Shohamy 2006). Familjen Salmis situation berodde delvis på en tillfällighet i och med att familjen råkade bo nära daghemmet och sonen såg lekande barn på daghemmets gård. Hans motivation för att lära sig svenska låg i att han ville gå och leka med de andra barnen.

Slumpen spelade en roll också i Korhons val av dagvårdsplats och skola för sin dotter i och med att en bekant rekommenderade det svenska daghemmet för föräldrarna. Korhonen berättade att språkliga orsaker inte alls bidrog till beslutet om daghemmet och skolan. För Korhonen var det viktigt att barnet skulle ha det bra på daghemmet och i skolan, eftersom hon anser att om barnet får växa upp i en fri och positiv atmosfär så påverkar det också inlärningen positivt. Andra skolspecifika orsaker som förekom är de små gruppstorlekarna och känslan av samhörighet. Virtanen uppgav dessutom som en bidragande motivering att barnen skulle lära sig att arbeta flitigt för bra vitsord.

Språkrelaterade orsaker framkom i fyra familjers motiveringar för val av skola. Skolspecifika orsaker kan också betecknas som betydande på grund av att de var med i

tre familjers motiveringar till val av skola. En familj hade endast skolspecifika motiveringar till valet av dagvårdsplats och skola. I de skolspecifika faktorerna kommer det fram hur Björneborgs svenska samskola skiljer sig från de finska skolorna i staden. Det handlar om att den är en relativt liten skola med små grupper, känsla av samhörighet och hela vägen från daghemmet till gymnasiet ”i ett kompakt paket” som Hämäläinen uttrycker saken.

En genomgående attityd bakom föräldrars beslut om val av skola är – inte det minsta överraskande – en positiv inställning till svenska språket. Alla förutom en familj har personliga band till språket genom till exempel arbete, släktskap, tidigare bostadsorter eller bara ett stort personligt intresse. Informanterna verkar också tro på att det är lätt att tillägna sig ett andraspråk som barn eller att barn lär sig språk ”gratis”, vilket också har framkommit i t.ex. Piller (2001), King och Fogle (2006) samt Lehtonen och Valli (2012). Å andra sidan verkar det som om man från daghemmets och skolans sida utgår från detta antagande. Det till exempel krävs att barn från finskspråkiga hem går i den svenska barnträdgården och förskolan innan de börjar i den svenska skolan (Laurent 2013, 47). Även Brunell (1993, 10) rekommenderar detta. Tre av informanterna är av den åsikten att när man en gång lärt sig ett andraspråk i tidig ålder är det lättare att lära sig ytterligare språk, vilket även framkommit i tidigare studier (Lehtonen och Valli 2012, Viitanen 2012). En förälder jämförde sina barns naturliga tvåspråkighet med sina egna erfarenheter om språkinlärning, -användning och -kunskaper, såsom några föräldrar i King och Fogles studie (2006). Detta har att göra med att han vill att hans barn ska ha bättre förutsättningar i livet än han själv haft.

I tabell 3 finns några av de viktigaste orsakerna till val av skola sammanfattat. Tabellen innehåller frågorna som Cooper (1989, 98) utarbetat för studerandet av språkpolicy. I den fjärde och sjunde punkten finns de viktigaste orsakerna familjerna hade till att välja den svenska skolan.

**Tabell 3** Redovisningsschema för studerandet av språkpolicy efter Cooper (1989) med exempel på svar ur denna studie

1	Vilka aktörer	Föräldrar
2	Vilket beteende	Språkinläring
3	Vems beteende	Barnens
4	Vilket ändamål	För att barnen ska lära sig svenska
5	Under vilka villkor	Hemspråket finska
6	Med vilka hjälpmedel	Genom svensk dagvård, förskola, grundskola och svenskt gymnasium
7	Genom vilken beslutsprocess	Nyttan i studier och arbetslivet, lättare att lära sig ytterligare språk, intresset för språket
8	Med vilken effekt	Barnen blir tvåspråkiga

I familjers praktiker gällande språket och skolgången, vilket min tredje forskningsfråga handlar om, visade det sig att skolgång på svenska kräver en stor insats av familjen. Alla informanter är eniga om att föräldrarna måste stöda barnens skolgång mer än vad som skulle vara nödvändigt om barnen gick i skola på finska. Det anses också som arbetskrävande. Eftersom alla informanter lyfter upp denna sak anser jag att den kan beröra en stor del av de finskspråkiga familjer där barnen går i svensk skola. På grund av mitt material verkar det också som att de föräldrar som ursprungligen varit mest intresserade av språket och mest målmedvetna med val av skola också får mest av det för sig själva i och med att de gärna hjälper barnet med skolarbetet och njuter av att samtidigt upprätthålla och utveckla sina egna kunskaper i svenska.

Samarbetet med skolan fungerar för det mesta på finska, eftersom informanterna vill använda sitt modersmål när de sköter sina barns saker för att undvika missförstånd. En informant använder svenskan eftersom hon anser att det hör till när man en gång satt sitt barn i en svensk skola. En annan informant däremot anser att i tvåspråkiga miljöer och sammanhang det vore naturligt att alla skulle tala sitt språk – alltså de finskspråkiga föräldrarna finska och skolans personal svenska. Alla informanter är eniga om att samarbetet med personalen har fungerat bra och lärarna anses vara engagerade och professionella.

Betydelsen av den finlandssvenska kulturen lyfts fram av tre informanter. Hämäläinen poängterar att med skolspråket får man också en annan kultur. Virtanen å sin sida

berättar att föräldrarna inte skulle delta exempelvis i skolans fester i lika stor omfattning om barnen gick i finsk skola, eftersom det är språket som enligt honom gör dessa evenemang intressanta. Enligt Korhonen kändes de finlandssvenska traditionerna först främmande för en förälder med helfinsk bakgrund, men nu ligger de henne varmt om hjärtat.

Slutligen visade det sig att informanternas barn har möjlighet att använda svenska också på fritiden. Speciellt Hämäläinen och Mäkinen strävar efter att barnen skulle kunna få språklig stimulans på svenska också utanför skolan, vilket rekommenderas bland annat av Brunell (1993, 10).

Alla informanter är väldigt nöjda med beslutet att välja den svenska skolan för sina barn. Tvåspråkighet ses som både nytta och glädje i barnens liv. Korhonen konstaterar att atmosfären i skolan är bra och att lärarna har en bra och uppmuntrande inställning till eleverna och föräldrarna.

Eftersom mitt material är litet skulle det vara av intresse att göra en likartad studie med ett större antal informanter, och även på de andra tre språköarna Tammerfors, Uleåborg och Kotka. Praktikerna, som enligt min uppfattning studerades nu för första gången, behöver studeras mer med större antal informanter och i bredare geografisk omfattning för att se om de mönster som framkom här gäller i andra kontexter. Kunskap om praktikerna kan eventuellt vara till nytta för finskspråkiga föräldrar som har som avsikt att anmäla sina barn till svensk skola.

# Källförteckning

- Allardt, Erik & Starck, Christian, 1981. *Språkgränser och samhällsstruktur. Finlandssvenskarna i ett jämförande perspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Berglund, Raija, 2008. *Ett barns interaktion på två språk. En studie i språkval och kodväxling*. Doktorsavhandling. Acta Wasaensia nr 190. Vasa universitet.
- Björneborg stad, 2011: *Pori-info*.  
<http://www.pori.fi/pori-info/historia/1558.html>, refererad 17.10.2011
- Björneborgs Svenska Samskola, 2014. <http://www.bjss.fi/se/allmant/startsidan.html>, refererad 24.7.2014.
- Brunell, Viking, 1993. Språk, läskunnighet och skoltrivsel. I: *Språkbruk* 4/1993. S. 3–10.
- Börestam, Ulla & Huss, Lena, 2001. *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Cooper, Robert, 1989: *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, Annick, 1999. Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. I: Extra, Guus & Verhoeven, Ludo (red.), *Bilingualism and Migration*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 75–96.
- Einarsson, Jan, 2004. *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Finnäs, Fjalar, 2013. *Finlandssvenskarna 2012. En statistisk rapport*. Helsingfors: Svenska Finlands Folkting.
- Folkhälsan (utg.). 2 *språk? Hur man kan bidra till goda språkkunskaper*. Informationsblad utan årtal.
- Haanpää, Riina & Tuomi-Nikula, Outi (red.), 2013. *Ruotsinkielisten kulttuuriperintöä*. Turun yliopisto.
- Heller, Monica, 2000. Bilingualism and identity in the post-modern world. I: *Estudios de Sociolingüística* 1(2), 2000. S. 9–24.
- Henricson, Sofie, 2013. *Svenska i finsk miljö. Interaktion, grammatik och flerspråkighet i samtal på svenska språköar i Finland*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Herberts, Kjell, 1991. *Tolv tvåspråkiga familjer*. Vasa: Åbo Akademi.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena, 2008. *Tukimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsingfors: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hollsten, Ulrika, 2014. E-post-korrespondens 11.8.2014.

af Hällström-Reijonen, Charlotta, 2012. *Finlandismer och språkvård från 1800-talet till idag*. Doktorsavhandling. Helsingfors: Helsingfors Universitet.

Kaplan, Robert, & Baldauf, Richard, 1997: *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Kingelin-Orrenmaa, Zea, 2014. Tammerfors som en dynamisk svensk språkö – Varför väljer familjer Svenska samskolan i Tammerfors till skola för sina barn? I: Kosunen, Riitta, Lepistö, Kirsi & Rossi, Paula (red.), *Svenskan i Finland 14*. Uleåborg: Oulun yliopisto.

Kingelin-Orrenmaa, Zea, 2010. *Tammerfors som svensk språkö i Finland. En etnografisk studie av Svenska samskolan i Tammerfors*. Tammerfors universitet.

King, Kendall & Fogle, Lyn, 2006. Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. I: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9:6. S. 695–712.

King, Kendall, Fogle, Lyn & Logan-Terry, Aubrey, 2008. Family Language Policy. I: *Language and Linguistics Compass* 2/5 (2008). S. 907–922.

Kovero, Camilla, 2011. *Språk, identitet och skola II. Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer*. Rapporter och utredningar 2011:6. Utbildningsstyrelsen.

Kovero, Camilla & Londen, Monica, 2009. *Språk, identitet och skola. En undersökning i svenska skolor i huvudstadsregionen*. Nordica Helsingiensia, nr 15. Helsingfors: Universitetstryckeriet.

Kristinsson, Ari Páll, 2008. The "overt" and "covert" in LPP terminology. I: Andersson, Lars-Gunnar, Josephson, Olle, Lindberg, Inger & Thelander, Mats (red.), *Språkvård och språkpolitik. Svenska språknämndens forskningskonferens i Saltsjöbaden 2008*. Språkrådets skrifter 10. Nordstedts.

Lagerholm, Per, 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Studentlitteratur.

Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628.  
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>, refererad 1.3.2015.

Laine, Tarja, 2013. Tradition, Trivsel och Trygghet. Björneborgs svenska samskola. I: Haanpää, Riina & Tuomi-Nikula, Outi (red.), *Ruotsinkielisten kulttuuriperintöä*. Turun yliopisto. S. 361–374.

Laurent, Lina, 2013. *Svenska språköar och finska utskär*. Magma-studie 3/2013.

Lehtonen, Janni & Valli, Terhi, 2012. *Språkstrategier och familjespråkpolicy hos tre tvåspråkiga familjer i ett finskspråkigt område*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Lojander-Visapää, Catharina, 2001. *Med rätt att välja. Språkval och språkstrategier i språkligt blandade hushåll i Helsingfors*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet.

- Lönnroth, Harry & Rossi, Paula, 2008a. Kielisaarekkeet kirjallisuudessa. Millaisen kuvan muistelmakirjallisuus antaa Oulun ja Tampereen monikielisydestä 1800-luvulla? I: *Käännösteoria, ammattikielet ja monikielisyys*. VAKKI:n julkaisut, N:o 35. Vasa universitet. S. 127–138.
- Lönnroth, Harry & Rossi, Paula, 2008b. Språkhistorien i stadshistorien. Språk i kontakt i Tammerfors och Uleåborg. I: Lindström, J. m.fl. (red.), *Svenskan i Finland 10*, 197–211. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet.
- Lönnroth, Harry, 2009a. Det femte landskapet? Svenska språköar i Finland som objekt för språkvetenskaplig forskning. I: Berg, Kirsten M., Borg, Kai, Ingman, Eva, Sandelin, Minna & Åberg, Anne-Maj (utg.), *En färd i språket. Festskrift till Marketta Sundman på 60-årsdagen den 12 mars 2009*. Åbo: Åbo universitet. S. 98–113.
- Lönnroth, Harry, 2009b. *Svenskt i Tammerfors. Tre undersökningar om språk och samhälle i det inre av Finland*. Tammerfors: Tampere University Press.
- McLaughlin, Barry, 1984. *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool children. Second edition*. Hillsdale, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Miemois, Karl Johan, 1981. Sociologiska synpunkter på tvåspråkighet. Den svenskspråkiga befolkningen i Finland. I: Ejerhed & Henrysson (utg.). S. 262–271.
- Mikaelsgården, 2014.  
[http://www.mikaelsgarden.fi/?page\\_id=13&lang=sv](http://www.mikaelsgarden.fi/?page_id=13&lang=sv), refererad 23.7.2014.
- Nyberg, Carina, 2009. *I valet och kvalet. Faktorer som påverkar familjers val av skola och skolspråk*. Vasa: Åbo Akademi, pedagogiska fakulteten.
- Oja, Liisa, 2013. Kaksikielisyys – se on ihan jokapäiväistä elämää. I: Haanpää, Riina & Tuomi-Nikula, Outi (red.), *Ruotsinkielisten kulttuuriperintöä*. Turun yliopisto. S. 225–238.
- Oker-Blom, Gun, Geber, Erik & Backman, Heidi, 2001. *Språklig mångfald i skolan. Språkbakgrund och muntlig språkkompetens i de svenska lågstadieskolorna i Finland*. Utbildningsstyrelsens duplikat 2/2001. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Palviainen, Åsa, Lehtonen, Janni & Valli, Terhi, 2012. Formulerande av familjespråkpolicy – en gemensam, komplex och ständigt pågående process. I: *Finsk tidskrift*, 2012 (5–6). S. 71–86.
- Piller, Ingrid, 2006. Private language planning: The best of both worlds? I: *Estudios de Sociolingüística* 2(1), 2001. S. 61–80.
- Sandelin, Rabbe, 2013. Språköarna: Björneborg. I: *Kulturtidskriften SFV-Magasinet*.  
<http://sfv.fi/publikationer/magasinet/article-4725-30669-sprakoarna-bjorneborg>, refererad 28.2.2015.
- SAOB = *Ordbok över svenska språket*. Utgiven av Svenska Akademien. Lund 1898–.



- Schiffman, Harold, 1996. *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge.
- Shohamy, Elana, 2006. *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge.
- Schwartz, Mila, 2010. Family language policy: Core issues of an emerging field. I: *Applied Linguistics Review* 1 (1). S. 171–191.
- Skutnabb-Kangas, Tove, 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Spolsky, Bernard, 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statistikcentralens PX-Web-databaser, Befolkning/befolkningsstruktur. Tabell: *Befolkningen efter språk samt antalet utlänningar och landareal efter område 1980–2013*.  
[http://193.166.171.75/Dialog/varval.asp?ma=060\\_vaerak\\_tau\\_107&ti=Befolkningen+efter+spr%20och+antalet+utl%20nningar+och+landareal+efter+omr%20de+1980+%2D+2013&path=../Database/StatFin/vrm/vaerak/&lang=2&multilang=sv](http://193.166.171.75/Dialog/varval.asp?ma=060_vaerak_tau_107&ti=Befolkningen+efter+spr%20och+antalet+utl%20nningar+och+landareal+efter+omr%20de+1980+%2D+2013&path=../Database/StatFin/vrm/vaerak/&lang=2&multilang=sv)  
 refererad 1.3.2015.
- Sundman, Marketta, 1999. *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors: Helsinki University Press.
- Svenska Barntädgården i Björneborg, 2012.  
 / <http://www.barntradgarden.fi/>, refererad 6.3.2012
- Tandefelt, Marika, 2003. *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram för svenskan i Finland*. Forskningscentralen för de inhemska språken.
- Tovares, Alla, 2005. *Intertextuality in family interaction: Repetition of public texts in private settings*. Doktorsavhandling. Georgetown University.
- Tuulivaara, Niina, 2013. Yhteisöllisyttä yli kielirajojen. I: Haanpää, Riina & Tuomi-Nikula, Outi (red.), *Ruotsinkielisten kulttuuriperintöä*. Turun yliopisto. S. 239–252.
- Uleåborg Universitet, 2015. Nordisk filologi. *Tutkimus – Forskning*.  
<http://www.oulu.fi/svenska/node/4552>, refererad 1.3.2015.
- Utbildningsstyrelsen, 2004. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>, refererad 29.7.2014.
- Viitanen, Pauliina, 2012. *Två- och flerspråkiga familjer i en enspråkig miljö. Föräldrars motiv och orsaker att välja ett visst daghem till sina barn*. Jyväskylän universitet.
- Vikør, Lars, 2007: *Språkplanlegging. Prinsipp og praksis*. Oslo: Novus Forlag.

## BILAGA

### Intervjufrågorna

1. Voitko kertoa perheestänne, montako lasta ja minkä ikäisiä?
2. Käyvätkö kaikki lapsenne ruotsinkielistä koulua tai päiväkotia?
3. Mikä on lasten rekisteröity äidinkieli? Entä vanhempien?
4. Mitä kieliä puhutte kotona?
5. Miten kuvailisit teidän vanhempien ruotsinkielen taitoa?
6. Ovatko lapset käyneet ensin ruotsinkielistä päiväkotia?
7. Ajattelitteko jo päiväkotia valitessanne että lapset voisivat myöhemmin mennä ruotsalaiseen kouluun?
8. Miksi valitsitte ruotsalaisen koulun lasten kouluksi?
9. Oletteko itse käyneet ruotsalaista koulua tai onko joku sukulainen tai tuttu käynyt sitä?
10. Vaatiiko ruotsalaisen koulun käyminen jotain erityisiä satsauksia perheeltänne? (esim. kouluun kuljetus tms.) Vaatiiko koulunkäynti tavallista enemmän panostusta?
11. Miten lapsenne suhtautuvat ruotsalaisen koulun käyntiin?
12. Mitä kieltä käytätte kun olette yhteydessä koulun henkilökuntaan, esim. luokanvalvojaan?
13. Miten yhteistyö koulun kanssa on sujunut?
14. Onko teidän ollut / onko suomenkielisten helppo sopeutua kouluyhteisöön?
15. Oletteko tekemisissä muiden oppilaiden perheiden kanssa (yli kielirajojen)?
16. Oletteko verranneet esim. tuttujen kanssa ruotsinkielisen ja suomenkielisen koulun käymisen eroja? Miten teidän arvioisitte koulun eroavan suomenkielisestä koulusta?
17. Oletteko olleet tyytyväisiä koulun (ja koulukielen) valintaan?