

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Hur stärka tvåspråkiga elevers finska i svenskspråkig skola? En studie av modersmålsinriktad finska ur elevperspektiv

Hansell, Katri; Pörn, Michaela; Rebers, Ida

Published in:
NORDAND

DOI:
[10.18261/nordand.18.2.5](https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.5)

Published: 28/09/2023

Document Version
Accepted author manuscript

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Hansell, K., Pörn, M., & Rebers, I. (2023). Hur stärka tvåspråkiga elevers finska i svenskspråkig skola? En studie av modersmålsinriktad finska ur elevperspektiv. *NORDAND*, 18(2), 140–156.
<https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.5>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Hur stärka tvåspråkiga elevers finska i svenskspråkig skola? En studie av modersmålsinriktad finska ur elevperspektiv

How to strengthen bilingual students' Finnish in a Swedish-medium school? A study of the native-level Finnish language syllabus from the students' perspective

Katri Hansell

Forskningsledare i småbarns pedagogik, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi
katri.hansell@abo.fi

Michaela Pörn

Professor i finska språkets didaktik, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi
michaela.poern@abo.fi

Ida Rebers

Doktorand i pedagogik, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi
ida.rebers@abo.fi

Sammanfattning

Finland är ett tvåspråkigt land med finska och svenska som nationalspråk och parallella skolsystem på bägge språken. Båda språkgrupperna deltar i undervisning i det andra inhemska språket, d.v.s. finska i svenskspråkiga skolor och svenska i finskspråkiga skolor. Tvåspråkiga familjer är vanligt förekommande i Finland och vårdnadshavarna väljer ofta svenska som skolspråk, vilket resulterar i att elever med svensk-finsk bakgrund uppgår till ca 40 % av elevunderlaget i svenskspråkiga skolor. Till följd av detta erbjuder utbildningsanordnare för grundläggande utbildning ofta två parallella lärokurser i finska: finska som börjar från grunderna och modermålsinriktad finska, så kallad mofi. Trots att mofi-lärokursen har funnits i årtionden är forskningen på området mycket begränsad. Syftet med denna artikel är att öka kunskapen om vad mofi-eleverna själva ser som centralt i mofi-undervisningen. Materialet omfattar 14 audioinspelade gruppintervjuer med 42 mofi-elever i årskurserna 6 och 9 i den grundläggande utbildningen. Materialet har analyserats på gruppnivå med hjälp av temaanalys. Resultaten visar att eleverna i allmänhet värdesätter mofi-undervisningen och förstår att mångsidiga och fördjupade färdigheter i finska behövs för deltagande i studier, arbetsliv och i det finländska samhället. Därmed kan ändamålsenlig mofi-undervisning anses bidra till social rättvisa och tvåspråkiga elevers agens i samhället.

Nyckelord: elevperspektiv, finska som det andra inhemska språket, modersmålsinriktad finskundervisning, tvåspråkighet

Abstract

Finland is a bilingual country with Finnish and Swedish as national languages and parallel school systems in both languages. Both language groups are obligated to study the second national language, i.e., Finnish in Swedish-medium schools and Swedish in Finnish-medium schools. Bilingual families are common in Finland and guardians often choose Swedish as the school language, which results in students with a Swedish-Finnish background amounting to approximately 40% of the student base in Swedish-medium schools. As a result, education providers for basic education often offer two syllabi in Finnish: a Finnish-language syllabus that starts from the basics and a native-level Finnish-language syllabus. Although the native-level syllabus has been a part of the national curriculum for decades, research in the field is very limited. The aim of this article is to increase knowledge about what the Swedish-Finnish bilingual students themselves see as central in native-level language teaching. The data includes 14 audio-recorded group interviews with 42 students in grades 6 and 9 in basic education. The data has been analyzed at group level using thematic analysis. The results show that the students generally value native-level teaching in Finnish and understand that Finnish is needed in studies and working life, as well as to participate in the Finnish society. Thus, appropriate native-level Finnish language teaching can be considered to contribute to social justice and the agency of Swedish-Finnish bilingual students in society.

Key words: bilingualism, Finnish as second national language, native-level Finnish-language teaching, student perspective

Inledning

Finland är ett tvåspråkigt land med finska och svenska som nationalspråk. Tvåspråkigheten i samhället innebär att det finns två parallella skolsystem med finska respektive svenska som undervisningsspråk och administrativt språk (Lag om grundläggande utbildning 628/1998§ 10). Inom båda utbildningsspåren deltar eleverna i obligatorisk undervisning i det andra inhemska språket, finska i svenskspråkiga skolor och svenska i finskspråkiga skolor. Det finns flera lärokurs (eng. syllabi) i det andra inhemska språket: en så kallad lång lärokurs (A1- eller A2-språk) och en medellång lärokurs (B1-språk) (Utbildningsstyrelsen, 2014). Inom A-lärokurserna finns också en modersmålsinriktad lärokurs som är avsedd för elever med tvåspråkig (svensk-finsk) bakgrund (Utbildningsstyrelsen, 2014). I denna artikel fokuserar vi på finskundervisning enligt den modersmålsinriktade lärokursen i finska i de svenskspråkiga skolorna, så kallad mofi-undervisning. Mofi-lärokursen har funnits i läroplansgrunderna i flera decennier (Geber, 2013; Nummela & Westerholm, 2020) och erbjuds i majoriteten av de svenskspråkiga skolorna (Hellgren et al., 2019). Tillgången till mofi-undervisning kan bidra till tvåspråkiga och även finskspråkiga familjers val av svenska som skolspråk vilket innebär fler elever i svenskspråkiga skolor, en viktig medverkande faktor i bevarandet av många svenskspråkiga skolor i en demografisk situation med sjunkande nativitet (Ginman, 2019; Saarela, 2021). I förlängningen kan bevarandet av svenskspråkig utbildning ses som en existensfråga för svenskan som ett samhällsbärande språk i Finland. Forskning i mofi-undervisning är dock mycket begränsad (Hansell et al., 2022). Denna artikel belyser mofi-undervisningen ur ett elevperspektiv. Den modersmålsinriktade lärokursen i finska skapades för att bemöta behoven för det ökande antalet elever från tvåspråkig bakgrund, med både svenska och finska som förstaspråk (Geber, 2013). Eftersom lärokursen har uppstått baserat på målgruppen och dess behov, är det viktigt att undersöka vad denna målgrupp, alltså elever som deltar i mofi-undervisningen, själva anser om och hur de reflekterar kring undervisningen.

Modersmålsinriktad språkundervisning i Finland

I Finland är det vanligt med tvåspråkiga familjer där föräldrarna använder var sitt språk med barnet som således växer upp simultant tvåspråkigt, med två förstaspråk (Palviainen & Bergroth, 2018, se Baker & Wright, 2021, för närmare beskrivning av olika typer av tvåspråkighet). I befolkningsdatasystemet måste man dock registrera ett språk som modersmål för alla invånare, även de med flera förstaspråk (Justitieministeriet, u.å.). Det finns inte heller tvåspråkiga skolor (Tainio & Harju-Luukkainen, 2013) utan vårdnadshavarna väljer om de vill placera barnen i svensk- eller finskspråkig skola. Under 2000-talet registrerades svenska som modersmål för ungefär två tredjedelar av barnen i de tvåspråkiga familjerna där ena föräldern har svenska och den andra finska som registrerat modersmål (Saarela, 2021). Valet av skolspråk behöver inte följa valet av det registrerade modersmålet men tvåspråkiga barn placeras ofta i det svenskspråkiga utbildningssystemet (Saarela, 2021), bland annat för att stärka barnens färdigheter i svenska. Detta kan i förlängningen anses bidra till att bevara svenskans ställning i Finland. Även tillgången till modersmålsinriktad språkundervisning som är anpassad för de tvåspråkiga barnen kan spela en roll i valet av skolspråk (Hansell et al., 2022).

Både de svensk- och finskspråkiga skolorna följer de nationella läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014) som till innehållet motsvarar varandra, och i båda skolorna ordnas

obligatorisk undervisning i det andra inhemska språket. Det finns dock skillnader i undervisningen i det andra inhemska språket mellan de svensk- respektive finskspråkiga skolorna. I de svenskspråkiga skolorna är finskan det vanligaste första språkämnet, det så kallade A1-språket, vilket innebär att finskundervisningen påbörjas redan i årskurs 1 (Nummela & Westerholm, 2020; Peltoniemi & Hansell, 2021). I de finskspråkiga skolorna däremot är engelskan det vanligaste A1-språket (Mård-Miettinen et al., 2021) och svenskundervisningen påbörjas ofta först i årskurs 6 som en medellång lärokurs. Både i de svensk- och i de finskspråkiga läroplansgrunderna ingår också en modersmålsinriktad lärokurs som är avsedd för elever med tvåspråkig bakgrund (svenska-finska). Den modersmålsinriktade lärokursen finns endast i det andra inhemska språket, finska respektive svenska, inte i andra språkämnen (s.k. främmande språk) eller i elevernas egna modersmål för de elever som har (även) andra förstaspråk än svenska eller finska. I de svenskspråkiga skolorna uppgår andelen tvåspråkiga elever till drygt 40 % och därmed är modersmålsinriktad finska (mofi) en väletablerad lärokurs som ordnas i de flesta svenskspråkiga skolor parallellt med den långa lärokursen i finska som börjar från grunderna (Hansell et al., 2022; Nummela & Westerholm, 2020). Mofi-undervisningen ordnas således oftast som en A1-lärokurs. I finskspråkiga skolor är andelen tvåspråkiga (finska-svenska) elever avsevärt mindre än i de svenskspråkiga skolorna (Oker-Blom, 2021). Därmed erbjuds en motsvarande lärokurs i svenska, modersmålsinriktad svenska (fi. äidinkielenomainen ruotsi, äiru) i mycket mindre omfattning och lärokursen är relativt okänd bland rektorer och svensklärare (Heittola & Henricson, 2022). Det har dock efterlysts mer modersmålsinriktad svenska inom den finskspråkiga grundläggande utbildningen (Heittola & Henricson, 2022), och mer kunskap om mofi kan stöda även utvecklingen av den.

Enligt läroplansgrunderna är mofi-undervisningen primärt avsedd för elever som ”lever i tvåspråkig hemmiljö och som i tidig ålder kommit i kontakt med den finska kulturen” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 205). I praktiken är elevgrupperna dock språkligt heterogena. I mofi deltar elever från tvåspråkiga familjer men även finskspråkiga som valt svenskspråkig skola och svenskspråkiga som lärt sig finska exempelvis i hobbyer (Hansell et al., 2022; Pörn et al., 2021). Alla elever från tvåspråkiga familjer deltar inte i modersmålsinriktad språkundervisning. Valet av lärokurs avgörs av vårdnadshavarna och eleverna i samråd med skolan (Nummela & Westerholm, 2020). Kartläggningar av lärresultat i finska visar att mofi-eleverna i allmänhet har goda muntliga språkfärdigheter, medan det finns mer utmaningar vad gäller skrivkompetensen (Åkerlund et al., 2019, 2022).

Tvåspråkiga elever

Fokus i denna artikel är på elever med tvåspråkig svensk-finsk språkbakgrund i den svenskspråkiga skolan i Finland. Vi använder i likhet med Baker och Wright (2021) termen *tvåspråkig* som ett överbegrepp även om de tvåspråkiga eleverna vanligtvis har kunskaper även i andra språk och således även kunde beskrivas som flerspråkiga. Enligt Baker och Wright (2021) är det svårt att definiera vem som är tvåspråkig, eftersom tvåspråkigheten kan förstås och definieras olika ur olika perspektiv. Det finns inte heller någon entydig definition på vem mofi-lärokursen är avsedd för. Läroplansgrundernas beskrivning av målgruppen (se avsnittet Modersmålsinriktad språkundervisning i Finland) tar utgångspunkt i den tvåspråkiga hemmiljön och att man lärt sig båda språken från en tidig ålder. Detta kan relateras till ett av de

kriterier för tvåspråkighet som myntats av Skuttnabb-Kangas (1981), nämligen *ursprungskriteriet*. Ursprungskriteriet innebär att en person från början eller mycket tidigt i livet lärt sig två språk, alltså simultan tvåspråkighet (jfr Baker & Wright, 2021; Börestam & Huss, 2001). Andra kriterier är kompetenskriteriet, funktionskriteriet och attityd- eller identitetskriteriet (Börestam & Huss, 2001; Skuttnabb-Kangas, 1981). *Kompetenskriteriet* innebär att en person anses vara tvåspråkig om hen behärskar två språk på motsvarande nivå och har således ursprungligen relaterats till balanserad tvåspråkig kompetens. Detta innebär att man kan använda båda språken i tal, tänkande, läsande och skrivande ungefär lika flytande (Skuttnabb-Kangas, 1981). *Funktionskriteriet* relaterar till språkens användning, en tvåspråkig person kan använda sina språk omväxlande i sitt dagliga liv och vid behov övergå från det ena språket till det andra (Börestam & Huss, 2001). *Identifikationskriteriet* är kopplat till språklig och kulturell identitet, att en tvåspråkig person är den som själv identifierar sig som tvåspråkig eller som andra identifierar som hörande till båda språkgrupperna (Börestam & Huss, 2001). Utgångspunkten att språkkompetensen och -användningen ska vara motsvarande på båda språken och inom alla användningsområden (s.k. balanserad tvåspråkighet) har dock kritiserats i och med att en mer holistisk syn på språkfärdigheter och tvåspråkighet vuxit fram under de senaste decennierna (Baker & Wright, 2021). Ursprung, kompetens, funktionalitet och identifikation kan dock fortfarande ses som olika perspektiv på en individs tvåspråkighet. Avspeglingar av dessa kriterier kan också identifieras i läroplansgrundernas (Utbildningsstyrelsen, 2014, 2019) beskrivning av målen och målgruppen för den modersmålsinriktade lärokursen (jfr Hansell et al., 2023). Därmed har vi valt att använda dessa kriterier som en teoretisk utgångspunkt för diskussionen kring målgruppen, även om vi inte helt omfattar originaldefinitionen på kriterierna utan utgår från en mer holistisk och dynamisk syn på tvåspråkighet.

En holistisk syn på tvåspråkighet innebär att tvåspråkiga inte jämförs med ett enspråkigt ideal utan tvåspråkigheten ses som norm (Baker & Wright, 2021). Språken – två eller flera – anses bilda en dynamisk helhet där de olika språken kan vara olika starka eller användas inom olika domäner (Baker & Wright, 2021). Man ser alltså inte tvåspråkiga som dubbelt enspråkiga utan språken ses skapa en helhet där de medverkar med och stöder varandra (Baker & Wright, 2021; García, 2009). Tvåspråkigheten definieras alltså inte utgående från att man kan uttrycka exakt samma saker på båda språken utan genom att individens två (eller flera) språk bildar en helhet som kan användas ändamålsenligt i olika situationer, antingen ett språk åt gången eller flerspråkigt genom utnyttjande av hela den språkliga kompetensen. Enligt denna syn är en tvåspråkig person en som använder två eller flera språk i det vardagliga livet utan att ta ställning till färdighetsnivåerna i språken (Baker & Wright, 2021; Grosjean & Li, 2013).

I diskussionen kring tvåspråkig kompetens gör man ofta skillnad mellan det vardagliga språkbruket och det så kallade akademiska språket (Baker & Wright, 2021). Det akademiska språket (eng. academic language proficiency, CALP) avser skolrelaterat språkbruk kring mer abstrakta och icke-kontextualiserade teman och i mer formella situationer (Cummins, 2021). I en skolkontext handlar det akademiska språket om de olika ämnenas specifika språkbruk, medan det utanför skolan kan handla exempelvis om teman som ekonomi, politik och vetenskap (Krashen & Brown, 2007). Det vardagliga språkbruket (eng. conversational fluency, BICS)

kopplas till mer informella och kontextbundna språkanvändningssituationer (Cummins, 2021). Tidigare ansåg man det vardagliga språkbruket föregå det akademiska, men enligt dagens holistiska och dynamiska syn på flerspråkighet ses det vardagliga och akademiska språket utvecklas i samverkan (Baker & Wright, 2021). Det har också påpekats att det akademiska språket inte är medfött utan att även studerande med skolspråket som förstaspråk lär sig det genom att i skolan delta i en akademisk kontext (Baker & Wright, 2021).

I denna artikel är fokus främst på simultant tvåspråkiga elever och deras utveckling av sitt ena förstaspråk, som inte är deras skolspråk. De kan således förväntas behärska vardagligt språk både i finska och i svenska men utveckla akademiskt språk främst på skolspråket svenska. Inom svenskspråkig utbildning lär sig eleverna innehållet i olika ämnen såsom historia, matematik, biologi etcetera på svenska. Med åren blir kunskaperna som de lär sig inom olika ämnen och därmed även språkbruket inom de olika ämnena mer och mer specialiserade, avancerade och abstrakta (jfr Cummins, 2021). Genom att eleverna lär sig dessa innehåll på svenska utvecklas alltså en akademisk svenska. Även om de tvåspråkiga eleverna har en stark grund i sina bägge språk utvecklas språken inte automatiskt parallellt. Man kan inte lära sig det akademiska språkbruket på ett språk – ett allmänakademiskt register, idiomatiska uttryck, och termer för ämnesspecifika begrepp (jfr Cummins, 2021; Pörn et al., 2021) – genom ett annat språk. Ifall finskan inte används inom den akademiska domänen utvecklas inte den akademiska finskan trots flytande språkfärdigheter och användning av finska i mer vardagliga situationer.

Syfte och forskningsfrågor

Trots att mofi-lärokursen har funnits i årtionden och utgör en betydande del av undervisningen i finska som det andra inhemska språket, är forskningen på området mycket begränsad (Hansell et al., 2022). Det finns inte entydiga kriterier för vem mofi-lärokursen är avsedd för eller enighet om mofi-undervisningens uppdrag (Hansell et al., 2022; Nummela & Westerholm, 2020; Pörn et al., 2021). Detta innebär att elevgrupperna är heterogena både internt och mellan utbildningsanordnare samt att det finns olika uppfattningar om hur mofi-lärokursens innehåll och arbetssätt bör tillämpas i praktiken. Denna problematik har lyfts fram av mofi-lärarna och av exempelvis tidigare mofi-elever och vårdnadshavare (Hansell et al., 2022; Pörn et al., 2021). Däremot är kunskapen om hur dagens mofi-elever ser på mofi-undervisningen bristfällig. Syftet med denna artikel är att bidra med ökad kunskap om vad mofi-eleverna själva ser som centralt för mofi-undervisningen utgående från följande forskningsfrågor:

1. Vilken är målgruppen för mofi-lärokursen enligt mofi-eleverna själva?
2. Vad lyfter mofi-eleverna fram som centralt innehåll i mofi-undervisningen för att utveckla språkfärdigheterna i finska?

Vi har valt elevperspektivet eftersom eleverna i dag ses som aktiva aktörer i lärandet och utbildningen i stället för enbart mottagare av information som förmedlas av lärare, och således är eleverna centrala aktörer i lärandeprocessen (jfr Hansell et al., 2022). Mofi-elevernars förståelse av målgruppen är av intresse eftersom det finns olika riktlinjer för valet av lärokursen i olika skolor och kommuner (jfr Nummela & Westerholm, 2020, Pörn et al., 2021). Elevgruppernas heterogenitet är något som lärarna ofta lyft fram som en utmaning i mofi-

undervisningen och olika förståelse av målgruppen har problematiserats i samhällsdebatten (Hansell et al., 2022). Elevernas förståelse av vad som är centralt innehåll i mofi-undervisningen ger djupare förståelse av hur de tvåspråkiga eleverna själva ser på sina språkfärdigheter i finska och hur mofi-undervisningen utvecklar dem. För att förstå den verklighet som de tvåspråkiga eleverna möter i det parallellt enspråkiga skolsystemet i relation till det officiellt tvåspråkiga (och i praktiken flerspråkiga) samhället är det av värde att lyfta fram elevernas egna reflektioner och röster.

Material och metod

Materialet för studien består av gruppintervjuer med elever som deltar i modersmålsinriktad finska. Materialet omfattar 14 intervjuer med sammanlagt 42 elever som genomfördes under vårterminen i årskurserna 6 och 9 i den grundläggande utbildningen, i åldrarna 12–13 respektive 15–16. Grupperna består av tre elever var och fördelningen mellan årskurserna är jämn. Materialet består av totalt 5 timmar och 33 minuter inspelade intervjuer. Medellängden på intervjuerna är 22 minuter med variation från 13 till 48 minuter. Intervjuerna med elever i årskurs 9 är något längre (20–48 min, medellängd 28 min) än intervjuerna med elever i årskurs 6 (13–31 min, medellängd 20 min) En översikt av materialet presenteras i figur 1:

Figur 1. Översikt över intervjuerna

Grupp	Årskurs	Region	Längd (h:min)
G1	6	Egentliga Finland	00:13
G2	6	Nyland	00:15
G3	6	Nyland	00:23
G4	6	Nyland	00:19
G5	6	Österbotten	00:15
G6	6	Österbotten	00:31
G7	6	Österbotten	00:22
G8	9	Egentliga Finland	00:25
G9	9	Egentliga Finland	00:26
G10	9	Egentliga Finland	00:20
G11	9	Nyland	00:48
G12	9	Österbotten	00:24
G13	9	Österbotten	00:29
G14	9	Österbotten	00:23
Totalt			05:33

Materialet har samlats in med geografisk spridning på tre regioner i det så kallade Svenskfinland, dvs. de mer tvåspråkiga områdena längs väst- och sydkusten. Den geografiska spridningen har valts med hänsyn till skillnader i språkliga förhållanden (Nummela & Westerholm, 2020; Åkerlund et al., 2019). Det är tämligen jämn fördelning mellan regionerna, 4–6 grupper per region.

Vi har valt att intervjua elever i årskurserna 6 och 9 eftersom de är den sista årskursen innan en studieövergång. Årskurs 6 i den finländska skolan är den sista årskursen i den grundläggande utbildningens lägre årskurser (1–6). Årskurs 9 är den sista årskursen i den grundläggande utbildningen varefter eleverna fortsätter till andra stadiet utbildning (Undervisnings- och kulturministeriet, 2023).

För att nå elever i de tre regionerna kontaktade vi lärare som ingått i ett projekt kring utvecklingen av mofi-undervisningen, en lärare per årskurs och region. Lärarna distribuerade informationsbrev och tillståndsblanketter för undersökningen till mofi-elevernars vårdnadshavare i utvalda årskurser. Deltagandet i intervjuerna skedde på basis av vårdnadshavarnas tillstånd och elevernas frivillighet att delta. Vi avgränsade materialinsamlingen till maximalt tre grupper (nio elever) per årskurs per region. Ifall det fanns flera frivilliga gjorde vi urvalet slumpmässigt bland de elever som anmält sig frivilliga och vars vårdnadshavare tillåtit deltagandet i intervjuerna. Valet av eleverna meddelades till deras mofi-lärare som på basen av det bildade grupperna. I och med att lärarna kände sina elever kunde de skapa grupper där eleverna kände sig trygga i intervjusituationen. Lärarna kunde således inte påverka vilka elever som valdes till intervjuer men de bidrog till att skapa så välfungerande grupsammansättningar som möjligt. Bland respondenterna fanns variation gällande både kön och språkbakgrund. Största delen av dem har tvåspråkig (svenska-finska) bakgrund med skillnader i huruvida de upplever sig ha starkare svenska eller finska. Bland respondenterna fanns också enstaka elever med även andra språk än svenska och finska som används hemma.

På grund av den då pågående covid-19 pandemin vid tidpunkten för materialinsamlingen på hösten 2020 genomfördes intervjuerna på distans via videosamtal genom Zoom eller Microsoft Teams så att eleverna i gruppen satt i samma fysiska rum framför en skärm. Alla intervjuer genomfördes av en och samma forskare (författare 3). Intervjuerna spelades in som ljudinspelningar. Materialet har transkriberats med fokus på innehåll så att talspråk och dialekter standardiserats för att stärka respondenternas anonymitet. För att vidare skydda de enskilda respondenternas anonymitet analyserar vi materialet på gruppnivå. Eftersom alla grupper från samma årskurs och region kommer från en och samma skola, kan vi inte göra generaliserande regionala jämförelser. Därför har vi inte angett regionen i exemplen, vilket ytterligare ökar anonymiteten.

Materialet har analyserats med hjälp av temaanalys (Braun & Clarke, 2022). Som ett första steg i analysen gjorde alla tre författare en enskild genomgång och kategorisering av materialet utgående från forskningsfrågorna. Under denna genomgång identifierade vi teman som relaterar till mofi-lärokursens målgrupp (ff1) och centralt innehåll i mofi-undervisningen för att utveckla språkfärdigheterna i finska (ff2). Nästa steg i analysen var en gemensam genomgång av de teman som vi identifierat. Flera personers parallella kategorisering av materialet kan generera mer nyanserade insikter i det än om kategoriseringen görs endast av en person (Braun & Clarke, 2022). Efter den individuella kodningen diskuterade vi teman gemensamt för att försäkra oss om en gemensam förståelse av analysen som helhet. I resultatredovisningen presenterar vi teman med hjälp av citat från intervjuerna där vi anger vilken årskurs (6 eller 9) citaten

härstammar från. I citaten har vi utelämnat eventuella upprepningar och utfyllnadsord för att öka läsbarheten.

Mofi-elevernas syn på målgruppen

Målgruppen för mofi handlar om uppfattningen om vem den modersmålsinriktade lärokursen är avsedd för. I analysen har vi identifierat tre teman som eleverna lyfter fram som kännetecknande för målgruppen: *språkfärdigheter i finska, den tvåspråkiga bakgrunden och användningen av finska*. I ett flertal svar nämndes flera av dessa tre som kompletterande eller alternativa beskrivningar av målgruppen för mofi. Mofi-eleverna anser alltså att det kan finnas flera motiv till att man deltar i mofi-undervisning.

Det vanligaste kännetecknet i elevernas svar på vem mofi-lärokursen är ämnad för var att mofi-eleverna redan kan finska. Två tredjedelar av eleverna i årskurs 6 och hälften av eleverna i årskurs 9 beskrev målgruppen med hänvisning till språkfärdigheterna. Det finns dock variation i hur bra finska eleverna anser att man borde kunna för att delta i mofi. En del nämner att man ska ha bättre förkunskaper i finska än de som deltar i lärokursen i finska, medan andra nämner att mofi-elevernas två språk ska vara ungefär lika starka:

- 1) *Som kan redan finska för att det här är kanske lite för svårt för sådana som helt börjar finska (åk 6)*
- 2) *Alltså de som kan bättre så är helt enkelt i mofi (åk 6)*
- 3) *Som att man just ändå förstår och liksom kan hänga med, men sedan gör det liksom inget att man inte skulle vara bäst på det språket (åk 9)*
- 4) *Finskan ska vara liksom ungefär lika stark som svenskan (åk 9)*

Elevernas beskrivning av målgruppen för mofi i förhållande till kriterierna för tvåspråkighet kan således relateras i första hand till *kompetenskriteriet* (Börestam & Huss, 2001). Även i de svar som betonar språkfärdigheterna i finska kan också andra kännetecken nämnas, såsom att det kan finnas mofi-elever som har stark finska även om de inte använder språket hemma:

- 5) *Fast där skulle finnas några som inte pratar hemma finska, så har de ändå ganska stark finska (åk 9)*

Som det näst vanligaste kännetecknet för målgruppen för mofi lyftes den tvåspråkiga bakgrunden genom användning av två språk i familjen från början. Detta kan relateras till *ursprungskriteriet* för tvåspråkighet (Börestam & Huss, 2001):

- 6) *De som talar finska hemma (åk 6)*
- 7) *Nog är det nästan alla som har tvåspråkiga [familjer] men det finns sådana som har lärt sig från andra ställen (åk 6)*
- 8) *Sådana som har pratat finska hela sitt liv och har just en förälder som är finskspråkig för då har man de där grunderna (åk 9)*

Den tvåspråkiga bakgrunden nämndes av ungefär en tredjedel av eleverna i årskurs 9 men endast i enstaka svar i årskurs 6. Överlag betonade eleverna inte ursprungskriteriet lika tydligt som de nationella läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014) där man nämner den tvåspråkiga hemmiljön och kontakten förutom till språket också till den finska kulturen. Speciellt de yngre eleverna fäste mer uppmärksamhet på kunskapsnivån, inte på om man tillägnat sig kunskaperna genom en tvåspråkig uppväxt eller på annat sätt.

Det tredje kännetecknet för målgruppen för mofi som eleverna lyfte fram var användningen av finska även utanför skolan, vilket vi relaterar till *funktionskriteriet* för tvåspråkighet (Börestam & Huss, 2001). Användningen av finska i vardagen nämndes i ungefär en femtedel av målgruppsbeskrivningarna i båda årskurserna:

- 9) *Till en person som pratar ungefär lika mycket finska som svenska i sin vardag* (åk 9)
- 10) *Vi har ju gemensamt att vi pratar ju alla mycket finska på något sätt för vi är ju i modersmålfinska gruppen så vi kan på något sätt bra finska* (åk 6)
- 11) *Man ska nog vara flytande i finska och använda det som i sin vardag* (åk 9)

Användningen av finska kan också kopplas till de andra kännetecknen för målgruppen, såsom att man använder mycket finska för att man kan språket. Det att man använder mycket finska i sin vardag utanför skolan kan också tolkas syfta på att finskan används hemma. Den tvåspråkiga bakgrunden och användningen av finska i vardagen bidrar till mofi-elevernars färdigheter i finska.

Elevernars reflektioner kring målgruppen för mofi handlar dels om vilka de anser höra till målgruppen, men kan även dels återspegla deras erfarenheter av elevunderlaget i de mofi-grupper som de själva deltagit i. Det att eleverna lyfter fram flera kännetecken synliggör därmed även den heterogenitet inom och mellan mofi-grupperna som beror på avsaknad av tydlig definition av målgruppen och variationen mellan riktlinjerna i kommuner och skolor för vilka elever som förväntas delta i mofi (Nummela & Westerholm, 2020; Pörn et al., 2021).

Mofi-elevernars syn på centralt innehåll för att utveckla färdigheter i finska

Gällande mofi-elevernars syn på centralt innehåll i mofi-undervisningen (ff2) har vi identifierat följande fem teman i elevernas svar: *muntliga språkfärdigheter*, *grammatik*, *litteracitet*, *ordkunskap* och *ämnesspecifikt språkbruk*. I intervjuerna diskuterades dessa teman i relation till mofi-undervisningen, både sådant som eleverna ansåg att de lär(t) sig i undervisningen och sådant som de ansåg att de inte lär(t) sig.

Muntliga språkfärdigheter

Muntliga språkfärdigheter innebär förmåga att delta i muntliga interaktionssituationer på finska, både receptivt och produktivt. Muntlig interaktion i vardagliga situationer är ett område där eleverna i vår studie i allmänhet anser sig ha goda färdigheter, vilket är i linje med tidigare kartläggningar av finskans lärresultat (jfr Åkerlund et al., 2019, 2022). Trots detta lyfter eleverna även fram behov av att öva vidare på de muntliga språkfärdigheterna. Exempelvis

anser eleverna att de i mofi-undervisningen får övning i ett mer mångsidigt språkbruk också om vardagliga teman och i att kunna kommunicera utslutande på finska i vissa situationer. Det hur eleverna upplever sina muntliga språkfärdigheter beror till stor del på hur mycket finska eleverna använder utanför mofi-undervisningen:

- 12) *Till exempel om vi inte talar så jättemycket finska hemma så kan det lätt hända att man talar bra svenska, men finskan sen sådär att man förstår det men att man inte kan tala det så jättebra* (åk 6)
- 13) *Jag talar jättemycket finska på fritiden så blir det kanske så här lättare och jag skriver oftast på finska så är det liksom lätt att skriva* (åk 9)

En del elever anser att svenskan lätt tar över i vardagen, medan andra uttrycker att de använder mycket finska i sin vardag och att språket därmed är automatiserat och känns lätt. Här syns mofi-elevernars heterogena språkbakgrund (jfr Pörn et al., 2021) och även skillnader mellan orter med svensk- respektive finskspråkig majoritet (Åkerlund et al., 2022). Elever med tvåspråkig bakgrund kan i praktiken ha mycket olika förhållanden mellan och användningsområden för sina språk. Generellt kan man ändå konstatera att mofi-eleverna ser sina muntliga språkfärdigheter som en grund som de andra områdena grammatik, litteracitet, ordkunskap och ämnesspecifikt språkbruk kan bygga vidare på.

Grammatik

I samhällsdiskussionen har finskundervisningen ofta beskrivits som grammatiktung (Hansell et al., 2022; Pörn & Norrman, 2011). I denna kritik anses grammatikundervisningen ofta vara normativ eller preskriptiv, alltså fokusera på att lära ut regler som fungerar som norm för språkanvändningen, vilket enligt Marjokorpi (2023a) har varit typiskt för undervisningen i ett andraspråk eller främmande språk. I modersmålsundervisningen (finska och litteratur i finskspråkiga skolor respektive svenska och litteratur i svenskspråkiga skolor) förstås dock grammatiken främst deskriptivt, som en beskrivning av språkets struktur (Marjokorpi, 2023a). Grammatik är ett tema som också respondenterna i denna studie ofta lyfter fram i diskussionen om sina färdigheter i finska och finskundervisningen. Den bild av grammatikundervisningen inom ramen för modersmålsinriktad finska som växer fram i det analyserade materialet är tämligen positiv. Eleverna anser att de speciellt behöver lära sig att kunna tillämpa grammatiken i tal och skrift, vilket enligt vår tolkning motsvarar preskriptiv grammatik. Eleverna anser också att de behöver formell undervisning i grammatik, eftersom det inte är något man tillägnar sig genom att använda språket i vardagen:

- 14) *Alltså jag tror nog att jag behöver i alla fall grammatik[undervisning]en för inte har jag på det sättet gått igenom det. Att jag bara pratar finska och skriver och, grammatiken är alltid lite att det går fel någonting* (åk 9)

Enligt eleverna behövs grammatiken både i talat språk och i skrift, men speciellt betonar de behovet av att kunna grammatik för att kunna skriva språkligt korrekt. Mer specifikt nämner de exempelvis böjning av ord som anses vara viktigt i både tal och skrift:

- 15) *Det behövs också till att prata vanligt, behövs det att i basformen kan man inte säga till allting* (åk 6)
- 16) *Så då att liksom skriva rätt och använda du vet rätt ord inte så där att man måste veta att det här är ett infinitiv* (åk 9)

Även grammatiska begrepp lyfts fram som stöd för att lära sig de grammatiska reglerna och för att tillämpa dem, alltså kunna använda språket korrekt. Även detta kan anses motsvara preskriptiv grammatik som presenterar språkliga normer så att språkanvändare ska kunna följa dem (Marjokorpi, 2023a). Samtidigt är grammatiska begrepp och regler, alltså metaspråket för att diskutera språket (jfr Marjokorpi, 2023a), det som en del av eleverna upplever som det svåra i mofi-undervisningen. Behovet av detaljkunskaper i grammatiken och metaspråket ifrågasätts också till viss del av elever som anser att de inte behövs utanför språkstudierna:

- 17) *Inte böjer jag nu alltid rätt och speciellt med skrivning [...] Att nå just nu är det ganska bra att vi går igenom reglerna, sådant grammatik är helt bra och just så här att hur ord böjs och sådant som du använder i vardagen, men sedan om det är några små grammatiksaker som du på riktigt kommer bara ha när du skriver typ studentskrivningar* (åk 9)

Eleverna ser grammatikkunskapen vara speciellt viktig i ett framtidsperspektiv, att det är viktigt att kunna använda finska korrekt i exempelvis studentskrivningar, i vidare studier och i arbetslivet. Då eleverna diskuterar framtidsperspektivet är det speciellt det skrivna språket som de anser vara viktigt att behärska i arbetslivet:

- 18) *När man blir äldre så kan man behöva kunna det sen när man kanske går i högre skola man måste kunna saker för då blir mer och mer saker på finska som vuxen är det mycket saker som är ganska på finska, fast man har ett jobb, så måste man kunna skriva på finska eller språk eller någonting, så man kan behöva de i många olika situationer* (åk 6)
- 19) *Sedan då vi börjar jobba och måste skriva viktigare till exempel söka jobb och vi måste skriva cv och ansökan och då kan vi använda språket. För då kommer de tänka "oj hon kan inte ens finska, hur ska vi då ta henne?"* (åk 9)

Sammantaget kan konstateras att eleverna i vår studie kopplar ihop grammatiken med användning av finska och således uttrycker en funktionell syn på (deskriptiv och preskriptiv) grammatik (Halliday, 1978; Nikula, 2010), vilket även de finländska läroplansgrunderna gör (jfr Marjokorpi, 2023b vad gäller synen på grammatik i modersmålsundervisning). Eleverna anser att grammatiken möjliggör en korrekt och förståelig användning av språket som är speciellt viktigt i ett framtidsperspektiv där finska behövs i studier och i arbetslivet. Svaren kan relateras till att även om svenskan är ett officiellt språk i Finland, är finskan i stark numerisk majoritet och därmed behövs finskan i alla samhällssektorer.

Litteracitet

Traditionellt har litteracitet förknippats med förmågan att läsa och skriva, medan begreppet idag ofta förstås mer mångfacetterat som en komplex färdighet att kunna ta del av och skapa mening med hjälp av olika tecken och i olika modaliteter och kontexter för att kunna vara delaktig i

samhället (t.ex. Blikstad-Balas, 2023; Unesco, 2004). I denna studie har vi dock fokus på den mer traditionella förståelsen eftersom eleverna i sina svar betonar läsande och skrivande av texter, och således relaterar främst till läs- och skrivförmåga framom den breda förståelsen av litteracitet. Då det gäller skrivande uttrycker eleverna ett behov av och en vilja att utveckla sin skrivkompetens för att kunna skriva språkligt korrekt. På denna punkt är litteraciteten således sammankopplad med temat grammatik (se föregående avsnitt):

20) *Jag vill lära mig i mofin att liksom skriva mofi och läsa, jag vill liksom kunna grammatiken och jag skulle vilja kunna läsa de här böckerna som finns på finska (åk 6)*

Som en del av litteraciteten lyfter eleverna fram genrekompetens, att kunna läsa och skriva texter inom olika genrer (jfr Gibbons, 2010). Eleverna nämner exempelvis förmågan att kunna skriva enligt det skrivna språkets normer, inte som de brukar tala. De lyfter fram behovet av att kunna förstå och producera även faktatexter, vilket kan kopplas till akademiskt språkbruk:

21) *Kanske vi borde mera satsa just på det där med att skriva och typ läsa texter och just lite så här fakta. Att det är konstigt att vi har det på modersmål men vi har inte det på mofi (åk 9)*

22) *För det händer till exempel ofta så att man skriver någon berättelse på finska så kan man skriva den på talspråk [...] genast lära sig på fyran började det först komma att vad är talspråk och vad är sådär (åk 6)*

Såsom framkom inom temat grammatik, kopplar eleverna också litteracitet och speciellt skrivande till framtidsperspektivet. De anser att man i fortsatta studier och som vuxen i arbetslivet och i samhället behöver kunna skriva korrekt finska:

23) *När man far till gymnasiet vet man ju nu redan att det kommer att vara ganska mycket uppsatser (åk 9)*

24) *När man är vuxen ska så ska, kan det ju hända att man ska jobba på något var det är viktigt att det går rätt, till exempel om man är fast arkitekt så måste man ju vara jättenoggrann med att man skriver rätt (åk 6)*

25) *Just att man liksom lär sig och sedan till exempel om man skulle skriva sådana här CV och sådant så man skulle lära sig liksom att hur man ska göra det vidare i livet så här (åk 9)*

26) *Det finns ju så här, samhället, eller just så där att man måste ju fylla i på finska (åk 9)*

Läsandet däremot ser eleverna som ett sätt att ytterligare förbättra sina språkkunskaper och -färdigheter. Exempelvis skönlitteratur ger möjlighet att bekanta sig med olika varieteter av språket. Läsandet ses också som ett sätt att bredda sin ordkunskap:

27) *Vi kan ju ändå så pass bra finska, men (xxx) mycket som måste ändå så här förbättras. Jag tror att det är enklast just att förbättra med att vi får läsa det. Alltså så är det i alla språk. Desto mer du läser det desto bättre, så där bredare ord får du (åk 9)*

Sammantaget kan konstateras att eleverna anser sig redan ha en hel del förkunskaper i litteracitet, men de ser också utvecklingsbehov speciellt med tanke på skrivande av mer akademiska texter. Eleverna diskuterar litteracitet i förhållande till skrivna texter medan multilitteracitet som inkluderar även andra former av text såsom bilder, grafer och ljud inte lyfts fram i svaren (jfr The New London Group, 1996; om ämnesspecifik multilitteracitet se Satokangas, 2023). I elevernas svar kopplas litteraciteten samman speciellt med grammatik (jfr Marjokorpi, 2023b) och ordkunskap.

Ordkunskap

Ordkunskap handlar om kännedom om såväl ordens formella drag (fonologi, ortografi och morfologi) och betydelse (form och dess betydelse, begrepp och referenter samt associationer) som användning (ordets grammatiska funktioner, kollokationer och begränsningar i användningen) (Nation, 2001). Inom temat ordkunskap uttrycker eleverna en vilja och ett behov av att både bredda sin ordkunskap (känna till flera ord) och fördjupa den (veta mer om de enskilda orden). De anser att även om de kan finska både i tal och i skrift kunde de lära sig ett mer omfattande och nyanserat ordförråd. Ordkunskap anses vara viktigt också för att vid behov kunna använda uteslutande finska utan att kodväxla till svenska:

28) *Fast vi klarar av att diskutera på finska så sedan är det alltid sådär ibland att några ord man inte kommer ihåg (åk 9)*

29) *Just om man pratar med en helt finskspråkig människa så om man inte hittar på ett ord på finska så sedan är det svårt (åk 9)*

Även gällande ordkunskap uttrycker eleverna en funktionell syn på språket, de vill lära sig ord som de kan använda i vardagen och som kan vara till nytta i framtiden, exempelvis i arbetslivet. De anser dock att en del ord som behandlas i mofi-undervisningen inte är aktuella och relevanta utan upplever dem som ålderdomliga eller ovanliga. En del elever uttrycker också en önskan om att hellre kunna många olika ord än att kunna mycket om orden, vilka båda ingår i ordkunskapen (Nation, 2001):

30) *För man kan till exempel inte få jobb om man inte liksom lär sig finska. Man behöver ju inte lära sig hela språket, men de ord som man behöver liksom för att jobba (åk 6)*

31) *Så här mer aktuella ord, och sådant här lite nyare ord än några gamla så här forna Kalevala-ord (åk 9)*

32) *Ja vi lär oss ganska liksom så här konstiga liksom ord som jag aldrig har hört. Jag tycker att de inte är sådana som man behöver i vardagen (åk 9)*

33) *Men jag tycker att det borde kanske vara lite mera fokus på att lära oss nya ord [...] hellre än att liksom böja de ord vi redan kan (åk 9)*

Eleverna anser det vara viktigt att ha ett brett och nyanserat ordförråd men de vill fokusera på ord som de kan se sig själva använda i sin vardag eller i framtiden, i studierna eller i arbete. Enligt Enström (2004) är det viktigt med ett tillräckligt varierat ordförråd för att kunna förstå och uttrycka sina egna tankar om olika teman och nyanser i olika situationer, och samma syn kommer fram i elevernas reflektioner. Ordkunskap kan kopplas till grammatiken, speciellt på

finska som har ett tämligen komplicerat böjningssystem. Även om eleverna ofta nämner böjningen av ord, ser de ändå att det är viktigare att kunna flera ord även om man inte kan alla böjningsformer. Detta kan tolkas som betoning på bredd framom djup (jfr Nation, 2001). Eleverna ser ordkunskap också som ett centralt element i temat ämnesspecifikt språkbruk.

Ämnesspecifikt språkbruk

Eleverna har något delade åsikter om sina språkfärdigheter gällande ämnesspecifikt språkbruk på finska. I diskussionen kring ämnesspecifikt språkbruk avser eleverna det språk som kan kopplas till de olika ämnena såsom historia, matematik och biologi. En del elever anser att det inte spelar någon större roll om de använder finska eller svenska så länge de kan innehållet, även om vissa ämnesspecifika termer kan vara svåra:

34) *Kanske det inte är så stor skillnad på finskan och svenskan sedan när man kan det [ämnesrelaterade innehållet] (åk 9)*

35) *Hemma om jag behöver hjälp [...] jag brukar alltid fråga mamma och det går nog helt bra att fråga henne saker på finska också, så jag har inte riktigt något problem med det, kanske några direkta ord och några matematiska ord (åk 6)*

En relativt stor andel av eleverna anser ändå att det skulle vara svårare att diskutera teman som anknyter till olika ämnen på finska eftersom de har lärt sig ämnena på skolspråket svenska. De upplever att den finska som de lär sig i mofi-undervisningen inte stöder dem i det ämnesspecifika språket inom andra ämnen:

36) *Sådana här begrepp vad man använder i skolvärlden eller i ämnena så jag har ju lärt mig dem sedan första klass på svenska att nog skulle det ju vara lite svårt. Och det är lite synd faktiskt, när jag har ändå så pass stark finska att jag skulle ju kunna jättebra gå i finsk gymnasium, men det skulle bli så mycket jobb i alla fall första året att lära mig de här sakerna på finska (åk 9)*

37) *Om man skulle gå till finskspråkigt gymnasium, så jag tror inte att vi skulle klara oss i sådana ämnen. Det vi har lärt oss i mofin kommer hjälpa oss i livet, men inte gymnasium om vi skulle gå på finska (åk 9)*

Sammanfattningsvis kan konstateras att det som eleverna anser vara speciellt utmanande i ämnesspecifikt språkbruk är terminologin inom de olika ämnesområdena, vilket kan kopplas till ordkunskap och behovet att lära sig fler ord. Andra aspekter av ämnesspecifikt språkbruk såsom genre eller olika konventioner i användningen av exempelvis bilder, grafer och tabeller (Satokangas, 2023) nämndes däremot inte. De ämnen som flera elever nämner som speciellt utmanande att diskutera på finska är historia, biologi, kemi och fysik, på grund av att de innehåller mycket ämnesspecifika termer. Eleverna anser således inte att deras kunskaper i olika ämnen är direkt överförbara mellan språken så att de skulle kunna ge uttryck för dem på finska på samma sätt som på svenska. De anser att det som de lär sig i mofi-undervisningen inte kopplas till andra ämnen och det specifika språket inom dem.

Diskussion

Syftet med artikeln har varit att bidra med ökad kunskap om modersmålsinriktad lärokurs i finska ur ett elevperspektiv. Materialet består av gruppintervjuer av elever i årskurserna 6 och 9. I den tematiska analysen har vi fokuserat på elevernas syn på mofi-lärokursens målgrupp (forskningsfråga 1) samt teman som mofi-eleverna lyfte fram som centralt innehåll i mofi-undervisningen för att utveckla sina språkfärdigheter i finska (forskningsfråga 2). Analysen bygger på 14 kvalitativa intervjuer med sammanlagt 42 elever. För att skapa en nationell helhetsbild har materialet samlats in med geografisk spridning i Svenskfinland.

Analysen visar att elevernas syn på målgruppen för mofi betonar språkfärdigheten i finska (kompetenskriteriet), finskan som en del av mofi-elevernas språkliga bakgrund (ursprungskriteriet) samt aktiv användning av båda språken i vardagen (funktionskriteriet) (Börestam & Huss, 2001). Detta är i linje med det som beskrivs som målgruppen i de nationella läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014). Eleverna betonade således språkfärdigheterna och -användningen som främsta kriterier för att delta i mofi-undervisning medan det om man identifierar sig eller identifieras av andra som tvåspråkig (identifikationskriteriet, se Börestam & Huss, 2001) inte ansågs vara avgörande. Också respondenternas egen identifiering varierade från enspråkig – svensk eller finsk – identitet, trots språkfärdigheter och tvåspråkig familjebakgrund, till flerspråkig identitet. Svaren återspeglar antagligen elevernas erfarenheter av undervisningsgrupperna i mofi, där de uttrycker att det deltar mest elever med tvåspråkig bakgrund men också elever som annars kan finska och använder det även utanför skolan. Att den språkliga identiteten inte nämndes i elevernas reflektioner kan antagligen också återspegla att identiteten inte betonats i undervisningen. Enligt en kartläggning av finskundervisningen i årskurserna 1–2 angav ca 40 % av mofi-lärare att de behandlat elevernas egen språkliga identitet som ett tema i undervisningen (Peltoniemi & Hansell, 2021).

Som centralt innehåll för utvecklingen av den tvåspråkiga kompetensen i mofi-undervisningen har vi i elevernas diskussioner identifierat temana muntliga språkfärdigheter, grammatik, litteracitet, ordkunskap och ämnesspecifikt språkbruk. Muntliga språkfärdigheter speciellt i vardagliga interaktionssituationer är det område som eleverna upplever sig kunna bäst, vilket överensstämmer med nationella kartläggningar av elevers lärresultat i finska (Åkerlund et al., 2019, 2022). Eleverna ser de muntliga språkfärdigheterna fungera som en grund för de andra områdena. Dessa muntliga färdigheter kan relateras till det som Cummins (2021) kallar samtalsflyt som möjliggör deltagande i interaktionssituationer i vardagen. De muntliga färdigheterna varierar dock beroende på elevernas språkbakgrund och kontakt med finskan utanför skolan.

Eleverna ansåg grammatiken och litteraciteten, speciellt skrivande, vara viktiga att utveckla för att kunna vara delaktiga i samhället och speciellt i det framtida arbetslivet (jfr Marjokorpi, 2023a). Finskundervisningen har i allmänhet ofta kritiserats för att vara grammatiktung, även om det också uttryckts varierande åsikter om detta gällande just mofi-undervisning (Hansell et al., 2022). I vår studie uttryckte eleverna dock en positiv inställning till och en funktionell syn på grammatik som stöd i språkanvändningen medan explicit kunnande om grammatiska regler inte upplevdes som lika relevant (jfr Halliday, 1978; Nikula, 2010). Såsom Marjokorpi (2023b)

påpekar, stöder grammatisk kompetens och språklig medvetenhet även litteraciteten och skrivkompetensen genom ökad medvetenhet om hur språket och dess strukturer fungerar vilket i sin tur ökar kontrollen över texter som produceras. Gällande litteracitet uttrycker eleverna i vår studie ett behov och en vilja att utveckla speciellt skrivkompetensen medan läsande mer sågs som ett sätt att utveckla språkfärdigheterna än ett utvecklingsområde i sig. Också kartläggningar av elevernas kunskaper i finska visar att mofi-elevernas lärresultat gällande skriftlig produktion inte är på samma nivå som deras muntliga språkproduktion (Åkerlund et al., 2019, 2022). Därmed finns det behov av utveckling och undervisning av läs- och skrivstrategier inom den modersmålsinriktade lärokursen i finska (jfr Gibbons, 2010).

I elevernas svar syns ett behov av och en vilja att utveckla sina ordkunskaper, främst genom att bredda ordförrådet. Detta anser eleverna vara viktigt för att ett brett ordförråd möjliggör mer nyanserad språkanvändning och deltagande i interaktion uteslutande på finska då det behövs. Ordkunskapen kan också ses i relation till ämnesspecifikt språkbruk som en stor del av eleverna upplever att de inte behärskar så väl. Speciellt ämnesspecifika termer inom olika ämnen lyftes fram som utmanande och som något som inte tas upp i mofi-undervisningen. Ämnesspecifikt språkbruk motsvarar alltså det som Cummins (2021) kallar akademisk språkfärdighet – ett mer abstrakt, specifikt och skriftbaserat språk – som man kommer i kontakt med och utvecklar inom utbildningskontext. Mer ämnesövergripande arbetssätt i mofi-undervisningen skulle ge eleverna möjlighet att behandla innehåll som de går igenom på svenska även på finska, och på det sättet utveckla även finskan som ett akademiskt språk (Pörn et al., 2021).

Resultaten visar att eleverna i allmänhet värdesätter mofi-undervisningen och anser att mångsidiga och fördjupade kunskaper i finska behövs för att fullvärdigt kunna delta i studier, arbetsliv och i det finländska samhället (jfr Åkerlund et al., 2022). Därmed kan ändamålsenlig mofi-undervisning anses bidra till social rättvisa och tvåspråkiga elevers agens i samhället. Eftersom forskningen om den modersmålsinriktade språkundervisningen är mycket begränsad, finns det ett stort behov för vidare studier inom området. Exempelvis finns det inga omfattande studier av mofi-lärarnas förståelse av lärokursen, vilket skulle kunna bidra till en mer sammanhållen förståelse av lärokursens uppdrag (Pörn et al., 2021). Klassrumsstudier med fokus på undervisningspraxis och arbetssätt i mofi-undervisningen kunde användas för att närmare belysa de styrkor och svagheter som lyfts fram i utvecklingsprojekt (Pörn et al., 2021), samhällsdiskussionen (Hansell et al., 2022) och i denna artikel.

Referenser

- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (7. uppl.). Multilingual Matters.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2. uppl.). Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Börestam, U., & Huss, L. (2001): *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Studentlitteratur.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/CUMMIN3580>

- Enström, I. (2004). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 171–195). Studentlitteratur.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century – A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Geber, E. (2013). *Kan vi bli bättre? De svenskspråkiga gymnasisternas framgång i studentexamen 2007–2012*. Svenska kulturfonden.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Hallgren & Fallgren.
- Ginman, S. (25.9.2019). Värna om tvåspråkiga elever. *Hufvudstadsbladet*. Ledare.
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Wiley-Blackwell
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Hansell, K., Heittola, S., Henricson, S., Lassus, A., & Pörn, M. (10.05.2023). Native-level language syllabi in Finnish and Swedish as second national languages: A Curriculum Study [PowerPoint-presentation]. Åbo Akademi; Helsingfors universitet.
- Hansell, K., Pörn, M., & Rebers, I. (2022). Modersmålsinriktad finska i svenskspråkiga skolor i Finland: en debattanalys. *Ainedidaktikka*, 6(2), 52–69. <https://doi.org/10.23988/ad.101570>
- Heittola, S., & Henricson, S. (2022). Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän kartoitustutkimus. I H. Katajamäki, M. Enell-Nilsson, H. Kauppinen-Räisänen & H. Limatius (Red.), *Responsible Communication* (Vol. 14, s. 11–26). VAKKI Publications. <https://vakki.net/index.php/2022/12/15/responsible-communication/>
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola L., Forsman, L., & Slotte, A. (2019) *Hur hanteras två- och flerspråkighet i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018*. (Publikationer 8:2019). Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Justitieministeriet (u.å.). *Språkliga rättigheter*. [Broschyr] Hämtad 9.5.2023 från https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/kieliesite_ruotsi_web.pdf/852cbaae-a719-4de4-83fd-da4f60c69cfe/kieliesite_ruotsi_web.pdf
- Krashen, S., & Brown, C. L. (2007). What is academic language proficiency? *STETS Language and Communication Review*, 6(1), 1–4.
- Lag om grundläggande utbildning* (628/1998). Undervisningsministeriet. <https://www.finlex.fi/sv/laki/smur/1998/19980628>
- Marjokorpi, J. (2023a). Merkityksellinen ja vaikuttava kieliopillinen tieto perusopetuksessa. [Doktorsavhandling, Helsingfors universitet]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8963-9>
- Marjokorpi, J. (2023b). The relationship between grammatical understanding and writing skills in Finnish secondary L1 education. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10405-z>
- Mård-Miettinen, K., Huhta, A., Reini, A., & Stylman, A. (2021). *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia. / A1-englanska i årskurserna 1–6 i finskspråkig grundläggande utbildning. Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv*. (Raportteja ja selvityksiä, Vol. 2021, No. 12). Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/a1-englanti-suomenkielisen-perusopetuksen-vuosiluokilla-1-6>

- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- The New London Group (1996). A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–92.
- Nikula, T. (2010). Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2010/kielikasityksen-ja-kielenopetuksen-kytkoksista>
- Nummela, Y., & Westerholm, A. (2020) "Det är bra att börja i tid" – Undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna. (Rapporter och utredningar 2020:5). Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf
- Oker-Blom, G. (2021). *Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder*. (Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2021:9). Undervisnings- och kulturministeriet <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-904-2>
- Palviainen, Å., & Bergroth, M. (2018). Parental discourses of language ideology and linguistic identity in multilingual Finland. *International Journal of Multilingualism*, 15(3), 262–275. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477108>
- Peltoniemi, A., & Hansell, K. (2021). *A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2: Elevernas, lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv*. (Rapporter och utredningar; Vol. 2021, Nr 14). Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svensksprakiga_grundlaggande_utbildningen_i_arskurserna_1%E2%80%932.pdf
- Pörn, M. & Norrman, H. (2011). *Sano se suomeksi – Säg det på finska. En kartläggning av finskundervisningen baserad på en lärarenkät, klassrumsobservationer och forskarlärarsamtal*. Åbo Akademi.
- Pörn, M., Forsman, L., Hansell, K., Lassus, A., Löf, Å., Maunu, N., & Östman, T. (2021). *Mofi-stigen: En handbok för mofi-lärare i 1–9*. Åbo Akademi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4103-1>
- Saarela, J. (2021). *Finlandssvenskarna 2021 – en statistisk rapport*. Svenska Finlands Folkting. https://folktinget.fi/Site/Data/1597/Files/Finlandssvenskarna%202021_statistisk%20rapport_Folktinget_KLAR.pdf
- Satokangas, H. (2023). Visuaaliset tekstilajit osana monilukutaitoa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2023/visuaaliset-tekstilajit-osana-monilukutaitoa>
- Skuttnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters Limited.
- Tainio, L., & Harju-Luukkainen, H. (Red.) (2013). *Kaksikielinen koulu: Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola: ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Finnish Educational Research Association.
- Unesco (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. (Föreskrifter och anvisningar 2014:96). Utbildningsstyrelsen.

- Utbildningsstyrelsen (2019). *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. (Föreskrifter och anvisningar 2019:1b). Utbildningsstyrelsen.
- Utbildnings- och kulturministeriet (21 februari 2023). *Finlands utbildningssystem* <https://okm.fi/sv/utbildningssystemet>
- Åkerlund, C., Marjanen, J., & Lepola, L. (2019). *Lärresultat i finska i åk 6 – Resultat av en utvärdering våren 2018*. (Publikationer 6:2019). Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Åkerlund, C., Marjanen, J., & Peltola, E. (2022). *A-finska i årskurs 9 – Utvärdering av lärresultat våren 2021*. (Publikationer 4:2022). Nationella centret för utbildningsutvärdering.