

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

Modersmålsinriktad finska i svenskspråkiga skolor i Finland

Hansell, Katri; Pörn, Michaela; Rebers, Ida

Published in:
Ainedidaktiikka

DOI:
[10.23988/ad.101570](https://doi.org/10.23988/ad.101570)

Published: 01/01/2022

Document Version
Final published version

Document License
CC BY-NC-ND

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

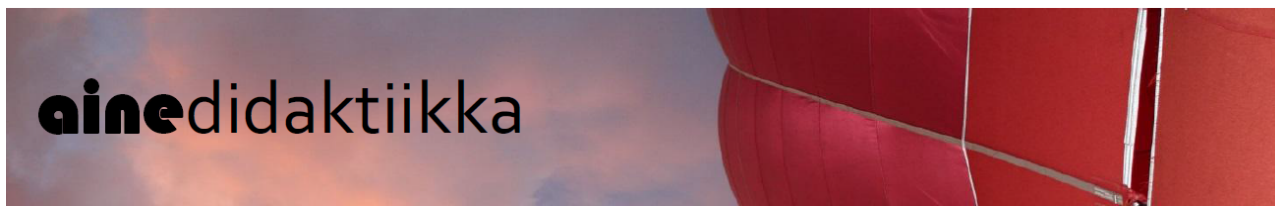
Hansell, K., Pörn, M., & Rebers, I. (2022). Modersmålsinriktad finska i svenskspråkiga skolor i Finland: en debattanalys. *Ainedidaktiikka*, 6(2), 52-69. <https://doi.org/10.23988/ad.101570>

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.



Modersmålsinriktad finska i svenskspråkiga skolor i Finland – en debattanalys

Katri Hansell, Michaela Pörn & Ida Rebers

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi



Syftet med artikeln är att med utgångspunkt i en mediedebatt om modersmålsinriktad finska (mofi) fördjupa förståelsen av olika intressentgruppers syn på mofi-undervisning i svenskspråkiga skolor i Finland. Vi granskar teman som lyfts fram och vilka intressentgrupper som uttalar sig om vilka teman. Materialet består av insändare och redaktionens respons på dem, ledare och artiklar. En innehållsanalys av materialet resulterade i två temaområden – det tvåspråkiga samhället och mofi-undervisningen i skolan. Resultaten visar att det finns en variation i synen på mofi-undervisningens uppdrag. Förutom mofi-undervisningen återspeglar debatten också debattörernas syn på tvåspråkighet på individ- och samhällsnivå samt på språkundervisning mer generellt.

Modersmålsinriktad finska, språkundervisning, tvåspråkighet, samhällsdebatt

Sänt: 15.1.2021

Godkänt: 2.6.2022

Ansvarande artikelförfattare: katri.hansell@abo.fi

DOI: 10.23988/ad.101570

Inledning

Undervisningen i det andra inhemska språket – både finskundervisningen i svenskspråkiga skolor och svenskundervisningen i finskspråkiga skolor – har varit återkommande teman i den samhälleliga diskussionen i Finland under en längre tid. Offentliga diskussioner och debatter om undervisning kan bidra till att skapa en gemensam förståelse av vad som förväntas av undervisningen. Man behöver naturligtvis ta hänsyn till att dylika diskussioner berör många intressentgrupper, inte enbart sakkunniga inom språk, pedagogik eller det andra inhemska språkets didaktik.

På svenskspråkigt håll i Finland har finskundervisningen fått kritik för att vara för grammatikbetonad och det har efterlysts mer fokus på kommunikativ kompetens och möjlighet att öva sig att använda finska muntligt i vardagliga kommunikationssituationer (Pörn & Norrman, 2011). På finskspråkigt håll är det svenska språkets ställning som obligatoriskt läroämne ett återkommande tema för debatt (Geber, 2010; Hult & Pietikäinen, 2014; Sundell, 2015). Båda dessa diskurser tangerades även i debatten om tvåspråkiga skolor som pågick i både svenskspråkiga och finskspråkiga medier under åren 2011–2012 och handlade om såväl tvåspråkiga skolor som språköverskridande samarbete och mer effektiv undervisning i det andra inhemska språket inom nuvarande parallella skolsystem (Boyd & Palviainen, 2014; Karjalainen & Pilke, 2012; Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013). Under hösten 2019 väckte en gymnasie-studerandes insändare om hans erfarenheter av modersmålsinriktad finskundervisning (härefter mofi-undervisning) en debatt om finskundervisningen för (svensk-finsk) tvåspråkiga elever i svenskspråkiga skolor i Finland. Denna debatt granskas närmare i föreliggande artikel.

Andelen tvåspråkiga elever med finska som det ena språket i svenskspråkiga skolor i Finland har ökat stadigt, från 30 % år 1998 till 40 % år 2013, dock med en betydande regional variation (Nummela & Westerholm, 2020, s. 13). Därmed ökar även behovet av en ändamålsenlig mofi-undervisning. Trots att lärokursen modersmålsinriktad finska (härefter mofi) funnits i läroplansgrunderna för grundskolans årskurser 1–6 sedan 1989, för årskurserna 7–9 sedan 1992 och för gymnasiet sedan 1994 (Geber, 2013, s. 105; Nummela & Westerholm, 2020, s. 7) är forskningen på området mycket begränsad. Syftet med denna artikel är att utifrån en debattanalys fördjupa förståelsen av olika intressentgruppers syn på mofi-undervisningens uppdrag. Utgående från det övergripande syftet söker vi svar på följande forskningsfrågor:

1. Vilka teman lyfts fram i debatten om mofi-undervisning?
2. Vilka intressentgrupper uttalar sig om vilka teman?

Materialet analyseras med hjälp av innehållsanalys som metod (Saldaña, 2009; Schreier, 2012) och med en satellitmodell som härstammar från systematisk begreppsanalys (Nuopponen, 2020) som praktiskt verktyg. I

analysen växer teman fram som kan ses i ljuset av paradigmskiftet i synen på kunskap, lärande och språk.

Paradigmskiftet i synen på kunskap, lärande och språk

Samhällets syn på vad som anses vara viktig kunskap uttrycks officiellt i styrdokument såsom läroplansgrunderna (Tornberg, 2015, s. 32). Synen på kunskap som skolan ska förmedla är kultur- och tidsbunden och därmed föränderlig. Även om den officiella synen uttrycks i styrdokumentet varierar den individuella synen på viktig kunskap också mellan enskilda lärare (Tornberg, 2015, s. 31). Ny kunskap som produceras i aktuell forskning och som skrivs fram i nationella styrdokument förankras inte automatiskt i undervisningen i praktiken (Honko, 2017; Pörn & Norrman, 2011). Implementering av ny kunskap kräver tid samt systematiskt och medvetet skolutvecklingsarbete.

Inom den didaktiska forskningen har det sedan 1970-talet skett en tyngdpunktsförskjutning från undervisningsmetoder till lärande, vilket kan ses i ljuset av ett paradigmskifte i synen på kunskap och lärande. I dag har en mer sociokulturell syn fått fotfäste, inom vilken man ser kunskap och lärande som socialt konstruerade och situerade. Detta innebär att lärandet ses som en livslång process som sker genom social interaktion mellan individer i olika situationer. I undervisningen har fokus flyttats från förmedling av kunskap till utveckling av färdigheter i informationshantering (Säljö, 2017). Detta skifte i synen på lärande har medfört mer elevaktiva klassrum med betoning på elevers lärande snarare än lärares undervisning, både i praktiken och i forskning på området (Pitkäniemi, 2020; Sahlström, 2008, 2017; Säljö, 2017; Tornberg, 2015).

Historiskt sett har lärarens roll i undervisningen ansetts vara att genom katederundervisning och föreläsande förmedla kunskap till eleverna vars uppgift är att lyssna och ta emot information (Hargreaves, 2004; Sahlström, 2017). En utgångspunkt med stort genomslag i klassrumsforskning är två-tredjedelsregeln som beskriver skillnader i lärares och elevers förutsättningar för deltagande, då läraren använder två tredjedelar av taltiden i klassrummet (Sahlström, 2008, s. 25–29). Under de

senaste 30 åren har en successiv förskjutning mot elevcentrerade arbetssätt gjort att skandinaviska klassrum i dag domineras av elevaktivt bänkarbete snarare än av katederundervisning (Sahlström, 2017). Denna förskjutning har lett till att lärarens roll förändrats från kunskapsförmedlare till handledare som lotsar eleverna att finna sin egen väg och ta ansvar för sitt lärande (Tornberg, 2015). I dag betonas därmed elevers aktivitet och delaktighet i att konstruera sin kunskap i stället för att endast ta emot information (Nuthall, 2005; Säljö, 2000).

Språkundervisningen styrs av dess aktörer – lärare och elever – och deras agerande, som i sin tur styrs av hurdan syn på språk(kunskap) aktörerna har (Honko, 2017). Liksom synen på kunskap bygger även synen på språk på den sociala och kulturella miljön och inrymmer individuell variation (Honko, 2017). I språkundervisningen generellt har det, i enlighet med en holistisk språksyn, skett en tyngdpunktsförskjutning från fokus på språkets form till fokus på innehåll och elevers kommunikativa

kompetens, vilket numera lyfts fram även i de nationella läroplansgrunderna i Finland (jfr Honko, 2017). Redan läroplansgrunderna från år 2004 betonade kommunikation mer än språkets form (jfr Pörn & Norrman, 2011). De aktuella läroplansgrunderna lyfter ytterligare fram autenticitet och språkanvändning samt språkmedvetenhet medan grammatikstrukturer inte längre nämns explicit som innehåll för undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2014). I kommunikativ språkundervisning betonas utvecklandet av språkfärdigheter som möjliggör mångsidig språkanvändning i olika interaktionssituationer och i olika områden i livet (Richards, 2006). Enligt de aktuella läroplansgrunderna bör skolans språkundervisning lägga grunden för livslångt språklärande även i informella sammanhang utanför skolan. Samhällsdebatten om mofi-undervisning kan relateras till detta skifte i synen på kunskap, språk och lärande.

Modersmålsinriktad finska i de nationella läroplansgrunderna

I finländsk kontext avses med tvåspråkighet ofta de två nationalspråken svenska och finska, liksom även i denna artikel (jfr Palviainen & Bergroth, 2018). I Finland registreras alla medborgare med ett officiellt modersmål, även de två- eller flerspråkiga individerna (se olika kriterier för tvåspråkighet i t.ex. Baker & Wright, 2021; García, 2009). Tvåspråkiga familjer tenderar i större utsträckning att välja svenska som barnets officiella modersmål och under 2000-talet hade ungefär två tredjedelar av de tvåspråkiga barnen svenska som sitt officiella modersmål (Finnäs, 2013).

I de svenskspråkiga skolorna har en övervägande majoritet av de flerspråkiga eleverna svensk-finsk språkbakgrund, även om också andra språk har blivit vanligare (Finnäs, 2013; Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman & Slotte, 2019). Speciellt för de elever som i övrigt lever sina liv övervägande på finska är den svenskspråkiga skolan viktig som kulturförmedlare och som ett svenskt rum (Bergroth & Palviainen, 2016; Kovero, 2012). Tvåspråkiga familjer väljer ofta att placera sina barn i svenskspråkigt utbildningssystem för att stärka barnens färdigheter i svenska och i förlängningen bevara svenskans ställning i Finland (Bergroth & Palviainen, 2016; Finnäs, 2015). I valet av skolspråk spelar också möjligheten till mofi-undervisning en viktig roll ifall föräldrarna önskar utveckla barnens båda språk. Motsvarande modersmålsinriktad svenskundervisning (mosve) i finskspråkiga skolor finns i läroplansgrunderna men ordnas sällan i praktiken.

Läroämnet finska i svenskspråkiga skolor erbjuds nationellt enligt tre olika lärokurser. De två vanligaste lärokurserna är A-finska och mofi som båda erbjuds som lång lärokurs, A1- eller A2-språk (Utbildningsstyrelsen, 2014, 2019). A-finska är en så kallad nybörjarkurs medan mofi är ämnad för tvåspråkiga elever. Finska är det vanligaste A1-språket i de flesta svenskspråkiga skolor på fastlandet förutom i enskilda skolor i mycket finskspråkiga kommuner där i praktiken alla elever har kunskaper i finska (Nummela & Westerholm 2020, s. 11). Den tredje lärokursen, B1-finska, erbjuds sällan i de svenskspråkiga skolorna (Nummela & Westerholm, 2020, s. 12). Mofi-lärokursen erbjuds i majoriteten av de svenskspråkiga skolorna även om den inte är lika vanlig i kommuner med stark svensk majoritet (Hellgren m.fl., 2019). Anordnandet av mofi-undervisning är dock avhängigt förutom av andelen tvåspråkiga elever även av kommunernas resurser (Nummela & Westerholm, 2020).

A-lärokurserna i språk inleds i den grundläggande utbildningens lägre årskurser och undervisas då främst av klasslärare som i sina studier vanligtvis inte har avlagt ämnesstudier i finska (Peltoniemi & Hansell, 2021). I årskurserna 7–9 undervisas språket av ämneslärare i finska.

Eftersom mofi erbjuds som en lång lärokurs i språk följer den innehållet och de centrala målen samt timfördelningen för undervisning i A-lärokurser i språk (Utbildningsstyrelsen, 2014, 2019). Mofi likställs därmed med undervisning i språk, inte med modersmålsundervisning enligt lärokursen svenska och litteratur eller svenska som andraspråk och litteratur, inte heller med undervisning i elevens eget modersmål för elever med annat modersmål eller familjespråk än svenska, finska eller samiska.

Målen för undervisningen i mofi och A-finska (Utbildningsstyrelsen, 2014, 2019) är i viss mån desamma, men i målen för mofi betonas att öva ett mer avancerat och nyanserat språk med ett mångsidigare och mer krävande innehåll samt att beakta och värdesätta elevernas tvåspråkighet och dubbla kulturbakgrund (Pörn m.fl., 2021, 27–29). Även om mofi enligt läroplansgrunderna är ”ämnen för elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö och som i tidig ålder kommit i kontakt med den finska kulturen” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 205) är elevgrupperna i praktiken heterogena med avseende på både språkliga bakgrund och sparkfärdigheter. I och med att det inte är möjligt att entydigt definiera vem som är tvåspråkig saknas nationella riktlinjer för vem som har rätt att delta i mofi (Nummela & Westerholm, 2020, s. 13). I praktiken finns det därmed en stor variation mellan kommuner och skolor i riktlinjerna för vem lärokursen är ämnad för, och beslutet om vilken lärokurs en elev ska delta i fattas oftast i samråd med vårdnadshavarna (Nummela & Westerholm, 2020, s. 42). Denna heterogenitet bidrar till att intressenter med olika bakgrund kan ha olika uppfattningar om mofi-undervisningen.

Metod

Debatten om mofi-undervisningen år 2019 pågick under perioden augusti–oktober i den Helsingforsbaserade dagstidningen *Hufvudstadsbladet* samt i *Svenska Yles* (Rundradion) webbartiklar. Debattens startskott var en gymnasiestuderandes debattinlägg om hans erfarenheter av mofi-undervisning. De andra debattinläggen skrevs av olika intressenter, såsom elever, lärare, sakkunniga, föräldrar och lekmän. Därtill deltog journalister genom ledare och kommentarer till debattinlägg. I artiklarna intervjuades elever, lärare och sakkunniga.

Materialet i studien består av 14 texter som omfattar insändare och respons på dessa (11 st.), ledare (1 st.) och artiklar (2 st.). Materialinsamlingen påbörjades vid publicering av den första insändaren (20.8) och fortsatte fram till en månad efter publiceringen av den sista artikeln (15.11). Till materialet valdes alla insändare, ledare och artiklar om mofi-undervisning som publicerades i dessa två medier under tidsperioden. Materialet har samlats in med hjälp av sökorden *mofi** och *modersmålsinriktad** på *Hufvudstadsbladets* och *Svenska Yles* webbsidor samt på sökmotorer (Google). För att kunna kategorisera debattörerna enligt intressentgrupp och få mer enhetligt material inkluderades läsarkommentarer på elektroniska publikationer eller i sociala medier inte i

materialet. Eftersom debatten pågick främst i *Hufvudstadsbladet* betonas antagligen de språkförhållanden som råder i huvudstadsregionen och som i vissa avseenden skiljer sig från andra regioner i Svenskfinland (Nummela & Westerholm, 2020). De olika texttyperna, deras omfattning och datum för publicering framgår i tabell 1:

Tabell 1. Materialöversikt

Texttyp och media	Synvinkel	Datum	Ord
Insändare (Hbl)	Elever	20.8	622
Insändare (Hbl)	Sakkunniga, lärare	27.8	256
Insändare (Hbl)	Vårdnadshavare	1.9	502
Insändare (Hbl)	Vårdnadshavare	3.9	344
Insändare (Hbl)	Vårdnadshavare/politiker	6.9	461
Insändare (Hbl)	Lärare	7.9	604
Insändare (Hbl)	Lekmän	14.9	209
Artikel (Hbl)	Journalister, sakkunniga, lärare, elever	16.9	1390
Insändare (Hbl)	Lärare	20.9	655
Insändare (Hbl)	Lekmän	25.9	440
Ledare (Hbl)	Journalister	25.9	646
Insändare (Hbl)	Lekmän	30.9	416
Respons på insändare (Hbl)	Journalister	30.9	161
Artikel (Yle)	Elever, sakkunniga	15.10	1276
Sammanlagt			7982

Största delen av materialet (insändare, respons på dem och ledare) är ställningstagande, argumenterande texter (jfr Karjalainen & Pilke, 2012, s. 60). Det typiska för dessa är att temat diskuteras kort ur ett perspektiv, eftersom utrymmet som ges för inläggen är mycket begränsat. Artiklarna tar upp flera synvinklar genom att journalisten skriver fram dem utgående från intervjuer. I dessa framförs främst andras synpunkter än journalister-*nas* egna och de har kategoriserats enligt vilka intressentgrupper som kommer till tals. Kategoriseringen av debattörerna i olika intressentgrupper har gjorts dels enligt den titel eller signatur som skribenterna angett, dels enligt det perspektiv som de tar avstamp i: *elever* omfattar nuvarande och före detta mofi-elever, *vårdnadshavare* kommenterar temat ur ett föräldraperspektiv, *lärare* undervisar i mofi eller i andra språkämnen, *sakkunniga* omfattar exempelvis forskare och Utbildnings-styrelsens representanter, *lekmän* har inte angett någon specifik roll i sina inlägg, *politiker* kan anses vara i beslutsfattande position gällande undervisningen och *journalister* framför sina egna synpunkter i ledare och svar till insändare. En skribent kan ha olika roller, exempelvis kan sakkunniga eller lärare också vara vårdnadshavare, men kategoriseringen har gjorts utgående från det perspektiv som huvudsakligen lyfts fram i texten och signaturen.

Materialet omfattar sammanlagt närmare 8 000 ord. Det finns en relativt stor variation i längden på texterna. Textmängden är dock inte avgörande i vår analys som fokuserar på innehållet i utsagorna. De

ställningstagande texterna är i genomsnitt 483 ord och artiklarna 1 333 ord långa (se tabell 1). Artikeltexterna representerar fler intressentgruppers perspektiv än de ställningstagande texterna och är därmed längre, vilket också är typiskt för texttypen. Gällande intressentgrupperna är fördelningen tämligen jämn (se tabell 1).

Materialet har analyserats med innehållsanalys som metod (t.ex. Saldaña, 2009; Schreier, 2012). Analysen inleddes genom att alla tre artikelskribenter gick igenom materialet som helhet på egen hand, varefter vi tillsammans, med hjälp av våra respektive observationer och reflektioner, skapade en gemensam förståelse av innehållet i debatten. Materialet kategoriserades induktivt utgående från vilka utsagor om mofi-undervisningen som lyftes fram i texterna (forskningsfråga 1). I kategoriseringen av utsagorna användes en satellitmodell som härstammar från systematisk begreppsanalys (Nuopponen, 2011, 2020). Satellitmodellen skapar en grafisk framställning av de centrala begreppen och kännetecknen i materialet samt av relationerna mellan dem (Karjalainen & Pilke, 2012, s. 60). I satellitmodellen placerades det centrala begreppet 'mofi-undervisning' i mitten och runt den placerades hjälpnoder som tog utgångspunkt i det som i utsagorna nämndes som kännetecknande för mofi-undervisningen. Hjälpnoderna utgör analysens innehållsliga kategorier, som i sin tur kombinerades till de större temaområden som resultatredovisningen tar avstamp i: *det tvåspråkiga samhället* och *mofi-undervisningen i skolan*. Vi granskar också vilka intressentgrupper som uttalat sig om vilka teman (forskningsfråga 2). Resultaten diskuteras med hjälp av citat ur materialet.

Debattanalys

Deltagarna i debatten ingår i olika intressentgrupper och har olika perspektiv på mofi-undervisningen. Därmed uttalar sig inte alla om allt. Med hjälp av satellitmodellen är det möjligt att skapa en helhetsbild av det något fragmentariska materialet. Vi har identifierat två temaområden som utsagorna kan kopplas till: det tvåspråkiga samhället och mofi-undervisningen i skolan, som vardera omfattar flera innehållsliga kategorier.

I debatten konstrueras en till stora delar kritisk bild av mofi-undervisningens nuläge. I den aktuella debatten, liksom i diskussionen om mofi-undervisning mer generellt (jfr Pörn m.fl., 2021), råder en viss oenighet om mofi-undervisningens grundläggande uppdrag – ska den motsvara

undervisning i modersmål, i ett främmande språk eller något helt annat? Det finns olika uppfattningar om målgruppen och olika praxis på fältet för hur det avgörs vem som ska delta i mofi-undervisning (jfr Nummela & Westerholm, 2020), vilket leder till heterogena elevgrupper, olika utgångspunkter för och upplevelser av undervisningen. Arbetsätten och fokus i undervisningen varierar även beroende på enskilda lärares val. Även lärresultaten i mofi kommenteras kritiskt i debatten, baserat både på undersökningar och egna upplevelser, liksom ramvillkoren såsom att lärokursen saknar ett eget prov i studentexamen. Kritiken berör således

flera kategorier inom såväl det tvåspråkiga samhället som mofi-undervisningen i skolan. Dessa kategorier diskuteras nedan var för sig.

Det tvåspråkiga samhället

De kategorier som utkristalliserats inom det tvåspråkiga samhället är i) målgruppen för mofi-undervisning, ii) mofi-undervisningens uppdrag, iii) läroplansgrunderna som styrdokument och iv) förhållandet till det svenska i Finland. Målgruppen och mofi-undervisningens uppdrag diskuteras främst ur ett individperspektiv, medan läroplansgrunderna som styrdokument samt förhållandet till det svenska i Finland diskuteras på samhällsnivå.

Målgruppen för mofi-undervisning

Målgruppen för mofi-undervisning diskuteras främst av lärare och sakkunniga, men även av elever och journalister. En allmän uppfattning är att även om det finns en gemensam utgångspunkt för målgruppen, det vill säga elever med tvåspråkig bakgrund (exempel 1), har de i praktiken olika förkunskaper (exempel 2) och använder finska utanför skolan i varierande grad (exempel 3).

- (1) *vi som har pratat finska och svenska hela livet (elev 20.8)*
- (2) *den kanske största utmaningen [är] just mofigruppernas stora heterogenitet [...] högrepresterande enspråkiga elever, tvåspråkiga, eller sådana som är starkare på finska (sakkunnig 16.9)*
- (3) *Grundregeln är att de kommer från en tvåspråkig miljö, men det finns betydande skillnader i hur mycket finska respektive svenska de använder. (lärare 16.9)*

Denna variation innebär att det inte är helt entydigt vem som förväntas delta i mofi-undervisning. Detta beslut fattas oftast i samråd mellan lärare, vårdnadshavare och elev (Nummela & Westerholm, 2020), något som också kritiserats av en lärare som anser att det är lärarna som har den kompetens som krävs för beslutet (exempel 4).

- (4) *Om elever [...] själva får välja sin undervisningsgrupp sker valet ofta enligt kompisars val eller enligt vad eleverna eller deras föräldrar anser ha högre status. [...] utbildade experter, det vill säga behöriga lärare, som borde bestämma vem som studerar vad, inte elever, föräldrar, rektorer eller konsulter. (lärare 20.9)*

Enligt läroplansgrunderna (Utbildningsstyrelsen, 2014, 2019) tar mofi-undervisningen avstamp i elevernas tvåspråkighet och dubbla kulturbakgrund, vilket eleverna i debatten också verkar ta för givet. I praktiken har dock inte alla elever denna bakgrund, vilket också kritiserats i debatten, speciellt av lärare och vårdnadshavare. Variation i tvåspråkiga individers kunskaper i sina språk i sig kan betraktas som naturligt i den mening att så kallade balanserat tvåspråkiga individer som behärskar alla ämnesområden på motsvarande sätt i sina respektive språk är ovanliga (Baker & Wright, 2021, s. 8–10). Enligt en holistisk syn på flerspråkighet kan en flerspråkig individs språkrepertoar inte heller mätas endast genom att jämföra de olika språken med varandra eller mot enspråkiga personers språkfärdigheter eftersom flerspråkiga individers olika språk anses samverka (Baker & Wright, 2021; García 2009). Mofi-undervisningen omfattar förutom den

språkliga aspekten även en kulturell aspekt, och man utgår från att eleverna även utanför skolan har blivit bekanta med den finskspråkiga kulturen.

Mofi-undervisningens uppdrag

Mofi-undervisningens uppdrag diskuteras speciellt bland elever, lärare och sakkunniga men även bland journalister och lekmän. Med utgångspunkt i målgruppen tvåspråkiga elever finns det en allmän uppfattning om att finskan ska betraktas som mofi-elevernas (andra) modersmål (exempel 5) och mofi-undervisningens uppdrag anses vara att fördjupa elevernas finskkunskaper på ett mångsidigt sätt (exempel 6) för att upprätthålla och nå en funktionell tvåspråkighet (exempel 7).

- (5) *(mofi) ska tillämpas för att uppehålla finskan som ett av barnets modersmål (elev 20.8)*
- (6) *fördjupa det språk man redan kan och ge färdigheter till ett helt tvåspråkigt liv [...] debattera [...] känna till idiom [...] kunna skriva formell e-post och arbetsansökningar (lärare 16.9)*
- (7) *få mer ut av undervisningen som man sedan kan använda i praktiska situationer i livet (elev 15.10)*

I debatten träder således fram en önskan om att utveckla de tvåspråkiga elevernas finska som ett kunskapspråk som de kan använda inom olika domäner i skolan och i samhället (jfr Pörn m.fl., 2021). Förutom språkfärdigheterna betonas vikten av att beakta elevernas språkliga identitet. Utsagorna om identitet både betonar vikten av tvåspråkighet som en del av identiteten (exempel 8) och ifrågasätter den helt (exempel 9).

- (8) *tvåspråkiga barnen får undervisning i finska som betraktar att finskan inte är ett främmande språk för dem [...] barnen måste få bejaka sina båda språk och sin identitet som tvåspråkiga (journalist 25.9)*
- (9) *Vad är tvåspråkig identitet? En personlighetsklyvning med en påföljande osäkerhet av vad man egentligen är? (lekman 30.9)*

Även om debatten tar avstamp i mofi-undervisningen återspeglar den också debattörernas syn på tvåspråkighet mer generellt. I debatten uttrycks enstaka uppfattningar om en enspråkig norm där man ser tvåspråkigheten som ett hot både på individ- och samhällsnivå. Majoriteten har dock en positiv syn på två- och flerspråkighet. Ett av målen för mofi-undervisningen enligt läroplansgrunderna är att handleda eleven i att värdesätta sin två-/flerspråkiga bakgrund och dubbla kulturidentitet (Utbildningsstyrelsen, 2014, 2019). Enligt en holistisk syn på flerspråkighet ses flerspråkigheten inte som ett hot mot individens identitetsutveckling (t.ex. Baker & Wright, 2021). Som Stenberg-Sirén (2020, s. 55–56) poängterar identifierar sig elever med tvåspråkig bakgrund dock inte automatiskt som tvåspråkiga utan språklig identitet är en mångfacetterad fråga.

Läroplansgrunderna som styrdokument

Läroplansgrunderna som styrdokument både hänvisas till och kritiseras i debatten främst av sakkunniga, lärare och vårdnadshavare, och omnämns även av journalister. Sakkunniga tar i första hand fasta på läroplansgrundernas roll och vad som beskrivs i dem, men poängterar också att läroplansgrunderna inte tar ställning till didaktiska frågor (exempel 10)

och inte i detalj definierar innehåll eller arbetsätt. I Finland har lärarna en stor professionell autonomi (se t.ex. Moate, Lempel, Palojärvi & Kangasvieri, 2021), vilket inte anses vara helt oproblematiskt eftersom tolkningsutrymmet för utbildningsanordnarna och enskilda lärare är stort och kan uppfattas som otydlighet (exempel 11).

- (10) *lärarna kan välja hur de undervisar, men att det finns teman i den nationella läroplanen som man måste följa* (sakkunnig 15.10)
- (11) *det finns utrymme för alldeles för mycket tolkning* (sakkunnig 16.9)

Lärare är även kritiska till den kravnivå som läroplansgrunderna ställer för mofi-undervisning (exempel 12). Vårdnadshavare riktar kritik mot läroplanens innehåll (exempel 13) och mot vem som uppfattas ansvara för styrdokumentet och utvecklandet av mofi-undervisningen (exempel 14).

- (12) *läroplanen [...] ställer för låga krav och är ställvis otydlig* (lärare 16.9)
- (13) *det visade sig att ämnet enligt läroplanen skall undervisas så att man minimerar grammatiken och att eleverna lär sig genom att "höra"* (vårdnadshavare 1.9)
- (14) *de som sitter och bestämmer om läroplanen och didaktiken [är] enspråkiga – oftast svenskspråkiga – som sedan funderar hur vi tvåspråkiga skall ha det* (vårdnadshavare 1.9)

Sakkunniga och lärare är av yrkesmässiga skäl insatta i läroplansgrunderna och därmed är det naturligt att de relaterar till dem. Alla är inte nödvändigtvis lika insatta i de nationella läroplansgrunderna och de lokala läroplanerna, vilket kan till viss del bidra till att synen på vad som stipuleras i dem inte alltid är enhetlig hos debattörerna. I debatten framgår en viss motsättning mellan "de svenskspråkiga" och "de tvåspråkiga", som är ännu tydligare i kategorin mofi-undervisningens förhållande till det svenska i Finland.

Förhållandet till det svenska i Finland

Mofi-undervisningen i förhållande till det svenska i Finland diskuteras främst av journalister och lekmän, men även av elever. Utsagorna är relativt många men koncentreras till några enstaka debattinlägg. I dessa inlägg kan två motsatta synsätt identifieras (jfr Boyd & Palviainen, 2014). Det ena är att tvåspråkigheten ses som en styrka för individen och samhället (exempel 15) och mofi-undervisningen anses således stödja landets tvåspråkighet och den svenskspråkiga skolan (exempel 16) i en demografisk situation där åldersgrupperna och därmed elevunderlaget i skolorna minskar i Finland (Finnäs, 2015).

- (15) *Styrkan hos finlandssvenskar borde väl vara att man kan prata två språk flytande – inte bara perfekt svenska.* (elev 20.8)
- (16) *Den modersmålsinriktade finskan är ett trumfkort för den svenska skolan [...] barn i tvåspråkiga familjer placeras i hög grad i svenskspråkig skola [...] skolmiljön lotsar också in dem i en fin landssvensk krets. Med tanke på framtiden för svenskan och tvåspråkigheten i vårt land kan det vara avgörande* (journalist 25.9).

Det andra synsättet är att tvåspråkigheten utgör ett hot både mot individen och mot det svenska i Finland och därmed mot hela samhällets tvåspråkighet (exempel 17). I likhet med den så kallade taxellska paradoxen anses tvåspråkiga lösningar leda till enspråkighet och tvärtom (jfr Haapamäki 2011) och en strikt separation av språken i skolorna ses som en nödvändighet för att bevara svenskan i Finland (exempel 18).

- (17) *att lotsa finsk- och tvåspråkiga elever [...] till svenska skolor har [...] lett till att det pratas mera finska på skolgården än svenska och det svenska språket blir utarmat [...] på sikt en osäker framtid för språket* (lekman 30.9)
- (18) *hoppas att vi svenskspråkiga skall få tillbaka makten över våra skolor* (lekman 25.9)

Motsättningen mellan synsätten är tydlig då andra debattörer ser separationen av språken och språkgrupperna som ett hinder för kreativa undervisningslösningar (exempel 19), exempelvis att lärare från finskspråkiga skolor skulle undervisa i mofi. Fungerande språkundervisning anses vara viktigt för att bygga broar mellan språkgrupperna (exempel 20) vilket understryker vikten av att utveckla och upprätthålla ändamålsenlig finskundervisning för alla, inklusive elever med tvåspråkig bakgrund.

- (19) *många svenskspråkiga [är] väldigt måna om att hålla allt helfinskt utanför sitt revir* (lärare 20.9)
- (20) *komplicerad undervisning leder till dåliga betyg och ovilja att prata finska. Då isoleras finlandssvenskarna mer och mer från det finstalande Finland* (elev 20.8)

Det finns en samstämmighet bland debattörerna om att det är viktigt att bevara tvåspråkigheten på nationell nivå genom att skydda och förstärka det svenska i Finland, men åsikterna om hur detta bör göras går isär. En del ser inkluderingen tvåspråkiga, inklusive mofi-undervisningen, som en räddning för det svenska i Finland medan andra ser en strikt separation av språken som en nödvändighet för svenskans överlevnad. Debatten om mofi-undervisning handlar således inte bara om språkdidaktik utan också om språkpolitik.

Mofi-undervisningen i skolan

Debattanalysen utmynnar i tre kategorier som direkt berör mofi-undervisningen i skolan: i) mofi-läraren, ii) innehåll och arbetssätt samt iii) förhållandet till andra språkämnen.

Mofi-läraren

I diskussionen om mofi-läraren deltar främst lärare, vårdnadshavare och sakkunniga, men även lekmän och journalister. Läraren och (brister i) lärarens egna språkkunskaper och färdigheter (exempel 21) lyfts fram av vårdnadshavare som orsak till att undervisningen inte ger förväntade lärresultat och mofi-lärare med infödd nivå på finska efterlyses. Förutom mofi-lärarnas språkfärdigheter ifrågasätts även deras intresse för mofi-undervisning (exempel 22, 23).

- (21) *inte lärarnas fel då de får till uppdrag att lära ut sådant som de inte själva kan* (vårdnadshavare 1.9)

- (22) *Samtidigt tycks ämnet vara i någon sorts pariaställning inom lärarkåren i lågklasserna [...] som man lottar ut (vårdnadshavare 1.9)*
- (23) *[det finns] lärare som inte så gärna undervisar i mofi (sakkunnig 16.9)*

Lärare och sakkunniga betonar vikten av mofi-lärares språkdidaktiska kunnande (exempel 24) och problematiserar speciellt klasslärares utbildningsprofil (exempel 25).

- (24) *uppfattning om att vem som helst som kan finska skulle vara lämplig att undervisa i ämnet (lärare 20.9)*
- (25) *de allra flesta [klasslärare] har alltså ingen fördjupning i finska (sakkunnig 16.9)*

Lärarna i Finland har en stor professionell autonomi i att planera sin undervisning och att välja arbetssätt inom ramen för de mål och innehåll som läroplansgrunderna stipulerar. Därmed kan det te sig naturligt att lärarens roll anses vara av stor betydelse, vilket syns genom att lärarens roll, kunskaper och färdigheter fokuseras i debatten. Speciellt vårdnadshavarna tar fasta på lärarens egna kunskaper i målspråket finska, som anses vara avgörande för undervisningen och ha direkt inverkan på elevernas lärande. Detta kan relateras till en syn på undervisning som kunskapsförmedling (jfr Hargreaves, 2004; Sahlström, 2017). Lärare och sakkunniga betonar det språkpedagogiska och språkdidaktiska kunnandet, vilket är i linje med att se läraren som en handledare som skapar förutsättningar för och stöttar elevernas lärandeprocesser (jfr Nuthall, 2005; Säljö, 2017). Alla intressentgrupper verkar vara överens om att lärarnas intresse för och positiva inställning till ämnet är viktigt för att skapa en välfungerande och ändamålsenlig mofi-undervisning.

Innehåll och arbetssätt

Innehåll och arbetssätt tas upp i många utsagor av de huvudsakliga aktörerna i en undervisningssituation, elever och lärare, men i viss mån också av vårdnadshavare. Utsagorna baserar sig i stor utsträckning på elevernas egna erfarenheter från skoltiden (exempel 26, 27) och på lärarnas synpunkter på centrala och fungerande arbetssätt samt (bristen på) läromedel.

- (26) *finskan lärs ut genom att jämföra och översätta till svenska [...] till stor del består lektionerna av grammatik och under proven är det grammatiken som testas (elev 20.8)*
- (27) *vi lärde oss mer om kulturen i stället för det finska språket [...] prata om aktuella ämnen och den finska kulturen [...] mera som modersmålsundervisningen, och det har verkligen stärkt min allmänbildning om Finland och finsk historia, kultur och litteratur (elev 15.10)*

I denna kategori framgår det tydligt att det finns en stor variation i innehåll och arbetssätt och att undervisningen upplevs olika av olika elever. En del av de arbetssätt och det innehåll som efterlyses som nytänk i debatten betraktas av andra som etablerade. Detta gäller speciellt grammatikundervisningen, där en del uttrycker oro över att mofi-undervisningen inte alls innehåller grammatik (exempel 13), andra beskriver undervisningen

som mycket grammatiktung med krav på formella kunskaper i grammatik (exempel 26, 28, 29), och vissa betonar vikten av att utgå från elevernas kommunikativa behov (exempel 30).

- (28) *att utantill försöka lära sig namnen på alla böjningsformer [...] är onödigt* (elev 20.8)
- (29) *mest går igenom grammatik [...] mycket grammatikaliska termer* (elev 15.10)
- (30) *kräver inte att eleverna ska kunna grammatiska termer utantill, men anser att de måste kunna använda dem* (lärare 16.9).

Att lärare har en stor frihet att bygga upp sin undervisning på olika sätt syns i variationen gällande synen på mofi-undervisningen gäller även innehåll och arbetssätt: En del av debattörerna beskriver mofi-undervisningen som teoretisk och grammatikbetonad, dvs. att man fokuserar på språkets strukturer. Andra uppfattar däremot att mofi-undervisningen fokuserar på muntliga övningar – som inte nödvändigtvis är anpassade till tvåspråkiga elever – medan språkets strukturer inte behandlas tillräckligt. Inom språkundervisningen idag förespråkas ett kommunikativt grepp, vilket dock inte innebär att man ger avkall på kännedom om språkets strukturer (jfr Tornberg, 2015). Den helhetsbild som kan skönjas i debatten (se även ex. 6, 7 och 15) är en önskan om arbetssätt som tar utgångspunkt i och stärker elevernas kommunikativa färdigheter i finska och där grammatikkunskaper ses som medel snarare än mål.

Förhållandet till andra språkämnen

Mofi-undervisningen diskuteras även i förhållande till andra språkämnen – debattörerna jämför mofi med A-finska, modersmålsämnet i svensk-språkiga skolor (svenska och litteratur) och i finskspråkiga skolor (äidinkieli ja kirjallisuus), främmande språk samt med modersmålsinriktad svenska. Denna kategori innehåller utsagor av alla intressentgrupper men överlägset flest utsagor framförs av elever och lärare. Även om alternativet till mofi-lärokursen vanligtvis är A-finska, är jämförelserna mellan dessa två tämligen få i materialet (exempel 31). Mest jämförs mofi-undervisning med modersmålsundervisning, speciellt av elever (exempel 32, 33) och läroämnena ställs även mot varandra som konkurrenter (exempel 34).

- (31) *Mina barn bytte till normal A-finska. Nu lär de sig språket strukturellt* (vårdnadshavare 1.9)
- (32) *finskundervisningen i grundskolan kunde vara mångsidigare, som modersmålsundervisningen [...] den ska anpassa sig bättre för att motsvara modersmålsundervisningen* (elev 20.8)
- (33) *Varför ska man skilja på mofi och modersmålsundervisning för oss som är tvåspråkiga?* (elev 15.10)
- (34) *starkare undervisning i det svenska modersmålet torde vara viktigare än mofi i våra svenska skolor* (lekman 25.9)

Sakkunniga och lärare lyfter fram att mofi har andra mål och annan timfördelning än modersmål och litteratur och kategoriseras som främmande språk (exempel 35, 36). En del elever upplever att mofi även undervisas som ett främmande språk och kritiserar detta med tanke på målgruppen (exempel 37).

- (35) *äidinkieli har fler kurser och separat läroplan* (lärare 20.9)

- (36) [*mofi*] handlar inte om modersmålsundervisning – inte heller sett till timfördelningen [...] inte heller främmande språk, även om det kategoriseras så (sakkunnig 16.9)
- (37) känns som att vi skulle vara invandrare: vi undervisas i ett nytt språk via ett annat språk vi redan kan (elev 20.8).

Den närmaste jämförelsepunkten för *mofi* torde vara den motsvarande lärokursen för modersmålsinriktad svenska (*mosve*) i finskspråkiga skolor med liknande mål och innehåll, som dock är relativt ovanligt i finskspråkiga skolor (exempel 38).

- (38) *alla inte känner till att mosve erbjuds i Helsingfors* (vårdnadshavare/politiker 6.9)

Debattörerna har olika syn på förhållandet mellan *mofi* och andra språkämnen. Speciellt eleverna betonar att både svenska och finska bör ses som elevernas förstaspråk och därmed utvecklas på samma villkor genom att undervisas som modersmålsämne gällande innehåll och arbetssätt. Detta kan delvis bero på benämningen *modersmålsinriktad finska*. Att *mofi* oftare jämförs med modersmålsämnet än med A-finskan kan också antas bero på att *mofi*-eleverna och deras vårdnadshavare oftast inte har erfarenhet av A-finska, medan de har erfarenheter av modersmålsundervisningen. Lärare och sakkunniga tar fasta på att *mofi* som A-lärokurs i språk har betydligt färre timmar än svenska och litteratur, vilket har implikationer för målen för undervisningen i ämnena.

Diskussion

Syftet med artikeln har varit att fördjupa förståelsen av olika intressentgruppers syn på *mofi*-undervisningens uppdrag i det tvåspråkiga Finland. Vi har granskat vilka teman som lyftes fram under en mediedebatt om *mofi*-undervisningen i de svenskspråkiga skolorna i Finland (forskningsfråga 1) och vilka intressentgrupper som uttalade sig om vilka teman (forskningsfråga 2). Genom att granska debatten om *mofi*-undervisning bidrar artikeln även till den begränsade forskningen inom modersmålsinriktad språkundervisning. Vi diskuterar och relaterar resultaten till de didaktiska frågorna *varför*, *vad* och *hur* (jfr Tornberg, 2015). Det analyserade materialet består av inlägg i debatten som pågick i finlandssvensk media under hösten 2019.

I analysen av utsagorna identifierades två temaområden i debatten: *det tvåspråkiga samhället* och *mofi-undervisningen i skolan*, som båda omfattar flera innehållsliga kategorier. I temaområdet *det tvåspråkiga samhället* ingår fyra kategorier. Två av dessa relaterar till *varför* *mofi*-undervisning behövs, nämligen *målgruppen för mofi-undervisning* och *mofi-lärokursens förhållande till det svenska i Finland*. Andra kategorier inom *det tvåspråkiga samhället* är *mofi-undervisningens uppdrag* som tar utgångspunkt i *vad* som ingår i *mofi*-undervisningen och *läroplansgrunderna som styrdokument* som handlar om *vad* som är centralt i undervisningen men där debatten även tangerar *hur* ämnet ska undervisas. Det andra temaområdet *mofi-undervisningen i skolan* omfattar tre kategorier. Under kategorin *mofi-läraren* diskuteras lärarens kompetenser och deras inverkan på *hur* undervisningen förverkligas, vilket också är i fokus i

kategorin *förhållandet till andra språkämnen* där mofi-undervisningen jämförs med och relateras till andra språkämnen. Den tredje kategorin *innehåll och arbetssätt* handlar om *vad* som undervisas eller borde undervisas inom mofi samt *hur* undervisningen genomförs eller borde genomföras i praktiken.

Alla intressentgrupper uttalade sig om båda temaområdena, men med olika betoningar. Lärare kommenterade alla kategorier relativt omfattande, med undantag av mofi-undervisningens förhållande till det svenska i Finland. Lärare har en central roll i undervisningen och därmed kan det anses naturligt att de tar ställning till många olika aspekter i debatten. Också eleverna är centrala aktörer i undervisningssituationerna, men de kan inte förväntas ha samma insyn i exempelvis läroplansgrunderna. I debatten fokuserade eleverna främst på mer praktiskt inriktade innehållsliga kategorier genom sina egna erfarenheter från skolan: mofi-undervisningens uppdrag, innehåll och arbetssätt samt förhållandet till andra språkämnen. Sakkunniga uttalade sig främst om målgruppen för mofi-undervisningen, mofi-undervisningens uppdrag, läroplanen som styrdokument och mofi-läraren med fokus på lärarnas utbildningsbakgrund och didaktiska kunnande. Vårdnadshavarna uttalade sig främst om mofi-läraren, men med mer fokus på lärarnas praktiska språkkunskaper, och om läroplanen som styrdokument. Ingen av ovannämnda intressentgrupper gick djupare in på temat mofi-undervisningens förhållande till det svenska i Finland, vilket däremot var det område som journalister och lekmän fokuserade mest på. Speciellt journalister tangerade de flesta andra kategorier men mer ytligt, exempelvis som meta-information om debatten eller genom att sammanfatta centrala aspekter av mofi-undervisningen.

Debatten innehöll också rikligt med utsagor om utvecklingsbehov, och till viss del även lösningsförslag. Utvecklingsbehoven engagerade alla intressentgrupper och diskussionen tangerade de flesta av kategorierna inom båda temaområdena. Även om det fanns enstaka utsagor om att avskaffa mofi-undervisningen och fokusera resurserna i den svensk-språkiga skolan på det svenska språket, är den allmänna uppfattningen att mofi-undervisning behövs och att den behöver utvecklas. Bland lösningsförslagen fanns dels praktiskt inriktade förslag på arbetssätt och konkreta uppgifter, dels förslag till uppdatering och förtydligande av läroplansgrunderna. En del av de utvecklingsbehov som efterlystes i debatten, såsom att mofi-undervisning borde inledas tidigare, konstaterades av andra debattörer redan vara verklighet. Sammantaget kan konstateras att debattanalysen visar på en stor bredd och variation i synen på mofi-undervisningens uppdrag och särdrag i den svenskspråkiga skolan i Finland.

Debatten genomsyrades av fokus på lärande i formella undervisningssammanhang och skolmiljö medan lärande i icke-formella och informella situationer utanför skolan inte diskuterades. Detta kan anses vara förväntat i och med att debatten uttryckligen handlade om mofi-undervisningen i skolan. Å andra sidan är lärandet inte isolerat till skolan. Språkämnen överlag betonar kommunikation och kultur, sådant som är viktigt och vanligt förekommande i livet utanför skolan. Dagens syn på lärande betonar i allmänhet den lärandes egen aktivitet som skapare av sin

egen kunskap samt det egna ansvaret över lärandeprocessen (jfr Säljö, 2000). Detta kan i fråga om mofi tänkas innebära att eleverna aktivt deltar i mångsidiga språkanvändnings- och lärandesituationer även utanför skolan, som en del av vardagen i ett tvåspråkigt samhälle. Mofi-undervisningen kan ändå anses ha en viktig roll i att stödja elevernas språkutveckling så att de får goda förutsättningar att delta i det tvåspråkiga samhället.

Det kännetecknande för debatten var att utsagorna ofta baserade sig på individuella erfarenheter från den egna skoltiden eller på familje-medlemmars och bekantas återgivelser som således i hög grad inverkar på hur man ser på undervisningen i ämnet. Det är vanligt att exempelvis uppfattningen om lärarens roll baserar sig på de erfarenheter av lärare och undervisning som man har från den egna skoltiden (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009). Förändringar i den syn på språk och lärande som läroplanen tar avstamp i tar tid att förankra i lärarnas undervisning i praktiken (jfr Honko, 2017; Kirsch, Duarte & Palviainen, 2020). För att kunna utveckla modersmålsinriktad språkdidaktik för tvåspråkiga elever behövs mer kunskap om mofi-undervisningens uppdrag och förståelse av dess utmaningar och möjligheter. En fördjupad förståelse av mofi-undervisningen ur ett lärar- och elevperspektiv kan nå exempelvis genom mer djupgående intervjustudier och etnografiska klassrumsobservationer.

Materialet i studien är begränsat både med avseende på antalet informanter och genom att debatten främst koncentrerades till enstaka medier. Resultaten bidrar dock till en ökad förståelse av olika intressentgruppers syn på mofi-undervisningen och vilka förväntningar som ställs på den. Denna förståelse kan utnyttjas i framtida utveckling av mofi-undervisningen. För bearbetningen av de samhälleliga styrdokumenterna samt för lärarutbildning och -fortbildning behövs mer forskningsbaserad kunskap om mofi-undervisningen. Debattörernas varierande bakgrund bidrog med olika och värdefulla perspektiv, vilket understryker vikten av att diskutera dessa teman brett i samhället även utanför lärarprofessionen och lärarutbildningen.

Litteratur

- Baker, C. & Wright, W. E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (7. uppl.) Bristol, UK: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/BAKER9899>
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2016). The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 649–667.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184614>
- Boyd, S. & Palviainen, Å. (2014). Building Walls or Bridges? A Language Ideological Debate About Bilingual Schools in Finland. I M. Halonen, P. Ihalainen, & T. Saarinen (Red.), *Language Policies in Finland and Sweden. Interdisciplinary and multi-sited comparisons* (s. 57–89). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092710-005>
- Finnäs, F. (2013). *Finlandssvenskarna 2012. En statistisk rapport*. Helsingfors: Svenska Finlands folkting.
- Finnäs, F. (2015). Tvåspråkiga familjer och deras betydelse för demografin. I M. Tandefelt (Red.), *Gruppsspråk, samspråk, två språk. Svenskan i Finland – i dag*

- och i går 1:2* (s. 201–220). Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 799. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st century – A Global Perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Geber, E. (2010). *Den obligatoriska svenskan i Finland. En historisk analys*. Helsingfors: Tankesmedjan Magma.
- Geber, E. (2013). *Kan vi bli bättre? De svenskspråkiga gymnasisternas framgång i studentexamen 2007–2012*. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Haapamäki, S. (2011). Drömmen om enspråkighet. *Ikaros*, 1, 25–28.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implication for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287–309. <https://doi.org/10.1080/1363243042000266936>
- 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*. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.
- Honko, M. (2017). Kieli- ja kielitaitokäsitykset tutkivan opettajan kenttäpäiväkirjamerkinnoissa. *Puhe ja kieli*, 37(4), 215–238. <https://doi.org/10.23997/pk.63203>
- Hult, F. M. & Pietikäinen, S. (2014). Shaping discourses of multilingualism through a language ideological debate. The case of Swedish in Finland. *Journal of Language and Politics*, 13(1), 1–20. <https://doi.org/10.1075/jlp.13.1.01hul>
- Karjalainen, K. & Pilke, N. (2012). Samlokalisering, samarbete eller kanske sammansmältning? Analys av begreppet 'tvåspråkig skola' i en dagstidning. I N. Nissilä & N. Siponkoski (Red.), *Kielet liikkeessä, Språk i rörelse, Languages in Motion, Sprachen in Bewegung* (s. 58–69). VAKKI-symposiumi XXXII 11.–12.2.2012. VAKKI Publications 1. Vaasa: VAKKI.
- Kirsch, C., Duarte, J. & Palviainen, Å. (2020). Language policy, professional development and sustainability of multilingual approaches. I Kirsch, C., & J. Duarte (Red.), *Multilingual Approaches for Teaching and Learning: From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education* (s. 186–203). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674-14>
- Kovero, C. (2012). *På spaning efter den nya finlandssvenska identiteten*. Magma-studie 3. Helsingfors: Tankesmedjan Magma.
- Moate, J., Lempel, L., Palojärvi, A. & Kangasvieri, T. (2021). Teacher development through language-related innovation in a decentralised educational system. *Professional Development in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902838>
- Nummela, Y. & Westerholm, A. (2020) ”Det är bra att börja i tid” – Undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna (rapporter och utredningar 2020:5). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad från: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/det_ar_bra_att_borja_i_tid.pdf
- Nuopponen, A. (2011). Methods of concept analysis – tools for systematic concept analysis. Part 3 of 3. *LSP Journal*, 2(1), 4–15. <https://rauli.cbs.dk/index.php/lspcog/article/view/3302>
- Nuopponen, A. (2020). Systemaattinen käsiteanalyysi tutkijan työssä. I H. Katajamäki (Red.), *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä* (s. 94–122). Vaasa: VAKKI. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020101384005>
- Nuthall, G. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Record*, 107(5), 895–934. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00498.x>
- 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. A1-finska ruotsinkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–2. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia* (Rapporter och utredningar 2021:14). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svenskspråkiga_grundläggande_utbildningen_i_arskurserna_1%E2%80%932.pdf

- Pitkäniemi, H. (2020). Towards a few ideals in the concept of teaching. Teaching as a vehicle in education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 19–35.
<https://doi.org/10.23865/nse.v40.2126>
- 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*. Vasa: Åbo Akademi.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4103-1>
- Pörn, M. & Norrman, H. (2011). *Sano se suomeksi: Säg det på finska: en kartläggning av finskundervisningen baserad på en lärarenkät, klassrumsobservationer och forskar-lärarsamtal*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr. 22. Vasa: Åbo Akademi
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. (2009) The Difficulty of Change: The Impact of Personal School Experience and Teacher Education on the Work of Beginning Language Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (53)3, 295–309. <https://doi.org/10.1080/00313830902917378>
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning* (Vetenskapsrådets rapportserie 9:2008). Stockholm: Vetenskapsrådet.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2008-10-10-fran-larare-till-elever-fran-undervisning-till-larande.html>
- Sahlström, F. (2017). Vad händer egentligen under lektionerna. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmädidaktik – vetenskap för lärare* (2. uppl., s. 175–197). Lund: Studentlitteratur.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: SAGE.
- Slotte-Lüttge, A., From, T. & Sahlström, F. (2013). Tvåspråkiga skolor och lärande – en debattanalys. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Red.), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi = Tvåspråkig skola- Ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 221–244). Kasvatusalan tutkimuksia; Nr. 62. Åbo: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Stenberg-Sirén, J. (2020). *Svenska, finska, engelska – komplement eller alternativ? En inblick i ungas språkanvändning*. Rapport 1/2020. Helsingfors: Tankesmedjan Magma.
- Sundell, B. (2015). *Den obligatoriska svenskan – för och emot*. Pamflett 3/2015. Helsingfors: Tankesmedjan Magma.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2017). Lärande och lärandemiljöer. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmädidaktik – vetenskap för lärare* (2. uppl., s. 147–174). Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, U. (2015). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerup.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2019). *Ändringar och kompletteringar som berör undervisningen i A1-språket i årskurserna 1–2 i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Föreskrifter och anvisningar 2019:1b. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.