

”Det är alltför lite direktiv gällande hur man ska stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi”

En kvalitativ intervjustudie av lärares och elevers syn på hur man kan stöda elever med läs- och skrivsvårigheter i mofi-undervisningen

Beata Lehtonen

Magisteravhandling i pedagogik  
Fakulteten för pedagogik och  
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2020

## Abstrakt

Författare	Vasa 2020
Beata Lehtonen	
Arbetets titel	”Det är alltför lite direktiv gällande hur man ska stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi.” - En kvalitativ intervjustudie av lärares och elevers syn på hur man kan stöda elever med läs- och skrivsvårigheter i mofi-undervisningen
Avhandling för magisterexamen i pedagogik	sidantal (52) Vasa: Åbo
Akademi. Fakulteten för Pedagogik och välfärdsstudier	
Avhandlingen skrivs inom Hallå!-projektet mofi 2.0.	
Referat	<p>Syftet med denna avhandling är att beskriva lärares och elevers syn på hur man kan stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen. Som grund för undersökningen ligger forskningsfrågorna:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. På vilka sätt stöder lärare elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen?</li><li>2. Hurudant stöd upplever eleverna att de får och är det tillräckligt för att klara av kraven inom den modersmålsinriktade finskundervisningen? Om inte, hurudant stöd anser de sig behöva?</li></ol> <p>Detta är en kvalitativ undersökning där intervjuer används som datainsamlingsmetod. Fem informanter har deltagit i undersökningen. Av dessa är tre lärare som undervisar mofi och haft elever med läs- och skrivsvårigheter inom sin undervisning. De andra två informanterna är elever som deltagit i mofi-undervisning och har läs- och skrivsvårigheter. Kriterierna för att få delta som informant var att man antingen skulle vara en lärare som undervisar eller undervisar mofi och haft elever med läs- och skrivsvårigheter eller att man är en elev som deltar eller har deltagit mofi-undervisning och har läs- och skrivsvårigheter.</p> <p>Som informanter valde jag även två lärare som ingår i projektet mofi 2.0, eftersom de lärarna har en större inblick i vad avhandlingens tema handlar om. Som elevinformanter valde jag en elev som i nuläget just hoppat av mofi-undervisningen och en elev som deltagit i mofi för ca 10 år sedan. Eftersom det är en ålderskillnad mellan informanterna får man även en inblick i mofi-undervisningens utveckling.</p> <p>Resultatet visar att samtliga lärare beaktar läs- och skrivsvårigheter och stöder eleverna i sin mofi-undervisning på olika sätt och med hjälp av olika hjälpmedel. Differentiering och samarbete med speciallärare är två av flera faktorer som alla lärare tog upp.</p>

Resultaten visar även att eleverna upplever att läraren stöder dem i mofi-undervisningen, men att extra hjälp och beaktande av läs- och skrivsvårigheter inte framkommer tydlig. I fråga om differentiering i undervisningen är resultaten mycket olika då man jämför lärarintervjuerna och elevintervjuerna. Resultaten tyder på att lärarna differentierar sin undervisning på flera olika sätt samt stöder elever med läs-och skrivsvårigheter genom att ha ett flertal valmöjligheter. Elevernas resultat i undervisningen signalerar dock annat. Eleverna upplevde inte desto större differentiering i undervisningen, speciellt inte i fråga om valmöjligheter.

Eftersom det är en 10 års ålderskillnad mellan informanterna visar resultaten även att mofi-undervisningen har förändrats och utvecklats, och på basis av informanternas svar kan man tolka att elevavhoppen från mofi till A-finska har ökat nu jämfört med hur det såg ut för ca 10 år sedan. Den yngre elevinformanten nämner att han tror elevavhoppen från mofi till A-finska beror på att direktiven kring vad mofi-undervisningen innebär inte är tillräckligt tydliga. Han nämner att det bland elever finns en felaktig bild av att man bara behöver prata finska på mofi-lektionerna och inte skriva lika mycket som på A-finska. Detta gör att elever oberonde kunskap inom finska, väljer att delta i mofi. Den äldre elevinformanten nämnde att det under hans skoltid inte var någon som hoppade av mofi-undervisningen. Han konstaterade att han inte ens visste att det var en möjlighet. Då gällde det mera att om man var tvåspråkig och kunde bra finska så skulle man automatiskt gå mofi. Lärarna svarade att elever som är tvåspråkiga och har stark finska, men även har läs-och skrivsvårigheter ska gå på mofi-undervisning. Läs- och skrivsvårigheter ska inte få påverka valet av om en elev ska gå mofi eller inte.

Resultaten tyder även på att lärarna som deltog som informanter i undersökningen hade klart för sig att de stödde elever med läs-och skrivsvårigheter inom sin mofi-undervisning. Eleverna som deltog som informanter var dock inte lika medvetna om vilket stöd de fått och vilket stöd de hade rätt att få inom mofi-undervisningen.

Sökord/indexord

Mofi-undervisning, två-och flerspråkighet, läs- och skrivsvårigheter

# Innehåll

<b>Abstrakt</b> .....	
<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrund och val av tema.....	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	3
1.3 Avhandlingens disposition.....	3
<b>2. Teoretisk referensram</b> .....	<b>4</b>
2.1 Barns språkinlärning.....	4
2.2 Hantering av två- och flerspråkighet i de svenskspråkiga skolorna i Finland.....	10
2.3 Mofi-undervisningen enligt den nationella läroplanen.....	15
2.4 Hantering av elever med läs- och skrivsvårigheter.....	16
<b>3. Metod</b> .....	<b>20</b>
3.1 Syfte och forskningsfrågor.....	20
3.2 Projektet Mofi 2.0.....	20
3.3 Narrativ forskning.....	21
3.4 Intervju som datainsamlingsmetod och val av metod.....	23
3.5 Val av respondenter och genomförande av undersökning.....	25
3.6 Databearbetning och analys.....	28
3.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.....	29
<b>4. Resultatredovisning</b> .....	<b>32</b>
4.1 Lärare 1 .....	32
4.2 Lärare 2 .....	34
4.3 Lärare 3.....	35
4.4 Sammanfattning av lärarintervjuerna.....	37
4.5 Elev 1.....	38
4.6 Elev 2.....	40
4.7 Sammanfattning av elevintervjuerna.....	42
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>43</b>
5.1 Resultatdiskussion/ forskningsfråga 1.....	43
5.2 Resultatdiskussion/forskningsfråga 2.....	45

Beata Lehtonen

5.2 Metoddiskussion.....	49
5.3 Förslag på fortsatt forskning.....	50
<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>51</b>

**Bilaga /Intervjuguide**

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Den modersmålsinriktade finskundervisningen som härfter benämns ”mofi-undervisning” har väckt en hel del diskussioner i media under året 2019. Mofi-undervisningens uppdrag och lärares kompetens samt vilka elever som anses vara mofi-elever är några frågor som gett upphov till ett flertal insändare. En annan viktig fråga som ställts är: Hur klarar den finlandssvenska skolan av hanteringen av den stora mängden tvåspråkiga (finska och svenska) samt den växande mängden flerspråkiga elever? (Hellgren & Silverström, 2019).

Kravnivån inom den modersmålsinriktade finskan är högre än kraven inom A-finskan. Skillnaderna mellan A-finskan och mofi-undervisningen är bl.a. att eleverna som har mofi ska lära sig språket som ett kunskapsspråk samt lära sig att uttrycka sig mer nyanserat både i tal och i skrift. Många av de elever som valt mofi-undervisning har visat sig ha mycket goda muntliga färdigheter inom språket, medan de skriftliga färdigheterna inte är på lika hög nivå.

Den modersmålsinriktade finskundervisningen är avsedd för de elever som kommer från en tvåspråkig hemmiljö eller som kommit i kontakt med språket i tidig ålder och därmed har välutvecklade grunder i språket (Glgul6). Målet med mofi-undervisningen är att eleverna ska stödjas till att fördjupa sina språkliga kunskaper som redan finns i hemmiljön (Glgul6). Mofi-undervisningen ska även stärka barnets språkliga bakgrund. Identitet och språk går ofta hand i hand. Undervisningen i både svenska och finska ska stärka elevens identitet som tvåspråkiga (Ginman, 2019). Detta är en orsak till att det är viktigt att elever med en tvåspråkig bakgrund ska få känna att de har en tvåspråkig bakgrund, och att både språken tas lika mycket i beaktande även i skolans undervisning. Dock bör man även ta i beaktande att en person som är tvåspråkig, inte alltid känner att hens identitet är tvåspråkig.

Ett annat mål för mofi-undervisningen är att eleverna ska få stöd för sitt lärande både i och utanför skolan och att läraren ska hjälpa eleven att hitta ändamålsenliga lärstrategier (Glgul6). Om eleven har verbala svårigheter har denne rätt till extra stöd. Elever som är språkligt begåvade ska utmanas med mera avancerade uppgifter (Glgul6).

Elever som deltar i mofi-undervisning har ofta varierande förkunskaper. En del är starkare i det finska språket medan andra är svagare. Det har framkommit att alltför elever byter från mofi-undervisningen till A-finskan om kraven blir alltför höga. Detta har gett upphov till en hel del frågeställningar kring vad som ligger bakom problemet. Är lärare tillräckligt kompetenta för att undervisa mofi? Det har debatterats kring huruvida de svenskspråkiga lärarnas kunskaper räcker till för att undervisa den modersmålsinriktade finskan. I en insändare i HBL 1.9.2019 diskuterades det kring att lärarna som undervisade mofi lärde ut något som de själva inte helt bemästrade. ”För att lära sig ett språk utan grammatikbas måste språket inläras på ett konsekvent sätt och faktiskt via kompetenta lärare” (HBL, 3.9.2019).

Mediedebatten om mofi-undervisningen väckte mitt personliga intresse och jag började fundera kring hur det går för de elever som är tvåspråkiga men har läs- och skrivsvårigheter. Dessa elever har en tvåspråkig bakgrund och bör därmed ha rätt att få delta i mofi-undervisning. Mofi-undervisningen kräver dock mera avancerade skrivuppgifter samt är av en mera utmanande karaktär. Hur stöds dessa elever inom mofi-undervisningen så att de får fördjupa sina kunskaper inom det språk som de redan har en god grund i utan att deras läs- och skrivsvårigheter kommer i vägen? Några intressanta frågeställningar som denna avhandlings tema ger upphov till är; Hur stöder läraren dessa elever? Och hur tycker eleverna själva att de stöds inom mofi-undervisningen?

Denna magisteravhandling skrivs inom Hallå!-projektet Mofi 2.0. Syftet med projektet är att skapa en gemensam syn på vad modersmålsinriktad finskundervisning egentligen innebär och hur man ska möta innehållet i läroplansgrunderna. Projektet syftar även till att utveckla den modersmålsinriktade finskundervisningen i svenskspråkiga skolor. Utvecklingsarbetet ska främst göras genom kollegialt samarbete både på lokal, regional och nationell nivå (kulturfonden.fi).

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att beskriva lärares och elevers syn på hur man kan stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen.

Forskningsfrågorna är:

1. På vilka sätt stöder lärare elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen?
2. Hurudant stöd upplever eleverna att de får och är det tillräckligt för att klara av kraven inom den modersmålsinriktade finskundervisningen? Om inte, hurudant stöd anser de sig behöva?

## 1.3 Avhandlingens disposition

I det första kapitlet beskrivs avhandlingens bakgrund samt avhandlingens relevans. Bakgrunden fungerar som en introduktion i temat och lyfter även upp mitt personliga intresse för ämnet. Debatten kring identitet och tvåspråkighet tas även upp i bakgrunden.

Det andra kapitlet är avhandlingens teoretiska referensram. Kapitlet börjar med en inblick i barns språkinlärning, två- och flerspråkighet. Därefter behandlas hanteringen av två- och flerspråkighet i de svenskspråkiga skolorna. Den tredje delen inom teorikapitlet tar upp mofi-undervisningen enligt den nationella läroplanen. Slutligen tas det i teorin upp om hanteringen av elever med läs- och skrivsvårigheter samt dyslexi och fonologisk medvetenhet.

Det tredje kapitlet beskriver avhandlingens metod. Som inledning beskrivs projektet Mofi 2.0 som avhandlingen skrivs inom. Efteråt förklaras narrativ forskning som är avhandlingens analysmetod. Resultaten i avhandlingen skrivs även som narrativer. Nästa två delar som beskrivs är intervju som datainsamlingsmetod och val av metod samt val av respondenter och genomförande av undersökning. Här knyts tidigare forskning samman med avhandlingen. Efteråt följer två delar om databearbetning och analys samt tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.

Den sista delen som behandlas i avhandlingen är resultatredovisning som består av fyra intervjuer som bearbetats till narrativer. Resultatdiskussion och metoddiskussion samt förslag på fortsatt forskning är de sista delarna där de viktigaste aspekterna som framkommit i resultaten diskuteras, samt ges förslag på vad som kunde vidareundersökas.



## 2 Teoretisk referensram

### 2.1 Barns språkinläring

Alla föds med en möjlighet till att lära sig språk. Språkutvecklingen är en livslång process som börjar före födseln. Språket är ett av de viktigaste redskapen vi bär med oss genom livet, och det som gör att vi kan göra oss förstådda. Forskning visar att redan före födseln kan barn börja reagera på ljud då hörseln utvecklas. Barnet lär sig även att känna igen olika ljud och röster som befinner sig i mammans omgivning, och kan även lära sig att känna igen rytmen som mammans språk bygger på. Alla har en förmåga att lära sig språk men omgivningen och människorna omkring barnet har en stor påverkan på hur språket utvecklas. Omgivningen bestämmer vilket språk man lär sig (Rudberg, 1992).

En persons förstaspråk är det språk som personen lärt sig och börjat använda först med hjälp av sin omgivning. Det man kallar en persons andraspråk är det språk som man lär sig efter att man fått grunderna i sitt förstaspråk. Ett andraspråk sker i ett land där språket talas. Lärande av ett främmande språk är när man lär sig ett språk i till exempel skolan (Abrahamsson, 2009). I skolan är det dock ibland mest läraren som är den aktiva språkanvändaren. För att elevernas språk ska kunna utvecklas är det viktigt att skapa en sådan miljö så att eleverna lär sig av både läraren och varandra, samt att miljön ger eleven utrymme att våga prata (Dysthe, 2010).

Man lär sig hur man säger de begrepp i den miljö man växer upp i. Hur ett barn lär sig språk inverkar en hel del på dennes personlighetsutveckling. Språkkompetensen har en stor inverkan och ger grunden för ett barns självuppfattning, kulturtillhörighet och identitet (folkhälsan.fi). Att kunna göra sig förstådd och kunna uttrycka sina känslor inverkar mycket på barnets framtida hälsa. Hur barnet upplever sin tillvaro är mycket beroende på hur de upplever de ord som tolkar denna tillvaro. Ordens tonfall spelar stor roll för hur barnet först uppfattar och förknippar ett begrepp med ett ord för begreppet. Ord är laddade med känslor, en del med avsmak och andra med värme. Detta betyder att under den tid som ett barn lär sig språket får barnet en uppfattning om omgivningens och de vuxnas attityder och värderingar. Språkinläringen är också en uppfostran och en inläring i det kulturmönster som barnet

kommer att tillhöra (Rudberg, 1992). ”Språket - den viktigaste delen i en människas identitet.” Rudberg, 1992, s. 89).

Språk är ett så kallat normsystem. Ett barn som har svenska föräldrar och växer upp i ett svenskt samhälle får ett språk som präglas av det svenska sättet att se på normer och tillvaron. Språk och ord formas av olika rytmer, tonlägen och melodi. Olika språk har olika tonfall. Exakta översättningar mellan språk är inte helt möjliga eftersom begreppen är väldigt olika språk emellan (Rudberg, 1992).

Språkforskare över hela världen är överens om att språket är något av det viktigaste som bygger upp en människas identitet. De menar att det är av stor vikt för barnets personliga utveckling att barnet får möjlighet till att utveckla och befästa sitt eget modersmål och sin egen språkliga identitet. Det är via känsloupplevelser man lär sig sitt förstaspråk. Inget annat språk lär man sig på samma sätt som man lär sig sitt förstaspråk. När man lär sig sitt förstaspråk är man som en ny tavla. I inläringen av sitt förstaspråk får man vissa grundläggande upplevelser som är kopplade till det språk man först lär sig prata. Detta är orsaken till att det är svårt att ge barn en nyanserad och emotionell utveckling på ett annat språk än ens eget modersmål. Språket behövs även för att människan ska kunna förstå sig själv och hjälper människan att skapa en bild av sin självbild. Det här är en orsak till varför språket är en så stor del av människans identitet. Språket är även viktigt för den känslomässiga och sociala utvecklingen eftersom språket ger människan möjlighet att förstå sig själv och andra (Rudberg, 1992).

Flera aspekter kan tas i beaktande då man granskar den enskilda individens tvåspråkighet och flerspråkighet. Man kan då tala om 1. flerspråkigt ursprung 2. flerspråkig identitet 3. flerspråkig kompetens och 4. flerspråkighet som funktion (Skutnabb-Kangas, 1981). Det finns olika uppfattningar om vad som avses med tvåspråkighet. I Finland är det vanligt att man anser att tvåspråkiga personer har en full kompetens i båda språken. Det kan vara så att vi i Finland har goda förutsättningar för dubbel språkkompetens. Internationellt så anses en fullständigt dubbel språkkompetens som aningen omöjlig. Detta på grund av att en individ inte sägs kunna få lika mycket språklig stimulans av två språk (Sundman, 2013).

”I själva verket är det omöjligt att objektivt mäta graden av tvåspråkighet hos en individ, bland annat för att språkkompetensen uppvisar stor variation också bland enspråkiga personer” (Sundman, 2013, s. 31). Sundman nämner att man på traditionellt sätt har använt sig av fyra olika kriterier för att beskriva vem som är tvåspråkig. 1. En person anses vara tvåspråkig om hen har vuxit upp med två språk i hemmet. 2. Om en person behärskar två språk lika väl. 3.

Om en person använder båda språken i sitt dagliga liv. 4. Anser sig själv som tvåspråkig (Sundman, 2013). Många finländare är idag osäkra på om de är tvåspråkiga eller inte. Allt flera människor använder dagligen två språk, till exempel ett hemma och ett på jobbet. Man kan tala båda språken flytande men känner sig ändå mera som antingen finskspråkig eller svenskspråkig. Man kan också identifiera sig som tvåspråkig. Då har man möjligtvis vuxit upp med två språk och gärna till exempel läser på båda språken (Sundman, 2013).

Det finns olika vägar till tvåspråkighet. Man kan lära sig två språk samtidigt om föräldrarna har olika modersmål. Om föräldrarna talar två språk parallellt med barnet från att det är litet kommer språken att utvecklas samtidigt. De flesta barn lär sig dock sitt modersmål först och först sedan börjar lära sig sitt andra språk (Rudberg, 1992).

Begreppet flerspråkighet kan betraktas ur flera synvinklar. Begreppen tvåspråkighet och flerspråkighet ligger nära varandra och ibland betraktas de som varandras synonymer (Virta, 1994). Begreppet flerspråkighet använder man då man syftar på individer som talar flera olika språk (Lindholm, 2015). Eva-Kristina Salameh säger att majoriteten av jordens barn är flerspråkiga. Hon nämner även att många tror att flerspråkiga barn börjar tala senare men att forskning tyder på att detta påstående inte stämmer. De flesta barn börjar tala kring 1-års åldern oberoende hur många språk som finns i hemmiljön (Salameh, 2012). Det är inte heller någon skillnad på hur enspråkiga och flerspråkiga barn tillägnar sig sina språk. Det som krävs för att flerspråkiga barn ska tillägna sig sina språk på samma sätt som enspråkiga gör, är att de flerspråkiga barnen får tillräcklig med stimulans av sina båda språk (Glu16).

Flerspråkighet kan användas på både en samhällelig nivå och på individnivå. Då man betraktar flerspråkighet ur den samhällelige aspekten handlar det ofta om språkliga majoriteters och minoriteters förhållanden och talarers rättigheter. Då man granskar flerspråkighet på individnivå handlar det om den enskilda människans lärande och användande av två eller flera olika språk (Hyltenstam & Stroud, 1990). Begreppet flerspråkig kompetens används inte lika ofta i dagens samhälle. Förr i tiden användes detta uttryck för att beskriva flerspråkighet. Dock används det inte längre eftersom det i dagens samhälle finns ett flertal individer som har fullständigt likvärdiga kunskaper i flera språk (Lindholm, 2015). Enligt dagens uppfattning räknas en person som flerspråkig även om hen inte kan språken helt flytande. Med detta menas att man som flerspråkig inte behöver kunna alla termer och definitioner på språken, utan det räcker med att man gör sig förstådd på flera språk för att kunna kalla sig flerspråkig. Det finns därmed flera olika synsätt på vad som räknas till flerspråkighet. Ett synsätt räknar även

förmågan att kunna förstå och prata olika dialekter till flerspråkighet. Detta betyder att det inte bara är ett sätt som räknas till flerspråkighet. En individ kan vara flerspråkig oberoende av när i livet och hur man lärt sig ett språk samt hur stor roll språken spelar in i ens liv (Dufva & Pietikäinen, 2009).

Det finns flera olika uppfattningar om flerspråkighet. Oftast om man frågar upp om flerspråkighet nämns det en del fördelar och nackdelar med att lära sig flera språk samtidigt. På 1990-talet trodde man att flerspråkighet var skadligt för barnets intellektuella utveckling och ansågs som en negativ aspekt. Enligt olika tester och undersökningar ansåg man att enspråkiga barn klarade sig bättre än barn som växte upp med flerspråkighet. Dock märkte man sedan att denna forskning var bristfällig eftersom de flerspråkiga barnen testades på det språk som var deras svagare språk. Inte heller uppmärksammades barnens socioekonomiska bakgrund i dessa undersökningar (Dufva & Pietikäinen, 2009). Trots att flerspråkighet oftast i dagens samhälle anses som någonting positivt finns det även de som har en mera negativ uppfattning kring flerspråkighet. Man talar om risken att en individ som talar flera språk aldrig lär sig ett språk helt ordentligt, utan istället blandar mellan flera språk. Detta kallas för "halvspråkighet". Halvspråkighet innebär, förutom att man inte kan ett språk helt ordentligt, också att man då man talar blandar ihop flera språk för att göra sig förstådd. Till exempel att man talar ett språk men slänger in ord på ett annat språk för att man inte kommer ihåg dessa ord på det ursprungliga språket som man talar (Dufva & Pietikäinen, 2009).

Idag anses det som naturligt att flerspråkiga individer lånar ord från andra språk när de talar, detta kallas för kodväxling (Salameh, 2006). Förutom att en del är oroliga över halvspråkighet, finns det även en annan missuppfattning gällande flerspråkighet. Detta är att en del tror att människor som behärskar flera språk, måste vara språkligt begåvade (Lindholm, 2015). Det är en feluppfattning. Ofta handlar det inte om en språklig begåvning då en människa behärskar fler än ett språk. Istället handlar det mera om ett behov av att vara "tvungen" att kunna flera språk för att göra sig förstådd i den omgivning man lever i, och för att det i fråga om till exempel uppväxt kommer väldigt naturligt att kunna flera språk. Ibland beror det mycket på vilken miljö man växer upp i (Ladberg, 2003).

Inom socialpsykologisk forskning undersöker man frågor om människans identitet. Inom dessa identitetsfrågor lyfts även språkets plats i identiteten upp. När man talar om identitet kan man se det ur två olika synvinklar, nämligen den personliga identiteten och den sociala identiteten. Den personliga identiteten handlar om en människas personliga egenskaper, så som till

exempel att vara gladlynt. Den sociala aspekten av en människas identitet handlar om till exempel vilken språkgrupp man anser sig höra till (Liebkind & Lindblom-Henning, 2015).

När man försöker förstå sociala identiteter anser man inom socialpsykologin att man måste ta tre aspekter i beaktande: den individuella nivån, interaktionsnivån och den samhälleliga nivån. Den individuella nivån handlar till exempel om individens egna stolthet över sin språkgrupp. När man talar om interaktionsnivån ligger fokus på social kontakt i olika situationer. Där ser man på hur språkgruppsidentifikationen konstrueras genom identitetsförhandlingar med andra människor. Den tredje aspekten, nämligen den samhälleliga nivån handlar om de politiska, ideologiska, kulturella och ekonomiska faktorer som kan påverka människans språkgruppsidentifikation. Detta kan till exempel gälla sådant som språklagstiftning, olika stereotypa uppfattningar som råder kring språkgruppen och språkgruppens status och makt i förhållande till andra grupper. Alla dessa faktorer kan påverka en människas identitetsuppfattning gällande vilket språk man anser vara en "eget" språk, eller har man flera? (Liebkind & Lindblom-Henning, 2015).

Identitet svarar inte bara på frågor gällande vem eller vad man är, utan identitet svarar även på frågor gällande vad andra tror man är. Identitet består av två aspekter. Den ena aspekten är den subjektiva. Den handlar om människans egen uppfattning om sig själv. Frågor som hör till denna aspekt är till exempel till vilka grupper man anser sig höra till. Dessa kan vara mindre grupper så som familjen, vänner, kollegor etc. Det kan även handla om större grupper, så som är man finsk eller finlandssvensk. En människas objektiva uppfattning handlar om hur andra ser på henne. Till exempel om andra anser personen som finsk eller finlandssvensk (Liebkind, & Lindblom-Henning, 2015).

En människas personliga egenskaper och grupptillhörighet har olika värde och emotionell betydelse för både individen själv och för andra. Det kan kännas obehagligt för en person att ha en annan uppfattning om sig själv än vad andra har om dig. Anser andra att du är finsk men du känner dig som finlandssvensk kan det ha en stor emotionell betydelse för personen i fråga, och påverka dennes identitetskänsla (Liebkind & Lindblom-Henning, 2015).

"Den språkliga identitetskänslan är inte enbart kopplad till språken i hemmen". I Camilla Koveros Magma-rapport om den finlandssvenska identiteten kommer det fram att unga upplever att deras språkliga identitet inte endast är kopplade till de språk som talas i hemmen. De elever som deltog i hennes studie och som bodde i tvåspråkiga hem men gick i svenskspråkig skola, ansåg att det svenska språket hade en stor betydelse för den egna språkliga

tillhörigheten. I Koveros studie identifierade sig de barn och unga från svenskspråkiga och tvåspråkiga hem ofta som finlandssvenskar. De som kom från enspråkigt finska hem men gick i svenskspråkig skola definierade sig som tvåspråkiga (Stenberg-Sirén, 2020).

I Koveros studie hade alla ganska liknande upplevelse gällande hur de identifierade sig språkmässigt. De flesta identifierade sig som finlandssvenskar eller som tvåspråkiga. I de flesta fall innebar tvåspråkigheten finska-svenska. Även dialekt-standardsvenska kunde anses som tvåspråkighet. Endast få stycken av informanterna identifierade sig som trespråkiga, fastän de kunde flera språk. Detta berodde på att informanterna ansåg att man bör ha mera än bara kunskap inom språken för att kunna kategorisera sig som flerspråkig (Stenberg-Sirén, 2020).

Stenberg-Sirén (2020) nämner att identitetsfrågor aldrig kan tolkas som entydiga. Bland informanterna i Koveros studie fanns det de som endast talar svenska hemma, men som har mycket goda kunskaper i finska så att de identifierar sig som tvåspråkiga. Inom studien talas det om att det är mycket viktigt att betona att en del hemspråk betyder en viss identitet. Detta eftersom identitet är en kombination av ett flertal aspekter samt en individuell känsla. Det är också väsentligt att komma ihåg att de olika benämningarna inte är subtraktiva. Med detta menas att även om man är tvåspråkig betyder det inte alltid att man känner sig mindre finlandssvensk (Stenberg-Sirén, 2020).

Skolan formar även en identitetskänsla. Detta gör även en persons ålder. Flera av de lite äldre informanterna i Siréns rapport har börjat identifiera sig mera som finlandssvenskar med tiden och betonade språkens betydelse. Samma mönster syns i Koveros studie. För de äldre skoleleverna var svenskans betydelse större än för de yngre eleverna (Stenberg-Sirén, 2020).

## 2.2 Hantering av två- och flerspråkighet i de svenskspråkiga skolorna i Finland

Det nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) har gjort en undersökning kring hur två- och flerspråkigheten hanteras i svenskspråkiga skolor i Finland. Denna utvärdering gjordes i årskurserna 1-6 läsåret 2017 och 2018.

Under de senaste åren har andelen elever som har hemförhållanden där det talas andra språk än skolspråket svenska ökat och kommer fortsättningsvis att öka. Språkbakgrunden hos eleverna i de svenskspråkiga skolorna i Finland har därmed förändrats en hel del under de senaste decennierna. I de svenska skolorna i Finland kommer ungefär hälften av eleverna från ett hem där det talas ett annat språk än svenska. Den största flerspråkiga gruppen utgörs av de svenskt-finskt tvåspråkiga eleverna. Utbildningsstyrelsen gjorde en kartläggning år 2013. Den visade att 51 % av eleverna i åk 1-6 hade endast svenska som hemspråk, 41 % hade både svenska och finska som hemspråk, 4 % hade bara finska och 5 % hade ett helt annat hemspråk. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) förespråkar att alla elever oavsett hemspråk ska ges likvärdiga möjligheter att uppnå läroplanens mål. Denna utvärderings kärnfråga är: Hur klarar den finlandssvenska skolan av hanteringen av den stora mängden svenskt-finskt tvåspråkiga och den växande mängden flerspråkiga elever? I utvärderingen deltog klasslärare med elever som har svensk- och finskspråkig bakgrund, klasslärare med elever som har flerspråkig bakgrund, rektorer i svenskspråkiga skolor och utbildningsanordnare med svenskspråkiga skolor (Hellgren & Silverström, 2019).

Resultaten i denna utvärdering behandlar inte någon entydig kritik gällande de övergripande strukturerna i utbildningssystemet. Läroplansgrunderna, grundläggande finansiering, lärarutbildning och lärarfortbildning är inga hinder för hanteringen av tvåspråkighet eller flerspråkighet (Hellgren & Silverström, 2019).

Utmaningar finns givetvis. De vanligaste utmaningarna gällande tvåspråkigheten och flerspråkigheten i skolorna är b.l.a. lokala svårigheter med att utnyttja de övergripande möjligheter som finns. Svårigheterna här kan till exempel handla om resursbrister eller att det är knepigt att ordna enskilda lärokurser i svenska som andra språk och litteratur, modersmålsinriktad finska eller lärokurser för elever med annat modersmål (Hellgren & Silverström, 2019).

För att hantera den ökade mängden tvåspråkighet och flerspråkighet i de svenskspråkiga skolorna i Finland är språkstödjande och utvecklande verksamhet en viktig faktor. Lärarna som deltog i undersökningen gav förslag på hur man kunde utveckla undervisningen för de tvåspråkiga eleverna med finsk bakgrund och för de flerspråkiga eleverna (Hellgren & Silverström, 2019).

Några saker som lärarna nämnde var viktigt gällande de tvåspråkiga elevernas skolgång var: Att alla lärare ska vara goda språkförebilder, det är viktigt att hemmen tar ansvar och stöder svenskan och att man inte ska sänka kravnivån på elevernas svenska samt att olika hjälpmedel tas i bruk. Lärarna nämnde att man ska satsa på specialundervisning, stödundervisning, resurslärare mm. Man ska utnyttja möjligheterna med att differentiera undervisningen, satsa på olika svenskspråkiga eftermiddagshobbyverksamheter eller svenska skolevenemang som t.ex. stafettkarneval. Att samarbeta med andra skolor är ytterst viktigt (Hellgren & Silverström, 2019).

Lärarnas förslag på hur man kan hantera den växande flerspråkigheten bland eleverna i svenskspråkiga skolor är bland annat genom att stödja elevernas familj, satsa på hemspråksundervisning och satsa på att stödja svenskan och timresurser. En annan viktig aspekt är att eleverna ska ges möjlighet att få berätta och lära de andra om sin kultur (Hellgren & Silverström, 2019).

En sammanfattning av de resultat som utvärderingen påvisade gällande hur man kan hantera två- och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna i Finland var bland annat att: Klasslärarna ska vara optimistiska och se två- och flerspråkigheten som en resurs samt använda språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och på detta sätt ta hänsyn till elevernas språkliga bakgrund. Även om läroplanen förespråkar att alla elever oberoende språklig bakgrund ska ges likvärdiga förutsättningar, tyder resultaten på att detta inte alltid fungerar. Det som gör att inte läroplansmålen gällande likvärdiga förutsättningar för alla elever alltid uppnås handlar om till exempel; resurser, handböcker, läromedel, kartläggningsmaterial samt kompetensstärkande kurser (Hellgren & Silverström, 2019).

Den modersmålsinriktade finskundervisningen är inte lika vanlig i mycket svenskspråkiga kommuner. För de tvåspråkiga eleverna är den modersmålsinriktade lärokursen mycket viktig. I en utvärdering i det andra inhemska språket finska i årskurs 6 i de svenskspråkiga skolorna våren 2018 deltog sammanlagt 2 661 elever. 1 596 av dessa elever deltog i A-lärokursen i finska, medan 1 067 gick den modersmålsinriktade lärokursen. Här behöver man ta i beaktande



att lokala och regionala skillnader spelar en väsentlig roll. Fler elever i mera finskspråkiga eller tvåspråkiga regioner deltar i mofi-undervisning än vad elever som bor i mera svenskspråkiga regioner gör (Hellgren & Silverström, 2019).

Det finns alltså en del problemställningar och tankeväckare gällande den modersmålsinriktade finskundervisningen. Ett av problemen är att elever hoppar av om deras kunskaper inte räcker till. Det andra problemet som lyfts upp i olika debatter är att många svenskspråkiga lärare inte har den kompetens som krävs för att undervisa mofi och därmed inte kan hjälpa och stöda sina elever. En annan intressant frågeställning är: Hur är det med de tvåspråkiga elever som har läs- och skrivsvårigheter?

Mofi-undervisningen ska stärka och stöda elevernas tvåspråkiga bakgrund. Om man har en tvåspråkig bakgrund ska man alltså delta i den modersmålsinriktade finskan. Det finns ett flertal elever med olika inlärningssvårigheter, en del språkliga men även andra som inverkar på inläringen. Dessa elever kräver extra stöd för att hänga med i undervisningen. Det är redan bevisat att om kunskapskraven inom mofi undervisningen blir för höga, hoppar elever av och byter till den lättare A-finskan. Detta kan förmodligen gälla elever med inlärningssvårigheter vilket riskerar att påverka elevernas självförtroende samt rubba deras känsla av att ha en tvåspråkig bakgrund/identitet. Det är dock som redan tidigare nämnts i denna avhandling, viktigt att man inte kan fastställa en persons identitet på basis av hemspråk. Identitet är en kombination av många olika faktorer och har mycket att göra med en persons individuella uppfattning om vad språklig identitet innebär (Stenberg-Sirén, 2020).

Språk skapar en gemenskap. I starka svenskspråkiga miljöer är situationen lite annorlunda. En människa formar ofta sin språkliga identitet när denne jämför sig med andra som har ett annat språk. Om någon ur en enbart svenskspråkig miljö nästan aldrig stöter på någon ur en finskspråkig miljö finns det inga andra med en annan språklig bakgrund att jämföra sig med (Stenberg-Sirén, 2020).

Svenskspråkiga ungas kunskaper inom finska varierar väldigt mycket. Det nationella centrets för utbildningsutvärdering kartläggning över elever i årskurs 6 visar att kunskaperna varierar i stor grad. Resultaten tyder på att de muntliga färdigheterna överlag är starkare än de skriftliga färdigheterna. Av de elever som läst A-finska fick ca 60 % goda kunskaper inom muntliga färdigheter och ca hälften uppnådde goda kunskaper inom hörförståelse (Stenberg-Sirén, 2020).

Inom de skriftliga kunskaperna fick endast 40 % av eleverna goda kunskaper. Läsningen var det svagaste delområdet. Endast ca en tredjedel uppnådde goda kunskaper inom läsning. Av intervjuerna för studien framkom en del intressanta resultat gällande kunskaperna i finska. Även här är resultaten mycket varierande. Det finns unga som upplever att de inte kan formulera en mening på finska. Så finns det de som upplever att de talar bättre finska än svenska och så finns det naturligtvis de som ligger någonstans mittemellan, vilket även resultaten tyder på att de flesta gör. Dessa personer anser att de klarar vardagligt prat och vardagliga situationer med sina finskkunskaper, men genast då kraven blir för höga blir det för svårt (Stenberg-Sirén, 2020). Detta sätter avstamp i en annan fråga som jag anser vara väsentlig. Nämligen hur mycket inverkar lärarens egna finskkunskaper på undervisningen och det stöd som denne kan ge eleven?

Naturligtvis påverkar förutsättningarna för att få det stöd som eleverna behöver på vilka kunskaper läraren har. Om läraren inte själv har den kompetens som krävs för att undervisa mofi-finska, har hen heller inte den kunskap som behövs för att ge eleverna det stöd som de behöver för att klara av undervisningens nivå. Detta drabbar i hög grad elever med inlärningsvärigheter.

Inför Magma-rapporten 2020 (Finska, svenska, Engelska Alternativt?) har lärare som undervisar finska intervjuats. Många av dem lyfter upp att upplägget på undervisningen bör göras om. Flera av dem uttrycker även en frustration över sina egna kunskaper i språket (Stenberg-Sirén, 2020). Lärarna anser att det är för stor tyngdpunkt på grammatik och alltför lite praktiska övningar samt muntliga övningar. De flesta av lärarna efterlyser muntliga övningar eftersom dessa är stor utgångspunkt för att lära sig och framförallt våga tala språket. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) har större fokus lagts på kommunikativa färdigheter. I läroplanen står det även uttryckligen att alltmör kommunikativa övningar ska ingå i lektionerna (Stenberg-Sirén, 2020).

Yvonne Nummela vid Utbildningsstyrelsen uttrycker varför det anses förekomma brister gällande för lite muntliga uppgifter i finskundervisningen. Hon säger att läroplansgrunderna endast ger riktlinjer och mål, men att det är upp till den enskilda läraren att anpassa undervisningen och se till att alla läraaktiviteter ingår. Nummela efterlyser mera autentiska lärmiljöer och ett nytänk inom finskundervisningen (Stenberg-Sirén, 2020).

Det har även diskuterats mycket kring att finskan i skolan och finskan ute i samhället är väldigt olika. Finskan i skolan är väldigt normativ och klyftan är stor mellan den och den finska som

talas i samhället. I läroplansgrunderna för finskan lyfts vardagliga situationer fram och målet är att eleverna ska få ett språkbruk som är relevant, korrekt och nödvändigt. Dock finns det brister i denna punkt i och med att klyftan är för stor mellan skolfinskan och den finska som talas ute i samhället (Stenberg-Sirén, 2020).

I diskussionerna med informanterna som deltagit i studien blir det tydligt att lärarens egna språkkunskaper har en avgörande roll i undervisningen. Marit West-Sjöholm, universitetslärare i finska vid Åbo Akademi, är bekymrad över de bristande kunskaper i finska som blivande klasslärare uppvisar. Detta anser hon att har mycket att göra med att studerande inte själva är bekväma med sin egen finska, detta kommer att påverka deras förutsättningar i att själva undervisa i ämnet. Hon nämner att det är viktigt att lågstadieleverna får en god grund i det finska språket, vilket är svårt om klassläraren själv inte har de ämnes- och språkkunskaper som krävs för en god undervisning (Stenberg-Sirén, 2020).

Hösten 2019 var det en het debatt i Huvudstadsbladet gällande den modersmålsinriktade finskundervisningen. I denna debatt riktades en hel del kritik mot mofi-lärares kompetens. Denna kritik får delvis stöd av en utredning som gjordes 2017 och 2018 gällande flerspråkighet i skolorna. Utredningen gjordes av det Nationella centret för utbildningsutvärdering. Enligt utredningens resultat är det bara 45 % av klasslärarna som anser sig ha tillräckligt med kunskaper i att undervisa mofi- finska. 36 % av klasslärarna önskar mera fortbildning. Med dessa resultat kan man med säkerhet säga att det finns behov av kompetensstärkande åtgärder för klasslärare som undervisar A-finska och för lärare som undervisar modersmålsinriktad finska (Stenberg-Sirén, 2020).

## 2.3 Mofi-undervisningen enligt den nationella läroplanen

Lp16 uttrycker att språk är en förutsättning för lärande och tänkande. Språk finns överallt i skolan och alla lärare är även språklärare. Språkundervisningen i skolan ger möjlighet till flerspråkighet och en mångkulturell identitet samt förmåga att värdesätta den (Glg16).

”Undervisningen i det andra inhemska språket är en del av språkpedagogiken och fostran till språkmedvetenhet” (Glg, s.325). Skolans språkverksamhet syftar till att eleverna ska lära sig att värdesätta andra språk och människorna som talar dem samt deras kulturer. Studierna i det andra inhemska språket ska ge eleverna en möjlighet till att kunna kommunicera med elever som talar finska. Språkstudierna i det andra inhemska språket syftar även till att eleverna fritt ska våga använda sig av sina kunskaper i sitt andra inhemska språk, och öppet använda dem för att kommunicera med andra. Eleverna ska även ges möjlighet att studera i sin egen takt samt få extra stöd vid behov. De elever som redan kan språket från tidigare, eller elever som avancerar snabbare ska ges möjlighet att få undervisningen enligt den nivå som passar deras kunskaper och lärande (Glg16).

”I den modersmålsinriktade lärokursen i finska ges de tvåspråkiga eleverna möjlighet att reflektera över och fördjupa sig i finska språket och den finska kulturens särdrag” (Glg16, s.334). Den modersmålsinriktade finskundervisningen är avsedd för de elever som kommer från en tvåspråkig hemmiljö eller som kommit i kontakt med språket i tidig ålder. Målet för undervisningen är att eleverna ska stödjas till att fördjupa sina språkliga kunskaper som redan finns i hemmiljön. De elever som deltar i den modersmålsinriktade finskundervisningen använder finska under sin fritid. Deras förkunskaper ska tas i beaktande i skolans undervisning (Glg16).

Ett annat mål för den modersmålsinriktade finskundervisningen är att eleverna ska få stöd i sitt lärande både i och utanför skolan. Lärande ska även stödja och hjälpa eleverna att identifiera sina styrkor och att utveckla passliga lärstrategier. Läraren ska också hjälpa eleverna att hitta passliga texter som passar deras egna färdigheter i läsning. Om eleven har verbala svårigheter har denne rätt till extra stöd. Elever som är språkligt begåvade ska också uppmuntras till att läsa svårare och mera krävande texter (Glg16).

## 2.4 Hantering av elever med läs- och skrivsvårigheter

Ett flertal elever i skolan är i dag i behov av särskilt stöd. Inom denna kategori utgör en mängd olika typer av svårigheter som kräver extra stöd för eleverna. I denna avhandling fokuseras det på läs- och skrivsvårigheter.

När man talar om läsning finns det två viktiga komponenter som ingår. Dessa är; avkodning och förståelse. Avkodning står för att läsaren ska kunna behärska läsningens tekniska sida som kräver att kan utnyttja skriftspråkets princip eller kod för att kunna läsa ett eller flera ord. Förståelse handlar, som ordet redan säger, att läsaren förstår vad hen har läst. Läsförståelse kräver mera kognitiva resurser där läsaren ska kunna knyta det hen har läst till egna erfarenheter, göra tolkningar och dra slutsatser. Motivation är ofta det som är drivkraften då det kommer till inlärnings- och förändringsprocesser, och det som får mycket inläring att ske är ofta glädje och intresse för det man gör (Chaib, 2013).

Det finns givetvis konsekvenser av att inte lyckas med den första läsinläringen, samt möjligheter som utvecklas om man lyckas. Elever som lyckas med sin första läsinläring exponeras ofta allt snabbare för en större mängd text med svårare begrepp, vilket utvecklar dennes ordförråd, vilket i sin tur leder till att hen blir en ännu bättre läsare. Konsekvenserna av att ha svårigheter med sin läsinläring är att dessa elever ofta har visat sig börja undvika läsaktiviteter av alla slag och blir ofta exponerade för en mindre mängd text än de andra eleverna. Dessa elever läser ofta en mindre mängd text, med ett innehåll som inte är lika utmanande, vilket i sin tur gör att elevens ordförråd inte utvecklas lika bra som de andra elevernas som läser mera krävande texter. Detta påverkar även läsförståelsen, som är i risk för att bli hämmad, och leder till att läsningen och läsförståelsen i framtiden blir allt svårare för elever med läs- och skrivsvårigheter (Chaib, 2013).

Det finns många elever som kämpar med läsning och skrivning, vilket gör att läs- och skrivsvårigheter utgör ett stort problem för många. Svårigheter i läs- och skrivinläringen kan vara början på en ond cirkel som påverkar inläringen av annat där läsning och skrivning är i centrum. Läs- och skrivsvårigheter hämmar även skriftspråsutvecklingen och kan leda till ett bristande intresse för inläring vilket i sin tur leder till försämrade resultat i skolan. Effekterna av detta kan bli att eleven mistar tilliten till sig själv och sin förmåga att lära sig vilket i sin tur påverkar självbilden (Asmervik & Ogden & Rygvold, 2001).

Elever med läs- och skrivsvårigheter utvecklas dock i sin egen takt jämsides med träning och erfarenhet. Det finns inget som hindrar att elever med särskilda behov kan fungera lika bra i skolan som andra elever om de genom en anpassad undervisning och kontinuerlig användning av rätt hjälpmedel får positiva erfarenheter. Detta betyder i sin tur att elever med särskilda behov inte behövs särskiljas från de andra eleverna (Asmervik & Ogden & Rygvold, 2001).

När man undervisar en elev med särskilda behov är det viktigt att man inte bara ser dennes svagheter utan även utgår ifrån dennes styrkor och hjälp dem skapa nya inlärningsstrategier. Undervisningen bör även struktureras enligt den enskilde elevens speciella svårigheter och inlärningsstoffet bör brytas ner i överkomliga enheter (Asmervik & Ogden & Rygvold, 2001).

Integrering är ett begrepp som på senare tid ofta uppkommer i skolvärlden. Dessvärre används detta begrepp med flera olika betydelser vilket gör att begreppets korrekta betydelse kan missförstås. Om begreppet används på ett slarvigt och inkorrekt sätt kan missförstånd uppstå vilket i sin tur orsakar konflikter. I samband med begreppen handikapp och specialpedagogiska insatser, i diverse målbestämningar och inom olika åtgärdsprogram kan detta missförstånd förekomma. De människor som oftast blir drabbade av dessa missförstånd är givetvis de människor som är i behov av stöd (Rabe & Hill, 1996).

I skolsammanhang kallas de elever som är i behov av stöd i regel för elever med särskilda behov. Ofta kallas enskilda gruppmedlemmar för integrerade, vilket antyder att dessa inte anses vara en naturlig del av gruppen, utan måste istället betecknas på ett särskilt sätt. Vi människor registrerar, värderar och reagerar på olikheter. Det är viktigt att vara medveten om att våra reaktioner bestämmer för vad som kommer att anses som värdefullt och önskat eller icke värdefullt och oönskat. Detta är vad som kommer att bli skillnaden mellan integrering och segregering (Rabe & Hill, 1996).

Begreppet integrering kan även uppfattas som utvecklingsprocesser vilka leder till målet integration. Integration betyder en gemenskap där alla har en naturlig tillhörighet samt lika värde vilket innebär rätt till hel och full delaktighet och medansvar för att forma helheten. Integration strävar till att olikheter mellan människor inte ska uppfattas som någonting negativt. Istället ska våra olikheter ses ur en positiv synvinkel och användas som en tillgång genom att fokusera på individernas starka egenskaper tillsammans (Rabe & Hill, 1996).

Segregering är integreringens motsats. Segregering betyder avskiljande och är ett hot mot integration. Ett hot mot en framgångsrik utveckling av integrering finns i värderingar som formas av utpekanden av avvikelser och avvikande normer bland människor. Detta riskerar att

bli utstötning av ”mindre värda” även om personerna har starka egenskaper. Skolpersonal och specialpedagoger representerar en del av makten i samhället om de medverkar i integrerings och segregeringsprocesser. ”Integrerad undervisning kan inte bli meningsfull om inte också undervisningens innehåll och inriktning bearbetas.” (Rabe & Hill, 1996).

Några av de människor som har läs- och skrivsvårigheter har dyslexi. Ordet ”dyslexi” är sammansatt av ”dys” och ”lexi” vilket på svenska betyder ”svårigheter med läsning” (Lindell & Lindell, 1996). Hur dyslexi definieras är inte bara en akademisk fråga, utan har även en stor praktisk betydelse. När det gäller tydlighet och innebördsrikedom finns det flera viktiga krav. Definitionen ska ge tydliga ramar kring det aktuella begreppets omfång, det vill säga vilka som inkluderas i begreppet och vilka som exkluderas. Ytterligare ett krav på dyslexidefinition är att den ska vara praktiskt användbar och visa på åtgärder som till exempel läspedagogik. Detta betyder att dyslexidefinitionen bör innehålla uttalanden om orsakerna till lässvårigheterna (Samuelsson, 2009).

Dyslexi är till grunden av medicinskt ursprung. Den finns av olika varianter och kan uppkomma av en skada eller sjukdom i hjärnan eller så är den medfödd. Den medfödda varianten kallar man för utvecklingsdyslexi (Samuelsson, 2009).

Fonologi är läran om språkljud och hur dessa fungerar i språksystemet. ”Språkljud beskrivs både med avseende på vilka enheter, enskilda språkljud, som språket har och med avseende på ljudegenskaper som sträcker sig över flera sådana segment” (Lindell & Lindell 1996, s. 17). Dessa delar brukar beskrivas som språkets minsta betydelseskiljande delar och kallas för fonem. Om ljudegenskaper sträcker sig över ett flertal fonem brukar de kallas för språkets prosodi. Med fonologisk medvetenhet menas förmågan att kunna uppmärksamma och hantera språk med avseende på dess ljudmässiga sida. Begreppet har två delar, dessa är ”fonologisk” och ”medvetenhet”. Dessa hör hemma inom språkvetenskap och psykologi och ingen av delarna har någon enkel definition (Samuelsson, 2009).

Fonologisk medvetenhet hos små barn kan handla om att till exempel kunna skilja mellan orden ”bil och pil” och att veta vad skillnaden mellan dessa är. Barnen hör alltså ordet och vet vad det betyder men kan inte befästa vidare uppmärksamhet vid hur ordet låter och inte heller svara på frågor som vad som kommer först i ordet etc. (Lindell & Lindell, 1996). Fonologisk medvetenhet beskriver förmågan att kunna hantera och uppmärksamma språkets ljudmässiga sida. Hur forskare än mäter fonologisk medvetenhet kan det användas för att förutsäga framgång i läsinlärning. Det går att träna fonologisk medvetenhet på många sätt även före

skolstarten. Det är vanligt att barn och vuxna som har dyslexi eller andra läs- och skrivsvårigheter även har svårigheter med fonologisk medvetenhet (Lindell & Lindell, 1996).

I många av världens alla länder är fonologisk medvetenhet idag ett vanligt inslag i skolans läsundervisning. Enligt studier har resultaten visat att det är viktigt att träna fonologisk medvetenhet och bokstavskunskap under de två första skolåren eftersom detta ger goda förutsättningar för läsutvecklingen. Studierna visar att träning i fonologisk medvetenhet ger kraftiga effekter, både på den fonologiska medvetenheten och på den efterföljande läs- och skrivutvecklingen (Samuelsson, 2009).

Det är viktigt att ge barnen träning i fonologisk medvetenhet. Zhruova (1967) beskrev några egenskaper hos pedagogiska insatser för träning av fonologisk medvetenhet. Dessa gäller fortfarande (Samuelsson, 2009). Först betonade Zhruova lekmomentet. Verksamheten och undervisningen som handlar om fonem måste framställas och läggas upp så att de blir intressanta för barnen. Den andra viktiga aspekten som Zhruova nämnde som ytterst viktig var att pedagogen ska använda de rätta hjälpmedlen. Dessa ska hjälpa barnen att kunna analysera och bryta ner ett ords uttal på ett sådant sätt så att uppdelningen inte förändrar det specifika hos varje del (Samuelsson, 2009).



## 3 Metod

### 3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att beskriva hur lärare och elever upplever att man kan stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen. Som grund för undersökningen ligger forskningsfrågorna:

1. På vilka sätt stöder lärare elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen?
2. Hurudant stöd upplever eleverna att de får och är det tillräckligt för att klara av kraven inom den modersmålsinriktade finskundervisningen? Om inte, hurudant stöd anser de behöva?

### 3.2 Projektet Mofi. 2.0

Mofi 2.0 är ett forsknings- och utvecklingsprojekt i modersmålsinriktad finska för elever med tvåspråkig bakgrund i svenskspråkiga skolor (kulturfonden.fi). Projektet utförs som ett samarbete mellan fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa övningsskola och avdelning för svenskspråkig utbildning vid Utbildningsstyrelsen. Projektet mofi 2.0 hör också till Svenska kulturfondens strategiska program Hallå! (projektet som främjar lusten och viljan att kommunicera. På svenska. Ja suomeksi. I Finland). Ledare för projektet är professor Michaela Pörn.

Utvecklingsprojektet Mofi 2.0 (2018-2021) har som mål att förtydliga den modersmålsinriktade finskundervisningens uppdrag i en ökande språklig och kulturell mångfald i svenska skolor i Finland. En konkret målsättning är att utveckla språkinriktade arbetssätt och goda modeller för undervisning som stödjer och utvecklar de tvåspråkiga elevernas bägge språk (finska och svenska) samt deras tvåspråkiga identitet.

Utvecklingsarbetet sker på lokal, regional och nationell nivå. Projektet bygger på kollegialt lärande. Kartläggning av lärokursen i modersmålsinriktad finska är en viktig fas av projektet. En förfrågan, vars syfte var att ta reda på det faktiska dagsläget på ett nationellt plan för lärokursen i modersmålsinriktad finska, skickades år 2018 ut av Utbildningsstyrelsens avdelning för svenskspråkig utbildning och småbarnspedagogik. Förfrågan skickades ut till rektorer och lärare gällande finskundervisningen i årskurserna 1-9 i de svenskspråkiga skolorna. För att kunna utveckla en ändamålsenlig finskundervisning är kartläggningsfasen en viktig aspekt och en stor förutsättning. Detta är varför den utgör en stor del av utvecklings- och forskningsarbetet i projektet (Utbildningsstyrelsen).

Den andra fasen av projektet består av ett närmare samarbete mellan några lärare och några kommuner. Ett syfte är att göra lärarintervjuer och mera djupgående kvalitativa analyser av mofu-undervisningen som kompletterar de mera kvantitativa kunskaperna som tagit grund i kartläggningsfasen. Den tredje fasen i projektet består av ett kvalitativt utvecklingsarbete i form av utveckling av regionala forskar-lärarsamarbeten och tutorlärarteam. Praktiskt arbete ligger som grundpunkt i denna fas. Målet för den tredje fasen är att utveckla samarbete mellan lärare över stadie- och regiongränser samt att uppnå en förändring (Utbildningsstyrelsen).

### 3.3 Narrativ forskning

För att fånga djupet i informanternas berättelser om deras upplevelser gällande stöd inom mofu-undervisningen använder jag mig av narrativ forskningsansats. Att berätta är en av människans mest grundläggande former av kommunikation. Människan berättar för varandra för att både förstå sig och de andra. Under tidens gång har dock berättandet utvecklats till att omfatta en form av kvalitativ forskning. Då talar man om narrativitet, narrativ metod och narrativ analys (Jansson, 2014).

Det engelska begreppet ”narrative” kan översättas till svenska som berättelser om liv eller berättelser ur delar av ett liv. Det narrativa forskningsperspektivet är ungt och man kunde likställa det narrativa forskningsperspektivet med berättelse av en livshistoria där det största fokuset vilar på självaste analysen av berättelsen (Johansson, 1999).

Den narrativa forskningen och den narrativa teorin har vuxit fram ur språk-, och litteraturvetenskap, antropologi och socialkonstruktionistisk teori. Flera andra vetenskapsfält,

som till exempel historieforskning, lingvistik, psykologi och filosofi har alla lämnat specifika bidrag till den narrativa forskningens framväxt (Jansson, 2014).

Först under 1990-talet har man i Finland kunnat se en vändning gällande den narrativa forskningens status. För den sociologiska livshistorieforskningen är tanken att berättelserna ska förmedla den enskilda människans personliga erfarenheter och betydelser. Det som karakteriserar den sociologiska livshistorieforskningen är tanken om att berättelserna förmedlar den enskilda människans personliga erfarenheter och dess betydelser. Genom att människan berättar om dem så blir dessa även förståeliga för andra människor (Jansson, 2014).

JP Roos var den första i Finland som lyft fram livshistorieforskningen. Efteråt har livshistorieforskningen i Finland används inom kvinno-, och ungdomsforskning samt sociologisk forskning i vårt land. Idag är livshistorieansatsen och den narrativa ansatsen väl använda inom olika vetenskapsdiscipliner även i Finland (Jansson, 2014).

Den narrativa studiens perspektiv, analys och metod kommer att variera mycket beroende på vilka frågor man är intresserad av att få svar på. Det finns inte en enda narrativ analys, utan snarare ett flertal olika sätt att göra en narrativ analys på. Därför får narrativ forskning olika syfte och inriktning inom olika vetenskaper. Beroende på vilken vetenskap man forskar inom så kommer man som forskare vara intresserad av olika typer av frågor, vilket gör att den narrativa forskningsansatsen varierar (Jansson, 2014).

Berättelseforskning och narrativ forskning är ett tvärvetenskapligt och tvärdisciplinärt forskningsområde. Fältet rymmer en hel del begreppsförvirring eftersom det är olika allmänna och traditionella kritiska teorier som är kopplade till studiet av berättelser. Det narrativa forskningsfältet är med andra ord väldigt brett och innehåller ett flertal metoder, vilket för med sig både positiva och negativa aspekter för den som i praktiken utför forskningen. Forskaren måste vara noggrann med att rama in och identifiera sin egen forskningsansats mycket noggrant. Detta kan vara en utmaning, men ger även utrymme för frihet. Forskare som väljer att göra en narrativ forskningsansats kan lära sig och dra nytta av andra forskare som även använt narrativ ansats inom sin forskning. Dock på grund av olika frågeställningar och svar blir aldrig en narrativ forskning helt lik en annan, vilket gör att varje forskare får sin egen typ av narrativ forskning (Jansson, 2014).

Det finns även negativa aspekter gällande den narrativa forskningen. Den narrativa forskningsansatsen kärna riskeras att tappas bort på grund av att narrativ forskning innefattar

en så stor mångfald gällande metod och teori och disciplin, men att det ändå ofta är mångfalden som betonas (Jansson, 2014).

Begreppet ”narrativ” är en del av informantens berättelse som fokuserar på ett visst specifikt innehåll i dennes berättelse som uppkommer under en levnadshistorisk intervju (Johansson, 1999). En viss oenighet råder dock bland forskare gällande huruvida man korrekt ska definiera det engelska begreppet ”narrative”. Johansson nämner i sin avhandling att: ”Begreppet kan enligt Riessman (1993, s 17) definieras som en metafor för berättelser om liv och – eller en systematisk metod för analys” (Johansson, 1999).

### 3.4 Intervju som datainsamlingsmetod och val av metod

Att välja rätt datainsamlingsmetod till en undersökning är viktigt. Det är vanligt att välja mellan exempelvis enkäter och intervjuer. Det finns ingenting som säger att en typ av metod är bättre än en annan. Dock brukar man säga att enkäter letar svar på ytan medan intervjuer går mera in på djupet (Carlsson, 1997).

Inom ett forskningsprojekt är forskarens mål att få belyst det tema och de frågeställningar som valts ut i projektet. Ofta skiljer man på strukturerade intervjuer och öppna intervjuer. Inom strukturerade eller semistrukturerade intervjuer är diskussionen inriktad på bestämda ämnen som forskaren valt ut innan (Dalen, 2015). Intervjuerna inom denna undersökning är semistrukturerade. Detta vill säga att frågorna som gjorts innan i form av en intervjuguide försöker styra in informanterna på rätt ämne, samt syftar till att få svar på undersökningens forskningsfrågor.

“I alla projekt som använder intervju som metod, kommer det att finnas behov av att utarbeta en intervjuguide” (Dalen, 2015, s. 35). Detta gäller speciellt om forskaren använder sig av semistrukturerade eller strukturerade intervjuer. En intervjuguide innehåller frågor som ska belysa forskningens centrala teman samt syftar till att få svar på undersökningens forskningsfrågor. Att utarbeta en intervjuguide är en arbetskrävande uppgift där forskaren ska omsätta studiens överordnande problem till konkreta frågor som informanten ska svara på. “Alla teman och frågor ska ha relevans för de frågeställningar man önskar belysa” (Dalen, 2015). Jag gjorde min intervjuguide så att den skulle ge svar på avhandlingens forskningsfrågor. Intervjuguiden finns bifogad sist i avhandlingen. Intervjuguiden gjordes jämsides med att teorikapitlet skrevs.

Inom en kvalitativ forskning är forskaren ofta själv närvarande vid genomförandet av sin datainsamling. Efteråt tolkar och analyserar forskaren sina resultat. Data som utgör underlag för en kvalitativ undersökning syftar längre än till att beskriva svaren på frågorna som forskaren ställer, istället läggs en hel del vikt på analys och tolkande av resultaten. Kvalitativa undersökningar har ibland kritiserats för att resultaten och slutsatsernas giltighet inte alltid anses vara korrekta eftersom de kan vara svåra att kritisera och värdera på grund av att forskaren själv analyserat och tolkat sina resultat (Lantz, 2007).

Den andra typen av metod är kvantitativ metod. Den handlar istället om att forskaren försöker nå resultat som är generaliserbara och ofta statistiska. Kvantitativa undersökningar görs i de flesta fall med hjälp av enkäter som datainsamlingsmetod. En kvantitativ forskning kan dock göras med andra datainsamlingsmetoder, så enkäter är inte ett måste för denna typ av metod (Lantz, 2007).

Till denna forskning passar den kvalitativa metoden bäst. Eftersom avhandlingen syftar till att undersöka hur lärare och elever beskriver hur man kan stöda elever med läs-och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen kommer svaren och frågorna att gå på en djupare nivå. Som datainsamlingsmetod passar därför intervjuer bäst. Den kvalitativa metoden ger möjlighet till att tolka och analysera informanternas diskussioner och svar. Detta resulterar i att det som forskare är av betydelse att själv närvara under insamlingen, dvs enkäter passar inte till denna typ av forskning. Det finns en skillnad mellan ytlig och djup information. "En dimension i vilken enkäter och intervjuer kan beskrivas är ytlig-djup" (Andersson, 1994, s.75).

Information av faktakaraktär är ofta ytlig, även om det också kan röra sig om attitydfrågor. Då forskaren ställer enkla frågor som är lätt för respondenten att svara på är det fråga om ytlig information. Enkäter är ofta lämpade för sådan information (Andersson, 1994, s.75). I denna avhandling var inte frågorna av faktakaraktär, därför var inte enkäter ett alternativ.

När forskaren själv närvarar vid insamlingen kan hen lägga märke till diverse andra aspekter som bör tolkas vidare i analysen. Den kvalitativa analysen kräver uppmärksamhet på det som eventuellt är annorlunda och kräver vidare tolkning vars resultat sedan bör transformeras och urskilja det oväsentliga för att skapa en syntes (Lantz, 2007).

Intervjuer kan göras på flera sätt. Den direkta kommunikationen mellan intervjuaren och informanten är det vanligaste för intervju som datainsamlingsmetod (Carlsson, 1997). Temat för denna undersökning kan medföra personliga åsikter vilket gör att intervju som

datainsamlingsmetod ger mera frihet för diskussion och kommunikation mellan forskaren och informanten.

En intervju skiljer sig från ett vanligt samtal på många sätt. Skillnaden mellan en intervju och ett samtal är att intervjun har ett syfte i att hitta svar. En intervju kan ändå likna ett vanligt samtal eller en diskussion mellan två eller flera personer. De två agerande i intervjun har dock två olika roller. Intervjuarens mål är att söka information, medan respondentens uppgift är att ge informationen. Intervjun i sig har därför ett mål, vilket en vanlig diskussion mellan två personer inte alltid har (Carlsson, 1997).

Metoderna indelas i skriftliga och muntliga metoder. Intervju ingår i de muntliga metoderna. Det finns flera olika typer av intervjuer. Beroende på hurudan information man söker kan man välja vilken typ av intervju man ska använda inom forskningen. Några typer av intervjuer är; individuella intervjuer, telefonintervjuer eller gruppintervjuer. Gör man en telefonintervju bör informationen vara relativt okomplicerad och begränsad. Frågorna är då ofta av faktakarakter. Fördelen med en telefonintervju är att man inte måste arrangera tid och plats för att träffa informanten, vilket besparar tid. Detta resulterar dock i att man förlorar den personliga anknytningen och kontakten som den enskilda intervjun erbjuder (Carlsson, 1997, s.24). På grund av epidemin orsakat av Covid-19 blev jag tvungen att ta i bruk olika sätt för att samla in mitt material. Telefonintervjuer blev därför ett alternativ som i detta fall fungerade bra.

### 3.5 Val av respondenter och genomförande av undersökning

Informanterna för denna undersökning är tre lärare som undervisar modersmålsinriktad finska och två elever med läs- och skrivsvårigheter som deltar/har deltagit modersmålsinriktad finska. Informanterna för denna undersökning har valts ut på basis av erfarenheter av modersmålsinriktad finskundervisning samt erfarenhet av läs- och skrivsvårigheter. Några av de informanter som väljs ut ingår även i projektet Mofi 2.0. Valet att som informanter välja några lärare som ingår i projektet Mofi 2.0 är för att dessa redan har en grund och mera erfarenhet inom temat som avhandlingen kommer att behandla.

All information och resultat i denna undersökning samlas in genom fem olika intervjuer: tre intervjuer där respondenterna är lärare i modersmålinriktad finska och två intervjuer där respondenterna är två elever med läs- och skrivsvårigheter. En av eleverna deltar i mofi-undervisning och den andra har deltagit i mofi-undervisning. Valet av att ha två

elevinformanter i olika åldrar var för att även få en inblick i hur mofi-undervisningen kan ha förändrats över tid.

Alla intervjuer sker som individuella intervjuer mellan respondent och forskare. Motivet till valet att göra individuella intervjuer är för att ämnet är av känslig karaktär och konfidentialitet utlovas åt respektive informant. Tre av intervjuerna spelades in med ljudmeddelande, transkriberades och de viktigaste svaren som syftar tillbaka på forskningsfrågorna plockades ut. Dessa var två lärarintervjuer och en elevintervju.

De två andra intervjuerna, det vill säga en lärarintervju och en elevintervju gjordes som telefonintervjuer där all information skrevs ner på dator jämsides med att intervjuerna gjordes. Alla intervjuer skrevs sedan om till fem olika narrativa berättelser. På grund av det oroliga samhällsläget i Finland, och i hela världen, på grund av Covid 19 epidemin, blev jag tvungen att ta i bruk andra metoder än fysiska möten vid insamlingen av mitt material. Jag var ändå noggrann med att ta alla mina informanternas önskemål i beaktande. Därför blev jag tvungen att samla in mitt material på olika sätt.

Två av intervjuerna i denna avhandling gjordes som telefonintervjuer, mot bakgrund av olika orsaker. Den ena informanten ville inte ha intervju via zoom utan kände sig bekvämare med telefonintervju. Den andra informanten som jag valde ta telefonintervju med var på grund av tekniska problem. Jag skrev ner all information för hand jämsides med att jag gjorde mina telefonintervjuer. Med de resterande tre informanterna gjorde vi intervjuerna på zoom. Jag bandade in intervjuerna som röstinspelning. Efteråt transkriberade jag mitt material, plockade ut det väsentliga som syftade tillbaka på avhandlingens forskningsfrågor och skrev intervjuerna till fem olika narrativer.

Den enskilda intervjun mellan informanten och forskaren ger bägge parterna möjlighet att knyta en god kontakt och föra intervjun mera som ett samtal, samt får forskaren en chans att ställa följdfrågor. Detta är den kanske mest "normala" typen av intervju som används (Carlsson, 1997). Denna typ av intervju passar även bäst till denna forskning eftersom dess tema kan upplevas som känsligt och därför underlättar det stämningen och bidrar till trygghet om bara forskaren och informanten är närvarande. Under denna typ av intervju kan informanten även lättare styra diskussionen till den riktning som är väsentlig, d.v.s. så att hen får svar som syftar tillbaka på undersökningens forskningsfrågor. På grund av det oroliga samhällsläget valdes dessa intervjuer, av säkerhetsskäl, att göras på distans med hjälp av digitala medier.

När man använder intervju som datainsamlingsmetod är det viktigt att komma ihåg att personliga åsikter ofta är i stort fokus. Detta betyder att forskaren bör ta i beaktande att många svar är emotionellt laddade (Carlsson, 1997). Eftersom denna undersökning handlar om ett tema som kan vara känsligt för respektive informanter bör forskaren beakta denna aspekt i sina resultat.

Carlsson nämner att det inte finns direkta regler för hur en intervju ska gå till men att det finns tre specifika ansvarspunkter som intervjuaren bör uppmärksamma. Dessa tre punkter är: samspel, lyssna och styra. Carlsson nämner också att det bara är skickliga intervjuare som kan få informanten att tala helt fritt. Skickliga intervjuare är även de som tar dessa tre ovannämnda aspekter i beaktande (Carlsson, 1997).

Även om intervjuaren till mestadels lyssnar är det även viktigt att hen samspelar med sin informant. Med detta menas att intervjuaren leder diskussionen, ställer följdfrågor och visar ett genuint intresse för det som informanten berättar. Det är även viktigt att den som intervjuar inte bara lyssnar på det som sägs men att hen även uppmärksammar det utelämnas mellan raderna (Carlsson, 1997). Kroppsspråket kan dock inte beaktas alltför mycket i resultaten eftersom detta kan bidra till feltolkning och därmed felaktiga resultat. Tolkning av kroppsspråk begränsades även i denna avhandling på grund av att intervjuerna skedde digitalt.

Det finns ett flertal faktorer som kan påverka resultaten i en intervju (Carlsson, 1997), vilka frågor som ställs, hur forskaren ställer frågorna samt hur diskussionen framskrider. "En kvalitativ intervju är ett samspel mellan två parter och därför är bådas agerande lika viktigt". En intervju är inte bara beroende på intervjuarens kunnighet utan minst lika viktigt är informantens agerande (Carlsson, 1997, s.34). Det finns mycket som kan påverka detta. Informanten kan bli osäker och börja fundera över faktorer som till exempel om någon kan kontrollera dennes svar eller om intervjuaren kommer att nervärdera och skratta åt informantens svar. Detta kan vara orsaker som gör att informanten utelämnar en hel del. Därför är det oerhört viktigt att denne känner sig trygg och har ett förtroende för forskaren. Det är också viktigt att tänka på var intervjuerna hålls. Olika lokaler kan spela en viss roll eftersom dessa kan vara förknippade med en viss känsla hos informanten, d.v.s. att till exempel universitet, läkarmottagningar etc. inte är platser att föredra (Carlsson, 1997). Dessa intervjuer skedde som redan sagt digitalt. Platserna och omgivningen togs ändå i beaktande. Endast forskaren var på plats och omgivningen runtomkring var lugn och tyst.



Om forskaren väljer att göra en gruppintervju där samtliga informanter är samlade finns det en hel del att tänka på. Ofta finns det personligheter som dominerar. Detta kan leda till att denna person tar över diskussionen vilket bidrar till att de tystare informanterna inte får sin åsikt sagd. I en gruppintervju kan även informanterna påverka varandra och diskussioner riskerar att gå åt ett annat håll än vad forskaren önskar (Carlsson, 1997). Detta påverkar till stor del resultatens trovärdighet. I denna forskning används individuella intervjuer. Mycket på grund av att temat är känsligt, dominerade av någon informant vill undvikas samt konfidentialitet utlovas. Dessutom har respektive informant i denna forskning en viss typ av relation till varandra, eftersom forskningen tar både lärar- och elevperspektiv i beaktande. Därför ville jag undvika att dessa påverkar varandras åsikter och därmed även undersökningens resultat. Om gruppintervjuer gjordes kunde detta snabbt hända.

### 3.6 Databearbetning och analys

När man gör en kvalitativ undersökning involverar det ofta textmaterial. Om man använder intervju som datainsamlingsmetod är det bra att spela in intervjun med till exempel ljudinspelning för att sedan bearbeta och analysera materialet (Patel & Davidson, 2013).

Efter insamling av information till forsknings-, -utrednings- eller utvecklingsarbete behöver materialet systematiseras, komprimeras och bearbetas för att kunna besvara de frågor som ställts (Patel & Davidson, 2013, s.111).

När man gör en löpande analys kan man inom självaste intervjun lägga märke till att man har förbisett något när man gjort sina intervjufrågor. Detta kan leda till att man får helt andra svar än vad man räknat med, vilket kan berika undersökningen och dess resultat. Det är bra att använda sig av kopior och inte originaltexten då man analyserar sitt material och slutprodukten av bearbetning av en kvalitativ undersökning innehåller mycket av forskarens egna kommentarer samt tolkningar (Patel & Davidson, 2013).

Undersökningen i denna avhandling genomfördes som narrativer. Avhandlingens resultat skrevs även ut och analyserades i form av narrativer. Detta på grund av att narrativer är berättelser om människors upplevelser. Avhandlingens tema handlar om hur lärare och elever upplever en viss faktor i undervisningen, i detta fall stödet inom mofi-undervisningen. Begreppet "narrativ" är en del av informantens berättelse som fokuserar på ett visst specifikt

innehåll i dennes berättelse som uppkommer under en levnadshistorisk intervju (Johansson, 1999).

När man ska analysera ett kvalitativt material kan man dela in arbets sättet i tre delar; att sortera, att reducera och att argumentera. Dessa tre handlingar försöker göra problemen och undersökningens resultat hanterbara. Det första arbets sättet som forskaren bör göra är att sortera sitt material. Detta brukar man kalla för "kaosproblemet", som är problem med oöverskådlighet och oordning. Om forskaren eller studenten klarar av att sortera materialet på ett välgrundat sätt har en viss ordning för analysen skapats (Ahrne & Svensson, 2016).

Det andra arbets sättet är att reducera empiri. Detta kallas också för representationsproblemet, det vill säga omöjligheten i att få fram allt och att kunna representera fältet och materialet i dess helhet. Om forskaren lyckas beskära sitt material och plocka ut det mest väsentliga av resultaten utan att materialet förlorar sin komplexitet har forskaren lagt en god grund för att kunna berätta något viktigt och väsentligt. När man beskär sitt material plockar man ut det mest nödvändiga som forskaren främst vill uppmärksamma, vilket i sin tur är ihopkopplat med den teori och tidigare forskning som projektet innefattar (Ahrne, & Svensson, 2016).

Det slutliga stadiet i processen bemöter problemet med att göra sig hörd i forskar-, och kunskapssamhälle, detta kallas för auktoritetsproblemet. Den forskare som med hjälp av sin empiri klarar av att argumentera och prata för sin forskning har goda chanser att formulera ett självständigt bidrag. Det är klokt om forskaren använder sin empiri i dialog med andra forskare som forskat om liknande ämnen. Det bidrar även till bättre chanser att göra sig hörd om forskaren i sin undersökning relaterar till tidigare forskningar om ämnet i fråga (Ahrne & Svensson, 2016). I denna avhandling lyfts mycket tidigare forskning upp. En del forskning baserar sig på undersökningar som gjorts på 90-talet medan en del är mycket nyare forskning. Detta ger även en inblick i forskningens och temats framväxt.

### 3.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

När man bandar in människor och deras interaktioner mellan varandra registreras en mängd saker. Många av dessa saker kan vara sådant som informanterna inte räknat med. Det är viktigt att be sina informanter om tillåtelse om man tänker filma in sitt material. När man ber om tillåtelse för att filma är det viktigt att vara medveten om att det handlar om att skydda människor eftersom den information som de ger ut kommer att uppkomma i sådana

sammanhang som informanterna själva inte har kontroll över (Ahrne & Svensson, 2016). Eftersom några av informanterna i denna undersökning inte gav sitt tillåtande till att bli inspelade i form av varken bild eller ljud tog jag som forskare deras önskan i beaktande. Istället valde jag att som redan nämnt göra telefonintervjuer där insamlingen av materialet skrevs ner på dator.

Innan man kan påbörja inspelningen bör informanterna som ska delta ha fått information om studiens syfte, hur inspelningen av materialet går till och i vilka sammanhang materialet kommer att användas och presenteras. Det att man i detalj behöver informera om vad som kommer att analyseras kan bidra till att forskareffekten blir större vilket betyder att påverkan på situationen blir större (Ahrne & Svensson, 2016). Innan min insamling av materialet påbörjades, förklarade jag syftet och forskningsfrågorna med min avhandling. Användningen av materialet lyftes även upp samt utlovades konfidentialitet.

När man förvarar sitt material ska man tänka på att försvara det på ett säkert ställe. Det är olämpligt att förvara forskarmaterial på privata enheter, speciellt om dessa inte är lösenordsskyddade. Detta betyder att mobiltelefoner och surfplattor, speciellt utan lösenordsskydd, inte är lämpliga förvaringsplatser (Ahrne, & Svensson, 2016).

Etiska aspekter inom en undersökning handlar om att man har ett samtycke och en överenskommelse med sina respondenter samt att man samtycker i hur resultaten kommer att spridas samt användas till. "Forskningsetik handlar om att man är tydlig när det gäller vilken form av överenskommelse man gör med sina undersökningspersoner eller kontaktpersoner". Det kan därför vara bra att ha ett kontrakt mellan respektive involverade i undersökningen. Det mest optimala är ett skriftligt kontrakt men om alla parter godkänner fungerar även ett muntligt kontrakt (Bell, 2015).

I en undersökning utlovas ofta konfidentialitet eller anonymitet. Tyvärr är detta någonting som ibland kan missuppfattas och feltolkas. Om anonymitet utlovas betyder detta att absolut ingen ska veta personens identitet och koppling till undersökningen. Dock är detta omöjligt vid en intervju där både forskaren och respondenten är närvarande, eftersom hens identitet därmed avslöjas för forskaren. Om konfidentialitet utlovas till respondenten behöver forskaren och respondenten tillsammans diskutera och bestämma vilka regler som utgör konfidentialiteten (Bell, 2015). Regler som bestämdes i denna avhandling var att ingen utöver forskaren skulle veta vem informanterna är, samt att ingen inspelning av ljud eller bild sker i fråga om en del informanter. I denna undersökning användes individuella intervjuer där forskaren och

respektive informant deltog enskilt i intervjun. Alla informanter utlovades konfidentialitet. Inga riktiga namn nämns i avhandlingens resultat, det vill säga att alla namn är fiktiva.

Det är forskaren själv som äger sin undersökning och kan därmed inte tvingas följa specifika etiska regler och principer. Det är dock mycket viktigt att forskaren är noga med att hen själv håller de överenskommelser som hen har gjort upp med sina respondenter och andra involverade i undersökningen, annars bryter forskaren mot etiska regler (Bell, 2015). Regler och överenskommelser togs i beaktande i denna avhandling. I en intervju får forskaren ofta ta itu med öppna svar, vilket betyder att forskaren måste tolka dem. "Öppna svar kan variera från enstaka ord till långa utläggningar i såväl muntlig som skriftlig form." (Andersson, 1997, s.198). I några av intervjuerna uppkom flera öppna svar vilket gav upphov till tolkning.

## 4 Resultatredovisning

Resultatredovisningen består av fem intervjuer som är skrivna som fem olika narrativer. Tre berättelser är av lärare som beskriver sina erfarenheter av hur man kan stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen. De två andra berättelserna består av två elever med läs- och skrivsvårigheter som berättar om sina erfarenheter av hur de upplever det stöd läraren har gett dem och hur läraren kunde stöda elever inom mofi-undervisningen. De fyra olika berättelserna benämns: Lärare 1, lärare 2, lärare 3, elev 1 och elev 2.

### 4.1 Lärare 1.

Jag väjer att kalla lärare 1 för Sofia. Hon har undervisat mofi i ca fem år och har elever med läs- och skrivsvårigheter som deltar i undervisningen. Hon undervisar nu i åk 7-9.

Jag frågade Sofia hur hon beaktar läs- och skrivsvårigheter i sin mofi-undervisning.

“Jag tar läs- och skrivsvårigheter i beaktande genom att stöda dessa elever så bra jag kan på olika sätt. Om eleven har en egen plan så följer jag de direktiv som står i planen och använder även mycket differentiering i min undervisning. Hur man stöder dessa elever är också mycket beroende på vilka svårigheter eleven har. Därför blir stödet individuellt och olika hos elever”.

Beroende på elevens svårigheter differentierade Sofia undervisningen på olika sätt. En del elever fick till exempel extra tid vid uppgifter och prov.

Jag frågade hur Sofia stöder elever med läs- och skrivsvårigheter i sin mofi-undervisning. Sofia konstaterade att man inte alltid tar med allt och en del saker är det viktigare att sätta energi på. För att underlätta och differentiera för de elever som har läs- och skrivsvårigheter plockar hon bort en del saker och sätter mera energi på andra. “Det är lättare att stöda eleverna i en mindre grupp. När man har en större grupp kan tiden bli en avgörande faktor”. För att underlätta får hon även hjälp av skolgångsbiträden och assistenter.

Sofia beaktar läs- och skrivsvårigheter på många olika sätt. Vid provtillfällen får eleverna med läs- och skrivsvårigheter extra tid på sig och får skriva provet med antingen specialläraren eller skolgångsbiträdet. När de skriver med specialläraren räknas detta inte som specialundervisning, istället är det mera för att miljön och de andra elevernas tempo inte ska

stressa dem, även för att de ska kunna få extra hjälp om de behöver. "Ibland läser vi upp frågorna åt eleverna och stöder dem på detta sätt eller så får de skriva provet på dator".

Jag frågade Sofia vilka uppgifter som hon anser är mest krävande för elever med läs- och skrivsvårigheter, och specifikt gällande mofi-undervisningen. Sofia sade att de uppgifter som hon märkt att är mest krävande för elever med läs- och skrivsvårigheter inom hennes undervisning är läsförståelse och olika uppgifter där eleverna ska leta reda på fakta, läsa och skriva. "Vid läsförståelse brukar jag stöda eleverna på det sättet att jag sätter mig ner enskilt och läser med dem".

När jag frågade om läs- och skrivsvårigheter ska få påverka valet av om en elev ska gå mofi-finska eller inte svarade Sofia snabbt "Nej! Jag har en väldigt stark åsikt om detta". Enligt henne ska läs- och skrivsvårigheter inte få vara en avgörande faktor för om en elev ska gå mofi-undervisning eller inte. Mofi-undervisningen är avsedd för de elever som har en finskspråkig bakgrund, och det är för alla elever som har en sådan bakgrund oberoende av diverse svårigheter.

Jag frågade henne om hon har sett ett samband mellan att elever med läs- och skrivsvårigheter hoppar av mofi-undervisningen. Sofia säger att hon sett samband mellan att elever med läs- och skrivsvårigheter vill hoppa av mofi. Hon berättar att hon försöker avstyra detta och refererar till att A-finskan i fråga om grammatik, läsning och skrivning också är krävande. Om avhopp dock handlar om diverse verbala svårigheter och svårigheter i att förstå språket i sig, är det en helt annan sak.

Sofia berättar att hon upplever att mest avhopp från mofi till A-finska sker mellan sexan och sjuan. Hon tror att detta beror på att många elever inser att även om man läser mofi så inverkar det inte på betyget. Sedan när de skriver finska i studentskrivningarna så är det lättare att skriva den korta finskan än den långa. Det är inte attityden gentemot finska som alltid inverkar på avhopp, det är mera systemet som är fel.

Jag frågade informanten om hon anser sig få den fortbildning och det stöd som behövs för att på allra bästa sätt kunna stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-finska. Sofia svarade: "Jag anser att det är alltför lite direktiv gällande hur man ska stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-finska. Jag har aldrig stött på en sådan fortbildning".

Hen lyfte även fram att ämnet inte lyfts fram desto mera. Dock inom projektet mofi 2.0 har det nu börjat diskuteras allt mer. Ämnet som avhandlingen behandlar samt hela mofi-

undervisningen bör lyftas fram för att även andra lärare som inte är mofi-lärare ska få en större inblick och förståelse.

## 4.2 Lärare 2

Jag väljer att kalla lärare två för Jens. Jens har undervisat mofi i lite över 10 år i åk 7-9. Han har stött på elever med läs- och skrivsvårigheter i sin mofi-undervisning genom åren, men nämner dock att det varierat från år till år.

“Jag tar läs- och skrivsvårigheter i beaktande genom att jag individualiserar och strävar efter att hitta elevens individuella styrkor, inte bara bedömer skriftliga prestationer utan också det verbala samt timaktivitet”. Jens använder sig även mycket av differentiering i sin undervisning. Han differentierar genom att också ge extra och svårare uppgifter åt de starkare eleverna. Han differentierar också genom att ge extra hjälp som instuderingsfrågor åt de svagare eleverna. Jens nämner även att han anser att det dock är mycket viktigt att utmana eleven i sin individuella bekvämlighetszon. När eleven går lite utanför vad hen anser som bekvämt, så sker utveckling. Detta ska dock individualiseras och anpassas till var och ens egna nivå.

Jag frågade Jens hur han stöder elever med läs- och skrivsvårigheter i sin mofi-undervisning. Han svarade att han mycket väljer vad han bedömer och sätter mera vikt vid. “Om jag ser att en elev har tänkt rätt men skrivit ett ofrivilligt fel, och har diverse läs- och skrivsvårigheter så kan jag bortse från detta skrivfel”. Jens berättade även att han stöder eleverna genom att ge instuderingsfrågor vid prov samt extra tid vid prov och uppgifter eftersom vi alla är olika snabba. Samarbete med speciallärare är också viktigt. “Samarbete mellan alla inblandade lärare och rektorn är såklart viktigt” säger Jens.

Jag frågade Jens om vilka uppgifter inom mofi-undervisningen som han anser vara de mest krävande för elever med läs- och skrivsvårigheter. Jens sade att en typisk uppgift som är krävande är högläsning. Detta är något som kan bli en känslig situation för eleven om den har lässvårigheter. Andra uppgifter som blir svåra för eleverna med läs- och skrivsvårigheter är uppgifter där man ska producera texter som till exempel uppsatser.

Jens ansåg att läs- och skrivsvårigheter inte ska få påverka valet om en elev ska gå mofi eller inte. Det är inte elevens fel att man har svårigheter. “Man kan ha ett bra tal även, gott ordförråd och vara duktig på språk även om man har läs- och skrivsvårigheter”.

Jens har dock inte sett några samband mellan att elever med läs- och skrivsvårigheter har hoppat av mofi-undervisningen. Jag frågade Jens om han anser att han fått vägledning, direktiv eller stött på någon fortbildning som skulle hjälpa lärare att stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen. "Jag kan inte säga att jag skulle ha stött på någon sådan kurs men jag kan tänka mig att man nu håller på och utvecklar detta tema". Jens sade dock att det som han upplever som mycket viktigt när det kommer till all undervisning är det kollegiala samarbetet. Att man tar hjälp av varandra och frågar hur de andra gör. Något som även tagits i bruk på senare tid är att man åhör varandras lektioner för att få inspiration samt feedback.

Jens säger att han kan tänka sig en orsak till att elever hoppar av mofi är för att de får en felaktig bild av att man får ett högre vitsord i A-finska. Detta är något han tycker är missvisande. Om en elev som har goda kunskaper i finska och ändå hoppar av mofi och övergår till A-finska, borde vitsordet inte höjas. Istället bör man ändå hålla kvar det så att det verkligen motsvarar elevens nivå och kunskaper. Något som också gör att elever vill stanna på mofi är för att det ofta är mindre grupper, vilket också ofta är bekvämare än alltför stora grupper.

Resurslärare, assistenter etc. är något man borde få tillgång till vid större grupper för att underlätta undervisningen. Bra kommunikation mellan hem, skola, elev är även något som är viktigt. För att också undvika avhopp bör eleven få veta vilka förväntningarna är när man deltar i mofi. Annars kan det finnas en risk att eleven tar mofi för att kompiserna tar mofi, berättar Jens.

### 4.3 Lärare 3

Jag väljer att kalla läraren för Linnea. Linnea har undervisat mofi i flera år. Hon undervisar i nuläget en åk 7-9.

Linnea berättar att hon beaktar läs- och skrivsvårigheter på många olika sätt i sin mofi-undervisning. Ett av sätten är att hon förbiser en del stavfel. "Om jag märker att det kommit någon extra konsonant i ordet så förbiser jag det eftersom det inte ändrar ordets betydelse och eftersom jag är medveten om elevens svårigheter. Om ordets betydelse dock ändras så är det en annan sak och då poängterar jag det". Hon nämner också att hon använder sig av en hel



hjälpmedel så som ljudböcker. Ett annat sätt som hon beaktar läs- och skrivsvårigheter på är att hon vid högläsning bara tar en mening åt gången samt låter eleverna träna på den innan.

Linnea stöder eleverna med läs- och skrivsvårigheter genom att differentiera undervisningen. Hon har dock lagt märke till att många elever inte vill att det ska synas att just de får extra hjälp, då försöker hon att göra så att differentieringen inte alltid är helt synlig. En elev ska inte alltid få samma uppgift. Hon låter också eleven själv få bestämma vilken typ av uppgift hen vill jobba med. Eleverna får t.ex. välja svårighetsgrad på bok. De starkare eleverna utmanas också med extra uppgifter, vilket ger de andra eleverna en chans att hänga med i tempot, och alla är på samma plan gällande stoffet. Eleverna får även gå till specialläraren och få extra hjälp. Detta är dock insatt i systemet så att eleven har möjlighet att gå till specialläraren under alla lektioner, även mofi.

När jag frågade Linnea vad hon tycker är mest krävande för elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi så sa hon att det är svårt att säga något specifikt eftersom alla har olika svårigheter.

Jag frågade Linnea om hon tycker att läs- och skrivsvårigheter ska få påverka valet om en elev ska gå mofi eller A-finska. Linnea sa att det är en svår fråga och att det beror mycket på hurudan finska eleven har. "Om en elev har en stark finska men har läs- och skrivsvårigheter så tycker jag nog eleven ska gå mofi. För en del elever med väldigt stark finska så syns läs- och skrivsvårigheterna inte lika mycket i finskan". Linnea berättar att läs- och skrivsvårigheter ibland kan synas mera i ett språk än i ett annat. Hon anser dock att om en elev inte har alltför stark finska, men valt mofi och har läs- och skrivsvårigheter som gör att själva stoffet också blir alltför svårt, så anser hon att det kan gynna eleven att gå A-finska.

Jag frågade Linnea vad hon anser är viktigt att beakta i undervisningen för att motverka elevavhopp från mofi till A-finska. Linnea sade att om hon ser att en elev verkligen har stora svårigheter och inte en så stark finska så anser hon att det gynnar eleven att byta till A-finska och att det inte leder någonstans att tvinga eleven kämpa sig igenom mofi om stoffet också är alltför svårt. Om eleven dock har en väldigt stark finska är det en annan sak.

Jag frågade Linnea om hon sett något samband mellan att elever med läs- och skrivsvårigheter hoppar av mofi. Hon svarade att det ibland kan vara samband men ibland beror det på något annat som till exempel skoltrötthet. Sambandet kan ibland vara svårt att se på grund av att det är många faktorer som spelar roll.

Linnea konstaterar att hon inte stött på fortbildning gällande detta tema med att det nog diskuteras inom mofi 2.0.

Jag frågade tillsist henne om det är någonting som hon anser saknas i hennes undervisning eller något som kunde motverka elevavhopp från mofi till A-finska. Linnea svarade att om det vore större grupper kunde det vara bra med assistent. Men hon tycker att man även ska se till elevernas önskan. För en elev kan finska vara det starkaste ämnet och kanske det enda ämnet där man inte har assistent. Då kan det vara skönt för eleven att ha ett ämne där man klarar sig själv vilket också påverkar självförtroendet.

#### 4.4 Sammanfattning av lärarintervjuerna

Alla lärare använde sig av differentiering i sin undervisning, både på olika sätt samt på liknande sätt. Instuderingsfrågor inför uppgifter och prov, ljudböcker, extra tid vid prov, att skriva prov på dator eller hos specialläraren var något som lärarna tog upp. Eleverna ska också få en chans att kunna välja till exempel svårighetsgrad på bok. En av lärarna påpekade också att hon lagt märke till att differentieringen inte alltid får vara alltför synlig. Det kan kännas utpekande för en del elever att alltid få den lättaste boken eller extra hjälp vid uppgifter. Därför bör också eleven få göra sina egna val och ha möjlighet att kunna ta en lättare eller en svårare uppgift ibland. Annars kan det komma att påverka självförtroendet.

Individualisering och att se elevens styrkor samt att inte alltid poängtera elevens stavfel är en gemensam faktor som alla lärare nämnde. Om ordets betydelse ändras på grund av stavfelen är det dock en annan sak. Att också ta fasta på mycket annat än skriftliga prestationer vid bedömning kom fram i intervjuerna. I alla lärarintervjuer togs det upp om: extra tid vid prov och samarbete med speciallärare. Lärarna berättade att de väljer vad de sätter energi på och plockar ut det väsentligaste ur stoffet. Hjälp av assistent vid större grupper var något som alla lärare ansåg kunde vara nödvändigt för att hinna hjälpa och stöda alla.

Lärarna poängterade även att utmaning för de starkare eleverna och för de svagare eleverna är viktigt. En av lärarna poängterade starkt att alla ska utmanas på sin nivå. Utmaningen ska vara lite över individens nivå för att utveckling ska ske, men inte för mycket för då finns risken att det påverkar eleven negativt. Alla tre lärare sade också att de utmanar de starkare eleverna med extra uppgifter.

En gemensam faktor som lärarna ansåg var en utmaning för eleverna med läs- och skrivsvårigheter var skrivuppgifter, läsförståelse och högläsning. Vid läsförståelse nämnde en av lärarna att hon satte sig ner och läste högt upp för eleven samt gav individuellt stöd. En av lärarna sade att hon vid högläsning bara hade eleverna att läsa en mening högt samt gav dem möjlighet att lära sig meningen innan de läste.

För att motverka elevavhopp från mofi-finska till A-finska finns det olika faktorer man kan tänka på. Assistent vid större grupper kan underlätta så att läraren hinner stöda eleverna. Det är även viktigt att eleverna känner till förväntningarna på mofi och att samarbete mellan både hem, skola och lärare sker. Vitsordet ska inte få inverka på elevens beslut, därför bör läraren inte sätta alltför stort fokus på vitsord. Det finns alltså en risk att elever hoppar av mofi och byter till A-finska bara för att få ett högre vitsord.

Ingen av lärarna hade stött på fortbildning eller kurser inom detta tema. Lärarna som deltar i Mofi 2.0 nämnde dock att det diskuteras en del där. Samtliga lärare ansåg att en tvåspråkig elev ska gå mofi oavsett läs- och skrivsvårigheter. Elevens nivå i finska har dock en inverkan på valet av att gå mofi eller A-finska.

## 4.5 Elev 1

Eleven är 15 år gammal, tvåspråkig och har tvåspråkiga föräldrar. Jag väljer att kalla honom för Simon. Hemma talar de både svenska och finska. Orsaken till att Simon går i svensk skola är för att kommunen de bor i är svenskspråkig. Simon har läs- och skrivsvårigheter. När Simon började högstadiet gick han mofi ett helt år. Han har en stark finska och förstod det verbala språket bra men valde sedan att hoppa av mofi-undervisningen. Detta beslut var dock inte på grund av bristande kunskaper i finska eftersom Simon berättade att finska är hans starkaste sida.

Jag frågade Simon om han ansåg att läraren gav det stöd som han behövde. Simon svarade "Jag tycker nog att jag fick den hjälp jag behövde men man var tvungen att fråga om hjälpen. Nu när jag deltar i A-finska så går läraren mera runt och hjälper till samt kollar om man behöver hjälp".

Simon tyckte att läraren tog hans läs- och skrivsvårigheter i beaktande. Dock syns dessa inte lika bra i finskundervisningen eftersom han inte behöver så mycket hjälp där. Mofi-

undervisningen var också mycket muntlig och därför var det på det sättet lätt. Informanten sade att hen tycker att A-finskan innehåller mera skriftliga uppgifter än vad mofi-undervisningen gör. Dock när man har skriftliga uppgifter i mofi är de svårare än vad det är i A-finskan.

När jag frågade vilka typer av stöd läraren gav honom så svarade Simon så här: "Jag klarade alla uppgifter så som de andra så jag behövde inget extra stöd, ingen extra tid och inte heller behövde jag gå till specialläraren under finskalektionerna".

Simon nämnde nog att läraren var kunnig. Han pratade finska och hjälpte nog om man behövde. Men man fick "sköta sig själv" mera än vad man behöver på A-finska. Han gick inte runt och frågade om man behövde hjälp utan man fick begära hjälp. När vi hade prov så fick vi alla kolla på provet. Om man behövde hjälp vid någon fråga så fick man fråga.

När jag frågade Simon om det fanns någon stödform som han saknade svarade han att klassen var liten och att alla fick den hjälp av läraren som man behövde eftersom läraren hann med så det var bra. Om klassen dock hade varit större kunde det kanske ha varit bra med skolgångsbiträden eller extra hjälp så att alla skulle hinna med.

Jag frågade om läraren differentierade sin undervisning då sade Simon "Jag tycker att det inte fanns så många valmöjligheter. Vi fick alla samma uppgift och så skulle vi göra den".

Simon berättade att mofi-undervisningens muntliga sida var lätt och gick bra men att skrivuppgifterna var mera avancerade samt krävande gällande ordval och stavning och att det var det som var svårast.

Jag frågade Simon om läs- och skrivsvårigheter har påverkat valet av om han ska gå mofi-undervisning eller A-finska. Då sade han att det inte var finska språket i sig som gjorde att han hoppade av mofi-undervisningen. Nu när han deltar i A-finska så känns det för lätt. Han är tvåspråkig och vet hur allting ska låta och de grammatiska övningarna känns onödiga eftersom han redan vet hur allting ska vara. Men på A-finska får man mycket hjälp. Det känns dock inte som att det finns någon språklig utmaning för honom i A-finska.

Jag frågade också Simon om han ansåg att han fick hjälp och tips av sin mofilärare gällande hur han bäst kunde lära sig. Då svarade Simon att man inte fick så mycket hjälp med hur man skulle lära sig något, utan fick mera sköta det själv.

Jag frågade slutligen Simon om vad han tror är orsaken till att elever hoppar av mofi-finska och byter till A-finska istället. Då sa han så här: "Jag tror det är för att så många säger att man

mest pratar på mofi-finska och att det är enklare och att man inte måste göra lika mycket som på A-finska. Sen börjar dom på mofi-finska och märker att det nog ändå är mycket svårare när man börjar skriva”

## 4.6 Elev 2

Informanten är över 25 år och gick mofi finska för 10 år sedan. Jag väljer att kalla eleven för Jonas. Jonas har läs- och skrivsvårigheter samt en mycket stark finsk dialekt. Han pratar både flytande svenska och finska. På finska pratar han dock bara dialekt, och säger att det känns som att han aldrig heller riktigt lärt sig “riktig” finska. Dialekten är hans finska. Eftersom Jonas gick mofi-finska för 10 år sedan så får man också genom hans svar en inblick i hur mofi-undervisningen har förändrats genom tiden.

Jag började med att fråga Jonas om han anser att han fick den typen av stöd som han behövde inom mofi-finskan. Jonas svarade att han inte fick något extra stöd. Läraren gick runt och hjälpte i klassen och kollade så att alla kom framåt men inget extra stöd fick han. I andra ämnen som tex modersmål, fick han gå till specialläraren, men inte i mofi-finska.

Jonas ansåg inte att läraren desto mera tog hans läs- och skrivsvårigheter i beaktande. Han sa att han fick göra som alla andra. Mycket tror han på grund av att han pratar flytande finska och förstår allt. Därför kom det inte heller på tanke att man skulle behöva stöd också i mofi. Jag frågade om han kommer på några typer av stöd som läraren gav honom eller om hon gjorde på ett visst sätt. Jonas svarade: “I andra ämnen fick ja stöd som att gå till specialläraren och läsa, skriva. Men inte i mofifinska. Jag har ju en väldigt stark finsk dialekt och skrev mycket på dialekt så de två första proven fick jag underkänt i”.

Jonas ansåg dock att hans lärare var kunnig att ge hjälp. Hon var tvåspråkig och hjälpte i klassen om man behövde hjälp där.

Jag frågade om Jonas anser att den hjälp och stöd som läraren gav honom hjälpte honom att klara av kraven inom mofi finskan. Jag frågade också om det var något han saknade.

“Jag klarade nog mig på det sättet i mofifinska så det påverkade inte mig så mycket men det var som inte riktigt ens “en tanke om att man skulle begära” mera skrivstöd i finska. Men jag tycker inte heller att jag riktigt lärde mig den “finare” finskan. För jag gjorde mest allt på dialekt. Men ja tror också att om de skulle tvinga mig att skriva så som jag inte hörde att ordet

lät så skulle det ha blivit problem för mig och då skulle jag ha behövt mera stöd och hjälp. Men lektionerna på mofi finska var mycket muntliga”.

Enligt Jonas fanns det ingen direkt synlig differentiering i undervisningen “Man fick det som alla andra fick och så skulle man göra det. Det fanns inga valmöjligheter så att man kunde välja vilket svårighetsgrad man skulle ta”.

Jonas berättade att hans läs- och skrivsvårigheter aldrig påverkade valet av om man skulle läsa mofi eller A-finska. Om man var tvåspråkig och kunde finska skulle man nog mera automatiskt läsa mofi. Han sa även att han tror att A-finska skulle ha blivit mycket svårare för honom. Speciellt med alla skrivregler, grammatik och också om dom skulle vara jättenoga med att ingenting får vara på dialekt, eftersom Jonas skriver så som han säger, för att det är lättast för honom.

Jag frågade vad han tycker var de mest krävande och svåra uppgifterna under mofi-lektionerna. “Det skriftliga var absolut krävande om jag skulle välja. Det var ofta uppsatser och översättningar. Uppsatserna var svårare. Jag fick ingen extra hjälp då men läraren kanske inte var alltför noga med alla stavfel och slang”.

Jonas sa att han inte minns att någon skulle ha hoppat av mofi då han gick i skolan. Han sa att det mera var automatiskt att man skulle gå mofi om man kunde finska och speciellt om man var helt tvåspråkig. Han sa att det inte ens skulle ha kommit på frågan om att man kunde hoppa av. Därför tyckte han också att det är konstigt att elever idag hoppar av och byter till A-finska. En orsak till detta trodde han kunde vara på grund av att det blivit mycket högre krav på undervisningen. Jonas nämnde också att man inte fick desto mera tips kring hur man skulle lära sig saker utan det fick man mest sköta sig.

## 4.7 Sammanfattning av elevintervjuerna

Informanterna upplever att de fick hjälp vid mofi-undervisningen. Båda informanterna ansåg dock att man fick be om hjälpen. Ingen av eleverna fick hjälp av specialläraren under mofi-undervisningen. Den äldre informanten sade att på hans tid kändes det mera som att det inte var fråga om att man skulle be om extra hjälp vid mofi eftersom man var tvåspråkig och hade stark finska. Denna informant sa också att han skrev på dialekt eftersom han skriver så som orden låter. För honom skulle det ha varit väldigt svårt om han inte fått göra så. Han sade att han aldrig riktigt lärt sig den "fina" finskan. Eleverna ansåg att de inte heller fick någon vägledning i hur de lättast ska lära sig en sak.

Informanterna hade gemensamt att de upplevde att läs- och skrivsvårigheterna inte syntes lika bra i finskundervisningen som i andra ämnen. Därför sade de att mofi-undervisningens muntliga sida gick väldigt bra men att det var den skriftliga biten som var mest krävande. I fråga om uppgifter ansåg båda att uppsater var det svåraste.

Eleverna ansåg att det inte fanns någon differentiering i undervisningen. Båda sade att alla fick samma uppgift och så skulle man göra den. Ingen extra tid fick de vid prov. Dock konstaterade båda att de klarade sig bra. En annan gemensam faktor hos båda informanterna var att de ansåg att läraren inte alltid tog fel för alla skrivfel, utan mera lät dem vara. Informanterna sade att extra hjälp i form av assistenter i större mofi-grupper kunde vara ett bra alternativ.

Informanterna tyckte att elever bör få veta mera vad kraven på mofi-undervisning är för att kunna motverka elevavhopp. Den äldre informanten sa också att han tror undervisningen har blivit mera utmanande nu än förut. Den äldre elevinformanten sa att det på hans tid inte var någon alls som hoppade av mofi-undervisningen. Detta var inte ens ett alternativ trodde han.

## 5 Diskussion

### 5.1 På vilka sätt stöder lärare elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen?

Jag intervjuade tre stycken lärare som alla undervisat mofi en längre tid och har elever med läs- och skrivsvårigheter i sin undervisning. Två av lärarna ingick i projektet Mofi 2.0.

I fråga om hur lärare stöder elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen hade samtliga lärare mycket liknande svar i form av differentiering, individuell hjälp och möjlighet till extra tid.

Ett mål för den modersmålsinriktade finskundervisningen är att eleverna ska få stöd i sitt lärande både i och utanför skolan. Läraren ska även stödja och hjälpa eleverna att identifiera sina styrkor och att utveckla lämpliga lärstrategier. Läraren ska också hjälpa eleverna att hitta lämpliga texter som passar deras egna färdigheter i läsning. Om eleven har verbala svårigheter har denne rätt till extra stöd. Elever som är språkligt begåvade ska också uppmuntras till att läsa svårare och mera krävande texter (Glu16).

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) talar för att både stöd och utmaning ska finnas med i mofi-undervisningen. I respektive lärarintervju nämndes att stöd ges på olika sätt åt de elever som behöver det. Även utmaningar för de elever som är starkare framkom som en viktig aspekt i lärarintervjuerna. En lärare talade om att varje elev ska utmanas på sin individuella nivå. Eleverna som deltog som informanter upplevde dock inte lika mycket stöd och var inte heller riktigt medvetna om vilka rättigheter de har. Dock hade lärarna och eleverna i denna avhandling ingen koppling till varandra vilket gör att resultaten i lärar- och elevintervjuerna är mycket olika.

När man undervisar en elev med särskilda behov är det viktigt att man inte bara ser dennes svagheter utan även utgår ifrån dennes styrkor och att hjälpa eleven skapa nya inlärningsstrategier. Undervisningen bör även struktureras enligt den enskilda elevens speciella svårigheter och inlärningsstoffet bör brytas ner i överkomliga enheter (Asmervik & Ogden & Rygvold, 2001). Lärarna nämnde alla att de ofta valde ut det mest väsentliga i stoffet som de satte mera energi på. Lärarna nämnde även att de förbisåg en hel del stavfel som inte invercade



på ordets betydelse. Detta syftar tillbaka på det Asmervik (2001) m.fl nämnde gällande att det är viktigt att inte bara ta fasta på elevernas svårigheter, utan att även se deras styrkor.

En gemensam faktor som lärarna ansåg var en utmaning för eleverna med läs- och skrivsvårigheter var skrivuppgifter, läsförståelse och högläsning. När det var läsförståelse nämnde en av lärarna att hon satte sig ner och läste högt upp för eleven samt gav individuellt stöd. Chaib (2013) nämner att läsförståelse kräver mera kognitiva resurser och är ofta mest krävande för elever med läs- och skrivsvårigheter (Chaib, 2013). Detta framkommer också i lärarintervjuerna.

I undersökningen om hur två- och flerspråkighet ska hanteras i svenskspråkiga skolor i Finland nämnde lärarna att det är viktigt att ha samarbete med specialläraren och eventuellt resurslärare. (Hellgren, & Silverström, 2019). Samarbete med speciallärare togs upp i lärarintervjuerna. Elever med läs- och skrivsvårigheter har chans att gå till specialläraren för att till exempel skriva prov. Lärarna sade att det inte i detta fall är specialundervisning ifall det inte är insatt i systemet och baserar sig på en pedagogisk plan. När elever går till specialläraren och skriver prov är det vanligt samarbete mellan klassläraren och specialläraren som inte baserar sig på en pedagogisk plan. En av lärarna poängterade att det inte alltid heller är fråga om att få extra hjälp för läs- och skrivsvårigheterna utan ibland är det på grund av att miljön och de andra elevernas tempo stressar eleverna som behöver mera tid. Då kan det vara bekvämare och underlätta för eleverna att få skriva provet i en annan miljö.

Alla lärare som deltog i undersökningen sa att läs- och skrivsvårigheter inte ska få påverka valet av om en elev ska delta i mofi-finska eller inte. Mofi är till för de elever som är tvåspråkiga. Har man en stark finska så ska man få delta i mofi. Eventuella läs- och skrivsvårigheter ska inte få bestraffa eleverna. En av lärarna nämnde dock att det är mycket också beroende på finskan. Om en elev har stark finska så ska denne gå mofi. Dock bör ju detta även betyda att lärarna bör vara beredda på att ge eleverna det stöd som krävs så att de klarar av kraven på undervisningen. Lärarna nämner att de inte stött på fortbildningar inom detta avhandlingens tema. Hur ska lärarna kunna ge det stöd som krävs om inte fortbildningar om hur de ska gå tillväga ordnas?

Att eleverna är medvetna om förväntningarna på mofi och att samarbete mellan både hem, skola och lärare sker är viktigt. Att det inte sätts alltför stort fokus på högt vitsord är väsentligt. Det finns en risk att elever hoppar av till A-finska bara för att få ett högre vitsord. Bör en elev som hoppar av mofi-finska få ett högre vitsord bara för att stoffet blivit lättare?

Lärarna som deltog som informanter var alla mycket medvetna om hur och varför de stödde sina elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen. Inom elevintervjuerna så är resultatet dock helt annorlunda. Eleverna är inte lika medvetna om vilket stöd de har rätt att få och på basis av resultatet i elevintervjuerna kan man se att de inte är tillräckligt medvetna om vilket stöd läraren ger. Lärarna och eleverna som deltog som informanter i denna avhandling har ingen koppling till varandra, vilket kan vara en orsak till avhandlingens varierande resultat.

## 5.2 Hurudant stöd upplever eleverna att de får och är det tillräckligt för att klara av kraven inom den modersmålsinriktade finskundervisningen? Om inte, hurudant stöd anser de behöva?

Som elevinformanter har jag två stycken elever som deltagit i mofi-undervisningen och har läs- och skrivsvårigheter. En av eleverna är 15 år och har just hoppat av mofi. Den andra eleven är över 20 år och gick mofi för ca 10 år sedan. Eftersom ålderskillnaden är några år mellan dessa informanter så får man även i resultatet en inblick i hur mofi-undervisningen har förändrats genom åren.

Informanterna upplever att de nog fick hjälp vid mofi-undervisningen. Båda informanterna ansåg dock att man fick be om hjälpen. Ingen av eleverna fick hjälp av specialläraren under mofi-undervisningen.

Den äldre informanten sade att på hans tid så kändes det mera som att det inte var fråga om att man skulle be om extra hjälp vid mofi eftersom man var tvåspråkig och hade stark finska. Denna informant sade också att han skrev på dialekt eftersom han skriver så som orden låter. För honom skulle det ha varit väldigt svårt om han inte fått göra så. Han sade att han aldrig riktigt lärt sig den "fina" finskan.

Eleverna ansåg inte heller att de fick någon vägledning i hur de lättast ska lära sig en sak. "Eleverna ska få stöd för sitt lärande både i och utanför skolan och att läraren ska hjälpa eleven att hitta ändamålsenliga lärstrategier" (Glgul6).

Informanterna hade gemensamt att de upplevde att läs- och skrivsvårigheterna inte syntes lika bra i finskundervisningen som i andra ämnen. Därför sa de att mofi-undervisningens muntliga

sida gick väldigt bra men att det var den skriftliga biten som var mest krävande. I fråga om uppgifter ansåg båda att uppsater var svårast. I lärarintervjuerna var det även en lärare som nämnde att läs- och skrivsvårigheter ibland kan synas mera i ett språk än i ett annat. Detta kan ge upphov till funderingar kring om tvåspråkiga elever med ett mycket starkt andra språk, verkligen har just specifika läs- och skrivsvårigheter, eller är det språket och dess stavning som gör det hela svårt?

Eleverna ansåg att det inte fanns någon differentiering i undervisningen. Båda sade att alla fick samma uppgift och så skulle man göra den. Ingen extra tid fick de vid prov. I lärarintervjuerna framkom det tydligt att läraren differentierade undervisningen på flera olika sätt. Eleverna som deltog i undersökningen var inte alls lika medvetna om att det fanns differentiering och olika möjligheter. En lärare nämnde även att eleverna ibland vill att differentieringen inte ska synas för tydligt. Eleven som gick mofi för 10 år sedan berättade att alla fick samma uppgift eller text och så skulle man läsa eller skriva den. Den grundläggande läroplanen 2016 nämner att läraren ska hjälpa eleven att hitta passliga lärstrategier, se sina styrkor samt hitta passande texter som stöder elevens läsnivå (Glgul6). Eftersom informanten gick mofi för 10 år sedan kan detta tyda på att mofi-undervisningen har utvecklats och att dagens undervisning innehåller mera differentiering och stöd.

En annan gemensam faktor hos båda informanterna var att de ansåg att läraren inte alltid tog fel för alla skrivfel, utan mera lät dem vara. Detta var något som även lärarna nämnde att de gjorde, de berättade att de inte satte all energi på att rätta stavfel, utan istället valde att se elevens styrkor.

Informanterna sa att extra hjälp i form av assistenter i större mofi-grupper kunde vara ett bra alternativ. En av elevinformanterna sade också att han dock inte behöver en assistent i finska, eftersom han kan finska. I lärarintervjuerna framkom det att elever ibland inte vill ha assistent i finska, just på grund av att finska kan vara det starkaste språket för den eleven och kanske det enda ämnet där hen inte behöver assistent. Läraren sade att det kan vara skönt för eleven att inte alltid behöva en extra hand. Jag märkte snabbt på mina informanter att de var noga med att säga att de kan finska och att språket i sig inte är svårt. Detta kan hänga ihop med det Chaib (2013) nämnde att motivation ofta är det som är drivkraften då det kommer till inlärnings- och förändringsprocesser, och det som får mycket inläring att ske är ofta glädje och intresse för det man gör (Chaib, 2013). Motivationen kan vara att man är stark i finska och känner att man kan språket. Motivationen kan då rubbas om eleven börjar känna att det igen är just hen som

behöver extra hjälp. Detta kan leda till det som Asmervik m.fl. nämner gällande att effekterna kan bli att eleven mistar tilliten till sig själv och sin förmåga att lära sig vilket i sin tur påverkar självbilden (Asmervik & Ogden & Rygvold, 2001).

Den äldre elevinformanten blev förvånad när jag nämnde elevavhopp från mofi till A-finska. Han påstod att han inte ens visste att det var en möjlighet, och sade att det inte hände förut. Kunde man bra finska så skulle man gå mofi och så var det bara, ansåg han. Han sade dock att han tror elevavhopp kan bero på att undervisningen idag har större krav än tidigare. Man kan fundera kring om elever tidigare alls fick information kring mofi-undervisningen och vilka rättigheter de hade eller om det är så att dagens mofi-undervisning har större krav än vad den tidigare hade, vilket leder till att elever hoppar av. Mofi-undervisningen har utvecklats och kraven har blivit större. Detta betyder i sin tur att även stödet bör utvecklas så att de tvåspråkiga elever som har diverse svårigheter kan hänga med.

Prestationer och vitsord är även något som rankas högt i dagens finska samhälle. Kan det vara så att elever som tycker mofi ändå är lite svårt, vet att de får ett högre vitsord om de byter till A-finska, eftersom stoffet då är lättare? Eller släpper lärare iväg eleverna till A-finska istället för att ge dem det stöd de behöver inom mofi-undervisningen. Var inte synen på prestationer lika stark förut i och med att man inte hoppade av mofi-undervisningen lika ofta? Har samhällets syn på prestationer ökat ännu mera? Man kan ställa sig frågan om Finlands skolor är alltför prestationsinriktade istället för att hjälpa och stöda eleverna så att de klarar kraven av den undervisning som de har rätten att få, i detta fall att tvåspråkiga elever med läs-och skrivsvårigheter ska få gå mofi.

Den yngre informanten nämnde även att han tror elever bör få mera information om mofi-undervisningen. Han konstaterar att många nu verkar tro att man bara behöver tala på mofi och att det inte är så svårt. Därför kan man nog börja mofi när kompiserna börjar. Han menade alltså att elever eventuellt tror de kommer undan många skrivuppgifter med att gå mofi istället för A-finska. Sedan då de börjar på med mofi märker de att det inte alls var så lätt och hoppar istället av och byter till A-finska. Kan det vara så att många får börja mofi även om de inte har ett så starkt språk? Borde det finnas tydligare gränser gällande vem som får börja mofi-undervisning? Den grundläggande läroplanen 2016 hävdar tydligt att mofi-undervisningen är till för de elever som har en tvåspråkig bakgrund och har goda grunder i språket (G16). Tar man ändå med flera elever oberoende kunskap i finska, så att det ska bli lite större grupper? Speciellt i mera svensktalande kommuner där antalet finskspråkiga inte är så stor?

Lärarna sade också att något som man bör beakta för att motverka diverse elevavhopp från mofi till A-finska är att eleverna på förhand vet kraven och att samarbete mellan hem och skola sker. Elevinformanterna nämnde även att mera information om vad mofi-undervisning innebär kunde motverka att elever bara väljer det för att många säger att man mest pratar på de timmarna. Detta tyder på att mera direktiv gällande mofi-undervisningen samt att mofi-undervisningen blir mera "synlig" och lyfts fram är viktigt.

Som sammanfattning av resultaten kan man dra slutsatsen att lärare är mera medvetna om vilka stöd de ger samt varför de stöder sina elever. Lärarna är också måna om differentiering och att undervisningen ska anpassas på elevernas nivå. Eleverna i sin tur var inte lika medvetna om vilka stöd de fick samt vilka rättigheter de har. Eleverna tyckte inte heller att differentieringen fanns med i undervisningen. Detta kan bero på många oraker. En orsak kan vara att dessa elevers lärare medvetet valt att göra differentieringen mera diskret. I den äldre informantens fall, som gick mofi för 10 år sedan, kan det bero på att mofi-undervisningen har utvecklats en hel del sedan dess. På grund av att den äldre elevinformanten gick mofi-undervisningen för 10 år sedan, kan man även få en inblick i att mofi-undervisningen har utvecklats. Eleven nämnde att han tror att kravet på mofi-undervisningen har blivit större nu. Då kan man fundera kring att om kravet på mofi-undervisningen har blivit större, kanske även kraven på vem som ska gå mofi-undervisningen bör vara mera strikta? Eleverna som deltog i denna avhandling refererade till att många ibland väljer mofi för att det finns en falsk bild av att man bara behöver prata på mofi. Så om kompiserna då tar mofi bör man själv kunna även om man kanske inte har en så god grund i finska.

Lärarna som deltog som informanter i denna avhandling ansåg att mofi-undervisningen bör lyftas upp och synliggöras mera, både för andra elever, lärare och föräldrar. Lärarna nämnde även att de inte stött på någon kurs eller fortbildning som skulle behandla någonting av det tema som avhandlingen lyfter fram.

På basis av avhandlingens resultat kunde man dra slutsatserna kring att ramarna kring vilka elever som ska gå mofi-undervisningen bör vara tydligare, därför bör mofi-undervisningen även synliggöras mera. Elever som har en god grund i finska, oavsett diverse läs- och skrivsvårigheter har rätt att gå mofi. Därför bör lärare få mera vägledning samt fortbildning kring hur de ska stöda dessa elever på bästa sätt. Detta kunde minska avhoppet från mofi-finska till A-finska.

## 5.2 Metoddiskussion

Syftet med avhandlingen har varit att beskriva lärares och elevers syn på hur man kan stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen. Eftersom syftet var att beskriva upplevelser så föll det naturligt att samla in avhandlingens material genom kvalitativa intervjuer. Planen var att träffa informanterna och göra enskilda intervjuer. På grund av att distansundervisning togs i bruk och träffar människor i mellan avråddes i form av säkerhetsskäl valde jag att göra mina intervjuer via digitala medier, i detta fall zoom och telefonintervjuer. Orsakerna till att jag tog i bruk två olika insamlingsätt var för att beakta mina informanternas önskningsar samt för att upprätthålla deras konfidentialitet. Om konfidentialitet utlovas till respondenten behöver forskaren och respondenten tillsammans diskutera och bestämma vilka regler som utgör konfidentialiteten (Bell, 2015). I detta fall innebar konfidentialiteten för två informanter att ingen inspelning av ljud eller film görs.

Användningen av två olika insamlingsmetoder påverkade inte resultatet. Alla intervjuer transkriberades och det väsentligaste som syftade tillbaka på forskningsfrågorna plockades ut. Eleverna och lärarna som deltog som informanter hade ingen relation med varandra. Lärarna var alla från olika skolor, vilket gav en variation i resultatet. Eleverna hade gått i samma skola, dock med 10 års mellanrum. Detta gav en inblick i hur mofi-undervisningen även har framskridit under årens gång, vilket var önskat. Även om informanterna var ett fåtal, så framkom en hel del resultat.

Det som kunde ha stärkt tillförlitligheten och gett mera generaliserbara resultat är om man haft flera informanter. Denna avhandling behandlade fem kvalitativa fallstudier. Flera informanter kunde ha stärkt resultatens pålitlighet. Man kunde även ha intervjuat lärare som svarat på frågorna om hur de anser undervisningen och stödet har utvecklats inom mofi-undervisningen under årens lopp. Nu fick man bara se frågan ur ett elevperspektiv.

I intervjuguiden var frågorna ställda så att de skulle ge svar på respektive forskningsfråga. Resultaten gav svar på båda forskningsfrågorna, vilket betyder att avhandlingens metod lyckades. Det som kunde ha stärkt resultatens trovärdighet är om intervjuerna kunde ha skett individuellt och på plats, det vill säga inte på diverse digitala medier. Då kunde det ha funnits mera möjlighet till tolkning av kroppsspråk samt varit en mera bekväm och vardaglig situation

mellan forskaren och informanten. Det är viktigt att forskaren inte bara lyssnar på det som sägs men att hen även uppmärksammar det utelämnas mellan raderna (Carlsson, 1997).

### 5.3 Förslag till fortsatt forskning

I denna avhandling togs enskilda intervjuer i bruk för att samla in materialet. Intervjuerna skedde dock på distans på grund av rådande omständigheter. Annars kunde det ha varit bra att göra intervjuerna på samma ställe så att forskaren även hade en större möjlighet till att kunna läsa av till exempel kroppsspråk.

Som förslag till fortsatt forskning kunde man även mera specifikt undersöka kring varför elever väljer att hoppa av mofi-undervisningen. Forskaren kunde intervjua ett antal elever som hoppat av mofi-undervisningen och fråga vad orsakerna var till deras beslut.

Denna avhandlings syfte har varit att beskriva lärares och elevers syn på hur man kan stöda elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen. Ytterliga förslag till fortsatt forskning är att ta observation i bruk vid insamlingen av material. Forskaren kunde observera då ett antal lärare håller mofi-undervisning och ta mera fasta på hur man upplever att läraren stöder elever med läs- och skrivsvårigheter.

## Litteraturförteckning

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: studentlitteratur
- Ahrne, G & Svensson, P (Red.) (2016). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber
- Andersson B.E. (1994). *Som man frågar får man svar: En introduktion i intervju och enkätteknik*. Raben Prisma.
- Asmervik, S. & Ogden, T. & Rygvold, A-L. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur AB
- Carlsson, B. (1997). *Grundläggande forskningsmetodik*. Stockholm: Liber. Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Dufva, H & Pietikäinen, S (2009) *Moni-ilmeinen monikielisyys. Puhe ja kieli*. Jyväskylän yliopisto. Hämtad från, <https://journal.fi/pk/article/view/4789/4487>
- Dysthe, O. (2010). *Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: studentlitteratur.
- Hallå!-Projekt mofi.2.0. Hämtad från 10.5. 2020 från, [Kulturfonden.fi](http://Kulturfonden.fi)
- Hbl.fi /1.9.2019. *Mofi-undervisningen- en dålig vits som bara blir värre?* Hämtad 10.5.2020 från, <https://www.hbl.fi/artikel/mofi-undervisningen-en-dalig-vits-som-bara-blir-varre/>
- Hellgren, J & Silverström, C. m.fl. 2019, Nationella centret för utbildningsutvärdering. Hämtad 10.5.2020 från, [https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI\\_0819.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/05/KARVI_0819.pdf)
- Jansson, H (2014). *Förlorad värdighet. En studie av mödrars upplevelser av barnets omhändertagande*. Pro gradu avhandling. Jyväskylä universitet.
- Johansson, C. (1999). *Narrativ forskning, biografiskt perspektiv på berättelser*. Hämtad 10.5. 2020 från, <https://docplayer.se/21701089-Narrativ-forskning-biografiskt-perspektiv-pa-berattelser.html>
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber



Liebkind, K & Henning-Lindblom, A (2015). *Identitet och etnicitet – och språk?* Hämtad 10.5.2020 från,

[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/232502/Identitet\\_och\\_etnicitet.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/232502/Identitet_och_etnicitet.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lindholm, A (2015). *Flerspråkighet och språklig identitet. En kvalitativ studie om integration och tillhörandet av en språklig minoritet inom en språklig minoritet.* Progradu avhandling. Helsingfors universitet.

Salameh, E-K. 2012. *Språkutveckling hos flerspråkiga barn.* Hämtad 10. 3. 2020 från:

[https://www.bokstart.se/globalassets/sprakutveckling\\_flersprakiga\\_barn.pdf](https://www.bokstart.se/globalassets/sprakutveckling_flersprakiga_barn.pdf)

Sallinen, J & Paqvalén & Harju-Luukkainen (2011). *Språkgroddar. Information om barns språkutveckling.* Hämtad från 10.5. 2020 från,

<https://www.folkhalsan.fi/globalassets/barn/sprak/bocker-och-broschyror/sprakgroddar-2011.pdf>

Skutnabb-kangas, T (1981) *Tvåspråkighet.* Lund: LiberLäromedel.

Stenberg-Sirén, J. (2020). *Svenska, finska, engelska – komplement eller alternativ? En inblick i ungas språkanvändning.* *Magma* 1/2020. Hämtad 15.2.2020, från [http://magma.fi/wp-content/uploads/2020/01/magma1\\_2020\\_webb-1.pdf](http://magma.fi/wp-content/uploads/2020/01/magma1_2020_webb-1.pdf)

Sundman, M. (2013). *Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk.* Hämtad 15.2.2020, från

<http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/81.pdf>

Patel, R. & Davidson, B. (2013). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.

Rabe, T. & Hill, A.(red.) *Boken om integrering. Idé, teori, praktik.* Corona

Rudberg, L-A. 1992. *Barns tal- och skrivsvårigheter.* Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

## Intervjuguide/Bilaga

På vilka sätt stöder lärare elever med läs- och skrivsvårigheter inom mofi-undervisningen?

1. Hur länge har du undervisat mofi?
2. Har du elever med läs- och skrivsvårigheter som deltar i mofi-undervisningen?
3. På vilket sätt tar du läs- och skrivsvårigheter i beaktande under din mofi-undervisning?
4. Hur tycker du att läs- och skrivsvårigheter ska påverka valet av om eleven ska gå A-finska eller mofi-finska?
5. Anser du att du får den hjälp och det stöd du behöver (fortbildning) etc för att undervisa mofi-finska och framförallt för att undervisa mofi finska för elever med särskilda behov?
6. Hur syns differentieringen i din mofi-undervisning?
7. Vilka olika typer av stöd ger du åt eleverna? (extra tid vid prov etc?)
8. Får du hjälp av specialläraren? (har eleverna som går mofi-finska möjlighet att gå dit vid behov?)
9. Vilka uppgifter etc. Tycker du är mest krävande för eleverna och framförallt för elever med läs- och skrivsvårigheter?
10. Vad anser du vara viktigt att beakta och göra i undervisningen för att motverka diverse elevavhopp från mofi-finska till A-finska?
11. Har du sett något mönster mellan att elever med läs- och skrivsvårigheter fortare hoppar av mofi-undervisningen?
12. Vad anser du saknas i din undervisning? Finns det något som du tycker kunde underlätta avhoppet från A-finska till mofi-finska? (Komplärare? Speciallärare i klass? Tydligare vägledning/Mål/ Stöd i att undervisa elever med särskilda behov i mofi-finska?)

Upplever eleverna att de får tillräckligt med stöd för att klara av kraven inom den modersmålsinriktade finskundervisningen? Om inte, hurdant stöd anser de behöva?

1. Tycker du att din lärare ger dig det stöd du behöver inom mofi-finskan?
2. Känner du att din lärare tar dina särskilda behov (läs- och skrivsvårigheter) i beaktande?
3. Vilka typer av stöd ger din lärare dig?
4. Känner du att din lärare är "kunnig" nog att ge dig den hjälp du behöver?
5. Anser du att det stöd som din lärare ger dig hjälper dig att klara av kraven inom mofi finskan? Är det någon form av stöd du saknar?
6. Anser du att din lärare jobbar med differentiering (dvs. att du ibland har chans att välja svårighetsgrad på de uppgifter du ska göra?)
7. Har dina läs-och skrivsvårigheter påverkat ditt val av att läsa A-finska eller mofi-finska?
8. Tycker du att lektionerna är mera muntligt eller skriftligt krävande?
9. Vad tror du är den största orsaken till att många hoppar av mofi-finskan och byter till A-finskan?
10. Får du hjälp och tips av din lärare i att hitta det sätt som du lättast lär dig på? (inlärningsstil)