

ÅBO AKADEMI

Möjligheter och utmaningar inom mofi-undervisningen

En kvalitativ undersökning om lärares syn på mofi-
undervisningen i Svenskfinland

Erika Granqvist

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2021

Abstrakt

Författare	Årtal
Erika Granqvist	2021
Arbetets Möjligheter och utmaningar inom mofi-undervisningen	
En kvalitativ undersökning om lärares syn på mofi-undervisningen i Svenskfinland	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	56
Referat	
<p>Avhandlingen är en delstudie inom projektet Mofi 2.0. Projektet Mofi 2.0 är ett utvecklings- och forskningsprojekt inom modersmålsinriktad finska i finlandssvenska skolor. Syftet med projektet är att utveckla den modersmålsinriktade finskundervisningen inom grundläggande utbildning för att förtydliga undervisningens uppdrag i en ökande språklig och kulturell mångfald i svenska skolor i Finland.</p> <p>Syftet med min studie är att öka kunskapen om och beskriva lärares uppfattningar av mofi-undervisningen inom den grundläggande utbildningen (1–9). Studien är av kvalitativt slag och som forskningsansats för studien används fenomenografi. Som datainsamlingsmetod används ljudinspelning av gruppintervjuer. Gruppintervjuerna som analyserats har ägt rum i Helsingfors och i Vasa. Jag har inte varit på plats under gruppintervjuerna utan endast tagit del av materialet.</p> <p>Resultatdelen delas in i två huvudkategorier: Möjligheter inom mofi-undervisningen och utmaningar inom mofi-undervisningen. Inledningsvis presenteras möjligheterna och därefter följer utmaningarna. Under huvudkategorierna presenteras underkategorier som behandlats under gruppintervjuerna. I resultaten anses ämnesintegrering som en stor möjlighet inom finskundervisningen. Att kombinera ämnen sinsemellan väckte en positiv reaktion hos lärarna. Undersökningen visar att det finns fler utmaningar inom mofi-undervisningen än vad det finns möjligheter. Exempel på utmaningar som togs upp i gruppdiskussionerna var bedömning, motivationsbrist, nivåskillnader och resursbrist.</p>	

Resultaten tyder på att den modersmålsinriktade finskundervisningen i Svenskfinland bör utvecklas. I undersökningen presenteras också eventuella lösningar till hur mofi-undervisningen kunde förbättras. Ett förslag är en handbok om hur mofi-undervisningen ska se ut i Svenskfinland. Handboken skulle ge direktiv om vad ämnet mofi ska behandla under en årskurs och denna bok skulle ges till alla finsklärare. En gemensam handbok skulle garantera att alla elever i Svenskfinland lär sig samma saker i finska under sin skolgång.

Sökord/indexord

Mofi-undervisning, ämnesintegrering, tvåspråkighet, andraspråksinlärning

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	3
1.3 Disposition	3
2 Tvåspråkighet och identitet.....	5
2.1 Tidigare undersökningar och utvärderingar	5
2.2 Tvåspråkighet och identitet.....	6
2.3 Andraspråksinlärning	10
3 Mofi-undervisningens bakgrund.....	12
3.1 Mofi-lärokursens framväxt i läroplanen	12
3.2 Kartläggning av mofi-undervisningen på fältet	14
3.3 Språkundervisning enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 ...	17
4 Ämnesintegrering.....	20
4.1 Ämnesintegrering i skolan	20
4.2 Tematisk undervisning.....	23
5 Metod och genomförande	25
5.1 Studiens syfte och forskningsfrågor.....	25
5.2 Metod och forskningsansats.....	25
5.3 Intervju som datainsamlingsmetod	27
5.4 Studiens genomförande, databearbetning och analys	28
5.5 Reliabilitet och validitet	29
6 Resultatredovisning.....	31
6.1 Lärarnas uppfattningar om möjligheter inom mofi-undervisningen i praktiken.....	31
6.1.1 Ämnesintegrering.....	31
6.2 Utmaningar	32
6.2.1 Definition av en mofi-elev	32
6.2.2 Heterogena mofi-grupper	34
6.2.3 Bedömning.....	36
6.2.4 Elevernas läs- och skrivfärdigheter.....	37
6.2.5 Bristfälliga resurser	38
6.2.6 Motivationsbrist	39

6.2.7 Brist på stöd från skolans ledning.....	40
6.2.8 Grammatikundervisning.....	41
7 Avslutande diskussion	43
7.1 Resultatdiskussion.....	43
7.2 Metoddiskussion och avslutande tankar	49
7.3 Förslag till fortsatt forskning.....	51
Litteratur	52
Bilaga 1	
Figur 1	

1 Inledning

I detta kapitel redogörs för valet av avhandlingens tema. Inledningsvis ges bakgrundsinformation till temavalet och därefter presenteras forskningsfrågorna. Avslutningsvis redogörs för avhandlingens upplägg.

1.1 Bakgrund

Jag är tvåspråkig och valde därmed att läsa modersmålsinriktad finska under min tid i grundskolan. I denna avhandling benämner jag modersmålsinriktad finska med förkortningen mofi. Mofi är enligt mig inget lätt ämne även om jag behärskar det både till skrift och tal. Mitt intresse för det finska språket i skolan började på årskurs sju. Jag förundrades över hur det är möjligt att jag och så många andra som kan finska var tvungna att delta i specialundervisning i mofi. Jag och mina klasskompisar förstod inte det som läraren gick igenom under lektionerna. Vi fick låga betyg och detta var skrämmande eftersom det skulle påverka medeltalet på våra betyg när vi sedan sökte vidare till gymnasiet. Jag bestämde mig där och då att jag kommer att bli lärare och specialisera mig i det finska språket så jag kan bli mofi-lärare och se till att mofi-undervisningen blir tydligare och lättare att förstå i framtiden.

Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen ska alla elever ges en möjlighet att utvecklas i det andra inhemska språket oavsett på vilken nivå de är. Målet är att stärka elevernas tro på sin förmåga att kunna tala finska och använda finska i vardagliga situationer. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Detta är något som jag upplever att inte uppfylldes när jag läste mofi i grundskolan. Det var svårt att lära sig den finska grammatiken och i och med att jag inte förstod något på lektionerna bidrog det till att min finska inte stärktes. Tvärtom blev jag osäker och tänkte ibland om det vore bäst att byta till den andra finskagruppen som går under benämningen A-finska. A-finskagruppen har ett långsammare tempo i sin undervisning, och eleverna behöver inte lära sig samma grammatik som eleverna i mofi-gruppen. Därför ansåg jag, och många andra, att det skulle vara lättare att byta grupp, men det gjorde vi inte.

Mofi-undervisningen ger tvåspråkiga elever många möjligheter. Elever med stark finska får utveckla sina förmågor i det finska språket och framskrida i den takt de behöver. Mofi-undervisningen är tyvärr ändå i ett utvecklingsskede. Till exempel har mofi-undervisningen inget tydligt upplägg som alla som lär ut mofi följer, utan alla lärare gör såsom de själva anser vara bäst. Behovet av en handbok till lärarna är stort. En handbok kunde ge vägledning till mofi-lärarna och samtidigt se till att undervisningen i mofi är densamma i hela landet. Det finns efterfrågan på en helhetsbild av mofi-undervisningen och vilka arbetssätt som skulle vara mest lämpliga. I och med att den språkliga mångfalden blir allt större i skolorna är det viktigt att skolan följer med denna utveckling. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 5–6.)

Finska är ett ämne som också kunde utövas med andra ämnen för att väcka mera uppmärksamhet. Ämnesintegrering är något som jag ser som en stor tillgång i undervisningen. När jag gick i grundskolan fanns det inget som hette ämnesintegrering vilket är mycket synd eftersom det ger eleverna så mycket att få höra finska i andra sammanhang än under finsklektionerna. På detta sätt märker eleverna att man kan ha nytta av andra språk i vardagen.

Förutom själva mofi-undervisningen är jag också intresserad av den finska grammatiken. Enligt mig är den finska grammatiken svår även för de som är helt tvåspråkiga. Till exempel hade jag vänner i grundskolan som inte kunde presentera sig på finska eller överhuvudtaget uttrycka sig på finska. Eftersom fokuset låg på grammatiken och hur man skulle säga en mening helt korrekt med rätta böjningar och ändelser, var det många som konstaterade att finska är ett svårt och onödigt språk. Istället för att ge eleverna ett mångsidigt ordförråd och förmågan att tala finska i vardagliga situationer, undervisade lärarna hellre mera grammatik och lade vikten på att uttala ord korrekt. Därmed slutade det med att mina svenskspråkiga vänner inte ens vågade presentera sig eftersom de var så rädda att säga fel.

Jag vill veta mera om mofi-undervisningens utveckling och kanske till och med vara med och utveckla mofi-undervisningen i framtiden. Därför har jag valt att delta i och skriva min avhandling om projektet *Mofi 2.0* som är ett samarbete mellan Åbo Akademi och Utbildningsstyrelsen i Finland. Syftet med projektet är att utveckla modersmålsinriktad finskundervisning inom den grundläggande utbildningen genom att förtydliga lärokursens uppdrag.

I min avhandling har kvalitativa gruppintervjuer blivit analyserade och en fenomenografisk ansats valts som forskningsmetod eftersom den lämpar sig bäst till min undersökning. I min avhandling undersöker jag finsklärares uppfattningar kring möjligheter och utmaningar inom mofi-undervisningen.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min avhandling är att öka kunskapen om och beskriva lärares uppfattningar av mofi-undervisningen i årskurs 1–9. Från syftet har jag utarbetat två forskningsfrågor:

1. Vilka uppfattningar har finsklärare av möjligheter i mofi-undervisningen i praktiken?
2. Vilka uppfattningar har finsklärare av utmaningar i mofi-undervisningen i praktiken?

1.3 Disposition

Avhandlingen är indelad i 7 kapitel. I kapitel 1, *Inledning*, redogörs det för avhandlingens bakgrund samt avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Avslutningsvis presenteras avhandlingens upplägg. Kapitel 2, *Tvåspråkighet och identitet* behandlar tidigare undersökningar och utvärderingar som blivit utförda inom mofi-undervisningen. Därefter ges en förklaring om vad tvåspråkighet och identitet inom det finska språket innebär. Till sist beskrivs andraspråksinläring.

Kapitel 3, *Mofi-undervisningens bakgrund*, berättar först om mofi-ämnets framväxt i läroplanen. Därefter ges en kartläggning om mofi-undervisningen på fältet. Kapitlet avslutas med vad grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen säger om mofi. Kapitel 4, *Ämnesintegrering*, ger en förklaring till begreppet ämnesintegrering och hur ämnesintegrering utarbetas i skolan. Kapitlet ger också en inblick i vad tematisk undervisning är.

Kapitel 5, *Metod och genomförande*, börjar med en presentation av syftet och forskningsfrågorna därefter redogörs vilken metod och forskningsansats som blivit valda. Kapitlet fortsätter med hur undersökningen blivit genomförd och hur databearbetningen samt

analysering av avhandlingen gått till. Avslutningsvis behandlas avhandlingens reliabilitet och validitet.

Kapitel 6, *Resultatredovisning*, presenterar undersökningens resultat. Först ges ett upplägg av resultatredovisningen och därefter följer resultaten. Resultaten är uppdelade enligt forskningsfrågorna. Det sjunde och avslutande kapitlet, *Avslutande diskussion*, reflekterar över avhandlingens resultat och metoder. I kapitlet framkommer också egna tankar kring undersökningen. Till sist ges några exempel till fortsatt forskning.

2 Tvåspråkighet och identitet

I detta kapitel redogörs för tidigare forskning som gjorts inom mofi-undervisningen. Kapitlet fortsätter med en definition av vad begreppet tvåspråkig innebär i praktiken. Därefter poängteras den språkliga identitetens betydelse inom språkinläringen. Avslutningsvis behandlas andraspråksinläring som en behavioristisk teori.

2.1 Tidigare undersökningar och utvärderingar

Regionala utvärderingar har genomförts av det Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU). Den första ägde rum våren 2001 och den andra undersökningen gjordes våren 2009. Båda utvärderingarna fokuserade på elevernas kunskaper i finska. Tredje utvärderingen som handlade om finska i skolan gjordes av undersökningen som framfördes av NCU år 2018. NCU genomförde också en till undersökning mellan åren 2017 och 2018 som handlade om två- och flerspråkighet. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 15.)

Utvärderingen som gjordes på våren 2001 behandlade inlärningsresultatet i det andra inhemska språket finska. I denna utvärdering deltog omkring tusen niondeklassare från sjutton finlandssvenska skolor. 300 elever av dessa tusen läste mofi och resten läste A-finska. Utvärderingen gick ut på att eleverna utförde uppgifter som handlade om språkets struktur, skrivande, hörförståelse och skrivförståelse. En femtedel av eleverna som deltog i utvärderingen fick dessutom en muntlig uppgift som de arbetade med i par dagen efter den huvudsakliga utvärderingen. (Toropainen, 2002, s. 3.)

I resultaten framkom det att eleverna var mest kunniga på hörförståelse och på muntligt framförande. Eleverna var sämst på att förstå finska språkets struktur och att förstå skriven finska. Det kan också konstateras att de elever som läste mofi klarade sig överlag bättre i utvärderingen än de elever som läste A-finska. (Toropainen, 2002, s. 3.)

Den senast genomförda undersökningen kring ämnet finska i skolan genomfördes av Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU) år 2018. I denna undersökning deltog sammanlagt 1596 elever från A-lärokursen i finska och 1065 elever som läste mofi. Undersökningen

riktades mot elever i årskurs 6. Elever deltog från 46 olika kommuner vilket blev sammanlagt 165 olika skolor. Syftet med denna undersökning var att få tillförlitlig information om finskkunskaperna i de finlandssvenska skolorna. Eftersom undersökningen var så utbredd fick man också fram regionala skillnader inom finskundervisningen i Svenskfinland. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 15.)

NCU genomförde också en undersökning från år 2017 till 2018 gällande två- och flerspråkighet i skolorna i Finland. Undersökningen behandlade utmaningen om hur skolorna hanterar den allt mer större andelen två- och flerspråkiga elever i de finlandssvenska skolorna. Undersökningen gav bland annat svar på hur skolorna gjorde för att ge alla elever en möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga, hur mycket resurserna begränsade lärarna och vilka läromedel som användes i undervisningen. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 15.)

2.2 Tvåspråkighet och identitet

Svenska Akademiens ordlista (SAOL, 2014) definierar begreppet *tvåspråkig* som någon som behärskar två språk så att hen nästan kunde betrakta båda språken som talarens modersmål (SAOL, 2014).

Enligt Sundman (1999) kan tvåspråkighet definieras på flera olika sätt och därmed har hon listat upp fyra olika kriterier som man brukar skilja mellan. De fyra kriterierna är ursprung, språkfärdighet, språkanvändning och identitet. (Sundman, 1999, s. 38.)

Med ursprung avser man vilken bakgrund eleven har gällande tvåspråkighet. Det kan handla om vilken språkmiljö som eleven vuxit upp med eller vilket språk som föräldrarna talat till sitt barn. Sundman (1999) menar att man anses som tvåspråkig om man har ett tvåspråkigt ursprung, till exempel om ena föräldern talar finska. (Sundman, 1999, s. 38.)

Språkfärdigheterna betonar kompetenser som eleven har till språk. Det är inte lätt att mäta elevens språkfärdigheter och därmed måste läraren testa eleven i olika delområden i ett språk. Det kan hända att en elev är mycket begåvad på att läsa till exempel finska men inte lika bra på att skriva på finska. Ifall en lärare använder språkfärdigheter som ett kriterium för att en elev ska kunna kallas "tvåspråkig" måste läraren undersöka vilken kompetens eleven har inom

de olika delfärdigheterna i till exempel det finska språket. En aspekt som man brukar skilja mellan gällande språkfärdigheterna är den passiva och aktiva språkförmågan, det vill säga hur bra förstår eleven språket och kan eleven använda sig av det. Den muntliga och skriftliga delen är också något som bör testas när läraren ska bedöma elevens språkfärdigheter, det vill säga att eleverna bör kunna tala finska och samtidigt förstå hur det finska språket är strukturerat. (Sundman, 1999, s. 38–39.)

Den finska grammatiken upplevs som svår enligt många och det är en orsak varför många tvåspråkiga anser att de inte behärskar språket helt även om de kan tala finska. I *Svenska Yle* kan man läsa en artikel, *Finlandssvenskar lär sig inte finska i skolan - elever: "Undervisningen satsar alldeles för mycket på grammatik"* skriven av Axel Nurmio (2020) som handlar om elevernas uppfattning om finskundervisningen i skolan. Eleverna berättar att undervisningen behandlar så mycket grammatik att de överhuvudtaget inte lär sig att tala finska. Enligt eleverna blir deras finska ännu sämre i vardagen när de samtidigt som de talar finska med någon hela tiden måste tänka på om det uttrycker sig grammatiskt korrekt. Eleverna skulle mycket hellre ta in grammatiken senare i undervisningen och börja med att lära sig tala och uttrycka sig på finska. (Nurmio, 2020.)

Utbildningsstyrelsen är de som ställer upp kriterierna för vad eleverna ska lära sig i skolan. Utbildningsstyrelsen utvecklar småbarnspedagogiken, utbildningen, det livslånga lärandet och främjar internationalisering (Utbildningsstyrelsen). Utbildningsstyrelsen är också medvetna om den rådande situationen i finskundervisningen i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Enligt Yvonne Nummela, som är undervisningsråd i finska vid Utbildningsstyrelsen, kretsar finskundervisningen mycket kring grammatik. Nummela anser dock att det finns en orsak varför finskundervisningen ser ut som den gör idag. Nummela säger att det finns mycket grammatik som eleverna måste lära sig och att en del av finskundervisningen handlar om läsförståelse och att kunna producera språk. Nummela påpekar också att grammatiken inte är ett problem för alla elever men att det för en del kan vara en utmaning. (Nurmio, 2020.)

Orsaken varför den finska grammatiken kan kännas så svår är för att den inte är besläktad med de germanska språken till exempel svenska eller engelska. Detta betyder att eleverna inte får någon grammatik per automatik eftersom finska hör till ett helt annat språkträd än vad svenska och engelska. Nummela påpekar också att grammatikens mängd i undervisningen beror på vilken skola man är i och hurudan språkmiljön det är i skolorna. (Nurmio, 2020.)

Sundman (1999) skriver däremot att finskan hör till de språk som anses vara lätt att lära sig eftersom finskan har en så fonematisk stavning. Begreppet fonematisk härstammar från begreppet *fonologi* som definieras enligt Svenska Akademiens ordlista (SAOL) som läran om språkljudet som ett funktionellt system (SAOL, 2014). Sundman tillägger att det likväl uppkommer många svårigheter i språket även om man behärskar det. Till exempel hör stavfelen till den största felkategorin för de tvåspråkiga eleverna. De stavfel som oftast förekommer hos eleverna är särskrivning och sammanskrivning. Vokalerna *o* och *u* är bokstäver som ofta förväxlas med varandra eftersom de betecknar relativt lika ljud i svenska och finska. Till exempel uttalar man på finska "muu" på samma sätt som svenskan uttalar "mo". (Sundman, 1999, s. 121.)

"Efter nästan två läsårs undervisning i finska kan eleverna inte stava finska ens någorlunda korrekt. Detta tyder på att de läst och skrivit mycket lite finska under de två åren. (Sundman, 1999, s. 121.)

Även om det finska språket inte är besläktat med svenska eller engelska har finskan en fördel genom att vara så fonetisk. Tack vare den fonematiska ortografin är finska ett språk där en bokstav representerar ett ljud, sitt eget fonem. Det betyder också att språkljuden förblir i de flesta fall samma oberoende var i ett ord bokstaven är placerad och i vilken ljudomgivning de förekommer. (Ingo, 2004, s. 12.)

Förhållandet mellan språkinlärningen och grammatiken kan vara mycket oklar och väcker ofta starka känslor hos både lärare och elever. Frågan lyder om det är nödvändigt att lära sig grammatik för att kunna ett språk eller om eleverna bara kunde få lära sig ett språk spontant och helt utan formella regler? Tyvärr kopplar eleverna sällan ihop det som de lärt sig under grammatikundervisningen med till exempel praktiska tillämpningar som de utövar utanför skolan. Grammatiken framstår som helt självständigt inom språkundervisningen. Eleverna vill främst lära sig att tala ett språk när de går en språkkurs, men av någon anledning kopplas ofta språkinlärning till grammatik och detta samband är inget som ses som en positiv koppling. Läraren borde därför försöka få bort dessa negativa inställningar av eleverna så de kunde bli mer motiverade att lära sig språk, om fallet är så att motivationsbristen beror på för mycket grammatikundervisning. Läraren ska inte bara ha kunskaper i språket utan också ha kunskaper om språket. Det är viktigt att läraren är tydlig och ger eleverna en begriplig

grammatikundervisning eftersom det har en betydande roll i elevernas inläring. (Linnarud, 1993, s. 101–102.)

I överensstämmelse med språkanvändning är en person tvåspråkig om hen kan tala flera än ett språk. I dagens läge är det dock svårt att tolka detta eftersom de flesta förstår flera språk men behärskar det inte helt och hållet. Det är svårt att veta när en person förstår så mycket av ett språk så man kan kalla personen tvåspråkig. Därför poängterar Sundman (1999) att man kunde specificera kriteriet så att om man klassar en person som tvåspråkig när hen kan tala eller förstå ett språk, bör hen kunna använda språken i dagligt bruk. Det räcker alltså inte bara med att man förstår språket eller kan säga några ord. (Sundman, 1999, s. 40.)

Det fjärde kriteriet behandlar identitet. Enligt Sundman (1999) kan man klassa en person som tvåspråkig om hen själv identifierar sig med två olika språkgrupper. Med språkgrupper avses till exempel två grupperingar av människor som talar olika språk. Den språkliga identiteten fordrar inte att en persons identitet bör sammanhålla med språkfärdighet eller med språkanvändning. Till exempel kan en person härstamma från Finland utan att tala finska överhuvudtaget. Sundman påpekar dock att det är mycket möjligt att kunna tala till exempel flytande finska men ändå inte identifiera sig som en finländare. (Sundman, 1999, s. 41.)

Även om Sundman (1999) listar upp fyra kriterier som kan utgå ifrån när man väljer till exempel en mofi-grupp är det inte så enkelt i praktiken. De flesta lärare har därför valt att föräldrarna får bestämma till vilken grupp deras barn ska höra. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen påpekar också att språkstudierna ska främja utvecklingen av tankeförmågan hos eleverna. Eleverna ska få en chans att forma en flerspråkig och mångkulturell identitet. När eleverna utvecklar sitt ordförråd och olika språkstrukturer utvecklas deras kommunikativa färdigheter samtidigt som förmågan att söka information förbättras. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

“Språkundervisningen ger goda möjligheter till glädje, lek och kreativitet.”
(Utbildningsstyrelsen, 2014)

Läroplanen poängterar också att språkstudier ska väcka elevernas intresse för den kulturella och språkliga mångfalden. Eleverna ska lära sig att värdesätta andra kulturer och andra språk.

Läraren bör använda sig av mångsidiga arbetsmetoder för att motivera eleverna. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

För att inspirera eleverna till att tala andra språk än sitt modersmål bör läraren kunna hantera dagens språkklassrum. Det borde vara en självklarhet att alla lärare har ämnes- och bakgrundskunskap om språk så att alla elever oberoende språklig eller kulturell bakgrund känner sig inkluderade. (Myndigheten för skolutveckling, 2001.)

Även om det mest centrala i en lärares vardag är att planera undervisningen så att alla elever förstår innehållet, får en möjlighet att utvecklas och blir motiverade är det mycket viktigt att läraren behärskar språket. Läraren har ett ansvar att utveckla eleverna i sina studier men också uppfostra eleverna att förstå hur samhället fungerar i en mångkulturell värld. (Puurula, 1999, s. 42.)

Eleverna ska ges en möjlighet att kommunicera med människor och bilda nätverk med människor från olika håll runtom i världen, enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Samtidigt ska undervisningen ge eleverna en färdighet som uppmuntrar till delaktighet och en aktiv påverkan internationellt. För att undervisningen ska stärka elevernas förtroende till sin förmåga att lära sig språk och aktivt våga använda sig av den i praktiken bör läraren låta eleverna arbeta i egen takt och vid behov ge mera stöd. Undervisningen ska anpassas så att också de som anser sig behärska språket har en möjlighet att utvecklas. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

2.3 Andraspråksinlärning

Abrahamsson (2009) poängterar att andraspråksinlärning inte är en enkel process. Andraspråksinlärningen blir enligt Abrahamsson (2009) lättare om man behärskar det språket som en person kallar för sitt första språk. Genom att till exempel kunna grammatiken i sitt första språk kommer förståelsen av grammatikundervisningen bli lättare i andraspråksinlärningen. Gamla vanor överförs när man lär sig något nytt, en behavioristisk teori. (Abrahamsson, 2009, s. 30–31.)

Behaviorismen är en känd inlärningspsykologisk teori som anser att all mänsklig beteende, även språkinläringen, grundar sig i vanor. Enligt behaviorismen lär sig människan språk genom återkoppling, imitation och övning. Att språkinläringen bygger på vanor som en person har sedan tidigare kan vara positivt eller negativt. En positiv transfer, även kallas facilitering, sker när överföringen av inlärd vanor stämmer överens med nya vanor som man lärt sig. Det kan konstateras att inläringen underlättas när en facilitering uppkommer. En negativ transfer, även kallad interferens, uppstår när de gamla vanorna inte stämmer överens med det nya som man lärt sig. (Abrahamsson, 2009, s. 31.)

Facilitering och interferens är inte två helt olika begrepp utan de hänger ihop. När en person lär sig något nytt överförs gamla vanor och utmaningen blir att försöka undantränga vanor som inte är relevanta för de nya vanorna som ska bli inlärd. *Kumulativ inläring* är ett begrepp som hänger ihop med Behaviorismens teorier. Kumulativ inläring innebär att ju fler vanor en individ skapat, desto mer kommer dessa vanor att påverka inläringen i framtiden. I språk innebär detta att en person med mycket goda kunskaper inom ett språk har lättare att lära sig andra språk än en person som inte har skapat så goda vanor inom språk. (Abrahamsson, 2009, s.31.)

Andraspråksinläring kan konstateras som svår om den inte stämmer grammatiskt överens med det som en person anser som sitt första språk. Enligt Abrahamsson (2009) är det många människor som anser att det svåraste vid andraspråksinläring är hur stora skillnaderna är mellan modersmålet och målspråket. Huvudorsaken till de språkliga fel som uppstår hos de som talar ett andraspråk beror på språkens olika strukturer. (Abrahamsson, 2009, s. 32.)

3 Mofi-undervisningens bakgrund

I följande kapitel ges en bakgrund till hur mofi-undervisningen utvecklats samt en kort beskrivning av de olika benämningarna på lärokurser inom ämnet finska i skolan. I kapitlet ges också en kartläggning av mofi-undervisningen på fältet samt en beskrivning av en mofi-grupp. Avslutningsvis framställs hur grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 behandlar mofi-undervisning i grundskolan.

3.1 Mofi-lärokursens framväxt i läroplanen

Den språkliga mångfalden blir allt större i Finland. Lärarna behöver ha en mycket mera utvecklad språkmedvetenhet än tidigare och samtidigt kunna språkpedagogiskt öka alla elevers språkutveckling i skolan. Andelen elever som kommer från ett hem där det talas två språk har ökat markant under åren. Från att siffran på de elever som kommer från ett tvåspråkigt hem legat på 30 procent sedan 1998 var det år 2013 hela 40 procent. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 6–7.)

I läroplanen som utkom år 1985 fanns det ingen separat lärokurs som var riktad till svenskspråkiga elever med stark finska, dock fanns det formuleringar i läroplanen som i ett senare skede kom att få ett eget ämne, nämligen mofi. I läroplanen från 1985 stod det att de elever som kan använda finska och de elever som redan förstår finska måste få utveckla sig och fördjupa sig i språket. En lärokurs skapades som ett led i utbildningsstyrelsens handlingsprogram så att de som talar finska kunde utvecklas. Ett kommunalt beslut gjordes och lärokursen som var riktad till tvåspråkiga elever kunde tas i bruk genast i årskurserna 1–6. År 1992 blev det också en förändring i finska i årskurserna 7–9. I den grundläggande läroplanen från år 1994 finns den modersmålsinriktade kursen som en separat lärokurs. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 7.)

Som redan tidigare nämnts har andelen två- eller flerspråkiga elever ökat i skolorna och detta har också lett till att allt fler väljer att gå den modersmålsinriktade lärokursen i finska. Skolorna är dock inte förpliktade att ordna mofi-undervisning. Huruvida det blir en mofi-klass eller inte beror på hur många elever som ska gå kursen samt hur det är ställt med skolans resurser. Det

finns dessutom skolor som ligger i nästintill helt svenska kommuner. Dessa skolor har inte ett så stort behov att ordna en mofi-kurs om det inte finns elever som skulle delta i kursen eller om det bara är några enstaka som skulle behöva mofi-undervisning. Om fallet är så, behövs det troligen ingen fördjupad kurs i finska. Situationen är helt annan i svenskspråkiga kommuner där finska talas av många, då är det en självklarhet att det krävs mofi-undervisning. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 7.)

Idag börjar man med en lång lärokurs i finska redan på årskurs ett i hela landet. Sedan 2000-talet har man börjat med finska i de finlandssvenska skolorna i allt lägre årskurser men i början på år 2020 blev det klart för alla skolor att inleda den långa lärokursen i finska redan under första skolåret. År 2015 var det omkring 20 procent av alla elever på årskurs ett som inledde sin långa lärokurs i finska. År 2016 hade andelen förstaklassare ökat med 21 procent och år 2018 var det 60 procent som började i den långa lärokursen i finska av förstaklassarna. Trots dessa siffror var det ändå många skolor som väntade tills årskurs tre innan de började med den långa lärokursen i finska. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 10.)

Tabellen (figur 1) visar elevernas val av den långa lärokursen i finska i årskurserna ett och två inom den grundläggande utbildningen från åren 2000–2020. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 10.)

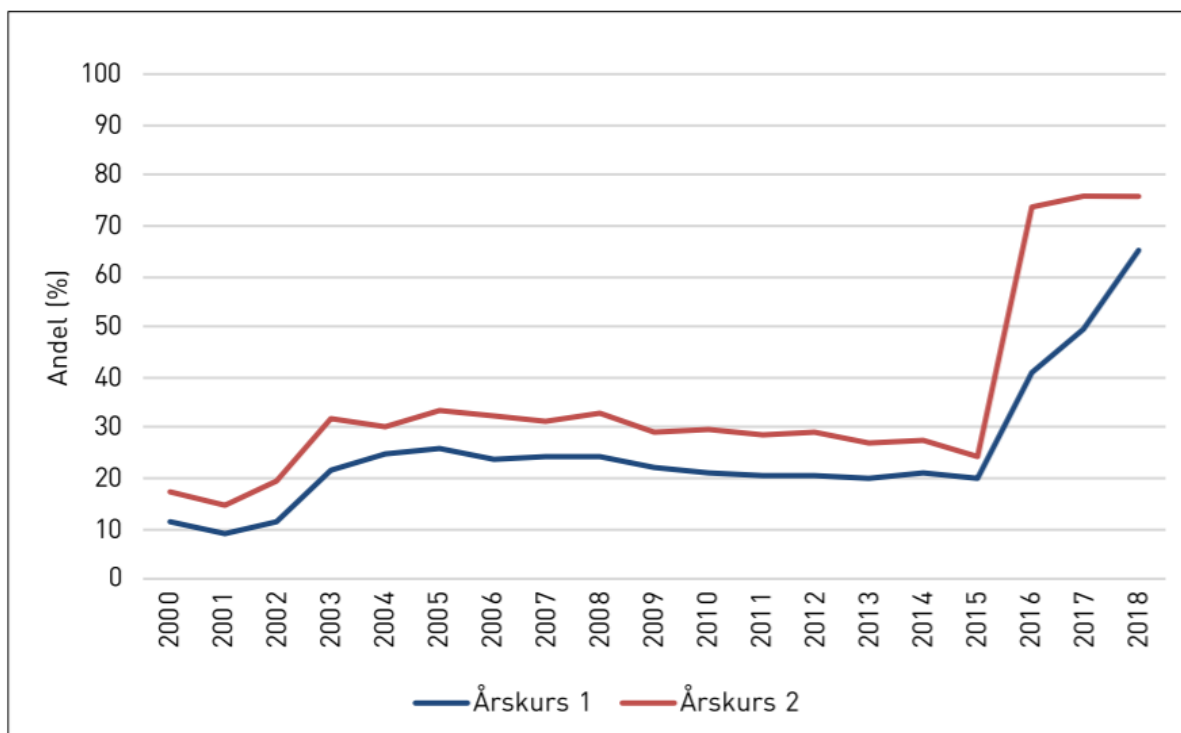


DIAGRAM 1: VAL AV A1-FINSKA I ÅRSKURSERNA 1 OCH 2 INOM DEN GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN ÅREN 2000–2018.

Källa: Statistikcentralen. Vipunen - utbildningsförvaltningens statistiktjänst.

Figur 1. (Källa: “*Det är bra att börja i tid - Undervisningen i finska de Svenskspråkiga skolorna*, Nummela & Westerholm, 2020, s. 11)

När en elev går i skolan ingår det åtminstone en lång lärokurs och en medellång lärokurs i något språk. Det andra inhemska språket i Finland, det vill säga finska eller svenska, måste vara ett av språken. Främmande språk eller samiska bör vara det andra i den långa eller medellånga lärokursen. En lång lärokurs i finska betecknas som en A-lärokurs i finska eller som modersmålsinriktad finska. En A-lärokurs benämns också ofta som nybörjarfinska. Den medellånga kursen i finska betecknas som B-lärokurs. (Nummela & Westerholm, 2020 s. 8.)

3.2 Kartläggning av mofi-undervisningen på fältet

Det finns ett behov av att kartlägga mofi-undervisningen i Svenskfinland. Yvonne Nummela och Annika Westerholm från Utbildningsstyrelsen har därför sammanställt en rapport om

undervisningen, arbetssätten och inslagen i utvecklingsverksamheten och undervisningen samt hur förhållandet till det finska språket ser ut. Rapporten behandlar också finskans roll i skolans verksamhetskultur. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 5.)

Nummela och Westerholms (2020) rapport handlar om undersökningen som NCU gjorde år 2018. Undersökningen riktades till rektorer, klasslärare och ämneslärare i årskurserna 1–9 i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Syftet med undersökningen var att försöka få kartlagt hur situationen ser ut inom finskundervisningen. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 6.) Enkäterna som skickades ut till rektorerna, klasslärarna och finsklärarna hörde till projektet *“Finskan i fokus”* som är ett delprojekt i utvecklingsprogrammet *“Lyft Lärandet!”* (Utbildningsstyrelsen, 2018).

I rapporten framkommer det att mofi-grupperna är heterogena vilket betyder att alla elever har olika språkbakgrund och språkligt är de på relativt olika nivåer. Både klasslärarna och ämneslärarna anser också att flickorna är mer motiverade att lära sig finska medan pojkarna uttrycker sig mera till tals. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 25.)

Det är en utmaning att undervisa ett språk som inte är elevens modersmål. Lärarna måste se till att skolspråket svenska stöds genom modersmålsundervisningen och att det andra inhemska språket stöds genom en god finskundervisning där alla elever ska ha en möjlighet att utvecklas. De elever som har finska som hemspråk kan välja mofi för att få den undervisning som de kräver för att gå framåt i sin språkutveckling. (Silverström, 2017, s. 2.)

“Denna undervisning beaktar att tvåspråkiga elever har ett större ordförråd och ett annat flyt i sin finska än sina jämnåriga klasskamrater som kommer från hem där finska inte används.” (Silverström, 2017, s. 2.)

Enligt klasslärarna har mofi-eleverna en god vilja att lära sig mera finska. De har en bra inställning till språket och är nyfikna och aktiva under lektionerna. Utmaningen med undervisningen är att få den anpassad så att den lämpar sig till alla elever, både de som är tvåspråkiga och de som kommer från enbart ett svenskspråkigt hem. Eleverna har relativt olika uppfattningar om vad mofi-undervisningen handlar om. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 25.)

I rapporten framkommer det att det finns elever som tror att mofi-undervisningen enbart går ut på att leka och tala eftersom så många av eleverna kan finska från tidigare. De flesta elever uttrycker sig mycket duktigt på finska men svårigheterna upplevs enligt klasslärarna i skriftspråket. Det är mycket talspråk som blandas med i skriftspråk och därför är skriftspråket nästan svårt för så gott som alla elever. Att se en skillnad mellan tal-och skriftspråk är inte lätt och det märks på eleverna, upplever klasslärarna i rapporten. Mofi-elevernas stavning är svag och själva skrivandet upplevs som svårt av eleverna. Eleverna läser numera allt färre böcker där de kunde lära sig ord omedvetet som de kunde ha nytta av. Det är en av orsakerna till att elevernas ordförråd är mycket begränsat. Elevernas finska är mycket vardagligt, de kan skriva och tala det som deras vardag handlar om men långt utanför det sträcker sig inte deras ordförråd. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 25.)

Ämneslärarna beskrev sina mofi-grupper som mycket varierande men att de flesta elever tycker att mofi är ett roligt ämne. Eleverna är ivriga och tycker om att skapa och föra diskussioner i klassrummet på finska. Ämneslärarna påpekade att det är allt färre mofi-elever som är helt tvåspråkiga och därmed blir det svårare att anpassa undervisningen till alla elever. Ordförrådet är, precis som klasslärarna också tyckte, mycket snävt. Det är vardagligt och räcker till att tala med kompisar och familj, men att skriva skönlitterära texter är för svårt eftersom ordförrådet inte räcker till. (Nummela & Westerholm, 2020, s.26.)

Enligt ämneslärarna är mofi-eleverna mycket självsäkra på sin sak och eleverna tror att de inte behöver studera finska för att lära sig mera. Eleverna tror också att de på något sätt slipper lättare undan eftersom de redan kan finska och förstår därför inte orsaken varför de måste jobba för att få ett bra vitsord. Heterogena grupper i mofi gör att nivån på eleverna är mycket olika. Ämneslärarna berättar att det finns mofi-elever som är mycket motiverade, högpresterande och villiga att lära sig mera men samtidigt finns det också mindre motiverade mofi-elever som har dåliga kunskaper i finska. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 26.)

I enkäten som skickades ut till lärarna fanns olika påståenden kring mofi-elevernas språkanvändning och språkbakgrund. Sammanfattningsvis anser lärarna att mofi-gruppen är en mycket heterogen grupp och elevernas språkbakgrund är mycket varierande. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 26.)

Nummela och Westerholm (2020) nämner i sin rapport hur en grupp elever i finska ska delas in. Finskundervisningen ska delas i en A-lärokurs och i en mofi-lärokurs, men också i dessa enskilda grupper finns det olikheter mellan eleverna. Utbildningsanordnare menar att det finns en tredelning av eleverna när det kommer till språk. För det första finns det de elever som kan tala finska och även behärskar skriftspråket. För det andra finns det elever som behärskar talspråket men inte skriftspråket och för det tredje finns det de elever som inte riktigt är starka på varken tal-eller skriftspråket. Denna tredelning förekommer tydligare i A-lärokursen men också i mofi-kursen kan det finnas tvåspråkiga elever som inte är helt tvåspråkiga. (Nummela & Westerholm, 2020 s. 47.)

I en heterogen grupp är det en utmaning för lärarna att undervisa så att alla elever får en möjlighet att utvecklas (Nummela & Westerholm, 2020, s. 47). Pörn (2012) lyfter också fram heterogeniteten i sin artikel. Pörn (2012) skriver att den språkliga heterogeniteten ökar hela tiden, både individuellt och regionalt, vilket kan leda till pedagogiska utmaningar för läraren eftersom undervisningen borde vara meningsfull för alla elever. (Pörn, 2012.)

Även om det för läraren kan anses som svårt att undervisa en heterogen grupp kan det hända att en heterogen grupp gynnar eleverna. I heterogena grupper får de elever som har en mindre utvecklad kunskapsförmåga i något ämne en chans att själva utvecklas när de får lyssna till de som i sin tur har en mer utvecklad kunskapsförmåga. Genom att lyssna till diskussioner och våga ställa frågor finns det stora möjligheter för alla elever att utvecklas i en grupp oavsett kunskapsförmåga. (Forslund Frykedal, 2008, s. 119.)

3.3 Språkundervisning enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014

Målet med undervisningen av det andra inhemska språket är att elevernas tro på den egna språkliga inläringen ska stärkas. Eleverna behöver känna att de kan lära sig språk och bli uppmuntrade till att använda sig det språk som de lärt sig. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Inläring av språk spelar en viktig roll i utvecklingen av tankeförmågan. I och med att ordförrådet och strukturerna i ett språk utvecklas kommer också de kommunikativa färdigheterna och förmågan att söka information utvecklas. Undervisningen i det andra inhemska språket ska väcka elevernas intresse för den språkliga mångfalden i skolan och i den

omgivande världen. För att behålla intresset för det finska språket bör undervisningen vara mångsidig, omväxlande och innehålla praktiska arbetsmetoder. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

För att skapa en bättre förståelse av hur viktigt det är att lära sig språk, i detta fall finska, ska läraren försöka komma i kontakt med finska skolor. På detta vis får de svenskspråkiga eleverna en möjlighet att kommunicera med finskspråkiga elever. I det digitala samhället vi lever i finns det många möjligheter att kommunicera även om man inte har möjlighet att träffas. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Elever som redan kan finska från tidigare ska också ha möjlighet att utvecklas och bli bättre på finska. Alla ska kunna studera i egen takt och känna att de lär sig mera. Målet med undervisningen är att få eleverna att tro på sig själva och modigt använda sig av det finska språket också utanför skoltid. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Numera inleds den långa lärokursen i finska redan på årskurs 1 i hela Finland (Nummela & Westerholm, 2020, s. 10). Tidigare inleddes finskstudier först på årskurs 3. Sedan 2000-talet har dock många skolor börjat med finska i skolan tidigare än från årskurs tre ofta i form av sång och lek på finska. I skolvärlden pratar man om att eleverna får en språkdusch. Eleverna lär sig finska samtidigt som de sjunger, motionerar eller leker. Tidigare var det ganska långt elevernas egna intressen som bestämde hur innehållet i ämnet finska skulle se ut i de lägsta årskurserna innan de började i årskurs 3. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I årskurserna 3–6 är det huvudsakliga målet med mofi-undervisningen att eleverna får fördjupa sig i det finska språket och lära sig om den finska kulturens särdrag. Eleverna som läser A-finska ska däremot motiveras att lära sig finska och framförallt värdesätta finska och förstå att finska är ett nationalspråk. Mofi-eleverna ska däremot märka att det finns en tydlig skillnad mellan talad och skriven finska. Finska språket ska vara så korrekt som möjligt. Det är viktigt att det som eleverna lär sig är relevant och att eleverna ska känna att de har nytta av det som de lär sig. Därför bör lärare ge eleverna en möjlighet att använda det finska språket också utanför finska lektionen så att eleverna får använda sig av språket i andra situationer än i klassrummet. På detta sätt lär sig eleverna att använda finska i vardagliga situationer. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

I årskurserna 7–9 är målet med finskundervisningen att stärka det som eleverna lärt sig under de föregående skolåren. Eleverna ska också uppmuntras att använda finska i vardagen. I och med att så många elever använder sig av det finska språket under sin fritid ska lärare anpassa undervisningen så att eleverna känner att det som de går igenom under lektionerna är något som de kan använda under sin fritid. Det ska även finnas en möjlighet för eleverna att utöva finska under andra lektioner och inte enbart under finsklektionerna. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Modersmålsinriktad finska i årskurserna 7–9 har bland annat som mål att eleverna ska kunna se finska språkets regelbundenheter samt känna till finskans centrala språkvetenskapliga begrepp. Språket ska vara så korrekt som möjligt. Eleverna ska uppmuntras till att använda finska utanför skolan och modigt försöka tala med andra som pratar finska. Detta kan också övas genom att eleverna får träna på olika situationer eller dialoger i klassrummet som kan uppstå utanför skoltid. Det är viktigt att eleverna får öva på olika kommunikationsstrategier så de kan använda språket i framtiden. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

4 Ämnesintegrering

Kapitlet behandlar begreppet ämnesintegration och ger en förklaring till hur ämnesintegrering tillämpas i skolan. Kapitlet ger också en inblick i vad tematisk undervisning innebär.

4.1 Ämnesintegrering i skolan

Ämnesintegrering innebär att man smälter samman olika ämnen. Det gäller både praktiska och teoretiska ämnen. Ämnesintegrering är något som hör till en lärares vardag. (Aaltonen, 2003, s. 18). Svenska Akademiens ordlista definierar begreppet *integration* som en sammansmältning av blandade delar till en helhet (SAOL, 2014).

Att integrera ämnen i skolan är inte lätt. Det hör till läraryrket att kunna vara flexibel, men för till exempel ämneslärare kan det vara mycket svårt att undervisa andra ämnen än det som de själva är specialiserade i. Läraren måste planera och förbereda integrerade lektioner. Det behöver nödvändigtvis inte vara att man integrerar ett teoretiskt ämne med ett praktiskt. Det är möjligt att integrera vilka ämnen som helst men då krävs det mycket engagemang av läraren. (Aaltonen, 2003, s. 18–19).

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen poängterar också ämnesintegreringens betydelse i skolan. Undervisningen ska ses som en helhet och ge eleverna en grund för livslångt lärande och samtidigt skapa en allmänbildning som krävs i den tid som vi lever i nu. Förutom god kompetens i olika ämnen ska man också sträva efter en ämnesöverskridande kompetens. Läroplanen bestämmer därför mål och innehåll för gemensamma teman för mångvetenskapliga lärområden och kompetensområden som förenar olika läroämnen. För att ämnesintegrering ska lyckas och för att målen ska nås krävs det systematiskt samarbete av lärarna. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

“Undervisningen i finska kan integreras i undervisningen i olika läroämnen och de mångvetenskapliga lärområdena och tvärtom. Eleverna ska uppmuntras att söka information på finska i olika läroämnen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 380)

Braskén, Hemmi och Kurtén (2019) berättar om ämnesintegrering i skolani sin artikel. I artikeln framkommer det att läroplanens nyaste tillägg är ämnesintegrering. Ämnesintegrering innebär samarbete ämnen emellan och är tänkt att gynna elevernas arbetskompetens i framtiden eftersom de tack vare ämnesintegrering lär sig att se helheter. Ämnesintegrering stärker samarbetsförmågan med andra elever men också med andra lärare. Det står inte vilka ämnen som ska integreras med varandra utan det är upp till lärarna själva att bestämma vilka ämnen de vill kombinera och undervisa integrerat. (Braskén, Hemmi och Kurtén, 2019, s. 852–853.)

Braskén, Hemmi och Kurtén (2019) har tillsammans gjort en undersökning om hur ämnesintegrering tillämpas i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Undersökningen gjordes under åren 2016–2017 och datainsamlingen i undersökningen var mycket bred. Undersökningsfrågorna besvarades genom intervju av rektorer, lärare och elever. Rektorer och lärarna blev intervjuade medan eleverna fick fylla i frågeformulär samt delta i gruppintervjuer. (Braskén, Hemmi och Kurtén, 2019, s. 853.)

Artikeln som Braskén, Hemmi och Kurtén (2019) publicerat fokuserar på hur rektorer och lärare som undervisar matematik och vetenskapliga ämnen såsom kemi, fysik och biologi, tar hänsyn till den grundläggande läroplanen och förverkligar de förväntningar som står i läroplanen angående ämnesintegrering. Att undersökningen fokuserar på hur matematik och de naturvetenskapliga ämnena integreras med andra ämnen i skolan beror på att de upplevs som svåra att integrera. Detta på grund av att de skiljer sig så mycket från andra ämnen i skolan. (Braskén, Hemmi och Kurtén, 2019, s. 853.)

I undersökningen ställdes två frågor. Fråga 1 behandlade rektorernas, matematiklärarnas och de vetenskapliga ämnernas lärare funderingar kring hur de genomför en ny tvärvetenskaplig del till undervisningen. Fråga 2 handlade om utmaningar som ämnesintegrering för med sig i de specifika ämnena som blev valda till denna undersökning. (Braskén, Hemmi och Kurtén, 2019, s. 853–854.)

Rektorerna deltog i denna undersökning eftersom deras stöd i undervisningen är mycket viktig. Rektorer kan också vara orsaken varför ingen förändring sker i undervisningen. Det kan hända att rektorerna har en vision om hur undervisningen ska se ut men att lärarna som undervisar eleverna inte är nöjda. I Finland är det dock vanligt att rektorerna också undervisar i vissa ämnen. (Braskén, Hemmi och Kurtén, 2019, s. 854.)

Lärarna besvarade fråga 1, som handlade om ämnesintegreringens förverkligande i undervisningen, relativt positivt. Lärarna upplevde att samarbetet med andra lärare var ett av det bästa med att integrera ämnen sinsemellan. Genom att fundera och bolla idéer tillsammans om hur man kunde kombinera ämnen med varandra ledde till att lärarna började se andra lärares undervisningssätt. Dessa undervisningssätt kunde de senare själva utnyttja i praktiken. En till positiv aspekt var att lärarna samtidigt fick samarbeta med andra lärare istället för att sitta ensam och planera lektioner. Orsaken varför samarbete betonades var att lärare allt som oftast planerar enskilt och utför sin egen undervisning själv. (Braskén, Hemmi och Kurtén, 2019, s. 860.)

Rektorerna ansåg att genom tillämpning av ämnesintegrering i skolan får eleverna en bredare uppfattning om ämnen som undervisas. Eleverna kunde möjligtvis använda det som de lär sig i praktiken istället för att bara få det teoretiskt under timmarna. Enligt rektorerna är en av de viktigaste aspekterna med ämnesintegrering att eleverna ska få en möjlighet att se hur teori och praktik hänger ihop. (Braskén, Hemmi och Kurtén, 2019, s. 860.)

Fråga 2, gällande möjligheterna och utmaningarna med ämnesintegrering, medförde mera olikheter i undersökningens resultat. Eftersom alla ämnen inte går att kombinera med varandra är det ingen idé för lärare att försöka tvinga att få dem integrerade. Ämnesintegrering i skolan beror allt som oftast på lärarens initiativtagande och vilken syn på ämnesintegrering läraren har. Det finns ämnen som lärarna ifrågasätter ifall de ska gå att integrera eller inte. Lärare har olika uppfattningar om vad som är lätt att integrera och vad som kan anses som svårt. I en undersökning gjord av James, Lamb, Householder och Bailey (2000) (refererat i Aaltonen, 2003, s. 52) kom det fram att lärare som enbart undervisar matematik ansåg att matematiken inte var ett lämpligt ämne att integrera med andra ämnen. Matematiklärare tyckte att det inte fanns vare sig rum eller tid för ämnesintegrering.

En utmaning med ämnesintegrering är att det i värsta fall kan blanda bort eleverna om det blir för mycket kombination av olika ämnen. Enligt rektorerna måste lärarna vara tydliga med vilka ämnen som undervisas och vad som hör vart så att inget blir oklart för eleverna. Lärarna själva anser att hela idén med ämnesintegrering är att det inte ska märkas vilket ämne som undervisas, eleverna ska själva få räkna ut det. Eleverna måste också lära sig att ta ansvar och engagera sig i undervisningen för att det ska fungera. Läraren försöker ta avstånd från att enbart stå och

undervisa och låter eleverna själva försöka komma fram till svaren. (Braskén, Hemmi och Kurtén, 2019, s. 860, 862–863.)

Bedömningen i kombinerade ämnen var också en utmaning enligt lärarna. Hur ska man bedöma ett ämne som är inbakat i ett annat och tvärtom? Lärarna påstod att det är svårt att veta vad eleverna lär sig under lektionerna eftersom de ofta går ut på att eleverna ska jobba parvis eller i grupp och själva komma fram till svar genom att kombinera det teoretiska tillsammans med det praktiska. Det finns ingen chans att läraren kan hålla koll på alla elever eller grupper. Det finns många utvecklingsmöjligheter kring ämnesintegrering men enligt lärarna fungerar det bra om lärarna har ett lyckat samarbete och eleverna förstår tanken med ämnesintegrering. Eleverna måste också förstå vilket ansvar det innebär för dem att ta för att säkerställa att lärande sker. (Braskén, Hemmi och Kurtén, 2019, s. 862.)

4.2 Tematisk undervisning

Ämnesintegrering innebär att ett eller flera ämnen kombineras, medan tematisk undervisning bygger på ett tvärvetenskapligt synsätt där meningen med undervisningen inte är att organisera ämnen strikt utan istället utföra dem tematiskt. Meningen med tematisk undervisning är att olika skolämnena integreras till en helhet. Lärare ska röra sig fritt och leta efter meningsfulla kunskapssammanhang. (Nilsson, 2007, s. 5–6.)

“Tematisk undervisning utmärks bland annat av att olika ämnen integreras till en helhet, att olika färdigheter, som att läsa och skriva, övas i funktionella sammanhang och att det tematiska innehållet sätts i centrum. Tematisk undervisning utmärks också av att innehållet i undervisningen har en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter och vardagliga förståelse av olika samhälleliga förhållanden och företeelser.” (Nilsson, 2007, s. 15.)

Många lärare anser att tematisk undervisning är flummigt och missvisande. Att det är flummigt och missvisande är enligt Nilsson (2007) inte det största problemet inom tematisk undervisning. Det svåraste är själva temavalet. Nilsson (2007) menar att man huvudsakligen kan se två olika typer av teman. Det finns teman som man kan kalla *skolämnesorienterade* och sen finns det teman som kallas för *problem-/relationsorienterade*. *Skolämnesorienterade* teman behandlar till exempel forntiden, djur, kontinenter eller vikingatiden medan *problem-*

/relationsorienterade teman utgår från elevernas vardagserfarenheter som till exempel rädsla eller mobbning. Nilsson (2007) tillägger att man ännu kunde nämna ett tema till utöver dessa två. Det temat behandlas i ett *litteraturhistorisk* eller i en *estetisk* företeelse såsom till exempel hösten eller sagor. (Nilsson, 2007, s. 16.)

Precis som med ämnesintegrering finns det fördelar och nackdelar med tematisk undervisning. Tack vare tematisk undervisning finns det en större möjlighet för alla elever att bli intresserade av undervisningen. Intresset väcks oftast som följd av att det finns ett tema som behandlar ett brett område och då finns det utrymme för olika åsikter och hållningar. Eleverna kan förstå olika synpunkter till ett ämne eller flera på ett bättre sätt när det som de lär sig sätts in i begripliga och meningsfulla sammanhang. Dessutom väljs ofta innehållet i undervisningen med utgångspunkt från elevernas förståelse och erfarenheter. En tematisk förväntning bildas hos eleverna när sammanhållna utbildnings- eller kunskapskontexter skapas. Dessa kontexter får en möjlighet att bildas när varje avsnitt hålls samman och inte blir utsatta för ständiga avbrott. (Nilsson, 2007, s. 30.)

Det finns också utmaningar med tematisk undervisning. Det kan hända att viktiga delar inte tas upp i undervisningen eftersom de glöms bort på grund av för mycket innehåll. Risken för bortfall av viktiga saker i den tematiska undervisningen blir också större om det är många lärare involverade i undervisningen. Det blir därför mycket större krav på läraren. Dessutom måste läraren förbereda sig väl så att undervisningen ska fungera så bra som möjligt. (Nilsson, 2007, s. 30.)

Temavalet kan också vara problematiskt. Det finns ingen säkerhet att alla elever automatiskt anser att varje tema är meningsfullt. Detta kommer att påverka elevens intresse och initiativtagande så länge temat är aktuellt och kan i värsta fall ge eleverna många svårigheter. Tematisk undervisning ger eleverna en möjlighet att fokusera på samma saker oberoende lektion. Undervisningen innehåller en begriplig logik som ger undervisningen ett sammanhang. (Nilsson, 2007, s. 29–30.)

5 Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras de metoder som använts till insamling av data och hur analys och redogörelse har gått till. Kapitlet inleds med en presentation av syftet och forskningsfrågorna. Efter det presenteras forskningsansatsen och metoden som använts när resultaten blivit analyserade och redovisade. Avslutningsvis belyses studiens validitet och reliabilitet.

5.1 Studiens syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med avhandlingen är att öka förståelsen av och beskriva lärares uppfattningar av mofi-undervisningen inom den grundläggande utbildningen (åk 1–9). Utgående från det övergripande syftet har följande forskningsfrågor utformats:

1. Vilka uppfattningar har finsklärare av möjligheter i mofi-undervisningen i praktiken?
2. Vilka uppfattningar har finsklärare av utmaningar i mofi-undervisningen i praktiken?

5.2 Metod och forskningsansats

Jag väljer att göra en kvalitativ studie med intervju som datainsamlingsmetod. Målet med en intervju är enligt Dalen (2007) att få fram information som beskriver hur de intervjuade upplever sin livssituation. En kvalitativ studie framhäver informantens egna tankar, erfarenheter och känslor. (Dalen, 2007, s. 14.) Det handlar om att karaktärisera något och intervjuaren ska gestalta det (Larsson, 1986, s. 7). I kvalitativa intervjuer ställer intervjuaren enkla frågor som informanten får besvara så innehållsrikt som hen tycker, ju mer information informanten ger desto mer material har man som intervjuare att ta till när analyseringen av materialet sätts igång. (Trost, 2010, s. 25.)

Som forskningsansats används fenomenografi eftersom den lämpar sig bra till kvalitativa studier. Undersökningen innehåller beskrivningskategorier som används inom fenomenografi.

Beskrivningskategorierna sammanför kvalitativt olika uppfattningar som de som blivit intervjuade i en grupp har av samma fenomen. Begreppet fenomenografi innebär att man vill veta vad människor har för uppfattningar av olika saker i omvärlden. Fenomenografi utgår ifrån att olika händelser i världen kan ha olika innebörd för människor. (Uljens, 1989, s. 10, 39.) Lindgren (refererad i Starrin och Svensson (1994, s. 91) skriver att intervjuarens egna uppfattningar och förutfattade meningar måste sättas åt sidan och intervjuaren bör bara lyssna till andra och hur de uppfattar det som undersöks.

Den centrala definitionen för fenomenografi är uppfattning. I fenomenografi finns det en skillnad på vad som ska analyseras. Inom fenomenografi analyserar man inte vad människor har för uppfattning *om* olika företeelser utan man analyserar människors uppfattning *av* olika händelser. Med detta menas följande: det som analyseras är vad människorna har för grundläggande förståelse av något. Ifall man skulle analysera vad människor har för uppfattningar *om* olika händelser avser man att människan gör något till föremål för medveten reflektion samt sammanbinder en värdering till denna tanke. Fenomenografi intresserar sig för individens uppfattning av fenomenet. Det som är viktigt att komma ihåg som forskare är att man ska göra en tydlig skillnad på vad något är och vad det uppfattas vara. (Uljens, 1989, s. 10–13.)

Fenomenografi som forskningsansats ger intervjuaren den uppfattningen som andra har av omvärlden. Det betyder att intervjuaren är ute efter innebörden hos olika fenomen, inte förklaringar, frekvenser eller samband. Det som intervjuaren vill få fram av de som blir intervjuade är snarare hur något framstår än hur något egentligen är. (Larsson, 1989, s. 13.)

Fenomenografi koncentrerar sig på hur andra uppfattar verkligheten och man brukar tala om att detta kallas “andra ordningens perspektiv”. “Första ordningens perspektiv” handlar om ens egna uppfattningar om olika aspekter. När man analyserar andra ordningens perspektiv är man inte intresserad ifall de uppfattningar som individerna som intervjuas stämmer överens med verkligheten, man vill bara veta hur de individerna upplever det som frågas. (Uljens, 1989, s. 10–14.)

Genom att ha fenomenografi som forskningsansats går det att kvalitativt avslöja skilda sätt att få kunskap om olika fenomen. Enligt Marton och Booth (2000) finns det två relevanta frågor att lösa. För det första måste man försöka lista ut vilka dessa sätt att se på olika fenomen är och

för det andra hur dessa sätt framträder i ett specifikt fall eller vid en specifik tidpunkt. Det är också nödvändigt att se det ur ett annat perspektiv och se om de sätten som diskuterats inte framträder vid ett särskilt fall eller vid en särskild tidpunkt. (Marton & Booth, 2000, s. 176.)

“Det handlar om att identifiera just på vilka sätt någonting kan erfaras. Och det är forskarens sätt att erfara variationen i andra människors sätt att erfara någonting.” (Marton & Booth, 2000, s. 176.)

5.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Jag har valt att använda mig av intervju som datainsamlingsmetod. Jag har tre forskningsfrågor som jag utgår ifrån. Det data som jag använder mig av är insamlat inom ramen för forsknings- och utvecklingsprojektet Mofi 2.0 vid Åbo Akademi. Datainsamlingen som består av intervjuer med lärare genomfördes på tre orter i Svenskfinland, Helsingfors, Åbo och Vasa. Jag valde att enbart analysera gruppintervjuerna från Helsingfors och Vasa.

För att få så många olika perspektiv på studien som möjligt blev informanterna intervjuade i grupper, dvs. genom gruppintervju. Med begreppet gruppintervju menar man vanligen en intervjuare som intervjuar flera personer samtidigt. En kategori av gruppintervjuer kallas fokusgruppsintervjuer vilket innebär att informanterna själva för samtalet och intervjuaren observerar situationen. Det är intervjuaren som styr intervjun och ser till att samtalet inte avlägsnar sig alltför mycket från ämnet. (Trost, 2010, s. 44–45.)

I grupperna fanns det en som ledde samtalet och såg till att informanterna höll sig till ämnet. Gruppledaren hade färdiga frågor (se bilaga A) som hen utgick ifrån. Dessa frågor var frågor som ledde till diskussion. Enligt Trost (2010) är det viktigt att gruppledaren har i förväg mycket välformulerade frågor. Frågorna ska inte vara många och framförallt borde de ta upp stora delområden inom ämnet som diskuteras. (Trost, 2010, s. 71.)

Som gruppledare fungerar en person som är påläst i ämnet. Det är enligt Trost (2010) något som borde vara en självklarhet för att få till en bra och givande intervju. Genom att ha ett tydligt syfte och tydliga intervjufrågor kan man säkra sig om att få reliabla svar. Eftersom gruppintervjuerna i min studie genomfördes på olika ställen var det också viktigt att

gruppledaren frågade frågorna i samma ordning oberoende intervjuplats så att alla informanter hade ungefär samma utgångspunkt. (Trost, 2010, s. 71–72.)

I varje grupp fanns en gruppledare och ett forskningsbiträde. Gruppen som intervjuades i Helsingfors bestod av 5 informanter utöver gruppledaren och forskningsbiträdet. I Vasa var antalet lärare 4 utöver gruppledaren och forskningsbiträdet. Diskussionsunderlaget (Bilaga A) skickades ut till lärarna på förhand. Diskussionsunderlaget inleddes med kort fakta om när och var intervjun kommer att äga rum. I underlaget framkom det även att projektet är ett samarbete mellan Åbo Akademi och Utbildningsstyrelsen. I underlaget presenterades också undersökningens syfte och därefter 6 olika frågeställningar som diskussionen skulle utgå ifrån. Frågorna var följande:

1. Vilken erfarenhet har du som mofi-lärare, hurdana mofi-grupper har du undervisat/undervisar du?
2. Vad är mest givande med att undervisa mofi?
3. Vad är mest utmanande med att undervisa mofi?
4. Hur ser du på mofi-undervisningens uppdrag? / Vilket är målet med mofi-undervisningen?
5. Vilka arbetssätt gynnar mofi-undervisningen enligt dig?
6. Vilka är dina önskemål för utvecklingsarbete?

5.4 Studiens genomförande, databearbetning och analys

Materialet som jag använt i min undersökning är inspelade gruppintervjuer. Jag har inte varit närvarande under gruppintervjuerna utan fick dem färdigt på ett USB-minne. När jag fick inspelningarna från gruppintervjuerna transkriberade jag dem. Enligt Johansson (2005) kan begreppet "*transkription*" beskrivas som muntligt förmedlade berättelser inspelat på band som överförs från tal till text. Vid transkription är forskarens ställning att vara en form av översättare. Forskaren lyssnar till materialet och för sedan över det i textform. (Johansson, 2005, s. 282.)

I projektet Mofi 2.0 spelades muntliga intervjuer in. Muntliga intervjuer för med sig en del nackdelar trots att den ger mycket till intervjuaren. Det som ofta är problematiskt med muntliga

intervjuer är att de innehåller så mycket mera än bara det som informanter säger. Sättet som informanter berättar på lämnas bort eftersom man inte ser det flera gånger än den gången som intervjun sker. Det kan finnas tveksamhet och rättelser som kan ha en stor betydelse till intervjuens resultat. Detta syns inte i texten utan bara på plats när intervjun äger rum. (Johansson, 2005, s. 24.)

Det data som jag använde mig av är endast en ljudinspelning av händelsen. Jag har inte varit delaktig när själva intervjun genomförts och kan därmed enbart analysera data genom att lyssna på inspelningarna och transkribera dem. I resultatredovisningen citeras vissa kommentarer av finsklärarna. Dessa kommentarer har blivit ändrade från talspråk till standardsvenska.

5.5 Reliabilitet och validitet

Med reliabilitet avses i grund och botten om undersökningen är pålitlig eller inte. Det vill säga ifall undersökningen upprepas en till gång kommer den att ge samma resultat. (Eliasson, 2013, s. 14.)

När en kvalitativ undersökning genomförs är det viktigt att komma ihåg att undersökningen genomförs på samma sätt åt alla som deltar oavsett när eller var den utförs. Det finns också olika sätt som det går att öka reliabiliteten på för att få mera trovärdiga svar. Genom att till exempel förbereda undersökningen väl och ha klara och tydliga tillvägagångssätt hur intervjun ska genomföras redan före den äger rum. (Eliasson, 2013, s. 15–16.)

Validitet handlar om ifall undersökningen gäller eller inte. Begreppet validitet kommer från ordet "valid" som betyder giltig. Det är viktigt att i en kvalitativ undersökning samla in data som är sann. (Eliasson, 2013, s. 16.)

En kvalitativ gruppintervju kan medföra olika problem när det kommer till studiens validitet. Informanterna anpassar sig snabbt i gruppen och säger sällan sådant som hen inte vill att andra ska få till kännedom. När intervjun utförs i en grupp finns det flera som lyssnar till en. Tystnadsplikten borde gruppen vara informerade om men om alla kan hålla det som diskuteras inom intervjusituationens ramar är inget att ta för givet. Därför är det lätt hänt att allt inte blir sagt och viktiga delar kan försvinna helt. När det är frågan om enskilda intervjuer vet

informanten att intervjuaren har fullständig tystnadsplikt och då spelar det inte en så stor roll om informanten slänger ut orden med lite förhastade uttryck och åsikter eftersom de inte har något värde efter intervjun. (Trost, 2010, s. 45.)

För att gruppintervjun ska hållas så valid som möjligt är det också nödvändigt att tänka på gruppens storlek. Förut var det vanligt med gruppintervjuer som innehöll mellan tio och tolv personer men i dagens läge är det alldeles för mycket. Det är viktigt att kunna hålla reda på alla deltagarna och därför lämpar sig grupper på runt fem deltagare bäst. (Trost, 2010, s. 45.)

För att gruppintervjun ska bli så tillförlitlig som möjligt är det viktigt att alla i gruppen får framföra sina åsikter. Det är lätt hänt att de som är mest pratglada leder diskussionen medan de som är lite mera tystlåtna inte får ordet så ofta. Det kan vara svårt för intervjuaren att märka detta eftersom intervjuaren bör hålla reda på så mycket annat samtidigt, till exempel det som informanten säger och vad informantens kroppsspråk visar. Intervjuarens uppgift är att skapa en vi-känsla i gruppen och på detta sätt skapa en gemenskap och uppfattning i gruppen att alla kan säga vad de känner utan att behöva ångra sig efteråt. Känslan att säga något som man inte borde säga är mycket vanlig i gruppintervjuer. Det händer ofta att informanterna samlas kring en åsikt som anses lämplig i en situation. Grupptricket blir för stort och tystnadsplikten är inte alltid pålitligt vilket leder till att informanterna är noggranna med vad de väljer att berätta för de andra. (Trost, 2010, s. 46–47.)

6 Resultatredovisning

I följande kapitel kommer jag att sammanfatta svaren tillsammans från de båda orterna var undersökningen ägt rum. Svaren på forskningsfrågorna är kategoriserade enligt de samtalsämnen som togs upp i diskussionerna.

6.1 Lärarnas uppfattningar om möjligheter inom mofi-undervisningen i praktiken

I materialet framkom det både möjligheter och utmaningar. Gruppintervjuernas resultat tyder dock på att det finns allt fler utmaningar inom mofi-undervisningen än vad det finns möjligheter. I gruppintervjuerna som analyserats är åsikterna kring mofi-undervisningen från båda grupperna relativt lika.

Enligt de nationella läroplansgrunderna ska språk värdesättas i skolan samtidigt som det ska vara naturligt att använda flera olika språk i skolans vardag. Genom att integrera ämnen, till exempel musik och finska, lär sig eleverna färdigheter inom huvudämnet (i detta fall är musik) samtidigt som eleverna lär sig att framställa olika händelser språkligt (i detta exempel på finska). (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Näst presenteras en omfattande möjlighet som finsklärarna lyfte fram i gruppdiskussionerna. Resultatet är sammanställt från båda grupperna.

6.1.1 Ämnesintegrering

Diskussionen kring integrering av ämnen skapade en positiv reflektion hos lärarna. Att integrera finska med andra ämnen ger lärarna en möjlighet att smidigt införa finska i undervisningen. Finska, och språk överlag, är något som kan utövas i andra ämnen också än enbart under språklektionerna. En lärare berättade om hur hen hållit musiklektioner på finska och att det fungerat bra eftersom eleverna får lyssna till finska på ett annat sätt än under finsklektionerna. De elever som dessutom känner sig svagare på svenska och starkare på finska

får också en möjlighet att känna sig mera synliga och möjligtvis vara mera delaktiga under lektionen. Att läraren integrerar ämnen gör att hen bidrar till en helhetsskapande undervisning.

Som finsklärare har man möjligheten att tala finska i en svensk skola och enligt lärarna var det något man verkligen ska dra nytta av. Många lärare berättade att de talar finska med sina mofi-elever hela tiden, inte enbart under mofi-lektionerna. Detta har lett till att flera elever som inte har finska med mofi-läraren också börjat prata finska med mofi-läraren när man möts till exempel i korridoren, och det är bara positivt enligt intervjugrupperna. Även om lärarna poängterar att de under den största delen av deras karriär som lärare uppmanat eleverna att prata svenska i en svensk skola har de nu börjat ändra sig.

“Jag säger anteeks minä en ymmärrä om de börjar prata svenska med mig.”

Möjligheten att kunna diskutera på finska och föra en konversation elever och lärare emellan inom en mofi-grupp är något som uppskattades i båda grupperna. Att diskutera till exempel aktuella händelser är något som fungerar bra i mofi-klasser och dessutom är aktuella händelser också något som intresserar de flesta. Läraren får dessutom också in lite ämnesövergripande undervisning utan att eleverna lägger märke till det. Pressen att som lärare ha ett korrekt skriftspråk under lektionerna är inte heller lika stor i en mofi-klass som i en A-finska klass. Detta beror på att eleverna förstår läraren även om hen inte uttrycker sig helt grammatiskt korrekt.

6.2 Utmaningar

I båda grupperna kom det tydligt fram att det finns mycket mera utmaningar än vad det finns möjligheter inom mofi-undervisningen. Nedan presenteras åtta utmaningar som finsklärarna lyfte fram under gruppdiskussionerna. Resultaten är sammanställda från båda gruppintervjuerna.

6.2.1 Definition av en mofi-elev

En stor utmaning för alla lärare är hur man delar in eleverna i olika grupper, dvs. vilken elev kan definieras som mofi-elev. Till exempel nämnde en från gruppen i Helsingfors att i deras

skola kom eleven automatiskt till mofi-klassen om hen var tvåspråkig. Problemet med detta tillvägagångssätt är att i flera fall kommer eleven från ett hem där föräldrarna inte bor tillsammans. Eleven kommer kanske i kontakt med den finsktalande föräldern en gång i månaden. Det blir då en utmaning för läraren att bestämma i vilken grupp eleven hör hemma. Ska eleven vara i en mofi-grupp där eleverna är helt tvåspråkiga och talar finska dagligen eller ska eleven höra till en A-finskagrupp eftersom eleven inte talar eller hör finska varje dag.

I intervjuerna framkom det att det på många orter är föräldrarna som väljer om barnet ska delta i A-finska eller mofi. De flesta föräldrar vill att deras barn ska gå i mofi-klass helt enkelt av den orsaken att de ska få mera utmaning och lära sig finska bättre. Det resulterar i att många som varit i en mofi-klass inte kunnat tala eller förstå finska alls så bra som de borde för att nå upp till de förväntningar som finskläraren har. Därför har lärare börjat kräva att barnen ska ha ett ordentligt ordförråd på finska för att vara i mofi-klassen. De behöver inte nödvändigtvis vara tvåspråkiga utan det räcker också med att till exempel ha en hobby som går på finska, huvudsaken är att man kan tala och förstå finska. Ifall man inte når upp till de kriterierna får man byta till A-finska. Enligt lärarna är det bra att eleverna börjar i mofi-klassen och flyttar sedan till A-finska klassen ifall de känner att det är för utmanande att vara i mofi-gruppen. Det som kan anses som en dålig sak med att det är så lätt att byta grupp mellan mofi och A-finska är den att eleverna ofta byter för att de inte orkar gå i mofi-gruppen. Eleverna orkar inte kämpa för att lära sig finska utan byter istället grupp för att de inte ska behöva anstränga sig så mycket.

“De vet att de får byta om föräldrarna säger att barnet mitt ska inte i mofi längre utan i A-finska då kan vi inte säga emot någonting, men även om de hatar matte så finns där inte någon sådan möjlighet så det är bara att kämpa på.”

Nummela och Westerholm (2020) skriver om de heterogena mofi-grupperna i skolan i deras rapport som utbildningsstyrelsen gjort år 2018. Undersökningen gjordes för att kartlägga situationen i undervisningen i finska. I den delen av undersökningen som handlade om hur finsklärarna skulle beskriva sina mofi-grupper framkom det att eleverna har mycket olika bakgrund när de kommer till skolan och deras språkliga nivå kan variera mycket. Alla mofi-elever kommer inte från tvåspråkiga familjer, det finns också de som kommer från helt svenskspråkiga hem. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 25.)

Enligt finsklärarna väljs mofi-grupperna mycket varierande skolorna emellan och det poängterades också att inga skolor gör precis på samma sätt. Alla lärare gör som de själv känner att är bäst i deras egen klass. Lärarna skulle vilja ha en handbok för ämnet mofi för att underlätta gruppindelningen i läroämnet finska. Dessutom kunde det med hjälp av en handbok vara möjligt att mofi-grupperna skulle ha relativt likadan undervisningsnivå i hela Svenskfinland.

6.2.2 Heterogena mofi-grupper

Antalet elever i mofi-grupperna har ökat och detta har lett till att nivåskillnaderna inom gruppen blivit större. Det var fler elever som valde mofi i Nyland än i Österbotten. I Nyland anses mofi vara populärt och ca 70 av 100 elever deltar i en mofi-klass. I intervjuerna framkom det olika kriterier som lärarna har när de bildar en mofi-klass. I slutändan var alla lärare ändå överens om att det inte spelar så stor roll vilken bakgrund eleven har, huvudsaken är att gruppen fungerar. Nationella riktlinjer har nog diskuterats, dvs. att alla skolor i Svenskfinland skulle ha samma kriterier för att få höra till en mofi-grupp. Detta skulle underlätta både lärare och elever när det kommer till att välja vilken grupp som skulle lämpa sig bäst för eleven.

”Vi får ju elever från fyra olika lågstadier och nog är det skillnad på de här fyra. En del, de har faktiskt lekt på lågstadiet på mofi-timmarna. De gör ingenting, de kan ingenting och de vet ingenting om någonting och de vill inte ens lära sig någonting.”

Från gruppen i Vasa ansåg lärarna också att tröskeln till att välja mofi till sjuan var högre. Detta berodde på att många skolor har A-finska och mofi integrerat på grund av en dålig ekonomi. Därmed vet inte eleverna riktigt på vilken nivå de är när de kommer till sjuan och väljer A-finska för att vara på den säkra sidan. Det finns också förvånansvärt lite skolor i Österbotten som har mofi som ett ämne från årskurserna f–6. Det betyder att de elever som är tvåspråkiga har A-finska ända tills de går ut sexan. När de börjar sjuan blir de indelade i olika finska grupper och får först här tillhöra en grupp som är tillräckligt utmanande för dem. Detta kan också vara en bidragande orsak till att eleverna känner att de inte vill delta i en mofi-grupp eftersom de tror att de inte kommer att klara av den nivån.

”De som inte har haft skilda grupper och mofi-undervisning eller någonting ens ditåt så de här väljer ogärna sen mofi när de kommer till högstadiet och tröskeln är väldigt hög då för dem som ändå väljer mofi i högstadiet, så att det blir ett jättestort kliv, det är ett stort problem.”

Det är ett svårt uppdrag för lärarna att kunna bestämma vem som ska höra till en mofi-grupp och vem som ska gå A-finska. Speciellt svårt är det att veta vart elever hamnar som är tvåspråkiga och har läs-och skrivsvårigheter. Läs-och skrivsvårigheter hos en elev kan bidra till att hen inte hänger med i den takt som mofi-gruppen har och detta är också en utmaning för lärarna. Lärarna önskar att de skulle finnas tydliga kriterier till exempel i läroplanen som de kunde följa när det kommer till att veta vem som ska höra vart.

Lärarna tycker också att det är svårt att få alla elever att känna att de lär sig något nytt och inte enbart repeterar något som de redan kan från tidigare. I de skolor där det inte finns någon mofi i årskurserna f–6 är det mycket svårt att försöka hitta en lektionsmodell som anpassar sig både åt de som inte talar finska flytande eller inte har finsk bakgrund och till dem som kan tala finska. Därför borde alla skolor ha mofi-undervisning i tidigare årskurser och inte först när eleverna kommer till årskurs sju anser lärarna, men här har bristen på resurser antagligen sin andel.

I både gruppen som intervjuades i Helsingfors och gruppen som intervjuades i Vasa diskuterades det mycket om nivåskillnaderna som eleverna har i finska när de kommer till sjuan. Oftast kommer eleverna från flera olika skolor och då syns det tydligt hur olika undervisning de fått. Lärarna skulle vilja ha tydliga riktlinjer på vad eleverna ska kunna när de går ut sexan så alla skulle ha åtminstone samma grundkunskaper när de kommer till sjuan. Många lärare poängterade också hur viktigt det skulle vara att eleverna fick ha en ämneslärare i finska och inte bara en tvåspråkig klasslärare. I diskussionsgrupperna framkom det fall där det funnits assistenter eller helt svenskspråkiga lärare som hållit finskundervisningen. Många lärare var dessutom förvånade över hur dåligt vissa elever både läser och skriver när de kommer till sjuan. Den rådande bristen på speciallärare i Svenskfinland är stor och detta kan ha en bidragande orsak varför så många har läs-och skrivsvårigheter. Det finns inte tid att lära alla att läsa och skriva flytande tills de kommer till sjuan.

Att få eleverna att satsa på finska är ingen självklarhet. I gruppen från Helsingfors framkommer det flera fall där eleverna anser att de inte behöver lära sig mera finska eftersom de kan det redan. Därför är det viktigt enligt lärarna att man håller mofi-undervisningen på en tillräckligt utmanande nivå så alla känner att de behöver lära sig mera finska. En stor utmaning i Österbotten var att få eleverna att förstå att finskundervisningen är betydelsefull. Eleverna känner att de inte behöver lära sig finska eftersom de kommer att bo på en svensk ort i Finland

eller flytta till Sverige. Attityden mot det finska språket hos eleverna i Österbotten är ett stort problem enligt lärarna.

”Ibland som misstar man själv som lärare att man tror att det som de bästa kan göra, kan alla göra. Det här har jag gjort många gånger fel att då är ju de här som inte är så duktiga blir ju ganska olyckliga för att det är helt enkelt för höga krav.”

6.2.3 Bedömning

Bedömning är en aspekt som togs snabbt upp som en utmaning både i Helsingfors och i Vasa. Det framkommer ingenstans om en elev har gått i mofi-klass eller i en A-finska klass. När eleverna går ut nian kan det hända att en elev som gått i mofi-klass har en sexa i finska medan en som gått i A-finska klass går ut med en nia i betyget. Detta beror på att det är hårdare bedömningskriterier i mofi än vad det är i A-finska. Detta kommer att påverka elevernas medeltal i betyget när de ansöker till ett gymnasium eller en yrkesskola. Många elever väljer därför att byta från mofi-klass till A-finska klass när de kommer till nian för att få höja sitt vitsord så de får högre medeltal i betyget. Mofi-eleverna får inte extra poäng eller på något sätt det synliggjort i betyget att de gått den mera utmanande finska kursen i grundskolan. Lärarna är överens om att eleverna borde få det bevisat i betygen att de deltagit i mofi-undervisningen.

”Det där är en jättestor fråga om man tänker på dagens ungdomar som försöker gå den lättaste vägen så risken är ju stor att vi på sikt kommer att förlora mofi-elever till A-finska. Det här är ju en jättestor utmaning som vi borde ta tag i. Hur göra den här mofi-undervisningen så meningsfull så att de ändå tycker att det är värt att kämpa och vara där trots att det inte syns någonstans.”

Det är inte enbart lärarna och eleverna som har märkt hur skillnaden syns i betygsättningen beroende på om man är i mofi-klass eller i A-finska klass. Lärarna får allt som ofta också ta emot samtal från föräldrar som ifrågasätter deras barns vitsord. Föräldrar till elever som är i mofi-grupp undrar ofta varför deras barn får så lågt vitsord även om de kan tala flytande finska. För det första finns det en skillnad i betygsättningen i mofi och i A-finska men också elevernas dåliga skriftspråk påverkar betyget. Det kan vara att eleverna kan tala finska men när de ska ha något nedskrivet låter det inte alls lika bra som när de talar. Lärarna i grupperna sade att de gärna skulle ha en handbok på vad de ska svara på de frågor som ställs angående bedömningen

i mofi-undervisningen. Ett skäl varför en handbok vore nödvändig är till exempel för att det kan vara svårt för läraren att motivera varför eleverna i mofi, som kan tala flytande finska, får lägre vitsord än vad de egentligen är värda.

“Mofi eleverna straffas för sin tvåspråkighet när det kommer till bedömningskriterier. De får inga credits för att de kämpar med mofi för vitsordet åtta, det syns ingenstans att de har haft en strängare bedömning än en elev som har haft A-finska och fått vitsordet åtta. De likställs inga credits någonstans under hela vägen.”

6.2.4 Elevernas läs- och skrivfärdigheter

Att tala finska fungerar bra i de flesta mofi-grupper. Eleverna har ett bra talspråk men det är i skriftspråket som problemet ligger. Den muntliga delen är det inga svårigheter med, men när något ska skrivas ner till pappers eller på datorn uppstår det bekymmer. Nivån har sjunkit betydligt och enligt lärarna kan eleverna inte skriva längre och det märks också i studentskrivningarna. Det som lärarna inte vet är hur mycket de ska satsa på att öva på den skriftliga delen. Det finns så mycket som eleverna borde lära sig om man jämför med hur lite tid de har på sig. Dessutom har eleverna ingen motivation att öva på det skriftliga eftersom de anser att de inte kommer att behöva skriva i framtiden tack vare den moderniserade världen.

”Du har en klass och har dessa superduktiga som gör vadsomhelst och så har du dem som är som att om någon lyckas skriva såhär mycket så kan de vara stolta över det. Du kan som lärare inte heller ha mål eller jag menar att du inte kan få alla att göra det som du vill att de ska göra men du kan ha riktningen ditåt men sen vad det blir... sällan är grupperna homogena.”

Läsningens betydelse i mofi-undervisningen är stor och det är förvånansvärt svårt för lärarna att få eleverna att läsa böcker. Allt som oftast hamnar lärarna att tvinga eleverna att låna en bok och läsa den. Här kunde man enligt lärarna ha mera ämnesövergripande metoder. Om en elev har hittat en intressant bok på finska och skulle vilja läsa den under en modersmålslektion kunde läraren godkänna det istället för att förneka det. Det går inte alltid förstås men om det kommer en lämplig situation kunde det vara ett bra sätt att få eleven att behålla intresset för det finska språket. En utmaning med att ha eleverna att läsa finska böcker är den att eleverna också borde förstå vad de läser. Det kan hända att eleverna läser ett kapitel eller två men kan inte återberätta kapitlen eftersom de inte förstår vad de har läst. Enligt lärarna har läsnivån sjunkit

markant med åren. I de flesta skolor kräver lärarna att eleverna ska läsa en bok per språk. Kraven får inte vara för höga eftersom eleverna inte får känna sig tvingade att läsa av den orsaken att detta kunde bidra till en negativ bild gentemot läsning.

6.2.5 Bristfälliga resurser

En sak som diskuterades mera i Österbotten än i Nyland var de bristfälliga resurserna. Lärarna har inte tillgång till uppdaterat material utan undervisar med gammalt material eller något som de gjort själva. Materialbrist är något som inte enbart är aktuellt i Österbotten utan också i Nyland. Lärarna önskar att de hade en gemensam materialbank där de kunde få idéer och material från varandra. Problemet med en gemensam materialbank ansågs ligga i att de som publicerar i materialbanken inte får något för att de gör materialet och därför motiverar det inte heller att publicera det för andra lärare. Det som också framkom som en negativ aspekt med en gemensam materialbank var den att det troligtvis bara skulle vara några lärare som publicerar material medan andra bara tar åt sig av materialet utan att själva bidra med något som de kunde dela med sig av. I flera skolor hade man också provat på att använda sig av material från finskspråkiga skolor men detta har visat sig vara lite för utmanande för eleverna.

I vissa skolor leder de bristfälliga resurserna till att det inte finns möjlighet till mofi-undervisning utan alla elever är i samma klass och läser enligt A-finskans struktur. Detta betyder att de som vanligtvis borde gå i mofi inte får möjligheten att få den utmaning som de borde. Orsaken varför det ofta är ämnet mofi som kommunen och skolorna väljer att lämna bort, när det inte finns tillräckligt med resurser, är den att de utgår från att det viktigaste är att eleverna kan finska. Mofi-elever kan finska vilket betyder att ämnet inte är nödvändigt i klasserna f-6 ifall det ekonomiskt sett inte är möjligt. I gymnasiet finns det till exempel inte överhuvudtaget material gjort för mofi-elever. I gymnasiet går alla som gått i mofi-klass i grundskolan automatiskt en lång A-lärokurs i finska.

I Nummela och Westerholms (2020) rapport *"Det är bra att börja i tid" - Undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna* 2020, skriver de om hur språkutbudet i skolorna också begränsas av bristfälliga resurser hos kommunerna. För att lyckas fylla grupper som man inför, till exempel en mofi-grupp, bör det finnas elever som är intresserade och villiga att delta i den. Det måste också finnas resurser som gör det möjligt att anställa en lärare som kan ha hand om

gruppen och helst borde denna lärare vara lämplig för att undervisa i detta fall mofi. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 10.)

I en insändare i dagstidningen Hufvudstadsbladet (1 september 2019) med rubriken *Mofi-undervisningen - en dålig vits som bara blir värre?* skriver en anonym skribent om hur bristfälliga resurser leder till att vissa lärare bara undervisar mofi för att fylla ut sin kalender eller få in någon extra timme åt sig även om läraren inte kan finska. Enligt den anonyma skribenten anser många elever att det är bättre att flytta till A-finska gruppen eftersom mofi-klassen inte ger mofi-eleverna någon chans att utvecklas ifall läraren inte kan undervisa korrekt. Det är något som lärarna i intervjuerna också diskuterade. Att ha kunniga lärare inom mofi-undervisningen är viktigt. Det måste vara någon som kan inspirera och hjälpa eleverna med att bli bättre och utvecklas inom språket även om eleverna anser att de redan kan allt.

Resursbristen påverkar också tillgången till böcker. Många av lärarna har ett bibliotek i klassrummet där eleverna kan låna och läsa böcker på finska. Lärarna skulle gärna ha fler böcker än de som hittas i hyllan men resurserna räcker inte till. Flera lärare har tagit med finska böcker hemifrån som de själva läst eller som deras barn har läst och satt dem i skolans bibliotek. Lärarna poängterar att det går att söka stipendier och det brukar de göra för att få en möjlighet att skaffa fler böcker. Desto mer variation på urvalet desto större är chansen att eleverna hittar någon bok som intresserar dem. I gruppen från Nyland lades det fram att skolans ledning kan ha mycket med bokbeställningen att göra. Till exempel berättade en lärare om ett fall i skolan där hon själv jobbar. Rektorn i skolan var modersmåslärare och intresserad av läsning och detta bidrog till att rektorn ville investera i böcker eftersom hen såg läsningen som en viktig aspekt i undervisningen.

6.2.6 Motivationsbrist

Att få alla elever att trivas i en mofi-grupp har ansetts vara en utmaning enligt lärarna. Att få mofi-undervisningen intressant och givande för alla elever är svårt. Trots att lärarna försöker sitt bästa är det likväl elever i mofi-grupperna som vill byta till det som de kallar den "lättare finska gruppen" dvs. till A-finska eftersom de anser att mofi är för utmanande för dem. En orsak till att de byter till A-finska är den att de inte hänger med i mofi-gruppens takt. Den mest avgörande aspekten till val eller byte av grupp landar dock på bedömningen. Genom att byta till A-finska gruppen får oftast de som kan finska flytande relativt höga vitsord. Ibland kan

lärare få meddelanden av föräldrar som berättar att det är vitsordet som är orsaken varför de vill att deras barn ska byta grupp. I Österbotten är detta ett stort problem. Eleverna vill oftast gå över där ribban ligger lägst, säger lärarna från gruppen som intervjuades i Österbotten. I dagens läge är det också möjligt eftersom föräldrarna får bestämma i vilken grupp de vill att deras barn ska vara. De som vill byta grupp är oftast de elever som inte är så bra på finska. Däremot säger lärarna att det finns många mofi-elever som kan finska flytande men att de är så lata så de inte orkar anstränga sig. Dessa elever kommer till mofi-gruppen med den inställningen att de redan kan allt och ser därför ingen idé i att lära sig flera former och ord.

“De vill hela tiden byta till lättare finska. Jag säger att det finns ingen lätt finska eller svår finska, det finns bara finska. De vill inte jobba för att i mofi måste man ju ändå arbeta, inte får du ju gratis någonting där. Det är det vad de tror att de inte behöver göra någonting och det är ett ganska stort problem hos oss att mofi-eleverna är så “patalaiskoja”.

I Råholms (2019) artikel angående elevernas uppfattning om grammatikundervisningens roll i mofi kom det också fram att vissa elever byter till A-finska eftersom de anser att mofi är för svårt för dem även om de är tvåspråkiga och kan tala flytande finska. Råholm poängterar dock att en elevs grammatikkunskaper inte säger något om hur eleven kan tala språket. (Råholm, 2019.)

6.2.7 Brist på stöd från skolans ledning

Den huvudsakliga uppgiften är att utveckla det finska språket hos eleverna men en stor uppgift är också att eleverna ska också lära sig mera om den finska kulturen. Många skolor har därför börjat besöka finskspråkiga skolor eller börjat ha några elever från en finskspråkig skola som gäst hos dem. Även om detta fenomen är enligt finsklärarna ett bra sätt att lära sig finska på är det inget som utövas i alla skolor.

Den tvåspråkiga identiteten poängterades i båda grupperna. Eleverna ska få stärka sin tvåspråkiga identitet och känna att den är viktig. Det är en bra sak att vara tvåspråkig och man ska vara stolt över det. Problemet är det att man inte får så mycket stöd från skolans ledning. Det är bra att eleven är tvåspråkig men att stärka det är inget som skolan direkt stöder. En lärare från Österbotten lyfte fram ett bra exempel från när en elev hade varit till biblioteket på en modersmålslektion. Eleven lånade en bok på svenska och hittade också en intressant bok på

finska. Eleven fick inte låna den finska boken eftersom det var under en modersmålslektion som de var och lånade i biblioteket. Enligt lärarna är det rätt så långt lärarens egna intressen som påverkar hur man ser på ämnet finska och framförallt på mofi-undervisningen. Läraren borde nämligen vara inspirerande, ha ork att tala om aktuella händelser, ge eleverna möjlighet att utöva det finska språket och själv visa att finska är något som behövs och något som eleverna inte kommer att klara sig utan. Därför är det viktigt för läraren att lära känna sin grupp och se vad som fungerar i den egna mofi-klassen. På detta sätt stärker eleverna sin tvåspråkiga identitet på bästa vis.

6.2.8 Grammatikundervisning

Lärarna är överens om att elevernas grammatikkunskaper borde förbättras i både det svenska språket och i det finska språket. Mycket av den grammatik som mofi-eleverna går igenom på finsklektionerna från årskurserna 7–9 har de lärt sig under modersmålslektionerna på svenska redan från årskurserna 1–6. Det är till stor hjälp att veta vad de olika termerna betyder i den svenska grammatiken när man ska försöka lära sig dem på finska, konstaterar mofi-lärarna. Lärarna känner att de måste lära eleverna alla grunder på nytt när eleverna kommer till årskurs 7. Det är svårt för eleverna att börja lära sig mera grammatik eftersom de inte minns något av den grammatik som de lärt sig i de lägre årskurserna som de kunde ha nytta av. Detta gäller inte alla elever men en stor del. Lärarna kräver att eleverna åtminstone skulle ha ett ordentligt ordförråd i det finska språket när de kommer till årskurs 7 eftersom det kan hända att grammatiken är för svår för elever som går i årskurserna F–6.

“Jag har många gånger sagt att det enda jag skulle vilja att de lär sig på lågstadiet är det där större ordförråd, för de är för små för att kunna begrepp och på det viset grammatik, att de skulle läsa där.”

Lärarna vill ha samma riktlinjer också när det gäller mofi-undervisning i de lägre årskurserna, så att alla som börjar årskurs 7 skulle ha samma utgångsläge. Det ger lärarna en möjlighet att börja från samma läge varje år. Lärarna vill kunna lita på att eleverna, oavsett vilken skola de gått i, har repeterat samma saker i de lägre årskurserna. När fallet är så behöver inte läraren lära några specifika elever något nytt som andra på klassen redan kan. På detta sätt sparar lärarna tid och det är nödvändigt eftersom veckotimmarna i finskundervisning inte är många.

Lärarna skulle gärna se mera timmar i ämnet finska i skolan. Detta skulle ge eleverna en möjlighet att lära sig mera finska under skoltid. Lärarna i årskurserna 7–9 berättar att de huvudsakligen har två finsklektioner per vecka under årskurs 7 och 8 och när eleverna kommer till nian höjs veckotimmarna i finska till tre finsklektioner. Timfördelningen varierar från skola till skola men överlag är antalet veckotimmar i finska mycket få och det oroar lärarna eftersom det är alldeles för lite timmar för eleverna att hinna lära sig allt de borde i grundskolan.

7 Avslutande diskussion

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat och valet av de undersökningsmetoder som använts i avhandlingen. Först kommer resultatdiskussionen som följer de två forskningsfrågorna som stått som grund för undersökningen. Kapitlet fortsätter med en metoddiskussion och avslutande tankar. Avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Diskussionerna som mofi-lärarna höll gav en god inblick i hur mofi-undervisningen ser ut i Svenskfinland i dagens läge. Gruppdiskussionerna som analyserats hölls i Helsingfors och i Vasa. Resultaten av diskussionerna ser relativt lika ut oberoende var i Svenskfinland lärarna kom ifrån. I resultaten blev vissa aspekter mera betonade än andra. I båda grupperna upplevde lärarna att det fanns betydligt mer utmaningar inom mofi-undervisningen än vad det fanns möjligheter.

Ett omtalat samtalsämne var bedömningen. Bedömning är en utmaning för alla lärare, inte bara mofi-lärare. Det som anses vara svårast för mofi-lärare angående bedömningen är att det inte syns i mofi-elevernas betyg att de gått mofi. Eleverna kan ha dåliga vitsord även om de kan tala finska och de som går A-lärokursen i finska kan ha bra vitsord även om de inte kan tala finska överhuvudtaget. Hur bedömningen ska bli rättvis gentemot alla elever är ett mysterium. Eleverna har en varierande inlärningsförmåga och alla lär sig inte på samma sätt. Det är svårt för läraren att utvärdera inläringen i en grupp där elevernas inlärningsförmåga är mycket varierande (Undervisningssektorn, 2013).

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen berättar att meningen med mofi i årskurserna 3–6 är att göra eleverna medvetna om deras kunskaper i finska och ge dem en möjlighet att utvecklas på ett mångsidigt sätt. Bedömningen är mångsidig och ger alla elever en möjlighet att visa vad de kan. I slutet av terminen ger läraren enskilt en verbal bedömning till varje elev eller alternativt ger läraren eleverna ett siffervitsord. Läraren använder sig av de

nationella bedömningskriterierna för A-lärokursen i modersmålsinriktad finska. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Bedömningen av elever i årskurs 7–9 ska enligt läroplanen ske på flera olika sätt, bland annat genom självbedömning och kamratbedömning. Läraren ska också ge uppbyggande respons så eleverna kan bli medvetna om sina kunskaper och få en möjlighet att utveckla dem. Precis som i bedömningskriterierna gällande årskurserna 3–6 ska också bedömningen i årskurserna 7–9 vara mångsidig. En slutbedömning ges till varje elev och för att läraren ska ha något att utgå ifrån när hen inleder bedömningen fastställer läraren elevernas vitsord genom att jämföra elevens kunskaper i relation till de nationella kriterierna för slutbedömningen i A-lärokursen i modersmålsinriktad finska. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen ger mofi-lärarna en god grund att stå på när de ska bedöma och ge vitsord till sina elever. Det som inte står i läroplanen, och det som också oroar lärarna i undersökningen, är problemet med att det inte framkommer om eleven gått mofi eller A-lärokursen i finska. Även om läroplanen ger exakta råd för hur läraren ska veta om eleven är värd till exempel vitsord 8, kan det hända att eleven som kan tala och skriva finska flytande inte uppnår de kriterier i mofi-klassen. Däremot kan eleven som går A-lärokursen uppnå dessa kriterier eftersom de inte har en så utmanande undervisning som mofi-eleverna. Hur man ska få bort detta problem är ännu inte klart, men det är något som enligt lärarna borde lösas. För att behålla mofi-eleverna i mofi-gruppen och samtidigt motivera dem att lära sig nya saker i finskundervisningen borde deras prestationer i mofi betonas i slutbetygen, anser lärarna.

En annan stor utmaning som framkom i resultaten var nivåskillnaderna i finska. När eleverna kommer till sjuan från olika skolor kan det hända att de har helt olika grunder att utgå ifrån. Grupperna är heterogena vilket innebär att eleverna är på olika nivåer, och detta försvårar lärarens arbete eftersom hen måste anpassa sin undervisning så att den lämpar sig för alla elever i gruppen.

Att alla elever ska få en möjlighet att utvecklas är en utmaning. Det är inte bara lärarna i undersökningens fokusgrupper som påpekar detta utan även Nummela och Westerholm skriver om det i deras rapport. Nummela och Westerholm (2020) påpekar i sin rapport att många lärare som deltog i undersökningen som Utbildningsstyrelsen gjorde år 2018, där det undersöktes hur

finskundervisningen ser ut i Svenskfinland, ansåg att de heterogena grupperna var en utmaning. Det är enligt Nummela och Westerholm (2020) svårt för lärare att undervisa mofi på den nivå som elevernas språkkunskaper fordrar. I Utbildningsstyrelsens utvärdering framkom det också att det fanns skillnad på lärarnas kompetens att undervisa i finska samt i lärarnas kompetens att undervisa heterogena grupper. (Nummela & Westerholm, 2020, s. 47.)

Båda fokusgrupperna som deltog i undersökningen kom fram till att en handbok skulle vara bra att ha som ett hjälpmedel i undervisningen. Handboken skulle ge lärarna information om vad som ska undervisas i mofi och vad eleverna ska kunna när de till exempel börjar i årskurs sju. En handbok skulle ge lärarna en möjlighet att ge alla elever samma finskundervisning i grundskolan, och lärarna kunde försäkra sig om att eleverna har gått igenom samma saker när de till exempel går över från sexan till sjuan. En handbok kräver mycket planering och engagemang. En eller flera lärare måste ta initiativ och vara redo att ge boken mycket av sin tid och sådana lärare är inte lätt att hitta enligt lärarna.

Grammatikundervisning är inget som lockar eleverna och speciellt inte mofi-eleverna. Den största orsaken till att grammatik inte anses som nödvändigt i undervisningen är att mofi-eleverna redan tror sig kunna allt. De flesta av dessa elever väljer automatiskt mofi-gruppen när de kommer till årskurs sju eftersom de inte upplever ämnet som svårt. Däremot skulle lärarna vilja se fler elever som inte är så starka på finska välja att gå i mofi. Att sänka tröskeln till mofi-gruppen är något som framkom i gruppdiskussionerna. Enligt lärarna är eleverna lite rädda för att anta utmaningen att välja mofi istället för A-finska. Gruppen i Vasa påpekade att där verkar tröskeln vara riktigt hög till mofi eftersom det i många skolor inte finns någon mofi-undervisning innan eleverna börjar i årskurs sju. Detta beror på resursbrist. När eleverna väl kommer till årskurs sju har de ingen aning om vad mofi-gruppen gör och hur undervisningen går till. För att känna sig trygga väljer eleverna A-finska eftersom de vet att de klarar av det.

Eleverna hör mycket om mofi-undervisning innan de kommer till årskurs sju. Den svåra grammatiken skrämmer eleverna. Att grammatik är en betydande del av mofi stämmer, men det är något som eleverna skulle vilja ändra på. Lärarna skulle vilja se att eleverna först och främst förstår grammatiken på sitt eget modersmål. När eleverna kan det är det lättare att försöka lära sig grammatik på ett annat språk. Gamla vanor förs över när man lär sig något nytt. Abrahamsson (2009) påpekar behaviorismens inverkan i språkinläring.

Behaviorismen är en känd inlärningspsykologisk teori som anser att allt mänsklig beteende, även språkinlärningen, grundar sig i vanor, och Abrahamsson poängterar att gamla vanor förs över till ny inlärning (Abrahamsson, 2009, s. 30–31). Lärarna har helt rätt när de anser att eleverna kunde lära sig grammatiken i finska bättre om de till en början med lärde sig grammatiken på sitt eget modersmål. Det vore då lättare att använda grammatiska termer i finskan eftersom lärarna kunde förlita sig på att eleverna vet vad de betyder. Det tar både tid och energi för lärarna att först förklara vad de grammatiska termerna betyder och hur de låter i det svenska språket och sen föra över det till den finska grammatikundervisningen.

I Nurmios (2020) artikel *Finlandssvenskar lär sig inte finska i skolan - elever: "Undervisningen satsar alldeles för mycket på grammatik"* publicerad i svenska Yle framkom åsikter om grammatikundervisningen i finska. Enligt eleverna som blev intervjuade betonas grammatiken alldeles för mycket i finskundervisningen. Som följd av att undervisningen fokuserar på grammatik lär sig eleverna inte att tala finska utan bara hur de ska tala. Eleverna börjar tänka för mycket på hur något ska uttalas och rädslan att säga något fel gör att de då låter bli att tala finska.

Det är inte bara Nurmio (2020) som skrivit om elever som är missnöjda med mofi-undervisningen utan även Tintin Råholm (2019) skriver i sin artikel *Vad gör jag med grammatiken, undrade Julia Huovinen och startade en häftig mofi-debatt "Varför ska man som tvåspråkig lära sig finska som ett nytt språk"* publicerad i Svenska Yle, om hur elever upplever undervisningen i Mofi. I artikeln framkommer flera elevers syn på språkinlärning och främst inom mofi. Enligt eleverna lär de sig helt fel saker i mofi-undervisningen och skulle hellre se att de fokuserade på att kunna tala finska hellre än att satsa så mycket på grammatiken som de gör. Eleverna skulle gärna se att de till exempel skulle få lära sig att skriva ett CV på finska eller träna på arbetsintervjuer som går på finska eftersom de anser att det är något de kunde ha nytta av i framtiden. (Råholm, 2019.)

Den grundläggande utbildningens läroplan listar upp mål som hör till finskundervisningen i skolan. I målen för den långa lärokursen i finska (A-finska) i årskurserna 7–9 framkommer det mycket hur eleverna ska lära sig att använda finska i vardagen. Eleverna ska nog lära sig olika strukturer och grundregler för uttal i finska men den huvudsakliga betoningen ligger på kommunikation och att våga använda sig av språket utanför skolan. Målet för finska i den långa lärokursen enligt läroplanen är att elevernas språk ska vara så korrekt som möjligt.

(Utbildningsstyrelsen, 2014) Det här är något som till exempel eleverna i Nurmios (2020) artikel och eleverna Råholms (2019) artikel inte håller med om.

Mofi-undervisningens mål, enligt läroplanen, låter relativt likadant som den långa lärokursens mål i finska. Eleverna ska uppmuntras att kommunicera på finska och samtidigt ha ett så korrekt språk som möjligt. (Utbildningsstyrelsen, 2014.) Det är inte lätt för lärarna att veta hur de ska uppmuntra mofi-eleverna att lära sig mera finska. Dels för att eleverna tror sig kunna allt men också dels för att grammatiken tar en så stor del av mofi-undervisningens upplägg och detta inte är något som motiverar eleverna.

Ämnesintegrering ansågs enligt finsklärarna som en stor möjlighet inom mofi-undervisningen. Ämnesintegrering var dessutom ett ord som framkom i både gruppen från Vasa och från gruppen i Helsingfors. Att integrera ämnen ansågs som en positiv aspekt i undervisningen. Läroplanen poängterar också hur till exempel musik är ett tacksamt ämne att integrera med andra ämnen. Inom ämnet musik går det utmärkt att ha ämnesövergripande teman (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Att integrera ämnen ger lärarna en möjlighet att kombinera teoretiska ämnen med praktiska. Det finns ändå nackdelar med ämnesintegrering även om de flesta ser det som en bra sak. En nackdel med ämnesintegrering anses vara den om två ämnen integreras kanske eleverna inte fördjupar sig ordentligt i de enskilda ämnena. En oroväckande tanke är om ämnesintegrering bara lämnar stora frågetecken åt eleverna ifall de inte förstår sig på varför läraren kombinerat till exempel två ämnen med varandra. Lärare får tillsammans planera sin ämnesintegrerade undervisning eftersom det inte finns någon handbok som säger hur de ska gå tillväga. Hur man lär två ämnen samtidigt är inte lätt och därför krävs det tid för lärarna att planera undervisningen. En fråga som ofta uppstår är den om lärarna ska inleda ämnena enskilt och först lära eleverna grunderna i ämnet och sen integrera det med ett annat ämne eller om de ska börja gemensamt från början. (Aaltonen, 2003, s. 49.)

En till negativ aspekt som Aaltonen (2003) lyfter fram i sin forskning om ämnesintegrering är lärarnas status i skolan. Det finns lärare, främst i årskurserna 7–9 och gymnasiet, som är emot ämnesintegrering eftersom de anser sig bara vara lärare inom ett ämne. Enligt Beane (refererat av Aaltonen, 2003, 50) bygger läraren upp en yrkesidentitet som hen vill behålla. Det kan också handla om ett visst status eftersom alla ämnen är olika populära. En lärare är inte bara "lärare"

utan “historielärare” eller “matematiklärare” (Aaltonen, 2003, s. 50). Ämnesintegrering lyftes inte fram som något negativt i undersökningen varken av gruppen i Vasa eller gruppen i Helsingfors. Inga diskussioner om vilket status ett ämne har framkom inte i grupperna.

I gruppdiskussionerna lades det mycket tid och betoning på utmaningar och möjligheter inom undervisningen i mofi. Vilket uppdrag lärarna ansåg att mofi-undervisningen har blev lite diffust i diskussionerna. Den huvudsakliga uppgiften var lärarna ändå ense om. Mofi har som uppdrag att utveckla det finska språket hos eleverna. För att eleverna ska kunna utvecklas måste undervisningen vara mångsidig. Många skolor har börjat besöka finska skolor och försöker på detta vis få eleverna att bli mera motiverade att tala finska. Att besöka finska skolor var också något som eleverna i artikeln som Nurmio (2020) publicerat i Svenska Yle ansåg att var givande. Genom att besöka andra skolor och träffa elever som talar ett annat språk får eleverna en möjlighet att utöva det som de lärt sig teoretiskt i praktiken. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen poängterar också att eleverna ska få en chans att utveckla kommunikativa färdigheter (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Den tvåspråkiga identiteten ska stärkas i en mofi-grupp. Precis som läroplanen också påpekar nämnde också lärarna i gruppdiskussionerna att eleverna ska få en möjlighet att forma en flerspråkig och mångkulturell identitet. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

Ett uppdrag som anses som svårt enligt lärarna är att få eleverna att trivas och bli motiverade i mofi-gruppen. Ofta vill eleverna gå över där ribban är lägst och väljer därför en grupp där de vet att de lyckas. Mofi kan anses som ett svårt ämne bland de flesta elever eftersom den innehåller mycket grammatik som kan upplevas som svår och till och med onödigt enligt eleverna. Lärarna tycker att eleverna har blivit lata och gör det som är lättast för dem. I en grupp kom det fram att mofi-eleverna gärna byter till det som de själva kallar “lättare finskagruppen” dvs. A-finska. Eleverna byter grupp för att de anser att de inte klarar av mofi och vill komma lättare undan. Det är något som borde ändras på, och det är upp till läraren att se till att få alla mofi-elever att trivas i gruppen. Undervisningen måste vara anpassad till elevernas nivå även om grupperna är mycket heterogena.

Slutligen kan det konstateras att ämnet mofi inte är ett lätt ämne att undervisa i. Eftersom det inte finns någon handbok att gå efter och knappt något material att använda sig av är det nästan omöjligt att ge alla elever i Svenskfinland samma möjligheter inom mofi-undervisning. Det

bör även påpekas att ifall det fanns en handbok för mofi-undervisningen borde det ekonomiska läget i skolan vara stabilt. Det måste finnas möjligheter att ha en mofi-lärare, en mofi-grupp och material till mofi-undervisning.

7.2 Metoddiskussion och avslutande tankar

I undersökningen användes kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod. I kvalitativa intervjuer ställer intervjuaren raka och enkla frågor. Genom att ställa denna typ av frågor får intervjupersonen innehållsrika svar. Det betyder att när intervjun är färdig har intervjupersonen mycket material att arbeta med. (Trost, 2010, s. 25.)

Jag, som forskare deltog inte i gruppdiskussionerna som ordnades, men diskussionerna bandades in och på detta sätt fick jag tillgång till dem. Att jag inte var på plats under gruppintervjuerna innebär att jag inte fått ta del av hur informanterna använt sitt kroppsspråk. Även om jag lyssnat och analyserat det inspelade materialet noga kan det finnas något som jag missat eftersom jag inte har någon inre bild av hur personerna ser ut när de talar.

I projektet *Mofi 2.0* deltog mofi-lärare från tre olika ställen i Finland. Dessa platser var Helsingfors, Åbo och Vasa. I min undersökning valde jag att analysera diskussionerna från grupperna som samlades i Helsingfors och Vasa. Gruppintervjuerna gick ut på att intervjupersonen inledde med att be alla lärare att presentera sig. Därefter inleddes diskussionerna som utgick från intervjufrågorna. De som blev intervjuade hade fått frågorna på förhand via e-post så de kunde förbereda sig till gruppdiskussionen.

Gruppintervjuer är knepiga på så vis att de inte alltid säger sanningen. Det går inte att lita på att alla personer som blir intervjuade i gruppen håller sin tystnadsplikt när gruppdiskussionen är färdig. Det kan hända att vissa därför låter bli att berätta allt eftersom de inte känner sig trygga. Storleken på gruppen kan också spela stor roll när det kommer till att berätta olika saker. Dels med tanke på att man inte vågar berätta sin åsikt för många personer, men också dels för att det till exempel kan hända att en grupp innehåller för många deltagare. För många deltagare kan leda till att alla inte får möjlighet att säga sin åsikt i diskussionerna eftersom de inte hinner säga dem så länge ämnet diskuteras. (Trost, 2010, s. 45.)

Gruppintervjuer ger en möjlighet för de som blir intervjuade att diskutera med varandra och gemensamt komma till ett svar (Trost, 2010, s. 46). I diskussionerna som analyserades var lärarna mycket eniga i sina svar. Svaren stämde in på många lärare och i materialet som analyserats låter det inte som att lärarna enbart håller med varandra till exempel på grund av gruppträck, utan mofi-undervisningen har en mycket likadan ställning i hela Svenskfinland. Det som jag som forskare inte fick se var kroppsspråket på dem som blev intervjuade. Kroppsspråk kan berätta relativt mycket om en person och en inspelning ger inte samma intryck av de som intervjuas (Trost, 2010, s. 75). Undersökningens validitet kan ha blivit påverkat eftersom intervjun hölls i grupper. Eftersom båda grupperna ändå hade relativt samma åsikter kring intervjufrågorna kan det konstateras att undersökningen är reliabel.

Som forskningsansats valdes fenomenografi. Fenomenografi är en kvalitativt inriktad analysmetod vars mening är att beskriva människors uppfattning av olika fenomen i världen. (Uljens, 1989, s. 7.) Fenomenografi lämpade sig bra till min undersökning eftersom de som blev intervjuade beskrev hur de ser på mofi-undervisningen. Svaren gav mig som forskare en bra inblick över hur ämnet mofi uppfattas av de olika mofi-lärarna och därmed fick jag tillräckligt med material till min undersökning.

Att jag inte var på plats när gruppdiskussionerna ägde rum tror jag inte att påverkar de resultat som jag kommit fram till genom att analysera det som spelats in. Kroppsspråk spelar stor roll i gruppintervjuer men genom mina analyseringar och tolkningar av tystnad och harklingar under intervjuerna kan jag relativt bra uppfatta om lärarna är oseriösa eller ironiska utan att behöva se deras ansiktsuttryck i verkligheten.

Att få delta i projektet *Mofi 2.0* var en mycket givande upplevelse. Jag fick ta del av åsikter och uppfattningar av lärare från olika delar i Svenskfinland och det är något som intresserat mig en längre tid. Genom att få gruppintervjuerna färdigt inspelade på ett USB-minne kom jag relativt lätt undan i själva intervjudelen. Jag behövde heller inte förbereda intervjufrågor till gruppdiskussionerna utan de skapades av de som drar i trådarna för projekt *Mofi 2.0*. Även om jag själv inte gjort intervjufrågorna är jag mycket nöjd med dem eftersom de gav svar till det som jag undersökte. Inspelningarna var sakliga och tydliga. Det gläder mig att tekniken är så utvecklad idag att minsta lilla ljud hörs på det som inspelats.

Jag är mycket nöjd med intervjufrågorna och att de behandlade intressanta aspekter inom mofi-undervisningen. Lärarna hade mycket att tala om och diskussionerna var hela tiden i full gång. Lärarna höll sig bra till intervjufrågorna och genast när någon nämnde en aspekt som inte tillhörde intervjufrågan som var aktuell just då påpekade hen som höll gruppdiskussionerna att det kan diskuteras i ett senare skede. Det fanns en röd tråd genom hela diskussionerna i alla grupper.

7.3 Förslag till fortsatt forskning

Denna undersökning handlade om vad lärarna som undervisar mofi i skolan anser om finskundervisningen i skolan och vilken förändring de skulle vilja se. Lärarna talade om utmaningar och möjligheter inom mofi-undervisningen och det framkom att de gärna skulle vilja ha en gemensam handbok som lärarna kunde följa så att alla elever i Svenskfinland skulle lära sig samma saker. En egen handbok för den finska som eleverna lär sig i årskurserna f–6 och en handbok till årskurs 7–9. På detta vis kunde lärarna garantera att elever runtom i Svenskfinland får en mofi-undervisning på ungefär samma nivå. Det skulle vara intressant att forska vidare i detta och se om en handbok skulle lösa problemet med finskundervisningen runtom i Svenskfinland. Forskningen borde göras först när handboken har använts i några år för att se om situationen har blivit bättre eller om den fortfarande är som i nuläget, dvs. Att alla skolor har relativt olika mofi-undervisning.

Ett till förslag till fortsatt forskning skulle vara att undersöka själva mofi-undervisningen. Vad tas upp i undervisningen och ifall allt som eleverna måste lära sig är nödvändigt. Mofi-undervisningen är mycket grammatiskt uppbyggt och eleverna ska lära sig många olika benämningar och formler. Eleverna påpekade om grammatikundervisningen i Nurmios (2020) artikel. Grammatiken var enligt eleverna alldeles för betonad och enligt dem vore det viktigare att lära sig att tala finska genom att utvidga ordförrådet än att fokusera på grammatiken.

Forskning kring hur mofi-undervisningens uppbyggnad skulle vara riktad till både lärare och elever. Det skulle vara intressant att veta vad mofi-lärare anser om mofi-undervisningen och om de tycker att allt de lär ut är nödvändigt. Eleverna skulle också få föra fram sina åsikter kring mofi-undervisningen och berätta deras syn på saken. För att få så många synpunkter som möjligt skulle detta få vara en kvantitativ undersökning där enkäter kunde skickas ut till alla mofi-lärare och mofi-elever i Svenskfinland.

Litteratur

Aaltonen, K. (2003). *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa*. Joensuu yliopisto.

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Booth, S. & Marton, F. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Braskén, M., Hemmi, K. & Kurtén, B. (2019). *Implementing a Multidisciplinary Curriculum in a Finnish Lower Secondary School – The Perspective of Science and Mathematics*. Sid. 852–868. Uppsala: Uppsala Universitet.

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups 2015.

Hufvudstadsbladet, anonym insändare. (2019). Mofi-undervisningen - en dålig vits som bara blir värre? *Hufvudstadsbladet*. Hämtad 27 augusti 2020 från <https://www.hbl.fi/artikel/mofi-undervisningen-en-dalig-vits-som-bara-bli-varre/>

Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete - om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetssituationer*. Linköping: Linköpings Universitet.

Ingo, R. (2004). *Finska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, A. (2005.) *Narrativ teori och metod*. Lund: studentlitteratur

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Linnarud, M. (1993). *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.

Myndigheten för skolutveckling. (2001). *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Örebro: Stake Kommunikation.

Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Jan Nilsson och Studentlitteratur 1997, 2007.

Nummela, Y., & Westerholm, A. (2020). *“Det är bra att börja i tid”- Undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Nurmio, A. (11 februari 2020 uppdaterad 13 februari 2020). Finlandssvenskar lär sig inte finska i skolan - elever: “Undervisningen satsar alldeles för mycket på grammatik”.

Puurula, A. (1999). *Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus. Taito- ja taideaineiden opetuksen integroitseminaari 19.3.1999*. Helsingfors: Helsingfors Universitet.

Pörn, M. (2012). *“Det är lätt att falla i ett gammalt mönster...” - om språklärande, språkundervisning och utveckling av finskundervisning i den finlandssvenska skolan*. Hämtad den 16 oktober 2020 från <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2012/det-ar-latt-att-falla-i-ett-gammalt-monster>

Råholm, T. (15 oktober 2019). Vad gör jag med grammatiken, undrade Julia Huovinen och startade en häftig mofi-debatt: “Varför ska man som tvåspråkig lära sig finska som ett nytt språk?”. Hämtad 14 oktober från <https://svenska.yle.fi/artikel/2019/10/15/vad-gor-jag-med-grammatiken-undrade-julia-huovinen-och-startade-en-haftig-mofi>

Silverström, C. (2017). *Hanteringen av två- och flerspråkighet i de svenskspråkiga skolorna 2017-2018*. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering.

Svenska Akademiens ordlista, SAOL. (2014). Fonologi. (Hämtad den 21 oktober 2020 från <https://svenska.se/tre/?sok=fonologi&pz=1>).

Svenska Akademiens ordlista, SAOL. (2014). Integration. (Hämtad den 13 oktober 2020 från <https://svenska.se/tre/?sok=integration&pz=1>)

Svenska Akademiens ordlista, SAOL. (2014). Tvåspråkig. (Hämtad den 16 oktober 2020 från <https://svenska.se/tre/?sok=tv%C3%A5spr%C3%A5kig&pz=1>

Svenska.yle.fi. Hämtad den 25 september 2020 från <https://svenska.yle.fi/artikel/2020/02/11/finlandssvenskar-lar-sig-inte-finska-i-skolan-elever-undervisningen-satsar>

Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red), (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Sundman, M. (1999). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors: Helsingfors Universitet.

Toropainen, O. (2002). *Nationell utvärdering av inlärningsresultat i finska i åk 9 våren 2001*. Helsingfors: Helsingfors Universitet.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Undervisningssektorns Fackorganisation, OAJ. (2013). *Undervisningssektorns etiska råd uttalar sig om elevbedömningen 7.5.2013*. Helsingfors: OAJ.

Utbildningsstyrelsen. (Hämtad den 21 oktober 2020 från <https://www.oph.fi/sv/om-oss>).

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

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Finskan i fokus - utveckling av finskundervisningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Bilaga A



Bästa finsklärare!

Välkommen med på diskussionsträffen om mofi-undervisning som ordnas **torsdagen den 21 februari 2019 klockan 12-15** i Academill (Strandgatan 2, Vasa) rum E716.

Syftet med diskussionsträffarna är att få en fördjupad förståelse av hur lärarna ser på mofi-undervisningens uppdrag, möjligheter och utmaningar på regional och nationell nivå.

I diskussionen utgår vi ifrån följande frågeställningar:

1. Vilken erfarenhet har du som mofi-lärare, hurdana mofi-grupper har du undervisat/undervisar du?
2. Vad är mest givande med att undervisa mofi?
3. Vad är mest utmanande med att undervisa mofi?
4. Hur ser du på mofi-undervisningens uppdrag? / Vilket är målet med mofi-undervisningen?
5. Vilka arbetssätt gynnar mofi-undervisningen enligt dig?
6. Vilka är dina önskemål för utvecklingsarbete?

Under diskussionsträffen berättar vi också om projektets upplägg och om möjligheten att delta i det fortsatta utvecklingsarbetet (läsåret 2019-2020) som genomförs både i ett nationellt tutorlärarteam och i lokala lärargrupper.

Vi bjuder på kaffe och tilltugg. Meddela vänligen Ida Rebers (ida.rebers@abo.fi) senast **onsdagen den 30 januari 2019** om eventuella allergier eller specialdieter.

Vänliga samarbetshälsningar,

Michaela Pörn, professor i finska språkets didaktik, Åbo Akademi



**Svenska
kulturfonden**

Figur 1

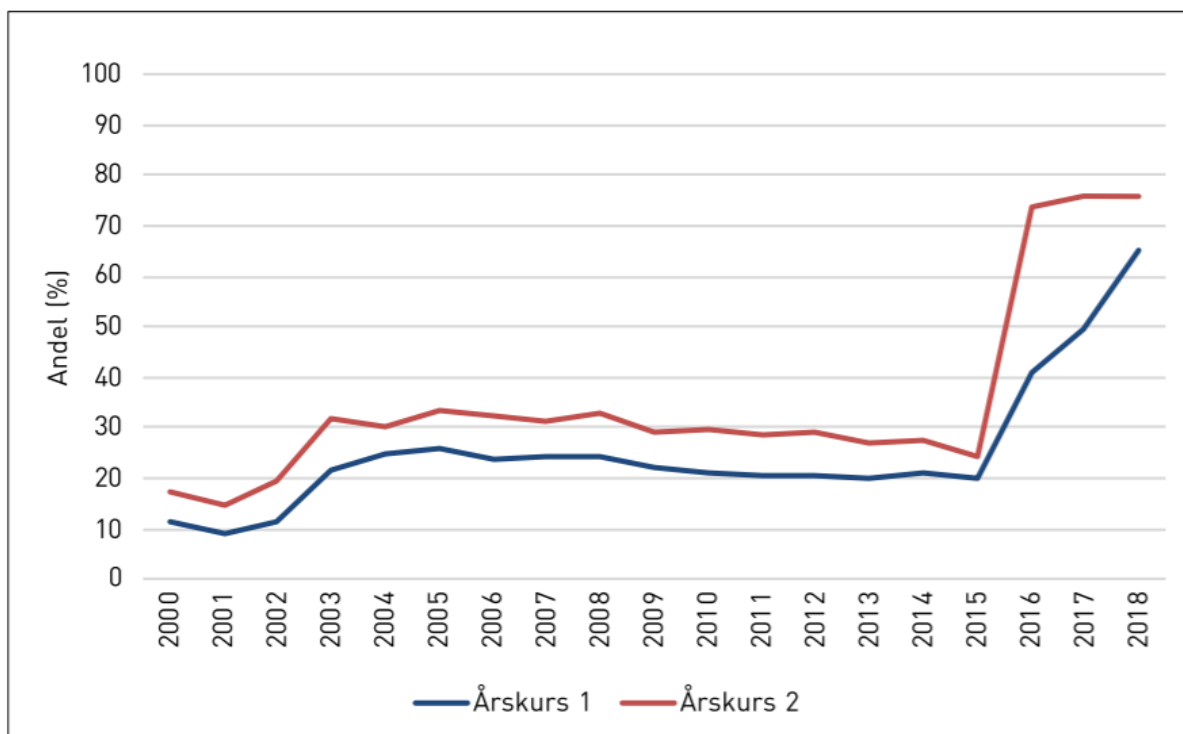


DIAGRAM 1: VAL AV A1-FINSKA I ÅRSKURSERNA 1 OCH 2 INOM DEN GRUNDLÄGGANDE UTBILDNINGEN ÅREN 2000–2018.

Källa: Statistikcentralen. Vipunen - utbildningsförvaltningens statistiktjänst.