

Mofi-undervisning ur ett elevperspektiv

En kvalitativ intervjustudie av sjätteklassares upplevelser av sin tvåspråkiga vardag och mofi-undervisningen i praktiken

Beata Schöring

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2021

Abstrakt

Författare	Vasa 2021
Beata Schöring	
Arbetets titel	
Mofi-undervisning ur ett elevperspektiv - En kvalitativ intervjustudie av sjätteklassares upplevelser av sin tvåspråkiga vardag och mofi-undervisningen i praktiken	
Avhandling för magisterexamen i pedagogik.	sidantal (64)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	
Denna avhandling är en delstudie inom forskningsprojektet Mofi 2.0 som är en del av Svenska kulturfondens strategiska program Hallå!	
Referat	
<p>Syftet med denna avhandling är att beskriva hur mofi-eleverna upplever sin egna språkliga identitet samt deras upplevelser och erfarenheter av mofi-undervisningen. Som grund för undersökningen ligger följande två forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur identifierar mofi-eleverna sig själva språkligt och hur upplever de sin tvåspråkiga vardag utanför skolan? 2. Vilka är mofi-elevernas upplevelser och erfarenheter av mofi-undervisningen och hur upplever de att mofi-undervisningen kunde utvecklas? <p>Undersökningen är av kvalitativt slag och forskningsansatsen är narrativ. Intervjuerna i sig är inte byggda som berättelser, utan resultatanalysen och redovisningen är uppbyggda som berättelser. Som datainsamlingsmetod har gruppintervjuer använts. Tolv respondenter från två olika skolor har deltagit i undersökningen. Alla är mofi-elever i årskurs 6.</p> <p>Resultaten visar att de flesta elever identifierar sig som tvåspråkiga, en som firspråkig och en som trespråkig. Eleverna upplever främst fördelar med att vara tvåspråkig, bland annat berättar</p>	

de att man kan tala med fler människor, man har nytta av tvåspråkigheten när man reser i Finland och tvåspråkigheten är till en fördel i arbetslivet. Den enda nackdelen enligt eleverna är att man blandar på ord. Resultaten visar även att eleverna anser att mofi-elever kan tala finska och kommunicera på det finska språket. Några elever upplever även att mofi-elever talar finska hemma.

Eleverna känner sig inte delaktiga i den finska kulturen och upplever att de har begränsad kännedom om den. Endast en elev berättar om att hen känner till bland annat olika finska artister och låtar. De flesta av eleverna lyssnar främst på engelskspråkig musik och ser på engelskspråkiga serier.

En del av eleverna upplever att de får sin kulturkännedom från hemmet eller sin omgivning, medan några elever menar att de lär sig om den finska kulturen i skolan, men inte direkt under mofi-lektionerna. De upplever ändå inte att de behöver lära sig mera om den finska kulturen i mofi-undervisningen.

Resultaten tyder på att mofi-undervisningen ordnas främst på ett traditionellt sätt med fokus på textbehandling och läromedel. Några elever berättar även om mindre traditionella arbetsätt. Eleverna upplever att de under mofi-lektionerna lär sig nya ord och övar på att översätta, skriva, läsa och böja ord. En elev anser att de gör samma som på modersmåls-lektionerna, bara att det sker på finska. Eleverna är av den åsikten att de inte behöver lära sig mer grammatik, utan att de redan kan det mesta. Några elever anser också att det ändå kan vara bra att lära sig mera.

Några elever upplever att mofi-undervisningen inte behöver förändras, medan några föreslår mer digitalt arbete, projektarbeten och att eleverna får delta i planeringen av undervisningen. Kommunikativa arbetsmetoder önskas och ordförhör skulle enligt eleverna gärna få bytas ut till att lära sig tala, skriva och läsa bättre på finska. Enligt eleverna är det viktigt att mofi undervisas bland annat för att nivåskillnaderna mellan eleverna i klassen annars skulle vara så stor om alla skulle vara i samma finskagrupp. Eleverna anser att nivån på mofi-undervisningen är medelsvår och några elever upplever att vissa uppgifter är lätta och andra svåra. Eleverna önskar att de skulle få utveckla sin muntliga finska och öva på skriftspråket i finskan. En elev berättar att hen skulle vilja öva på finskan i olika situationer som kan uppstå utanför skolan.

Sökord:

Modersmålsinriktad finska, Mofi-undervisning, två- och flerspråkighet, identitet

Innehåll

Abstrakt	2
1 Inledning	7
1.1 Bakgrund och val av ämne	7
1.2 Syfte och forskningsfrågor	8
1.3 Avhandlingens disposition	9
2 Teoretisk referensram	10
2.1 Syn på språkinlärning	10
2.2 Tvåspråkighet	12
2.3 Språklig identitet	17
2.4 Modersmålsinriktad finskundervisning	19
3 Metod	26
3.1 Syfte och forskningsfrågor	26
3.2 Kvalitativ metod	26
3.3 Narrativ forskning som forskningsansats	29
3.4 Intervju som datainsamlingsmetod	30
3.5 Val av respondenter och genomförande av undersökning	33
3.6 Reliabilitet och validitet	35
3.7 Undersökningens etiska aspekter	37
4 Resultat	39
	5

4.1 Elevernas språkliga bakgrund och identitet	39
4.2 Mofi-undervisningen i praktiken	43
4.3 Sammanfattning av resultat	47
5 Diskussion	49
5.1 Resultatdiskussion	49
5.2 Metoddiskussion	53
5.3 Förslag till fortsatt forskning	56
Referenser	57
Bilagor	61
<i>Bilaga 1</i> Brev till elever och deras föräldrar	61
<i>Bilaga 2</i> Intervjuguide	63

1 Inledning

1.1 Bakgrund och val av ämne

Lärokursen i modersmålsinriktad finska [härefter används förkortningen mofi] har väckt diskussioner i media och speciellt under år 2019 pågick en livlig debatt om mofi-undervisning. Det som diskuterats i olika insändare är bland annat mofi-undervisningens uppdrag och lärares kompetens, samt vilka elever som anses vara mofi-elever. Det finns även diskussioner om att eleverna inte lär sig tala under mofi-lektionerna och att finskundervisningen är alltför grammatikbetonad (Pörn, 2012). Det diskuteras om att finskundervisningen borde vara mer kommunikativ och att den finska didaktiken är omodern (Winiger, 2015). Pörn och Norrman (2011) synliggör i sin rapport att det finns en klyfta mellan läroplanens innehåll och vad som sker på fältet. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (GlgU, 2014) betonar en kommunikativt inriktad undervisning.

Mofi-undervisningen är avsedd för elever som kommer från ett tvåspråkigt hem eller som har kommit i kontakt med det finska språket i tidig ålder och därmed har välutvecklade grunder i språket. Målet med mofi-undervisningen är att eleverna ska få stöd i att fördjupa sina befintliga språkkunskaper och stärka elevens språkliga bakgrund. Eleverna ska få stöd i att utveckla sin språkliga identitet och elever med tvåspråkig bakgrund ska få känna att de har en tvåspråkig bakgrund och att båda språken tas lika mycket i beaktande även i skolans undervisning. Dock bör det kommas ihåg att en person som är tvåspråkig inte alltid känner att hens identitet är förknippad med tvåspråkigheten. Kravnivån för lärokursen i mofi är högre än kraven inom A-finskan och eleverna i mofi ska bland annat lära sig språket som ett kunskapsspråk samt lära sig tala och skriva på ett nyanserat sätt. (GlgU, 2014.)

Jag har alltid varit intresserad av tvåspråkighet och språkfrågor och därför har jag bland annat valt att läsa finska som långt biämne. Jag har skrivit min kandidatavhandling om mofi-undervisning med fokus på grammatikundervisning och valde därför att fortsätta med inriktning på mofi-undervisning i min magisteravhandling. I och med mediedebatten väcktes mitt personliga intresse för frågan om mofi-undervisningen kunde utvecklas och i så fall på

vilket sätt. Med detta val av ämne för min avhandling passade det ypperligt att skriva min magisteravhandling inom Hallå! -projektet Mofi 2.0.

Mofi 2.0 är ett forsknings- och utvecklingsprojekt i modersmålsinriktad finskundervisning för tvåspråkiga elever i svenskspråkiga skolor. Hallå! -projektet Mofi 2.0 är ett samarbete mellan forskningsmiljöerna vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa övningsskola och avdelningen för svenskspråkig utbildning och småbarnspedagogik vid Utbildningsstyrelsen. Projektet Mofi 2.0 är en del av Svenska Kulturfondens strategiska program Hallå!. Projektets ledare är professor Michaela Pörn. Syftet med projektet är att utveckla den modersmålsinriktade finskundervisningen inom den grundläggande utbildningen för att konkretisera undervisningens uppdrag i den ökande språkliga och kulturella mångfalden i svenskspråkiga skolor i Finland. Som ett konkret mål för projektet är att utveckla och etablera språkinriktade arbetssätt och goda modeller för modersmålsinriktad finskundervisning med syfte att stödja och utveckla de tvåspråkiga elevernas båda språk, finskan och svenskan, samt deras tvåspråkiga identitet. (Mofi 2.0 projektbeskrivning.)

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att beskriva hur mofi-eleverna upplever sin egna språkliga identitet samt deras upplevelser och erfarenheter av mofi-undervisningen.

Forskningsfrågorna är:

1. Hur identifierar mofi-eleverna sig själva språkligt och hur upplever de sin tvåspråkiga vardag utanför skolan?
2. Vilka är mofi-elevernas upplevelser och erfarenheter av mofi-undervisningen och hur upplever de att mofi-undervisningen kunde utvecklas?

1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är uppbyggd kring fem huvudkapitel. I det första kapitlet framställs avhandlingens bakgrund samt avhandlingens relevans. Bakgrunden fungerar som en introduktion i temat och mitt personliga intresse för ämnet lyfts även fram.

Detta inledande kapitel följs av ett kapitel som presenterar avhandlingens teoretiska referensram. Kapitlet börjar med en inblick i synen på språkinlärning. Därefter behandlas tvåspråkighet följt av språklig identitet. Den fjärde och sista delen i teorikapitlet redogör för mofi-undervisningen enligt den nationella läroplanen.

Det tredje kapitlet behandlar avhandlingens metod. Till en början presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor varefter kvalitativ metod och narrativ forskning förklaras. Efter detta beskrivs intervju som metod för datainsamling samt respondenter och genomförande av undersökning. Hädanefter följer en beskrivning av avhandlingens reliabilitet, validitet och etiska aspekter.

Metodkapitlet följs av resultatredovisningen som består av en sammansättning av fyra gruppintervjuer. Resultaten är bearbetade till narrativ och är indelade i underkategorier kopplade till forskningsfrågorna.

Det sista huvudkapitlet diskuteras resultaten och de metoder som använts och avslutas med förslag till fortsatt forskning.

2 Teoretisk referensram

I detta kapitel presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Beskrivningen i det första underkapitlet redogör för hur människan lär sig sitt modersmål eller förstaspråk.

2.1 Syn på språkinlärning

När ett barn föds har de lika möjligheter att lära sig vilket språk som helst. Enligt Rudberg (1992) börjar barnet redan före sin födsel reagera på ljud och kan lära sig känna igen olika ljud och röster som befinner sig i mammans omgivning. Den vanliga språkutvecklingen börjar med joller, enstaka ljud, miner, känslor och kroppsspråk. När barnet är i skolåldern har hen vanligtvis utvecklat ett språk som hen kan kommunicera med och har därmed utvecklat ett ordförråd, uttal och en del grammatik. Under tiden i grundskolan utvecklar barnet sitt metaspråk som betyder att barnet utvecklar en djupare förståelse för språket och kan genom kreativitet dela upp och sätta ihop ord, ljud och satser. Det sista steget språkutvecklingen är när barnet utvecklar sitt skriftspråk. (Bruce m.fl., 2016)

Chomsky hade ett annat sätt att se på språkutvecklingen. Han ansåg att språkutveckling är genetiskt betingad via en medfödd mekanism hos människan, då han kom underfund med att människor kan bilda meningar de inte tidigare hört, alltså meningar som inte lärts in via imitation. Chomsky kallar denna språkinlärningsutrustning för *Language Acquisition Device* (LAD) och menar att människan föds med denna språkinlärningsutrustning och att den automatiskt börjar fungera när ett barn utsätts för ett språk. (Abrahamsson, 2009; Ericsson, 1989.)

Många olika forskare har genom tiderna uppmärksammat språkutvecklingen. Piaget med ett kognitivistiskt synsätt på inlärning menade att tänkandet övergår till språk, medan Vygotskij enligt det sociokulturella perspektivet i sin tur menade att språket kommer innan tänkandet.

Både Piaget och Vygotskij ansåg att både språk och tanke är sammanhängande. (Ericsson, 1998.)

Piaget och Vygotskij anser att språkutvecklingen är starkt beroende av omgivningen (Tornberg, 2004). Spädbarn lär sig tidigt att tolka omgivningens röster: känslotoner, tonläge och röstkvalitéer. Allt detta kopplas sedan också ihop med de visuella uttrycken: gester, blickar och mimiken. Barnet börjar använda sig av ett ord för att kommunicera och deras mammor lär sig kunna tyda olika behov med hjälp av endast tonfallsvarianter av samma ord. Varje gång barnet använder ett ord för att uttrycka något, betyder omgivningens reaktion mycket för barnets vidare språkliga utveckling. Språkanvändningen förstärks genom omedelbar anslutning till positiva emotionella och kognitiva upplevelser. (Ericsson, 1998.)

Vygotskij menar att ett barn med hjälp av någon mer erfaren kan lösa problem och se sammanhang som de inte skulle klara av på egen hand. Han ser det så att lärandet går före barnets utveckling och sker i den proximala utvecklingszonen där barnet kan utveckla sin kunskap i interaktion med omvärlden. Den proximala utvecklingszonen har senare även använts som teoretisk utgångspunkt för språkinläring när man inom forskning för språkinläring förtydligat varför elever i grupp kan lösa fler och svårare problem än de skulle klara av ensamma. (Tornberg, 2004.)

När man idag ser på språkinläring genom en sociokulturell syn är omgivningen en stimulerande och interaktiv källa för språkinläringen. Människan är renodlat en kommunikativ varelse med ett behov av att kommunicera med sin omgivning och bli delaktig i kunskaper och färdigheter genom kommunikationen. Man kan inte förutse språkinlärningsprocessen hos någon individ, utan alla inlärare utvecklas i sin egen takt. (Järvinen, 2014.)

Andraspråkets inläring har en annorlunda inlärningsstruktur, eftersom man redan har sitt förstaspråk i grunden. Man går alltså inte igenom till exempel jollerstadiet utan kan direkt börja utveckla sitt ordförråd. När man lär sig sitt andraspråk säger man att man bildar ett interimspråk. Interimspråket är en persons egen version av andraspråket och behöver inte nödvändigtvis motsvara de huvudsakliga språkstrukturerna för det språket. Interimspråket

förändras och redigeras ständigt under lärprocessen och fungerar som ett verktyg i språkutvecklingen och språkinläringen. (Abrahamsson, 2009.)

2.2 Tvåspråkighet

Andelen två- och flerspråkiga elever i de svenskspråkiga skolorna i Finland växer. Andelen elever med svensk-finsk språkbakgrund har ökat från 30 % år 1998 till 40 % år 2013, dock med betydande regional variation (Hyvönen & Westerholm, 2016; Nummela & Westerholm, 2020). I de svenskspråkiga skolorna har största delen av de flerspråkiga eleverna svensk-finsk språkbakgrund, även om också andra språk blir allt vanligare (Finnäs, 2013; Slotte-Lüttge & Forsman, 2013).

Tvåspråkighet kan uppstå på flera olika sätt. Oftast är det hemförhållanden som gör ett barn tvåspråkig. Ett barn kan också bli tvåspråkig till exempel genom att familjen flyttar till ett nytt land och barnet börjar gå i skola där. Det är oftast så att barn utvecklar sin tvåspråkighet när de går på daghem, men den kan också utvecklas när som helst under skoltiden. (Hoff & McCardle, 2006.)

Tidigare fanns det en allmän uppfattning om att barn inte kan utveckla två olika språk jämsides med varandra och att man därför borde tala endast ett språk med barn. Det finns också ett sätt att se på språk och lärande där man anser att en individ har en begränsad kapacitet för språk, med en gräns för hur mycket man kan kunna och i ett sådant perspektiv tränger ett språk ut ett annat. Däremot är människans kapacitet för språk egentligen obegränsad. Det finns ingen gräns på hur många olika språk man kan lära sig under sitt liv och hur väl man kan använda dem. Det finns även forskning som visar på att ett nytt språk inte är något hot mot det första språket. Det är faktiskt så att språken stöder mer än de hämmar varandra och det har visat sig att kompetensen i modersmålet och i ett senare inlärt språk tenderar att korrelera med varandra. Desto bättre man kan sitt modersmål, desto lättare är det att tillägna sig ett annat språk och ju bättre man kan ett andraspråk, desto bättre kunskaper har man förmodligen också i sitt modersmål. (Sundman, 2013.)

Ett barn som kontinuerligt exponeras för mer än ett språk någon gång mellan födseln och puberteten kan bli flerspråkigt. Flerspråkiga familjer kan se olika ut och hur föräldrarna väljer att tala de olika språken är upp till dem, men en av de viktigaste faktorerna bakom en flerspråkig utveckling är att barnet upplever ett faktiskt behov av det andra språket. De positiva effekterna av en flerspråkig utveckling är bland annat en ökad styrka i att se samma språkliga skillnader både inom och mellan olika språk. Detta kan man kalla för *metaspråklig förmåga*, och kan beskrivas som kunskaper *om* språk istället för *i* språk. Därför kan ett barn med åtkomst till två eller flera språk göra avancerade jämförelser mellan språken, som det enspråkiga barnet inte kan. Dock kan denna effekt utebli hos ett barn som lever i en omgivning med låg social och språklig status. Ordförrådets utveckling kan dock ta längre tid för flerspråkiga barn, eftersom en del av ordförrådet är gemensamt, speciellt när det gäller allmänna ord. Den grammatiska utvecklingen hos barn är motsvarande oavsett språk. (Salameh, 2012.)

Det är vanligt att flerspråkiga personer, även barn, använder sina språk jämsides med varandra. Detta kallas för *kodväxling*. Kodväxling betyder inte att barnet inte kan hålla isär språken, eller på att barnet skulle vara sent i sin språkliga utveckling. Det är rättare sagt tvärtom, eftersom kodväxlingen innebär att talaren växlar mellan språken på ett systematiskt och grammatiskt regelmässigt sätt. Desto bättre språklig förmåga individen har, desto lättare har hen att växla mellan språken. Även små flerspråkiga barn kan kodväxla, speciellt när de saknar ett särskilt ord på det ena språket. (Salameh, 2012.)

Man kan dela in tvåspråkiga personer enligt orsaken till att de lärt sig fler än ett språk. En grupp är barn från tvåspråkiga familjer, det vill säga familjer där föräldrarna har olika modersmål. Om barnet kommer från en familj där den ena föräldern talar samhällets majoritetsspråk, har barnen ingen *yttre press* från samhällets sida att bli tvåspråkig, utan samhället uppmuntrar istället enspråkighet hos dem. Däremot har barnet ofta en *familjeintern press* eftersom det självfallet är önskvärt att barnet kan kommunicera med båda föräldrarna på vars och ens modersmål. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

Ett barn från en språklig minoritet har en stark *yttre press* på att bli tvåspråkig (eller åtminstone att lära sig det omgivande samhällets språk väl), eftersom det egna språket oftast inte räcker i samhället. Förutom denna *yttre press* har barnen även ofta en starkt *familjeintern press* att bli

tvåspråkiga, då familjen ofta önskar att barnen ska lära sig majoritetsspråket väl för att till exempel ha bättre utbildningsmöjligheter. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

Det finns även tvåspråkighet som kan kallas för elittvåspråkighet. Det handlar om personer för vilka det att bli tvåspråkig oftast är ett frivilligt val och kan handla om barn och ungdomar som till exempel reser, bor några år utomlands och får stipendier till andra länder. Tvåspråkigheten är alltså frivillig och det finns varken någon inre eller yttre press på barnen förutom ifall till exempel beslutet att flytta till ett annat land är ofrivilligt från föräldrarnas sida. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

Tvåspråkiga barn från språkliga majoriteter utgör en grupp barn som i skolan undervisas på ett för dem främmande språk. Dessa barn kallas språkbadsbarn och de blir tvåspråkiga mer eller mindre frivilligt. Motivet till att gå i språkbadsskola är ofta enbart barnets och barnets föräldrars eget önskemål om att utnyttja tillfället att bli tvåspråkig. Det finns alltså egentligen varken yttre, samhälleliga eller familjeinterna krav på barnet. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

I Finland är det mycket vanligt att man med definitionen ”tvåspråkig person” menar personer som har ”fullständig” kompetens i två språk. I Finland är det vanligt att höra personer som låter lika ”infödda” både när de talar finska och när de talar svenska. Det här kan vara en finländsk specialitet och en påföljd av att vi har goda förutsättningar för dubbel språkkompetens i Finland. Internationellt sett betraktas denna ”fullständiga” tvåspråkighet dock främst som en omöjlighet, eftersom en person inte kan få lika mycket språklig stimulans i två olika språk. Egentligen är det osannolikt att objektivt kunna mäta graden av tvåspråkighet hos en person på samma sätt som då det finns stor variation på språkkompetensen även bland enspråkiga personer. Som tvåspråkig behöver man inte heller ha precis lika stor kompetens i båda språken. Det är vanligt att en tvåspråkig person har en fördelning mellan språken så att de behärskar olika områden bättre på det ena än på det andra språket. (Sundman, 2013.)

Sundman (2013) lyfter fram fyra olika kriterier för att definiera en tvåspråkig person. *”En person kan anses vara tvåspråkig om han eller hon vuxit upp med två språk i hemmet, behärskar båda språken lika väl, använder båda språken i sitt dagliga liv eller upplever sig själv som tvåspråkig.”*

I Finland är många osäkra på om de är tvåspråkiga eller inte. Språkanvändningen kan se olika ut för olika personer, man kan dagligen använda båda språken till exempel det ena i hemmet och det andra på jobbet, och man kan ha flytande kunskaper i båda språken, men ändå känna sig antingen svenskspråkig eller finskspråkig. Den språkliga identiteten behöver inte överensstämma med språkkunskapen. Man kan även ha en tvåspråkig identitet, om man till exempel vuxit upp med två olika språk, känner en lojalitet mot båda språken, känner sig som en del av båda språkgrupperna och inte har någon skillnad på vilket språk man läser tidningar och skönlitteratur. (Sundman, 2013.)

Leonard Bloomfield menar att en tvåspråkig person ska behärska två eller flera språk som en infödd. Einar Haugen har en liknande syn på tvåspråkighet och anser att en tvåspråkig person ska ha en infödds kompetens i mer än ett språk. Einar Haugen har även definierat tvåspråkighet på så vis, att tvåspråkigheten börjar då talaren kan producera fullständiga meningsfulla yttranden på det andra språket. Det finns även forskare som inte kräver mer än åtminstone någon kännedom om och kontroll av det andra språkets grammatiska struktur. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

Det behövs definitioner av tvåspråkighet för beskrivning och jämförelse av tvåspråkiga individer eller av olika situationer där tvåspråkiga personer befinner sig, men det verkar vara svårt att framföra en definition av tvåspråkighet som baserar sig på kompetens. Det borde oftast vara möjligt att uttrycka graden av tvåspråkighet i mätbara termer och den kan beskrivas och mätas åtminstone nästintill entydigt. Kompetensen bör vara mätbar eftersom definitionerna ofta behövs för att mäta resultat av påverkan i undervisningssituationer, eller för att skilja människor som uppfyller tvåspråkighetskraven för vissa uppgifter från dem som inte fyller kraven. En användbar, mätbar definition borde särskilja olika grupper av tvåspråkiga på ett ändamålsenligt sätt. Definitionerna borde precisera vilka krav man har på de fyra områdena av språkförmågan (förstå, tala, läsa, skriva). Kan man vara tvåspråkig om man förstår vad andra säger, men inte kan säga något själv? Kan man vara tvåspråkig om man kan läsa ett språk obehindrat, men inte kan tala eller skriva? Är ett litet barn tvåspråkig om hen kan tala två språk perfekt, men är för liten för att kunna läsa? Definitionerna som talar om en infödds kompetens ger ingen information om de fyra delområdena. Både ett barn som inte ännu lärt sig läsa och en vuxen analfabet kan ju ha en infödds kompetens i sitt modersmål. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

Vem ska man jämföra med då? Vem är det som utgör normen när man specificerar krav för tvåspråkig kompetens? När man tänker på exemplet ovan med barnet och den vuxna analfabeten, märker man att den infödda talaren som utgör normen måste beskrivas. Det finns ju en stor variation även mellan de infödda talarna. Man skulle kunna jämföra med en i så många avseenden som möjligt likvärdig talare (en person med samma kön, ålder, intellektuella förutsättningar, utbildning osv.), men inte heller detta är så okomplicerat. Kraven man skulle sätta för en tvåspråkig person, skulle då vara helt olika för olika personer. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

Uriel Weinreich (1968) har definierat tvåspråkighet baserat på användningen av språken på följande vis: ”The practise of alternately using two languages will be valled *bilingualism* and the persons involves, *bilingual*.” En nästan likadan definition har gjorts av William F Mackey och han menar att tvåspråkighet är det att samma individ omväxlande använder två eller flera språk. Els Oksaar definition följer samma spår, men hon kräver även att man ska kunna byta kod automatiskt. Enligt henne är man tvåspråkig om man i de flesta situationer utan problem kan använda två språk som kommunikationsmedel och övergå från det ena språket till det andra vid behov. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

Enligt Noam Chomsky är språkkompetens talarens-lyssnarens vetande om sitt språk, i motsats till det faktiska användandet av språket i konkreta situationer. En tvåspråkig person kan alltså enligt honom med hjälp av olika språkregler dels säga vad som är grammatikaliskt eller inte på hens språk, dels producera ett oändligt antal grammatikaliska meningar. Talaren kan även med hjälp av ett begränsat antal regler producera ett obegränsat antal meningar som hen aldrig hört tidigare. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

Grammatikens uppgift är enligt sociolingvisterna inte enbart regler för grammatikaliskt riktiga meningar på ett visst språk, utan även en redogörelse för vad som är ett ”godkänt” språkligt beteende i olika språksituationer. Enligt denna syn innefattar kommunikativ kompetens både den grammatiska kompetens som bland annat Chomsky förstod den. Därutöver innefattar den kommunikativa kompetensen en sociolingvistisk kompetens som redogör för de sociala normerna för språkanvändningen där vad som är acceptabelt språkligt beteende i olika

situationer och vilka grammatikaliska eller icke-grammatikaliska utlåtanden som är lämpliga i vilka sociala situationer preciseras. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

2.3 Språklig identitet

Inom socialpsykologisk forskning undersöker man människans identitet ur olika aspekter. En av dessa aspekter är språkets plats i identiteten. Man kan se på identiteten ur två olika synvinklar, den personliga identiteten och den sociala identiteten. Den personliga identiteten handlar om människans personliga egenskaper och den sociala aspekten av människans identitet handlar till exempel om vilken språkgrupp man anser sig höra till. (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015.)

Identiteten handlar inte enbart om vem eller vad man är, utan också om vem eller vad andra tror att man är. En del forskare menar att språket är av stor betydelse för en människas identitet, bland annat eftersom språket är essentiellt när en individ namnger sig själv och omvärlden och till vilka grupper man anser sig höra till. Dessa grupper kan vara mindre grupper som familjen och vänner, men kan också handla om större grupper till exempel om man anser sig vara finsk eller finlandssvensk. Språket kan också vara en av de mest centrala egenskaper för en grupp, och kan därför vara den främsta aspekten för identifiering för en viss grupps medlemmar. Det här gäller till exempel finlandssvenskar. Den objektiva uppfattningen om identiteten handlar om hur andra ser på en person, till exempel om andra ser på personen som finsk eller finlandssvensk. (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015.)

Man kan också förhålla sig till språk rent instrumentellt. Då ser man språket endast som ett sätt att kommunicera med och som man kan lära sig och använda. Till exempel när en person lärt sig ett nytt språk kan man anse att språket är bra att kunna, men personen behöver inte identifiera sig med till exempel engelsktalande bara eftersom hen lärt sig språket. (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015.)

När man undersöker sociala identiteter måste man ta tre aspekter i beaktande: den individuella nivån, interaktionsnivån och den samhälleliga nivån. När man ser på den individuella nivån kan man till exempel se på individens stolthet över sin språkgrupp. Interaktionsnivån handlar om den sociala kontakten i olika situationer, till exempel hur språkgruppsidentifikationen byggs upp genom identitetsförhandlingar med andra människor. Till sist har vi den samhälleliga nivån som behandlar de politiska, ideologiska, kulturella och ekonomiska faktorerna som kan påverka en persons språkgruppsidentifikation. Alla de olika faktorerna kan influera en människas identitetsuppfattning gällande vilket språk man anser vara sitt "eget" språk, eller om man möjligtvis har flera. (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015.)

Personliga egenskaper och en människas grupptillhörighet har olika värde och emotionell betydelse för både individen själv och för andra. Det är antagligen inte så trevligt för en person att ha olik uppfattning om sig själv än vad andra har. Om andra anser att man är finsk, men man själv känner sig finlandssvensk kan det ha en emotionell påverkan på en person, och till och med påverka dennes egna identitetskänsla. (Liebkind & Henning-Lindblom, 2015.)

Camilla Kovero (2012) har gjort en studie om den finlandssvenska identiteten där det visade sig att den språkliga identitetskänslan inte endast var kopplat till språken man talade i hemmen. Tvåspråkigheten kan innehålla många olika dimensioner och kan ha olika innebörd för olika personer. I studien definierade barn och unga från svenskspråkiga och tvåspråkiga hem ofta sig själva som finlandssvenskar, medan unga från enspråkigt finska hem i svenskspråkig skola definierade sig som tvåspråkiga. Det fanns även respondenter i studien som endast talar svenska hemma, men som kan så pass bra finska att de känner sig som tvåspråkiga. Och så fanns det respondenter som talar både finska och svenska hemma, men inte identifierar sig som tvåspråkiga. Det är alltså inte så enkelt som att dra slutsatser om att vissa hemspråk betyder en viss identitet, eftersom identiteten är en kombination av många olika aspekter, och till sist även en individuell känsla.

2.4 Modersmålsinriktad finskundervisning

Modersmålsinriktad finskundervisning är en av sex varianter av lärokurser i det andra inhemska språket. Elever som har en tvåspråkig bakgrund deltar vanligtvis i mofi. I detta kapitel kommer mofi och A-finska undervisningen jämföras, och mofi-undervisningen beskrivas på ett djupare plan.

2.4.1 Mofi och A-finska enligt den nationella läroplanen

Den modersmålsinriktade lärokursen i finska har funnits i den grundläggande utbildningen sedan 1989 och i gymnasiet sedan 1994. Lärokursen skapades inom Utbildningsstyrelsens handlingsprogram för utvecklingsarbete av undervisningen för den växande andelen tvåspråkiga elever i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Till en början kunde mofi-undervisningen tillämpas på olika sätt som antingen ett tillägg till den traditionella A-lärokursen i finska, som en mer fristående lärokurs för en egen undervisningsgrupp eller som ett uppslag till fördjupning och individualisering i odelade grupper. (Nummela, 2016.)

Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Glg, 2014) är lärokursen i mofi en av sex varianter av lärokurser i det andra inhemska språket. Den modersmålsinriktade lärokursen i finska är avsedd för elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö och som i ett tidigt skede kommit i kontakt med den finska kulturen. I mofi får de tvåspråkiga eleverna möjlighet att göra framsteg i, reflektera över och fördjupa sig i det finska språket och den finska kulturen.

Lärokursen i mofi ska behandla olika varianter av skriven och talad finska. Eleverna ska få möjlighet att jämföra finskan och svenskan samt hitta gemensamma drag i språken. Artigt språkbruk i olika kommunikationssituationer tränas och möjlighet att träna mer krävande språksituationer ska ges. Eleverna ska få möjlighet att utveckla lärstrategier i språk, lära sig planera arbete och teman i undervisningen tillsammans, ta ansvar för sin inläring, öva på att

ge och ta emot respons samt utvärdera sina språkkunskaper. Ordförråd och strukturer ska behandlas genom olika texter och teman, och handledning i att lägga märke till och utnyttja finskan i omgivningen ska ges. Eleverna ska med hjälp av olika nätverk få bekanta sig med flerspråkigheten och den kulturella mångfalden i närmiljön och samhället samt genom lek, spel, drama och sång få prova på sina språkkunskaper samt bearbeta sina attityder. (Glgu, 2014.)

De mål som är uppsatta för mofi i Glgu (2014) behandlar i det stora hela fördjupning i det finska språket och den finska kulturen. Mer specifikt strävar mofi-undervisningen efter att uppmuntra eleverna att lägga märke till och intressera sig för finskspråkigt material och hjälpa eleverna att bli bekanta med de karaktäristiska dragen för den finska kulturen. Eleverna ska också lära sig värdesätta sin egen och andras kulturella bakgrund, svenskans och finskans ställning som nationalspråk samt bemöta människor fördomsfritt. Eleverna ska vägledas att lägga märke till likheter och olikheter i språk och väcka nyfikenheten för elevernas två- eller flerspråkighet och dubbla kulturbakgrund.

Mofi-undervisningen är sammankopplad med A-finskan bland annat när man ser på dispositionen av kurserna och kursinnehållet, men nivån på kraven för mofi-undervisningen är högre än på A-finska-undervisningen. Man kan se skillnader mellan de två lärokurserna till exempel i att eleverna i mofi-undervisningen ska lära sig språket som ett kunskapsspråk samt lära sig ha ett mer varierat sätt att uttrycka sig både muntligt och skriftligt. Eleverna i mofi har välutvecklade grunder i språket och målet är att eleverna ska stödjas till att fördjupa sina språkliga kunskaper som redan finns i hemmiljön. (Glgu, 2014.)

Tidigare inleddes studierna i finska först på årskurs tre, men från och med år 2020 undervisas den långa lärokursen i finska redan under det första skolåret i hela Finland (Nummela & Westerholm, 2020). Den särskilda uppgiften i undervisningen i det andra inhemska språket i årskurserna 1–2 är att väcka en positiv attityd till att lära sig finska eller svenska samt att stärka elevernas tilltro till sin egen kapacitet att lära sig språk och att modigt använda det de kan på det andra språket. Undervisningen ska även väcka nyfikenhet för språk och stödja elevernas förmåga att upptäcka och använda sig av språkliga och kulturella intryck i omgivningen.

Eleverna ska ges mångsidiga upplevelser av språken och kulturerna som har anknytning till det finska eller svenska språket. (Glg, 2014.)

Undervisningen i A-finska i årskurserna 1–2 kallas ofta för språkdusch. Eleverna ska bli bekanta med det finska språket i första hand genom hörförståelse och undervisas i språket genom sång, lek, spel och rörelse. I lärokursen mofi i årskurserna 1–2 följs grunderna för läroplanen för den modersmålsinriktade lärokursen med hänsyn till elevernas ålder. I årskurs 1–2 kan eleverna i mofi-undervisningen bekanta sig med olika finska texter och utveckla sitt språk och sitt kunnande i finska, på samma sätt som i A-finskan; sjungande, lekande, spelande och genom rörelse. Då undervisningen inleds i årskurs 1–2 förutsätts inga läs- eller skrivkunskaper, men man väcker och ökar efterhand mofi-elevernas intresse för det talade och skrivna språket. Eleverna ska även ges möjlighet att reflektera över och fördjupa sig i finska språkets och den finska kulturens särdrag. (Glg, 2014).

Det huvudsakliga målet i mofi i årskurserna 3–6, vilka är aktuella i min undersökning, är att eleverna får fördjupa sig i det finska språket och lära sig om den finska kulturens särdrag. Eleverna i A-finska ska däremot motiveras att lära sig finska och framförallt värdesätta språket finska och förstå att finska är ett nationalspråk. Mofi-eleverna ska märka att det finns en tydlig skillnad mellan finskans talade och skrivna form. Det är även viktigt att eleverna får öva sig i att använda finska, främst kommunikativt, men för mofi-eleverna även skriftligt, i olika autentiska situationer. Eleverna ska känna att finskundervisningen är relevant och viktig och då känner de sig mer motiverade till att lära sig. (Glg, 2014.)

Ett mål för eleverna i A-finska i årskurs 3-6 är att *”uppmuntra eleven att lägga märke till finskan och dess kulturella mångfald i omgivningen, väcka intresse för finska och motivera hen att värdesätta svenskans och finskans ställning som nationalspråk”* medan samma mål för elever i mofi låter så här: *”uppmuntra eleven att lägga märke till och intressera sig för mångfalden och utbudet av finskspråkigt material som stödjer det egna lärandet och att hjälpa eleven att bli förtrogen med karaktäristiska drag i den finskspråkiga kulturen”*. Eleverna i mofi-undervisning ska alltså förutom att lägga märke till finskan också intressera sig för mångfalden och utbudet av finskspråkigt material medan eleverna i A-finskan ska lägga märke

till finskan och dess kulturella mångfald samt bli intresserade av och motiverade att värdesätta svenskans och finskans ställning som nationalspråk. (Glgu, 2014).

Eleverna i mofi i årskurs 3–6 förväntas intressera sig för mångfalden och utbudet av finskspråkigt material som stöder deras lärande, eleverna förväntas värdesätta sin egen och även andras språkliga och kulturella bakgrund och undervisningen ska väcka elevens nyfikenhet för sin två- eller flerspråkighet och sin dubbla kulturbakgrund. För mofi-eleverna är den språkliga och kulturella mångfalden central och man ställer krav på att eleverna ska vara intresserade och nyfikna medan eleverna i A-finskan ska lägga märke till finskan och dess kulturella mångfald och utveckla språklig nyfikenhet och medvetenhet. Gemensamt för mofi och A-finskan är målet att *”tillsammans gå igenom målen för undervisningen och skapa en tillåtande studieatmosfär som stöder och uppmuntrar eleverna att lära sig och lära sig av varandra”*. I mofi ska eleverna lära sig diskutera och debattera medan eleverna i A-finska ska träna muntlig och skriftlig kommunikation. Eleverna i A-finskan ska lära sig använda sig av språkliga kommunikationsstrategier medan mofi-elever ska utveckla sina språkliga kompensationsstrategier. Eleverna i A-finskan ska öva på att tala och skriva samt öva på uttal medan mofi-elever producerar texter som hänför sig till deras vardag. (Glgu, 2014.)

I årskurserna 7–9 är målet med finskundervisningen att stärka elevernas redan befintliga språkliga kunskaper. Användningen av finska i vardagen ska också uppmuntras och det är viktigt att läraren anpassar undervisningen så att eleverna känner att studierna är meningsfulla för deras fritid. Mofi-undervisningen i årskurserna 7–9 har bland annat som mål att eleverna ska se det finska språkets regelbundenheter samt känna till finskans centrala språkvetenskapliga begrepp. Eleverna ska uppmuntras till att använda finska utanför skolan och modigt våga tala finska med finskspråkiga personer. Läraren ska erbjuda eleverna olika situationer där de får öva på till exempel olika dialoger som kan uppstå utanför klassrummet. Eleverna i mofi-undervisningen ska lära såg olika kommunikationsstrategier för att stöda användningen av det finska språket i framtiden. (Glgu, 2014.)

I årskurserna 7–9 i lärokursen i A-finska ska eleverna i sin tur komma till rätta i finska och flerspråkiga miljöer och vidga sin syn på omvärlden genom att använda sina kunskaper i finska i olika sammanhang. Eleverna i A-finska ska även öva sig i att aktivt delta i olika vardagliga

kommunikationssituationer och då fördjupa sin förmåga att på finska använda sig av olika kommunikationsformer, stående uttryck, omskrivningar och andra kompensationsstrategier. Eleverna ska lära sig fästa uppmärksamhet vid kulturellt lämpligt språkbruk. Även olika texter ska tolkas, även faktatexter och eleven ska uppmuntras i att använda sig av slutledningsförmåga och förståelse av texternas centrala innehåll. (Glg, 2014.)

2.4.2 Mofi-undervisningen på fältet

Tidigare forskning visar att lärare som undervisar i finska i finlandssvenska skolor tenderar att stöda sig på en formalistisk syn på språk och språkundervisning i större utsträckning än en kommunikativ språksyn. Den formalistiska synen betonar språkets formella system istället för språkets funktion i användning. Det visar sig också att läroboken fungerar som det huvudsakliga styrdokumentet vid planeringen av mofi-undervisningen och att lärarledda och individuella arbetssätt används i högre grad än par- och smågruppsarbeten samt att läs- och skrivövningar används i högre grad än muntliga övningar och hörövningar. Resultaten och undersökningen är dock genomförd för flera år sedan och situationen på fältet ser annorlunda ut idag. (Pörn & Norrman, 2011.)

Yvonne Nummela och Annika Westerholm (2020) från Utbildningsstyrelsen har sammanställt en rapport om undervisningen, arbetssätten och inslagen i utvecklingsverksamheten och undervisningen samt hur förhållandet till det finska språket ser ut. Enligt rapporten är mofi-eleverna mycket självsäkra och anser att de inte behöver studera finska för att lära sig mer. Eleverna har en uppfattning om att de slipper lättare undan eftersom de redan kan finska och förstår därför inte varför de måste jobba för att få ett bra vitsord. Nivån på eleverna varierar mycket och det finns mofi-elever som är mycket motiverade, högpresterande och villiga att lära sig mera medan andra elever är mindre motiverade och har dåliga kunskaper i det finska språket.

En studie av Utbildningsstyrelsen hösten 2015 visar att de flesta mofi-lärare är överens om att mofi-undervisningen ska fungera som tvåspråkighetsförstran och förstärka elevernas

tvåspråkighet. Lärarnas uppfattningar motsvarar läroplansgrunderna som menar att det är viktigt att beakta mofi-elevernas dubbla språk och kulturidentitet. Lärarna håller också med om att lärokursen i mofi ska utgå från de språk eleverna redan kan och utveckla samt förstärka dem. (Nummela, 2016.)

Mofi-grupperna är mycket heterogena vilket betyder att eleverna har olika språkbakgrund och det finns en stor variation i elevernas språkkunskaper. Enligt klasslärare har mofi-elever en god vilja att lära sig mera finska samt har en positiv inställning till språket och har bra aktivitet under lektionerna. De flesta eleverna är språkligt begåvade i finskan, men har svårare att uttrycka sig på finska i skrift. Ofta är det talspråket som blandas i skriftspråket och blir därför svårt för nästan alla elever. Även det faktum att elever allmänt läser mindre böcker är en orsak till att elevernas ordförråd är mycket begränsat. Mofi-eleverna behärskar en vardaglig finska och kan tala och skriva om det som hör deras vardag till, men kunskaperna är inte mycket bredare än så. (Nummela & Westerholm, 2020.)

2.4.3 Utmaningar i mofi-undervisningen

Pörn och Norrman (2011) samt Nummela (2016) menar att elevernas mycket heterogena språkbakgrund är den största utmaningen för finskundervisningen i Svenskfinland. Under de senaste åren har språksituationen i de svenskspråkiga skolorna förändrats och blivit mer utmanande i takt med att den språkliga heterogeniteten ökar. Till följd av att de tvåspråkiga och flerspråkiga familjerna i Svenskfinland ökar, har också andelen mofi-elever vuxit i de svenskspråkiga skolorna. Den finska omgivningen gör sig mer och mer påmind i skolornas vardag på olika sätt i olika regioner. Andelen tvåspråkiga varierar och växer i olika takt på olika orter. Därför ser också de praktiska arrangemangen olika ut beroende på var vi befinner oss regionalt. Språkomgivningen påverkar på vilket sätt lärokursen erbjuds och ordnas. (Nummela, 2016.)

Enligt Nummelas och Westerholms (2020) rapport är en av de största utmaningarna i mofi enligt klasslärare elevernas vardagsspråk/talspråk, medan ämneslärare menar att elevernas

bristande engagemang för läsning är den största utmaningen. Lärarna lyfter även upp gruppstorlekar, läs- och skrivsvårigheter, elevernas skriftliga färdigheter, brister i teknik och apparatur samt den stora variationen i elevernas språkbakgrund som utmaningar i mofi-undervisningen. Lärarna menar även att det skulle behövas möjligheter till fortbildning i mofi-undervisning. Rektorerne verkar vara nöjda med undervisningen i mofi, men anser att den största utmaningen är resursbristen i skolorna. Resursbristen omfattar både brist på lärare och en ekonomisk resursbrist som syns när det till exempel är få elever som är i behov av mofi-undervisning.

Lärarna och rektorerne lyfter fram de viktigaste utvecklingsbehoven inom undervisningen i mofi och de är av samma åsikt i viss mån med varandra. Lärarna och rektorerne är av samma åsikt om att det behövs ändamålsenlig fortbildning för mofi-lärare och stöd för bedömningen. Däremot anser rektorerne att det skulle behövas med samarbete mellan finsklärarna i skolan och mera lokalt samarbete mellan finsklärarna över stadiegränserna. Rektorerne önskar även ändamålsenliga tryckta läromedel och handböcker, medan lärarna är mer intresserade av digitalt material. Dessutom skulle lärarna önska en digital materialbank för användningen av skönlitteratur och många önskar sig tips om digitala resurser. Knappt en tredjedel av lärarna som deltog i kartläggningen anser att det finns ett behov av ett eget studentexamensprov för modersmålsinriktad finska. (Nummela & Westerholm, 2020.)

3 Metod

Det här kapitlet redovisar undersökningens metod. Undersökningens syfte och forskningsfrågor samt valet av forskningsstrategi och datainsamlingsmetoder presenteras. I kapitlet redogörs det även för undersökningens genomförande och analys av data. Avslutningsvis beskrivs det hur reliabilitet, validitet och forskningsetik beaktats i undersökningen.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att beskriva hur mofi-eleverna upplever sin egna språkliga identitet samt deras upplevelser och erfarenheter av mofi-undervisningen.

Som grund för undersökningen ligger forskningsfrågorna:

1. Hur identifierar mofi-eleverna sig själva språkligt och hur upplever de sin tvåspråkiga vardag utanför skolan?
2. Vilka är mofi-elevernas upplevelser och erfarenheter av mofi-undervisningen och hur upplever de att mofi-undervisningen kunde utvecklas?

3.2 Kvalitativ metod

I kvalitativ forskning är inställningen neutral, och som forskare strävar man efter att möta situationen som om den alltid vore ny. Forskaren försöker uppnå en helhetsförståelse av speciella förhållanden för att få en fullständig bild av situationen. När man väljer forskningsansats handlar det om att välja perspektiv på sin forskning. Man väljer alltså ett sätt att se, det vill säga vad man ser på och hur man ser på det. (Olsson & Sörensen, 2007.)

Den kvalitativa forskningen tyder på det unika i situationer och händelser (Olsson & Sörensen, 2007). Intervjusamtal och observationsanteckningar är bra exempel på kvalitativa data. För att jämföra kvantitativa data och kvalitativa data, kan man säga att kvantitativa data berättar om mängden av ett fenomen, till exempel antal, vikt, längd, ålder, summa eller differens medan kvalitativa data kan gälla sådant som en händelse, ett yttrande, en bild, smak eller beröring. (Ahrne & Svensson 2015.)

Kvalitet handlar om karaktären eller egenskaperna hos någonting, medan kvantitet handlar om vilken mängd som gäller för dessa karaktärsdrag eller egenskaper. Den kvalitativa forskningen syftar alltså till att kartlägga ett fenomenets karaktär eller egenskaper och söker alltså primärt efter fenomenets innebörd eller mening, utifrån de människor som deltar i undersökningen (von Kardoff, Steinke & Flick, 2004). Den kvalitativa forskaren kan ställa frågor som: "Vad betyder fenomenet?" och "Vad handlar det om?", jämfört med den kvantitativa forskaren som frågar: "Hur vanligt är fenomenet?" och "Vilka är sambanden?". (Widerberg, 2002.)

Kvalitativ forskning inkluderar relativt få människor eller händelser jämfört med kvantitativ forskning. Därför är det den kvalitativa forskningen som är preferensen för djupgående studier och detaljerade beskrivningar som bara är möjliga vid ett begränsat antal. Vid kvalitativ forskning finns det en föreställning om att forskningsfrågor inte bör, eller inte kan, formuleras på ett exakt sätt före datainsamlingsskedet, eftersom denna typ av forskning betraktar formuleringen av forskningsfrågor, datainsamlingen och analysen av data som en framväxande process. Man kan säga att vid kvalitativ forskning sker analysen under hela datainsamlingen. Forskarens roll i konstruktionen av data är också viktig vid denna typ av forskning och att forskarens bakgrund, värderingar, identitet och övertygelser har en avsevärd betydelse för karaktären i de data som samlas in och för analysen av data. (Denscombe, 2018.)

Med kvalitativa datainsamlingsmetoder vill man karaktärisera något. Det centrala är att söka kategorier, beskrivningar eller modeller som bäst beskriver något fenomen eller ett sammanhang i omvärlden. Det främsta ändamålet med datainsamlingen är att upptäcka eller få kännedom om flerfaldiga och olika mönster. En gemensam egenskap för alla kvalitativa datainsamlingsmetoder är att de är tidskrävande. Metoder som hör till de kvalitativa är

exempelvis intervju, fokusgrupp, fallstudie, observation och skrivna berättelser/dokument/texter. (Olsson & Sörensen, 2007.)

Inom den kvalitativa forskningen finns en rad olika metoder som kan användas för att samla in data. De vanligaste metoderna är *observationer*, där forskaren studerar, registrerar och tolkar andras kroppsliga och språkliga uttryck och ageranden, *intervjuer*, som innebär att forskaren med hjälp av samtalsformen får fram andras muntliga uppgifter, berättelser och förståelser och *text- och bildanalyser*, där det utmärkande är att forskaren inte studerar eller interagerar med levande varelser utan som man förstår på termen analyserar texter och bilder. Kort sagt kan man alltså säga att om man vill kartlägga ett fenomen genom att studera det "in action", så väljer man observationer som metod. Vill man emellertid locka fram människors förståelse av ett fenomen, väljer man intervjuformen. Och vill man istället visa hur ett fenomen kommer till uttryck i bild och text, för man en bild- och textanalys. Man kan med fördel kombinera de olika kvalitativa infallsvinklarna, eftersom de kompletterar varandra. (Widerberg, 2002.)

Den kvalitativa forskningen har som utgångsläge att genom språket kunna ta del av varandras inre världar. Forskaren har i den kvalitativa forskningen en öppen interaktion med respondenten och strävar efter att förstå respondenten utifrån dennes personliga perspektiv och söker efter en så fullständig bild som möjligt av respondentens situation. Vid kvalitativa intervjuer är syftet att använda sig av det direkta mötet mellan forskare och respondent samt det unika samtal som uppstår i det sammanhanget (Widerberg, 2002). (Olsson & Sörensen, 2007.)

I min avhandling lämpar sig den kvalitativa metoden bäst, eftersom avhandlingen syftar till att beskriva elevers upplevelser och erfarenheter av mofi-undervisningen och hur den stärker elevernas tvåspråkiga bakgrund. Den kvalitativa metoden möjliggör tolkningar och analyser av respondenternas diskussioner och svar.

3.3 Narrativ forskning som forskningsansats

Under de senaste årtiondena har berättelsen och berättandet fått en etablerad plats som kunskapsform i vetenskapliga sammanhang. Narrativa studier, eller berättelseforskning, har vuxit fram som ett forskningsfält. De narrativa strukturerna i historierna som människor berättar har utvecklats inom humaniora, först har Propps analyserat ryska folksagor på 1920-talet och tiotal år senare av Gerimas och Labov (Kvale & Brinkmann, 2009). (Johansson, 1999.)

Som forskningsansats i denna undersökning har jag valt narrativ forskning. Ett narrativ hänvisar till en berättelse och en berättelse går att berätta i flertal olika former. Man kan berätta berättelser i form av text i böcker och i form av talhandlingar genom intervjuer osv. För att en berättelse ska betraktas som ett narrativ behöver den uppfylla vissa kriterier; berättelsen förväntas ha ett specifikt syfte, innehålla en handling som sammanlänkar det förflutna med det nuvarande samt involvera människor. (Denscombe, 2018.)

Berättelser kan dyka upp spontant under en intervju eller så kan intervjuaren locka fram dem. I en narrativ intervju kan intervjuaren fråga direkt efter berättelser eller tillsammans med respondenten försöka strukturera olika händelser i sammanhängande historier. Som intervjuare kan man också inleda intervjun med att fråga om en speciell händelse eller om en period någonstans. Man kan också be respondenten berätta sin livshistoria. Efter att intervjuaren har bitt om en berättelse bör intervjuaren vara tyst och inte avbryta, ibland kan man ställa frågor för att hjälpa respondenterna på vägen. (Kvale & Brinkmann, 2009.)

Enligt Johansson (2005) är berättandet grundläggande för mänskligt tänkande och skapande av kunskap och att människan genom berättande skapar mening av våra erfarenheter. Våra berättelser blir nycklar till kulturella och personliga betydelsevärldar genom att vi genom berättandet konstruerar och kommunicerar vår uppfattning om världen, oss själva och andra samt gör moraliska värderingar, formulerar omdömen och etiska regler.

Jag har valt att inte bygga upp själva intervjun som en berättelse, utan istället bygga upp resultatanalysen och redovisningen som en berättelse. Med ett narrativt förhållningssätt till

analys av intervjuer, analyserar man den historia som ursprungligen har berättats av respondenten och återberättar den sedan för en publik. Den narrativa analysen lägger fokus på de historier som berättas under en intervju och sammanställer deras strukturer och röda tråd. Även om respondenten inte spontant berättar några berättelser under intervjun kan man framställa en sammanhängande berättelse från de några episoder som finns utspridda i intervjun. Man kan också skapa en rekonstruktion av de historier som berättas av olika intervjupersoner, till en riklig och sammanhängande historia. (Kvale & Brinkmann, 2009.)

3.4 Intervju som datainsamlingsmetod

Forskningsintervju är en metod för att samla in data där man använder människors svar på frågor som forskaren ställer som datakälla. I den bemärkelsen kan vi se att det finns en del gemensamt mellan intervjuer och frågeformulär – data kommer från vad människor berättar för forskaren. Forskningsintervjuer är inte samma sak som vanliga samtal personer emellan. När någon samtycker till att delta i en intervju för en undersökning förstår de att de deltar i ett formellt forskningsprojekt, och då de går med på att delta i intervjun bekräftar de underförstått att de samtycker till att delta i forskningen, att forskaren får använda den intervjuades ord som forskningsdata samt att forskaren får styra diskussionens agenda och riktning. Intervjuer är lämpliga att använda sig av när det gäller småskaliga forskningsprojekt med avsikten att utforska komplexa och subtila fenomen så som åsikter, uppfattningar, känslor, erfarenheter, komplexa frågor och privilegierad information (Dalen, 2015; Tjora, 2012). (Denscombe, 2018.)

I vilken utsträckning intervjufrågorna och svaren i en intervju håller sig till en bestämd plan är olika och därför klassificerar man intervjuer som strukturerade, semistrukturerade eller ostrukturerade. Strukturerade intervjuer innebär att frågorna och svarens utformning är under stark kontroll av forskaren. Forskaren har förberett en lista med frågor som kan efterlikna ett frågeformulär, och respondenten erbjuds en begränsad mängd svarsalternativ. Vid semistrukturerade intervjuer gäller även en planerad lista med ämnen som ska behandlas och frågor som ska besvaras. Forskaren är under semistrukturerade intervjuer inställd på att vara

flexibel när det gäller ämnenas och frågornas ordningsföljd och på att låta respondenten utveckla sina idéer och tala mer utförligt om vissa ämnen. Svaren är alltså mer öppna och vikten ligger på respondenten som utvecklar sina synpunkter. Den ostrukturerade intervjun betonar ännu mer den intervjuades tankar. Forskarens roll är att sätta igång intervjun genom att presentera ett ämne, men sedan hålla sig utanför diskussionen så mycket som möjligt och respondentens uppgift är att utveckla sina egna idéer och fullfölja sina tankegångar istället för att låta diskussionen formas av färdiga frågor. I min undersökning är intervjuerna semistrukturerade då intervjufrågorna varit till viss mån levande och ordningsföljden på frågorna varierat beroende på grupp. Respondenterna har fått utrymme att svara på intervjufrågorna med egna ord, men vid behov kunde jag som forskare ställa följdfrågor och styra diskussionen åt rätt håll. (Denscombe, 2018.)

Intervjuaren har utrymme att utveckla och ändra intervjufrågorna under projektets gång med semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer. Istället för att låta varje intervju vara lika som den andra, kan frågorna ändras från en intervju till nästa till följd av informationen som man samlat in i tidigare intervjuer och för att följa upp nya undersökningsspår. Sådana intervjuer inträffar efter varandra och kopplas ofta ihop med kvalitativ forskning och tillvägagångssätt som grundad teori. (Denscombe, 2018.)

Enligt Eklund (2012) kan man avsluta intervjun med att fråga om respondenten vill berätta något mera, vilket jag också gjort i mina intervjuer för att se till att respondenterna har fått berätta det de vill berätta. För att behålla spontan information om attityder, känslor och så vidare behöver intervjufrågorna vara så öppna som möjligt.

Det är vanligt att man skriver ett manus för intervjun. En intervjuguide är ett manus som kan vara mer eller mindre strikt och strukturerar intervjuens process. Enligt Bell (2006) utformas en intervjuguide alltid för undersökningar där intervju används som metod. I guiden samlas frågor och eventuella följdfrågor som ämnar ge svar på forskningsfrågorna. Beroende på studien kan guiden innehålla en detaljerad sekvens av noggrant formulerade frågor, eller så kan den innehålla bara några av de ämnen som ska täckas. Det är beroende på den särskilda studien om frågorna och deras ordningsföljd är bestämda på förhand och bindande för forskaren, eller om guiden bara ska finnas som stöd och att intervjuaren efter omdöme avgör hur strikt guiden

följs. I denna undersökning har jag utformat min intervjuguide så att den skulle ge svar på avhandlingens forskningsfrågor. Intervjuguiden finns bifogad i slutet av avhandlingen. (Kvale & Brinkmann, 2009.)

Forskaren behöver vara väl insatt i ämnet för att kunna ställa följdfrågor och följa upp respondentens svar. Kvaliteten på det data som produceras i en kvalitativ intervju beror på kvaliteten hos forskarens färdigheter och ämneskunskaper. Kunskapen att ställa följdfrågor förutsätter även aktivt lyssnande, forskarens förmåga att lyssna på vad respondenten säger. Lyssnandet är lika viktigt som att bemästra frågetekniken. Forskaren behöver lära sig lyssna på det som sägs och hur det sägs. Ett beslut om vilka av de många synvinklarna i respondentens svar som ska följas upp kräver från forskarens sida kunskap om ämnet som behandlar i intervjun, känslighet för den sociala relationen i intervjun och insikt om vad hen vill fråga om. (Kvale & Brinkmann, 2009.)

En gruppintervju är en intervju där en forskare intervjuar flera personer samtidigt. Det finns både fördelar och nackdelar med gruppintervjuer. Fördelar med gruppintervjuer är att de ger utrymme för interaktion mellan medlemmarna i gruppen som kan ge större insikt hos individer om deras egna åsikter och tankar. Deltagarna i gruppintervjun har i bästa fall möjlighet att bygga vidare på varandras idéer och kommentarer. En nackdel kan vara att deras åsikter och attityder påverkas av varandra. Ett problem som också kan uppstå i gruppintervjuer är att tystlåtna kan hamna i skymundan de mer pratsamma. Då är det forskarens ansvar att se till att även de tystlåtna får rum att berätta om sina tankar och åsikter. Forskaren behöver alltså försöka hålla en balans mellan att skapa förtroende, men inte låta sina egna tankar och åsikter påverka respondenterna. Gruppintervjuer passar bra för att få fram deltagarnas erfarenheter och för att skapa idéer. I min undersökning har jag gjort gruppintervjuer och eleverna i grupperna har varit från samma undervisningsgrupp för att eleverna ska känna en trygghet från varandra i intervjusituationen. (Trost, 2010.)

Homogena grupper rekommenderas om man vill uppnå intimitet och samförstånd mellan gruppdeltagarna så att utbytet av information underlättas. Man kan anta att människor som har gemensamma erfarenheter och intresseområden är mer intresserade att dela åsikter med varandra och lämna ut personlig information. Därför rekommenderas gruppen vara homogen

med avseende på ålder och socioekonomiska bakgrundsfaktorer. Det finns dock en risk för att den homogena gruppen lätt glider över till att diskutera sådant som är intressant för den lilla gruppen, men som inte är aktuellt i undersökningen, och då är det viktigt att som moderator kunna bedöma om diskussionen är relevant för det givna ämnet, eller om hen bör gå in och introducera någonting nytt. (Wibeck, 2000.)

För att skapa de bästa förutsättningarna för en lyckad intervju bör intervjuaren tänka på att ställa raka och tydliga frågor. Intervjuaren bör även vara tillåtande så att respondenterna känner att alla typer av åsikter är tillåtna. Det är också viktigt att intervjuerna görs i en ostörd miljö som är bekväm för de som intervjuas (Bell, 2006; Trost, 2010). Det är bra om intervjun sker på ett för respondenterna välbekant område, till exempel i deras egna skola i denna undersökning (Stukat, 2011). Det vore även bra om intervjuerna bandas in för att det ska vara lättare att använda dem i forskning och för att underlätta analysprocessen. Intervjuerna till denna avhandling har skett i rum på respondenternas egna skola där vi fått vara ostörda. Intervjuerna har sedan spelats in vilket är bra för att jag som forskare skulle kunna koncentrera mig på vad respondenterna sade under intervjun samt för att underlätta analysfasen (Eklund, 2012). (Bell, 2006).

Trost (2010) menar att samma principer gäller vid intervju med barn som med vuxna. Dock menar han att barn ofta har svårare att koncentrera sig än vuxna och därför kan intervjuerna ofta bli kortare. Enligt Trost är det också viktigt att intervjufrågorna riktar sig till barn och är konkreta, vilket jag i mina intervjuer tagit hänsyn till.

3.5 Val av respondenter och genomförande av undersökning

När man använder sig av kvalitativa forskningsmetoder är det viktigt att skilja mellan *informanter* och *respondenter*. ”Informant” (u.å.) definieras i Nationalencyklopedin (u.å.) som “uppgiftslämnare, särskild beteckning för en person som ger forskare upplysningar om språk,

kultur och levnadsförhållanden.” Olsson och Sörensen (2007) beskriver att en informant är en person med “lokalkännedom” som kan ge information om faktiska förhållanden, uppfattningar om andras åsikter. I en intervju med en respondent får man mer information om individens egna känslor, åsikter och uppfattningar. I praktiken kan samma person vara både informant och respondent.

Vid antalet respondenter i min undersökning har jag följt Trost (2010) och hans rekommendation om att begränsa urvalet till en mindre grupp för att materialet ska bli lätthanterligt och inte för massivt. Respondenterna för denna undersökning är mofi-elever ur två olika skolor och jag har valt att intervjua sammanlagt tolv elever, indelade i grupper på tre. Skolorna finns i starkt svenskspråkiga miljöer, vilket har stor betydelse för resultaten för denna undersökning. Det finns inga klara regler för hur stor en grupp bör vara, det finns olika teorier om storleken av gruppen. Wibeck (2000) skriver att högst fyra personer samtidigt kan inkluderas i ett samtal för att kunna säkerställa att allas uppmärksamhet kan behållas. Inom socialt arbete menar Wibeck att en utgångspunkt för gruppsamtal är att alla gruppmedlemmar ska kunna ha ögonkontakt med varandra.

Alla intervjuer har skett som gruppintervjuer mellan grupp och forskare. Motivet till valet att göra gruppintervjuer är för att respondenterna är barn och att de i grupp skulle få stöd av varandra och känna sig trygga i intervjusituationen än om de hade intervjuats enskilt. Ett annat motiv till valet av gruppintervju var att eleverna skulle ha möjlighet att med varandra diskutera sina åsikter och tankar om frågorna.

Intervjuerna transkriberas för att kunna vidare jämföra och analysera svar som respondenterna gett (Dalen, 2015, s.69). Oavsett om informationsmaterialet består av en personberättelse i talad eller i skriven form så ska materialet alltid transkriberas. Transkription innebär enligt Olsson och Sörensen (2007) att texten skrivs ner ordagrant. Efter det sker en bearbetning och selektion av informationsmaterialet, vartefter det sker en meningskoncentrering, beroende på vilken kvalitativ analysmetod som används. När man gör en meningskoncentrering formulerar man om intervjupersonens meningar till en mer koncis form. Man för samman långa meningar till kortare uttalanden, och det väsentliga av det som sagts omvandlas till några få ord. Man reducerar alltså omfattande intervjutexter till kortare och mer koncentrerade.

Olsson och Sörensen (2007) menar att det är värdefullt att intervjuaren skriver ut intervjun för att eliminera missuppfattningar om vad som sagts. Han framhåller också att det är värdefullt att utskriften sker i så nära anslutning till intervjun som möjligt. Man bör vara varsam när man analyserar kvalitativt data för att inte påverka resultatet med egna åsikter (Fejes & Thornberg, 2015). Jag har transkriberat intervjuerna under samma eller följande dag efter intervjuerna, för att underlätta igenkänningen av elevernas röster samt komma ihåg vad som sades under intervjuerna om något i inspelningen var oklart. Jag valde till en början att transkribera intervjuerna ordagrant för att inte gå miste om någon viktig information och för att kunna använda direkta citat vid redovisningen av resultaten. När jag sedan analyserade materialet kategoriserade jag de olika svaren kopplat till de olika forskningsfrågorna.

Efter att ha transkriberat alla intervjuer och kategoriserat dem påbörjade jag analysprocessen. Davidson och Patel (2011) menar att analysen kräver att materialet läses igenom flertaliga gånger och att man gärna ska kunna arbeta med detta under en längre tid ostört, vilket jag även tagit hänsyn till i min analysprocess.

3.6 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet innebär att olika forskare, oberoende av varandra, ska komma fram till samma resultat när de undersöker samma material. Uttrycket innebär även att samma forskare ska komma fram till samma resultat vid olika tillfällen. Som människa har vi dock en tendens att se och höra endast det som styrker våra egna synvinklar, och därför är det mycket viktigt att en analys kan verifieras. För att kunna verifiera en analys behövs det tillräckligt mycket data och att dessa har redovisats ordentligt. Samma moderator – forskare - bör användas vid alla tillfällen för att öka reliabiliteten på undersökningen. (Wibeck, 2000.)

Validitet handlar om tolkningen av det som observerats. Det innebär att kalla saker för deras rätta namn och om att verkligen undersöka det man har sagt att man ska studera. Det finns samtidigt diskussioner om huruvida det är lämpligt att använda termen validitet överhuvudtaget, eller om man hellre borde tala om trovärdighet. Validitet och tillförlitlighet

går hand i hand, vilket betyder att man inte kan bortse från tillförlitligheten och koncentrera sig på validiteten och vice versa (Davidson & Patel, 2011). (Wibeck, 2000.)

Olsson och Sörensen (2007) menar att man talar om validitet om det finns överensstämmelse mellan verklighet och tolkning. Att tolkningen är anknuten i ett faktabaserat underlag är ett väsentligt kriterium för kvalitet i alla forskningstraditioner, oavsett vilken syn på verkligheten man har.

En risk för trovärdigheten i intervjusituationer med fler än en respondent är om deltagarna inte vågar säga som de tänker på grund av grupstryck eller andra upplevda hot, samt om de för att göra intryck för gruppen skulle överdriva. Det kan ibland handla om att gruppmedlemmarna hamnar att säga något och säger bara vad som är socialt accepterat, och ibland kan det handla om att med anledning av artighet och rädsla att generera andra att man avstår från att tala om ett känsligt ämne. En annan risk för trovärdigheten skulle kunna vara om intervjun äger rum på en plats där deltagarna inte känner sig trygga. (Wibeck, 2000.)

Den kunskap som forskaren har, det vill säga föreställningen eller erfarenheten inom området där forskningen ska göras, kallas för förförståelse. Speciellt inom kvalitativ forskning är det viktigt att forskaren redogör för sin förförståelse inom forskningsområdet för läsaren. Eftersom forskarens förståelse ändras ständigt i tolkningsprocessen så kan man genom att klargöra för förförståelsen ge en utgångspunkt för sin tolkning. Redovisning av förförståelsen är ett kvalitetskrav, och forskaren måste tillkännage personliga erfarenheter som har varit betydelsefulla och relevanta för forskningen. Den personliga erfarenheten får inte påverka objektiviteten i observationer och resultattolkning. (Olsson & Sörensen, 2007.)

Jag har bandat in mina intervjuer för att försäkra mig om att undersökningen är tillförlitlig. Eftersom intervjuerna är inspelade är det möjligt att gå tillbaka för att kontrollera att materialet är korrekt uppfattat. Jag anser att min undersökning har hög validitet eftersom jag genom olika tolkningar kan visa på ett sammanhängande resultat. Davidson och Patel (2011) menar att en forskare som gör en kvalitativ undersökning strävar efter att nå en god validitet under hela forskningsprocessen. Graden på validitet i en forskning nås enligt hur bra forskaren kan skaffa

underlag för en trovärdig tolkning, om forskaren lyckas fånga det som är mångtydigt och om forskaren kan formulera tolkningar.

Davidson och Patel (2011) framhäver också hur viktigt det är att respondenternas integritet värnas om och att respondenternas uppgifter måste behandlas konfidentiellt. Det är också viktigt att respondenterna är medvetna om vad deras medverkan i undersökningen innebär. Jag har tydligt redovisat för avhandlingens syfte för eleverna som medverkat i undersökningen och behandlat materialet konfidentiellt. Respondenternas identitet är skyddad och de inspelade intervjuerna raderas utan dröjsmål när avhandlingen är godkänd.

3.7 Undersökningens etiska aspekter

Intervjuforskning präglas av etiska frågor. *Etik* kommer från det grekiska *ethos*, och betyder "karaktär". Etiska problem uppstår i intervjuforskning främst på grund av att man delvis undersöker människors privata liv och presenterar redogörelser för en offentlig publik. Vid planering är det etiska problemet att ta emot respondenternas samtycke till att delta i undersökningen, att säkra konfidentialitet och överväga de följder som kan följa av undersökningen för de undersökta personernas del. Under intervjusituationen måste man överväga vilka personliga konsekvenser respondenterna kan påverkas av, till exempel stress eller förändringar i självuppfattning. Man måste säkra respondenternas konfidentialitet, och då måste man fråga sig om den framställda texten är lojal mot deras muntliga uttalanden. De etiska problemen vid analys gäller om hur djupt intervjuerna kan analyseras och om respondenterna ska ha inflytande över hur deras uttalanden tolkas. (Kvale & Brinkmann, 2009.)

Det är svårt att utlova fullständig anonymitet när man använder sig av gruppintervjuer som datainsamlingsmetod, men konfidentialitet kan ändå uppnås genom att man noggrant skyddar information om respondenterna, i transkriptionen byter ut namn och andra uppgifter som kan avslöja deltagarnas identitet. Som forskare kan och bör man alltså garantera att det från forskarens sida aldrig kommer att släppas ut några uppgifter som rör deltagarnas identitet eller uttalanden i gruppen. Däremot kan man omöjligt lova att de övriga deltagarna inte sprider

information som de övriga deltagarna som de hört under diskussionstillfällena. Det här kan man göra deltagarna medvetna om i inledningen till sessionen. (Wibeck, 2000.)

När en forskare förbereder upplägget av sin undersökning med intervju kan det vara lämpligt att skriva ett *etiskt protokoll* för de etiska frågor som kan dyka upp under undersökningen. Med förhandskänedom om de etiska frågor som utmärkande uppstår under en intervjuundersöknings olika stadier kan forskaren göra väl genomtänkta val samt vara uppmärksam på de känsliga frågor som kan dyka upp under undersökningen. (Kvale & Brinkmann, 2009)

Det kan vara svårt att döma och handla moraliskt då man betraktar en situation utanför dess tidliga och sociala narrativa kontext. Om man inte har information som krävs för en narrativisering, till exempel om forskaren inte träffat respondenten tidigare och därmed inte känner till personens livshistoria, är det etisk förnuftigt att vara försiktig med tolkningar och generaliseringar samt hålla sig undan från allt som liknar terapeutiska ingripanden. (Kvale & Brinkmann, 2009.)

Som forskare har man ansvar för att klargöra för respondenterna vad undersökningen handlar om, varför man vill intervjua dem, vilken typ av frågor som kommer ställas och vad man ska göra med den insamlade informationen. Bell (2006) anser personligen att det inte räcker att beskriva detta muntligt innan intervjun utan att informationen ska nå respondenten innan intervjun så hen hinner tänka på vad de ger sig in på – eller kanske tacka nej till att bli intervjuad. I min avhandling har jag på förhand skrivit och skickat ett informationsbrev till eleverna och deras föräldrar. Brevet innehöll även en sektion där föräldern ska skriva under sin tillåtelse om att sitt barn får delta i intervjun.

4 Resultat

I det här kapitlet presenteras undersökningens resultat genom narrativa berättelser. Resultaten består av två kapitel baserade på de två forskningsfrågorna. Citat från gruppintervjuerna illustrerar elevernas yttranden. Till sist diskuteras de huvudsakliga resultaten för denna undersökning.

4.1 Elevernas språkliga bakgrund och identitet

För att öppna upp diskussionen ställer jag eleverna en fråga om de känner sig svenskspråkiga, finskspråkiga, tvåspråkiga eller något annat. Ingen av eleverna känner sig enbart svensk- eller finskspråkig. De flesta eleverna är överens om att de är tvåspråkiga eftersom de talar både finska och svenska, en elev beskriver det så här: *Jag kan båda språken talar båda språken, men jag är sämre på finska än på svenska. Kanske tvåspråkig* (Elev 1). Även elever i andra grupper berättar att de känner sig tvåspråkiga för att de talar finska och svenska hemma och att man kan tala båda språken lika bra.

Eleverna i en annan grupp diskuterar om att antalet språk man talar avgör om man är en-, två- eller trespråkig och så vidare: *Jag är fyrspråkig, finska, svenska, engelska, grekiska* (Elev 6). En elev i samma grupp berättar att hen är trespråkig och nämner senare under diskussionen att hen kan tala finska, svenska och engelska. Jag frågar eleverna om de menar att om man kan olika språk, till exempel fyra så är man fyrspråkig och om man kan tre språk så är man trespråkig. Man kan definiera tvåspråkighet på olika sätt. Enligt Sundman (2013) definierar man en person som tvåspråkig om hen vuxit upp med två språk i hemmet, behärskar båda språken lika väl, använder båda språken i sitt dagliga liv eller upplever sig själv som tvåspråkig. Den språkliga identiteten behöver dock inte överensstämma med språkkunskapen. Sundman menar att det räcker med att man till exempel känner lojalitet till språket. Det är svårt att framföra en definition av tvåspråkighet som baserar sig på kompetens. Els Oksaar kräver att en tvåspråkig person man ska kunna byta kod automatiskt. Enligt henne är man tvåspråkig om

man i de flesta situationer utan problem kan använda två språk som kommunikationsmedel och övergå från det ena språket till det andra vid behov (Skutnabb-Kangas, 1981).

Eleverna i en grupp är överens om att man ska kunna tala språken bra för att vara fler- eller tvåspråkig så jag ber eleverna förklara hur de menar när de säger att man kan tala ett språk bra. En elev berättar så här: *Så att man kan ha en konversation med dom som inte kan förstå några andra språk* (Elev 4). Hen menar alltså att man kan kommunicera med en person som har språket som modersmål. Majoriteten av eleverna anser att de är tvåspråkiga för att de talar finska och svenska främst i hemmet med sina föräldrar. Dessa elever tänker att man behöver ha en koppling till de språken man identifierar sig med till exempel att man talar språken i hemmet. Eleverna som menade att man är fyrspråkig om man kan kommunicera på fyra språk anser att till exempel engelskan som de lär sig i skolan räknas med i de språk de kan bra. En diskussion öppnas mellan några elever där eleverna talar om att en av eleverna som svarade att hen är tvåspråkig nog borde känna sig trespråkig eftersom hen också kan tala spanska. Eleven berättar att hen känner sig tvåspråkig, varpå en elev svarar: *Du kan ju tala spanska* (Elev 6). Eleven som känner sig tvåspråkig berättar då att hen inte känner att hen kan kommunicera med en spansk person utan bara kan många ord på spanska, och därför inte känner sig som trespråkig.

Diskussionen övergår till att handla om vad mofi-elever har gemensamt och vem mofi-undervisningen är anpassad för. Eleverna lyfter fram språkkunskaperna som en egenskap som är gemensam hos alla mofi-elever. Enligt Skutnabb-Kangas (1981) kan ett barn vara tvåspråkig på grund av hemförhållanden. Ett barn kan födas in i en tvåspråkig familj där föräldrarna har olika modersmål. Familjen kan även flytta till ett annat land och eleven lär sig ett andraspråk på daghem eller i skolan. Ett barn från en enspråkig familj kan även bli tvåspråkig, om hen till exempel går i en så kallad språkbadsskola. En elev är av följande åsikt om vem mofi-undervisningen är anpassad för: *Alla kan bra finska* (Elev 12) och en annan elev lyfter fram att: *Vi talar där hemma, tror jag alla* (Elev 7). De flesta eleverna menar att mofi-undervisningen är lämplig för elever som kan tala finska och kan föra en diskussion på finska och en elev beskriver det på följande sätt: *Det låter som att man skulle tala till någon som har talat finska hela livet sitt* (Elev 6). Eleven menar att de i mofi-undervisningen behärskar det finska språket så som en person som har fötts upp i en finstalande miljö. Alla elever är överens

om att det är viktigt att en elev som ska gå i mofi-undervisning kan använda det finska språket och talar det hemma, men det diskuteras även att elever som inte har en finskspråkig förälder kan gå i mofi-undervisning. Eleverna diskuterar att man kan lära sig det finska språket till exempel från en nära släkting eller om man sedan man varit liten haft ett fritidsintresse där man talat finska och lärt sig därifrån att kommunicera på finska. Även en grupp lyfter fram en klasskompis som talar finska hemma, men ändå är i A-finska-undervisning. *Sen då jag frågade varför han var på A-finska så sa läraren att det var därför att det är alltid bra att ha någon mofi-elev där på A-finska eller något* (Elev 4). Eleverna ansåg att förklaringen till varför klasskompisen inte gick med dem i mofi inte riktigt var en relevant förklaring. Det är nog antagligen också så att det finns någon annan orsak till att klasskompisen går i A-finska istället för i mofi.

Jag ber eleverna fundera över och berätta om det finns några fördelar eller nackdelar med att vara tvåspråkig. Alla grupper nämner i sina diskussioner att det är bra att kunna flera språk. Några elever nämner bland annat att det är lättare att kommunicera med människor då man kan tala både finska och svenska. Eleverna diskuterar även om hur det kan vara bra att kunna både finska och svenska när man reser runt i Finland: *Du kan resa runt Finland och så vidare du behöver inte som tänka att här talar dem bara svenska eller att här talar dem bara finska du kan som kommunicera med alla som kan finska eller svenska* (Elev 11). Några elever nämner även att tvåspråkigheten är till en fördel i arbetslivet: *...om man får sen i framtiden jobb så kan det vara lättare att kunna båda språken* (Elev 8) och: *...det är lättare att hitta jobb* (Elev 11). En grupp diskuterar även med varandra om när det i Finland är bra att kunna tala svenska. *Det finns ganska många svenskar som kommer till Finland på sommaren och sådant. Så då kan det vara bra att kunna svenska* (Elev 1). En annan elev i samma grupp lyfter fram att det också finns nästan helt svenskspråkiga orter i Finland.

Eleverna har svårare att komma på några nackdelar med att vara tvåspråkig. Elevgrupperna som blivit intervjuade bor på svenskdominerade orter i Finland vilket med stor sannolikhet påverkar elevernas svar på dessa frågor. På någon annan ort i Finland kan man med säkerhet hitta fler nackdelar med att vara tvåspråkig. En elev berättar: *Inte skulle jag säga att det finns någonting dåligt med det* (Elev 4), medan en annan elev lyfter fram att kodväxling kan kännas jobbigt ibland: *Typ då man ska säga en mening, på något språk, eller typ på svenska, så säger*

man mitt i allt på finska, då de ska vara ett svenskt ord istället (Elev 3). Några elever upplever det som en nackdel att blanda på ord och att bara komma på ett ord på det andra språket när de talar ett språk. Eleverna upplever ändå att kodväxling inte bara behöver vara negativt, utan hittar något positivt i den aspekten också: *Men det är ju bara bra om du kan det på något annat språk* (Elev 5). Det är nog vanligt att flerspråkiga personer känner igen sig i att inte komma på ett ord på det språket man talar, utan bara på ett annat språk, och se det som att det andra språket förstår för det första. Det är ju dock så att kodväxling är någonting som innebär att talaren växlar mellan språken på ett systematiskt och grammatiskt regelmässigt sätt och att desto bättre språklig förmåga talaren har, desto lättare har hen att växla mellan språken. Flerspråkiga barn använder sig av kodväxling speciellt när de saknar ett särskilt ord på det ena språket. (Salameh, 2012.)

Eleverna har lite svårt att beskriva hur delaktiga de känner sig i finsk kultur och om de till exempel har lika bra kännedom om finska böcker, musik och kändisar jämfört med svenska. Eleverna berättar att de till exempel hellre lyssnar på engelskspråkig musik än finsk- eller svenskspråkig, de kollar mer på utländska serier än på finska eller svenska osv. En elev säger så här: *Alltså vi kan inte alls finsk kultur, vi vet inte alls om det* (Elev 6). Orsaken till att de känner att de inte alls har någon kännedom om finsk kultur kan vara det att eleverna har svårt att förstå vad begreppet kultur innebär, även om jag gav exempel på vad det kan vara och den engelskspråkiga kulturen kommer mycket närmare eleverna bland annat genom sociala medier, olika streamingtjänster. En annan orsak är nog att eleverna bor på så svenskspråkiga områden där man kanske inte uppmärksammar finsk kultur på samma sätt som på mer finskspråkiga områden. En elev vars pappa bor i ett finskspråkigt område berättar så här: *Nå alltså jag får ju veta massor när jag gå- far ti pappa så nog vet jag som om Vocie of Finland och Putous och alla dom där programmen och olika sånga- sångares sånger ... Sverige är ju också större i musiken till exempel och det till exempel nog ser jag som typ på Melodifestivalen att det finns som både och så som och så ser ja också på svenska Talang å finska Talang och som men de blir som både och men tv så ser jag nog som mera på Svt men jag vet också finska* (Elev 10). Jag frågar om eleverna lyssnar mer på finsk eller svensk musik och en elev berättar att hen lyssnar bara på svensk musik och en annan elev lyssnar mest på engelskspråkig musik. En elev nämner att hen lyssnar på finsk musik när det kommer från radion.

Vi diskuterar mer om den finska kulturen med grupperna och jag får blandade svar när jag frågar varifrån eleverna anser att deras kännedom om den finska kulturen kommer. En del elever menar att kulturen kommer hemifrån: *Kanske då skolan är ganska svensk så, min pappa är finsk så det kommer ganska mycket därifrån* (Elev 2), och en del menar att den kommer från skolan: *... vi har såna där finska-dagar så, ingen där hemma talar finska med mig* (Elev 1). En elev nämner även att kompisarna har en liten roll i deras kulturkännedom. Eleverna berättar att de inte tycker att de behöver få mer kännedom i finsk kultur genom mofi-undervisningen: *Nå, nää inte är det riktigt nödvändigt för man bor ju ... om man bor i Finland så nog vet man ju som ungefär kulturen i Finland...* (Elev 11). En elevgrupp diskuterar även om hur den finska kulturen uppmärksammas i deras mofi-undervisning. En elev säger att: *Nå nu har vi ju haft just det här att om nå finsk kultur och musik...* (Elev 7) varpå en annan elev fortsätter: *...finsk historia har vi haft om något lite men...* (Elev 9). Här ser man också tecken på att eleverna inte riktigt vet vad kultur innebär även om läroplanen menar att man borde ta upp finsk kultur i mofi-undervisningen (GlgU 2014).

4.2 Mofi-undervisningen i praktiken

4.2.1 Vad händer under mofi-lektionerna?

Enligt läroplanen (GlgU 2014) bör man använda sig av mångsidiga texter och finskspråkigt material, men enligt eleverna jobbar de på mofi-undervisningen på ett traditionellt sätt med textbehandling med hjälp av läromedel: *Nå vi brukar oftast gå igenom ett kapitel, och sedan så gör vi uppgifter till det kapitlet eller dom uppgifterna som finns i det där kapitlet sådär frågor till kapitlet* (Elev 1). Även andra mindre traditionella undervisningsmetoder lyfts fram: *Ibland ibland har vi haft något sådant här att man ska hålla någon sådan här lektion själv* (Elev 1) och: *...ibland kollar vi på någon film eller något ... typ nu före sportlovet kolla vi på någon film och sedan efteråt så det var typ så där att hon frågade några frågor om den där filmen och så där* (Elev 7). Eleverna berättar om att de brukar göra olika slags uppgifter på mofi-lektionerna där de bland annat lär sig nya ord och övar på att översätta, skriva, läsa och

böja ord på finska. En grupp nämner att de tidigare år undervisats utan läromedel och att undervisningen då kändes mer värdefull: *Men... jaa dom där förra året (utan läromedel) då va det nog roligare för då lärde man sig som mera att tala finska* (Elev 11). I en elevgrupp görs det även en koppling mellan mofi och lärokursen i modersmål: *Nå vi gör nu såna där böjningar och va vi nu gör såna där va vi nu har haft det där pronomen och sånt som man gör på vanliga modersmålstimmar som i svenska* (Elev 10).

När eleverna beskriver vad de gör på mofi-lektionerna nämner någon grupp att de övar på olika böjningar, alltså grammatik. När eleverna sedan får frågan om de anser att de behöver grammatik i finskan så är många elever av den åsikten att de redan kan allt inom grammatiken: *Jag kan typ redan allt* (Elev 6), eller att de kan det mesta, men att det kan vara bra att lära sig mera. Några elever påpekar att finskan är lätt då man stavar orden som man uttalar dem: *...de stavas ju som man säger de* (Elev 1). En elev berättar att *”det kan vara lite knepigt ibland hur man böjer det så det kan vara bra att lära sig”* (Elev 2).

Man märker på gruppernas diskussioner att de inte fullständigt vet vad grammatik betyder även om de får tydliga exempel på vad det är. Är orsaken till detta att det inte undervisas grammatik under mofi-lektionerna eller är det så att lärarna inte använder ordet grammatik i sin undervisning. Eleverna kopplar ihop grammatiken med bland annat stavning och någon är väldigt tydlig med att hen inte vet vad grammatik betyder, och frågar genast: *Men alltså jag är så dum så jag vet inte vad grammatik betyder så...* (Elev 5). Orsaken till att de inte vet vad grammatik är kan vara det att alla lärare arbetar induktivt i sin mofi-undervisning, alltså inte direkt presenterar grammatikregler för eleverna utan till exempel utgår från exempel i sin grammatikundervisning istället och arbetar kring grammatiken på andra sätt (Schöring, 2019).

Diskussionen övergår till att handla om arbetssätt under mofi-lektionerna. Eleverna berättar att de oftast jobbar individuellt eller i helgrupp. När en elev i en grupp berättar att de ibland jobbar i par eller i smågrupper tillägger en annan elev att när de jobbar tillsammans kan de hjälpa varandra med olika svåra uppgifter. En elev berättar så här: *Ibland om man ska typ berätta om sin sommar eller ni ska berätta en läxa till den där och så svarar den andra* (Elev 10). En annan elev berättar en faktor som kan vara en orsak till att arbetssätten under mofi-lektionerna just inte är så varierande: *... ibland har vi par- och grupparbeten, men vi har inte det så mycket*

nu för Corona och så här (Elev 7). Covid-19 är nog ett bidragande motiv till elevernas svar, då man i skolan ska undvika situationer där man är nära varandra under längre stunder (Statsrådet, 2020).

4.2.2 Hur kunde mofi-undervisningen förändras och utvecklas?

Några elever anser att det *”inte det borde ändras i alla fall så mycket, för ja kommer inte i alla fall på någonting just nu”* (Elev 4), medan andra kommer med förslag. Eleverna föreslår mer digitalt arbete, projektarbeten och att låta eleverna vara med och planera undervisningen. I Gigu (2014) nämns det även uttryckligen att *”Eleverna ska delta i planeringen, förverkligandet och utvärderingen av sina studier, det gemensamma skolarbetet och lärmiljön.”* Eleverna önskar att de skulle få jobba mer kommunikativt under mofi-lektionerna och de berättar att de gärna skulle byta ut ordförhör till att lära sig tala, skriva och läsa bättre. Som eleverna säger så behöver mofi-eleverna öva mer på att skriva och läsa. Enligt Nummela & Westerholm (2020) undersökning anser lärare dock att det är svårt att motivera mofi-elever att läsa och skriva på finska och det visar sig även att eleverna inte läser finskspråkig litteratur alls utanför skolan. En elev berättar så här om ordförhör: *... nå ibland så är det ju såna där ord som inte man helst använder i vanlig svenska som man ska lära sig på till exempel sanakoe ... annars är det mest att det är såna här ord som inte man själv har hört någon gång säga inte helst i svenska som när man svänger det till svenskan att det är lite onödigt för varför skulle man behöva lära sig sådana ord som man inte helst använder i svenskan...* (Elev 10).

Eleverna får en fråga om det tycker att det är viktigt att det undervisas mofi i svenskspråkiga skolor. Eleverna är överens om att det är viktigt med mofi-undervisning i svenskspråkiga skolor, men de kommer med olika motiveringar till varför. Två elevgrupper diskuterar bland annat om att Finland är ett tvåspråkigt land och att det därför är viktigt att alla som bor i Finland talar både finska och svenska. De anser att elever i finskspråkiga skolor ska lära sig svenska och att elever i svenskspråkiga skolor ska lära sig finska. Den här motiveringen stöder nog inte frågan om just mofi-undervisning, men finskundervisning överlag. Några elever lyfter fram

varför det är viktigt att dela upp finskundervisningen i mofi och A-finska: *...sen skulle det vara jättejämnt där att någon kan som finska och någon kan inte ett ord finska att om man skulle vara i samma grupp så skulle det inte fungera så bra* (Elev 9). En elev lyfter fram varför mofi-undervisningen är viktig med tanke på framtiden och menar att man lär sig nya ord som kan vara viktiga i framtiden i till exempel jobbsituationer medan en annan elev menar att mofi-undervisningen inte är lika viktig som andra ämnen i skolan: *... inte är det värt att ta bort mofi-finskan, men den är inte så viktigt som att till exempel lära sig matte eller omgivningslära eller historia... inte är det ett ämne som skulle borta tas bort eller någonting sånt det har sin egen betydelse* (Elev 11).

4.2.3 Hur uppfattar eleverna nivån på mofi-undervisningen?

Eleverna funderar över hur de tycker att nivån på mofi-undervisningen är, och nästan alla eleverna konstaterar att svårighetsgraden på uppgifterna varierar. Eleverna tycker att det finns lättare och svårare uppgifter, och en elev säger att det oftast är lätt, men att när det kommer svårare uppgifter så är det för svårt. Enligt Nummela & Westerholm (2020) tror många mofi-elever att mofi-undervisningen är till för att leka och tala, eftersom de upplever att de redan kan finska. De flesta eleverna uttrycker sig muntligt bra på finska, men har svårt att uttrycka sig i skrift och särskilt svårt att skilja på tal- och skriftspråk i finskan. Stavningen är svag och skrivandet är svårt för nästan alla mofi-elever och ordförrådet är det vardagliga. Med dessa beskrivningar av mofi-eleverna i Nummela & Westerholms undersökning och med resultaten av denna undersökning kan vi anta att eleverna anser att kommunikativa uppgifter är lätta, då de även önskat få öva mera på sådana uppgifter och att skriftliga uppgifter är de svåra uppgifterna.

Eleverna har svårt att komma på något specifikt när de får en fråga om vad de vill lära sig i mofi-undervisningen och de alla menar att man lär sig mera finska och repeterar det de redan kan. Några elever kommer med konkreta exempel under diskussionen. En elev nämner att hen skulle vilja öva på finskan för att utveckla den muntliga finskan: *Jaa, men alltså som finslipa*

hur man talar att de blir sån där... (Elev 10) och en annan elev fortsätter: *... att de inte är slang* (Elev 12). En av eleverna berättar att hen skulle önska lära sig använda finskan i olika situationer som kan uppstå utanför skolan: *Nå kanske lite om livet att man sen kan klara sig med finskan ut i världen och så där, jaa någonstans i fast jobbet eller vad det nu är* (Elev 9). En elev i samma grupp som Elev 9 säger att man kunde öva på olika situationer genom att på mofi-lektionerna i smågrupper öva på att till exempel dramatisera en situation som läraren bestämmer, till exempel en nödsituation eller en händelse i en butik.

4.3 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis kan det konstateras att de flesta elever som deltog i undersökningen identifierar sig själva som tvåspråkiga, eftersom de talar både finska och svenska där hemma. Två elever anser att antalet språk man kan tala definierar dig som flerspråkig, en av eleverna som pratar talar fyra språk känner sig som fyrspråkig och en annan som kan tre språk känner sig som trespråkig. Dessa elever upplever inte att man behöver tala språken hemma, utan det räcker att man kan tala språket bra. Att kunna tala ett språk bra, betyder enligt eleverna att man kan kommunicera på det språket.

Eleverna anser att mofi-elever har det gemensamt att de alla kan finska och några elever lyfter även här fram att mofi-eleverna talar finska där hemma. Eleverna menar att en mofi-elev ska kunna tala finska och föra en diskussion på finska. Enligt några av eleverna kan man också gå i mofi-undervisning även om man inte har en finskspråkig förälder, till exempel om man har en finskspråkig släkting eller har ett fritidsintresse där man lärt sig finska.

Alla elever har en positiv inställning till tvåspråkighet, och de tycker att det alltid är bra att kunna flera språk. De anser att man kan kommunicera med fler personer och att det underlättar resande i Finland. Några elever nämner även att tvåspråkigheten är till en fördel i arbetslivet. Eleverna tycker inte det finns några nackdelar med att vara tvåspråkig, förutom några som anser att det kan vara lite jobbigt att man ibland kan blanda på ord i de olika språken.

De flesta av eleverna känner sig inte delaktiga i finsk kultur, och menar bland annat att de hellre lyssnar på svenskspråkig eller engelskspråkig musik än på finsk musik. En elev berättar att hen är insatt i finsk kultur och lär sig då hon är hos sin pappa som bor på en finskspråkig ort och någon elev berättar att hen lyssnar på finsk musik om det kommer från radion i bilen. De flesta av eleverna anser att deras kännedom om den finska kulturen erhålls utanför skolan, medan några anser att de lär sig om den finska kulturen i skolan.

Eleverna anser att de ofta jobbar på ett traditionellt sätt med textbehandling och med fokus på läromedel i mofi-undervisningen. De berättar även om andra mindre traditionella arbetsätt som att eleverna får hålla lektioner själva för resten av klassen. Eleverna anser att de lär sig nya ord och övar på att översätta, skriva, läsa och böja ord på finska på mofi-lektionerna. En elev nämner att de under mofi-lektionerna gör samma saker som på modersmålslektionerna, bara att på finska. Några av eleverna anser inte att de behöver lära sig mera grammatik för de upplever att de redan kan allting och någon elev berättar att det alltid är bra att lära sig mera. Under mofi-lektionerna jobbar de främst individuellt eller i helgrupp, men ibland även i par eller i smågrupper.

Några elever upplever att mofi-undervisningen inte behöver förändras medan några föreslår mer digitalt arbete, projektarbeten och att eleverna själva skulle få vara med och planera undervisningen. Eleverna önskar även att de skulle få jobba mer kommunikativt under mofi-lektionerna och byta ordförhör till att lära sig tala, skriva och läsa bättre på finska. Eleverna är överens om att det är viktigt att mofi undervisas i svenskspråkiga skolor bland annat för att nivåskillnaden mellan alla elever i klassen skulle vara så stor om man inte delade in dem i mofi och A-finska.

En elev upplever att nivån på mofi-undervisningen är medel och många elever berättar att de tycker att uppgifterna ibland är lätta och ibland svåra. En elev upplever nivån som lätt, men vid svårare uppgifter är nivån för svår. Eleverna önskar att de fick utveckla sin muntliga finska och öva på skriftspråket i finskan. En elev lyfter fram att hen skulle vilja öva på att använda finskan i olika situationer som kan uppstå utanför skolan.

5 Diskussion

I detta kapitel granskas de resultat som de kvalitativa gruppintervjuerna gett. I det första underkapitlet ser jag kritiskt på de resultat som jag fått i min undersökning och knyter ihop det med tidigare forskning inom samma ämnesområde. I det andra underkapitlet beskrivs avhandlingens metoder, de kvalitativa gruppintervjuerna som datainsamlingsmetod och den narrativa resultatredovisningen. Avhandlingen avslutas med mina förslag på fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

På grund av avhandlingens kvalitativa karaktär är resultaten i sig inte generaliserbara. De lyfter istället fram narrativ som beskriver hur elever upplever sin egna språkliga identitet samt hur de upplever och vilka erfarenheter de har av mofI-undervisning.

Denna undersökning präglas av det faktum att respondenterna kommer från en starkt svenskspråkig omgivning och detta kan ha en stor betydelse för resultaten. Den språkliga miljön där undersökningen gjorts kan bland annat påverka attityder samt elevernas omgivning. Hade jag istället intervjuat tolv elever i en finskdominerad miljö, till exempel i Helsingfors, hade resultaten säkert varit annorlunda.

Eleverna i min undersökning får en fråga om de känner sig svenskspråkiga, finskspråkiga, tvåspråkiga eller något annat. De flesta svarar att de är tvåspråkiga medan en elev känner sig fyrspråkig och en annan trespråkig, enligt hur många språk de kan. Några elever är lite osäkra när de svarar, men alla har ett svar på frågan. Ingen av eleverna känner sig enbart svensk- eller finskspråkig. Enligt Sundman (2013) är många personer i Finland osäkra på om de är tvåspråkiga eller inte. Personerna kan använda sig av sina språk på olika sätt, till exempel det ena endast på jobbet, och ha flytande kunskaper i båda språken, men ändå känna som antingen

svenskspråkig eller finskspråkig. Den språkliga identiteten behöver alltså inte stämma överens med språkkunskapen.

Eleverna berättar att de anser att man ska kunna tala ett språk bra, för att kunna klassa det som sitt "eget" språk. De förklarar att när man kan ett språk bra så kan man kommunicera med en person som inte talar några andra språk. Leonard Bloomfield menar också att en tvåspråkig person ska behärska sina "egna" språk som en infödd (Skutnabb-Kangas, 1981). Det är inte alls enkelt att dra slutsatser om att vissa hemspråk betyder en viss identitet, eftersom identiteten är en kombination av många olika aspekter, och till sist även en individuell känsla. I tidigare forskning visar det sig att tvåspråkigheten innehåller många olika dimensioner och kan ha olika innebörd för olika personer. I forskningen definierade barn och unga från svenskspråkiga och tvåspråkiga hem ofta sig själva som finlandssvenskar, medan unga från enspråkigt finska hem i svenskspråkig skola definierade sig som tvåspråkiga. Det fanns även elever som talar både finska och svenska, men inte definierar sig som tvåspråkiga. (Kovero, 2012.)

Undersökningen i min avhandling visar att eleverna anser att elever som går i mofi kan tala finska och föra en diskussion på finska bra. Eleverna beskriver att en person som kan tala ett språk bra talar språket som en "infödd" talare. Några elever nämner även att mofi-elever talar finska hemma. Enligt Glgu (2014) är mofi-undervisningen menad för elever som lever i en tvåspråkig hemmiljö och som i ett tidigt skede kommit i kontakt med den finska kulturen.

Eleverna är alla överens om att det är bra att kunna tala flera språk och har svårt att komma på några nackdelar. Några elever upplever kodväxling som en nackdel och att dem inte kommer på ett ord på det språket de talar är jobbigt. Det finns flera syner på kodväxling. I en tidigare undersökning anser elever att det är viktigt att man ska kunna tala "rent" när man själv vill eller när situationen förutsätter det. I undersökningen kommer det fram att om kodväxling är ett medvetet val och används till exempel som stildrag, anses det som någonting positivt, men om kodväxling används för att man inte hittar ordet, uppfattas kodväxling som något negativt. (Karnaattu, 2014.)

Enligt Glgu (2014) ska eleverna uppmuntras att bli bekanta med den finska kulturens särdrag, men endast en elev berättar om att hen känner till finska artister och tv-program medan andra

elever i undersökningen upplever att de inte har bra kännedom om finsk kultur eller känner sig delaktiga i den finska kulturen. Eleverna berättar att de inte brukar lyssna på finsk musik, utan oftast engelskspråkig eller ibland svensk. Även i Stenberg-Siréns (2020) undersökning berättar många av de intervjuade att de lyssnar på musik flera timmar per dag, men musiken är för det mesta på engelska.

Eleverna är av blandade åsikter när de berättar om varifrån deras kännedom om den finska kulturen kommer. En del elever anser att kulturen kommer hemifrån då någon av deras föräldrar är finskspråkiga, medan andra anser att kännedomen kommer från skolan. En elev berättar att kännedomen om den finska kulturen kommer från skolan, men inte från mofi-undervisningen specifikt, utan till exempel från då de har olika temadagar med hela skolan. En elev nämner även att vänner har en roll i hans kulturkännedom. Enligt Glgu (2014) mål för mofi-undervisningen i årskurs 3–6 ska man hjälpa eleven att bli förtrogen med karaktäristiska drag i den finskspråkiga kulturen och motivera eleven att värdesätta sin egen och andras språkliga och kulturella bakgrund. Här kan man kritiskt reflektera över huruvida respondenternas lärare inte fokuserat på att undervisa om finsk kultur eller om eleverna inte insett att de undervisats om finsk kultur. Behöver man som lärare poängtera att undervisningen handlar om finsk kultur när man gör det? Eleverna anser dock inte att de behöver lära sig mer om finsk kultur, eftersom om man bor i Finland så känner man nog till den finska kulturen.

Eleverna i min undersökning berättar att de under mofi-lektionerna arbetar på ett traditionellt sätt med textbehandling och med hjälp av läromedel. De arbetar även bland annat med olika uppgifter där de lär sig nya ord och övar på att översätta, skriva, läsa och lär sig grammatik. Enligt Glgu (2014) ska lärokursen i mofi behandla olika varianter av skriven och talad finska och att ordförråd och strukturer behandlas genom olika texter och teman. Eleverna berättar att när de tidigare undervisats utan läromedel arbetade de mer kommunikativt och då enligt dem lärde de sig bättre att tala finska. Enligt tidigare forskning visar det sig att läroboken ofta fungerar som det huvudsakliga styrdokumentet vid planering av mofi-undervisningen (Pörn & Norrman, 2011.)

Grammatiken är en del av den kommunikativa språkkunskapen och det är därmed viktigt att lära sig strukturerna i ett språk när man lär sig ett nytt språk. Många studier visar även att

grammatikinläringen stärker utvecklingen av språkkunskaper, vilket mofi-undervisningen delvis handlar om (Sundman, 2014). Eleverna i min undersökning vet inte riktigt vad grammatik är och kopplar bland annat ihop grammatiken med stavning. En elev är mycket tydlig och säger genast att hen inte har någon aning om vad grammatik är. Efter att eleverna fått en förklaring på vad grammatik är får de berätta om de anser att de behöver lära sig grammatik i mofi-undervisningen. Några elever tycker att de redan kan allting, och någon säger att det kan vara bra att lära sig lite mera.

Enligt Pörn & Norrmans (2011) undersökning används lärarledda och individuella arbetsätt i högre grad än par- och smågruppsarbeten i mofi-undervisningen. Detta kan man se likheter med i min undersökning när eleverna berättar att de oftast jobbar själva eller i helklass, men ibland i par eller i smågrupper. Som tidigare nämnt kan dock dessa resultat ha påverkats av den rådande covid-19 pandemin.

Några av eleverna i denna undersökning anser att mofi-undervisningen inte behöver förändras eller utvecklas. Några elever kommer med konkreta förslag på förändringar. Eleverna önskar bland annat att de skulle få delta i planeringen av undervisningen och i Glgu (2014) nämns det att teman för undervisningen i mofi ska väljas tillsammans. I undersökningen visar det sig även att eleverna vill jobba mer kommunikativt under mofi-lektionerna. Det har faktiskt visat sig i tidigare forskning att läs- och skrivövningar används i högre grad än muntliga övningar (Pörn & Norrman, 2011). Glgu (2014) förespråkar även bland annat att artigt språkbruk ska tränas i olika kommunikationssituationer vilket även eleverna nämner att de gärna skulle göra. Eleverna nämner inte specifikt artigt språkbruk, men berättar att de skulle vilja öva på att kommunicera i olika situationer som kan hända utanför skolan.

I undersökningen kan vi se att eleverna tycker att svårigheten på uppgifterna varierar, någon elev tycker att det för det mesta är lätt och när en uppgift är svår så är den för svår och någon anser att nivån är medel. I Glgu (2014) skrivs det att i mofi-undervisningen ska planeras så att den erbjuder tillräckligt med utmaningar även för elever som avancerar snabbt och att elever med inlärningsvårigheter ska ges stöd. En utmaning med mofi-undervisningen är elevernas heterogena språkliga bakgrund (Pörn & Norrman, 2011; Nummela, 2016) och detta kan göra det svårt för läraren att planera undervisningen så att den är tillräckligt utmanande, men inte

för svår för alla elever. Som någon av eleverna i min undersökning säger så beror svårighetsnivån mycket på uppgiften och ingen av eleverna anser att undervisningen är endast för svår eller endast för lätt.

Enligt Nummelas och Westerholms (2020) rapport är mofi-elever mycket självsäkra och anser att de inte behöver studera finska för att lära sig mer. Enligt rapporten har eleverna en uppfattning om att de slipper lättare undan då de redan kan finska. I min undersökning upplever eleverna i motsats till Nummelas och Westerholms rapport att de i mofi-undervisningen lär sig mera finska samt repeterar det de redan kan. En elev berättar att hen skulle vilja öva mer på den muntliga finskan och en annan fyller på att hen skulle vilja öva på att använda sig av skriftspråk och inte tala slang.

5.2 Metoddiskussion

Syftet med denna avhandling är att beskriva hur mofi-eleverna upplever sin egna språkliga identitet samt deras upplevelser och erfarenheter av mofi-undervisningen. Med syftet som grund föll det naturligt att använda *kvalitativa gruppintervjuer* som datainsamlingsmetod. Undersökningen är av kvalitativt slag, vilket betyder att karaktären eller innebörden hos ett specifikt fenomen beskrivs (Eneroth, 2015). Syftet med en kvalitativ forskning är ofta att utgående från ett visst fenomen undersöka människors uppfattningar och upplevelser bland annat, och därför lämpar sig den kvalitativa metoden väl för denna forskning (Nyberg & Tidström, 2012). I undersökningens resultat har syftet åstadkommit, vilket tyder på att den valda metoden var lämplig.

Narrativ ansats lämpar sig för studier som vill undersöka människors personliga tolkningar av sig själva och sin sociala värld, och därför valdes den ansatsen för denna undersökning (Johansson, 2005). Intervjuerna genomfördes på elevernas skolor, men på grund av covid-19 hade intervjuaren och respondenterna ansiktsmask. Detta kan ha gjort att en del ansiktsuttryck och miner inte blivit uppmärksammade av forskaren, och kan ha påverkat resultatet.

För intervjuerna valdes ett semistrukturerat tillvägagångssätt för att säkerställa att allt det som skulle undersökas behandlades i samma ordning på alla intervjuer och att det samtidigt blev utrymme för följdfrågor och fritt berättande från respondentens sida. Jag har tagit hänsyn till det Kvale & Brinkmann (2009) skriver, att den narrativa intervjun ska ge utrymme för respondenten att fritt berätta sin historia och av den orsaken ska frågorna helst vara öppna. Trost (2010) följer samma linje och lyfter fram den kvalitativa intervjuens öppna struktur, vilket även stöder mitt val av att inte styra intervjuerna i en onaturlig riktning bara för att de alla skulle följa samma struktur. Då en intervju har formen av en diskussion blir varje intervju unik även om intervjuaren använder sig av en intervjuguide, vilket man kan se både som en för- och nackdel. I min undersökning var det bara till en fördel. Under intervjun märkte jag dock att respondenterna var allmänt fåordiga och ytliga. Jag behövde därför ställa en hel del följdfrågor och ge exempel för att få ut tillräckligt med data. Jag hade stor hjälp av min intervjuguide med förslag till följdfrågor vid de situationer där jag behövde ställa dem.

Jag valde att använda mig av gruppintervju i denna undersökning för att eleverna skulle känna trygghet i varandras sällskap. En annan orsak var det stora antalet respondenter, vilket gjorde att en indelning i grupper inför intervjuerna även innebar att det var en tidseffektiv lösning. Newby (2010) lyfter fram att tidseffektiviteten är en av de största fördelarna med kollektiva intervjuer. Man kan också påträffa nackdelar med gruppintervjuer. I materialet kan man se en tendens av att eleverna i vissa fall har väldigt liknande åsikter inom grupperna, och genom individuella intervjuer kunde man ha fått fram mer varierande åsikter, eller åtminstone kunnat vara mer säkra på att åsikterna är respondentens egna. Gruppintervjuerna ledde trots allt till värdefulla diskussioner, som inte hade varit möjliga ifall eleverna intervjuats ensamma.

Intervjuerna har spelats in bland annat för att jag skulle kunna koncentrera mig på vad respondenterna sade och för att underlätta i analysfasen (Eklund, 2012). Intervjuerna spelades också in för att öka reliabiliteten så att man vid behov kan gå tillbaka för att kontrollera materialet (Davidson & Patel, 2011). Det finns dock även nackdelar med att spela in intervjuer och en av dem är att respondenter kan känna sig osäkra på grund av inspelningen och situationen kan bli onaturlig, vilket kan påverka negativt på resultaten (Eklund, 2012).

Icke-verbal kommunikation är kommunikation som sker genom till exempel ögonkast, leenden och kroppsställning. Man kan uttrycka interpersonella relationer så som vänskap och överenskommelse genom ögonkontakt. Genom ögonkontakt kan man även samla information om andra i gruppen, exempelvis olika reaktioner. Det kan vara bra att komplettera det verbala i grupsituationen med icke-verbal kommunikation genom att till exempel också använda en videokamera för att dokumentera diskussionen. Utan videodokumentation kan man inte heller se vem som talar. Om gruppen är till exempel enkönad, kan det vara väldigt svårt att sära på röster när man transkriberar samtalet. Här kan man dock avhjälpa genom att man för anteckningar om vem som talar. I min intervju har jag valt att inte använda mig av videoinspelning, utan endast ljudinspelning, för att inte göra intervjusituationen mer obekvämt än vad den kan vara. Jag har istället transkriberat intervjuerna direkt efter intervjusituationen för att komma ihåg respondenternas röster och ha minne av vem som sagt vad. Även om några av grupperna var enkönade hade jag inga problem med att hålla respondenternas röster isär. (Newby, 2010.)

I undersökningen deltog 12 elever i årskurs 6. Eleverna var indelade i fyra grupper. I min avhandling har jag valt att bibehålla skolornas och elevernas anonymitet och utesluta sådan information som kan avslöja respondenternas identitet. Eftersom fokus i undersökningen ligger på elevernas upplevelser och erfarenheter påverkar detta inte resultatet i undersökningen. Vid antalet respondenter har jag följt Trost (2010) rekommendation om att begränsa urvalet till ett färre antal respondenter. Denna rekommendation kan dock tolkas olika och i denna undersökning hade fler än 12 respondenter ökat undersökningens reliabilitet och validitet.

Kvale & Brinkmann (2009) skriver att råmaterialet i en narrativ forskning vanligen blir föremål för en tudelad resultatanalys, varav den första fokuserar på de historier som berättats under intervjun och utarbetar deras struktur och kronologi. I denna undersökning är alla fyra intervjuer redovisade som narrativ och indelade i två kapitel. Jag anser att narrativen som helhet uppfyller undersökningens syfte, men som tidigare nämnts skulle både större bredd och djup i intervjuerna vara önskvärt.

Jag anser att undersökningen uppnår hög reliabilitet och validitet samt att god forskningsetik följts. Det att intervjuerna var semistrukturerade och respondenterna fick utrymme att uttrycka

sina åsikter i en diskussion med andra respondenter höjer reliabiliteten (Denscombe, 2018). Validiteten höjs eftersom resultatet till stor del överensstämmer med tidigare forskning. God forskningsetik har följts, genom att respondenterna har deltagit frivilligt och all information om dem har behandlats konfidentiellt (Wibeck, 2000).

5.3 Förslag till fortsatt forskning

När jag började skriva min kandidatavhandling år 2019 fanns det inte mycket forskning gjord om mofi-undervisning. Under de senaste åren har nya undersökningar och rapporter publicerats, men det finns ändå mycket som kunde forskas i inom mofi-undervisningen.

Under skrivandet av min magisteravhandling har mitt personliga intresse för språklig identitet och mofi-undervisning vuxit fram. Jag anser att det skulle vara intressant att göra en bredare undersökning med samma syfte och inkludera elever i högstadiet och gymnasiet. Förslagsvis kunde man även undersöka regionala skillnader på hur eleverna upplever mofi-undervisningen.

Det vore även intressant att gå djupare och analysera barns och ungas tankar kring språklig identitet och speciellt om tvåspråkighet. Om tvåspråkighet har det gjorts mer forskning även på ett internationellt plan, men jag skulle gärna fokusera på mofi-elevs tankar om språklig identitet.

Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Davidson, B., & Patel, R. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklund, G. (2012). *Intervju som datainsamlingsmetod*. Hämtat från <https://www.yumpu.com/sv/document/read/28060686/intervju-som-datainsamlingsmetod> den 28.5.2021
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk : språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Finnäs, F. (2013). *Finlandssvenskarna 2012 : en statistisk rapport*. Hämtat från <https://tonyasumaa.files.wordpress.com/2013/10/fisve2012-rapport.pdf> den 28.5.2021
- Glg. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hoff, E., & McCardle, P. (2006). *Childhood Bilingualism : Research on Infancy through School Age*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyvönen, S., & Westerholm, A. (2016). *Språk i rörelse - skolspråk, flerspråkighet och lärande*. Utbildningsstyrelsen.
- Informant. (u.å.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad från <https://www.ne.se/> den 28.5.2021
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod : med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, C. (1999). *Narrativ forskning, biografiskt perspektiv på berättelser*. Hämtat från <https://docplayer.se/21701089-Narrativ-forskning-biografiskt-perspektiv-pa-berattelser.html> den 28.5.2021
- Järvinen, H.-M. (2014). *Kuinka kieltä opitaan : opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. (P. & Pietilä, Red.) Helsinki: Gaudeamus.
- Karnaattu, J. (2014). *Attityder till kodväxling och deras inverkan på tvåspråkigas språkbruk*.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kovero, C. (2012). *På spaning efter den nya finlandssvenska identiteten*. Hämtat från <http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/74.pdf> den 28.5.2021
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur .
- Liebkind, K., & Henning-Lindblom, A. (2015). *Identitet och etnicitet - och språk?* Hämtat från https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/232502/Identitet_och_etnicitet.pdf?sequence=1&isAllowed=y den 28.5.2021
- Mofi 2.0. Projektbeskrivning på <https://www.oph.fi/sv/utveckling/finskan-i-fokus-utveckling-av-finskundervisningen> den 28.5.2021
- Nummela, Y. (2016). *Språk i rörelse – skolspråk, flerspråkighet och lärande*. (A. & B. Westerholm, Red.) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Nummela, Y., & Westerholm, A. (2020). *”Det är bra att börja i tid” - undervisningen i finska i de svenskspråkiga skolorna*. Utbildningsstyrelsen.
- Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Harlow, England; N.Y.: Pearson Education Limited cop.
- Olsson, H., & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen : kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

- Pörn, M. (2012). "Det är lätt att falla i ett gammalt mönster..." – Om språklärande, språkundervisning och utveckling av finskundervisningen i den finlandssvenska skolan. Hämtat från <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2012/det-ar-latt-att-falla-i-ett-gammalt-monster> den 28.5.2021
- Pörn, M., & Norrman, H. (2011). *Sano se suomeksi – Säg det på finska : En kartläggning av finskundervisningen baserad på en lärarenkät, klassrumsobservationer och forskarlärarsamtal*. Vasa: Fram.
- Rudberg, L-A. 1992. *Barns tal- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Salameh, E.-K. (2012). *Språkutveckling hos flerspråkiga barn*. Hämtat från https://www.bokstart.se/globalassets/sprakutveckling_flersprakiga_barn.pdf den 28.5.2021
- Slotte-Lüttge, A., & Forsman, L. (2013). *Skolspråk och lärande*. Utbildningsstyrelsen.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: LiberLäromedel.
- Statsrådet. (2020). *Institutet för hälsa och välfärds och undervisnings- och kulturministeriets rekommendation till universitet, yrkeshögskolor och anordnare av gymnasieutbildning, yrkesutbildning, fritt bildningsarbete och grundläggande utbildning för vuxna under coronavirusepidemin*. Hämtat från <https://minedu.fi/documents/1410845/22330894/THL+UKM+rekommendation+till+högskolor+och+anordnare+av+utbildning+4.8.2020.pdf/1a34c1e6-774e-2b76-4af8-bdbf76636c7e/THL+UKM+rekommendation+till+högskolor+och+anordnare+av+utbildning+4.8.2020.pdf?t=1596620740084> den 28.5.2021
- Stenberg-Sirén, J. (2020). *Svenska, finska, engelska – komplement eller alternativ? - En inblick i ungas språkanvändning*. Hämtad från www.magma.fi den 28.5.2021
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundman, M. (2013). *Tvåspråkiga skolor? En analys av fördelar och risker med införandet av skolor med svenska och finska som undervisningsspråk*. Hämtat från <http://magma.fi/wp-content/uploads/2019/06/81.pdf> den 28.5.2021
- Schöring, B. (2019). *Grammatik i modersmålsinriktad finska : En kvalitativ studie om grammatikundervisningen i modersmålsinriktad finska i årskurs 5 och 6*. Vasa: Åbo Akademi.
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap : kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Tornberg, U. (2004). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerup.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- von Kardoff, E., Steinke, I., & Flick, U. (2004). *A companion to qualitative research*. London: Sage.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact : Findings and Problems*. De Gruyter, Inc.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Winiger, S (2015). Debattstorm kring den dåliga finskan i Svenskfinland. Hämtat från <https://svenska.yle.fi/artikel/2015/11/14/debattstorm-kring-den-daliga-finskan-i-svenskfinland> den 28.5.2021

Bilagor

Bilaga 1 Brev till elever och deras föräldrar

Bästa vårdnadshavare

Denna förfrågan om tillstånd är riktad till er som har barn i modersmålsinriktad finska med ***namn på lärare*** i ***namn på skola***. Via den här förfrågan ber jag om ert tillstånd att låta ert barn medverka i elevintervjuer som genomförs inom ramen för min magisteravhandling i pedagogik vid Åbo Akademi.

Min magisteravhandling är en del av projektet Mofi 2.0 (<http://www.abo.fi/mofi>) som finansieras av Svenska kulturfondens strategiska program Hallå! Projektet är ett samarbete mellan fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi och Avdelning för svenskspråkig utbildning och småbarnspedagogik vid Utbildningsstyrelsen. Projektets mål är att utveckla den modersmålsinriktade finskundervisningen inom grundläggande utbildning för att förtydliga undervisningens uppdrag i svenska skolor i Finland.

Syftet med min magisteravhandling är att undersöka elevers uppfattning om och erfarenheter av mofi-undervisningen samt om eleverna upplever att mofi-undervisningen stärker deras språkliga identitet. Intervjuerna genomförs som gruppintervjuer. Intervjuerna spelas in och materialet anonymiseras så att enskilda elever inte kan identifieras. Materialet som samlas in behandlas konfidentiellt och används enbart i forskningssammanhang. Materialet förvaras i enlighet med anvisning för lagring och hantering av information vid Åbo Akademi.

På basis av ovanstående information ber vi er att ta ställning till datainsamlingen. Vänligen fyll i och returnera den bifogade blanketten till läraren senast 15.3.2021.

Om ni har frågor gällande projektet eller datainsamlingen, ta gärna kontakt med mig:

Beata Schöring, beata.schoring@abo.fi 0440640007

Tack för samarbetet!

RETURNERAS TILL LÄRAREN

TILLSTÅND FÖR MATERIALINSAMLING INOM PROJEKTET MOFI 2.0

JA, jag ger mitt samtycke till att mitt barn får delta i intervjuerna.

NEJ, jag vill inte att mitt barn intervjuas.

Barnets namn:

Datum och ort:

Underskrift och namnförtydligande

Underskrift och namnförtydligande

Bilaga 2 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Elevintervjuer med elever inom utvecklings- och forskningsprojektet Mofi 2.0.

Inledning:

- Det finns inga rätta svar
- Vi är intresserade av deras tankar och åsikter
- De behöver inte ha samma åsikter

Om tvåspråkighet och identitet

1. Känner ni er svenskspråkiga, finskspråkiga, tvåspråkiga eller något annat?
Motivera/diskutera
2. Vilka fördelar finns det med att vara tvåspråkig och att kunna både svenska och finska?
3. Finns det nackdelar med att vara tvåspråkig?

Om mofi-undervisning

4. Vad har ni som har mofi-undervisning gemensamt?
5. Vem tycker ni att mofi-undervisningen passar för?
6. Vem var det som bestämde att ni skulle delta i mofi-undervisning? Var de ni själva eller era föräldrar?
7. Vad gör ni på mofi-lektionerna? (uppgifter, arbetssätt, aktiviteter)

Följdfråga: Vad övar ni på när ni gör uppgifterna/arbetssätten/aktiviteterna?

Följdfråga: Behöver ni grammatik i finska? Och vad behöver ni det till isf?

8. Hur tycker ni nivån är? Lätt, medel eller svår?

Följdfråga: Motivera/hur borde undervisningen ändras

Följdfråga: Vad vill ni lära er i mofin?

9. Hur delaktiga känner ni er i finsk kultur? (t.ex. har ni lika bra kännedom om finska böcker, musik, kändisar jämfört med svenska)

Följdfråga: Varifrån kommer kulturen? Hemmet/skolan?

Följdfråga: Önskar ni er mer kännedom i finsk kultur i mofi-undervisningen?

10. I skolan lär ni er om olika ämnen på svenska, hur bra kan ni förstå och diskutera dessa ämnen på finska?

11. Är det viktigt att det undervisas mofi i de svenskspråkiga skolorna? Varför?