

# **Tvåspråkighet i nationella och lokala styrdokument**

En innehållsanalys av Grunderna för läroplanen för  
den grundläggande utbildningen 2014 och lokala  
läroplaner

Rosanna Haag

Avhandling pro gradu i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Allmän pedagogik

Åbo Akademi

Vasa 2020

Handledare: Michael Uljens

Författare Haag Rosanna	(Efternamn, förmamn)	Årtal 2020
Arbetets titel Tvåspråkighet i nationella och lokala styrdokument -En innehållsanalys av Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 och lokala läroplaner		
Opublicerad pro gradu-avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier		Sidantal: 92
Referat Avhandlingens syfte är att analysera på vilket sätt tvåspråkighet gestaltas i styrdokumentet Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 och hur tolkningen och gestaltningen av tvåspråkighet sedan gjorts i kommunala läroplaner. Följande forskningsfrågor ställs: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. På vilket sätt gestaltas tvåspråkighet i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014?</li> <li>2. Hurdana skillnader och likheter finns det mellan tolkningarna och gestaltningarna av tvåspråkighet i de lokala läroplanerna?</li> </ol> Studiens resultat visar att tvåspråkighet gestaltas på flera olika sätt i Glgu 2014. Kategorierna i resultatet var följande: språkmedvetenhet i utbildning, kulturell mångfald, språkmedvetet identitetsskapande och modersmålsinriktad lärokurs i finska. Resultaten för den andra forskningsfrågan visade att det fanns en stor variation i hur mycket kommunerna vidareutvecklat tvåspråkighet utgående från det som står i Glgu 2014 i sina lokala läroplaner. Utgående från de läroplaner som hade gjort en egen tolkning och gestaltning av tvåspråkighet skapades följande kategorier i resultaten: språkmedvetenhet i utbildning, kulturell mångfald, språkmedvetet identitetsskapande, språklig miljö och modersmålsinriktad lärokurs i finska. Resultaten visade även att det inte förekommer tydliga regionala skillnader i kommunernas sätt att gestalta tvåspråkighet.		
Sökord tvåspråkighet, Finlands utbildningssystem, policy, språkpolicy, pedagogiskt ledarskap, policyskapande, tvåspråkig skola, läroplan, läroplansteori		

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund och problemställning	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
1.3 Centrala begrepp och avgränsningar	4
1.3.1 Tvåspråkighet	4
1.3.2 Nationella och lokala policyer	5
1.4 Avhandlingens disposition	5
<b>2 Pedagogiskt ledarskap, utbildning och policyer</b>	<b>7</b>
2.1 Utbildningssystem och ledarskap	7
2.2 Ledarskap och policyskapande som ett flernivåfenomen	8
2.3 Läroplanen och utbildning	11
2.4 Läroplansarbete i Finland	16
2.4.1 Den kommunala nivån och dess aktörer	19
2.5 Språkpolicyer	21
<b>3 Tvåspråkighet, språkpolicyer och praktiska lösningsmodeller</b>	<b>25</b>
3.1 Tvåspråkighet	25
3.2 Den svenskspråkiga skolan i Finland	26
3.2.1 Samlokaliserade skolor i Finland	30
3.3 Praktiska lösningsmodeller	31
3.3.1 Språkbadsskolan	31
3.3.2 Tvåspråkig undervisning	33
3.3.3 Tvåspråkig skola i Finland?	34
<b>4 Metod</b>	<b>39</b>
4.1 Precisering av forskningsfrågorna	39
4.2 Val av metod	39
4.3 Kvalitativ innehållsanalys	40
4.4 Val av analysmaterial	44

4.5 Undersökningens genomförande .....	46
4.6 Databearbetning och kvalitativ analys.....	48
4.7 Reliabilitet, validitet, generalisering och etik .....	48
<b>5 Resultatredovisning .....</b>	<b>51</b>
5.1 Forskningsfråga 1: På vilket sätt gestaltas tvåspråkighet i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014?.....	51
5.1.1 Språkmedvetenhet i utbildning.....	51
5.1.2 Kulturell mångfald.....	52
5.1.3 Språkmedvetet identitetsskapande.....	53
5.1.4 Modersmålsinriktad lärokurs i finska .....	53
5.2 Forskningsfråga 2: Hurdana skillnader och likheter finns det mellan tolkningarna och gestaltningarna av tvåspråkighet i de lokala läroplanerna? .....	55
5.2.1 Språkmedvetenhet i utbildning.....	55
5.2.2 Språklig miljö .....	61
5.2.3 Kulturell mångfald.....	61
5.2.4 Språkmedvetet identitetsskapande.....	63
5.2.5 Modersmålsinriktad lärokurs i finska .....	64
<b>6 Resultatdiskussion .....</b>	<b>66</b>
6.1 Forskningsfråga 1: På vilket sätt gestaltas tvåspråkighet i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014?.....	66
6.2 Forskningsfråga 2: Hurdana skillnader och likheter finns det mellan tolkningarna och gestaltningarna av tvåspråkighet i de lokala läroplanerna? .....	68
6.3 Sammanfattande resultatdiskussion.....	72
<b>7 Avslutande diskussion .....</b>	<b>78</b>
7.1 Sammanfattande diskussion .....	78
7.2 Metoddiskussion.....	79
7.3 Förslag till fortsatt forskning .....	81
<b>Litteraturförteckning .....</b>	<b>82</b>

## Figur- och tabellförteckning

### Figurer

<i>Figur 1:</i> Uljens (2019, s. 5) modell för pedagogiska ledarskapets fem nivåer	9, 72
<i>Figur 2:</i> Läroplanens fyra huvudkomponenter enligt Taba (Imsen 1999, s. 185)	11
<i>Figur 3:</i> Materiella och formella teorier och samhället och eleven. (Arfwedson och Arfwedson, 2001, s. 80)	14
<i>Figur 4:</i> Spolskys språkpolicy (Shohamy, 2009, s. 53)	22
<i>Figur 5:</i> Modell om språkpolicyer i samverkan med språklig agens. (Bergroth, M. & Palviainen, Å., 2016, s. 15)	23, 75
<i>Figur 6:</i> Innehållsanalysens process (Elo & Kyngäs, 2008, s. 10)	43

### Tabeller

<i>Tabell 1:</i> Kodning av Hangö läroplan (Skribentens egen tabell)	47
<i>Tabell 2:</i> Inledning av den modersmålsinriktade lärokursen i finska i kommunerna (Skribentens egen tabell)	64

# 1 Inledning

Denna avhandling behandlar finsk-svensk tvåspråkighet i svenskspråkiga grundskolor i Finland med fokus på nationella och lokala policyer. Avhandlingens syfte är att analysera på vilket sätt tvåspråkighet gestaltas i det nationella styrdokumentet, Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014) och hur olika tvåspråkiga kommuner tolkat och utvecklat tvåspråkighet utgående från det som står i den nationella läroplanen i sina lokala läroplaner. Målet är att få en uppfattning om hur olika kommuner valt att tolka och gestalta tvåspråkighet i sina lokala läroplaner och se om det finns skillnader eller likheter i kommunernas sätt att gestalta tvåspråkighet i läroplanerna samt om det förekommer några regionala skillnader.

I detta inledande kapitel ges en bakgrund till ämnet och problemställningen presenteras. Dessutom förklaras det varför jag valt att forska i just detta ämne. Sedan beskrivs avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Efter det förklaras avhandlingens centrala begrepp och avgränsningar. Till sist beskrivs avhandlingens disposition.

## 1.1 Bakgrund och problemställning

I dag står den svenskspråkiga skolan inför många utmaningar. Kommunsammanslagningar och bristen på elever i de svenskspråkiga skolorna har gjort att många skolor stängts. Även om de svenskspråkiga skolorna i början inrättats för den svenskspråkiga befolkningen har befolkningen i Finland i dag förändrats, vilket gjort att en stor del av befolkningen kommer från en annan språklig bakgrund än tidigare. Bland annat detta har bidragit till att antalet elever från tvåspråkiga, speciellt finsk-svensk tvåspråkiga, hem har ökat i de svenskspråkiga skolorna i Finland. (Gripenberg, 2001, s. 13.)

Utbildningsstyrelsens enkätundersökning från 2013 visade en hög andel av finsk-svensk tvåspråkiga elever i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Undersökningens resultat visade dock stora regionala skillnader i antalet tvåspråkiga elever i skolorna. Språköarna och språkklackarna bestod till 62 procent av tvåspråkiga elever. Med språköarna och språkklackarna avses de områden med svenskspråkiga skolor i helfinska miljöer. I Nyland var andelen näst högst: 51 procent. Även i Österbotten var andelen tvåspråkiga elever i de svenskspråkiga skolorna 23 procent. Resultaten gällande hela Svenskfinland visade att 51 procent av eleverna kom från svenskspråkiga hem, 40 procent från tvåspråkiga hem, 4 procent

från finskspråkiga hem och 5 procent av eleverna hade en annan språklig bakgrund. Under de senaste 20 åren har andelen tvåspråkiga elever i de svenskspråkiga skolorna ökat mycket och det är en siffra som fortfarande fortsätter öka. (Hyvönen & Westerholm, 2016, s. 16–19.)

Ökningen av de tvåspråkiga eleverna har gjort att den svenskspråkiga skolan står framför en ny utmaning. En av skolans uppgifter är att lära och utveckla alla elevers skolspråk. I och med att tvåspråkiga elever har väldigt varierande kunskaper i svenska blir det då skolans uppgift att lära dessa elever, speciellt de med svagare skolspråk, svenska. Skolan har som uppgift att både stödja eleverna att utveckla ett starkt skolspråk och samtidigt stödja de två- och flerspråkiga elevernas språkliga identitet. (Westerholm & Oker-Blom, 2016, s. 7.) Ökningen av de tvåspråkiga eleverna gör också att de svenskspråkiga skolornas klassrum blivit mer heterogena jämfört med vad de tidigare var. Även om två- och flerspråkighet kan ses som en rikedom har det gjort att skolorna fått en ny pedagogisk och didaktisk utmaning. Undervisningen ska kunna beakta, stödja och dessutom utmana alla elever, både de som redan har ett starkt skolspråk och de som har ett svagare skolspråk. (Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen, 2018.) I de svenskspråkiga skolorna är finska A-1-språk. Elever som har finska som ett av sina hemspråk erbjuds modersmålsinriktad finska där de får utveckla sina kunskaper i det finska språket och lära sig om den finska kulturen. Elever som inte har finska som ett av sina hemspråk läser istället nybörjarfinska. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 125, 205; Nummela, 2016, s. 95.) Enligt Nummela (2016, s. 95) räcker inte den modersmålsinriktade finskan till, såsom den nu är upplagd, för att uppfylla de tvåspråkiga elevernas alla behov.

Hur tvåspråkighet och då också tvåspråkiga elever beaktas i de svenskspråkiga skolorna i Finland beror mycket på hurdant pedagogiskt ledarskap och handlande som utövas på kommunal nivå. Det beror på hurdana lokala policyer kommunerna väljer att tillämpa och vilka mål som är viktiga för kommunerna. Även om den statliga nivån till en del styr kommunernas utbildning genom bland annat olika förordningar och den nationella läroplanen har kommunerna i Finland i dag en väldigt stor självbestämmanderätt. Mer och mer uppgifter har överförts från den statliga nivån till den kommunala nivån. Vad gäller utbildning är det den lokala utbildningsanordnaren i kommunen som ansvarar för ordnandet och utvecklandet av den egna kommunens utbildning. Dessutom gör varje kommun upp en egen lokal läroplan som beaktar de nationella policyernas riktlinjer och mål. Den lokala läroplanen är också skräddarsydd för den egna kommunens behov och mål. Både den nationella läroplanen och de

lokala läroplanerna fungerar som styrdokument för den pedagogiska verksamheten. (Kofod, Johansson, Merok Paulsen & Risku, 2016, s. 233, 246; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9–12.

Under de senaste åren har det också pågått en livlig debatt om de två nationalspråkens ställning i Finland speciellt angående utbildningen, både om tvåspråkiga elever, enspråkiga skolor och om möjligheten till tvåspråkiga skolor (Sundman, 2013, s. 47). Såsom situationen ser ut i dag stöder Finlands språklagstiftning jämlik behandling av båda nationalspråken. Angående utbildning betyder detta att alla har rättigheten att gå i skola på antingen svenska eller finska, ända från daghemmet till universitetsstudier. Enligt lagen ska man i skolan också studera det andra nationalspråket. I de finskspråkiga skolorna, det vill säga hos de som studerar på majoritetsspråket, har det uppkommit motstånd mot att studera det andra nationalspråket, svenska. (Tainio & Harju-Luukkainen, 2013, s. 7.) Tainio och Harju-Luukkainen (2013, s. 7-8) konstaterar att PISA-undersökningar visat att elevernas skolresultat i de svenskspråkiga skolorna försvagats. En stor del av de försvagade resultaten beror på det ökade antalet tvåspråkiga elever och att man i det existerande skolsystemet inte beaktar detta tillräckligt bra. Bland annat dessa faktorer har gjort att idén om att grunda tvåspråkiga skolor i Finland har framkommit starkt i den existerande diskussionen och debatten. Tanken med den tvåspråkiga skolan enligt Tainio och Harju-Luukkainen är att alla elever, både finskspråkiga, svenskspråkiga och tvåspråkiga skulle studera och få undervisning jämlikt på både svenska och finska.

I och med att jag själv är tvåspråkig är jag i denna avhandling intresserad av att se på hur tvåspråkighet och då också tvåspråkiga elever gestaltas i den nationella läroplanen och sedan också i olika tvåspråkiga kommuners läroplaner. På vilket sätt har olika tvåspråkiga kommuner valt att tolka och utveckla tvåspråkighet utgående från det som står i den nationella läroplanen i sina egna lokala läroplaner? Vad har kommunerna valt att betona och utveckla eller har de över huvudtaget utvecklat tvåspråkighet vidare i de lokala läroplanerna?

## **1.2 Syfte och forskningsfrågor**

Avhandlingens syfte är att analysera på vilket sätt tvåspråkighet gestaltas i styrdokumentet Glgu 2014 och hur olika tvåspråkiga kommuner tolkat och gestaltat tvåspråkighet i sina lokala läroplaner utgående från det som står i Glgu 2014. Målet är att få en uppfattning om hur olika kommuner valt att tolka och gestalta tvåspråkighet i sina lokala läroplaner och se om det finns



skillnader eller likheter i kommunernas tolkningar och gestaltningar samt om det förekommer regionala skillnader.

Följande forskningsfrågor ställs:

1. På vilket sätt gestaltas tvåspråkighet i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014?
2. Hurdana skillnader och likheter finns det mellan tolkningarna och gestaltningarna av tvåspråkighet i de lokala läroplanerna?

I den andra forskningsfrågan används ordet tolkning på grund av att denna avhandling grundar sig på antagandet om att den nationella läroplanen fungerar som ett ramverk för kommunerna vilken de kan tolka och utveckla så de passar de lokala kontexterna, målen och prioriteringarna.

## 1.3 Centrala begrepp och avgränsningar

### 1.3.1 Tvåspråkighet

Det finns olika definitioner på begreppet *tvåspråkighet*. Ofta används också begreppet *flerspråkighet* i samma syfte som *tvåspråkighet* (Nationalencyklopedin, u.å). Ett sätt att definiera *tvåspråkighet* är dela upp det i tre olika kategorier: ursprung, kompetens och funktion. Dessa kategorier formar tillsammans en bild av vad tvåspråkighet egentligen är. (Gripenberg, 2001, s. 22.) Enligt kategorin ursprung är individen tvåspråkig om hen växt upp med två språk, anser sig tvåspråkig och att hen tillhör båda språkgrupperna. Dessutom ska individen också vara accepterad av båda språkgrupperna. Enligt kategorin funktion innebär användning av två olika språk att en individ är tvåspråkig. Tvåspråkighet som kompetens betyder att individen har färdighet i två språk. (Tandefelt, 2015, s. 223–224; Skutnabb-Kangas, 1981, s. 27–36.)

I denna avhandling är begreppet *tvåspråkighet* avgränsat och syftar endast på finsk-svensk tvåspråkighet. Avhandlingen kommer inte att ta upp tvåspråkighetsproblematiken inom utbildning i Finland gällande elever med invandrarbakgrund. Men eftersom begreppet *flerspråkighet* ofta används för att beskriva samma som *tvåspråkighet* kommer också den del av texten som berör flerspråkighet att tas med i analysen om den tolkas att också beröra tvåspråkiga elever.

### 1.3.2 Nationella och lokala policyer

En *policy* är grundprinciper för en organisations handlande för att styra beslut och uppnå önskade mål. Policyer kan vara olika officiella lagar, riktlinjer och dokument, men också underförstådda uppfattningar och praktiska tillämpningar. (Bergroth & Palviainen, 2016, s.13–14; Nationalencyklopedin, u.å) Inom utbildning fungerar den nationella läroplanen som en slags policy som ger riktlinjer för kommunerna när de utarbetar sina lokala policyer, de kommunala läroplanerna.

Avhandlingen har fokus på det nationella styrdokumentet, Glgu 2014 och på olika kommunala läroplaner. Dessa policyer kommer också att betraktas som språkpolicyer eftersom avhandlingens tema är tvåspråkighet.

## 1.4 Avhandlingens disposition

I detta inledande kapitel har avhandlingens bakgrund och problemställning presenterats samt har avhandlingens syfte och forskningsfrågor fastställts. Även de centrala begreppen och deras avgränsningar har diskuterats.

Efter det inledande kapitlet följer teorikapitlen, kapitel två och tre. Första teorikapitlet: Pedagogiskt ledarskap, utbildning och policyer, behandlar pedagogiskt ledarskap inom det finländska utbildningssystemet, läroplanen och olika läroplansdefinitioner. Dessutom tas läroplanen och läroplansarbete i Finland upp. Till sist behandlas också språkpolicyer och deras betydelse i nationella och kommunala styrdokument. Andra teorikapitlet: Tvåspråkighet, språkpolicyer och praktiska lösningsmodeller, handlar i sin tur om tvåspråkighet, den svenskspråkiga skolan i Finland, språkpolicyer inom Finlands utbildningsväsende och praktiska lösningsmodeller i form av olika skolmodeller och tvåspråkig undervisning.

Kapitel fyra är metodkapitlet där val av metod, forskningsansatsen, val av analysmaterial, undersökningens genomförande, databearbetning och kvalitativ analys diskuteras. Tills sist behandlas även forskningens reliabilitet, validitet, generalisering och etiska aspekter.

I kapitel fem redogörs studiens resultat. Forskningsfrågorna redovisas skilt för sig. Resultaten presenteras under de olika huvudkategorierna som skapades i analysprocessen. I redovisningen används autentiska citat från de analyserade dokumenten för att stödja resultaten.

I kapitel sex diskuteras studiens resultat i relation till teorin. Resultatdiskussionen är uppdelad enligt forskningsfrågorna och en sammanfattande diskussion som diskuterar båda forskningsfrågornas resultat tillsammans.

Kapitel sju är det avslutande kapitlet som innehåller en kort sammanfattande diskussion om studien och dess resultat. Dessutom diskuteras metoden och förslag till fortsatt forskning förs fram.

## 2 Pedagogiskt ledarskap, utbildning och policyer

I detta kapitel behandlas Finlands utbildningssystem i samband med dess ledarskap. Dessutom kommer läroplanen och läroplansteorier att diskuteras och vidare kommer läroplanen i Finland, dess skapande på både nationell och kommunal nivå att tas upp. Till sist diskuteras även språkpolicyer och deras betydelse i nationella och lokala styrdokument.

### 2.1 Utbildningssystem och ledarskap

Såsom resten av de nordiska länderna har Finland ett utbildningssystem med ett ramverk som ser ut på följande vis. Först kommer den nationella nivån med regeringen, Utbildningsministeriet och olika nämnder och styrelser. Dessa anknyts till den kommunala nivån, som består av bland annat kommunens förtroendevalda, skolnämnden och den professionella administrationen, allt från bildningsdirektören till skolnivån. Dessa aktörer på den kommunala nivån är en del av det nationella demokratiska samhället. Tillsammans samarbetar, förhandlar och överenskommer samhällets ledare och de professionella inom administrationen om många uppgifter som relaterar till landets utbildningssystem. Ibland diskuterar de sig samman och ibland uppstår oenighet. Detta görs för att få utbildningssystemet att fungera till gagn för nationen. De olika parterna, både på nationell och kommunal nivå, måste hitta sätt att kombinera de demokratiska förväntningarna med administrativ effektivitet, i linje med de nationella politiska och finansiella ramverken och målsättningarna, samtidigt som elevernas och föräldrarnas behov uppmärksammas. (Moos, Johansson, Merok Paulsen, Strand & Risku, 2016, s. 178.)

Ett lands politiska kultur har en stor inverkan på hur dess skolsystem ser ut och hur den är organiserad. Kulturella normer, traditioner och värderingar genomsyrar hur saker och ting utförs och påverkar därför också på hur styrskicket för landets skolsystem är upplagt. Dessutom påverkas skolsystemet också av globaliseringen. (Kofod, Johansson, Merok Paulsen & Risku, 2016, s. 233–234.)

Finland har länge karaktäriserats av mångfald i form av många små kommuner. Eftersom det inte bara finns ett sätt att leda, styra och organisera en kommun, har normen i Finland blivit att kommunerna gjort egna lösningar. Därför förekommer det mycket variation i de olika kommunala och skolbaserade lösningarna mellan de olika kommunerna. (Kofod, Johansson, Merok Paulsen & Risku, 2016, s. 241–242.)

Organiseringen av ett lands utbildningsystem äger rum på både nationell, kommunal och institutionell nivå. Detta gör att de praktiska resultaten och lösningarna varierar från land till land, men också från kommun till kommun inom samma land. (Kofod, Johansson, Merok Paulsen & Risku, 2016, s. 234.)

Sedan 1990-talet har en stor del av statens uppgifter decentraliserats till kommunerna i Finland, vilket lett till att många av de stora besluten i dag fattas av kommunen och inte av staten. Detta betyder att kommunerna i Finland har både en skyldighet och en rättighet att genomföra lagstadgade uppgifter i kommunen. I och med den kommunala självbestämmanderätten beror sättet man väljer att utföra dessa uppgifter i kommunen på den lokala kontexten och vad som anses vara bäst för den egna kommunen. (Kofod, Johansson, Merok Paulsen & Risku, 2016, s. 233, 246.) I Finland är det dock den nationella nivån som bildar ett ramverk för kommunerna som de kan fungera autonomt i. Detta gör att man inom kommunen anser att de lokala beslutsprocesserna är viktigare än de statliga. Decentraliseringen av de olika uppgifterna till kommunal nivå har gjort att det finska systemet i dag är uppbyggt på ett sådant sätt att det inte är lätt för staten att förbigå den kommunala nivån och bestämma över kommunens skolor. (Merok Paulsen, Nihlfors, Brinkkjaer & Risku, 2016, s. 213.) Enligt Ryyänen (refererad i Kofod, Johansson, Merok Paulsen & Risku, 2016, s. 246) följer Finland en så kallad demokratisk individualism, som baserar sig på antagandet att lokala beslut är det mest effektiva och demokratiska sättet att organisera ett samhälle.

## **2.2 Ledarskap och policyskapande som ett flernivåfenomen**

Uljens (2015b, s. 289–290) delar in det pedagogiska ledarskapet och handlandet i fem olika nivåer. Detta illustreras i figur 1.



Figur 1: Uljens (2019, s. 5) modell för det pedagogiska ledarskapets fem nivåer

Ledarskap och handlande i policyskapande inom utbildning handlar enligt Uljens (2015b, s. 283) om ett flernivåfenomen där ledarskap ses som en förmedlande aktivitet där alla de olika nivåerna är kopplade till varandra. I modellen kan man se fem olika nivåer av ledarskap och handlande i policyskapande inom utbildning. Den femte nivån är den transnationella och internationella nivån som består av bland annat Europeiska unionen, OECD, Världsbanken och Förenta nationerna. Deras bestämmelser och riktlinjer beaktas på den fjärde nivån, som är den nationella nivån som består av bland annat statlig politik, lagar, budgeter, nationella läroplanen och landets organisation och utbildningssystem. Den nationella nivån styr i sin tur den tredje nivån, som är den lokala nivån. På den lokala nivån är det bildningsdirektören och lokala ledare som styr och leder egna områdets utbildnings- och skolledare, det vill säga den andra nivån. Den andra nivån styr och leder i sin tur lärarnas arbete och handlande. Medan lärarna sedan på den första nivån leder elevernas inläring. (Uljens & Ylimaki, 2017, s. 104.)

För att kunna få en föreställning om policyarbete, ledarskap och lärande anser Uljens (2015a, s. 25–29) att man måste beakta tre koncept: acceptans, uppmaning till självverksamhet och *Bildsamkeit* som i detta sammanhang syftar på individens medvetna engagemang i utvecklingsorienterade eller pedagogiska situationer. Med hjälp av dessa tre koncept kan man förklara pedagogiskt handlande på utbildningssystemets olika nivåer, vilka alla har en relativ självbestämmanderätt. Detta synsätt kallar Uljens för det icke-affirmativa synsättet. Alla aktörer på de olika nivåerna måste acceptera varandras intressen, oavsett om det handlar om lagar eller mänskliga uttryck, men ingen är ändå tvungen att blint följa dessa. Enligt det icke-

affirmativa perspektivet får inte de olika aktörerna bekräfta intressen utanför utbildningssystemet, eftersom det är endast genom att inte bekräfta intressen som aktörerna har möjligheten att ha något inflytande alls på hur intressen eller behov förmedlas mellan olika nivåer och aktörer. Detta gör att policyarbete, ledarskap och lärande ses som hermeneutiska, det vill säga tolkande, till sin karaktär.

I dag utmanas skapandet av nationella läroplaner och läroplansteorier av globalt växande politiska, ekonomiska och teknologiska ömsesidiga beroenden, transnationell homogenisering och aggregeringsprocesser. På grund av den ökande pluralismen inom nationer uppkommer dessutom nya problem som behöver lösas. Uljens lyfter fram olika aspekter, som berör både Finland och den globala världen, på hur läroplaner, utbildningsteorier och praxis kan eller borde vara relaterade till individen, samhället och framtiden. Dessa aspekter är relationen mellan utbildning och kulturell identitet, relationen mellan utbildning och ekonomi och relationen mellan utbildning och politik. (Uljens, 2016, s. 121–123.)

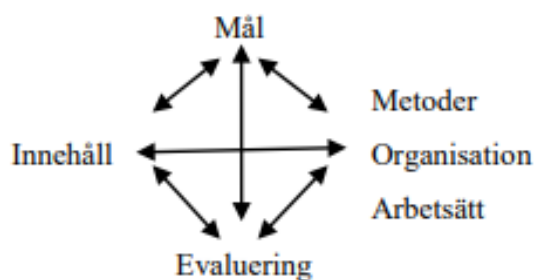
Uljens (2016, s. 126, 129) ser utbildning som ett icke-hierarkiskt synsätt på politik, kultur och ekonomi. Den finns inte endast inom eller utanför samhället och är därför inte heller över- eller underordnad i relation till politik, ekonomi och kultur, utan fungerar istället som en förmedlare mellan dessa. Enligt detta synsätt har utbildning en relativ självständighet som respekterar samhällliga och andra intressen. Det är detta utrymme som tillåter och kräver reflektiva och professionella utbildningsledare på utbildningssystemets alla olika nivåer. Detta icke-hierarkiska synsätt accepterar att det finns ett hegemoniskt politiskt inflytande på utbildning men igenkänner att om läroplanspolicyn och praxisen skulle begränsas till en service av en viss politisk ideologi skulle de stå i konflikt med den demokratiska utbildningen. Det är därför som politisk demokrati kräver en viss form av kritiskt läroplansarbete, vilket innefattar en relativ självständighet för utbildningsanordnare vilket garanteras av det politiska systemet. Synsättet poängterar att utbildning får och ska kritiskt granska det politiska systemet och intressen inom det den agerar i, men samtidigt lämna rum för politiken att vara reflektiv och kritisk av modern utbildning och läroplan. Det icke-affirmativa synsättet respekterar normerna, det vill säga att den redan existerande kunskapen, värderingarna och idealen tas på allvar samtidigt de inte bekräftas.

Relevant för denna avhandling är den tredje och den fjärde nivån, det vill säga den kommunala och den nationella nivån. Dessa kommer att diskuteras ytterligare i kapitel 2.4: Läroplansarbete i Finland.

## 2.3 Läroplanen och utbildning

Det finns många definitioner på *läroplanen*. Ofta använder sig en forskare av den definition hen anser vara bäst. I Nationalencyklopedin står det bland annat att en *läroplan* är riktlinjer för verksamheten för det offentliga skolväsendet. Läroplansdefinitionerna varierar från väldigt begränsade till mer utvidgade definitioner. Enligt en begränsad definition av *läroplanen* är läroplanen ett verktyg som anger riktlinjer för undervisningen. Detta betyder att en sådan läroplan i princip kan användas flera gånger och på olika ställen. *Läroplanen* som ett utvidgat begrepp beaktar flera aspekter såsom individers och grupperns olika känslor, uppfattningar och attityder som utvecklats under en tidsperiod. Denna typ av läroplan anses vara situationsanpassad och kan därför inte existera utanför sin valda kontext. (Ellis, 2003, s. 11.)

Olivia (refererad i Marsh, 2009, s. 4–5) anser att skillnaderna i definitionen av *läroplanen* beror på vad man väljer att betona i läroplanen. Betoningen kan ligga på bland annat syftet med läroplansmålen, läroplanens kontext, läroplansstrategierna, läroplanen som det permanenta kunskapsinnehållet i läroplanen, läroplanen som uttryck och ämnen för det nutida och verkliga livet, läroplanen som utbildningsplan, som inlärningsupplevelser, vad eleverna skapar själva genom digitala nätverk eller läroplanen som ett verktyg för att ifrågasätta en auktoritet. Taba (refererad i Imsen 1999, s.185) skiljer mellan fyra komponenter som samspelar med varandra i en läroplan i följande figur.



Figur 2: Läroplanens fyra huvudkomponenter enligt Taba (refererad i Imsen 1999, s. 185)



Dessa fyra komponenter är enligt Taba de huvudsakliga komponenter som en läroplan består av. Det viktigaste är att komponenterna har ett inre samband med varandra i läroplanen. (Imsen, 1999, s.185.)

Hur en läroplan byggs upp varierar. Enligt Imsen (1999, s.175) finns det ingen exakt modell för det utan vissa läroplaner väljer att betona uppräknings av innehållet och andra betonar istället de mål som formulerats och som eleverna ska uppnå eller sikta mot. I många länder är det vanligt att använda sig av olika slags ramverk för läroplanen. Dessa ramverk kan vara olika kärnämnen eller huvudinlärningsområden. Syftet är att underlätta läroplansplaneringen samtidigt som de fungerar som ett verktyg i att styra och kontrollera. (Marsh, 2009, s. 37.) Hopmann (refererad i Mølstad, 2015, s. 441) skiljer mellan två olika slags kontrollmönster för läroplanen: processkontroll och produktkontroll. Den förstnämnda handlar om att man ger beskrivningar om de olika läroämnena som sedan ska utvecklas på lokalnivå. Här ses didaktik som ett krav på professionell expertis. Den andra handlar däremot om kontroll i form av att se till att skolorna uppnår läroplanens mål och får de resultat som förväntas av dem.

Det är dock viktigt att komma ihåg att oberoende av vilken slags läroplan som används är en läroplan alltid bara en plan innan den implementeras, det vill säga en läroplan blir verklig när den implementeras i en skola av lärare och andra professionella. Lärarna ska då ha tillräckligt med kunskap och färdigheter för att kunna implementera läroplanen i klassrummen. (Marsh, 2009, s. 92.)

Olika forskare anser också att läroplanen för utbildningen har olika huvudmål och -principer. Ellis (2003, s. 17) delar in dessa i fyra olika huvudmål som handlar om ämnesmässig kunskap, deltagande medborgarskap, självförverkligande och karriärmöjligheter. Walker (2003, refererad i Marsh, 2009, s. 9) delar i sin tur läroplanen i tre huvudkomponenter som handlar om innehåll, syfte och organisering. Beane (2001, refererad i Marsh, 2009, s. 9) lyfter i sin tur fram fem huvudprinciper i en läroplan gällande hänsyn till elevernas upplevelser, beslutsfattande i fråga om både innehåll och process, beslutsfattande om olika frågor och ämnen, involverandet av många grupper och beslutsfattande på flera olika nivåer.

Såsom läroplansdefinitionerna är läroplansteorierna och -modellerna otaliga och varierande. Läroplansteorier kan kort definieras som all den forskning som är inriktad på läroplaner. Forskningen kan handla om allt från forskning om styrdokument, undervisningsplanering,

läromedel eller undervisningsförlopp. Ofta brukar läroplansforskning också fokusera på läroplaners innehåll. (Nationalencyklopedin, u.å.; Ellis, 2003, s. 17.) Jag kommer nu att ta upp några olika modeller och teorier inom läroplansforskning.

Marsh (2009, s. 3–4) delar in forskning om läroplaner i tre olika nivåer: den planerade läroplanen, den fastställda läroplanen och den utövade läroplanen. Den planerade läroplanen handlar om att bestämma vilken kunskap, mål och syften som är de viktigaste. Den fastställda läroplanen handlar om den typ av läroplan som har att göra med professionell bedömning om vilken typ av läroplan som ska implementeras och bedömas. Lärarna måste kunna bedöma vilken slags pedagogisk kunskap de använder. Den utövade läroplanen handlar sedan om vad som i verkligheten händer i klassrummet. I dag är denna upplevelse inte mera strikt bunden till klassrummet utan inläring sker också utanför skolan genom informationsteknologin.

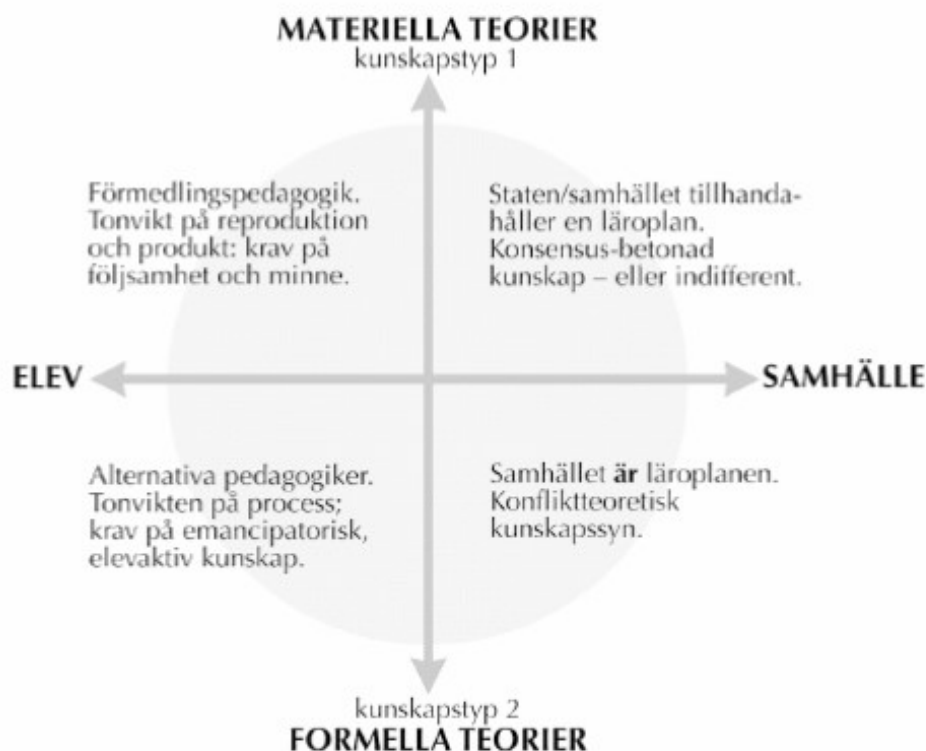
Läroplanen kan vara progressiv. Då innehåller den utöver ämnesmässig kunskap också elevernas intressen. Denna teori härstammar från John Deweys arbete där han kom med idéer för utbildning för demokrati, samhällets deltagande i inläring, elevernas berättigande och tillämpning av problemlösning. Han talade för utbildningens sociala aspekter, vilka han såg som mer betydelsefulla än de ämnesmässiga aspekterna. Utbildning skulle baseras på upplevelser av elevernas intressen. Utbildning skulle enligt Dewey hjälpa bygga ett demokratiskt samhälle. Progressivismen talade för att utbildning skulle i allt högre grad reflektera det verkliga livet, inte bara ämnesmässig kunskap. Detta ledde till en betoning på samhällets engagemang, livskunskaper- och färdigheter, grupp och skolbreda projekt och idén om integrerade studieenheter i motsats till inåtvända separata ämnen i en textbok dominerad läroplan. En progressiv läroplan betonar kvaliteten av upplevelsen och uppväxts- och utvecklingsprocessen över innehåll och färdigheter. Enligt en progressiv läroplan lär sig eleverna om de är intresserade i det som undervisas. (Ellis, 2003, s. 29–33.)

Ellis (2003, s. 41, 71–72, 93) delar vidare in läroplanen i tre olika slags läroplaner: en elevcentrerad läroplan, en samhällrelaterad läroplan och en kunskapscentrerad läroplan. Den elevcentrerade läroplanen har självförverkligande som mål, det vill säga elevernas skolupplevelse ska vara sådan att varje elev har friheten och möjligheten att sträva att bli vad hen vill. Detta betyder att läraren ska möta elevernas behov och intressen och ge dem möjlighet att utforska, göra egna val och ta ansvar. Den samhällrelaterade läroplanen har som mål att utforska och lösa samhällrelaterade problem. Det verkliga livet, problemlösning, demokrati och

medborgarskap prioriteras. Utbildning för medborgarskap ligger i fokus. Den kunskapscentrerade läroplanen kallas också för den ämnesmässiga läroplanen och prioriterar ämnesmässig kunskap.

Dessutom nämner Ellis (2003, s. 18) den essentiella läroplanen där läroplanen består av de färdigheter och den kunskap som anses vara nödvändiga. I den essentiella läroplanen koncentrerar man sig på de kunskaper och färdigheter som eleven kan behöva i sitt liv i framtiden. Detta skiljer sig från den progressiva läroplanen, som fokuserar på nuet. Detta skiljer sig från den progressiva läroplanen, som fokuserar på nuet.

Läroplanen är ett politiskt dokument, som fungerar som ett styrdokument för den grundläggande utbildningen. Läroplanen speglar ofta samhällets värderingar såsom politiska uppfattningar eller trender i näringslivet. Arfwedson och Arfwedson synliggör i sin utbildningsteori sambandet mellan samhället och eleverna, samt skillnaderna i två olika kunskapstyper som finns i utbildning. En undervisningsteori handlar oftast om olika sätt att uppfatta och beskriva både skolans och utbildningens mål, innehåll och arbetssätt. (Arfwedson & Arfwedson, 2001, s. 57.)



Figur 3: Materiella och formella teorier och samhället och eleven (Arfwedson och Arfwedson, 2001, s. 80)

Arfwedson och Arfwedson (2001, s. 58–59) anser att utbildning har endast två huvudintressenter, samhället och eleven. Utbildning ska utformas så att eleverna har nytta av den och samtidigt så att den tillfredsställer samhällsbehoven. Samhället har då ett visst antal behov och krav de ställer på utbildning. Ofta beskrivs dessa i läroplaner och andra styrande dokument. Samtidigt har eleverna vissa behov och intressen inom utbildning. Ibland sammanfaller de två parternas behov men ibland kan de också stå i konflikt med varandra. I läroplanerna betonas ofta att utbildningen ska utgå från elevernas behov och förmågor. Samhället har som mål att erbjuda utbildning så att eleverna utvecklar en viss medborgerlig kompetens. Med medborgerlig kompetens avses allt från den egna kulturens normer och värderingar, demokratisk grundsyn till yrkeskompetens. Utbildningen ska då betjäna både eleven och samhället.

Arfwedson och Arfwedson (2001, s. 60–63, 69) skiljer också mellan två olika kunskapsstyper som utbildningen ger. Den första är materiella teorier som handlar om bildningsstoff, fakta och färdiga strukturer. Den andra är formella teorier som innehåller material som ger önskad aktivitet och gynnar den utveckling som samhället vill. Materiella teorier handlar om den så kallade progressivismen i läroplanen. Kunskapsuppfattningen i dagens styrdokument ska utgå från att både skolan och eleverna ska producera och reproducera kunskap. Lärandets kvalitet ses som viktigare än dess innehåll.

Definitionerna och modellerna av *läroplanen* är många och varierande. Mølstad (2015, s. 441) betonar att oberoende läroplansmodellen existerar det i dag en spänning mellan lärarnas autonomi och den institutionella nivåns, både den nationella och den lokala nivåns, begäran att kunna begränsa och styra lärarnas arbete. Om läroplanen är statligt gjord beror det på tillvägagångssättet i dess skapande hurdana policyförutsättningar skolorna får. Om läroplanen är ett så kallat input baserat dokument, som är vanlig i Europa, görs det i läroplanen beskrivningar för läroämnena som sedan kan utvecklas och anpassas på lokal nivå. En output baserad läroplan är mer strikt och förutsätter kvalitetskontroll och en hög nivå av fastställande av läroplanspolicyn. Det lokala läroplansarbetet kan då göras på olika sätt beroende på hur den nationella läroplanen är upplagd. Dale, Engelsens och Karseth (refererad i Mølstad, 2015, s. 441) delar in det lokala läroplansarbetet i två olika sätt. Det första sättet är arbete för att vidareutveckla den nationella läroplanen. Detta sätt ger utrymme för lokal utveckling och anpassning. Dessutom har lärarna möjlighet att motivera deras agerande genom didaktiska

resonemang. Det andra sättet är arbete för att förstå den nationella läroplanen. Då fokuserar man mera på att framföra den nationella läroplanen så som den är och dessutom betonas det att man ska uppnå målen och få resultat. Beroende på läroplanen kan man då antingen begränsa eller utöka lärarnas autonomi i skolorna. (Mølstad, 2015, s. 441–446.)

Dagens samhälle karaktäriseras också av stora och snabba förändringar som beror på bland annat globaliseringen, teknologin och digitaliseringen. Denna förändring har också berört utbildningen där stora förändringar i bland annat utbildningens mål och ämnen, innehåll, lärande strategier, elevbedömningsmetoder och finansiering skett. Många läroplansreformer har också skett på olika håll i världen. Dessa reformer kommer ofta från en högre auktoritet som gör ändringar i bland annat innehållet och organiseringen av det som undervisas inom sociala, politiska och ekonomiska kontexter. För att en läroplansreform ska vara lyckad måste den sammanhålla med samhällets värderingar. En av läroplanens utmaningar i dag är då frågan om hur man skapar en känsla av samhällelighet och gemensamma värderingar i en kontext som förändras och där kunskap inte kan begränsas på något sätt. Detta gör att eleven har en större individuell kontroll än tidigare. (Marsh, 2009, s. 4, 162.)

## 2.4 Läroplansarbete i Finland

Läroplanstyrningen i Finland har länge skiftat mellan centraliserade och decentraliserade strukturer. Frågan har varit följande: till vilken utsträckning ska kommuner och skolor ha rätt att besluta om läroplanen? När den grundläggande utbildningen inrättades i Finland var läroplanen väldigt centraliserad till den statliga nivån, så att barnens rättigheter och möjligheter för jämlikhet i den grundläggande utbildningen kunde garanteras. Sedan 1990-talet har denna ideologi förändrats och systemet har blivit mer decentraliserat. Idén med det decentraliserade systemet är att den nationella nivån endast sköter de uppgifter som inte kan göras mer effektivt på lokal nivå, det vill säga i kommunen och i skolorna. En stor del av beslutsfattandet flyttades då över från den statliga nivån till den kommunala nivån. Kommunen och skolorna fick då ett ökat ansvar för att utveckla och besluta om läroplanens innehåll med stöd av de statliga riktlinjerna. Kraven som den nationella nivån ställer balanseras mot de krav som finns i kommunen. (Mølstad, 2015, s. 444–445.)

I Finland fungerar läroplansarbetet traditionellt så att staten på den nationella nivån gör upp ett bindande policydokument, den nationella läroplanen. Detta dokument är det enda som produceras på nationell nivå som obligatoriskt material för kommunerna när de utarbetar sina

lokala läroplaner. (Mølstad, 2015, s. 442, 450.) Det är Utbildningsstyrelsen som ansvarar för att göra upp Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Den nationella läroplanen i Finland förnyas vart tionde år, varav den senaste är från år 2014 och togs i bruk i skolorna år 2016. Denna policy fungerar som ett styrdokument för den grundläggande utbildningen, så att alla kan garanteras jämlikhet och kvalitet i utbildningen och att det skapas förutsättningar för elevernas växande, utveckling och lärande. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen grundar sig både på lagen och förordningen om grundläggande utbildning och på statsrådets förordning som bestämmer läroplanens specifika mål och timfördelningen. Syftet med den nationella läroplanen är att stödja och styra undervisningen samtidigt som den understödjer enhetlig utbildning på lika villkor. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9–10.) Glgu 2014 innehåller tydliga krav och beskrivningar av målen och huvudinnehållen av de olika läroämnena. Dessutom innehåller den beskrivningar av elevernas bedömning, stödundervisning och elevhandledning. Både elevprestation, bedömning, inlärningsmål och innehåll ges lika mycket uppmärksamhet i Glgu 2014. (Mølstad, 2015, s. 445.)

Det är efter denna policy, en nationell föreskrift utfärdad av Utbildningsstyrelsen, som den lokala utbildningsanordnaren utarbetar den lokala läroplanen. Kommunernas utbildningsanordnare är ansvariga för uppgörandet och utvecklandet av en lokal läroplan. Den lokala läroplanen ska beskriva och styra genomförandet av både nationella mål och uppdrag och de mål som anses viktiga på den lokala nivån. Genom den lokala läroplanen skapas en gemensam grund och riktlinje för skolarbetet i kommunen. Läroplanen fungerar som ett strategiskt och pedagogiskt verktyg som styr både utbildningsanordnarens och skolornas verksamhet. Den lokala läroplanen ska bland annat innehålla bestämmelser om det fostrande arbetet, undervisningen, bedömningen av lärandet och hur stöd, handledning och elevvård, samarbete mellan hem och skola och annan verksamhet som ordnas och förverkligas i kommunen. Den nationella läroplanen fungerar som en riktlinje som sedan kompletteras med mål, riktlinjer och centralt innehåll som är viktiga ur ett lokalt perspektiv. Den lokala läroplanen måste godkännas skilt för undervisning på svenska, finska eller ett annat språk, ifall det finns behov till det. Det är upp till utbildningsanordnaren själv om de utarbetar en gemensam lokal läroplan för alla skolor eller om de gör en lokal läroplan med gemensamma delar för alla skolor och skolspecifika delar. Varje kommuns utbildningsanordnare får själv bestämma om hur deras lokala läroplan utarbetas, så länge som målen som fastställs i den nationella läroplanen beaktas. Dessutom kan utbildningsanordnaren också välja att besluta om att delegera beslut som hör till läroplanen till skolorna. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9–12.) Inom detta system läggs ansvaret

av val av metod för lärande på den kommunala nivån. Det finns då en stor lokal frihet i kommunerna och därför förekommer det skillnader mellan olika kommuners läroplaner. (Mølstad, 2015, s. 446, 453.)

I Glgu 2014 och dessutom i den tidigare nationella läroplanen från 2004 kan man se att läroplanen skiftat mot en mer centraliserad struktur i och med att den är mer detaljerad än tidigare och innehåller tydligare krav. Den innehåller detaljerade beskrivningar av ämneshelheter, bedömning, stödjande utbildning och elevhandledning. Kommunerna får till exempel inte bestämma om bedömningen. Den är centraliserad och alla följer samma bedömningkriterier och -sätt. Skolorna i Finland i dag hålls också mer ansvariga för de resultat de förväntas producera. I Finland finns dock inga nationella prov och skolorna rankas inte heller. Lärarna i Finland är högt uppskattade och har samhällets förtroende. (Mølstad, 2015, s. 445; Mølstad & Karseth, 2016, s. 332.)

Kontrollen över läroplanen i Finland handlar om en så kallad processkontroll, det vill säga kommunerna har rätt att välja hur de organiserar utbildningen i sina egna kommuner så länge tillvägagångssätten överenskommer med den nationella läroplanen. Inom detta sätt är den grundläggande rätten för professionell expertis didaktik, det vill säga forskning om lärande. Det gör att lärarna i Finland har en stor autonomi men också ett stort ansvar. Läroplansprocessen i Finland bygger på en fördelning av ansvar. Lärarna har både en viss pedagogisk frihet och ett ansvar att planera hur, var och när man använder en viss del av läroplanen. (Mølstad, 2015, s. 445–446.)

Läroplansarbetet och dess process på den lokala nivån i Finland handlar om att utveckla en lokal läroplan med den nationella läroplanen som grund. Kommunen har också möjlighet att välja om de vill göra upp skilda läroplaner för skolorna. Det handlar då om den så kallade input baserade läroplanen där den nationella läroplanen utvecklas och anpassas till den kommunala nivån. (Mølstad, 2015, s. 450, 455.)

I Mølstad studie om uppgörandet av läroplanen på nationell nivå och i den lokala kontexten beskrivs läroplansarbetet i Finland som en pedagogisk process på den kommunala nivån och i skolorna. Läroplanen ses som ett tillägg till den nationella läroplanen. Studiens resultat visade att i Finland ses den lokala läroplanen som en länk mellan den nationella nivån och den lokala nivån. Man betonar läroplanens syfte som ett pedagogiskt verktyg för att anpassa lärandet och

målen till den kommunala nivåns och dess elevers behov. Nationella läroplanen sågs endast som en stark grund som kommunerna och skolorna kunde bygga på, med flexibiliteten att välja vad som är viktigt beroende på vilka behov deras elever har. Läroplansarbetet sågs som en viktig process för att kunna välja och reflektera kring olika tillvägagångssätt. Ett sådant sätt ger lärarna stor autonomi, med utrymme för didaktiska resonemang. Studien visade att respondenterna kände stor frihet i läroplansarbetet på den lokala nivån även om det existerar starka riktlinjer på nationell nivå. Läroplansarbetet som ett pedagogiskt verktyg används för att legitimera det lokala läroplansarbetet. Detta tillåter finländska kommuner och deras lärare att producera lokala läroplaner genom att använda deras professionella kunskap istället för att bara föra fram den nationella läroplanen. (Mølstad, 2015, s. 450–455.)

### **2.4.1 Den kommunala nivån och dess aktörer**

På den kommunala nivån är det de politiska aktörerna och de civila tjänstemännen vilka tillsammans ansvarar för utbildningens organisering och upprättning samt uppfostrandet av den nästa generationen i den egna kommunen (Moos, Johansson, Merok Paulsen, Strand & Risku, 2016, s. 177).

Finlands kommunala administration, förvaltning och styrning har genomgått en reform. Förut kunde kommunen strukturera sitt politiska arbete och sin administration så som de ville. Nu har den kommunala strukturen på grund av statens begäran ändrats från tre nivåer till två nivåer. Detta har gjort att ansvarsområdena inom kommunen har blivit större. Den nya kommunala modellen liknar mer en företagsmodell med en koncern eller grupp, företaget och arbetsplatsen. I denna modell är koncernen den kommunala, politiska och administrativa sektionen som agerar mellan skapandet av policyn och företaget. De tar hand om mål och ramverk, budgeten, organisatorisk utveckling och professionell administration av kvalitet och resultat. Inom utbildning i Finland är koncernen den kommunala skolnämnden och bildningsdirektören. Arbetsplatsen är själva interna ledarskapet av skolorna, dess avdelningar och lärare. De bestämmer och styr själva deras egen organisation och dess relationer mellan ledarskapet och arbetarna. Skolnämnden har som uppgift att fatta de beslut som övergriper olika typer av institutioner, inklusive skolor, daghem, fritid och andra kulturella institutioner. Detta betyder att skolnämnden måste ha kunskap om flera typer av institutioner. Detta gäller också bildningsdirektören, även om hans relation till olika institutioners ledare har blivit allt mer avlägsen. I vissa kommuner har det inrättats en till nivå, en slags mellanhand mellan



bildningsdirektören och de olika institutioners ledare. (Moos, Johansson, Merok Paulsen, Strand & Risku, 2016, s. 182–183.)

Kommunalt ledarskap, också inom utbildning, går ut på att stadsdirektören och stadsfullmäktige fattar de politiska besluten, bestämmer om långvariga strategier och budgeter, medan skolnämnden och bildningsdirektören tillsammans utgör företaget och skolan själva arbetsplatsen. Skolnämndens uppgift är att se över ekonomin, resurserna och budgeteringen inom utbildningen i kommunen, medan skolsystemets strukturering och jämlikhet i utbildningen ses som andrahandsuppgifter. (Moos, Johansson, Merok Paulsen, Strand & Risku, 2016, s. 183–184.)

Skolnämnden består av politiker som utnämns av kommunens fullmäktige medan bildningsdirektören är professionellt vald. Hierarkiskt sätt är skolnämnden politiskt överordnad till bildningsdirektören. Det traditionella tankesättet där det är bildningsdirektören som i sin roll som tjänsteman förbereder och politikerna som har rätten att bestämma är vanlig än i dag i Finland. Med tiden har deras relation ändrats, dock har förväntningarna och retoriken förblivit den samma. Skolnämnden förväntas ta hand om långvariga strategier och utvecklingen medan bildningsdirektören förväntas tjäna dem som en tjänsteman. I verkligheten stämmer inte detta mer helt. Bildningsdirektören har blivit tvungen att ta på sig mer och mer ansvar, inte bara inom utbildning men också inom många andra områden. Bildningsdirektören fungerar då som en slags kommunikationskanal för information till skolnämnden eftersom all kommunikation från skolorna går via bildningsdirektören och utbildningsadministrationen. Skolnämnden har ingen formell kontakt med skolorna. (Moos, Johansson, Merok Paulsen, Strand & Risku, 2016, s. 183–184; Kofod, Johansson, Merok Paulsen & Risku, 2016, s. 238, 240.)

Skolnämnden är politiskt överordnad till bildningsdirektören, dock anser bildningsdirektörerna att deras relation till skolledarna är mer viktig än den till skolnämnden. Bildningsdirektörer anser att de är ansvariga över skolsystemet i kommunen och är därför lojala till deras administrativa förman och dessutom till en grad till politikerna i skolnämnden. Medlemmarna i skolnämnden säger att de är mellanchefer i den meningen att de är lojala till de politiker de representerar, men också till bildningsdirektören de arbetar nära med. De flesta skolledare anser att deras närmaste förman är bildningsdirektören. (Moos, Johansson, Merok Paulsen, Strand & Risku, 2016, s. 184.)

Som sagt är det skolnämnden och bildningsdirektören tillsammans som inrättar former, innehåll och procedurer för skolorna, som genererar både syfte och mål på den kommunala nivån. Detta görs på ett sätt som är genomskådligt, involverande och demokratiskt för kommunens invånare. (Moos, Johansson, Merok Paulsen, Strand & Risku, 2016, s. 189.)

På den kommunala nivån har hierarki och olika typer av nätverk en stor roll, det kan till och med sägas att medverkandet i nätverk hör till ett av kärnbegreppen i ett modernt kommunalt styrelseskick. Styrelseskicket i dag karaktäriseras av att policyprocesserna inom kommunen övergått från en hierarkisk byråkratisk modell till en mer komplex modell där aktörer inom nätverket som inte hör till den byråkratiska delen har en viktig och inflytelserik roll i policyprocesserna. (Merok Paulsen, Nihlfors, Brinkkjaer & Risku, 2016, s. 208–209.)

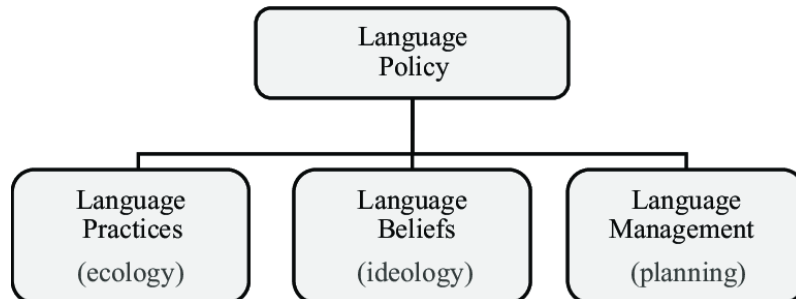
Hierarkin i en kommun kan delas in i tre olika nivåer: den tekniska, den administrativa och den institutionella. Kopplingarna mellan dessa tre nivåer fylls av en mellannivå med direktörer som har en koordinerande roll där de medlar, förhandlar och tolkar anknytningar mellan de olika nivåerna. Den medlande rollen medför möjlighet för socialt inflytande både uppåt och neråt i hierarkin. Kommunens bildningsdirektör har en sådan roll. Bildningsdirektören har som uppgift att medla mellan olika och ofta motstridiga perspektiv och intressen hos olika parter i den hierarkiska organisationen, men också mellan olika intressegrupper i kommunen och den kommunala utbildningsadministrationen. (Merok Paulsen, Nihlfors, Brinkkjaer & Risku, 2016, s. 209.)

Nätverken inom en kommun är inte lika strikta som i hierarkin. Det handlar mer om relationerna eller bristen av relationer mellan de olika aktörerna i nätverket. Samarbete sker då inte genom administrativa kommandon, såsom i en hierarkisk ordning, men istället genom människorelationerna inom kommunen. I sociala nätverk spelar förtroende en stor roll, ju mera förtroende man har för varandra desto mer minskar behovet av kontroll. Gällande bildningsdirektörens relation till skolornas ledare spelar förtroendet en stor roll. Det behövs förtroende när bildningsdirektören medlar och tolkar policymål och kommunala beslut till skolornas ledare. (Merok Paulsen, Nihlfors, Brinkkjaer & Risku, 2016, s. 210–212.)

## 2.5 Språkpolicyer

*Språkpolicyer* kan bestå av olika officiella lagar och riktlinjer, men det kan också handla om mer underförstådda uppfattningar och praktiska tillämpningar (Bergroth & Palviainen, 2016, s.

13–14). Spolsky (2004, s. 6) delar in språkpolicy i tre olika dimensioner: management, ideologi och praxis. Enligt honom existerar både språk och språkpolicy i en komplex, växelverkande och dynamisk kontext där alla de tre dimensionerna påverkar varandra och en ändring i vilken dimension som helst kan påverka de andra dimensionerna. Dessa ändringar kan ske på grund av många olika faktorer, vilka inte behöver vara språkliga.



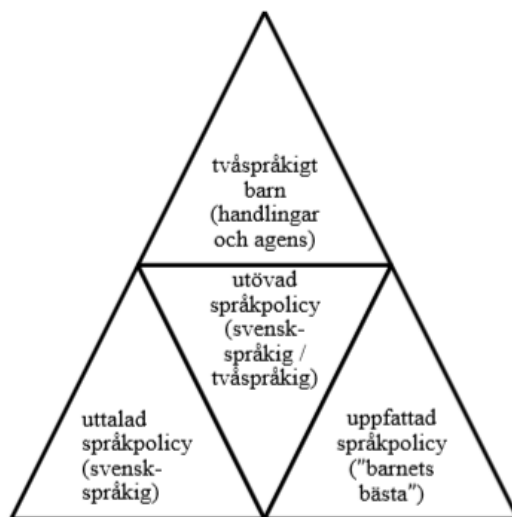
Figur 4: Spolskys språkpolicy (Shohamy, 2009, s. 53)

Med språkmanagement menar man enligt Spolsky (2004, s. 6, 13) allt det som kan räknas till direkt försök att påverka språksituationen och språkets användning. Till detta räknas lagar och förordningar i lagar eller grundlagen, som bland annat bestämmer vilka nationalspråket, eller -språken, i landet är. Till management hör också olika riktlinjer och bestämmelser som staten, kommunen eller annan regionförvaltning bestämmer kring språkpolicyerna. Även om skrivna språkpolicyer existerar, finns det ingen garanti på att de implementeras och om de implementeras finns det ingen garanti på att de fungerar.

Språklig praxis handlar om att välja mellan olika varianter som utgör den språkliga repertoaren. Det handlar om mer än bara ljud, ord och grammatik. Till språkpraxis hör också olikheter mellan språkets formalitet och lämplig språkanvändning i olika situationer. I flerspråkiga samhällen innefattar detta också regler för lämpligt användande av de olika språken. I skolan betyder detta till exempel att eleverna snabbt lär sig vilket språk är acceptabelt och lämpligt att använda. Språkideologi handlar om de värderingar och den tro som är kopplad till språket och dess användning. Språkpolicyer existerar även då när de inte finns skrivna av en auktoritet, i form av landets värderingar och den tro som är kopplad till språket och dess användning. (Spolsky, 2004, s. 6–11.)

Kort sammanfattat handlar språkpolicy som management om vem som planerar vad och hur för vem gällande språk. Språkideologi kan i sin tur beskrivas som språkpolicy utan en manager. Det är vad folket tänker att borde göras med språket eller språken. Språkpraxis handlar i sin tur om vad människor i verkligheten gör med språken. (Spolsky, 2004, s. 14.)

Bergroth och Palviainen (2016, s. 13–14) har valt att använda begreppen uttalad språkpolicy för språk management, uppfattad språkpolicy för språkideologi och utövad språkpolicy för språklig praxis. Såsom Spolsky anser de att dessa tre står i ömsesidigt beroendeförhållande till varandra. I sin studie har de valt att se på hur dessa tre dimensioner av språkpolicy agerar och växelverkar med den tvåspråkiga elevens handlingar och agens.



*Figur 5: Modell om språkpolicyer i samverkan med språklig agens. (Bergroth, M. & Palviainen, Å., 2016, s. 15)*

Denna modell innefattar språkpolicyer i form av uttalad, utövad och uppfattad språkpolicy. Den uttalade språkpolicyen handlar om styrdokumentens, lagarnas och förordningars officiellt enspråkiga svenska språkpolicy. Den uppfattade språkpolicyen handlar om den så kallade tanken om att ett barn ska bemötas oberoende av vilket språk barnet använder. Man tänker alltså på barnets bästa. Den utövade språkpolicyen handlar om den policy som används i praxis, det vill säga det handlar om en socialt konstruerad policy som samtidigt kan vara både enspråkig och tvåspråkig. (Bergroth & Palviainen, 2016, s. 15–16.)

Den uttalade språkpolicyen i Finland styrs av lagen som garanterar språkliga rättigheter inom utbildning på både finska och svenska. Detta betyder att det administrativa språket inom utbildningen i Finland är antingen finska eller svenska, det vill säga enspråkigt finsk eller svensk. Bergström och Palviainen nämner att studier om enspråkiga uttalade språkpolicyer ofta handlar om språkskifte från minoritetsspråket till majoritetsspråket. I Finland är det inte så utan den enspråkiga policyen i Finland ses ofta som ett sätt att förhindra språkbyte genom att erbjuda eleverna i de svenskspråkiga skolorna ett starkt svenskt rum i utbildningen som stöder det

svenska språket och identitetsskapande på svenska. Därför ser inte Bergström och Palviainen att språkpolycyn i Finland skulle minska på barnets rättigheter och möjligheter att använda båda språken. I den nationella utbildningspolycyn, Glgu 2014, betonas individualitet och demokrati samt elevernas språkliga och kulturella rättigheter. Detta kan ses som att det krockar med den uttalade språkpolycyn som är en enspråkighetspolicy. Språklig mångfald ses som en positiv resurs i Glgu 2014. (Bergroth & Palviainen, 2016, s. 15–16; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13, 86.)

I Bergroths och Palviainens modell (2016, s. 15–16) fungerar den utövade språkpolycyn mot en bakgrund av den uttalade språkpolycyn det vill säga den officiellt enspråkiga svenska språkpolycyn som finns i styrdokument, lagar och förordningar och den uppfattade språkpolycyn. Den utövade språkpolycyn kan då vara parallellt både enspråkig och tvåspråkig. Men för att det ska finnas en tvåspråkig språkpolicy måste det finnas tvåspråkiga barn som gör det möjligt för en tvåspråkig policy att existera, eftersom styrdokumentet i Finland inte förutsätter en tvåspråkig språkpolicy och därför kan den sluta existera om den inte konstrueras aktivt. Bergroth och Palvianen anser också att en enspråkig svensk språkpolicy också är ett alternativ för tvåspråkiga barn.

## 3 Tvåspråkighet, språkpolicyer och praktiska lösningsmodeller

I detta kapitel kommer begreppet tvåspråkighet att diskuteras och även Finlands lagstiftning gällande språkliga rättigheter i utbildningen behandlas. Dessutom ges en bakgrund i hur den svenskspråkiga skolan i Finland ser ut i dag, vad den har för uppgifter och utmaningar. Till sist ges det exempel på olika praktiska lösningsmodeller som finns för tvåspråkiga elever och tvåspråkig undervisning.

### 3.1 Tvåspråkighet

Begreppet *tvåspråkighet* kan inte definieras på bara ett sätt utan det finns flera olika definitioner. Dessutom används begreppet *flerspråkighet* ofta i samma betydelse som *tvåspråkighet*. I Nationalencyklopedin definieras *tvåspråkighet* som ”användning eller behärskning av två språk som kan gälla både samhällen eller individer”. *Flerspråkighet* definieras i Nationalencyklopedin som ”användning eller behärskning av flera språk”. Inom båda definitionerna betonas att ”tvåspråkighet och flerspråkighet är i princip samma fenomen”. (Nationalencyklopedin, u.å.)

Ett sätt att definiera *tvåspråkighet* är att dela upp det i tre olika kategorier: ursprung, kompetens och funktion. Dessa kategorier formar tillsammans en bild av vad tvåspråkighet egentligen är. (Gripenberg, 2001, s. 22.) Enligt kategorin ursprung är individen tvåspråkig om hen växt upp med två språk, anser sig tvåspråkig och att hen tillhör båda språkgrupperna. Dessutom ska individen också vara accepterad av båda språkgrupperna. Enligt kategorin funktion innebär användning av två olika språk att en individ är tvåspråkig. Tvåspråkighet som kompetens betyder att individen har färdighet i två språk. (Tandefelt, 2015, s. 223–224; Skutnabb-Kangas, 1981, s. 27–36.) Arnberg (2004, s. 102) delar in tvåspråkighet i simultan och successiv tvåspråkighet. Om barnet lär sig båda språken samtidigt handlar det om simultan tvåspråkighet. Successiv tvåspråkighet handlar i sin tur om att barnet lär sig först ett språk och sedan ett annat språk.

Gripenberg (2001, s. 23–24) definierar tvåspråkighet enligt tre synsätt: identitet, språkinlärning och språkbruk. Han betonar skillnaden mellan diglossi, som syftar på samhällets tvåspråkighet och bilingualism, som handlar om individens tvåspråkighet. Ett samhälle kan vara tvåspråkigt

men det behöver inte innebära att en stor del av befolkningen skulle vara tvåspråkiga. Istället kan samhällets tvåspråkighet vara väldigt utspridda såsom till exempel i Finland. Detta betyder att Finland är ett tvåspråkigt land där det är vanligt att de svenskspråkiga också kan finska men inte så vanligt att finskspråkiga skulle kunna svenska. Gripenberg anser att tvåspråkigheten ger den tvåspråkiga befolkningen vissa fördelar, men att den samtidigt också utgör ett hot mot svenskan, det vill säga minoritetsspråket i Finland.

Tvåspråkigheten för med sig många fördelar för individen. Om en individ har en tillräckligt hög nivå i båda språken bidrar det till att bättre utveckla individens kognitiva funktioner, vilket i sin tur gör att individen lättare kan lära sig fler nya språk. Det betyder att tvåspråkighet stöder inläring av språk och språkets användning som kommunikationsmedel. (Sundman, 2013, s. 61.) García (refererad i Sundman 2013, s. 61) anser att tvåspråkighet också bidrar till utveckling av individens förutsättningar i att agera i en globaliserad värld där mångsidig språkkunskap och möten mellan olika kulturer hör till vardagen.

Internationellt kan Finland ses som ett modelland för tvåspråkigheten. Finlandssvenskarna, som är en väldigt liten minoritet i landet, har en stark social ställning vilket är ovanligt för en språklig minoritet. I Finland har båda nationella språken, finskan och svenskan, en väldigt jämlik ställning både språkligt, kulturellt och ekonomiskt. Detta är något som är väldigt ovanligt i andra länder. (Sundman, 2013, s. 52.)

## **3.2 Den svenskspråkiga skolan i Finland**

Språklagen (2003/423) garanterar den finska befolkningens, både finsk- och svenskspråkigas, språkliga rättigheter enligt det sätt som grundlagen förutsätter. Detta betyder att båda språkgruppernas bildningsbehov och samhälleliga behov måste skötas på samma sätt. (Nuolijärvi, 2013, s. 26.) Språklagstiftningen stöder en jämlik ställning av båda nationalspråken inom utbildningen (Tainio & Harju-Luukkainen, 2013, s. 7). Grundlagen garanterar två parallella skolsystem i Finland, en svenskspråkig och en finskspråkig (Sundman, 2013, s. 49). Man har då rättigheten att antingen studera på finska eller svenska ända från daghemmet till universitetsstudier och dessutom är man enligt lagen skyldig att studera det andra inhemska språket i skolan (Tainio & Harju-Luukkainen, 2013, s. 7). Detta betyder att lagen stöder enspråkiga skolor, vilket gör inrättandet av tvåspråkiga skolor så gott som omöjligt (Sundman, 2013, s. 40). Problemet som finns och gäller de tvåspråkiga eleverna i dag, speciellt i de svenskspråkiga skolorna, är att lagstiftningen och skolornas praxis inte beaktar det faktum att

en stor del av elevunderlaget består av tvåspråkiga eller till och med flerspråkiga elever (Tainio & Harju-Luukkainen, 2013, s. 8). Barnet behöver dock inte ha finska som modersmål för att gå i finskspråkig skola eller svenska som modersmål för att gå i svenskspråkig skola (Sundman, 2013, s. 40).

Den svenskspråkiga skolan i Finland är en av de två parallella skolsystemen i Finland, varav den andra är den finskspråkiga skolan (Sundman, 2013, s. 49). Den svenskspråkiga skolan inrättades i början för de barn som kom från enspråkigt svenskspråkiga hem och till en början var det så att nästan alla elever kom från helt svenskspråkiga hem. I dag är situationen dock annorlunda. I dag består elevunderlaget i de svenskspråkiga skolorna till en stor del av elever från tvåspråkiga eller språkligt blandade hem. (Gripenberg, 2001, s. 13; Sundman, 2013, s. 51.) Detta är speciellt vanligt i södra Finland, där miljön finlandssvenskarna lever i är väldigt finsk. Därför är det också vanligt att det just i den omgivningen bildats många hem där svenskan och finskan möts bland annat genom äktenskap mellan finsk- och svenskspråkiga personer. (Sundman, 2013, s. 50.) I dag väljer många tvåspråkiga familjer att sätta sina barn i en svenskspråkig skola, även om barnen inte har svenska som registrerat modersmål. Detta har lett till att de svenskspråkiga klassrummen har blivit mer heterogena, vilket i sin tur bidragit till nya pedagogiska och didaktiska utmaningar för skolorna. (Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen, 2017.) Det är dock viktigt att inse att de tvåspråkiga eleverna är livsviktiga för att svenskan ska hållas som ett levande språk och för att det ska finnas tillräckligt med elever i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Skulle de tvåspråkiga eleverna välja den finskspråkiga skolan skulle antalet svenskspråkiga i Finland minska drastiskt. På vissa områden har den svenskspråkiga befolkningens antal redan minskat så pass mycket att en del svenskspråkiga skolor stängts. (Sundman, 2013, s. 51–52.)

I dag hör det till en av den svenskspråkiga skolans uppgifter att lära eleverna svenska och utveckla den till en hög nivå. Undervisningen ska kunna beakta, stödja och utmana alla elever. Både de elever med starkt skolspråk och de med ett svagare skolspråk. Till den svenskspråkiga skolans uppgifter hör också att den fungerar som förmedlare av de finlandssvenska kulturtraditionerna. Dessa traditioner spelar en stor roll i att bygga upp elevernas språkliga och nationella identiteter. De finlandssvenska kulturtraditionerna är dock inte samma som de finska. (Gripenberg, 2001, s. 13–14; Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen, 2017.) Det eftersträvansvärda är att tvåspråkiga elever under sin skoltid skulle utveckla två språk med modersmålsfärdigheter. I dag finns det dock många elever som har svaga kunskaper i svenska



med dessutom svaga kunskaper i att lära sig svenska. Detta kan leda till att dessa elevers hela skolgång lider. I och med att det finns så pass många elever med svagt skolspråk anser många lärare att de varit tvugna att förenkla sin svenska i undervisningen. Detta kan leda till att alla elevers utveckling av skolspråket påverkas. Många lärare anser dessutom att de redan tvingats förenkla sitt undervisningsspråk på grund av elevernas svaga kunskaper i svenska, så att alla elever förstår undervisningen. (Gripenberg, 2001, s. 13–14.) Om eleverna dessutom använder sig av finska som kommunikationsspråk sinsemellan kan det orsaka problem för dem och bidra till att läraren upplevt att utmaningen blivit ännu större. Detta kan leda till att skolmiljön inte mera är tillräckligt svensk för att eleverna ska kunna utveckla en tillräckligt stark svenska. (Sundman, 2013, s. 52.) En av skolans utmaningar är därför uppgiften att stödja eleverna att utveckla ett starkt skolspråk och samtidigt stödja två- och flerspråkiga elevers språkliga identitet. Skolan måste också kunna erbjuda eleverna, oberoende deras språkliga bakgrund, anpassad och effektiv undervisning i det finska språket. (Westerholm & Oker-Blom, 2016, s. 7.)

Skolspråket spelar en stor roll för elevens språkutveckling, barnets självkänedom och personliga utveckling. Barnet lär sig att uttrycka sina tankar och känslor, i både skrift och tal, i skolan. Utvecklingen sker simultant i både språket och kunskapen. Ju bättre elevens skolspråk blir desto mer kan hen lära sig. Utvecklingen är därför beroende av att eleven förstår skolspråket vilket möjliggör att hen förstår lärarens instruktioner och annan kommunikation i klassen. (Kovero, 2011, s. 17.)

Svenska språknämndens handlingsprogram innehåller olika slags förslag för svenskan i Finland. En central åtgärd för svenskan som betonas i handlingsprogrammet är nivån av färdighet i svenska som ska krävas av de elever som ska börja i en svenskspråkig skola. Svenska språknämnden betonar att den svenskspråkiga skolan fungerar som ett stöd i det svenska språket. Dessutom ska skolan fungera som en överförare av de finlandssvenska kulturtraditionerna. Skolans uppgift är då att ge förutsättningar för fortsättning av det svenska språket och kulturen till en ny generation. Skolan ska samtidigt fungera som både språkfostrare och språkuppfostrare. Med detta avses att genom skolspråket får alla elever den undervisning och handledning som behövs för att eleverna ska utveckla de färdigheter och kunskaper som samhället satt som mål. I handlingsprogrammet betonas dessutom vikten av att alla elever utvecklar en hög nivå i det svenska språket. (Tandefelt, 2003, s. 9, 39–40.)

Svenska språknämnden anser att det är ett problem att alla elever inte är skolspråksmogna när de börjar skolan. Detta framhävs speciellt i starkt två- eller finskspråkiga miljöer. Språket i miljön och språkbruket i hemmen förklarar till en del elevernas brister i det svenska språket och i själva språkkänslan hos eleverna. Därför anser Svenska språknämnden att det är speciellt viktigt att stödja användningen av svenska i finskdominerade miljöer. Detta gäller även i elevernas hem och deras närmiljö. Om en elev inte är tillräckligt språkmogen kan det påverka på hans språkliga kvalitet vilket i sin tur kan påverka elevens hela utbildning. Språkliga färdigheten påverkar således all undervisning och kan därför påverka elevens fortsatta studier. Dessutom betonas det i handlingsprogrammet att ifall skolspråket inte utvecklas tillräckligt bra kan det i sin tur påverka på elevernas tanke- och kunskapsutveckling. Detta är dock beroende av hur många elever i en klass som har svaga kunskaper i skolspråket. Ju fler elever som behärskar skolspråket desto bättre utvecklas alla elever språkligt och får då även en bättre skolframgång. (Tandefelt, 2003, s. 40–46.)

Svenska språknämnden vill i sitt handlingsprogram betona att den svenskspråkiga skolan i Finland skiljer sig från den finska. Därför vill de att skolorna ska ha olika läroplaner. Genom detta kan man uppmärksamma verkligheten i de svenskspråkiga skolornas klassrum som skiljer sig från de finska skolornas klassrum på grund av skillnaderna i elevernas språkfärdigheter. Svenska språknämnden vill att den svenskspråkiga skolan skall vara en helsvensk miljö som inte ska verka i samband med finska skolor eller daghem. I handlingsprogrammet står det att svenska ska vara det språk som används i de svenskspråkiga skolorna i både klassrummen, lärarrummet och på skolgården. Korrekt svenskt språkbruk i skolan betonas bland såväl lärare som elever. I skolan ska det dock förklaras varför detta görs. I skolorna ska elevernas ålder beaktas gällande hur man styr elevernas språkbruk. Dessutom måste det i skolan ses till att ingen elev känner sig kränkt av att endast tala och uttrycka sig på svenska i skolan. Svenska språknämnden har som ideal att språkklimatet i skolorna motiverar eleverna att använda svenska och samtidigt visar tvåspråkighetens nytta. På detta sätt eftersträvar de en fungerande och kvalitativ tvåspråkighet. (Tandefelt, 2003, s. 62–67.)

Slotte och Forsman (2017, s. 16) betonar att svenskan är ett minoritetsspråk i Finland och därför är dess ställning också ständigt hotat. De anser därför att den svenskspråkiga skolan i Finland har en central roll som ett viktigt svenskspråkigt rum. Detta har lett till en stark enspråkighetsdiskurs i de svenskspråkiga skolorna. Det betyder att man i de svenskspråkiga skolorna betonat stödande av det svenska språket så mycket att det finska språket inte mera har

någon plats. Därför har bekräftandet av flerspråkiga elevers identitet en annan innebörd i de svenskspråkiga skolorna än i de finskspråkiga skolorna. Detta beror på att svenskan inte är majoritetsspråket i Finland.

### 3.2.1 Samlokaliserade skolor i Finland

När man ser på den internationella forskningen om tvåspråkighet inom utbildning är det ofta tvåspråkighet med tvåspråkiga lösningar som är det som eftersträvas. Detta är inte fallet i Finland. (Sahlström, From & Slotte-Lüttge, 2013, s. 322.) Såsom lagstiftningen är nu i Finland, stöder det inte upprättandet av tvåspråkiga skolor. Grundskolan är, som tidigare nämnt, enspråkigt finsk eller svensk och därtill finns det ännu språkbadsskolan som i Finland är främst ämnad för finskspråkiga elever. I Finland finns dock flera skolbyggnader där den finska och den svenska skolan existerar i samma skolbyggnad. I dessa byggnader finns möjligheter till samarbete mellan skolorna, bland annat genom att dela matsal, gård och gymnastiksal. Detta kunde enligt Slotte-Lüttge, From och Sahlström (2013, s. 232) innebära att eleverna genom växelverkan med varandra kunde ha möjlighet att använda och lära sig det andra språket, finska eller svenska, samtidigt som det skulle ge en möjlighet till kulturmöten. Vidare skulle det finnas en möjlighet att erbjuda ett större kursutbud ifall skolorna samarbetade med varandra.

Enligt grundlagen i Finland ska undervisningen arrangeras skilt på antingen svenska eller finska. Det medför att de flesta skolorna i Finland är då antingen finsk- eller svenskspråkiga, med undantag av bland annat språkbadsskolorna. Det flesta av dessa skolor har sina egna skolbyggnader, det vill säga de ligger fysiskt ifrån varandra. Det finns dock ingenting i Finlands lagstiftning som skulle hindra samlokaliseringen av skolor, det vill säga att den finska och svenska skolan skulle båda finnas i samma skolbyggnad. Samlokaliseringen kan organiseras på olika sätt och graden av samarbete mellan skolorna varierar mellan olika samlokaliseringar. Det finns samlokaliserade skolor som inte har någon slags samarbete med varandra, medan andra delar endast vissa utrymmen såsom matsalen och gymnastiksalen. En del skolor planerar även en del av skolverksamheten tillsammans och ordnar gemensamma aktiviteter för eleverna från båda språkgrupperna. (Sahlström, From & Slotte-Lüttge, 2013, s. 322–323.)

Två fallstudier, Språkhus och Språkmöten, på samlokaliserade skolor visade följande resultat av att ha den finska och svenska skolan under samma tak. För det första visade resultaten ett tydligt organiserat särhållande. I detta fall betydde det att eleverna från de olika språkgrupperna i praktiken inte hade någon kontakt med varandra. Detta upprätthölls av båda skolorna bland

annat genom att ha skolorna i olika delar av skolbyggnaden, ha olika rasttider, egna matköer och dessutom var det en del av elevernas informella umgängeskultur, det vill säga eleverna umgicks med elever från sin egen skola. För det andra visade resultaten att det endast skedde små förändringar i språkanvändningen hos de yngre eleverna. Medan det på gymnasienivån fanns en ökad användning av finska i det svenskspråkiga gymnasiet men fortsatt lite användning av svenska i det finskspråkiga gymnasiet. Dessutom fanns det skepsis och motstånd hos de svenskspråkiga gymnasieeleverna gentemot finskan. Resultaten visade dock på ett ökat språkligt medvetande hos alla elever, speciellt de svenskspråkiga. Eleverna utvecklade en ökad orientering gentemot språk och språkrelaterad kultur. (Sahlström, From & Slotte-Lüttge, 2013, s. 334–335.)

### **3.3 Praktiska lösningsmodeller**

#### **3.3.1 Språkbadsskolan**

Språkbadsskolan härstammar från Kanada, där det fick sin början i mitten av 1960-talet som ett resultat av den allmänna debatten om landets två språk, engelska och franska. Grundtanken i inrättandet av språkbadsskolor låg i att de elever som tillhörde minoritetsspråket ofta hade bättre språkfärdighet än de som tillhörde majoritetsspråket, eftersom eleverna som tillhörde minoritetsspråket hade ett större behov och fler möjligheter att studera majoritetsspråket och sedan kommunicera med det i verkliga livet. Detta hade inte de elever som hörde till majoritetsspråket. Språkbadsskolan kom då till i Kanada från samhällets önskan av att kunna erbjuda majoritetsspråkets elever nya och mångsidiga möjligheter att aktivt kunna använda sig av minoritetsspråket i deras studiemiljö. (Bergroth & Björklund, 2013, s. 94.)

Språkbadsundervisning i språkbadsskolorna går ut på att både minoritets- och majoritetsspråket används som medel i all undervisningen redan från och med förskolan (Bergroth & Björklund, 2013, s. 95). Språkbad handlar då om undervisning på ett annat språk än modersmålet. Språket används som både medel och mål. Forskning om språkbad betonar starkt målspråkets relation till de språkförhållanden som finns i den omgivande miljön. Detta betyder att så länge som språkbadsspråket är det svagare språket i den omgivande miljön får barnets modersmål det stöd det behöver för att utvecklas till tillräckligt hög nivå utanför skolan. Språkbadmetoden förutsätter att majoritetsspråkeleverna badar på ett minoritetsspråk annars finns det risk för språkdränkning. (Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013, s. 229.) En språkbadsskola är då

oftast ämnad för barn som hör till den språkliga majoriteten som lär sig ett minoritetspråk genom att en del av skolans undervisning sker på minoritetsgruppens språk (Sundman, 2013, s. 53).

I Finland har språkbadsškolor bedrivits sedan 1987 och deras ställning i landets utbildningssystem stabiliserades när språkbadsškolans program togs med i småbarnsfostrans och den grundläggande utbildningens styrningsdokument. I Glgu 2014 behandlas inte språkbadet i så stor utsträckning, utan kommunerna får istället en stor frihet i hur de definierar språkbad och hur de lägger upp själva språkbadsutbildningen. I Glgu 2014 betonas dock att språkbads-helheten konstrueras av modersmålet finska och språkbads-språket svenska. Språkbadet har blivit enormt populärt i Finland och ordnas i första hand för de finskspråkiga barnen. Genom det svenskspråkiga språkbadet får eleverna en möjlighet att lära sig och utveckla det svenska språket, samtidigt som de ändå utvecklar sitt finska språk och behåller sin finska identitet. Målet är att eleverna ska uppnå en funktionell två- eller flerspråkighet inom förskole- och grundskoletiden. (Sundman, 2013, s. 54; Bergroth & Björklund, 2013, s. 91, 104, 107–109.)

Utmaningen i planeringen och förverkligandet av språkbadsundervisningen ligger i att eleverna måste vara kapabla av att kunna lära sig undervisningsinnehåll på ett annat språk än deras modersmål, samtidigt som de ska utveckla färdigheten i det andra språket. Därför måste undervisningen vara både kognitivt krävande och språkligt utvecklande, så att man ska kunna nå de mål som fastställs av läroplanen. Eleverna ska då inte känna att undervisningssituationen är språkundervisning där språket endast används för att lära sig ett språk. Språket ska utvecklas på två olika sätt. Först ska elevernas mod att uttrycka sig muntligt på språkbads-språket stödjas och när den kommunikativa språkfärdigheten sedan utvecklats tillräckligt slipar man elevernas språkanvändning mot ett uttryckssätt som är mer specifik och grammatiskt sätt mer som hos en person som fått språket medfött. I praktiken betyder detta att eleverna måste få tillräckligt med möjligheter att både höra och använda sig av språkbads-språket. Bra förverkligad språkbadsundervisning i dag, med tanke på det sociokulturella inlärningssynsättet, förutsätter att eleverna deltar aktivt i diskussionen. (Bergroth & Björklund, 2013, s. 96–97.)

I Finland har man valt att ha språkbadsundervisningen som ämnesshelheter, det vill säga att ett visst ämne undervisas på ett visst språk. Detta anses ge utrymme för flexibilitet mellan de olika ämnena. (Bergroth & Björklund, 2013, s. 97.) I Finland finns språkbadsškolor endast i de

tvåspråkiga kommunerna och dessa skolor har också ett begränsat antal elevplatser. Det förutsätter att föräldrarna har gjort ett medvetet val av att sätta sitt barn i en språkbadskola. Det betyder inte att barnet som deltar i språkbadsundervisningen behöver vara extra skicklig på att lära sig nya språk. Dessutom ska inte familjens socioekonomiska bakgrund påverka barnets möjlighet att delta i språkbadsundervisningen. Det är dock vanligt att föräldrar som väljer att sätta sitt barn i en språkbadskola jobbar inom sådana yrken där behovet av att kunna flera språk är synligt. Andra orsaker är att föräldrarna anser att språkfärdigheter öppnar dörrar för fortsatt utbildning på båda språken och att de är till nytta på arbetsmarknaden. Dessutom lär barnet känna den finlandssvenska kulturen, som i sin tur bidrar till förståelse för andra kulturer, eller så kan det handla om mer praktiska resonemang såsom mindre klasser eller att språkbadsskolan är den som ligger närmast. Valet av språkbadskola förutsätter dock att föräldrarna stöder barnet hemma genom att utveckla det egna modersmålet, speciellt i början då nästan all undervisning går på språkbadsspråket. (Bergroth & Björklund, 2013, s. 97–98.)

Tidigare forskning om språkbadsundervisning har visat tydliga resultat på att språkprogrammet leder till goda kunskaper i språkbadsspråket, samtidigt som barnet får goda kunskaper i det egna modersmålet och goda prestationer i andra språk och ämnen i skolan. Dock använder många av eleverna sig huvudsakligen av språkbadsspråket endast i skolan, vilket tyder på en brist i systemet. (Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013, s. 231.)

### 3.3.2 Tvåspråkig undervisning

Tvåspråkig undervisning, eng. *bilingual education*, kan definieras som ett koncept som handlar om olika slags utbildningsprogram som ger systematisk undervisning på flera språk under en längre tidsperiod. Huvudprinciperna i tvåspråkig undervisning går ut på användningen av två språk som medel i undervisningen vilket har förutbestämda innehållsområden eller ämnen som är en del av läroplanen. Dessutom ska det ske en progressiv utveckling av dessa två språk inom skolan och dess omgivning, implementation av någon slags innehållsbaserad undervisning och att elevernas helhetsmässiga prestationer såsom deras kognitiva utveckling beaktas, oberoende av språket som används i klassrummet. Bortsett från dessa principer varierar modellen av tvåspråkig undervisning och beror ofta på i vilken undervisningskontext den används i. (Abello-Contesse, 2013, s. 4.)

Det finns olika slags modeller för tvåspråkig undervisning. När man talar om en tvåspråkig skola eller tvåspråkig undervisning brukar det internationellt handla om sådana skolor som ger

sin undervisning på två eller flera språk. Detta betyder att språket är undervisningens medel och inte dess objekt. Det finns olika slags tvåspråkiga skolor runtom i världen och de använder sig av olika modeller. En vanlig form är den tidigare diskuterade språkbadsskolan. Detta är också den enda formen av tvåspråkig undervisning som används i Finland. (Sundman, 2013, s. 53.) García (refererad i Sundman 2013, s. 54) kallar detta för *prestigious bilingual education*, på grund av att det i undervisningen används landets majoritetsspråk och ett främmande prestigespråk. Detta är en modell som är additiv i och med att målet är att bibehålla modersmålet samtidigt som barnet lär sig ett eller flera nya språk. Motsatsen till denna modell kallar García för *transitional bilingual education*, som handlar om en subtraktiv modell där barnets modersmål ersätts med landets majoritetsspråk. Denna modell är vanlig i bland annat USA där immigrantbarnen först undervisas på sitt eget modersmål samtidigt som de lär sig majoritetsspråket för att sedan gradvis flyttas till att endast använda majoritetsspråket i undervisningen. I denna modell är målet inte tvåspråkighet utan det handlar om språkbyte och enspråkighet. En annan modell av tvåspråkig undervisning är enligt García *maintenance bilingual education* där undervisningens mål är att hjälpa barnet att behålla sitt eget modersmål samtidigt som barnet lär sig ett nytt språk. Denna modell är populär i bland annat Sverige där en stor del av befolkningen i dag är immigranter eller människor med immigrantbakgrund. Då går dessa barn i vanlig svensk skola men vid sidan om det får de också undervisning i sitt eget modersmål. Detta är dock endast möjligt för de barn som tillhör de största språkgrupperna.

Om den tvåspråkiga undervisning har som mål att utveckla barnets modersmål ända upp till akademisk nivå, kallar García (refererad i Sundman, 2013, s. 55) det för *developmental bilingual education*. Denna modell hittas också i Sverige där det finns tvåspråkiga skolor för svensk-finska elever. Då används både svenska och finska som undervisningsspråk och målet är att eleverna i dessa skolor ska nå en hög nivå i både svenska och finska. Dessa skolor är ämnade för de finskspråkiga barnen i Sverige, som är en minoritet där.

### 3.3.3 Tvåspråkig skola i Finland?

I Finland har det pågått en livlig debatt om möjligheten till tvåspråkiga skolor mellan politiker, forskare, lärare och föräldrar sedan 2011 då Maria Wetterstrand i en intervju åt Hufvudstadsbladet uttryckte sin önskan om att Finland skulle inrätta tvåspråkiga skolor där man skulle undervisa på båda nationalspråken (Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013, s. 221). Det skulle handla om en tvåspråkig skola där svenska och finska skulle vara jämlika som undervisnings- och studiespråk (Tainio & Harju-Luukkainen, 2013, s. 9). Det vill säga både de

finskspråkiga och svenskspråkiga eleverna skulle tillsammans gå i samma skola och bli undervisade tillsammans på båda språkgruppernas språk (Sundman, 2013, s. 47).

Enligt Sundman (2013, s. 47–48) skulle syftet med en tvåspråkig skola vara att eleverna skulle ges en möjlighet att utveckla en hög kompetens i båda nationalspråken. Samtidigt skulle skolan fungera som ett redskap i att föra de två språkgrupperna närmare varandra och lära känna varandras kulturer, som i sin tur kunde minska klyftan mellan språkgrupperna och påverka båda språkgruppernas attityder gentemot varandra på ett positivt sätt. En tvåspråkig skola kunde vara en möjlig lösning på de ställen där den svenskspråkiga befolkningen minskat så pass mycket att de svenskspråkiga skolorna är i fara av att stängas, men också på de ställen där antalet tvåspråkiga hem ökat. Då skulle en tvåspråkig skola, som skulle erbjuda undervisning på både finska och svenska i samma skola, vara en möjlighet för att alla elever skulle få undervisning på sitt eget modersmål.

Sundman (2013, s. 62–64) anser dock ändå att den tvåspråkiga skolan skulle vara nyttig för finsk- eller tvåspråkiga elever, men att en enbart svenskspråkig skola vore det bästa alternativet för svenskspråkiga barn. Då kan det garanteras att svenskan förblir stark och att språket utvecklas till en tillräckligt hög nivå hos eleverna. Dessutom nämner hon i sin artikel att tvåspråkiga skolor också kan ses som ett hot mot de svenskspråkiga skolorna. Ifall svenskspråkiga eleverna istället skulle välja den tvåspråkiga skolan kunde det leda till att de svenskspråkiga skolorna skulle få en ännu större brist på elever. Detta kunde sin tur leda till att flera svenskspråkiga skolor skulle stängas. Dessutom kunde en tvåspråkig skola i en starkt finsk miljö leda till att de tvåspråkiga och svenskspråkiga elevernas svenska inte skulle utvecklas lika bra och till lika hög nivå som den gör i en svenskspråkig skola. Det kunde i sin tur leda till att finskan skulle utvecklas till det starkare språket istället för svenskan. Andelen svenskspråkiga skulle i sin tur minska. Sundman nämner att forskning om tvåspråkiga barn som valt finskspråkig skola istället för svenskspråkig skola visar att dessa elever inte får tillräckligt med stöd för svenskan i skolan och därför identifierar sig med det finska språket, kulturen och identiteten istället för den finlandssvenska. Då har finskan utvecklats som det starkare språket. Detta gör att dessa elever ofta valt att fortsätta studera på finska och har därför en större sannolikhet att också gifta sig med en finskspråkig person och endast tala finska med sina barn.

Enligt Sundman kunde en möjlig tvåspråkig skola i Finland vara en skola där svenskspråkiga, finskspråkiga och tvåspråkiga elever alla tillsammans skulle bli undervisade i samma klasser,



till en del på svenska och till en del på finska. Alla läroämnen skulle till exempel bli undervisade vartannat år på ett språk, så att eleverna skulle lära sig nyckelbegreppen i alla ämnen på båda språken. Det är ändå viktigt att eleverna skulle få undervisning lika mycket på båda språken. Modersmålsundervisningen skulle dock ske skilt för båda språkgrupperna. Lärarna skulle också ge undervisning endast på sitt eget modersmål. För att få undervisningen att fungera i praktiken för en klass med olika språkfärdigheter skulle det behövas en hjälplärare till i klassrummet för att hjälpa de elever som inte har undervisningsspråket som sitt modersmål. Sundman tror att genom denna typ av tvåspråkig undervisning skulle de finskspråkiga eleverna nå en väldigt hög nivå i de båda språken samtidigt. Med tanke på de tvåspråkiga eleverna spekulerar Sundman att de skulle nå en hög nivå i det finska språket, men tycker att det är oklart om det skulle ske i det svenska språket om största delen av eleverna skulle vara finsk- eller tvåspråkiga. Då kunde kommunikationsspråket mellan eleverna förbli finska. Dessutom skulle undervisningen på svenska halveras från vad det är i de svenskspråkiga skolorna. Detta kunde leda till att de tvåspråkiga eleverna skulle integreras i det finska språket och kulturen istället för att förbli tvåspråkiga. Gällande de svenskspråkiga eleverna kan inte Sundman säga hur deras språkfärdighet skulle utvecklas. Om eleverna kan tillräckligt med finska när de börjar skolan finns risken att de skulle integreras med de finska eleverna. Men det kan också hända att det svenska språket skulle få tillräckligt med stöd hemifrån, vilket istället skulle leda till att de svenskspråkiga eleverna skulle ha en möjlighet att bli funktionellt tvåspråkiga. Allt detta är dock spekulation i och med att det inte finns en sådan tvåspråkig skola i Finland som Sundman beskriver. (Sundman, 2013, s. 58–61.)

Slotte-Lüttge, From och Sahlström (2013, s. 222) studerade debatten om tvåspråkighet och tvåspråkiga skolor i social media. Debatten kretsade för det mesta runt att förbättra språkfärdigheten och dessutom diskuterade man om samarbetet mellan språkgrupperna, inte bara som språkinläring men som ett möte mellan de två språkgruppernas olika kulturer. Debattanalysen visade att de människor som var emot tvåspråkiga skolor oroade sig över att det svenska språket skulle marginaliseras, speciellt om skolan skulle befinna sig i en starkt finskspråkig miljö. Dessutom värdade de personer som var emot en tvåspråkig skola ofta till samhällseliga, minoritets eller språkpolitiska konsekvenser som kunde följa med en tvåspråkig skola och ansåg att en individ inte behöver en tvåspråkig skola för att utvecklas till en flerspråkig person.

De personer som talade för en tvåspråkig skola i debatten tog upp intresset för tvåspråkiga skolor från bland annat följande perspektiv: ökade språkkunskaper, bättre kontakt mellan de två språkgrupperna och ett naturligt val för de tvåspråkiga eleverna. Dessutom togs det upp forskning som visar att tvåspråkig undervisning stöder lärande. Grundtanken låg i att tvåspråkiga skolor skulle lämpa sig speciellt för tvåspråkiga barn och motiverades med att barn i dessa skolor skulle kunna utveckla en dubbel språkkompetens, som skulle ge dem möjligheten att välja universitet från båda språken. Samtidigt skulle de få stöd i utvecklingen av sin dubbla språkliga identitetsutveckling. Målet med en tvåspråkig skola skulle således vara att utbilda balanserade tvåspråkiga elever med goda kunskaper i båda språken, en dubbel språklig identitet och med ett naturligt tillhörande till båda språkgrupperna. (Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013, s. 226.)

En Gallup av Helsingin Sanomat visade att 55 procent av föräldrar med barn i grundskoleålder svarade ja på frågan om det ska finnas en tvåspråkig skola med både svenska och finska som undervisningsspråk. 67 procent svarade att de skulle vara beredda att placera sitt barn i en tvåspråkig skola. I gallupen deltog sammanlagt 528 personer. Debattanalysen visade dock att de som deltog i diskussionen om en möjlig tvåspråkig skola, även om de var positivt inställda, ansåg att man måste beakta de lokala språkförhållandena när man planerar flerspråkiga lösningar. (Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013, s. 222, 226.)

Lagstiftningen i Finland stöder inte som den nu är skriven upprättandet av tvåspråkiga skolor. Utan en lagändring kan man inte tala om skolor med två undervisningsspråk. Dessutom skulle tvåspråkiga skolor förutsätta en jämlik balans mellan de två språkgrupperna. Den bild som tvåspråkiga skolan getts i debatterna har mycket gemensamt med den redan existerande språkbadsskolan i Finland. Den största skillnaden ligger i idén om undervisning av språkligt blandade grupper. I språkbad handlar det om att alla elever delar ett gemensamt modersmål. Så skulle fallet inte vara i en tvåspråkig skola. (Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013, s. 227–228.)

Behovet av språkbadsskolor på finska för svenskspråkiga elever har diskuterats. Då har ett så kallat dubbelinriktat språkbad lyfts fram som en möjlighet i svenska Österbotten, där miljön inte är lika finskspråkig som till exempel i södra Finland. Huvudprincipen i den här formen av tvåspråkig undervisning är att undervisningen sker på två språk och att elevunderlaget dessutom består av elever från de båda språkgrupperna. Det skulle handla om en skola som skulle ha

svenska och finska språkbadsklasser, där möjligheter till möten mellan grupperna och användningen av det andra språket skulle finnas. Språkbadsskolan i Jakobstad är en skola som fungerar på detta sätt och den har blivit kallad för ett bra exempel på en fungerande tvåspråkig skola även om det i princip är en språkbadsskola, inte en tvåspråkig skola. (Slotte-Lüttge, From & Sahlström, 2013, s. 230.)

## 4 Metod

I detta kapitel kommer val av metod, forskningsansatsen, val av analysmaterial, undersökningens genomförande, analysmetoden samt studiens reliabilitet, validitet, generalisering och etik att behandlas.

### 4.1 Precisering av forskningsfrågorna

Avhandlingens syfte är att analysera på vilket sätt tvåspråkighet gestaltas i styrdokumentet Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 och hur olika tvåspråkiga kommuner i sin tur sedan tolkat och gestaltat tvåspråkighet i sina lokala läroplaner utgående från det som står i Glgu 2014. Målet är att få en bild av hur olika kommuner valt att tolka och gestalta tvåspråkighet i sina respektive kommuner och se om det finns skillnader eller likheter i kommunernas tolkningar och gestaltningar samt om det förekommer regionala skillnader.

Följande forskningsfrågor ställs:

1. På vilket sätt gestaltas tvåspråkighet i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014?
2. Hurdana skillnader och likheter finns det mellan tolkningarna och gestaltningarna av tvåspråkighet i de lokala läroplanerna?

### 4.2 Val av metod

I vetenskaplig forskning kan man använda sig av kvalitativa eller kvantitativa metoder. Vilken av dessa två perspektiv som väljs beror på vad det är som forskaren vill veta. I både kvalitativa och kvantitativa metoder ska forskningen vara objektiv för att den ska vara trovärdig. Forskningen ska också genomföras systematiskt och den ska bygga på en vetenskaplig grund. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 18, 21.)

Då kvantitativa metoder används handlar det om sådana metoder vars resultat bygger på siffror eller tal och som möjliggör kvantifierbara resultat. En förutsättning för att använda kvantitativa metoder är att fenomenet eller de fenomen som undersöks måste kunna definieras och avgränsas relativt entydigt och dessutom kunna räknas och framställas i bland annat diagram eller tabeller. (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 12–13.) I kvantitativa studier betonas att forskaren ska hålla

en viss distans till undersökningsobjektet. Forskaren ska beskriva och förklara hur de genomförda mätningarna utfallit. Forskaren har ett utifrånperspektiv och förhåller sig med avstånd, neutralt, selektivt och genom en formell interaktion till sina informanter. Det behöver inte vara forskaren själv som samlar in datamaterialet. Informationen ska hämtas så objektivt som möjligt för att det insamlade datamaterialet ska kunna bearbetas och analyseras kvantitativt. Kvantitativa forskningsresultat bygger på ett stort antal individer och ger ett begränsat antal variabler. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 19–20.)

Enligt Justesen och Mik-Meyer (2011, s. 13, 25) är det formuleringen av en problemställning och en forskningsfråga som är det centrala i en kvalitativ studie. Kvalitativa metoder handlar om att beskriva ett fenomen eller flera fenomen i deras kontext för att sedan med kontexten som bakgrund kunna presentera en tolkning som ger läsaren en ökad förståelse av fenomenet. Kvalitativa metoder kännetecknas av att forskaren har en närhet till undersökningsproblemet. Det handlar om ett så kallat inifrånperspektiv. Inom de kvalitativa studierna är det oftast forskaren själv som samlar in datamaterial till sin undersökning. En förutsättning för den kvalitativa metoden är att forskaren tolkar och beskriver informationen hen samlat. Till skillnad från en kvantitativ metod grundar sig resultaten i en kvalitativ metod på ett litet material, som ger ett stort antal variabler. Resultaten ska gå in på djupet och gäller specifika kontexter såsom miljöer, omständigheter eller tidpunkter. Kvalitativa metoder kan vara antingen deskriptiva eller explorativa, men syftet är ändå att komma fram till olika kategorier, beskrivningar eller modeller som bäst beskriver det fenomen eller det sammanhang i omvärldens eller individens livsvärld, som man forskar i. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 106.)

Enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 131) försöker man med kvalitativa metoder använda sig av systematiserad kunskap för att beskriva hur någonting är konstruerat eller vilka egenskaper det har, det vill säga man gestaltar något. I denna avhandling föll valet av metod därför på det kvalitativa, mer specifikt på en kvalitativ innehållsanalys, eftersom avhandlingens syfte är att studera på vilket sätt tvåspråkighet gestaltas i Glgu 2014 och vilka skillnader och likheter som finns i olika tvåspråkiga kommuners val av att tolka och gestalta tvåspråkighet i sina lokala läroplaner utgående från det som står i Glgu 2014.

### **4.3 Kvalitativ innehållsanalys**

Innehållsanalys är en metod som kan användas både på kvalitativ och kvantitativ data, på ett induktivt eller deduktivt sätt. Vilken av dessa två sätt som används beror på studiens syfte. Med

en innehållsanalys kan man analysera skriven, verbal eller visuell kommunikation. (Elo & Kyngäs, 2008, s. 107.) Analysmaterialet i en kvalitativ innehållsanalys består alltid av någon form av nedskrivna kommunikation så som transkriberade intervjuer, videon, protokoll eller olika slags dokument (Mayring, 2000, s. 2). Det bästa analysmaterialet är dock tillräckligt stort för att ses som en helhet men samtidigt tillräckligt litet för att man som forskare kan se den som en kontext för meningsenheter under analysprocessen (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109).

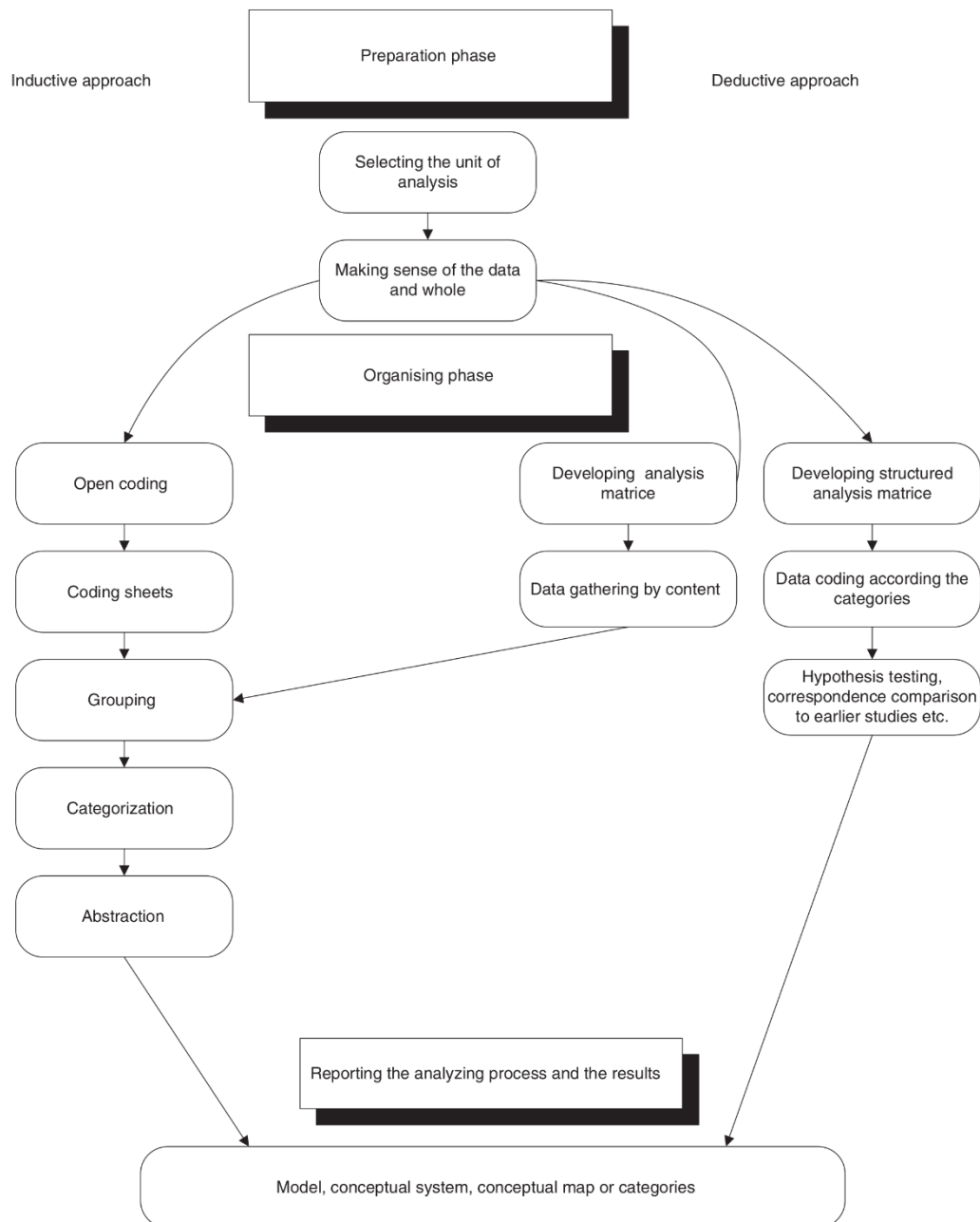
Innehållsanalys är en metod där man på ett systematiskt och objektivt sätt beskriver ett fenomen och med den kan man också analysera olika dokument. Genom innehållsanalys kan man pröva olika teoretiska frågor för att förstå den data man undersöker. Man kan urskilja det väsentliga ur meningar och ord till några olika koncentrerade kategorier. (Elo & Kyngäs, 2008, s. 108.) Enligt Krippendorff (refererad i Elo & Kyngäs, 2008, s. 108) är innehållsanalysens mål att ge kunskap, nya insikter, en representation av fakta och en praktisk guide för handling genom att göra reproducerbara och giltiga slutsatser från data till dess kontext. Målet är att få en koncentrerad och bred beskrivning av fenomenet och analysens slutresultat är de olika kategorierna som beskriver fenomenet.

Hsieh och Shannon (2005, s. 1277–1288) delar in innehållsanalysen i tre olika tillvägagångssätt: konventionella, direkta och summativa. Genom alla dessa sätt är det möjligt att tolka textinnehållets mening. Skillnaden ligger i på vilket sätt man kodar materialet. I det konventionella tillvägagångssättet kodar man kategorierna direkt ur texten som analyseras. Detta sätt kallas också för en induktiv kategoriutveckling och är det vanliga tillvägagångssättet när den redan existerande teorin är begränsad. I det direkta tillvägagångssättet baserar sig analysen på en redan existerande teori och kategorierna skapas på basen av den. Summativa tillvägagångssättet handlar om att räkna och jämföra hur många gånger ett visst kärnord upprepas och först sedan tolka den underliggande kontexten.

En innehållsanalys kan vara antingen induktiv eller deduktiv. En induktiv innehållsanalys används när det inte finns tillräckligt med kunskap om fenomenet som studeras. Då skapas kategorierna direkt från datamaterialet. I det induktiva tillvägagångssättet flyttas data från det specifika till det generella, det vill säga mindre enheter observeras och kombineras till större enheter eller generella antaganden. En deduktiv innehållsanalys används när analysens struktur redan baserar sig på tidigare kunskap eller teori, det vill säga när forskaren vill testa data som redan finns i en ny kontext, som kan vara kategorier, koncept, modeller eller hypoteser. Till

skillnad från det induktiva tillvägagångssättet flyttas data från det generella till det specifika då forskaren arbetar deduktivt. Båda sätten följer i stort sett samma analysprocess som består av tre olika stadier: förberedning, organisering och redovisning. Även om båda sätten har en liknande process finns det inga specifika regler som gäller för datamaterialets analysering. Innehållsanslysens kärna ligger dock i att många ord och längre meningar komprimeras till mycket mindre kategorier. (Elo & Kyngäs, 2008, s. 107, 111.)

I denna studie används det konventionella induktiva tillvägagångssättet eftersom studien inte utgår från en viss specifik teori. Därför kommer den induktiva innehållsanslysens process som illustreras i figur 6 att beskrivas närmare.



*Figur 6:* Innehållsanslysans process enligt Elo och Kyngäs (2008, s. 110)

I figur 6 ser man de tre stadierna i innehållsanslysans process enligt Elo och Kyngäs (2008, s. 109–110). Enligt det induktiva tillvägagångssättet börjar processen med det förberedande stadiet där forskaren först väljer vad hen vill analysera, till exempel ett visst ord, begrepp eller tema. Om det man vill analysera är för brett eller stort kan analyseringsprocessen bli för svår och utmanande, men däremot om det man vill analysera är för litet eller smalt, till exempel ett ord, kan det leda till splittring. Enligt Robson (refererad i Elo & Kyngäs, 2008, s. 109) styrs forskaren i analysinnehållets val av studiens syfte och forskningsfråga. Efter analysinnehållets val ska forskaren sträva efter att förstå datamaterialet som en helhet. Målet är att fördjupa sig i



datamaterialet och därför ska materialet läsas igenom flera gånger. Forskaren ska känna till materialet ordentligt för att kunna få insyn i det och kunna fortsätta sin analysering. (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109).

Efter detta kommer det organiserande stadiet där forskaren organiserar det insamlade datamaterialet genom att koda, det vill säga längre meningar och textdelar förkortas genom meningskoncentrering till kortare mer lättförstådda meningar. Dessa grupperas sedan i olika kategorier. För det induktiva tillvägagångssättet innebär det organiserande stadiet bland annat öppen kodning, skapande av kategorier och abstraktion. Öppen kodning handlar om att skriva anteckningar och rubriker i texten medan man läser den och genom att läsa materialet flera gånger skrivs så många rubriker in som anses nödvändigt för att beskriva alla aspekter av innehållet. Rubrikerna samlas sedan i kodningstabeller, vilka sedan formas till olika kategorier. Målet är att minska på antalet kategorier genom att slå ihop de som är liknande under större eller högre kategorier. Syftet med att forma kategorier är att genom dem kunna beskriva fenomenet, öka förståelse och skapa kunskap. Formuleringen av kategorier sker genom att forskaren tolkar vilka saker som ska läggas under samma kategori. Abstraktion handlar om att formulera en generell beskrivning av studiens ämne genom att skapa kategorier. Varje kategori nämns genom att använda innehållskaraktäristiska ord. Underkategorier som är liknande slås ihop och bildar huvudkategorier. Denna abstraktionsprocess fortsätter så långt som det är möjligt och rimligt. Slutresultatet blir en lista med antingen olika koncept eller kategorier som svarar på studiens forskningsfråga eller -frågor. De färdiga kategorierna ska ge en bild av ämnet som studeras. (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109–110.)

I redovisningsstadiet redovisas analysens resultat med hjälp av de kategorier som skapats, vilket ger en bild av ämnet som studerades. Autentiska citat kan användas för att stödja resultaten. (Elo & Kyngäs, 2008, s. 110.)

#### **4.4 Val av analysmaterial**

Eftersom avhandlingens syfte är att studera på vilket sätt tvåspråkighet gestaltas i Glgu 2014 och hur tvåspråkiga kommuners sedan valt att tolka och gestalta tvåspråkighet i sina lokala läroplaner utgående från det som står i Glgu 2014 kommer både Glgu 2014 och de lokala läroplanerna att analyseras. Dessutom tas de dokument som är länkade i de lokala läroplanerna med i analysen om de anses vara relevanta. Materialet från Glgu 2014 och de valda kommunala

läroplanerna avgränsas så att endast de ställen i texten som relaterar till tvåspråkighet analyseras.

Datainsamlingen sker genom Utbildningsstyrelsens portal [eperusteet.fi](http://eperusteet.fi) där största delen av Finlands kommuners läroplaner finns samlade. Vid behov kan kommunens läroplan också hittas på kommunens hemsidor. Analysmaterialet begränsas till tvåspråkiga kommuner i och med att ämnet som studeras är just finsk-svensk tvåspråkighet. Vidare begränsas analysmaterialet till ett visst antal kommuner. I Finland finns 33 tvåspråkiga kommuner (Kommunförbundet, 2019). I denna studie analyseras 18 läroplaner som representerar 19 tvåspråkiga kommuner i och med att Malax kommun och Korsnäs kommun har en gemensam läroplan. Av dessa är nio läroplaner från södra Finlands region och nio läroplaner från Österbottens region. Den regionala delningen görs för att se om det förekommer regionala skillnader i kommunernas tolkning och gestaltning av tvåspråkighet. Kommunerna varierar i storlek och i antalet svensk- och finskspråkiga invånare.

Antalet läroplaner har begränsats till 18 för att begränsa mängden analysmaterial. Samtidigt representerar de 19 olika kommuners läroplaner över 50 procent av de tvåspråkiga kommunernas läroplaner och anses vara tillräckligt många för att få svar på den andra forskningsfrågan.

Följande kommuners läroplaner har valts till studien:

Södra Finland:

1. Borgå
2. Esbo
3. Hangö
4. Helsingfors
5. Kyrkslätt
6. Lovisa
7. Sibbo
8. Sjundeå
9. Åbo

Österbotten:

10. Jakobstad
11. Karleby

12. Korsholm
13. Malax-Korsnäs
14. Nykarleby
15. Närpes
16. Pedersöre
17. Vasa
18. Vörå

## **4.5 Undersökningens genomförande**

Undersökningen genomfördes enligt den induktiva innehållsanalysens process enligt Elo och Kyngäs (2008). Processen innehöll tre olika stadier: förberedning, organisering och redovisning. I det förberedande stadiet formulerades undersökningens syfte och forskningsfrågorna preciserades. Därefter kunde analysmaterialet väljas och avgränsas. Efter att analysmaterialet valts ut lästes det noggrant igenom flera gånger för att sedan kunna börja organiseringsstadiet. I organiseringsstadiet plockades de väsentliga delarna ut från texterna. Dessa delar kodades sedan genom meningskoncentrerings varefter olika kategorier kunde skapas. Till först analyserades de väsentliga delarna från Glgu 2014 för att sedan kunna fortsätta analysen med de kommunala läroplanerna. Ett kort exempel på en del av kodningen av Hangös läroplan illustreras i tabell 1.

Tabell 1: Kodning av Hangös läroplan

Meningsenhet	Meningskoncentrering	Underkategori	Huvudkategori
Vid förverkligande av de nationella mål och som uppställts för de övergripande ämneshelheterna, beaktas de specifika omständigheter s.s. tvåspråkighet och geografiskt läge samt historisk bakgrund i Hangö. Tvåspråkighet i Hangö är såväl en styrka som utmaning i en tvåspråkig inlärningsmiljö, utan att inläringen av modersmålet äventyras. En god undervisning i modersmål erbjuds genom betoning på läsförståelse och ordförråd och utgör en god grund vid inläring av övriga läroämnen. s.7	<p>Specifika omständigheter såsom tvåspråkighet beaktas vid förverkligande av de nationella målen och de övergripande ämneshelheterna.</p> <p>Tvåspråkighet är både en styrka och en utmaning i en tvåspråkig inlärningsmiljö.</p> <p>God undervisning i modersmål betonas så att inläringen i modersmålet och i andra läroämnen inte äventyras.</p>	<p>Tvåspråkighet</p> <p>Tvåspråkighet och miljö</p> <p>Svenska språket</p>	<p>Språkmedvetenhet i utbildning</p> <p>Språklig miljö</p> <p>Språkmedvetenhet i utbildning</p>
Undervisning på två språk I Hangö erbjuds undervisning antingen på svenska eller på finska. Trots att skolmiljöerna är tvåspråkiga erbjuds ingen undervisning på två språk. Inte heller språkbad eller språkberikad undervisning erbjuds. s.14	Undervisning på antingen svenska eller finska.	Undervisningsspråk	Språkmedvetenhet i utbildning

I tabell 1 visas en del av kodningen som gjordes på Hangös läroplan. Likadan kodning gjordes på Glgu 2014 och på resten av de kommunala läroplanerna. Huvudkategorierna skapades först efter att alla läroplanerna hade kodats och underkategorierna skapats.

Efter att både Glgu 2014 och de kommunala läroplanerna hade analyserats och de olika kategorierna skapats redovisades resultaten under forskningsfrågorna med hjälp av de huvudkategorier som skapats. De olika kommunala läroplanernas innehåll gällande tvåspråkighet jämfördes också mot varandra i resultatredovisningen. Detta svarade på frågan om vilka skillnader och likheter som fanns i de kommunala läroplanerna, samt om det förekom regionala skillnader.

## **4.6 Databearbetning och kvalitativ analys**

Enligt Ryen (2004, s. 107) är en av kvalitativa studiers vanligaste kännetecken en stor mängd data. Därför hör det till den kvalitativa analysens uppgift att reducera mängden data. Datan man vill analysera ska indelas i olika kategorier som redogör för bland annat personer, aktiviteter, platser eller andra relevanta teman. Ryen delar in den kvalitativa analysen i tre faser: datareducering, den fas där benämningarna på kategorierna framträder och verifiering.

För att kunna skapa de olika kategorierna brukar meningskoncentrering användas. Detta betyder att datamaterialet, är det då transkriberade intervjuer eller delar av ett dokument, formuleras till kortare mer begripliga formuleringar utan att ändra på textens huvudinnebörd. Långa meningar formuleras då om till kortare yttranden och på detta sätt kan man omformulera långa texter till kortare och mer koncentrerade yttranden. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 246–247; Olsson & Sörensen, 2011, s. 132). Efter meningskoncentreringen kan man sedan sammanföra dessa till olika meningskategorier, vilket gör att den stora textmassan blir hanterlig och överskådbar (Olsson & Sörensen, 2011, s. 160).

I denna studie har meningskoncentrering använts i analysen enligt den kvalitativa innehållsanalysprocessen.

## **4.7 Reliabilitet, validitet, generalisering och etik**

Enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 295) handlar reliabilitet i en kvalitativ studie om forskningsresultatens konsistens och tillförlitlighet. Vidare beskriver Dalen (2007, s. 113–114) att till reliabiliteten i kvalitativ forskning hör att andra forskare ska kunna kontrollera både insamlingsmetoderna och själva dataanalysen på ett godtagbart sätt. Detta betyder att forskaren ska vara noggrann i beskrivningen av forskningsprocessen för att försäkra studiens reliabilitet.

Beskrivningen ska innehålla en beskrivning av förhållanden för forskaren och dessutom ska de använda analytiska metoderna som använts i bearbetningen av datamaterialet beskrivas.

Gällande tillförlitligheten i en kvalitativ innehållsanalys är det viktigt att arbetsprocessen och resultaten beskrivs så pass detaljerat att läsaren får en klar bild av hur analysen utfördes och om dess styrkor och svagheter. Forskaren ska ge en tydlig beskrivning av kontexten, val av datamaterial, datainsamlingen och analysprocessen. För att ytterligare öka studiens tillförlitlighet ska analysprocessen beskrivas så tydligt som möjligt i resultatredovisningen, så att läsaren kan se en tydlig länk mellan datamaterialet och resultaten. Tabeller kan användas som hjälpmedel. Dessutom ska autentiska citat användas för att visa läsaren från vilken slags data kategorierna formades från. (Elo & Kyngäs, 2008, s. 112.)

Validitet, också kallad trovärdighet, i en kvalitativ studie handlar i sin tur om i vilken utsträckning den genomförda studien och de metoder som använts i verkligheten undersökt det som man avsett att undersöka. Om det till exempel förekommer stora brister i datainsamlingen eller analysen påverkar det studiens validitet. (Yin, 2013, s. 31–33.)

Validitet vid en kvalitativ innehållsanalys påminner om validitet vid andra kvalitativa metoder. Det är dock viktigt att man i denna metod också beaktar andra faktorer i redovisningen av analysprocessen och resultaten. Resultaten ska beskrivas som kategorier som består av underkategorier. Dessa kategorier ska vara både empiriskt och begreppsmässigt grundade. Detta betyder att forskaren måste kunna analysera och förenkla datamaterialet och skapa kategorier som reflekterar ämnet som studeras på ett tillförlitligt sätt. (Elo & Kyngäs, 2008, s. 113.)

Kort sammanfattat är en kvalitativ studie tillförlitlig och trovärdig om forskningen utövats på ett offentligt tillgängligt sätt. Detta innebär att forskningsmetoderna har dokumenterats och beskrivits på ett sätt som gör att andra personer förstår och kan granska dem. Dessutom ska forskningen framföras på ett metodiskt sätt. Detta innebär att forskningsprocesserna följs så att slarvigt genomförda undersökningar undviks. Till sist ska den kvalitativa forskningen också grunda sig på en redovisad mängd bevis. Med bevis syftar man på data som forskningen samlat. (Yin, 2013, s. 31–33.)

Generaliserbarhet handlar om huruvida forskningens resultat kan appliceras på andra personer, situationer och händelser. Det handlar om hur, var, när och för vilka individer eller grupper som forskningsresultaten är användbara för. Inom kvalitativ forskning kan det vara svårt att generalisera resultaten inom så kallad statistisk generalisering där det ingår att göra ett stickprov som representerar hela den kända populationen. Det handlar då om att göra ett sannolikhetsurval som bildar ett representativt urval. Då är sannolikheten att urvalet representerar hela populationen mycket hög. I kvalitativ forskning är det dock mycket osannolikt att sådant urval skulle användas. (Thornberg & Fejes, 2009, s. 228–229.)

I kvalitativ forskning kan man enligt Thornberg och Fejes (2009, s. 230–231) istället göra en analytisk generalisering som handlar om att läsaren själv kan bedöma i vilken mån som studiens resultat kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation. Dessutom nämns en så kallad situationsanpassad generalisering, vilket betyder att forskningsresultaten relateras till nya situationer. Eftersom det i kvalitativ forskning produceras gestaltningar som resultat har läsaren möjlighet att identifiera en viss process eller kvalitet hos ett fenomen. Generaliserbarheten är situationsanpassad i denna bemärkning, eftersom den inte går att förutse utan förverkligas istället när den passar in i en viss situation eller ett visst fenomen. Både analytisk och situationsanpassad generalisering handlar om läsaren som en tolkande länk mellan resultaten och nya situationer som resultaten kan relateras till. Denna process kan också kallas till användargeneralisering eller fall-till-fall-transfer, då det är läsaren som själv bestämmer om vad i studien hen kan och inte kan applicera på den egna situationen.

Enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 105–114) handlar de etiska aspekterna i en kvalitativ studie om olika etiska riktlinjer som forskaren ska följa. De etiska aspekterna innefattar informerat samtycke, konsekvenser, konfidentialitet och forskarens roll. I och med att denna studie är en kvalitativ innehållsanalys av Glgu 2014 och kommunala läroplaner är inte informerat samtycke och konfidentialitet relevanta eftersom det handlar om officiella dokument som är tillgängliga för alla. Det som ska beaktas i studien är forskarens roll som innefattar bland annat objektivitet under studiens gång och vid analys av data.

Avhandlingens reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och relevanta etiska aspekter kommer att diskuteras ytterligare i metoddiskussionen.

## 5 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas studiens resultat. Resultaten redovisas under de två forskningsfrågorna som ställdes. Vidare beskrivs resultaten under olika kategorier som skapats genom den kvalitativa analysprocessen. I andra forskningsfrågan har endast det material som avviker från det som står i Glgu 2014 analyserats. Det som i läroplanerna är direkt kopierat från Glgu 2014 togs inte med i analysen.

### 5.1 Forskningsfråga 1: På vilket sätt gestaltas tvåspråkighet i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014?

#### 5.1.1 Språkmedvetenhet i utbildning

Enligt lagen ska utbildningen i Finland erbjudas på antingen svenska eller finska. Dessutom finns det möjlighet att genomföra undervisningen på två språk, som tidigt fullständigt språkbildning i de inhemska språken eller annan omfattande undervisning på två språk. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86, 88–89.)

I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13) betonas jämställdhet i utbildningen, där ingen särbehandlas på grund av nationalitet eller språk. Alla ska ha lika möjligheter till utbildning.

[...] får ingen utan godtagbart skäl särbehandlas på grund av [...] etniskt eller nationellt ursprung, nationalitet, språk [...] Undervisningen och lärostoffet ska stödja syftet med jämställdhetslagen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13.)

I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28) betonas språkmedvetenhet. Den grundläggande utbildningen ska vara en språkmedveten skola där elevernas språkliga bakgrund tas i beaktning. Dessutom beskrivs det vidare: ”I en språkmedveten skola är alla vuxna både språkliga modeller och språklärare i det läroämne de undervisar” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28). Vidare betonas det på samma sida att inom den språkmedvetna gemenskapen ska attityder gentemot språk och språkgrupper diskuteras så att eleverna förstår språkets centrala betydelse för lärande, kommunikation och samarbete. Parallell språkanvändning i skolans vardag ska vara naturligt och olika språk ska värdesättas.



I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86) betonas det att den grundläggande utbildningen ska beakta elevernas språkliga färdigheter, kulturella bakgrund och att eleverna ska vägledas till att förstå samt respektera sin rätt till eget språk och egen kultur. I skolan ska olika språk och kulturer värdesättas och två- och flerspråkighet främjas så att elevernas språkliga medvetenhet och metalingvistiska färdigheter stärks.

I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86) står det att de elever som har behov av intensifierat stöd för lärande också har rätt till det. Skolan kan göra upp flerspråkiga undervisningssituationer där alla elever och lärare använder alla de språk de kan. Undervisningen i skolan ”ska stödja eleverna att växa till skickliga språkbrukare som använder både sitt modersmål och andra språk på ett mångsidigt sätt” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86).

### **5.1.2 Kulturell mångfald**

Tvåspråkighet gestaltas i Glgu 2014 på flera olika ställen genom olika kulturella aspekter. Det betonas att den grundläggande utbildningen i Finland till en del bygger på det mångskiftade finländska kulturarvet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15).

I dokumentet beskrivs den grundläggande utbildningens uppgift att främja kulturell kompetens och respekt för kulturarvet samt att utbildningen ska stödja eleverna att forma sina egna kulturella identiteter och egna kulturella kapital. Det hör till skolans uppgift att låta eleverna bekanta sig med kulturella traditioner och diskutera dessa på ett konstruktivt sätt. Dessutom ska den grundläggande utbildningen uppmärksamma elevernas kulturella bakgrund. I dokumentet nämns också att Finland har förbundit sig till att följa FN:s konvention om barnets rättigheter, inklusive de kulturella rättigheterna. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14, 18, 28.)

Skolan ska enligt Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28) vara en lärande organisation som ”tar tillvara och uppskattar landets kulturarv och nationalspråk samt den egna och omgivningens kulturella, språkliga, religiösa och åskådningsmässiga mångfald”. Den kulturella mångfalden ses då som en rikedom i skolan.

Kulturell och kommunikativ kompetens är en av de sju kompetensområden som framhävs i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 21). Till dess uppgifter hör bland annat att eleven ska lära känna och uppskatta sin livsmiljö och sitt kulturarv, sina familje- och släkttraditioner samt

sin egen sociala, kulturella och språkliga bakgrund. Eleverna ska lära sig betydelsen av sin egen bakgrund. I dokumentet betonas också att kulturell och språklig mångfald ska ses som en positiv resurs och att flerspråkighet är en form av denna kulturella mångfald. Gällande kommunikativ kompetens står det att eleverna ska ”utvecklas till skickliga språkbrukare som använder språk på mångsidiga sätt” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 21).

I beskrivningen av skolans verksamhetskultur betonas också kulturell mångfald och språkmedvetenhet, där skolan fungerar som en del av ett kulturellt föränderligt samhälle (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28).

### **5.1.3 Språkmedvetet identitetsskapande**

I Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28) tas identitetsskapandet upp som en viktig del av skolans uppgift. Språkmedvetna gemenskapen och förståelsen för lärandet och kommunikation och för elevernas identitetsskapande betonas.

I den språkmedvetna gemenskapen diskuteras attityder gentemot språk och språkgrupper och man förstår språkets centrala betydelse för lärandet, för kommunikation och för samarbete samt för identitetsskapandet och integreringen i samhället (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28).

I dokumentet betonas att skolan ska stödja alla elevers språkliga och kulturella identitet på ett mångsidigt sätt. Genom språkstudierna får eleverna ett underlag för att forma en flerspråkig och mångkulturell identitet samt lär eleverna sig att värdesätta den. Inom utbildningen formar eleverna sina egna identiteter samtidigt som de lär. Skolan har som uppgift att stödja eleverna i att forma egna kulturella identiteter. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14, 86, 126.) Dessutom ska undervisningen i alla läroämnen ”stödja elevernas kulturella identiteter och sporra dem att aktivt delta i egna kulturella och sociala gemenskaper” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 15).

I skolans verksamhetskultur ska också olika identiteter och språk kunna leva i växelverkan, sida vid sida med varandra (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28).

### **5.1.4 Modersmålsinriktad lärokurs i finska**

Enligt Glgu 2014 ska det finnas en lång lärokurs i språk, det så kallade A-1-språket. I den svenskspråkiga skolan är finska A-1-språket. Den delas upp i A-1 lärokurs i finska, det vill säga nybörjarfinska, och den modersmålsinriktade lärokursen i finska. Målspråket finska ska

användas så ofta som möjligt. Den modersmålsinriktade lärokursen i finska är ämnad för elever som kommer från en tvåspråkig hemmiljö och har sedan ung ålder kommit i kontakt med det finska språket och den finska kulturen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 125, 334.)

Den modersmålsinriktade lärokursen i finska beskrivs som en kurs där tvåspråkiga elever får en ”möjlighet att reflektera över och fördjupa sig i finska språkets och den finska kulturens särdrag” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 127).

Lärokursen ska stärka elevernas språkliga medvetenhet och dessutom stödja parallellt språkbruk av olika språk. Under kursen ska eleverna vägledas i att förstå sin egen och andras språkliga och kulturella identitet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 103, 125.) I G1gu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 125) betonas språkstudiernas roll i att främja utvecklandet av tankeförmågan och att språkstudierna ger eleverna ”underlag för att forma en flerspråkig och mångkulturell identitet och värdesätta den”.

Innehållet och målen för den modersmålsinriktade finskan delas upp i tre olika delar.

1. Kulturell mångfald och språkmedvetenhet som innehåller bland annat tvåspråkig kulturidentitet, Finlands nationalspråk och minoritetsspråk och deras betydelse för både samhället och individen, utnyttjandet och utvecklandet av språkkunskapen samt artigt språkbruk i olika kommunikationssituationer.
2. Färdigheter för språkstudier som innehåller bland annat att eleverna ska lära sig att utnyttja det finska i omgivningen, utveckla kunskaper i finska och bli vana med att utvärdera sina språkkunskaper.
3. Växande språkkunskaper som handlar om bland annat förmåga att kommunicera, förmåga att tolka texter och förmåga att producera texter. Det handlar då om att eleven ska använda språket för olika syften, lära sig ordförråd och strukturer samt om att man främjar elevernas språkliga utveckling samtidigt man beaktar elevernas tvåspråkiga bakgrund och dubbla kulturarv.

(Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 206–207, 335.)

Skolans språkundervisning ska ha som utgångspunkt att språket används i olika situationer och sammanhang. I läroämnets beskrivning betonas också att för att uppnå målen för flerspråkighet ska lärarna i olika läroämnena i skolan samarbeta med varandra. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 103, 325.)

## **5.2 Forskningsfråga 2: Hurdana skillnader och likheter finns det mellan tolkningarna och gestaltningarna av tvåspråkighet i de lokala läroplanerna?**

Hur kommunerna tolkat och gestaltat tvåspråkighet utgående från det som står i Glgu 2014 i sina lokala läroplaner varierar mycket. En del av kommunerna har valt att knappt utveckla det som står i Glgu 2014 medan vissa kommuner har i sina läroplaner utvecklat och gestaltat faktorer gällande tvåspråkighet mycket mera. Kommuner som knappt gjort en egen tolkning av det som står i Glgu 2014 är: Borgå, Karleby, Kyrkslätt, Malax-Korsnäs och Vörå. Kommuner som utvecklat en del mera är: Hangö, Jakobstad, Korsholm, Lovisa, Sibbo och Åbo. Kommuner som utvecklat mycket är: Esbo, Helsingfors, Nykarleby, Närpes, Pedersöre, Sjundeå och Vasa.

Resultaten från läroplanerna kommer nu att presenteras under olika kategorier. Av de analyserade kommunala läroplanerna finns Helsingfors, Jakobstads, Kyrkslätt och Vasas läroplaner endast som nätversioner och därför fattas sidnumreringen från deras källhänvisningar.

### **5.2.1 Språkmedvetenhet i utbildning**

Denna kategori är den största huvudkategorin och presenteras därför med hjälp av underkategorier.

#### *Skolan och språk*

17 av de 19 analyserade kommunerna erbjuder undervisning endast på svenska i de svenskspråkiga skolorna. I dessa kommuner är de svenskspråkiga skolorna då enspråkiga skolor. Utöver de enspråkiga skolorna har Jakobstad också en språkbadskola för svenskspråkiga elever som studerar finska som målspråk. I Jakobstads läroplan (2016) betonas dock följande: ”elever som deltar i språkbadsundervisningen ska inte ha språkbadsspråket som sitt hemspråk.” I Pedersöre kommun finns också enspråkigt svenska skolor men de har också en så kallad tvåspråkig undervisning enligt Edsevömodellen där två skolor, den finska Edsevön koulu och den svenska Edsevö skola, har gemensam undervisning i alla praktiska ämnen. Läraren undervisar på sitt eget modersmål vilket gör att båda språkgrupperna får undervisning också på det andra inhemska språket. Undervisningen är därför tvåspråkig. (Pedersöre läroplan, 2016, s. 58.) I läroplanen betonas det att i och med att grundlagen garanterar att eleverna har

rätt till undervisning på sitt eget modersmål (finska eller svenska) får vårdnadshavarna bestämma om de vill att deras barn ska undervisas enligt Edsevömodellen. Ifall de inte accepterar detta ska de enligt läroplanen ”kontakta skolan som åtar sig att ordna undervisning på det egna modersmålet” (Pedersöre läroplan, 2016, s. 58). I Hangös läroplan (2016, s. 7) betonas det också att tvåspråkighet ska beaktas vid förverkligande av de nationella målen och de övergripande ämnesshelheterna även om kommunen endast erbjuder enspråkig utbildning.

I flera av de analyserade kommunala läroplanerna betonas betydelsen av att erbjuda eleverna en enhetlig svensk lärostig. Vikten av den svenskspråkiga skolans uppgift att värna om det svenska språket poängteras.

Inom den svenska dagvården och utbildningen erbjuder vi en enhetlig svensk lärostig från dagvård till andra stadiet i Helsingfors (Helsingfors läroplan, 2016).

Den svenskspråkiga skolan har en särskild uppgift i att värna om det svenska språket samt erbjuda möjlighet för eleverna att uppleva och växa i den finlandssvenska kulturen och traditionen (Läroplan för den grundläggande utbildningen på svenska i Esbo, 2016, s. 8).

I läroplanerna framkommer det att tvåspråkighet ofta ses som något positivt och att det är en rikedom. I Lovisas läroplan (2016, s. 2) skrivs följande: ”I Lovisa beaktas den rikedom tvåspråkigheten medför[...]” Också i Sibbos läroplan (2016, s. 19) beskrivs i värdegrunden att kommunens tvåspråkighet är en resurs för arbetsgemenskapen inom utbildningsväsendet.

Esbos läroplan (2016, s. 8, 16) lyfter fram att undervisningen ska beakta elevernas utbredda tvåspråkighet. Eleverna ska få i en svenskspråkig miljö utveckla sin språkliga och kulturella identitet i ett mångkulturellt samhälle, där det ska vara möjligt att parallellt använda olika språk. Skolan ska vara språkmedveten eftersom språket har en stor betydelse i bland annat kommunikation, identitetsskapande och samarbete.

I Åbos läroplan (2016, s. 18, 134) betonas den grundläggande utbildningens uppgift att lära eleverna att förstå tvåspråkighetens betydelse. Skolan ska också ha som uppgift att stödja flerspråkiga familjer i fostringsarbetet och i utvecklingen av både skolspråket och andra språk.

Skolan har en betydelsefull roll i arbetet med att stödja flerspråkiga familjer i fostringsarbetet. Skolan uppmuntrar familjerna att använda och utveckla både de egna modersmålen och skolans undervisningsspråk. (Läroplan för grundläggande utbildning i Åbo, 2016, s. 134.)

Även om tvåspråkighet ofta ses som något positivt betonar flera av läroplanerna vikten av goda kunskaper i skolspråket svenska. Bland annat i Hangös läroplan (2016, s. 7) står följande: ”Tvåspråkighet [...] utan att inläringen av modersmålet äventyras. En god undervisning i modersmål erbjuds genom betoning på läsförståelse och ordförråd och utgör en god grund vid inläring av övriga läroämnen.”

Läroplanerna vill betona att eleverna ska utveckla en stark svenska för att ha en god grund för att lära sig i de andra läroämnena. I Nykarlebys läroplan (2016, s. 26) beskrivs det som följande: ”Skolspråket är av stor betydelse för att eleverna ska utveckla kunskap i skolan.” Språkmedvetenhet som ett begrepp framkommer ofta i läroplanerna. I Sibbos läroplan (2016, s. 36) står det att man vill speciellt uppmärksamma språkmedvetenhet i skolan och att man i all undervisning och annan verksamhet poängterar gott språkbruk. I Närpes läroplan (2016, s. 8, 95) beskrivs det dessutom att alla lärare ska fungera som språkliga förebilder åt eleverna och att eleverna under skoltiden uppmuntras till att använda standardsvenska.

Både i Nykarlebys läroplan (2016, s. 26) och i Vörås läroplan (2016, s. 6, 70) läggs speciell betoning på att utveckla både skolspråket och finskan. I Vörås läroplan står det att man vill uppmuntra eleverna att i praktiken använda sig av det andra inhemska språket, bland annat genom samarbetsprojekt och elevutbyten.

Det är alltså vikten av att utveckla både svenskan och finskan parallellt som lyfts fram. I bland annat Lovisas läroplan (2016, s. 516) står det följande: ”Poängtera vikten av att stärka båda hemspråken parallellt.” I Pedersöres läroplan betonas vikten av att respektera båda nationalspråken. I och med att kommunen har en svenskspråkig majoritet anser de att det är speciellt viktigt att beakta och tillgodose den finskspråkiga minoritetens behov och intressen. (Pedersöre kommuns utbildningspolitiska program, 2011, s. 4.) Också i Kyrksläotts läroplan (2016) betonas vikten av att stärka elevernas språkfärdigheter. Enligt Hangös läroplan (2016, s. 32) kan finskan också tas med som en del av skolornas helhetsundervisning, om eleverna så vill.

### *Språklig jämställdhet och samarbete*

I flera av kommunerna har man utarbetat läroplanen genom tvåspråkigt samarbete mellan de två olika språkgrupperna. I Sjundeås läroplan (2016, s. 7) står bland annat följande: ”Sjundeå är tydligt en tvåspråkig kommun. För att säkerställa den språkliga jämställdheten har läroplanen uppgjorts i tätt samarbete mellan de båda språkgrupperna.” I Sjundeås läroplan (2016, s. 19) betonas också att jämlikhet, mellan språkgrupperna och mellan eleverna, ska stödjas. Också i Sibbo har läroplanen utarbetats som tvåspråkigt samarbete. Genom detta ”säkerställer undervisningsväsendet i Sibbo att undervisningen som erbjuds i kommunen samt den övriga verksamheten som anknyter till ordnandet av undervisning är enhetliga” (Sibbo kommuns läroplan för den grundläggande utbildningen, 2016, s. 8). I Sibbos läroplan (2016, s. 43) betonas också att de finska och svenska skolorna ska uppmuntras till tvåspråkigt och mångsidigt samarbete.

I Lovisa har man gjort valet att ha samma läroplan för de svenska och finska skolorna, med undantag för språkprogrammen. De finska och svenska skolorna uppmuntras också till tvåspråkigt samarbete. Vidare vill man att skolorna ska samarbeta över språk- och kommungränser. Detta samarbete är något som utvecklas ständigt i kommunen. (LP2016 Lovisa stad, 2016, s. 2, 22.)

I Vasas läroplan betonas vikten av samarbete över språkgränser där språkkunskaper ses som en rikedom (Läroplan för den grundläggande utbildningen- Vasa stad, 2016; Språkstrategi- Vasa stad, 2018, s. 5).

I det tvåspråkiga bildningsväsendet i Vasa erbjuder vi elever och studerande olika språköverskridande, stimulerande och fördomsfria lärmiljöer där inläring sker naturligt på båda nationalspråken finska och svenska och där flerspråkighet och interkulturell kompetens utvecklas och blomstrar. Vi fostrar till tolerans och respekt för olika språk- och kulturtillhörighet samtidigt som vi poängterar betydelsen av den egna identiteten. Vi vill även förebygga fördomar och motarbeta rasism. (Språkstrategi- Vasa Stad, 2018, s. 5)

I Hangös läroplan (2016, s. 32, 42) står det att kommunen vill uppmuntra kontakt över språkgränserna och dessutom beskrivs det för de svenskspråkiga skolorna följande: ”I mån av möjlighet samarbetar man med närliggande finska skolor, t ex i form av fester, temadagar eller gemensamma lektioner.” Också i Pedersöres läroplan betonas samarbetet mellan de finska och

svenska skolorna och dessutom beskrivs det att lärarna har ”möjlighet att auskultera varandras lektioner” (Pedersöres utbildningspolitiska program, 2011, s. 6).

I Närpes läroplan (2016, s. 3) betonas jämlikhet inom utbildning och att alla elever ska vara lika värda. Vidare betonar Åbos läroplan (2016, s. 18) att utbildningen ska jobba för förståelse av olikheter, gemenskap och jämställdhet.

### *Språkstrategier*

Helsingfors och Vasa har skilda språkstrategier i sina läroplaner. Även i Nykarlebys, Pedersöres och Närpes läroplaner nämns språkstrategier som följs i kommunerna.

Helsingfors språkstrategi har som mål att stärka det svenska språket så att eleverna utvecklar en stark svenska som de kan använda i alla sammanhang på modersmålsnivå, i en finskspråkig miljö. Målet är att elever som har en språkbakgrund med andra språk än bara svenska får en möjlighet att utveckla skolspråket, samtidigt de uppmuntras att använda och utveckla alla sina språk. Eleverna ska lära känna staden som en svenskspråkig miljö, men de svenskspråkiga skolorna ska ändå samarbeta med de finska skolorna i staden för att främja en levande tvåspråkighet i Helsingfors. (Helsingfors läroplan, 2016.)

Barn och unga med annan en språkbakgrund än en enspråkigt svensk ges möjlighet att utveckla skolspråket och samtliga barn och unga uppmuntras att utveckla alla sina språk. Pedagogerna och personalen fungerar tillsammans med vårdnadshavarna som språkliga förebilder och stöder utvecklingen. (Helsingfors läroplan, 2016.)

I Vasa stads strategi betonas bland annat tvåspråkighet och kulturella upplevelser. I språkstrategin poängteras att det är viktigt att eleverna utvecklar ett starkt modersmål (svenska) men samtidigt är det viktigt att två- och flerspråkiga elever får tillfälle att utveckla alla sina språk.

I Vasa är antalet tvåspråkiga elever ungefär 40 procent och de får i första hand utveckla sin finska genom den modersmålsinriktade lärokursen i finska. Dessutom vill de lyfta fram behovet av förstärkt undervisning i svenska åt de tvåspråkiga eleverna som behöver det. Det anses



viktigt att stödja utvecklingen av båda språken och möjligheten av att ge någon form av ämnesundervisning på finska åt eleverna för att stärka båda språken.

I de flesta svenskspråkiga skolorna i Vasa finns i dag ämnet modersmåls-inriktad finska för simultant tvåspråkiga elever [...] För att ännu bättre kunna tillgodose tvåspråkiga familjers behov kunde utöver den modersmålsinriktade finskan även någon form av ämnesundervisning på finska ges till eleverna så att de ytterligare kan stärka båda sina språk. (Språkstrategi- Vasa stad, 2018, s. 10.)

I Vasas språkstrategi poängteras att även om ett starkt modersmål är viktigt och är grunden för att utveckla andra språk behöver många elever och studerande från två- och flerspråkiga hem få tillfällen att utveckla alla sina språk. Vasa stad vill genom en positiv inställning till två- och flerspråkighet utveckla kommunikativa färdigheter och satsa på social kompetens. (Språkstrategi- Vasa stad, 2018, s. 5, 29.) Vasa stad har som mål att ”också i framtiden förhålla sig positiv till utveckling av två- och flerspråkig undervisning och ta initiativ till olika innovativa undervisningsmetoder och arbetssätt [...] och strävar efter att erbjuda olika alternativ som stödjer både två- och flerspråkighet” (Språkstrategi- Vasa stad, 2018, s. 5).

I Nykarleby finns ett skilt språkprogram, en slags språkstrategi för att stärka det finska språket i kommunen. Programmet heter Kielistigen och är ämnad för enspråkiga, tvåspråkiga och flerspråkiga elever. Målet är att stimulera den kommunikativa finskan, skapa en positiv attityd till finskan och ge eleverna en möjlighet att naturligt ta till sig finskan. (Nykarleby läroplan, 2016, s. 73; Kielistigen, 2018.) Medan man i Pedersöre har man som mål att ännu ytterligare stärka och betona den praktiska undervisningen i finska i både läroplanen och i undervisningen. Man söker efter lösningar som skulle ”öka elevernas möjligheter till en levande kontakt med finska såväl i skolmiljön som i hemmet” (Pedersöre utbildningspolitiska program, 2011, s.6).

Till Närpes läroplans (2016, s. 8, 95, 98) språkstrategi hör bland annat att alla elever ska ges goda förutsättningar till att tidigt utveckla ett gott språk, elevernas språkliga utveckling ska stödjas, eleverna ska uppmuntras att använda standardsvenska i skolan, man ska sträva efter en språkstödjande arbetsmiljö och dessutom beakta elevernas språk, språkliga färdigheter och kultur i skolarbetet.

## 5.2.2 Språklig miljö

Miljön eller omgivningen lyfts fram i Hangös, Helsingfors, Korsholms, Nykarlebys och Vasas läroplaner. Helsingfors betonar språkutvecklingen i en starkt finsk miljö och strävar för att stärka svenskan genom ”en tilläggstimme som i skolorna används för att stödja skolspråket svenska i den starkt finska verksamhetsmiljö Helsingfors utgör” (Helsingfors läroplan, 2016).

Korsholms läroplan (2016, s. 112–113) framhäver språkindelningen i kommunen, där områdena varierar från relativt enspråkiga miljöer till områden med stark tvåspråkighet och vilken utmaning detta innebär för kommunens undervisning. I Korsholms läroplan (2016, s. 113) står det dock att de eftersträvar följande: ”skapa en enhetlig undervisning för att nå samma baskunskaper oberoende läromedel eller ort”. Dessutom är ett av Korsholms mål att visa eleverna var finskan finns i deras omgivning och använda sig av de lärmiljöerna som finns i närheten av skolan.

Vasas läroplan (2016) betonar den tvåspråkiga miljön som en viktig del av att kunna ge eleverna en bra möjlighet att lära sig och utveckla dessa två språk. Dessutom står det följande: ”den tvåspråkiga miljön inspirerar även till olika nya och innovativa lösningar för språkundervisning och flerspråkig språkutveckling” (Språkstrategi-Vasa stad, 2018, s. 5).

I Hangös läroplan (2016, s. 7) beskrivs tvåspråkigheten som både en styrka och en utmaning i en starkt tvåspråkig inlärningsmiljö. Därför har de svenskspråkiga skolorna i Hangö ”en viktig uppgift att stödja såväl enspråkiga som tvåspråkiga elever” (Läroplan för den grundläggande utbildningen Hangö stad, 2016, s. 42).

I Nykarlebys läroplan (2016, s. 26) betonas i sin tur att även om kommunen är tvåspråkig har Nykarleby ändå en mycket svenskspråkig miljö och därför vill man speciellt satsa på finska språkets undervisning och på det sättet skapa en positiv attityd till det finska språket.

I Borgås läroplan (2016, s. 19) tas miljö upp i form av den tvåspråkiga lärmiljön. Man vill utnyttja lärmiljöerna över språkgränserna och samarbeta.

## 5.2.3 Kulturell mångfald

I flera av de analyserade kommunala läroplanerna beskrivs olika kulturella aspekters betydelse gällande tvåspråkighet.

I Helsingfors läroplan (2016) står det att den grundläggande utbildningens värdegrund bland annat grundar sig på principerna berikande mångfald och livskraftiga kulturer. Helsingfors elever lever i en värld som har en variation av kulturell och språklig mångfald och därför betonas det i läroplanen en förutsättning av kulturella färdigheter grundade på mänskliga rättigheter. I läroplanen står det följande:

Eleverna ska få lära känna och uppskatta sin livsmiljö och dess svensk- och finskspråkiga kulturarv samt sin egen sociala, kulturella, religiösa, åskådningssmässiga och språkliga bakgrund. Eleverna ska uppmuntras att fundera över betydelsen av sin egen bakgrund och över sin roll i generationskedjan. (Helsingfors läroplan, 2016.)

Vidare beskriver Helsingfors läroplan följande:

Olika identiteter, språk, religioner och åskådningar i växelverkan med varandra i skolorna i Helsingfors. Skolsamfundet uppskattar varje elevs språk och åskådning samt vårt lands kulturarv och nationalspråk. I skolan ska man bekanta sig med kulturella traditioner samt diskutera olika tanke- och handlingsmönster på ett konstruktivt sätt. I skolan lär man sig att utveckla förståelse och respekt för individer och grupper och ett ansvarsfullt agerande gentemot varandra. Eleven har en grundrättighet till sitt eget språk och sin egen kultur [...]. (Helsingfors läroplan, 2016.)

I Esbos läroplan (2016, s. 16, 55) beskrivs verksamhetskulturen i samband med de kulturella aspekterna. I läroplanen (2016, s. 16) står det följande: ”Verksamhetskulturen i skolan värnar om den finlandssvenska kulturella och språkliga identiteten samt beaktar enskilda elevers kulturella bakgrund [...] Skolan ger en kunskapsgrund för eko-social bildning där eleven uppmuntras att öppet bemöta mångfald [...]” Sedan beskrivs skolan ännu som en mångkulturell miljö där människor har olika bakgrunder och därför måste förståelse för andra kulturer och språk finnas med i undervisningen och annan verksamhet så att jämlikhet och rättvisa främjas.

I Vasas läroplan (2016) poängteras följande: ”[...]språkkunskaper är en rikedom som ger möjligheter för kulturellt samröre och kulturella möten.” Den kulturella mångfalden och olika språk ska ses som en tillgång och därför ska skolan inte endast fungera som kulturbärare för de finlandssvenska traditionerna men också för andra kulturers traditioner.

I Åbos läroplan (2016, s. 18) framhävs Åbo stads betydelse som en gammal kulturstad med tvåspråkighet och kulturell mångfald. I läroplanen (2016, s. 18) står det följande: ”Den ökande

kulturella mångfalden är en framtida resurs.” Dessutom poängteras den kulturella mångfaldens betydelse. Medan det i Hangös läroplan (2016, s. 42) betonas följande: ”[...]att kunna naturligt uppleva olika kulturarv ska ses som positivt.” Lovisas läroplan (2016, s. 2) lyfter i sin tur fram vikten av att uppskatta kulturella skillnader, olika kulturtraditioner och den roll som skolan spelar för elever från andra kultur- och språkgrupper, också för de tvåspråkiga eleverna.

Både i Sibbos läroplan (2016, s. 19) och i Sjundeås läroplan (2016, s. 20) betonas kulturell mångfald som en rikedom. Till Nykarlebys läroplan (2016, s. 72) hör en skild kulturplan som beaktar särskilda lokala kulturella frågor. Enligt den ska det i skolorna bedrivas ”språkstimulerande och språkberikande verksamhet med hänsyn till den kultur som eleverna representerar” (Läroplan för den grundläggande utbildningen i Nykarleby, 2016, s. 72). Också i Kyrksläotts läroplan (2016) betonas kommunens levande tvåspråkighet, mångkulturalitet och kulturmiljö.

I Närpes läroplan (2016, s. 26–27, 31, 95, 757) betonas respekt för kulturell mångfald och respekt för den finländska kulturen samt andra kulturer. I Närpes ser man det som en viktig sak att ta till vara alla elevers kulturella bakgrunder. I läroplanen (2016, s. 31) beskrivs vidare: ”Den kulturella mångfalden i Närpes stad avspeglar sig i verksamhetskulturen, vilket innebär ett kontinuerligt utvecklingsarbete.”

## 5.2.4 Språkmedvetet identitetskapande

I följande läroplaner gestaltas tvåspråkighet som en del av elevernas tvåspråkiga, språkliga och kulturella identitet och identitetsutveckling.

I Sjundeås läroplan (2016, s. 19) betonas den betydande rollen som tvåspråkigheten och den kulturella mångfalden spelar i elevernas identitetsutveckling. Detta ska beaktas i den grundläggande utbildningen. I Pedersöres läroplan anser man i sin tur att det är speciellt viktigt att ”värna om att stärka de finskspråkiga elevernas kulturidentitet” (Pedersöres utbildningspolitiska program, 2011, s. 6).

I Närpes läroplan (2016, s. 92–93) betonas att alla elevers kulturella identitet bör stödjas, vilket görs bland annat enligt följande: ”[...] elevernas språkliga och kulturella identitetsutveckling stöds genom att i undervisningen ta del av deras kultur och deras uppväxt.”

## 5.2.5 Modersmålsinriktad lärokurs i finska

I alla av de analyserade kommuners läroplaner erbjuds den modersmålsinriktade lärokursen i finska, som främst riktar sig till tvåspråkiga elever. Under lärokursen får eleverna fördjupa sig i det finska språket och den finska kulturen och på det sättet få stöd för att bilda sina tvåspråkiga identiteter. Läroplanerna följer innehållet och målen för den modersmålsinriktade lärokursen i finska som fastställts i GIgu 2014. Kommunerna skiljer sig i på vilken årskurs de valt att inleda den modersmålsinriktade lärokursen i finska.

Tabell 2: Inledning av den modersmålsinriktade lärokursen i finska i kommunerna

	Åk 1	Åk 2	Åk 3
<b>Södra Finland</b>			
Borgå		X	
Esbo	X		
Hangö			X
Helsingfors	X		
Kyrkslätt			X
Lovisa		X	
Sibbo	X		
Sjundeå	X		
Åbo	X		
<b>Österbotten</b>			
Jakobstad	X		
Karleby			X
Korsholm	X		
Malax-Korsnäs	X		
Nykarleby	X		
Närpes	Nyfi-finska		X
Pedersöre	X		
Vasa	X (som valfri)		X
Vörå	X		

I tabell 2 kan man se att kommunerna valt att inleda den modersmålsinriktade lärokursen i finska i olika årskurser. De analyserade kommunernas läroplaner visar att de flesta

kommunerna valt att inleda lärokursen redan i årskurs 1. I Borgå och Lovisa inleds den modersmålsinriktade lärokursen i finska i årskurs 2. I Närpes inleds den vanliga finska lärokursen redan årskurs 1, men den modersmålsinriktade lärokursen i finska börjar först i årskurs 3. Det är också värt att notera att i Vörå erbjuds modersmålsinriktad finska endast om det finns tillräckligt med elever för att bilda en grupp. I Vasa finns möjligheten att läsa finska redan i årskurs 1 som ett valfritt ämne, annars inleds lärokursen i årskurs 3. I Helsingfors, Kyrkslätt och Karleby inleds lärokursen i årskurs 3. Inga tydliga regionala skillnader kan ses i inledandet av den modersmålsinriktade lärokursen i finska.

Kommunerna beskriver den modersmålsinriktade lärokursen bland annat enligt följande:

Modersmålsinriktad finska är avsedd för de elever som kommer från en tvåspråkig miljö (Karleby Läroplan, 2016, s. 9).

I de svenska skolorna i Helsingfors stärks finskundervisningen (A1) genom en tidigareläggning, och inleds redan i årskurs 1 (Helsingfors läroplan, 2016).

Syftet med den modersmålsinriktade lärokursen i finska är att ge de tvåspråkiga eleverna möjlighet att förbättra och fördjupa de praktiska språkkunskaperna som de besitter. De ska bli medvetna om sitt språk, sitt kulturarv och sin dubbla identitet. (Närpes stad, läroplan för den grundläggande utbildningen, 2016, s. 713.)

## 6 Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till teorin. Resultatdiskussionen delas in enligt studiens två forskningsfrågor och innehåller en sammanfattande resultatdiskussion där resultaten från båda forskningsfrågorna diskuteras.

### 6.1 Forskningsfråga 1: På vilket sätt gestaltas tvåspråkighet i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014?

Glgu 2014 är ett nationellt styrdokument som innehåller olika bestämmelser, mål och riktlinjer för den grundläggande utbildningen i Finland (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9–10). Resultaten visar att tvåspråkighet gestaltas på flera olika sätt i dokumentet.

I språklagen (2003/423) garanteras den finska befolkningens språkliga rättigheter på antingen finska eller svenska. Inom utbildning betyder det att det finns två parallella skolsystem, den finska och den svenska. Finlands lag stöder i och med detta enspråkiga skolor, inte tvåspråkiga skolor. (Sundman, 2013, s. 49; Nuolijärvi, 2013, s. 26.) Detta betonas också i Glgu 2014 där det står att utbildningsspråket i den grundläggande utbildningen ska vara antingen finska eller svenska. I motsats till denna strikta enspråkighetspolicy betonas också två- och flerspråkighet i Glgu 2014, som en positiv resurs som ska främjas. Skolan ska beakta elevernas kulturella och språkliga färdigheter och dessutom ska alla elever vägledas till att respektera sin rätt till eget språk och egen kultur. I skolan ska olika språk och kulturer värdesättas. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86.)

Tvåspråkighet gestaltades i Glgu 2014 genom olika kulturella aspekter. Enligt Glgu 2014 hör det till den grundläggande utbildningens uppgifter att främja kulturell kompetens och respekt för kulturarvet. Eleverna ska också få bekanta sig med kulturella traditioner i skolan. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14–18, 28.) Den svenskspråkiga skolan i Finland fungerar dock i första hand som en förmedlare av de finlandssvenska kulturtraditionerna som skiljer sig från de finska (Gripenberg, 2001, s. 13–14; Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen, 2017). Detta kan tolkas som att de tvåspråkiga eleverna i första hand lär sig de finlandssvenska kulturtraditionerna i skolan, inte de finska. I Glgu 2014 betonas det dock att skolan ska beakta

elevernas språkliga och kulturella bakgrund i all verksamhet och undervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86).

I Glgu 2014 är kulturell och kommunikativ kompetens en av de sju kompetensområden som betonas i dokumentet. Den innefattar bland annat att eleverna ska lära känna och uppskatta sina livsmiljöer och kulturarv, sina familje- och släkttraditioner samt sina egna sociala, kulturella och språkliga bakgrunder. Den kulturella och språkliga mångfalden ska ses som en positiv resurs. Till denna mångfald hör även flerspråkighet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 21.)

Enligt Gripenberg (2001, s. 23–24) kan tvåspråkighet definieras som identitet, det vill säga individen är tvåspråkig om hen växt upp med två språk, anser sig tvåspråkig och att hen tillhör båda språkgrupperna. Dessutom ska individen också vara accepterad av båda språkgrupperna. Resultaten visade att tvåspråkighet gestaltades i Glgu 2014 också i form av språkmedvetet identitetsskapande. I Glgu 2014 betonas det att skolan har en uppgift att stödja eleverna att forma sina egna kulturella och språkliga identiteter. Identiteten formas samtidigt som eleven lär sig. Språkstudierna fungerar som ett slags underlag för eleverna så att de kan forma en flerspråkig och mångkulturell identitet och lära sig att värdesätta den. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86, 125–126. )

I Glgu 2014 beskrivs det att inom den modersmålsinriktade lärokursen i finska får tvåspråkiga elever en "[...] möjlighet att reflektera över och fördjupa sig i finska språkets och den finska kulturens särdrag" (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 127). Det är den enda kategorin i resultaten som praktiskt beskriver hur tvåspråkiga elever ska stödjas gällande deras språkfärdigheter och tvåspråkiga identitetsutveckling. Det är inom denna lärokurs som den tvåspråkiga eleven lär sig förstå sin egen och andras språkliga och kulturella identitet. Innehållet och målen delas in i tre delar: 1. Kulturell mångfald och språkmedvetenhet. Denna del innehåller bland annat tvåspråkig kulturidentitet, Finlands nationalspråk och språkbruk. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 125, 206.) I teorin beskrivs detta som tvåspråkighet som identitet och ursprung samt tvåspråkighet som språkbruk (Gripenberg, 2001, s. 23; Skutnabb-Kangas, 1981, s. 27–36). 2. Färdighet för språkstudier som innehåller bland annat att eleverna ska lära sig att utnyttja finskan i sin omgivning och utveckla sina kunskaper i finska (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 206–207). I teorin beskrivs detta som bland annat tvåspråkighet som funktion, det vill säga att en individ använder sig av två olika språk, och tvåspråkighet som språkinläring (Gripenberg, 2001, s. 22; Tandefelt, 2015, s. 223–224; Skutnabb-Kangas, 1981, s. 27–36). 3. Växande



språkkunskaper som handlar om förmågan att kommunicera, förmågan att tolka texter och förmågan att producera text (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 206–207). Detta beskrivs i teorin som tvåspråkighet som kompetens, det vill säga att en individ är tvåspråkig om hen har färdighet i två olika språk (Tandefelt, 2015, s. 223–224; Skutnabb-Kangas, 1981, s. 27–36). Enligt Nummela (2016, s. 95) behöver den modersmålsinriktade lärokursen i finska ännu utvecklas för att den ska kunna stödja tvåspråkiga elevers dubbla kulturidentitet och språkutveckling. Såsom den nu är upplagd anser Nummela att den inte skiljer sig tillräckligt från den vanliga finska lärokursen, som är ämnad för elever som inte har finska som ett av sina hemspråk.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att tvåspråkighet gestaltas på flera olika sätt inom flera områden i Glgu 2014. Såsom Bergroth och Palviainen (2016, s. 15–16) också konstaterade i sin artikel, finns det även en motstridighet i Glgu 2014. Motstridigheten i dokumentet finns i att själva språkpolicyen i dokumentet betonar en strikt enspråkighetspolicy i den grundläggande utbildningen, bortsett från språkbadsskolan och den språkberikade undervisningen som inte ordnas i alla kommuner, minst av allt med språken finska-svenska. Samtidigt betonas främjande av två- och flerspråkighet, kulturell mångfald, språkmedvetenhet och att skolan i sin verksamhet och undervisning ska beakta elevernas språkliga och kulturella bakgrund. Gällande finsk-svensk tvåspråkiga elever är det enda medlet som beskrivs för detta den modersmålsinriktade lärokursen i finska. Man kan ställa sig frågan: är det tillräckligt för att stödja dessa elevers utveckling av en tvåspråkig identitet och språkutveckling i båda språken? Den finska lärokursen börjar oftast först i årskurs 3, även om kommunerna kan välja att inleda kursen redan i årskurs 1 eller 2 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 126).

## **6.2 Forskningsfråga 2: Hurdana skillnader och likheter finns det mellan tolkningarna och gestaltningarna av tvåspråkighet i de lokala läroplanerna?**

Glgu 2014 fungerar som ett slags styrdokument som kommunerna ska använda som ramverk när de utarbetar sina lokala läroplaner. I och med den kommunala självbestämmanderätten i Finland beror sättet hur kommunerna väljer att genomföra de lagstadgade uppgifterna i sina egna kommuner på den lokala kontexten och vad som anses vara bäst och viktigast för den egna kommunen. I Finland finns inget entydigt sätt på hur en kommun ska ledas, styras och vara organiserad. Därför förekommer det olika slags kommunala lösningar, också vad gäller utbildning och skolbaserade lösningar. (Kofod, Johansson, Merok Paulsen & Risku, 2016, s.

233, 241–242, 246.) Till kommunens uppgifter hör ändå att den lokala utbildningsanordnaren utarbetar en läroplan som beaktar särskilda lokala, språkliga och kulturella frågor när man bestämmer om hur undervisningen ska ordnas. I läroplanen ska det beskrivas hur man i kommunen beaktar elevernas kultur, språk och språkliga färdigheter i skolarbetet samt hur undervisningen ska ordnas. Dessutom ska den lokala läroplanen innehålla beskrivningar av vilka åtgärder som används för att stödja elevernas språkliga och kulturella identitetsutveckling samt om det finns en plan för lärande som stöd för elevernas studier och hur innehållet i detta ser ut. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 28, 86–88.) I och med detta hade jag förväntat mig att alla kommuner vars läroplaner analyserades i studien skulle ha tolkat och då utvecklat det som står i Glgu 2014 om tvåspråkighet i sina lokala läroplaner. Detta var inte fallet, flera kommuner såsom Borgå, Kyrkslätt, Karleby, Malax- Korsnäs och Vörå hade knappt gjort någon egen tolkning och gestaltning av tvåspråkighet utgående från vad som står i den nationella läroplanen.

Det som alla de analyserade kommunerna hade gemensamt var att kommunerna erbjöd utbildning på svenska inom den svenska grundskolan, det vill säga de har alla enspråkiga skolor. Dessutom finns det i Jakobstad en språkbadsskola för svenskspråkiga elever som dock inte är ämnad för tvåspråkiga elever (Läroplan för den grundläggande utbildningen i Jakobstad, 2016). I Pedersöre kommun finns också enspråkigt svenska skolor men de har också en typ av tvåspråkig undervisning enligt Edsevömodellen där två skolor, den finska Edsevön koulu och den svenska Edsevö skola, har gemensam undervisning i alla praktiska ämnen. Läraren undervisar på sitt eget modersmål, vilket gör att båda språkgrupperna får undervisning också på det andra inhemska språket. (Pedersöre läroplan, 2016, s. 58.)

Den enspråkiga skolmodellen stämmer ihop med det som står i Finlands lagstiftning och i Glgu 2014 om skolspråket, som antingen ska vara finska eller svenska (Utbildningsstyrelsen, 2014 s. 86). I både Esbos läroplan (2016, s. 8) och Helsingfors läroplan (2016) betonas det att man vill erbjuda eleverna en enhetligt svensk lärostig där skolan har en uppgift att värna om det svenska språket och de finlandssvenska kulturtraditionerna. Detta beskrivs också gällande miljön i bland annat Helsingfors läroplan (2016). I och med att miljön och omgivningen är så pass finsk ska skolan fungera som en helsvensk miljö för eleverna för att stödja deras utveckling av det svenska skolspråket och därför har också en extra tilläggstimme i svenska språket tagits med i lärotimmarna. I Korsholms läroplan (2016, s. 112–113) synliggörs svårigheten gällande språkindelningen i kommunen. Områdena inom kommunen varierar från enspråkiga till starkt

tvåspråkiga. Som mål har de ändå att alla elever ska nå samma baskunskaper genom enhetlig undervisning. Detta är samma som bland annat Svenska språknämnden betonar i sitt handlingsprogram. Skolan ska enligt dem fungera som ett stöd i det svenska språket genom att vara en helsvensk miljö för eleverna (Tandefelt, 2003, s. 62–67). Bergroth och Palviainen (2016, s. 15–16) beskriver att den enspråkiga språkpolicyen inom utbildning ses som ett sätt att förhindra språkbyte från svenska till finska genom att erbjuda eleverna i de svenskspråkiga skolorna ett starkt svenskt rum i skolan som stöder det svenska språket och identitetsskapande på svenska.

I läroplanerna framkommer inte om det förekommer några samlokaliserade skolor i kommunerna på grundskolenivån. Enligt Sahlström, From & Slotte-Lüttge (2013, s. 334–335) ger samlokaliserade skolor skolorna möjligheten att samarbeta med varandra och även planera en del av skolverksamheten tillsammans. Även om skolorna är samlokaliserade betyder det inte att detta sker. Tidigare studier visar att språkgrupperna inte behöver ha någon alls kontakt med varandra i praktiken, utan har istället valt att ha olika rasttider och mattider. Det som istället betonas i flera av de kommunala läroplanerna är vikten av språkligt samarbete. Kommuner som Lovisa, Sibbo och Sjundeå har utvecklat sina läroplaner som tvåspråkigt samarbete för att säkerställa den språkliga jämställdheten mellan språkgrupperna. Andra kommuner såsom Vasa, Hangö, Helsingfors och Närpes vill uppmuntra till samarbete över språkgränserna och till samarbete mellan de finska och svenska skolorna i kommunerna. Både i Helsingfors läroplan (2016) och Vasas läroplan (2016) beskrivs att detta främjar tvåspråkigheten i kommunen. Detta strider emot vad den Svenska språknämnden anser i sitt handlingsprogram. Enligt handlingsprogrammet borde det finnas skilda läroplaner för de svenska och finska skolorna och att den svenska skolan helst inte borde samverka och samarbeta med finska skolor och daghem. (Tandefelt, 2003, s. 62–67.)

I läroplanerna poängteras språkmedvetenhet och att det är viktigt att eleverna utvecklar ett starkt skolspråk för att ha en god grund för att lära sig i även i de andra läroämnena. Lärarna ska fungera som språkliga förebilder åt eleverna. Det betonas också att det är viktigt att utveckla det finska språket hos eleverna. Kommuner såsom Vörå, Nykarleby, Lovisa och Pedersöre skriver i sina läroplaner att de satsar extra på det finska språket. I Vörås läroplan (2016, s. 70) står det att eleverna uppmuntras till att praktiskt använda sig av finskan. Enligt Hangös läroplan (2016, s. 32) kan finskan också tas med som en del av skolornas helhetsundervisning, om eleverna så vill. I Nykarleby finns ett skilt språkprogram, en slags språkstrategi för att stärka

det finska språket i kommunen. Programmet heter Kielistigen och är ämnad för enspråkiga, tvåspråkiga och flerspråkiga elever. Målet är att stimulera den kommunikativa finskan, skapa en positiv attityd till finskan och ge eleverna en möjlighet att naturligt ta till sig finskan. (Nykarleby läroplan, 2016, s. 73; Kielistigen, 2018.)

I Vasas läroplan (2016), olikt de andra läroplanerna som analyserades, lyfts fram hur utvecklingen av undervisningen kunde göras så att den i framtiden skulle främja två- och flerspråkighet bättre. Tvåspråkiga elevers behov kunde bättre tillgodoses genom att erbjuda dem någon form av ämnesundervisning på finska. Det kunde leda till starkare språkutveckling och att eleverna i framtiden vore mer positivt inställda till tvåspråkig undervisning.

Inom den modersmålsinriktade lärokursen i finska hade största delen av kommunerna valt att inleda den finska lärokursen redan i årskurs 1. Enligt Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 126) brukar den finska lärokursen först inledas årskurs 3 men undervisningen i finska kan också börja redan i årskurs 1–2 om kommunen så vill. Borgå och Lovisa inleder den modersmålsinriktade lärokursen i finska i årskurs 2. Medan Hangö, Kyrkslätt, Karleby, Närpes och Vasa gör det årskurs 3. I Vasa finns möjligheten att läsa finska redan i årskurs 1 som ett valfritt ämne, annars inleds lärokursen årskurs 3. Resultaten gällande inledandet av den modersmålsinriktade lärokursen i finska visade inga tydliga regionala skillnader. Att största delen av kommunerna valt att inleda den finska lärokursen redan i årskurs 1–2 tyder på att kommunerna genom att tidigarelägga lärokursen vill stödja det finska språket och dess utveckling i svenskspråkiga skolor. Faktum är ju att andelen tvåspråkiga elever i de svenskspråkiga skolorna i tvåspråkiga kommuner är hög och ökar fortfarande (Hyvönen & Westerholm, 2016, s. 16–19).

Såsom i Glgu 2014 finns det också en liknande motstridighet i de analyserade kommunernas läroplaner. Flera av läroplanerna beskriver att de vill främja två- och flerspråkighet och att undervisningen ska beakta elevernas språkliga och kulturella bakgrund men samtidigt erbjuds undervisningen på svenska och det enda praktiska stödet som beskrivs för finsk-svensk tvåspråkiga elever är det de får genom den modersmålsinriktade lärokursen i finska. I flera av läroplanerna betonas ändå vikten av språkligt samarbete mellan de finska och svenska skolorna.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att det var förvånande att se hur få av kommunerna som faktiskt gjort en tolkning och en egen gestaltning av tvåspråkighet i sina lokala läroplaner

utgående från det som står i Glgu 2014, även om det hör till kommunens uppgift att göra det. Tvåspråkigheten är och har länge varit ett aktuellt ämne i Finland speciellt gällande utbildningen. Slutsatsen som kan dras från de kommuners läroplaner som inte vidareutvecklat tvåspråkighet utgående från det som står i Glgu 2014 i sina lokala läroplaner är att tvåspråkighet och tvåspråkiga elever inte är en sak som man valt att prioritera och lyfta fram i sina lokala läroplaner.

### 6.3 Sammanfattande resultatdiskussion

Den nationella läroplanens innehåll, mål och riktlinjer fungerar som ett slags ramverk för kommunerna när de gör sina egna lokala läroplaner (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 9–12.) I den nationella läroplanen gestaltas tvåspråkighet på flera olika sätt. Dessa gestaltningar tolkas och vidareutvecklas sedan av de kommunerna när de utarbetar sina lokala läroplaner, så att de passar specifika lokala kontexter, mål och prioriteringar i respektive kommuner. Uljens (2019, s. 5) modell om ledarskap och policyskapande som ett flernivåfenomen förklarar de olika nivåerna vilka är med i Finlands utbildningssystemets policyskapande och ledarskap. Relevant för denna avhandling är den fjärde och den tredje nivåns ledarskap och därför diskuteras de nu i relation till studiens resultat.



Figur 1: Uljens (2019, s. 5) modell för pedagogiska ledarskapets fem nivåer

Glgu 2014, det vill säga den nationella läroplanen hör till den fjärde nivåns ledarskap. Det är inom den nationella nivån den nationella läroplanen skrivs. I Finland följer den nationella nivån

olika riktlinjer och bestämmelser utfärdade av bland annat EU och FN men också det egna landets lagar och förordningar. (Uljen & Ylimaki, 2017, s. 104.) Gällande tvåspråkighet visade studiens resultat att den statliga nivån har i den nationella läroplanen valt att lyfta fram olika aspekter. I den nationella läroplanen följer man språklagen som garanterar individens rätt till utbildning på antingen svenska eller finska. I och med att lagstiftningen stöder enspråkiga skolor finns det i Finland två parallella skolsystem, den finska och den svenska. Tvåspråkiga elever måste oftast välja på vilket språk de vill studera på eftersom det inte finns tvåspråkiga skolor i Finland, bortsett från språkbadsskolorna varav det endast finns en språkbadsskola ämnad för svenskspråkiga elever som läser finska som målspråk i Jakobstad. Språkbadsskolan i Jakobstad är dock inte ämnad för tvåspråkiga elever. Studiens resultat visade att den nationella läroplanen trots denna strikta enspråkighetspolicy beaktar två- och flerspråkighet och då också tvåspråkiga elever i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Aspekter som lyftes fram var bland annat språkliga aspekter inom den grundläggande utbildningen, som innefattar bland annat att två- och flerspråkighet ska främjas i skolorna, elevernas språkliga och kulturella bakgrund ska beaktas i den grundläggande utbildningen och att en av utbildningens mål ska vara att stödja eleverna så att de blir skickliga språkbrukare både i modersmålet och andra språk.

Kulturella aspekter av tvåspråkighet var också tydliga i Glgu 2014. Resultaten visade att bland annat det finländska kulturarvet, skolans uppgift i att stödja eleverna i att forma egna kulturella identiteter och kapital samt skolans uppgift i att låta eleverna bekanta sig med kulturella traditioner lyfts fram i dokumentet. Enligt Gripenberg (2001, s. 13) lär den svenskspråkiga skolan ut de finlandssvenska traditionerna, som skiljer sig från de finska traditionerna. I Glgu 2014 poängteras det dock att utbildningen också ska beakta elevernas språkliga och kulturella bakgrund också när eleven är två- eller flerspråkig. Kulturell och kommunikativ kompetens är av de sju kompetensområden som framhävs i Glgu 2014. Denna kompetens betonar att eleven ska lära känna och uppskatta sin livsmiljö och sitt kulturarv, sina egna familj- och släkttraditioner och sin egen sociala, kulturella och språkliga bakgrund. Både den kulturella och språkliga mångfalden och två- och flerspråkigheten ska ses som en positiv resurs i skolan. Språkmedvetet identitetsskapande är en till aspekt av hur tvåspråkighet gestaltas i Glgu 2014. En av utbildningens uppgifter är att stödja alla elevers språkliga och kulturella identitet och utvecklandet av den. Ett sätt för detta är genom språkstudier där eleverna får ett underlag för att forma en flerspråkig och mångkulturell identitet samtidigt eleverna lär sig att värdesätta identiteten. För de finsk-svensk tvåspråkiga eleverna ges möjligheten att bilda en tvåspråkig

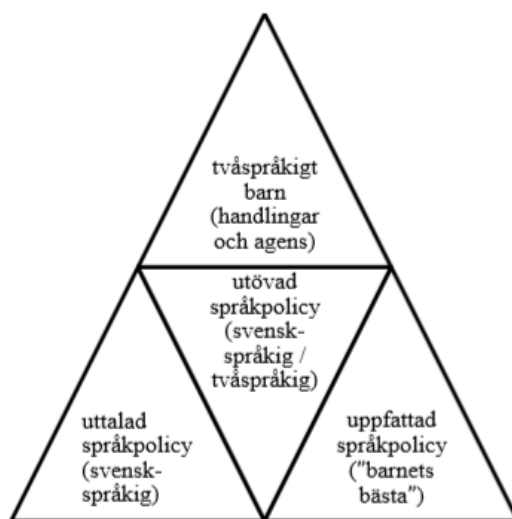
identitet och färdigheter i det finska språket genom den modersmålsinriktade lärokursen i finska, som ofta inleds årskurs 3. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 86, 126.)

Sätten som tvåspråkighet gestaltas i Glgu 2014 består då av flera olika aspekter. Hur kommunerna i sina lokala läroplaner har valt att tolka och utveckla det som står i Glgu 2014 om tvåspråkighet varierar stort mellan kommunerna. Enligt Uljens (2019, s. 5) modell ingår den kommunala nivån till den tredje nivåns ledarskap och policyskapande. Det är då den nationella nivån som styr den kommunala nivån med lagar, förordningar och den nationella läroplanen. Kommunen har en skyldighet att själv upprätthålla, utveckla och ordna utbildningen i sin egen kommun. Den kommunala självbestämmanderätten gör att kommunerna själva får välja sättet de förverkligar de lagstadgade uppgifterna i kommunen. Till en av de lagstadgade uppgifterna hör uppgörandet av en lokal läroplan som ska beakta de lokala, språkliga och kulturella aspekterna vilka berör utbildningen. Den nationella läroplanen fungerar som ett slags ramverk för kommunerna när de utarbetar sina lokala läroplaner. (Kofod, Johansson, Merok Paulsen & Risku, 2016, s. 233, 246; Merok Paulsen, Brinkkjaer & Risku, 2016, s. 213.) Studiens resultat visade tydligt att det fanns en stor variation i på vilket sätt kommunerna valt att tolka och utveckla tvåspråkighet i sina läroplaner utgående från det som står i Glgu 2014. En del av kommunerna hade knappt utvecklat från vad som står i Glgu 2014 om tvåspråkighet och endast kopierat rakt av texten i Glgu 2014, medan vissa kommuner hade skrivit helt nya läroplaner. Skillnaden mellan de olika kommuners läroplaner kan bero på att i vissa kommuner fungerar den kommunala läroplanen som ett ramverk för skolorna, som i sin tur gör egna skolvisa läro- eller läsårsplaner där det ännu vidareutvecklar det som står i den kommunala läroplanen. En annan faktor kan vara att de kommuner som inte vidareutvecklat det som står i Glgu 2014 om tvåspråkighet har valt att inte prioritera just tvåspråkighet och istället prioriterar andra saker.

Uljens (2019, s. 1–3) förklarar det pedagogiska ledarskapet och policyskapandet på utbildningssystemets olika nivåer genom ett icke-affirmativt synsätt. Han anser att alla de olika nivåerna har en relativ självbestämmanderätt och att alla aktörer i de olika nivåerna ska acceptera varandras intressen men ingen är ändå tvungen att blint följa dem. Genom att inte bekräfta intressen utanför utbildningssystemet har aktörerna möjlighet att ha inflytande över hur intressen eller behov förmedlas mellan olika nivåer och aktörer. Policyarbetet är enligt det icke-affirmativa synsättet tolkande till sin karaktär. Om man ser på studiens resultat ur ett icke-affirmativt perspektiv är de lokala läroplanerna resultat från hur kommunerna valt att tolka det som står i den nationella läroplanen. Studiens resultat visade dock att alla kommuner inte gjort

en tolkning och därför inte heller vidareutvecklat det som står i den nationella läroplanen om tvåspråkighet. Dessa kommuner har istället valt att direkt bekräfta det som står i den nationella läroplanen vilket är en rak motsats till Uljens icke-affirmativa synsätt. I andra kommunala läroplaner såsom till exempel i Helsingfors och Hangös läroplaner kan man istället se ett tydligare icke-affirmativt handlande. De har istället för att bara bekräfta och sedan kopiera gjort egna tolkningar utgående från det som står i den nationella läroplanen om tvåspråkighet. Detta betyder att de gjort egna prioriteringar och mål som är viktiga för deras egna lokala kontexter och strategier inom utbildningen. Istället för att blint följa den nationella läroplanen kan man se att de bekräftat det som står i den samtidigt som de tolkat och utvecklat innehållet så att den bäst passar den egna kommunens kontext, behov, mål och strategier.

Denna avhandling fokuserade på hur tvåspråkighet gestaltas i den nationella läroplanen och i de kommunala läroplanerna. Både den nationella läroplanen och de kommunala läroplanerna sågs därför också som språkpolicyer. Bergroth och Palviainen (2016, s. 13–16) delar in språkpolicy i sin modell till uttalad språkpolicy, uppfattad språkpolicy och utövad språkpolicy. Dessutom ser de på hur dessa tre samspelar med det tvåspråkiga barnets handlingar och agens i skolan. Relevant för denna studies resultat är den uttalade och den uppfattade språkpolicy. Dessa två kommer nu att vidare diskuteras i relation till studiens resultat.



*Figur 5: Modell om språkpolicy i samverkan med språklig agens. (Bergroth, M. & Palviainen, Å., 2016, s. 15)*

Till uttalade språkpolicyer hör olika lagar och förordningar som bland annat bestämmer om ett lands officiella språk, också då på vilket eller vilka språk utbildning ska erbjudas. Dessutom innefattar den uttalade språkpolicyen också olika riktlinjer och bestämmelser som staten,



kommunen eller annan regionförvaltning bestämmer kring språkpolicyer. Uppfattad språkpolicy handlar om värderingar och den tro som är kopplad till språket och dess användning, det vill säga vad eleven använder för språk och vad som anses vara för barnets bästa. (Bergroth & Palviainen, 2016, s. 15–16.)

Den nationella läroplanen ses enligt denna modell som en uttalad språkpolicy i och med att i den bestäms att undervisningsspråket är antingen finska eller svenska. Den stöder då två parallella skolsystem, ett finskt och ett svenskt. Den uttalade språkpolicyen är i det här fallet en enspråkighetpolicy. De kommunala läroplanerna kan också ses som uttalade språkpolicyer eftersom att i dem upprepas att undervisningsspråket i de svenskspråkiga skolorna ska vara svenska. Dessutom kan de kommunala läroplanerna ses som uppfattade språkpolicyer, eftersom att de stipulerar vad som anses vara det bästa för eleverna i respektive kommuner. Detta framträder på olika sätt i olika kommunala läroplaner. I Helsingfors läroplan (2016) betonas en enhetlig lärostig på svenska så att eleverna ska utveckla ett starkt skolspråk. I Närpes läroplan (2016, s. 98) betonas det att eleverna ska använda sig av standardsvenska i skolan. Detta anses vara för elevernas bästa så att de utvecklar ett starkt skolspråk. I motsats till detta så betonas det i Vörås läroplan (2016, s. 8) att eleverna ska uppmuntras till att använda finska i praktiken. Detta görs för att man anser att det är viktigt för eleven att utveckla sin finska.

Flera läroplaner betonar utvecklingen av skolspråket. Det anses vara det bästa för eleverna så de får en god grund för att lära sig i de andra läroämnena. Samtidigt betonas två- och flerspråkighet i läroplanerna. Barnets bästa framträder bland annat i att elevernas språkliga och kulturella bakgrund ska beaktas i undervisningen och att eleverna ska förstå sin rätt till sitt eget språk och sin egen kultur. I Hangös läroplan (2016, s. 32) beskrivs vidare att om eleverna det vill kunde finskan också tas med i helhetsundervisningen. Man tänker alltså på vad som är bäst för eleverna.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att den nationella läroplanen styr och fungerar som ett ramverk för kommunerna när de utarbetar sina lokala läroplaner. Sättet kommunerna valt att tolka och sedan vidareutveckla tvåspråkighet utgående från det som står i Glgu 2014 i sina lokala läroplaner varierar. Vissa kommuner har valt att inte tolka och vidareutveckla det som står i Glgu 2014 om tvåspråkighet, vilket gör att de inte har någon egen gestaltning av tvåspråkighet. Andra kommuner har i sin tur gjort helt egna läroplaner där tolkningen och gestaltningen av tvåspråkighet framkommer tydligt. Orsaken till att vissa kommuner inte skrivit

egna gestaltningar medan andra gjort det framkommer inte från denna studies resultat. Man kan tänka sig att det beror på vad man i kommunen valt att prioritera och att tvåspråkighet inte varit en av de sakerna. Det kan också bero på att i vissa kommuner skrivs skolvisa läro- eller läsårsplaner som kanske beskriver tvåspråkighet mera. Resultaten från denna studie visar ändå tydligt att tvåspråkighet gestaltas och beaktas på flera olika sätt i Glgu 2014. Samma kan man säga om de kommunala läroplaner som gjort en tolkning av Glgu 2014 och vidareutvecklat och gestaltat tvåspråkigheten i dem. Vanligt i både Glgu 2014 och de kommunala läroplanerna är motstridigheten som bildats genom att samtidigt betona den strikta svenska enspråkighetspolicyn, främjandet av två- och flerspråkighet och vikten av att utbildningen ska beakta elevernas språkliga och kulturella bakgrund.

## 7 Avslutande diskussion

I detta avslutande kapitel finns en kort sammanfattande diskussion om studien. Sedan diskuteras även studiens metod och till sist ges förslag till fortsatt forskning.

### 7.1 Sammanfattande diskussion

Avhandlingens syfte var att analysera på vilket sätt tvåspråkighet gestaltas i styrdokumentet Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 och hur olika tvåspråkiga kommuner sedan i sina lokala läroplaner tolkat och gestaltat tvåspråkighet utgående från det som står i Glgu 2014. Som metod användes en kvalitativ innehållsanalys som möjliggjorde analysen av flera dokument.

Den första forskningsfrågan avsåg att svara på hur tvåspråkighet gestaltas i Glgu 2014. Resultaten visade att tvåspråkighet gestaltas på flera olika sätt i Glgu 2014. I dokumentet betonades språkmedvetenhet i utbildning i form av utbildningsspråk och genom att alla vuxna ska fungera som språkliga modeller för eleverna samtidigt som den grundläggande utbildningen beaktar elevernas språkliga färdigheter. Tvåspråkighet gestaltades också i form av kulturell mångfald, som innehöll bland annat främjandet av kulturell kompetens och elevernas kulturella bakgrund och språkmedvetet identitetsskapande, som handlar om skolans uppgift att stödja elevernas språkliga och kulturella identitet. I dessa gestaltningar beskrevs det mycket gällande tvåspråkighet men det gavs inga praktiska råd om hur dessa ska tillämpas i skolorna. Den enda gestaltningen av tvåspråkighet som innehöll praktiska tillämpningar var den modersmålsinriktade lärokursen i finska där tvåspråkiga elever får fördjupa sig i det finska språket och den finska kulturen.

I den andra forskningsfrågan låg fokuset på hur tvåspråkiga kommuner valt att tolka och gestalta tvåspråkighet i sina kommunala läroplaner utgående från det som står i Glgu 2014. Ordet tolkning användes för att avhandlingen utgick från antagandet att de kommunala läroplanerna bygger på en tolkning av Glgu 2014 som passar de lokala kontexterna, målen och prioriteringarna. Resultaten visade att det fanns en stor variation i hur mycket kommunerna utvecklat och tolkat tvåspråkighet utgående från det som står i Glgu 2014 i sina lokala läroplaner. I de kommunala läroplanerna som hade gjort en egen tolkning och gestaltning av tvåspråkighet visade resultaten att gestaltningarna liknade Glgu 2014:s gestaltningar. I de kommunala läroplanerna gestaltades tvåspråkighet, såsom i Glgu 2014, också som

språkmedvetenhet i utbildning, kulturell mångfald, språkmedvetet identitetsskapande och som den modersmålsinriktade lärokursen i finska. Till skillnad från Glgu 2014 gestaltades tvåspråkighet i flera av de analyserade kommunala läroplanerna också som språklig miljö. Men såsom i Glgu 2014 var den enda gestaltningen av tvåspråkighet som beskriver någon slags praktiskt tillämpning i skolorna den modersmålsinriktade lärokursen i finska. Det är då omöjligt att veta på basis av dessa resultat på vilket sätt dessa gestaltningar tillämpas och utövas i skolorna i praktiken. Man kan ställa frågan om de lokala läroplanerna borde innehålla tydligare beskrivningar av hur tvåspråkighet ska stödjas i praktiken i skolorna så att skolorna skulle ha tydligare riktlinjer i hur de hanterar tvåspråkighet och stöder de tvåspråkiga eleverna i skolorna.

Resultaten från denna studie lyfte tydligt fram motstridigheter i både Glgu 2014 och de kommunala läroplanerna. I dessa dokument betonas en strikt enspråkighetspolicy i och med att det fastslås att utbildnings- och undervisningsspråket ska vara svenska, bortsett från lärokurser i språk. Samtidigt betonas främjandet av bland annat två- och flerspråkighet och kulturell mångfald. Dessa två betoningar strider mot varandra och denna motstridighet kan ses som ytterligare komplicerad i och med att det i dokumenten inte står hur detta i praktiken ska tillämpas och därför är det troligtvis skolorna som själva bestämmer om det.

Jag vill med denna avhandling bidra till mer kunskap om hur tvåspråkighet gestaltas i både den nationella läroplanen och olika kommunala läroplaner. Jag anser att det är viktigt att lyfta fram hur tvåspråkighet och då också tvåspråkiga elever beaktas i de svenskspråkiga grundskolornas styrdokument eftersom en stor del av dessa skolors elevunderlag består av just tvåspråkiga elever. Avhandlingens resultat har då visat att i Glgu 2014 gestaltas tvåspråkighet genom flera olika aspekter. Resultaten visade också att en del av de analyserade kommunerna valt att inte göra en egen tolkning och gestaltning av tvåspråkighet och har därför inte heller prioriterat tvåspråkighet i sina lokala läroplaner och utgår istället direkt från vad som står i Glgu 2014.

## 7.2 Metoddiskussion

I denna studie användes en kvalitativ metod, mer specifikt en kvalitativ innehållsanalys. Med den kvalitativa innehållsanalysen kan man på ett systematiskt och objektivt sätt beskriva fenomen. Den lämpar sig också för att analysera olika slags dokument. Innehållsanalysen har som mål att bland annat ge kunskap, nya insikter och representation av fakta genom att forskaren drar giltiga slutsatser från datamaterialet till dess kontext. (Elo & Kyngäs, 2008, s. 108–109.)

Den kvalitativa innehållsanalysen passade bra till studiens syfte eftersom syftet var att studera på vilket sätt tvåspråkighet gestaltas i Glgu 2014 och hur tvåspråkiga kommuner valt att tolka och gestalta tvåspråkighet utgående från det som står i Glgu 2014 i sina lokala läroplaner. Både Glgu 2014 och de kommunala läroplanerna analyserades med den kvalitativa innehållsanalysen. Genom den kvalitativa innehållsanalysen och dess analysprocess kunde olika kategorier skapas utgående från datamaterialet. Detta gav en helhetsbild av resultaten som svarade på forskningsfrågorna. Genom att använda det induktiva tillvägagångssättet inom kvalitativ innehållsanalys kunde kategorierna formas direkt ur datamaterialet även om den redan existerande teorin gällande tvåspråkighet i styrdokument inte är så omfattande.

Gällande valet av analysmaterial anser jag att Glgu 2014 och 18 kommunala läroplaners innehåll tillsammans bildade en lämplig mängd data att analysera. I och för sig kunde det ha varit intressant att ta med alla de 33 tvåspråkiga kommuners läroplaner för att få en klar helhetsbild av alla tvåspråkiga kommuners läroplaners tolkning och gestaltning av tvåspråkighet. Jag anser dock att mängden analysmaterial då skulle ha blivit alltför stor och risken för fragmentering skulle ha ökat, vilket kunde ha lett till att kontexten i avhandlingen hade fördunklats.

I studien har också reliabiliteten och validiteten uppmärksammas. För att försäkra studiens reliabilitet har materialvalet och forskningsprocessen beskrivits väldigt noga. Dessutom anges analysprocessen och vilka analytiska metoder som använts i bearbetningen av datamaterialet noggrant. Detta bidrar till att insamlingsmetoden och dataanalysen kan kontrolleras av andra forskare. Analysprocessen har även beskrivits i resultatredovisningen och autentiska citat samt tabeller används som hjälpmedel för att visa från vilken slags data kategorierna är formade från.

Gällande studiens validitet anser jag att studien och metoden har undersökt det som studiens syfte var, det vill säga att se på vilket sätt tvåspråkighet gestaltas i Glgu 2014 och hur tvåspråkiga kommuner valt att tolka och sedan gestalta tvåspråkighet i sina lokala läroplaner utgående från det som står i Glgu 2014. Resultaten är också beskrivna som kategorier som består av ytterligare underkategorier. Analysen och förenklingen av datamaterialet gick bra och kategorierna som skapades reflekterar ämnet på ett tillförlitligt sätt.

Angående generaliserbarheten, det vill säga om studiens resultat kan appliceras på andra personer, situationer eller händelser anser jag studien inte är generaliserbar. Detta beror på att analysen gjorts på Finlands nationella läroplan som är specifik just för Finland. Andra länder har olika utbildningssystem, egna nationella och lokala mål som inte gäller i Finland. Generaliserbarheten angående resultaten från de kommunala läroplanerna går inte heller att applicera på de resterande tvåspråkiga kommunerna i Finland. För det första har kommunerna i Finland en stor självbestämmanderätt vilket gör att kommunala läroplaner ser olika ut eftersom kommunerna väljer att prioritera olika saker. För det andra visade studiens resultat inga tydliga regionala skillnader som skulle möjliggöra att man kunde generalisera resultaten gällande regioner.

Gällande etiska aspekter har jag i denna studie försökt förbli så objektiv som möjligt. En kvalitativ metod förutsätter dock att forskaren tolkar datamaterialet som kan påverkas av forskarens egna och tidigare uppfattningar av fenomenet.

### **7.3 Förslag till fortsatt forskning**

Denna avhandling fokuserade på att analysera hur tvåspråkighet gestaltas i den nationella läroplanen och hur olika tvåspråkiga kommuner valt att tolka och gestalta tvåspråkighet utgående från det som står i Glgu 2014 i sina lokala läroplaner. I och med att flera kommuner valt att inte vidareutveckla det som står i den nationella läroplanen vore det intressant att istället för en dokumentanalys göra en kvalitativ intervjuanalys eller en enkätundersökning till exempel i hur de olika aktörerna inom utbildning i kommuner tänker och resonerar kring tvåspråkighet. Huruvida det finns ett samband mellan kommunens styrdokument, vad man tänker att man borde göra och vad som egentligen görs i skolorna, d.v.s. om det finns ett samband mellan uttalad språkpolicy, utövad språkpolicy och uppfattad språkpolicy, kunde också vara intressanta förslag till fortsatt forskning.

Dessutom kunde det vara intressant att se på styrdokumentet ur lärares eller rektorers synpunkt och fokusera på hur de upplever det praktiska genomförandet av läroplanen eller hur rektorer upplever att styrdokumentet anpassas och genomförs i skolorna.

## Litteraturförteckning

- Abello-Contesse, C. (2013). Bilingual and Multilingual Education: An Overview of the Field. I C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez & R. Chacón-Beltrán (Red.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century. Building on Experience* (s. 3–23). Bristol: Multilingual Matters.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (2001). *Didaktik för lärare - en bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Arnberg, L. (2004). *Så blir barn tvåspråkiga*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergroth, M. & Björklund, S. (2013). Kielikylypyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. I L. Tainio & H. Harju- Luukkainen (Red.), *Kaksikielinen koulu- tulevaisuuden monikielinen Suomi* (s. 91–114). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2016). Språkpolicy vid svenskspråkiga daghem i Finland: Tvåspråkiga barns handlingar och agens. *Folkmålsstudier*, 54, 9–34.
- Borgå stads läroplan för den grundläggande utbildningen. (2016) Hämtad 1 april 2020, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/8840600>
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Ellis, A. K. (2003). *Exemplars of Curriculum Theory*. New York: Taylor & Francis Group.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115.
- Gripenberg, M. (2001). *För två modersmål: En bok om tvåspråkiga elever. Är det mödanvärt att gå i svensk skola när hemspråket oftare är finska än svenska?* Ekenäs: Svenska Folkskolans vänner.
- Helsingfors läroplan. (2016). Hämtad 2 april 2020, från <https://ops.edu.hel.fi/sv/lp/#laroplanens-allmanna-del>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Hyvönen, S. & Westerholm A. (2016). Elevernas språkbakgrund i årskurs 1–6 i de svenskspråkiga skolorna. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (Red.), *Språk i rörelse- skolspråk, flerspråkighet och lärande*, (s. 12–35). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 2 december 2018, från [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/180986\\_sprak\\_i\\_rorelse1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/180986_sprak_i_rorelse1.pdf)
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Karleby stads läroplan för den grundläggande utbildningen. (2016) Hämtad 3 april 2020, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/5185179>
- Kielilaki/Språklag 2003/423. Hämtad 2 april 2019, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423>
- Kielistigen*. (2018). Hämtad 20 maj 2020, från <https://kielistigen.wordpress.com/>
- Kofod, K. K., Johansson, O., Merok Paulsen, J. & Risku, M. (2016). Political Cultures. I L. Moos, E. Nihlfors & J. Merok Paulsen (Red.), *Nordic Superintendents: Agents in a Broken Chain* (s. 233–257). Cham: Springer International Publishing.
- Kommunförbundet (2019). *Svensk- och tvåspråkiga kommuner*. Hämtad 20 april 2020, från <https://www.kommunforbundet.fi/svensk-service/var-tredje-finlandare-bor-i-en-tvasprakig-kommun>
- Kovero, C. (2011). Språk, identitet och skola II- Barn och ungdomar i svenska skolor i olika språklig miljöer. Helsningfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 6 november 2018, från <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kovero-c.-sprak-identitet-och-skola-ii.-2011.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- LP 2016 Grundläggande utbildning Nykarleby. (2016). Hämtad 21 maj 2020, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/ops/520585/perusopetus/tiedot>
- LP2016 Lovisa stad. (2016). Hämtad 20 maj 2020, från <https://www.loviisa.fi/wp-content/uploads/2017/01/Laroplan-for-den-grundlaggande-utbildning-2016.pdf>
- Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen*. (2018). Hämtad 10 januari 2019, från [https://www.oph.fi/lagesoversikt/den\\_grundlaggande\\_utbildningen/den\\_svensksprakiga\\_skolans\\_sardrag/elevernas\\_sprakliga\\_bakgrund](https://www.oph.fi/lagesoversikt/den_grundlaggande_utbildningen/den_svensksprakiga_skolans_sardrag/elevernas_sprakliga_bakgrund)
- Läroplan för den grundläggande utbildningen Hangö stad. (2016). Hämtad 20 maj 2020, från [https://www.hanko.fi/files/10667/Laroplanen\\_for\\_grundundervisningen\\_i\\_Hango\\_stad.pdf](https://www.hanko.fi/files/10667/Laroplanen_for_grundundervisningen_i_Hango_stad.pdf)
- Läroplan för den grundläggande utbildningen i Jakobstad. (2016). Hämtad 2 april 2020, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/ops/1074490/perusopetus/tiedot>
- Läroplan för den grundläggande utbildningen på svenska i Esbo. (2016). Hämtad 3 april 2020, från [https://www.esbo.fi/sv-FI/Utbildning\\_och\\_fostran/Grundlaggande\\_utbildning/Undervisning/Laroplaner](https://www.esbo.fi/sv-FI/Utbildning_och_fostran/Grundlaggande_utbildning/Undervisning/Laroplaner)



- Läroplan för den grundläggande utbildningen- Vasa stad. (2016). Hämtad 3 april 2020, från <https://www.vaasa.fi/sv/bo-och-lev/smabarnspedagogik-och-skolor/grundlaggande-utbildning/>
- Läroplan för grundläggande utbildning i Åbo. (2016). Hämtad 5 april 2020, från [https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files//grunderna\\_for\\_laroplanen\\_for\\_grundlaggande\\_utbildning.pdf](https://www.turku.fi/sites/default/files/atoms/files//grunderna_for_laroplanen_for_grundlaggande_utbildning.pdf)
- Läroplan för grundläggande utbildningen i Jakobstad. (2016). Hämtad 20 april 2020, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/ops/1074490/perusopetus/tekstikappale/1055205>
- Läroplan för grundläggande utbildningen i Korsholm. (2016). Korsholm. Hämtad 7 april 2020, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/ops/767830/perusopetus/tiedot>
- Läroplan för den grundläggande utbildningen i Kyrksläotts kommun (2016) hämtad 5 april 2020, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/ops/39654/perusopetus/tiedot>
- Läroplanen för den grundläggande utbildningen i Sjundea kommun. (2016). Hämtad 24 maj 2020, från [https://www.sjundea.fi/library/files/5e5389acc91058bcfc000935/2020\\_LP\\_Sjundea\\_200220.pdf](https://www.sjundea.fi/library/files/5e5389acc91058bcfc000935/2020_LP_Sjundea_200220.pdf)
- Malax-Korsnäs läroplan för den grundläggande utbildningen. (2016). Hämtad 1 april 2020, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/4117571>
- Marsh, J. C. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. New York: Taylor & Francis Routledge.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Hämtad 1 april 2020, från [https://www.researchgate.net/publication/215666096\\_Qualitative\\_Content\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis)
- Merok Paulsen, J., Nihlfors, E., Brinkkjaer, U. & Risku, M. (2016). Superintendent Leadership in Hierarchy and Network. I L. Moos, E. Nihlfors & J. Merok Paulsen (Red.), *Nordic Superintendents: Agents in a Broken Chain* (s. 207–231). Cham: Springer International Publishing.
- Moos, L., Johansson, O., Merok Paulsen, J., Strand, M. & Risku, M. (2016). Democracy in Complex Networks: Political Leaders and Administrative Professionals. I L. Moos, E. Nihlfors & J. Merok Paulsen (Red.), *Nordic Superintendents- Agents in a Broken Chain* (s. 177–205). Cham: Springer International Publishing.
- Mølstad, C. E. (2015). State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441–461. Hämtad 5 maj 2020, från <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2015.1039067>

- Mølstad, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344. Hämtad 22 juni 2020, från <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904116639311>
- Nationalencyklopedin. (u.å). *Läroplan*. Hämtad 1 maj 2020, från <https://www-ne-se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/l%C3%A4roplan>
- Nationalencyklopedin. (u.å). *Läroplansteori*. Hämtad 1 maj 2020, från <https://www-ne-se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/l%C3%A4roplansteori>
- Nationalencyklopedin. (u.å). *Policy*. Hämtad 2 maj 2020, från <https://www-ne-se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/ordbok/svensk/policy>
- Nummela, Y. (2016). Modersmålsinriktad språkundervisning- ett dynamiskt verktyg för språkutveckling. I A. Westerholm & G. Oker-Blom (Red.), *Språk i rörelse- skolspråk, flerspråkighet och lärande*, (s. 82–101). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Nuolijärvi, P. (2013). Suomen ja ruotsin kielen asema ja kieliolojen seuranta Suomessa. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Red.), *Kaksikielinen koulu- tulevaisuuden monikielinen Suomi* (s. 23-46). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Närpes stad, läroplan för den grundläggande utbildningen. (2016). Hämtad 25 maj 2020, från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/ops/75931/perusopetus/tiedot>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Kvalitativa och kvantitativa perspektiv. Forskningsprocessen*. Stockholm: Liber AB.
- Pedersöre läroplan. (2016). Hämtad 22 maj 2020, från <https://www.pedersore.fi/assets/egrunder-grundlaeggande-utbildning-laeroplan2016.pdf>
- Pedersöre kommuns utbildningspolitiska program. (2011). Hämtad 22 maj 2020, från <https://www.pedersore.fi/assets/Dokumentarkiv/Utbildning-och-barnomsorg/Laroplaner/Planer-2016/utbildningspolitiskt-program.pdf>
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju- från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber.
- Sahlström, F., From, T. & Slotte-Lüttge, A. (2013). Två skolor och två språk under samma tak. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Red.), *Kaksikielinen koulu- tulevaisuuden monikielinen Suomi* (s. 319–341). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Shohamy, E. (2009). Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? *Ikala*, 14(2), 45–67.
- Sibbo kommuns läroplan för den grundläggande utbildningen. (2016). Hämtad 2 maj 2020, från [https://www.sipoo.fi/se/utbildning\\_och\\_smabarnspedagogik/grundlaggande\\_utbildning/sibbo\\_kommuns\\_laroplan\\_2016](https://www.sipoo.fi/se/utbildning_och_smabarnspedagogik/grundlaggande_utbildning/sibbo_kommuns_laroplan_2016)

- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Slotte, A. & Forsman, L. (2017). Skriva av och skriva eget. Samtal om skrivande i den svenskspråkiga skolan i Finland. I M. Tandefelt (Red.) *Språk i skola och samhälle* (s. 15–51). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland
- Slotte-Lüttge, A., From, T. & Sahlström, F. (2013). Tvåspråkiga skolor och lärande- En debattanalys. I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Red.), *Kaksikielinen koulu- tulevaisuuden monikielinen Suomi* (s. 221–244). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Språkstrategi- Vasa stad. (2018). Hämtad 7 april 2020, från <https://www.vaasa.fi/sv/bo-och-lev/smabarnspedagogik-och-skolor/#ca372574>
- Sundman, M. (2013). Kaksikielisiä kouluja kaksikieliseen Suomeen? I L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (Red.), *Kaksikielinen koulu- tulevaisuuden monikielinen Suomi* (s. 47-67). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (Red.). (2013). *Kaksikielinen koulu- tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tandefelt, M. (2003). *Tänk om... Svenska språknämndens förslag till handlingsprogram till svenskan i Finland*. Helsingfors: Forskningscentralen för de inhemska språken.
- Tandefelt, M. (2015). På mer än ett språk. I M. Tandefelt (Red.) *Gruppspråk, samspråk, två språk*, (s. 221–252). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216–235). Stockholm: Liber AB.
- Uljens, M. (2015a). Curriculum work as educational leadership – paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1. Hämtad 2 mars 2019, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/nstep.v1.27010>
- Uljens, M. (2015b). Skolutveckling som mångprofessionellt samarbete- policybaserad utvärdering, praxis och pedagogisk forskning. I M. Uljens (Red.) *Pedagogisk ledarskap- teori, forskning och skolutveckling* (s. 283–312). Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdstudier.
- Uljens, M. (2016). Non-Affirmative Curriculum Theory in a Cosmopolitan Era? *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 9(18), 121–132. Hämtad 1 maj 2020, från [https://www.researchgate.net/publication/301274516\\_Non-Affirmative\\_Curriculum\\_Theory\\_in\\_a\\_Cosmopolitan\\_Era](https://www.researchgate.net/publication/301274516_Non-Affirmative_Curriculum_Theory_in_a_Cosmopolitan_Era)

- Uljens, M. (2019). *Re-theorizing Comparative Curriculum Leadership Research- Bildung centered non-affirmative education theory and discursive institutionalism*. [Föreläsning] Annual Meeting of American Educational Research Association Toronto. Canada 5– 9 april 2019.
- Uljens, M. & Ylimaki, R. M. (2017). Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. I M. Uljens & R. M. Ylimaki (Red.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (s. 3–145). Cham: Springer open.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 20 november 2018, från [https://www.oph.fi/download/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkojulkaisu.pdf](https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf)
- Westerholm, A. & Oker-Blom, G. (Red.). (2016). Språk i rörelse- Skolspråk, flerspråkighet och lärande. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 2 december 2018, från [http://www.oph.fi/download/180986\\_Sprak\\_i\\_rorelse.pdf](http://www.oph.fi/download/180986_Sprak_i_rorelse.pdf)
- Vörå kommuns läroplan åk 1-9. (2016). Hämtad 21 maj 2020, från <https://www.vora.fi/dagvard-och-utbildning/utbildning/styrdokument>
- Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur .