

Läroplansgrunderna i den flerspråkiga skolvärlden – granskning av utvalda termer

Sanna West

Enheten för nordiska språk

Vasa universitet

Vertailen artikkelissani eräiden termien käyttöä julkaisun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ruotsinkielisissä versioissa (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen) vuosilta 2004 ja 2014. Tarkastelen millaisia termejä julkaisut käyttävät maahanmuuttajataustaisista oppilaista ja kuinka niiden käyttö ja yleisyys eroavat julkaisuissa. Tarkastelen lisäksi termien flerspråkig(het) (monikielinen/monikielisyys), parallellspråkighet (rinnakkaiskielisyys), språkmedveten(het) (kielitetoisuus) ja språklig medvetenhet (kielellinen päättely) käyttöä. Vertailen frekvenssejä kvantitatiivisten menetelmien avulla sekä tutkin lähiluvun avulla, miten ja millaisissa konteksteissa termejä käytetään. Tulokset osoittavat, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat mainitaan eri termein useammin vuoden 2014 (24 kertaa) kuin vuoden 2004 (15 kertaa) julkaisussa. Vuoden 2014 julkaisussa käytetään eniten termejä elev med annat modersmål ja invandrare, kun taas vuoden 2004 julkaisussa käytetyin termi on ollut elev med invandrabakgrund. Kielten korostus opetuksessa tulee esille tietyissä termivalinnoissa. Termiä flerspråkighet (monikielisyys) ei mainita vuoden 2004 julkaisussa, mutta vuoden 2014 julkaisussa se mainitaan 70 kertaa. Termiä språkmedvetenhet (kielitetoisuus) toistetaan 78 kertaa vuoden 2014 julkaisussa, kun termi mainitaan vain kaksi kertaa vanhemmassa julkaisussa. Käytetyjä termejä ei kummassakaan julkaisussa määritellä yksiselitteisesti, vaan käsitesisältö täytyy päätellä tekstiyhteydestä.

Nyckelord: elever med invandrabakgrund, flerspråkighet, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*, parallellspråkighet, språkmedvetenhet

1 Inledning och syfte

Andelen människor med olika modersmål och kulturell bakgrund har ökat i Finland under de senaste årtiondena (Finlands officiella statistik 2015). Den samhälleliga förändringen och globaliseringen påverkar även grundskolan som med tiden har blivit mer mångkulturell och flerspråkig. Dessa förändringar syns även i styrdokument som *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (förkortat Grlgru) som ger ramar för all undervisning i grundskolan. (Se Soilamo 2008: 11.)

Syftet med min artikel är att granska hur elever med invandrabakgrund syns på terminivå i Grlgru från år 2004 och 2014. I fokus är begreppet 'elev med invandrabakgrund' och termerna *flerspråkig(het)*, *parallellspråkighet*, *språkmedveten(het)* och *språklig medvetenhet*. Jag jämför Grlgru från år 2004 med den nya publikationen från år 2014 och tar med hjälp av excerpering och termsökning reda på vilka termer som används om elever med invandrabakgrund och hur ofta de förekommer i de båda publikationerna. Som utgångspunkt har jag att termen *elev med invandrabakgrund* syftar på en elev som av någon orsak flyttat till Finland eller är född i Finland av föräldrar som båda är

invandrare. Elevens modersmål eller hemspråk är varken svenska eller finska. Det är ändå inte fråga om en homogen grupp elever utan det är fråga om barn och ungdomar i olika åldrar med olika bakgrund och med olika modersmål. (West 2016: 7.) Elever med invandrarbakgrund är synliga även i andra sammanhang, t.ex. när det gäller undervisning i elevens eget modersmål men inom ramen för denna artikel har jag begränsat diskussionen till olika benämningar. Jag undersöker även hur ofta och i hurdana sammanhang termerna *flerspråkig(het)*, *parallellspråkighet*, *språkmedveten(het)* och *språklig medvetenhet* förekommer i texterna. Nyckelorden som jag har valt är aktuella när det gäller inläring hos elever som talar andra språk än undervisnings-språket som modersmål (se t.ex. Hajer & Meestringa 2010) och dessutom förekommer orden i den aktuella språkdebatten i Norden (se t.ex. Godenhjelm, Saarinen & Östman 2013; Halinen, Harmanen & Mattila 2015). Jag kombinerar den jämförande statistiska analysen med kvalitativ närläsning i kontext för att även få veta i hurdana sammanhang de olika termerna används.

Enligt Vitikka, Krokfors och Hurmerinta (2012: 84–88) är Grlgru ett administrativt styrdokument och ett dokument som definierar vetande och inläring utgående från kulturella synpunkter men även ett utvecklingsverktyg för lärarens pedagogiska praxis. Enligt Halinen, Holappa och Jääskeläinen (2013) handlar läroplanen om mera än bara mål och innehåll för olika läroämnen. De beskriver läroplanen som skolans pedagogiska helhetsplan. Läroplanen kan ses som en utvecklingsplan som kräver systematisk uppföljning och värdering. I utvecklingsarbetet av en ny version av de nationella läroplansgrunderna tar man hänsyn till den globala synvinkeln och bearbetar den nya läroplanen utgående från den nya informationen samt de nya erfarenheterna som man har samlat in sedan senaste version. De lokala läroplanerna bearbetas utgående från Grlgru med hänsyn till de lokala förhållandena, möjligheterna och behoven. (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013: 190–191.)

Halinen, Harmanen och Mattila (2015: 149) diskuterar ändringarna i Grlgru 2014 och påpekar att flerspråkighet och mångkulturalism som tidigare har behandlats som marginella fenomen har nu i den nya läroplanen blivit en del av uppfostran för den nya generationen. Rokka (2011) har i sin undersökning diskuterat läroplansgrunderna från år 1985, 1994 och 2004 som politiska texter som ser eleverna som blivande aktiva aktörer i samhället. Rokka lyfter bl.a. fram integrering och internationalism som politiska teman som förekommer i läroplansgrunderna. Bearbetning av speciella språkprogram har varit ett sätt att stödja internationalism (Rokka 2011: 24). I den nyaste versionen av Grlgru nämns kulturell mångfald och språkmedvetenhet som en av principerna för utvecklandet av verksamhetskulturen (Grlgru 2014: 26–27). Språkets synlighet i bearbetningen av Grlgru 2014 märks t.ex. i att tvåspråkig undervisning har fått ett eget kapitel. Bergroth (2016) fokuserar i sin artikel på diskursen i planeringen av detta kapitel. Enligt planeringsgruppen borde man bl.a. beakta att elevens modersmål inte automatiskt är samma som undervisningsspråket och att ordet *undervisningsspråk* är förvirrande i tvåspråkig

undervisning när det i texten syftar till skolans administrativa språk, finska eller svenska.

2 Material och metod

Som material för min studie använder jag Grlgru från åren 2004 och 2014. En läroplan som följer ramarna i Grlgru 2004 har använts från och med den 1 augusti 2004 och senast den 1 augusti 2006. Den nya läroplanen har publicerats i slutet av år 2014. Lokala läroplaner som grundar sig på Grlgru 2014 tas i bruk i årskurserna 1–6 från och med hösten 2016 och i årskurserna 7–9 etappvis år 2017, 2018 och 2019. (Utbildningsstyrelsen 2014.)

Grlgru 2004 består av nio kapitel. Kapitel 1–5 utgörs bl.a. av beskrivning av läroplanens utformning och innehåll, utgångspunkten för anordnande och genomförande av undervisningen samt stöd för eleverna i deras studier. Kapitel 6 handlar uttryckligen om att undervisa elever från olika språk- och kulturgrupper. De olika målen och innehållen i undervisningen presenteras ämnesvis i kapitel 7. Kapitel 8 handlar om elevbedömningen och i kapitel 9 behandlas undervisning på främmande språk, språkbud, internationella språkskolor och steinerpedagogik. Jag använder den ursprungliga versionen av Grlgru 2004 och beaktar inte uppdateringar från år 2007 och 2010 (Utbildningsstyrelsen 2014).

Grlgru 2014 består av 15 kapitel. Kapitel 1–12 handlar bl.a. om gemensamma allmänna principer och mål för all grundskoleundervisning samt om bedömning, stöd och elevvård. Kapitel 9 går ut på frågor som gäller språk och kultur och kapitel 10 handlar om undervisning på två språk, som t.ex. språkbud. Kapitel 13 gäller skolämnen för årskurserna 1–2, kapitel 14 handlar om ämnen för årskurserna 3–6 och kapitel 15 om ämnen för årskurserna 7–9.

Jag analyserar 267 sidor i Grlgru 2004 och 437 sidor i Grlgru 2014. Jag utesluter innehållsförteckningen och bilagorna ur analysen. Jag har inlett min studie med att excerpiera Grlgru 2004 för att hitta termer som motsvarar begreppsinnhållet i termen *elev med invandrabakgrund*. Sedan har jag med sökfunktionen i PDF-filer granskat om samma termer finns i Grlgru 2014. Därefter har jag exciperat även Grlgru 2014 för att hitta sådana termer som inte nämns i Grlgru 2004. Jag har även använt sökfunktionen för att säkerställa att de nya termerna i Grlgru 2014 inte finns i Grlgru 2004. Det framgår inte alltid explicit i publikationerna vilket begrepp termen i fråga representerar eftersom begreppsdefinitioner saknas. Detta gör att jag har tagit hjälp av kontexten när det gäller att avgöra om 'elev med invandrabakgrund' ingår i begreppsintensionen. Jag har med sökfunktionen tagit fram även följande centrala och aktuella termer: *flerspråkig(het)*, *parallellspråkighet*, *språkmedveten(het)* och *språklig medvetenhet*. Jag har undersökt om termerna används i båda publikationerna samt jämfört i hurdana sammanhang

de används. Detta presenterar och diskuterar jag med hjälp av utvalda exempel. De höga frekvenserna på vissa termer beror delvis på att termerna har upprepats i tabeller och i brödtexten. Alla dessa förekomster finns ändå med eftersom jag anser att den mångsidiga och frekventa användningen berättar vad som betonas.

3 Användning av ett urval termer i Grlgru 2004 och 2014

Genomgången av Grlgru 2004 och Grlgru 2014 visar att det tycks finnas variation i termbruket gällande begreppet 'elev med invandrabakgrund'. I tabell 1 presenteras de sju olika termerna och termfrekvenserna i Grlgru 2004 och Grlgru 2014.

Tabell 1. Termerna och termfrekvenserna för 'elev med invandrabakgrund' i Grlgru 2004 och 2014

	Grlgru 2004	Grlgru 2014
Elever från olika språkliga och kulturella miljöer	1	0
Elev med annat modersmål	3	9
Elev med ett främmande språk som modersmål	0	1
Elev med invandrabakgrund	8	1
Flerspråkig elev	0	3
Invandrare	2	9
Invandrarelev	1	1
Totalt	15	24

Jämförelsen mellan användningen av termerna i de nyaste läroplanerna visar att term-användningen i båda publikationerna är varierande och antalet olika termer har ökat från 2004: Grlgru 2004 använder fem olika termer och Grlgru 2014 använder sex olika termer. Endast i Grlgru 2004 nämns *elever från olika språkliga och kulturella miljöer*. Termen används endast en gång när publikationen listar moment som ska ingå i läroplanen och nämner att "undervisning av elever från olika språkliga och kulturella miljöer" är ett av dessa moment (Grlgru 2004: 9). Någon definition av begreppet finns inte, men jag anser att elever med invandrabakgrund ingår i begreppsintensionen eftersom deras språkliga och kulturella bakgrund skiljer sig från majoritetens i klassen. Termen *elever från olika språkliga och kulturella miljöer* betonar elevens ursprung och miljön. Även Lahdenperä (1997: 149–170) understryker den kulturella aspekten och använder termen *två- eller flerkulturell elev* istället för *invandrarelev*. Hon betonar ändå att eleven har två kulturer: ursprungskulturen samt den nya kulturen eleven lever i. I Grlgru 2014 beskrivs att *människor med olika kulturell och språklig bakgrund* möts inom den grundläggande utbildningen (Grlgru 2014: 15). I denna formulering betonas att alla människor har olika kulturell och språklig bakgrund och därför finns den inte med i tabellen.

Termen *elev med annat modersmål* används i båda publikationerna. I Grlgru 2004 nämns termen i avsnitten 7.2 *Studier i olika modersmål och det andra inhemska språket* (2 gånger) och 7.3 *Modersmål och litteratur* (1 gång). Svenska, finska, samiska, romani och teckenspråk som modersmål diskuteras före avsnittet *Modersmål för elever med annat modersmål*. Man kan dra slutsatsen att ”annat modersmål” betyder andra modersmål än de ovannämnda. I texten nämns även att elevens vårdnadshavare kan ha valt ett annat språk än finska, svenska, samiska, teckenspråk eller romani (Grlgru 2004: 93). Användningen av termen *elev med annat modersmål* har ökat i den nyare versionen av Grlgru. Även i Grlgru 2014 används termen i avsnittet *Modersmål och litteratur*, men den förekommer oftare, sammanlagt nio gånger, i texten (ex. 1). Termen nämns alltid tre gånger när det gäller undervisning av modersmål för elever med annat modersmål, men samma meningar upprepas när det gäller årskurserna 1–2, 3–6 och 7–9. I Grlgru 2014 definierar publikationen ordet *annat* på liknande sätt som i Grlgru 2004, dvs. genom att nämna språken finska, svenska, samiska, teckenspråk och romani och på detta sätt avgränsa vad *annat* innebär (ex. 1).

- (1) Inom läroämnet modersmål och litteratur ingår i dessa läroplansgrunder följande tolv lärokurser: svenska och litteratur, finska och litteratur, samiska och litteratur, romani och litteratur, teckenspråk och litteratur, modersmål för elever med annat modersmål, svenska och finska som andraspråk och litteratur, svenska och finska för samisktalande samt svenska och finska för teckenspråkiga. (Grlgru 2014: 103, 159, 286)

Även ordet *främmande* används för att utesluta vissa språk i definitionen av elevens modersmål. Grlgru 2014 nämner en gång *elever med ett främmande språk som modersmål* (ex. 2) medan Grlgru 2004 inte använder termen. Grlgru 2014 definierar inte i detta sammanhang vilka språk som är ”främmande”. Det kan t.ex. handla om alla språk utöver undervisningsspråket. I de avsnitt som handlar om undervisning i språk har Grlgru (2014: 132) gjort skillnad mellan undervisning i det andra inhemska språket (dvs. finska eller svenska) och i främmande språk (alla andra språk förutom finska, svenska och samiska som nämns skilt). Gemensamt för exempel 1 och 2 är även att modersmål används som ett drag som skiljer eleverna från majoriteten i klassen. Lorentz (2009: 93) nämner modersmålet som ett av de drag som utgör skillnaden mellan inkluderande ”vi” och exkluderande ”de andra”. Exempelen i Grlgru 2014 tar ändå hänsyn till de rättigheter (ex. 1) och speciella behov (ex. 2) som ett annat modersmål än undervisningsspråket kan ge anledning till.

- (2) I bedömningen av elever med invandrabakgrund och elever med ett främmande språk som modersmål ska man ta hänsyn till varje elevs språkliga bakgrund samt till att kunskapen i svenska eller finska utvecklas småningom. (Grlgru 2014: 50)

Exempel 2 visar att Grlgru 2014 gör skillnad mellan *elever med invandrabakgrund* och *elever med ett främmande språk som modersmål*. De begrepp som dessa termer representerar definieras inte och skillnaden är därmed inte klar. Man kan göra den tolkningen att *en elev med invandrabakgrund* möjligen är endast en sådan elev som själv har invandrat

till Finland även om termen t.ex. enligt Pini Kemppainen & Lasonen (2009: 26) kan användas just då när barnet inte självt har invandrat till det nya landet. Som *en elev med ett främmande språk som modersmål* kan då räknas även de som har föräldrar som har invandrat till Finland och därför har ett annat språk än svenska som modersmål eller hemspråk. I detta sammanhang kan det ändå anses att *elever med invandrarbakgrund* läser finska eller svenska som modersmål när *elever med ett främmande språk som modersmål* läser sitt eget modersmål inom timresurser för modersmål och litteratur.

I Grlgru 2014 används termen *elev med invandrarbakgrund* endast en gång (ex. 2) medan termen i Grlgru 2004 är den vanligaste av de undersökta termerna i publikationen (ex. 3; tabell 1). Termen *elev med invandrarbakgrund* förekommer i avsnitt och stycken som handlar om stöd för studierna och undervisning som är avsedd för denna elevgrupp. Termen används t.ex. i avsnitt 6.4 *Elever med invandrarbakgrund* och *Bedömning av elever med invandrarbakgrund* som finns under avsnitt 8.1 *Bedömningen under studiernas gång*.

- (3) Vid bedömningen av olika läroämnen för elever med invandrarbakgrund skall elevens bakgrund och den kunskap i svenska eller finska som så småningom utvecklas beaktas. (Grlgru 2004: 263)

Termen *flerspråkig elev* nämns sammanlagt tre gånger i Grlgru 2014 (ex. 4) medan Grlgru 2004 inte använder termen (tabell 1). Termen används i avsnitt 9.4 *Andra flerspråkiga elever* som finns under kapitel 9, *Särskilda frågor som anknyter till språk och kultur*. Termen *fler- eller tvåspråkig elev* används av flera forskare inom forskning som handlar om flerspråkighet eller mångkulturalism (t.ex. Cummins 1996; Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002). Ofta vill dessa forskare undvika användning av ordet *invandrare* i någon form eftersom det kan anses negativt (t.ex. Holmegaard 1999: 20) och de vill även betona att dessa elever använder två eller flera språk dagligen (Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren 2002: 9).

- (4) Undervisningen för andra flerspråkiga elever har som särskilt mål att stödja elevernas flerspråkighet och utvecklingen av deras identitet och självkänsla. (Grlgru 2014: 87)

Det bakomliggande begreppet definieras inte i detta sammanhang men i avsnitt 4.2 nämns att alla medlemmar i en gemenskap är flerspråkiga (Grlgru 2014: 26; ex. 6). Två av dessa tre belägg på termen *flerspråkig elev* förekommer i samband med definitionen ”andra” (ex. 4). ”Andra” kan i detta fall ses i förhållande till föregående avsnitt: 9.1. *Samer och samisktalande*, 9.2 *Romer* och 9.3 *Teckenspråkiga*. ”Andra” kan anses syfta på elever som inte är samer, samisktalande, romer eller teckenspråkiga. Denna slutsats skulle inkludera även tvåspråkiga med språken finska och svenska i *andra flerspråkiga elever*. Det framgår ändå av texten att elevens kultur och den tid som eleven har varit i Finland ska tas i beaktande i undervisningen, dvs. även tvåspråkiga elever med finska och svenska som modersmål exkluderas med ordet ”andra” (Grlgru 2014: 87).

I Grlgru 2004 används termen *invandrare* en gång när det talas allmänt om att invandrare har gjort Finland mångkulturellt och en gång när publikationen syftar på bilagan om undervisning i elevens eget modersmål. Termen *invandrarelev* används endast en gång i definitionen av begreppet 'invandrarelev' (ex. 5). Fastän begreppet definieras brukas ifrågavarande term ändå inte utan i stället används *elev med invandrarbakgrund*. Det förklaras inte vad *invandrarbakgrund* innebär. Enligt Lasonen m.fl. (2009: 14) ska man helst undvika termen *invandrare* speciellt när det gäller barn som inte själva har invandrat i ett nytt land. Termen *invandrarbakgrund* betonar elevens bakgrund men betyder inte att eleven själv är invandrare (Pini Kemppainen & Lasonen 2009: 26).

- (5) Med invandrarelever avses i dessa grunder för läroplanen för den grundläggande utbildningen både sådana barn och unga med invandrarbakgrund som har flyttat till Finland och sådana som är födda i Finland. (Grlgru 2004: 34)

Användningen av termen *invandrare* har ökat kraftigt från två belägg i Grlgru 2004 till nio år 2014. Grlgru 2014 använder termerna *invandrare* och *invandrarelev* endast när det handlar om statsrådets förordning (422/2012) 8 § 2 mom eller läroämnet svenska/finska för invandrare som samma förordning behandlar. I Grlgru 2014 upprepas hänvisningar till denna statsrådets förordning flera gånger i texten, ofta även i ordagrann form.

I det följande diskuterar jag termerna *flerspråkig*, *flerspråkighet*, *parallellspråkighet*, *språkmedveten*, *språkmedvetenhet* och *språklig medvetenhet*.

Tabell 2. Frekvenserna för termerna *flerspråkig*, *flerspråkighet*, *parallellspråkighet*, *språkmedveten*, *språkmedvetenhet* och *språklig medvetenhet* i Grlgru 2004 och 2014

	Grlgru 2004	Grlgru 2014
Flerspråkig	0	27
Flerspråkighet	0	70
Parallellspråkighet	0	13
Språkmedveten	0	4
Språkmedvetenhet	2	78
Språklig medvetenhet	1	43
Totalt	3	235

Flerspråkighet är aktuellt i alla skolor i Finland och speciellt lärarens medvetenhet om de språkliga aspekterna i undervisningen är en av de viktigaste faktorerna när läraren tar hänsyn till elevernas varierande språkkunskaper i klassrummet (Hajer & Meestringa 2010: 15–22; Slotte-Lüttge & Forsman 2013: 14).

Grlgru 2004 använder inte termerna *flerspråkig* eller *flerspråkighet* i någon form i texten. I Grlgru 2014 används termen *flerspråkig elev* tre gånger (tabell 1). Eftersom termen *flerspråkig elev* redan diskuterats ovan koncentrerar jag mig här på andra sammanhang där termen *flerspråkig* förekommer. Termen *flerspråkig* kombineras även med andra företeelser än bara med elever. I Grlgru 2014 definieras begreppet 'flerspråkig' så att alla gemenskaper och alla medlemmar i olika gemenskaper är flerspråkiga vilket betyder att egentligen alla elever i skolan är flerspråkiga (ex. 6). I exempel 7 nämns att undervisningssituationer kan vara flerspråkiga. Exemplet finns i kapitel 9 *Särskilda frågor som anknyter till språk och kultur*.

- (6) Varje gemenskap och varje medlem i gemenskapen är flerspråkig. (Grlgru 2014: 28)
- (7) I skolarbetet kan ingå flerspråkiga undervisningssituationer där lärarna och eleverna använder alla de språk de kan. (Grlgru 2014: 86)

Grlgru 2014 uppmuntrar på flera olika ställen till användning av flerspråkighet som en resurs och till användning av olika språk i undervisningssituationer (ex. 7). När det gäller ämnet romani står det i publikationen att även flerspråkiga kommunikationssituationer ska erbjudas eleverna (Grlgru 2014: 115). Elevens flerspråkiga bakgrund nämns när det gäller elever som har möjlighet till undervisning i svenska eller finska som andraspråk. Grlgru (2014: 126, 128, 197, 220, 325, 348) kombinerar termen *flerspråkighet* även med flerspråkig och mångkulturell identitet som man har möjlighet att utveckla med hjälp av språkstudierna.

Grlgru (2014: 28) definierar begreppet 'flerspråkighet' som "en form av kulturell mångfald". Fastän Grlgru 2014 nämner flerspråkiga elever endast tre gånger omtalas ändå flerspråkighet som en egenskap hos eleven (*elevens flerspråkighet*) som ska stödjas och utnyttjas i undervisningen (ex. 4). Flerspråkighet presenteras även som ett fenomen i den närliggande omgivningen (ex. 8). Samma mening upprepas flera gånger i avsnitt som handlar om undervisning i främmande språk och samiska i olika årskurser.

- (8) Med hjälp av internationalisering på hemmaplan ska eleverna bekanta sig med flerspråkigheten och den kulturella mångfalden i det omgivande samhället. (Grlgru 2014: 222, 226, 230, 233, 351, 355, 359, 363, 370,)

Flerspråkighet nämns i de avsnitt som handlar om språkämnerna: samiska och litteratur, romani och litteratur, teckenspråk och litteratur, modersmål och litteratur, det andra inhemska språket, svenska och litteratur samt svenska som andraspråk och litteratur. Flerspråkighet tas inte upp i avsnitt som handlar om de övriga ämnena.

Även *parallellspråkighet* är en term som inte används i Grlgru 2004. Enligt Godenhjelm, Saarinen och Östman (2013: 5) är det fråga om användning av olika språk parallellt utan att de ersätter varandra. Det är ofta fråga om parallellspråkighet i en organisation eller t.ex. i ett land. I Grlgru 2014 nämns parallellspråkighet alltid tillsammans

med flerspråkighet. Grlgru 2014 använder parallellspråkighet när texten handlar om de officiella minoritetsspråken i Finland, dvs. samiska, romani och teckenspråk, samt undervisning i främmande språk. I exempel 9 är det fråga om uppdraget för lärokursen samiska och litteratur i alla årskurser. Formuleringen är den samma även när det gäller lärokurserna i romani.

- (9) Undervisningen ska i samarbete med hemmen, den samiska gemenskapen och undervisningen i andra läroämnen utveckla elevernas språkkunskaper och ge dem möjligheter att med hjälp av sin parallell- och flerspråkighet bygga upp sina språkliga och kulturella identiteter. (Grlgru 2014: 110, 172, 301)

Grlgru 2014 definierar inte eller öppnar inte upp begreppet 'parallellspråkighet'. Det diskuteras ändå i texten att syftet med språkundervisningen är att "stödja språkbruk på olika språk parallellt" (Grlgru 2014: 287). Även i exempel 7 ovan betonas att eleverna ska uppmuntras att använda de språk de kan i skolan. Parallellspråkighet kan förstås betyda användning av ett eller flera språk parallellt i enlighet med Godenhjelms, Saariens och Östmans (2013: 5) definition ovan.

Det är tydligt att språkmedvetenhet har lyfts fram som ett tema som upprepas flera gånger i den nya läroplanen. Sammanlagt nämns termen *språkmedveten* fyra gånger och *språkmedvetenhet* 78 gånger. I Grlgru 2004 nämns inte termen *språkmedveten* alls och termen *språkmedvetenhet* nämns två gånger (ex. 10). (Tabell 2.) I Grlgru (2004: 125, 134) nämns språkmedvetenhet när det gäller elevens mål i modersmålsinriktad undervisning i finska samt modersmålsinriktad undervisning i svenska på årskurs 7–9. I båda ämnena är det fråga om att fördjupa elevens språkmedvetenhet. I Grlgru 2014 används termen *språkmedveten* när det nämns att gemenskapen är språkmedveten, skolan är språkmedveten (ex. 11) och lärarens perspektiv på undervisning av ämnet språkbadsspråk/målspråk och skolans undervisningsspråk är språkmedvetet (Grlgru 2014: 30, 90).

- (10) fördjupa sin språkmedvetenhet och språkkännedom, så att han eller hon kan analysera, förbättra, utveckla och variera sitt språk i tal och skrift. (Grlgru 2004: 125)
- (11) I en språkmedveten skola är alla vuxna både språkliga modeller och språklärare i det läroämne de undervisar. (Grlgru 2014: 30)

Internationalisering och skolans språkmedvetenhet behandlas i avsnittet *Kulturell mångfald och språkmedvetenhet* som är en del av kapitel 4 *Verksamhetskulturen i en enhetlig grundläggande utbildning*. Språkmedvetenhet upprepas när det gäller undervisning i *svenska och litteratur*. Det handlar om att stödja elevens språkmedvetenhet jämsides med skolspråket. (Grlgru 2014: 106, 162, 289.) Språkmedvetenhet nämns även i fråga om andra språkämnen: samiska och litteratur, romani och litteratur, teckenspråk och litteratur, svenska som andraspråk och litteratur, det andra inhemska språket finska/svenska samt främmande språk (Grlgru 2014: 111, 114, 116, 120, 126, 128, 162). Termen upprepas flera gånger, delvis eftersom termen förekommer i tabeller och i texten och delvis eftersom nästan samma innehåll upprepas när det gäller de olika årskurserna.

Begreppen 'språkmedveten' eller 'språkmedvetenhet' definieras inte i publikationerna. I exempel 11 kommer det fram egenskaper hos en språkmedveten skola men Grlgru 2014 ger inte en närmare definition. Grlgru 2014 nämner oftast språkmedvetenhet som något som eleven ska utveckla och inte något som läraren behöver för att uppmärksamma språkliga faktorer i sin undervisning. Utgångspunkten är därför annorlunda än den hos t.ex. Hajer och Meestringa (2010: 15–22) som betonar att det är fråga om lärarens medvetenhet om de språkliga faktorerna i undervisningen.

Termen *språklig medvetenhet* nämns 1 gång i Grlgru 2004 och 43 gånger i Grlgru 2014. Att utveckla sin språkliga medvetenhet nämns i Grlgru 2004 som ett mål för eleven i den grundläggande undervisningen (Grlgru 2004: 95). I Grlgru 2014 används termen t.ex. när det gäller läroämnet modersmål och litteratur (ex. 12), A-lärokursen i finska, samiska samt främmande språk.

- (12) Syftet med undervisningen om språket är att stödja och utveckla språklig medvetenhet och analytisk språkfärdighet. (Grlgru 2014: 288)

I tabeller som gäller t.ex. bedömning i A-lärokursen i finska kommer det fram att termen *språklig medvetenhet* inte används synonymt med *språkmedvetenhet*. Skillnaden är ändå inte tydlig. *Språklig medvetenhet* nämns under rubriken *Kulturell mångfald och språkmedvetenhet* som ett av föremålen för bedömningen. Kunskapskraven, dvs. att uppfatta likheter och olikheter mellan finskan och modersmålet eller andra språk, kan uppfattas som definition för den språkliga medvetenheten. (Grlgru 2014: 200). Enligt Hägerfelth (2011: 126–127) utvecklas språklig medvetenhet hos elever när språket och texter diskuteras explicit och detta förutsätter att även läraren har kunskaper när det gäller att diskutera det ämnesrelaterade språket. I en tabell som handlar om mål för lärokursen svenska som andraspråk och litteratur nämns det att en av lärarens handledningsuppgifter är att handleda eleven i att stärka sin språkmedvetenhet (Grlgru 2014: 187).

4 Diskussion

Termanvändningen i de olika versionerna är varierande. Liksom Grlgru 2004 ger även Grlgru 2014 ansvaret för att förstå och definiera termerna till dem som bearbetar de lokala läroplanerna. I kontexten kan man förstå vad som avses men entydiga definitioner används i huvudsak inte i dessa publikationer. Hakkarainen (2002: 351) påpekar att läroplansgrunderna på 2000-talet inte är bindande på samma sätt som den nationella läroplanen var tidigare, utan man har bättre möjligheter att påverka undervisningen på ett lokalt plan. Vagheten i definitionerna kan anses göra det lokala läroplansarbetet ännu viktigare eftersom det kan vara svårt att veta t.ex. vilka elever som menas.

Grlgru 2014 inkluderar elever med invandrarbakgrund i gruppen "elever" genom att diskutera hur alla individer i en gemenskap är flerspråkiga (Grlgru 2014: 28) och genom

att betona ”elevens flerspråkighet” flera gånger. I Grlgru 2004 nämns elever med invandrarbakgrund i vissa enskilda avsnitt och kapitel, men elevernas språkliga bakgrund tas inte hänsyn till i all undervisning på samma sätt som i Grlgru 2014. Även Grlgru (2004: 44) nämner i avsnitt 7.3 *Modersmål och litteratur* att elevernas språkkunskaper ska tas hänsyn till i all undervisning men detta upprepas inte när de olika ämnena beskrivs. Betoningen av flerspråkighet och språkmedvetenhet på termnivå i Grlgru 2014 kan ses som ett tecken på att språket kommer att spela en synligare roll i all undervisning i framtiden (se t.ex. Hajer & Meestringa 2010; Slotte-Lüttge & Forsman 2013).

Min studie kan utvecklas med att granska närmare de interna förhållandena mellan termerna och välja ett bredare urval termer som ger en vidare uppfattning om de ändringar som gjorts mellan de två publikationerna. Dessa ändringar kan undersökas även ur samhällsrelig synvinkel. Ett annat tema kan också vara att studera hur ändringen syns i praktiken i skolvardagen.

Litteratur

- Axelsson, Monica, Ingrid Lennartson-Hokkanen & Mariana Sellgren (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Bergroth, Mari (2016). Reforming the national core curriculum for bilingual education in Finland. I: *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4 (1). 86–107. Red. Diane J. Tedick & Siv Björklund. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Godenhjelm, Sebastian, Taina Saarinen & Jan-Ola Östman (2013). *Utgångspunkter för en fungerande parallellspråkighet. En kartläggning av mångspråkigheten vid finländska universitet*. [online]. [Citerat 22.4.2016]. Tillgänglig: <http://nordiskparallelsprogsnet.blogs.ku.dk/files/2013/05/Landsrapport-FinlandMini.pdf>.
- Grlgru (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. [online]. [Citerat 17.12.2010]. Tillgänglig: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>.
- Grlgru (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. [online]. Utbildningsstyrelsen. Föreskrift 1/011/2004, 2/011/2004 & 3/011/2004. [Citerat 2.1.2015]. Utbildningsstyrelsen. Föreskrifter och anvisningar 2014: 96. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkajulkaisu.pdf.
- Hajer, Maaïke & Theun Meestringa (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Svenska upplagan. Original: Handboek taalgericht vakonderwijs, 2:a utg. 2009. Översättning Ylva Verwijst. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hakkarainen, Pentti (2002). Opetussuunnitelma ja kehittävä opetustyö. *Kasvatus*, 33 (4). 350–362.
- Halinen, Irmeli, Arja-Sisko Holappa & Liisa Jääskeläinen (2013). Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen yhdistäminen. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus*, 44 (2). 187–194.
- Halinen, Irmeli, Minna Harmanen & Paula Mattila (2015). Making Sense of Complexity of the World Today: why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning. [online]. *Improving Literacy Skills across Learning*. CIDREE yearbook 2015. Red. V. Boszik. [Citerat 12.9.2016]. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf.
- Holmegaard, Margareta (1999). *Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk*. Acta universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 135. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hägerfelth, Gun (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. Liber: Stockholm.

- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Studies in Educational Sciences 7. Stockholm: HLS Förlag.
- Lasonen, Johanna, Mia Halonen, Raija Pini Kemppainen & Marianen Teräs (2009). Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. I: *Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*, 9–21. Red. Johanna Lasonen & Mia Halonen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lorentz, Hans (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Pini Kemppainen, Raija & Johanna Lasonen (2009). Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa. I: *Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*, 25–43. Red. Johanna Lasonen & Mia Halonen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rokka, Pekka (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Acta Universitatis Tamperensis 1615. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Slotte-Lüttge, Anna & Liselott Forsman (2013). *Skolspråk och lärande*. Guider och handböcker 2013: 5. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Soilamo, Outi (2008). *Opettajien monikulttuurinen työ*. [online]. Annales Universitatis Turkuensis C 267. Turun yliopiston julkaisuja. Kasvatustieteiden tiedekunta. [Citerat: 28.4.2016]. Tillgänglig: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence=1>.
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Läroplans- och examensgrunder*. [online]. [Citerat: 25.8.2014]. Tillgänglig: http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laropplans_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen.
- West, Sanna (2016). *Förståelse genom språklig medvetenhet – Lärarperspektiv på elever med invandrarbakgrund i den finlandssvenska grundskolan*. Licentiatavhandling. Enheten för nordiska språk. Vasa universitet.
- Vitikka, Erja, Leena Krokfors & Elina Hurmerinta (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. I: *The Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, 83–96. Red. Hannele Niemi, Auli Toom & Arto Kallioniemi. Rotterdam: Sense Publishers.