



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

ÖHMAN NIINA

ÄIDINKIELENOMAISEN RUOTSIN OPETUS

Tapaustutkimus ruotsin kielen äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksesta
Pohjanmaalla ja Uudellamaalla opettajan näkökulmasta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2013



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Öhman Niina	
Työn nimi ÄIDINKIELENOMAISEN RUOTSIN OPETUS Tapaustutkimus ruotsin kielen äidinkielenomaisen oppimäärän opetuksesta Pohjanmaalla ja Uudellamaalla opettajan näkökulmasta			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Lokakuu 2013	Sivumäärä 109 (4)
Tiivistelmä <p>Suomi on kaksikielinen maa, jossa suomen- ja ruotsinkieliset elävät rinnakkain. Kielirajat ylittävät avioliitot ja suomenkielisten perheiden kiinnostus laittaa lapsensa ruotsinkieliseen kouluun ovat kasvattaneet kaksikielisten ja suomenkielisten oppilaiden määrää ruotsinkielisissä kouluissa. Ruotsinkielisissä kouluissa on jo parinkymmenen vuoden ajan opetettu suomea myös äidinkielenomaisen oppimäärän mukaan (modersmålsinriktad finska, MoFi). Vaikka kaksikieliset lapset laitetaan useammin ruotsinkieliseen kouluun, löytyy heitä myös suomenkielisistä kouluista. Kaksikielisille tarkoitettua äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärää (ÄiRu) ei opeteta yhtä laajasti kuin ruotsinkielisten koulujen vastaavaa oppimäärää (MoFi), eikä äidinkielenomaisesta ruotsista löydy juurikaan tietoa.</p> <p>Tutkielman tavoitteena olikin saada lisää tietoa äidinkielenomaisesta ruotsista ja sen opetuksesta. Tutkielmassa on tutkittu äidinkielenomaisen ruotsin opetusta opettajien näkökulmasta havainnoimalla opettajien tunteja ja haastatteleamalla heitä. Tarkoituksena oli saada lisää tietoa oppitunneilla käytetyistä työmuodoista ja materiaaleista, sekä opettajien käytämästä kielestä. Myös äidinkielenomaisen ruotsin valtakunnallisen opetussuunnitelman käyttöä ja sen toteutumista tarkasteltiin. Lisäksi tutkielman avulla kerättiin tietoa opettajien kokemuksista ja äidinkielenomaisen ruotsin opetukseen vaikuttavista tekijöistä.</p> <p>Tutkielma on laadullinen tapaustutkimus, jonka kohderyhmänä on neljä äidinkielenomaista ruotsia opettavaa opettajaa kolmelta eri paikkakunnalta. Paikkakunnista kaksi sijaitsee Pohjanmaalla ja yksi Uudellamaalla. Kaikki kunnat ovat kaksikielisiä ja ruotsi on niissä enemmistökieli. Pohjanmaalta tutkielmaan osallistui kaksi opettajaa Uudestakaarlepyystä ja yksi opettaja Pietarsaaresta. Uudeltamaalta tutkielmaan osallistui yksi opettaja Raaseporista. Jokaista opettajaa havainnointiin kolmen oppitunnin ajan marraskuussa 2012 tai tammikuussa 2013. Lisäksi jokaista opettajaa haastateltiin kerran tammikuussa 2013. Aineisto koostuu siis 12 havainnoidusta oppitunnista ja neljästä 25–40 minuutin haastattelusta. Haastattelurunkoa testattiin esitutkimuksen avulla. Analyysissä vertailua tapahtuu kolmella eri tasolla. Opettajia verrataan toisiinsa, havainnointien ja haastatteluiden tuloksia vertaillaan ja tuloksia verrataan myös tutkielman viitekehukseen. Tulokuvauksessa käytetään kertovaa rakennetta, jota tuetaan suorilla lainauksilla ja taulukoilla.</p> <p>Tuloksista ilmenee, että äidinkielenomaisen ruotsin opetus oli järjestetty kaikissa kunnissa eri tavalla. Kunnissa hyödynnettiin opettaja- tai oppilasvaihtoa tai oppimäärälle oli palkattu oma opettaja. Oppitunneilla käytettiin opetuskielenä ruotsia ja suomea käytettiin vain tarkentamaan tai avaamaan käsitteitä. Kaikki opettajat olivat joko ruotsinkielisiä tai kaksikielisiä. Opetusmateriaalina käytettiin eniten muuta materiaalia, kuten monisteita. Myös ruotsinkielisten koulujen oppikirjoja käytettiin paljon opetuksessa. Sosiaalimuodoista käytettiin eniten suuryhmäopetusta ja yksilötyötä. Työmuodoista käytetyin oli opetuskeskustelu. Äidinkielenomaisen ruotsin valtakunnallista opetussuunnitelmaa käytettiin jossain määrin opetuksen tukena. Havainnoiduilla tunneilla keskityttiin opetussuunnitelman sisällöistä eniten kielentuntemukseen. Oppilaiden kielitaustat olivat vaihtelevia ja opettajien mukaan myös oppilaiden produktiiviset (kirjoitus ja puhe) ja reseptiiviset (luetun ja kuullun ymmärtäminen) taidot vaihtelivat paljon. Opettajat tekivät jonkin verran yhteistyötä muiden opettajien kanssa, mutta oppiaineen sisällä se oli lähes mahdotonta. Opettajat kokivat myös saavansa tukea rehtorilta. Kysyttäessä miten oppimäärää voisi kehittää, toivoivat opettajat mm. täydennyskoulutusta ja opetusta tukevaa opetusmateriaalia.</p> <p>Tutkielma on mahdollista toistaa, jos samat henkilöt opettavat edelleen oppimäärää samoilla paikkakunnilla. On kuitenkin huomioitava, että tilanteet voivat muuttua, esimerkiksi opettajien taitotiedon kasvaessa tai oppilasaineen vaihtuessa. Tuloksia ei voi yleistää liikaa, koska kohderyhmänä oli vain kolme kuntaa ja neljä opettajaa. Kuitenkin tutkielma antaa näille ja muille kunnille mahdollisuuden kehittää äidinkielenomaisen ruotsin opetusta sekä kunnallisella että opettajakohtaisella tasolla. Valtakunnallisella tasolla tutkielma tuo uutta tietoa, jota voidaan tarvittaessa hyödyntää niin yleisissä keskusteluissa kuin opetuksen kehittämisessä.</p>			
Asiasanat haastattelut, havainnointi, kaksikielisyys, opettaja, opetus, tapaustutkimus, äidinkielenomainen ruotsi			

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 KAKSIKIELISYYS SUOMESSA	4
2.1 Kuka on kaksikielinen?	4
2.2 Kaksikielinen Suomi	7
2.3 Kaksikieliset perheet ja koulukielen valinta	8
2.4 Koulu ja kaksikielisyys	10
2.5 Kaksikieliset oppilaat ja toinen kotimainen kieli koulussa	14
2.6 Aikaisempia tutkimuksia kaksikielisyydestä	15
2.7 Yhteenveto	19
3 TOISEN KOTIMAISEN KIELEN OPETUS	21
3.1 Yleisesti opetuksesta ja opiskeluympäristöistä	21
3.2 Opetuksessa käytettäviä työtapoja	24
3.3 Ruotsin kielen opetus Suomessa	27
3.4 Opetussuunnitelma opetuksen tukena	30
3.4.1 Yleisesti opetussuunnitelmista	30
3.4.2 Äidinkielenomaisen ruotsin opetussuunnitelma	32
3.5 Toisen kotimaisen kielen kansalliset arvioinnit 2000-luvulla	33
3.5.1 Arvioinnit 2001	34
3.5.2 Arvioinnit 2008 ja 2009	37
3.6 Yhteenveto	40
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	43
4.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset	43
4.2 Laadullinen tutkimus	46
4.2.1 Tapaustutkimus	47
4.2.2 Havainnointi	49
4.2.3 Haastattelu	51
4.3 Kohderyhmä ja aineistonkeruu	55
4.4 Aineiston analysointi	62
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	63

5 KIELI, MATERIAALI JA TYÖTAVAT ÄIRU:N OPETUKSESSA	66
5.1 Yleisesti havainnoiduista tunneista	66
5.2 Tunneilla käytetty kieli	68
5.3 Opetuksessa käytettävä materiaali	69
5.4 Opetuksessa käytetyt työtavat	72
5.5 Yhteenveto	78
6 OPETUSSUUNNITELMA JA ÄIRU:N OPETUKSEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	80
6.1 Opettajien ja oppimäärän taustatietoja	80
6.2 Opetussuunnitelman toteutuminen ja käyttö	81
6.3 Opettajien näkemys oppilaiden kielitaidosta ja asenteista	86
6.4 Opettajien ajatuksia äidinkielenomaisesta ruotsista ja opetuksesta	89
6.5 Koulut työympäristöinä	93
6.6 Yhteenveto	96
7 POHDINTA	98
LÄHTEET	103
LIITTEET (4 kpl.)	

1 JOHDANTO

Lukion jälkeen olin vuoden kouluavustajana suomenkielisessä alakoulussa Uudessakaarlepyyssä Pohjanmaalla, jossa ruotsi oli enemmistökieli. Vaikka olin kasvanut kaksikielisessä kaupungissa, löysin itseni hieman erikoisesta tilanteesta. Koulu oli tavallinen suomenkielinen alakoulu, mutta suurin osa oppilaista puhui sekä suomea että ruotsia. Koulun tilanne oli erilainen kuin monessa muussa suomenkielisessä koulussa ja sen kielitilannetta pystyi vertaamaan suomenruotsalaisiin kouluihin, joissa monet oppilaat hallitsevat molemmat kotimaiset kielet. Suomenkieliset koulut käyneenä en ollut aikaisemmin törmännyt vastaavanlaiseen tilanteeseen. Kouluissani oli aina puhuttu vain suomea. Luokallani oli kyllä ollut oppilaita, joiden äiti tai isä oli ruotsinkielinen. Harvoin kuitenkin kuulin luokkakavereideni puhuvan ruotsia, joten oli yllättävää kuulla kahta kieltä puhuttavan yhdessä koulussa.

Tutkielmani sai alkunsa, kun minun piti löytää aihe opintoihini kuuluvalla monikielisyyden tutkimuskurssille. Muistin, kuinka mielenkiintoinen kielellinen tilanne Uudenkaarlepyyn koulussa oli, ja päätin tutkia koulussa opetettavaa oppimäärää äidinkielenomainen ruotsi (ÄiRu), joka on tarkoitettu kaksikielisille oppilaille. Jatkoin tutkimuskurssille tekemääni raporttia ja tein aiheesta kandidaatintyöni (ks. Öhman 2012). Koska äidinkielenomainen ruotsi kiinnosti minua edelleen ja ohjaajieni mukaan aiheesta oli mahdollista tehdä pro gradu -tutkielma, aloin etsiä muita kouluja tai kuntia, joissa annettiin opetusta äidinkielenomaisessa ruotsissa. Löysin Uudenkaarlepyyn lisäksi kaksi muuta kuntaa, joissa opetettiin äidinkielenomaista ruotsia, ja joissa oli erilliset ryhmät oppimäärälle. Nuo kaksi kuntaa olivat Pietarsaari Pohjanmaalla ja Raasepori Uudellamaalla.

Jo tutkimuskurssin aikana ja kandidaatintyötä tehdessäni oli käynyt selväksi, että aiheeseen liittyvien lähteiden löytäminen on vaikeaa. Suomenkielisissä kouluissa olevista kaksikielisistä

oppilaista tai äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärästä ei tahtonut löytyä tietoa, joten tutkielmani lähtökohtana olen käyttänyt saatavilla olevia tietoja vastaavasta tilanteesta suomenruotsalaisessa koulussa. Suomenruotsalaisissa kouluissa kaksikieliset oppilaat ovat tuttu näky luokassa (vrt. Laurén 1984 ja Finnäs 1990) ja kouluissa annetaan myös opetusta äidinkielenomaista ruotsia vastaavassa oppimäärässä äidinkielenomainen suomi (MoFi). Tutkielmasani olen myös tarkastellut valtakunnallista opetussuunnitelmaa äidinkielenomaisen ruotsin osalta, toisen kotimaisen kielen oppimääriä ja opetuksen didaktisia näkökulmia.

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, sillä olen tutkinut vain yhtä oppimäärää kolmessa kunnassa. Äidinkielenomaisen ruotsin opetus ei ole yleistä ja kaikki kolme kuntaa ovat järjestäneet opetuksen eri tavoilla, minkä vuoksi tutkielmani tuloksia ei voi liikaa yleistää. Tutkielmani aineiston keräsin havainnoimalla oppitunteja ja haastattelemalla opettajia lukuvuonna 2012–2013. Kohderyhmäni muodostui neljästä ÄiRu:n opettajasta, joista jokaista havainnoin kolmella oppitunnilla ja haastattelin kerran. Haastattelut käytiin ruotsiksi. Tutkielmani tarkoituksena on saada lisää tietoa oppimäärästä, sen taustoista, toteutuksesta ja tarpeesta kunnissa, sekä kuulla opettajien mietteitä oppimäärästä ja sen opetuksesta.

Viime vuosina on keskusteltu paljon ruotsin kielestä ja kaksikielisistä kouluista. Kovero (2011, 9) toteaa, että keskustelu ruotsin kielen asemasta yhtenä Suomen kansalliskielenä on saanut paljon huomiota mediassa ja ruotsinkielisen koulun hyvä ja itsenäinen asema on paikoin kyseenalaistettu. Kaksikielisistä kouluista puhuttaessa on esitetty mielipiteitä puolesta ja vastaan, mutta se mitä kaksikielisillä kouluilla tarkoitetaan, on ollut epäselvää. Keskusteluissa on ollut epäselvyyksiä mm. oppilaisiin, kielten käyttöön ja opetuksen järjestämiseen liittyvissä asioissa. Kaksikielisten koulujen tarkempaa määritelmää onkin toivottu.

Sundman (2011) toteaa, että keskusteluissa on jäänyt epäselväksi, kenelle kaksikielinen koulu on tarkoitettu. Hänen mukaansa suomen- ja ruotsinkielisten koulujen yhdistäminen voi johtaa yksikielisyyteen, eli suomen kielen valtaan. Suomenkielisille tarkoitettu kaksikielinen koulu, joka toimisi kielikylpyperiaatteella, olisi Sundmanin mukaan toimiva ratkaisu, mutta ongelmana on opettajapula. Malli, jossa ruotsinkielisiä opettajia palkattaisiin suomenkielisiin kouluihin, olisi myös vaikea toteuttaa opettajapulan vuoksi. Kansanedustaja Christina Gestrinin (HS 21.3.2013 mielipide) mielestä ruotsinkielisten koulujen muuttaminen kaksikielisiksi ei hyödytä ruotsinkielisiä.

Kaksikielisiä kouluja koskevassa keskustelussa on myös sivuttu toisen kotimaisen kielen opetusta, eikä siitä ole täysin perillä. Esimerkiksi Arajärvi, Cedercreutz-Pesonen ja Laxén (HS mielipide 28.3.2013) väittävät, että Suomessa ei tarjota kaksikielisille oppilaille äidinkielenomaista ruotsin opetusta suomenkielisissä kouluissa, vaan oppilaat lukevat 7. luokalta alkavaa B-ruotsia. Suomessa annetaan opetusta ÄiRu:ssa, kuten pro gradu -tutkielmani todistaa. Myös A-ruotsia opetetaan kouluissamme (mm. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011).

Vaikka tutkielmani aihe on saanut alkunsa omista kokemuksistani, voi yleisen keskustelun perusteella todeta, että kaksikielisyys ja toisen kotimaisen kielen opiskelu tarkoittavat eri ihmisille eri asioita. ÄiRu:n opetuksesta ei selvästikään tiedetä kovin laajasti ja kaksikielisistä oppilaista puhuttaessa tarkoitetaan yleensä ruotsinkielisissä kouluissa opiskelevia oppilaita. Tutkielmani valottaa ainakin hieman ÄiRu:n opetusta opettajien näkökulmasta, mutta valtakunnan tasolla ÄiRu:n eteen on tehtävä vielä paljon töitä. Toivottavasti kuitenkin tulevaisuudessa suomenkielisten koulujen kaksikieliset oppilaat saavat tasoaan vastaavaa ruotsinopetusta kaikkialla Suomessa.

2 KAKSIKIELISYYS SUOMESSA

Tässä luvussa tulen kertomaan Suomen kaksikielisyydestä. Aloitan määrittelemällä kaksikielisyyden käsitettä: kuka on kaksikielinen? Tämän jälkeen käsittelen kaksikielisyyttä Suomen, perheen, koulun ja oppilaiden näkökulmasta. Lopuksi käyn läpi aikaisempia tutkimuksia, jotka liittyvät Suomen kaksikielisyyteen ja kouluun. Koulun ja kaksikielisyyden kohdalla otan lähtökohdaksi suomenruotsalaisen koulun tilanteen, koska tietoa suomenkielisistä kouluista ruotsinkielisillä alueilla tai alueilla, joissa ruotsin kieli on enemmistönä, ei ole juurikaan saatavilla.

2.1 Kuka on kaksikielinen?

Kaksikielisyyden määrittelemisen ei ole helppoa. Kaksikielisyydestä puhuttaessa voidaan erottaa yksilön kaksikielisyyden (yksilö, joka hallitsee kaksi kieltä) ja yhteiskunnan kaksikielisyyden (ryhmä, jossa on kaksi kieltä). (Skutnabb-Kangas 1981, 83–84; Baker 2007, 2.) Bakerin mukaan kaksikielisiä henkilöitä löytää usein ryhmistä, jotka voivat olla tietyllä alueella, tai jotka ovat levittäytyneet useille alueille. Yksilön kaksikielisyyden voi olla pitkälti suunnittelematonta tai suunniteltua. Jos yksilö kasvaa kaksikielisessä kodissa tai ympäristössä, voi kaksikielisyyden olla suunnittelematonta. Vanhemmat voivat myös tietoisesti kasvattaa lapsensa kaksikieliseksi, vaikka perheessä olisi vain yksi kotikieli. Kaksikielisyyden voi siis olla sattumien summa tai tietoinen valinta. (Tandefelt 2001, 29.)

Skutnabb-Kangas (1981, 20–21) lähestyy kaksikielisyyttä äidinkielen kautta. Hänen mukaansa äidinkielellä on suuri symbolinen arvo ja vähemmistöliikkeet hakevatkin tunnustusta äidinkielilleen. Toinen syy, miksi kysymys äidinkielestä on tullut ajankohtaisemmaksi, on kasvava huoli vähemmistölasten koulutuksesta. Monet opettajat ja vanhemmat kokevat lapsen koulu-

kielen valinnan vaikeaksi ja he tarvitsevatkin apua lapsen äidinkielen määrittelyyn, jos lapsi osaa molempia kieliä tai vastaavasti osaa vähän molempia.

Äidinkielen määrittelyssä voidaan ottaa huomioon neljä asiaa: alkuperä, kompetenssi, käyttö ja asenne. Alkuperällä tarkoitetaan kieltä, jonka lapsi ensimmäisenä oppii. Yleensä kieli opitaan henkilöltä, joka ensimmäisenä vakiinnuttaa säännöllisen ja pitkäaikaisen kielellisen kommunikointisuhteen lapseen. Kompetenssilla tarkoitetaan tässä yhteydessä yleistä päivitettäistä kielenhallintaa ja taitotasoa – kieltä, jonka henkilö parhaiten hallitsee. Kun äidinkieli määritellään käytön mukaan, on äidinkieli kieli, jota käytetään eniten. Asenteiden avulla määriteltäessä äidinkieli on se kieli, johon henkilö samaistuu. Kuitenkin monet saattavat peitellä alkuperäänsä, koska vähemmistökielillä on usein alhainen status. (Skutnabb-Kangas 1981, 22–25.)

Skutnabb-Kankaan (1981, 25–26) mukaan neljästä kriteeristä kaikki paitsi alkuperä mahdollistavat muutoksen. Äidinkieltä tai kaksikielisyyttä ei tulisikaan pitää stabiilina ja muuttumattomana tilana, vaan prosessina, jossa muutokset ovat mahdollisia ja usein jopa todennäköisiä. Nämä muutokset tulisi nähdä ennemmin rikkautena kuin uhkana ainakin silloin, kun ne ovat vapaaehtoisia, eivätkä pakotettuja muutoksia.

Skutnabb-Kangas (1981, 26–36) esittääkin kysymyksen, voiko olla kaksi äidinkieltä? Tätä kysymystä hän lähestyy äidinkielen määrittelyssä käytettyjen kriteerien kautta. Alkuperämäärittelyn mukaan lapsi voi oppia kielet vanhemmiltaan, joilla on eri äidinkielet, tai lapsi voi oppia yhden kielen kotona ja toisen muualla esim. päivähoitossa. Jos äidinkieli määritellään kompetenssin mukaan, eli äidinkieli on kieli, jonka henkilö parhaiten hallitsee, pitää henkilön hallita yhtä hyvin molemmat kielet, jotta voidaan puhua kahdesta äidinkielestä. Tällöin on otettava huomioon reseptiiviset (lukea, ymmärtää) ja produktiiviset taidot (kirjoittaa, puhua), kielelliset seikat (mm. foneemit ja semantiikka) sekä eri elämäalueet, kuten koti, ystävät, koulu, työ, kulttuuri ja viralliset tilanteet elämässä. Kuitenkin harvoin kaikkia osa-alueita, aspekteja ja toiminta-alueita hallitaan yhtä hyvin molemmilla kielillä.

Kun määritellään äidinkieltä ja kaksikielisyyttä käytön mukaan, pitäisi kahta kieltä käyttää yhtä paljon, eli tilanteessa kuin tilanteessa pitäisi pystyä käyttämään kumpaa tahansa kielistä. Kysymys kuuluukin, onko se mahdollista. Asennemäärittelyssä voidaan kysyä, voiko samaistua kahden kielen syntyperäiseksi puhujaksi, ja voiko samaistua kahteen kieleen. Vaikka voi

olla vaikeaa löytää henkilöitä, jotka puhuvat kahta kieltä ”täydellisesti”, on mahdollista puhua kahta kieltä niin täydellisesti, että molemmat ryhmät hyväksyvät henkilön syntyperäiseksi puhujaksi. Toisaalta voidaan kysyä, pitääkö kieltä puhua täydellisesti, jotta henkilö voidaan hyväksyä kielen syntyperäiseksi puhujaksi. (Emt., 36–40.)

Baker (2007, 3–5) puolestaan listaa kahdeksan ulottuvuutta, joita voi käyttää kaksikielisen yksilön analysoinnissa. Ensimmäinen ulottuvuus on kyky (ability) puhua, kirjoittaa, lukea ja ymmärtää kieltä ja toinen kielenkäyttö, eli koska ja missä kieltä käytetään. Kolmanneksi voidaan tarkastella kahden kielen välistä tasapainoa, eli kumpi kieli on hallitseva. Neljännessä ulottuvuudessa kiinnitetään huomiota siihen, milloin henkilö on oppinut tai omaksunut kielen, eli ikä vaikuttaa myös. Viides ulottuvuus on kehitys (development), eli missä vaiheessa toinen kieli on, ja kuudes kulttuuri, tunteeko henkilö toisen kielensä kulttuuria ja perinteitä, vai osaa-ko hän vain puhua kieltä. Seitsemännessä ulottuvuudessa tarkastellaan kontekstia, eli onko ympäristössä muita samaa kieltä puhuvia henkilöitä. Viimeinen, kahdeksas ulottuvuus käsittelee tilannetta, jossa kieli on opittu. Onko henkilö halunnut oppia uuden kielen esimerkiksi koulussa vai onko hänen pitänyt oppia uusi kieli selviytyäkseen esimerkiksi uudessa maassa.

Skutnabb-Kankaan (1981, 26–40) ja Bakerin (2007, 3–5) määritelmässä löytyy paljon yhtäläisyyksiä. Skutnabb-Kankaan alkuperämääritelmässä ja Bakerin neljännessä ja kahdeksannessa ulottuvuudessa kiinnitetään huomiota tilanteeseen, jossa kieli on opittu tai omaksuttu. Skutnabb-Kankaan kompetenssimääritelmä ja Bakerin ensimmäinen ulottuvuus puolestaan keskittyvät kykyyn käyttää kieltä. Molemmat kiinnittävät määritelmässään huomiota myös tilanteisiin, joissa kieltä käytetään. Bakerin ulottuvuuksissa ei kiinnitetä huomiota asenteeseen, kuten Skutnabb-Kangas on tehnyt. Skutnabb-Kangas puolestaan ei ainakaan suoraan kiinnitä määrittelyssään huomiota kielten väliseen tasapainoon, kehitysvaiheeseen, kulttuuriin tai kontekstiin, jotka Baker on listannut.

Karasman (2012, 27) mukaan, kun yleisessä kielenkäytössä puhutaan kaksikielisestä henkilöstä, oletetaan hänen osaavan molempia tai useita kieliä lähes yhtä hyvin, minkä vuoksi monet teoreetikot laittavat kaksikielisyydelle korkeita vaatimuksia. Joidenkin mukaan kaksikielisyys tarkoittaa, että henkilö pystyy käyttämään molempia kieliä suunnilleen yhtä vaivattomasti ja ilman vierasta korostusta. Tällöin se on kahden kielen lähes yhtä täydellistä hallintaa, eli kahden kielen äidinkielenomaista hallintaa. Kaksikielisyyden malleja ja muotoja on paljon, koska jatkumosta yksikielisestä kaksi- ja monikieliseksi voidaan erottaa monia osioita. Jatku-

mo voidaan erottaa mm. ajallisesti (missä vaiheessa kieli on opittu), käytön osalta (kenen kanssa kieltä käytetään), tilanteiden kannalta ja valtasuhteiden mukaan (vrt. Skutnabb-Kangas 1981 ja Baker 2007).

Kun kielet opitaan luonnollisesti lapsuudessa vanhemmilta, isovanhemmilta, muilta sukulaisilta tai hoitajilta, puhutaan primaarista kaksikielisyydestä. Lapsi on vastaanottavaisin uudelle kielelle, mutta kielen oppiminen on mahdollista missä iässä tahansa. Syntyperäisen kielenpuhujan ääntämyksen oppiminen on lapselle helppoa, mutta monelle aikuiselle lähes mahdotonta. Ongelmia tulee, kun vierasta kieltä käytetään vallan välineenä ja pakkona. Kielteisiä asenteita ja tuloksia tuottaa subtraktiivinen näkemys, joka perustuu enemmistön paineisiin, ja jossa henkilön omaa äidinkieltä ei hyväksytä. Additiivinen näkemys on puolestaan tuottanut hyviä tuloksia. Additiivisessa näkemyksessä arvostetaan ja kehitetään oppilaan äidinkieltä, kuten esim. kielikylpy, joka on Suomessa tuottanut hyviä tuloksia. Suhtautuminen suomenruotsiin onkin kahtiajakautunut ja osa kokee sen pakkoruotsina, toiset taas lahjaruotsina. (Emt., 28.)

2.2 Kaksikielinen Suomi

Perustuslain (1999/731) toisessa luvussa säädetään perusoikeuksista. 17 §:ssä, oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin, sanotaan, että suomi ja ruotsi ovat Suomen kansalliskielet. Jokaisella on lain turvaama oikeus käyttää omaa kieltään (suomea tai ruotsia) tuomioistuimessa ja muussa viranomaisessa asiassaan, sekä oikeus saada toimituskirjansa tällä kielellä. Maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista on julkisen vallan huolehdittava samanlaisten perusteiden mukaan.

Suomessa kunnat ovat joko suomen-, ruotsin- tai kaksikielisiä. Jos kielivähemmistön koko on vähintään 3 000 henkeä tai 8 prosenttia kunnan väestöstä, on kunta kaksikielinen. Kunta voi olla myös kaksikielinen, jos valtioneuvosta jonkin kunnan valtuuston esityksestä päättää julistaa kunnan kaksikieliseksi. Jos vähemmistön osuus laskee alle 6 prosenttiin, kunta muuttuu yksikieliseksi. (Elio 2004, 224–225; Karasma 2012, 30.) Enemmistökielenä voi kaksikielisissä kunnissa olla suomi tai ruotsi. Kunnissa palvelut on tarjottava kunnan kielellä tai kielillä ts. kaksikielisissä kunnissa sekä suomeksi että ruotsiksi. Valtio puolestaan on velvoitettu palvelemaan molemmilla kansalliskielillä. (Karasma 2012, 30–31.)

Karasman (2012, 30–31) mukaan nykyään pyritään välttämään kieliriitoja, joita Suomessa on ollut kautta aikain. Suomenkielinen valtaväestö on saanut kielensä viralliseksi, joten sen puolesta ei tarvitse enää taistella. Sen sijaan ruotsin kielen aseman heikentämiseksi on ollut painetta, koska ruotsinkielisten osuus on jatkuvasti vähenemässä enemmistöpaineiden vuoksi. Ruotsin kieli ei ole enää pakollinen ylioppilaskirjoituksissa ja kouluissa on esitetty ruotsin kielen pakollisuuden poistamista. Tieteen kielenä yleistyneen englannin pelätään heikentävän muiden kielten opiskelua. Kielipolitiikassa tarvitaankin valppautta, jotta historian tuhoisat esimerkit vähemmistökielten sorrosta eivät toistuisi. Kansalliskielistrategian – jonka lähtökohtana ovat yksilöiden kielelliset perusoikeudet ja yhteiskunnan kaksikielisyydestä seuraavat hyödyt ja vahvuudet – kehittämishankkeella pyritään turvaamaan Suomen kaksikielisyys jatkossakin (Valtioneuvoston kanslia 2012).

Tilastoista käy ilmi, että vuonna 1880 Suomen väestöstä 14,3 % (300 000) oli rekisteröity ruotsinkielisiksi. Tuolloin 60 prosenttia ruotsinkielisistä asui yksikielisissä ruotsinkielisissä kunnissa ja alle 15 prosenttia asui paikassa, jossa ruotsinkieliset olivat vähemmistönä. 1990-luvulle tultaessa ruotsinkielisten lukumäärä (300 000) on pysynyt suurin piirtein samana, mutta prosentuaalinen osuus on laskenut noin 6 prosenttiin. Enää vain alle 20 prosenttia ruotsinkielisistä asui yksikielisissä ruotsinkielisissä yhteisöissä ja reilu 40 prosenttia asui yhteisöissä, joissa heidän osuutensa oli alle kolmasosan. Pääsyyt näihin muutoksiin ovat olleet suomenkielisten muutto ruotsinkielisille alueille ja ruotsinkielisten maastamuutto Ruotsiin. 1950-luvun jälkeen suomenkielisten osuus näillä alueilla on enemmän kuin kaksinkertaistunut. Mitä enemmän kieliryhmät ovat olleet keskenään tekemisissä, sitä yleisimmiksi kaksikieliset avioliitot ovat tulleet. On kuitenkin huomattava, että jako suomen- ja ruotsinkielisiin ei ole niin yksinkertainen ja tilastojen tietoihin ei tule suhtautua kritiikittömästi. (Finnäs 1991, 9.) Vuonna 2012 ruotsinkielisiä oli 5,36 % väestöstä (Tilastokeskus 2013).

2.3 Kaksikieliset perheet ja koulukielen valinta

Kaksikielisissä perheissä mietitään usein, mitä kieltä vanhemmat puhuvat keskenään lapsen synnyttyä. Usein neuvotaan, että yhteiseksi kieleksi kannattaa valita kieli, jota ympäristö vähiten tukee, ts. suomi ruotsinkielisillä alueilla ja ruotsi suomenkielisillä. Kuitenkin vanhempien kielitaito määrää usein yhteisen kielen, eli yhteiseksi kieleksi tulee kieli, jota toinen osapuoli puhuu parhaiten. (Skutnabb-Kangas 1981, 27.) Suomessa ruotsinkieliset lapset, jotka kuulu-

vat vähemmistöön ja asuvat kaksikielisessä ympäristössä rannikolla tai kaupungeissa, oppivat nopeasti suomea, usein käytännön kautta jo ennen koulun alkua (Buss & Laurén 1997, 27).

Vaikka vanhemmilla on eri äidinkielet, ei se tarkoita, että lapset ovat välttämättä kaksikielisiä. Kaksikielisissä vaasalaisperheissä kodin kielenkäyttö jakaantui pitkin jatkumoa, jossa toisessa päässä koti on täysin suomenkielinen ja toisessa täysin ruotsinkielinen. Pelkästään suomea puhuvien kotien määrä on huomattavasti suurempi kuin pelkästään ruotsia puhuvien kotien määrä. Jos täysin yksikieliset kodit jätetään huomioimatta, jäljelle jäävä joukko ei ole homogeeninen, vaan kaksikielisyys voi sijoittua mihin kohtaan tahansa linjalla: koti täysin suomenkielinen – koti täysin ruotsinkielinen. (Laurén 1981; 1984, 1.)

Koska suurempi osa kaksikielisistä perheistä laittaa lapsensa ruotsinkieliseen kouluun, kaksikielisyys tai suomen kielen vaikutus kasvaa voimakkaasti ruotsinkielisissä kouluissa ja ruotsin osuus suomenkielisissä kouluissa vastaavasti vähenee (Finnäs 1990, 20–23). Laurénin (1981, 75) tutkimuksessa vaasalaisista vanhemmista 43 % piti tärkeänä, että lapset käyvät ruotsinkielistä koulua ja oppivat hyvin ruotsia, koska heillä on kuitenkin hyvät mahdollisuudet oppia suomea. Tämä kuvastaa tietoista etnolingvististä tai positiivista asennetta kaksikielisyyteen.

Laurén (1981, 1984) ja Finnäs (1990) ovat tutkineet kaksikielisiä perheitä Vaasassa ja koulu-kielen valintaan vaikuttavia syitä. Vaasalaisista lapsista, joiden perheissä vanhemmilla on eri äidinkielet, osa käy suomenkielistä koulua ja osa ruotsinkielistä koulua. Laurénin (1981, 34) tutkimuksessa kaksikielisistä ensi- ja toisluokkalaisista 60 % kävi suomenkielistä ja 40 % ruotsinkielistä koulua. Finnäsin (1990, 20–22) tutkimuksessa ensi-, kolmas- ja kuudesluokkalaisista 174 ruotsinkielisen koulun oppilaalla oli kaksikielinen tai suomenkielinen perhetausta, kun taas suomenkielisissä kouluissa vastaava luku oli 125. Kuitenkin prosentuaalisesti kaksikielisten oppilaiden osuus ruotsinkielisissä kouluissa on suurempi, sillä oppilasmäärä on pienempi. Tämän vuoksi kaksikielisyys on saanut enemmän huomiota ruotsinkielisissä kouluissa. (Laurén 1984, 36–37; Finnäs 1990, 22, 27).

2.4 Koulu ja kaksikielisyys

Perusopetuslain (1998/628) 4. §:ssä sanotaan, että ”kunta, jossa on sekä suomen- että ruotsinkielisiä asukkaita, on velvollinen järjestämään perusopetuksen ja esiopetuksen erikseen kumpaakin kieliryhmää varten”. Perusopetuslain 10. §:ssä kerrotaan opetuskielestä. Siinä sanotaan, että ”koulun opetuskieli ja muualla kuin koulussa järjestettävässä opetuksessa käytettävä kieli on joko suomi tai ruotsi.” Myös saame, romani tai viittomakieli voi olla opetuskielenä. Mikäli oppilas pystyy opiskelemaan useammalla kielellä, saa oppilaan huoltaja valita opetuskielen, jos opetuksen järjestäjä antaa opetusta useammalla kuin yhdellä sellaisella 1 ja 2 momentissa tarkoitetulla opetuskielellä. Perusopetuslain 11 §:ssä sanotaan, että perusopetuksen oppimäärä sisältää kaikille yhteisinä aineina mm. äidinkieltä ja kirjallisuutta, toista kotimaista kieltä ja vieraita kieliä.

Vuodesta 1843 lähtien suomen kieltä on opetettu Suomen ruotsinkielisissä kouluissa, joissa sitä opetettiin vieraana kielenä ruotsinkieliselle sivistyneistölle (Geber 2010, 12; Karasma 2012, 10). Suomen opetus jatkui ruotsinkielisissä kouluissa toisena kotimaisena kielenä ja jo vuoden 1874 keisarillisessa julistuksessa käytetään ylioppilastutkinnon yhteydessä nimitystä toinen kotimainen kieli. Nimitys viittaa siihen, että yhteisön asuinmaassa tätä kieltä puhutaan virallisena tai ainakin lähes enemmistökielenä. Ruotsin kieli menetti asemiaan enemmistökielenä 1800- ja 1900-luvun vaihteessa. Tuolloin useat vaihtoivat kotikielensä ruotsista suomeksi. Suomesta tuli kieliasetusten ja lain mukaan kaksikielinen maa, kun suomen kielen (fennomaanit) ja ruotsin kielen (svekomaanit) puolustajat ajoivat oikeuksiaan. Suomen ollessa Venäjän vallan alla yritettiin venäjä saada Suomen viralliseksi kieleksi. Suomi ja ruotsi ovat nykyään perustuslain mukaan Suomen viralliset kielet ja saamelaisilla, romaneilla ja muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. (Emt., 10, 30.)

1960-luvulla sisällytettiin kansakouluasetukseen oppilaalle vieras kieli opetettavien aineiden joukkoon, mistä sai alkunsa kaikille oppilaille tarkoitettu kieltenopetus. Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä mielipiteet jakautuivat yhden ja kahden kielen kannattajiin. Siitä oltiin yksimielisiä, että kaikkien tulisi saada opiskella vierasta kieltä. Yhteiseksi pakolliseksi kieleksi katsottiin englannin olevan sopivin, koska se oli yleismaailmallinen kieli, sillä oli näkyvä asema kulttuurissa ja sitä pidettiin helppona kielenä opiskella. Lainsäädäntöön jätettiin kuitenkin mahdollisuus muunkin vieraan kielen opettamiseen ja poliittisen sovittelun tuloksena päädyttiin lopulta kahteen oppilaalle vieraaseen kieleen. Toisen näistä tuli olla toinen kotimainen kieli, mikä

tarkoitti, että suomenkieliset opiskelisivat ruotsin kieltä ja ruotsinkieliset suomen kieltä (myös Buss & Laurén 1997, 26). Tämän katsottiin turvaavan maan virallisen kaksikielisyyden. (Geber 2010, 16–24; Numminen & Piri 1998, 8.)

Numminen ja Piri (1998, 9) kertovat peruskoulu-uudistuksen merkinneen mittavaa haastetta opettajille ja kieltenopetuksen opetussuunnitelman ja oppimateriaalin kehittämiseksi. Eri maiden asiantuntijoiden kanssa tehtiin yhteistyötä ja esim. Ostian ja Ankaran vuoden 1966 asiantuntijakonferenssien tuloksia hyödynnettiin peruskoulun kehittämisessä. Konferensseissa kielitaitoon määriteltiin kuuluvaksi neljä osa-aluetta: puheen ymmärtäminen, kirjoitetun kielen ymmärtäminen, puhuminen ja kirjoittaminen. Myös kielen opetusta maantuntemuksen, kulttuurin ymmärtämisen ja persoonallisuuden kehittämisen välineenä korostettiin.

Peruskoulu-uudistuksen myötä suurin osa suomenkielisten peruskoulujen oppilaista alkoi opiskella englantia ensimmäisenä pakollisena kielenä (A-kieli), mikä tarkoitti, että enemmistö oppilaista opiskeli ruotsia B-kielenä, eli 7. luokalta alkaen. Ruotsinkielisissä kouluissa opiskeltiin puolestaan kahta A-kieltä, englantia ja suomea (myös Numminen & Piri 1998, 10). Nykyään vuosiluokasta 90 % opiskelee ruotsia B-oppimäärän mukaan ja noin 10 % A-oppimäärän mukaan (sisältää vapaaehtoisen A2-kielen). B-ruotsin tuntimäärä väheni vuonna 1994 kuuteen vuosiviikkotuntiin. A-ruotsin tuntimäärä on pysynyt lähes muuttumattomana, eniten ehkä sen vuoksi, että se on kulkenut yhdessä A-englannin tuntimäärän kanssa. (Geber 2010, 26–28.)

Ruotsi on oppiaine, joka on kutistunut viimeisten 15 vuoden aikana. Peruskoulussa viikkotuntien määrä väheni kolmesta kahteen jo 1990-luvulla ja lukiossa oppilaat, jotka eivät kirjoita ruotsia ylioppilaskirjoituksissa, lukevat ainoastaan viisi pakollista ruotsinkurssia. Ylioppilaskirjoituksissa ruotsin kirjoittaminen tuli vapaaehtoiseksi vuonna 2005, minkä jälkeen ruotsin kirjoittaneiden oppilaiden määrä on laskenut rajusti. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, 8.)

Finnäs (1990, 27) toteaa, että tällä hetkellä ja myös lähitulevaisuudessa ruotsinkielisillä kouluilla on suuremmat edellytykset ja valmiudet ottaa kaksikielisyys huomioon. Tämä koskee hänen mukaansa ainakin alueita, joissa suomen kieli on enemmistönä. On luonnollista, että vanhemmat, jotka haluavat tehdä lapsistaan käytännöllisesti kaksikielisiä, valitsevat lapsilleen ruotsinkielisen koulun. Kaksikieliset lapset suomenkielisissä kouluissa muodostavat niin pienen vähemmistön, että heitä ei voida huomioida samalla tapaa, siksi heidän ruotsistaan voi

helposti tulla puutteellista. Suomenkielisellä puolella pitääkin selvittää halutaanko ja voidaan-ko kaksikieliset oppilaat ottaa huomioon.

Geber (1994, 22) tarkastelee vuoden 1994 opetussuunnitelmaa suomenruotsalaisesta näkökulmasta. Opetussuunnitelman tavoitteet ja sisältö eroavat olennaisesti kohdissa *suomi äidinkielenä* ja *ruotsi äidinkielenä*. Vuosiluokilla 1–2 ruotsin kohdalla viitataan oppilaiden kirjaan kieliympäristöön, mutta suomen kohdalla viittausta ei ole.

Jos tarkastellaan äidinkieltä ja kirjallisuutta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004), eroavat kohdat *suomi äidinkielenä* ja *ruotsi äidinkielenä* edelleen toisistaan oppilaiden kielitaustan osalta. Tämä omalta osaltaan osoittaa sen, että suomenruotsalaisissa kouluissa ollaan tottuneempia oppilaiden vaihteleviin kielellisiin taustoihin. Kohdassa *suomi äidinkielenä* ei sanota mitään oppilaiden kielellisestä taustasta, mutta kohdassa *ruotsi äidinkielenä* sanotaan mm. että:

Monien suomenruotsalaisten koulujen oppilailla on vaihteleva kielitausta ja heidän valmiutensa koulukielessä ruotsissa voivat olla hyvin vaihtelevia samassakin luokassa. Olennaista on, että koulun kaikessa opetuksessa, eikä vähiten oppiaineessa äidinkieli ja kirjallisuus, huomioidaan tämä vaihtelu, jolloin tuetaan ja vahvistetaan kaikkien oppilaiden kielellistä identiteettiä ja heidän valmiuksiaan käyttää koulukieltä. (Opetushallitus 2004, 58.)

Karasma (2012, 138) toteaa, että koulun yleinen kieli on perustuslain mukaan joko suomi tai ruotsi, mutta myös saame, romani tai viittomakieli voi olla opetuskielenä. Pakolaislapset ovat voineet saada opetusta omassa äidinkielessään 1970-luvun alkupuolelta lähtien ja muut maahanmuuttajat vuodesta 1987 lähtien. Vieraskieliset oppilaat ovat voineet opiskella äidinkielenä yleisten opetuskielten sijaan omaa äidinkieltään vuodesta 1995 lähtien.

Suomen koulumaailma on virallisesti jakautunut kielelliseltä pohjalta ts. suomalainen ja suomenruotsalainen koulutusala ovat molemmat yksikielisiä, mikä tarkoittaa, että kaksikielisiä kouluja ei ole (Slotte-Lüttge, Sahlström, Hummelstedt, Ruks & Grönberg 2010, 5; Tandefelt 2006, 267–268). Ruotsinkielinen koulutoimi on säilyttävä ja kehittävä laitos, joka mahdollistaa ruotsin kielen säilymisen Suomessa. Erityisesti kaksikielisillä ja suomenkielisillä alueilla ruotsinkielinen koulu on todellinen ruotsinkielisen kulttuurin säilymisen tukipilari. (Brunell 1991, 50.)

Luokkahuoneissa todellisuus näyttää kuitenkin erilaiselta, eli luokan kielitilanne seuraa koulumaailman kielellistä jakoa. Suomenruotsalaisesta koulusta on tullut kohtaupaikka suoma-

laisille lapsille, joilla on joko ruotsi tai suomi äidinkielenä ja osalla heistä molemmat. Ruotsinkielisillä alueilla ja kaksikielisillä alueilla, joissa ruotsi on enemmistökielenä, koulu toimii täysin ruotsiksi ja oppilaat hallitsevat koulukielen aloittaessaan koulun. Kaksikielisillä alueilla, joissa suomi on enemmistönä, voivat oppilaiden kielelliset edellytykset käydä ruotsinkielistä koulua vaihdella. (Tandefelt 2006, 267–268.) Brunell (1991, 50) toteaa, että äidinkieli on erittäin keskeinen oppiaine koulussa ja yksi suomenruotsalaisen koulun tärkeimmistä tavoitteista onkin, että kaikki oppilaat oppisivat hallitsemaan virallisen yleiskielen sekä puheessa että kirjoituksessa. Periaatteessa vain standardikieli on hyväksytty opetuksen välineenä koulussa.

Kuitenkin mm. ruotsinkielisen väestön kielisosiaalinen (språksocial) rakenne vaikeuttaa koulun korkeakielitavoitteen toteutumista. Suomen kielen vaikutuksen lisääntyessä on suomenruotsalaisissa kouluissa kaksikielisten oppilaiden (vanhemmilla eri äidinkieli) määrä kasvanut ja noin joka neljäs koulunsa aloittavista oppilaista on kaksikielinen. Myös täysin suomenkielisistä kodeista tulee oppilaita ruotsinkieliseen kouluun. Samalla joillakin alueilla on vahvoja murteita, jolloin yleiskieltä voidaan pitää enemmän tai vähemmän vieraana kielenä. Murteita puhuvien oppilaiden koulun aloitus voi joissakin tapauksissa aiheuttaa vaikeuksia, kun oppilaat oppivat samanaikaisesti lukemaan ja kirjoittamaan sekä osittain uuden kielen. Suomenruotsalaisten koulujen oppilaista noin puolella on varsinaisena äidinkielenä ruotsin kielen murteen variaatio, joka selvästi eroaa standardikielestä. (Brunell 1991, 50–51.)

Slotte-Lüttge (2008, 78) kuvailee ruotsinkielisten koulujen kielitilannetta kontekstissa, jossa suomi on hallitseva kieli. Hänen mukaansa ruotsi on opetuskieli ja keskustelukieli oppilaiden ja opettajien välillä, mutta välitunneilla ja tietyissä keskusteluissa luokkahuoneessa oppilaat puhuvat suomea keskenään. Jos koulu on vahvasti ruotsinkielinen tai ympäristö tukee ruotsin kieltä, on hänen mukaansa mahdollista, että kaksikielisyyttä ei edes huomaa koulussa.

Tämän päivän kielellisesti kirjavaan kouluympäristöön on kaksi syytä. Yhtenä syynä voidaan pitää kielirajat ylittävien avioliittojen kasvanutta määrää, minkä vuoksi suomenruotsalaisten keskuudessa kaksikieliset perheet ovat yleisempiä kuin yksikieliset perheet. Toisekseen yksikielisten suomenkielisten perheiden kiinnostus laittaa lapset ruotsinkieliseen kouluun on ollut pitkään suurta ja vakaata (myös Slotte-Lüttge ym. 2010, 6). (Tandefelt 2006, 270.)

2.5 Kaksikieliset oppilaat ja toinen kotimainen kieli koulussa

Jo muutama vuosikymmen sitten alettiin tietoisesti kiinnittää huomiota siihen kuinka lapset, joiden äidinkieli tai kotikieli ei ole koulukieli ruotsi, sopeutuvat koulunkäyntiin kielellä, jota he eivät joko olleenkaan hallitse tai hallitsevat huonosti. Vähitellen otettiin käyttöön ns. äidinkielenomainen opetus suomenkielessä. Äidinkielen (ruotsin) opetusta ei puolestaan olla oltu halukkaita järjestämään uudelleen, vaikka ruotsi ei ollut tai ole kaikkien oppilaiden äidinkieli. Tukiopetusta toki annetaan. Suurin osa käytännöllisestä tuesta annetaan kuitenkin normaalin opetuksen puitteissa, jolloin koulukielen hallitsevat oppilaat odottavat ja työskentelevät muiden tehtävien parissa opettajan huolehtiessa oppilaista, joiden kielelliset edellytykset eivät ole riittävät. (Tandefelt 2006, 269–270.)

Sundman (1998, 28) kertoo, että ruotsinkielisissä kouluissa ollaan hyvin tietoisia kaksikielisten oppilaiden erityisistä vaatimuksista ja tarpeista, ja meneillä onkin aktiivista toimintaa, jotta tästä oppilasryhmästä pystyttäisiin pitämään huolta parhaalla mahdollisella tavalla. Hänen mukaansa toimenpiteet, joihin on ryhdytty, tähtäävät ensisijaisesti oppilaiden ruotsin kielen taitojen ja suomenruotsalaisen identiteetin vahvistamiseen. Tämän lisäksi Sundmanin mukaan yritetään mahdollisuuksien rajoissa antaa oppilaille äidinkielenomaista opetusta heidän toisessa kielessään, suomessa. Missä määrin kaksikielinen oppilasryhmä on pystytty ottamaan huomioon opetuksessa ja millä tavoin se on tehty, vaihtelee koulusta kouluun ja on suuressa määrin riippuvainen yksittäisten opettajien panoksesta ja motivaatiosta.

Suomenruotsalaisten koulujen kouluviranomaiset eivät hyväksyneet 1970- ja 1980-luvuilla vaatimusta järjestää erityistä suomen opetusta kaksikielisille oppilaille, koska heidän mukaansa opetuksen päätarkoitus oli vahvistaa äidinkieltä. Kaksikielisten oppilaiden määrän voimakas kasvu 80-luvulla kuitenkin pakotti Opetushallituksen määrittelemään kaksikielisille oppilaille tarkoitetun oppimäärään suomen kielessä. (Grönholm 1995, 52.) Sundmanin (1998, 29) mukaan vuodesta 1985 lähtien on ala-asteilla ollut kaksikielisille oppilaille tarjolla erillinen oppimäärä: äidinkielenomainen suomi (MoFi). Ruotsinkielisten koulujen kasvavaa aidosti kaksikielisten joukkoa ajatellen otettiin äidinkielenomaisen suomen oppimäärä normiksi vuoden 1994 opetussuunnitelmaan. Suomenkieliset eivät ole laatineet vastaavaa oppimäärää kaksikielisille oppilailleen, koska he muodostavat suhteellisesti murto-osan suomenkielissä kouluissa. (Geber 1994, 23–24.) Seuraavassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa vuonna 2004 oli myös äidinkielenomainen ruotsi mukana (ks. 3.4).

MoFi:ssa ryhmäjako voi tuottaa joitakin ongelmia. Kaksikielinen tausta ei aina takaa, että oppilaalla on oppimäärän edellyttämät pohjatiedot suomen kielessä. Osalla täysin ruotsinkielisistä perheistä tulevilla oppilailta voi myös olla yhtä hyvät taidot suomen kielessä kuin mitä kaksikielisillä oppilailta on. Joskus voi täysin ruotsinkielinenkin perhe valita MoFi:n, koska lasten halutaan omaksuvan hyvät taidot suomen kielessä. (Sundman 1998, 32; Gripenberg 2001, 64, 144–145.)

Äidinkielenomaisessa opetuksessa ongelmaksi muodostuu sopivan opetusmateriaalin puute. On vaikea löytää oppilaille sopivia tekstejä, koska suomenkielisissä kouluissa käytettävä oppimateriaali on usein liian vaativaa, kun taas helpommat tekstit voivat olla liian lapsellisia. Ruotsinkielisissä kouluissa puuttuu myös opettajia, jotka ovat tarpeeksi päteviä opettamaan suomea äidinkielenä. Tämä ongelma voitaisiin ratkaista suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välisillä opettaja- tai oppilasvaihoilla. (Sundman 1998, 32–33; Gripenberg 2001, 144.)

MoFi:ssa ongelmia tuottivat ryhmäjako ja opetusmateriaalin sekä pätevien opettajien puute. Todennäköisesti myös ÄiRu:ssa on heterogeeniset ryhmät. Käytettävissä oleva opetusmateriaali on todennäköisesti puutteellista, koska ÄiRu ei ole laajalle levinnyt oppimäärä ja se lisättiin vasta vuoden 2004 valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Sundmanin (1998) ja Gripenbergin (2001) tutkimuksista on kulunut jo jonkin verran aikaa, joten toivottavasti opettajiksi saadaan nykyään paremmin päteviä opettajia.

2.6 Aikaisempia tutkimuksia kaksikielisyydestä

Tandefelt (2006, 266) toteaa, että ottaen huomioon suomalaisen kaksikielisyyden pitkät juuret tieteellinen dokumentointi kaksikielisyyden vaikutuksesta kouluun ja koulutukseen on oikeastaan varsin rajallista. Sundman (1998, 86) toteaa puolestaan, että kaksikielisiä lapsia koskeva keskustelu on enimmäkseen käsitellyt lasten kielellistä kompetenssia. Hänen mukaansa 1980-luvulla aloitettiin – osittain ruotsinkielisen koulun aloitteesta – useita kielitieteellisiä tutkimusprojekteja, jotka yrittivät mitata kaksikielisten lasten kompetenssia ruotsinkielessä verrattuna yksikielisiin oppilaisiin.

Sundman (1998, 141–144) kertoo Åbo Akademin ruotsin kielen laitoksen 1980-luvulla tekemästä tutkimuksesta. Tutkimuksen nimi oli Kaksikielisyyden koulussa (Tvåspråkigheten i skolan)

ja se käsitteli oppilaiden kirjallisia valmiuksia ts. enemmän akateemisesti ja kognitiivisesti suuntautunutta kielellistä kompetenssia. Tutkimus erosi useimmista suomalaisista tutkimuksista siten, että se käsitti oppilaiden molemmat kielet, suomen ja ruotsin. Tarkoituksena oli selvittää, kuinka hyvin kaksikieliset oppilaat hallitsevat suomen ja ruotsin kielen verrattuna yksikielisiin oppilaisiin, miten suomen ja ruotsin kielen kompetenssit ovat sidoksissa toisiinsa, minkälainen ruotsin kieli heikon kielellisen kompetenssin omaavalla lapsella on ja vaikuttaako sosiaalinen tausta lapsen kielen hallintaan ja koulumenestykseen. Äidinkielenomaisen suomen oppimäärää ei ollut vielä otettu käyttöön ruotsinkielisissä kouluissa, kun tutkimus toteutettiin.

Projekti Kaksikielisyys koulussa (Tvåspråkigheten i skolan) oli survey-tutkimus. Tutkimukseen osallistui 370 vaihtelevan kielellisen ja sosiaalisen taustan omaavaa oppilasta vuosiluokilta 2, 4, 6 ja 8. Suomenkielisessä kontrolliryhmässä oli 99 oppilasta. Tutkimusjoukko ei edustanut kaikkia suomenruotsalaisia oppilaita, minkä vuoksi tulokset koskivat vain tutkimusjoukkoa. Oppilaita oli neljästä Etelä-Suomen kaupungista, joista yksi oli lähes suomenkielinen, kaksi enemmän kaksikielisiä ja yksi lähes ruotsinkielinen. Oppilaat tekivät neljä tai viisi osatestiä, joita oli käytetty myös Ruotsin peruskouluissa. Oppilaiden kielellistä ja sosiaalista tausta kartoittamaan käytettiin kahta erilaista kyselylomaketta, joista toinen oli vanhemmille ja toinen oppilaille. (Sundman 1998, 144–147.)

Yksi tutkimuksen keskeisistä tuloksista oli, että samat lapset, jotka olivat hyviä yhdessä kielessä, olivat hyviä myös toisessa kielessä. Heikot lapset olivat puolestaan heikkoja sekä suomen että ruotsin kielessä. Oli myös mahdollista, että suomalaisella lapsella oli normaali kielitaito molemmissa kielissä. (Sundman 1998, 172–174.)

Gripenberg (2000) on tutkinut kielellistä tilannetta peruskoulutuksessa ja toisen asteen koulutuksessa Etelä-Suomen läänissä. Tutkimusaineisto kerättiin lomakkeilla, jotka luokanopettajat, -valvojat tai ryhmänohjaajat täyttivät keskusteltuaan oppilaidensa kanssa oppilaiden kotioloista ja suomen sekä ruotsin kielen taidoista. Tuloksista ilmeni, että koulut ja oppilaitokset kokivat kaksikielisten oppilaiden olevan enemmän hyödyksi kuin haitaksi. Tutkimuksen mukaan suurin osa kaksikielisistä kodeista – kodeista, joissa vanhemmilla on eri äidinkielet, mutta mikä ei aina tarkoita kodin olevan kaksikielinen – tulevista oppilaista pärjää erinomaisesti ruotsinkielisessä koulussa. Kaksikielisistä tai suomenkielisistä kodeista tulevista oppilaista 20 %:lla oli opettajien mukaan vaikeuksia, jotka usein johtuivat heidän kielellisistä kyvyistään.

Saman tutkimuksen mukaan peruskouluissa ja lukioissa oli ryhdytty erilaisiin toimenpiteisiin kaksi- ja yksikielisistä kodeista tulevien oppilaiden tukemiseksi. Tukiopetus oli yleisintä, mutta oppilaita tuettiin myös MoFi-opetuksen avulla ja antamalla opetusta vahvistetussa äidinkielen (MoMo), eli ruotsin kielessä. Etelä-Suomen läänissä 59 ala-astetta antoi opetusta MoFi:ssa ja 23 ala-astetta järjesti opetusta MoMo:ssa lukuvuonna 1998–1999. MoFi koettiin tärkeämmäksi kuin MoMo, koska MoFi lisää oppilaiden motivaatiota ja se koetaan syventämiseksi, kun taas MoMo koetaan ylimääräiseksi tukiopetuksiksi. (Gripenberg 2000, 27.)

Gripenberg (2001, 46, 56–57) on tutkinut myös, minkälainen oppimisympäristö suomenruotsalainen koulu on kaksikielisistä kodeista tuleville oppilaille. Hän tutki sekä yläasteen oppilaiden arvosanoja että haastatteli oppilaita ja heidän vanhempiaan. Kvantitatiivinen, arvosanoista koostuva materiaali käsitti 265 oppilasta, joista 49 % luokiteltiin luonnollisesti kaksikieliseksi. Kvalitatiiviset haastattelut käsittivät 25 luonnollisesti kaksikielistä oppilasta ja heidän vanhempansa.

Tuloksista kävi ilmi, että kaksikieliset oppilaat olivat kielellisesti tietoisempia ja heillä oli usein parempi koulumotivaatio. Kaksikielisistä kodeista tulevat oppilaat olivat usein luokan parhaiden joukossa. Ne kaksikieliset oppilaat, joiden koulumenestys oli heikko, kokivat kuitenkin, että koulunkäynti ruotsiksi oli positiivinen asia, sillä he olivat oppineet ylimääräisen kielen. Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että enemmistö suomenruotsalaisen koulun käyneistä oppilaisista koki, että heidän kielellinen identiteettinsä ei ollut samanlainen kuin heidän suomenkielisillä kavereillaan. (Gripenberg 2001, 9–11.)

Kettinen-Nyholm (2002) tutki pro gradu -tutkielmassaan, kuinka ruotsinkielinen oppilas selviytyy suomenkielisessä koulussa. Tutkielma oli kvalitatiivinen tapaustutkimus ja materiaali kerättiin haastattelemalla oppilasta ja hänen äitiään, sekä lomakkeen ja havainnointien avulla. Oppilaan luokanopettaja täytti lomakkeen ja tutkielmaan sisältyi yhdeksän havainnointikertaa, joista kuusi oppilaan omassa luokassa ja kolme toisella ala-asteella, jossa oppilas sai opetusta äidinkielenomaisessa ruotsissa. Oppilaan ja hänen perheensä äidinkieli oli ruotsi ja he asuivat kaupungissa, jossa ruotsi oli enemmistökieli.

Tutkielman tarkoituksena oli saada tietää, miten vähemmistökielen puitteissa voidaan toteuttaa enemmistökielen edustajan valinnat ja niiden seuraukset, ja kuinka ruotsinkielinen oppilas pärjää suomenkielisessä opetuksessa. Tuloksista ilmeni, että enemmistökielen edustajan on

mahdollista tulla tutuksi vähemmistökielen kanssa ja oppia sitä, mutta yksilön on oltava vahva, määrätietoinen ja motivoitunut, koska yhteiskunta ei aina tue prosessia. Tulosten mukaan oppilas selviytyi hyvin suomenkielisessä koulussa, ja että oppilaan ja hänen vanhempiansa motivaatio vaikuttavat suuresti. (Emt., 52, 71–72.)

Turunen (2012) on tutkinut pro gradu -työssään kaksikielisten oppilaiden kokemuksia toisen äidinkielenä lukemisesta A- tai B-kielenä Keski-Suomessa. Laadullisessa tapaustutkimuksessa oli mukana viisi oppilasta, joista neljä oli yläkoulussa ja yksi lukiossa. Kahdella oppilaalla oli suomi ja saksa äidinkielenä ja he lukivat saksaa A-kielenä. Kahdella oppilaalla oli äidinkielenä suomi ja ruotsi ja he kävivät suomenkielistä koulua, mutta saivat lähes kaiken opetuksen ruotsiksi. Toinen heistä opiskeli sillä hetkellä suomea äidinkielenomaisen oppimäärän mukaan, mutta yläkoulun alussa hänellä oli saanut suurimman osan opetuksesta suomeksi, äidinkieltä (ruotsi) lukuun ottamatta. Toinen puolestaan luki suomea *suomi toisena kielenä* -oppimäärän mukaan, mutta hän oli ollut aluksi B-ruotsin ryhmässä. Yhdellä oppilaalla oli äidinkielenä suomi, ruotsi ja englanti. Hänellä oli englanti A-kielenä ja ruotsi B-kielenä.

Turunen (2012) keräsi tutkielmansa materiaalin teemahaastattelun avulla ja sen tavoitteena oli antaa monipuolinen kuva oppilaiden kokemuksista ja ajatuksista liittyen heidän toisen äidinkielenä (ei suomi) opetukseen. Haastateltavat olivat melko tyytyväisiä toisen äidinkielenä opetukseen, jota he lukivat tai olivat lukeneet A- tai B-kielenä. He kokivat hyötyvänsä opetuksesta jonkin verran, varsinkin kieliopin opetuksesta, mutta he kuitenkin tylsistyivät tunneilla usein, koska he osasivat kieltä jo niin hyvin. Kuitenkaan oppilaat eivät halunneet äidinkielenomaista opetusta, vaan he toivoivat pieniä muutoksia, kuten haastavampia tehtäviä A- tai B-kielen tunneille.

Useissa pro gradu -tutkielmissa on tutkittu kaksikielisiä lapsia, jotka opiskelevat suomea äidinkielenomaisen oppimäärän mukaan. Esimerkiksi Myllynen (2005) tutki pro gradu -tutkielmassaan MoFi-oppilaiden käsityksiä suomenopetuksesta vuosiluokalla 8 kahdessa koulussa, joista toinen sijaitsi Etelä-Suomen ja toinen Länsi-Suomen läänissä. Hänen tutkielmansa oli sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen, ja aineisto oli kerätty kahdella kyselylomakkeella. Toisen lomakkeen täyttivät 8.-luokkalaiset ja toisen heidän suomenopettajansa. Tutkielmassa hän vertasi Etelä- ja Länsi-Suomen tuloksia toisiinsa. Lehtimäki (2007) puolestaan tutki MoFi-oppilaiden puhekieltä ainekirjoituksissa vuosiluokalla 9. Hänen aineistonsa käsitti 48 ainetta, joista 36:ssa esiintyi puhekielisyttä. Tutkielmaan osallistui 48 oppilasta, joista 29 oli Pohjan-

maalta ja 19 Etelä-Suomesta. Suurin osa oppilaista oli kaksikielisiä ja opiskelivat suomea äidinkielenomaisen oppimäärän mukaan. Tutkielma oli sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen.

2.7 Yhteenveto

Kaksikielisyyden määrittelyminen ei ole helppoa ja sitä voidaan lähestyä monelta suunnalta. Kaksikielisyydestä puhuttaessa voidaan erottaa yksilön ja yhteiskunnan kaksikielisyyttä. (Skutnabb-Kangas 1981, 83–84; Baker 2007, 2). Yksilön kaksikielisyyttä Skutnabb-Kangas (1981, 20–25) lähestyy äidinkielen kautta. Äidinkielen määrittelyssä voidaan ottaa huomioon neljä asiaa: alkuperä, kompetenssi, käyttö ja asenne. Baker (2007, 3–5) puolestaan listaa kahdeksan ulottuvuutta, joita voi käyttää kaksikielisen yksilön analysoinnissa. Nämä ulottuvuudet ovat kyky, kielenkäyttö, kielten välinen tasapaino, kielen oppimisen ajankohta, kehitys, kulttuuri, ympäristö ja tilanne jossa kieli opittu.

Suomi puolestaan on kaksikielinen yhteiskunta. Perustuslain (1999/731) mukaan suomi ja ruotsi ovat Suomen kansalliskielet. Suomessa kunnat ovat joko suomen-, ruotsin- tai kaksikielisiä. Perusopetuslaissa (1998/628) sanotaan, että kunta on velvollinen järjestämään perusopetusta ja ensiopetusta erikseen kumpaakin kieliryhmää varten, jos kunnassa on sekä suomen- että ruotsinkielisiä asukkaita. Eli suomenkielinen ja suomenruotsalainen koulutusala ovat yksikielisiä.

Kaksikielisistä perheistä puhuttaessa tarkoitetaan yleensä perheitä, joissa vanhemmilla on eri äidinkielet. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että lapset ovat välttämättä kaksikielisiä (Laurén 1981; 1984, 1). Suurin osa kaksikielisistä perheistä laittaa lapsensa ruotsinkieliseen kouluun, mikä tarkoittaa, että kaksikielisyyttä tai suomen kielen vaikutus kasvaa voimakkaasti ruotsinkielisissä kouluissa ja ruotsin osuus suomenkielisissä kouluissa vastaavasti vähenee (Finnäs 1990, 20–23).

Suomea ja ruotsia on opetettu maamme kouluissa sekä äidinkielenä että vieraana tai toisena kotimaisena kielenä. Peruskoulu-uudistuksen myötä suomenkielisissä peruskouluissa alettiin lukea pakollisena yhtä A-kieltä ja yhtä B-kieltä, joka yleensä oli ruotsi. Ruotsinkielisissä kouluissa alettiin puolestaan lukea kahta A-kieltä: suomea ja englantia. Nykyäänkin suurin osa

suomenkielisestä vuosiluokasta (90 %) opiskelee ruotsia B-oppimäärän mukaan. (Geber 2010, 26–28.)

Vaikka suomenkielinen ja suomenruotsalainen koulutusala ovat yksikielisiä, luokkahuoneissa todellisuus näyttää kuitenkin erilaiselta. Lapsiin, joiden äidinkieli tai kotikieli ei ole koulukieli ruotsi, alettiin kiinnittää huomiota jo muutama vuosikymmen sitten ja vähitellen otettiin käyttöön ns. äidinkielenomainen opetus suomenkielessä. (Tandefelt 2006, 267–270.) Äidinkielenomaisen suomen (MoFi) opetusta on tarjottu jo 1980-luvun puolesta välistä lähtien ja se otettiin normiksi vuoden 1994 opetussuunnitelmaan. (Geber 1994, 23–24; Sundman 1998, 29.) Äidinkielenomaisen ruotsin (ÄiRu) oppimäärä oli ensimmäisen kerran mukana vuoden 2004 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa.

Kaksikielisyyttä on tutkittu Suomessa lähinnä oppilaan näkökulmasta, ts. on kartoitettu oppilaiden kielitaitoa. Tutkimuksessa ”Kaksikielisyys koulussa” (Tvåspråkigheten i skolan) tutkittiin oppilaiden kirjallisia valmiuksia sekä suomen että ruotsin kielessä (Sundman 1998, 141–144). Gripenberg (2000) on tutkinut kielellistä tilannetta suomenruotsalaisessa peruskoulutuksessa ja toisen asteen koulutuksessa Etelä-Suomen läänissä. Hän on tutkinut myös, minkälainen oppimisympäristö suomenruotsalainen koulu on kaksikielisistä kodeista tuleville oppilaille (emt. 2001). Myös pro gradu -tutkielmissa on tutkittu oppilaita esim. Kettinen-Nyholm (2002) tutki pro gradu -tutkielmassaan, kuinka ruotsinkielinen oppilas selviytyy suomenkielisessä koulussa. Turunen (2012) puolestaan tutki pro gradu -työssään kaksikielisten oppilaiden kokemuksia toisen äidinkielenä lukemisesta A- tai B-kielenä Keski-Suomessa. Myllynen (2005) tutki pro gradu -tutkielmassaan MoFi-oppilaiden käsityksiä suomen opetuksesta ja Lehtimäki (2007) tutki MoFi-oppilaiden puhekielisyttä pro gradu -tutkielmassaan.

3 TOISEN KOTIMAISEN KIELEN OPETUS

Tässä luvussa kerron aluksi yleisesti opetuksesta, opiskeluympäristöistä ja työtavoista, minkä jälkeen tarkastelen ruotsin kielen opetusta suomenkielisten koulujen näkökulmasta. Kerron myös yleisesti opetussuunnitelmasta, sekä ÄiRu:n sisällöistä ja tavoitteista valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Lopussa esittelen toisen kotimaisen kielen kansallisia arviointeja, joissa kerrotaan ruotsinkielisten koulujen A-suomen ja MoFi:n oppimääristä, sekä suomenkielisten koulujen A- ja B-ruotsin oppimääristä.

3.1 Yleisesti opetuksesta ja opiskeluympäristöistä

Lahdes (1997, 11–12) toteaa, että kasvatusta on aina tarkoituksellista toimintaa, jolla pyritään päämääriin ja niistä johdettuihin tavoitteisiin. Kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutus on yksi kasvatuksen ehdoista ja yleistäen voidaan sanoa, että koulukasvatusta on sosiaalista toimintaa. Lahdes käyttää kasvatusta- ja opetustermejä synonyymeinä, vaikka arkikielessä opetuksesta puhutaan yleensä koulukasvatusta yhteydessä ja kasvatuksesta koulun ulkopuolisessa opetuksessa.

Opetuksen perustaitoja ovat viestintä-, ihmissuhde-, motivointi- ja aktivointitaidot sekä sosiaalisen järjestyksen taidot. Opetus on suuressa määrin opettajan ja oppilaan välistä viestintää, jossa esiintyy sekä kielellisiä että ei-kielellisiä viestejä, joita voidaan havainnollistaa mm. välittömien kokemusten, opintoretkien ja kuvien avulla. Ihmissuhdetaidot ovat nykyään entistäkin tärkeämpiä opetustilanteissa ja koulun sisäisissä vuorovaikutustilanteissa. Opettajan empatisuus tai lämpimyys ja hyvät suhteet oppilaisiin lisäävät opettajan ohjausmuotoja. Opettajan on herätettävä motivaatiota, koska oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Työrauhal-

la, säännöillä ja niiden laadintaan osallistumisella sekä rangaistuskäytännöillä on välinearvoa opetus-oppimisprosessille ja oppilaan kehittymiselle ja niiden syiden ja seurausten ymmärtäminen on yksi koulun sosiaalisen kasvatuksen tavoite. (Lahdes 1997, 125–150.)

Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora ja Poskiparta (1989, 27) kertovat oppimiskäsityksen kognitiivisesta lähestymistavasta, jossa mm. ihmisen tavoitteiden muotoutumista ja toimintatapojen valintaa määräävät yksilön aikaisempiin kokemuksiin perustuvat tiedot ja taidot, joita kutsutaan sisäisiksi malleiksi, ja niiden avulla tehdyt havainnot ulkoisesta maailmasta. Vuorinen (1993, 5) toteaa, että oppimisen edellytykseksi ei riitä se, että tarjolla on relevanttia, oikeaa tietoa käsiteltävästä asiasta eikä se, että opiskelija saa harjoitusten avulla omakohtaisen kosketuksen opiskeltavaan aiheeseen. Opiskelijan on myös saatava mahdollisuus prosessoida tietoja ja kokemuksia, siten että ne jäsentyvät hänen aiempiin sisäisiin malleihinsa, tai että niistä alkaa rakentua uusi malli. Hajanainen tieto, joka ei jäsennyt sisäiseksi malleiksi, ohitetaan, torjutaan tai unohdetaan. Yksittäisistä kokemuksista ja irrallisista tiedon palasista on kuitenkin mahdollista oppia, jos opiskelijalla on jo valmiiksi asiasta monipuolinen ja joustava sisäinen malli.

Uusi malli rakentuu aina riippuvuussuhteessa aiempiin sisäisiin malleihin ja niiden kokonaisuuksiin, joten jokainen yksilö rakentaa itselleen erilaisen sisäisen mallin, vaikka ryhmällä olisi yhteiset rakennusaineet. Opettajan tulisikin kannustaa opiskelijoita rakentamaan erilaisia sisäisiä malleja, koska opiskelun edetessä erilaisuuden ja siihen liittyvän luovuuden merkitys kasvaa. Opiskelijoilla on erilaisia arvostuksia, kulttuurisia kokemuksia ja sisäisiä malleja, minä vuoksi opettajan tulee ottaa huomioon myös yksityisen opiskelijan tiedot ja taidot. Hyvä opettaja on kiinnostunut ryhmän lisäksi myös yksityisen opiskelijan motivaatiosta, etenemisestä ja tuloksista. (Emt., 6–7.)

Selvittämällä opiskelijoiden tavoitteita ja käsittelemällä opiskeluun liittyvää vastustusta voidaan Vuorisen (1993, 23–25) mukaan rakentaa motivaatiota opiskelun aikana. Joskus pelkkä opettajan persoona tai kiinnostava aihe synnyttää motivaatiota, mutta monesti vasta opiskelurupeaman aikana ratkeaa, löytyykö opiskeluintoa. Motivoinnissa on tärkeää lähteä liikkeelle ryhmästä, siitä mikä on totta tällä hetkellä tämän ryhmän kanssa. Opettajan innostus voi tarttua opiskelijoihin, mutta turvallisempi keino on ottaa selvää opiskelijoiden asenteista ja odo- tuksista, jolloin opettaja voi lähteä rakentamaan motivaatiota tosiasioista käsin ja hän voi käyttää innostuksensa voimaa nousevan motivaation vahvistamiseen. On tärkeää, että opet-

taja oppii tuntemaan ryhmän ja yksittäisten oppilaiden kiinnostuksen kohteet, jolloin hän voi käyttää niitä hyväksi opetuksessa, vaikka ne eivät suoraan liittyisikään opetettavaan asiaan. Opiskelijan elämäntilanteesta lähtevällä ja yksilölliset erot huomioivalla opetuksella on kiistämätöntä etua, sillä se pyrkii nojaamaan sisäiseen motivaatioon ja vahvistamaan sitä.

Lahdes (1997, 206–208) kertoo sekakoosteisista ja pienistä ryhmistä eriyttämisen näkökulmasta. Hän toteaa, että tasakoosteisen opetusryhmän ollessa pitkäaikainen liikutaan opetuksen ja koulutuksen välimaastossa. Lahdes viittaa Glassin ym. tekemään tutkimukseen, jossa selvitettiin ryhmäkoon merkitystä. Siinä käy ilmi, että ryhmäkoon pienentäminen 25–35 oppilaasta 15 oppilaaseen tehostaa oppimista ja opetusta. Pieni ryhmä vaikuttaa positiivisesti myös oppilaiden ja opettajien asenteisiin sekä opetustapahtumaan. Pienessä ryhmässä opettaja oppii tuntemaan oppilaansa paremmin ja hänellä on enemmän aikaa seurata oppilaiden edesottamuksia ja puuttua niihin tarpeen mukaan. Pienten luokkien muodostamista vaikeuttavat kuitenkin tila- ja työjärjestystekijät, sekä raha.

Opiskelu sujuu parhaiten autenttisessa ympäristössä opiskelijan oppiessa esim. jokin taito harjoittelemalla sitä käytännössä. Monesti opetustilana on kuitenkin luokka tai sali. (Pruuki 2008, 61.) Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen (2011, 47) toteavat, että on tärkeää, että opettaja käyttää tunnilla keskustelukielenä opetettavaa kieltä, koska se mahdollistaa aidon vuorovaikutuksen.

Lahdes (1997, 234) erottelee oppimateriaalin ja oppivälineet toisistaan siten, että oppimateriaali on oppiainesta sisältävä tietolähde (kirja) tai toiminnan kohteena oleva aines (dia, kangas yms.). Oppiväline on puolestaan esine tai laite, jonka avulla materiaalia näytetään. Kuitenkin esim. liitutaulu voi olla sekä väline että materiaali. Opetuksessa käytettävä oppimateriaali voi olla opettajan suunnittelemaa ja valmistamaa, tai opetuksessa voidaan käyttää oppikirjaa (Pruuki 2008, 61).

Perinteisesti opettajan työ on ymmärretty itsenäisenä ja itsellisenä, eli jokainen on hoitanut työnsä, eikä muut ole puuttuneet siihen. Kuitenkin yhteistyö sopii opettajan työhön. Monesti opettajalla on mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa opetusta toisen opettajan kanssa, mikä edellyttää kykyä keskustella, luopua omista ennakkokäsityksistä ja etsiä yhdessä parasta toimintatapaa. Uusien kokeilujen ja ratkaisumallien kehittäminen on mahdollista yhdessä. (Emt., 61–62.)

3.2 Opetuksessa käytettäviä työtapoja

Vuorinen (1993, 63) kertoo, että työtavoilla eli opetusmenetelmillä tarkoitetaan käytännöllisiä toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoii opiskelua ja pyrkii edesauttamaan oppimista. Lahdeksen (1997, 151) mukaan työtapoja on lukemattomia, minkä vuoksi niitä on järjestelty eri periaatteiden mukaan. Pruukin (2008, 64) mukaan työtavat voidaan jakaa sosiaalimuodon, vuorovaikutuksen luonteen, tiedon välittämistavan, sisältöjen, oppimisprosessin tai tavoitteiden perusteella.

Kaikki työtavat ovat tarpeellisia, mutta ryhmätyöskentelyn ja yksilöllisen työn kehittyneimpien muotojen lisääminen on kannatettavaa. Kuitenkin oppimisen laatu on ratkaisevaa, eikä työtavan ulkoinen muoto. Opettajalle kehittyy ymmärrettävästi persoonallinen opetustyyli, jossa toiset opetusmenetelmät painottuvat toisia enemmän (myös Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, 35–39), mutta se ei saa merkitä sellaista jäykkyyttä, josta osa oppilaista kärsisi. Laaja työtapavarasto mahdollistaa, että opettaja voi soveltaa opetustilanteen optimaalisuuden, tilanteenmukaisuuden ja vaihtelun periaatteita. (Lahdes 1997, 152–153.)

Tavoite, eli se mihin opetuksessa pyritään, on tärkein peruste työtavan valinnassa. Tavoitteet on tarkoituksenmukaista jakaa kolmeen, kun mietitään työtapojen valintaa. Yhtenä osana ovat tiedon ja ymmärryksen tavoitteet, toisena asenteiden ja kokemuksen tavoitteet ja kolmantena taitojen ja valmiuksien tavoitteet. Työtapojen valintaan vaikuttavat myös opiskelijoiden kehitystaso, opettajan valmiudet, ryhmän tottumukset ja motivaatio, tavoitteet ja sisällöt sekä ulkoiset resurssit, kuten työskentelytila, välineet, oppimateriaali ja käytettävissä oleva aika. (Vuorinen 1993, 68–71.)

Vuorinen (1993, 63–65) luokittelee työtavat ryhmän koon ja vuorovaikutusmallin mukaan. Ryhmän koon hän jakaa suuryhmään, pienryhmään ja yksilölliseen työskentelyyn. Vuorovaikutusmalleja ovat sanallinen, kuvallinen, toiminnallinen, musiikillinen ja draamallinen ilmaisu. Pruuki (2008, 64) luokittelee työtavat sosiaalimuodon ja ilmaisutavan mukaan. Sosiaalimuoto tarkoittaa tapaa, jolla opiskelijat ovat ryhmittäytyneet opetusta varten, ja ne voidaan jakaa suuryhmäopetukseen, pienryhmätyöskentelyyn ja pari- sekä yksilötyöhön. Vuorisen ryhmäkoon mukainen ja Pruukin sosiaalimuodon mukaan tapahtuva työtapojen luokittelu muistuttavat toisiaan, mutta Pruuki mainitsee erikseen parityön. Ilmaisutavan mukaan Pruuki (2008,

81–146) luokittelee puhumiseen ja kirjoittamiseen perustuvat työtavat, kuvien ja musiikin käytön opetuksessa, sekä toiminnalliset menetelmät.

Suuryhmäopetuksessa (frontaaliopetuksessa, luokkaopetuksessa) koko ryhmä etenee samassa tahdissa opettajan toimiessa yleensä vuorovaikutuksen ohjaajana. Opettaja johtaa opetusta luokan edestä ja vuorovaikutus ryhmän jäsenten kesken on suhteellisen vähäistä. Käytännössä suuryhmäopetusta on kaikki opetus, joka ei ole pienryhmäopetusta tai yksilöllistä opetusta. Rajaa pienryhmän ja suuryhmän välillä on vaikea määritellä, mutta se kulkee jossain 10–12 hengen vaiheilla. Yleisin opetuksessa käytetty pienryhmä on vain 4–6 hengen kokoinen. (Pruuki 2008, 64–65; Vuorinen 1993, 76.)

Vuorisen (1993, 92–93) pienryhmä, jonka pienin yksikkö on pari, on ihmisen luonnollisin tapa mm. tehdä työtä ja ratkoa ongelmia. Se ei ole kuitenkaan ollut erityisen suosittu työskentelytapa ja opiskelussa ryhmätyöskentelyyn onkin siirrytty varsin hitaasti. Pienryhmätyöskentelyllä Vuorinen tarkoittaa opetusta, joka pääosin tapahtuu ryhmän ehdoilla ja jokaisella jäsenellä on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa ryhmän muiden jäsenten kanssa (myös Pruuki 2008, 65–66). Opettaja ohjeistaa ja auttaa ryhmää, mutta tehtävän suorittamistapa, työnjako ja ajankäyttö jäävät osittain tai kokonaan ryhmän vastuulle. Pieni ryhmä ei tee opetuksesta ryhmätyöskentelyä, koska pienessäkin ryhmässä voidaan opettaa frontaaliopetuksen keinoin.

Kun jokainen ryhmän jäsen suorittaa tehtävänsä itsenäisesti, puhutaan yksilöllisestä työskentelystä. Yksilö on itse vastuussa etenemisvauhdistaan ja tuloksista, mutta hän voi olla vuorovaikutuksessa ohjaajan tai ryhmän jäsenten kanssa. Apuna yksilöllisessä työskentelyssä käytetään usein kirjallista tai audiovisuaalista materiaalia, kuten esim. kotitehtäviä, kokeita, työkirjatehtäviä ja tietokoneella tapahtuvaa työskentelyä. Yksilöllinen työskentely aktivoi koko luokan ja antaa jokaiselle mahdollisuuden edetä omaan tahtiin, mutta sen rajoituksena on vähäinen vuorovaikutus. (Pruuki 2008, 80; Vuorinen 1993, 107–108.)

Sanallinen ilmaisu on välttämätön väline opetuksessa, mutta se ei yksistään riitä. Puhuttu ja kirjoitettu kieli voivat olla hallitsevia kanavia vuorovaikutuksessa, mutta ne voivat olla myös apuvälineitä kuvallisessa, toiminnallisessa, musiikillisessa tai draamallisessa ilmaisussa. Sanallisen ilmaisun piiriin kuuluvat luennot, esitelmät ja alustukset, joissa opettaja välittää tietoa, lukeminen, tarinan kerronta, haastattelu, arvostustehtävät, joissa opiskelijat joutuvat ottamaan kantaa valmiisiin väitteisiin, ongelmanratkaisutehtävät, tapauskertomukset ja kirjoitel-

mat. (Vuorinen 1993, 111–148.) Pruuki (2008, 82–116) kutsuu tämältyylysiä työtäpoja puhumiseen ja kirjoittamiseen perustuviksi työtävoiksi.

Vuorinen (1993, 149–166) tarkoittaa kuvallisella ilmaisulla sekä valmiiden kuvien käyttämistä opetuksessa että kuvien tuottamista. Vaikka kuvien avulla ei saavuttaisi taiteellisesti arvostettavia tuloksia, voivat ne silti olla keskustelun, vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineenä. Kuvallisen ilmaisun piiriin kuuluvat kuvan informatiivinen käyttö, eli kuva tiedon välittäjänä, piirtäminen ja maalaaminen, kollaasi ja kuvien projektiivinen käyttö, eli kuvien tulkinta.

Musiikillisella ilmaisulla Vuorinen (1993, 167–227) tarkoittaa musiikkimateriaalin opetuksellista käyttämistä esim. musiikin käyttöä rentoutuksessa ja energisoinnissa, taustamusiikkina, virikkeenä, improvisoinnissa ja rytmiharjoituksia. Vaikeasti rajattavan toiminnallisen ilmaisun piiriin kuuluvat fyysiset aktiviteetit, jotka eivät sisälly musiikillisen, kuvallisen tai draamallisen ilmaisun piiriin. Tällaisia ovat mm. leikit ja kilpailut, tutustumiskäynnit, simulointi, eli jonkin tapahtuman tai prosessin jäljittely toistamalla tai ennakoimalla, tutkimustehtävät ja askartelu. Draamallisessa ilmaisussa on monia mahdollisuuksia erilaisten roolien ottamisesta ja esittämisestä kuvapatsaiden muodostamiseen.

Pruukin (2008, 118–146) ja Vuorisen (1993, 149–227) työtäpojen jaotteluissa on paljon samaa. Kuvia ja musiikkia käytetään myös Pruukin luokittelemisissä työtävoissa ja ne ovat hyvin pitkälle samanlaisia kuin Vuorisen edellä mainitut kuvallisen ja musiikillisen ilmaisun työtävät, mutta Pruuki lisää mukaan vielä videoiden käytön työskentelyn virittämiseksi tai jonkin ilmiön havainnollistamiseksi. Pruukin toiminnallisissa menetelmissä yhdistyvät puolestaan Vuorisen toiminnallinen ja draamallinen ilmaisu.

Kaksikielisten oppilaiden tulisi ainakin puheen tasolla hallita opittava kieli jo opintojen alkaessa, joten opettaja pystyy todennäköisesti käyttämään ÄiRu:n opetuksessa useita eri työmuotoja. Kirjoittaminen on oppilaille todennäköisesti haastavampaa kuin puhuminen, minkä vuoksi yksilötyötä käytettäneen paljon. Yhteinen kieli mahdollistaa myös vuorovaikutuksen opittavalla kielellä heti oppiaineen alusta lähtien.

3.3 Ruotsin kielen opetus Suomessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty toisen kotimaisen (sekä ruotsi että suomi) A- ja B-oppimäärät, sekä äidinkielenomaiset oppimäärät kaksikielisille oppilaille. Toista kotimaista kieltä voi opiskella myös kielikylvyssä, jolloin eri oppiaineiden opetuksessa voidaan käyttää joitain muuta kieltä kuin koulun opetuskieltä. A-ruotsia voi opiskella kaikille yhteisenä tai vapaaehtoisena kielenä. A-kieltä opetetaan ala- ja yläkoulussa molemmissa kahdeksan vuosiviikkotuntia, eli yhteensä 16 vuosiviikkotuntia (vuosiviikkotunti = 38 oppituntia). B-kieltä on yläkoulussa kuuden vuosiviikkotunnin verran. (Opetushallitus 2004, 42, 118, 272, 304.) Suomenkielisissä kouluissa ruotsia voi lukea 3. luokalta alkavana A-kielenä tai 7. luokalta alkavana B-kielenä. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, 8–9.)

Kielikylvyn juuret ovat Kanadassa, josta saatu tieto tarjosi suhteellisen stabiilin pohjan lähteä kehittämään kielikylpyä Suomessa. Ensimmäinen kuusivuotiaiden ruotsinkielinen kielikylpyryhmä aloitti vuonna 1987 Vaasassa. Ryhmää seurattiin tieteellisesti ja sitä arvioitiin. Myös Opetushallitukselle tehtiin vuosittaisia raportteja kielikylvyn kehittymisestä. Tällä seurannalla oli merkittävä rooli kielikylvyn leviämässä. Kielikylvystä ei tullut vain paikallista juttua, vaan se on levinnyt muille paikkakunnille 1990-luvun alusta lähtien. (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007, 9–10.)

Kielikylvyssä yritetään tehdä kielenoppimisesta niin luonnollista kuin se vain on mahdollista. Kielikylpy muistuttaakin äidinkielen tai ensimmäisen kielen oppimista ts. kieli on kommunikoinnin ja ajatusten ilmaisemisen väline. Näkökulma kieleen on siis kielikylvyssä konstruktivistinen. Kielelliset elementit, joita oppilas tarvitsee toisten ymmärtämiseen ja ajatusten vaihtamiseen toisella kielellä (ruotsilla), hankitaan kommunikoimalla kielikylpyopettajan ja muiden lasten kanssa. Oppilaan huomio keskittyy siis sisältöön ja kieli on vain väline, jolla sisältö ilmaistaan. Aito tarve kommunikoida toisten kanssa tuo kaikille lapsille motivaatiota oppia kieltä. Aidon kommunikaation säilyttämiseksi on tärkeää, että kielikylpykieltä käytetään opetuskielenä, ja että jokainen opettaja on yksikielinen malli, eli oppilaiden kanssa käytetään vain yhtä kieltä. (Björklund ym. 2007, 9-10.) Kielikylvyssä opetus tapahtuu kokonaan toisella kielellä ja oppilaat oppivat kirjoittamaan ja lukemaan ensiksi toisella kielellä (Buss & Laurén 1997, 9).

Vaasassa kielikylvyn tavoitteena on saavuttaa toiminnallinen monikielisyys, minkä vuoksi valittiin varhainen täydellinen kielikylpy. Varhaisessa täydellisessä kielikylvyssä kielikylpykieltä käytetään kaikessa opetuksessa ensimmäisen kielen tullessa mukaan vuoden tai kahden päästä. Ensimmäisen kielen osuus kasvaa asteittain. Kielikylvyssä oppilaan äidinkieli ei kärsi ja hän oppii helpommin myös muita kieliä. (Emt., 10–13.)

Kielikylvyssä työskentelymenetelmät poikkeavat aiemmin painotetuista (Buss & Laurén 1997, 9). Kielikylvyssä työskennellään esim. teemakokonaisuuksien parissa. Yksi teema kestää pidemmän ajan, minkä vuoksi sanasto tulee tutuksi ja oppilaat alkavat itsekin käyttää sanoja. Oppilaan on myös helpompi omaksua sisältö, kun se sisältyy suurempaan kokonaisuuteen. Oppilas on aktiivinen osallistuja ja opettajalla on enemmän ohjaajan rooli. (Kaskela-Nortamo 2001, 70–71.)

Paitsi kielikylvyssä, niin myös kaikessa kielenopetuksessa kielenopettajat toimivat kielellisinä roolimalleina, joten heidän kielitaitonsa on tärkeässä roolissa. Weimerin (1994, 36) mukaan ruotsinopettajien taidot ja käytettävä materiaali pitäisi olla korkeatasoisia, koska ruotsi on toinen kotimainen kieli. Suomenopettajat suomenruotsalaisissa kouluissa ovat monesti täysin kaksikielisiä ja heidän tieto- ja taitotasonsa suomenkielessä ovat korkeat. Kukaan suomenopettaja ei voi myöskään välttyä kontaktilta elävän suomen kielen kanssa – poikkeuksena Ahvenanmaa. Suomenkielisten koulujen ruotsinopettajista kuitenkin vain pieni osa on kaksikielisiä. Monella opettajista ruotsi ei ole edes pääaine, eikä kukaan ole edes säännöllisesti tekemisissä elävän ruotsin kanssa, ei suomenruotsin eikä riikinruotsin.

Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen (2011) ovat tutkineet ruotsin opetusta suomenkielisissä peruskouluissa. He halusivat tutkimuksellaan selvittää, mikä on tyypillistä ruotsinopetukselle, mitä oppilaat ja opettaja ajattelevat opetuksesta, ja mitkä tekijät koulukontekstissa tukevat ruotsinopetusta. Tutkimuksessa 9. luokan oppilaat saivat kirjoittaa omista näkemyksistään ja osaa myös haastateltiin. Lisäksi haastateltiin opettajia ja rehtoreita, sekä havainnoitiin ruotsintunteja. Tutkimus perustuu seitsemästä peruskoulusta kerättyyn materiaaliin. Koulut sijaitsevat eri puolilla Suomea, osa kaupungissa ja osa maalla. Osa paikkakunnista on suomenkielisiä ja osa kaksikielisiä. Kaikissa kouluissa opetettiin ruotsia B-oppimäärän mukaan ja muutamassa myös A-oppimäärän mukaan.

Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen (2011, 14–15) haastattelivat 12:ta opettajaa, joista osalla oli jopa kolme kollegaa, kun taas toiset olivat koulun ainoita ruotsinopettajia. Suurin osa opettajista oli opettanut yli 10 vuotta ja kaksi yli 30 vuotta. Kolme opettajaa oli opettanut alle viisi vuotta. Suurin osa opettajista opetti ruotsin lisäksi jotain muuta oppiainetta, kuten muita kieliä tai kotitaloutta. Yksittäiset opettajat opettivat ruotsia myös läheisessä alakoulussa, lukiossa tai muunlaisessa koulussa, mutta suurin osa toimi ruotsinopettajana vain yläkoulussa.

Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 35–39) mukaan kaikissa luokissa käytettiin pari-työskentelyä, joka oli opettajien mukaan hyödyllistä. Erityisesti suullisten harjoitusten yhteydessä parityö mainittiin usein. Eräs opettaja sanoi, että hän haluaa oppilaiden työskentelevän mahdollisimman paljon keskenään, jotta he oppisivat kielen käyttämällä sitä, joten opettaja käytti paljon pari- ja ryhmätöitä. Paritöiden lisäksi opettajat käyttivät monia muitakin työtapoja. Työtapojen monipuolista käyttöä pidettiin tärkeänä.

Ruotsinopettajat painottivat suullisten harjoitusten käyttöä ja kaikilla havainnoiduilla tunneilla oli ollut suullisia harjoituksia. Opettajat käyttivät ruotsia ja suomea vaihtelevasti. Toisilla tunneilla ruotsia käytettiin enemmän, toisilla suomea. Oppilaiden suulliset taidot vaihtelivat paljon. Osalla oli vaikea saada edes jotain sanotuksi, toiset taas puhuivat kotona ruotsia. (Emt., 41–45.)

Ruotsin opetuksessa oppikirjalla oli Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 49–53) mukaan suuri rooli. Muita opetuksessa käytettäviä materiaaleja olivat mm. lehtileikkeet, pelit ja videot. Osa opettajista valmisti myös itse materiaalia. Opettajat toivoivat yksinkertaisia ja mielenkiintoisia dvd-elokuvia ja autenttista lisämateriaalia. Opettajien mukaan suurin osa oppilaista pannoni ruotsin opiskeluun. Oppilaita motivoitakseen opettajat nostivat esiin Suomen kaksikielisyiden ja kyvyn kommunikoida eri tilanteissa aikuisena.

Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 57–60) tutkimuksessa opettajat saivat inspiraatiota ja uusia ideoita ruotsinkielisestä kaunokirjallisuudesta, sanoma- ja aikakauslehdistä, Tv-ohjelmista, sosiaalisesta mediasta ja täydennyskoulutuksesta, johon osallistumiseen opettajilla oli vaihtelevat mahdollisuudet. Yleisesti pidettiin tärkeänä, että opettajat pysyvät ns. ajan tasalla. Opettajat toivoivat myös, että ruotsi pysyisi pakollisena oppiaineena, koska se on tärkeää kaksikieliselle Suomelle. Suurin osa opettajista viihtyi koulussaan hyvin. Yhteistyötä ar-

vostettiin, mutta opettajat, joilla ei ollut ruotsia opettavia kollegoja, kokivat jäävänsä jostain paitsi, vaikka ainerajat ylittävä yhteistyö toimi hyvin.

ÄiRu:n opettaminen eroaa oppilasmateriaalin osalta A- ja B-ruotsin opettamisesta, joten työtapojen ja opetusmateriaalien käytössä on todennäköisesti eroja. Kuitenkin yleiset ajatukset opetuksesta, motivoinnista ja inspiraatiolähteistä voivat olla samankaltaisia ÄiRu:n sekä A- ja B-ruotsin opettajilla. Oppiaineen sisällä yhteistyö saattaa olla ÄiRu:n opettajilla mahdotonta, koska oppimäärä on harvinainen.

3.4 Opetussuunnitelma opetuksen tukena

Viimeisin valtakunnallinen opetussuunnitelma on vuodelta 2004 ja sitä edeltävä vuodelta 1994. Seuraavan valtakunnallisen opetussuunnitelman on määrä ilmestyä vuonna 2016. Kappaleessa 2.4 olen jo hieman käsitellyt vuosien 1994 ja 2004 valtakunnallisia opetussuunnitelmia, joista vuoden 1994 opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden osiota Geberin (1994) pohjalta. Seuraavaksi kerron yleisesti opetussuunnitelmista ja tarkastelen vuoden 2004 opetussuunnitelmaa äidinkielenomaisen ruotsin näkökulmasta vuosiluokilla 1–6.

3.4.1 Yleisesti opetussuunnitelmista

Kirjoitettuja opetussuunnitelmia on ollut antiikin ajoista lähtien ja ne ovat aina kuvastaneet sen aikakauden yhteiskunnallisia tarpeita. Aluksi vain lahjakkaat saivat länsimaisen koulutuksen, jossa opittiin hyviä tapoja, saatiin kuulla latinalaisesta kulttuurista ja voitiin kehittää itseään. Siitä muodostui opetussuunnitelman klassinen ajattelu. Kun kansansivistys ja nationalismi vahvistuivat, haluttiin tehdä uudenlainen opetussuunnitelma, joka sopisi kaikille lapsille kaikissa yhteiskuntaluokissa. Moraalikasvatuksella oli tärkeä osa ja samanaikaisesti hankittiin perusvalmiudet lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskennossa. Vähitellen opetusta alettiin järjestää tieteen pohjalta, mikä näkyi oppikoulun opetussuunnitelmassa. Välillä oppilaiden tarpeita on korostettu opetussuunnitelmaa tehtäessä, välillä taas oppiainesta tai yhteiskunnan tarpeita, mutta historiallinen kehitys ei anna selkeitä linjoja. (Malinen 1985, 15–16, 23–24.)

Opetussuunnitelma-termin kehitys on ollut kirjavaa, kuten sen käyttöönottoakin, mutta muutamia kehityslinjoja on havaittavissa. Alussa opettaja saattoi käyttää kirjoja tai muiden opettajien suunnitelmia opetuksessaan, mutta koulutuksen kehittyessä ja opiskeluajan pidentyessä, on nähty tarpeelliseksi suunnitella opetusta etukäteen kahdella tavalla. Pedagogisten tutkimusten avulla on laadittu teoria opetuksen psykologisista perusteista, tavoitteista ja opetusprosesseista, minkä pohjalta on kehitetty opetuksen ja suunnittelun didaktinen malli (curriculum-malli). Hallinnollisen suunnittelun avulla on määritelty oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet, siten että se on saanut parhaat raamit resurssien puitteissa (Lehrplan-malli). (Emt., 17–23.)

Uusikylä ja Atjonen (2000, 46–48) toteavat, että opetussuunnitelma on keskeinen dokumentti, joka ohjaa koulua. Heidän mukaansa opetussuunnitelma sisältää yleensä koulun tai kouluasteen tavoitteet ja oppiaineiden sekä arvioinnin perusteet. Usein opetussuunnitelma ottaa kantaa opetusmenetelmiin, vaikka pääasiassa opettaja valitsee ne. Mutta opetussuunnitelma on heidän mukaansa vain kehys, joka mahdollistaa oppilaan yksilöllisen ja jopa spontaanin oppimisen. Opetussuunnitelma on ensisijaisesti filosofinen ja pedagoginen dokumentti, mutta se on aina ollut myös hallinnon ja hallinnollinen väline.

Kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi puhutaan myös toimeenpannusta ja toteutuneesta opetussuunnitelmasta. Opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa ja suunnittelee opetuksensa sen pohjalta. Kaikki opetussuunnitelmaan kirjoitettu ei aina toteudu ja oppilaiden tulokset voivat näyttää erilaiselta, kuin mitä on odotettu, vaikka opettaja on tehnyt parhaansa. Tämän vuoksi on alettu puhua piilo-opetussuunnitelmasta ts. opetuksen vaikutuksista, joita kukaan ei ole suunnitellut tai tarkoittanut. Vaikutukset voivat olla negatiivisia, esim. eriarvoinen kohtelu, tai positiivisia, esim. että oppilas selviytyy isossa ryhmässä itsenäisesti. (Emt., 48–49.)

Geber (1994, 18–19) sekä Uusikylä ja Atjonen (2000, 52–53) toteavat, että vuoden 1994 opetussuunnitelma antoi kouluille aikaisempaa suuremmat mahdollisuudet ja vapaudet painottaa alueellisia ja paikallisia kiinnostuksenkohteita. Geber (1994, 18–19) on tarkastellut vuoden 1994 valtakunnallista opetussuunnitelmaa suomenruotsalaisesta näkökulmasta. Uusi opetussuunnitelma antoi suomenruotsalaiselle koululle mahdollisuuden ottaa huomioon mm. oppilaiden kielellisen taustan jo koulun tuntisuunnitelmassa. Virallisesti kunnalliset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön vuonna 1985, mutta mahdollisuudet ottaa mukaan paikallisväriä olivat vähäiset, koska valtakunnallinen opetussuunnitelma oli yksityiskohtainen ja tuntijaossa oli vain vähän liikkumisvaraa.

3.4.2 Äidinkielenomaisen ruotsin opetussuunnitelma

Toisen kotimaisen kielen, ruotsin, yleisenä tavoitteena on antaa oppilaalle sellainen kielitaito, että oppilas pystyy tekemään yhteistyötä ruotsinkielisen väestön kanssa kotimaassa ja muiden skandinaavisten kansojen kanssa. Oppilaan tulee myös tottua käyttämään kielitaitoaan ja hänen tulee ymmärtää, että kieli on kommunikaatioväline, joka edellyttää viestinnällistä harjoittelua. Opetuksen tehtävänä on antaa arvoa Suomen kaksikielisyydelle ja pohjoismaiselle elämäntavalle. Oppiaineena ruotsi on taito- ja kulttuuriaine. (Opetushallitus 2004, 118.)

Äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärän tarkoituksena on antaa suomenkielissä peruskouluissa oleville kaksikielisille oppilaille mahdollisuus parantaa ja syventää kotoa tai lähiympäristöstä hankkimaansa käytännön ruotsin kielen taitoa. Oppimäärän tavoitteena on tehdä oppilaat tietoisiksi omasta kaksikielisyydestään ja kulttuuriperinnöstään sekä vahvistaa tätä identiteettiä. (Emt., 125.)

Valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet äidinkielenomaisessa ruotsissa vuosiluokilla 1–6 ovat seuraavat (Opetushallitus 2004, 125): Oppilas...

- tulee tietoiseksi ruotsin kielestä, sen rakenteesta ja käytöstä
- oppii lukemaan ja kirjoittamaan ruotsia lähtökohtanaan omat kielelliset kykynsä
- syventää ja tekee vivahteikkaaksi eri aihepiirejä koskevan sanavarastonsa ja oppii pitämään erillään puhekielen, slangin ja huolitellun ruotsin kielen
- oppii lukemaan ikäkaudelleen sopivaa kirjallisuutta ruotsiksi ja tutustuu suomenruotsalaiseen kulttuuriperintöön
- omaksuu positiivisen asenteen kumpaakin maamme kieltä kohtaan ja luo realistisen kuvan kyvyistään, niin että hän osaa ja haluaa lukea, kuunnella ja oppia ruotsia myös omin päin.

Äidinkielenomaisen ruotsin keskeisiä sisältöjä ovat vuorovaikutustaidot, kirjallisuus ja kulttuuri, sekä kielentuntemus. Vuorovaikutustaitoihin kuuluu viestintärohkeuden ja -varmuuden sekä omien ilmaisukeinojen kehittäminen eri tilanteissa. Kirjallisuus ja kulttuuri pitävät sisällään suomenruotsalaisia lauluja, runoja, leikkejä ja juhliä sekä pitkäköjiä tekstejä, kuten kaunokirjallisia kertomuksia ja helpohkoja asiatekstejä samoista aihepiireistä kuin A-ruotsissa. Myös ruotsin kieli jokapäiväisessä puheessa, slangi ja murre verrattuna huoliteltuun kieleen, sekä luonto- ja paikkatietous kuuluvat kirjallisuuteen ja kulttuuriin. Kielentuntemus puolestaan pitää

sisällään sanaluokat, sanojen taivutuksen, lauseopin perusteet, sanojen jäsentelyn eri perusteiden ja kieliopin terminologian. (Opetushallitus 2004, 125.)

A-ruotsin keskeiseen sisältöön kuuluvat tilanteet ja aihepiirit suomen- ja ruotsinkielisen kieli-alueen näkökulmasta pitävät sisällään lähiympäristön, koulun, asumisen, ikäkauteen liittyvät vapaa-ajantoiminnot ja asioimisen eri tilanteissa. Lähiympäristöön sisältyy myös siihen kuuluvat keskeiset henkilöt, asiat ja toiminnot, kuten koti, perheenjäsenet ja ystävät. Kouluun kuuluvat niin oppilastoverit kuin opettajatkin ja asumisessa käsitellään asumista maalla ja kaupungissa. Lisäksi A-ruotsissa oppilaan tulisi saada perustietoja suomenruotsalaisesta, ruotsalaisesta ja muista pohjoismaisista elämänmuodoista. (Emt., 118–119.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 126) on kuvausasteikko oppilaan hyvästä kielen osaamisesta 6. luokan päättyessä (Taulukko 1). Kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa oppilaalla tulisi olla toimiva peruskielitaito (B1.1) ja tekstin ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa kehittyvä kielitaito (A2.2). Oppilaan tulee myös osoittaa halua kehittää kielitaitoaan sekä halua ja taitoa lukea ikäkaudelle sopivaa kaunokirjallisuutta. Lisäksi oppilaalla tulee olla perustiedot ruotsin ja suomen kielen eroista.

TAULUKKO 1. Kielen osaamisen taso 6. luokalla kielitaidon tasojen kuvausasteikon mukaan (Opetushallitus 2004, 126)

Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Tekstin ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.1 Toimiva peruskielitaito	B1.1 Toimiva peruskielitaito	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito	A2.2 Kehittyvä peruskielitaito

3.5 Toisen kotimaisen kielen kansalliset arvioinnit 2000-luvulla

2000-luvulla on kahdesti arvioitu toisen kotimaisen kielen (suomi ja ruotsi) oppimistuloksia Opetushallituksen toimesta. Toropainen (2002, 2010) kertoo suomenruotsalaisten koulujen tuloksista ja Tuokko (2002, 2009) suomenkielisten koulujen tuloksista. Seuraavaksi kerron lähinnä opettajiin ja opetukseen liittyvistä tuloksista.

3.5.1 Arvioinnit 2001

Keväällä 2001 arvioitiin Opetushallituksen toimesta toisen kotimaisen kielen oppimistuloksia, oppimäärien tavoitteita ja oppilaiden asenteita toista kotimaista kieltä kohtaan perusopetuksen päättövaiheessa (Toropainen 2002; Tuokko 2002). Toista kotimaista kieltä arvioitiin sekä suomenruotsalaisen että suomenkielisen koulun näkökulmista, eli suomenruotsalaisissa kouluissa arvioitiin suomen opetusta ja suomenkielisissä kouluissa ruotsin opetusta.

Suomessa kaikki, joiden äidinkieli on suomi tai ruotsi, opiskelevat toista kotimaista kieltä, eli suomenkieliset ruotsia ja ruotsinkieliset suomea. Yhdeksäsluokkalaisista ruotsia opiskeli A1- tai A2-kielenä 6 936 oppilasta ja B1-kielenä 51 451 oppilaista lukuvuonna 2000–2001. A-suomea luki 2 315 oppilasta ja äidinkielenomaista suomea (MoFi) 1 024 oppilasta. Suomessa vain Ahvenanmaalla voi opiskella suomea B-oppimäärän mukaan. (Tuokko 2002, 83.)

Toropainen (2002) kertoo suomenruotsalaisen koulun tuloksista. Arviointiin osallistui 17 suomenruotsalaista koulua ja 1 093 yhdeksäsluokkalaista, joista 365 opiskeli suomea äidinkielenomaisen oppimäärän mukaan ja 728 A-oppimäärän mukaan. Oppilaiden koe sisälsi kuulun ja luetun ymmärtämistä, kielen rakenteen tehtäviä ja kirjallisen tuotoksen. Noin viidesosa oppilaista osallistui myös suullisen ilmaisun arviointiin. Taustatietoja kerättiin oppilailta, opettajilta ja rehtoreilta. Lisäksi kartoitettiin oppilaiden asenteita suomen kieltä ja suomen opetusta kohtaan. (Emt., 16–24, 27–28.)

Opettajista kaksi kolmasosaa koki olevansa ruotsinkielisiä, noin 30 % koki olevansa kaksikielisiä ja viisi prosenttia suomenkielisiä. Suurin osa opettajista (82 %) opetti suomea perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 ja vain reilu 10 % opetti myös lukiossa. Yksittäiset opettajat opettivat suomea muillakin vuosiluokilla perusopetuksessa tai perusopetuksessa ja lukiossa. Enemmistö opettajista (84 %) oli päteviä työhönsä. Reilulla puolella oli opettajan pätevyys ja ylempi korkeakoulututkinto ja vajaalla 40 %:lla opettajan pätevyys ja alempi korkeakoulututkinto. Yksittäisillä opettajilla oli ylempi tai alempi korkeakoulututkinto ilman opettajan pätevyyttä tai jokin muu koulutus. (Toropainen 2002, 41.)

Toropaisen (2002, 43) mukaan yli puolet opettajista opetti vain A-suomea ja reilu 10 % vain äidinkielenomaista suomea. Loput opettivat molempia oppimääriä. Ruotsinkielisistä opettajista vajaa puolet opetti vain A-suomea, melkein viidesosa molempia oppimääriä ja lähes kolme

prosenttia vain äidinkielenomaista suomea. Kaksikielisistä opettajista suurin osa opetti molempia oppimääriä, melkein kahdeksan prosenttia vain A-suomea ja alle kolme prosenttia vain äidinkielenomaista suomea. Suomenkieliset opettajat opettivat vain äidinkielenomaista suomea.

Opettajilta kysyttiin myös, miten hyvin saatavilla oleva opetusmateriaali sopii oppimäärien opetukseen. Opettajat olivat tyytymättömiä äidinkielenomaisen suomen materiaaleihin. Suuntana näytti olevan, että mitä paremmin äidinkielenomaisessa suomessa käytettävä materiaali soveltuu oppimäärän opetukseen, sitä enemmän materiaalia käytetään opetuksessa. Yksi poikkeus kuitenkin löytyi; reilu 15 % opettajista käytti oppikirjaa paljon tai todella paljon, vaikka se ei heidän mukaansa ollenkaan sopinut tai sopi huonosti äidinkielenomaisen suomen opetukseen. (Emt., 43.)

Toropainen (2002, 44–45) kertoo, että opetuksessa käytettiin oppikirjoja, sanoma- ja aikakauslehtiä, tietosana-, sana- ja tietokirjoja, kaunokirjallisuutta ja muuta materiaalia, kuitenkin eniten oppikirjaa. Oppikirjoina oli ruotsinkielisten koulujen suomen opetukseen tarkoitettuja kirjoja. Äidinkielenomaisen suomen opetuksessa käytettiin myös äidinkielen (suomi) oppikirjoja. Opettajat tekivät enemmän yhteistyötä muiden suomen opettajien kuin muiden kieltenopettajien kanssa. Äidinkielenomaisen suomen opettajat tekivät yhteistyötä koulun äidinkielenopettajan kanssa vähän. Vain neljäsosalla kouluista oli suomenkielinen ystävyyskoulu tai -luokka, mutta ne saattoivat sijaita kaukanakin ja joissain kouluissa tällainen toiminta oli jäänyt kertaluontoiseksi.

Opettaja pyydettiin asettamaan arvojärjestykseen ainakin kuusi tärkeintä arviointitapaa ja heillä oli mahdollisuus lisätä myös muita arviointitapoja. Arvioinnissa kirjallinen kielioppikoe oli suurin yksittäinen tekijä, joka vaikutti opettajien arviointiin. Tämän jälkeen tulivat kirjallinen tuotanto, kirjallinen läksyjenkuulustelu, suullinen läksyjen kuulustelu ja suullinen esitys, joiden keskiarvo nousi yli yhteen. Alle yhden jäivät oppilaan itsearviointi, yhteistoiminnallinen oppiminen, kehityskeskustelut oppilaiden tai huoltajien tai oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa, reflektointi, muut tavat, portfolio ja kaveriarviointi. Opettajat arvioivat oppilaiden suomen kielen taitoja perinteiseen tapaan, vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vaaditaan mm. että oppilailla ja heidän huoltajillaan on itsenäinen ja aktiivinen rooli, ja että he osallistuvat arviointiin. (Emt., 47–50.)

Tuokko (2002) kertoo yhdeksäsluokkalaisten tuloksista suomenkielisissä kouluissa. Arviointiin osallistui 717 A-ruotsin lukijaa 25 koulusta ja 2 869 B-ruotsin lukijaa 69 koulusta. Ruotsin kokeet sisälsivät tekstin ja kuullun ymmärtämisen osiot, tehtäviä kieliopin rakenteista ja kirjallisen kokeen. Suulliseen kokeeseen osallistui noin neljäsosa oppilaista. Lisäksi oppilailta, opettajilta ja rehtoreilta kysyttiin taustatietoja, ja oppilaiden asenteita ruotsin kieltä ja opiskelua kohtaan selvitettiin. (Emt., 5, 26–28, 31–38.)

A-ruotsin opetuksessa lähes puolet kouluista käytti joko yläasteelle tai lukioon tarkoitettuja B-ruotsin oppikirjoja ja 52 % käytti kirjasarjaa *Här och nu*. Opettajien mielestä oppikirjoissa käsiteltiin hyvin tai ainakin riittävän hyvin kielioppia ja kielioppiharjoituksia sekä sanastoa. Kielioppi ja kielioppiharjoitukset arvioitiin myös puutteellisimmiksi, kuten suulliset harjoituksetkin. Opettajat toivoivat useimmin, että ruotsin kielen kirjoissa olisi parempia suullisia harjoituksia, aiheiltaan ja tasoiltaan monipuolisia tehtäviä sekä kielioppiharjoituksia. Oman koulun ruotsinopettajien kanssa yhteistyötä jonkin verran tai paljon teki 88 % opettajista, mutta yhteistyö lukion opettajien kanssa oli vähäistä. Opettajista yli 80 % halusi oppilaiden tekevän itsearviointia opintojakson päättyessä. Kuitenkaan 80 % opettajista ei antanut oppilaan osallistua itse päättöarvosanan antamiseen eikä 56 % arvioinut oppimistuloksia henkilökohtaisesti oppilaiden kanssa. (Tuokko 2002, 118–120.)

Tuokon (2002, 121–122) mukaan B-ruotsissa käytettiin kirjasarjoja *Linje, Vi ses igen, Mot nya mål, Bästis* ja *Kom med*. Opettajien mielestä oppikirjoissa oli käsitelty hyvin tai ainakin riittävästi kielioppiin, sanastoihin ja kulttuuriin liittyviä asioita. Puutteellisimpia olivat opettajien mielestä suulliset harjoitukset, kielioppi, sanastot ja kuunteluharjoitukset. Myös nuoria kiinnostavia aiheita, arkipäiväisiin tilanteisiin liittyviä tekstejä ja eriyttäviä tehtäviä oli opettajien mielestä vähän. Opettajat toivoivat oppikirjoihin lisää suullisia tehtäviä, eriyttäviä ja monipuolisia tehtäviä, kielioppia ja kielioppiharjoituksia, perustehtäviä ja selkeitä harjoituksia, parempia sanastoja ja arkipäiväisiin tilanteisiin liittyviä tekstejä ja dialogeja.

Yhteistyö oman koulun ruotsinopettajien kanssa toimi kohtalaisesti. Opettajista kahdeksan prosenttia ei tehnyt ollenkaan yhteistyötä tai teki vain vähän yhteistyötä oman koulun opettajien kanssa. Lukion opettajien kanssa yhteistyötä ei tehnyt ollenkaan tai teki vain vähän 71 % opettajista. Opettajista 73 % edellytti oppilailta itsearviointia, mutta 61 % opettajista ei arvioinut oppimistuloksia henkilökohtaisesti kunkin oppilaan kanssa, eikä 78 % antanut oppilaiden itse osallistua arvosanan antamiseen. Rehtoreille suunnatusta kyselystä selvisi, että noin

kaksi kolmasosaa kouluista teki yhteistyötä jonkin muun koulun kanssa kotimaassa. A-ruotsin kouluista 32 % ja B-ruotsin kouluista 12 % teki yhteistyötä ruotsinkielisen koulun kanssa. 48 % A-ruotsin ja 32 % B-ruotsin kouluista teki kansainvälistä yhteistyötä, mutta ei tiedetä sisältykö lukuihin yhteistyö Ruotsissa sijaitsevien koulujen kanssa. (Emt., 123, 128.)

3.5.2 Arvioinnit 2008 ja 2009

Keväällä 2009 Opetushallitus arvioi uudestaan toisen kotimaisen kielen (suomen) oppimistuloksia suomenruotsalaisissa kouluissa peruskoulun päättövaiheessa (Toropainen 2010). Vuotta aikaisemmin, keväällä 2008, Opetushallitus arvioi B-ruotsin oppimistuloksia suomenkielissä kouluissa perusopetuksen 9. luokalla (Tuokko 2009).

Toropainen (2010) kertoo suomenruotsalaisen koulun tuloksista. 40 koulua ja n. 2 700 oppilasta osallistui arviointiin keväällä 2009. Oppilaista 1 673 luki suomea A-oppimäärän ja 1 081 äidinkielenomaisten oppimäärän mukaan. Arviointi koostui produktiivisista (kirjoitus ja puhe) ja reseptiivisistä (kuullun ja luetun ymmärtäminen sekä kielentuntemus) taidoista. Oppilaista 22 % osallistui suulliseen kokeeseen. Arvioinnissa kysyttiin myös taustatietoja oppilailta, opettajilta ja rehtoreilta sekä kartoitettiin oppilaiden käsityksiä suomen kielen opiskelusta. (Emt., 19–29.)

Äidinkielenomaista suomea (MoFi) lukevista 78 % oli äidinkieleltään ruotsinkielisiä ja 18 % suomenkielisiä. Oppilaista 93 % koki olevansa kaksikielisiä, kaksi prosenttia suomenkielisiä ja neljä prosenttia ruotsinkielisiä. Suurimmalla osalla (80 %) oppilaista kotikielenä oli sekä suomi että ruotsi, kahdeksalla prosentilla oppilaista kotikielenä oli vain ruotsi ja yhdellätoista prosentilla vain suomi. (Toropainen 2010, 41.)

Opettajakyselyyn vastasi 80 suomenopettajaa, joista vain 15 opetti pelkästään äidinkielenomaista suomea, minkä vuoksi tuloksissa ei erotella, mitä oppimäärää opettajat opettivat. Suurin osa (70 %) opettajista oli filosofian kandidaatteja tai maistereita. Opettajista 13 %:lla oli kandidaatintutkielma humanistisista tieteistä ja viidellä prosentilla kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinto. Suomenopettajista 84 % oli muodollisesti päteviä työhönsä. Noin joka neljäs (24 %) opettaja oli työskennellyt suomenopettajana vähemmän kuin viisi vuotta ja

22 % 5–10 vuotta. Yli 20 vuotta suomenopettajina työskennelleitä opettajia oli 24 %. (Emt., 52–53.)

Toropaisen (2010, 53) mukaan opettajista 54 % koki olevansa kaksikielisiä, 38 % ruotsinkielisiä ja yhdeksän prosenttia suomenkielisiä. Kolmella opettajasta neljästä (78 %) oli ruotsi äidinkielenä ja noin joka viidellä (18 %) suomi. Suurin osa (71 %) opettajista opetti suomea vain vuosiluokilla 7–9. Perusopetuksessa (vuosiluokat 1–9) suomea opetti 14 % opettajista ja sekä lukiossa että vuosiluokilla 7–9 suomea opetti 15 %. Vain A-suomea opetti 55 % opettajista. Sekä A-suomea että MoFi:a opetti neljännes (26 %) opettajista ja 19 % opetti vain MoFi:a.

Reilu kolmasosa (38 %) teki jossain määrin yhteistyötä muiden suomenopettajien kanssa ja puolet (51 %) aika tai todella paljon. Muiden kieltenopettajien kanssa yhteistyötä oli vähemmän ja yhteistyötä äidinkielenopettajien kanssa ei juuri ollut. Yli puolet opettajista (57 %) ilmoitti, että heidän koulunsa tai luokkansa ei tehnyt yhteistyötä suomenkielisen koulun tai luokan kanssa, mutta positiivista oli, että lopuilla tekivät. (Emt., 53.)

Toropainen (2010, 38, 43, 54–55) kertoo, että suomen opetuksessa käytettiin oppikirjoja, tietokoneita ja internetiä, sanakirjoja, kaunokirjallisuutta, elokuvia ja musiikkia, sanoma- ja aikakauslehtiä sekä nauhoituksia ja radiota. Jossain määrin käytettiin myös opettajan omia harjoituksia, pelejä, suullisia harjoituksia ja nauhoitettuja TV-ohjelmia. Sekä oppilaiden että opettajien mukaan opetuksessa käytettiin eniten oppikirjoja. MoFi:ssa oppikirjan käyttö oli kuitenkin vaihtelevaa. Opettajista 15 prosenttia käytti äidinkielenomaisen suomen opetuksessa kirjasarjaa *Suomalainen*, joka pohjautui vuoden 1994 kansalliseen opetussuunnitelmaan, tai kirjoja, joita käytettiin suomenkielissä kouluissa äidinkielen opetuksessa. Loput opettajista käyttivät A-suomen oppikirjoja MoFi:ssa. Eniten suomen tunneilla harjoitettiin opettajien mukaan luetun ymmärtämistä ja kirjoittamista. Puhumista harjoitettiin hieman vähemmän kuin luetun ymmärtämistä ja kirjoittamista, mutta kuullun ymmärtämisen rooli suomen kielen taitojen harjoittelussa jäi vähäisimmäksi.

Tutkimuksessa opettajilta kysyttiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) kielitaidon tasojen kuvausasteikon käytöstä. Suurin osa opettajista (73 %) ei ollut osallistunut kuvausasteikon käyttöä ja soveltamista koskevaan täydennyskoulutukseen. Kuvausasteikkoa käytti opetuksessa jossain määrin 43 %, hyvin vähän tai ei ollenkaan 25 % ja aika tai todella paljon 33 % opettajista. Eniten kuvausasteikkoa käytettiin oppilasarviointi-

sa. Joka neljäs opettaja käytti asteikkoa paljon kokeiden laatimisessa ja joka viides tehtävien ja tekstien valinnassa. Vähiten asteikkoa käytettiin oppilaiden itsearvioinnissa. Kolmasosa MoFi:a opettavista (38 %) oli sitä mieltä, että kriteerit arvosanalle 8 pitivät hyvin tai erittäin hyvin paikkansa ja 42 %:n mielestä kriteerit pitivät aika hyvin paikkansa. MoFi-opettajien mielestä vaatimukset eivät olleet liian korkeat. (Emt., 56–58.)

Toropaisen (2010, 58–61) mukaan kirjoittamisella on merkittävä rooli suomen kielen taitojen loppuarvioinnissa, kun taas kuullun ymmärtämisellä on pienempi merkitys. Lähes kolme opettajaa neljästä ilmaisi, että kirjoittamisen osuus loppuarvioinnissa on 20–30 %. Kuullun ymmärtämisen osuus loppuarvioinnissa jäi alle 20 %:iin yli puolella opettajista (57 %). Luetun ymmärtämisen ja suullisen ilmaisun osuudet loppuarvioinnissa hajaantuivat enemmän. Myös tuntityöskentely, ahkeruus, asenne, kielentuntemus ja kurssikohtaiset taidot vaikuttivat loppuarviointiin. Suomenopettajat käyttivät opetuksessa eniten kirjallisia rakenneharjoituksia, kirjallisten tehtävien ja kielioopin läpikäymistä opettajajohtoisesti. Suullisia tehtäviä, kuten oppilaiden vapaita dialogeja ja ryhmäkeskusteluja, sekä tekstin suullista soveltamista, käytettiin vähiten.

Rehtoreilta saatujen tietojen mukaan lukuvuonna 2008–2009 A-suomea luki keskimäärin 16 oppilasta ja MoFi:a 14 oppilasta. A-suomessa ryhmäkoot vaihtelivat 11 ja 40 välillä, MoFi:ssa puolestaan 11 ja 25 välillä. MoFi-ryhmät muodostettiin alakoulussa (vuosiluokat 1–6) tehdyn valinnan, huoltajan valinnan, kotikielen tai vuosiluokalla 6 tai 7 tehdyn testin mukaan. (Emt., 65–66.)

Toropainen (2010, 152) toteaa, että suomenopettajille pitäisi taata jatkuvaa täydennyskoulutusta, erityisesti oppilaiden taitojen arvioinnissa. Eurooppalaisen viitekehyksen kriteerien soveltamiseen opetuksessa ja arvioinnissa tarvitaan akuutisti täydennyskoulutusta. Myös opettajankoulutusta tulisi kehittää, jotta viitekehyksen kriteereistä tulisi luonnollinen työväline opettajille. Sillä tavalla saataisiin tulevaisuudessa suomen kielen arviointi tasapuolisemmaksi.

Tuokko (2009) kertoo suomenkielisten koulujen tuloksista. B-ruotsin arviointiin osallistui 107 koulua ja 5 306 oppilasta. Arvioinnissa oli kuullun ja luetun ymmärtämisen, kielipillisten rakenteiden, kirjoittamisen ja puhumisen koe. Puhumisen kokeeseen osallistui 795 oppilasta 52 koulusta. Lisäksi arvioinnissa kerättiin opettajia, opetusta ja oppilaita koskevaa taustatietoa. (Emt., 5, 20–27.) Huomionarvoista on, että edellisessä arvioinnissa vuonna 2001 (Tuokko,

2002) on tarkasteltu sekä A- että B-ruotsin oppimääriä, mutta tässä arvioinnissa tarkastellaan vain B-ruotsia.

Ruotsinopettajista suurimmalla osalla (86 %) oli ylempi korkeakoulututkinto. Lähes kaikilla (91 %) opettajilla oli ruotsin kielen opettajan kelpoisuus ja 88 % opetti ruotsia muun kielen ohella. Opettajista 61 %:lla oli yli kymmenen vuoden työkokemus. Yhdelläkään koululla ei ollut ruotsin kielen kerhoja, mutta ystävyyskouluja oli kahdeksalla prosentilla kouluista ja oppilailla oli kirjeenvaihtovereita viidellä prosentilla kouluista. (Emt., 27–28.)

Tuokon (2009, 28–29) mukaan ruotsinopettajista keskimäärin 40 % piti kaikkia kielitaidon osa-alueiden (puhuminen kirjoittaminen, kuullun ja luetun ymmärtäminen) kuvauksia jossakin määrin liian vaativina. Vähiten vaativana pidettiin luetun ymmärtämisen kuvauksia. Kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa opettajat käyttivät melko vähän. Tekstien ja tehtävien valinnassa, kokeiden laadinnassa ja itsearvioinninvälineenä asteikkoa ei käyttänyt ollenkaan runsas kolmannes opettajista. 19 % opettajista käytti asteikkoa oppilasarvioinnissa melko paljon tai erittäin paljon.

Ruotsin opetuksessa suosituimmat työmuodot olivat tekstin kuuntelu, perustekstin soveltaminen suullisesti ja kirjallisesti, kirjallinen muotoharjoittelu, tekstin luku ääneen ja kirjallisten tehtävien tarkistaminen opettajajohtoisesti. Vähiten opetuksessa käytettiin työtapoja, jotka liittyivät opettajan antamaan palautteeseen tai oppilaiden vertaispalautteeseen. (Emt., 30.)

Tuokko (2009, 100) ehdottaa, että opettajien täydennyskoulutukseen tulisi sisällyttää taitotasojen arviointien harjoittelua. Myös oppimateriaalissa tulisi ilmetä tekstien, tehtävien ja kokeiden taitotasot, jolloin kielitaidon arvioinnin läpinäkyvyys lisääntyisi oppilaiden, vanhempien ja koulutuksen ylläpitäjien suuntaan. Näin ollen koulujen ja kuntien väliset erot oppilaiden osaamisen tasoissa ja arvosanan antamisen käytänteissä tasaantuisivat.

3.6 Yhteenveto

Kasvatus on aina tarkoituksellista toimintaa, jolla pyritään päämääriin ja niistä johdettuihin tavoitteisiin. Vuorovaikutus on yksi kasvatuksen ehdoista ja yleistäen voidaan sanoa, että koulukasvatus on sosiaalista toimintaa. Opetuksen perustaitoja ovat viestintä-, ihmissuhde-,

motivointi- ja aktivointitaidot sekä sosiaalisen järjestyksen taidot. Opetus on suuressa määrin opettajan ja oppilaan välistä viestintää, jossa esiintyy sekä kielellisiä että ei-kielellisiä viestejä. (Lahdes 1997, 11–12, 125–150.)

Vuorisen (1993 23–25) mukaan motivointi on tärkeää, koska oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Motivoinnissa on tärkeää lähteä liikkeelle ryhmästä. Lahdes (1997, 206–208) puolestaan nostaa esiin pienen ryhmän positiiviset vaikutukset. Pieni ryhmä vaikuttaa positiivisesti niin oppilaiden kuin opettajankin asenteisiin ja myös itse opetustapahtumaan. Pienessä ryhmässä opettaja oppii tuntemaan oppilaansa paremmin ja hänellä on enemmän aikaa seurata oppilaiden edesottamuksia ja puuttua niihin tarpeen mukaan.

Autenttisten ympäristöjen käyttö opetuksessa on tärkeää, mutta monesti opetus tapahtuu luokassa (Pruuki 2008, 61). Kieltenopetuksessa on tärkeää, että opettaja käyttää tunnilla keskustelukielenä opetettavaa kieltä, koska se mahdollistaa aidon vuorovaikutuksen (Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen 2011, 47). Opettajan työtä on perinteisesti pidetty itsenäisenä työnä, jossa jokainen on hoitanut yksin työnsä. Yhteistyö kuitenkin sopii opettajan työhön, sillä se mahdollistaa uusien kokeilujen ja ratkaisumallien kehittelyn. (Pruuki 2008, 61–62.)

Työtapoja on lukemattomia ja niitä voidaan järjestää eri tavoin. Esim. Vuorisen (1993, 63–65) luokittelussa ryhmän koko ja vuorovaikutusmalli vaikuttavat jakoon. Ryhmät jakautuvat suurryhmään ja pienryhmään, sekä yksilölliseen työskentelyyn. Vuorovaikutusmalleja puolestaan ovat sanallinen, kuvallinen, toiminnallinen, musiikillinen ja draamallinen ilmaisu. Pruuki (2008, 64) luokittelee työtavat sosiaalimuodon ja ilmaisutavan mukaan. Hänen luokittelunsa muistuttaa hyvin paljon Vuorisen luokittelua. Työtavan valinnassa otetaan huomioon opetuksen tavoite, opiskelijoiden kehitystaso, opettajan valmiudet, ryhmän tottumukset ja motivaatio, tavoitteet ja sisällöt sekä ulkoiset resurssit, kuten työskentelytila, välineet, oppimateriaali ja käytävissä oleva aika (Vuorinen 1993, 68–71).

Suomessa voi lukea A- tai B-ruotsia ja äidinkielenomaista ruotsia (ÄiRu). Ruotsia voi oppia myös kielikylvyssä, jossa suomenkieliset lapset oppivat ruotsin käyttämällä sitä vuorovaikutuksen välineenä (Björklund ym. 2007, 9-10). A-kielessä on yhteensä 16 vuosiviikkotuntia (vuosiviikkotunti = 38 oppituntia), joista puolet alakoulussa ja puolet yläkoulussa. B-kieltä on yläkoulussa kuuden vuosiviikkotunnin verran (Opetushallitus 2004, 304).

Toisen kotimaisen kielen arvioinneissa (Toropainen 2002, 2010; Tuokko 2002, 2009) on tarkasteltu A-suomen ja MoFi:n oppimääriä, sekä A- ja B-ruotsin oppimääriä. Arvioinneissa tietoa on kerätty oppilailta, opettajilta ja rehtoreilta. Opettajilta on saatu tietoja mm. heidän taustastaan, käyttämistä opetusmenetelmistä ja arviointiperusteista. A- ja B-ruotsin opettajilta saatiin tietoa mm. opetusmenetelmistä, kielenkäytöstä ja työympäristöstä myös Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011) tutkimuksessa.

MoFi:n ja A-suomen opettajat olivat pääasiassa kaksikielisiä tai suomenkielisiä, kun taas A- ja B-ruotsin opettajat olivat yleensä suomenkielisiä. Materiaaleina toisen kotimaisen kielen opetuksessa käytettiin eniten oppimäärälle tarkoitettua oppikirjaa, mutta MoFi:ssa käytettiin myös suomenkielisten koulujen kirjasarjoja tai A-suomen kirjoja. Muutakin materiaalia, kuten sano- ja aikakauslehtiä, sekä kaunokirjallisuutta käytettiin opetuksessa. (Toropainen 2002, 2010; Tuokko 2002, 2009.)

Toropaisen (2010) ja Tuokon (2009) mukaan toisen kotimaisen kielen opettajat käyttivät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa vaihtelevasti, eikä suurin osa opettajista ollut saanut kuvausasteikon käyttöön liittyvää täydennyskoulutusta. Kuvausasteikon käyttöön liittyvää täydennyskoulutusta pidettiin tärkeänä oppilaiden arvioinnin kannalta.

ÄiRu:sta löytyneen vähäisen tiedon vuoksi jouduin käyttämään lähteinä muista toisen kotimaisen kielen oppimääristä löytyvää tietoa, jonka perusteella tutkimuskysymykseni muotoutuivat. Toisen kotimaisen kielen kansalliset arvioinnit (Toropainen 2002, 2010; Tuokko 2002, 2009) ja Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011) tutkimus olivat tärkeitä lähteitä ja mahdollistivat ÄiRu:n ja muiden toisen kotimaisen kielen oppimäärien vertailun. Näistä lähteistä sain tietoa mm. oppitunneista, opetusmateriaaleista, työtavoista ja opettajien ajatuksista. Valta-kunnallisesta opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2004) sain tietoa ÄiRu:n sisällöistä ja pystyin seuraamaan sisältöjen toteutumista ÄiRu:n oppitunneilla.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerron tutkielmani tarkoituksesta ja toteutuksesta. Kerron aluksi tutkielmani tarkoituksesta ja esittelen tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kerron laadullisesta tutkimuksesta ja tutkielmassani käyttämästä aineistonkeruumenetelmästä. Esittelen myös tutkielman kohderyhmän, johon kuuluu neljä opettajaa kolmelta eri paikkakunnalta, ja kerron aineistonkeruusta. Kohderyhmää esitellessäni käytän havainnointien ja haastattelujen aikana saamiini taustatietoja sekä kuntien ja koulujen kotisivuilta löytyviä tietoja. Lopuksi kerron aineiston analysoinnista, sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyskysymyksiä.

Tutkielmani on kvalitatiivinen tapaustudkimus (ks. 4.2.1). Tutkin äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärää kolmessa suomenkielisessä alakoulussa, joista kaksi sijaitsevat Pohjanmaalla ja yksi sijaitsee Uudellamaalla. Tutkielmani kohteena ovat neljä oppimäärän opettajaa: Pietarsaaresta ja Raaseporista molemmista yksi opettaja ja Uudestakaarlepyystä kaksi opettajaa. Tutkielmani materiaalin keräsin havainnoimalla oppitunteja vuosiluokilla 3–6 ja haastattelemalla oppimäärän opettajia. Materiaalin keräsin marraskuussa 2012, jolloin kävin havainnoimassa kahden opettajan tunteja, ja tammikuussa 2013, jolloin seurasin kahden opettajan tunteja sekä haastattelin kaikki opettajat.

4.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmani pohjana ovat omat kokemukseni kouluavustajana, kandidaatintutkielmani (ks. Öhman 2012), jossa tutkin äidinkielenomaista ruotsia Uudessakaarlepyyssä, ja ruotsinkielisissä kouluissa opetettava vastaava oppimäärä, äidinkielenomainen suomi (MoFi). Aikaisempaa tutkimusmateriaalia äidinkielenomaisesta ruotsista ei löytynyt ja Peruskoulun

opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) oli lähes ainoa lähde, jossa oppimäärä mainittiin. Aikaisempien tutkimusten puuttuminen oli haastavaa, mutta samalla sain mahdollisuuden tuottaa uutta tietoa.

Kandidaatintutkielmassani (Öhman 2012) tutkin ÄiRu:a Uudessakaarlepyyssä. Tutkielmani oli laadullinen tapaustutkimus ja materiaalin keräsin haastattelemalla suomenkielisen koulun rehtoria ja kahta ÄiRu:n opettajaa. Tutkielmani tarkoituksena oli saada lisää tietoa ÄiRu:sta ja siitä, kuinka sen opetus on järjestetty Uudessakaarlepyyssä. Rehtorin haastattelun tarkoituksena oli saada tietoa oppimäärän taustasta ja tarpeesta. Opettajien haastatteluissa kysyin mm., mitä ajatuksia opettajilla oli oppimäärästä, opetussuunnitelmista, materiaalista ja oppilaiden taidoista. Tuloksista kävi ilmi, että ÄiRu:n opetus kunnassa oli alkanut 1990-luvun loppupuolella ja oppimäärälle oli tarvetta. Opettajien mielestä oppilaiden suulliset taidot olivat hyvät, mutta kirjoittamisen kanssa piti tehdä töitä. ÄiRu:n opetuksessa hyödynnettiin sekä oppilas- että opettajavaihtoa.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on saada enemmän tietoa äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärästä. Haluan selvittää, mitä äidinkielenomaisen ruotsin tunneilla tehdään, ja miten opettajat kokevat oppimäärän. Tarkoituksena on myös selvittää löytyykö ÄiRu:n ja muiden toisen kotimaisen kielen oppimäärien (MoFi, A-suomi, A-ruotsi ja B-ruotsi) välillä yhtäläisyyksiä tai eroja. Näin ollen tulen vertaamaan tutkimuksestani saatuja tuloksia edellä mainittuihin oppimääriin ja niistä löytyviin tietoihin, esim. kansallisten arviointien tuloksiin (ks. 3.5). Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia työmuotoja, opetusmateriaalia ja minkälaista kieltä äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärässä käytetään?
2. Miten valtakunnallista opetussuunnitelmaa käytetään, ja miten se toteutuu ÄiRu:n opetuksessa?
3. Miten opettajat kokevat oppimäärän ja mitkä tekijät vaikuttavat sen opetukseen?

Havainnointien ja haastattelujen tarkoituksena on saada vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Havainnointien avulla näen, mitä työmuotoja ja materiaalia opettajat tunneilla käyttävät, sekä mitä kieltä tai kieliä oppituntien aikana käytetään. Pyrin saamaan kysymykseen vastauksen havaintolomakkeen (Liite 2) kohtien 1–13 avulla. Haastatteluiden avulla näen onko havainnointien ja opettajien vastausten välillä yhtäläisyyksiä tai eroja. Kuitenkin on

otettava huomioon se, että kolmea tuntia seuraamalla ei näe kokonaisuutta. Haastatteluiden avulla saa paremman kokonaiskuvan. Haastattelulomakkeen (Liite 3) kysymykset 2, 11–16 ja 20 vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Toiseen tutkimuskysymykseen pyrin saamaan vastauksen havaintolomakkeen (Liite 2) kohdan 14 avulla sekä haastattelulomakkeen (Liite 3) kysymysten 21–27 avulla. Havainnointilomakkeen kohdassa 14 on ÄiRu:n valtakunnallisen opetussuunnitelman (ks. 3.4.2) tavoitteita. Haastattelulomakkeen kysymykset 21–27 käsittelevät oppilaiden arviointia ja valtakunnallisen opetussuunnitelman käyttöä.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä painottuvat opettajien haastatteluissa antamat vastaukset. Haastatteluiden avulla on mahdollista esim. saada selville, miten työympäristö vaikuttaa opetukseen, mitä ei havainnoimalla välttämättä näe. Haastattelulomakkeen (Liite 3) kysymysten 17–19 ja 28–42 avulla pyrin saamaan vastauksen kolmanteen tutkimuskysymykseen. Kysymykset käsittelevät oppilaiden kielitaitoa ja -taustaa sekä asenteita, koulua työympäristönä ja opettajien ajatuksia ÄiRu:sta ja sen opetuksesta.

Oppimäärästä löytyvän vähäisen tiedon perusteella oletan, että äidinkielenomaista ruotsia ei opeteta kovinkaan monella paikkakunnalla. Yksittäisiä oppilaita, jotka saavat äidinkielenomaista ruotsin opetusta esim. A- tai B-ruotsin tuntien yhteydessä, voi löytyä useammilta paikkakunnilta, mutta omia ryhmiä, joissa opetetaan pelkästään ÄiRu:a, on vain harvoissa kouluissa.

Koska oppimäärä on harvinainen, uskon, että tutkimieni kuntien opetusjärjestelyt eroavat monessa kohtaa toisistaan, mikä vaikuttaa myös opettajien ajatuksiin ja kokemuksiin oppimäärästä ja sen opetuksesta. Uskon, että ÄiRu:n tunneilla käytetään paljon ruotsia. Pietarsaareissa suomea kuulee tunneilla todennäköisesti enemmän kuin Uudessakaarlepyyssä ja Raaseporissa, joissa ruotsinkieli on selvästi enemmistökieli. Oman kirjasarjan puuttuminen vaikuttaa todennäköisesti opettajien käyttämiin työmuotoihin ja materiaaleihin, eli materiaalit ja työtavat vaihtelevat paljon.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman käyttö opetuksen tukena on todennäköisesti vähäistä, mutta sen sijasta käytetään kunta- tai koulukohtaista opetussuunnitelmaa, minkä vuoksi uskon, että tunneilla toteutuvat valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet. Kielitaidon taso-

jen kuvausasteikkoa (ks. s. 33) käytetään ÄiRu:ssa todennäköisesti vähän, sillä sen käyttö oli vähäistä myös muissa toisen kotimaisen kielen oppimäärissä (ks. 3.5.2).

Yhtäläisyyksiä MoFi:n ja ÄiRu:n välillä tulee varmasti löytymään, mutta myös eroja, sillä MoFi:a on opetettu kauemmin ja sen opetus on yleisempää kuin ÄiRu:n. Ruotsin A- ja B-oppimäärien sekä ÄiRu:n välillä löytyy todennäköisesti enemmän eroja kuin yhtäläisyyksiä, sillä oppimäärien lähtökohdat eroavat niin materiaalien, oppilaiden kuin esiintyvyyden osalta.

4.2 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus on tarkoittanut eri aikakausina eri asioita ja sen historia on monitahoinen. Kuitenkin yleisesti voidaan sanoa, että laadullisella tutkimuksella on multimetodinen fokus ja se lähestyy aihepiiriä selittävällä ja todenmukaisella tavalla. Tämä tarkoittaa, että laadullinen tutkimus tutkii asioita luonnollisissa ympäristöissä yrittäen ymmärtää tai tulkita ilmiötä ihmisten mukanaan tuomien merkityksien kautta. (Denzin & Lincoln 1994, 2.) Havainnoimani ÄiRu:n oppitunnit pidettiin normaalisti ts. tuntien aika tai paikka ei muuttunut takiani, eli havainnointi tapahtui oppimäärälle luonnollisessa ympäristössä. Myös kaikki haastattelut tehtiin kouluissa.

Denzinin ja Lincolnin (1994, 3) mukaan kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan erilaisia tutkimusmenettelytapoja, joita voidaan tulkita. Kvalitatiivista tutkimusta on heidän mukaansa vaikea määritellä, koska ei ole olemassa teoriaa, paradigmaa tai metodeja, jotka kuuluvat vain kvalitatiiviseen tutkimukseen. Myös Punch (2009, 115) toteaa, että kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät ovat monitahoinen, muuttuva ja kiistanalainen ala, jossa on useita metodologioita ja tutkimustapoja. Hänen mukaansa kvalitatiivinen tutkimus ei sen vuoksi ole yksittäinen kokonaisuus, vaan se pitää sisällään valtavasti vaihtelua. Punchin mukaan tapaustutkimus, etnografia, Grounded Theory ja toimintatutkimus ovat usein käytettyjä menetelmiä kvalitatiivisessa tutkimuksessa (emt. 118). Metsämuuronen (2005, 205) lisää joukkoon myös fenomenografian. Koska tutkin yhtä oppimäärää, eli tapausta, tutkielmani on kvalitatiivinen tapaustutkimus.

Tuomen ja Sarajärven (2003, 73) mukaan yleisimmät aineistonkeruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisista dokumenteista saatu tieto

(myös Metsämuuronen 2005, 222). Näitä menetelmiä voidaan tutkimusongelman ja tutkimusresurssien mukaan käyttää joko vaihtoehtoisina, rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä. Haastattelun, kyselyn, havainnoinnin ja erilaisiin dokumentteihin perustuvan tiedon avulla voi kerätä myös määrällisen tutkimuksen aineistoja. Tutkimusasetelman ollessa vapaampi on luontevaa käyttää edellä mainittuja aineistonkeruumenetelmiä. Formaaliempi ja strukturoidumpi tutkimusasetelma puolestaan edellyttää kokeellisia menetelmiä ja strukturoituja kyselyitä. Tutkimusasetelmani on vapaa, koska tutkimastani aiheesta on saatavilla vain vähän tietoa.

4.2.1 Tapaustutkimus

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2008, 130–131) toteavat, että tapaustutkimus sisältää yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä määrästä tapauksia, jotka ovat yhteydessä toisiinsa. Heidän mukaansa tapaustutkimus voi tutkia yksilöä, ryhmää tai yhteisöä. Tapaustutkimus on usein kiinnostunut prosesseista, ja yksittäistä tapausta tutkitaan luonnollisissa tilanteissa. Materiaali kerätään eri metodien avulla, esimerkiksi havainnointia, haastatteluja ja kirjoitettuja dokumentteja hyödyntäen (myös Creswell 1998, 61; Punch 2009, 120–121). Punchin (2009, 120–121) mukaan myös kyselylomakkeita ja numeerista tietoa saatetaan käyttää tapaustutkimuksissa, mikä tarkoittaa, että tapaustutkimus ei ole välttämättä vain laadullinen menetelmä, vaikkakin suurin osa tapaustutkimuksista on pääasiassa laadullisia. Tapaustutkimukselle ominaista on useamman eri tiedonlähteen käyttö ja tutkielmassani olen käyttänyt sekä havainnointia että haastattelua aineistonkeruussa.

Punchin (2009, 119) mukaan tapaustutkimuksen perusidea on, että yhtä tapausta tai pientä määrää tapauksia tutkitaan yksityiskohtaisesti käyttäen sopivalta tuntuvia metodeja ja tietoja. Vaikka päämäärät ja tutkimuskysymykset saattavat olla vaihtelevia ja tarkoin määrättyjä, on yleisenä tavoitteena ymmärtää tutkittavaa tapausta mahdollisimman hyvin. Tapaustutkimus pyrkii ymmärtämään tapausta syvällisesti ja luonnollisessa ympäristössä tunnistamaan sen monimutkaisuuden ja asiayhteyden. Tapaustutkimuksella on myös holistinen puoli, joka pyrkii säilyttämään ja ymmärtämään tapauksen kokonaisuuden ja yhtenäisyyden, minkä vuoksi tapaustutkimus on enemmänkin strategia kuin metodi. Myös Merriam (1994, 34) toteaa, että kvalitatiivisesti suuntautunut tapaustutkimus muodostaa intensiivisen, holistisen kuvauksen ja analyysin yhdestä ilmiöstä tai yksiköstä.

Creswellin (1998, 61) mukaan tapaustutkimus tutkii rajattua systeemiä (bounded system) tai yhtä tai useampaa tapausta tarkan ja syvällisen tiedonkeruun avulla. Rajattu systeemi on sidottu aikaan ja paikkaan, ja tutkimuksen kohteena on tapaus, joka voi olla ohjelma, tapahtuma, toiminta tai yksilöt. Yin (1994, 13) puolestaan toteaa, että tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, joka tutkii ajankohtaista ilmiötä sen todellisessa kontekstissa varsinkin, kun ilmiön ja kontekstin rajat eivät ole selvästi ilmeisiä. Tutkielmani on ajankohtainen, koska tällä hetkellä keskustellaan paljon kaksikielisistä kouluista ja ruotsin kielen asemasta (ks. 1 ja 2.2). Keskusteluissa ÄiRu ja suomenkielisten koulujen kaksikieliset oppilaat jäävät paitsioon, joten tutkielmani avulla keskusteluihin saadaan mahdollisesti lisäaspekti. Uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma on myös tekeillä, joten uuden tiedon avulla ÄiRu:n opetussuunnitelmaa ja opetusta on mahdollista kehittää.

Tapauksen määrittelemine on vaikeaa, sillä melkein mikä tahansa voi toimia tapauksena ja tapaus voi olla yksinkertainen tai monimutkainen. Tapaus voi olla yksittäinen rooli, pieni ryhmä, organisaatio, yhteisö tai kansa. Tapaus voi olla myös päätös, käytäntö, prosessi tai tapahtuma. Muitakin vaihtoehtoja tapaukselle on. (Punch 2009, 119–120.) Merriam (1994, 24) toteaa, että tapaustutkimus tutkii tiettyä ilmiötä esim. ohjelmaa, tapahtumaa, henkilöä, instituutiota tai sosiaalista ryhmää. Tuo rajattu tai määritelty systeemi valitaan tutkimuskohteeksi, koska se on tärkeä ja mielenkiintoinen tai se muodostuu jostain hypoteesista. Tutkielmani on tapaustutkimus, koska tutkin harvinaista oppimäärää muutamassa koulussa. Tapaus on tutkielmassani rajattu siten, että tutkin yhtä oppimäärää ja sen toteutumista kolmessa eri kunnassa neljän eri opettajan näkökulmasta lukuvuonna 2012–2013. Ajallisesti tutkielma rajoittuu neljään tapaukseen, joihin jokaiseen sisältyy kolme 45 minuutin havainnointikertaa ja yksi 25–45 minuuttia kestänyt haastattelu.

Yinin (1994, 3–4) mukaan jokaista tutkimusstrategiaa voi käyttää kolmeen eri tarkoitukseen. Tutkimusstrategia voi olla tutkiva, kuvaileva tai selittävä. Hirsjärven ym. (2008, 131, 134) mukaan tutkimuksen tarkoitus voi olla kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava. He huomauttavat, että tutkimuksella voi olla yksi tai useampia tarkoituksia ja tarkoitus voi myös muuttua tutkimuksen edetessä. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on monesti kuvailla ilmiötä. Tutkielmassani tulen kuvailemaan ÄiRu:n oppimäärää kertomalla oppitunneista ja opettajien ajatuksista havainnointien ja haastatteluiden pohjalta.

4.2.2 Havainnointi

Havainnoimalla saadaan tietoa ihmisten toiminnasta ja siitä tekevätkö ihmiset kuten he sanovat tekevänsä. Kun tutkitaan esimerkiksi ihmisten arvostuksia, tutkimustapa vaikuttaa tuloksiin. Kyselyn ja haastattelun avulla saadut tulokset ovat erilaisia kuin havainnoimalla saadut tulokset, sillä ihmisten puheet ja toiminta saattavat poiketa toisistaan (myös Merriam 1994, 102). (Hirsjärvi ym. 2008, 207.) Havainnoimalla saatu aineisto tarjoaa täydentävää tietoa tutkittavasta aiheesta, toteaa Yin (1994, 87). Tutkielmassani havainnointi toimikin haastattelua täydentävänä keinona, joka auttoi myös haastattelurungon laatimisessa.

Havainnoinnissa on sekä hyviä että huonoja puolia. Suurimpana etuna havainnoinnissa voidaan pitää sen antamaa suoraa ja välitöntä tietoa ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnointia voidaan pitää todellisen maailman tutkimisena, sillä sen avulla voidaan välttää monien muiden menetelmien rasitteena oleva keinotekoisuus. Poikkeuksena on kuitenkin laboratorio-olosuhteissa tapahtuva havainnointi. Havainnointi sopii hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi. (Hirsjärvi ym. 2008, 208.) Tutkielmassani havainnoin oppitunteja opettajien ja oppilaiden ehdoilla luonnollisissa olosuhteissa, eli luokkahuoneissa, joissa oppitunnit muulloinkin pidettiin.

Havainnoinnin haittapuolena pidetään sitä, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta tai muuttaa sitä. Havainnoija saattaa myös sitoutua emotionaalisesti tutkittavaan ryhmään tai tilanteeseen, jolloin tutkimuksen objektiivisuus kärsii. Joissakin tilanteissa tutkija voi joutua kirjamaan havaintonsa myöhemmin muistinsa varassa, jos tietoa ei ole pystytty tallentamaan välittömästi havainnointitilanteessa. Havainnoinnin rajoitteena on sen toteuttamiseen kuluva aika (myös Tuomi & Sarajärvi 2003, 83). Etukäteen suunnittelemalla voi ajan tarve vähentyä, mutta silloin aikaa kuluu lomakkeiden ja listojen suunnitteluun. Havainnointiin liittyviä eettisiä ongelmia on mm. se mitä tutkittaville kerrotaan havainnoinnin tarkoista kohteista. (Hirsjärvi ym. 2008, 208–209.)

Havainnoinnit veivät paljon aikaa, sillä seurasin jokaista opettajaa kolmen tunnin ajan ja yhdellä ryhmällä oli ÄiRu:a vain kaksi kertaa viikossa. Marraskuussa pystyin seuraamaan kahden opettajan ÄiRu:n tunnit kahden viikon aikana. Tammikuussa havainnoinnit jakautuivat kolmelle viikolle, mutta samalla sain myös haastattelut tehtyä. Aineistonkeruun aikana jouduin matkustelemaan paljon asuinpaikkakuntani ja tutkimukseeni osallistuneiden paikkakuntien

välillä, mutta kerätessäni aineistoa Pietarsaareissa ja Uudessakaarlepyyssä pystyin asumaan kotipaikkakunnallani Pietarsaareissa, mikä helpotti ajallisesti ja rahallisesti.

Vaikka olen kotoisin yhdeltä tutkimistani paikkakunnista ja olen ollut aikaisemminkin tekemisissä Uudenkaarlepyyn koulun kanssa, en tuntenut opettajia etukäteen, joten en koe objektiivisuuden kärsineen. Havainnointilomakkeen tekeminen viivästytti hieman havainnointien alkua, mutta lomake helpotti havainnointien tekemistä ja niiden analyysiä. Ensimmäisillä havainnointikerroilla huomasi, kuinka läsnäoloni vaikutti osaan oppilaista joissakin ryhmissä. Kuitenkin seuraavilla tunneilla oppilaat eivät kiinnittäneet minuun juuri lainkaan huomiota.

Hirsjärvi ym. (2008, 209) toteavat, että havainnoinnin menetelmiä on useita ja niitä voidaan kuvata kahdella jatkumolla, joista ensimmäinen kuvaa sitä, kuinka tiukasti säädeltäviä havainnointi on, ja toinen kuvaa havainnoijan roolia tilanteessa. Heidän mukaansa ensimmäisen jatkumon, havainnoinnin säädeltävyyden, ääripäätt ovat: systemaattinen ja tarkasti jäsenneily havainnointi sekä täysin vapaa ja luonnolliseen toimintaan mukautunut havainnointi. Toisen jatkumon, havainnoijan roolin, ulottuvuudet ovat: havainnoija tarkkailtavan ryhmän jäsenenä ja havainnoija täysin ulkopuolisena. Hirsjärven ym. mukaan havainnoinnin lajit ja nimitykset muodostuvat näiden ulottuvuuksien pohjalta ja niitä kuvataan taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Havainnoinnin lajit Hirsjärven ym. (2008, 209) mukaan

Havainnoinnin lajit	
Systemaattinen havainnointi – systemaattista, jäsenneilyä – havainnoija ulkopuolinen toimija	Osallistuva havainnointi – vapaasti tilanteessa muotoutuvaa – havainnoija ryhmän toimintaan osallistuva

Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytetyin havainnoinnin muoto on ollut systemaattinen havainnointi, jota tehdään tavallisimmin tarkasti rajatuissa tiloissa, kuten laboratorioissa, tai luonnollisissa tiloissa, kuten luokahuoneissa. Havainnointien systemaattiseen tekemiseen ja tallentamiseen on kehitelty erilaisia apukeinoja, kuten ”tsekkauslistoja” ja arviointiskaaloja. ”Tsekkauslistoissa” on lueteltu vain toiminnot. Havainnoija merkitsee listaan, havaitaanko listassa nimettyjä piirteitä jonkun ajanjakson aikana vai ei ja kuinka monta kertaa piirre esiintyy. Arviointiskaalojen avulla saadaan laadullisia kuvauksia joistakin tarkkailtavista piirteistä. Skaala voi olla esim. erinomainen, hyvä, keskimääräinen, alle keskiarvon, huono. (Hirsjärvi ym. 2008, 210–211.)

Oppitunneilla seurasin luokan tapahtumia ulkopuolisena, enkä osallistunut luokan toimintaan. Tutkielmassani käytin myös havainnointilomaketta (Liite 2) havainnointien yhteydessä, eli havainnointi oli systemaattista. Arviointiskaalaa käytin arvioidessani, kuinka paljon opettajat ja oppilaat käyttävät tunnin aikana ruotsia ja suomea, ja kuinka suuren osan tunnista opettaja ja oppilaat käyttävät. Muuten lomake oli enemmän tsekkauslista, johon merkittiin, mitä asioita tunti piti tai ei pitänyt sisällään esim. käytettiinkö tunnilla sosiaalimuotona suurryhmäopetusta, pienryhmäopetusta, parityöskentelyä vai yksilötyötä. Lopussa olin jättänyt tilaa mahdollisille muille kommenteille. Havainnointilomaketta tehdessäni käytin lähteinä mm. Tuokon (2009) ja Toropaisen (2010) arviointeja toisen kotimaisen kielen opetuksesta, kansallista opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2004) sekä Vuorisen (1993) ja Pruukin (2008) opetukseen liittyviä kirjoja.

4.2.3 Haastattelu

Merriam (1994, 86) toteaa, että koulutusta koskevissa tapaustutkimuksissa, saadaan osa tiedosta, tai joskus kaikki tieto, haastatteluista. Tuomen ja Sarajärven (2002, 74) mukaan on järkevää kysyä ihmiseltä itseltään, kun halutaan tietää mitä hän ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin hän toimii. Punch (2009, 144) puolestaan toteaa, että haastattelu on erittäin hyvä tapa saada selville, mitä ihmiset tarkoittavat ja miten he näkevät asiat, määrittelevät tilanteet sekä tulkitsevat todellisuutta. Hänen mukaansa haastattelu on myös yksi tehokkaimmista keinoista ymmärtää toisia. Käyttämällä sekä havainnointia että haastattelua tutkielmassani sainkin paremman kuvan ÄiRu:sta, sillä haastatteleamalla saa selville asioita, joita oppitunneilla ei näe.

Haastattelu on ollut päämenetelmänä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Verrattuna muihin tiedonkeruumuotoihin haastattelun etuna on sen säädeltävyys. Haastattelussa voidaan säädellä haastatteluaiheiden järjestystä ja aineistonkeruuta joustavasti tilanteet ja vastaajat huomioon ottaen. Haastatteleamalla saatuja vastauksia on myös mahdollista tulkita enemmän kuin esim. postikyselyllä saatuja vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2008, 200.)

Hirsjärven ym. (2008, 200–201) mukaan tutkijat perustelevat haastattelumenetelmän valintaa vaihtelevasti, aina laajoista filosofisista lähtökohdista konkreettisiin seikkoihin. Heidän mukaansa haastattelu voidaan valita, koska halutaan selventää saatavia vastauksia, syventää

saatavia tietoja, tutkia arkoja tai vaikeita aiheita, sijoittaa tulos laajempaan kontekstiin tai korostaa, että ihminen on nähtävä tutkimustilanteessa subjektina. Jos kysymyksessä on vähän kartoitettu alue tai etukäteen tiedetään, että tutkimuksen aihe tuottaa vastauksia monitahoisesti ja moniin suuntiin, voidaan valita haastattelu tiedonkeruumenetelmäksi.

Valitsin haastattelun yhdeksi tiedonkeruumenetelmäksi, koska ÄiRu:sta ei löytynyt aiempaa tutkimustietoa eikä se ole laajalle levinnyt oppimäärä, eli kysymyksessä oli vähän kartoitettu alue. Tiesin myös saavani monitahoisia vastauksia, sillä opettajien kanssa käydyissä sähköpostikeskusteluissa kävi ilmi, että ÄiRu:n opetus oli järjestetty eri tavalla jokaisessa kolmessa kunnassa. Myös kuntien kielijakaumat erosivat toisistaan, minkä perusteella ajattelin ympäristön vaikuttavan opetukseen ja oppilaisiin eri tavoilla eri kunnissa.

Hirsjärven ym. (2008, 201) mukaan vastaajiksi kaavaillut henkilöt saadaan yleensä mukaan tutkimukseen, mikä on haastattelun etu. Jos on tarpeellista täydentää aineistoa tai halutaan toistaa tutkimus myöhemmin, on haastateltavien tavoittaminen helppoa. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 76) toteavat myös, että haastateltavat harvoin kieltäytyvät haastattelusta tai kieltävät sen käytön tutkimuksessa. Heidän mukaansa haastattelun etuna on myös, se että haastateluun voidaan valita henkilöitä, joilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta. Tutkielmasani ÄiRu:a opettavien opettajien löytäminen oli vaikeinta, mutta kaikki, jotka löysin, olivat valmiita osallistumaan tutkimukseeni.

Tutkimusta aloittaessani otin aluksi yhteyttä koulun rehtoriin tai suoraan ÄiRu:a opettavaan opettajaan. Uudessakaarlepyyssä rehtori kysyi alustavasti opettajien kiinnostusta osallistua tutkimukseeni ja välitti sen jälkeen minulle heidän sähköpostiosoitteensa. Laitoin aluksi sähköpostia kaikille kolmelle opettajalle, joista yksi ehti vastata, ennen kuin olin keskustellut ohjaajani kanssa ja tullut siihen tulokseen, että kaksi opettajaa yhdeltä paikkakunnalta riittää. Keskustelun jälkeen laitoin molemmille opettajille sähköpostia, joissa kerroin tilanteen, ja pyysin heitä keskenään sopimaan, kumpi osallistuu tutkimukseeni. Otin suoraan sähköpostitse yhteyttä Pietarsaareissa ÄiRu:a opettavaan opettajaan, jonka tiedot olin saanut paikkakunnalla työskentelevältä opiskelukaveriltani. Opetushallitukselta sain vihjeen, että Raaseporissa voisi olla ÄiRu:a ja tarkistettuani koulun kotisivuilta asian otin sähköpostitse yhteyttä koulun rehtoriin ja ÄiRu:n opettajaan.

Haastattelumenetelmässä on monia hyviä seikkoja, mutta niihin sisältyy myös ongelmia. Haastattelu vie aikaa ja haastatteluun katsotaan sisältyvän haastattelijasta, haastateltavista tai haastattelutilanteesta aiheutuvia virhelähteitä esim. haastattelu voi tuntua haastateltavasta uhkaavalta tai pelottavalta tilanteelta. Haastattelussa on myös taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä heikentää haastattelun luotettavuutta. Haastatteluaineisto on sidoksissa kontekstiin ja tilanteeseen, minkä vuoksi tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa eri tavalla kuin jossain toisessa tilanteessa. Tuloksia tulkitessa tämän voi ottaa huomioon siten, että ei liioittele tulosten yleistämistä. (Hirsjärvi ym. 2008, 201–202.)

Punch (2009, 145) toteaa, että erilaisista haastattelutyypeistä on kirjoitettu paljon. Hänen mukaansa haastattelun struktuuri ja se, kuinka syvälle haastattelu pyrkii, ovat tärkeitä ulottuvuuksia tässä vaihtelussa, käytimme mitä typologiaa tahansa. Jatkumon vasemmassa päässä haastattelut ovat tiukasti strukturoituja ja standardisoituja, mikä tarkoittaa, että kysymykset suunnitellaan ja standardisoidaan etukäteen, vastauksille merkitään kategoriat ja haastattelu itsessään ei ole kovin syvällinen. Jatkumon oikeassa reunassa haastattelut ovat strukturoimattomia ja avoimia, eli kysymyksiä ei etukäteen suunnitella tai standardisoida, mutta joitakin yleisiä kysymyksiä on, jotta haastattelu saadaan alkuun ja jatkumaan.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 47–48) ovat käyttäneet väitöskirjassaan puolistrukturoitua haastattelua, joka keskittyy tiettyyn teemaan, minkä vuoksi he kutsuvat sitä teemahaastatteluksi. Heidän mukaansa monet käyttävät nimitystä puolistrukturoitu tai puolistandardisoitu haastattelu puhuessaan strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimuodosta, mutta tästä haastattelutyyppistä ei ole määritelmää. Teemahaastattelu muistuttaa enemmän strukturoitua kuin strukturoimatonta haastattelua. Kaikille yhteiset aihepiirit, eli tema-alueet, tekevät teemahaastattelusta puolistrukturoidun menetelmän. Muissa puolistrukturoiduissa haastatteluisissa kysymykset ja niiden muoto saattavat olla kaikille samat.

Haastatteluni sijoittuu lähemmäksi jatkumon strukturoitua päätä, sillä haastattelulomakkeeni (Liite 3) kysymykset olivat pitkälle muotoiltuja. Kuitenkin haastattelussani oli myös teemahaastattelun piirteitä, koska kysymykset oli jaettu kuuden eri aihepiiriin, teeman, mukaan, ja kysymysten esittämisjärjestys saattoi vaihdella opettajien vastauksien mukaan. Haastattelu-runkoa tehdessäni käytin lähteinä Tuokon (2009) ja Toropaisen (2010) kansallisia arviointeja toisesta kotimaisesta kielestä sekä Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011) tutkimusta suomenkielisten koulujen ruotsin opetuksesta.

Esitutkimus

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 72–73) mukaan esihaastatteluiden tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja hypoteettisten kysymysten muotoilua, joita voidaan vielä muuttaa koehaastatteluiden jälkeen. Samalla saadaan myös selville haastatteluiden keskimääräinen kesto. Haastattelijoiden tulisi esihaastatella muutamaa henkilöä, jotka kuuluvat perusjoukkoon, mutta eivät otokseen. Siten haastattelijan harjaannutetaan tehtäväänsä ja varsinaisten haastatteluiden virheet vähenevät.

Tutkin myös kandidaatintutkielmassani äidinkielenomaista ruotsia. Silloin haastattelin kahta ÄiRu:n opettajaa ja yhtä rehtoria Uudessakaarlepyyssä, joten minulla oli jo jonkin verran kokemusta aiheeseen liittyvistä haastatteluista. Haastattelurunkoni erosi kuitenkin paljon kandidaatintutkielmaan tekemistäni haastatteluista. Ensinnäkin rehtorin osuus jäi pois, mutta osa siihen kuuluneista kysymyksistä sisältyi tämän tutkimuksen haastatteluihin. Myös opettajien haastattelurunko muuttui paljon. Kun olin saanut muokattua haastattelurungon haluamaani muotoon, testasin sitä haastatteleamalla ruotsinkielisen koulun opettajaa, joka oli opettanut sekä MoFi:a että A-suomea.

Koska äidinkielenomaisen ruotsin oppimäärä on harvinainen, eikä lähiseudulla ollut tarjolla oppimäärää tarjoavia kouluja, päädyin toteuttamaan esihaastattelun ruotsinkielisessä koulussa. Esihaastattelu auttoi jäsentelemään haastattelurunkoa (Liite 3) ja itse haastatteluita. Monessa kohtaa minulla oli useampi kysymys ja esihaastattelussa huomasin, että mikäli seuraava kysymys ei ole tarkentava (på vilket sätt? vilka? varför?), on hyvä kysyä yksi kysymys kerrallaan. Kysymyksiin 9, 20, 27 ja 37 lisäsin tarkentavan kysymyksen (på vilket sätt? varför?), esihaastattelun jälkeen. Kysymystä 40 tarkensin enemmän antamalla esimerkkejä mahdollisesta tuesta.

Esihaastattelun jälkeen muutin haastattelurunkoa siten, että vaihdoin kysymysten 7 ja 8 paikkaa, koska vaikutti loogisemmalta kysyä ensin opetuksen organisoinnista kuin oppilasmäärästä. Näin kysymykset täydensivät paremmin toisiaan, eikä kumpikaan ollut liian laaja. Kysymykset 18 ja 19 olivat aluksi saman numeron alla, mutta esihaastattelun jälkeen erotin ne. Kysymys 18 oli aluksi muodossa ”Hur tar du hänsyn till elevernas språkliga bakgrund?”, mutta esihaastattelun jälkeen huomasin, että vastauksesta ei ilmennyt, minkälainen kielellinen tausta oppilailla on, mikä on kysymyksen kannalta oleellista. Kysymykset 28 ja 29 olivat aluk-

si yksi kysymys, mutta esihaastattelun jälkeen huomasin sen olevan liian laaja ja opettajan oli vaikea muistaa mitä osa-alueita kysymykseen sisältyi. Loppuun lisäsin vielä kysymyksen 43, joka antoi opettajille mahdollisuuden kertoa oppimäärään ja sen opetukseen liittyvistä asioista, joita ei haastattelussa ollut ilmennyt.

4.3 Kohderyhmä ja aineistonkeruu

Tutkielmani kohteena olivat äidinkielenomaista ruotsia opettavat opettajat. Omien kontaktieni ja internetin avulla löysin kolme paikkakuntaa, joissa annettiin opetusta äidinkielenomaisessa ruotsissa. Paikkakunnista kaksi sijaitsivat Pohjanmaalla ja yksi sijaitti Uudellamaalla. Pohjanmaalla opetusta annettiin Pietarsaareissa ja Uudessakaarlepyyssä, Uudellamaalla äidinkielenomaista ruotsia opetettiin Raaseporissa. Pietarsaaresta ja Raaseporista tutkimukseeni osallistui molemmista yksi opettaja. Uudestakaarlepyystä opettajia oli kaksi, joista toinen opetti äidinkielenomaista ruotsia vuosiluokille 3–4 (yhdyksluokka) ja toinen vuosiluokalle 6. Tutkielmassani en tule mainitsemaan opettajien nimeä enkä kouluja, joissa he opettavat, ainoastaan paikkakunnat, joissa koulut sijaitsevat, mainitaan. Opettajista kertoessani käytän merkintöjä O1, O2, O3 ja O4. O1 tarkoittaa Uudenkaarlepyyn 3.–4. luokan opettajaa, O2 Pietarsaaren opettajaa, O3 Uudenkaarlepyyn 6. luokan opettajaa ja O4 Raaseporin opettajaa.

TAULUKKO 3. Kuntien, opettajien, havainnointien ja haastatteluiden määrät

Kunnat	Opettajat	Havainnoinnit	Haastattelut
3	4	12	4

Tutkielmani alkuvaiheessa pohdin pitkään, mitä tiedonkeruumenetelmää käyttäisin tutkielmassani. Yhtenä vaihtoehtona oli kysely, joka olisi säästänyt aikaa, ja toisena vaihtoehtona oli haastattelu, jota olin käyttänyt jo kandidaatintyössäni. Haastattelemisesta minulla oli eniten kokemusta, mutta haastattelujen litterointi oli työlästä ja haastateltavat eri paikkakunnalla kuin minä. Kysely olisi vienyt vähemmän aikaa kuin haastattelu, mutta tutkielmani kannalta se ei olisi ollut paras ratkaisu, sillä osallistujajoukkoni oli pieni ja aihe harvinainen. Ohjaajani ehdottivat, että voisin aloittaa havainnoimalla oppitunteja. Tiedonkeruumenetelmiä pohtiessa päädyin lopulta havainnointiin ja haastatteluun.

Tutkielmani aineisto kerättiin havainnoimalla ÄiRu:n oppitunteja vuosiluokilla 3–6 ja haastatteleamalla opettajia. Seurasin jokaiselta opettajalta kolme oppituntia ja haastattelin jokaista kerran (Taulukko 4). Marraskuussa 2012 havainnoin kolme oppituntia Pietarsaareissa ja kolme Uudessakaarlepyyssä. Pietarsaareissa seurasin yhden ryhmän, vuosiluokkien 4–6, oppitunteja ja Uudessakaarlepyyssä vuosiluokan 3–4 oppitunteja. Tammikuussa 2013 havainnoin kolme oppituntia Uudessakaarlepyyssä vuosiluokalla 6 ja Raaseporissa yhden oppitunnin vuosiluokilla 3, 5 ja 4+6.

TAULUKKO 4. Havainnoidut ryhmät ja havainnointikerrat

Kunta	Ryhmien määrä	Havainnointikerrat	Vuosiluokka
Pietarsaari	1	3	4-6
Raasepori	3	3 (1+1+1)	3, 5 ja 4+6
Uusikaarlepyy	2	6 (3+3)	3-4 ja 6

Ensimmäisten havainnointikertojen aluksi esittelin itseni. Kerroin nimeni, mitä opiskelen, ja että seuran opettajan opetusta enkä oppilaita. Havainnoinneissa keskityin opettajaan ja opetukseen, mutta kiinnitin huomiota myös oppilaiden kieleen. Arvioin oppilaiden ruotsin ja suomen käyttö asteikolla: koko ajan, paljon, molempia yhtä paljon, vähän, ei ollenkaan. Havainnointien aikana en varsinaisesti kiinnittänyt huomiota siihen, missä tilanteissa oppilaat käyttävät suomea, mutta yleisesti näytti siltä, että oppilaat käyttivät suomea joskus toistensa kanssa, tai jos he eivät tieneet jotain yksittäistä sanaa ruotsiksi. Opettajan kanssa oppilaat puhuivat aina ruotsia.

Kouluavustajana ollessani ja kandidaatintyötä tehdessäni olin jo perehtynyt Uudenkaarlepyyn opetusjärjestelyihin, mutta Pietarsaaren ja Raaseporin opetusjärjestelyihin tutustuin vasta tutkimusta tehdessäni. Raasepori oli ainoa kunta, jossa ÄiRu:n opettaja opetti useampaa ryhmää. Koska minulla ei ollut ajallisesti tai rahallisesti mahdollista seurata Raaseporissa yhtä ryhmää kolmea kertaa, seurasin kolmea eri ryhmää kahtena päivänä tammikuussa 2013. Näitä ryhmiä opetti kuitenkin sama opettaja, ja koska kohderyhmäni oli opettajat, en kokenut järjestelyn haittaavan havainnointiani. Havainnoin siis yhden tunnin vuosiluokkaa 3, yhden vuosiluokkaa 5 ja yhden ryhmää, jossa oli sekä neljäs- että kuudesluokkalaisia.

Kaikki haastattelut tehtiin tammikuussa 2013 kahden viikon aikana. Haastattelut nauhoitettiin ja niiden kesto vaihteli 25 minuutin ja 40 minuutin välillä. Haastattelut käytiin ruotsiksi, minkä vuoksi lainaukset ovat myös ruotsiksi. Kaikki haastattelut litteroitiin aluksi, minkä jälkeen tein

niistä suomenkieliset tiivistelmät. Kuuntelin nauhoitukset useaan kertaan varmistaakseni, että olen ymmärtänyt asiat oikein. Opettajat saivat myös lukea tutkielmani ennen sen palautusta virheiden välttämiseksi.

Uusikaarlepyy

Uudessakaarlepyyssä on 7 517 asukasta, joista 88 % puhuu äidinkielenään ruotsia, kahdeksan prosenttia suomea ja neljällä prosentilla on jokin muu äidinkieli (Uusikaarlepyy 2011). Uudessakaarlepyyssä on vain yksi suomenkielinen koulu, joka käsittää esikoulun ja peruskoulun vuosiluokat 1–6. Lukuvuonna 2012–2013 koulussa on 32 oppilasta sisältäen esikoulun kahdeksan oppilasta. Koulun oppilaista suurin osa on kaksikielisiä ja heidän suomensa voi olla peräisin toiselta vanhemmalta tai yhdeltä isovanhemmalta. Erityisesti kaksikielisten lasten suomen kielen taitoja tulee vahvistaa ja rikastuttaa ympäristön ollessa ruotsinkielinen. (Uudenkaarlepyyn koulun kotisivut 2012–2013.)

Koska osa oppilaista on kaksikielisiä, opetetaan koulussa ruotsia sekä äidinkielenomaisesti että vieraana kielenä. 3.–4. luokalla oppilaat jaetaan kahteen ryhmään kielitaitojen ja tavoitteiden perusteella ja opetusta antaa joko ruotsinkielinen opettaja tai oma opettaja. Koulu tekee yhteistyötä ruotsinkielisen koulun kanssa, siten että 5.–6.-luokkalaisia käy ruotsinkielisen koulun äidinkielen tunneilla ja ruotsinkielisen koulun 3.–6.-luokkalaisia tulee suomenkieliseen kouluun opiskelemaan suomea äidinkielenä. (Uudenkaarlepyyn koulun kotisivut 2012–2013.)

Uudessakaarlepyyssä vuosiluokka 3–4 sai äidinkielenomaista ruotsin opetusta omassa koulussaan yhdysluokkamaisesti ja vuosiluokat 5 ja 6 osallistuivat ruotsinkielisen koulun vastaavien vuosiluokkien äidinkielen (ruotsin) tunneille, minkä vuoksi lukuvuonna 2012–2013 kolme eri opettajaa antoi ruotsin opetusta äidinkielenomaisesti. Opettajista kaksi osallistui tutkimukseeni. Kolmas opettaja olisi myös voinut osallistua tutkimukseeni, mutta silloin Uudenkaarlepyyn tulokset olisivat olleet vahvemmin esillä kuin kahden muun kunnan. Uudessakaarlepyyssä annettiin opetusta ÄiRu:ssa kahdella eri tavalla ja halusin tuoda molemmat tavat esille, minkä vuoksi tutkimukseeni osallistui kaksi opettajaa. Havainnoin siis kummaltakin opettajalta kolme tuntia.

ÄiRu:n opetukseen saivat 3.–4. luokan opettajan (O1) mukaan osallistua ne, joiden äidinkieli oli ruotsi ja mahdollisuuksien mukaan myös muut. Kuudes luokan opettajan (O3) mukaan oppilas osallistuu ÄiRu:n opetukseen vanhempien toivomuksesta, mutta opetus on kokonaan ruotsiksi, joten pitää ymmärtää sitä, jotta voi osallistua. ÄiRu:n opetus alkoi kunnassa kolmannella luokalla. Opetusta on ollut ainakin 10 vuotta ja toisen opettajan (O3) mukaan jonkinlaista yhteistyötä oli tehty niin kauan kuin hän muisti. Oppimäärä aloitettiin, koska kunnassa oli sille tarvetta. Haluttiin tukea suomenkielisiä oppilaita, jotka olivat vähemmistönä.

Lukuvuonna 2012–2013 Uudessakaarlepyyssä ÄiRu:n tunneille osallistui kuusi 3.–4.-luokkalaista, kaksi 5.-luokkalaista ja kolme 6.-luokkalaista. Noin 2–3 oppilasta jokaiselta vuosiluokalta osallistui ÄiRu:n tunneille ja määrä oli pysynyt suurin piirtein samansuuruisena pitkään. Myös ruotsinkieliseltä puolelta osallistui 2–3 oppilasta jokaisesta vuosiluokasta suomenkielisen koulun äidinkielen tunneille. Oppitunteja ryhmillä oli kahdesti viikossa.

Uudenkaarlepyyn opettaja (O1), joka opetti yhdysluokkaa 3–4, oli koulutukseltaan nuorisohjaaja, lastentarhanopettaja ja kasvatustieteen kandidaatti ja hän oli opettanut reilut 35 vuotta. Opettaja oli työskennellyt päiväkodissa, peruskoulussa ja lukiossa, sekä opettanut aikuisopiskelijoita. Lukuvuonna 2012–2013 opettaja opetti suomenkielistä esikouluryhmää, suomea maahanmuuttajille, liikuntaa ja ÄiRu:a. Opettaja oli kaksikielinen ja hän oli käynyt koulunsa ruotsiksi. Hän oli työskennellyt sekä suomenkielisellä että ruotsinkielisellä puolella ja käytti suomea ja ruotsia yhtä paljon. Työssä hän käytti lähinnä suomea ja kotona ruotsia. ÄiRu:n tunneilla opettaja puhui ruotsia. Koulutuksesta oli ollut hänelle hyötyä, mutta hän sanoi, että koko ajan pitää olla ajan tasalla ja etsiä uusia suuntia ja ideoita. Tämä oli kolmas vuosi, kun hän opetti ÄiRu:a. ÄiRu kuului hänen lukujärjestykseensä, koska hän oli ruotsinkielinen, jolla oli suomenkielisiä oppilaita.

Uudenkaarlepyyn kuudennen luokan opettaja (O3) oli koulutukseltaan luokanopettaja, ja hän oli jatkokouluttautunut paljon, enimmäkseen luonnontieteiden alalla. Tämä oli 33. vuosi, kun hän toimi opettajana. Opettaja oli opettanut vuosiluokkia 1–6, mutta viimeiset 15 vuotta hän oli ollut vuosiluokilla 5 ja 6. Lukuvuonna 2012–2013 opettaja opetti ruotsinkielistä 6. luokkaa ja hänellä oli tunteja äidinkielessä (ruotsi), matematiikassa, suomessa, englannissa, uskonnossa, historiassa, biologiassa, maantiedossa ja kuvaamataidossa. Lisäksi hän piti kaikki koulun fysiikan ja kemian tunnit.

Opettaja (O3) oli kasvanut Uudessakaarlepyyssä, joten hänellä oli vahva ruotsin kieli. Hän oli ollut töissä myös Espoossa, Turussa ja Paraisilla, joista oli saanut käytännön suomen taidon. Opettaja käytti pääasiassa ruotsia päivisin, paitsi englannin- ja suomentunneilla. ÄiRu:n tunneilla hän käytti myös ruotsia, koska siinä ryhmässä kaikki ymmärsivät sitä. Opettaja koki, että hänen koulutuksestaan ei ollut ollut hyötyä ÄiRu:ssa, koulutus oli liian vanha ja elämä opetti. ÄiRu:n opettaminen riippui sopimisesta ts. siitä missä ryhmissä oppilaat ovat ja mihin he parhaiten sopivat. Suomenkielisen koulun oppilaita oli osallistunut opettajan tunneille suurin piirtein viimeiset kymmenen vuotta.

Pietarsaari

Pietarsaarella on 19 627 asukasta, joista 56,42 % on ruotsinkielisiä ja 39,84 % suomenkielisiä. Asukkaista 3,73 %:lla on jokin muu äidinkieli. (Jakobstad 2010.) Kaupungin opetussuunnitelmassa (Jakobstad 2005, 125) todetaan, että toisessa kotimaisessa kielessä (sekä suomi että ruotsi) on määritelty A- ja B-oppimäärät sekä äidinkielenomaiset oppimäärät kaksikielisille oppilaille. Kuitenkin kaupungin suomenkielisestä opetussuunnitelmasta löytyy vain A2-ruotsin tavoitteet ja sisällöt.

Pietarsaarella suomenkielisellä puolella oli opetettu kolme vuotta ruotsia äidinkielenomaisen oppimäärän mukaan. Haastateltu opettaja (O2) oli opettanut ÄiRu:a niistä viimeiset kaksi vuotta. Opettaja ei ollut varma, miksi ÄiRu:n opetus alkoi Pietarsaarella, mutta epäili MoFi:lla olleen vaikutusta. Oli ajateltu, että ÄiRu:n tunneille osallistuisivat kaksikieliset oppilaat, mutta opettajalla oli myös oppilaita, jotka eivät olleet ollenkaan kaksikielisiä. Opettajan mukaan oli vähän epäselvää, ketkä saivat osallistua tunneille. Sillä hetkellä vaikutti, että kaikki, jotka osasivat vähän ruotsia, saivat osallistua. Opettaja ei tuntenut valintakäytäntöä kovin hyvin, mutta oli ymmärtänyt, että neljäsluokkalaiset, joiden rehtorit tiesivät olevan kaksikielisiä, saivat kotiin vietäväksi lomakkeen.

Pietarsaarella ÄiRu:n opetus alkoi neljännellä luokalla. ÄiRu:n tunneille osallistui lukuvuonna 2012–2013 15 vuosiluokkien 4–6 oppilasta kolmesta suomenkielisestä koulusta. Käytännössä opetus oli järjestetty siten, että kahden koulun oppilaat kuljetettiin kolmannelle koululle ÄiRu:n tunteja varten. Oppitunteja oli kaksi viikossa ja kaikki kolme vuosiluokkaa olivat yhdessä tunneilla. Ensimmäisenä vuotena ÄiRu:a oli opettanut toinen opettaja ja ryhmässä

oli ollut vain kuusi oppilasta, joista yksi oli lopettanut kesken vuoden. Viime vuonna oppilaita oli ollut 12, joten oppilasmäärä oli kasvanut.

Pietarsaaren opettaja (O2) oli kasvatustieteen maisteri eli luokanopettaja, ja hän oli toiminut opettajana viisi vuotta vuosiluokilla 2–5. Lukuvuonna 2012–2013 opettaja toimi luokanopettajana ruotsinkielisessä alakoulussa ja opetti siellä paljon käytännön aineita, kuten liikuntaa, kuvaamataitoa, musiikkia ja tekstiilitöitä, mutta myös historiaa, biologiaa, maantietoa ja uskontoa. Opettaja oli ruotsinkielinen ja käytti vain vähän suomea. Hän oli aina kokenut suomen kielen vaikeaksi, mutta hänen taitonsa olivat parantuneet, kun hän oli ollut töissä kielikylpykoulussa ja kaupassa. Tunneilla hän käytti vain ruotsia, koska hänellä ei ollut tänä vuonna kielitunteja. Opettaja koki, että koulutuksesta ei ollut ollut hyötyä ÄiRu:ssa, paitsi vastuukysymyksissä ja luokan organisointiin liittyvissä asioissa. Opettaja koki hyödylliseksi käymänsä kielikylpyyn liittyvän lisäkoulutuksen, jossa oli käsitelty teemakokonaisuuksien tekemistä ja niiden kanssa työskentelemistä. ÄiRu:a hän oli opettanut kaksi vuotta. Hän alkoi opettaa sitä, koska muut ruotsinkielisen koulun opettajat eivät halunneet alkaa opettaa ÄiRu:a.

Raasepori

Tammisaaren ja Karjaan kaupungit sekä Pohjan kunta yhdistyivät 1.1.2009 Raaseporiksi. Kunnassa on noin 29 000 asukasta, joista 65,6 % on ruotsinkielisiä ja 30,9 % suomenkielisiä. Muita kieliä äidinkielenään puhuvia on 3,5 %. (Raseborgs stad / Raaseporin kaupunki 2009–2013a.) Tutkimukseeni osallistunut koulu käsitti koko peruskoulun. Koulussa on vuosiluokat 1–9 ja 184 oppilasta sekä esiopetus (Raseborgs stad / Raaseporin kaupunki 2009–2013b). Koulun kotisivuilla (Raaseporin koulun kotisivut 2012) todetaan, että Opetushallitus on palkinnut koulun kielihankkeen vuoden 2011 European Label -kunniamaininnalla. Kotisivuilla kerrotaan, että valintaa perusteltiin mm. koulun monipuolisella kieliohjelmalla, jossa ruotsin kieltä opetetaan äidinkielenomaisesti ja kaksikielisesti.

Tutkielmaani osallistunut koulu oli ainut ÄiRu:a tarjoava koulu Raaseporissa. Opettaja ei ollut varma, milloin ÄiRu:n opetus kunnassa oli alkanut, mutta epäili, että sitä olisi tarjottu vuodesta 2000 lähtien. Hän ei täysin tuntenut oppimäärän taustoja kunnassa, mutta koulussa oli paljon kaksikielisiä oppilaita. Koulu oli myös ainoa suomenkielinen koulu Tammisaarella,

jossa ruotsin kieli oli enemmistönä, joten koulun tilanne oli erilainen. ÄiRu:n opetus alkoi ensimmäiseltä luokalta, jolloin oppilaat jaettiin kotikielen perusteella ryhmiin. Vanhemmilla oli kuitenkin myös mahdollisuus valita lapsensa ryhmä. Lähtökohtana oli, että oppimäärään osallistuvan piti käyttää kotona ruotsia. Sitä ei hyväksytty, että oppilas käytti ruotsia vain kavereiden tai isovanhempien kanssa, vaan ruotsia piti käyttää päivittäin.

Lukuvuonna 2012–2013 melkein jokaisella vuosiluokalla (1–9) oli oma ryhmä, mutta ne olivat pieniä ja joitakin ryhmiä oli pitänyt yhdistää. Vuosiluokilla 1 ja 2 oli viikossa yksi tunti ÄiRu:a, vuosiluokilla 3–6 ja 9 kaksi tuntia ja vuosiluokilla 7 ja 8 kolme tuntia. Opettajan mukaan jokaisesta vuosiluokasta reilu neljäsosa osallistuu ÄiRu:n tunneille eli koko koulusta noin 50 oppilasta. Oppilasmäärä ryhmissä vaihteli paljon. Joissakin ryhmissä oli vain yksittäisiä oppilaita, joissakin oli enemmän, esim. kolmasluokkalaisia oli seitsemän. Opettaja kertoi, että ensi vuonna yksi oppilas on vaihtamassa ruotsinkieliseen kouluun, jolloin ÄiRu:a ei voida tarjota vuosiluokalla 7.

Raaseporin opettaja (O4) oli koulutukseltaan filosofian maisteri ja toimi aineenopettajana suomen ja saksan kielissä. Hän oli myös lukenut ruotsia siinä sivussa. Opettajana hän oli toiminut vuodesta 1995 lähtien, eli 18 vuotta, ja opettanut enimmäkseen yläkoulussa. Lukuvuonna 2012–2013 opettajalla oli ÄiRu:n, MoFi:n ja saksan tunteja. Opettaja oli kaksikielinen. Hän oli saanut molemmat kielet jo lapsena ja käynyt suomenkielisen päiväkodin ja ruotsinkieliset koulut. Opettaja käytti enemmän ruotsia kuin suomea, koska hänellä oli enemmän ruotsin tunteja ja kotona hän käytti myös ruotsia. Kollegoiden kanssa opettaja käytti periaatteessa vain suomea. ÄiRu:n tunneilla opettaja käytti ruotsia ja MoFi:n tunneilla suomea. Hän totesi myös, että tulee tilanteita, joissa pitää kääntää tai selittää sanoja, jotta lapset ja nuoret saisivat suuremman sanavaraston.

Opettaja koki, että koulutuksesta oli ollut jonkin verran hyötyä, mutta itse oli saanut kehittää koko tämän homman ja miettiä tapaa, jolla opettaa. Vuodet olivat opettaneet. Opettajan opiskeluaikana tämäntyylinen opetus ei ollut pinnalla ja hänen muistikuvien mukaan kielikylvystäkin alettiin vasta silloin puhua. Tämä oli neljäs vuosi, kun opettaja opetti ÄiRu:a. Ensimmäiset kaksi vuotta hän oli opettanut vuosiluokkia 3–9 ja nyt oli toinen vuosi, kun hän opetti vuosiluokkia 1–9. ÄiRu:a hän päätyi opettamaan saatuaan vihjeen auki olevasta virasta. Hän ajatteli ÄiRu:n olevan vähän sama kuin MoFi, jota hän oli opettanut monta vuotta, vain päinvastoin. Opettaja halusi kokeilla ja haki virkaa.

4.4 Aineiston analysointi

Kvalitatiivista tutkimusta, kuten tapaustutkimusta, tehdessä aineiston keräys ja alustava analysointi tapahtuvat yhtä aikaa. Se on prosessi, joka on koko ajan meneillään, kun työskentelee tutkimuksensa parissa. Aineiston analyysissä on eri ulottuvuuksia, yksi niistä on aineiston keräämisen yhteydessä tapahtuva analyysi. Toinen ulottuvuus on kategorioiden laatiminen ja kolmas teorian kehittäminen. (Merriam 1994, 136.)

Merriam (1994, 136–139) toteaa, että vaikka aineistonkeruun aikanakin analysoidaan, se ei tarkoita analyysin olevan valmis, kun aineisto on kerätty. Analyysissä vain alkaa intensiivisempi vaihe. Kerätty tieto ja jatkuva analysointi, muodostavat tapaustutkimuksen lopputuloksen. Kun aineisto on kerätty ja samanaikaisesti tapahtuva analysointi on saatu päätökseen, tulee tieto järjestää siten, että intensiivinen analysointi voi alkaa. Merriam tarkoittaa, että tapauksesta saatu tieto, esim. puhtaaksikirjoitetut haastattelut tai kenttämuistiinpanot, pitää koota ja järjestää niin, että yksittäisen tiedon löytäminen on helppoa.

Havainnointien ja haastatteluiden yhteydessä ilmeni joitakin yhtäläisyyksiä ja eroja kuntien ja opettajien välillä liittyen mm. opettajien kielenkäyttöön ja opetuksen järjestämiseen, eli analysoinnin voi sanoa alkaneen jo aineistonkeruuvaiheessa. Syvällisempi analyysi alkoi kuitenkin vasta, kun olin saanut aineiston kerättyä ja haastattelut litteroitua. Analyysissä vertaan havainnoiteja ja haastatteluita toisiinsa.

Tapaustutkimuksessa ovat useat analyysi- ja tulkintatasot mahdollisia. Tapaustutkimus voi olla vain tapauspäiväkirja ts. se voi olla kuvaileva selvitys tutkitusta aiheesta, jolloin tietoa ei juurikaan analysoida tai tulkita. Aineiston esittämisessä voidaan käyttää samoja kategorioita, joita tiedon järjestämisessä käytetään. Kertova rakenne tekee näistä tutkimuksista tapaustutkimuksia. (Merriam 1994, 140.) Tutkielmassani kuvailen ÄiRu:n oppitunteja havainnointien pohjalta. Tulososiossa vertailen havainnoiteja ja haastatteluita, opettajia sekä tuloksia ja teoriaa toisiinsa, eli vertailua tapahtuu kolmella eri tasolla.

Merriam (1994, 145–152) jatkaa, että kategorioita laadittaessa ei vain koodata osatekijöitä, kuten kuka, koska ja mitä, vaan kategoriat auttavat myös lukijaa tulkitsemaan tietoa. Intensii-visessä analyysissä laaditut kategoriat ovat hänen mukaansa ylemmällä tasolla kuin tapaustutkimuksen tietokannassa tai tapauspäiväkirjassa käytetyt kategoriat. Kategorioita laaditta-

essa voidaan kysyä, mitkä tietoyksiköt tapaavat liittyä toisiinsa. Kolmannella analyysitasolla tehdään johtopäätöksiä ja kehitetään teoria, joka Merriamin mukaan selittää tiettyjä näkökulmia ja mahdollistaa johtopäätöksien tekemisen.

Teemahaastattelua litteroidessa voi litteroida koko haastattelun, vain haastateltavan puheen tai esim. tietyn teema-alueen. Myös suoraan aineistosta, esim. ääni- tai videokasetilta, voi koodata teemoja tai tehdä johtopäätöksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 138.) Haastatteluja purkaessani litteroin sekä omat että tutkittavieni osuudet. Koska haastatteluissani keskityin sisältöön enkä kieleen, käytin litteroinnissa vain muutamia litteraatiomerkkejä (Liite 4) esim. ilmaisemaan päällekkäispuhuntaa tai sanaa, josta en saanut selvää. Olen käyttänyt kertovaa rakennetta.

Tuloskuvauksessa vertaan haastatteluiden tuloksia havainnointien tuloksiin ja teoriaosioon mm. opetussuunnitelmaan ja aikaisempiin tutkimuksiin, joita on tehty toisen kotimaisen kielen opetuksesta. Myös opettajia verrataan toisiinsa, eli vertailua tapahtuu kolmella eri tasolla. Koska tutkimuskohteena oli vain neljää opettajaa, ei tuloksia voi yleistää liikaa, vaan ne koskevat vain tutkimukseen osallistuneita opettajia ja heidän tuntejansa. Joitakin yhtäläisyyksiä kuitenkin löytyi opettajien ja havainnoitujen tuntien väliltä, joten tein yhteenvedon tuloksista ja tiivistin ne taulukoihin paremman kokonaiskuvan saamiseksi.

Tulosten kuvaamisessa käytän apuna myös suoria lainauksia haastatteluista. Tulosten merkitsemisessä käytän kirjainta O ja numeroita 1–4 kuvaamaan kutakin opettajaa. O1 on opettaja, joka opettaa yhdysluokkaa 3–4 Uudessakaarlepyyssä. O2 on Pietarsaaren opettaja ja O3 Uudenkaarlepyyn opettaja, joka opettaa kuudesluokkalaisia. O4 puolestaan tarkoittaa Raaseporin opettajaa. Taulukoissa olen merkinnyt, kuinka monta kertaa opettajan (O1, O2, O3 tai O4) tunneilla on esiintynyt esim. tiettyjä materiaaleja, sosiaalimuotoja ja työtapoja. Yhdellä tunnilla saattoi olla useampia sosiaali- ja työmuotoja sekä eri materiaaleja käytössä, minkä vuoksi käytettyjen kertojen määrä vaihtelee.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kun puhutaan tutkimuksen luotettavuudesta, käytetään metodikirjallisuudessa usein käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti kertoo, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu

ja reliabiliteetti liittyy tutkimustulosten toistettavuuteen. Näiden käsitteiden käyttöä on kritisoitu laadullisen tutkimuksen piirissä, koska ne ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä. Käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti hylkäämistä tai korvaamista laadullisessa tutkimuksessa onkin ehdotettu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185–186; Tuomi & Sarajärvi 2003, 133–134.)

Merriam (1994, 177–179) toteaa, että sisäisestä validiteetista puhutaan silloin, kun halutaan tietää pitävätkö tulokset yhtä todellisuuden kanssa. Tapaustutkimuksessa validiteetti arvioidaan todellisuuden termien – joita emme koskaan voi kokea – sijasta tutkijan kokemuksia tulkitsemalla. Merriamin mukaan on olemassa kuusi perustavanlaatuaista strategiaa, joita tutkija voi käyttää varmistukseen sisäisen validiteetin. Strategiat perustuvat käytännöllisen tutkimuksen kokemuksiin ja kvalitatiiviseen tutkimuskirjallisuuteen.

Ensimmäinen strategia on triangulointi, jossa käytetään useita tutkijoita, tiedonlähteitä ja metodeita. Toisessa strategiassa tutkimukseen osallistuneet henkilöt saavat nähdä, mitä tulintoja tutkija on tehnyt ja kertoa mielipiteensä. Kolmas keino sisäisen validiteetin varmistamiseksi on havainnoida tilannetta pidemmän ajan tai toistamiseen havainnoida samaa ilmiötä. Horisontaalinen tarkistaminen ja kritiikki, jossa tutkijan kollegat kommentoivat tuloksia, on neljäs strategia. Viidettä strategiaa kutsutaan osallistuvaksi menetelmäksi (deltagande tillvägagångssätt). Siinä tutkittavat henkilöt osallistuvat kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin. Kieroutuneisuuden selvittäminen on kuudes strategia ja sillä tarkoitetaan, että tutkija ilmaisee selvästi lähtökohtansa. (Emt., 179–180.)

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 39) toteavat, että menetelmätriangulaatio voi tarkoittaa, että samaa menetelmää käytetään eri tilanteissa, tai että eri menetelmiä käytetään samassa tutkimuskohteessa. Käytin tutkielmassani kahta eri metodia aineistonkeruussa, eli triangulaatiota, mikä lisäsi tutkielmani sisäistä validiteettia. Tutkittavat saivat lukea heitä koskevat kohdat ja kertoa mielipiteensä ennen tutkimuksen palauttamista, jolloin tutkielmani validiteetti kasvoi. Kerroin myös selvästi tutkimuksen lähtökohdista ja suhteestani tutkittaviin henkilöihin sekä kuntiin, joissa he työskentelivät, mikä edelleen nostaa tutkimuksen validiteettia.

Reliabiliteetti eli luotettavuus käsittelee toistoa ts. sanoen saadaanko sama tulos, jos tutkimus toistetaan. Tutkimuksen voi toistaa siten, että tutkitaan samaa henkilöä, käytetään kahta arvioitsijaa tai tutkimusmetodia ja saadaan sama tulos. Silloin tulos on luotettava. Koska kvalitatiivinen tutkimus yrittää kuvata ja selittää asioita ihmisen näkökulmasta, tapahtumille on usei-

ta tulkintoja. Erilaisten tulkintojen vuoksi ei ole kiinteitä lähtöpisteitä, joista lähteä, niin että ilmiötä voitaisiin mitata useita kertoja ja saataisiin luotettava mittausta perinteisessä merkityksessä. (Merriam 1994, 180–181; Hirsjärvi & Hurme 2008, 186.) Tutkielmani on mahdollista toistaa, mikäli samat henkilöt opettavat edelleen oppimäärää samoilla paikkakunnilla. Tutkimusta toistettaessa on kuitenkin otettava huomioon, että tilanteet voivat muuttua, kun esim. opettajien taitotieto kasvaa, uutta sopivaa oppimateriaalia ilmestyy tai koulun kielitilanne muuttuu oppilaiden muuttaessa paikkakunnalle tai sieltä pois.

Tutkimuksen etiikkaan suhtautuminen vaihtelee tarkasteltaessa laadullisen tutkimuksen erilaisia perinteitä. Toisessa ääripäässä tutkimusetiikkaan suhtaudutaan teknisluontoisena normina, jossa ongelmat liittyvät mm. tutkittavien informointiin, anonymiteettiin ja valittujen aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien luotettavuuteen. Toisessa ääripäässä kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat moraalisia valintoja, eli tutkimusetiikka on metodologinen asia. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 125.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 19–20) mukaan eettisiä ratkaisuja joutuu tekemään kaikissa tutkimuksissa ja ihmistieteissä kohdataan eettisiä kysymyksiä tutkimuksen joka vaiheessa. Haastattelussa eettiset ongelmat ovat erityisen monitahoisia, sillä siinä ollaan suoraan tekemisissä tutkittavien kanssa. Informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys ovat tärkeimpiä eettisiä periaatteita ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa. Kuinka paljon tutkimuksen tavoista tai yksityiskohtaisista menettelytavoista kerrotaan haastateltavalle, on kysymys, johon on vaikea antaa yleispätevää vastausta. Tutkijat pelkäävät liian tiedon vaikuttavan tuloksiin ja tutkittavan käyttäytymiseen tai johdattelevan spesifisiin vastuksiin. Kuitenkin periaatteena tulisi Hirsjärven ja Hurmeen mukaan olla, että haastateltava on suostunut tutkimukseen asianmukaisen informaation perusteella.

Ennen haastatteluita lähetin opettajille saatekirjeen (Liite 1), johon olin tiivistänyt aikaisemmin sähköposteissa kertamani asiat. Saatekirjeessä kerroin myös haastattelun teemoista, joita oli kuusi kappaletta: tausta, materiaali ja työskentely, arviointi ja opetussuunnitelma, oppilaiden kielitaito ja asenteet, ajatuksia ÄiRu:sta ja opetuksesta, sekä koulu työympäristönä. Opettajat eivät siis olleet nähneet haastattelukysymyksiä etukäteen, mutta he tiesivät aihealueet. Saatekirjeessä kerroin myös, että tulen kysymään oppimäärän taustasta koulussa, koska arvelin, että kaikki opettajat eivät välttämättä tiedä siitä. Kirjeessä kerroin, että haastattelu kestää puolesta tunnista tuntiin ja se tullaan nauhoittamaan.

5 KIELI, MATERIAALI JA TYÖTAVAT ÄIRU:N OPETUKSESSA

Tässä luvussa kerron ensiksi yleisesti havainnoiduista tunteista, minkä jälkeen kerron ÄiRu:n tunteilla käytetystä kielestä. Käyn läpi tunteilla käytettyä materiaalia, sekä opettajien kokemuksia ja ajatuksia saatavilla olevasta opetusmateriaalista. Luvun lopussa kerron tunteilla esiintyneistä työtavoista ja teen yhteenvedon luvun tuloksista. Luvussa esittelen sekä havainnoimalla että haastattelemalla saamiani tuloksia ja vertaan niitä toisiinsa. Vertailen myös opettajia toisiinsa, sekä tuloksiani ja teoriaosassa esittelemiäni asioita.

5.1 Yleisesti havainnoiduista tunteista

Uudessakaarlepyyssä havainnoin 3.-4.-luokkalaisten äidinkielenomaisen ruotsin tuntia marraskuun 2012 lopussa. Seurasin kolmea tuntia, joilla käsiteltiin adjektiivien vertailumuotoja sekä pronomineja. Tunteilla laulettiin myös Lucia-laulua ja pelattiin pelejä. Oppitunneille osallistui yhteensä kuusi oppilasta, joista kaikki olivat paikalla kahdella ensimmäisellä kerralla. Viimeisellä kerralla paikalla oli neljä oppilasta. ÄiRu:n tunteilla oppilaat olivat omassa luokassaan, jossa pulpetit oli järjestetty u-kirjaimen muotoon. Ensimmäisellä tunnilla opettaja käytti yli puolet tunnista, mikä osaltaan johtui siitä, että läsnäoloni jännitti oppilaita. Seuraavilla havainnointikerroilla oppilaat olivat rohkeammin mukana tunnin kulussa ja opettaja käyttikin itse vain puolet tai alle puolet tunnista.

Marraskuussa 2012 havainnoin myös ÄiRu:n oppitunteja Pietarsaareissa. Havainnoin yhtä ryhmää, joka käsitti vuosiluokat 4–6, kolmena peräkkäisenä kertana. Ryhmässä oli 15 oppilasta, joista suurin osa poikia. Luokka, jossa tunnit pidettiin, ei ollut kieliluokka, eikä siellä ollut seinillä ruotsin opetuksessa käytettävää materiaalia. Luokassa ei ollut tietokonetta. Pulpetit oli

järjestetty yhteen puolikaareen ja yhteen riviin, jotka oli suunnattu taulua kohti. Havainnointikertojen aikana ryhmällä oli teemana Halloween, kauhu ja kummitusjutut. Oppilaat olivat lukeeet mm. Martin Widmarkin kirjoja LasseMajas detektivbyrå -sarjasta (Lasse-Maijan etsivätoimisto) ja Monsteragent Nelly Rapp -sarjasta (Kauhuagentti Nelli Rapp).

Tammikuussa 2013 havainnoin toisen ryhmän Uudessakaarlepyyssä. Ryhmässä oli kolme kuudesluokkalaista suomenkielisestä koulusta ja he osallistuivat ruotsinkielisen koulun äidinkielen (ruotsin) tunneille. Ruotsinkielisen koulun oppilaita oli 12, yhteensä siis 15 oppilasta. Tuntien aiheena oli sanomalehtiweek, pakina, kertomus sekä substantiivin yksikkö ja monikko. Luokka ei ollut kieliluokka, vaan normaali luokka ruotsinkielisessä koulussa. Luokassa oli kannettava tietokone, dokumenttikamera ja projektori. Oppilaat istuivat muutaman hengen riveissä. Suomenkielisen koulun oppilaat istuivat kolmestaan luokan etuosassa.

Raaseporissa havainnoin kolme oppituntia tammikuussa 2013. Ajallisesti ja rahallisesti minulla ei ollut mahdollista seurata yhtä ryhmää kolmea kertaa, joten seurasin kolmea eri ryhmää yhden oppitunnin verran. Raasepori oli ainoa paikkakunta, jossa ÄiRu:n opettajalla oli useampi ryhmä. Vaikka en seurannut samaa ryhmää kolmea kertaa, seurasin kuitenkin samaa opettajaa, minkä vuoksi en kokenut järjestelyn haittaavan havainnointia. Havainnoin kolmos- ja viidesluokkalaista, sekä ryhmää, jossa oli sekä neljäs- että kuudesluokkalaista. Luokka oli tarkoitettu ruotsin opiskeluun ja siellä oli tietokone ja piirtoheitin, sekä luokkaa kiertävä ”mato” seinällä, jossa oli suomenruotsalaisten usein puheessa käyttämiä sanoja (roskisbil) ja niiden oikeita vastineita (sopbil). Madon avulla kiinnitetään huomiota ruotsin kieleen jokapäiväisessä puheessa ja huoliteltuun kieleen, joka on osa ÄiRu:n valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä (Opetushallitus 2004, 125). Pulpetit olivat riveissä ja niissä istuttiin pareittain.

Luokista vain Raaseporin luokka oli tarkoitettu pelkästään kielten opiskeluun. Kaksi luokkaa (Pietarsaari ja Uusikaarlepyy vuosiluokka 3–4) oli suomenkielisen koulun tavallisia luokkia, joissa ruotsin kieli ei näkynyt, ja yksi ruotsinkielisen koulun (Uusikaarlepyy vuosiluokka 6) tavallinen luokka, jossa ruotsin kieli näkyi kaikkialla. Pulpetit olivat kaikissa luokissa järjestetty siten, että ne mahdollistivat oppilaiden välisen vuorovaikutuksen. Havainnoituilla tunneilla oli kuusi eri ryhmää, joista puolet koostui yhdestä vuosiluokasta (Raasepori ja Uusikaarlepyy) ja puolet kahdesta (Raasepori ja Uusikaarlepyy) tai kolmesta vuosiluokasta (Pietarsaari).

5.2 Tunneilla käytetty kieli

Opettajista Uudenkaarlepyyn 3.–4. luokan opettaja (O1) ja Raaseporin opettaja (O4) olivat kaksikielisiä ja Pietarsaaren opettaja (O2) sekä 6. luokan opettaja Uudessakaarlepyyssä (O3) olivat ruotsinkielisiä. Kaksikieliset opettajat olivat oppineet suomen ja ruotsin kotona vanhemmiltaan ja he käyttivät molempia kieliä. A-suomen ja MoFi:n kansallisessa arvioinnissa (Toropainen 2010, 53) yli puolet opettajista oli kaksikielisiä tai suomenkielisiä. Kaikista opettajista vain 19 prosenttia opetti pelkästään suomea eikä tuloksista ilmene, kuinka moni heistä koki olevansa ruotsin-, suomen- tai kaksikielinen. Vastaavia asioita ei kerrottu ruotsin A- ja B-oppimäärien kansallisissa arvioinneissa (Tuokko 2002; Tuokko 2009). ÄiRu:ssa siis kaikki opettajat puhuivat äidinkielenään opetettavaa kieltä, eli ruotsia.

Havainnointien yhteydessä ja opettajien haastatteluissa kävi ilmi, että ÄiRu:n tunneilla käytettiin opetuskielenä ruotsia. Ruotsi oli myös keskustelukieli opettajan ja oppilaiden välillä, mutta keskenään oppilaat saattoivat käyttää suomea. Jos tunnilla esiintyi edes yksi suomenkielinen sana, merkitsin havainnointilomakkeeseeni, että ruotsia käytettiin paljon. Varsinaisia suullisia harjoituksia havainnoiduilla tunneilla ei kuitenkaan ollut. Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 41–45) mukaan A- ja B-ruotsin tunneilla puolestaan käytetty kieli vaihteli ja suullisia harjoituksia painotettiin. Ero johtunee oppilaiden erilaisista kielitaustoista, ts. ÄiRu:ssa oppilaat ovat kaksikielisiä.

Havainnoiduilla tunneilla kaikki opettajat käyttivät ruotsia koko ajan tai paljon (Taulukko 5). Suomea käytettiin vastaavasti vähän tai ei ollenkaan, ja sitä käytettiin lähinnä yksittäisinä sanoina avaamaan käsitteitä. Uudenkaarlepyyn opettajat (O1 ja O3) käyttivät tunneilla ruotsia koko ajan tai paljon, ja vastaavasti suomea ei ollenkaan tai vähän. Kun 3.–4.-luokkalaisten opettaja (O1) käytti suomea, kyse oli lähinnä yksittäisistä sanoista, esim. kun puhuttiin pronomineista ja oppilaat eivät tieneet, mikä pronomini on, opettaja antoi suomeksi esimerkin minä, sinä. Kuudesluokkalaisten opettaja (O3) käytti suomea, kun hän kertoi suomen ja ruotsin kielen eroista. Pietarsaaren opettaja (O2) käytti kaikilla havainnoiduilla tunneilla vain ruotsia. Raaseporin opettaja (O4) käytti kaikilla tunneilla paljon ruotsia ja suomea vastaavasti vähän. Opettajien kielellinen tausta voi olla osasyynä opettajien kielenkäytön jakautumiseen, sillä kaksikieliset opettajat (O1 ja O4) käyttivät tunneilla enemmän suomea kuin ruotsinkieliset opettajat (O2 ja O3).

TAULUKKO 5. Opettajien ruotsin kielen käytön jakautuminen havainnoiduilla tunneilla

Opettajat	Koko ajan	Paljon	Molempia yhtä paljon	Vähän	Ei ollenkaan
Uusikaarlepyy 3–4	1	2			
Pietarsaari	3				
Uusikaarlepyy 6	2	1			
Raasepori		3			

Oppilaat käyttivät myös ruotsia koko ajan tai paljon (Taulukko 6). Opettajan kanssa oppilaat käyttivät aina ruotsia, keskenään joskus suomea. Kahdella tunnilla Pietarsaaren oppilaat puhuivat paljon ruotsia ja vähän suomea, yhdellä tunnilla vähän ruotsia ja paljon suomea. On kuitenkin huomattava, että opettajan kanssa oppilaat puhuivat ruotsia, mutta keskenään enemmän suomea kuin ruotsia. Uudessakaarlepyyssä 3.–4.-luokkalaiset käyttivät ruotsia koko ajan tai paljon, kuten myös Raaseporin oppilaat. Uudenkaarlepyyn 6.-luokkalaiset puolestaan käyttivät koko ajan ruotsia. Pietarsaassa suomi ja ruotsi ovat lähes yhtä vahvoja, mikä voi olla yksi syy siihen, että siellä oppilaat käyttivät enemmän suomea kuin Uudenkaarlepyyn ja Raaseporin oppilaat.

TAULUKKO 6. Oppilaiden ruotsin kielen käytön jakautuminen havainnoiduilla tunneilla

Oppilaat	Koko ajan	Paljon	Molempia yhtä paljon	Vähän	Ei ollenkaan
Uusikaarlepyy 3–4	2	1			
Pietarsaari		2		1	
Uusikaarlepyy 6	3				
Raasepori	2	1			

5.3 Opetuksessa käytettävä materiaali

ÄiRu:n tunneilla käytettiin erilaisia oppimateriaaleja. Tuloksistani ilmenee, että havainnoiduilla tunneilla käytettiin eniten muuta materiaali, kuten vihkoa, monisteita ja omia tekstejä, sekä oppikirjoja (Taulukko 7) Sanoma- ja aikakauslehtiä käytti yksi ÄiRu:n opettaja kahdella tunnilla, kuten myös kaunokirjallisuutta ja elokuvia. Myös suomen ja ruotsin opetuksessa oppikirja oli käytetyin materiaali tunnilla. Opettajan valmistamaa materiaalia käytettiin puolestaan jossain määrin. (Toropainen 2002, 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, 49–53.) Eli oppikirjaa käytetään paljon kaikissa toisen kotimaisen kielen oppimäärissä.

TAULUKKO 7. Eri materiaalien käyttökerrat havainnoiduilla tunneilla

Materiaali	O1	O2	O3	O4
Oppikirja	2	2	1	3
Muu materiaali	3	3	3	3
Sanoma- ja aikakauslehdet			2	
Kaunokirjallisuus		2		
Elokuvat ja musiikki		2		

ÄiRu:n tunneilla käytettiin havainnointien aikana kuutta eri oppikirjasarjaa (Äppel Päppel, Veckans ord, Prima, Språklära, Språkskrinet, Rättskrivning), jotka kaikki oli tarkoitettu ruotsia äidinkielenä opiskeleville. ÄiRu:ssa käytettiin siis vain ruotsinkielisten koulujen oppikirjoja, toisin kuin MoFi:ssa, jossa käytettiin myös A-suomen ja MoFi:n oppikirjoja (ks. Toropainen 2002, 44–45; Toropainen 2010, 54). Tuokon (2002, 118–122) mukaan A- ja B-ruotsissa käytettiin vain niiden opetukseen tehtyjä oppikirjoja. Syy, miksi MoFi:ssa käytettiin ruotsinkielisten koulujen suomen opetukseen tarkoitettuja kirjasarjoja, mutta ÄiRu:ssa ei käytetty suomenkielisten koulujen ruotsinopetukseen tarkoitettuja kirjasarjoja, selittyy osittain sillä, että MoFi:ssa – niin kuin A- ja B-ruotsissakin – on oma oppikirja, mutta ÄiRu:ssa ei. Kuitenkin MoFi:n opetuksessa käytettiin myös A-suomen oppikirjoja (Toropainen 2010, 54).

Oppikirjaa käytettiin ÄiRu:n tunneilla opittavan asian läpikäymiseen ja harjoitteluun. Esimerkiksi Raaseporissa kolmannella havainnoimallani tunnilla seurasin kolmasluokkalaisia, joita oli paikalla neljä seitsemästä. Tunnin alussa Raaseporin oppilaat saivat saneluvihot takaisin ja korjasivat niissä olleita virheitä. Yksi oppilas piti esitelmän eläimistä. Muut oppilaat ja opettaja esittivät kysymyksiä, ja opettaja kertoi myös omasta kilpikonnastaan. Esitelmä oli viimeinen kotieläin-jaksoon liittyvä työ. Tämän jälkeen opettaja ja oppilaat kävivät kirjasta läpi substantiivien en ja ett-suvut (*en vass penna, ett vasst hörna, flera vassa pennor*). Opettaja (O4) muistutti myös, että *kall* -sanassa on kaksi l-kirjainta ja *kal* tarkoittaa eri asiaa kuin *kall*. Oppilaat tekivät tehtäviä *Rättskrivning*-kirjasta ja opettaja kiersi auttamassa ja tarkistamassa tehtäviä. Kun oppilaat olivat valmiita, he saivat piirtää tai värittää. Läksyksi tuli kirjasta ristikko-tehtävä. Oppilaat huomasivat tunnilla, kuinka seinällä oleva sanamato oli kasvanut, ja he keskustelivat opettajan kanssa uusista sanoista.

ÄiRu:n opetuksessa sanoma- ja aikakauslehtiä, kaunokirjallisuutta ja elokuvia käytettiin jonkun verran. Esimerkiksi Uudessakaarlepyyssä 6.-luokkalaisilla oli aiheena sanomalehti ja siihen liittyvä sanasto kolmannella havainnoidulla tunnilla. Oppilaat saivat lukea päivän lehden (*Österbottens tidning*) etusivun ja poimia siitä positiivisia ja negatiivisia sanoja, jotka he kirjoit-

tivat taululle. Kaikista sanoista oppilaat valitsivat viisi positiivista ja viisi negatiivista sanaa, jotka olivat omasta mielestä positiivisempia/negatiivisempia kuin muut. Tämän jälkeen oppilaat kertoivat, mitkä sanat he olivat valinneet, ja niistä valittiin yhdessä viisi positiivista/negatiivista sanaa. Näistä 10 sanasta piti kirjoittaa runo seuraavaksi kerraksi.

Kysyttäessä opettajilta heidän käyttämästään oppimateriaalista kaikki opettajat (O1–4) sanoivat käyttävänsä opetuksessa sekä oppikirjoja että omaa materiaalia, joita opettajat käyttivät myös havainnointien aikana. Uudenkaarlepyyn 6. luokan opettaja (O3) kertoi, että suomenkielisestä koulusta tulevat oppilaat lukevat kolme kirjaa lukukaudessa. Pietarsaaressa puolestaan käytettiin havainnointien aikana kaunokirjallisuutta opetuksessa.

Jag lagar ett eget material men jag använder nu naturligtvis böcker främst och böcker som används i svenskspråkiga skolor alltså i lägstadiet och högstadiet naturligtvis. Därifrån så väljer jag beroende på hur de passar in med läroplanen att de där böckerna i sin helhet så går ju till exempel inte att använda. (O4)

Kysyttäessä onko ÄiRu:lle sopivaa materiaalia, opettajien vastaukset erosivat hieman toisistaan. Toisen Uudenkaarlepyyn opettajan (O1) mielestä sopivaa materiaalia löytyi. Pietarsaaren opettajan (O2) mielestä sopivaa materiaalia ei ollut tarjolla. Kuudesluokkalaisten opettaja Uudessakaarlepyyssä (O3) ei osannut sanoa, onko ÄiRu:lle sopivaa materiaalia, mutta muuten oli hyvää materiaalia, ja hän teki tarpeen mukaan myös omaa materiaalia. Raaseporin opettaja (O4) kertoi, että materiaalia löytyy, jos etsii, mutta se vie aikaa. Hän sanoi myös, että varsinaista omaa materiaali ÄiRu:lle ei alakoulun puolella ole. Toisen kotimaisen kielen ensimmäisessä kansallisessa arviossa MoFi:n oppimateriaaliin oltiin tyytymättömiä. Toropaisen (2002, 43) mukaan näytti siltä, että mitä paremmin MoFi:n materiaali soveltui opetukseen, sitä enemmän sitä käytettiin.

Jag har svårt att säga om modersmålsinriktad svenska men bra material annars. Sen så försöker man vart efter göra det efter behov. (O3)

Om du söker så hittar du men de är ju jätte tidskrävande men ska vi säga ett sån där specifikt så finns de inte. För högstadies del finns en bok ja Sagt och gjort heter den som är för tvåspråkiga. Den är bra men att för lägstadiet nä. (O4)

Uudenkaarlepyyn 3.–4. luokan opettaja (O1) ei kaivannut sillä hetkellä minkäänlaista muuta materiaalia, koska tarjonta oli hänen mielestään suurta ja internetistä löytyi myös materiaalia. Pietarsaaren opettaja (O2) kaipasi kielileikkejä ja muita leikkejä sekä puuhaa, joita äidinkie-

lessä (ruotsi) on. Kuudennen luokan opettaja (O3) oli kiinnostunut selainpohjaisista materiaaleista, kuten luetun ymmärtämisen interaktiivisista tehtävistä, joilla saisi vaihtelua ja voisi syventää asiaa. Ruotsinopettajat toivoivat kansallisessa arvioinnissa mm. parempia suullisia tehtäviä, aiheiltaan ja tasoiltaan monipuolisia tehtäviä ja kielioppiharjoituksia (Tuokko 2002, 118–122). Samankaltaisia toiveita oli myös Raaseporin opettajalla (O4), joka kaipasi enemmän viestinnällisiä tehtäviä ja tehtäviä, jotka ottaisivat erityisesti huomioon kaksikielisten oppilaiden erot. Hän lisäsi kuitenkin, että opettajana hän näki nuo erot ja pienissä ryhmissä huomasi, mistä kenkä puristi, ja mitä piti ottaa huomioon. Paljon riippui myös oppilaista, joiden taso oli vaihteleva.

Egentligen nu för tillfälle saknar jag ingenting för utbudet är så pass stort att man får så mycket från nätet också som man kan använda. [- -] (O1)

Mera kanske såna här kommunikativa uppgifter och mera uppgifter kanske som specifikt tar opp de här tvåspråkiga elevernas skillnader. Att de sku vara men de är ju också sånt som man märker själv med eleverna. I och med att jag har små grupper så lär jag ju känna eleverna bättre och då ser jag också var skon klämmer vad jag ska ta itu med och så här. Jag tror att de också varierar för att de beror hemskt på hur mycket eleverna själv kan svenska. Nivån är väldig olika på eleverna. (O4)

5.4 Opetuksessa käytetyt työtavat

Havainnointien aikana opettajien ja oppilaiden käyttämät osuudet tunnista jakautuivat siten, että kuudella tunnilla opettaja käytti alle puolet tunnista ja oppilaat siis yli puolet tunnista. Neljällä tunnilla opettaja ja oppilaat käyttivät yhtä suuren osuuden tunnista, eli puolet ja puolet. Vain kahdella tunnilla opettaja käytti yli puolet tunnista itse. Eli oppilaat käyttivät hieman useammin pääosan tunnista kuin opettajat.

Tutkielmani tuloksista ilmenee, että ÄiRu:ssa kirjoittamista harjoitettiin huomattavasti enemmän kuin muita taitoja (Taulukko 8). Kirjoittamiseen olen laskenut kaikki kielioppiin, sanastoon ja rakenteisiin liittyvät harjoitteet. Pidempiä tekstejä, kuten aineita, artikkeleita tai runoja, ei tunneilla kuitenkaan kirjoitettu. Kuullun ja luetun ymmärtämistä oli jonkin verran ja puhumista harjoiteltiin vähiten. Kuitenkin tunneilla käytettiin, yksittäisiä sanoja lukuun ottamatta, koko ajan ruotsia, joten oppilaat kuuluivat ja tuottivat kieltä, vaikka varsinaisia harjoituksia oli vähän. Myös A-suomen ja MoFi:n kansallisessa arvioinnissa (Toropainen 2010, 55) kirjoittamista harjoitettiin paljon, kuten myös luetun ymmärtämistä. Puheen ja kuullun ymmärtämisen har-

joittaminen jäi kansallisessa arvioinnissakin vähemmälle. Huomioitavaa on myös, että seura-
sin vain kolme oppituntia jokaiselta opettajalta, minkä vuoksi tulokset koskevat vain havain-
noimiani tunteja. Tulokset olisivat voineet olla toisenlaiset, jos olisin seurannut useampia tun-
teja tai eri ajankohtina.

TAULUKKO 8. Tunneilla harjoiteltujen taitojen esiintyminen havainnoiduilla tunneilla

Harjoitellut taidot	O1	O2	O3	O4
Kuullun ymmärtäminen		2		
Luetun ymmärtäminen		1	2	
Puhe	1		1	
Kirjoittaminen	2	3	1	3

Kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä erilaisia työmuotoja. Havainnointien aikana käytetyim-
mät sosiaalimuodot olivat suuryhmäopetus ja yksilötyö (Taulukko 9). Eli lähes kaikilla tunneil-
la opettaja johti opetusta ja oppilaat tekivät itsenäisesti tehtäviä, kuten Pruuki (2008, 64–65,
80) ja Vuorinen (1993, 76, 107–108) suuryhmäopetuksen ja yksilötyön määrittelevät. Kuiten-
kin on otettava huomioon, että ÄiRu:n ryhmät olivat verrattain pieniä (3–15 oppilasta) ja osa
ryhmistä koostui useammasta vuosiluokasta. Pieni ryhmä tehostaa oppimista ja opetusta, se-
kä vaikuttaa positiivisesti oppilaiden ja opettajien asenteisiin, sekä opetustapahtumaan (Lah-
des 1997, 206–208). Vuorinen (1993, 92–93) huomauttaa kuitenkin, että pieni ryhmä ei tee
opetuksesta ryhmätyöskentelyä.

TAULUKKO 9. Sosiaalimuotojen esiintyminen havainnoiduilla tunneilla

Sosiaalimuodot	O1	O2	O3	O4
Suuryhmäopetus	3	2	2	3
Pienryhmäopetus				
Parityöskentely	1	1		1
Yksilötyö	1	3	3	3

Työtavoissa puolestaan sanallisen ilmaisun tavat, kuten opetuskeskustelu, kysely ja lukemi-
nen olivat käytetyimpiä työtapoja havainnoiduilla tunneilla (Taulukko 10). Työtavoista eniten
käytettiin sanallista ilmaisua. Kuvallista, musiikillista ja toiminnallista ilmaisua oli vain vähän.
Sanallisen ilmaisun työtavoista opetuskeskustelu oli selkeästi käytetyin, mutta lukemista ja
kyselyä käytettiin myös paljon. Kysely oli lähinnä tietoja kartoittavia kysymyksiä (Pruuki 2008,
87), kuten *Vad är typiskt för ett kåseri?* Oppimisen arvioinnissa käytettiin saneluja, läksynkuu-
lustelua ja keskustelua apuna.

TAULUKKO 10. Työtapojen esiintyminen havainnoiduilla tunneilla

Sanallinen ilmaisu	O1	O2	O3	O4
Opetuskeskustelu	2	2	1	3
Lukeminen	1	1	2	
Kysely		1	2	1
Runot, kirjeet, tekstiviestit				1
Kuvallinen, musiikillinen ja toiminnallinen ilmaisu				
Videot		2		
Laulu	1			
Leikit, pelit, kilpailu	1			

Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 35–39) tutkimuksessa puolestaan A- ja B-ruotsin opettajat käyttivät paljon parityöskentelyä, mutta pitivät työtapojen monipuolista käyttöä tärkeänä. Parityön katsottiin edistävän suullisten taitojen oppimista. Parityön käytön ero A- ja B-ruotsin ja ÄiRu:n välillä selittynee osittain oppilaiden erilaisilla kielitaustoilla, ts. ÄiRu:n oppilailla on paremmat edellytykset käyttää ruotsia sekä ÄiRu:n tunneilla että koulun ulkopuolella.

Haastattelussa Uudenkaarlepyyn 3.–4. luokan opettaja (O1) sanoi käyttävänsä kirjoittamista, lukemista, internetiä, draamaa, laulua, musiikkia ja luovaa toimintaa opetuksessaan. Havainnointien yhteydessä opettaja (O1) käytti opetuskeskustelua, lukemista, laulua ja pelejä työtapoina. Esimerkiksi kolmannella havainnoidulla tunnilla oppimista arvioitiin kuulustelemalla läksy. Oppilaat toistivat yksitellen yhden persoonapronominin eri muodot (jag, mig, min, mitt, mina). Oppilaat saivat läksyksi uuden pronominitehtävän, joka liimattiin vihkoon. Lisäksi luokan tytöt lauloivat vielä Lucia-laulun, jonka he esittäisivät myöhemmin koko koululle. Koska osa oppilaista oli poissa, saivat oppilaat pelata pareittain lopputunnin ruotsinkielisiä pelejä mm. Gissa vem? (Arvaa kuka?), minkä vuoksi opettaja käytti vain alle puolet tunnista. Pruu-kin (2008, 143–144) mukaan toiminnallisiin menetelmiin kuuluvat pelit ovat motivoivia työtapoja ja ne edistävät myönteistä vuorovaikutusta.

Pietarsaaren opettaja (O2) käytti teemaopetusta ja lähti liikkeelle isosta asiasta. Teemaopetusta, jossa opeteltavat asiat sisältyvät suurempaan kokonaisuuteen (teemaan), käytetään Kaskela-Nortamon (2001, 70–71) mukaan kielikylvyssäkin. Haastatteluhetkellä ryhmällä oli teemana kaupunki, jonka aikana käsiteltiin mm. synonyymisanoja, ääniä ja verbejä. Oppilaat olivat tutkineet kaupunkeja ja pitäneet esitelmää niistä. Seuraavana aiheena olisi keho ja silloin mukana tulisi olemaan liikuntaleikkejä. Opettaja lainasi kirjastosta kirjoja. Hän kertoi, että ÄiRu:ssa on jonkin verran lukemista ja kirjoittamista, mutta aika paljon sellaista toimintaa, jossa oppilaat saavat puhua ja kommunikoida.

Jå när jag arbetar med tema så utgår jag ifrån en stor grej [- -] Nu just hade varit om att om staden så dels har vi hållit på synonymord och ljud man kan ha i staden och verb för att ta upp lite olika ordklasser. Sen har de fått forska själv. De har sökt ta reda på en stad som de har gjort en presentation. Nu just så har jag inte något desto större lekar men vi kommer att ha om kroppen om en liten stund och då kommer vi göra massa rörelselekar. Och så tar jag in böcker från biblioteket. Så att en del läsning och skrivning ju men ganska mycket att dom får prata och kommunicera. (O2)

Havainnointikertojen aikana Pietarsaaren ryhmällä oli teemana Halloween, kauhu ja kummitusjutut, ja opettaja (O2) käytti työtapoina opetuskeskustelua, kyselyä, lukemista ja videoita. Ensimmäisellä tunnilla opettaja piti sanelun, joka arvioi oppimista. Oppilaat olivat saaneet läksyksi tekstin, josta opettaja poimi sanoja. Sanelun jälkeen oppilaat tekivät pareittain (yksi kolmen hengen ryhmä) tehtäviä kirjasta *Språkskrinet*. Tehtävät liittyivät aarteeseen ja aarrearkkuun, ja oppilaat miettivät ja kirjoittivat, mitkä sanat liittyvät aarrearkkuun. Opettaja kiersi auttamassa pareja tehtävässä. Tehtyään tehtävät oppilaat hakivat lukukirjan ja lukivat loppu-tunnin Martin Widmarkin kirjoja LasseMajas detektivbyrå -sarjasta (Lasse-Maijan etsivätoimisto) ja Monsteragent Nelly Rapp -sarjasta (Kauhuagentti Nelli Rapp). Tunnilla oli siis parityöskentelyä ja yksilötyötä ja opettaja käytti alle puolet tunnista. Materiaalina oli kirjan lisäksi vihko ja kaunokirjallisuus. Tunnin aikana harjoiteltiin luetun ymmärtämistä ja kirjoittamista, joita Topoisen (2010, 55) mukaan käytettiin eniten A-suomen ja MoFi:n tunneilla.

Uudessakaarlepyyssä 6. luokan opettaja (O3) kertoi käyttävänsä vaihtelevia työmuotoja, sekä hiljaista että opettajajohtoista työskentelyä, mutta kuudennella luokalla oli paljon itsenäistä työskentelyä, vastuun ottamista ja tekstien kanssa työskentelyä. Itsenäistä työskentelyä oli kaikilla havainnoiduilla tunneilla, kuten myös opettajajohtoista suuryhmäopetusta. Työtapoina havainnoiduilla tunneilla oli opetuskeskustelu, lukeminen ja kysely.

Det är nog mycket varierande de tycker jag. Det är nog både tyst arbete och det är lärarledd och det är mycket eget arbete på årskurs sex. Så är de ju mycket att liksom själv jobba att ta ansvar och producera text och liksom jobba med texterna och sån här processkrivning och sånt. [- -] (O3)

Raaseporin opettaja (O4) sanoi käyttävänsä vaihtelevia opetusmenetelmiä, mutta ehkä hänellä oli paljon opettajajohtoista opetusta. Hän yritti koko ajan aktivoida oppilaita ja esim. kielioipissa yritti antaa oppilaiden huomata, miten asiat toimivat, ja siten keksiä säännöt. Opettaja myös vertasi johdonmukaisesti kieliä toisiinsa. Esimerkiksi kieliooppia läpikäydessä hän vertasi, miten mikäkin asia on suomen kielessä ja vanhempien oppilaiden kanssa mahdollisesti englannin kielessä ja muissa kielissä. Kaikilla havainnoiduilla tunneilla oli sekä suuryhmä-

opetusta että yksilötyötä ja yhdellä myös parityötä. Työtapoina olivat opetuskeskustelu, runot ja kysely.

Suomen ja ruotsin kieltä Raaseporin opettaja (O4) vertasi esim. ensimmäisellä havainnoimallani tunnilla. Tunnilla oli ryhmä, jossa oli kolme neljäsluokkalaista ja kaksi kuudesluokkalaista. Opettaja käytti puolet tunnista, jolla oli sekä suuryhmäopetusta että yksilötyötä. Kuudesluokkalaisten aiheena oli adjektiivien vertailu ja neljäsluokkalaisilla ruumiinosat ja aistit. Opettaja käytti paljon ruotsia ja vähän suomea. Suomea hän käytti lähinnä avaamaan käsitteitä, esim. adjektiivien vertailusta kertoessaan hän selitti, että suomeksi vertailumuodot ovat iso, isompi, isoin. Oppilaat käyttivät ruotsia koko ajan ja suomea vain opettajan kysyessä esim., mikä jokin sana on suomeksi. Tunnilla oli materiaalina vihko ja moniste. Monisteen tehtyään kuudesluokkalaiset saivat tehdä tehtäviä *Språklära C* -kirjasta.

Tunnin aluksi Raaseporin opettaja kävi neljäsluokkalaisten kanssa läpi aistit ja mitä tehtävissä tehdään, samalla kuudesluokkalaiset vertailivat läksyjänsä. Neljäsluokkalaisten tehdessä ruumiinosiin ja aisteihin liittyviä tehtäviä opettaja kävi kuudesluokkalaisten kanssa läpi adjektiivien vertailua. Hän kirjoitti taululle sanan *positiv* ja muistutti, että *å* ja *o* ovat eri asia. Opettaja kyseli oppilailta mm., miten he kirjoittaisivat sanat *bättre*, *ung* ja *yngre*. Jokapäiväiseen puheeseen ja huoliteltuun kieleen kiinnitettiin huomiota siten, että opettaja kertoi joidenkin sanovan *gamlare* tai *gamlast*, mutta oikeasti sana *gammal* taipuu *äldre* ja *äldst*.

Kysyttäessä mieluisimmista työtavoista opettajien mielipiteet erosivat toisistaan. Lahdes (1997, 152–153) toteaaakin, että opettajille kehittyy ymmärrettävästi persoonallinen opetustyyli, jossa toiset opetusmenetelmät painottuvat toisia enemmän. Uudenkaarlepyyn opettajat nostivat esille luetun ja kuullun ymmärtämisen, sekä draaman (O1) ja prosessikirjoittamisen, jossa voi päästä tekstiin sisälle ja työstää sitä uudestaan (O3). Pietarsaaren opettaja (O2) piti kommunikaatiosta, jolloin oppilaat saivat itse puhua ja kertoa asioista. Oikeinkirjoituskin oli tärkeää, mutta oppilaat tarvitsivat paljon ruotsia. Raaseporin opettaja (O4) piti oppilaiden aktiivisuudesta ja hän toivoikin, että voisi olla vain henkilö, joka vähän tuuppaa ja ohjaa oppilaita oikeaan suuntaan.

Uudenkaarlepyyn opettajat (O1 ja O3) olivat sitä mieltä, että parhaimmat tulokset saavutetaan vuorovaikutuksen avulla, kun oppilaiden kanssa puhutaan ja työskennellään. Lahdes (1997, 133) mukaan opettajan empaattisuus tai lämpimyys ja hyvät suhteet oppilaisiin lisää-

vät opettajan ohjausmuotoja. Pietarsaaren opettaja (O2) oli hieman epävarma, mutta uskoi, että hyvä tuloksia saadaan, kun oppilaat saavutetaan oikealla tasolla, eli eriyttämällä ja yksilöllistämällä. Hän kuitenkin koki sen vaikeaksi, koska ryhmässä oli kolme eri vuosiluokkaa, todella heikko 4. luokka ja todella vahva 6. luokka. Tekemällä materiaalit kolmella eri tasolla – helppo, vaikea, vaikeampi – saavutettiin oppilaat parhaiten, mutta se vei aikaa, eikä toiminut kuitenkaan aina. Motivoinnin avulla ja hyvänä esikuvana olemisella sai Raaseporin opettajan (O4) mukaan hyviä tuloksia.

Vuorisen (1993, 68–71) mukaan tavoite on tärkein peruste työtavan valinnassa, mutta opiskelijoiden kehitystaso, opettajan valmiudet, ryhmän tottumukset ja motivaatio, tavoitteet ja sisällöt, sekä ulkoiset resurssit, kuten työskentelytila, välineet, oppimateriaali ja käytettävissä oleva aika vaikuttavat. Samoja asioita nousi esiin myös ÄiRu:n opettajien haastatteluissa. Kaikki opettajat (O1–4) sanoivat ottavansa oppilaat huomioon tunteja suunniteltaessa. Erityisesti oppilaiden ja ryhmän tasot ja taidot vaikuttivat tuntien suunnitteluun, mutta myös opetussuunnitelma (O1), teemaksi sopivat aiheet (O2), oppilaiden luonne (O3) ja jossain määrin tila ja aika (O4) otettiin suunnittelussa huomioon. Pietarsaaren (O2) ja Raaseporin (O4) opettajat kertoivat, että oppilaiden kielitausta oli vaihteleva ja he ottivat sen huomioon eriyttämällä ja yksilöllistämällä opetusta.

Barnens, elevernas behov och försöker förstås titta vad står i läroplanen. (O1)

Jag tar gruppen för de första så utgår jag från gruppen. Jag vet jag vet hur dom jobbar. Jag vet vad dom inte klarar av. I viss mån utrymme tiden såna saker. Naturligtvis också deras språkliga kompetens alltså vad kan dom redan. De måste man naturligtvis ta i beakt. (O4)

Kysyttäessä muiden oppimisympäristöjen käytöstä kaikki opettajat suhtautuivat asiaan myönteisesti, mutta muiden ympäristöjen käyttö ja mahdollisuudet käyttöön vaihtelivat. Havainnointien aikana kaikki oppitunnit pidettiin luokahuoneissa. Pruuki (2008, 61) toteaa, että opiskelu sujuu parhaiten autenttisessa ympäristössä, kun oppilas oppii esim. jonkin taidon harjoittelemalla sitä käytännössä, kuitenkin opetustilana on usein luokka tai sali. Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen (2011, 47) toteavat, että on tärkeää, että opettaja käyttää tunnilla keskustelukielenä opetettavaa kieltä, koska se mahdollistaa aidon vuorovaikutuksen. ÄiRu:ssa oppilailla on mahdollisuus oppia ruotsin kieltä ja kehittää omia taitojaan myös luokassa, sillä opettajat käyttivät tunnilla ruotsia, joka oli enemmän oppimisen väline kuin kohde. Kielikylyyssäkin opitava kieli on Björklundin ym. (2007, 9-10) mukaan väline, jolla sisältö ilmaistaan.

Kaksi opettajaa (O1 ja O4) kävivät oppilaidensa kanssa mm. kirjastossa, kaupungilla ja museossa. Pietarsaaren opettaja (O2) koki muiden oppimisympäristöjen käyttämisen vaikeana, koska osa oppilaista tuli ÄiRu:n tunneille toisista kouluista. Hänen mielestään olisi parempi, jos ÄiRu:n tunnit olisivat ruotsinkielisellä koululla. Uudessakaarlepyyssä suomenkieliset kuudesluokkalaiset osallistuivat ruotsinkielisen koulun aamunavauksiin (O3). Kolme opettajaa (O1, O2 ja O4) piti muiden oppimisympäristöjen löytämistä tärkeänä, koska Suomessa käytetään molempia kieliä (O1) ja oppilaiden mielestä on kivaa oppia koulun ulkopuolella. Oppilaat eivät myöskään aina pidä sitä oppimistilanteena, vaan oppiminen tulee siinä sivussa. Uudenkaarlepyyn toinen opettaja (O3) piti myös eri oppimisympäristöjen löytämistä tärkeänä, mutta hän koki, että hänen ei tarvinnut kouluajalla viedä oppilaita esim. kauppaan, koska Uudessakaarlepyyssä ympäristö oli vahvasti ruotsinkielinen.

Jap. Biblioteket är ett ställe där vi går och sen ibland gör vi såna här exkursioner också till stan och det blir främst på våren som vi gör de. (O1)

Absolut absolut. Vi är i torget och lär oss grönsakerna eller frukterna eller nånting. Vi har varit på utställningar museum. Allt möjligt ja absolut i mån av möjlighet ja. (O4)

5.5 Yhteenveto

Kaikki ÄiRu:n opettajat puhuivat äidinkielenään ruotsia ja kokivat olevansa joko kaksikielisiä tai ruotsinkielisiä, kuten myös suurin osa MoFi:n ja A-suomen opettajista koki vastaavasti olevansa kaksi- tai suomenkielisiä. Tunneilla opettajat käyttivät ruotsia joko koko ajan tai paljon, kuten myös oppilaat. Suomea opettajat käyttivät lähinnä yksittäisinä sanoina avaamaan käsitteitä.

Materiaaleina ÄiRu:n tunneilla käytettiin eniten muuta materiaalia esim. vihkoja ja monisteita, sekä ruotsinkielisissä kouluissa käytettäviä kirjoja. Myös muissa toisen kotimaisen kielen oppimäärissä käytettiin paljon oppikirjoja, mutta muuta materiaalia käytettiin jossain määrin. Uudenkaarlepyyn 3.-4. luokan opettaja (O1) ja Raaseporin opettaja (O4) käyttivät havainnoiduilla tunneilla vain oppikirjaa ja muuta materiaalia, kun taas Pietarsaaren opettaja (O2) ja Uudenkaarlepyyn 6. luokan opettaja (O3) käyttivät myös kaunokirjallisuutta ja elokuvia tai sanoma- ja aikakauslehtiä opetuksessaan. ÄiRu:ssa oman oppikirjan puuttuminen selittänee, miksi oppikirjaa käytettiin opetuksessa vähemmän kuin muuta materiaalia. Osa opettajista koki, ettei ÄiRu:n opetukseen sopivaa materiaalia ei ollut tarjolla, osa puolestaan koki, että sopivaa

materiaalia oli. ÄiRu:n opetukseen toivottiin mm. kielileikkejä ja eritasoisia viestinnällisiä tehtäviä.

Haastatteluissa ÄiRu:n opettajat kertoivat käyttävänsä vaihtelevia opetusmenetelmiä. ÄiRu:n tunneilla harjoiteltiin paljon kirjoittamista, kuten myös MoFi:n ja A-suomen tunneilla. Myös suuryhmäopetusta ja yksilötyötä oli paljon. Työtavoista sanallista ilmaisua, erityisesti opetuskeskustelua, käytettiin paljon opetuksessa. Myös muita työtapoja ja sosiaalimuotoja esiintyi ÄiRu:n tunneilla, mutta paljon vähemmän kuin opetuskeskustelua ja kirjoittamista.

Opetuksen suunnittelussa otettiin huomioon erityisesti oppilaiden taso ja taidot. Opettajat pitivät erilaisista työtavoista. Parhaisiin tuloksiin päästiin mm. vuorovaikutuksen, eriyttämisen ja motivoinnin avulla. Muiden oppimisympäristöjen käyttöön opettajat suhtautuivat myönteisesti, mutta mahdollisuudet käyttää muita ympäristöjä opetuksessa vaihtelivat. Kuitenkin tunneilla käytettiin opetettavaa kieltä, ruotsia, kommunikoinnin ja oppimisen välineenä, joten oppilailla oli mahdollisuus aitoon vuorovaikutukseen.

Suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin, kuten kansallisiin arviointeihin (Toropainen 2002, 2010; Tuokko 2002, 2009) ja Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011) tutkimukseen, löytyi tuloksista sekä eroja että yhtäläisyyksiä. Eroja löytyi mm. parityöskentelyn käytössä ja tunnilla käytetyssä kielessä. Oppikirjaa käytettiin puolestaan paljon kaikissa toisen kotimaisen kielen oppimäärissä. Pitää kuitenkin ottaa huomioon, että aiemmat tutkimukset käsittelivät yläkoulua ja muita toisen kotimaisen kielen oppimääriä ja tämä tutkielma alakoulua ja ÄiRu:a.

6 OPETUSSUUNNITELMA JA ÄIRU:N OPETUKSEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Tässä luvussa kerron ÄiRu:n opetukseen vaikuttavista tekijöistä. Aluksi kerron opettajien ja oppimäärän taustasta, joita olen käsitellyt tarkemmin kohdassa 4.3. Seuraavaksi kerron opetussuunnitelmasta mm. sen toteutumisesta ÄiRu:n tunneilla ja siitä, miten opettajat käyttävät opetussuunnitelmia opetuksessaan. Opetussuunnitelmien kohdalla olen käyttänyt sekä havainnoimalla, että haastattelemalla saamiani tuloksia. Muissa alaluvuissa on lähinnä haastatteluissa ilmenneitä asioita. Opetussuunnitelman jälkeen kerron oppilaiden kielitaidosta ja asenteista opettajien näkökulmasta ja jatkan opettajien ÄiRu:a ja opetusta koskeviin ajatuksiin. Luvun lopussa kerron kouluista työympäristöinä, sekä teen yhteenvedon luvun tuloksista.

6.1 Opettajien ja oppimäärän taustatietoja

Opettajien ja oppimäärän taustoja olen käsitellyt tarkemmin kohdassa 4.3, joten tässä kohtaa käyn vain lyhyesti tiedot läpi ja vertaan niitä aiempiin tutkimuksiin. Neljästä opettajasta kaksi (O2 ja O3) olivat luokanopettajia, yksi aineenopettaja (O4) ja yhdellä oli nuoriso-ohjaajan ja lastentarhanopettajan koulutus sekä kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Toisen kotimaisen kielen kansallisissa arvioinneissa (Toropainen 2010, 52–53; Tuokko 2009, 27–28) puolestaan suurin osa oli aineenopettajia, mutta arvioinnit koskivat yläkoulua, eivätkä alakoulua, kuten tutkielmassani.

ÄiRu:n tunteja lukuun ottamatta Pietarsaaren opettaja (O2) opetti vain ruotsinkielisessä koulussa. Uudenkaarlepyyn 6. luokan opettaja opetti vain ruotsinkielisessä koulussa, jonne suomenkielisen koulun kaksikieliset oppilaat tulivat äidinkielen (ruotsi) tunneille. Pietarsaareissa oli siis opettajavaihtoa ja Uudessakaarlepyyssä oppilasvaihtoa, joita ehdotettiin myös MoFi:n

opetuksen kehittämiseksi (Sundman 1998, 32–33; Gripenberg 2001, 144). Uudessakaarlepyyssä löytyi suomenkielisen koulun sisältä kaksikielinen opettaja, joka pystyi opettamaan ÄiRu:a 3.–4.-luokkalaisille. Raaseporissa ÄiRu:a opettamaan oli palkattu opettaja, joka opetti pelkästään kieliä.

Molemmat Uudenkaarlepyyn opettajat (O1 ja O3) olivat opettaneet yli 30 vuotta. Raaseporin opettaja (O4) oli toiminut opettajana vuodesta 1995 lähtien eli 18 vuotta ja Pietarsaaren opettaja (O2) viisi vuotta. Suomen- ja ruotsinopettajista yli puolet oli opettanut yli 10 vuotta, ilmeni toisen kotimaisen kielen kansallisista arvioinneista (Toropainen 2010, 52–53; Tuokko 2009, 27–28). Sama suuntaus oli näkyvässä myös tutkielmaani osallistuneiden opettajien keskuudessa, vaikka heitä oli vain neljä. Opettajista kolme oli opettanut ÄiRu:a alle viisi vuotta, Uudenkaarlepyyn 6.-luokan opettaja (O3) oli opettanut ÄiRu:a noin 10 vuotta.

Sekä Uudessakaarlepyyssä että Raaseporissa oli opetettu ÄiRu:a yli 10 vuotta, Pietarsaaresa vasta kolme vuotta. Raaseporissa opetus aloitettiin vuosiluokalla 1, Uudessakaarlepyyssä vuosiluokalla 3 ja Pietarsaaresa vuosiluokalla 4. Uudessakaarlepyyssä ja Pietarsaaresa opetusta oli kaksi tuntia viikossa. Raaseporissa ÄiRu:a oli 1.–2. luokilla yksi tunti viikossa, 3.–6. luokilla kaksi, luokilla 7–8 kolme ja 9.-luokkalaisilla kaksi tuntia viikossa.

Lukuvuonna 2012–2013 ÄiRu:n opetukseen osallistui Uudessakaarlepyyssä kuusi 3.–4. luokan oppilasta ja kolme 6. luokan oppilasta. Keskimäärin ÄiRu:n opetukseen osallistui 2–3 oppilasta jokaiselta vuosiluokalta ja määrä oli pysynyt pitkään samana. Pietarsaaresa 15 oppilasta vuosiluokilta 4–6 luki ÄiRu:a lukuvuonna 2012–2013 ja oppilaiden määrä oli kasvanut joka vuosi. Raaseporissa oppilaiden määrä vaihteli paljon, mutta reilu neljännes (n. 50) koulun oppilaista osallistui ÄiRu:n tunneille. Kaikissa kunnissa ÄiRu:n opetukseen osallistui siis alle 10 oppilasta jokaisesta vuosiluokasta, keskimäärin 2–7 oppilasta per vuosiluokka. Uudessakaarlepyyssä 5.–6.-luokkalaiset oli integroitu ruotsinkielisiin 5.–6. luokkiin ÄiRu:n tunneilla. Muissa ryhmissä oli vain ÄiRu:a lukevia joko yksi tai useampi vuosiluokka yhdessä.

6.2 Opetussuunnitelman toteutuminen ja käyttö

ÄiRu:n valtakunnallisen opetussuunnitelman sisällöistä (Opetushallitus 2004, 125) kielentuntemukseen keskityttiin eniten (Taulukko 11) havainnoiduilla ÄiRu:n tunneilla. Tuntien aikana

esiintyi yhteensä 12 kertaa toimintaa, jossa opeteltiin sanaluokkia, sanojen taivutusta ja lauseopin perusteita, sekä jäsenneltiin sanoja ja opittiin kieliopin terminologiaa. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (emt.) kirjallisuuden ja kulttuurin osioon sisältyy suomenruotsalaiset laulut, runot, leikit ja juhlat, luonto- ja paikkatietous, sekä ruotsin kieli jokapäiväisessä puheessa, slangit ja murre, joita esiintyi tunneilla yhteensä yhdeksän kertaa. Tunneilla käsiteltiin myös jonkin verran suomenruotsalaista, ruotsalaista tai muuta pohjoismaista elämänmuotoa, mutta yksikään tunti ei kokonaan käsitellyt jotain näistä elämänmuodoista, vaan opettaja saattoi esim. mainita Suomen ja Ruotsin eroista.

TAULUKKO 11. Opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden näkyminen havainnoiduilla tunneilla

Tunnilla	O1	O2	O3	O4
käsitellään suomenruotsalaista, ruotsalaista tai muuta pohjoismaista elämänmuotoa	1	2	2	1
kiinnitetään huomiota ruotsin kieleen jokapäiväisessä puheessa, slangiin, murteisiin ja huoliteltuun kieleen			1	3
käsitellään luonto- ja paikkatietoutta				1
käydään läpi suomenruotsalaisia lauluja, runoja, leikkejä ja juhlia	3		1	
opetellaan sanaluokkia, sanojen taivutusta ja lauseopin perusteita	3		1	3
jäsennellään sanoja eri perustein ja opitaan kieliopin terminologiaa		2	1	2

Uudessakaarlepyyssä 3.–4.-luokkalaisten toisella havainnoimallani tunnilla käytiin läpi suomenruotsalaisia lauluja ja juhlia, sekä opeteltiin sanaluokkia ja sanojen taivutusta. Tunnilla oppilaat lauloivat Lucia-laulua tytöt ja pojat sekä yhdessä että erikseen. Opettaja (O1) kertoi, että eri kaupungeissa valitaan oma Lucia ja koko Suomen yhteinen Lucia on Helsingissä, eli tunnilla Opettaja kysyi myös, miten minun aikamani huomioitiin Lucian päivä suomenkielisessä koulussa. Sanaluokista tunnilla käytiin läpi pronomineja. Oppilaat saivat pronomini-monisteen, jonka he liimasivat vihkoon ja kävivät läpi yhdessä opettajan kanssa. Yksi oppilas luki faktaruudun. Tehtävässä käytettiin persoonapronomineja, niiden subjektimuotoa (jag), objektimuotoa (mig) ja genetiivimuotoa (min, mitt, mina). Opettaja pyysi oppilaita selittämään, mitä tehtävässä käytetyt sanat tarkoittavat mm. ”påven, telefonen och lejonets” ja hän myös itse auttoi oppilaita sanojen kanssa. Läksyksi oppilaat saivat opetella pronominit ulkoa.

Pietarsaareissa, toisella havainnoimallani tunnilla, jäsenneltiin sanoja eri perustein ja opittiin kieliopin terminologiaa, sekä käsiteltiin jonkin verran ruotsalaista elämänmuotoa. Tunnilla käytiin yhdessä läpi pitkiä ja lyhyitä vokaaleja kirjasta, esim. sanojen *dag* ja *dagg* kohdalla opettaja (O2) selitti ruotsiksi, että *dag* tarkoittaa päivää (*måndag, tisdag*), mutta *dagg* kastetta

(finns i gräset på morgon, daggmask). Oppilaat jatkoivat omatoimisesti tehtävien tekemistä ja kysyivät välillä, mitä mm. *vass* ja *tall* tarkoittavat. Opettaja selitti, mitä sanat tarkoittavat ja kiersi luokassa auttamassa oppilaita. Opettaja otti huomioon erilaiset oppilaat, siten että nopeat saivat lukea lukukirjaansa. Tunnin lopussa katsottiin videolta ruotsalaista LasseMajas Detektivbyrån -joulukalenteria. Lukukirja ja video liittyivät meneillään olevaan teemaan.

Kuudennen luokan opettaja Uudessakaarlepyyssä (O3) kiinnitti ensimmäisellä havainnoimallani tunnilla huomiota ruotsin kieleen jokapäiväisessä puheessa, slangiin, murteisiin ja huoliteltuun kieleen. Tunnin alussa muutama oppilas (ruotsinkielinen) luki ääneen kirjoittamansa tuotoksen, joista keskusteltiin. Opettaja kysyi mm., mikä teksti oli kyseessä, ja mikä on tyypillistä pakinalle. Yksi oppilas oli kirjoittanut pakinan, jossa käytti murretta, toisen oppilaan työssä oli piirteitä pakinasta ja kertomuksesta. Kolmas oppilas oli kirjoittanut dialogin. Tässä yhteydessä kiinnitettiin huomiota murteeseen, jota voi käyttää pakinassa, ja huoliteltuun kieleen. Kaksikieliset oppilaat osallistuivat toisella havainnoimallani tunnilla ruotsinkielisen koulun aamunavaukseen, eli suomenruotsalaista elämänmuotoa ja lauluja tuli myös käsiteltyä.

Raaseporissa 5.-luokkalaisten tunnilla, joka oli toinen havainnoimani tunti, keskityttiin kielen-
tuntemukseen ja sanaluokkiin. Tunnilla oli vain puolet oppilaista, eli kaksi, ja opettaja käytti yli puolet tunnista. Opettaja (O4) käytti ruotsia paljon ja suomea vähän. Hän kysyi esim. mitä etu- ja sukunimi ovat ruotsiksi. Oppilaat käyttivät ruotsia koko ajan. Suomea he käyttivät vain, kun opettaja kysyi, tietävätkö oppilaat, mikä on *Venedig*, jolloin he vastasivat Venetsia. Oppilaat harjoittelivat aluksi saneluun kirjoittamalla kirjasta vihkoon. Opettaja keskusteli oppilaiden kanssa erisnimistä ja luki *Rättskrivning* -kirjasta runon, josta oppilaat alleviivasivat erisnimet, Opettaja kertoi myös, että erisnimiä ei voi taivuttaa (ei siis Piorna tai Nikona), vaikka monet niin tekevät. Tämän jälkeen oppilaat tekivät tehtävän, jossa piti merkitä, onko sana abstrakti vai konkreettinen.

Opettajien haastatteluissa kysyin opettajilta oppilaiden arvioinnista ja opetussuunnitelmien käytöstä. Arvioinnissa opettajat ottivat eri asioita huomioon ja heidän käsityksensä oppilaiden osaamisesta alakoulun lopussa vaihtelivat. Opetussuunnitelman käyttö oli myös vaihtelevaa, mutta havainnoiduilla tunneilla täyttyivät useat valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet.

A-suomen ja MoFi:n kansallisissa arvioinneissa (Toropainen 2002, 2010) kirjoittamisella (mm. kirjalliset kielioppikokeet ja tuotokset) oli merkittävä rooli oppilaita arvioidessa. Kokeet eivät olleet ÄiRu:n opettajilla yhtä suuressa roolissa arviointia tehdessä, vaan oppilaiden arvioinnissa opettajat ottivat huomioon useita asioita. Toki kansallisen arvioinnin kohderyhmä oli yläkoulu ja minun tutkielman kohteena alakoulu, mikä voi vaikuttaa arviointitapoihin.

Uudessakaarlepyyssä 3.–4. luokan opettaja (O1) otti huomioon ennen kaikkea oppilaiden aktiivisuuden, motivaation ja sen, että oppilaat uskaltavat puhua, mutta myös kokeet olivat tärkeitä. Pietarsaareissa opettaja (O2) otti huomioon oppilaiden tason ja sen, miten he olivat yrittäneet suoriutua. Kuudes luokan opettaja (O3) katsoi kokonaisuutta ja arviointiperusteita, mutta oikeinkirjoituksella oli myös iso rooli. Arvioinnissa opettaja lähti liikkeelle äidinkielen (ruotsi) opetussuunnitelmasta ja teki vertailevaa arviointia ÄiRu:n oppilaiden kohdalla. Raaseporissa opettaja (O4) otti huomioon, kuinka hyvin oppilaat olivat saavuttaneet opetussuunnitelman tavoitteet ja läpikäytyt asiat.

Vid bedömningen [- -] det är klart att vi har prov och de är jätte viktigt men framför allt aktiviteten motivationen och att dom vågar prata. (O1)

Ganska mycket på vilken nivå dom är och vad dom har försökt att prestera [- -]. (O2)

Opettajien oppilaille asettamissa tavoitteissa nousi esille puhuminen ja kielenkäyttö. Opettajat toivoivat, että oppilaat uskaltaisivat puhua ja käyttää kieltä (O1, O2 ja O3), kirjoittaisivat paremmin, oppisivat sanoja ja tulisivat paremmin ymmärretyksi toisella äidinkielellään (O2). Kuudennen luokan opettajan (O3) tavoitteena oli myös, että oppilaat omaisivat positiivisen asenteen ja saisivat osan suomenruotsalaisesta kulttuurista. Raaseporin opettajan (O4) yleinen tavoite oli, että oppilailta olisi elävä ja vahva kaksikielisyys, ja että heille olisi ÄiRu:sta hyötyä. Ruotsin kielen taitojen syventäminen, suomenruotsalaiseen kulttuuriperintöön tutustuminen ja positiivisen asenteen omaksuminen kumpaakin maamme kieltä kohtaan kuuluvat myös ÄiRu:n valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin (Opetushallitus 2004, 125).

Att de ska klara, att klara sig på svenska bra. Att ska ha en positiv inställning. Att de ska våga använda språket. Att de ska få en del av den här finlandssvenska kulturen samtidigt för att, de är så att våra morgonsamlingar är på det sättet tycker jag bra [- -] De (eleverna) följer med liksom vad som händer och sker. De får vara psalmer våra sånger. De får våra speciella dagar eftersom de är på måndag morgon så är de så bra för de är vår gemensamma morgonsamling hela skolan så. Förra veckan var de Topeliusdag småningom blir de då Runebergsdag och så vidare. Fast nu tar de upp de men kanske på ett annat sätt. Så att sånt där tycker jag är bra. (O3)

Oppilaiden osaamisesta alakoulun lopussa opettajilla oli eri käsityksiä. Uudessakaarlepyyssä opettajat nostivat esille ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja ymmärretyksi tulemisen (O1) ja taidon ilmaista itseään suullisesti ja kirjallisesti korrektilla tavalla (O3). Pietarsaaren opettaja (O2) ei tiennyt, mitä oppilaiden pitäisi osata alakoulun lopussa, koska kunnassa ei ollut opetussuunnitelmaa ÄiRu:lle, eikä kunta ollut asettanut vaatimuksia tai antanut arvioimisperusteita. ÄiRu:n kansallisesta opetussuunnitelmasta hän kuuli vasta tämän tutkielman teon yhteydessä. Raaseporin opettaja (O4) nosti ymmärtämisen, laajan sanavaraston ja opetussuunnitelman tavoitteet esiin. Kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa ja sen mukaista kielen osaamisen tasoa 6. luokalla (Opetushallitus 2004, 126) ei kukaan opettajista maininnut.

De ska kunna förstå en växelverka med en annan människa. De är som ska jag nu räkna opp till exempel årstider, klockan, färger, personliga frågor till en annan, telefon. Alltså de finns ju massor som de ska kunna. Så att de blir förstådda. Att de blir förstådda på ett inte så svårt sätt på ett rätt enkelt sätt men att bli förstådda och att de förstår en växelverkan mellan människor. (O1)

Förståelse de ska nog förstå. De ska ha ett ganska vitt eller brett ska vi säga ett ordförråd. Vi jobbar ganska mycket med ordförråd och grammatiken. Så följer vi läroplanen att vad där står att ja den säger ganska mycket läroplanen. Att vi försöker alltid sträva efter den. (O4)

Sekä Uudessakaarlepyyssä että Raaseporissa oli opetussuunnitelmat ÄiRu:lle, mutta Pietarsaassa ei ollut. Uusikylän ja Atjoson (2000, 46–48) mukaan opetussuunnitelma on keskeinen dokumentti, joka ohjaa koulua. Se sisältää yleensä koulun tai kouluasteen tavoitteet, oppiaineksen ja arvioinnin perusteet. Pietarsaassa nämä tavoitteet, oppiaines ja arvioinnin perusteet siis puuttuivat.

Kansalliseen opetussuunnitelmaan opettajat olivat perehtyneet, jonkin verran, mutta kielitaidon tasojen kuvausasteikon (ks. kohta 3.4.2) käyttö oli vähäistä. Asteikkoa käytettiin esim. suullisten taitojen arvioinnissa (O4), epäselvissä tapauksissa ja oman arvioinnin tarkistamiseksi (O3). Kaksi opettajaa (O1 ja O2) eivät olleet saaneet täydennyskoulutusta kuvausasteikon tulkitsemiseen. Raaseporin opettaja (O4) oli saanut täydennyskoulutusta MoFi:n kuvausasteikon tulkitsemiseen. Kuudennen luokan opettaja (O3) kertoi, että kunnassa oli käyty läpi ÄiRu:n opetussuunnitelmaa ja keskusteltu epäselvistä kohdista. Opetussuunnitelmaa käytettiin lukukausien ja tuntien suunnittelussa (O3 ja O4) ja oman opetuksen tukena (O4). Toisen kotimaisen kielen kansallisessa arvioinnissa tuli ilmi, että kuvausasteikkoa käytetään

vaihtelevasti eikä suurin osa suomenopettajista ollut osallistunut asteikon käyttöä ja soveltamista koskevaan täydennyskoulutukseen (Toropainen 2010, 56–58; Tuokko 2009, 28–29).

Kysyttäessä onko ÄiRu:n vaatimustaso liian korkea, erosivat opettajien mielipiteet hieman. Uudessakaarlepyyssä toisen opettajan (O1) mielestä vaatimustaso oli korkea, mutta toisen (O3) mielestä se ei ollut liian korkea, pikemminkin päinvastoin. Raaseporissa opettajan (O4) mukaan riippui oppilaasta, oliko taso liian korkea vai ei. Pietarsaarella ei ollut asetettu vaatimuksia, joten tasokaan ei voinut olla liian korkea. Yleisesti vaikutti siltä, että vahvasti ruotsinkielisissä kunnissa vaatimustaso oli korkeampi kuin muualla ja oppilaat suoriutuivat ruotsinkielisen ympäristön ansioista ehkä paremmin, joten vaatimuksetkin saattoivat olla korkeammat. Toisen kotimaisen kielen kansallisissa arvioinneissa MoFi-opettajien mielestä kuvausasteikon vaatimukset eivät olleet liian korkeat. Ruotsinopettajista keskimäärin 40 prosenttia piti kielitaidon osa-alueiden kuvauksia jossain määrin vaativina. (Toropainen 2010, 56–58; Tuokko 2009, 28–29.)

Om man tänker en. Nu när jag undervisar en trea så är nog kraverna jätte höga för en trea. De är kanske inte så höga om man sku tänka att de är de där i Helsingfors men när de är en svenskspråkig kommun så tycker jag att de är höga och vice versa till svenskspråkiga som lär sig finska. (O1)

Inte här. Inte här. Det upplever jag på nån sätt utan de är snarare tvärtom. (O3)

6.3 Opettajien näkemys oppilaiden kielitaidosta ja asenteista

Pietarsaaren (O2) ja Raaseporin (O4) opettajat kertoivat, että oppilaiden kielitausta oli vaihteleva, mikä otettiin huomioon eriyttämällä ja yksilöllistämällä opetusta. Osalla oppilaista oli vahva ja sujuva ruotsin kieli, toisilla oli heikoimmat taidot. Pietarsaaren opettaja (O2) sanoi vahvimpien oppilaiden puhuvan kotona pelkästään ruotsia toisen vanhemman kanssa. Osa puhui ruotsia toisen vanhemman kanssa, mutta ei asunut tämän luona, ja osan ei tarvinnut vastata ruotsiksi, vaikka toinen vanhempi sitä lapselle puhui. Jotkut puhuivat ruotsia isovanhempien tai jonkun sukulaisen kanssa.

Jag har ju inte frågat av dem eller nog av dem men inte av deras föräldrar. De jag har förstått att den starkaste eller dom starkaste eleverna så pratar svenska helt och hållet med ena föräldern. Sen finns de som har en föräldrar som pratar svenska men som dom inte bor hos. Så finns den tredje sorten som mamman pratar svenska men de behöver aldrig

svara på svenska tillbaka. Och så vet jag att nån pratar med mommo och moffa svenska så att de har nån i sin släkt som pratar svenska. (O2)

Toinen Uudenkaarlepyyn opettajista (O1) kertoi, että neljällä hänen oppilaistaan oli ruotsinkielinen tausta ja kahdella ei. Opettaja käytti kuvia ja synonyymeja apuna, jos joskus ei päästy yhteisymmärrykseen. Kuudennen luokan opettajan (O3) oppilaat puhuivat kaikki kotona ruotsia. Hän kertoi, että oppilailla oli huomattavasti parempi puhekieli kuin kirjakieli ja heillä oli vaikeuksia sanojen ja synonyymien kanssa, joten opettaja yritti koko ajan kartuttaa heidän sanavarastoaan.

Kaksikielisyyden kohdalla, sekä opettajien että oppilaiden taustat huomioiden, korostuivat kielien alkuperä ja käyttö. Skutnabb-Kankaan (1981, 26–36) mukaan kaksikielisyyden alkuperämääritelmässä kielet on opittu lapsena esim. kotona. Määriteltäessä kaksikielisyyttä käytön mukaan pitäisi kahta kieltä käyttää yhtä paljon, eli molemmilla kielillä pitäisi pystyä asioimaan tilanteessa kuin tilanteessa. Karasman (2012, 28) mukaan puhutaan primaarista kaksikielisyydestä, kun kielet on opittu lapsuudessa vanhemmilta.

Kysyttäessä oppilaiden suullisista ja kirjallisista taidoista opettajien vastaukset erosivat hieman toisistaan. Uudessakaarlepyyssä 3.–4. luokan opettajan (O1) mukaan osalla oppilaista oli hyvät taidot puheessa ja kirjoituksessa, osalla taas ei oikeastaan ollut taitoja. Raaseporin opettaja (O4) kertoi, että oppilaiden suulliset taidot olivat huomattavasti paremmat kuin kirjalliset taidot. Kaksi opettajaa (O2 ja O3) kertoi oppilaiden käyttävän murretta sekä puheessa että kirjoituksessa, mutta Pietarsaaren opettajan (O2) mielestä hänen oppilaillaan oli oikeastaan aika heikot taidot, kun taas toisen opettajan (O3) mielestä hänen oppilaillaan oli hyvät taidot. Uudenkaarlepyyn opettaja (O3) lisäsi vielä, että oppilailta puuttuu paljon synonyymeja ja muuhun luokkaan verrattuna heidän sanavarastonsa oli huomattavasti kapeampi. Havainnointien perusteella näytti siltä, että oppilailla ei ollut vaikeuksia puhua ruotsia tunnilla, sillä oppilaat käyttivät ruotsia joko kokoa ajan tai paljon.

I både tal och skrift så använder dom sin dialekt. Så de har egentligen ganska svaga kunskaper jä. Att de har eller att de har stark dialekt men svag standardsvenska. (O2)

De har goda kunskaper i tal och skrift sen är de så men de använder dialekt. De betyder när de ska skriva sen så vet de inte riktigt och de som är problem med att de saknar synonymer. Att man märker att deras språk är ganska smalt men de klarar sig och de förstår och så här. Att de kan beskriva och säga men att om man jämför med klassen i övrigt så är nog deras ordförråd betydligt smalare så där ser jag. Att de är viktigt att ge dem olika

typer av texter som de måst läsa för att de ska som få den här förberedelsen inför att de ska läsa svenska, historia, religion mycket text. Så att de behöver ha de. (O3)

Myös luetun ja kuullun ymmärtämisestä kysyttäessä opettajien vastaukset erosivat hieman. Uudessakaarlepyyssä 3.–4.-luokkalaisista osalla oli aika hyvät taidot, osalla ei niin hyvät (O1). Pietarsaareissa oppilailla oli paremmat taidot luetun ja kuullun ymmärtämisessä kuin puheessa ja kirjoituksessa. Kuullun ymmärtämisessä ei ollut juuri koskaan mitään isompaa ongelmaa. Luetun ymmärtämisessä oppilaat saattoivat takertua johonkin vaikeaan sanaan, mutta ymmärsivät sen, kun opettaja sanoi sanan ääneen. (O2) Uudenkaarlepyyn kuudesluokkalaisilla luetun ymmärtämisen taidot olivat ihan hyvät, mutta tekstien tulkitseminen ja rivien välistä lukeminen ei ollut niin hyvää (O3). Raaseporissa oppilailla oli hyvät taidot kuullun ymmärtämisessä. Luetun ymmärtämisessä taidot vaihtelivat, mutta suuria ongelmia ei ollut ollut. (O4) Havainnointien yhteydessä ei oppilailla näyttänyt olevan vaikeuksia ymmärtää opettajan puhetta. Joskus opettaja joutui muotoilemaan uudelleen tai toistamaan viestin ruotiksi, mutta tämän jälkeen oppilaat näyttivät ymmärtävän viestin.

Mycket bättre i synnerhet i hörförståelse. Där är de nästan aldrig nån större problem. I läsförståelse kan de vara att dom fastnar på att ordet är svårt de vet inte hur man ska uttala de men om säger ordet så förstår de att ja ja de var de. Så att mycket bättre där i läs- och hörförståelse. (O2)

Läsförståelsen när det gäller att förstå så helt bra. Att tolka text och att läsa mellan raderna där är de inte så bra. Där märker man att de kommer problem och just det här med synonymer att liksom förstå innebörden i ord [- -]. (O3)

Ruotsin kielen oppimiseen oppilaat panostivat vaihtelevasti, osa enemmän, osa vähemmän, mutta kaikkien opettajien (O1–4) mukaan oppilaat halusivat oppia ruotsia. Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 53) tutkimuksessa puolestaan suurin osa A- ja B-ruotsin oppilaista panosti ruotsin opiskeluun, vaikka osa sai tehdä paljon työtä sen eteen. Pietarsaaren opettaja (O2) tiesi, että kaikki oppilaat, jotka voisivat osallistua ÄiRu:un, eivät tule kyydityksen takia, joten ne oppilaat, jotka tulivat ja olivat valmiita käyttämään ylimääräistä aikaa siihen, halusivat oppia ruotsia. Uudenkaarlepyyn kuudennen luokan opettaja (O3) sanoi, että suomi oli vaatinut oppilailta paljon aikaa ja resursseja, koska heillä oli vahva ruotsi.

Lahdes (1997, 143) toteaa, että oppiminen on oppijan oman toiminnan tulos, minkä vuoksi opettajan on herätettävä motivaatiota. Opettajat motivoivat ja inspiroivat oppilaita eri tavoilla. Toinen Uudenkaarlepyyn opettajista (O1) korosti Suomen kaksikielisyyttä ja kielitaidon tärke-

yttä ja toinen (O3) yritti auttaa oppilaita ja saada heidät pysymään mukana sekä ymmärtämään merkityksiä. Myös Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 53) tutkimuksessa opettajat motivoivat oppilaita korostamalla Suomen kaksikielisyyttä. Pietarsaaren opettaja (O2) mm. toi mukanaan erilaisia purkkeja, joiden sisältöä arvuuteltiin, varioi opetusta, käytti oppilaita kiinnostavia aiheita ja muodosti teema-kokonaisuuksia helpottamaan oppilaiden ymmärrystä. Viimeksi olleessa kaupunki-teemassa oppilaat olivat pitäneet esitelmän suosikkikaupunkinsa jalkapallojoukkueesta. Raaseporin opettaja (O4) yritti koko ajan innostaa oppilaita ja toivoi oman intonsa ja kiinnostuksensa heijastuvan vähän myös oppilaisiin. Opettajan into voi Vuorisen (1993, 23–25) mukaan tarttua oppilaisiin.

Genom att säga hur viktigt de är just att vi i Finland är i ett tvåspråkigt land och att det finns (-) talande två språk. Vi kommer alltid alltid att (-) och dessutom så är de investering i hela livet om man kan språk. Det är alltid. (O1)

Jag försöker spåra dom i sin undervisning så gott jag kan. Självt hoppas jag att mitt intresse min iver för det här sku också lite avspegla sig på eleverna att den är viktig sak och man måste hela tiden göra de att man försöker sporra på eleverna och jag tänker i första hand alltid på eleven. (O4)

6.4 Opettajien ajatuksia äidinkielenomaisesta ruotsista ja opetuksesta

Kysyttäessä mikä oli luonteenomaista ÄiRu:lle, odotin saavani enemmän kieleen liittyviä vastauksia esim. oppilaiden kielitaustaan ja opetuskieleen liittyen, mutta opettajien vastaukset vaihtelivat paljon. Uudessakaarlepyyssä toinen opettaja (O1) sanoi, että opettajan piti olla aina ajan tasalla, kehittyä ja miettiä, miten oppilaat ajattelevat, mitä opettajan työ vaatiikin (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, 58). Kuudes luokan opettaja (O3) ei ollut ihan varma, mikä oli luonteenomaista ÄiRu:lle, mutta erona oman luokan oppilaisiin oli vahva murre, jota oppilaat käyttivät kirjakielen sijasta. Oppilaat myös kirjoittivat, kuten sanottiin. Pietarsaaren opettaja (O2) vertasi ÄiRu:a kielikylpymetodiikkaan, eli opetus ei ollut mitään paikalla oloa, sanojen opettelua ja kirjaan kirjoittamista. ÄiRu:ssa myös keskusteltiin enemmän. Raaseporin opettajan (O4) mukaan ÄiRu:ssa tuettiin sitä, mitä oppilaat jo osasivat ja yritettiin tehdä heitä paremmiksi. Samalla piti tehdä oppilaat tietoisiksi omasta kaksikielisyydestään ja kielten välisestä eroista. Raaseporin opettajan (O4) mainitsevat asiat kuuluvat myös ÄiRu:n valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin (Opetushallitus 2004, 125).

Det att man stöder de vad eleverna redan kan och försöker göra dom bättre. Samtidigt så ska man göra dom medvetna om sin tvåspråkighet, skillnaden mellan språken och de är nu de kanske främst. (O4)

Uudenkaarlepyyn opettajien mielestä opetuksessa tärkeintä oli motivoida ja inspiroida oppilaita (O1 ja O3) ja saada heidät kiinnostumaan kielestä (O1). Pietarsaaren opettajan (O2) mielestä tärkeintä oli, että oppilaat uskalsivat puhua ja tulivat ymmärretyksi. Raaseporin opettajan (O4) mukaan opetuksessa tärkeintä oli monipuolisuus, eli että mukana oli kaikki aspektit ts. viestinnällinen, kirjallinen, luetun ja kuullun ymmärtämisen aspektit.

Att få eleverna motiverade och få dem intresserade av språk. Det är viktigast. (O1)

Uudenkaarlepyyn 3.–4. luokan opettaja (O1) kuvaa omaa opetustaan vaihtelevaksi. Joka päivä pitää käydä läksyt läpi ja niitä pitää olla, jotta on rakenne. Joka tunnilla on kielioppia, iloa ja vuorovaikutusta. Tunnilla puhutaan koko ajan ruotsia. Oppilaiden tulisi tuntee, että he kehittyvät ja tämä on hauskaa. Pietarsaaren opettaja (O2) kuvaa opetustaan monipuoliseksi. Oppilaiden pitää pystyä kommunikoidaan toistensa kanssa ja selittämään asioita, sekä jaksaa tehdä vähän töitä oikeinkirjoituksen kanssa. Kuudes luokan opettaja Uudessakaarlepyyssä (O3) kertoo, että hänen opetuksensa vaihtelee paljon päivästä toiseen ja paljon mennään tunteilla. Raaseporin opettaja (O4) yrittää motivoida ja innostaa oppilaita, sekä tarjota heille positiivisia miellelyhtymiä ruotsin kielestä. Hän sanoo opetuksensa olevan monipuolista.

Vaikka ÄiRu:n opettajat kuvailevat omaa opetustaan vaihtelevaksi ja monipuoliseksi havainnointien yhteydessä käytettiin kuitenkin pääasiassa sosiaalimuotoina suurryhmäopetusta ja yksilötyötä. Työtavoista käytetyimmät olivat puolestaan sanallisen ilmaisun työtavat. On kuitenkin muistettava, että seurasin vain kolme tuntia jokaiselta opettajalta. Jos olisin seurannut useampia tunteja, voisi havainnointien tulokset olla toisenlaiset.

Inspiraatiota ja uusia ideoita opettajat löysivät eri tahoilta, kuten myös Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 58) tutkimukseen osallistuneet yläkoulun ruotsinopettajat, jotka saivat ideoita mm. ruotsinkielisestä kaunokirjallisuudesta, erilaisista lehdistä, Tv-ohjelmista, sosiaalisesta mediasta ja täydennyskoulutuksesta. Uudessakaarlepyyssä molemmat opettajat (O1 ja O3) kertoivat löytävänsä internetistä paljon ideoita ja inspiraatiota. Toinen opettaja sai ideoita myös muilta kollegoilta. Hän yritti seurata ruotsinkielisen puolen toimintaa ja löytää sieltä asioita, joita voisi siirtää omille oppilailleen. (O1) Kuudes luokan opettaja (O3) seurasi lisäksi

erilaisia keskusteluja. Pietarsaassa opettaja (O2) sai eniten ideoita ja inspiraatiota oppilailta, esim. teemoihin opettaja sai ideoita oppilailtaan. Hän tutki myös oppikirjoja, joista pystyi poimimaan pieniä ideoita. Raaseporin opettaja (O4) kertoi, että ideoita vain tulee ja niitä saa itse hautoa. Hän oli myös ihmisenä sellainen, joka halusi mielellään kokeilla uutta. Osa ideoista ja inspiraatiosta tuli myös kokemuksen ja täydennyskoulutuksen myötä, ja hän nostikin esiin viime vuonna käymänsä koulutuksen *Språkets magiska maskin*, josta hän oli innostunut.

Egentligen av eleverna. Dom kan säga nånting och så fastnar jag på de att ja men de där kan vi ta som nästa tema [- -] Jag tittar nog också i många läroböcker men där kan jag bara plocka några små idéer men eleverna ger nu mest inspirationen. (O2)

På nätet väldigt mycket. Jag läser ganska mycket. Följer med olika debatter väldigt mycket plus att jag är läromedelsförfattare själv inom de här naturvetenskapliga ämnen främst och har varit de ganska många år på flera förlag så jag följer med ganska mycket. (O3)

Kysyttäessä miten ÄiRu:n opetusta voisi kehittää, oli Pietarsaaren opettajalla eniten ideoita, mikä oli ymmärrettävää, koska opetusta oli kunnassa järjestetty vain kolme vuotta. Muissa kunnissa opetusta oli ollut yli 10 vuotta. Kaikki opettajat toivoivat täydennyskoulutusta, mutta muuten heidän ehdotuksissaan oli kolme tasoa: yleinen, kunnallinen ja ryhmäkohtainen. Raaseporin opettaja (O4) lähti kehittämisideoissa liikkeelle yleisestä tasosta. Hänen mukaansa opetusta voitiin kehittää tekemällä opetusta tukevaa oppimateriaalia ja täydennyskoulutuksella, joita toivottiin myös toisen kotimaisen kielen kansallisissa arvioinneissa (Toropainen 2002, 2010; Tuokko 2002, 2009). Tärkeintä Raaseporin opettajan (O4) mielestä oli, että resursseja olisi riittävästi.

Uudenkaarlepyyn 3.–4.-luokkalaisten opettaja (O1) mietti aluksi, voiko opetusta kehittää enempää, mutta sanoi sitten, että ehkä voisi olla vielä enemmän suullista esitystä ja puhetta, koska oppilaat lopettivat puhumisen vieraan tullessa luokkaan. Eli hänen lähtökohtanaan oli ryhmä. Kuudes luokan opettaja (O3) lähti liikkeelle kunnalliselta tasolta ja mietti, voisiko ÄiRu:lla olla oma ryhmä sen sijaan, että oppilaat olisivat integroituna ruotsinkieliseen ryhmään. Silloin opetusta pystyttäisiin kehittämään eri tavalla, mutta toisaalta menetettäisiin suora kontakti ruotsinkielisiin oppilaisiin. Kontakti oli tärkeää, koska ruotsinkielisten oppilaiden suulliset taidot vaikuttivat myös kaksikielisiin oppilaisiin ja osa kaksikielisistä oppilaista jatkoi alakoulun jälkeen ruotsinkieliseen yläkouluun. Opettaja ei kuitenkaan osannut sanoa, miten opetus voitaisiin kehittää optimaaliseksi.

Lahdes (1997, 208) kertoi myös, että tila- ja työjärjestystekijät sekä raha vaikeuttivat pienten luokkien muodostamista, mikä näkyi sekä Pietarsaaren että Raaseporin opettajien puheissa, kun kysyttiin opetuksen kehittämisestä. Vaikka Lahdes puhuikin opetuksen eriyttämisestä ja isoista 30 oppilaan luokkien jakamisesta pienempiin, voi mielestäni hänen kommenttejaan soveltaa myös ÄiRu:n kohdalla.

Pietarsaaren opettajan (O2) mukaan ÄiRu:ssa pitäisi olla useampi ryhmä, jotta oppilaat oppisivat tuntemaan toisensa paremmin ja tuntisivat olonsa turvallisemmaksi. Ryhmissä ei saisi olla kolmea eri vuosikurssia, ehkä neljäs- ja viidesluokkalaiset voisivat olla yksi ryhmä ja kuudesluokkalaiset yksi ryhmä. Olisi hyvä, jos tunnit pidettäisiin ruotsinkielisellä koululla, jossa he saisivat nähdä ja kuulla ruotsia. Tunnit pitäisi suunnitella niin, että ne olisivat yhtä aikaa ja voisi tehdä yhteistyötä muiden kanssa. Kunnassa pitäisi tehdä opetussuunnitelma, jotta opettajan olisi helpompi tietää, mitä vaaditaan ja hän tietäisi tekeekö hän hyvää työtä. Pitäisi saada täydennyskoulutusta ja olisi hyvä, jos olisi useampi opettaja, niin voisi vaihtaa ideoita. Opettajien pitäisi jo keväällä käydä esittelemässä itsensä ja kertomassa ÄiRu:sta kouluilla, jotta oppilaat tietäisivät oppimäärästä.

Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 57) tutkimuksessa opettajat toivoivat ruotsin pysyvän pakollisena oppiaineena, koska se on tärkeää kaksikieliselle Suomelle. ÄiRu:n kohdalla on kyse ennemminkin oppimäärän (ÄiRu vs. A-suomi) kuin oppiaineen (pakollinen vs. vapaaehtoinen) muutoksista, mutta kaikki opettajat toivoivat, että ÄiRu jatkuu ja sille oli tarvetta. Pietarsaaren opettaja (O2) tunsu, että hänen pitäisi pitää vuoden tauko ÄiRu:n opetuksesta, ja jonkun muun tulisi ottaa hetkeksi vetovastuu. Ehkä silloin korkeampi tasokin saisi kuulla, että opetussuunnitelmaa tarvitaan. Raaseporin opettaja (O4) sanoi, että Tammisaaressa on paljon kaksikielisiä oppilaita, eikä ole tarkoitus, että kaikki käyvät ruotsinkielistä koulua ja saavat opetusta MoFi:ssa. Suomenkielisen koulun oppilaista monella oli vahva suomi, mutta kotona oli myös ruotsia. Hänen mielestään oli hienoa, että oppilailla oli kaksi vaihtoehtoa ja siinä oli kyse oppilaiden oikeuksista.

De finns absolut behov för lärokursen. För Ekenäs har mycket tvåspråkiga elever och de är ju inte meningen att alla här ska gå till en svensk skola och få MoFi undervisningen utan att de finns absolut ett behov. Här är många av våra elever som har väldigt stark finska men har ändå den där svenskan hemma. Jag tycker att de är jätte fint att de finns två alternativ här. Beroende då vilket du vill välja som skolspråk men de erbjuder samma möjligheter för båda eleverna. Om du då går in svensk skola har du MoFi undervisning. Går du i

en finsk skola har du MoSve undervisning. De har också med elevernas rättighet och göra. (O4)

6.5 Koulut työympäristöinä

Yhteistyö sopii opettajantyöhön ja se mahdollistaa uusien kokeilujen ja ratkaisumallien kehittelyn (Pruuki 2008, 61–62). ÄiRu:n opettajat tekivät jonkin verran yhteistyötä muiden luokkien tai koulujen kanssa, kuten myös A-suomen ja MoFi:n opettajat (Toropainen 2010, 53), mutta mahdollisuuksia ja resursseja oli vähän. Kollegojen kanssa yhteistyötä tehtiin jossain määrin. A-suomen ja MoFi:n opettajista hieman yli puolet teki yhteistyötä muiden suomenopettajien kanssa, mutta muiden kieltenopettajien ja äidinkielenopettajien kanssa yhteistyötä oli vähemmän (emt.). ÄiRu:n kohdalla yhteistyö oli lähes mahdotonta, sillä kaikilla ÄiRu:n opettajilla ei ollut ÄiRu:a opettavia kollegoja. Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 60) tutkimuksessa opettajat, joilla ei ollut ruotsia opettavia kollegoja, kokivat jäävänsä paitsi jostain.

Uudenkaarlepyyn 3.–4. luokan opettaja (O1) teki yhteistyötä muiden suomenkielisen koulun opettajien kanssa. Pietarsaaren opettaja (O2) ei tehnyt yhteistyötä suomenkielisten koulujen opettajien kanssa. Yhteistyöhön ei oikein ollut mahdollisuuksia, varsinkaan nyt koulun ollessa parakeissa. Ruotsinkielisen koulun, jossa hän pääsääntöisesti opetti, opettajilta hän kysyi neuvoja ja vinkkejä. Kuudes luokan opettaja (O3) sanoi, että ÄiRu:n kohdalla opettajat tekivät aika huonosti yhteistyötä. Koulun muiden opettajien kanssa keskusteltiin jonkin verran ja katsottiin, missä mennään. Raaseporin opettaja (O4) teki yhteistyötä kielenopettajien kanssa ja jossain määrin luokanopettajien kanssa, mutta se ei ollut niin helppoa ÄiRu:ssa. Hän teki yhteistyötä myös A-ruotsin opettajan kanssa.

Samarbetar med språklärarna. Med klasslärarna i en viss mån ja. Man måste samarbeta. Att naturligtvis så här med i ämne så är de kanske inte så hemsk lätt men att ja jag samarbetar också med den med läraren som har A-svenska. Att ja. (O4)

Kysyttäessä millainen oppimisympäristö koulu on, opettajien vastaukset olivat pääasiassa positiivisia. Uudenkaarlepyyn 3.–4.-luokkalaisten opettaja (O1) sanoi koulun olevan hyvä oppimisympäristö. Hänellä oli tavallinen luokka, mutta he myös vaihtelivat miljöötä ja kävivät mm. metsässä ja kirjastossa. Pietarsaaren opettaja (O2) kertoi, että parakissa on melkein parempi olla kuin aikaisemmassa pienessä luokahuoneessa. Nyt istumajärjestys oli tarkoituksenmukaisempi. Hänen mielestään ruotsinkielinen koulu olisi kuitenkin parempi paikka Äi-

Ru:n opetukselle. Toinen Uudenkaarlepyyn opettaja (O3) sanoi koulun olevan aika perinteinen, minkä hän koki positiiviseksi. Raaseporin opettaja (O4) kuvaili koulua suvaitsevaiseksi. Myös Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 60) tuloksista ilmeni, että suurin osa ruotsinopettajista viihtyi koulussaan hyvin.

Nå jag tycker att den är ganska traditionell. Så här att tycker att positiv. Så upplever jag den. (O3)

Kolme opettajaa (O1, O2 ja O4) oli sitä mieltä, että rehtorilta saa hyvin tukea. Pietarsaaren opettajalla (O2) oli periaatteessa kaksi rehtoria, suomenkielisen koulun rehtori koulussa, jossa opetus järjestettiin, ja ruotsinkielisen koulun rehtori koulussa, jossa opettaja pääsääntöisesti työskenteli. Molemmat rehtorit olivat tyytyväisiä opettajan työhön. Opettaja oli ollut yhteydessä myös kahden muun suomenkielisen koulun rehtoriin, joiden kouluilta oppilaita tuli ÄiRu:n tunneille. Jos oli ollut ongelmia, suomenkielisillä kouluilla oli selvitetty asiat. Opettajan mukaan muu johto hädin tuskin tiesi, että opettaja pitää ÄiRu:a. Uudenkaarlepyyn 6. luokan opettajan (O3) mielestä tarvitaan tukea kollegoilta ja koulun johdolta, jotta integroitujen oppilaiden opetusta voidaan kehittää. Resursseja rahaa vaativiin hankintoihin ei ollut helppo löytää, täydennyskoulutusta lukuun ottamatta.

Opettajien mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen vaihtelivat, mikä ilmeni myös Lehti-Eklundin ja Green-Vänttisen (2011, 59) tutkimuksessa. Raaseporin opettaja (O4) kertoi, että koulutukseen sai osallistua vapaasti. Sille ei ollut asetettu rajoja, vaan osallistuminen oli itsestä kiinni. Uudenkaarlepyyn 6. luokan opettaja (O3) sanoi, että hänellä oli aika hyvät mahdollisuudet osallistua koulutukseen, mutta niitä järjestettiin liian vähän. Toinen Uudenkaarlepyyn opettaja (O1) totesi, että hänellä on mahdollisuus osallistua koulutuksiin. Pietarsaaren opettajalla (O2) oli vaikeata saada vapaata kouluajalla, koska hänellä oli paljon käytännön aineita opetettavana. Viikonloppuisin hän puolestaan ei ollut kiinnostunut osallistumaan koulutukseen perheen vuoksi, mutta mahdollisuuksia osallistua koulutukseen oli kyllä. Alla on suorat lainaukset opettajien haastatteluista.

Jå de har jag nog. Man har nu möjligheter att delta i utbildning och där är nog rektor bra. (O1)

Det beror på. Det är väldigt svårt att få ledigt när man har praktiska skolämnen. Så att om de är på skoltid väldigt svårt och helgerna är jag inte så intresserat av att delta när jag har familjen och sånt men i mån av möjlighet ja visst. (O2)

Det är relativt bra, bara de ordnas kurser. Att de ordnas väldigt lite. (O3)

Vi får fritt delta i fortbildning. Att de är helt upp till oss själva. Att de har inte satts några gränser. (O4)

Uudenkaarlepyyn 3.–4. luokan opettaja (O1) kertoi, että vanhemmista ei kuulu kovin paljoa. Joskus saattoi tulla lappu, jossa toivottiin esim. enemmän lukukirjasta lukemista. Pietarsaaren opettaja (O2) piti vanhempiin yhteyttä infokirjeiden avulla ja yritti siten saada heitä vähän kiinnostumaan. Kirjeissä hän kertoi mm. uuden teeman alusta ja kokeista. Muuten opettaja ei ollut yhteydessä vanhempiin paitsi, jos joku halusi lopettaa ÄiRu:n. Kuudes luokan opettaja Uudessakaarlepyyssä (O3) sanoi, että vanhemmilla on ÄiRu:ssa suuri rooli, kuten kaikessa opetuksessa, vanhempien positiivinen asenne vaikutti lapsiin. Hän oli huomannut, että vanhempiin pitäisi ehkä pitää enemmän yhteyttä tai osallistua heidän vanhempainiltoihinsa, mutta se oli aika vaikea järjestää. Raaseporin opettaja (O4) sanoi, että vanhemmilla on tärkeä rooli. Heidän tulee tukea lasta mm. puhumalla kotona ruotsia ja auttamalla läksyissä. Kaksikielisyyden pitää toimia sekä kotona että koulussa. Opettajat kertoivat vanhempien vaikutuksesta ÄiRu:ssa seuraavasti:

Nå dom hör inte av sig så mycket. Det finns önskemål. Ibland kan de komma någon lappa att vi vill mera de där att läsa från läseboken. För att förutom att vi har då eget material som jag har skaffat i ett häfte så har de Veckans ord som inte finns så mycket grammatik och så har jag också en bok från åttiotal en läsebok för årskurs fyra de är lära sig och läsa. (O1)

Jag har försökt engagera dom kanske lite genom att när jag skickar ett infobrev om att nu startar de ett nytt tema eller att vi har något prov eller nå så önskar jag att dom undertecknar och skickar tillbaka. Egentligen har jag inte annars haft kontakt med nån förälder förutom att om det har varit nån som har tyckt att det har varit för svårt och de har villat sluta så då har jag pratat med den föräldern så. (O2)

De har säkert en jätte viktig roll. Att påverka. Precis som i alla annan undervisning. Att liksom deras positiva attityd och så vidare. Det jag märker nog att jag borde kanske ha mera kontakt med dem men inte är jag på deras föräldramöte. Att de kanske sku vara någonting som man kunde att om man att man sku bli inbjuden nån gång nu som då eller att vi skulle ha gemensamma föräldramöten eller så här att men det är ganska svårt att få den organiserat. (O3)

De har en viktig roll. De bör stöda sitt barn och genom att då hemma tala svenska och de har en viktig roll för att de krävs också ibland att de måste hjälpa till med läxläsning och så här. Att deras roll, den viktigaste är att de stöder barnen och se till att den här tvåspråkigheten fungerar också i hemmet och inte bara i skolan. (O4)

6.6 Yhteenveto

ÄiRu:n opetus oli järjestetty kunnissa eri tavalla. Pietarsaaressa oli opettajavaihtoa ja Uudessakaarlepyyssä oppilasvaihtoa, joita ehdotettiin myös MoFi:n opetuksen kehittämiseksi (Sundman 1998, 32–33; Gripenberg 2001, 144). Uudessakaarlepyyssä 3.–4.-luokkalaisille löytyi ÄiRu:n opettaja oman koulun sisältä ja Raaseporissa ÄiRu:n opettaja opetti pelkästään kieliä.

Havainnoiduilla tunneilla keskityttiin valtakunnallisen opetussuunnitelman sisällöistä (Opetushallitus 2004, 125) eniten kielentuntemukseen Tuntien aikana esiintyi toimintaa, jossa opetettiin sanaluokkia, sanojen taivutusta ja lauseopin perusteita, sekä jäsenneltiin sanoja ja opittiin kieliopin terminologiaa. Myös suomenruotsalaisia lauluja, runoja, leikkejä ja juhlia, luonto- ja paikkatietoutta käsiteltiin tunneilla. Osalla tunneista käsiteltiin myös ruotsin kieltä jokapäiväisessä puheessa, slangia ja murretta.

Opetussuunnitelman käyttö opetuksen tukena vaihteli opettajilla. Kuitenkin havainnoiduilla tunneilla täyttyivät useat valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet. Kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa käytettiin vähän. Muissa toisen kotimaisen kielen oppimäärissä kuvausasteikon käyttö oli vaihtelevaa (Toropainen 2010; Tuokko 2009). Opettajien oppilaille asettamissa tavoitteissa puhuminen ja kielenkäyttö nousivat esille. Opettajat toivoivat mm., että oppilaat tulisivat paremmin ymmärretyksi toisella äidinkiellään, omaisivat positiivisen asenteen ja saisivat osan suomenruotsalaisesta kulttuurista, ja että heillä olisi elävä ja vahva kaksikielisyys.

Oppilailla oli vaihteleva kielitausta, mikä otettiin huomioon eriyttämällä ja yksilöllistämällä opetusta. Oppilaiden suullisista ja kirjallisista taidoista kysyttäessä opettajien vastaukset erosivat hieman toisistaan. Osan mukaan heillä oli hyvät suulliset ja kirjalliset taidot, osan mukaan oppilaiden taidot olivat heikot. Ryhmän sisälläkin oli paljon vaihtelua. Opettajat inspiroivat ja motivoivat oppilaita eri tavoilla mm. innostamalla oppilaita sekä korostamalla Suomen kaksikielisyyttä ja kielitaidon tärkeyttä, jota myös B-ruotsin opettajat korostivat. Inspiraatiota ja uusia ideoita opettajat löysivät eri tahoilta, kuten kollegoilta, ruotsinkieliseltä puolelta ja täydennyskoulutuksesta, jota opettajat myös toivoivat, mutta johon heillä oli vaihtelevat mahdollisuudet osallistua. Yhteistyötä muiden luokkien ja koulujen, sekä kollegoiden kanssa tehtiin jonkin

verran, mutta ÄiRu:n sisällä yhteistyötä oli vaikea tehdä ÄiRu:a opettavien kollegojen puuttuessa.

ÄiRu:n opetuksen kehittämiseksi opettajilla oli erilaisia ideoita, Pietarsaaren opettajalla eniten, mikä oli ymmärrettävää, koska opetusta oli kunnassa järjestetty vain kolme vuotta. Oman koulunsa opettajat kokivat positiiviseksi oppimisympäristöksi ja he kokivat saavansa tukea rehtorilta. Opettajat tiedostivat vanhempien roolin opetuksessa, mutta yhteys koteihin oli vähäistä.

7 POHDINTA

Tutkielmani lähtökohtana olivat henkilökohtaiset kokemukseni Uudenkaarlepyyn suomenkielissä koulussa. Kouluavustajana viettämäni aika oli opettavaista, sillä sain tutustua koulun arkeen aikuisen näkökulmasta. Tuona aikana sain realistisemman käsityksen luokanopettajan työstä ja kiinnostukseni opettajan ammattia kohtaan vain kasvoi. Opin myös paljon kaksikielisyydestä. Vaikka olin kasvanut kaksikielisellä paikkakunnalla, jossa oli täysin luonnollista, että ihmiset puhuivat joko suomea, ruotsia tai molempia, en ollut kiinnittänyt asiaan kovin paljon huomiota. Vasta kun yksikieliseksi mieltämässäni ympäristössä, koulussa, kuulin kahta kieltä, aloin kiinnittää enemmän huomiota kaksikielisyyteen.

Opiskeluaikana kiinnostukseni kaksi- ja monikielisyyttä kohtaan kasvoi. Ensimmäisinä opiskeluvuosina Vaasassa ruotsin ja monikielisyyden opintojen yhteydessä opin paljon kielen oppimisesta ja opetuksesta sekä kaksi- ja monikielisyydestä. Vuosien varrella olen huomannut tutuissa ympäristöissä uusia asioita, jotka ovat aina olleet olemassa, mutta joihin en aikaisemmin ollut osannut kiinnittää huomiota. Tietoisuuteni suomen ja ruotsin kielen eroista ja yhtäläisyyksistä sekä murteista on kasvanut, mikä on auttanut myös tutkielmani teossa.

Kun oli aika muuttaa Vaasasta Kajaanin kahden ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen, tuntui erikoiselta lähteä kaksikieliseltä länsirannikolta yksikieliseen Kainuuseen, varsinkin kun opiskelimme kielikylypöpettajiksi. Ympäristön vaihdos vaikutti kuitenkin positiivisesti, vaikka ruotsin kieli jäi vähemmälle. Kajaanissa opin paljon eri oppiaineista ja niiden opettamisesta sekä erilaisista oppijoista niin monialaisia opintoja kuin erityispedagogiikan sivuainetta tehdessäni, mutta samalla näin, miten kaukaiselta – jopa turhalta – ruotsin kieli ja sen opiskelu tuntuivat lähempänä itärajaa.

Monesti ihmiset alkoivat kertoa omista – useimmiten negatiivisista – kokemuksistaan ruotsin opiskeluun liittyen kuultuaan minun opiskelevan myös ruotsia. Vaikka monet kertoivat, että haluaisivat osata ruotsia, eivät he tahtoneet ymmärtää, miksi heidän piti tai oli pitänyt opiskella sitä koulussa. Ruotsin kielen oppiminen koettiin myös vaikeaksi, minkä voin hyvin ymmärtää. Tuskin oma ruotsin kielen taitonikaan olisi tällä tasolla, jos en olisi kasvanut kaksikielisellä paikkakunnalla. Kieltenopetus on toki kehittynyt omista kouluajoistani, eikä opettajan vaikutusta oppimiseen voi aliarvioida, mutta paljon on vielä tehtävää, jotta kielten oppiminen olisi mielekkäämpää ja vastaisi paremmin arjen tarpeita. Ihmisten kanssa käydyt keskustelut auttoivat ymmärtämään enemmistön ajatuksia, eli sain uuden näkökulman ruotsin kieleen ja sen opetukseen.

Tämän tutkielman kannalta omat kokemukseni ennen opintojen alkua ja opintojen aikana ovat olleet tärkeitä. Käsitykseni kaksi- ja monikielisyydestä sekä kielenoppimisesta on laajentunut, minkä vuoksi uskalsin lähteä tutkimaan äidinkielenomaista ruotsia, vaikka siitä ei ollut juurikaan tietoa saatavilla. Pro gradu -tutkielmaani johtaneissa vaiheissa, joista ensimmäinen oli tutkimuskurssille tehty raportti ja toinen kandidaatintutkielmani (Öhman 2012), sain arvokasta tietoa ÄiRu:sta ja kokemusta tutkielman eri vaiheista ja haastattelemisesta, jotka auttoivat tutkielmani teossa.

Tutkielmani aihe – äidinkielenomainen ruotsi – poikkeaa perinteisestä ruotsin opetuksesta, sillä oppijoina ovat kaksikieliset lapset. Heille ruotsin kieli ja sen opiskelu eivät tunnu kaukaiselta, koska ne ovat osa heidän arkeaan. Kuitenkin yleisessä keskustelussa keskitytään enemmistön asioihin ja ”pakkoruotsin” poistamiseen, vaikka osalle maamme asukkaista on luonnollista käyttää ja kuulla kahta kieltä joka päivä. Kokonaiskuvan saamiseksi kaikkien osapuolten näkemys on tärkeä ja opetusta kehitettäessä eri näkemykset tulisi ottaa huomioon.

Kasvatuksen ja kasvatustieteen kentällä tutkielmani sijoittuu lähelle ainedidaktiikkaa, koska tutkin kieltenopetusta opettajan näkökulmasta ja yhtä toisen kotimaisen kielen oppimäärää. Tutkielmani ei kuitenkaan ole kielitieteen työ, sillä se käsittelee opetusta eikä kielen oppimista tai henkilöiden kielitaitoa. Tutkielmassani on myös yhteiskunnallinen ja kielipoliittinen näkökulma, koska oppimäärä on tarkoitettu suomenkielisen koulun kaksikielisille oppilaille, joita ei ole aiemmin juuri huomioitu yleisessä keskustelussa. Opetusta kehitettäessä ja uutta valta-

kunnallista opetussuunnitelmaa tehdessä on myös mahdollista ottaa entistä paremmin huomioon ÄiRu:n ominaisuudet.

Vaikeinta tutkielmassani oli sopivien lähteiden ja äidinkielenomaista ruotsia opettavien koulujen löytäminen. Koska ÄiRu:sta ei löydy juurikaan tietoa, oli minun otettava lähtökohdaksi suomenruotsalainen koulu. Onneksi tutkimukseeni osallistuneiden koulujen ja suomenruotsalaisen koulun välillä löytyi yhtäläisyyksiä, kuten myös ÄiRu:n ja MoFi:n. Tutkielman teoriaosa muodostui kahdesta pääluvusta, joista ensimmäinen käsitteli kaksikielisyyttä ja toinen toisen kotimaisen kielen opetusta. Lukujen erottelemisen ei ollut helppoa, sillä niissä käsiteltävät liittyvät toisiinsa. Esimerkiksi ÄiRu:n opetussuunnitelmasta olisi voinut kertoa myös kaksikielisyyden alla. Tulosiota tarkastellessa kolmannen pääluvun asiat painottuvat enemmän kuin toisen pääluvun. Toista päälukua olisi voinut hyödyntää paremmin, jos haastatteluissa olisi käsitelty esimerkiksi identiteettiä. Kuitenkin tutkielman kannalta oli tärkeää tuoda esille, mitä kaksikielisyys tarkoittaa ja merkitsee Suomessa.

Kuntien, joissa ÄiRu:a opetetaan, löytäminen oli myös haastavaa. Omien kontaktieni avulla löysin Uudenkaarlepyyn ja Pietarsaaren. Raaseporista sain vihjeen Opetushallitukselta. Minun oli helppo ottaa yhteyttä Uuteenkaarlepyyhyn, koska koulu ja rehtori olivat ennestään tuttuja, mutta Pietarsaaren ja Raaseporin kohdalla oli tehtävä enemmän tutkimustyötä. Onneksi kuntien ÄiRu:n opettajat olivat valmiita osallistumaan tutkielmaani, sillä muuten tutkielman toteuttaminen ei olisi ollut mahdollista.

Keräsin aineiston havainnoimalla oppitunteja ja haastatteleamalla ÄiRu:n opettajia. Vaikka aluksi epäröin haastattelumenetelmän käyttämistä, koin sen lopulta oikeaksi valinnaksi ÄiRu:a tutkittaessa. Kohderyhmän ollessa pieni sain enemmän ja yksityiskohtaisempaa tietoa käyttäessäni sekä havainnointia että haastattelua aineistonkeruussa. Havainnointikertojen ja haastatteluiden sopiminen ja toteuttaminen veivät paljon aikaa, mutta niiden avulla sain hyvän kuvan ÄiRu:sta, siitä miten se on järjestetty eri kunnissa, ja mitä mieltä opettajat ovat oppimäärästä. Sekä havainnointi että haastattelut olivat jännittäviä kokemuksia, mutta varsinkin haastatteluja tehdessä koin, että kandidaatintyöhöni tekemistä haastatteluista ja esitutkimuksesta, oli hyötyä haastatelllessani opettajia ruotsiksi. Kaikki opettajat olivat minulle ennestään tuntemattomia, mutta Uudenkaarlepyyn ja Pietarsaaren koulut olivat tuttuja.

Havainnointien ja haastattelujen yhteydessä sekä niitä analysoidessa huomasin, että joitakin kohtia havainnointi- ja haastattelulomakkeessa olisi voinut muuttaa. Esimerkiksi havainnointilomakkeessa olisi voinut olla sanallisen ilmaisun kohdalla oma kohta kirjallisille tehtäville. Muuten lomaketta oli helppo käyttää, eikä sen täyttäminen haitannut havainnointia. Haastattelukysymyksistä esimerkiksi kysymys 18, joka koski oppilaiden kielellistä taustaa, olisi sopinut paremmin oppilaiden taitoja ja asenteita kartoittavan osion alle.

Tutkielmani tavoitteena oli saada lisää tietoa ÄiRu:sta ja se toteutui. Toki lähtötietojen ollessa vähäisiä, ts. aikaisemman tutkimustiedon puuttuessa, tiedon määrä ei voi kuin kasvaa. ÄiRu:n opetus oli järjestetty kaikissa kunnissa eri tavalla, joten sain vaihtelevia tuloksia. Tunnneilla käytettiin opetuskielenä ruotsia, kuten olin arvellut, ja suomea käytettiin vain yksittäisinä sanoina. Pietarsaareissa oppilaat tosin puhuivat keskenään välillä suomea. Opettajien haastatteluissa nousivat esiin mm. oppilaiden vaihtelevat kielitaidot, oman oppimateriaalin valmistaminen ja erilaiset käsitykset ÄiRu:sta. Yhtäläisyyksiä ÄiRu:n ja MoFi:n välillä löytyi, jonkin verran, esimerkiksi molemmissa käytettiin äidinkielen oppikirjoja opetuksessa ja molempia opettivat opetettavaa kieltä äidinkielenään puhuvat tai kaksikieliset opettajat. Kuitenkin oman, ÄiRu:n opetukseen soveltuvan, opetusmateriaalin saaminen koettiin tarpeelliseksi. Yhteinen opetusmateriaali auttaisi sekä opetuksen suunnittelussa että oppimisen arvioinnissa.

Tuloksista positiivisimpana pidän sitä, että kaikissa kunnissa ÄiRu:n opettajana toimi opettaja, joka oli joko ruotsinkielinen tai kaksikielinen, ja siten oli hyvä kielellinen roolimalli. Myös yhteistyö suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen välillä oli positiivinen asia. Pietarsaaren opettajavaihdon ansioista oppilaat saivat opetusta opettajalta, jolla oli hyvät kielelliset taidot. Uudenkaarlepyyn oppilasvaihto puolestaan antoi oppilaille mahdollisuuden opiskella ruotsia ruotsinkielisessä ympäristössä ja tutustua samanikäisiin oppilaisiin. Vuosiluokille 3–4 löytyi Uudessakaarlepyyssä oman koulun sisältä kaksikielinen opettaja, joka opetti myös suomea maahanmuuttajille. Raaseporissa ÄiRu:a opetti kaksikielinen opettaja, jolla oli kokemusta MoFi:sta, ja joka edelleen opetti sitä naapurikoulussa.

Vaikka tutkielmani on tapaustutkimus yhdestä oppimäärästä ja sen toteutumisesta kolmessa kunnassa, toivon tutkielmani herättävän ajatuksia. Näyttää siltä, että vain muutamissa kunnissa Suomessa opetetaan ÄiRu:a erillisissä ryhmissä ja näissäkin kunnissa opetus on järjestetty eri tavoin. Sen vuoksi tutkielmani tuloksia ei voi yleistää liikaa. Tutkielmassani esiintyy kuitenkin kolme eri tapaa järjestää äidinkielenomaista ruotsin opetusta, mikä voi olla hyödyksi

muille kunnille, jotka suunnittelevat äidinkielenomaisen ruotsin opetuksen aloittamista, tai jotka haluavat kehittää oppimäärän opetusta omassa kunnassaan.

Tutkielmassani tarkasteltiin ÄiRu:n oppimäärää opettajan näkökulmasta, eli tutkimuksestani puuttuvat oppilaiden ja heidän vanhempiensa sekä koulun ja kunnan johdon näkökulmat ja mielipiteet oppimäärästä. Jotta oppilaiden näkökulmat saataisiin esille, voitaisiin jatkossa tutkia esim. oppilaiden kielellisiä taustoja ja kielitaitoja sekä heidän ajatuksiaan oppimäärästä ja sen vaikutuksista myöhempiin opintoihin. Oppilaiden vanhemmilta voisi kysyä mm. koulun valintaan vaikuttaneita syitä, ja koulun ja kunnan johdolta opetukseen järjestämiseen liittyviä asioita. Myös oppimääriä äidinkielenomainen ruotsi (ÄiRu) ja suomi (MoFi) voisi verrata keskenään samoin kuin oppimäärien oppilaita: heidän taustojaan, kielitaitojaan ja ajatuksiaan. Äidinkielenomaisessa ruotsissa saatuja tuloksia voisi verrata myös A- ja B-ruotsin oppimäärissä sekä kielikylvyssä saatuihin tuloksiin, mutta se tuskin olisi tarkoituksenmukaista. Pidempi aikainen havainnointi antaisi myös laajemman kuvan oppimäärästä.

ÄiRu:a tutkiessani kävi entistä selvemäksi, että oppilaiden kielellinen tausta on tänä päivänä monimuotoinen. Suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden lisäksi maamme kouluista löytyy yhä enemmän kaksi- ja monikielisiä oppilaita, joiden kielellistä kehitystä kaikissa kielissä tulisi tukea. Suomessa on tarjolla jo monenlaista kieltenopetusta, on äidinkieltä, vahvistettua äidinkieltä, kotikieltä, S2- tai R2-kielenä opetusta, toisen kotimaisen ja vieraiden kieltenopetusta sekä äidinkielenomaista kieltenopetusta. Kaikilla oppilailla tulisi kuitenkin olla samanlaiset mahdollisuudet kehittyä äidinkielessään tai äidinkielissään ja samalla oppia myös uusia kieliä.

LÄHTEET

- Arajärvi, P., Cedercreutz-Pesonen, M. & Laxén, M. 2013. Kaksikielinen koulu suomalaiseen koululaitokseen. Helsingin Sanomat. <http://www.hs.fi/mielipide/a1364418369172> [luettu 10.7.2013]
- Baker, C. 2007. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism 4th Edition. Multilingual Matters. Bilingual Education and Bilingualism 54.
- Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. 2007. Språkbud 20 år: I går, i dag och i morgon. Kielikylpy 20 vuotta: Eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (toim.) Kielikylpykirja - Språkbadsboken. Vaasan yliopisto, Levon-instituutti, 9-18.
- Brunell, V. 1991. Matteus-effekter i modersmåstillägandet. Teoksessa Herberts, K. & Laurén, C. (toim.) Flerspråkighet i och utanför Norden. Institutet för Finlandssvensk samhälls-forskning. Forskningsrapporter Nr 13 – 1991, 48 - 60.
- Buss, M. & Laurén, C. 1997. Kielikylpy matkii yhteisöä kielenopettajana. Asian ymmärtämiseksi ei jokaista sanaa tarvitse tietää. Teoksessa Sanomalehtiyliopisto. Kielikyvyllä suu puhtaaksi. Vaasan yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 7-15
- Creswell, J. W. 1998. Qualitive Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1994. Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1–17.
- Elio, K. 2004. Ruotsinkielinen vähemmistö Suomessa 20. ja 21. vuosisadan vaihteessa. Teoksessa Jaatinen, R. & Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (toim.). Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino, 218–230.
- Finnäs, F. 1990. Barnens språk i tvåspråkiga familjer och valet av skolspråk. Institutet för finlandssvensk samhällsforskning. Forskningsrapporter nr 9.
- Finnäs, F. 1991. Bilingualism in Finland from a Demographer's Point of View. Teoksessa Herberts, K. & Laurén, C. (toim.) Flerspråkighet i och utanför Norden. Institutet för Finlandssvensk samhällsforskning. Forskningsrapporter Nr 13 – 1991, 8 - 16.
- Geber, E. 1994. Läroplanens grunder ur finlandssvensk synvinkel. Teoksessa Svenska folkskolans vänner serie III, vol. 7. 1994. Finlandssvenskt i skolan. Lovisa: Östra Nylands tryckeri, 18–31.
- Geber, E. 2010. Den obligatoriska svenskan i Finland. En historisk analys. Magma pm 1.
- Gestrin, C. 2013. Kaksikieliset koulut eivät hyödyttäisi ruotsinkielisiä. Helsingin Sanomat. <http://www.hs.fi/paivanlehti/mielipide/Kaksikieliset+koulut+eiv%C3%A4t+hy%C3%B6dytt%C3%A4isi+ruotsinkielisi%C3%A4/a1363795827978> [luettu 10.7.2013]
- Gripenberg, M. 2000. Tvåspråkighet - tillgång eller problem i svensk skola: kartläggning läsåret 1998-1999 av tvåspråkigheten bland grundskolelever och studerande vid gymnasier och yrkesläroanstalter i Södra Finlands län. Helsingfors: Länsstyrelsen i Södra Finlands län. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja, 1455-3244 ; 35.
- Gripenberg, M. 2001. För två modersmål: en bok om tvåspråkiga elever: är det mödan värt att gå i svensk skola när hemspråket oftare är finska än svenska? Helsingfors: Svenska folkskolans vänner.

- Grönholm, M. 1995. Nästan infödd kompetens i finska. Teoksessa Kalin, M. & Latomaa, S. (toim.) Nordens språk som andraspråk. Tredje forskarsymposiet i Jyväskylä 24.–25.3.1995, 50–68.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jakobstad. 2005. Pietarsaaren kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2005. http://www.jakobstad.fi/jbst/upload/doc/4007.opetussuunnitelma_2005.pdf [luettu 3.4.2013]
- Jakobstad. 2010. Yleisesti Pietarsaaresta. http://www.jakobstad.fi/index_fi.html [luettu 3.4.2013]
- Karasma, K. 2012. Suomi toisena kielenä opetustieteen perusteet. Finn Lectura.
- Kaskela-Nortamo, B. 2001. En språkbadslärares vardag. Teoksessa Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (toim.) Kielikylpykirja - Språkbadsboken. Vaasan yliopisto, Levon-instituutti, 70–76.
- Kettinen-Nyholm, T. 2002. Koulukielenä suomi. Miten ruotsinkielinen oppilas oman kehittyvän suomen kielenensä avulla selviää suomenkielisessä peruskoulussa? Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Kovero, C. 2011. Språk, identitet och skola II: barn och ungdomar i svenska skolor i olika språkliga miljöer. Utbildningsstyrelsen. Rapporter och utredningar 2011:6. Tampere: Juvenes print - Tampereen Yliopistopaino.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktikka. Helsinki: Otava.
- Laurén, U. 1981. Blandäktenskap och val av skolspråk i Vasa. Åbo. Svenska litteratursällskapets i Finland nämnd för samhällsforskning. Forskningsrapporter nr. 37.

- Laurén, U. 1984. Barn från tvåspråkiga hem – från socio- och psykolingvistisk teori till pedagogisk praxis. Vasa: Institutet för finlandssvensk samhällsforskning vid Åbo Akademi. Forskningsrapporter nr. 1.
- Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. 2011. Svenska i finska grundskolor. Helsingfors universitet. Finska, finskugriska och nordiska institutionen. Nordica Helsingensia nr. 27. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30082/Nordica_Helsingensia_27.pdf?sequence=2 [luettu 5.11.2012]
- Lehtimäki, A. 2007. Puhekieli yhdeksäsluokkalaisten mofi-oppilaiden ainekirjoituksissa. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Pro gradu -avhandling.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. ja Poskiparta E. 1989. Opimiskäsitys koulun kehittämisessä. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan opetuksessa. Helsinki: Otava.
- Merriam, S. B. 1994. Fallstudien som forskningsmetod. Lund: Studentlitteratur.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Myllynen, M. 2005. Mofi-oppilaiden käsityksiä suomenopetuksesta - 8-luokkalaisten vertailua Etelä- ja Länsi-Suomen lääneissä. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Pro gradu -avhandling.
- Numminen, J. & Piri, R. 1998. Kieliohjelman suunnittelu Suomessa. Teoksessa Takala, S. & Sajavaara, K. (toim.). Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7–21.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Perusopetuslaki 1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P3> [luettu 24.5.2013]

Perustuslaki 1999/731. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> [luettu 24.5.2013]

Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita Prima.

Punch, K. F. 2009. Introduction to Research Methods in Education. Los Angeles: SAGE Publications.

Raseborgs stad / Raaseporin kaupunki. 2009–2013a. Tietoa. <http://www.visitraseborg.com/fi/tietoa> [luettu 3.4.2013]

Raseborgs stad / Raaseporin kaupunki. 2009–2013b. Suomenkielinen opetus. <http://www.raasepori.fi/palvelut/koulut-ja-opetus/perusopetus/suomenkielinen-opetus> [luettu 3.4.2013]

Raaseporin koulun kotisivut 2012.

Skutnabb-Kangas, T. 1981. Tvåspråkighet. Lund: LiberLäromedel.

Slotte-Lüttge, A. 2008. Tvåspråkighet, lärande och undervisning. Teoksessa Oker-Blom, G. & Westerholm, A. & Österholm, N. (red.). Rum för språkutveckling. Utbildningsstyrelsen. Tammerfors: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print, 77-101.

Slotte-Lüttge, A. & Sahlström, F. & Hummelstedt, I. & Ruks, F. & Grönberg, L. 2010. Ökad språklig medvetenhet, både mer och mindre finska. En fallstudie av en samlokalisering av en svensk- och finskspråkig skola i Finland. Åbo Akademi. Helsingfors universitet.

Sundman, M. 1998. Barnet, skolan och tvåspråkigheten. Helsinki: Yliopistopaino.

Sundman, M. 2011. Kaksikielisiä kouluja kaksikieliseen Suomeen? http://www.utuonline.fi/sisalto/artikkeli/Kaksikielisia_kouluja_kaksikieliseen_Suomeen.html [luettu 10.7.2013]

- Tandefelt, M. 2001. Finländsk tvåspråkighet. Forskningsrapporter från Svenska handelshögskolan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tandefelt, M. 2006. Finlandssvensk skola och språkpolitik. Teoksessa Ask, S. & Byrman, G. & Hammarbäck, S. & Lindgren, M. & Stille, P. (toim.) Lekt och lärt. Vänskrift till Jan Einarsson. Växjö University Press, 266–275.
- Tilastokeskus. 2013. Väestörakenne. http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html [luettu 5.10.2013]
- Toropainen, O. 2002. Nationell utvärdering av inlärningsresultat i finska i åk 9 våren 2001. Utbildningsstyrelsen. Utvärdering av inlärningsresultat 1/2002. Helsinki: Yliopistopaino.
- Toropainen, O. 2010. Utvärdering av läroämnet finska i den grundläggande utbildningen: inlärningsresultaten i finska enligt A-lärokursen och den modersmålsinriktade lärokursen i årskurs 9 våren 2009. Utbildningsstyrelsen. Uppföljningsrapporter 2010:1. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino.
- Tuokko, E. 2002. Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3/2002. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Helsinki: Edita Prima.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, M. 2012. Finsk-svenska och finsk-tyska tvåspråkiga elevers erfarenheter av att läsa det andra modersmålet som A- eller B-språk. Jyväskylä. Pro Gradu: Jyväskylän yliopisto, Institutionen för språk. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38033/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201206141868.pdf?sequence=1> [luettu 2013]
- Uudenkaarlepyyn koulun kotisivut 2012–2013.

- Uusikaarlepyy. 2011. Nykarleby i siffror – Uusikaarlepyy lukuina. <http://www.uusikaarlepyy.fi/assets/Centralfrvaltning/Allmnt/Nykarleby-i-siffror-2011.pdf> [luettu 3.4.2013]
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Valtioneuvoston kanslia. 2012. Kansalliskielistrategia. Valtioneuvoston periaatepäätös. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 4/2012.
- Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali: Resurssi. 4. Painos. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1.
- Weimer, K. 1994. Rikssvenska, finlandssvenska, finsk svenska eller tvångsvenska – norm och målsättning i svenskundervisning. Teoksessa Eriksen-Benrós, J. (toim.). Rapport från seminariet att undervisa nordiskt i Finland. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia No 183, 34–40.
- Yin, R. K. 1994, Case Study Research: Design and Methods – 2nd edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Öhman, N. 2012. Undervisning av modersmålsinriktad svenska i Nykarleby. En fallstudie om en finskspråkig skola i en svenskspråkig stad kommun och deras lärokurs modersmålsinriktad svenska. Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma.

Hej!

Jag studerar till språkbadslärare vid en utbildning som ordnas i samarbete mellan lärarutbildningsenheten i Kajana och Vasa universitet. Mitt huvudämne är pedagogik och jag har svenska och flerspråkighet som långa biämnena. Jag skriver min pro gradu -avhandling om lärokursen modersmålsinriktad svenska (äidinkielenomainen ruotsi).

I min undersökning är jag intresserad av läraren och undervisningen. Syftet är att få mera information om lärokursen modersmålsinriktad svenska och att få en bild av lärokursen ur lärarens synvinkel. Till undersökningen ingår både observationer och intervjuer som genomförs i tre olika kommuner under läsåret 2012-2013. Jag observerar tre lektioner av varje lärare och intervjuar dem en gång. Eleverna blir inte intervjuade och enskilda elever kommer inte att kunna kännas igen i min undersökning. Den enda saken som jag har i mitt observationschema som gäller direkt eleverna är: *Oppilaat käyttävät tunnilla ruotsia/suomea koko ajan/paljon/molempia yhtä paljon/vähän/ei ollenkaan.*

Intervjun kommer att ta från 30 till 60 minuter och den kommer att spelas in på band av forskningsmässig själ för att undvika feltolkningar av era svar. Jag har sex temaområden i mitt frågeformulär: bakgrund, material och metod, bedömning och läroplan, elevernas attityder och språkkunskaper, reflexioner kring modersmålsinriktad svenska och undervisningen samt skolan som arbetsmiljö. När det gäller temat bakgrund, kommer jag bland annat att fråga om lärokursens bakgrund i er skola/kommun t.ex. hur länge har man haft undervisning i lärokursen? varför började man med lärokursen? hur har man organiserat undervisningen? hur många elever deltar i undervisningen i läsåret 2012-2013? vem får delta?

Avhandlingen handleds av PeD Timo Pinola lektor i pedagogik vid lärarutbildningsenheten i Kajana och FD Siv Björklund, professor i svenskt språkbad vid Vasa universitet.

Med vänliga hälsningar,

Niina Öhman

LIITE 2. Havainnointilomake

HAVAINNOINTILOMAKE: Äidinkielenomainen ruotsi

Aika: _____ Koulu: _____

Vuosikurssi: _____ Ryhmäkoko: _____

1. **Tunnin** **aihe:**

2. Opettaja käyttää tunnilla

	Koko ajan	Paljon	Molempia yhtä paljon	Vähän	Ei ollenkaan
Ruotsia					
Suomea					

3. Missä tilanteissa opettaja käyttää suomea?

4. Oppilaat käyttävät tunnilla

	Koko ajan	Paljon	Molempia yhtä paljon	Vähän	Ei ollenkaan
Ruotsia					
Suomea					

5. Opettajan käyttämä osuus tunnista

alle puolet 0-45 %

puolet 46-55 %

yli puolet 56-100%

6. Oppilaiden käyttämä osuus tunnista

alle puolet 0-45 %

puolet 46-55 %

yli puolet 56-100%

7. Mitä sosiaalimuotoja käytetään?

suurryhmäopetus

pienryhmäopetus

parityöskentely

yksilötyö

8. Mitä materiaalia tunnilla käytetään?

- oppikirja _____
- muu materiaali _____
- sanomalehdet ja aikakauslehdet
- tietokoneet ja internet
- sanakirjat
- kaunokirjallisuus
- elokuvat ja musiikki
- nauhoitukset, radio

9. Mitä taitoja harjoitellaan?

- kuullun ymmärtäminen
- puhe
- luetun ymmärtäminen
- kirjoittaminen

10. Työtavat: sanallinen ilmaisu

- Alustus
- Kysely
- Opetuskeskustelu ja dialogi
- Demonstraatio
- Lukeminen
- Aivoriihi
- Tarinat, kertomukset, sadut
- Haastattelut
- Arvostustehtävät
- Ongelmanratkaisutehtävät
- Mielikuvaharjoittelu
- Oppiminen verkossa
- Essee ja referaatti
- Runot, kirjeet ja tekstiviestit
- Avoimet lauseet
- Assosioiva ja eläytyvä kirjoittaminen
- Käsitekartta ja juliste
- muu _____

11. Työtavat: kuvallinen ja musiikillinen ilmaisu

- Valmiiden kuvien käyttäminen
- Videot
- Kollaasit ja sarjakuvat
- Piirtäminen ja maalaaminen
- Musiikki virikkeenä
- Laulu
- Rentoutus
- Rytmiharjoitukset
- muu _____

12. Työtavat: toiminnallinen ilmaisu

- Draamailmaisu ja roolit
- Rastityöskentely
- Simulaatiot
- Askartelu ja muovailu
- Leikki, pelit ja kilpailu
- Tutustumiskäynnit
- muu _____

LIITE 3. Haastattelukysymykset opettajille

Bakgrund

1. Hurdant är ditt eget förhållande till svenska och finska? Hur mycket använder du finska/svenska under en dag? Hur är tiden uppdelad under arbete och fritid?
2. Vilket/vilka språk använder du under lektioner och varför?
3. Hurdan utbildning har du?
4. Hur länge har du undervisat? Vilka nivåer och skolor?
5. Hur länge har du undervisat i modersmålsinriktad svenska? Hur kom det sig att du började undervisa i modersmålsinriktad svenska?
6. Hur länge har man haft undervisning i modersmålsinriktad svenska i er skola/kommun? Varför började man med lärokursen?
7. Hur har man organiserat undervisningen i modersmålsinriktad svenska? När börjar man? Vem får delta? Hur många lektioner har man under läsåret 2012-2013?
8. Hur många elever deltar i undervisningen av modersmålsinriktad svenska på läsåret 2012-2013? Vilka årskurser? Har elevantalet ändrats mycket under de senaste 10 år? På vilket sätt?
9. Har den utbildning som du har gått varit nyttig om man tänker på undervisning av modersmålsinriktad svenska? På vilket sätt?
10. Undervisar du i andra ämnen än modersmålsinriktad svenska? Vilka?

Material och arbete

11. Hurdant material använder du?
12. Finns det lämpligt material för modersmålsinriktad svenska?
13. Vilken typ av undervisningsmaterial saknar du eller kunde du tänka dig att använda?
14. Vilka arbetsformer använder du? Vilka tycker du själv/eleverna om? Varför?
15. Med vilka metoder når man bra resultat?
16. Vad intresserar eleverna mest i undervisningen?
17. Vad tar du hänsyn till när du planerar lektioner?
18. Hurdan språklig bakgrund har eleverna och hur tar du hänsyn till det?
19. Samarbetar du med andra klasser eller skolor?
20. Brukar du försöka hitta andra miljöer för användning av modersmålsinriktad svenska? Är det viktigt att hitta sådana miljöer? Varför?

Bedömning och läroplan

21. Vad tar du hänsyn till vid bedömning?
22. Vilka målsättningar har du för dina elever? Vad ska de kunna i slutet av lågstadiet när det gäller t.ex. förståelse och produktion?
23. Har man utarbetat en läroplan för modersmålsinriktad svenska i din kommun/skola?
24. Är du bekant med den nationella läroplanen?
25. I vilka situationer använder du läroplaner?
26. Använder du läroplansgrundernas nivåskala i din undervisning? I vilka situationer?
27. Är kravnivåerna i modersmålsinriktad svenska för höga? På vilket sätt? Har du fått fortbildning i att tolka kravnivåerna?

Elevernas språkkunskaper och attityder

28. Hurdana kunskaper har eleverna i tal och skrift?
29. Hurdana kunskaper har eleverna i läs- och hörförståelse?
30. Hur mycket tycker du eleverna satsar på att lära sig svenska? Vill de lära sig svenska?
31. Hur motiverar och engagerar du elever?

Reflektioner kring modersmålsinriktad svenska och undervisningen

32. Vad är karakteristiskt i modersmålsinriktad svenska?
33. Vad anser du är viktigast i undervisningen?
34. Hur skulle du beskriva din undervisning?
35. Var hittar du inspiration och nya idéer för ditt arbete?
36. Hur tycker du att undervisningen i modersmålsinriktad svenska borde utvecklas?
37. Hur ser du framtiden för modersmålsinriktad svenska i din skola? Finns det behov för lärokursen? Varför?

Skolan som arbetsmiljö

38. Samarbetar du med dina kollegor? Med vem?
39. Hurdan inlärningsmiljö är din skola?
40. Hurdant stöd får du från rektor och ledning när det gäller t.ex. materiella resurser och uppmuntran?
41. Hurdana möjligheter har du att delta i fortbildning?
42. Hurdan roll har föräldrarna inom modersmålsinriktad svenska?
43. Har du någonting annat som du vill lyfta fram?

LIITE 4. Litteraatiomerkit

Litteraatiomerkit

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
he he	naurua
jo-	(tavuviiva) sana jää kesken
(joo)	sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
((itkee))	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta