

**”Ei sen pitäis olla mikään haaste,  
kieli se on muiden joukossa”**

**B1-ruotsin järjestäminen kouluissa  
peruskoulun kuudennella vuosiluokalla  
rehtoreiden silmin**

Hilja Mäkinen  
Pro gradu -tutkielma  
Pohjoismaiset kielet / Kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku  
Kieli- ja käännöstieteiden laitos  
Humanistinen tiedekunta  
Turun yliopisto  
Marraskuu 2018



*Turun yliopiston laatujaarjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

## TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos /Humanistinen tiedekunta

MÄKINEN; HILJA: ”Ei sen pitäis olla haaste, kieli se on muiden joukossa”. B1-ruotsin järjestäminen kouluissa peruskoulun kuudennella vuosiluokalla rehtoreiden silmin

Pro gradu -tutkielma, 63 s., 13 liites.

Pohjoismaiset kielet, Kielen oppimisen ja opettamisen opintopolku

Marraskuu 2018

-----

Tässä kielikoulutuspolitiikan alaan kuuluvassa tutkielmassa tutkin, miten kolmen eri kaupungin ja yhden kunnan koulut ovat järjestäneet B1-kielen opetuksen sen aloituksen siirryttyä alakouluun vuonna 2016, kun uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet astuivat voimaan. Tässä tutkimuksessa B1-kielenä tarkoitetaan ruotsin kieltä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 mukaisesti kaksi vuosiviikkotuntia toisen kotimaisen kielen oppimäärästä siirrettiin yläkoulun puolelta alakouluun ja yläkouluun jäi tämän myötä yhteensä neljä vuosiviikkotuntia. Tärkein näkökulmani tutkielmassani on se, kuka ruotsia alakoulussa opettaa – onko opettaja luokanopettaja vai ruotsin kielen aineenopettaja ja miksi tähän ratkaisuun on päädytty. Lisäksi tarkastelen, kuinka rehtorit asennoituvat ruotsin kielen varhentamiseen alakoulun puolelle.

Tutkimukseen on haastateltu kuutta alakoulun rehtoria kolmesta eri kaupungista. Lisäksi on selvitetty, onko kunnissa päätetty ohjata kunnan valitsemia vapaavalintaisia tunteja ruotsin kielen lisätunteihin vuosiviikkotuntitasolla. Haastattelut on toteutettu teemahaastatteluilla ja analysoitu ryhmittelemällä vastauksia neljän eri alaotsikon alle.

Tutkimuksen tulosten mukaan siinä, opettaako ruotsia alakoulussa luokan- vai aineenopettaja, on vaihtelua koulutasolla. Pääsyyinä ratkaisuihin on ollut ruotsin kielen aineenopettajien saatavuus ja rajattu tuntimäärä alakoulussa. Tutkimuksen mukaan rehtorit suhtautuvat ruotsin opiskelun varhentamiseen pääosin positiivisesti, mutta vähentyneet vuosiviikkotunnit yläkoulun puolella nähdään herättää huolta. Lisäksi tutkielman tulosten mukaan vain pieni osa kunnista on ohjannut vapaavalintaisia vuosiviikkotunteja ruotsin kielen opintoihin.

Tutkimuksen perusteella ruotsin kielen opiskelun siirtyminen alakouluun nähdään mahdollisuutena, jota pitäisi tukea niin opettajien täydennyskoulutuksella kuin lisävuosiviikkotunneillakin yläkoulun puolella. Uudistus voi vaikuttaa negatiivisesti toisen kotimaisen kielen osaamiseen tulevaisuudessa, jos vuosiviikkotunteja ei ole lisätty kunnissa yläkoulun puolelle ja vähäiset tuntimäärät eivät riitä edes kielitaidon ylläpitämiseen. Tutkimuksen perusteella uudistus voi tulevaisuudessa vaatia toimenpiteitä. Tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia toisen kotimaisen kielen osaamistasoa peruskoulun päättövaiheessa verrattuna aiemman opetussuunnitelman aikaiseen tasoon ja mahdollisia eroja niiden kuntien välillä, joissa B1-kieltä on yläkouluun lisätty sekä pidetty tuntijaon vaatimassa minimissä sekä opettajan pätevyyden mahdollista vaikutusta kielitaitoon.

Asiasanat: kielet, ruotsin kieli, peruskoulu, alakoulu, opetussuunnitelma, opetus, kielipolitiikka, koulutuspolitiikka, kielikoulutuspolitiikka

# Sisällysluettelo

## Tiivistelmä

1	Johdanto .....	7
1.1	Tavoite.....	8
1.2	Aineisto ja menetelmät.....	9
1.3	Tutkielman rakenne.....	10
2	Teoreettis-käsitteelliset lähtökohdat .....	11
2.1	Kielisuunnittelu ja kielikoulutuspolitiikka.....	11
2.2	Ruotsin kieli Suomessa .....	13
2.2.1	Ruotsin kielen asema lainsäädännössä .....	13
2.2.2	Kielikokeilu .....	15
2.2.3	Ruotsin kielen asema mediassa .....	16
2.2.4	Ruotsin osaamistaso ja asenteet sitä kohtaan peruskoulussa.....	18
2.3	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet .....	20
2.3.1	Opetussuunnitelmatyö .....	20
2.3.2	POPS 2014 opetussuunnitelmatyö.....	21
2.3.3	Toinen kotimainen kieli POPS 2014:ssa .....	22
2.4	Aiempi tutkimus.....	24
3	Aineisto ja menetelmät .....	29
4	Tulosten analyysi ja tulkinta .....	31
4.1	Koulujen tilanne .....	31
4.2	Syyt päätösten takana.....	35
4.3	Ajatuksia toisen kotimaisen kielen varhentamisesta.....	37
4.4	Kuntien tuntijaot.....	39
4.5	Toiveet opetussuunnitelmatyölle ja toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittämiselle .....	44
5	Pohdinta .....	47
5.1	Keskeiset tulokset.....	47
5.2	Uudistukset toisen kotimaisen kielen varhentamisessa ja sen vaikutukset tulevaisuudessa.....	52

5.3 Tutkimuksen arviointia .....	57
6 Loppusanat .....	59
Lähdeluettelo .....	61
Liitteet .....	64
Sammanfattning .....	69

## Taulukot

Taulukko 1: POPS2014 B1-ruotsin tuntijako ala- ja yläkoulussa.....	41
--	----

# 1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin POPS 2014), jotka julkaistiin 22.12.2014 ja astuivat voimaan syksyllä 2016 ovat olleet paljon lehdistön otsikoissa. Välillä keskustelussa on ollut pojat, tytöt ja sukupuoli sekä se, saako siitä puhua ja toisiinsa kiinnostusta on herättänyt digitalisaatio ja sen seuraukset sekä toimiminen kouluarjessa. Otsikoihin on noussut jossain määrin tieto ruotsin kielen varhentamisesta kuudennelle vuosiluokalle, mutta suurempaa vastustusta asia ei ole herättänyt medianäkyvyyden mukaan. Uuden opetussuunnitelman ja tuntijaon mukaan toisen kotimaisen opiskelu alkaa yhtä vuotta aiemmin kuin aiemman opetussuunnitelman mukaan. Se tarkoittaa, että ruotsin opiskelu alkaa jo vuosiluokalla kuusi, eli alakoulussa. Vuosiviikkotuntimäärä (1 vuosiviikkotunti vastaa 38 opetustuntia lukuvuoden aikana) ei muutu, vaan kaksi vuosiviikkotuntia siirtyy yläkoulun oppitunneista alakoulun puolelle. (422/2012.)

Luokanopettaja on muodollisesti pätevä opettamaan ruotsia alakoulussa (986/1998). Sen sijaan kielten opettaja ei ole pätevä, ellei hänellä ole erityisesti pätevyyttä ruotsin opettamiseen. Kuten myöhemmin totean, ovat kieltenopetuksen tavoitteet monipuolisia ja myös kulttuurisia itse kielitaidon lisäksi. Ruotsinopettajat ovat ilmaisseet huolensa siitä, kuka opettaa ruotsia alakoulussa ja millaisiksi ruotsin kielen taidot tulevaisuudessa muuttuvat muutoksen myötä. Kieltenopettajat korostavat, ettei ole sama asia opettaa kieliä kuin muita oppiaineita koulussa.

Vaikuttaa siltä, että rehtorien huoli on se, ettei kouluihin ja hakijoiksi löydy riittävästi opettajia, jotka täyttävät kelpoisuusvaatimukset sekä luokan- että ruotsinopettajaksi tai kieltenopettajia, jotka opettavat alakoulussa ja joilla on kelpoisuus myös ruotsin kielen opettamiseen. Myös tuntijaot saattavat aiheuttaa ongelmia, jos esimerkiksi koulun englannin ja ruotsin opettajan työjärjestykseen yritetään saada mahtumaan kahden eri kielen opetus tai ne tulisi jakaa kahden opettajan kesken. Tuntijakoihin liittyvät haasteet ovat kuitenkin koulukohtaisia.

Tutkimukselle aiheesta on tarvetta, sillä ruotsin kielen asemasta keskustellaan jatkuvasti mediassa ja koulumaailmassa. Uusimpana aiheena on ollut hallituksen ajama kielikokeilu, jossa oli tarkoitus saada ruotsin kieli vapaaehtoiseksi kokeiluun lähteivissä kunnissa. Vapaaehtoinen toinen kotimainen kieli ei kuitenkaan näytä olleen menestys ja

kielikokeilu kaatui; ruotsin kielen opiskelu nähdään yhä tarpeelliseksi ja hyödylliseksi – osin tulevaisuuden töiden ja työmarkkinoiden takia sekä korkeakoulujen edellyttämien toisen kotimaisen kielen opintojen takia.

## 1.1 Tavoite

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, kuinka koulut ja kunnat järjestävät ruotsin kielen opetuksen kuudennella vuosikurssilla. Tarkastelen, kuinka kunnat ja rehtorit ovat ensimmäisinä vuosina järjestäneet opetuksen ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet opintojen toteuttamisjärjestelyihin. Aion selvittää, ovatko ratkaisut olleet pakon sanelemia vai rehtorien parhaiksi näkemiä ratkaisuja. Lisäksi selvitän, onko rehtoreilla tahtoa muuttaa tilannetta vai näkevätkö he nykyisen ratkaisun parhaaksi.

Erytisesti olen kiinnostunut opetuksen käytännön toteuttamisesta kouluissa, kunnallisista opetussuunnitelmista ja siitä, kuinka kunnat ovat päättäneet toteuttaa opetuksen. Tutkimuksessani keskityn seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Kuinka koulut ja kunnat järjestävät ruotsin opetuksen vuosiluokalla 6?
- Kuka opettaa ruotsia vuosiluokalla 6. Onko opettaja luokanopettaja, aineen- tai kieltenopettaja vai ruotsinopettaja?
- Millaisia haasteita rehtorit ja koulut ovat rekrytoinnissa ja B1-kielen järjestämisessä kokeneet? Millaisia mahdollisuuksia he näkevät tässä uudistuksessa?
- Ovatko järjestelytavat muuttuneet alkuvaiheesta tai onko suunnitelmissa erityistä muutosta järjestelyyn?
- Miten tuntijako on ratkaistu eri kouluissa Suomen kunnissa – onko vuosiviikkotunteja lisätty yläkoulun tuntijakoon vai ei?

Tässä tutkielmassa keskityn alakoulun opetukseen ja toisen kotimaisen B1-kielen opetukseen vuosiluokalla 6. Tämän lisäksi tarkastelen toisen kotimaisen kielen tuntijakoa luokilla 6–9 saadakseni yleiskuvan tämän hetkisestä tilanteesta ja sen mahdollisista seurauksista. Tässä tutkielmassa tarkoitan toisella kotimaisella kielellä ruotsia ja tässä tapauksessa B1-kieltä, eli keskipitkää oppimäärää ruotsin kielessä.



Oletukseni on, että kouluilla ei ole riittävästi aineenopettajan kelpoisuusvaatimuksia täyttäviä opettajia, toimintatavat vaihtelevat kunnissa ja että rehtorit ja koulunjohtajat odottavat tilanteeseen jonkinlaista parannusta tulevaisuudessa. Lisäksi oletan, että rehtorit ja koulunjohtajat näkevät jatkokoulutuksen ruotsin kielen opetuksessa luokan- ja kieltenopettajille tarpeellisena ja pyrkivät rekrytoimaan ruotsin aineenopettajan, jos sellainen on saatavilla. Oletan myös, että pieni osa kunnista on päättänyt lisätä vuosiviikkotunteja yläkoulun puolelle kielitaidon kehittymisen takaamiseksi.

## 1.2 Aineisto ja menetelmät

Tutkielman aineisto koostuu kuudesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, joihin on haastateltu kuuden suomenkielisen alakoulun rehtoria. Tutkimus on kvalitatiivinen. Haastattelut toteutettiin kolmessa eri kaupungissa, joista kaksi on asukasluvultaan suurempia kaupunkeja ja yksi isomman kaupungin lähistöllä sijaitseva kunta. Rehtorit ovat sellaisista alakouluista, jotka eivät ole osa yhtenäiskoulua. Jokaisella koululla on kuitenkin tietty koulupolku, jota oppilaat seuraavat. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että koulut sijaitsisivat vierekkäin tai että heillä olisi yhteistyötä muuten kuin nivelvaiheessa. Haastattelun rehtoreita, koska heillä on valtaa vaikuttaa siihen, keitä kouluun rekrytoidaan ja miten tuntijako toteutetaan opettajien kesken ja täten he vaikuttavat myös siihen, kuka koulussa opettaa toista kotimaista kieltä.

Haastateltavien määrä on rajattu suhteellisen pieneksi, koska kyseessä on pro gradu -tutkielma ja tämän vuoksi on perusteltua valita suunnilleen saman suuruiset kaupungit asukasluvun perusteella ja keskittyä erityisesti niihin. Haastattelut pidettiin suomeksi. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 15 ja 30 minuutin välillä. Haastattelut toteutettiin käytännön syistä yksilöhaastatteluina puhelimitse tai kasvotusten, sillä haastateltavat olivat eri puolilta Suomea.

Haastatteluksi on valittu teemahaastattelu, sillä Hirsjärven & Hurmeen (2000: 48) mukaan se antaa enemmän painoa haastateltujen kokemalle ja tulkitsemalle sekä korostaa vuorovaikutuksen merkitystä merkitysten synnyssä. Sen avulla on mahdollista saada esille myös asenteita, joita myös toisen kotimaisen kielen opiskeluun, POPS 2014:n käyttöönottoon ja opetussuunnitelmatyöhön yleisemmin liittyy. Haastattelun aikana käytin ns. itseään korjaavaa haastattelutekniikkaa, jossa tiivistin ja tulkitsin vastauksia kesken

haastattelun (Hirsjärvi & Hurme, 2000: 137). Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, jotta niiden analysointi oli mahdollista. Lainaukset ovat puhekielen mukaisia eikä niitä ole muokattu kirjoitettaessa. Lisäksi aineistossa on koottuna 30 eri kunnan tuntijaot B1-kielen osalta yläkoulun puolelta.

## 1.3 Tutkielman rakenne

Seuraavaksi, luvussa 2, tarkastelen ruotsin kielen asemaa Suomessa, kielikoulutuspolitiikkaa ja kielisuunnittelua. Kuvailen myös opetussuunnitelman suunnittelutyötä ja kerroon POPS 2014:n olennaisista osista. Näiden lisäksi nostan esiin ruotsin kielen asemaa mediassa, ruotsin kielen osaamistason muutoksia ja aiempaa tutkimusta, jota aiheesta on tehty.

Luvussa 3 esittelen haastatteluiden tuloksia. Tässä luvussa kuvaan, miten koulut järjestävät toisen kotimaisen kielen opetuksen nykyään, miksi he ovat päätyneet tähän ratkaisuun ja millaisia ajatuksia rehtoreilla on toisen kotimaisen kielen opiskelusta vuosiluokalla 6. Lisäksi esittelen rehtoreiden ajatuksia ja toiveita opetussuunnitelmatyötä ajatellen.

Luvussa 4 tiivistän tutkielman tulokset ja aiheen sekä pohdin teemaa syvemmin. Luvun johdanto sisältää sekä haastattelujen että aiempien tutkimusten ja aiheesta kirjoitettujen artikkelien päätulokset. Johdannon jälkeen tarkastelen, mitä vaikutuksia ja seurauksia tällä POPS 2014:n uudistuksella ruotsin kielen asemalle ja koulutukselle voi olla.

Luvussa 5 teen johtopäätökset ja suuntaan katseen kohti tulevaa ja tulevaisuutta. Lisäksi pohdin luvussa viisi sitä, mitä aiheesta voi ja tulisi tutkia vastaisuudessa, jos halutaan selvittää toisen kotimaisen kielen varhentamisen merkitystä ja sen seurauksia.

## 2 Teoreettis-käsitteelliset lähtökohdat

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni lähtökohdia ja sen taustaa. Koska tutkimukseni on soveltava ja liittyy kielikoulutuspolitiikkaan, tarkastelen aluksi kielisuunnittelua ja kielikoulutuspolitiikkaa käsitteinä. Seuraavaksi käsittelen ruotsin kielen asemaa Suomen lainsäädännössä ja mediassa sekä osaamistasoa ja asenteita kieltä kohtaan. Kuvaan myös opetussuunnitelman suunnitteluprosessia ja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Esittelen toisen kotimaisen kielen asemaa POPS 2014:ssa ja kerron suunnitteilla olleesta kielikokeilusta. Lopuksi tarkastelen aiempaa tutkimusta, jota tutkimukseni aiheesta on tehty.

### 2.1 Kielisuunnittelu ja kielikoulutuspolitiikka

Tässä alaluvussa tarkastelen kielipolitiikkaa, kielikoulutuspolitiikkaa ja kielisuunnittelua Suomessa ja keskityn toisen kotimaisen kielen rooliin näissä. Selvitän myös joitakin termejä ja niiden eroavuuksia.

Kielisuunnittelu on esimerkiksi kielenkäytön, kielen aseman ja opetuksen suunnittelua. Sen pyrkimyksenä on muuttaa kieltä tai sen käyttöä. Kielikoulutuspolitiikassa tulee miettiä, mitä kieliä se koskee, mitä taitoja kehitetään, millaiset taidot tavoitetaan eri koulutusasteilla ja miten oppimateriaaleihin ja opettajankoulutukseen saadaan riittävät resurssit. Näiden lisäksi on tärkeää pohtia ja huomioida niitä kielellisiä oikeuksia, jotka on asetettu laissa. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007: 15–16.) Nämä ovat osa opetussuunnitelmatyötä ja kieltenopetuksen perusteiden ja tavoitteiden laatimista. Kielikoulutuspolitiikkaa ja kielisuunnittelua tehdään niin valtakunnallisella tasolla kuin myös esimerkiksi myös Euroopan laajuisella tasolla ja jokaisen tason suunnittelulla on omanlainen roolinsa kunkin valtion kielisuunnittelussa.

Euroopan unionissa on keskitytty kielisuunnitteluun erityisesti 1900-luvun loppupuolella. Tähän suunnitteluun on mahtunut monenlaisia vaiheita näkemysten kehittelystä käsitteiden etsintään ja kehittelyyn sekä niiden kokeiluun. Tämän jälkeen syvennettiin tavoitteita ja monipuolistettiin ohjelmia. Yhteinen suunnittelu on johtanut tapojen ja tietojen leviämiseen ja tätä kautta on saatu tietoa esimerkiksi itävaltalaisesta tutkimuksesta,

jossa on osoitettu varhennetulla kielenopetuksella olevan positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Varhennettu kieltenopetus siirtyi kokeilujen tasolla Ruotsiin ja myös joissakin suomalaisissa kouluissa testataan sitä. (Huttunen & Takala 2004: 326–334.) Tulevana syksynä 2018 A1-kielen opetus alkaa jo ensimmäisellä vuosiluokalla esimerkiksi kaikissa Helsingin alakouluissa (Helsingin kaupunki 2017). Lisäksi osassa kunnista on käynnissä erilaisia varhennetun kielenoppimisen hankkeita, joissa kielenopiskelua tarjotaan esimerkiksi kerhon muotoisena jo ensimmäisen tai toisen luokan oppilaille. Hallituksen uuden päätöksen mukaisesti kielten opiskelu varhentuu ensimmäiselle luokalle koko Suomessa keväästä 2020 alkaen (Valtioneuvosto 16.4.2018).

Yhtenä näkyvimmistä tuotoksista on Euroopan neuvoston eurooppalaisen viitekehysten laatiminen, jonka suurena tavoitteena oli saada kielten opetuksen, oppimisen ja arvioinnin kattava viitekehys, jonka avulla voitaisiin saada kieltenopetukselle samanlainen kriteeristö ympäri Euroopan. Viitekehys mahdollistaa myös kielenopetuksen asioista keskustelun täsmällisellä ja yhtenäisellä termistöllä. Tärkeimpänä mittarina on se, millaisissa tilanteissa kielenkäyttäjät osaa kieltä käyttää eikä yksittäisten kieliopin osa-alueiden hallinta. Sen lisäksi, että eurooppalainen viitekehys ohjaa kielisuunnittelua eri Euroopan maissa samaan suuntaan, toimii se opettajille arvioinnin välineenä. (Huttunen & Takala 2004: 335–336.) Suomen kielisuunnitteluun ja koulumaailmaan viitekehys on vaikuttanut esimerkiksi niin, että vieraiden kielten opetussuunnitelmien taitotasojen tavoitteet pohjautuvat eurooppalaisen viitekehysten taitotasoasteikkojen kuvauksiin. Näin viitekehys ohjaa opetuksen ja arviointien sisältöjen lisäksi opetusmenetelmiä. (Huttunen & Takala 2004: 337–338.)

Kielipolitiikka on Sajavaaran, Luukan & Pöyhösen (2007: 15) mukaan yhteiskunnan suhtautumista eri kieliin ja niihin ryhmiin, jotka puhuvat näitä kieliä. Tämän lisäksi kielipolitiikka tarkoittaa toimenpiteitä, joihin kielitutkimus pyrkii vaikuttamaan. Seuraavaksi tarkastelen kielipolitiikkaa kielisuunnittelussa. Kielisuunnittelulla ja kielipolitiikalla on myös samoja piirteitä ja ne nivoutuvat yhteen – kielipolitiikkaa toteutetaan kielisuunnittelun kautta. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007: 15.)

Sajavaaran, Luukan & Pöyhösen (2007: 15–16) mukaan kielikoulutuspolitiikka asettuu koulutuspolitiikan ja kielipolitiikan väliin. Tämä tarkoittaa, ettei se pohjaudu ainoastaan kielipolitiikalle ja kielipoliittisille linjauksille. Kielikoulutuspolitiikan tavoitteiden tulee olla linjassa niiden tarpeiden kanssa, jotka ovat tärkeitä kieliyhteisölle ja

yhteiskunnalle. On olemassa monia toimijoita, jotka vaikuttavat kielikoulutukseen, kuten eduskunta, opetusministeriö, ammattiliitot ja oppilaitokset. Tämä johtaa siihen, että vastuut ja toteutus jakautuvat useammille ja jokaisella muutoksella on monta porrasta kuljetavana ennen toteutumista. Suomi on yksi harvoista maista, joissa on panostettu paljon kielikoulutussuunnitteluun ja jossa se toimii systemaattisesti. (Takala, Sajavaara & Sajavaara 2000: 249.) Kielikoulutuspolitiikalla voidaan nähdä olevan kuitenkin monta kysymystä, joihin vastata aina työelämän kielitaitovaatimuksista ja niihin vastaamisesta keskusteluun kansallis- tai vähemmistökielistä.

Euroopan unionin komissio näkee kielten opiskelun integraation keinona ja korostaa, että oppiakseen kieltä kunnolla tulisi oppilaalla olla halun ja motivaation lisäksi myös mahdollisuus käyttää kieltä arkielämän tilanteissa (Pohjala 2004: 263). Ruotsin kielen käyttämiseen on joissakin kunnissa enemmän mahdollisuuksia kuin toisissa, sillä joissakin kunnissa ruotsinkielisten määrä on hyvin marginaalinen ja esimerkiksi itärajalla venäjän kielen osaamisen merkityksen voi nähdä korostuneen. Motivaatioon ja haluun oppia vierasta kieltä voi vaikuttaa opettajan lisäksi esimerkiksi kodin kasvatus, asenne ja motivointi.

## **2.2 Ruotsin kieli Suomessa**

### **2.2.1 Ruotsin kielen asema lainsäädännössä**

Perustuslain (731/1999) mukaan Suomessa on kaksi virallisen kansalliskielen statuksen omaavaa kieltä, suomi ja ruotsi. Suomessa on noin 5,5 miljoonaa asukasta, joista noin 5 %:lla on ruotsi ja noin 90 % suomi äidinkielenään. (SVT, 2015.) Suomen 313 kunnasta 49 (15,6 %) on ruotsin- tai kaksikielisiä. Näissä kunnissa asuu yhteensä 1,75 miljoonaa asukasta. (Kuntaliitto 2016.) 1970-luvun peruskoulu-uudistuksessa (467/1968) linjattiin, että jokainen oppilas opiskelee kahta vierasta kieltä. Näistä toisen kielen tulee olla toinen kotimainen kieli (Kielilakikomitea 2000).

Kielilain oikeuksien toteutuminen käytännössä turvataan Suomessa kielilain (423/2003) avulla. Kaikilla suomalaisilla on oikeus käyttää suomea tai ruotsia asioidessaan valtiollisten ja kaksikielisten kunnallisten viranomaisten kanssa. Kaikkien pitäisi tulla myös kuulluiksi kummalla tahansa kielistä ollessaan tekemisissä yksikielisten

viranomaisten kanssa. Kielilain tavoitteena on turvata oikeus käyttää omaa äidinkieltään tuomioistuimessa ja viranomaisten kanssa toimiessa Suomessa. Kyltit ja liikennemerkkit, jotka viranomaiset asettavat, tulee olla sekä suomeksi että ruotsiksi kaksikielisissä kunnissa. (423/2003.)

Suomessa edellytetään, että viranomaisina työskentelevien tulee omata riittävät taidot molemmissa kotimaissa kielissä ja että he voivat käyttää niitä kielilain vaatimusten mukaisesti (423/2003). Joissakin virastoissa viranhaltijalla tulee olla erinomaiset taidot väestön enemmistökielessä ja tyydyttävä kielitaito toisessa kotimaisessa kielessä kyseisen viran vaatimilla kielitaidon osa-alueilla ja sanastossa (693/2016). Nämä lain määrittämät vaatimukset ovat minimivaatimukset. Kunnat ja viranomaiset voivat tarjota parempaa ja laajempaa palvelua kuin kielilaki vaatii. Toisaalta tärkeintä on, että viranomaiset huolehtivat siitä, että kaksikielisessä suomienemmistöisessä kunnassa heillä on tarjota riittävästi toista kotimaista kieltä osaavaa henkilöstöä, eikä jokaisen palkatun tule olla kielitaidoltaan yhtä hyvä. Tällöin on viranomaisen vastuulla ohjata ruotsinkieliset asiakkaat niiden luokse, jotka kieltä riittävästi osaavat. (Nuolijärvi 2005).

Kielilaki ei määrää kielikoulutuspolitiikkaa eikä sillä näin ole päätäntävaltaa siihen, ovatko kansalliset kielemme pakollisia peruskoulussa, toisella asteella tai korkeakouluissa. Nämä asiat määrittelevät muut lainsäädännöt. Kielilaki ei siis velvoita ruotsin kielen opiskeluun, mutta se velvoittaa viranomaisia palkkaamaan palvelukseen riittävän määrän näitä kahta kieltä osaavia henkilöitä, jotta palvelut voidaan tarjota molemmilla kielillä. (Nuolijärvi 2005.) On kuitenkin selvää, että tällä lailla on merkitystä siihen, millaisessa asemassa ruotsin kieli koulujärjestelmässämme on.

Toinen kotimainen kieli tuli pakolliseksi oppiaineeksi 1960-luvulla, jolloin uudistusvaiheessa koettiin kaksi vierasta kieltä liian kuormittavaksi oppijoille. Tätä aiemmin ruotsia olivat opiskelleet ainoastaan keskikoulun käyneet, eli toisen kotimaisen kielen pakolliseksi siirtäminen oli myös poliittinen teko tasa-arvoisten opintojen ja kielitaidon puolesta. 1990-luvulla syntyi sana ”pakkoruotsi” yhden ruotsin vapaaehtoiseksi muuttamista ehdottaneen poliittisen esityksen myötä. Ylioppilaskirjoituksista pakollisena kirjoitettava toinen kotimainen kieli poistui vuonna 2004. (Saarinen 2018.) Tämä päätös voidaan nähdä yhtenä askeleena kohti tilanteen muuttamista kohti (Saari 2005.)

Kieliriitoja ei varsinaisesti ole ollut 2000-luvulla, mutta kriittisiä mielipiteitä varsin paljon. Vaikka ruotsi onkin Suomen toinen kansalliskieli, on usean suhtautumine siihen samanlaista, kuin vähemmistökieliä kohtaan. (Saari 2005.)

### 2.2.2 Kielikokeilu

Kielikoulutuspolitiikassa ja koulutuspolitiikassa tehtävillä muutoksilla on vaikutuksia moneen tasoon ja prosessit ovat pitkiä. Tätä varten luodaan joskus kokeilulakeja, joilla mahdollistetaan uuden lain kokeileminen. Yhtenä kielikoulutuspoliittisista pyrkimyksistä Suomessa otan tarkasteluun kielikokeilun. Vuonna 2017 loppupuolella ja 2018 alkupuolella keskustelussa oli kokeilu, jossa B1-ruotsin tilalle sai Opetus- ja kulttuuriministeriön (myöhemmin OPK) luvalla valita toisen kielen. Kokeilua varten säädettiin erillinen kokeilulaki (OPH 2017, 1134/2017). Kokeilu oli osa isompaa kielikoulutuspoliittista keskustelua. Ehdotus lähti erityisesti perussuomalaisten ja myöhemmin hallitukseen jääneiden sinisten aloitteesta (HS 7.5.2018). Se oli samaa jatkumoa peruskoulu-uudistuksesta lähtien uudempiin puolueiden kielipolitiikkaa ja kielilakia koskeviin aloitteisiin asti. Vahvana perusteena kokeilulle nähtiin kielivalintojen laajentaminen. (Saarinen 2018.)

Kielikokeilulaissa (1134/2017) määriteltiin erikseen keinoja osallistumisen perumiseen, erityisjärjestelyihin toisella asteella sekä lisäkoulutuksesta korkeakoulussa. Oppilaille oli mahdollisuus perääntyä kokeilusta vielä seitsemännen vuosiluokan syksyä ennen ja näin vaihtaa toisen kotimaisen kielen opiskeluun takaisin. Lisäksi kielikokeiluun osallistuville olisi taattu vapautus lukiolain (629/1998) ja ammatillisen koulutuksen määrittelevän lain (531/2017) määrittelemistä toisen kotimaisen kielen pakollisista opinnoista. Korkeakouluopiskelijoille olisi tarjottu avustuksia tukikurssien järjestämiseen kielikokeiluun osallistuneille opiskelijoille. (1134/2017.)

Kokeiluun haettiin osallistujiksi useampia kuntia ja kouluja ja alun perin suunnitelmassa oli jopa 2 200 kokeilijaa (Yle 19.9.2017). Hanke ei herättänyt suurta kiinnostusta. Kokeiluun mukaan lähteneissä viidessä kunnassa ja yhteensä kahdeksassa koulussa kokeiluun arvioitiin lähtevän mukaan noin 450 oppilasta. Kokeilu kuitenkin kaatui, sillä kokeiluun ei löydetty riittävästi oppilaita, jotka olisivat olleet valmiita valitsemaan toisen vieraan kielen toisen kotimaisen kielen sijasta. Yhteensä kiinnostuneita löytyi vain muutamia kymmeniä alkuperäisestä noin 450:stä osallistuvasta kokeilijasta poiketen. (Itä-Savo 21.5.2018.) Yhtenä syynä tähän voi olla esimerkiksi olevan virkamiesruotsin asema

valtion viroissa, jolloin ruotsia opiskelematon voisi jäädä eriarvoiseen asemaan tulevaisuudessa. Tutkimusta siitä, miksi kielikokeiluun ei lähdetty mukaan, ei ole tehty.

Kielikokeilu herätti myös asiantuntijoissa huolta sen epätasa-arvoisuuden takia. HS (27.4.2017) haastatteli SUKOL:in puheenjohtajaa, joka ilmaisi huolensa sosiaalisesta vallinnasta, sillä korkeakoulutetut todennäköisesti tulevat valitsemaan ruotsin kieltä niin kauan kuin sitä edellytetään korkeakouluopinnoissa ja vastaavasti matalammin koulutetuissa perheissä ruotsin kielen tärkeyttä ei välttämättä nähdä. Sosioekonomisten valintojen lisäksi kokeilu olisi vaatinut mahdollista täydennyskoulutusta yliopistossa.

### 2.2.3 Ruotsin kielen asema mediassa

Ruotsin kielen asema on määritelty lainsäädännössä kielilaisissa. On kuitenkin merkittävää, että ruotsin kieli nousee tasaisin väliajoin esiin eri medioissa. Kielen asema herättää keskustelua ja osalla puolueista on vahva agenda sen aseman poistamiseksi tai pitämiseksi laissa. Mediassa näkyvät asenteet vaikuttavat kansalaisten näkemyksiin ruotsin kielestä ja etenkin ns. pakkoruotsista, joten asiaa on tärkeää käsitellä kielisuunnittelun yhteydessä. Oman tutkimukseni kannalta on tärkeää nostaa esiin, miten kielikoulutuspoliittinen päätös varhentaa B1-kieltä on näkynyt mediassa ja millaisia reaktioita se on herättänyt. B1-kielen varhentaminen alakoulun kuudennelle luokalle on noussut otsikoihin joissakin sanomalehdissä. Uutisten määrä on kuitenkin maltillinen sen perusteella, mitä sanomalehtien arkistoihin tehdyt haut osoittavat. Aiheeseen liittyen on otettu kantaa muun muassa Suomen Ruotsinopettajat ry:n toimesta (myöhemmin SRO ry), mutta esimerkiksi poliittisten puolueiden kannanotoissa se ei ole tullut useasti vastaan tai siihen viittaavia kirjoituksia ei löytynyt juurikaan. Sen sijaan keskustelussa on pysynyt niin kutsuttu pakkoruotsi, joksi toista kotimaista usein kutsutaan, ja sen asema opiskeltavana kielenä ylipäänsä. Aiemmin keskustelua ja ruotsin kielen merkityksen vähättelyä nosti mielipidekirjoitteluun päätös muuttaa ruotsin kieli vapaaehtoiseksi ylioppilaskirjoituksissa (Saari 2005.)

Kielikokeilu, josta kerroin edellisessä luvussa kerrytti jonkin verran huomiota sanomalehtien arkistoihin tehtyjen hakujen perusteella. Se nousi hakutuloksissa esiin, mutta enemmänkin ilmoitusluontoisena lyhyenä uutisena sen osalta, että se ei toteutunut innokkuuden ja vapaaehtoisten opiskelijoiden puutteen takia. Vuoden aikana mukaan aluksi



lähteneiden kuntien paikallislehdissä uutisoitiin kuitenkin kokeilun etenemisestä ja lopulta kaatumisesta. Viimeiset päätökset kokeilusta eroamisesta tehtiin kesäkuussa Rovaniemellä (YLE 8.6.2018). Lisäksi kielikokeilun kuivuminen kasaan mainittiin Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa (HS 7.5.2018).

Tilanne, että ruotsin kieltä ei välttämättä opeta aineenopettaja, on pantu merkille myös mediassa, mutta aiheeseen liittyviä uutisia löytyy kuitenkin vain suhteellisen pieni määrä eri sanomalehtien arkistoihin suoritetuilla hauilla. Savon Sanomien uutisessa (Savon Sanomat 28.2.2016) nousee esille, että eroja syntyy maalla ja kaupungissa asuvien koulujen välille, kun kaupungissa kieltä opettaa useammin aineenopettaja ja maalla opettajia sekä kouluja on vähemmän ja koulut sijaitsevat kauempana toisistaan. Tällöin tunteja voi olla tarve siirtää yläkoulun kieltenopettajalle, jotta opetusvelvollisuus saadaan täyteen tai antaa luokanopettajalle, sillä pienessä alakoulussa pelkät ruotsin tunnit eivät tarjoa riittävästi tunteja ruotsinopettajalle. Savon Sanomien artikkelin esiin nostaman huolen mukaisesti tämä voi luoda myös tasoeroja oppilaiden osaamistasoon yläkouluun siirtyessä. (Savon Sanomat 28.2.2016.)

Lisäksi alaluvussa 2.4 tarkemmin avaamani Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, eli Karvin, tuottama selvitys ruotsin kielen opettamisesta ja opettajien valmiuksista siihen nosti aiheen otsikoihin. Esimerkiksi MTV (31.5.2017) ja Uusimaa (9.2.2017) uutisoivat, että luokanopettajat ja kieltenopettajat ovat eri mieltä siitä, kuka on pätevä opettamaan ruotsia. Suomen Luokanopettajien puheenjohtajan mukaan luokanopettaja on kykenevä opettamaan myös kieliä, sillä opinnot antavat valmiudet opettaa monipuolisesti eri oppiaineita ja opettajat selviävät uusista haasteista, kun sellaisia tulee vastaan. Samalla kannalla artikkelin mukaan on myös Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton puheenjohtaja. He ovat artikkelin mukaan kuitenkin sitä mieltä, että sitä, kuka kieltä opettaa, tulee pohtia kouluissa, täydennyskoulutusta tulisi tarjota ja että kielenkäyttö on tärkeässä roolissa. Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL) puheenjohtaja nostaa esiin ongelman: luokanopettajien opinnot eivät sisällä ollenkaan kielen opettamisen tai ruotsin kielen opettamisen opintoja, ellei tätä ole opiskelijan sivuaineena. Hän ei kuitenkaan kiellä sitä, että luokanopettaja voisi olla hyvä opettamaan myös kieltä, mutta suurelta osalta puuttuvat kielen didaktiset ja pedagogiset opinnot eivät puolla tätä. Kieltenopettajien liiton puheenjohtaja nostaa esiin huolensa siitä, että hyvä oppimateriaali ei paikkaa tai korvaa vailinaista kielitaitoa vaan toimii opettamisessa apuvälineenä. OAJ:n erityisasiantuntija

puolestaan korostaa, että luokanopettaja on alakoulussa pätevä opettamaan myös toista kotimaista kieltä, mutta hän korostaa motivaation ja vapaaehtoisuuden merkitystä, kun kyse on erityistä kielitaitoa vaativasta tehtävästä. Suomen Luokanopettajien puheenjohtaja taas nostaa esiin myös kysymyksen siitä, missä määrin kyse on pedagogiikasta ja missä määrin huolesta oman työn ja palkan suhteen, kun tunteja on vähennetty yläkoulun puolelta ja tunteja siirretty alakouluun. (MTV 31.5.2017, Uusimaa 9.2.2017.)

Kuten luvun alussa sanoin, on keskustelussa noussut esiin ääripäitä ruotsin kielen aseman suhteen ja myös poliittiset puolueet ovat ottaneet asiaan voimakkaasti kantaa. Tästä esimerkkinä on Perussuomalaisten nuorten vuonna 2016 julkaisema video, joka sai näkyvyyttä mediassa. Perussuomalaiset nuoret julkaisivat videon, jolla ottivat kantaa niin kutsuttuun pakkoruotsiin käyttämällä seuraavia sanoja: ”pakko ei ole kuin kuolla ja opiskella ruotsia”. Samassa päivytyksessä kannustettiin samaa mieltä olevia liittymään puolueeseen ja taistelemaan pakkoruotsia vastaan. Tämä video herätti paljon keskustelua somessa videon kommenttikentässä ja video sekä sen seurauksena syntynyt keskustelu pääsivät suurimpien uutiskanavien uutisiin, kuten MTV:n uutissivulle. (MTV 28.12.2016.) Pakkoruotsi on asia, joka nostetaan otsikoihin tai puolueiden kantoihin välillä provokatiivisestikin ja sen herättämät ajatukset luovat vastakkainasettelua esimerkiksi RKP:n kanssa.

## **2.2.4 Ruotsin osaamistaso ja asenteet sitä kohtaan peruskoulussa**

Ruotsin kielen osaamistasoa perusopetuksen päättövaiheessa on arvioitu kahteen kertaan vuosina 2001 ja 2008. Raporteissa on kuvattu taitotason lisäksi myös oppilaiden asenteita toisen kotimaisen kielen opiskeluun. Yksi tärkeä huomio näiden vuosien välisestä erosta on, että tulokset olivat vuonna 2008 jonkin verran heikompia kuin vuonna 2001 (Tuokko 2009). Arviointi on toteutettu edellisen perusopetuksen opetussuunnitelman ollessa voimassa, mutta on varmasti ajankohtainen tutkimusaiheen kannalta myös nyt POPS 2014:n ollessa voimassa.

Osaamistason testaus sisälsi myös kyselyn opettajille esimerkiksi POPS 2004:n taitotasoasteikkoihin nähden. Vain 17 % vastanneista oli täysin eri mieltä väittämän kanssa, että POPS 2004 tavoitteet olivat liian vaativia eri osa-alueilla (kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen). Erityisesti puhumisen

taitotasovaatimukset koettiin liian korkeiksi. Noin 40 % koki kaikkien taitotasovaatimusten osa-alueiden olevan ainakin jossain määrin liian vaikeita (Tuokko 2009: 28). Kolmannes ilmoitti, ettei käytä taitotasovaatimuksia esimerkiksi arvioinnin tai opetuksen suunnittelun tukena lainkaan (Tuokko 2009: 29).

Oppilaiden asenteita selvittäneen kyselyn mukaan ruotsin kieli koetaan suhteellisen hankalaksi kieleksi ja yli puolet vastanneista kokee itsensä huonoksi kyseisessä oppiaineessa. Lähes puolet koki ruotsin ikävystyttävänä tai melko ikävystyttävänä oppiaineena. Lähes puolet, eli 46 % ei myöskään koe tarvitsevansa toista kotimaista kieltä arjessa. Asenteet B-ruotsia kohtaan eivät ole juurikaan muuttuneet vuosien 2001 ja 2008 välillä. (Tuokko 2009: 33.) Erityisesti pojat korostuivat negatiivisessa asenteessa ruotsin kieltä kohtaan (Tuokko 2009: 100). Nämä tulokset kertovat oppilaiden suhtautumisesta ruotsin kieleen ja antavat osviittaa siitä, millaisia asenteita oppimistulosten ja oppimismotivaation taustalla vaikuttaa. Aiemmassa tutkimuksessa on ollut samanlaista linjaa siitä, että motivaatio ruotsin kieltä kohtaan ei ole ollut korkea ja sitä on tutkittu useassa tutkielmassa ja Opetushallituksen toimesta. (Saari 2005.)

Vuoden 2008 arvioinnin tuloksissa 61 % oppilaista sijoittui arvosanojen 6–8 välille (Tuokko 2009: 41). Tuokon mukaan ruotsin kielen opettajat käyttävät paljon arvosteluasteikon alapäätä, eli arvosanoja 5 ja 6 toisin kuin esimerkiksi matematiikan opetuksessa opettajilla on tapana. Tuokko arvelee tämän kertovan matalammasta osaamistasosta. Myös produktiivisen kielitaidon osalta osaamistaso oli huomattavasti heikompi kuin POPS 2004:n hyvän (8) osaamisen kriteerit vaativat (Tuokko 2009: 41).

Osaamisen taso oli laskenut näiden kuuden kokeiden välissä olleiden vuosien välillä kaikilla reseptiivisen kielitaidon osa-alueilla (Tuokko 2009: 99). Toisilla osa-alueilla, kuten kuullun ymmärtämisessä, muutos oli ollut vain parin prosentin luokkaa, mutta reseptiivisessä kielitaidossa erot olivat kymmenen prosenttiyksikköä ja luetun ymmärtämisessä kuusi prosenttiyksikköä (Tuokko 2009: 46). Nämä taitotason muutokset ovat tilastollisesti merkitseviä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön Toiminnallista ruotsia -raportissa (OKM 2012) oli yhtenä toimenpide-ehdotuksena ruotsin kielen osaamistason laskulle se, että toisen kotimaisen kielen opiskelun aloitusta varhennettaisiin. Tämä toimenpide-ehdotus toteutui POPS 2014:n myötä. Sen toimiminen osaamistason kohentajana on kuitenkin mielipiteitä

jakava asia niin rehtoreiden kuin kieltenopettajienkin kesken ja tätä avaan enemmän tulokset-luvussa.

## 2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Tässä alaluvussa kuvaan opetussuunnitelmaa, sen suunnitteluprosessia eri tasoilla ja ruotsin kielen roolia uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Opetussuunnitelman pohjalla ovat perusopetuslaki, asetukset ja valtioneuvoston asetus, joka määrittää tuntijaon ja tavoitteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteena on taata Suomessa kaikille lapsille ja nuorille hyvä ja tasa-arvoinen koulutus riippumatta siitä, millä alueella he asuvat. Sen tavoitteena on myös luoda edellytykset lasten ja nuorten kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle (POPS 2014).

Haluan painottaa, että perusopetus ei ole ainoastaan sisältöjen opettamista oppilaille tietyissä oppiaineissa vaan myös tavoitteita ja sisältöjä, jotka antavat valmiuksia elämään ja vakaaseen kasvuun. Paikallisessa opetussuunnitelmassa täydennetään ja painotetaan valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa olevia tavoitteita ja sisältöjä. Lisäksi paikallisessa opetussuunnitelmassa voidaan huomioida paikallisia erityispiirteitä, joita kuntien sijainti aiheuttaa. (POPS 2014.) Paikallisen opetussuunnitelman voi ajatella olevan lähempänä koulun arkipäivää ja todellisuutta. Paikallinen opetussuunnitelma sisältää myös tietoa arvioinnista, opetuksen tuesta, oppilashuollosta ja muista vastuualueista, joista kunta tai itse koulu ovat vastuussa. (628/1998.)

### 2.3.1 Opetussuunnitelmatyö

POPS 2014 työstettiin Opetushallituksen alaisuudessa. Laukkanen (1998) kuvailee opetussuunnitelmatyön muuttumista ajan kuluessa. 1990-luvun alussa alkoi niin kutsuttu akvaariokokeilu, jossa yhteensä 46 koulua ja 13 normaalikoulua olivat mukana. Kokeilu oli reformityötä ja avasi opetussuunnitelmatyön kouluille. Akvaariokokeilussa opetussuunnitelman luonnos jaettiin kouluille, jotta siitä saataisiin palautetta kentältä ja opettajilta. Sen lisäksi tavoitteena oli nähdä, mihin itsehallinto ja kevyt johtaminen vievät. 1990-luvun uudistuksessa käyttöönottoa ei määritelty tiukalla aikataululla, vaan noin 20–30 prosenttia otti opetussuunnitelman käyttöön puolen vuoden jälkeen vuonna 1994 ja

melkein kaikki koulut olivat mukana uudistuksessa vuonna 1995 (Pietilä & Toivanen 2000: 9). 1970- ja 1980-luvuilla työskentely oli tapahtunut erilaisissa työryhmissä Opetushallituksessa ja keskushallinnon kautta. (Laukkanen 1998: 123–126.)

POPS 2014:ssa mainitaan, että ohjausjärjestelmän normiosa muodostuu perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista, opetussuunnitelman perusteista sekä paikallisesta opetussuunnitelmasta ja siihen perustuvista lukuvuosisuunnitelmista (POPS 2014: 9). Jokaisessa kunnassa työstetään kunnallinen opetussuunnitelma ja sinne, jos koulutuksen järjestäjä niin päättää, jokainen koulu voi lisätä koulukohtaisen opetussuunnitelman. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallinnon määräys. Kunnissa koulutuksen järjestäjä on vastuullinen paikallisen opetussuunnitelman työstöstä. Tämän lisäksi koulut voivat päivittää ja tarkentaa osia opetussuunnitelmassa ja kirjoittaa koulun oman opetussuunnitelman. (POPS 2014.)

Koulutuksen järjestäjä vastaa koulutuksen arvioinnista, paikallisen opetussuunnitelman kehittämisestä ja muista päätöksistä kuten siitä, kuinka koulujen henkilöstö, oppilaat ja heidän huoltajansa sekä muut toimijat ovat mukana opetussuunnitelman työstössä (POPS 2014). Koulutuksen järjestäjä päättää miten opetustunnit jaetaan vuosiluokille. Näihin sisältyvät myös valinnaiset oppitunnit taide- ja taitoaineissa (422/2012). Siihen sisältyy myös päätökset kunnan kieliohjelmasta, eli siitä milloin ja millä luokka-asteella kielten opiskelu alkaa ja millä vuosiluokilla vuosiviikkotunnit pidetään.

Koulutuksen järjestäjän rooli paikallisen opetussuunnitelman tekemisessä on suuri ja tämä on merkittävä asia myös tutkimukseni ja tutkimuskysymyksieni kannalta, sillä tuntijako B1-kielen osalta ei ole samanlainen jokaisessa kunnassa läpi Suomen. Tämän takia olen selvittänyt tulokset-luvussa sitä, miten eri kunnat ovat tuntijaon ratkaisseet yläkoulun tuntien osalta.

### **2.3.2 POPS 2014 opetussuunnitelmatyö**

Seuraavaksi selvitän, miten nykyisen opetussuunnitelman (2014) työstöprosessi toteutettiin. Syksyllä 2012 asetettiin ohjausryhmä työstämään POPS 2014:aa. Ohjausryhmän jäseniin kuului edustajia eri aloilta, kuten sosiaali- ja terveyshuollosta, eri opettajaliitoista, erilaisista kulttuuriyhdistyksistä sekä rehtoreita. Tämän lisäksi asetettiin työryhmiä luomaan suuntaviivoja kehitystyön eri osa-alueille. Ensimmäinen askel oli kirjoittaa ehdotus perusopetuksen pohjan rakenteeksi ja luoda suuntaviivat arvopohjalle, tehtäville ja

tavoitteille. Samaan aikaan aloitettiin luova suunnittelu ja keskustelu kehitystyöstä niin kunnissa kuin kouluissakin. (Opetushallitus 2014.)

Ainekohtaisia osioita aloitettiin työstämään keväällä 2013. Samanaikaisesti jatkettiin työtä yleisten linjausten kanssa kerätyn palautteen pohjalta. Syksyllä 2013 ja keväällä 2014 tehtiin perustetyötä. Syksyllä 2013 vietiin läpi kommentointikierron toista kertaa esikouluissa ja keväällä 2014 peruskouluissa. Syksyllä 2014 käynnistettiin vielä kuulemiskierros, jonka perusteella perusteet viimeisteltiin näiden lausuntojen pohjalta. (Opetushallitus 2014.)

Opetushallitus hyväksyi joulukuussa 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Keväällä 2016 koulutuksen järjestäjät ja koulut tekivät viimeiset hienosäädöt omiin opetussuunnitelmiinsa ja osioihinsa. Paikalliset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön 1. elokuuta 2016 vuosiluokilla 1–6. Vuosikurssilla 7 opetussuunnitelma otettiin käyttöön syksyllä 2017, vuosikurssilla 8 syksyllä 2018 ja vuosikurssilla 9 syksyllä 2019. (Opetushallituksen määräys 2014.) Tämä tarkoittaa, että kouluissa on ollut aineistonkeruuvaiheessani käytössä uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vasta alakoulussa sekä ensimmäisten osalta seitsemännellä vuosikurssilla. Vuosikurssin 8 ja 9 osalta POPS 2014 ei ollut vielä haastatteluvaiheessa voimassa. Tämän takia ei siis ole ollut mahdollista kerätä tietoa siitä, miten ruotsinopettajien tuntimäärät muuttuvat uudistuksen myötä ja miten he kokevat ruotsin kielen osaamisen yläkoulun puolella.

### **2.3.3 Toinen kotimainen kieli POPS 2014:ssa**

Tässä aluvuossa kuvaan toisen kotimaisen kielen asemaa POPS 2014:ssa. Tässä opetussuunnitelmassa korostettiin lähtökohtana kielenopetukselle perusopetuksessa olevan, että oppilaat oppisivat käyttämään kieltä erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa. Sen tulisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan myös vahvistaa oppilaan monilukutaitoa. Kuten äidinkielen opetuksen tavoitteissa sanotaan, tulisi oppilaiden oppia analysoimaan tekstejä tarkoituksen mukaisella tasolla äidinkielessään, mutta myös muilla kielillä. Tämän lisäksi POPS 2014:ssa todetaan, että oppilaita kannustetaan näkemään oma kielellinen ja kulttuurinen identiteetti ja myös oppimaan muiden identiteeteistä. POPS 2014:ssa korostetaan, että useampien oppiaineiden kanssa tulisi tehdä yhteistyötä ja ylittää oppiainerajoja – myös kielten.

POPS 2014:ssa on määritelty vieras kieli -oppiaineeseen seitsemän erilaista oppimäärää: pitkä A-oppimäärä englannin, muun vieraan kielen ja saamen kielissä, vieraan kielen keskipitkä B1-oppimäärä sekä lyhyet B2-oppimäärät vieraan kielen, saamen ja latinan kielissä. Toisen kotimaisen osalta POPS 2014 määrittelee kuusi erilaista oppimäärää: pitkä A-oppimäärä suomen ja ruotsin kielessä, keskipitkä B-oppimäärä ruotsin ja suomen kielessä sekä äidinkielenomainen ruotsi ja suomi. (POPS 2014: 125.)

Jokainen peruskoulua käyvä opiskelee suomessa vähintään yhden pitkän ja yhden keskipitkän kielten oppimäärän, joista toinen on toinen kotimainen kieli (POPS 2014: 125). Tämän lisäksi on mahdollista, että koulu tarjoaa eri pituisia kursseja eri kielissä kunnasta, koulusta ja oppilaiden valinnoista riippuen. B1-oppimäärä toisessa kotimaisessa kielessä on se minimi, jonka peruskoulua käyvä opiskelee, jos hän ei ole valinnut toista kotimaista kieltä opiskeltavaksi aiemmin pitkäksi oppimääräksi.

Opetussuunnitelma toiselle kotimaiselle kielelle sisältää erilaisia tavoitteita ja sisältöalueita, joka tulee esille seuraavassa sitaatissa, joka on POPS 2014:n (2014: 325) kohdasta, jossa käsitellään toisen kotimaisen kielen opetusta:

Toisen kotimaisen kielen opetus on osa kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Oppilaisissa herätetään kiinnostus kouluyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen ja heitä rohkaistaan viestimään autenttisisa kieliympäristöissä. Koulussa ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita. Sukupuolten tasa-arvoa kielivalinnoissa ja kielten opiskelussa vahvistetaan erilaisia oppilaita kiinnostavalla kielivalintatiedotuksella, rohkaisemalla oppilaita tekemään aidosti itseään kiinnostavia valintoja sukupuolesta riippumatta, käsittelemällä opetuksessa monipuolisesti erilaisia aiheita sekä käyttämällä vaihtelevia ja toiminnallisia työtapoja.

Toisen kotimaisen kielen opiskelu valmistaa oppilaita suunnitelmalliseen ja luovaan työskentelyyn erilaisissa kokoonpanoissa. Oppilaille ja oppilasryhmille luodaan mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja yhteydenpitoon ihmisten kanssa myös eri puolilla Pohjoismaita. Tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa yhden luontevan mahdollisuuden toteuttaa kieltenopetusta autenttisisista tilanteista ja oppilaiden viestintätarpeista lähtien. Opetus antaa myös valmiuksia osallisuuteen ja aktiiviseen vaikuttamiseen.

Opetus vahvistaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti. Oppilaille annetaan mahdollisuus edetä yksilöllisesti ja saada tarpeen mukaan tukea oppimiselleen. Opetus järjestetään niin, että myös muita nopeammin etenevät tai kieltä entuudestaan osaavat voivat edistyä.

Kielten opetuksessa kehitetään monilukutaitoa ja käsitellään erilaisia tekstejä. Lasten ja nuorten erilaiset kiinnostuksen kohteet otetaan huomioon tekstien valinnassa. Opetuksessa luodaan siltoja myös eri kielten välille sekä oppilaiden vapaa-ajan kielenkäyttöön. Myös työelämässä tarvittavaan kielitaitoon kiinnitetään huomiota tekstien ja tehtävien valinnassa. Oppilaita ohjataan hakemaan osaamillaan kielillä tietoa.. (POPS 2014: 325)

Tavoitteet B1-kielen oppimäärässä vuosikursseilla 3–6 ovat monipuolisia ja kattavia ja sisältävät esimerkiksi kulttuurisia aiheita, kielitietoisuutta, kielen opiskelemisen taitoja, vuorovaikutus- ja tiedonhakutaitoja sekä tekstin tulkitsemis- ja tuottamistaitoja (katso liite 2). (POPS 2014) Myöhemmin pohdintaluvussa avaan ruotsinopettajien ja rehtoreiden ajatuksia siitä, kenellä on riittävät taidot opettaa ruotsia peruskoulussa.

Valtioneuvoston asetuksessa perusopetuksen tuntijaosta (422/2012) koostuu B1-kielen opetus kaiken kaikkiaan kuudesta vuosiviikkotunnista (katso liite 1). Se on yhtä monta vuosiviikkotuntia kuin edeltävässä tuntijaossa, mutta kaksi vuosiviikkotunneista on siirretty vuosiluokalle 6 ja näin tunnit jaettu neljälle vuodelle, kun aiemmin kuusi vuosiviikkotuntia on jaettu kolmelle vuodelle vuosiluokille 7–9. Valtioneuvoston asettaman tuntijaon mukaan koulutuksen järjestäjän tulee päättää, miten yläkoulun neljä vuosiviikkotuntia jaetaan vuosiluokille. Tämän lisäksi tuntijaossa on yhteensä yhdeksän vuosiviikkotuntia valinnaisia oppiaineita peruskoulun ajalle. Nämä tunnit opetuksen järjestäjän tulisi osoittaa sellaisille oppiaineille tai kokonaisuuksille, jotka tukevat opetuksen tavoitteita. Näistä tunneista osa on mahdollista osoittaa myös B1-kielen opiskeluun. Tämän lisäksi opetuksen järjestäjä voi päättää järjestää opetusta yli minimivaatimuksen, eli 222 tunnin peruskoulussa. (422/2012.) Myöhemmin tutkielmassa esittelen, miten eri koulutuksen järjestäjät ovat päättäneet organisoida B1-kielen opetuksen ja tuntijaon vuosiluokilla 7–9.

## 2.4 Aiempi tutkimus

Tässä aluvussa tarkastelen aiemmin tehtyä tutkimusta aiheeseen liittyen. Opetussuunnitelmatyötä, päätöksiä, jotka koskevat kielikoulutuspolitiikkaa tai päätösten seuraamuksia on sivuttu joissakin tutkimuksissa. Tämän sijaan on olemassa aiempaa tutkimusta kielisuunnittelun ja koulutuspolitiikan osa-alueilta. Kielisuunnittelusta ja



kielikoulutuspolitiikasta on kerrottu tarkemmin aiemmin tässä luvussa. POPS 2014 on ollut paljon otsikoissa, mutta aihetta on vasta alettu tutkimaan, sillä opetussuunnitelma on ollut alakoulujen osalta käytössä vasta kaksi vuotta, mikä on opetussuunnitelman käytäntöön siirtymisen kannalta varsin lyhyt aika. Tänä aikana on kuitenkin toteutettu Kansallisen koulutuksen arvioinnin keskuksen selvitys ruotsin kielen opettamisen tilasta sekä tehty mm. pro gradu -tutkielma luokanopettajien valmiuksista ruotsin opettamiseen. Tällä hetkellä tutkimukset aiheesta pohjautuvat kuitenkin lähinnä tämän hetkiseen tilanteeseen tai edeltäviin opetussuunnitelmiin, eikä varsinaisia vaikutuksia ole voitu vielä tarkemmin tutkia.

Tollola (2015) on tutkinut kandidaatintutkielmassaan luokanopettajien ja ruotsinopettajien valmiuksia opettaa ruotsia alakoulussa. Tollolan (2015: 4–5) mukaan kolme neljäsosaa opettajista koki, että heillä on riittävät valmiudet opettaa ruotsia vuosiluokalla 6. Luokanopettajista tämä prosenttimäärä oli 41 %, ruotsinopettajista 72 % ja kaksoispäteivistä 100 %. Luokanopettajista 41 %, aineenopettajista 72 % ja kaksoiskelpoisista 100 % olivat halukkaita opettamaan ruotsia alakoulun kuudennella vuosiluokalla. Ne opettajat, jotka eivät halunneet opettaa ruotsia, oli perusteluina muun muassa riittämättömiin opetustaitoihin ja kielitaitoon liittyviä asioita. Osa aineenopettajista koki alakoulussa opettamisen haasteelliseksi, koska oli aiemmin opettanut yläkoulussa tai lukion puolella. Syinä mainittiin myös jonkin verran käytännön syitä, kuten opetusvelvollisuuden täytyminen muutenkin tai koulurakennusten välillä siirtymisen vaikeus. Tollolan tulosten mukaan vaikuttaa siltä, että aineenopettajilla ja kaksoiskelpoisilla opettajilla on paremmat valmiudet ruotsin kielen opettamiseen kuudennella vuosiluokalla kielitaidon sekä opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvien valmiuksien perusteella. (Tollola 2015.)

Tollolan mukaan jatkokoulutusta ruotsin opetuksesta alakoulussa halusi 93 % luokanopettajista, 49 % aineenopettajista ja 40 % kaksoispäteivistä opettajista. Tästä voidaan päätellä, että vaikka osa opettajista kokeekin omaavansa riittävät taidot ruotsin kielen opettamiseen, on jatkokoulutukselle tarvetta niin luokanopettajien, aineenopettajien kuin kaksoiskelpoistenkin opettajien parissa. (Tollola 2015.)

Karvi, eli kansallinen koulutuksen arviointikeskus, teetti vuonna 2017 raportin *Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*, jossa paneuduttiin tarkemmin siihen, millaisia valmiuksia alakoulun toisen kotimaisen kielen opettamiseen nykyisin olemassa olevat koulutukset antavat. Selvityksen mukaan ruotsin

aineenopettajan opintoja tekevistä opiskelijoista peräti 61 % oli sitä mieltä, että ruotsin aineenopettajakoulutuksessa ei ole keskitytty lainkaan alakoulussa opettamiseen ja 39 % sitä mieltä, että siihen on keskitytty vain jonkin verran. Tästä huolimatta 53 % koki, että he ovat valmiita opettamaan ruotsia myös alakoulun puolella. Osa oli saanut opettaa jotakin opettamaansa kieltä harjoittelussa alakoulun puolella ja osa koki, että teoriaopinnot ovat valmistaneet kieltenopetukseen millä tahansa asteella. (Karvi 2017: 85.) On myös merkittävää, että jopa 41 % koki, ettei koulutus antanut tarvittavia taitoja alakoulussa opettamiseen (Karvi 2017: 86). Nykyinen opetussuunnitelma ja yhtenäiskoulut edellyttävät kuitenkin monelta ruotsinopettajalta myös alakoulussa opettamista. Johtopäätöksissä on nähtävissä myös, että olisi tärkeää, että B1-kieltä opettaville aineenopettajille tarjotaisiin täydennyskoulutusta liittyen alakoulussa opetettavaan ruotsin kieleen. Yliopistoilla vastaavasti vaikuttaa olevan vain pienet täydennyskoulutusresurssit, jotka eivät mahdollista riittävää suunnittelua ja toteuttamista täydennyskoulutuksen osalta. (Karvi 2017: 159.)

Selvityksen mukaan kielikylpyopettajaopiskelijoista kaikki (n=17) olivat sitä mieltä, että opetussuunnitelman perusteiden myötä ruotsinopettajien koulutuksessa tulisi huomioida ruotsin kielen siirtyminen alakouluun (Karvi 2017: 96). Luokanopettajaopiskelijat puolestaan arvioivat kielitaitonsa ruotsin kielessä tyydyttäväksi (33 %), hyväksi (22 %) tai kohtalaiseksi (19 %). Vain 11 % arvioi kielitaitonsa kiitettäväksi ja 3 % erinomaiseksi (Karvi 2017: 106). Näistä kaikista opiskelijoista 69 % on sitä mieltä, etteivät opinnot sisällä kursseja, joilla käsiteltäisiin vieraan kielen opettamista alakoulussa. Tästä huolimatta 58 % luokanopettajaopiskelijoista kokee, että heidän kielitaitonsa ruotsin kielessä olisi riittävä alakoulussa opettamiseen. He kokevat, että kielitaidon vaatimukset ovat alakoulun kieltenopetuksessa vielä matalat ja kieli olisi heräteltävissä käyttöön. (Karvi 2017: 112–113.) Karvin arvioinnin mukaan tämä voi johtaa siihen, että ruotsin kielen opetus ei ole tulevaisuudessa enää yhtä ammattimaista, jos kriteerinä sille on opettajan kielenhallinta (Karvi 2017: 127).

Pasanen (2017) on tutkinut luokanopettajan koulutuksen antamia valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa osana Karvin teettämää arviointia. Tutkimuksessa otettiin huomioon niin koulutuksen järjestäjät kuin opiskelijatkin ja tuloksista oli huomattavissa, että luokanopettajakoulutus ei nykyisellään anna riittävästi valmiuksia ruotsin kielen opettamiseen. Koulutuksen järjestäjän näkemykset toiminnallisen kielitaidon osasta

koulutuksessa olivat positiivisempia ja he arvioivat sitä sisältyvän koulutukseen asteikon väleillä jonkin verran ja erittäin paljon, kun opiskelijoista jopa 63,3 % oli sitä mieltä, että toiminnallista kielitaitoa ei käsitelty lainkaan opinnoissa. (Pasanen 2017: 116.) Opiskelijoista 92 % arvioi myös, että ruotsin kielen opettamiseen ei opinnoissa motivoitu ollenkaan. Myös koulutuksen järjestäjät arvioivat, että monialaiset opinnot, jotka sisältävät perusteet opetettavista aineista, antavat valmiuksia opettamiseen vain heikosti tai tyydyttävästi. Opiskelijoista 73,9 % koki opintojen vastaavan ruotsin kielen opettamiseen vaadittavien taitojen opetukseen erittäin huonosti. (Pasanen 2017: 117.)

Huolta herätti niin koulutuksen järjestäjien kuin opiskelijoidenkin osalta opiskelijoiden heikko kielitaito. Opiskelijat kokivat kuitenkin kielitaitonsa riittävämmiksi, vaikkeivät hyväksi. Alle puolet opiskelijoista oli myös halukkaita opettamaan ruotsia osana luokanopettajan työtään. Kuudesta koulutuksen järjestäjästä kaksi oli tehnyt muutoksia koulutukseen, jotta se vastaisi paremmin vaatimuksia ja kahdella se oli suunnitteilla. Kaksi ei ollut tehnyt minkäänlaisia muutoksia koulutukseen. (Pasanen 2017: 119.) Pasanen (2017: 121) johtopäätöksien mukaan ruotsin kaksoiskelpoisuuden opiskelumahdollisuutta tulee tuoda opinnoissa esille enemmän, sillä puolessa yliopistoista tämä oli mahdollista, mutta vain pieni osa opiskelijoista tiesi mahdollisuudesta. Tämä olisi tärkeää myös siksi, että kyseisellä yhdistelmällä voi olla aiempaa enemmän kysyntää B1-kielen opetuksen siirryttyä alakoulun puolelle. Pasanen (2017: 124–125) esittää myös huolensa siitä, että jos kieltenopetusta ei nosteta opettajankoulutuksessa erikseen esiin, voi opiskelija mallintaa kouluaikeisen kokemuksensa mukaisia opetuksen malleja (ks. Nyman 2009: 45) eikä tällöin opetus välttämättä toteudu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Pasanen nostaa esille pelon siitä, että sanasto ja kielioppi korostuisivat tällöin opetuksessa ja POPS2014:ssa korostettu suullinen kielitaito jäisi vähemmälle. (Pasanen 2017: 125.) Vänttinen, Korkman ja Lehti-Eklund (2010: 83) mainitsevat, että motivaatiota herätetään esimerkiksi autenttisen materiaalin käytöllä, joka on yhdistetty ruotsalaiseen kulttuuriin, ruotsin kielellä tapahtuvalla vuorovaikutuksella sekä opettajan innostuksen sekä tunneilla viihtymisen ja työnteon ansiosta.

Suomen ruotsinopettajat ry teetti vuonna 2014 (SRO ry 2014) jäsenkyselyn, jonka mukaan uudessa tuntijakoasetuksessa pidetään positiivisena muutoksena ruotsin kielen varhentamista. Tämä koetaan positiiviseksi varhemmin aloitetun kielen takia sekä opiskelijoiden oletetusti positiivisemmän asenteen vuoksi. Jopa 11 % vastaajista oli sitä

mieltä, että uusi tuntijakoasetus ei ole B1-kielen kannalta ollenkaan hyvä asia. Ongelmaksi koettiin erityisesti yläkoulun tuntien pirstoutuminen, luokanopettajan kielenopettajana, osaamistason laskeminen sekä yläkoulun 4 vuosiviikkotunnin jakaminen eri tavoin eri kunnissa. (Karvi 2017: 165–166.)

Suomen ruotsinopettajat ry:n kyselyssä (2014) korostui huoli ja epävarmuus tulevista, sillä kunnissa ei kyselyn teettämishetkellä oltu vielä tehty päätöksiä B1-kielen varhenuksesta ja esimerkiksi tuntijaoista yläkoulun puolella. Tämä voi näkyä kyselyn tuloksissa. Kyselyssä esiin nousseet huolet olivat kuitenkin samansuuntaisia kuin muissakin aiheesta tehdyissä tutkimuksissa – kielitaidon rapistuminen, kun vuosivikkotunteja ei ole tasaisesti yläkoulun ajan ja B1-kielen alakoulun tuntien ollessa luokanopettajien vastuulla opettajien opetustuntien väheneminen. Positiiviseksi kyselyssä kuitenkin koettiin opetusmenetelmien ja materiaalien laajeneminen, alakoululaisten positiivinen suhtautuminen ruotsin kieleen oppiaineena ja integroinnin mahdollisuudet. (SRO ry 2014.)

Maijalan ja Kylänpään (2017) tekemässä kyselyssä selvitettiin ruotsin kielen opettamisen täydennyskoulutuksessa olevien opettajien kokemuksia ruotsin kielen opettamisesta. Vahvuuksiksi nousivat mahdollisuus nostaa kieliä myös muihin oppiaineisiin, kuten esimerkiksi liikuntatunneille ohjeiden tai pelien nimien muodossa tai matematiikan tunneille laskemisen yhteyteen. Huolta ja keskustelua kyselyssä herättivät kielitaidon arviointi ja sen haasteet sekä oppimateriaalien eroavaisuudet ja käyttö. Myös tuntijakojen eroavaisuus kunnittain herätti huolta, sillä esimerkiksi koulusta toiseen siirtyvällä voi olla kielen opetusta 1–2 vuosiviikkotuntia vähemmän ruotsin kielen opetusta, jos kuntien opetussuunnitelmat eivät ole yhtenäisiä. Myös täydennyskoulutus nousi tarpeelliseksi niin aineenopettajien kuin luokanopettajienkin keskuudessa. Täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat kokivat ruotsin kielen opettamisen positiivisena haasteena. (Maijala & Kylänpää: 2017.) On kuitenkin huomattava, että kyselyyn vastanneet ja täydennyskoulutukseen osallistuneet ovat todennäköisesti jo lähtökohtaisesti motivoituneita ruotsin opettamisesta, sillä he ovat lähteneet täydennyskouluttautumaan.

### 3 Aineisto ja menetelmät

Aineisto tässä tutkielmassa koostuu kuudesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Tutkimus on kvalitatiivinen. Tutkielmaan on haastateltu kuutta rehtoria kuudesta suomenkielisistä kouluista. Valitsin haastateltaviksi rehtoreita, sillä he vaikuttavat siihen, kuinka koulut toteuttavat ruotsinopetuksen ja valitsevat, kenet kouluun rekrytoidaan. Tämän lisäksi kunta voi linjata toiveitaan siitä, haluavatko he ruotsia opettamaan aineenopettajan vai onko luokanopettaja riittävän pätevä sitä opettamaan. Lain mukaan luokanopettaja on kuitenkin kelpoinen ruotsia opettamaan, joten varsinainen päätös tehdään rehtorin rekrytoidessa ja kunnan toimielimissä nämä päätökset vahvistettaessa.

Viisi rehtoreista on kahdesta suuresta kaupungista, Turusta ja Tampereelta, joissa molemmissa on noin 200 000 asukasta ja yksi on toisen suuren kaupungin lähetyvillä sijaitsevasta pienemmästä kunnasta, jossa on noin 30 000 asukasta. Nämä kaupungit valittiin edustamaan kahta suurta kaupunkia Suomessa ja antamaan kuvaa niiden tilanteesta. Pienempi kunta valittiin antamaan perspektiiviä suurten kaupunkien ohelle. Haastateltavien määrä on rajattu pro gradu -tutkielmaan sopivaksi ja tämän vuoksi on perusteltua valita suunnilleen saman suuruiset kaupungit asukasluvun perusteella ja keskittyä erityisesti niihin. Haastattelut tehtiin suomeksi. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 10 ja 30 minuutin välillä. Haastattelut toteutettiin käytännön syistä yksilöhaastatteluina puhelimitse tai kasvotusten, sillä haastateltavat olivat eri puolilta Suomea. Lainaukset ja haastattelut on tulososiossa anonymisoitu ja nimetty juoksevin kirjain-numeroyhdistelmin H1, H2, jne., jotta yksittäiset koulut tai henkilöt eivät ole tunnistettavissa niistä. Yksittäisten koulujen tai kaupunkien erottaminen ei ole olennaista tutkimuksen tulosten kannalta. Lisäksi joitakin tietoja kerättiin rehtoreille lähetetyn kyselylomakkeen avulla, jonka kysymykset olivat samasta teemasta. Haastatteluun valikoin ainoastaan alakouluja, joissa on vuosiluokat 1–6, sillä halusin selvittää nimenomaan niiden tilannetta B1-kielen opetuksen osalta. Yhtenäiskouluissa ratkaisut voivat olla erilaisia, sillä ruotsinopettajalla voi olla mahdollisuus opettaa joitakin tunteja alakoulun puolella. Jos koulujen rehtoreita olisi haastateltu vain tämä määrä ja koulut olisivat olleet profiililtaan hyvin erilaisia keskenään, eivät haastatteluiden antamat tulokset olisi olleet yhtä merkittäviä ja keskenään vertailukelpoisia.

Teemahaastattelu on Hirsjärven & Hurmeen (2000: 47–48) mukaan haastattelu, joka perustuu tiettyjen teemojen pohjalta käytyihin keskusteluihin. Haastatteluissa niiden näkökohta on valittu. Haastattelussa ei ole yksityiskohtaisia kysymyksiä, vaan niiden järjestys ja tarkempi muotoilu voivat vaihdella haastattelun myötä vuorovaikutuksessa – kunhan teema pysyy samana. Hirsjärven & Hurmeen (2010: 67) mukaan haastattelijan tulee syventää aihetta pidemmälle sen mukaan, mitä tutkimus edellyttää ja toisaalta miten haastateltavan intressit antavat periksi. Hirsjärvi & Hurme (2010: 48) painottavat, että teemahaastattelu antaa enemmän painoa sille, miten haastatellut asiat kokevat ja miten he asioita tulkitsevat sekä korostaa vuorovaikutuksen ja keskustelun merkitystä merkitysten synnyssä. Teemahaastattelun avulla on mahdollista saada esiin asenteita ja päästä syvemmälle aiheeseen. Näiden ominaisuuksien takia valitsin teemahaastattelun lomakehaastattelun sijaan.

Haastattelut on nauhoitettu ja litteroitu, jotta sisältöä voidaan analysoida. Aineiston purkamisen jälkeen jaoin tekstin koodauksen ja purkamisen avulla teema-alueisiin. Jaottelun kautta siirryin suoraan analyysiin, sillä materiaalia oli maltillinen määrä ja materiaalista nousi esiin jo haastatteluvaiheessa havaintoja, jotka koin mielenkiintoisiksi. Päätely oli induktiivista, eli aineistolähtöistä (Hirsjärvi & Hurme, 2000: 136). Käytin haastattelun aikana ns. itseäänkorjaavaa haastattelutekniikkaa, jossa haastattelijä tiivistää ja tulkitsee kuvausta kesken haastattelun ja sen aikana (Hirsjärvi & Hurme, 2000: 137).

Lisäksi selvitin kolmenkymmenen kunnan tuntijaon B1-kielen osalta niin alakoulussa kuin yläkoulussakin kuntien tuntijakojen pohjalta. Valitsin kunniksi kuntia eri puolilta Suomea jotta maantieteellinen kattavuus olisi riittävä. Lisäksi valitsin mukaan isoja kaupunkeja ja pienempiä kuntia, joista osa on isojen kaupunkien vieressä ja osa kauempana niistä. Taulukoin tuntijaot yhteen taulukkoon, jonka pohjalta analysoin sitä, millaisiin ratkaisuihin kunnat ovat päätyneet. Tutkin kuntien tuntijakoa, jotta tutkielma saisi pohjaa myös muiden kuntien konkreettisista toteutus päätöksistä ja siitä, millaisia eroja kuntien välillä on ja toisaalta millaisia vaikutuksia eroilla voi tulevaisuudessa olla.

## 4 Tulosten analyysi ja tulkinta

Tässä luvussa esittelen teemahaastatteluiden tuloksia ja tulkiten niitä. Avaan ensin yleisesti koulujen tilannetta ja opettajatilannetta. Seuraavassa alaluvussa selvitän, millaisin syin näihin opettajavalintoihin ja -päätöksiin oli päädytty. Kolmannessa alaluvussa kerroin, millaisiin ratkaisuihin eri kunnat ovat päätyneet toisen kotimaisen kielen tuntimäärien osalta, eli onko tunnit pidetty minimin mukaisina vai onko lisätunteja annettu yläkoulun toisen kotimaisen kielen tunteihin. Neljännessä alaluvussa esitän rehtorien toiveita ja ajatuksia vastaisuuteen opetussuunnitelmatyöhön ja ruotsinopettajien jatkokoulutukseen.

### 4.1 Koulujen tilanne

Kaikissa kolmessa kunnassa, joista haastattelin rehtoreita, on tilanne, että yläkoulun puolelle ei ole lisätty kunnallisessa opetussuunnitelmassa B1-kielen oppitunteja. Tämä tarkoittaa, että näiden kuntien oppilaille on peruskoulun aikana minimimäärä, eli kuusi vuosi viikkotuntia B1-kieltä neljän vuoden aikana. Kuudesta koulusta neljässä ruotsia opetti muodollisesti pätevä aineenopettaja POPS 2014:n voimassaolon toisena vuonna. Tilanne oli ollut tämän lisäksi yhdessä koulussa alun perin sellainen, että luokanopettaja oli opettanut ruotsia, mutta kuluneiden kahden vuoden aikana tehtävään oli löydetty ruotsin aineenopettaja. Tämä siis tarkoittaa, että kolme koulua kuudesta oli aloittanut opetuksen ilman kelpoista aineenopettajaa ja kolmeen kouluun oli löytynyt kelpoinen aineenopettaja heti, kun opetussuunnitelma otettiin käyttöön. Kahdessa näistä kouluista, joissa kelpoinen opettaja löytyi, löytyi hän talon sisältä, eli varsinaista etsintää rekrytoinnissa ei tarvinnut tällöin toteuttaa. Jokaisella koulun rehtorilla oli kuitenkin taustalla ajatus siitä, että pyrki myksenä on löytää nimenomaan aineenopettaja, jolla on kielenopettamisen kelpoisuus. Tähän oli kannustettu myös kuntien hallinnon puolelta.

Tämän tutkimuksen perusteella ei voi tehdä laajemmin tarkkoja johtopäätöksiä siitä, miten uudistus on toteutunut koko Suomen mittakaavassa. Monet rehtoreista kertoivat kuulleensa muilla kouluilla olleen haasteita rekrytoinnissa ja kolme kuudesta koki, että tilanne oli ratkennut koulussa osin tuurilla. Joissakin kouluissa rehtorit kertoivat

kuulleensa olleen ongelmana se, että ketään halukasta ruotsin opettamiseen ei ollut löytynyt myöskään luokanopettajista.

Yksi rehtorien nimeämä haaste oli muodollisesti kelpoisten opettajien rekrytoiminen ruotsin opetustuntien määrällä alakoulussa, kun opetusta on vain kaksi vuosiviikkotuntia luokkasarjaa kohti. Pienessä koulussa tämä tarkoittaa käytännössä vain muutamaa opetustuntia, jolloin opetusvelvollisuus ei täyty ja jolloin tehtävä yksinään ei ole motivoiva monellekaan opettajalle. Joissakin kunnissa on tässä yhteydessä saatettu kokeilla ns. kiertävää ruotsinopettajaa, joka kiertää opettamassa alakouluissa. Tällainen opetus-tapa herättää kuitenkin kysymyksen siitä, onko opettajalle motivoivaa opettaa samaa asiaa viikosta toiseen tai olla kiinnittymättä yhteen tai pariin kouluun, vaan kiertää useita. Yhdessä haastattelussa tuli ilmi, että koulussa ruotsin kielen oli opettanut ensimmäisenä vuonna luokanopettaja ja tämän jälkeen tehtävään oli löydetty kieltenopettaja. Toisessa koulussa vasta kolmantena vuonna oltiin saamassa kieltenopettaja ruotsia opettamaan, kuten esimerkissä mainitaan.

”No toki pitäisi olla pätevä, mutta pienessä alakoulussa ei ole riittävästi tunteja. Ensi vuonna opettaa ruotsin kieltenopettaja toista ryhmää ja sama jatkaa ensi vuonna pienryhmän kanssa. Tuntimäärät niin vähäisiä että vaikea saada ruotsinopettajaa. Isommissa ja yhtenäiskouluissa helpompi järjestää kun tunteja riittää. Nyt tämä tilanne ollut kaksi vuotta, mutta tulevana vuonna saadaan opettamaan pätevä toista ryhmää.” (H2)

Toisaalta yhdessä koulussa ongelmaa ei nähdä, vaan se nähdään järjestettävissä olevana asiana. Kyseisessä koulussa on tarjolla useita A-kieliä ja selkeästi kielten merkitykseen painottuva myönteinen asenne. Lisäksi koulusta löytyi ennestään muodollisesti kelpoinen ruotsinopettaja.

”Kieltenopettaja on ollut jo 15 vuotta, pääaineet olleet englanti ja ruotsi. Lisäksi yksi toinen opettaja, joka on ruotsin- ja luokanopettaja. Tämä toinen opetti viime vuonna, mutta kun oppilasmäärä kasvaa niin palkattiin lisäksi yksi opettaja. --- että tota tietysti on kollegoita, joilla on enemmän haasteita.” (H1)

Toisen kotimaisen kielen opetus koettiin yleisesti jossain määrin haasteelliseksi erityisesti rekrytointia ajatellen yhtä koulua lukuun ottamatta, mutta erityisesti nyt varhennettuna se koettiin haasteelliseksi niissä kouluissa, joissa S2-oppilaiden osuus oppilaista



oli suuri. Näissä kouluissa vieraiden kielten määrä nykyisellään alakoulussa koettiin suureksi, kun myös suomen kielen kanssa on haasteita.

”On oppilaat, joille suomenkin oppiminen on haastavaa ja siihen vielä lisäkieli, mutta se on toki meidänkaltaisen koulun problematiikka.” (H3)

Lisäksi pienenä arjen haasteena oli koettu erimielisyydet käyttöön otettavasta kirjasarjasta, kun päätös piti toteuttaa yhdessä alakoulun ja yläkoulun opettajien kesken, jotta kielen oppimispolku olisi yhtenäinen. Tässä koulussa yläkoulun opettajat päättivät lopulta kirjasarjan, jonka myös alakoulu otti käyttöön jatkuvuuden takia. Toinen rehtori pohti tämän voivan aiheuttaa myös ristiriitaa, jos opetustyyli ja -painotukset ovat erilaiset alakoulun ja yläkoulun välillä. Opetussuunnitelma toki määrittelee opetettavia kokonaisuuksia ja suuntaa, mutta tärkeässä roolissa on myös opettajan painotus siinä, korostetaanko esimerkiksi suullista kielitaitoa vai kielioppiasioita. Ruotsin kielen asema koettiin erilaiseksi esimerkiksi A1-kieleen verrattuna, sillä tunneista kolmasosa opetetaan alakoulun kuudennella vuosiluokalla. Oppilaan kielitaito ei ehdi kehittyä tällöin yhtä paljoa kuin esimerkiksi A1-kielen opetuksessa alakoulun aikana, jossa tuntimäärä on reilusti isompi. Tämän takia rehtori nosti esiin nivelvaiheen suunnittelun tärkeyden toisen kotimaisen kielen opiskelun suhteen ja kielitaidon takaamisen kannalta.

Osassa kouluista on ollut tapana toteuttaa kielten tunteja jakotunneilla ja näin mahdollistaa pienemmät ryhmät ja enemmän aikaa suulliseen kielitaitoon oppilasta kohti. Uudet tunnit alakoulussa ovat kuitenkin luoneet haasteita tähän, mutta olleet haastateltujen rehtorien mukaan järjestettävissä.

”Tunteja [valtakunnallisessa tuntijaossa] on käytetty niin, että kieltenopiskelu on lisääntynyt alakoulussa ja on ollut haastavaa löytää jakotunteja. Meillä on isoja ryhmiä niin on pystytty tavallisesti jakamaan aiemmin puolikkaisiin ryhmiin. Olen ollut kuitenkin lopulta tyytyväinen.” (H4)

Yhdessä kuudesta koulusta ruotsinopettaja kävi opettamassa alakoulussa yläkoulun puolelta, joka kuului samaan koulupolkuun. Muissa tapauksissa opettaja löytyi koulun sisältä, oli hän sitten ruotsin aineenopettaja tai muu koulun opettaja, joka opetti ruotsia. Usean rehtorin puheissa heräsi ajatus siitä, että on huolestuttavaa, että tulevaisuudessa yläkoulun puolella ruotsinopettajien tunnit vähenevät ja näin opetusvelvollisuus ei heillä

välttämättä täyty siellä. Tällä hetkellä ongelma ei ole vielä näkynyt heidän opetustunneissaan, sillä ensimmäiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti B1-kielen jo alakoulussa aloittaneet ovat siirtyneet yläkoulun puolelle vasta syksyllä 2017. Huoli koskee siis tulevien parin vuoden jälkeistä tilannetta, jolloin monessa kunnassa tarjotaan yläkoulun puolella ainoastaan neljä vuosiviikkotuntia toista kotimaista kieltä nykyisen kuuden vuosiviikkotunnin sijasta.

Yläkoulun siirtyneet vuosiviikkotunnit koettiin haasteeksi myös oppilaiden kannalta, sillä yhtä vuosiviikkotuntia kahtena yläkoulun lukuvuonna tai yhtä vuotta ilman ruotsin kieltä ei nähty riittäväksi kielen oppimisen kannalta tai välttämättä edes sen ylläpidon kannalta. Lisätuntien tarve B1-kielen opetuksessa yläkoulun puolella nousi esille lähes jokaisessa haastattelussa joko suoraan mainittuna haasteena tai yleisenä huolenaiheena. Yläkoulun puolella oleva yksi vuosiviikkotunti kahtena vuonna oli rehtorien tiedossa, mutta asian mainitseminen herätti silti vahvoja tunteita ja huolta kielitaidon ylläpidosta rehtoreissa. Yleinen huoli oli se, ettei tuo tuntimäärä riitä välttämättä edes kielitaidon ylläpitämiseen etenkin muun suhteellisen ison oppimäärän ohessa saati sitten uusien asioiden opettamiseen.

Yhden koulun rehtori nosti esiin haasteeksi ruotsin kielen varhentamisen kuudennelle luokalle muutaman vuosiluokan osalta, kun muutokset tulivat nopeasti kerralla ja vaikuttivat myös muiden kielten tuntimääriin.

”Tää on ollut tavattoman raskas muutamalle vuosiluokalle, kun englantia on uuden opsin myötä ollut kolme tuntia kutosella. Kun [englannin lisätunnit] laitettiin kolmoselle, mutta kutosilla olisi muuten jäänyt tunti vähemmän kokonaisuudessaan. Nyt on kaksi tuntia ruotsia ja kolme englantia ja monella kaksi tuntia saksaa. Hyvillä oppilailla ei ollenkaan mitään, mutta osalla tosi haastavaa kun on esimerkiksi lukivaikeuksia.” (H4)

B1-kielen opetus alakoulussa on saanut haastateltujen rehtoreiden mukaan hyvän vastaanoton oppilaiden keskuudessa ja oppilaat ovat olleet motivoituneita uuden kielen opiskeluun eikä niin sanottuun pakkoruotsikeskusteluun ole tarvinnut käyttää juurikaan aikaa. Myöskään haastateltujen rehtoreiden koulujen opettajien keskuudessa uudistus ei ole aiheuttanut suuresti keskustelua tai vastahankaa nimenomaan alakoulun puolta ajatellen. Rehtoreilta kysyttäessä he eivät osanneet nostaa esille esimerkkejä keskusteluista tai huolenaiheista, joita muutos olisi yleisesti opettajakunnassa herättänyt. Kuitenkin kielten

aineenopettajien keskusteluissa oli noussut esiin tuntijaon ja yläkoulun vähenevien tuntien vaikutus ruotsin kielen osaamistasoon ja opettajien työllisyyteen. Positiiviseen suhtautumiseen opettajien osalta vaikuttanee myös se, että niistäkin kouluista, joissa ei ole erillistä ruotsinopettajaa, oli löytynyt luokanopettajat, jotka olivat kieltä valmiita opettamaan ja näin asian suhteen ei tarvinnut tehdä tiukkoja linjauksia tai laittaa jotakuta opettamaan vastentahtoisesti. Koulujen tilanne toisen kotimaisen kielen opettamisen osalta alakoulun kuudennella vuosiluokalla vaikutti rehtorien puheiden perusteella suhteellisen hyvältä.

## 4.2 Syyt päätösten takana

Rehtorit kertoivat monien eri tekijöiden vaikuttaneen siihen, kuka kuudennella vuosikursilla alkavaa toista kotimaista kieltä oli palkattu tai ohjattu opettamaan. Jokaisen pyrkimys on ollut löytää tehtävään muodollisesti kelpoinen ruotsin aineenopettaja kuudennen luokan ruotsin tunneille. Niissä tapauksissa, joissa ruotsia opetti opettaja, jolla muodollinen kielenopettajan kelpoisuus puuttui, oli ratkaisuun päädytty siksi, että muodollisesti pätevää opettajaa ei löydetty. Tällöin olisi hakuvaiheessa voitu korostaa hakijaa, jolla tämä kelpoisuus olisi ollut, mutta hakijaa, joka tämän lisäksi olisi täyttänyt muut kriteerit, ei ollut löytynyt.

Merkittävä syy haasteisiin rekrytoinnissa oli myös se, että B1-kielen tunteja alakouluun tuli uudistuksen myötä ainoastaan kaksi. Näin opetustunteja ei pelkälle ruotsinopettajalle ole tarjolla yksittäisessä koulussa juurikaan, vaikka vuosiluokkia olisi useampia rinnakkaisia. Jos koulu on esimerkiksi kolmesarjainen, olisi vuosiviikkotunteja ainoastaan kuusi aineenopettajan opetusvelvollisuuden 18 tuntiin verrattuna. Halukkaita opettajia näin vähällä tuntimäärällä ei uskottu löytyvän tai ollut löytynyt. Tämän takia haussa painotettiin ensisijaisesti luokanopettajaa, jolla on ruotsin kielen opettajan pätevyys tai kielenopettajaa, jolla on yhtenä opetettavista kielistä ruotsin kieli. Yhdessä koulussa erityisopettajan viransijaiseksi löydettiin opettaja, jolla oli ruotsinopettajan pätevyys. Tämä kuitenkin oli ainoastaan vuoden kestävä ratkaisu.

”Kulunut lukuvuosi on ollut poikkeuksellinen. Jatkossa ruotsia opettaa joko joku luokanopettajista tai englannin opettaja, jolla ei kuitenkaan ole pätevyyttä ruotsiin. Aineenopettaja opettaa ainakin syyslukukauden.” (H6)

Myös niissä kouluissa, joissa ruotsia ei opeta aineenopettaja, oltiin lopulta oltu tyytyväisiä ratkaisuun, vaikka ne olivatkin pääsääntöisesti väliaikaisia. Näissä haastateltujen koulujen tilanteissa myös ruotsia opettava opettaja on ollut myöntävä järjestelyyn, eikä ketään oltu jouduttu pakottamaan ruotsin kielen opettamiseen. Kahdessa koulussa lukuvuonna 2016–2017 ruotsia oli opettanut luokanopettaja, jolla ei ollut ruotsinopettajan pätevyyttä. Toinen rehtori kuvasi tätä järjestelyä pienen koulun haasteeksi, joka saatiin ratkaistua seuraavan lukuvuoden osalta. Ratkaisuun vaikuttivat koulun opettajien työllisyys-tilanne ja riittävät opetustunnit ja se, että tilanteeseen löytyi vapaaehtoinen luokanopettaja opettamaan ruotsia ja helpottamaan tuntien jakoa.

”Ekana B1-ruotsi vuonna ei sopivaa järjestelyä löytynyt ja vakinaisten opettajien työllisyys oli myös täpärällä. Luokanopettaja ruotsia opettamassa auttoi tilanteeseen ja sujui hyvin.” (H6)

Toisessa koulussa ruotsia ovat opettaneet tämän ajan luokanopettaja sekä erityisopettaja, joka on kaksikielinen. Myös tässä koulussa yhtenä haasteena oli koulun pienuus ja se, että opetettavia tunteja ei ruotsinopettajalle kertyisi riittävästi.

”Omasta tahdosta on myös syntynyt, koettu mahdollisuutena. 82 % [oppilaista] puhuu muuta kuin suomea äidinkielenä. Monelle se on jopa neljäs kieli. Tietyllä tavalla tää on ollut haaste. Se ihminen, joka opettaa omasta talosta on hyvä oppilaantuntemuksessa – koen sen tässä kohtaa tärkeämpänä kuin että olisi kieltenopetukseen erikoistunut.” (H2)

Myös Suomen kieltenopettajat ry on ottanut kantaa siihen, kenen toivotaan opettavan ruotsia alakoulun kuudennella luokalla. Heidän kantansa jo aiemmin mainitun mukaisesti on se, että ruotsia opettavalla tulisi olla tähän muodollinen ruotsin kielen opettajan pätevyys. (Savon Sanomat 28.2.2016.)

Jokainen haastateltu koki, että on hyvä tavoite, että jokaisessa koulussa kieltä opettaisi kelpoinen kieltenopettaja. Tästä huolimatta kahden vuoden ajalle mahtuneita väliaikaisratkaisuja pidettiin suhteellisen onnistuneina niissä kouluissa, joissa sellaisia oli

jouduttu tekemään. Rehtoreiden näkemyksen mukaan opettajan kelpoisuus ja aineenhallinta, eli esimerkiksi riittävä ja sujuva kielitaito ovat tärkeitä syitä rekrytointia tehdessä, mutta valinnassa korostuu myös työntekijän motivaatio, jos rekrytointia ei ole mahdollista tehdä aineenhallintaa ja kielenopettajan kelpoisuutta täyten. Osa rehtoreista nosti esiin keskustelussa, että kaksoiskelpoisia luokan- ja ruotsinopettajia ei juurikaan ole ja että tämä koulutusyhdistelmä voisi olla ratkaisu tähän muutokseen. Parissa koulussa syy luokanopettajan valitsemiseen ruotsin opettamiseen oli puhtaasti opettajatilanne ja riittävien tuntimäärien takaaminen talossa oleville opettajille. Alakoulun kieltenopetus vaikuttaa olevan monen mielestä suhteellisen helppo kokonaisuus, joka on mahdollista opettaa myös vaillinaisella kielitaidolla. Jokaisen haastatellun rehtorin vastauksista kuitenkin korostui tahtotila saada mahdollisuuksien mukaan joko kaksoiskelpoinen luokanopettaja tai aineenopettaja opettamaan ruotsia, jos rekrytointitilanne ja opetustuntien määrä koulussa sen vastaisuudessa sallivat.

Merkittävää oli myös tilanteiden vaihtelu. Neljässä kuudesta koulusta tilanne ei joko ollut pysyvä tai oli epävarma tulevien vuosien osalta. Yhdessä koulussa tilanne oli palaamassa kolmantena POPS 2014:n voimassaolovuonna siihen, että luokanopettaja opettaa ruotsia eikä kelpoinen aineenopettaja, sillä määräaikaisen viransijaisen työsuhde oli päättymässä.

Kunnat ovat toivoneet, että ruotsia opettaa ruotsin aineenopettaja tai kaksoiskelpoinen luokanopettaja eikä ainoastaan kelpoinen luokanopettaja. Tämä on kuntien puolelta toive, johon rehtorit pyrkivät rekrytoinneilla vastaamaan. Osa haastatelluista rehtoreista esitti myös toiveensa täydennyskoulutuksesta niin luokan- kuin aineenopettajillekin siitä, mitä kaikkea kuudennen luokan toisen kotimaisen kielten opintojen pitäisi pitää sisällään ja miten sitä tulisi käsitellä.

### **4.3 Ajatuksia toisen kotimaisen kielen varhentamisesta**

Pääosin rehtorit suhtautuivat positiivisesti ruotsin kielen opiskeluun kuudennella vuosiluokalla. Kuitenkaan yksikään rehtoreista ei kokenut uudistusta kokonaisuudessaan ainoastaan hyväksi, vaan se herätti keskustelua muun muassa muodollisesti kelpoisten

aineenopettajien rekrytoinnin, yläkoulun puolelta vähentyneiden vuosiviikkotuntien, kielivalinnan ja opetussuunnitelmatyön rakenteen kannalta.

”Osalla oppilaista ollut vastahankaa, mutta on myös toinen ääripää eli todella innostuneet kuten muissakin. Ei suuntaan tai toiseen mielipidettä tullut esiin. Yläkoulun opettajien näkökulmasta harmi juttu kun ei lisännyt ruotsin opetusta vaan siirsi vaan aiemmaksi.” (H4)

”Mä en oo missään vaiheessa törmänny siihen et se ois minkäänlainen haaste, kieli kielien joukossa. Aika jännä, kun tuntuu hassulta, opetussuunnitelmassa määrätään ja tulee kuudennelle niin se on järjestettävä. Eihän se pitäisi olla ongelma. --- Meillä opettajat ottaa uudet asiat hoidettavina asioina, jotka pistetään kuntoon.”(H1)

Se, minkä haastateltavat kokivat yhteisesti haastavaksi, oli tuntijako yläkoulun puolella, jossa vuosiviikkotunnit eivät ole kokonaisuudessaan lisääntyneet vaan joista kaksi on siirtynyt alakoulun puolelle. Tämä oli jokaisessa haastatellussa kunnassa tilanne, vaikka osassa kyseisten kuntien naapurikunnista oltiin päädytty lisäämään vuosiviikkotunteja. Tieto yhdestä vuosiviikkotunnista kahdella vuosiluokalla yläkoulun aikana ei herättänyt kenessäkään haastateltavista kannustusta ja luottamusta.

”Henkilökohtaisesti omalla pojalla oli seiskalla vaan yksi tunti viikossa ja se oli todella huono. Voisi alkaa kutosella yhdellä vuosiviikkotunnilla ja seiskalla olla enemmän. Jos on alakouluun pakko siirtää, niin olisi siellä se yksi tunti. Nykyinen jako ei tunnu hyvältä. Alakoulun puolella voisi olla kieleen tutustumista, fraaseja ja sanastoa. Kun mennään kielioppiin ja muuhun, olisi tärkeää että olisi kaksi tuntia viikossa.” (H2)

Edellisen lainauksen rehtorilla ja kahdella muullakin rehtorilla nousi ajatus ja kehitysehdotus kielen varhentamisesta niin, että opintojen alkuvaiheessa fokusoitaisiin kielen tutustumiseen, käyttökelpoisten fraasien opetteluun ja sanaston harjoitteluun, joka tukisi myöhempää oppimista. Tämä antaisi heidän ajatustensa mukaan paremmat valmiudet myöhemmälle oppimiselle.

Osa rehtoreista nosti esiin ihmetyksensä siitä, ettei ruotsin kielen opetuksen varhentaminen ollut noussut sen suurempaan keskusteluun. Yleisen keskustelun ja ilmapiirin pakkoruotsista heistä jokainen kuitenkin tunnisti. He ajattelivatkin, että keskustelussa oli enemmän ollut pakkoruotsi ja ruotsin kielen asema yhteiskunnassa yleisemmin – esimerkiksi virkamiesruotsin kannalta. Yksikään rehtori ei ottanut itsenäisesti esille kaatunutta

kielikokeilua. Rehtorit nostivat kuitenkin esiin maantieteelliset erot, jotka olivat ajatuk-  
sena myös kielikokeilussa, jossa ruotsin kielen tilalle olisi saanut valita toisen vieraan  
kielen. Kielikokeilu kuitenkin kariutui mukaan ilmoittautuneiden ja halukkaiden pieneen  
määrään, kuten luvussa 2.2.2 todettiin.

”Se on varmaan enemmänkin ruotsin kielen asema, mitä mietitään yleisessä keskustelussa.  
Mikä on hetkittäin jännää, kun puhutaan paljon myös kielten opiskelun tärkeydestä [posi-  
tiivisessa mielessä]. Maantieteellinen sijainti tulee kuitenkin ottaa huomioon keskustelussa  
ja päätöksissä, esimerkiksi itärajalla ei olla ehkä niin motivoituneita opiskelemaan kuin  
vaikka Haaparannassa tai rannikolla.” (H1)

Rehtorien mielestä uudistus on sujunut heidän kouluissaan suhteellisen hyvin ja  
ruotsin kieli on otettu vastaan positiivisin mielin myös alakoulussa. Haastatteluiden pe-  
rusteella voikin sanoa, että haastatelluilla rehtoreilla oli positiivinen suhtautuminen ruot-  
sin kieleen ja sen opiskeluun alakoulussa. Esiin nousseet huolet yläkoulun tuntien vähyy-  
destä kielivät osin huolesta opettajien tuntien riittävydestä, mutta samalla myös opitta-  
van kielitaidon riittävydestä vastaisuudessa – myös tämä puhuu sen puolesta, että ruotsin  
kieli koetaan hyödylliseksi osaksi opintoja rehtorien puolelta. Rehtorit nostivat esiin sa-  
moja huolenaiheita kuin mitä ruotsinopettajat SRO:n kyselyssä (SRO ry 2014). On kuiten-  
kin mahdotonta sanoa rehtorien kokemusten perusteella, miten uudistus vaikuttaa kielten  
osaamistasoon tulevaisuudessa tällaisissa kunnissa, joissa vuosiviikkotunteja B1-kieleen  
ei ole lisätty. Ja toisesta näkökulmasta – vaikuttaako muutos positiivisesti niiden kuntien  
oppilaiden osaamistasoon, joissa ruotsin vuosiviikkotunteja on lisätty yläkoulun puolella  
niin, että opetusta on tasaisesti ja nyt aiempaa enemmän.

## 4.4 Kuntien tuntijaot

Tuntijako yläkoulun puolella vaihtelee kuntien opetussuunnitelmissa. Kunnallisen tason  
opetussuunnitelmissa kuntien tulee määrittää yhdeksän vapaavalintaisen vuosiviikkotun-  
nin sijoittelusta oppiaineiden välille, kuten luvussa 2.3.3 kerroin. Osassa kunnista on pää-  
tetty ohjata joitakin näistä tunneista B1-kielen opintoihin ja osassa ne on käytetty muihin  
oppiaineisiin. On koulutuksen järjestäjästä kiinni, mihin he nämä tunnit ohjaavat.

Selvitin kolmenkymmenen kunnan suomenkielisen perusopetuksen tuntijaon B1-kielen osalta. Valitsin vertailuun kuntia Etelä-Suomesta Lappiin asti ja Länsi-rannikolta Itä-Suomeen, jotta otanta olisi mahdollisimman laaja ja monipuolinen. Selvitin niin isojen kaupunkien kuin pienempienkin kuntien tuntijakoja. Muuten kaupungit olivat kaukana toisistaan, mutta Tampereen läheltä valikoin mukaan useamman vieruskunnan, jotta vertailua pystyi suorittamaan myös vierekkäisten kuntien osalta. Taulukossa 1 tunnit on jaoteltu vuosiluokittain ja taulukkoon on merkitty vuosiviikkotunnit kullakin vuosiluokalla. Taulukkoon on listattu myös kuudennen vuosiluokan B1-kielen tunnit, vaikka niiden määrä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on määritelty kahdeksi vuosiviikkotunniksi. Yhteensä sarakkeessa on vuosiviikkotuntien yhteislukumäärä 6.–9. luokilla.



**Taulukko 1: POPS2014 B1-ruotsin tuntijako ala- ja yläkoulussa**

Kunta	6. lk	7. lk	8. lk	9. lk	Yhteensä
Espoo	2	1	1	2	6
Helsinki	2	2	2	2	8
Vantaa	2	2	1	1	6
Turku	2	2	1	1	6
Porvoo	2	2	2	2	8
Tampere	2	2	1	1	6
Akaa	2	1	1	2	6
Lempäälä	2	2	2	1	7
Pirkkala	2	2	1	1	6
Orivesi	2	2	1	1	6
Nokia	2	2	2	2	8
Sastamala	2	2	1	1	6
Kangasala	2	2	1	1	6
Lappeenranta	2	2	1	1	6
Joensuu	2	1	1	2	6
Lahti	2	2	1	1	6
Jyväskylä	2	1	2	1	6
Kuopio	2	2	1	1	6
Pori	2	2	2	0	6
Rauma	2	1	1	2	6
Vaasa	2	2	2	2	8
Kokkola	2	2	1	1	6
Pietarsaari *	2	2	2	2	*12
Ylivieska	2	1	1,5	1,5	6
Oulu	2	1	2	1	6
Tornio	2	2	2	2	8
Kemi	2	2	1	1	6
Kuusamo	2	2	1	1	6
Rovaniemi	2	2	1	2	7
Enontekiö	2	1	1	2	6

\*Pietarsaaren suomenkielisissä kouluissa A1-kielenä aloitetaan englanti kolmannella vuosiluokalla ja A2-kielenä neljännellä luokalla kaikki aloittavat ruotsin kielen.

Taulukosta nousee esille, että tuntijaon järjestämisessä on vaihtelua. Taulukoituna on 30 kuntaa. Näistä kuusi kuntaa, eli viidesosa kunnista, on päätenyt ratkaisuun lisätä vapaaehtoisia tunteja kahden vuosiviikkotunnin verran yläkouluun. Tämä tarkoittaa todennäköisesti sitä, että oppilailta on vuoden ympäri kaksi vuosiviikkotuntia B1-kieltä kuudennelta vuosiluokalta yhdeksännen luokan loppuun asti. Tämä on ratkaisuna hyvä ja vastaa huoleen siitä, että yhden vuosiviikkotunnin opetuksella kahden vuoden aikana ei pystytä kehittämään kielitaitoa tai välttämättä pitämään sitä edes yllä. Kaksi kuntaa on lisännyt B1-kieltä yhden vuosiviikkotunnin yläkoulun puolelle. Yhteensä 22 kuntaa kolmestakymmenestä on päätenyt ratkaisuun, jossa toisen kotimaisen kielen tunteja ei ole lisätty yläkoulun tuntijakoon ollenkaan. Tuntijaossa yläkoulun luokkien kesken on näissä kunnissa vaihtelua.

Vain yksi kunnista, Pori, on valinnut järjestää tunnrit niin, että yhtenä lukuvuonna ei ole B1-kielen opetusta yhtään. Pori on päättänyt kyseiseksi vuosikurssiksi yhdeksännen luokan, jonka jälkeen oppilaiden tulisi jatkaa mahdollisiin jatko-opintoihin. Päätös on huolestuttava kielen oppimisen ja jatko-opiskelujen kannalta. Muina vuosina kielitaidon kehittäminen ja ylläpitäminen ovat todennäköisesti paremmalla tolalla, kun opetusta on kaksi vuosiviikkotuntia, mutta vuosi ilman kieltä, jota on opiskeltu vain suhteellisen pieni määrä, voi olla vahingollinen sen tulevaisuuden osaamisen kannalta. Yhä suuremmat paineet korostunevat toiselle asteelle siirtyessä, kun B1-kielen opinnot ovat pakollisia. Esimerkiksi osassa lukioista järjestettävän ruotsin kielen kertauskurssin merkitys kasvanee etenkin tässä kunnassa. Valinta saattaa asettaa opiskelijat myös eri asemaan, jos he siirtyvät toisen asteen opintoihin toiseen kuntaan, jossa B1-kielen opiskelussa ei ole kunnan taholta määrätty vuoden taukoa.

On myös huomattava, että esimerkiksi Tampereen kaupunkiseudun kunnissa on kolme erilaista ratkaisua sen suhteen, miten toisen kotimaisen kielen tuntimäärät on jaettu. Kyse ei ole siis ainoastaan isommasta alueellisesta vaihtelusta, vaan vaihtelua tapahtuu myös vierekkäisten kuntien välillä ilman sopimusta yhteisestä linjasta. Tampereen lukioiden opiskelijoita lähikunnista ja muualta. Tällä hetkellä Tampereen lukioiden opiskelijoista 37 % on muualta kuin Tampereelta. Osa lukiolaisista on lähikunnista, mutta tulijoita on myös kauempaa. (Yle Tampere 4.10.2018.) Tämä voi tulevaisuudessa aiheuttaa lukioiden ruotsin opettajille kohtuuttomia paineita ja haasteita, jos vieruskunnistakin

lukioon tulevien ruotsin kielen taidot ovat hyvin eri tasolla riippuen siitä, onko opetusta ollut tasaisesti kaksi vuosiviikkotuntia vuodessa, onko edellisenä vuonna ollut kokonaan taukoa opinnoista vai onko kaksi edellistä vuotta annettu opetusta yhden vuosiviikkotunnin verran.

Kuusi kuntaa selvitetystä kolmestakymmenestä on päättänyt järjestää kuusi vuosiviikkotuntia niin, että kuudennella vuosikurssilla on kaksi vuosiviikkotuntia, seitsemännellä ja kahdeksannella vuosikurssilla on yksi vuosiviikkotunti opetusta ja yhdeksännellä vuosikurssilla kaksi vuosiviikkotuntia. On mahdotonta sanoa suoraan ainoastaan tuntija-koa katsomalla, onko tämä hyvä vai huono ratkaisu, mutta ainakin edeltävään Porin ratkaisuun verrattuna se mahdollistaa kielen kertaamisen vahvemmin ennen toisen asteen opintoihin siirtymistä. Tässäkin ratkaisussa on kuitenkin riskinä se, että alakoulussa opitut taidot eivät pysy riittävästi yllä seitsemännen ja kahdeksannen vuosikurssin aikana.

Kaikkien muiden selvitettyjen kuntien tuntijaoissa, paitsi niiden kuuden kunnan, jotka ovat lisänneet ruotsin kielen tunteja kahden vuosiviikkotunnin verran yhteensä kahdeksaan vuosiviikkotuntiin, on huomattavissa kuudennen vuosikurssin B1-kielen opintojen laadukkuuden merkitys. Kun kuudennen luokan ruotsin opetuksessa tarjotaan opetusta yhden kolmasosan verran toisen kotimaisen kielen opetuksesta, on opetuksen laadulla merkitystä. Tällöin kielitaidon tulisi kehittyä varsin paljon vuoden aikana, sillä yhden vuosiviikkotunnin määrä ei riittäne kartuttamaan kielitaitoa vaan korkeintaan ylläpitämään sitä. Tuntijaossa korostuu opettajan ammattitaito kuudennella luokalla innostaa ja motivoida kielen oppimiseen ja sen ylläpitoon sekä kannustaminen kielen käyttämiseen ja puhumiseen. Jos innostus kieleen on luotu alakoulussa, on todennäköisempää, että se jatkuu yläkoulun puolella. Innostuksen ja itsevarmuuden luominen kielen käyttämisen suhteen yhdellä vuosiviikkotunnilla on varmasti haaste kenelle tahansa opettajalle. Tämä saa miettimään, millaisia haasteita asiaan kouluttautumattomalla opettajalla voi olla näihin asioihin liittyen.

Toisaalta luokanopettaja, joka on aiheesta motivoitunut ja panostaa omaan kielen opiskeluunsa ja kielitaitonsa kehittämiseen, voi saada luotua luokkaan innostuneen ja sallivan ilmapiirin. Vaakakupissa voivat kuitenkin tällöin olla kielitaito, väärin opetetut tai kuullun kautta väärin opitut asiat sekä kulttuurintuntemuksen opetuksen puute. Yksi realistinen haaste on myös oppituntien rajoittuminen oppikirjoihin ja niiden tuntisuunnitelmiin ja -esimerkkeihin, jos ruotsi on opettajalla vain yhtenä opettavana aineena muiden

joukossa. Vaikka myös opettajan kielitaito todennäköisesti karttuu opettaessa, voi sen karttuminen keskittyä tällöin kyseisen kirjasarjan sanastoihin, ellei opettajalla ole erityistä motivaatiota ja fokusta esimerkiksi tuntiohjeistuksien ja koulusanaston opettelemiseen ruotsiksi. Opettajien suuri työmäärä on keskustelussa tasaisin väliajoin ja pohdintaa herättääkin se, onko opettajalla aikaa kartuttaa kielitaitoaan ja kulttuurista tuntemustaan, valmistaa opetusmateriaalia sekä tutustua oppimateriaaleihin laajasti muun opetustyön ohessa. Opettajan työ vaatii toki jatkuvasti itsensä kouluttamista ja kehittämistä, mutta kielitaidon vetreyttäminen vaatii oman aikansa.

Tuntien väheneminen yläkoulun puolella tarkoittaa ruotsinopettajille myös monessa kunnassa liian vähäiä tuntimääriä. Kielenopettajan opetusvelvollisuus ei välttämättä täyty ja tämä voi vaikuttaa vahingollisesti kielenopettajien työllisyyteen. Ensimmäisenä kuntana myös vertailussa mukana ollut Sastamala on ilmoittanut aloittavansa opettajien yt-neuvottelut ja erityisesti saksan ja ruotsin aineyhdistelmällä oleville opettajille. Tavoitteena on kunnassa vähentää kaksi henkilötyövuotta. (Aluevisti 15.11.2018).

## **4.5 Toiveet opetussuunnitelmatyölle ja toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittämiseksi**

Haastatellut rehtorit nostivat useita aiheita esiin, jotka aiheuttivat huolta tai ärtymystä opetussuunnitelmatyössä ja uudistuksessa. He kokivat opetussuunnitelmatyön ja sen päivittämisen kuitenkin tärkeiksi asioiksi, jotka pitävät koulujärjestelmämme ajantasaisena ja tässä päivässä kiinni. Eniten huolta aiheuttavaksi esiin noussut asia oli isojen uudistusten astuminen voimaan kerralla koko alakoulussa (vrt. yläkoulun siirtyminen uuteen opetussuunnitelmaan vuosikursseittain).

Yksi rehtoreista nosti kerralla päivittämiseen liittyvänä ratkaisuehdotuksena esiin sen, että opetussuunnitelmapäivitys tehtäisiin ns. oppiaineryhmissä osittain. Tällöin muutos olisi jatkuvampaa, mutta ei tapahtuisi yhdellä kerralla ja toisaalta kynnys huonoon uudistuksen osan muuttamiseen takaisin olisi pienempi, kun opetussuunnitelma päivittyisi osissa useammin.

Valtakunnallista opetussuunnitelmaa ei pitäisi uudistaa kerralla vaan osissa, tuntijakokin kun oli päätetty valtakunnan tasolla niin ei ole huomattu mitä tapahtuu joillekin vuosiluokille. Liian isoja ja radikaaleja muutoksia. Nyt muutettiin englantia ja ruotsia samaan aikaan. Nämä oli isoja muutoksia meille ja vaikuttaa työllisyyteen esimerkiksi yläkoulussa kun tunteja katoaa. Toiveena, että kenttää kuunneltaisiin ja rauhallisin askelin eikä kymmenen vuoden välein kerralla rysäys. (H4)

Uudistuksen astuessa voimaan suhteellisen nopeasti ei myöskään yliopiston puolella ole keritty valmistautumaan muutokseen ja muuttamaan koulutusta ja opetussuunnitelmaa sellaiseksi, joka antaisi opiskelijoille valmiuksia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa, kuten Pasanen (2017) tutkimuksessaan toteaa. Rehtorit näkivät uudistuksen osana kielikoulutuspolitiikkaa ja päämääränä pyrkimyksen vaikuttaa ruotsin kielen osaamistasoon ja asemaan. Tähän vastaavana asiana he näkivät sen toimivan, mutta kielikoulutuspoliittisten toimijoiden tavoitteiden ja toimintatapojen välillä oli opetussuunnitelmauudistuksessa heidän mukaansa parantamisen varaa.

Ongelmalliseksi nähtiin siis myös tuntimäärän vähentyminen yläkoulun puolella niin oppilaiden oppimisen ja kielitaidon ylläpitämisen takia kuin myös opettajien työllisyydenkin kannalta. Opettajille muutos ei ollut vielä konkreettisesti näkynyt, sillä yläkouluissa siirrytään noudattamaan POPS 2014:a portaittain ja näin muuttuva tuntijako ja kuudesta neljään vuosiviikkotuntiin vähentyvät tunnit eivät vielä olleet näkyneet yläkoulun puolella. Nämä muutokset ovat kuitenkin jo ennen voimaan astumistaan aiheuttaneet keskustelua ja huolta tuntimääristä ja toisaalta myös valmistautumista muutokseen.

Muutosta toisen kotimaisen kielen opetuksen määrään lisääntyvästi ja mahdollisesti myös sen valinnaisuuteen kaivattiin rehtorien keskuudessa. Rehtoreiden puheista nousi kuitenkin esiin, että he eivät itse ole asiaa edistäneet laajemmin tai laittamassa eteenpäin, vaan asia vaatisi toimenpiteitä esimerkiksi SRO ry:ltä, SUKOL:lta ja muilta yhdistyksiltä, joilla on tämänkaltaisissa asioissa sananvaltaa ja jotka toimivat osana suurempaa ratasta OAJ:n, OPH:n ja valtakunnallisen päätöksenteon suuntaan. Varhentamisesta ei ole keskusteltu laajasti, eikä se ole saanut ansaitsemaansa huomiota sen suhteen, kuinka epätasaarvoinen muutos on eri kuntien koululaisille ja etenkin niille oppilaille, jotka siirtyvät kunnasta toiseen kesken yläkoulun. Lisäksi keskusteluun voitaisiin nostaa ajatus siitä, kuinka voimakkaasti tämä tuntijako mahdollisesti vaikuttaa toisen kotimaisen kielen osaamistasoon tulevaisuudessa.

Yleisemmin opetussuunnitelmatyö koettiin osin avoimeksi ja osallistavaksi. Se kuitenkin koettiin sellaiseksi, johon todella vaikuttaakseen pitäisi lähteä mukaan jo alusta alkaen ja tällöinkin siihen on mahdollisuus vaikuttaa vain osin. Aitoja osallistamisen kokemuksia ei ainakaan asiasta maininneet rehtorit olleet kokeneet. Kunnan ja koulun tasolla opetussuunnitelmatyö on toki ollut paljon lähempänä arkea, mutta valinnanvapaus esimerkiksi tuntijaon suhteen tai sisältöjen suhteen on pienempää. POPS 2014:n ja B1-kielen tuntijaon koettiin olevan hyviä uudistuksia sisältävä, mutta myös osin turhan suuria harppauksia ottava opetussuunnitelma, jonka jokaista nyanssia ei olla otettu huomioon.

## 5 Pohdinta

Tässä luvussa tiivistän ensin haastatteluiden sekä aiemman tutkimuksen keskeiset tulokset. Lisäksi pohdin, antavatko haastatteluiden tulokset ja aiempi tutkimus vastauksia yhdessä tutkimuskysymyksiini ja vastaavatko ne hypoteesejani. Pohdin myös opetussuunnitelman muutoksen mahdollisia vaikutuksia ruotsin kielen taitoon sekä ”pakkoruotsin” asemaan. Lopuksi kokoan yhteen ajatuksia, joita prosessin aikana on herännyt ja kysymyksiä, joita tulevat tutkimukset voisivat antaa vastauksia.

### 5.1 Keskeiset tulokset

Tutkimukseni kuuluu kielikoulutuspolitiikan alaan ja tavoitteena oli selvittää, miten ruotsin opetus on järjestetty vuosiluokalla 6, kuka sitä opettaa ja millaisia haasteita järjestelyissä on ollut. Lisäksi tarkastelin, ovatko järjestelytavat muuttuneet vai ovatko ne pysyneet samanlaisina.

Aiemman tutkimuksen ja tutkielmani haastatteluiden perusteella koulujen rehtoreilla on pääasiassa pyrkimyksenä rekrytoida ruotsin kieltä opettamaan sellaisia opettajia, jotka ovat joko aineenopettajia tai kaksoiskelpoisia opettajia. Joissakin tapauksissa ruotsia on valittu opettamaan luokanopettaja, jolla ei ole erityistä taitoa tai pohjaa ruotsin kielessä, mutta rekrytointitilanne ei ole mahdollistanut muuta ratkaisua. Näissä tapauksissa on opettajalla ollut motivaatiota kielen opettamiseen ja oman kielitaitonsa kehittämiseen. Hypoteesini tämän suhteen piti, sillä oletin, että kouluilla ei ole riittävästi päteviä ruotsinopettajia ja tilanne sekä tavat vaihtelevat kunnittain. Lisäksi oletin rehtorien ja koulunjohtajien toivovan asiaan jonkinlaista parannusta ja sitä toivottiinkin etenkin täydennyskoulutuksen muodossa. Oletin lisäksi, että useammassa haastattelemassani koulussa opettajan olisi toiminut luokanopettaja, mutta näin ei ollut, vaan tilanne oli näissä kouluissa hyvä. Rehtoreilla oli kuitenkin tiedossa, että opetusta ei oltu kaikissa muissa kouluissa saatu järjestettyä yhtä hyvin. Tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että haastattelemini rehtoreiden määrä oli rajallinen ja ne antavat kuvan ainoastaan kahden suhteellisen suuren kaupungin ja yhden lähikunnan tilanteesta.

Haastatteluiden perusteella rehtoreilla on pyrkimys palkata ruotsin kieltä opettamaan muodollisesti pätevä ruotsinopettaja, jotta opetus olisi tarkoituksenmukaista, kulttuuriset erityispiirteet huomioivaa ja jotta opettajan kielitaito olisi riittävä tehtävään. Heistä jokainen näki edun myös siinä, että kieltä opettajaa nimenomaisesti kieltenopettaja. Tietyissä tilanteissa, kuten pienissä kunnissa, pienissä kouluissa tai sijaisuuksissa tätä kriteeriä ei kuitenkaan aina pystytä täyttämään. On myös mahdotonta yleistää, että kaikissa kunnissa ja kaikilla rehtoreilla olisi kielenopettajan palkkaamiseen yhtä suuri pyrkimys. Tutkimuksessani haastattelin vain kolmen kunnan rehtoreita, joille kaikille toive kielenopettajasta kuudennen vuosiluokan ruotsia opettamassa oli tullut myös ylempää. On kuitenkin kuntia, joissa yläkoulu on etäisyydeltään reilusti kauempana, minkä vuoksi koulujen välillä siirtyminen olisi aineenopettajalle mahdotonta päivän aikana tai joissa päteviä kaksoispäteviä opettajia ei yksinkertaisesti ole. Useat rehtoreista nostivatkin esiin haastattelussa sen, että vaikka tahtotilaa olisi, on usein paljon kiinni sattumasta sen lisäksi sen suhteen, millä kelpoisuuksilla opettajia on tarjolla tai hakee kouluihin sekä millaiset tuntiresurssit on esimerkiksi uudelle opettajalle mahdollista antaa. Myös hakijoiden määrät vaihtelevat kouluittain ja kunnittain ja näin esimerkiksi isommissa kunnissa saattaa olla enemmän valinnanvaraa opettajissa.

Tollolan (2015) tutkimuksen mukaan luokanopettajat kokivat kompetenssinsa opettamiseen olevan riittävä, mutta samalla kielitaitonsa suhteellisen heikko. On huomattavaa, että moni kokee olevansa kykenevä opettamaan ruotsia, vaikka kokisi oman kielitaitonsa heikoksi. Myös kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Karvin teettämän selvityksen mukaan 74 % luokanopettajaopiskelijoista koki ruotsin kielen taitonsa tyydyttäväksi, hyväksi tai kohtalaiseksi. Tästä huolimatta 58 % näistä opiskelijoista koki kielitaitonsa riittäväksi opettamaan ruotsia alakoulussa. (Karvi 2017.) On mielenkiintoista, että kieltenopetukseen koetaan vahvaa kompetenssia, vaikka itse kielitaito koettaisiinkin heikoksi. On syytä pohtia, onko syynä se, että opiskelijat näkevät kieltenopiskelun voivan pohjautua pitkälti kirjoihin ja kielioppiin, kuten he ehkä ovat itse kouluaikanaan kokeneet vai pohjautuuko ajatus luokanopettajaopiskelijoilla siihen, että heillä on muodollinen kelpoisuus opettaa kaikkia alakoulun oppiaineita ja he voivat hyvin kokea myös jonkin toisen opetettavan oppiaineen itselleen vaikeaksi ja silti opettaa sitä. Myös Suomen Luokanopettajien ja Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton puheenjohtajat nostivat MTV:n (31.5.2017) ja Uusimaan (9.2.2017) artikkeleissa esiin mielipiteensä siitä, että



luokanopettajat ovat riittävän kykeneviä opettamaan toista kotimaista kieltä alakoulussa, sillä he ovat tähän myös tutkintonsa puolesta päteviä. Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL) puheenjohtaja oli asiasta eri mieltä, eikä pitänyt heitä pätevinä, ellei luokanopettajalla ole sivuaineenaan ruotsia. Toisaalta Karvin teettämän selvityksen mukaan 41 % aineenopettajaopiskelijoista koki, etteivät opinnot olleet antaneet heille riittävästi valmiuksia opettaa kieltä alakoulun puolella. (Karvi 2017).

On huolestuttavaa, että asiasta ollaan niin vahvasti kahdella puolella ja että tämä keskustelu herättää paljon tunteita puolin ja toisin. Siitä huolimatta, että molemmilla osapuolilla löytyy myös yhteinen linja esimerkiksi täydennyskoulutuksen tarpeesta ja siitä, että kummatkin – niin luokanopettajat kuin kieltenopettajatkin – ovat arvostettuja ja päteviä omiin tehtäviinsä, on asia selvästi tunteita herättävä. Myös Suomen Luokanopettajien puheenjohtaja antoi kritiikkiä tuntien vähenemisestä yläkoulun puolella (MTV 31.5.2017). Artikkelissa nostettiin esiin myös keskustelussa esiin noussut ajatus siitä, että taustalla vaikuttaisi myös aineenopettajien huoli oman työnsä puolesta, kun tunnit isossa osassa kuntia vähenevät yläkoulun puolella ja heidän aiemmin opettamiaan tunteja siirretään mahdollisesti luokanopettajille. (Uusimaa 9.2.2017.)

Vaikka keskusteluissa ja aiemmassa tutkimuksessa nousikin esiin opettajan motivaation ja innon merkitys, niin ruotsia opettavan opettajan kielitaito on mielestäni myös merkittävässä roolissa. Aiemmassa keskustelussa ja haastatteluissa on tullut esiin myös huoli kulttuuritaitojen opetuksen puutteesta ja sitä kautta käytännön arkeen sitominen vähydestä, jos ruotsia opettaa luokanopettaja, joka pysyy turvallisuuden tunteen takia kiinni oppikirjojen sisällöissä. Jos kielitaito ei riitä tuottamaan muita opetusmateriaaleja tai soveltamaan kieltä erilaisiin tilanteisiin, saattaa se johtaa kirjoihin ja kielioppiin painottavaan opetukseen. Kuten edellisessä kappaleessa totesin, eivät luokanopettajaopiskelijat kokeneet ruotsin kielen taitojaan kiitettäväksi tai erinomaisiksi, vaikkakin he kokivat kielitaitonsa riittäväksi ruotsin kielen opettamiseen. Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan (Pasanen 2017) koulutuksessa ei pääosin huomioitu alkavaa ruotsin opetusta alakoulussa, eivätkä opinnot heidän mukaansa antaneet juurikaan valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa.

On harmillista ja merkittävää, että tuntijaon suhteen tehdään näinkin suuri muutos, mutta sen toimimiseen ja käytännön toteuttamiseen todellisessa kouluarjessa ei vaikuta olevan ratkaisuja tai yhtenäisiä suosituksia valmiina. Tämän nostivat esiin myös rehtorit

ja he kokivat, ettei kielikoulutuspoliittinen linjanveto ollut ulottunut riittävästi kaikille toimijoille. Tällaisia muutoksia tehdessä, jotka vaikuttavat sekä yläkoulun opettajien työllisyyteen että opiskelijoiden oppimäärästä kolmasosan mahdolliseen laadukkuuteen, tulisi kuunnella opettajia ja rehtoreita siitä, miten mahdollisimman laadukas opetus saataisiin tarjottua myös murrosvaiheessa. Tämän hetken varhentamisesta huolimatta ei ole taattua, että ruotsin kieli ja luokanopettajan opinnot olisivat valttikortti vielä seuraavankin opetussuunnitelman astuessa voimaan, sillä muutoksia opetussuunnitelmaan tehdään taas tulevaisuudessa.

Täydennyskoulutusta kaipasivat kaikki opettajat sekä Tollolan (2015), Pasasen (2017) että Karvin raportin (2017) mukaan. Samaa kieltä puhuvat rehtorihaastatteluideni tulokset. Niin aineenopettajat, luokanopettajat kuin rehtoritkin haluavat ja kaipaavat lisää täydennyskoulutusta, joka perehdyttäisi alakoulun ruotsin oppimäärään antaisi valmiuksia kieltenopettamiseen, päivittäisi ruotsin kielen taitoja sekä antaisi keinoja toimia alakoululaisten kanssa. Tällä hetkellä aineenopettajat olivat ilmaisseet tarpeensa nimenomaan kuudennen luokan oppimääriä käsittelevään koulutukseen, jossa käytäisiin läpi, mitä asioita ja miten alakoulussa tulisi opettaa. Tarpeet ovat erilaisia riippuen siitä, miltä työkokemus- ja opintopohjalta opettajat täydennyskoulutusta kaipaavat. Merkittävää on kuitenkin, olemassa olevaa täydennyskoulutusta on, mutta sitä ei nähdä riittäväksi ja sitä kaivataan yhä enemmän ja laajemmin sekä helposti saavutettavasti. Toisaalta täydennyskoulutuksen ei nähty korvaavan mahdollisia ruotsin aineenopettajan opintoja. Tämän lisäksi koulujen koulutusmäärärahat voivat olla kunnissa rajoitettuja ja tämä voi joissakin paikoissa aiheuttaa esteitä täydennyskoulutukselle, jos rahoituksesta vastaa kunta ja koulu, jossa opettaja opettaa.

Maijalan ja Kylänpään (2017) kyselyssä nousi esiin luokan- ja aineenopettajien erilaiset vahvuudet ruotsin kielen opetuksessa. Huolena nousi oppimateriaalit sekä eri kuntien eroavaisuudet tuntijaossa. Kun osassa kunnista tarjotaan lisätunteja yläkoulun puolella B1-kielessä, voi naapurikunnassa olla opetusta kaksi vuosiviikkotuntia vähemmän. Tämä aiheutti huolta myös haastattelemisani rehtoreissa ja on noussut puheenaiheeksi myös kieltenopettajien puolelta.

Yksi suuri kysymys ja pohdintaa herättävä asia on kuntien erot päätöksenteossa. On kohtuutonta, että eri kunnista tulevat lapset ja nuoret saavat eri määrän opetusta, kun kyse on Suomen toisesta kansalliskielestä, jonka osaaminen on edellytyksenä tiettyihin

julkisiin virkoihin ja jonka opiskelua tulee jatkaa niin toisella asteella kuin kolmannelle asteelle siirtyessäkkin. On mahdotonta ennustaa tarkasti, miten nämä eroavaisuudet näkyvät kielen osaamistasossa tulevaisuudessa, mutta kasvavien erojen mahdollisuus tulisi ottaa huomioon ja puuttua siihen mahdollisimman varhain. Yhtenä hypoteesinani oli, että pieni osa kouluista on lisännyt vuosiviikkotunteja B1-kieleen yläkoulun puolelle. Tämä hypoteesi piti, sillä vain viidesosa kunnista oli lisännyt tunteja yläkoulun puolelle tasatakseen yläkoulun puolen tuntivähennyksen.

Lisäksi eriarvoisessa asemassa ovat yhtenäiskoulut, joissa on yleensä kieltenopettaja yläkoulun puolella ja alakoulut, joiden yhteydessä tai suorassa läheisyydessä ei ole yläkouluja. Yhtenäiskouluissa on todennäköisesti mahdollisuus järjestää niin, että yläkoulun ruotsinopettaja opettaa kuudennen luokan ruotsin tunnit osana opetusvelvollisuuttaan tai ylitunteina. Jos tunteja ei ole lisätty yläkoulun opetussuunnitelmaan, pysyy tuntimäärä samana kuin aiemmin. Jos vuosiviikkotunteja on kunnassa lisätty yläkoulun puolelle toisen kotimaisen kielen opiskeluun, kasvavat tuntimäärät ja voivat tuoda pahimmillaankin vain haasteen liian monista ruotsin opetustunneista opettajaa kohti. Tällöin koulu saattaa ratkaista muutoksen siirtämällä alakoulun kielenopetuksen luokanopettajalle. Kouluissa, joissa ei ole yläkoulua lähettyvillä tai samassa pihapiirissä, ollaan usein tilanteessa, jossa toivotaan löytyvän kieltenopettaja, joka voi opettaa sekä ruotsia että esimerkiksi englantia tai muuta opetettavaa kieltä tai toivotaan, että kouluun löytyy luokanopettaja, joka on kaksoiskelpoinen toimimaan sekä luokan- että ruotsinopettajana. Aineyhdistelmien löytyminen tai toisaalta tuntien jakautuminen hyvin ei kuitenkaan ole myöskään tällöin varmaa, vaan kuten haastatellut rehtorit sanoivat – paljon on tuurista kiinni. Vastaavasti yläkoulun puolella opettajan huoleksi voi nousta liian vähän opetustunnit, kun kaksi vuosiviikkotuntia vähenee. Tästä yhtenä merkinä voi olla myös Sastamalan aloittamat opettajien yt-neuvottelut, jotka koskevat erityisesti saksa-ruotsi -aineyhdistelmää, jossa on vajausta ryhmissä. (Alueviesti 15.11.2018.)

Yhdessä rehtorin haastattelussa nousi esiin opettajien erimielisyydet esimerkiksi oppikirjojen ja oppimateriaalien suhteen. Mielestäni tämä on varsin järkevä pohdinnan aihe, sillä oppilaita ja heidän kielenoppimistaan ajatellen voisi olla järkevää, että he pääsevät jatkamaan opintojaan saman oppikirjasarjan parissa. Lisäksi kielen opiskelusta voitaisiin käydä keskustelua sen suhteen, millaisiin asioihin ja oppimistapoihin halutaan panna painoa POPS2014:n sallimissa rajoissa. Rehtoreiden haastattelujen perusteella tämän voi

nähdä korostuvan silloin, kun opetusta on ainoastaan yhtenä lukuvuonna ennen yläkouluun siirtymistä eikä kyse ole alakoulun puolella neljälle vuodelle jakautuvasta opetuksesta, kuten A1-kielessä.

## **5.2 Uudistukset toisen kotimaisen kielen varhentamisessa ja sen vaikutukset tulevaisuudessa**

Rehtorien haastatteluissa nousivat esiin pohdinnat tämän hetkisestä tavasta tehdä opetussuunnitelmatyötä ja uudistuksen työllistävydestä. Opetussuunnitelmatyö on osa koulutuspolitiikkaa ja kieliä koskevat päätökset osa kielikoulutuspolitiikkaa. Opettajia pyritään nykyään osallistamaan opetussuunnitelmatyöhön, mutta muutokset tehdään isoissa kokonaisuuksissa ja kerralla noin kymmenen vuoden välein. Rehtoreiden mielestä olisi syytä pohtia, tulevatko muutokset liian suurena kokonaisuutena, johon on sopeuduttava mahdollisimman nopeasti ja kerralla ja sitten kun koulun arjessa on totuttu muutosten tuomiin uusiin tapoihin, aletaan jo valmistella seuraavaa isoa uudistusta. Olisiko kenties helpompaa muuttaa opetussuunnitelmaa jatkuvasti, mutta pienemmissä, kohtuullisen kokoisissa kokonaisuuksissa ja kuormittaisiko se vähemmän kouluja ja opettajia? Olisiko näin mahdollista muokata opetussuunnitelmaa lyhyemmällä aikajänteellä, jos havaitaan, että jokin muutos ei ole toimiva?

Toisaalta rehtorit myös pohtivat jatkuvan muutoksen dilemmaa ja ajatusta siitä, että muutos on arkea. Koska opettajan pitää olla jatkuvasti kouluttautumassa tai muuttamassa toimintaansa, niin se voi käydä raskaaksi, varsinkin kun muutokset ja kehityskohdat eivät ole itsestä lähtöisin. Toki opetussuunnitelmaa ei tarvitse muokata nykyäänkään aina kerralla ja kaikki esimerkiksi kunnissa päätetyt asiat eivät ole määriteltyjä kansallisen opetussuunnitelman tasolla. Esimerkiksi tuntijako on valtioneuvoston asetus (422/2012), joten sen muuttaminen olisi mahdollista ilman varsinaista opetussuunnitelman muutosta. Lisäksi kunnilla on periaatteessa mahdollisuus päivittää kunnallista tuntijakoaan uudemman kerran, jos esimerkiksi ruotsin kielen nykyisten tuntimäärien ei nähdä riittävän kielitaidon kehittämiseen tai ylläpitoon.

OKM:n Toiminnallista ruotsia -raportin (2012) esille nostamista ratkaisuehdotuksista kolmeen on selvästi vastattu keinoin, jotka ovat nousseet myös tässä tutkielmassa esiin. Nämä vastatut ratkaisuehdotukset ovat kielen osaamistason nostamiseen ja ruotsin

kielen aseman parantamiseen tähtäävä varhennettu ruotsin opetus, Karvin toteuttama arviointi ruotsin aineenopettajien ja luokanopettajakoulutuksen ruotsin sisällöistä ja erityiskysymyksistä ja täydennyskoulutuksen lisääminen. (OKM 2012.)

Vaikka pakkoruotsikeskustelu nouseekin keskusteluun mediassa aina tasaisin väliajoin ja aiheuttaa pohdintaa sekä mielipiteitä suuntaan ja toiseen, on ilo todeta, että haastattelujen perusteella kuudennen luokan oppilaiden asenne tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden näkemyksen mukaan on positiivinen ruotsin kieltä ja sen oppimista kohtaan. Tämä on kuitenkin rehtoreiden kokemus, eikä ole tämän tutkimuksen pohjalta tieteellisesti todistettavissa. On hyvin mahdollista, että varhennetulla kieltenopetuksella on siis osuttu juuri oikeaan siinä, että asenne opiskella uutta kieltä, eli toista kotimaista kieltä, on positiivisempi alakoulussa kuin yläkoulunsa juuri aloittaneilla.

Aiemman tutkimuksen mukaan ruotsin kielen osaamistaso on heikentynyt vuosien varrella ja jopa yli puolet oppilaista koki ruotsin kielen osaamisensa heikoksi eivätkä he kokeneet opiskelua mielekkääksi (Tuokko 2009). On hyvin mahdollista, että positiivinen mielikuva itsestä ruotsin kielen oppijana kantaa myös yläkoulun puolelle ja jatkoon murroksesta huolimatta. Haasteena on kuitenkin jo aiemmin pohdintaluvussa mainittu huoli motivaation ylläpitämisestä, kun tuntimäärä joillakin vuosiluokilla pienenee ja kun se koetaan vähäksi kielenoppimisen kannalta.

Suurin huoli uudistuksen seurauksesta on itselläni, aiempien tutkimusten tuloksissa ja rehtoreilla ruotsin osaamistason lasku. OKM:n Toiminnallista ruotsia -raportin yksi ehdotus ruotsin kielen osaamistason parantamiseksi oli toisen kotimaisen kielen varhentaminen. On kuitenkin vaikea uskoa, että varhentamisella olisi tarkoitettu jättää yhtä peruskoulun vuosiluokkaa ilman opintoja tai kahdella vuosiluokalla vähentää tunteja. Vuoden 2008 arvioinnin (Tuokko 2009) tulokset siitä, että oppilaiden taitotaso on laskenut aiemmasta, kieliä siitä, että ruotsin kielen opetusta ei tulisi jakaa useammalle vuosikursseille tunteja lisäämättä. Kun opetus ei ole säännöllistä eikä edes kielen opittuja taitoja ylläpitävää on riskinä, että kielitaito heikkenee. Tämä on olennainen kysymys ja syy siihen, miksi lähdin selvittämään myös sitä, kuka tämän yhden kolmasosan peruskoulun oppilaiden ruotsin kielen opetuksesta opettaa.

Kuten aiemmin olen todennut, on opettajalla ja opetuksen laadulla suuri merkitys etenkin, kun opetustuntien määrää ei ole lisätty, vaan kyse on yhdestä kolmasosasta aiemminkin käytössä olleesta tuntimäärästä. Tuntimäärän osuuden suuruuden lisäksi

merkittävää on jo aiemmassa arvioinnissa todettu heikentynyt osaamistaito kielessä. Kielitaidon paranemista tämä ratkaisu ei itsessään tue. Toiminnallista ruotsia -raportin (OKM 2012) ehdotus opiskelun varhentamisesta ei kuitenkaan sisältänyt ajatusta tuntimäärän pitämisestä samana, jolloin voidaan olettaa, että toiveena on ollut lisätä kielenopetusta lisäämällä tunteja eikä pitämällä niitä entisellään.

Kuten yksi rehtoreista nostikin haastattelussa esiin, on aivan eri asia opiskella ruotsin kieltä ja motivoitua siitä, jos asuu länsirannikolla, jossa on tekstit kylteistä lähtien kaksikielisinä kuin innostua siitä itärajalla, jossa kuulee enimmäkseen venäjän kieltä. Eroista huolimatta on mielestäni merkittävää huomata, että hallituksen ajama kielikokeilu ei ottanut tuulta alleen yhdessäkään Suomen kunnassa, eikä se alun markkinoinnista ja odotuksista huolimatta lähtenyt käyntiin. Kielikokeilusta kerroin tarkemmin luvussa 2.2.2, Alun perin mukaan ilmoittautuneiden kuntien määrä oli pieni, mutta lopulta etenkin mukaan lähtemään ilmoittautuneiden oppilaiden määrä osoittautui todella pieneksi. Alkuperäinen arvio oli yli 2000 osallistujaa, joka supistui kuntien määrän pienentyessä reiluun neljään sataan ja lopulta vain muutamiin kymmeneen.

Mielestäni kielikokeilun peruuntuminen toimii hyvänä osoituksena siitä, että nykyisellään virkamiesruotsin vaatimukset ja ruotsin asema eivät mahdollista vanhempien silmissä sitä, että ruotsin kielen voisi olla valitsematta ja vaihtaa toiseen kieleen. Jos kielestä haluttaisiin tehdä aidosti valinnainen, tulisi sen asemaa toisena virallisena kielenä muuttaa, jotta kukaan ei alakouluikäisen valintansa, jonka huoltaja on päättänyt, joutuisi ongelmiin kielitaitonsa suhteen opiskelussa ja työelämässä. Kielikokeilulaissa (1134/2017) määriteltiin myös keinot turvata toisen kotimaisen kielen riittävä osaaminen korkeakoulussa ja toisaalta mahdollisuus erityisiin opetusjärjestelyihin toisella asteella. Lisäksi tarjottu avustus korkeakouluopinnoissa tarkoitti sitä, että varsinaista vapautusta toisesta kotimaisesta kielestä ei olisi korkeakoulussa saanut, vaan kyse olisi ollut tukikurssista, jotta korkeakouluruotsin voi läpäistä. Uskon, että kielikokeilu nykyisellään ei saanut riittävästi osallistujia juurikin näiden tulevaisuuden mahdollisuuksien sulkemisen vuoksi ja huolesta uudistuksen vaikutuksesta lapsen tulevaisuuteen. Juurakko-Paavolan ja Åbergin (2018) mukaan aiemmin vain 60 % yliopistoista ja 54 % ammattikorkeakouluista on myöntänyt vapautuksen ruotsin opinnoista, jos siitä on vapautettu aiemmin koulupolulla. Heidän teettämän kyselyn mukaan käytänteet vapauttamisen perusteista, siitä

päättävistä kuin ruotsinopettajan roolistakin päätöksen tekijänä vaihtelevat paljon. (Juurakko-Paavola & Åberg, 2018.)

Tiedon siitä, että kielikokeilulaki koettiin tarpeelliseksi toteuttaa ja luoda, tulisi herättää pohtimaan ruotsin kielen asemaa tarkemmin. On tärkeää pysähtyä sen dilemman äärelle, että ruotsin kielen osaamistaso on laskussa, ruotsia opettaa tulevaisuudessa osassa kouluista luokanopettaja ja osassa kieltenopettaja, tunteja on isossa osassa kunnista yläkoulussa aiempaa vähemmän vuosiluokkaa kohti ja että yhteiskunnassa on herännyt tarve kyseenalaistaa pakollisten ruotsin opintojen merkitys ylipäänsä. Tämä kaikki on osa yleistä ja pidempään jatkunutta yhteiskunnallista keskustelua ns. ”pakkoruotsista” ja sen asemasta sekä ruotsin kielen asemasta yhteiskunnassamme.

Jos ruotsin kieli halutaan tulevaisuudessa muuttaa vapaaehtoiseksi, tulisi toisen kotimaisen kielen asemaa muuttaa niin toisen asteen opinnoissa, korkeakouluopinnoissa kuin valtion viroissakin sekä monissa muissa instansseissa. Tämä vaatisi suuria muutoksia ja muutokset vaikuttaisivat radikaalisti toisen kotimaisen kielen rooliin ja nykyiseen rooliin suomalaisessa yhteiskunnassa. Vaikuttaisi siltä, että kielikokeilu kuvasi joidenkin poliittisten puolueiden tahtotilaa ohjata päätöksentekoa tähän suuntaan, mutta yhteiskunta ei nykyisellään ollut siihen valmis ilman suurempia ja laajempia muutoksia, jotka mahdollistaisivat muun kielen valinnoille yhtäläiset mahdollisuudet ja lähtökohdat myös korkeakoulussa opiskellessa tai valtion virkoihin hakiessa. Tämä kaikki nostaa esille sen, että kielikoulutuspolitiikan ja kielilain muuttamisella on vaikutuksia moneen tasoon ja ne kohdistuvat niin tekijöihin kuin prosesseihinkin ja taustalla vaikuttavat historialliset ja kulttuuriset tekijät (Johansson & Pyykkö 2005). Järjestelmä ei tunnu olevan valmis tällä hetkellä edes kielikokeilun kokoiseen kokeiluun. Jos päätös kielikokeiluun osallistumisesta olisi johtanut siihen, että opiskelijan tarvitsee nähdä vaivaa vapautuakseen ruotsin opinnoista korkeakouluopinnoissa, on asema epätasa-arvoinen eri yliopistoissa opiskeleville. Ruotsin kielen muuttaminen vapaaehtoiseksi vaikuttaisi vahvasti kielen osaajien määrään ja täten siihen, miten ruotsinkielisten kielelliset oikeudet voitaisiin täyttää Suomessa. On myös hyvä kysymys, onko yhteiskunta halukas muuttamaan toisen kielen asemaa näin radikaalisti vai onko kyse pienemmästä joukosta ihmisiä, jotka ajavat laajempaa kielivalikoimaa toisen kotimaisen kielen kustannuksella.

Haastatteluiden perusteella kouluissa koettiin ruotsin kieli tärkeäksi ja mielekkääksi asiaksi ja sen varhentaminen ajatuksen tasolla hyväksi. Toisaalta aiemmasta

tutkimuksesta kumpusi esille myös oppilaiden kokemus ruotsin kielen opiskelusta vaikeana ja haastavana oppiaineena. Tuokon (2009) tutkimuksen mukaan yli puolet oppilaista kokivat ruotsin kielen opiskelun hankalaksi ja 46 % koki, etteivät he kohtaa kieltä arjessaan. On ymmärrettävää, että kieltenopiskelu tuntuu oppilaista mielekkäämmältä, jos kieltä kuulee myös arjessa. Esimerkiksi englannin kieltä kuulee jatkuvasti tv-sarjoissa. Nykypäivänä etenkin suoratoistopalveluiden ja erilaisten interaktiivisten videopelien ollessa suosiossa, kohtaavat lapset ja nuoret usein englannin kieltä arjessa. Ruotsin kielen osuus on tällaisissa kanavissa huomattavasti pienempi, ellei katsoja itse tee tietoista päätöstä esimerkiksi suoratoistopalvelussa tekstien vaihtamisesta ruotsin kielelle. Katukuvassa ruotsin kieli näkyy isoimmissa ja kaksikielisissä kunnissa kylttien muodossa sekä esimerkiksi mainoksissa. Oppilaille olisi ensiarvoisen tärkeää, että ruotsin kieltä näkisi ja kuulisi niin eri mediakanavissa kuin myös yhteiskunnallisissa keskusteluissa. Kielen näkyminen myös kouluarjessa muuallakin kuin ruotsin tunneilla voisi vetreyttää ja ylläpitää kielitaitoa. Alakoulun puolella luokanopettajilla on merkittävä kannustajan rooli, ja ruotsin kieltä ja sen merkitystä voitaisiin nostaa esiin myös muussa opetuksessa ja luokkatilanteissa. Eri teemojen esiin nostaminen on kuitenkin luokanopettajien itsensä vastuulla muun opetuksen ohessa, eikä välttämättä aina toteudu nykyisten tuntiresurssien tai oman kompetenssin ja kulttuurintuntemuksen mahdollisen puutteen takia

Muuttuneen B1-kielen tuntijaon ja opettajan kelpoisuuden merkitys kielen osaamistason mahdollisessa tulevassa muutoksessa on asia, jonka suuntaa ei voida varmasti varmistaa tällä tutkimuksella. On kuitenkin vaikea uskoa tutkimuksen perusteella, että suunta olisi nykyisellä tuntijaon ja opetussuunnitelman päivityksellä ylöspäin, vaikka kielen opiskelun aloitusta onkin varhennettu. Kun osaamistason käyrä on ollut jo aiemmin suuntaamassa alaspäin, yli puolet opiskelijoista on kokenut kielen hankalaksi opiskeltavaksi ja kielen varhentamisen hintana ruotsin tunnit ovat suuressa osassa kunnista vähentyneet yläkoulun puolelta, on vaikea nähdä, miten osaamistaso voisi kääntää näillä lähtökohdilla kulkusuuntaansa. Ja toisaalta – jos osaamistason suunta jatkaa alaspäin kulkuaan, korostuuko aineenopettajan opetus alakoulun kuudennella luokalla vai onko alakoulussa ruotsia opettavan opettajan pätevyydellä lopulta todellista vaikutusta osaamistason suhteen? Onko tällöin suurempi vaikutus yläkoulun yhden käden sormilla laskettavilla vuosiviikkotunneilla?



## 5.3 Tutkimuksen arviointia

Tässä tutkimuksessa tutkittiin sitä, kuka alakoulussa opettaa ruotsia ja miksi tähän ratkaisuun on päädytty. Haastateltaviksi valittiin kuusi rehtoria kahdesta suuresta kaupungista ja yhdestä pienemmästä kunnasta. Tutkimuksessa keskityttiin heidän kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin yhteensä kolmenkymmenen kunnan tuntijako B1-kielen osalta.

Koska kyseessä on pro gradu -tutkielma, on sekä aihe että aineiston määrä ollut pakko rajata. Jos kuntien rekrytointitilannetta ja opettajien pätevyyttä olisi selvitetty ainoastaan kyselylomakkeella, ei olisi ollut mahdollista saada samalla tavalla esiin rehtoreiden näkemyksiä ja asenteita. Haastatteluiden analyysissä käytetyt menetelmät olivat puolistrukturoitua haastatteluun soveltuvia. Haastatteluja tehdessä ja tulkitessa on kuitenkin aina mahdollista, että tulkintaan vaikuttaa haastattelijan tekemät tiedostamattomakin valinnat kysymysten suhteen. Haastatteluiden analyysiin vaikuttavat myös haastattelijan omat näkemykset ja kokemukset sekä tausta. Tämän tutkimuksen kohdalla siihen vaikuttivat varmasti ruotsin kielen opinnot, mutta myös luokanopettajan opinnot ja työkokemus luokanopettajana.

Haastatteluissa ei noussut esille, että joitakin asioita olisi jätetty tarkoituksella sanomatta tai kertomatta, mutta on mahdollista, etteivät rehtorit nostaneet kaikkia huolenaiheitaan tai asioita esiin. Tähän ovat voineet vaikuttaa esimerkiksi aiemmat keskustelut kunnassa aiheesta tai pelko siitä, että koulun tilanne tai rehtoreiden näkemykset voisivat olla yhdistettävissä kouluihin.

Kouluiksi valikoitui kuusi koulua, joiden yhteydessä ei toimi yläkoulu ja jotka eivät ole yhtenäiskouluja. Lisäksi koulut olivat sellaisia, joissa ei ole tarjottu A-ruotsia aiemmin. Koulujen valinta vaikuttaa luonnollisesti haastattelutuloksiin, mutta ratkaisut tehtiin tietoisesti, jotta voitiin taata pro gradu -tutkielman puitteissa suhteellisen samoista lähtökohdista oleva otanta, jotta haastattelujen tulokset olisivat vertailukelpoisia keskenään. Haastatteluista kieltäytyi useampi rehtori eri syihin vedoten. On mahdollista, että jollakin haastattelusta kieltäytyneellä on ollut aiheesta enemmän kritiikkiä tai he olisivat puhuneet enemmän asian puolesta.

Aiempaa tutkimusta aiheesta käytettiin tutkimuksen pohjana niiltä osin, mitä sitä aiheesta oli tehty. Aihe oli ajankohtainen ja lisää materiaalia aiheesta ilmestyi

lehtikirjoitusten ja selvitysten muodossa tutkielman edetessä ja nämä antoivat lisää aiheeseen liittyvää taustamateriaalia tutkielmaan. Lisäksi käytin tukena materiaalia kieli-suunnittelusta ja opetussuunnitelmatyöstä.

## 6 Loppusanat

Tutkimukseni osoitti, että toisen kotimaisen kielen varhentaminen on ollut osin ongelmallista ja että kouluissa on opetuksen järjestelyiden suhteen ollut erilaisia ratkaisuja, jotka ovat muuttuneet matkan varrella ja ovat muuttumassa tulevaisuudessakin. Ajatus toisen kielen varhentamisen ongelmallisuudesta opettajaresurssien ja tuntimäärien takia osoittautui todelliseksi.

On toisen kotimaisen kielen osaamisen tulevaisuuden kannalta mielenkiintoista, miten opetussuunnitelman uudistus vaikuttaa kielen osaamistasoon ja motivaatioon myöhäisemmässä vaiheessa koulupolulla tai esimerkiksi jatko-opinnoissa. Mitä seuraa, kun eri kuntien oppilailta on toisistaan poikkeavat määrät vuosiviikkotunteja toisessa kotimaisessa kielessä yläkoulun opetussuunnitelmassa? Millaiset ovat vaikutukset, kun ruotsin kielen opetus laajenee 7.–9. -luokilta 6.–9. -luokille, kun tuntimäärät pysyvät isossa osassa kuntia ennallaan? On mielenkiintoista nähdä, miten kielikoulutuspolitiikan eri toimijat vastaavat tähän, jos kielitaidon lasku jatkuu.

Jatkossa olisi tärkeää tutkia sitä, miten ruotsin kielen varhentaminen vaikuttaa kielen osaamistasoon peruskoulun päättövaiheessa ja onko tuloksissa nähtävissä korrelaatiota osaamistason ja sen välillä, onko opettajana kuudennella luokalla toiminut luokanopettaja vai kieltenopettaja. Tämän lisäksi näkisin tärkeäksi tutkittavaksi asiaksi sen, onko osaamistaso korkeampi niissä kunnissa, joissa on päädytty lisäämään valinnaisia opintoja yläkoulun puolelle niin, että toisen kotimaisen kielen opintoja on B1-kielen lukijoilla yhteensä kahdeksan vuosiviikkotuntia. Ja vastaavasti onko osaamistaso matalampi niissä kunnissa, joissa on päädytty pitäytymään valtioneuvoston asetuksen mukaisen tuntijaon (422/2012) minimimäärässä. Näitä kuntia oli tutkimuksessani 22 kolmestakymmenestä, joten määrä on merkittävä.

Uudistus tarkoittaa osassa kouluista kahta vuosiviikkotuntia 7. luokalla ja ainoastaan yhtä vuosiviikkotuntia sekä 8. että 9. luokalla tai yhtä vuosikurssia ilman toisen kotimaisen kielen opintoja. Verrokkina A1-kielen opetusta saadaan yläkoulun kolmena lukuvuotena yhteensä 7 vuosiviikkotuntia. Saavatko eroavaisuuksista huolimatta oppilaat yhtäläiset riittävät valmiudet lukio-opintoihin ja korkeakoulujen toisen kotimaisen kielten opintoihin? Mitä käy valtionvirkojen kelpoisuusvaatimuksille, kun nykyään yhtenä kelpoisuusvaatimuksena on toisen kotimaisen kielen osaaminen? Jos taidot ruotsin kielessä

laskevat, kuinka se vaikuttaa asenteeseen toista kotimaista, pakkoruotsia, kohtaan ja tätä kautta sen asemaan suomalaisessa yhteiskunnassa?

Tämän lisäksi voi olla mielekästä selvittää asenteita toista kotimaista kieltä kohtaan myös vastaisuudessa. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ollut mahdollista selvittää tätä osa-aluetta kuin rehtoreiden asenteiden ja heidän näkemänsä osalta sekä aiemman tutkimuksen tuloksia hyväksi käyttäen. Ruotsin kielen varhentamisella ja tuntijaolla voi kuitenkin olla välillistä tai suoraa vaikutusta myös tulevaisuuden nuorten ja aikuisten asenteisiin ruotsin kieltä kohtaan. Tämä nousi osaamistason laskun ohella toiseksi selkeäksi rehtoreidenkin esiin nostamaksi huolenaiheeksi, kun tarkastellaan toisen kotimaisen kielen varhentamisen seurauksia.

Toivon, että toinen kotimainen kieli ja sen asema herättävät myös tulevaisuudessa tutkijoiden mielenkiinnon. Tutkimustuloksia tulisi myös tuoda päättäjien ja poliitikkojen tietoon ja näin pyrkiä vaikuttamaan kieli- ja kielikoulutuspolitiikkaan. Oli muutossuunta mikä tahansa, on mielestäni toisen kotimaisen kielen yhteiskunnallisen roolin kannalta ensijaisen tärkeää tutkia asiaa ja selvittää, mitkä syyt ja asiat vaikuttavat päätöksien taustalla ja mihin suuntaan yksittäiset, joistakin päättäjistä pieniltäkin tuntuvat päätökset voivat johtaa kunnallisella tai valtakunnallisella tasolla.

## Lähdeluettelo

- Alueviesti, 15.11.2018. *Sastamala aloittaa kieltenopettajien yt-neuvottelut*. <https://alueviesti.fi/2018/11/15/sastamala-aloittaa-kieltenopettajien-yt-neuvottelut/> Tulostettu: 15.11.2018
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998*
- Green-Vänttinen, Maria, Korkman, Christina & Lehti-Eklund, Hanna, 2010: *Svenska i finska gymnasier*. Helsinki: Universitetstryckeriet Helsingfors.
- Helsingin kaupunki, 2017. *AI-kielen opiskeleminen käynnistyy Helsingissä 1. luokalta syksyllä 2018*. <https://www.hel.fi/uutiset/fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/a1-kielen-opiskeleminen-kaynnistyy-helsingissa-1-luokalta-syksylla-2018> (Tulostettu: 17.6.2018)
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena, 2000: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press
- HS (Helsingin Sanomat), 27.4.2017. Joissain kouluissa voi pian jättää pois pakollisen ruotsin – Asiantuntijoiden huoli: pahimmillaan kokeilu voi kiihdyttää eriarvoistumista. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005186786.html> (Tulostettu 30.10.2018)
- HS (Helsingin Sanomat), 7.5.2018. *Hallituksen puuhaama kielikokeilu kuivuu kasaan*. <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000005669914.html> (Tulostettu 30.10.2018)
- Huttunen, Irma & Takala, Sauli, 2004: *Euroopan neuvoston toiminta kielikoulutuksen kehittämiseksi ja sen vaikutus kielisuunniteluun Suomessa*. Kielikoulutus tienhaarassa, toim. Kari Sajavaara & Sauli Takala, 2004. Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä.
- Itä-Savo, 21.5.2018: Kaatuuko kielikokeilu? — Rovaniemellä ja Savonlinnassa mietitään torstaina, lukevatko kaikki sittenkin koulussa ruotsia  
2018: <https://ita-savo.fi/uutiset/lahella/3571a925-fd19-4210-82b5-12ae8b23fb80> (Tulostettu 15.6.2018)
- Johansson, Marjut & Pyykkö, Riitta, 2005: Johdanto: monikielisyys ja kielipolitiikka. Teoksessa Johansson, Marjut & Pyykkö, Riitta (toim.): *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Gaudeamus, Helsinki.
- Juurakko-Paavola, Taina & Palviainen, Åsa, 2011: *Svenskans situation i Finland. Lagar och utbildningssystem*. Teoksessa: Juurakko-Paavola, Taina & Palviainen, Åsa (toim.): *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 9–22. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201212193374>
- Juurakko-Paavola, T. & Åberg, A.-M. (2018). Ruotsin kielen osaamisvaatimuksista vapauttaminen korkeakouluissa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/ruotsin-kielen-osaamisvaatimuksista-vapauttaminen-korkeakouluissa> (Tulostettu 13.11.2018)
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2017: *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. [https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI\\_1417.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf) (Haettu: 8.10.2018)
- Kielilakikomitea, 2000: *Kansalliskielten historiallinen, kulttuurinen ja sosiologinen tausta*. Kielilakikomitea. Työryhmämuistio.
- Kuntaliitto, 2016. [www.kunnat.net/kielitietoa](http://www.kunnat.net/kielitietoa) (Haettu: 31.3.2016)

- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetushallitus.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79100/opm09.pdf?sequence=1> Haettu: 1.5.2018
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017
- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003
- Laki toisen kotimaisen kielen kokeilusta perusopetuksessa 1134/2017
- Laukkanen, Risto, 1998: *Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lukiolaki 629/1998
- Maijala, M. & Kylänpää, S. (2017). Luokanopettajien kokemuksia ruotsin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14.12.2017 (Joulukuu).  
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/luokanopettajien-kokemuksia-ruotsin-opettamisesta/>
- MTV, 28.12.2016. *PS-nuorten pakkoruotsia vastustavasta videosta somekohu*.  
<https://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/ps-nuorten-pakkoruotsia-vas-tustavasta-videosta-somekohu-jos-mitattaisiin-kuin-joulukinkkua-olisi-vat-yha-sikalassa/6242796#gs.1rVVGi8> (Haettu 16.5.2018)
- MTV, 31.5.2017. *Kuinka hyvin pitää osata ruotsia, jotta voi opettaa sitä alakoulussa?*  
<https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/kuinka-hyvin-pitaa-osata-ruotsia-jotta-voi-opettaa-sita-alakoulussa/6454308#gs.DqREZZ8> (Haettu 15.10.2018)
- Nuolijärvi, Pirkko, 2005: Suomen kielet ja kielelliset oikeudet. Teoksessa Johansson, Marjut & Pyykkö, Riitta: *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Gaudeamus, Helsinki.
- Opetushallitus, 2014: *Määräys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista*.  
[http://www.oph.fi/download/163775\\_maarays\\_perusopetus\\_104\\_011\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163775_maarays_perusopetus_104_011_2014.pdf) (Tulostettu: 15.3.2016)
- Opetushallitus, 2014, työryhmät. <http://www.oph.fi/ops2016/tyoryhmat> (Tulostettu: 31.3.2016)
- OPH, 2017: *Toisen kotimaisen kielen kokeilut*. [https://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke/toisen\\_kotimaisen\\_kielen\\_kokeilut](https://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke/toisen_kotimaisen_kielen_kokeilut) (Haettu 15.6.2018)
- OKM, 2012: *Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuis-tioita ja selvityksiä 2012:9 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf> (Tulostettu 8.10.2018)
- Perusopetuslaki 628/1998
- Pietilä, Asta & Toivanen, Osmo (toim.) 2000: *Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Haettu: 31.3.2016)
- Saari, Tiina, 2005: Ruotsin kieli Suomessa. Teoksessa Johansson, Marjut & Pyykkö, Riitta: *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Gaudeamus, Helsinki.
- Saarinen, Taina, 2018: *Toisen kotimaisen valinnaistamiskeskustelun pitkä historia ja lyhyt toteutus*. Kieliverkosto. (Tulostettu: 30.10.2018)
- Sajavaara, Kari, Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari: *Kielikoulutuspolitiikka*

- Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa: Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (toim.): *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Savon Sanomat, 28.2.2016: ”Maalaislapsille ruotsia opettaa luokanopettaja, kaupunkilaisille aineenopettaja” <https://www.savonsanomat.fi/savo/Maalaislapsille-ruotsia-opettaa-luokanopettaja-kaupunkilaisille-aineenopettaja/737004> (Tulostettu: 31.3.2018)
- Suomen perustuslaki 731/1999
- Suomen Ruotsinopettajat ry, kesäkuu 2014: *Ruotsinopettajien tuntemuksia OPS2016-perusteista ja B1-kielen opetuksen varhennuksesta. Tiivistelmä Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenkyselystä*. [http://www.kielipolitiikka.net/faktamtr/sro\\_ops2016.pdf](http://www.kielipolitiikka.net/faktamtr/sro_ops2016.pdf) (Tulostettu: 13.6.2018)
- SVT = Suomen virallinen tilasto. Väestörakenne 2015. [http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak\\_2015\\_2016-04-01\\_tau\\_002\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak_2015_2016-04-01_tau_002_fi.html) (Haettu: 31.3.2016)
- Takala, Sauli, Sajavaara, Kari & Sajavaara, Paula, 2000: Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.): *Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. I: Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tollola, Jonna, 2015: *Peruskoulun ruotsin kielen opetus murroksessa: ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia? I: Kieli, koulutus ja yhteiskunta* (www). <http://www.kieliverkosto.fi/article/peruskoulun-ruotsin-kielen-opetus-murroksessa-ketka-opettavat-kuudesluokkalaisille-ruotsia/> Julkaistu 9.9.2015. (Haettu 30.3.2016)
- Tuokko, Eeva, 2009. *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Uusimaa, 9.2.2017. *Alakoulun ruotsi hiertää opettajakunnassa – ”Emme tarkalleen tiedä, kuka ruotsia alakouluissa opettaa”* <https://www.uusimaa.fi/artikkeli/484309-alakoulun-ruotsi-hiirtaa-opettajakunnassa-emme-tarkalleen-tieda-kuka-ruotsia> (Haettu: 15.10.2018)
- Valtioneuvoston www-sivu, 16.4.2018. *”Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu”*. [https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu](https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu) (Tulostettu 13.6.2018)
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista taivoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012
- Valtioneuvoston kanslia, 2017: *Hallituksen kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2017. Hallituksen julkaisusarja 8/2017*. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-463-4> (Haettu 1.2.2018)
- Yle, 20.9.2017: *Kielikokeilu etenee – 2 200 oppilasta voi valita ruotsin tilalle muun kielen, ehdot taa hallitus*. <https://yle.fi/uutiset/3-9839587> (Tulostettu 15.6.2018)
- Yle Tampere, 4.10.2018: *Tampereen lukiot ovat ulkopaikkakuntalaistenkin suosiossa*. <https://yle.fi/uutiset/3-10438127> (Tulostettu 18.10.2018)

# Liitteet

## Liite 1 Perusopetuksen tuntijako (Valtioneuvoston asetus 28.6.2012 422/2012)

Aine	Vuosiluokka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yht.	
Äidinkieli ja kirjallisuus		14				18			10		42	
A1-kieli		-----				9			7		16	
B1-kieli		-----						2		4		6
Matematiikka		6				15			11		32	
Ympäristöoppi		4				10						
Biologia ja maantieto <sup>1</sup>									7			
Fysiikka ja kemia <sup>1</sup>									7			
Terveystieto <sup>1</sup>									3			
<i>Ympäristö- ja luonnonmietoaineet yhteensä</i>						14			17		31	
Uskonto/Elämäntietomustieto		2				5			3		10	
Historia ja yhteiskuntaoppi <sup>2</sup>		-----				5			7		12	
Musiikki		2				4			2		8	
Kuvataide		2				5			2		9	
Käsityö		4				5			2		11	
Liikunta		4				9			7		20	
Kotitalous		-----								3		3
Taide- ja taitoaineiden valinnaiset						6			5		11	
<i>Taide- ja taitoaineet yhteensä</i>												62
Oppilaanohjaus		-----								2		2
Valinnaiset aineet							9					9
<b>Vähimmäistuntimäärä yhteensä</b>												<b>222</b>
(Vapaaehtoinen A2-kieli) <sup>3</sup>		-----								(12)		(12)
(Vapaaehtoinen B2-kieli) <sup>3</sup>		-----								(4)		(4)
-- = Oppiainetta voidaan opettaa asianomaisilla vuosiluokilla, jos opetussuunnitelmassa niin määrätään												
<sup>1</sup> Ainetta opetetaan osana ympäristöopin opetusta integroidusti vuosiluokilla 1–6.												
<sup>2</sup> Yhteiskuntaoppia opetetaan vuosiluokilla 4–6 vähintään 2 vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 7–9 vähintään 3 vuosiviikkotuntia.												
<sup>3</sup> Oppilas voi kielestä riippuen opiskella vapaaehtoista A2-kieltä joko valinnaisena aineena tai B1-kielen sijasta opetettavana yhteisenä aineena. Oppilas voi opiskella B2-kieltä valinnaisena aineena. Vaihtoehtoisesti vapaaehtoiset A2- ja B2-kielet voidaan järjestää perusopetuksen tuntijaon vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena, jolloin niiden opetusta ei voida järjestää käyttäen tässä pykälässä määriteltyjä valinnaisten aineiden tai B1-kielen kaikille yhteistä vähimmäistuntimäärää. Kielestä riippuen oppilaalle opetetaan tällöin B1-kieltä tai sen sijasta valittavia valinnaisia aineita. Vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena A2-kieltä opiskelevan oppilaan kokonaistuntimäärä olisi yhteensä vähintään 234 vuosiviikkotuntia ja B2-kielen valinneen oppilaan yhteensä vähintään 226 vuosiviikkotuntia. Vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena sekä A2- että B2-kieltä opiskelevan kokonaistuntimäärä perusopetuksen aikana olisi yhteensä vähintään 238 vuosiviikkotuntia.												



**Liite 2 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet**  
**Ruotsin kielen B1-oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3-6**

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen		
T1 auttaa oppilasta jäsentämään käsitystään kaikkien osaamiensa kielten keskinäisestä suhteesta	S1	L1, L2, L4
T2 tutustuttaa oppilas suomen ja ruotsin asemaan kansalliskielinä sekä ruotsin kielen vaikutukseen suomen kieleen	S1	L2
Kieltenopiskelutaidot		
T3 ohjata oppilasta harjaannuttamaan viestinnällisiä taitojaan sallivassa opiskeluilmapiiirissä ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen sekä ottamaan vastuuta opiskelustaan ja arvioimaan osaamistaan	S2	L1, L5, L3
T4 rohkaista oppilasta näkemään ruotsin taito tärkeänä osana elinikäistä oppimista ja oman kielivarannon karttumista ja rohkaista ruotsinkielisten oppimisympäristöjen löytämiseen ja hyödyntämiseen myös koulun ulkopuolella	S2	L3, L5
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa		
T5 ohjata oppilasta harjoittelemaan erilaisia, erityisesti suullisia viestintätilanteita	S3	L4
T6 rohkaista oppilasta käyttämään viestinsä perille saamiseksi monenlaisia, myös ei-kielellisiä keinoja ja pyytämään tarvittaessa toista ja hidastusta	S3	L4
T7 ohjata oppilasta harjoittelemaan erilaisia kohteliaisuuden ilmauksia	S3	L4
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä		
T8 rohkaista oppilasta ottamaan selvää tilanneyhteyden avulla helposti ennakoitavasta ja ikätasolleen sopivasta puheesta tai kirjoitetusta tekstistä	S3	L4
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä		
T9 tarjota oppilaalle runsaasti tilaisuuksia harjoitella ikätasolle sopivaa hyvin pienimuotoista puhumista ja kirjoittamista	S3	L4

**Ruotsin kielen B1-oppimäärän tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 3-6**

**S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen:** Tarkastellaan ja verrataan ruotsin kielen ja entuudestaan tuttujen kielten tärkeimpiä yhtäläisyyksiä ja eroja.

**S2 Kielenopiskelutaidot:** Asetetaan tavoitteita ja suunnitellaan toimintaa yhdessä. Selvitetään, missä ruotsin taitoa tarvitaan ja missä sitä voi käyttää. Opetellaan huomaamaan, miten ruotsin kieli näkyy erilaisissa arkisissa yhteyksissä.

**S3 Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä:** Sanastoa ja rakenteita opetellaan monenlaisten aihepiirien yhteydessä, kuten minä itse, perheeni, koulu, harrastukset ja vapaa-ajan vietto. Lisäksi valitaan yhdessä kiinnostavia kielenkäytön aihepiirejä. Opetellaan ruotsin kielen tärkeimmät suomesta poikkeavat foneettiset merkit ja niiden luonteva ääntäminen. Harjoitellaan erilaisia vuorovaikutustilanteita.

### **Ruotsin kielen B1-oppimäärän oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 3-6**

Tavoitteena on, että kielenkäyttö olisi mahdollisimman asianmukaista, luonnollista ja oppilaille merkityksellistä. Työskentelyssä korostuu pari- ja pienryhmätyö sekä yhdessä oppiminen erityyppisissä oppimisympäristöissä. Monikielisyys- ja kielikasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan opettajien yhteistyötä. Leikin, laulun, pelillisyyden ja draaman avulla oppilaat saavat mahdollisuuden kokeilla kasvavaa kielitaitoaan ja käsitellä myös asenteita. Opetuksessa käytetään monipuolisesti eri viestintäkanavia ja -välineitä. Oppilaita ohjataan aktiiviseen toimijuuteen ja itsenäiseen vastuun ottoon omasta oppimisestaan Eurooppalaisen kielisalkun tai vastaavan työväliseen avulla. Oppilaat tutustuvat ympäröivän yhteisön monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen kotikansainvälisyyden avulla. Heille tarjotaan myös mahdollisuuksia harjoitella kansainvälistä yhteydenpitoa. Ruotsin kieltä käytetään aina kun se on mahdollista.

### **Ohjaus, eriyttäminen ja tuki ruotsin kielen B1-oppimäärässä vuosiluokilla 3-6**

Oppilaita ohjataan käyttämään kielitaitoaan rohkeasti. Rungas viestinnällinen harjoittelu tukee oppilaiden kielitaidon kehittymistä. Oppilaita kannustetaan opiskelemaan myös muita koulun tarjoamia kieliä. Oppilaille, joilla on kieliin liittyviä oppimisvaikeuksia, tarjotaan tukea. Opetus suunnitellaan niin, että se tarjoaa haasteita myös muita nopeammin edistyville tai ruotsin kieltä entuudestaan osaaville oppilaille.

### **Oppilaan oppimisen arviointi ruotsin kielen B1-oppimäärässä vuosiluokilla 3-6**

Arviointi ja palaute on luonteeltaan oppimista ohjaavaa ja kannustavaa ja antaa oppilaille mahdollisuuden painottaa itselleen luontevia ilmaisumuotoja. Monipuolinen arviointi tarjoaa mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan myös oppilaille, joilla on kieleen liittyviä oppimisvaikeuksia tai joilla on muulla tavoin kielellisesti erilaiset lähtökohdat. Arvioinnissa välineenä voidaan käyttää esimerkiksi Eurooppalaista kielisalkkua.

Ruotsin kielen sanallista arviota tai arvosanaa antaessaan opettaja arvioi oppilaiden osaamista suhteessa paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Määritellessään osaamisen tasoa 6. vuosiluokan lukuvuositodistusta varten opettaja käyttää ruotsin kielen B1-oppimäärän valtakunnallisia arviointikriteereitä. Opinnoissa edistymisen kannalta on keskeistä, että oppimista arvioidaan monin eri tavoin myös itse- ja vertaisarvioinnin keinoin ja että arviointi

kohdistuu kaikkiin arvioitaviin tavoitteisiin—Arvioinnissa otetaan huomioon kaikki kielitaidon osa-alueet. Niiden arviointi perustuu Eurooppalaiseen viitekehykseen ja sen pohjalta laadittuun suomalaiseen sovellukseen.

**Ruotsin kielen B1-oppimäärän arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaavaa sanallista arviota /arvosanaa kahdeksan varten**

Opetuksen tavoite	Sisältö-alueet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Hyvä/arvosanan kahdeksan osaaminen
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen			
T1 Auttaa oppilasta jäsentämään käsitystään kaikkien osaamiensa kielten keskinäisistä suhteista	S1	Kielten keskinäis-suhteiden hahmottaminen	Oppilas osaa kuvata, mihin kielikuntiin hänen osaamansa ja opiskelemaansa kielet kuuluvat.
T2 tutustuttaa oppilas suomen ja ruotsin asemaan kansalliskielinä sekä ruotsin kielen vaikutukseen suomen kieleen	S1	Ruotsin kielen aseman ja merkityksen tunteminen Suomessa	Oppilas osaa nimetä syitä, joiden vuoksi Suomessa käytetään ruotsia ja mainita ruotsista suomeen lainautuneita sanoja.
Kielenopiskelutaidot			
T3 ohjata oppilasta harjaanuttamaan viestinnällisiä taitojaan sallivassa opiskeluilmapiirissä ja tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen sekä ottamaan vastuuta opiskelustaan ja arvioidaan osaamistaan	S2	Toiminta opiskelutilanteessa	Oppilas harjaannuttaa ruotsin taitoaan ryhmässä myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen, huolehtii kotitehtävistään sekä osallistuu ryhmän työskentelyyn myönteisellä tavalla. Oppilas osaa arvioida ruotsin taitonsa kehittymistä suhteellisen realistisesti.
T4 rohkaista oppilaita näkemään ruotsin taito tärkeänä osana elinikäistä oppimista ja oman kielivarannon karttumista ja rohkaista ruotsinkielisten oppimisympäristöjen löytämiseen ja hyödyntämiseen myös koulun ulkopuolella	S2	Ruotsin kielen käyttöalueiden ja –mahdollisuuksien tunnistaminen omassa elämässä	Oppilas osaa mainita joitakin ruotsin kielen käyttöalueita ja -mahdollisuuksia.
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa			Taitotaso: A1.2
T5 ohjata oppilasta harjoittelemaan erilaisia, erityisesti suullisia viestintätilanteita	S3	Vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa	Oppilas selviytyy satunnaisesti yleisimmin toistuvista, rutiininomaisista viestintätilanteista tukeutuen vielä enimmäkseen viestintäkumppaniin.

T6 rohkaista oppilasta käyttämään viestinsä perille saamiseksi monenlaisia, myös ei-kielellisiä keinoja ja pyytämään tarvittaessa toistoa ja hidastusta	S3	Viestintästrategioiden käyttö	Oppilas tukeutuu viestinnässään kaikkein keskeisiin sanoihin ja ilmauksiin. Oppilas tarvitsee paljon apukeinoja ja osaa pyytää toistamista tai hidastamista.
T7 ohjata oppilasta harjoittelemaan erilaisia kohteliaisuuden ilmauksia	S3	Viestinnän kulttuurinen sopivuus	Oppilas osaa käyttää muutamia kaikkein yleisimpiä kielelle ominaisia kohteliaisuuden ilmauksia rutiininomaisissa sosiaalisissa kontakteissa.
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä			Taitotaso A1.2
T8 rohkaista oppilasta ottamaan selvää tilanneyhteyden avulla helposti ennakoitavasta ja ikätasolleen sopivasta puheesta tai kirjoitetusta tekstistä	S3	Tekstien tulkintataidot	Oppilas ymmärtää harjoiteltua, tuttua sanastoa ja ilmaisuja sisältävää muutaman sanan mittaista kirjoitettua tekstiä ja hidasta puhetta. Oppilas tunnistaa tekstistä yksittäisiä tietoja.
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä			Taitotaso A1.1
T9 tarjota oppilaalle runsaasti tilaisuuksia harjoitella ikätasolle sopivaa hyvin pienimuotoista puhumista ja kirjoittamista	S3	Tekstien tuottamistaidot	Oppilas osaa ilmaista itseään puheessa hyvin suppeasti käyttäen harjoiteltuja sanoja ja opeteltuja vakioilmaisuja. Oppilas ääntää joitakin harjoiteltuja ilmauksia ymmärrettävästi. Oppilas osaa kirjoittaa joitakin erillisiä sanoja ja sanontoja.

## Sammanfattning

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) som utfärdades 22.12.2014 och trädde i kraft hösten 2016 har varit mycket i rubriker. En dag har det diskuterats flickor, pojkar och kön och en annan dag digitalisering och dess konsekvenser. Det som har diskuterats oväntat lite är det andra inhemska språket, eller tvångs-svenskan som den ofta kallas för, och dess undervisningstimmar. Enligt den nya läroplanen börjar svenskundervisningen ett år tidigare än i den föregående läroplanen. Det betyder att den börjar på årskurs sex, alltså redan i lågstadiet. Antalet årsvekotimmar (1 årsvekotimme motsvarar 38 undervisningstimmar) förändras inte utan två årsvekotimmar flyttar sig från högstadiets timmar. (422/2012)

En klasslärare är formellt behörig för att undervisa svenska i lågstadiet (986/1998). En språklärare är det inte, om man inte har behörighet för svenskan. Som jag senare kommer att konstatera, är målen i språkundervisning mångsidiga och innehåller också kulturella synpunkter utöver språkkunskapen. Svensklärarna har uttryckt en oro för vem som undervisar svenska och om hur kunskaper i svenska kommer att se ut i framtiden. Språklärarna betonar att det inte är samma sak att undervisa ett språk än andra ämnen i lågstadiet.

Det som rektorer verkar sörja för är att det inte finns tillräckligt många lärare som fyller behörighetsvillkoren för både klasslärare och svensklärare eller som är språklärare som undervisar i lågstadiet och har behörighet för svenskan.

Det finns efterfrågan för den här studien i och med att svenska språkets ställning kontinuerligt diskuteras i medier och inom skolvärlden. Den nyaste diskussionsämnet har varit försöket som gäller det andra inhemska språket (1134/2017). Syftet med försöket var att få tillräckligt många kommuner med i försöket i vilket det skulle ha funnits alternativ för B1-språket. Försöket blev inte större och till slut lades det ner. Det ses ut att ställningen av det svenska språket är stark och föräldrarna och elever ser att det är nyttigt att studera språket.

Syftet med föreliggande undersökning är att undersöka hur kommuner och skolor arrangerar svenskundervisning i årskurs sex. Jag granskar hur kommuner och rektorer har tänkt att anordna undervisningen och varför. Jag vill också betrakta hur skolor slutligen har gjort när rekrytering är över och läsåret är på gång. Först och främst

intresserar jag mig för praxis i skolor, de kommunala läroplanerna och det hur kommuner har valt att anordna undervisningen.

I undersökningen syftar jag således till att få svar på följande frågor:

- Hur anordnar kommuner och skolor svenskundervisning i årskurs sex? Är läraren klasslärare eller svensklärare?
- Hurdana svårigheter rektorer har upplevt i rekrytering och B1-svenskans anordning?
- Anordnar skolor svenskundervisningen på det sättet som de planerade eller har planerna förändrats?
- Hur ser timfördelningen ut i finska kommuner – har antalet årsveckotimmar ökats eller minskats?

I denna avhandling koncentrerar jag mig på undervisning i lågstadiet och det andra inhemska språket i årskurs 6. Därutöver betraktar jag timfördelningen i det andra inhemska språket i årskurs 6–9 för att ge en överblick över situationen just nu och dess möjliga konsekvenser. I denna avhandling betyder jag svenska som det andra inhemska språket och i detta fallet som B1-språk, alltså den medellånga lärokursen i svenska.

Jag antar att skolor inte har tillräckligt lärare som har behörighet till svenska, att beslut om anordning varierar i olika kommuner och att rektorer och skoldirektörer väntar på en förbättring till situationen i framtiden. Därtill förmodar jag att rektorer och skoldirektörer tycker att fortbildning i svenska för klasslärare och språklärare i lågstadiet behövs. Jag antar också att endast liten del av kommuner har bestämt att öka antalet av årsveckotimmar i B1-språket på högstadiet.

### **Tidigare forskning**

Näst kommer jag att redogöra viktiga begrepp som språkplanering, språkpolitik, språkplaneringspolitik i Finland och det andra inhemska språkets ställning i dessa. Därtill kommer jag att förklara svenska språkets ställning i laget, medier och färdighetsnivåer i svenska.

Språkplanering är planering av bland annat språkbruket, ställning och undervisning. Den innehåller tendensen att ändra språket eller funktion. I språkutbildningspolitik ska tänkas vilka språk den berör, vilka kunskaper utvecklas, hurdana färdigheter ska nås på olika utbildningsnivåer och hur tillräckliga resurser nås till läromaterialet och lärarutbildningen. Dessutom är det viktigt att begrunda språkliga rättigheter som sätts i lagen. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007: 15–16) Dessa är en del av läroplansarbetet och utarbetandet av språkundervisningsgrunder och -syften.

Språkpolitik är enligt Sajavaara, Luukka & Pöyhönen (2007: 15) samhällets relation till olika språk och till de grupper som talar dessa språk. Därtill betyder det åtgärder som språkforskning försöker påverka. Språkplanering och språkpolitik binder samman – språkpolitik genomförs i språkplaneringen. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007: 15)

Sajavaara, Luukka & Pöyhönen (2007:15–16) beskriver att språkutbildningspolitik ställer sig mellan utbildningspolitiken och språkpolitiken. Alltså den inte stöder sig till endast språkpolitiken och språkpolitiska linjer. Språkutbildningspolitikens syften ska svara i linje med behov som är viktiga för språksamfundet och samhället. Det är många aktörer som influerar språkutbildningen såsom riksdagen, utbildningsministeriet, fackförbunden och läroanstalter. Detta leder till att ansvaret och förverkligandet delas till flera och en förändring har många steg som den ska gå genom för att förverkligas. Finland är ett av de få länderna där språkutbildningsplanering har satsats mycket på och där den fungerar systematisk (Takala, Sajavaara & Sajavaara 2000: 249).

Kunskapsnivån i svenska i slutet av grundskolan har undersökts åren 2001 och 2008. Därtill har man beskrivit attityder mot det andra inhemska språket. Resultaten var svagare året 2008. Eleverna upplevde att svenska var ett relativt svårt språk och mera än hälften upplevde sig själva svaga i det svenska språket. Attityder har hållit ungefär samma nivå under de här åren. Språkkunskapen har minskats på alla receptiva språkkunskapens områden. (Tuokko 2009.)

Tollola (2015) har undersökt klasslärares och svensklärares färdigheter för att undervisa svenska i lågstadiet. Enligt Tollola (2015: 4–5) tänkte tre fjärdedelar att de hade tillräckliga kunskaper i svenska för att undervisa språket i årskurs 6. Av klasslärare andelen var 41 %, av svensklärare 72 % och av dubbelbehöriga 100 %. Tollola framför att 93 % av klasslärare, 49 % av ämneslärare och 40 % av dubbelbehöriga ville ha

fortsattutbildning. (Tollola 2015.) Enligt Sajavaara, Luukka & Pöyhönen (2007: 17–18) kan man se i högskolor att svenskan undervisas mindre i andra stadiet och att kunskapsnivån hos studenterna har sjunkit. Om satsningen på svenskstudierna sjunker mer, kan det leda till ett problem med språkkunskapskrav som finns inom den offentliga sektorn (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen (2007: 17). Därtill har nationella centret för utbildningsutvärdering skrivit en rapport om nuvarande utbildningar och dess innehåll. I rapporten påpekas att svensklärarstudenter upplever att de inte har lärt sig i studierna hur man borde undervisa i lågstadiet. Klasslärarstudenter upplever likadant och mera än hälften av studenter tycker att de inte har goda eller utmärkta kunskaper i svenska och oavsett det tycker 58 % att deras språkkunskap räcker till att undervisa svenska i lågstadiet. (Karvi 2017.)

### **Material och metod**

Materialet i föreliggande undersökning består av sex halvstrukturerade temaintervjuer. Studien är kvalitativ. De som har intervjuats arbetar som rektorer i sex olika finskspråkiga skolor. Intervjun hölls på finska eftersom rektorer som valdes till intervjun var finskspråkiga. Antalet intervjuer är avgränsat inom ramar för en pro gradu -avhandling och därför är det underbyggt att välja städer som är ungefär lika stora enligt invånarantalet och koncentrera mest på de. Under intervjun har jag sammanfattat och tolkat svar för att få diskussion med respondenten. Intervjun har spelats in och transkriberats för att analysera innehållet. Fem av dessa rektorer är från två stora städer och en från en mindre kommun. Alla skolor är lågstadium och har inte högstadiet bredvid. Alla skolor har en viss skolstig som elever följer, men skolorna och lärare samarbetar inte kontinuerligt. Jag valde att intervju rektorer eftersom de påverkar hur skolorna genomför svenskundervisning och väljer vem som rekryteras.

En temaintervju är enligt Hirsjärvi & Hurme (2010: 47–48) en intervju, som består av vissa teman som diskuteras. Temaintervjun innehåller inte förfinade frågor som ställs i en viss ordning utan den innehåller teman och några frågor som kan ställas i vilken ordning som helst. Hirsjärvi & Hurme (2010: 48) betonar att temaintervjun ger mer vikt åt den som intervjuas och att innebörden ses som centralt och uppkommer i interaktion med andra. Med intervjun är det möjligt att få fram attityder och gå djupare in i ämnet. Därför valde jag att använda temaintervjun i stället för en enkät. Därtill har jag undersökt hur 30 kommuner har anordnat undervisningen i B1-språket i lågstadiet och högstadiet



genom att utreda kommunernas timfördelningar. Därtill har jag utforskat om 30 kommuner har lagt till lektioner till B1-språket i högstadiet.

## Resultat

Härnäst kommer jag att redovisa resultaten av intervjuer. I alla intervjuade skolor var antalet av svenska i högstadiet minimum dvs. fyra årsvekotimmar under tre år. I fyra av sex skolor fanns en behörig svensklärare som undervisade svenska på det andra året av GLUG 2014. I en av skolorna hade en klasslärare börjat att undervisa svenskan men efter ett tag hade de hittat en behörig svensklärare. I två av dessa skolor undervisade redan den behöriga läraren på skolan och större engagemang med rekrytering behövdes inte. I en av skolorna undervisade en lärare från högstadiet svenskan. Alla rektorer är av samma åsikt att de vill att en behörig svensklärare skulle undervisa språket. Också kommuner hade uppmuntrat och krävt detta. På grund av denna avhandlings avgränsningar är det omöjligt att generalisera resultaten och säga hur reformen har förverkligats i hela Finland. Rektorer berättade att de hade hört att några rektorer hade haft svårigheter med rekrytering och att ingen lärare hade varit frivillig för att undervisa svenska. Hälften av de här rektorerna tyckte att deras situation hade gynnats av slumpen. Varje rektor hade som mål att hitta en behörig språklärare och i de skolorna där svenskläraren inte var en behörig svensklärare hade de gjort beslutet på grund av det att man inte hade hittat en behörig lärare.

Ett problem som rektorer nämnde var att det finns enbart två årsvekotimmar i lågstadiet och de blir sammanlagt riktigt få timmar för läraren. Det kan vara svårt att hitta en svensklärare som skulle komma och vilja jobba med så få lektioner. Om det finns till exempel tre klasser av sexor i skolan, betyder den att i skolan skulle finnas bara sex årsvekotimmar för en lärare. Om man har till exempel en klasslärare eller ämneslärare som är behörig för svenskan också, är problemet inte så stort. En rektor ansåg att det här problemet löser sig om man bara vill. En utmaning i en del av skolorna var den att elever inte pratar finska som modersmål och de har stora problem redan med andra ämnen och ett till språk kräver mycket mera.

Mera vardagligt problem har varit att lärare i lågstadiet och högstadiet har haft olika åsikter om skolböcker och att det som ska betonas i språkundervisning. Därför anser rektorer att samarbete mellan olika stadier är oerhört viktigt. Att elever har flera

veckotimmar i språket har påverkat möjligheten att ha tillräckligt många delningstimmar i veckan.

Det att högstadiets svenska timmar minskar väcker oro. Det väckte oro därför att lärarna kanske inte får tillräckligt många undervisningstimmar i framtiden. Det kan påverka på det hur de sysselsätts i framtiden. Därtill kan det vara att i några fall får elever undervisning två årsveckotimmar under tre år och under ett år får de ingen svenskundervisning. I några fall betyder detta att de får två årsveckotimmar under två år och en årsveckotimme under två år. Det här beror på utbildningsanordnaren som får bestämma hur årsveckotimmar anordnas i kommunen. Det som väckte oro hos rektorer var att räcker så här få veckotimmar för att lära sig språket eller ens uppehålla språkkunskaper som elever har precis inhämtat. Alla sex rektorer nämnde detta bekymmer i sina intervjuer.

I intervjuer uppkom det att elever har varit motiverade för att lära sig ett nytt språk och därför kändes det för rektorer att den här lösningen att börja svenskan på sexan påverkar på rätt vis om man vill påverka på elevernas attityder mot svenskan. Rektorer var överhuvudtaget ganska glada och nöjda över den här förnyelsen om man tänker endast på lågstadiet och två årsveckotimmar i lågstadiet. Rektorer var nöjda också med lösningar de hade gjort om de anställda. De tyckte att de allra viktigaste grunder för rekrytering var behörighet och språkliga färdigheter men om de här inte uppfylldes var lärarens motivation viktigt. Rektorer anser att lärarna inte heller har tagit upp till diskussion sina bekymmer om förnyelsen. Därtill har alla lärarna som undervisar svenska varit frivilliga för att undervisa svenskan för sexor i skolor.

En viktig sak som framkom i intervjuer var att situationen inte har varit konstant utan den har varit mycket variabel under de här två åren som GLUG 2014 har varit i kraft. Alla rektorer begär att få fortbildning för klasslärare såsom ämneslärare. Enligt rektorer påverkar regionala skillnader på elevernas motivation och på det hur deras föräldrar och kommuner ser förnyelsen och svenskans ställning i samhället.

Timfördelning i B1-språk varierar i olika kommuner och skolor. I kommunernas läroplaner måste utbildningsanordnaren bestämma över nio frivilliga årsveckotimmarnas placering. En del av kommuner har valt att lägga en del av de här till B1-språket. En femtedel av de här 30 kommuner har valt att förstärka B1-språkets ställning i timfördelningen och lagt till två årsveckotimmar till högstadiet. Det här betyder att elever har varje år i årskurserna 6–9 två årsveckotimmar svenska. Enligt intervjuer och tidigare

forskning låter det här som en bra lösning för att förstärka språkkunskaper och för att kunna uppehålla sina kunskaper. 22 av kommunerna har valt att inte lägga till några årsveckotimmar i timfördelningen. Endast en kommun – Björneborg – har valt att inte ha några timmar under ett skolår i högstadiet. Alla andra har arrangerat årsveckotimmar på det sättet att varje årskurs har i alla fall en årsveckotimme per år. Därtill är det anmärkningsvärd att några kommuner som ligger bredvid varandra har valt att anordna undervisningen på flera olika sätt. Det kan betyda att när studenter börjar på gymnasiet har de olika färdighetsnivåer i svenskan på grund av olika timfördelningar när de kommer från olika kommuner. I stora städer är det vanligt att en stor del av gymnasister kommer från närliggande kommuner. När förnyelsen har förekommit har universiteten, kommuner och skolor inte varit helt färdiga att ta emot den. Därför behöver lärare och skolor fortbildning i svenskan och den hur man undervisar svenskan i lågstadiet.

Inom den här undersökningen är det inte möjligt att dra större slutsatser av hela Finlands situation. Jag intervjuade sex rektorer som jobbade i två stora städer och en mindre kommun. När man tittar på resultaten av undersökningen märker man att de intervjuade rektorerna hade som syfte att få behöriga lärare för att undervisa B1-språket i lågstadiet. Enligt undersökningen är det omöjligt att dra slutsatsen att alla rektorer i Finland skulle ha samma målsättning. Som sagt, till exempel regionala skillnader kan påverka på attityder. Därtill kan mindre kommuner ha svårigheter att hitta någon som skulle undervisa svenska med få årsveckotimmar om man inte råkar hitta en dubbelbehörig lärare. Några rektorer tog till diskussion att de fick behöriga lärare av en ren slump. Därtill finns det skillnader mellan skolor där det finns enbart lågstadiet och skolor där det finns både lågstadiet och högstadiet tillsammans. Har man högstadiet bredvid så har man sannolikt möjligheten att dela högstadiets svensklärares undervisningstimmar också till lågstadiet.

Enligt Tollola (2015) tyckte en del av klasslärarna att deras kompetens är tillräckligt bra för att undervisa svenskan men samtidigt de upplevde att deras språkliga färdigheter i svenskan var svaga. Karvis (2017) undersökning berättar likadant om klasslärarstudenternas upplevelse om sina kompetenser och språkkunskaper. Föreningen av klasslärarna och svensklärarna är av olika åsikter om den vem är tillräcklig kunnig för att undervisa svenskan i lågstadiet. Alla, det betyder rektorer, klasslärarna, svensklärare och studenter, begär att få fortbildning. Det är en fråga som utbildningsanordnarna och

universiteten borde svara till. Oroande är också att olika kommuner undervisar svenska i olika omfattning och därför är det möjligt att i framtiden får alla elever inte tillräckliga kunskaper i svenskan för att klara av de språkliga kraven som några av de offentliga tjänsterna kräver eller av obligatoriska svenskstudier i universiteten och högskolor. Det är intressant att se hur språkutbildningspolitik reagerar om svenskans färdighetsnivån sjunker hos studenter.

Den största bekymmer är om svenskans språkkunskaper sjunker. Som sagt, frågan om den som undervisar svenskan är av stor betydelse för språkkunskaper. De här två årsveckotimmar i lågstadiet är en tredjedel av de obligatoriska studierna i svenskan. Kunskapsnivån i svenska påverkar också elevernas studier på följande utbildningsnivåer. Det att försöket om det andra inhemska språket inte trädde i kraft betyder att föräldrarna ansåg att svenska språket har dess betydande ställning i samhället. Försöket väckte oro därför att nuvarande språklig situation kräver studier i det andra inhemska språket i högskolor. Om man skulle vilja påverka på svenska språkets ställning i Finland, borde man förändra dess ställning i hela samhället från och med språklagen till språkutbildningspolitik och statens offentliga tjänster. Det är en bra fråga om vi är färdiga att göra den här förändringen i hela samhället eller är den en liten del av medborgare som driver detta idé.

Tidigareläggning av språkstudier har inte varit så enkelt och det har funnits några problem i den. Lösningar har varit av olika varianter och kommuner har valt att anordna timfördelningen på flera olika sätt. I framtiden skulle det vara viktigt att undersöka hur tidigareläggning har påverkat på kunskaper i svenska i slutet av grundskolan. Därtill ser jag som viktigt att man skulle undersöka också den om kunskapsnivån är lika hög i de kommuner som har valt att lägga till lektioner till B1-språket och i de kommuner som har använt minimumtimfördelning i B1-språket.