

Die finnische Gemeinschaftsschule im Umbruch

Eine Untersuchung zu Erfahrungen und Meinungen der Lehrer über die Ausarbeitung
und den Inhalt des neuen Lehrplans – mit Fokus auf Deutsch

Pro-Gradu-Arbeit
Universität Oulu
Germanische Philologie
Aino-Marja Pelo 2017

Inhalt

1	EINLEITUNG.....	5
2	DIE ENTWICKLUNG DES CURRICULUMS	7
2.1	Frühere Forschung.....	7
2.2	Zentrale Begriffe.....	8
2.3	Entstehung des Curriculums	9
2.4	Aufgaben und Ziele des Curriculums.....	11
2.5	Aktualität des Curriculums	12
3	DAS CURRICULUM VON 2004	13
3.1	Allgemeiner Überblick.....	13
3.2	Die verschiedenen Stufen der Fremdsprachen	13
3.3	Ziele jeder Stufe.....	14
3.4	Zentraler Inhalt	15
3.5	Bewertung	16
4	DAS CURRICULUM VON 2014	18
4.1	Allgemeiner Überblick.....	18
4.2	Fächerübergreifende Fähigkeiten (laaja-alainen osaaminen).....	19
4.3	Fremdsprachen	21
4.3.1	Spracherziehung.....	22
4.3.2	Möglichkeiten, Fremdsprachen zu lernen.....	22
4.3.3	Aufgabe des Fachs [Fremdsprachen].....	23
4.3.4	Ziele des Fremdsprachenunterrichts	24
4.3.5	Bewertung.....	28
5	VERGLEICH DER CURRICULA	30
5.1	Gemeinsamkeiten	30
5.2	Unterschiede.....	31
6	VERWIRKLICHUNG DER ANALYSE	35
6.1	Ziel der Untersuchung und Forschungsfragen.....	35
6.2	Zielgruppe der Untersuchung	36
6.3	Untersuchungsmethode.....	36
6.4	Erhebung des Untersuchungsmaterials.....	38
6.5	Durchführung der Analyse.....	39
7	ANALYSE	41
7.1	Hintergrundinformation zu den Befragten.....	41

7.2 Erfahrungen mit der Ausarbeitung des neuen Lehrplans.....	43
7.3 Meinungen über den neuen Lehrplan der Fremdsprachen	48
7.4 Erfahrungen mit der konkreten Umsetzung des neuen Curriculums im Unterricht.....	51
8 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	56
9 SCHLUSSTEIL	59
LITERATUR	62
Anlage 1: Wortliste	64
Anlage 2: Ziele der A-Sprache in Klassen 3–6	65
Anlage 3: Ziele der B-Sprache in Klassen 3–6	66
Anlage 4: Ziele der A-Sprache in Klassen 7–9	67
Anlage 5: Ziele der B1-Sprache in Klassen 7–9	68
Anlage 6: Ziele der B2-Sprache in Klassen 7–9	69
Anlage 7: Begleitbrief und Fragebogen	70
Anlage 8: Veränderungen im Fragebogen	73

1 EINLEITUNG

Die finnische Schulwelt lebt in einer Zeit der Neuerungen. Der neue Rahmenlehrplan wurde Ende 2014 herausgegeben. Als ich meine Kandidatenarbeit geschrieben habe, habe ich untersucht, wie das Curriculum entsteht, was es eigentlich enthält und wie es die Arbeit des Lehrers anleitet. Das Thema meiner Pro-Gradu-Arbeit begann mich zu interessieren, als ich das pädagogische Studium studierte. Damals fingen wir an, uns mit dem neuen Curriculum bekannt zu machen. Ich wollte aber noch mehr darüber erfahren, welche weiteren Inhalte das Curriculum enthält. So entwickelte sich das Thema meiner Abschlussarbeit mit der Zeit. Jetzt möchte ich das Thema meiner Kandidatenarbeit in dieser Arbeit erweitern und untersuchen, welche Aspekte sich während des Bearbeitungsprozesses des nationalen Rahmenlehrplans im neuen Curriculum verändert haben und wie die Lehrer das neue Curriculum sowie dessen Bearbeitungsprozess sehen.

Ziel meiner Arbeit ist es herauszufinden, was für Erfahrungen und Meinungen die Lehrer von der Ausarbeitung und dem Inhalt des neuen Lehrplans haben. Um die Bearbeitung und den Inhalt des Lehrplans besser zu verstehen, wird zuerst im Theorieteil (Kapitel 2–5) sowohl der alte als auch der neue Lehrplan vorgestellt. Nach der Einleitung im zweiten Kapitel werde ich die Entwicklung des Curriculums beschreiben. In dem Teil werde ich zuerst die frühere Forschung über Curricula verdeutlichen und die zentralen Begriffe erklären. Zweitens werde ich beleuchten, wer das Curriculum macht und welche Faktoren Einfluss darauf haben, welche Sprachen in der Gemeinschaftsschule gelehrt werden. Drittens werde ich den Inhalt des Curriculums erklären und aufführen, welche Aufgaben und Ziele das Curriculum hat. Zuletzt werde ich kurz über die Aktualität des Curriculums berichten.

Während ich den Entwicklungsverlauf des Curriculums allgemein im zweiten Kapitel erkläre, werde ich in den zwei nächsten Kapiteln sowohl das alte als auch das neue Curriculum vorstellen. Anfangs werde ich beide Curricula auf der allgemeinen Ebene beschreiben und im weiteren Verlauf werde ich in der Beschreibung die Fremdsprachen betonen. Im fünften Kapitel werde ich das alte und das neue Curriculum miteinander aufgrund der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede vergleichen.

Nach dem Theorieteil folgt der Analyseteil (Kapitel 6–8). Im Kapitel 6 werde ich zuerst die Verwirklichung der Analyse erläutern. Da werde ich zuerst genauer das Ziel dieser Untersuchung sowie die Forschungsfragen formulieren. Zweitens werde ich berichten,

wie ich die Zielgruppe der Untersuchung bestimmt habe. Drittens werde ich die Untersuchungsmethode mit Hilfe von deren Theorie beschreiben. Viertens spezifiziere ich, wie ich das Untersuchungsmaterial erhoben habe und zuletzt stelle ich die genaueren Weisen vor, wie ich die Analyse des Untersuchungsmaterials gemacht habe.

Das Kapitel 7 ist als Analyse aufzufassen. Die Analyse werde ich in vier unterschiedliche Themen nach den Forschungsfragen teilen. Da werde ich die Hintergrundinformationen über die Befragten, ihre Erfahrungen mit dem Ausarbeitungsprozess, ihre Meinungen über das neue Curriculum sowie ihre Erfahrungen mit der Umsetzung des neuen Curriculums analysieren. Nach der Analyse werde ich die Untersuchungsergebnisse im Kapitel 8 zusammenfassen. Im Kapitel 9 fasse ich dagegen die ganze Arbeit zusammen. Am Ende der Arbeit liste ich die Wörter und die Begriffe auf, die ich aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt habe (Anlage 1). Zusätzlich gibt es fünf Anlagen, die sich um die Ziele der A- und B-Sprachen handeln (Anlagen 2–6), und zwei Anlagen, die aus dem Begleitbrief, dem Fragebogen sowie aus dessen Veränderungen bestehen (Anlagen 7–8).

Die Untersuchung werde ich aufgrund der früheren Forschung, des alten und des neuen nationalen Rahmenlehrplans sowie anderer wissenschaftlicher Schriften machen. Als Material des Analyseteils verwende ich die Fragebögen der Umfrage, die ich selbst durchgeführt habe. Diese Arbeit versucht aufgrund der Erfahrungen der Lehrer/innen zu veranschaulichen, wie die Lehrer/innen das neue Curriculum als eine anleitende Instruktion in ihrer Arbeit sehen und es umsetzen.

2 DIE ENTWICKLUNG DES CURRICULUMS

In diesem Kapitel wird das Curriculum der finnischen Gemeinschaftsschule allgemein dargestellt. Das bedeutet, dass die früheren Forschungen sowie die Aktualität des Themas und die wichtigen Begriffe vorgestellt werden. Ebenso werden die Erstellung sowie die Aufgaben und die Ziele des Curriculums beschrieben. Der Begriff Gemeinschaftsschule bedeutet in dieser Arbeit die neunjährige Gemeinschaftsschule, die alle Schüler in Finnland besuchen. Der fremdsprachliche Aspekt wird im Unterkapitel *Entstehung des Curriculums* einbezogen. Mit Fremdsprachen sind in dieser Arbeit die in Finnland gelehrt Fremdsprachen gemeint, die zusätzlich zu der Muttersprache gelernt werden, außer Schwedisch, Samisch, Englisch und Latein. Oft wird Schwedisch den Fremdsprachen zugerechnet, besonders in den Statistiken (Kangasvieri et al. 2011, 8), aber weil Schwedisch die zweite Landessprache in Finnland ist (PL 6.6.2003/423, 1. luku, 1§), ist es eine Pflichtsprache (B1-Sprache). Schwedisch hat sein eigenes Curriculum mit eigenen Aufgaben und Zielen. Samisch, Englisch und Latein werden in dieser Arbeit vom Begriff Fremdsprachen ausgelassen, weil sie unterschiedliche Inhalte, verglichen mit den anderen Fremdsprachen, im Curriculum haben. Folglich ist es sinnvoll, diese Sprachen auszuklammern, weil sie nicht relevant bei der Behandlung des Fachs Deutsch sind.

2.1 Frühere Forschung

Das Thema Curriculum ist recht viel untersucht worden. Es gibt viele Untersuchungen, in denen z. B. die Geschichte der Curricula analysiert worden ist und wie sich das Curriculum entwickelt hat. Dennoch lassen sich nur wenige Informationen direkt zu meinem Thema finden. Auch über das neueste Curriculum (Opetushallitus 2014) gibt es schon Untersuchungen, aber sie konzentrieren sich auf verschiedene Themen. In dieser Arbeit werden ein paar frühere Forschungen über das Curriculum verwendet, nämlich die Dissertation *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa* von Holappa Arja-Sisko (2007) und die Dissertation *Opetussuunnitelman mallin jäsennys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuuden rakentajina* von Vitikka Erja (2009).

2.2 Zentrale Begriffe

Es ist festgestellt worden, dass eine abschließende Definition des Begriffs Curriculum beinahe unmöglich ist (Vitikka 2009, 49; Ende et al. 2013, 48). Seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts werden die Begriffe **Curriculum** und **Lehrplan** in Finnland verwendet. Es ist schwer, sie zu definieren, wie Holappa (2007, 23f.) es darlegt: zwischen den verschiedenen Zeitaltern und Forschungsrichtungen gibt es Meinungsunterschiede. Dazu gibt es auch Abweichungen zwischen den unterschiedlichen Kulturen. Es ist festzuhalten, dass das Curriculum in jeder Gesellschaft und jeder Kultur einzigartig ist (Vitikka 2009, 67). Nach Ende et al. (2013, 48) wird Curriculum häufig als Oberbegriff, aber manchmal auch als synonym für Lehrplan verstanden.

Die Begriffe Curriculum und Lehrplan, die in Finnland im Gebrauch sind, bauen auf die amerikanische und deutsche Tradition auf (Holappa 2007, 24). Laut Vitikka et al. (2012, 28f.) gibt es einen Unterschied zwischen den Begriffen: während der amerikanische Begriff Curriculum auf der Erziehungspsychologie basiert und die Lernerfahrungen betont, beruht der deutsche Begriff des Lehrplans auf der deutschen Didaktik und konzentriert sich auf den Inhalt. Aber so wie Siljander (2014, 54) es formuliert, wird Didaktik heutzutage als die pädagogische Untersuchung über den Unterricht und das Lernen verstanden.

In dieser Arbeit werden die Begriffe Curriculum und Lehrplan, in einigen Fällen auch **Rahmenlehrplan**, als Synonyme verwendet. Mit dem Rahmenlehrplan ist der nationale Lehrplan gemeint, der den Rahmen für das Verfassen der kommunalen Lehrpläne gibt (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 7). Diese Arbeit betont den deutschen Blickwinkel und lässt die amerikanische Perspektive aus, weil diese die Methoden unterstreicht. In Finnland hat der Lehrer nämlich die didaktische (und auch methodische) Freiheit (Vitikka et al. 2012, 16). Das heißt, dass der Fremdsprachenunterricht vom Staat beaufsichtigt wird und staatlich geregelt ist (Bausch et al. 2007, 71), aber der Lehrer darf sich dafür entscheiden, wie er lehrt (Kansanen 1995, 112). Diese Freiheit bietet dem Lehrer viele Möglichkeiten bei der Verwirklichung des Unterrichts, aber gleichzeitig auch Verantwortung dafür, dass der Unterricht dem Curriculum entsprechend ist.

2.3 Entstehung des Curriculums

Es erfordert viele verschiedene Institutionen und Personen, um Curricula zu machen, wie Ende et al. (2013, 8) das auch ausformulieren:

In vielen Ländern werden der Deutschunterricht wie auch der Unterricht in den übrigen Fächern über Vorgaben von Ministerien und anderen Institutionen zum Teil bis ins Detail geregelt.

Hier ist es wichtig, auch die Entstehung des kommunalen Lehrplans zu erläutern, weil das Sprachangebot auf der kommunalen Ebene bestimmt wird. In diesem Kapitel wird zuerst die Entstehung des nationalen und des kommunalen Lehrplans vorgestellt. Danach werden unterschiedliche Faktoren genannt, die eine Rolle in der Wahl spielen, welche Sprachen in den Schulen gelehrt werden. Auch der Einfluss des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* (Europarat 2001) auf das Verfassen des Lehrplans wird kurz am Ende dieses Kapitels beschrieben.

Es gibt zwei verschiedene „Haupt“-Curricula in Finnland: das nationale und das kommunale. Der nationale Rahmenlehrplan *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS)* wird vom Zentralamt für Unterrichtswesen entwickelt (Vitikka et al. 2012, 11) und der kommunale Lehrplan wird dem nationalen Rahmenlehrplan zufolge ausgearbeitet (Opetushallitus 2014, 9; Vitikka 2009, 65). Der kommunale Lehrplan wird von dem öffentlichen Schulträger, der meistens eine Kommune ist, abgefasst.¹ Der öffentliche Schulträger darf entscheiden, ob das Curriculum völlig oder teilweise gemeinsam für alle Schulen gemacht wird, oder ob eine oder mehrere Schulen ihr eigenes Curriculum entwickeln (Opetushallitus 2014, 77; Vitikka 2009, 65). Ebenso darf er beschließen, wie das Personal, die Schüler und die Erziehungsberechtigten an der Ausarbeitung des Curriculums teilnehmen. Dazu fasst der öffentliche Schulträger einen Beschluss darüber, wie die kommunalen Behörden sich an der Erarbeitung der Teile beteiligen, und wie sich die Schülerbetreuung sowie die Zusammenarbeit zwischen Heim und Schule verhalten. (Opetushallitus 2014, 12) Die Schülerbetreuung bedeutet, dass man das gute Lernen, die gute psychische und physische Gesundheit und das soziale Wohlbefinden des Schülers in der Schulgemeinschaft fördert und pflegt. Zu der Schülerbetreuung gehören z. B. der Psychologendienst und die Schulgesundheitspflege. (Opetushallitus 2014, 77)

¹ Opetushallitus: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako, o.S.

Der öffentliche Schulträger spielt also eine große Rolle bei dem Verfassen der Lehrpläne. Außer Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen und Personen, ist bei der Ausarbeitung des kommunalen Lehrplans auch zu bedenken, welche Sprachen die Kommune anbieten wird. Es gibt fünf wichtige Faktoren, die Einfluss auf diese Entscheidung haben. Der erste Faktor ist dabei die wirtschaftliche Situation der Kommunen. Aufgrund der wirtschaftlichen Situation haben sich in den letzten Jahren in vielen Orten Finnlands mehrere Kommunen zusammenschließen müssen. Daraus hat gefolgt, dass viele Schulen geschlossen worden sind. Zweitens, sind die Jahrgänge der Schüler, die die Gemeinschaftsschule besuchen, kleiner geworden. (Kumpulainen 2014, 40; Kumpulainen 2010, 51) Drittens, haben die Kommunen das Sprachangebot verringert und es gibt weniger Stunden für Wahlfächer in der Gemeinschaftsschule.² Viertens gibt es regionale und örtliche Unterschiede. Beispielsweise wurden 2006 A2-Sprachen mehr in den städtischen Gemeinden als in den ländlichen Gegenden gelernt. (Nyyssölä & Jakku-Sihvonen 2009, 54) Nicht alle Schüler können die Sprachen frei wählen, da die Schulen keine Verpflichtung haben, fakultative Sprachen ihren Schülern anzubieten (Kumpulainen 2014, 42).

Der fünfte, selbstverständliche Teil der Faktoren ist die Wahl der Schüler. Mit verschiedenen Entwicklungsprojekten hat man versucht, Schüler zu ermuntern, eine neue Sprache zu lernen. Ein Beispiel ist das Projekt *Kielitivoli*, das in den Jahren 2009–2012 verwirklicht wurde. Da in den letzten Jahren die A2-Sprachen wieder häufiger gewählt wurden, liegt der Schluss nahe, dass dieses Projekt positive Auswirkungen hatte. (Kumpulainen 2014, 44) Es wurde aber z. B. in der Untersuchung von Kolehmainen et al. (2010) über das Projekt *Kielitivoli* herausgefunden, dass Eltern und Schüler unzufrieden mit der Information der Entwicklungsprojekte über die Fremdsprachen sind. Die Information spielt eine große Rolle bei der Wahl, ob der Schüler anfängt, eine zusätzliche, fakultative Sprache zu lernen oder nicht. In diesem Zusammenhang hielten die Schüler die Information über das Reisen ins Ausland für eine bessere Motivation als Informationen darüber, wie zeitaufwändig das Lernen einer Sprache ist. (Kolehmainen et al. 2010) Wenn es nicht genug Schüler in einer Gruppe gibt, findet der Sprachenunterricht nicht statt, weil Gruppen nicht zu klein sein dürfen. So verringert sich automatisch das Sprachangebot.

² Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>, s.120

Nachdem der öffentliche Schulträger den Beschluss gefasst hat, welche Sprachen er anbietet, spielt der *GER* eine große Rolle bei der Entwicklung des Lehrplans:

Der GER soll für verschiedene Sprachen eine Basis für die Entwicklung von Curricula und die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen sowie Methoden und Verfahren der Evaluation bieten. [...] Der Einfluss des GER auf den Fremdsprachenunterricht ist im europäischen Kontext immens. (Ende et al. 2013, 13)

Die große Wirkung des GER wird auch später in mehreren Kapiteln (u. a. in Kapiteln 3.1 und 3.5) dieser Arbeit deutlich aufgewiesen.

2.4 Aufgaben und Ziele des Curriculums

Das Curriculum hat viele verschiedene Aufgaben. Nach Ende et al. (2013, 59) ist das Curriculum die Vorgabe einer Institution oder Behörde, die vorschreibt, „welche Lerninhalte in welcher Reihenfolge in einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Klasse/Niveaustufe zu vermitteln sind“. Nach dieser Meinung leitet der Lehrplan also direkt die Arbeit des Lehrers an. Ebenso soll das Curriculum laut Vitikka (2009, 68f.) die juristisch-administrative Grundlage der Tätigkeit in den Schulen sein. Vitikka et al. (2012, 12ff.) denken wiederum, dass die wichtigste Aufgabe des Curriculums ist, die Anleitung für das Lehren in den finnischen Gemeinschaftsschulen zu sein. Der Lehrplan ist der Rahmen in der Arbeit des Lehrers; er ist ein wesentliches Mittel für den Lehrer, weil der Lehrplan Ziele für jedes Schulfach enthält. Das Unterrichtsmaterial beinhaltet keine Unterrichts- und Beziehungsziele, weshalb der Lehrer den Lehrplan kennen muss. Weil der Lehrplan versucht, jeweils den Entwicklungen der gegenwärtigen Gesellschaft zu entsprechen, hält er den Lehrer immer auf dem aktuellen Stand der pädagogischen Entwicklung.

Um die im Grundgesetz gestellte Aufgabe auszuführen, müssen der Staat und die Kommunen das Curriculum abfassen: „Opetuksen järjestyksen tulee hyväksyä tässä laissa tarkoitettua opetusta varten opetussuunnitelma.“ (PL 21.8.1998/628, 4. luku, 15§) Wie die nächste Stelle des Grundgesetzes zeigt, wird das Curriculum erstellt, damit der Unterricht einheitlich ist und die Chancengleichheit in der Gesellschaft verwirklicht wird:

[Perus]Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. (PL 21.8.1998/628, 1. luku, 2§)

Das Curriculum wird also nicht nur für die Lehrer gemacht, sondern es geht auch um das Wohl der Schüler.

2.5 Aktualität des Curriculums

In Deutschland, wie auch in vielen anderen europäischen Ländern und außerhalb von Europa, gibt es Diskussion um *Standards* beim Lehren und Lernen der Fremdsprachen. In Deutschland wird besonders der Begriff *Bildungsstandards* verwendet, also die fachdidaktisch begründeten Leistungserwartungen an Schüler. Man spricht heutzutage auch über *Output-Orientierung*, die im folgenden Zitat beschrieben wird:

Ein Kennzeichen der deutschen Bildungsstandards ist, dass es sich um **ergebnisorientierte Standards** handelt, d. h., die Bildungsstandards formulieren verbindliche Zielvorgaben in Bezug auf die erwarteten Lernergebnisse. (Ende et al. 2013, 43)

Der Gegensatz zur Output-Orientierung ist die *Input-Orientierung*. Dabei werden Inhalte des Unterrichts und teilweise auch die Methoden bis ins Detail festgelegt. (Ende et al. 2013, 41ff.) Wenn man den finnischen neuen Lehrplan betrachtet, bemerkt man, dass die ähnliche Diskussion um Standards und deren Wirkungen auch in Finnland zu sehen ist. Die Unterrichtsinhalte sind nicht mehr so deutlich im neuen Rahmenlehrplan vorgestellt worden, sondern eher werden die Ziele und ihre Beschreibungen betont (vgl. die Kapitel 3 und 4). Weiter, wie schon im Kapitel 2.2 klar geworden ist, haben die finnischen Lehrer die methodische Freiheit. Infolgedessen gibt es also keinen Bedarf für die methodischen Anleitungen in Finnland, die die Input-Orientierung enthält.

Auch, wie Vitikka et al. (2012, 12) feststellen, spiegelt das Curriculum gegenwärtiges Denken, Praktiken und Ideale wieder. Deswegen ist es wieder aktuell geworden, das Curriculum zu erneuern. Am 22. Dezember 2014 wurde der neue nationale Rahmenlehrplan veröffentlicht. Im letzten Herbst, am 1.8.2016, wurde der neue Rahmenlehrplan größtenteils in den Klassen 1–6 in Gebrauch genommen. Danach wird das Inkrafttreten stufenweise durchgeführt, sodass die 7. Klasse ein Jahr später, die 8. Klasse zwei Jahre später und die 9. Klasse drei Jahre später, also am 1.8.2019, umsteigen. Allerdings, die Kapitel 1–12 können in allen Klassen schon ab 1.8.2016 ausgeführt werden (außer die Teile über die Abschlussbewertung und Zeugnisse im Kapitel 6 sowie die Bestimmungen, die den wahlfreien Unterricht betreffen, im Kapitel 12). (Opetushallitus 2014, 3)

3 DAS CURRICULUM VON 2004

In diesem Kapitel wird der ältere Rahmenlehrplan (Opetushallitus 2004) vorgestellt. Am Anfang wird der Lehrplan kurz und allgemein vorgestellt und danach wird der Teil *Fremdsprachen* genauer beschrieben. Bei den Fremdsprachen werden die Stufen und ihre Ziele betrachtet. Danach wird der zentrale Inhalt erklärt und zuletzt werden die Anleitungen für die Bewertung beschrieben.

3.1 Allgemeiner Überblick

In dem früheren nationalen Rahmenlehrplan gibt es neun Hauptkapitel. Im ersten Kapitel werden *das Verfassen und der Inhalt des Lehrplans* vorgestellt. Danach werden *die Veranstaltung und die Verwirklichung des Unterrichts* analysiert. Die drei nächsten Kapitel des Lehrplans sind für die verschiedenen Förderungsformen: eines für *die allgemeine Förderung*, eines für *den Unterricht der Schüler, die besondere Förderung brauchen*, und das dritte Kapitel für *den Unterricht der verschiedenen Sprach- und Kulturgruppen*, wie die Samen. Der größte Teil des Lehrplans behandelt *Lernziele und die wesentlichsten Inhalte des Unterrichts*. Dieser Teil enthält nicht nur die allgemeinen Ziele für die Entwicklung des Individuums, wie die Entwicklung der Kulturidentität und der Kommunikationsfähigkeiten (Opetushallitus 2004, 38ff.), sondern auch die Ziele und die wesentlichen Inhalte jedes Schulfaches. *Die Bewertung des Schülers* bildet die nächste Einheit, und zusätzlich dazu gibt es genauere Hinweise für die Beurteilung im Teil *Fremdsprachen*. Das letzte Kapitel ist für *die verschiedenen Unterrichtsformen* sowie für die internationalen Sprachschulen. Am Ende des Lehrplans gibt es fünf Anlagen, von denen eine die finnische Version von *GER* ist. Sie wird als Teil der *Fremdsprachen* betrachtet. (Opetushallitus 2004)

3.2 Die verschiedenen Stufen der Fremdsprachen

Es gibt zwei verschiedene Stufen, in die das Fremdsprachenlernen in der finnischen Gemeinschaftsschule aufgrund des Umfangs des Lehrstoffes geteilt wird: und zwar in die A- und B-Sprache. Die A-Sprache wird in den Klassen von 1 bis 6 angefangen, während die B-Sprache in den Klassen 7–9 erfolgt. Sowohl die A- als auch die B-Sprache kann entweder obligatorisch oder fakultativ gewählt werden. In der folgenden

Tabelle sind die unterstrichenen Nummern als die Klassen gekennzeichnet, in denen das Lernen der jeweiligen Stufen normalerweise begonnen wird. (Kumpulainen 2011, 48)

Tabelle 1. Verschiedene Sprachstufen und deren Lernbeginn im alten Rahmenlehrplan

Stufe	Beginn	obligatorisch	fakultativ
A1	1.- <u>3</u> . Klasse	X	
A2	4.- <u>5</u> . Klasse		X
B1	7. Klasse	X	
B2	7.- <u>8</u> . Klasse		X

Wie die Tabelle zeigt, kann die erste Fremdsprache (A1-Sprache) als vorgezogener Unterricht schon ab der ersten Klasse gelernt werden. Wann der vorgezogene Unterricht anläuft, wird durch eine kommunale Entscheidung bestimmt (Hämäläinen et al. 2007, 58). Dennoch wird die obligatorische Fremdsprache meistens erst in der dritten Klasse begonnen. Die Schüler haben auch die Möglichkeit, eine zweite, fakultative Fremdsprache (A2-Sprache) ab der vierten oder fünften Klasse, abhängig von der Kommune, zu lernen.

Die obligatorische B1-Sprache, Schwedisch, lernt jeder finnischsprachige Finne als zweite Landessprache ab der siebenten Klasse. Genauso wie in den unteren Klassen, haben Schüler auch in den höheren Klassen die Möglichkeit, noch eine fakultative B2-Sprache zu wählen. Meistens beginnt der Unterricht der B2-Sprache in der achten Klasse.

3.3 Ziele jeder Stufe

Die verschiedenen Fremdsprachen werden nicht im älteren Curriculum getrennt dargestellt, sondern sie bilden eine Einheit im Kapitel *Fremdsprachen*. Ebenfalls ist die A-Sprache nicht in A1- und A2-Sprachen im Curriculum getrennt worden, sondern sie werden gemeinsam als A-Sprache beschrieben. Dagegen sind die Jahrgangsstufen in drei verschiedene Jahrgangsstufen unterteilt: Klassen 1–2, Klassen 3–6 und Klassen 7–9. Weiter gibt es für jede Jahrgangsstufe eigene, unterschiedliche Ziele und die zentralen Inhalte. Hier werden die Ziele jeder Jahrgangsstufe vorgestellt.

Die Ziele beinhalten drei Unterkategorien: *Sprachkenntnisse*, *Kulturkenntnisse* und *Lernstrategien*. Im vorgezogenen Unterricht in den Klassen 1–2 soll das Interesse der Kinder für das Lernen einer Fremdsprache und das Leben verschiedener Kulturen geweckt werden und sie lernen wichtige Fähigkeiten für das spätere Fremdsprachenlernen.

Das Ziel des A-Sprache-Unterrichts in den Klassen 3–6 ist, dass die Schüler Texte oder Gespräche aus den konkreten Alltagssituationen in der Fremdsprache verstehen und auch selbst einfache schriftliche und mündliche Texte produzieren können. Außerdem beginnen die Schüler, die Kultur der Zielsprache zu verstehen und zu begreifen, dass die Sprachen und Kulturen verschieden, aber nicht ungleichwertig sind. Ein untrennbarer Bestandteil der Ziele ist, dass die Schüler Sprachlerngewohnheiten und Partner- oder Gruppenarbeitsfähigkeiten lernen.

Laut dem alten Lehrplan haben die Schüler noch breitere Kenntnisse in der Fremdsprache am Ende der Gemeinschaftsschule. Die Schüler können mehr auf der Fremdsprache schreiben als in den Klassen 3–6. Dazu kennen sie die Lebensform und die Geschichte des betreffenden Sprachgebiets. (Opetushallitus 2004, 138ff.)

Während das Lernen der A-Sprache den Schülern sehr gediegene Fähigkeiten in fast allen Teilgebieten gibt, konzentriert sich das Lernen der B2-Sprache auf die mündliche Kommunikation. Das Ziel des B2-Sprache-Unterrichts ist, die Einführung zum späteren Fremdsprachenlernen zu sein. Die Schüler lernen, mutig ihre Sprachkenntnisse zu benutzen, alltägliche Kommunikationssituationen, wie z. B. reisen, zu bewältigen und leichte Texte zu verstehen. (Opetushallitus 2004, 145f.)

3.4 Zentraler Inhalt

Die Einheit *zentraler Inhalt* hat drei Teile im Lehrplan: *Situationen und Themenkreise aus der Perspektive der eigenen und der zu erlernenden Sprache*, *Strategien* sowie *Kommunikationsstrategien*.

Wenn der Unterricht der ersten Fremdsprache vor der dritten Klasse beginnt, konzentriert er sich mehr auf das Hörverstehen und die mündliche Kommunikation als auf das Schreiben. Der Unterricht beinhaltet viele Kinderreime und Spiele. In den zwei ersten Klassen werden Themen wie das tägliche Leben, die nächste Umgebung, das

Zuhause und die Schule behandelt. Die Schüler lernen zentrales Allgemeinwissen, das mit der Kultur und dem Sprachgebiet der Zielsprache zusammenhängt.

In den nächsten Klassen 3–6 lernen die Schüler mehr über ihre nächste Umgebung, Freizeit, Bewältigung verschiedener Situationen und Grundkenntnisse über ihre eigene Kultur, die Zielkultur und -sprache. Dazu lernen sie die wesentliche Grammatik für die Kommunikation und verschiedene Kommunikationsstrategien, wie z. B. sich auf die nonverbale Kommunikation in der mündlichen Interaktion zu stützen.

In den Klassen 7–9 sind die Themen schon anspruchsvoller und zum Inhalt gehören zusätzlich zu den vorhin genannten auch u. a. Reisen, öffentliche Dienste, Studium, Arbeit, Gesundheit und Medien. Zugleich haben andere Teilbereiche einen erweiterten Inhalt: z. B. bezüglich der Strukturen lernen die Schüler mehr über Verben, Substantive, Adjektive, Pronomina und Präpositionen sowie die wesentliche Satzlehre. In Bezug auf die Kommunikationsstrategien lernen die Schüler, mehr ihr eigenes Sprachverhalten zu beobachten. (Opetushallitus 2004, 138ff.)

3.5 Bewertung

Ungeachtet dessen, dass *die Bewertung des Schülers* ihr eigenes Kapitel im Curriculum hat, gibt es Beschreibungen für die Bewertung auch bei den *Fremdsprachen*. Es gibt zwei unterschiedliche Beschreibungen für A-Sprachen; die eine beschreibt die guten Kenntnisse des Schülers am Ende der sechsten Klasse, während die andere die Kriterien für die Note 8 der Abschlussbewertung gibt. Für die A-Sprache in den Klassen 1–2 und für die B2-Sprache gibt es keine Bewertungsanleitungen.

Im Bewertungsteil der A-Sprachen gibt es drei verschiedene Teilbereiche: *Sprachkenntnisse*, *Kulturkenntnisse* und *Lernstrategien*. Sprachkenntnisse werden aufgrund des GER in der Form einer Tabelle definiert. Demzufolge sollten z. B. die Kenntnisse im Sprechen das Niveau *A1.2 Entwickelnde Anfängersprachkenntnisse* haben, damit der Schüler gute Kenntnisse in einer Fremdsprache (außer Englisch) am Ende der sechsten Klasse hat. Kulturkenntnisse und Lernstrategien werden schriftlich ausformuliert. Zu den Kulturkenntnissen am Ende der sechsten Klasse gehört z. B. die Fähigkeit, in einfachen, alltäglichen Situationen mit Sprechern der Zielsprache zu kommunizieren. Ein Beispiel für Lernstrategien in der sechsten Klasse ist, dass der Schüler natürlich einige für das Sprachenlernen effektive Arbeitsweisen verwendet, wie

Wörterbuch und Partnergespräch. Die Bewertungskriterien sind natürlich anders zwischen der Jahrgangsstufe 3–6 und der Jahrgangsstufe 7–9; in der Abschlussbewertung sind die Ziele höher. (Opetushallitus 2004, 140ff.)

4 DAS CURRICULUM VON 2014

Nach der Vorstellung des alten Rahmenlehrplans wird in diesem Kapitel der neue Rahmenlehrplan (Opetushallitus 2014) vorgestellt. Es ist anzumerken, dass die Struktur hier etwas anders ist, als sie in der Vorstellung des alten Lehrplans ist. Der Grund liegt darin, dass es im neuen Lehrplan außerhalb des Kapitels *Fremdsprachen* Teile gibt, die wichtig für Fremdsprachen sind und deswegen auch hier präsentiert werden. Zuerst wird der Rahmenlehrplan kurz und allgemein beschrieben. Dann werden die Teile der *fächerübergreifenden Fähigkeiten* genauer betrachtet. Nach der allgemeinen Betrachtung wird der Teil der *Fremdsprachen* beschrieben. Da werden zuerst die gemeinsamen Teile für alle Jahrgangsstufen beschrieben und danach die Ziele aufgezeigt, die anders bei verschiedenen Jahrgangsstufen sind. Zum Schluss dieses Kapitels wird *die Bewertung des Fremdsprachenunterrichts* vorgestellt.

4.1 Allgemeiner Überblick

Der neue Rahmenlehrplan besteht aus 15 Hauptkapiteln und drei Anlagen. Der Lehrplan beginnt mit der Beschreibung der *Bedeutung und der Ausarbeitung des kommunalen Lehrplans*. Danach wird *die Gemeinschaftsschule als Grundlage für die Allgemeinbildung* spezifiziert. *Die Aufgaben und die Ziele des elementaren Unterrichts* werden auch erklärt, genauso wie *die Tätigkeitskultur des Unterrichts*. Der Lehrplan leitet auch an, wie die Schularbeit organisiert werden sollte, damit sie das Lernen und das Wohlbefinden fördert.

Die beiden nächsten Kapitel beinhalten *die Beurteilung des Lernens* und *die Förderung des Lernens* sowie *des Schulbesuchs*. Die Teile *Schülerbetreuung* und *besondere Fragen betreffend der Sprache und der Kultur* werden dann beschrieben. Bevor alle drei *Jahrgangsstufen* (Klassen 1–2, 3–6 und 7–9) genauer analysiert werden, beinhaltet der Lehrplan die Teile über den *zweisprachigen Unterricht*, über den *Unterricht, der auf besonderen Weltanschauungen oder pädagogischen Konzepten beruht* genauso wie über *wahlfreien Unterricht*. (Opetushallitus 2014)

4.2 Fächerübergreifende Fähigkeiten (laaja-alainen osaaminen)

Im Curriculum werden die Aufgaben und die allgemeinen Ziele des elementaren Unterrichts beschrieben. Ein Unterkapitel hat den Titel *Die fächerübergreifenden Fähigkeiten als Ziele*. Was diese Fähigkeiten bedeuten, wird in folgendem Textabschnitt erklärt:

Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. (Opetushallitus 2014, 20)

Dieses Unterkapitel ist ein wichtiger und neuer Teil im Curriculum. Der Inhalt der fächerübergreifenden Fähigkeiten strebt an, das Wachsen des Menschen und die Fertigkeiten zu fördern, die die Mitgliedschaft in der demokratischen Gesellschaft und die nachhaltige Lebensweise erfordern. (Opetushallitus 2014, 18ff.) Es ist sinnvoll, die fächerübergreifenden Fähigkeiten genauer zu beschreiben, weil auf dessen Inhalt in den späteren Abschnitten der *Fremdsprachen* wieder hingewiesen wird. Es ist jedoch zu bemerken, dass jede Jahrgangsstufe ihre eigenen Betonungen in den fächerübergreifenden Fähigkeiten im Curriculum hat. Diese Betonungen werden am Anfang jeder *Jahrgangsstufe* im Curriculum vorgestellt, aber sie werden in dieser Arbeit nicht genauer erläutert. Hier werden aber sieben verschiedene, allgemeine Teilbereiche der fächerübergreifenden Fähigkeiten präsentiert.

Denken und das Erlernen des Lernens (ajattelu ja oppimaan oppiminen, L1)

Fähigkeiten zum Denken und zum Lernen sind die Grundlage für die Entwicklung der anderen Fähigkeiten und für das lebenslange Lernen. Wichtig ist, wie die Schüler sich selbst als Lernende sehen. Sie werden angeleitet, Informationen in verschiedenen Quellen zu finden und zu beurteilen, wie sich diese dann in Kommunikation mit ihrer Umgebung verhalten. Die Schüler sollten wahrnehmen, dass Informationen sich auf verschiedene Art und Weise aufbauen können. Mit Spielen und anderen aktiven Arbeitsweisen werden die Freude am Lernen und die Voraussetzungen für das kreative Denken und Begreifen gefördert.

Kulturelle Fähigkeiten, Interaktion und Ausdruck (kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L2)

Die Welt, in der die Schüler heutzutage leben, ist sehr vielfältig; sowohl sprachlich, kulturell als auch religiös. Damit sich die Schüler in der Welt zurecht finden, sollten sie Menschenrechte respektieren, verschiedene interaktive Fähigkeiten beherrschen und

sich ausdrücken können. Deswegen haben die Schüler in der Schule Möglichkeiten, in verschiedenen Umgebungen zu arbeiten, Zusammenarbeitsfähigkeit zu verbessern und in verschiedenen Situationen aufzutreten. Alle Sprachen, genauso wie mathematische Symbole, Bilder und andere visuelle Ausdrücke, Drama, Musik und Bewegung, werden als Mittel der Interaktion und des Selbstaudrucks berücksichtigt.

Sich um sich selbst kümmern und Alltagsfähigkeiten (itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, L3)

Die Bewältigung des heutigen Lebens und des Alltags verlangt immer vielfältigere Fähigkeiten. Die Schüler üben wichtige alltägliche Fähigkeiten in der Schule aus: sie lernen u. a. das Zeitmanagement, für die Sicherheit, z. B. im Verkehr, zu sorgen, vernünftige technologische Entscheidungen zu machen und ihre Wirtschaft zu planen, z. B. durch Sparsamkeit und Mäßigkeit.

Multiliteralität (monilukutaito, L4)

Die Multiliteralität verlangt, dass Kenntnisse, nämlich verschiedene Texte zu interpretieren, zu produzieren und zu bewerten, abgefragt werden können. Texte sind nicht nur schriftliche Informationen, sondern auch visuelle, auditive, numerische und kinästhetische Symbolsysteme können Kenntnisse ausdrücken. Die Schüler lernen Informationen kritisch zu behandeln, sie zu beschaffen, zu überarbeiten und zu produzieren. Die Schüler haben auch die Möglichkeit, verschiedene Texte in Lernumgebungen vorzustellen, in denen Informationstechnologie unterschiedlich verwendet wird.

Informations- und kommunikationstechnologisches Können (tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, L5)

Informations- und kommunikationstechnologisches Können ist eine wichtige Staatsbürgerkunde in sich selbst und als ein Teil der Multiliteralität anzusehen. Es ist ein Ziel, aber auch ein Mittel des Lernens. Die Schüler werden unterrichtet, Verwendungs- und Tätigkeitsrichtlinien samt der zentralen Begriffe zu verstehen. Sie sollten auch lernen, die Informations- und Kommunikationstechnologie verantwortlich, sicher und ergonomisch genauso wie in unterschiedlichen Arbeiten zu verwenden. Die Schüler bekommen auch Erfahrungen und testen, die Informations- und Kommunikationstechnologie in der Interaktion und bei der Bildung der Netzwerke zu nützen.

Fähigkeiten für das Arbeitsleben und Unternehmertum (työelämätaidot ja yrittäjäyys, L6)

Das Arbeitsleben, Berufe und das Wesen der Arbeit verändern sich unter anderem wegen der technologischen Entwicklung und der Globalisierung der Wirtschaft. Es ist nicht mehr so leicht wie früher, Anforderungen der Arbeit vorherzubestimmen. Die Schüler sollen in der Schule solche Erfahrungen bekommen, die das Interesse für die Arbeit und das Arbeitsleben hervorrufen. Die Schüler machen sich bekannt mit dem Arbeitsleben und den unternehmerischen Arbeitsweisen und sie üben sich in den im Arbeitsleben gebrauchten Fähigkeiten. Sie lernen auch sowohl allein als auch in der Gruppe zu arbeiten und sich anzustrengen, um die gemeinsamen Ziele zu erreichen.

Teilnahme, Einflussnahme und Bauen einer nachhaltigen Zukunft (osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen, L7)

Die Teilnahme an der gesellschaftlichen Tätigkeit ist eine Grundbedingung für den demokratisch fungierenden Staat. Der elementare Unterricht schafft die Bereitschaft, ein aktiver Bürger zu werden, der demokratische Rechte und Freiheit verantwortlich anwendet. Die Schüler interessieren sich für die Angelegenheiten der Schulgemeinschaft und der Gesellschaft. Sie nehmen auch an verschiedenen Beschlussfassungen teil. Bei der Fassung der Beschlüsse sollen sie ihre Vorschläge unter dem Aspekt der Gleichwertigkeit, der Gleichberechtigung und der gerechten Behandlung der verschiedenen Teile und der nachhaltigen Lebensart überdenken. Die Schüler werden angeleitet, die Wirkungen ihrer Handlungen außer auf sich selbst auch auf ihre nahe Gemeinschaft, die Gesellschaft und die Natur zu beziehen. (Opetushallitus 2014, 20ff.)

4.3 Fremdsprachen

Am Anfang dieses Unterkapitels werden drei Themen vorgestellt, die gleich bei allen Fremdsprachen und in allen Jahrgangsstufen sind. Die Themen heißen *Spracherziehung*, *Möglichkeiten*, *Fremdsprachen zu lernen* und *Aufgabe des Fachs*. Dagegen sind die *Ziele und die Bewertung* unterschiedlich zwischen den Jahrgangsstufen. Hier werden sie am Beispiel der Jahrgangsstufe 3–6 vorgestellt.

4.3.1 Spracherziehung

Am Anfang der *Fremdsprachen* in allen Jahrgangsstufen ist der Teil *Spracherziehung* identisch. Die Entwicklung der Sprachkenntnisse beginnt in der frühen Kindheit und dauert als lebenslanger Prozess an. Die vielsprachige Kompetenz entwickelt sich zu Hause, in der Schule und in der Freizeit. Sie besteht aus der Muttersprache und anderen Sprachen. Der Ausgangspunkt der Spracherziehung in der Schule ist, die Sprache in verschiedenen Situationen anzuwenden. Da wird die Sprachbewusstheit der Schüler und die Multiliteralität stärker und sie lernen, unterschiedliche Sprachen nebeneinander zu benutzen. Der Unterricht nutzt alle Sprachen, auch die, welche die Schüler in der Freizeit verwenden. Der Unterricht spornt die Schüler an, auch ihre geringen Sprachkenntnisse anzuwenden. Die Spracherziehung setzt die Zusammenarbeit zwischen den Fächern voraus. (Opetushallitus 2014, 124, 196, 324)

4.3.2 Möglichkeiten, Fremdsprachen zu lernen

Das Fremdsprachenlernen in der neunjährigen finnischen Gemeinschaftsschule wird aufgrund des Umfangs des Lehrstoffs eingeteilt: man kann eine Fremdsprache entweder als eine A- oder als eine B-Sprache lernen. Zum obligatorischen Lernplan der Schüler gehören zumindest ein langer (A-Sprache) und ein mittellanger (B1-Sprache) Lehrstoff. Dazu kann der Veranstalter des Unterrichts den Schülern als fakultativen Sprachenunterricht Lehrgänge in den Fremdsprachen mit unterschiedlicher Länge anbieten. In dem Fall fasst der öffentliche Schulträger den kommunalen Lehrplan auf der Basis des nationalen Rahmenlehrplans ab. (Opetushallitus 2014, 197, 324f.)

Die A-Sprache wird in den Klassen 1–6, B1-Sprache in den Klassen 3–6 und die B2-Sprache in den Klassen 7–9 begonnen. Sowohl die A- als auch die B-Sprache kann entweder obligatorisch oder fakultativ gelernt werden. Es variiert zwischen den Kommunen, wann der Sprachenunterricht beginnt. In der folgenden Tabelle sind die unterstrichenen Nummern Klassen, in denen das Lernen der jeweiligen Stufe normalerweise begonnen wird. Im Fall der A2- und B1-Sprachen wurde im Lehrplan nicht gesagt, wann der Unterricht für gewöhnlich beginnt. (Opetushallitus 2014)

Tabelle 2. Verschiedene Sprachstufen und deren Lernbeginn im neuen Rahmenlehrplan

Stufe	Beginn	obligatorisch	fakultativ
A1	1.– <u>3</u> . Klasse	X	
A2	3.–6. Klasse		X
B1	3.–6. Klasse	X	
B2	7./ <u>8</u> .–9. Klasse		X

Der Unterricht der A-Sprache kann schon vor der dritten Klasse anfangen. Auch vor dem Beginn der A-Sprache können sich die Schüler mit der neuen Sprache bekannt machen. In dem Fall spricht man über die sogenannte Sprachdusche. Eine Sprachdusche kann auch in einer späteren Klasse organisiert werden. (Opetushallitus 2014, 127f.)

Im Fach Fremdsprachen gibt es sieben verschiedene Stufen, je nach Umfang des Lehrstoffes. Aus dem Blickwinkel dieser Arbeit gehört Deutsch entweder zum A1-, A2-, B1- oder B2-Stufe der anderen (als Englisch) Fremdsprache. Die Beschreibung der Fremdsprachen umfasst also auch das Fach Deutsch, weil es keinen eigenen, speziellen Lehrstoff hat, wie z. B. das Fach Englisch. Das im Curriculum festgelegte Niveau der zu entwickelnden Sprachkenntnisse ist für die europäischen Sprachen geeignet, die das lateinische Alphabet als Sprachenzeichen verwenden. (Opetushallitus 2014, 125, 196, 324f.)

4.3.3 Aufgabe des Fachs [Fremdsprachen]

Sprache ist eine wichtige Bedingung des Lernens und des Denkens. Sprache ist beteiligt an jeder Situation in der Schule und jeder Lehrer ist ein Sprachenlehrer. Das Sprachenlernen fördert die Entwicklung einer vielsprachigen und -kulturellen Identität und hilft den Schülern, sie zu schätzen.

Der Sprachenunterricht ist ein Teil der Spracherziehung. Die Schüler interessieren sich für die sprachliche und kulturelle Vielfalt und sie lernen, in unterschiedlichen authentischen Umgebungen zu arbeiten. Beim Sprachenlernen und bei der Sprachenwahl werden die Schüler ermutigt, die Entscheidung nach ihren persönlichen Interessensgebieten und nicht nach dem Geschlecht, zu treffen.

Das Fremdsprachenlernen gibt den Schülern Möglichkeiten, planerisch und kreativ in verschiedenen Zusammensetzungen zu arbeiten. Wegen der Informations- und Kommunikationstechnologie können die Schüler auch mit Menschen weltweit kommunizieren. Der Unterricht gibt auch Fertigkeiten zum teilnehmenden und aktiven Wirken.

Der Sprachenunterricht sollte so organisiert werden, dass jeder Schüler die Möglichkeit bekommt, sich individuell zu entwickeln und zu fördern und die dafür benötigte Unterstützung zu bekommen. Im Sprachenunterricht wird die Multiliteralität entwickelt und verschiedene Texte werden benutzt. Die Interessen der Kinder und der Jugendlichen sind zu berücksichtigen. Die Schüler werden angeleitet, Informationen auf verschiedenen Sprachen zu suchen. Im Unterricht werden Brücken zwischen verschiedenen Sprachen und Sprachverwendung der Schüler innerhalb der Freizeit gebildet. (Opetushallitus 2014, 127, 218f., 348)

4.3.4 Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts sind in der Form einer Tabelle im Lehrplan erstellt worden. Die Jahrgangsstufe 1–2 macht eine Ausnahme davon: wenn der Sprachenunterricht vor der dritten Klasse anfängt, soll er sich nach den im Lehrplan gestellten Kriterien der A-Sprache richten, jedoch das Alter der Schüler berücksichtigend (Opetushallitus 2014, 127). Im Gegensatz zu den drei oben vorgestellten gemeinsamen Themen, hat jede Jahrgangsstufe und jede Sprachstufe (außer A2-Sprache) eine eigene Tabelle. Zum Beispiel gibt es eine Tabelle für die A-Sprache in den Klassen 3–6 und eine andere Tabelle für die B1-Sprache in den Klassen 3–6. Unten wird ein zusammengefasstes Beispiel für die Tabelle der A-Sprachen in den Klassen 3–6 vorgestellt. Die Ziele der anderen Stufen werden nicht vorgestellt, weil da die Struktur gleich wie in allen Tabellen ist. Der Inhalt der Ziele zwischen den verschiedenen Stufen ändert sich aber. Alle Zieltabellen sind im Ganzen als Anlage am Ende der Arbeit zu finden. In der folgenden Tabelle bedeutet der Buchstabe T Ziel (*tavoite* auf Finnisch), während der Buchstabe S auf den Inhalt (*sisältö* auf Finnisch) hinweist und L die fächerübergreifenden Fähigkeiten (*laaja-alainen osaaminen* auf Finnisch) heißt.

Tabelle 3. Ziele der A-Sprache in den Klassen 3–6

Ziele des Unterrichts	Inhaltsbereiche, die zu den Zielen gehören	fächerübergreifende Fähigkeiten
Entwicklung in Richtung kultureller Vielfalt und Sprachbewusstheit		
T1 den Schüler anzuleiten, die sprachliche und kulturelle Vielfalt der nächsten Umgebung und der Welt zu erkennen	S1	L2
T2 den Schüler zu motivieren, seinen eigenen Sprach- und Kulturhintergrund zu schätzen	S1	L1, L2
T3 den Schüler anzuleiten, die Sprachen verbindenden und unterscheidenden Phänomene zu bemerken und ihn zu stützen, seine sprachliche Fähigkeit zu entwickeln, um Folgerungen zu ziehen	S1	L1, L2
T4 den Schüler anzuleiten, zielsprachliches Material zu finden	S1	L2, L3
Sprachlernfähigkeiten		
T5 eine offene Lernatmosphäre zu schaffen	S2	L1, L3
T6 den Schüler anzuleiten, Verantwortung für sein Lernen zu tragen, seine Sprachkenntnisse mutig, auch mit Hilfe der Informations- und Kommunikationstechnologie anzuwenden	S2	L1, L4, L5, L6
Entwickelnde Sprachkenntnisse, Fähigkeit, in Kommunikationssituationen zu handeln		
T7 dem Schüler Möglichkeiten anzubieten, verschiedene Kommunikationskanäle zu verwenden und mit ihnen die mündliche und die schriftliche Kommunikation sowie Interaktion auszuüben	S3	L2, L4, L5, L7

T8 den Schüler bei der Verwendung der sprachlichen Kommunikationsstrategien zu unterstützen	S3	L2, L4
T9 dem Schüler zu helfen, seine Kenntnisse über Ausdrücke, die zur höflichen Sprachverwendung gehören, zu erweitern	S3	L2, L4
Entwickelnde Sprachkenntnisse, Fähigkeit, Texte zu interpretieren		
T10 den Schüler zu ermutigen, die Texte zu interpretieren, an denen er interessiert ist und die seinem Alter entsprechen	S3	L4
Entwickelnde Sprachkenntnisse, Fähigkeit, Texte zu produzieren		
T11 dem Schüler viele Möglichkeiten zum Sprechen und zum Schreiben zu geben, die Aufmerksamkeit auch auf die Aussprache und die Strukturen der Texte zu richten	S3	L3, L4, L5, L7

Wie in der Tabelle zu sehen ist, zerfallen die Ziele in drei verschiedene „Haupt“-ziele (S1, S2, S3). Dazu hat das dritte Ziel (S3), *entwickelnde Sprachkenntnisse*, drei unterschiedliche Teilbereiche. Ein Hauptziel kann ein oder mehrere spezifizierte Ziele haben. Jedes Ziel hat seinen eigenen Inhaltsbereich, auf den der Buchstabe S verweist. Diese Inhaltsbereiche, die zu den Zielen gehören, sind schriftlich unter der Tabelle im Curriculum präzisiert worden. Die Ziele über die fächerübergreifenden Fähigkeiten sind wiederum früher im Curriculum genauer erklärt worden. Die genaueren Informationen über die fächerübergreifenden Fähigkeiten sind in dieser Arbeit im Kapitel 4.2 zu lesen.

Die Titel der Inhaltsbereiche (S1, S2, S3) sind in allen Teilen der Fremdsprachen gleich, zu denen auch Deutsch gehört: die Titel heißen *Wachsen zur kulturellen Vielfalt und zum Sprachbewusstsein* (S1), *Sprachlernfähigkeiten* (S2) und *die entwickelnden Sprachkenntnisse, Fähigkeiten, in Kommunikationssituationen zu handeln, Texte zu interpretieren und Texte zu produzieren* (S3). Der Inhalt von jedem Inhaltsbereich variiert allerdings zwischen den Jahrgangsstufen und den Lehrstoffen.

Aller Unterricht in der Gemeinschaftsschule, einschließlich des Fremdsprachenunterrichts, soll die sprachlichen Fertigkeiten und den Kulturhintergrund der Schüler berücksichtigen. Ebenso werden die Sprach- und Kulturidentität jedes Schülers vielfältig unterstützt. Die mehrsprachigen Schüler werden ermutigt, die Sprachen, die sie können, vielfältig im Unterricht der verschiedenen Fächer und in den anderen Aktivitäten der Schule anzuwenden. (Opetushallitus 2014, 86f.) Dieser Aspekt der Mehrsprachigkeit kommt auch in den Zieltabellen vor: in der A-Sprache in den Klassen 3–6 bedeutet S1, dass die Schüler sich mit der Vielfalt der Sprachen und der Kulturen auseinandersetzen. Sie lernen die Ausbreitung der zu lernenden Sprache und möglicherweise auch die Hauptvariante der Sprache. Schüler denken über ihren eigenen Sprach- und Kulturhintergrund nach und üben eine respektvolle Sprechweise aus. Sie hören verschiedenen Sprachen zu, sehen unterschiedliche Weisen zu schreiben und bemerken, wie Wörter aus einer Sprache in eine andere Sprache entlehnt werden. Die Schüler überlegen auch, was man macht, wenn man nur geringe Kenntnisse in einer Sprache hat.

Die Sprachlernfähigkeiten (S2) werden wiederum für die Klassen 3–6 so beschrieben: die Schüler lernen, die Tätigkeit zusammen zu planen, Feedback zu geben und anzunehmen sowie Verantwortung zu tragen. Dazu lernen sie auf effektive Weise, die Sprache zu lernen, z. B. wie man neue Wörter in den eigenen Ausdrücken verwendet. Die Schüler gewöhnen sich daran, wie sie ihre Sprachkenntnisse bewerten.

Zuletzt sind die entwickelnden Sprachkenntnisse (S3) mit ihren drei Unterteilen präzisiert worden. Die Schüler lernen ihre Zielsprache über unterschiedliche Themen zu hören, sprechen, lesen und schreiben. Die zentralen Themen sind ich selbst, meine Familie, Schule, Hobbys und Freizeit und das Leben in der Zielsprachigen Umgebung. Dazu zieht man Themen auch zusammen. Der Ausgangspunkt bei der Inhaltswahl sind der alltägliche Lebenskreis, Interessen und Aktualität. Die Schüler lernen Wortschatz und Strukturen in unterschiedlichen Zusammenhängen und sie haben Möglichkeiten, auch anspruchsvollere Situationen zu üben. Sie trainieren die Aussprache, Wort- und Satzbetonungen, Sprechrhythmus und Intonation und lernen, die transkribierten Zeichen zu erkennen und zu produzieren. (Opetushallitus 2014, 224f.)

Außer der zuvor beschriebenen Inhalte der Ziele gibt es im Curriculum der Fremdsprachen auch *Ziele, die mit der Lernumgebung und Arbeitsweisen zu tun haben*. Bei der A-Sprache sind diese Teile in beiden Jahrgangsstufen (Klassen 3–6 und Klassen

7–9) fast gleich. Gleich ist es auch bei den B-Sprachen in beiden Jahrgangsstufen. Laut diesem Ziel sollte Sprachverwendung möglichst sachgemäß, natürlich und für die Schüler bedeutungsvoll sein. Bei den Arbeitsweisen betont man Partner- und Kleingruppenarbeiten in unterschiedlichen Lernumgebungen. Im Unterricht braucht man die Zusammenarbeit der Lehrer/innen, damit die Ziele der Mehrsprachigkeit und der Spracherziehung erfüllt werden. Der Unterricht beinhaltet Spiele, Lieder, Drama und die Verwendung verschiedener Kommunikationskanäle und -mittel. Den Schülern werden Möglichkeiten geboten, internationale Kontakte zu pflegen. (Opetushallitus 2014, 225, 228f., 354, 358, 361) Dazu gibt es eine Ergänzung bei der Jahrgangsstufe 7–9: aus den Texten werden Informationen gesucht und sie werden geteilt und publiziert (Opetushallitus 2014, 354).

Ein Teil im Kapitel Fremdsprachen handelt sich um *Anleitung, Differenzierung und Unterstützung im A-Sprache-Unterricht*. Der Teil ist gleich in allen Lehrgängen und in beiden Jahrgangsstufen. Die Schüler werden angeleitet, ihre Sprachkenntnisse mutig zu verwenden. Das reichliche Üben der Kommunikation stützt die Entwicklung der Sprachkenntnisse. Man spornt die Schüler an, auch andere Fremdsprachen zu lernen, die die Schule ihnen anbietet. Die Schüler mit Sprachlernschwierigkeiten werden unterstützt. Der Unterricht wird so geplant, dass er Herausforderungen auch den Schülern bringt, die schneller als andere fortschreiten oder die frühere Kenntnisse in der Sprache haben. (Opetushallitus 2014, 225, 229, 354, 358, 362)

4.3.5 Bewertung

Im Lehrplan gibt es zwei Tabellen über *die Bewertung* der A-Sprache, die eine für das Ende der sechsten Klasse und die andere für die Abschlussbewertung der A-Sprache. Ähnlich sind die Tabellen für die B-Sprachen: die B1-Sprache hat ihre Bewertungstabellen für die Klasse 6 und für die Abschlussbewertung. Die B2-Sprache hat ihrerseits nur die Tabelle für die Abschlussbewertung, weil die B2-Sprache meistens erst ab der achten Klasse gelernt wird.

Die Bewertung der Schüler ist anspornend und hilft den Schülern, sich ihr Können bewusst zu machen und dieses zu entwickeln. In der Bewertung werden alle Teilbereiche der Sprachkenntnisse berücksichtigt. Das Lernen wird auf vielen verschiedenen Weisen bewertet, auch mit Hilfe der Selbsteinschätzung.

Die Zielbeschreibungen der Bewertungstabellen sind gleich wie sie in der Tabelle über die Ziele des Unterrichts (siehe Kapitel 4.3.4) sind. Dazu werden die Ziele genauer in einer Spalte erklärt, wie man sie im Fach der Fremdsprachen interpretieren sollte. Das dritte Ziel (T3) „den Schüler anzuleiten, die Sprachen verbindende und unterscheidende Phänomene zu bemerken und ihn zu stützen, seine sprachliche Fähigkeit zu entwickeln, um Folgerungen zu ziehen“ beispielsweise bedeutet in Fremdsprachen die Fähigkeit, sprachliche Folgerungen zu ziehen. In der letzten Spalte wird beschrieben, was der Schüler beherrschen soll, damit er die Sache gut kann oder mit der Note 8 beurteilt wird. Das vorgenannte Beispiel über das dritte Ziel (T3) wird so in der letzten Spalte beschrieben: der Schüler kann Beobachtungen machen über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Struktur, des Wortschatzes oder der anderen Bereichen in der zu lernenden Sprache, seiner Muttersprache oder einer anderen Sprache, die er kann. Die Beschreibungen der letzten Spalte sind auf der Basis vom *GER* und dessen finnischer Version ausgefertigt. (Opetushallitus 2014, 225ff., 354ff.)

5 VERGLEICH DER CURRICULA

Nachdem das alte und das neue Curriculum vorgestellt worden sind, werden sie in diesem Kapitel miteinander nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden verglichen.

5.1 Gemeinsamkeiten

Sowohl das alte als auch das neue Curriculum beinhalten Anleitungen für *die Ausarbeitung des Lehrplans*, die Werte, auf denen der ganze finnische elementare Unterricht aufbaut und *Aufgaben des Unterrichts*. Dazu gibt es in beiden Lehrplänen Instruktionen, wie der Unterricht organisiert werden sollte. Auch die Teile *Unterstützung des Lernens* und *die Bewertung der Schüler* kann man in beiden Curricula finden.

In beiden Lehrplänen werden verschiedene Fächer behandelt, und in denen werden auch *Fremdsprachen* beschrieben. In beiden Lehrplänen sind die A- und B-Sprachen voneinander getrennt. Englisch hat seine eigene Teile, und andere Sprachen wiederum, außer Schwedisch, Samisch und Latein, haben gemeinsame Teile sowohl im alten als auch im neuen Lehrplan.

Fremdsprachen beinhalten Ziele und Inhalte, die der Fremdsprachenunterricht behandeln soll. In beiden Lehrplänen sind die Ziele und die Inhalte unterschiedlich zwischen den Jahrgangsstufen. Je länger man eine Sprache lernt, desto anspruchsvoller und umfangreicher werden die Ziele und Inhalte. Dazu gibt es Tabellen in den Lehrplänen, wie die guten Sprachkenntnisse am Ende der sechsten Klasse sein sollten, und ähnlich gibt es Kriterien für die Note 8 in der Abschlussbewertung (meistens am Ende der neunten Klasse).

Laut beiden Curricula soll der Fremdsprachenunterricht ähnliche Themen behandeln. Außerdem lernen die Schüler verschiedene Strukturen und unterschiedliche Kommunikationsstrategien, die beide Curricula beinhalten. Die Ähnlichkeit zwischen den Themenbereichen der beiden Curricula sieht man auch in den Bewertungsanleitungen: damit die Schüler z. B. am Ende der sechsten Klasse gute Fremdsprachkenntnisse hätten, sollten sie außer Sprachkenntnissen auch Kenntnisse über Kultur und Lernstrategien haben. Diese Zielbereiche sind ähnlich bei dem alten und dem neuen Curriculum.

5.2 Unterschiede

Im Veränderungsprozess änderte sich das Curriculum sowohl äußerlich als auch inhaltlich. Der neue Lehrplan ist viel umfangreicher als der alte Lehrplan: früher enthielt der Lehrplan neun Hauptkapitel, aber heutzutage umfasst das neue Curriculum 15 Hauptkapitel. Diese Eigenschaft zeigt sich auch aufgrund der Seitenzahl: im alten Curriculum gibt es 320 Seiten, während das neue Curriculum 472 Seiten hat. Das neue Curriculum ist viel umfassender, sowohl in seinem Aussehen als auch in seinem Inhalt. Viele Punkte sind sehr ausführlich beschrieben verglichen mit dem älteren Lehrplan. Die Texte im neuen Curriculum sind in ganzen Sätzen formuliert, während der alte Lehrplan viele Auflistungen verwendet, z. B. in den Beschreibungen der Ziele in Fremdsprachen.

Inhaltlich gibt es viele neue beziehungsweise anders formulierte Punkte im neuen Curriculum verglichen mit dem alten. Als eine Änderung verglichen mit dem alten Curriculum wurden *die Ziele der fächerübergreifenden Fähigkeiten* im neuen Curriculum eingeführt. Es gibt auch im alten Lehrplan einen Teil über die Vereinheitlichung des Unterrichts, in dem zum Beispiel *das Wachsen als Menschen* und *die Kommunikation und Medienkenntnisse* genannt werden. Am Anfang des Teils steht aber, dass der Unterricht entweder in Fächer geteilt oder vereinheitlichend sein kann. (Opetushallitus 2004, 38ff.) Im neuen Curriculum werden teilweise ähnliche Themen wie das Wachsen als Menschen behandelt, aber es steht im Lehrplan, dass es, um diese Eigenschaften zu haben und als Bürger zu handeln, jetzt und auch in Zukunft fächerübergreifende Fähigkeiten erfordert. Deswegen werden diese sieben allgemeinen Ziele, die aus der Ganzheit der unterschiedlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Werte, Einstellungen und des Willens entstehen, im neuen Lehrplan spezifiziert. (Opetushallitus 2014, 20) Diese Ziele und Fähigkeiten sind in allen Jahrgangsstufen präzisiert worden, weil verschiedene Aspekte in verschiedenen Jahrgangsstufen betont werden. Auf diese Ziele wird auch im Teil der Fremdsprachen hingewiesen; in der Tabelle der Ziele wird beschrieben, welche Einzelziele das Ziel der fächerübergreifenden Fähigkeiten unterstützen.

Eine andere inhaltliche Veränderung ist der Unterricht der verschiedenen Kulturgruppen. In beiden Lehrplänen gibt es ein Kapitel, in dem dieses Thema behandelt wird. Das Kapitel beinhaltet Samen (im neuen Lehrplan auch samische Personen), Roma und Personen, die Gebärdensprache anwenden. Aber der Unterschied

liegt in der letzten Sprachgruppe: im alten Curriculum wird die letzte Gruppe *Immigranten* beschrieben, während sie *andere mehrsprachige Schüler* im neuen Curriculum genannt wird. Dieser Aspekt der Mehrsprachigkeit, der auch im Kapitel 4.3.4 in dieser Arbeit beschrieben ist, wird im neuen Curriculum betont. Alle Sprachen der Schüler sind wichtig und ebenso wertvoll und alle diese Sprachen sollen im Unterricht berücksichtigt werden. (Opetushallitus 2004, 33ff.; Opetushallitus 2014, 87) Die Mehrsprachigkeit wird auch später im Lehrplan im Teil der *Schulkultur* genannt. Ein Punkt darin heißt *die kulturelle Vielfalt und das Sprachbewusstsein*. Da wird spezifiziert, wie die Mehrsprachigkeit eine Erscheinungsform der kulturellen Vielfalt ist und, dass jede Gemeinschaft und deren Mitglieder mehrsprachig sind. In einer sprachbewussten Schule ist jeder Erwachsene das sprachliche Modell und der Sprachenlehrer seiner Fächer. (Opetushallitus 2014, 26ff.)

Nicht nur der Lehrplan allgemein, sondern auch der Teil der Fremdsprachen veränderte sich. Obwohl in dem früheren Unterkapitel auf einige Gemeinsamkeiten zwischen dem Inhalt der Fremdsprachen in beiden Lehrplänen hingewiesen wurden, gibt es auch Unterschiede zwischen denen. Im alten Curriculum sind die Fremdsprachen an der gleichen Stelle vorgestellt, während der neue Lehrplan Fremdsprachen nach Jahrgangsstufen an drei verschiedenen Stellen vorstellt. Im neuen Curriculum gibt es also drei gesonderte Teile für Fremdsprachen: einen für die Jahrgangsstufe 1–2, den zweiten für die Jahrgangsstufe 3–6 und den dritten Teil für die Jahrgangsstufe 7–9. Unter diesem Blickwinkel betrachtet, ist der Teil über Fremdsprachen im alten Curriculum leichter lesbar.

Die Inhalte und die Ziele der Fremdsprachen sind unterschiedlich in den Curricula formuliert: sie sind schriftlich ausformuliert im alten Curriculum beschrieben worden, während die Ziele im neuen Curriculum in Form einer Tabelle stehen. Die Inhalte und die Ziele der Fremdsprachen werden auch nicht an den gleichen Stellen vorgestellt: der Inhalt des Unterrichts ist als ein eigener Teil im alten Lehrplan beschrieben, aber im neuen Lehrplan ist er in der Zieltabelle mit dem Buchstabe S (S1, S2, S3) hinzugefügt. Allerdings werden diese Buchstabenkombinationen genauer erst nach der Tabelle erklärt. Man kann auf jeden Fall bemerken, dass die Betonung im neuen Lehrplan eher auf den Zielen liegt, während der alte Lehrplan daneben auch Inhalte betont. Das alte Curriculum hat eigene Teile für Themen, Strukturen und Kommunikationsstrategien. Im neuen Curriculum wiederum sind einige Informationen in der Zieltabelle ergänzt und einige Informationen findet man im Text nach der Tabelle. Im alten Curriculum gibt es

keinen eigenen Teil für *die Ziele, die mit Lernumgebung und Arbeitsweisen zu tun haben*, wie sie im neuen Curriculum sind. Dagegen wird das gleiche Thema bei den Lernstrategien angeschnitten.

Trotz der ähnlichen Weise zwischen den Lehrplänen, *die Bewertung* anzuleiten, sind die Tabellen sehr unterschiedlich. Im neuen Lehrplan ist die Tabelle viel umfangreicher mit ihren schriftlich ausformulierten Beschreibungen, während der alte Lehrplan kurz auf die Niveaustufen des *GER* aufbaut. Die Ziele über Kulturkenntnisse und Lernstrategien sind aber auch dort unterhalb der Tabelle schriftlich ausformuliert. Das alte Curriculum bleibt auf einem ziemlich abstrakten Niveau, während das neue Curriculum die gleichen Punkte mit den weiteren Beschreibungen erklärt und damit viel konkreter macht. Zum Beispiel steht im älteren Curriculum in der Beschreibung über die guten Kenntnisse der Schüler am Ende der sechsten Klasse: in anderen Sprachen als Englisch soll das Schreiben das Niveau *A1.2 Entwickelnde Anfängersprachkenntnisse* haben. Die entsprechende Sache steht im neuen Curriculum so: entwickelnde Sprachkenntnisse, Fähigkeit, Texte zu produzieren, sollte die Niveaustufe *A1.2* haben. Dazu wird unter anderem erklärt, dass die Schüler über einige bekannte und ihnen wichtige Sachen berichten und einige kurze Sätze über vorhergeübte Themen schreiben können.

Weitere Unterschiede und neue Formulierungen, die auch die Fremdsprachen betreffen, obwohl sie im Teil der Fremdsprachen nicht vorgestellt werden, gibt es im Curriculum noch einige. Im Kapitel 4.3.1 dieser Arbeit ist die Spracherziehung beschrieben worden. Diese Beschreibung über die mehrsprachige Kompetenz, wie und wo sie sich entwickelt und wie sie in den Schulen unterstützt wird, ist ein neuer Inhalt im Curriculum. Zwischen den Lehrplänen ist ein Unterschied, der die Spracherziehung unterstützt und konkret den Alltag der Schulen, auch den Fremdsprachenunterricht, verändert, nämlich *die fächerübergreifende Lerneinheit*. Sie bedeutet mindestens eine Woche im Schuljahr, die die Zusammenarbeit der Fächer fordert und den Unterricht vereinheitlicht. Die Lerneinheit bietet eine gute Möglichkeit für die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Gesellschaft. (Opetushallitus 2014, 31f.)

Im alten Curriculum werden der fremdsprachliche Unterricht und der Sprachbadunterricht der Landessprachen spezifiziert. Das gleiche Thema kommt auch im neuen Curriculum vor, aber es ist stark erweitert worden. In beiden Curricula können der fremdsprachliche Unterricht sowie der Sprachbadunterricht unterschiedliche Länge haben. Das neue Curriculum präzisiert aber genauer zum Beispiel *den*

sprachvielseitigen Unterricht. Das bedeutet der Unterricht, in dem weniger als 25 % vom Inhalt des Unterrichts auf einer anderen Sprache als auf der Unterrichtssprache der Schule gelehrt wird. Auch das Sprachbad ist breiter im neuen Curriculum erklärt worden. (Opetushallitus 2004, 272ff.; Opetushallitus 2014, 89ff.)

6 VERWIRKLICHUNG DER ANALYSE

In diesem Kapitel berichte ich über das Ziel der Fragebogen-Untersuchung und stelle die Forschungsfragen vor. Zusätzlich beschreibe ich die Informanten der Untersuchung sowie die Untersuchungsmethode und spezifiziere, wie ich das Untersuchungsmaterial erhoben habe. Letztens führe ich auf, wie ich die Analyse vom Anfang bis zum Ende gemacht habe.

6.1 Ziel der Untersuchung und Forschungsfragen

Die vorliegende Untersuchung setzt sich zum Ziel, die Erfahrungen der Deutschlehrer/innen mit dem Verfassen des neuen Lehrplans und ihre Meinungen über den neuen Lehrplan herauszufinden.

Die Forschungsfragen sind folgende:

1. Was für Erfahrungen haben die Deutschlehrer/innen mit der Ausarbeitung des neuen Lehrplans?
2. Wie sind ihre Meinungen über den neuen Lehrplan der Fremdsprachen?
3. Haben die Lehrer/innen schon Erfahrungen mit der konkreten Umsetzung des neuen Lehrplans in ihrem Unterricht?

Jede/r Lehrer/in hat bestimmt auf etwas unterschiedliche Weise an der Ausarbeitung teilgenommen, was Einfluss auf die Erfahrungen haben kann. Um möglichst gut die Ganzheit der Antworten im Fragebogen zu verstehen, befragte ich sie nicht nur über die Erfahrungen, sondern auch über die konkrete Teilnahme an dem Verfassen des Lehrplans. Im Teil, in dem die Teilnehmer/innen über ihre Meinungen über das neue Curriculum der Fremdsprachen befragt wurden, fügte ich dazu, ob das neue Curriculum ihren Bedürfnissen im Deutschunterricht entspricht oder ob etwas im neuen Lehrplan ihrer Meinung nach ausbleibt. Mit diesen und den allerletzten Fragen des Fragebogens, die das dritte Untersuchungsproblem betreffen, versuchte ich, dass die Lehrerinnen darüber nachdenken, ob das neue Curriculum eine Rolle in der Praxis spielt und Einfluss auf den konkreten Unterricht hat, oder ob es nur ein abstraktes Dokument ist.

6.2 Zielgruppe der Untersuchung

Es war natürlich und leicht, den Entschluss über die Wahl der Informanten zu fassen: die Perspektive auf Deutsch in meiner Arbeit setzte Grenzen dazu. Ein wichtiges Kriterium war also, dass die Lehrer/innen Deutsch in der Gemeinschaftsschule unterrichten, weil diese Pro-Gradu-Arbeit den Lehrplan der Fremdsprachen (besonders des Deutschen) in der finnischen Gemeinschaftsschule behandelt.

Eine zweite Definition für die Informanten war, dass sie beim Verfassen des neuen Lehrplans beteiligt gewesen waren. Es spielte keine Rolle, ob sie den nationalen oder kommunalen Lehrplan oder den Lehrplan einer Schule ausgearbeitet hatten. Wichtig war nur, dass sie Erfahrung darin hatten, damit ich Antworten zu den eigenen Erfahrungen bekommen konnte. Wenn ich Lehrer/innen ohne Erfahrung mit der Ausarbeitung des Curriculums gefragt hätte, hätte es möglich sein können, dass sie das neue Curriculum nicht so gut kennen. Dann wären die Antworten zu den Fragen wahrscheinlich viel kürzer und inhaltlich leerer gewesen.

Mit diesen Voraussetzungen erwog ich die Möglichkeiten, wie und woher ich mit bester Wahrscheinlichkeit Antworten zurückbekommen würde. Ich fragte die möglichen Informanten, ob sie an meiner Untersuchung mitmachen wollten und falls ja, wann sie den Fragebogen am liebsten beantworten möchten. Insgesamt fragte ich acht Personen, von denen sechs teilnehmen wollten. Weil ich fünf Personen für meine Untersuchungsgruppe brauchte, war die Anzahl der Teilnehmer/innen groß genug. Letztendlich bestand die Informantengruppe aus den sechs Deutschlehrer/innen, aus einem Mann und fünf Frauen.

6.3 Untersuchungsmethode

Als Untersuchungsmethode habe ich die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Weil ich mich eher für die Inhalte der Antworten als die Mengen interessiere, war es klar, den qualitativen Denkansatz anstatt des quantitativen zu wählen. Wie Settineri (2012) es auch beschreibt, ist das einzige exklusive Merkmal zwischen diesen Ansätzen (qualitativ vs. quantitativ) die Datenform: die quantitativen Forschungsergebnisse werden in Zahlen ausgedrückt, während die qualitativen in Worten dargestellt. Sie schreibt weiter, dass die qualitativen Forscher ihre Untersuchungsteilnehmer „ganzheitlich und aus der Perspektive der Subjekte wahrzunehmen versuchen“

(Settinieri 2012, 251). Weil diese Untersuchungsweise offen und tiefergehend ist, ist die geringe Anzahl der Teilnehmer notwendig dafür, was auch in meiner Arbeit zu sehen ist. Settinieri erinnert auch, dass die qualitative Forschung sich eher auf die Gemeinsamkeiten als auf die differenzierenden Faktoren zwischen den Personen konzentriert. (Settinieri 2012, 250f.) Tuomi und Sarajärvi (2009, 93) geben andererseits den Untersuchern die Möglichkeit zu wählen, ob sie Ähnlichkeiten oder Unterschiedlichkeiten im Material suchen.

Tuomi und Sarajärvi (2009) machen das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse so klar: mit dieser Analysemethode versucht man, eine zusammenfassende und in der allgemeinen Form seiende Beschreibung über das Phänomen zu bekommen, das man untersucht. In der qualitativen Inhaltsanalyse werden die Bedeutungen des Textes gesucht. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103f.)

Um zu zeigen, wie man dann den Analyseprozess konkret durchführt, stellen Tuomi und Sarajärvi (2009) das Modell von Timo Laine vor. Laut diesem Modell muss man zuerst das Ziel des Interesses abgrenzen, bevor man beginnt, das Analysematerial durchzugehen. Man differenziert und markiert die Sachen, die zum abgegrenzten Ziel gehören, und danach sammelt man diese und trennt sie vom übrigen Material. Dann kategorisiert man die Themen und zuletzt schreibt man die Zusammenfassung. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91ff.)

Kuckartz (2016) veranschaulicht den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse mit einem Bild. Das vorliegende Bild (Abb. 1) ist eine nach seinem Modell gestaltete Beschreibung über den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse.

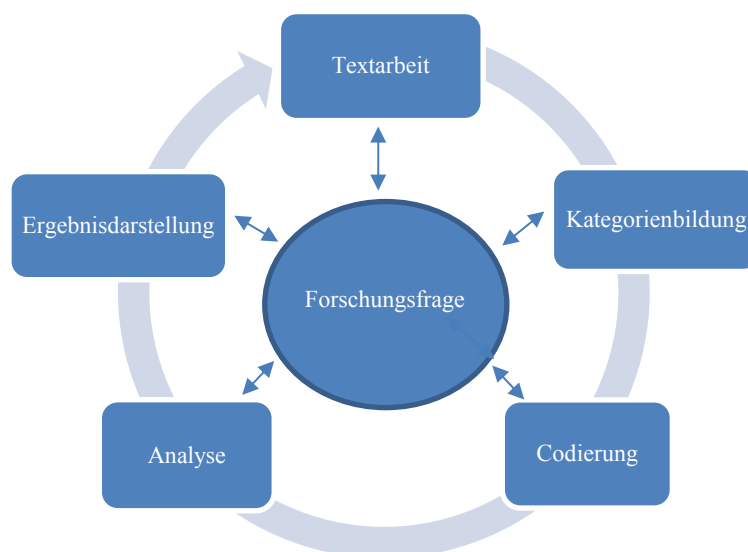


Abb. 1. Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen nach Kuckartz (2016, 45)

Das Schaubild zeigt, dass der Analyseprozess nicht linear sondern kreisförmig ist. Das bedeutet, dass die fünf unterschiedlichen Analysephasen nicht streng voneinander getrennt sind, sondern im Prozess können z. B. neue Inhalte vorkommen, obwohl die Kategorienbildung schon fertig wäre. Die Forschungsfrage spielt in der qualitativen Inhaltsanalyse eine zentrale Rolle. Sie wird am Anfang formuliert, aber genauso gut kann sie in allen fünf Phasen verändert werden:

[...] sie [die Forschungsfrage] kann präzisiert werden, neue Aspekte können sich in den Vordergrund schieben und unerwartete Zusammenhänge können entdeckt werden. (Kuckartz 2016, 46)

Neben der Forschungsfrage hebt Kuckartz (2016) auch die Bedeutung der Textarbeit hervor. Laut ihm leitet die Textarbeit nicht nur die Analyse ein, sondern sie soll in jeder Phase der Analyse berücksichtigt werden. Als ein Beispiel erwähnt er die Phase der Codierung: nach der Codierung darf das Ursprungsmaterial aber nicht vergessen werden, sondern es spielt auch danach eine Rolle.

Wenn der Forscher in der Auswertungsphase steht, erinnert Kuckartz (2016), dass das Material nicht nur inhaltlich, sondern auch statistisch analysiert werden kann. In der qualitativen, anders als in der klassischen, Inhaltsanalyse können die statistischen Auswertungen aber eine Nebenrolle spielen oder ganz in der Auswertung fehlen. (Kuckartz 2016, 45ff.)

6.4 Erhebung des Untersuchungsmaterials

Die Idee über die Erhebungsweise des Untersuchungsmaterials bekam ich von einem Kursteilnehmer bei unserem Pro-Gradu-Seminar. Er hatte eigene Erfahrung über unterschiedliche Weisen, eine Umfrage zu verwirklichen, und er empfahl mir Google-Forms. Ich entschied mich dafür, weil das Programm meinen Bedürfnissen bei der Verwirklichung des Fragebogens gut entsprach und es war leicht und schnell, einen Fragebogen darin auszufertigen. Für die Teilnehmer/innen war es bestimmt auch angenehmer und zeitsparend, elektronisch im Internet statt schriftlich auf Papier zu antworten.

Nachdem ich die Einwilligungen der Teilnehmer/innen bekommen hatte, schickte ich zuerst einer Testperson den Link zum Fragebogen am 7.12.2016. Die Absicht, eine Testperson vor den anderen Teilnehmer/innen zu fragen, war, dass ich Feedback zum Fragebogen bekommen und möglicherweise Veränderungen darin machen könnte. Dazu

wollte ich auch wissen, wie viel Zeit es braucht, den Fragebogen auszufüllen, damit ich die Information den anderen Teilnehmer/innen im Begleitbrief berichten konnte.

Nachdem ich das Feedback bekommen hatte, überarbeitete ich den Fragebogen aufgrund des Feedbacks (Anlage 8). Danach schickte ich den Link zum Fragebogen (Anlage 7) via E-Mail den anderen in zwei Teilen: den ersten Personen, die den Fragebogen vor oder sofort nach Weihnachten ausfüllen wollten, schickte ich ihn am 14.12.2016, während ich ihn den verbleibenden Personen, die erst im Januar vor dem Beginn der Schularbeit antworten wollten, am 4.1.2017 schickte. Trotz des Sendungsdatums des Fragebogens, gab ich allen die Deadline, die Umfrage bis zum 15.1.2017 zu machen. Alle Teilnehmer/innen antworteten bis dahin.

Nachdem alle Teilnehmer/innen geantwortet hatten, hatte ich die Antworten elektronisch in Google-Forms. Auch den Fragebogen der Testperson konnte ich als vergleichbar mit den anderen Antworten akzeptieren, weil die Veränderungen in den Fragen nicht inhaltlich waren, sondern es handelte sich nur um andere Formulierungen.

6.5 Durchführung der Analyse

Zu Beginn der Analyse ging es um das genaue Kennenlernen des Materials. Zuerst las ich das Material mehrmals durch, um einen Überblick zu bekommen. Ich las die Antworten aller Teilnehmer/innen einzeln. Zweitens unterstrich ich die wichtigsten Punkte in den Antworten und machte Notizen neben dem Text. Danach fing ich an, nach den Themen zu suchen und die Antworten des Materials nach Themen zu kategorisieren. Bei der Themenkategorisierung verwendete ich unterschiedliche Farben, damit ich leichter sah, welche Themen vorkommen und wo diese in den Antworten stehen.

Nach der ersten Themenkategorisierung machte ich die zweite Themenkategorisierung bei der Zusammenfassung, in der alle Antworten nach Fragen aufgelistet waren. Da konnte ich gut die Antworten aller Teilnehmerinnen in demselben Augenblick sehen. Gleichzeitig ließ ich die unnötigen Unterstreichungen aus und kombinierte die kleineren Themen unter umfangreichere Kategorien. Letztendlich fand ich für die breiteren Kategorien Begriffe, die möglichst gut alle ihre Unterthemen beschreiben.

Nach dieser mehrfachen Bearbeitung der Antworten listete ich die vorgekommenen Themen auf. Zuerst schrieb ich die Forschungsfragen auf und kategorisierte die Themen darunter. Als Resultat hatte ich Listen, in denen alle zusammengefassten Themen der Fragebögen unter den Forschungsfragen standen. Aufgrund dieser Listen konnte ich gut meine Analyse durchführen.

7 ANALYSE

Nachdem die Durchführung der Analyse im vorigen Kapitel beschrieben worden ist, werden die Antworten aller Teilnehmer/innen in diesem Kapitel behandelt. Die Antworten werden in vier Unterkategorien geteilt, und die Unterkategorien werden aufgrund der Forschungsfragen benannt. Zuerst werden die Hintergrundinformationen der Befragten vorgestellt. Danach werden die Antworten über die Erfahrungen der Deutschlehrer/innen mit der Ausarbeitung des neuen Lehrplans im zweiten Teil beschrieben. In der dritten Unterkategorie werden ihre Meinungen über den neuen Lehrplan der Fremdsprachen vorgestellt. Der letzte, vierte Teil untersucht ihre Erfahrungen mit der konkreten Umsetzung des neuen Curriculums in ihrem Unterricht.

7.1 Hintergrundinformation zu den Befragten

Der erste Teil des Fragebogens handelt sich um die Hintergrundinformationen der Befragten. Weil alle Teilnehmer/innen anonym die Umfrage geantwortet haben, sind alle Namen hier erfunden. Alle sind Frauennamen, damit der Mann nicht erkennbar ist.

Die erste Teilnehmerin ist Liisa. Sie arbeitet seit 13 Jahren als Lehrerin. Außer Deutsch lehrt sie Englisch und Schwedisch. Über ihre Arbeitserfahrung erzählt sie, dass sie in der gymnasialen Oberstufe, in der Volkshochschule sowie in den Klassen 1–9, anders gesagt in der finnischen Gemeinschaftsschule, in der sie auch jetzt arbeitet, gelehrt hat.

Die zweite Untersuchungsperson heißt Lotta. Lotta unterrichtet seit 17 Jahren Deutsch und Englisch. Hauptsächlich ist ihre Arbeit in der Gemeinschaftsschule, aber am Anfang ihrer Karriere arbeitete sie auch in der gymnasialen Oberstufe.

Die dritte Teilnehmerin, Laura, hat die längste Arbeitserfahrung unter den Teilnehmerinnen mit ca. 20 Jahren. Sie lehrt Deutsch und Schwedisch für die fünfte Klasse sowie die Klassen 7–9. Vermutlich unterrichtet sie normalerweise auch die Klasse sechs, aber wahrscheinlich hat sie zurzeit keinen Unterricht der Sechstklässler.

Die vierte Lehrerin, Amanda, hat 10 Jahre Arbeitserfahrung. Außer Deutsch unterrichtet sie Schwedisch. Genauso wie Laura, lehrt sie die Klassen 5–9.

Die fünfte Befragte ist Anne. Seit 16 Jahren bringt sie den Schülern Deutsch und Englisch bei. Die Schüler, die sie lehrt, sind in den Klassen 2–9.

Die sechste Lehrerin, Mirja, arbeitet seit 16 Jahren als Lehrerin. Mirja unterrichtet Deutsch, Englisch und Schwedisch. Über ihre Arbeitserfahrung berichtet sie, dass sie am Anfang ihrer Karriere Lehrervertretungen in allen Schulstufen machte, wie in der Gemeinschaftsschule, in der gymnasialen Oberstufe, einige Kurse in der Weiterbildung an der Universität und sogar Sprachkurse für Zugschaffner. Danach lehrte sie in der Erwachsenenbildung und jetzt unterrichtet sie in den Klassen 1–6.

Die Teilnehmerinnen der Umfrage arbeiten also durchschnittlich seit 15,3 Jahren. Die Arbeitserfahrung variiert zwischen 10 und 20 Jahren. Die Sprachen, die sie außer Deutsch lehren, sind Englisch und Schwedisch. Es gibt keinen großen Unterschied zwischen den Fächern: zwei (2/6) von den Befragten (Lotta und Anne) haben Deutsch und Englisch als ihre Fächer, weitere zwei (2/6, Laura und Amanda) haben Deutsch und Schwedisch und zwei andere (2/6, Liisa und Mirja) haben Deutsch, Englisch und Schwedisch.

Eine breitere Variierung gibt es bei den Antworten über die Stufen, in denen die Befragten gearbeitet haben. Zurzeit unterrichten alle (6/6) in der Gemeinschaftsschule, was auch eine Vorbedingung für die Teilnahme war. Es gibt aber Unterschiede da, welche Klassen sie lehren. Liisa, Lotta und Mirja definieren nicht genauer, welche Klassen sie zurzeit unterrichten. Obwohl Liisa die Gemeinschaftsschule also die Klassen 1–9 und Mirja die unteren Klassen also die Klassen 1–6 nennen, offenbaren sie aber nicht, ob sie alle diese Klassen lehren oder nur einige von denen. Laura, Amanda und Anne wiederum erwähnen alle Klassen, die sie lehren.

Ebenso bei der Arbeitserfahrung in den anderen Stufen kommen Unterschiede vor. Die drei (3/6) zuletzt genannten Teilnehmerinnen haben entweder keine andere Erfahrung als die Gemeinschaftsschule oder sie sagen das nicht. Liisa, Lotta und Mirja wiederum haben Erfahrungen in unterschiedlichen Stufen, die früher in diesem Kapitel zu lesen sind.

7.2 Erfahrungen mit der Ausarbeitung des neuen Lehrplans

In den acht Fragen über Erfahrungen mit dem Verfassen des neuen Curriculums wurden die Teilnehmerinnen über die konkreten Erfahrungen sowie Meinungen und Gefühle gefragt.

Wie vermutet wurde, waren alle Befragten bei der Ausarbeitung des neuen Curriculums beteiligt gewesen. Alle Curricula, die ich in der Frage 2 (Anlage 7) erwähnt habe, sind repräsentiert worden: die Teilnehmerinnen haben Erfahrungen mit dem Verfassen des nationalen und des kommunalen Lehrplans sowie des Lehrplans einer Schule. Die meisten (5/6) haben den Lehrplan einer Schule verfasst. Dazu gibt es aber zwei (2/6) Teilnehmerinnen, die auch andere Lehrpläne ausgearbeitet haben: Lotta hat sich außer mit dem Lehrplan einer Schule auch mit dem kommunalen Lehrplan beschäftigt. Anne hat nicht das Curriculum einer Schule vorbereitet, aber anstatt dessen hat sie sich sowohl am nationalen als auch am kommunalen Curriculum beteiligt.

Alle Lehrerinnen geben an, welches Curriculum sie ausgearbeitet haben, aber die Teile, mit denen sie bearbeitet haben, erwähnen nicht alle. Liisa hat die Teile des Englischen und Schwedischen vorbereitet, genauso wie Lotta die Teile ihrer Sprachen, Deutsch und Englisch, und dazu noch den allgemeinen Teil der Fremdsprachen. Laura sagt nicht, mit welchen Teilen sie gearbeitet hat, während Amanda und Mirja unterschiedliche Teile, ohne sie genauer zu definieren, ausgearbeitet haben. Anne erwähnt nicht, mit welchen Teilen des nationalen Lehrplans sie sich beschäftigt hat, aber beim kommunalen Lehrplan hat sie sowohl allgemeine Teile als auch Fremdsprachen ausgearbeitet.

Die Teilnehmerinnen nennen unterschiedliche Gründe dafür, warum sie an der Ausarbeitung des Curriculums teilgenommen haben. Es kommen vier verschiedene Themen vor: sie sind Verpflichtung, Aufforderung durch andere, Interesse und Erfahrung. Alle, ausgenommen Laura, sind der Meinung, dass die Lehrplan-Arbeit zur Arbeit eines Lehrers gehört. Die Lehrerinnen sehen diese Verpflichtung auf unterschiedliche Weisen: Lotta erwähnt, dass ihr diese Pflicht nicht angenehm bei der Ausarbeitung aller allgemeinen Teile vorkam. Dagegen meint Amanda, dass der Lehrplan die Grundlage für die Arbeit der Lehrer ist, und natürlich interessiert es einen. Sie sieht die Arbeit also als positive Arbeit. Andere ihrerseits bringen ihre Einstellungen zur Pflicht nicht so klar zum Vorschein. Zum Beispiel sagt Mirja, dass alle Lehrer ihrer Schule an der Curriculum-Arbeit teilgenommen haben, aber sie offenbart nicht, wie die Lehrer sich gegenüber der Arbeit verhalten.

Die Aufforderung durch andere Personen ist eine zweite Begründung für die Lehrplan-Arbeit. Dies gilt allerdings nur bei Lotta und Anne, also den Teilnehmerinnen, die beim Verfassen des kommunalen oder nationalen Curriculums beteiligt gewesen sind. Anne sagt, dass das Zentralamt für Unterrichtswesen sie aufgefordert hat, den nationalen Lehrplan zu kommentieren. Auch Lotta erwähnt die Bitte, aber sie fügt noch hinzu, dass sie auch ihr eigenes Interesse für die kommunale Arbeit hat. Aufgrund der Antworten von Anne und Lotta kann also festgestellt werden, dass die kommunale und nationale Lehrplan-Arbeit keinen Lehrer verpflichtet, sondern man macht das aus eigenem Interesse.

Das Interesse ist die dritte Begründung für die Teilnahme an der Lehrplan-Arbeit. Das nennt auch Laura als einen Grund: sie bekommt die Motivation für die Arbeit dadurch, dass sie mit Hilfe dieser Arbeit am besten ins neue Curriculum hineinkommt: „Työn kautta pääsee parhaiten sisälle uuteen opetusuunnitelmaan.“ (Laura) Gleichzeitig kommt in ihrer Begründung das vierte Argument für die Lehrplan-Arbeit vor, nämlich die Erfahrung mit dem Verfassen des Lehrplans. Es ist von ihrer Begründung her zu verstehen, dass sie sich den neuen Inhalt nicht nur mit dem Durchlesen aneignet, sondern ihre eigene Erfahrung mit der Lehrplan-Arbeit sie am meisten lehrt. Auch Lotta erwähnt die Erfahrung, dass sie auch am Verarbeitungsprozess des vorigen Lehrplans teilnahm. Es scheint, dass diese frühere Erfahrung eine Motivation für sie ist.

Nachdem die Befragten ihre Gründe angeführt haben, beschreiben sie, wie sie an der Lehrplan-Arbeit teilnahmen und wie diese Arbeit war. Die Frage über die Art und Weise der Teilnahme haben sie auf zwei unterschiedliche Weise verstanden: sie beschreiben sowohl die Zusammensetzungen der Arbeitsgruppen als auch die konkreten Arbeitsweisen. Die Frage, wie die Arbeit war, beantworten sie hauptsächlich in Hinblick auf Leichtigkeit und Schwierigkeiten, weil diese Eigenschaften schon bei den Hilfsfragen genannt worden sind.

Die Lehrerinnen erwähnen unterschiedliche Weisen, wie sie die Lehrplan-Arbeit konkret gemacht haben. Fünf von sechs (5/6) Befragten haben die Arbeit in einer Gruppe gemacht. Nicht alle sagen mehr dazu, aber z. B. Liisa erwähnt, dass die Gruppen aus den Kollegen, die das gleiche Fach unterrichten, bestanden. Sie hatten „OPS-iltapäivät“, Nachmittage, an denen sie das Curriculum ausgefertigt haben. Mirja wiederum hat die Zusammenarbeit mit den Lehrern der Parallelklassen gemacht sowie mit anderen Lehrern in Lehrerversammlungen und in verschiedenen Gruppen. Amanda,

wie auch Laura, führt die selbstständige Arbeit an, in der sie sich breiter mit dem Thema bekannt gemacht hat. Nach der selbstständigen Arbeit hat Amanda an den Ausbildungen teilgenommen. Von den Antworten von Lotta und Anne ist es vom Personalsuffix des Verbs zu verstehen, dass sie die kommunale und die nationale Lehrplan-Arbeit allein, nicht in einer Gruppe, gemacht haben:

Koulu[sic]kohtaisessa työssä etenin kaupungin ops-vastaavien ohjeistuksen mukaan [...].
(Lotta)
Kommentoin kansallista opetussuunnitelmaa ja laadin paikallista. (Anne)

Ähnliche Verbformen mit den Ich-Endungen hat auch Laura verwendet. Sie hat die Ausarbeitung also teilweise allein, teilweise in einer Arbeitsgruppe machen können.

Zur Arbeitszeit antworten alle, dass die Lehrplan-Arbeit ein Teil der normalen Arbeitszeit war, und in den meisten Antworten betrifft dies also das Verfassen des Lehrplans der Schulen. Allerdings erwähnen viele, wie Laura im unterstehenden Zitat, dass diese Zeit nicht ausreichend war, sondern es nahm auch viel eigenständige Arbeit in Anspruch, für die man kein Entgelt bekam:

Laatimistyö ei aina sisällynyt työaikaani, vaan se tulee suurimmaksi osaksi tavallisen työn päälle. Käytännössä opsin tekeminen aiheuttaa todella paljon palkatonta ylityötä. (Laura)

Lotta, die auch das kommunale Curriculum ausgearbeitet hat, sagt, dass sie diese (vermutlich kommunale) Arbeit neben ihrer normalen Unterrichtsarbeit machte. Sie wurde dafür zusätzlich bezahlt. Für einige Treffen nahm sie sich vom Dienst frei, wofür sie die Verdienstausfallsentschädigung bekam.

Die Arbeitsweisen, die die Lehrerinnen in der Lehrplan-Arbeit verwendet haben, sind Schreiben, Durchlesen, Kommentieren und Erörterung. Besonders sticht das Gespräch hervor, das auch eine natürliche Grundform der Gruppenarbeit ist. Diese Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen ist eine, die die Teilnehmerinnen für sehr leicht und gut im Ausarbeitungsprozess halten. Liisa beschreibt dies gut: „Oman koulun opettajilla on samanlaiset ajatukset oman aineen ja oman koulun opetussuunnitelmasta.“ Sie meint, dass das Verfassen des Curriculums deswegen so leicht war, weil die Lehrerinnen der gleichen Schule ähnliche Gedanken über ihre eigenen Fächer und das Curriculum ihrer Schule haben.

Andere positive Beobachtungen bei der Lehrplan-Arbeit sind die allgemeine Arbeitsatmosphäre, die Interessantheit der Arbeit, die klaren Anleitungen von oben und unterschiedliche gesonderte Arbeitsphasen. Die offene Atmosphäre für die

Veränderungen und „den frischen Wind“ sieht Mirja als eine Erleichterung für die Arbeit. Nach Lotta wiederum war die Lehrplan-Arbeit überhaupt sehr interessant. Anne erfährt, dass die klaren Anleitungen vom Zentralamt für Unterrichtswesen ihre Arbeit leicht gemacht haben, den kommunalen Lehrplan auszuarbeiten. Von den leichten Arbeitsphasen erwähnt Laura als Beispiel: „Helpointa oli lisätä koulukohtaiseen tekstiin miten uusi ops toteutuu omassa koulussamme.“ Nach ihrer Meinung war es also am leichtesten zu schreiben, wie der neue Lehrplan in ihrer Schule umgesetzt wird. Anne ihrerseits beschreibt, dass die Ziele nach Klassenstufen zu teilen und die Inhalte zu präzisieren, ziemlich mühelos war.

Obwohl die Befragten viele positive Sachen erwähnen, ist in den Antworten auch zu sehen, dass die Lehrplan-Arbeit nicht immer so einfach war. Lotta und Mirja sind der Meinung, dass die Lehrplan-Arbeit sehr weit weg vom Alltag ist. Mirja formuliert das gut: „No ainahan nämä ovat jonkinasteista sanahelinää [...]“. Mirja sagt auch, dass der Wegfall der klaren Anleitungen die Arbeit der Lehrer schwieriger macht, weil die Lehrer viel mehr als früher die konkrete Verwirklichung des Unterrichts planen müssen. Damit meint sie die Anleitungen, wie die Ziele in die Praxis, besonders in jede Klasse, umgesetzt werden sollten.

Aus ihrer Meinung ist zu verstehen, dass es die Ziele für jede einzelne Klasse im alten Curriculum gegeben hat. Das steht aber im Widerspruch zum Theorieteil dieser Arbeit, in dem klar wurde, dass die Ziele und die Inhalte sowohl im alten wie im neuen nationalen Lehrplan nach bestimmten Jahrgangsstufen, nicht nach einzelnen Klassen, beschrieben worden sind. Möglicherweise hat sie das kommunale und das nationale Curriculum durcheinandergebracht; dieses Argument würden auch die anderen Antworten von Mirja unterstützen, in denen sie das Curriculum ihrer Stadt, nicht das nationale Curriculum, kritisiert. Weiter, die Antwort von Anne zur gleichen Frage offenbart, dass im Gegensatz zu den Zielen die Inhalte nicht mehr so genau wie früher im Curriculum beschrieben werden: Anne erwähnt, dass das Verstehen des neuen Curriculums für viele Lehrer deswegen so schwierig ist, weil das neue Curriculum nicht mehr die Strukturen des Wortschatzes oder der Sprachkenntnisse nach Jahrgangsstufen spezifiziert. Es geht also um die Inhalte, nicht um die Ziele der Fächer.

Neben der fehlenden Konkretheit und des Wegfalls der klaren Anleitungen tauchten auch andere Schwierigkeiten in der Lehrplan-Arbeit auf. Für Liisa war am schwierigsten die Vorbereitung des Lehrplans ihrer Schule, bevor der kommunale

Lehrplan publiziert worden war. Laura statt dessen empfand den Text des nationalen Curriculums als sehr unlesbar, was ihre Arbeit erschwerte. Lotta wiederum hatte Herausforderungen, den Text in einer eindeutigen und klaren Form zu schreiben. Amanda fasst alle Antworten gut zusammen: „Vaikka uusi OPS on valmis, niin koen, että varsinainen sisäistäminen ja vanhasta poisoppiminen on kesken.“ Es reicht also nicht, dass der neue Lehrplan fertig ist, sondern die große Arbeit müssen die Lehrer in ihrer Arbeit machen, nämlich ihre Gewohnheiten und Arbeitsweisen aktualisieren. „[K]äytännön työ kehittyy sitä tehdessä“, setzt Amanda fort. Die konkrete Arbeit entwickelt sich bei der Arbeit.

Zwei unterschiedliche Arbeiten gleichzeitig zu machen empfinden viele Teilnehmerinnen als schwer. Amanda sagt, dass es ziemlich stressig war, immerzu etwas Neues zu lernen und sich neben der Arbeit zu entwickeln. Laura betont den Zeitaspekt, dass man auch die Lehrplan-Arbeit ab und zu abends machen sollte. Bei Lotta klingt jedoch an, dass die Arbeit nicht unmöglich war, obwohl sie zeitweise stressig war. Mirja sagt, dass die Arbeit für sie dankbar war, weil sie immer neu und wieder bemerkte, dass sie das neue Curriculum schon jetzt in ihrer Arbeit mit alten Arbeitsroutinen verwirklicht. Sie sagt:

Ja sitähan uusi OPS toisaalta onkin: ei siinä keksitä koko pyörää uudelleen, vaan myös kirjataan ylös jo tapahtunutta toimintakulttuurin muutosta. (Mirja)

Sie meint, dass man das Rad nicht neu erfindet, sondern man berücksichtigt auch die schon verwirklichten Veränderungen in der Schulkultur.

Am Ende des zweiten Teils wurden die Lehrerinnen über das Endresultat befragt, ob sie etwas bei der Ausarbeitung des neuen Curriculums gelernt haben. Nur Liisa sagt, dass sie nichts Neues gelernt hat, weil die Curricula verschiedener Zeiten einigermaßen gleiche Sachen enthalten. Sie erinnert auch daran, dass der Lehrplan eine Richtlinie für Lehrer ist, aber die Wirklichkeit manchmal etwas völlig anderes ist. Andere Lehrerinnen aber haben etwas gelernt. Mirja sagt, dass es immer Herausforderungen in den Übergangsperioden gibt, was auch jetzt vorkam. Damit verweist sie auf die Ressourcen.

Opin myös taas uudelleen sen, että enemmän ja enemmän vaaditaan ja arviointi ja suunnittelu vie entistä enemmän aikaa, mutta onkos resursseja (aikaa ja rahaa) lisää? No eipä tietenkään. (Mirja)

Von den Lehrern wird immer mehr gefordert, wie jetzt mit der Bewertung und mit der Unterrichtsplanung, aber sie fragt, ob es Ressourcen wie Zeit und Geld dafür gibt?

Natürlich nicht. Als einzelne Inhaltsveränderungen bringt Mirja die vielfältige Bewertung zur Sprache und dass die Schüler mehr auch daran teilnehmen. Diese Veränderungen zwingen die Lehrer, anders als früher zu denken.

Amanda ist optimistisch mit dem neuen Curriculum. Sie sagt, dass der neue Lehrplan den Lehrern günstigenfalls auch viel gibt, obwohl es für die Lehrer bedeutet, flexibel zu sein und aus ihrer Komfortzone zu treten: „[...] opit itsekin, kun vaan heittäidy [sic] mukaan.“ Was die Ausarbeitung des Lehrplans einem Lehrer geben kann, beschreibt Lotta in ihrer Antwort: die Zusammenarbeit mit anderen Lehrern war produktiv, weil diese neue Perspektiven ihr eröffnet hat. Als einen anderen Vorteil betont sie auch, dass sie möglicherweise eine klarere Auffassung als die Durchschnittssprachenlehrer vom neuen Curriculum hat. Dasselbe sagt Laura und fügt dazu, dass sie vielleicht leichter den neuen Lehrplan zur Verwendung bringt, weil sie bei der Ausarbeitung dabei gewesen ist.

7.3 Meinungen über den neuen Lehrplan der Fremdsprachen

Bei dem dritten Teil des Fragebogens handelt es sich um den Inhalt des Curriculums in Fremdsprachen (Fokus auf Deutsch). Die Befragten wurden über ihre Meinungen darüber gefragt, ob das Curriculum sich bedeutsam veränderte. Die Teilnehmerinnen sollten auch beantworten, ob das neue Curriculum der Fremdsprachen ihren Bedürfnissen im Unterricht entspricht und ob etwas ausblieb, was sie zum Curriculum hinzufügen möchten.

Die Antworten über die Veränderungen im Curriculum lassen sich so verstehen, dass es viele Punkte gibt, die sich im Neuerungsprozess verändert haben. Es kommen nur wenige Meinungen vor, dass nichts sehr bemerkenswert geändert worden ist. Allerdings, auch diese Meinungen beinhalten die Idee über Veränderungen, wie die Antwort von Laura es zeigt. Sie ist sich nämlich zumindest noch nicht bewusst, dass sich etwas bemerkenswert verändert hat. Trotzdem erwähnt sie, dass die Tendenz von bruchstückartigen Informationen zur Ganzheit sich schon länger mindestens in ihrer Arbeit gezeigt hat. In der Meinung von Laura ist ein Umstand zu bemerken: sie wird den größten Teil der Lehrplan-Arbeit erst im Frühjahr machen und deswegen kann sie noch nicht umfassend genug antworten, wie sie selbst das ausformuliert.

Liisa und Amanda freuen sich darüber, dass nicht alle Inhalte verändert wurden. Sie haben schon vor dem neuen Curriculum etwas, wie Spiele, authentisches Material sowie Informationstechnologie in ihrem Unterricht verwendet. Wie Liisa sagt, ist sie froh, dass noch bestimmte Inhalte, wie das Auswendiglernen, von den Schülern gefordert werden. Sie betont, dass, obwohl viele Punkte geändert worden sind, diese nicht vollständig das Sprachenlernen und den Sprachenunterricht revolutioniert haben.

Neben der Informationstechnologie und der Authentizität kommen auch Interaktion und die Beteiligung der Schüler in den Antworten vor. Interaktion wird nur kurz in der Antwort von Liisa genannt, während die Rolle der Schüler etwas länger beschrieben wird. Das neue Curriculum konzentriert sich mehr als früher auf die Schüler, was sich z. B. in der Bewertung zeigt: „Se mikä muuttui merkittävästi on arviointi mm. että oppilaan motivaatio on osana arviointia suuremmin kuin aikaisemmin“, wie Amanda schreibt. In der Bewertung spielt die Motivation der Schüler eine größere Rolle als früher, weshalb also die Schüler mehr auch daran teilnehmen sollen.

Die anderen vorkommenden Themen unter den Veränderungen sind einzelne Inhalte und regionale Entscheidungen über Stundentafel. Lotta und Anne werfen den Wegfall des klaren Rahmens über die Inhalte in den Fächern auf, was Anne sehr gut findet. Der Wegfall der Inhalte, wie z. B. Wortschatz oder Strukturen, gibt den Lehrern mehr Freiheit beim Halten der Unterrichtsstunden. Laut Anne sind die Zielinhalte sehr umfangreich und sie berücksichtigen das Sprachenlernen sehr weit. Die Stundentafel ist ein Teil des kommunalen Curriculums, der natürlich einen sehr großen Einfluss auf die konkrete Arbeit der Lehrer hat. Mirja beschreibt das Problem mit der neuen Stundentafel so:

(kaupungissani) A2-kielet alkavat viidenneltä, ovat alkaneet jo vuosia niin, että kieltä on ollut 3 vuosiviikkotuntia viitosella ja kuutosella. Nyt tunteja on viikossa kaksi. [...] kuudennelta alkavaksi siirretty ruotsi kuormittaa A2-kielen valinneita siinä mielessä, että heillä on viikossa kuusi tuntia kieliä läksyineen ja kokeineen. [...] Lisäksi opetus on järjestetty niin, että tuo valinnaiskursseille tai A2-kielelle varattu kaksi tuntia pidetään tuplatuntina kerran viikossa. Ja me kaikki tiedämme, että yksi kerta kielen opiskelua viikossa ei oikein riitä uuden oppimiseen, vain jo opitun ylläpitämiseen. (Mirja)

Sie hat Angst, dass die Wahl der A2-Sprachen sich verringert, weil es für die Schüler sehr mühsam ist, eine neue Sprache neben den anderen Fremdsprachen in den Klassen 5–6 zu lernen. Statt den früheren drei Stunden gibt es nämlich heutzutage nur mehr zwei Stunden für die A2-Sprachen in der Woche, und die Stunden sind Doppelstunden. Mirja macht eine wichtige Bemerkung, dass es nicht genug für das Sprachenlernen ist, den Sprachenunterricht einmal pro Woche zu haben, sondern diese Stundenzahl reicht nur

zur Erhaltung des früher gelernten Inhalts. Deswegen müssen die Schüler mehr selbstständig lernen, was nach Mirja die Schüler im Alter von 11–12 Jahren überfordert. Andererseits fordert diese Tatsache auch von den Lehrern mehr, weil sie ihren Unterricht noch sorgfältiger vorplanen müssen. Die Lehrer haben nicht die Möglichkeit, alle Inhalte des Lehrplans zu unterrichten, weil die Zeit so begrenzt ist.

Nachdem die Befragten die Veränderungen spezifiziert haben, stellen sie ihre Eindrücke darüber vor, wie diese Veränderungen dem Schulalltag entsprechen. Laura konnte diese Frage, genauso wie auch die vorige Frage, nicht beantworten, und meint, dass sie die Frage nicht völlig verstanden hat. Liisa und Anne sind mit dem neuen Lehrplan zufrieden und empfinden als besonders gut, dass die Lehrer Freiheit in ihrer Arbeit haben. Wie Anne beschreibt, leiten der Teil der Fremdsprachen und die regionalen Präzisierungen ihre Arbeit, aber sie binden nicht zu viel. Andererseits bemerkt Liisa die Kehrseite der Freiheit, nämlich die Verantwortung der Lehrer, was sie genauer im Teil der vorigen Frage erklärt. Für die Folgen der geringen Stundenzahl und deren Einflüsse auf den Unterricht tragen letztendlich die Lehrer die Verantwortung.

Andere Kommentare zu der konkreten Verbindung zum Schulalltag bleiben etwas unklarer. Amanda stellt bedachtsam fest, dass die Betonung auf die mündlichen Sprachkenntnisse vielleicht besser ist, als dass die Grammatik betont wird. Ihre Begründung liegt darin, dass man mit einer Sprache durch Sprechen zurechtkommt. Zum Schluss schreibt sie, „[a]ika näyttää“, die Zeit wird es zeigen, und lässt damit offen, ob es wirklich so sein wird. Auch die Antwort von Lotta ist nicht klar zu interpretieren. Sie berichtet, dass es inhaltlich eigentlich nichts Neues im neuen Curriculum gibt, und dass sie schon früher ausprobiert hat, auf unterschiedliche Weisen zu unterrichten. Aber sie sieht als eine Möglichkeit, dass sie die Schüler in der Suche nach dem authentischen Material aktiver macht. Mirja ihrerseits vertraut ihrer Fachkenntnis und Erfahrung gleichzeitig, wenn die konkreten Anleitungen dem Lehrplan fehlen. Ihre Antwort lässt sich so interpretieren, dass der neue Lehrplan ihrer praktischen Arbeit im Schulleben nicht entspricht.

Obwohl abweichende Meinungen im Bezug zum Inhalt des Lehrplans in Fremdsprachen vorkommen, antworten die meisten Lehrerinnen auf interessante Weise, dass nichts oder nichts Besonderes im Curriculum ausbleibt. Bei den früheren Fragen erwähnen sie Punkte, die sie verändern möchten, aber zu dieser Frage antworten sie,

dass sie nichts im neuen Curriculum ändern wollen. Laura antwortet diese Frage gar nicht. Die Einzige, die eine Verbesserung machen möchte, ist Lotta:

Toivoisin, että kielitiedon asiat nostettaisiin selkeästi muiden (teemojen) rinnalle. Rakenteet ovat kuitenkin kielitaidon perusta ja varsinkin Saksassa niiden hahmottaminen on tärkeää ihan perusymmärtämisenkin kannalta. (Lotta)

Sie sieht die Strukturen, also die Grammatik, als einen sehr wichtigen Inhalt, der genauso viel wie andere Themen auch betont werden sollte. Nach ihrer Meinung ist die Wahrnehmung der Strukturen wichtig, besonders im Deutschen, wegen deren großen Bedeutung beim Verstehen. Mirja sagt, dass ihr nichts Besonderes einfällt, aber gleichzeitig hebt sie die Problematik der Lehrbücher hervor: im Deutschunterricht findet sie die alten Lehrbücher als größeres Problem als den neuen Lehrplan, weil sie dem neuen Curriculum nicht entsprechen und damit die Unterrichtsplanung sehr mühsam für den Lehrer machen. Ihr Kommentar steht in Widerspruch damit, was sie in der vorigen Frage antwortete. Da kritisiert sie nämlich das neue Curriculum, dass die Anleitungen unklar sind und die Beschreibungen von Fremdsprachen in ihrer Stadt nicht genau genug sind. Ihre Antwort lässt sich also so interpretieren, dass sie jedoch einige Punkte im Curriculum hinzufügen möchte.

7.4 Erfahrungen mit der konkreten Umsetzung des neuen Curriculums im Unterricht

Der vierte Teil, in dem es drei Fragen gibt, untersucht die Erfahrungen der Lehrerinnen mit der Umsetzung des neuen Lehrplans. Zuerst werden die Befragten gefragt, ob sie das neue Curriculum schon in die Praxis umgesetzt haben (Frage 12). Falls sie nein antworten, können sie diese sowie die nächste Frage überspringen. So war die Absicht, aber ich bemerkte erst beim Schreiben der Analyse, dass ein Fehler in der Frage 12 geblieben war. Als ich die Veränderungen im Fragebogen aufgrund des Feedbacks gemacht hatte, hatte ich mich nicht erinnert, die Frage 12 (Anlage 7) zu verändern. Die Frage lautet also: falls du das neue Curriculum in die Praxis noch nicht umgesetzt hast, mach bitte den Fragebogen ab der Frage 16 weiter. Im endgültigen Fragebogen gibt es aber keine Frage 16, sondern es gibt insgesamt nur 14 Fragen. Anstelle der Zahl 16 sollte da also die Zahl 14 stehen. Diesen Fehler soll man in der Analyse der Fragen 13 und 14 berücksichtigen und bemerken, dass eine Befragte nicht diese zwei letzten Fragen vielleicht wegen dieses Fehlers beantwortet hat.

Keine von der Lehrerinnen antwortet direkt, dass sie das neue Curriculum noch nicht in der Praxis verwendet hat. Lotta schreibt, dass sie das neue Curriculum im Deutschunterricht noch nicht umgesetzt hat, weil der Unterricht ihrer Deutschgruppe noch dem alten Curriculum folgt. Trotzdem erwähnt sie Beispiele in ihrer Antwort, wie sie das neue Curriculum im Unterricht verwendet hat. Alle haben also einige Erfahrungen mit dem neuen Lehrplan. Anne antwortet bejahend, aber sie beschreibt ihre Erfahrung nicht länger. Alle anderen haben die Teilnahme der Schüler am Unterricht verstärkt. Dazu kommen Themen wie die Lehrerin als Anleiterin, unterschiedliche Arbeitsweisen und Motivation in den Antworten vor.

Die Lehrerinnen haben auf unterschiedliche Weisen die Rolle der Schüler stärker gemacht. Liisa und Mirja erwähnen die fächerübergreifenden Lerneinheiten, in denen die Schüler die Einheit zusammen mit den Lehrern planen und verwirklichen. Da bleibt der Lehrer eher im Hintergrund, während die Schüler eine größere Verantwortung für die Projektwoche tragen. Dagegen hat Laura ihren Sprachenunterricht aktiver und die Schüler betonend so gemacht, dass die Schüler anfangen, zuerst selbst einen Inhalt zu lernen, und erst später, wenn es ihnen nötig ist, hilft ihnen die Lehrerin. Amanda ihrerseits hat die Rolle der Schüler dadurch verstärkt, dass die Schüler Lehrer im Unterricht sein dürfen.

Wie schon in den vorigen Beispielen zu sehen ist, hat der Lehrer nicht mehr so eine aktive Rolle im Unterricht wie früher. Das erwähnen auch Liisa und Laura in ihren Antworten. Laura beschreibt die Rolle des Lehrers, nachdem sie die Aufgabe der Schüler vorgestellt hat, so: „[...] [opettaja on] ollut apuna sekä koko ryhmälle yhteisissä opetustuokioissa että yksilöllisessä ohjauksessa kunkin tarpeen mukaan.“ Die Schüler können also im Unterricht in den Gruppensituationen genauso wie in ihren selbstständigen Arbeiten bei Bedarf über den Lehrer verfügen.

Die Rolle der Schüler zu verstärken sowie den Unterricht auf unterschiedliche Weise zu verwirklichen, gelingt beispielsweise mit Hilfe der Variierung der Arbeitsweisen. Die Lehrerinnen können mehr Informationstechnologie in ihrem Unterricht verwenden, was Lotta, Amanda und Mirja schon ausprobiert haben. Zum Beispiel hat Mirja mit ihren Schülern Werke der Schüler auf Video und Audio aufgenommen. Dazu hat sie die Schüler verschiedene Partner- und Gruppenarbeiten machen sowie ihre Arbeit selbst einschätzen lassen. Amanda wiederum hat außer der Verwendung der Informationstechnologie die Sprachen mit Sport und Musik unterrichtet. Sie hat u. a.

Bewegungsübungen und Rhythmen im Unterricht benutzt sowie auch die Musik im Hintergrund spielen lassen, während die Schüler Aufgaben machen.

Den Rollentausch der Schüler und der Lehrer sowie unterschiedliche Arbeitsweisen beschreiben die Lehrerinnen als motivierend für die Schüler. Den Schülern von Lotta gefällt die Informationstechnologie im Unterricht sehr, während die Schüler von Laura die selbstständigen Arbeiten mögen und die aktiven Arbeitsweisen lieben. Amanda war zuerst unsicher, als sie unterschiedliche Arbeitsweisen ausprobierte, ob diese auch älteren Schülern passen. Viele Arbeitsweisen wurden jedoch Hits, wie sie es nennt, und das Resultat war eine gelehrige und lockere Atmosphäre.

Ajattelin ensin, ettei tietyt asiat sovellu enään yläluokille, mutta monet onkin olleet hittejä. Toiminnan vaikutuksia ovat mm. oppiva ja rento ilmapiiri - jos oppilaat pyytää toistamaan jotain tiettyä harjoitusta, niin silloin se varmaan toimii :) (Amanda)

Wie Amanda am Ende ihrer Antwort schreibt, ist es gelungen, eine Übung und deren Weise zu verwirklichen, wenn die Schüler sie noch einmal machen wollen. In den Antworten der Befragten ist es zu sehen, dass die Lehrerinnen gerne etwas solches in ihrem Unterricht machen wollen, was den Schülern gefällt. Obwohl die Motivation kein konkreter Inhalt des Unterrichts ist, ist sie ein Teil von der Berücksichtigung der Schüler. Durch die bessere Motivation nehmen die Schüler möglicherweise eine aktivere Rolle im Unterricht ein und interessieren sich mehr für den Inhalt des Unterrichts.

Bei der Umsetzung des neuen Curriculums haben die Lehrerinnen neben den positiven Erfahrungen auch Herausforderungen gehabt. Lotta beantwortet gar nicht diese Frage über die möglichen Herausforderungen in der Verwirklichung des neuen Curriculums. Andere beschreiben aber die vorkommenden Herausforderungen umfangreich. Liisa, Laura und Amanda sehen die neuen Rollen der Schüler und der Lehrer etwas problematisch. Liisa würde unterschiedliche Weisen gebrauchen, wie sie die Schüler aktiver im Unterricht machen würde und wie sie selbst ihre Rolle als Lehrerin neu aufbauen könnte. Nach Laura müssen die Lehrer aus ihrer Komfortzone treten und selbst nach Informationen suchen, wenn sie nicht Muttersprachler sind. Damit meint sie vermutlich das authentische Material. Amanda wiederum, wie Laura auch, sieht es als problematisch, wie sie Rücksicht auf jeden individuellen Schüler mehrmals in einer Stunde nehmen kann. Allerdings hat Amanda keine Probleme mit ihren Deutschgruppen, weil sie so klein sind, aber mit den größeren Gruppen in Schwedisch trifft sie schon auf dieses Problem.

Neben den Herausforderungen mit den Rollen der Schüler und der Lehrer haben die Lehrerinnen Schwierigkeiten mit der Verwirklichung einiger Inhalte im neuen Lehrplan gehabt. Liisa weiß nicht, wie sie die Fremdsprachen in den fächerübergreifenden Lerneinheiten vielfältig berücksichtigen kann, damit der Teil der Fremdsprachen nicht nur aus Übersetzungsübungen oder der Ausarbeitung von Wortlisten besteht. Anne ihrerseits sieht die neue Bewertung anspruchsvoll sowohl für die Lehrer als auch für die Eltern der Schüler. Mirja sieht das Problem wiederum darin, dass Deutsch im Kampf mit den anderen wahlfreien Fächern steht, und dass die zwei einzigen Deutschstunden als Doppelstunde stattfinden. Nach ihr ist es auch problematisch, das neue Curriculum in die Praxis umzusetzen, weil zumindest sie noch nicht die richtigen Anleitungen oder die Einführung in den neuen Lehrplan bekommen haben. Sie sagt aber auch, dass sie das neue Curriculum noch schwach im Griff hat und sie es bearbeiten muss, um es gut konkret auszuführen.

Nach den Beschreibungen der eigenen Erfahrungen stellen die Befragten ganz am Ende des Fragebogens die Ideen vor, wie sie das neue Curriculum in ihrem Deutschunterricht in der Gemeinschaftsschule verwirklichen werden. Die Lehrerinnen haben den größten Schwerpunkt auf die Schüler: sie wollen die Schüler sowohl im Unterricht als auch bei der Bewertung mit einbeziehen und ihre eigene Rolle im Hintergrund als Hilfegeber lassen. Anne sieht besonders wichtig, die Ziele sowie den Weg zu den Zielen den Schülern sowie den Eltern klarzumachen. Dazu will sie zusammen mit den Schülern persönliche Ziele für jeden Schüler setzen. Liisa wird die Bewertung so umformen, dass nicht alle Inhalte in der Prüfung getestet werden, sondern z. B. ein Teil der Grammatik auf eine andere Weise, z. B. mit Hilfe unterschiedlicher Programme im Internet, getestet wird.

Laura, Amanda und Mirja werden die Rolle der Schüler mit den aktiven Arbeitsweisen verstärken. Amanda will auch die unterschiedlichen Inhalte breiter, vielfältiger und konkreter unterrichten:

Eli jos aiheena on kierrätys, niin selvitetään oman mielenkiinnon mukaan miten esim. kierrätys toimii saksassa. Voidaan konkretisoida esim. joitakin aiheeseen liittyviä verbejä kuvaamalla tai näytelemällä se - jonka jälkeen muut saavat arvata mikä verbi on kyseessä jne. (Amanda)

Da spielen die Interessen der Schüler, die aktiven Handlungen sowie die Zusammenarbeit zwischen den Schülern eine wichtige Rolle. Die Interessen der Schüler wertet auch Mirja hoch. Dazu will sie noch in der Zukunft manchmal besser Rücksicht auf die Schüler als individuelle Lernende nehmen und ihren Unterricht differenzieren.

Sie versucht auch, das informelle Lernen der Schüler besser zu berücksichtigen und es zusammen mit ihnen zu untersuchen. Sie begründet dies damit, dass es viel seltener ist, dass die Schüler Deutsch in ihrem Alltag verwenden, wenn sie keine deutschen Verwandten haben. Deswegen ist es wichtig, das informelle Lernen den Schülern sichtbarer zu machen. In diesem Kommentar steht vielleicht ein anderes Fach im Hintergrund, das Mirja lehrt, nämlich Englisch. Mit Deutsch verglichen, kann man Englisch sehr leicht überall sehen, hören und verwenden, wie im Fernsehen, im Radio oder mit den Freunden.

8 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Aufgrund der Arbeitserfahrung der Befragten arbeiten alle bis auf eine als Lehrerinnen schon seit der Zeit, als das alte Curriculum wirksam geworden ist. Einige waren schon damals an der Lehrplan-Arbeit des alten Curriculums beteiligt. Die Antworten wären bestimmt etwas anders gewesen, wenn viele, gerade ihren Abschluss gemachte Lehrerinnen dabei gewesen wären. Ich finde, die Erfahrung mit dem Schulalltag und den verschiedenen Curricula gibt den Lehrerinnen Kenntnisse und eigene Erfahrungen über die Geschichte der finnischen Curricula und sie können besser die Unterschiede zwischen den Curricula beurteilen. So eine Erfahrung haben die Lehrerinnen vielleicht nicht, die neulich ihren Abschluss gemacht haben oder bald ihr Studium abschließen werden. Die lange Arbeitserfahrung war unbedingt ein guter Umstand für diese Untersuchung.

Interessant war zu bemerken, dass die Befragten Erfahrungen beim Verfassen sowohl mit dem nationalen und kommunalen Lehrplan als auch mit dem Lehrplan einer Schule hatten. Wie Opetushallitus (2014, siehe Kap. 2.3) die Hierarchie der Curricula beschreibt, wird das kommunale Curriculum aufgrund des nationalen ausgearbeitet. Weiter, wie in den Fällen der Lehrerinnen in dieser Untersuchung, hatte die Kommune sich dafür entschieden, dass diese Schulen, in denen die Lehrerinnen arbeiten, ihren eigenen Lehrplan vorbereiten. Die hierarchische Arbeitsteilung der unterschiedlichen Lehrpläne kam gut in dieser Untersuchung hervor.

Bei den Erfahrungen mit der Ausarbeitung des neuen Curriculums kamen unterschiedliche Aspekte vor. Bei den Gründen, bei der Lehrplan-Arbeit mitzuwirken, ist ein Aspekt von den Aufgaben des Curriculums (siehe Kap. 2.4) zu sehen, nämlich die Pflicht: laut Vitikka et al. (2012) müssen die Lehrer das Curriculum kennen, weil es die Ziele des Unterrichts beinhaltet. Obwohl die Gründe für die Teilnahme an der Lehrplan-Arbeit zwischen eigenem Interesse und der Pflicht standen, empfanden die Lehrerinnen die Lehrplan-Arbeit interessant, recht leicht und belohnend. Gleichzeitig meinten allerdings mehrere Lehrerinnen, dass die Lehrplan-Arbeit schwer, anspruchsvoll und stressig war. Von den Lehrerinnen erforderte die Ausarbeitung des Lehrplans viel Zeit, sowohl inner- als auch außerhalb der normalen Arbeitszeit. Viele von den Lehrerinnen meinten auch, dass die Arbeit weit weg vom Alltag war. Dazu waren unterschiedliche Arbeitsphasen für einige schwierig.

Durch die Antworten der Lehrerinnen lässt sich trotzdem verstehen, dass die richtige Arbeit erst in der Praxis gemacht wird, obwohl die Lehrerinnen die Schwierigkeiten des Ausarbeitungsprozesses überwunden haben und das Curriculum jetzt fertig ist. Das Curriculum ist ja die Anleitung für das Lehren (Vitikka et al. 2012), und die Aufgabe der Lehrer ist, es in die Praxis umzusetzen. Dieser Aspekt war einer von den größten Punkten, die die Lehrerinnen während der Lehrplan-Arbeit lernten: die Lehrerinnen verstanden, dass sie sich viel Mühe damit geben sollen, wie sie den neuen Inhalt des Lehrplans konkret verwirklichen. Andererseits sahen sie die Lehrplan-Arbeit als ihr Privileg: jetzt haben sie besseres Wissen über den neuen Lehrplan als die Lehrerinnen, die an der Ausarbeitung nicht teilgenommen haben.

Obwohl die Lehrerinnen erst im dritten Teil des Fragebogens über den Inhalt des Lehrplans der Fremdsprachen befragt wurden, trat dieses Thema schon in vielen früheren Antworten auf. Das hatte bestimmt eine Wirkung darauf, dass die Antworten in diesem dritten Teil ziemlich kurz waren. Die Lehrerinnen fanden die größten Veränderungen bei dem Wegfall des zu lehrenden Inhalts, der Bewertung, unterschiedlichen Arbeitsweisen sowie der Denkweise, alles als eine Ganzheit zu sehen. Diese Aspekte wurden auch im Theorieteil dieser Arbeit erwähnt, wo die Unterschiede zwischen den Curricula behandelt worden sind (siehe Kap. 5.2). Obwohl diese Punkte die Arbeit der Lehrerinnen verändern, empfanden die Lehrerinnen, dass sie trotz dieser Veränderungen auch alte, als gut erfahrene Methoden im Unterricht verwenden können. Sie sehen die Veränderungen optimistisch: sie meinen, dass sie den Sprachenunterricht jetzt auf viel interessantere Weise durchführen können z. B. mit dem authentischen Material und mit Hilfe der Informationstechnologie. Diese Eigenschaften sowie die breite Denkweise überhaupt sind ja ein Teil der fächerübergreifenden Fähigkeiten (siehe Kap. 4.2), die das neue Curriculum betont. In den Meinungen über den Teil der Fremdsprachen trat auch die stärkere Rolle der Schüler kurz auf. Das unterstützt das im Grundgesetz gesetzte Ziel über die Möglichkeiten der Schüler (siehe Kap. 2.4), sich selbst zu entwickeln, das sich durch den Lehrplan in den Schulen zeigen sollte.

Hauptsächlich sind die Lehrerinnen mit dem neuen Lehrplan zufrieden. Sie sehen nichts Besonderes, was im neuen Lehrplan fehlen würde. Allerdings machte sich eine Befragte Sorge darüber, dass die neue Stundentafel den Fremdsprachenunterricht erschweren und sogar die Sprachenwahl verringern wird. Die Stundentafel betrifft den Lehrplan der Fremdsprachen nicht direkt, aber wie schon früher in dieser Arbeit erwähnt wurde (siehe Kap. 2.3), kann die Stundentafel Einfluss auf das Sprachangebot haben (Opetus-

ja kulttuuriministeriö 2010) und dadurch auch den Fremdsprachenunterricht beeinflussen. Aber laut den meisten Befragten betont das neue Curriculum jetzt die richtigen Sachen im Fremdsprachenlernen: die mündlichen Sprachkenntnissen werden mehr berücksichtigt als früher und dagegen wird auf die Grammatik weniger Rücksicht genommen. Andererseits sieht eine Befragte, dass gerade die Strukturen neben anderen Themen klar hervorgehoben werden sollten, weil sie zentral für das Verständnis besonders bei Deutsch sind.

Alle Befragten hatten eigene Erfahrungen mit der konkreten Umsetzung des neuen Lehrplans in ihrem Unterricht. Die bemerkenswerteste Erfahrung, die die Lehrerinnen in ihren Antworten beschrieben, war die Rolle der Schüler besser zu berücksichtigen. Das war ja ein wichtiger Aspekt, warum das neue Curriculum ausgearbeitet wurde. Dieser Grund wird sichtbar z. B. in den Beschreibungen der fächerübergreifenden Fähigkeiten (siehe Kap. 4.2), die alle die Ziele beschreiben, die der Schulunterricht den Schülern neben den Zielen jedes Fachs beibringen sollte.

Die Lehrerinnen hatten viele unterschiedliche und auch neue Arbeitsweisen ausprobiert. Mit Hilfe von diesen Arbeitsweisen, wie mit den fächerübergreifenden Lerneinheiten (siehe Kap. 5.2), konnten sie besser ihre eigene Rolle als Lehrerin im Hintergrund lassen, und gleichzeitig größere Verantwortung den Schülern geben. Es war eindeutig, dass die neuen Arbeitsweisen das Ziel hatten, die Motivation der Schüler zu verbessern. Gleichzeitig schien sich da der Punkt zu erfüllen, die Schüler aktiver sowohl im Unterricht als auch bei der Bewertung zu machen.

Obwohl die Erfahrungen sehr positiv beschrieben wurden, rangen die Lehrerinnen zur gleichen Zeit mit Problemen. Gerade für die Rollen der Schüler und der Lehrer möchten sie gerne klare Anleitungen haben. Diese Rollen neu zu gestalten, nimmt sie jetzt stark in Anspruch. Die klareren Anleitungen würden ihre Arbeit erleichtern, weil sie empfanden, dass sie das neue Curriculum noch nicht sehr gut beherrschen.

Die Erfahrungen mit dem neuen Curriculum spornen die Lehrerinnen aber weiter an, die aktiven Arbeitsweisen in ihrem Unterricht durchzuführen. Die Lehrerinnen sind bestrebt, die Inhalte vielfältiger und breiter zu unterrichten und so, dass sich der zu lehrende Inhalt mit der Praxis verbinden würde.

9 SCHLUSSTEIL

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war herauszufinden, was für Erfahrungen und Meinungen die Lehrer mit der Ausarbeitung und dem Inhalt des neuen Lehrplans haben. Um das Ziel zu erreichen, habe ich zuerst im Theorieteil die Entwicklung des Curriculums untersucht und sowohl das alte als auch das neue Curriculum betrachtet. Die beiden Curricula habe ich miteinander verglichen, damit es klarer wird, welche Veränderungen der Ausarbeitungsprozess im Curriculum verursacht hat. Vor der Analyse habe ich spezifiziert, was ich in meiner Analyse betone, wie ich die Informanten sowie das Untersuchungsmaterial gewählt habe und wie ich die Analyse verwirklicht habe. Dazu habe ich die Theorie über die qualitative Inhaltsanalyse vorgestellt.

Interessant während dieser Untersuchung war zu bemerken, wie viel das Thema *Curriculum* allgemein untersucht worden ist. Es ist aber selbstverständlich, dass der neueste Lehrplan recht wenig untersucht worden ist, weil er erst kürzlich ausgearbeitet worden ist. Mich interessierte, wie die Lehrer den ganzen Veränderungsprozess des neuen Lehrplans sehen. Meiner Meinung nach veränderte sich das Curriculum stark. Es blieben gleiche Themen, aber viele von denen wurden neu formuliert und oft viel umfangreicher erklärt. Auch neue Inhalte wurden eingeführt: im alten Lehrplan wurde nicht über u. a. die folgenden Begriffe gesprochen, wie Mehrsprachigkeit, Spracherziehung, Sprachbewusstsein, die fächerübergreifenden Fähigkeiten und die fächerübergreifende Lerneinheit. Obwohl u. a. diese Begriffe zentral im Fremdsprachenunterricht sind, gab die Lehrerbefragung wichtige und breitere Informationen über die konkreten Veränderungen, die im Theorieteil dieser Arbeit gar nicht oder nicht so ausführlich behandelt wurden.

Vor der Untersuchung nahm ich an, dass die Ausarbeitung des Curriculums den Lehrern nur eine unangenehme Pflicht ist, und die Erfahrungen mit der Lehrplan-Arbeit sehr negativ sind. Die Erfahrungen der Lehrerinnen waren aber recht positiv, obwohl die Lehrerinnen auch Herausforderungen bei der Lehrplan-Arbeit trafen. Aufgrund dieser Untersuchung lässt sich feststellen, dass die positiven Aspekte die negativen besiegen, und die Lehrplan-Arbeit den Lehrern nützlich und angenehm ist, obwohl die Lehrplan-Arbeit für sie obligatorisch ist.

Wie die Lehrerinnen das neue Curriculum sehen, ist unterschiedlich. Einerseits lässt das neue Curriculum laut der Lehrerinnen den Lehrern mehr Freiheit, u. a. bei den Inhalten,

die weggelassen wurden, aber andererseits finden sie das nicht immer so gut. Auch die bedeutende und größere Rolle der Schüler bringt für die Lehrer Herausforderungen in ihrer Arbeit. Trotzdem überraschten die Einstellungen der Lehrerinnen mich sehr: ich vermutete, dass die Lehrer sehr unzufrieden mit dem neuen Curriculum sind, aber im Gegensatz dazu schienen sie alles in allem ziemlich positiv zu sein.

Als ich die Befragung plante, nahm ich an, dass die Lehrerinnen wenige Erfahrungen mit der Umsetzung des neuen Lehrplans haben, weil er erst neulich publiziert worden ist. Erstaunt las ich die Antworten der Lehrerinnen, weil alle schon Erfahrungen hatten, wie sie das neue Curriculum in die Praxis umgesetzt haben, oder viele Ideen hatten, wie sie es umsetzen werden. Dieser Punkt macht also deutlich, dass das Curriculum nicht nur ein abstraktes Dokument ist, sondern es hat konkrete Einflüsse auf den Schulunterricht. Als oberster Eindruck blieb mir aufgrund dieser Untersuchung, dass die Lehrerinnen sehr eifrig und motiviert sind, alles Neue auszuprobieren. Die Herausforderungen verstand ich als solche, die natürlich in dieser Phase sind, wenn das Curriculum so neu ist. Die vorausgehende Untersuchung hat gezeigt, dass die Lehrerinnen nicht verzweifeln, sondern sie sind optimistisch und bearbeiten den neuen Lehrplan fleißig, um ihn völlig zu beherrschen.

Was ich selbst während dieses Untersuchungsprozesses lernte, ist, dass es einerseits immer sehr arbeitsreich ist, einen neuen Lehrplan anzufertigen. Andererseits ist das aber verständlich, damit er möglichst gut der modernen Schulwelt dient. Während dieser Untersuchung ist es mir noch klarer und wichtiger geworden, dass auch ich als werdende Lehrerin das Curriculum wirklich gut kennen soll, und dass ich mich auch viel damit abmühen will.

Eine Befragung zu machen lernte mir, dass die Fragebögen besonders sorgfältig gemacht werden sollen. Als ich die Analyse schrieb, bemerkte ich, dass ähnliche Inhalte in vielen Antworten verschiedener Fragen vorkamen. Ich hätte noch mehr darüber nachdenken müssen, wie die Fragen zusammenspielen und was ich genau mit einer Frage herausfinden will. Ich lernte auch, dass die Formulierung einer Frage eine sehr bedeutende Rolle beim Verstehen spielt. Bei ein paar Fragen gab es nämlich Antworten, dass die Lehrerin die Frage nicht völlig verstanden hatte. Eine gute Lösungsmöglichkeit wäre gewesen, ein Interview zu machen. Da wäre es möglich gewesen, die Frage den Befragten genauer zu erklären und verständlicher umzuformulieren. Beim Interview

hätte ich auch die Präzisierungen machen können, die in einigen Fällen sehr nützlich gewesen wären, um den Sinn der Antwort richtig zu verstehen.

Aber, im Großen und Ganzen funktionierte die Befragung gut, und sie gab genug umfangreiche Antworten. Die Forschungsfragen sind beantwortet worden und die Arbeit entspricht den Zielen. Es wäre aber interessant, das Thema weiter zu untersuchen, z. B. wie die Meinungen zwischen den Lehrern und Lehrerstudierenden variieren. Eine andere, theoretische, Untersuchungsmöglichkeit wäre zu untersuchen, wie sich das finnische Curriculum in den letzten 100 Jahren entwickelt hat.

LITERATUR

- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2007: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5., gegenüber der 4. unver. Aufl. (1. Aufl. 1989) A. Francke Verlag, Tübingen.
- Ende, Karin; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin & Mohr, Imke 2013: Deutsch Lehren Lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Klett-Langenscheidt, München.
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit; Trim, John; North, Brian & Coste, Daniel in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph 2001: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt, München.
- Finlex: Kielilaki 6.6.2003/423. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>.
Aufgenommen am 9.11.2016.
- Finlex: Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/>.
Aufgenommen am 26.9.2016.
- Holappa, Arja-Sisko 2007: Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS, Oulu.
- Hämäläinen, Leena; Väisänen, Tuula & Latomaa, Sirkku 2007: Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen? In: Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (Hrsg.): Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylä. S.57–121.
https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPOn_loppuraportti.pdf. Aufgenommen am 28.9.2016.
- Kansanen, Pertti 1995: The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching. In: Kansanen, Pertti (Hrsg.): Discussions on Some Educational Issues VI. University of Helsinki. Research Report 145. Department of Teacher Education. S.97–118.
- Kolehmainen, Heidi; Kuosmanen, Sari & Pietarinen, Sara 2010: Kielivalintojen tukeminen perusopetuksessa. Selvitystyön tuloksia Joensuusta. Opettajan pedagogisten opintojen tutkielmaraportti. Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Joensuu. <http://koulutuspalvelukeskus.jns.fi/file.php?4606>. Aufgenommen am 15.1.2015.
- Kuckartz, Udo 2016: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. (1. Aufl. 2012) Beltz Juventa, Weinheim.
- Oikeusministeriö:
<http://www.oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/esitteet/kielilaki.html>.
Aufgenommen am 9.11.2016.
- Opetushallitus 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Aufgenommen am 9.9.2016.
- Opetushallitus 2004: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Aufgenommen am 9.9.2016.
- Opetushallitus: Opetussuunnitelma ja tuntijako.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako. Aufgenommen am 26.9.2016.
- Opetushallitus; Kangasvieri, Teija; Miettinen, Elisa; Kukkohovi, Pirkko & Härmälä, Marita 2011: Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuu 2011.
http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf. Aufgenommen am 12.10.2016.

- Opetushallitus; Kumpulainen, Timo (Hrsg.) 2014: Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Årsbok för utbildningsstatistik 2014.
http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf.
 Aufgenommen am 4.11.2016.
- Opetushallitus; Kumpulainen, Timo (Hrsg.) 2011: Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2011. Årsbok för utbildningsstatistik 2011.
http://www.oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf.
 Aufgenommen am 28.9.2016.
- Opetushallitus; Kumpulainen, Timo (Hrsg.) 2010: Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010. Kvantitativa indikatorer för utbildningen 2010.
http://www.oph.fi/download/130716_Koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2010.pdf.
 Aufgenommen am 26.9.2016.
- Opetushallitus; Nyyssölä, Kari & Jakku-Sihvonen, Ritva (Hrsg.) 2009: Alueellinen vaihtelu koulutuksessa - Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta.
http://www.oph.fi/download/46907_alueellinen_vaihtelu_koulutuksessa.pdf.
 Aufgenommen am 26.9.2016.
- Opetushallitus; Vitikka, Erja; Salminen, Jaanet & Annevirta, Tiina 2012: Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Tilannekatsaus – Kesäkuu 2012.
http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF.
 Aufgenommen am 26.9.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010: Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>.
 Aufgenommen am 26.9.2016.
- Settinieri, Julia 2012: Grundlagenbeitrag. In: Doff, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. narr Studienbücher, narr Verlag, Tübingen. S.249–270
- Siljander, Pauli 2014: Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Vastapaino, Tampere.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Vitikka, Erja 2009: Opetussuunnitelman mallin jäsenys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Jyväskylä.
- Zentralamt für Unterrichtswesen 2004: Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus). Perusopetus ist der Unterricht für alle Schüler von Klasse 1–9. Edita Prima Oy, Helsinki.

Anlage 1: Wortliste

- die Gemeinschaftsschule als Grundlage für die Allgemeinbildung = perusopetus
yleissivistuksen perustana
- Schülerbetreuung = oppilashuolto
- der Unterricht, der auf besonderen Weltanschauungen oder pädagogischen
Konzepten beruht = erityiseen maailmankatsomukseen tai
kasvatusopilliseen järjestelmään perustuva perusopetus
- der wahlfreie Unterricht = valinnaisuus perusopetuksessa
- die Jahrgangsstufen 1–2, 3–6, 7–9 = vuosiluokat 1-2, 3-6, 7-9
- der elementare Unterricht (Klassen 1–9) = perusopetus (luokat 1-9)
- die Gemeinschaftsschule / die neunjährige finnische Grundschule = peruskoulu
- die fächerübergreifenden Fähigkeiten als Ziele = tavoitteena laaja-alainen osaaminen
- die Kommunikation mit der Umgebung = vuorovaikutus ympäristön kanssa
- die aktive Arbeitsweise = toiminnallinen työtap
- die Voraussetzungen für das kreative Denken und Begreifen = edellytykset luovaan
ajatteluun ja oivaltamiseen
- das Mittel der Interaktion und des Selbstaendrucks = vuorovaikutuksen ja ilmaisun
väline
- das Zeitmanagement = ajanhallinta
- die vernünftige technologische Entscheidung = järkevä teknologinen valinta
- seine Wirtschaft planen = huolehtia omasta taloudesta
- die Multilateralität = monilukutaito
- Texte bewerten = arvottaa tekstejä
- Kenntnisse ausdrücken = ilmaista tietoa
- die Interaktion und die Bildung der Netzwerke = vuorovaikutus ja verkostoituminen
- die unternehmerische Arbeitsweise = yrittäjämäinen toimintatapa
- die gerechte Behandlung = oikeudenmukainen kohtelu
- die Spracherziehung = kielikasvatus
- die auf dem Alphabet beruhende Schrift = aakkosiin pohjautuva kirjoitusjärjestelmä
- die Zusammensetzung = kokoonpano
- die aktive Einflussnahme = aktiivinen vaikuttaminen
- das Wachsen zur kulturellen Vielfältigkeit und zur Sprachbewusstheit = kasvu
kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (S1)
- die Sprachlernfähigkeiten = kielenopiskelutaidot (S2)
- die entwickelnden Sprachkenntnisse, Fähigkeiten, in Kommunikationssituationen zu
handeln, Texte zu interpretieren und Texte zu produzieren = kehittyvä
kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito
tuottaa tekstejä (S3)
- die Ziele, die mit der Lernumgebung und Arbeitsweisen zu tun haben =
oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet
- die Kommunikationskanäle und –mittel = viestintäkanavat ja –välineet
- internationale Kontakte zu pflegen = kansainvälinen yhteydenpito
- Anleitung, Differenzierung und Unterstützung im A-Sprache-Unterricht = ohjaus,
eriyttäminen ja tuki vieraan kielen A-oppimäärässä
- die fächerübergreifende Lerneinheit = monialainen oppimiskokonaisuus
- der sprachvielseitige Unterricht = kielirikasteinen opetus
- die Vereinheitlichung des Unterrichts = opetuksen eheyttäminen

Anlage 2: Ziele der A-Sprache in Klassen 3–6

Vieraan kielen A-oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6 (Opetushallitus 2014, 224)

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen		
T1 ohjata oppilasta havaitsemaan lähiympäristön ja maailman kielellinen ja kulttuurinen runsaus sekä opiskeltavan kielen asema siinä	S1	L2
T2 motivoida oppilasta arvostamaan omaa kieli- ja kulttuuritaustansa sekä maailman kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta ja kohtaamaan ihmisiä ilman arvottavia ennakkoletuksia	S1	L1, L2
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan kieliä yhdistäviä ja erottavia ilmiöitä sekä tukea oppilaan kielellisen uteliaisuuden ja päättelykyvyn kehittymistä	S1	L1, L2
T4 ohjata oppilasta löytämään kohdekielistä aineistoa	S1	L2, L3
Kielenopiskelutaidot		
T5 tutustua yhdessä opetuksen tavoitteisiin ja luoda salliva opiskeluilmapiiri, jossa tärkeintä on viestin välittyminen sekä kannustava yhdessä oppiminen	S2	L1, L3
T6 ohjata oppilasta ottamaan vastuuta omasta kielenopiskelustaan ja kannustaa harjaannuttamaan kielitaitoaan rohkeasti ja myös tietojen ja viestintäteknologiaa käyttäen sekä kokeilemaan, millaiset tavat oppia kieliä sopivat hänelle parhaiten	S2	L1, L4, L5, L6
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa		
T7 järjestää oppilaille tilaisuuksia harjoitella eri viestintäkanavia käyttäen suullista ja kirjallista viestintää ja vuorovaikutusta	S3	L2, L4, L5, L7
T8 tukea oppilasta kielellisten viestintästrategioiden käytössä	S3	L2, L4
T9 auttaa oppilasta laajentamaan kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvien ilmausten tuntemustaan	S3	L2, L4
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä		
T10 rohkaista oppilasta tulkitsemaan ikätasolleen sopivia ja itseään kiinnostavia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä	S3	L4
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä		
T11 tarjota oppilaille runsaasti tilaisuuksia harjoitella ikätasolle sopivaa pienimuotoista puhumista ja kirjoittamista kiinnittäen huomiota myös ääntämiseen ja tekstin sisällön kannalta oleellisimpiin rakenteisiin	S3	L3, L4, L5, L7

Anlage 3: Ziele der B-Sprache in Klassen 3–6

Vieraan kielen B-oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6 (Opetushallitus 2014, 228)

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 auttaa oppilasta hahmottamaan opiskeltavan kielen asemaa maailmassa ja sen levinneisyyttä	S1	L2, L4
Kielenopiskelutaidot		
T3 ohjata oppilasta harjaannuttamaan viestinnällisiä taitojaan sallivassa opiskeluympäristössä sekä ottamaan vastuuta opiskelustaan ja arvioimaan osaamistaan	S2	L3
T4 rohkaista oppilasta näkemään opiskeltavan kielen taito tärkeänä osana elinikäistä oppimista ja oman ielivarannon karttumista ja rohkaista löytämään ja hyödyntämään kohdekielisiä aineistoja myös koulun ulkopuolella	S2	L4
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 toistoa 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 ikätasolleen sopivaa hyvin pienimuotoista puhumista ja kirjoittamista	S3	L4

Anlage 4: Ziele der A-Sprache in Klassen 7–9

Vieraan kielen A-oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9 (Opetushallitus 2014, 353)

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen		
T1 edistää oppilaan taitoa pohtia opiskeltavan kielen asemaan liittyviä arvoja ja ilmiöitä ja antaa oppilaalle valmiuksia kehittää kulttuurien välistä toimintakykyään	S1	L1, L2
T2 kannustaa löytämään kiinnostavia kohdekielisiä toimintaympäristöjä, jotka laajentavat oppilaan maailmankuvaa	S1	L1, L2
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan, millaisia säännönmukaisuuksia kohdekielessä on, miten samoja asioita ilmaistaan muissa kielissä sekä käyttämään kielitiedon käsitteitä oppimisensa tukena	S1	L1, L4
Kielenopiskelutaidot		
T4 rohkaista oppilasta asettamaan tavoitteita, hyödyntämään monipuolisia tapoja oppia kieliä ja arvioimaan oppimistaan itsenäisesti ja yhteistyössä sekä ohjata oppilasta myönteiseen vuorovaikutukseen, jossa tärkeintä on viestin välittyminen	S2	L1, L3
T5 tukea oppilaan itsenäisyyttä ja taitoa soveltaa luovasti kielitaitoaan sekä kehittää elinikäisen kieltenopiskelun valmiuksiaan	S2	L1
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa		
T6 rohkaista oppilasta harjoittelemaan monenlaisia jokapäiväisiä viestintätilanteita sekä toimimaan niissä aloitteellisesti	S3	L4
T7 ohjata oppilasta olemaan aktiivinen viestintätilanteessa sekä syventämään taitoaan käyttää kohdekielisiä viestinnän keinoja, vakiintuneita fraaseja, kierto- ja täyteilmauksia ja muuta kompensatiota	S3	L4, L6
T8 ohjata oppilasta kiinnittämään huomiota kulttuurisesti sopivaan kielenkäyttöön viestinnässä, johon liittyy mielipiteiden ja asenteiden esiin tuomista	S3	L2
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä		
T9 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia tulkita erilaisia tekstejä, myös selväpiirteisiä asiatekstejä, joista hankitaan tietoa, ja ohjata käyttämään tulkinnassa päättelytaitoa ja keskeisen sisällön ymmärtämistä	S3	L4
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä		
T10 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia tuottaa puhetta ja kirjoitusta aihepiirejä laajentaen sekä kiinnittäen huomiota myös keskeisiin rakenteisiin ja ääntämisen perussääntöihin	S3	L5, L6

Anlage 5: Ziele der B1-Sprache in Klassen 7–9

Vieraan kielen B1-oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9 (Opetushallitus 2014, 357)

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen		
T1 ohjata oppilasta hyödyntämään kielitiedon käsitteitä ja tekemään johtopäätöksiä siitä, miten eri kielissä ilmaistaan samankaltaisia asioita ohjata oppilasta havaitsemaan, millaisia säännönmukaisuuksia kohdekielessä on, miten samoja asioita ilmaistaan muissa kielissä sekä käyttämään kielitiedon käsitteitä oppimisensa tukena	S1	L1, L4
T2 edistää oppilaan taitoa pohtia opiskeltavan kielen asemaan liittyviä arvoja ja ilmiöitä ja antaa oppilaille valmiuksia kehittää kulttuurienvälistä toimintakykyään	S1	L2
Kielenopiskelutaidot		
T3 rohkaista oppilasta asettamaan tavoitteita, hyödyntämään monipuolisia tapoja oppia kieliä ja arvioimaan oppimistaan itsenäisesti ja yhteistyössä sekä ohjata oppilasta myönteiseen vuorovaikutukseen, jossa tärkeintä on viestin välittyminen	S2	L1, L3
T4 kannustaa ja ohjata oppilasta huomaamaan mahdollisuuksia käyttää kohdekieltä omassa elämässään sekä käyttämään kieltä rohkeasti erilaisissa tilanteissa koulussa ja koulun ulkopuolella.	S2	L3, L4
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa		
T5 järjestää oppilaalle tilaisuuksia harjoitella eri viestintäkanavia käyttäen suullista ja kirjallista vuorovaikutusta	S3	L4
T6 tukea oppilasta kielellisten viestintästrategioiden käytössä	S3	L2, L4
T7 auttaa oppilasta laajentamaan kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvien ilmausten tuntemustaan	S3	L2, L4, L6
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä		
T8 rohkaista oppilasta tulkitsemaan ikätasolleen sopivia ja itseään kiinnostavia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä	S3	L4
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä		
T9 tarjota oppilaalle runsaasti tilaisuuksia harjoitella pienimuotoista puhumista ja kirjoittamista erilaisista aiheista kiinnittäen huomiota myös ääntämiseen ja tekstin sisällön kannalta oleellisiin rakenteisiin	S3	L4, L5

Anlage 6: Ziele der B2-Sprache in Klassen 7–9

Vieraan kielen B2-oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9 (Opetushallitus 2014, 360f.)

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen		
T1 auttaa oppilasta hahmottamaan uuden opiskeltavan kielen suhde aiemmin opiskelemiinsa kieliin, tutustumaan kyseisen kielen kielialueeseen ja elämänmuodon joihinkin keskeisiin piirteisiin sekä tukea oppilaan kielellisen päättelykyvyn, uteliaisuuden ja monikielisyyden kehittymistä	S1	L1, L2, L4
Kielenopiskelutaidot		
T2 rohkaista oppilasta näkemään opiskeltavan kielen taito osana elinikäistä oppimista ja oman kielivarannon karttumista, ohjata oppilasta löytämään itselleen ja ikäkaudelleen parhaiten sopivia tapoja oppia kieliä ja kannustaa häntä käyttämään vähäistäkin taitoaan myös oppituntien ulkopuolella	S2	L3
Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa		
T3 järjestää oppilaille tilaisuuksia harjoitella eri viestintäkanavia käyttäen suullista ja kirjallista vuorovaikutusta	S3	L4
T4 tukea oppilasta kielellisten viestintästrategioiden käytössä	S3	L4
T5 auttaa oppilasta laajentamaan kohteliaaseen kielenkäyttöön kuuluvien ilmausten tuntemustaan	S3	L4, L6
Kehittyvä kielitaito, taito tulkita tekstejä		
T6 rohkaista oppilasta tulkitsemaan ikätasolleen sopivia ja itseään kiinnostavia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä	S3	L4
Kehittyvä kielitaito, taito tuottaa tekstejä		
T7 tarjota oppilaille runsaasti tilaisuuksia harjoitella ikätasolle sopivaa pienimuotoista puhumista ja kirjoittamista kiinnittäen huomiota myös ääntämiseen ja tekstin sisällön kannalta oleellisimpiin rakenteisiin	S3	L5

Anlage 7: Begleitbrief und Fragebogen

Begleitbrief (Saatekirje)

Hei saksanopettaja!

Oulussa 14.12.2016 / 4.1.2017

Oletko ollut mukana opetussuunnitelman laatimistyössä?

Olen germaanisen filologian viidennen vuoden pääaineopiskelija Oulun yliopistosta. Teen graduani uudesta opetussuunnitelmasta, ja siitä, kuinka se eroaa edellisestä opetussuunnitelmasta. Gradun puitteissa teen kyselyn saksanopettajille, jotka ovat olleet jollain tapaa mukana opetussuunnitelman (koulukohtainen, kunnallinen tai opetushallituksen opetussuunnitelma) laatimistyössä. Kyselyssä kysytään osallisuudestasi ja kokemuksistasi opetussuunnitelman laatimistyössä sekä mielipiteistäsi uuteen opetussuunnitelmaan liittyen. Mielenkiintoista on myös kuulla, onko uuden opetussuunnitelman käyttöönotolla mielestäsi ollut jo vaikutuksia opetukseen.

Oheinen tutkimuskysely tehdään internetsivustolla, johon löydät linkin tästä sähköpostista. Kyselyyn vastaaminen vie noin 15 minuuttia. Pyydän vastaamaan kyselyyn 15.1.2017 mennessä.

Vastauksesi käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti, ja niitä käytetään vain tätä tutkimusta varten. Tutkimuksen valmistuttua tutkimus tuloksineen on luettavissa sähköisesti. Jos tahdot saada linkin tutkimukseen sen valmistuttua, ilmoita siitä minulle sähköpostitse osoitteeseen: ainomarjakuisma@gmail.com.

Olisin erittäin kiitollinen vastauksistasi!

Ystävällisin terveisin,

Aino-Marja Pelo

Kysely opetussuunnitelmatyöstä ja opetussuunnitelman uudistumisesta

Gradu-tutkimus, Oulun yliopisto

Täytä seuraavat taustatiedot.

Kauan olet ollut opetustyössä? _____ vuotta

Mitä muita kieliä opetat saksan lisäksi?

Millä asteella olet opettanut/opetat?

Opetussuunnitelman laatimistyö

1. Oletko ollut uusimman opetussuunnitelman laatimistyössä osallisena?
2. Minkä opetussuunnitelman(koulukohtainen, kunnallinen tai opetushallituksen opetussuunnitelma) laatimisessa olet ollut mukana? Minkä sen eri osien laatimisessa olit mukana?
3. Miksi lähdit kyseiseen opetussuunnitelmatyöhön?
4. Millä tavoin osallistuit laatimistyöhön?
5. Miten koit opetussuunnitelman laatimistyön? Mikä oli helpointa? Entä vaikeinta?
6. Sisältyikö opetussuunnitelman laatimistyö tavanomaiseen työaikaasi? Miten opetus- ja opetussuunnitelmatyön yhdistäminen käytännössä tapahtui? (Jos jäit kokonaan pois tavanomaisesta työstäsi opetussuunnitelmatyön ajaksi, siirry kysymykseen 8)
7. Millaista oli tehdä opetus- ja opetussuunnitelmatyötä samanaikaisesti?
8. Opitko jotain opetussuunnitelmatyön aikana? Jos, niin mitä?

Opetussuunnitelman vieraiden kielten sisältö

Kysymykset tarkastelevat niitä vieraita kieliä, joihin saksa kuuluu. Tässä tapauksessa jätämme siis pois mm. englannin ja ruotsin, joille on omat osiot opetussuunnitelman vieraiden kielten osiossa.

9. Muuttuiko opetussuunnitelma mielestäsi merkittävästi vieraiden kielten osalta? Millainen vieraiden kielten osio on mielestäsi nyt uudistuksen jälkeen?
10. Vastaako uusi vieraiden kielten osio niihin tarpeisiin, joita sinulla opettajana on saksan kielen opetustyössäsi? Perustele vastauksesi.
11. Jäikö vieraiden kielten osiosta puuttumaan jotain, jonka haluaisit opetussuunnitelmaan lisättävän? Mitä? Perustele vastauksesi.

Opetussuunnitelman toteuttaminen käytännössä

12. Oletko jo toteuttanut uutta opetussuunnitelmaa käytännössä? Jos et, siirry kysymykseen 16. Jos, niin kuvaile tilannetta (luokka-aste, toiminta, toimintatavat, toiminnan vaikutukset, opettajan ja mahdollisesti myös oppilaiden mielipiteet toiminnasta jne.)
13. Oletko kohdannut haasteita toteuttaessasi uutta opetussuunnitelmaa työssäsi? Jos olet, niin millaisia?
14. Onko sinulla ideoita, miten aiot toteuttaa uuden opetussuunnitelman sisältöä saksan kielen opetuksessa peruskoulussa? Jos, niin esitele yksi tai useampia ideoita ja perustele niiden käyttö opetussuunnitelmalla.

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Anlage 8: Veränderungen im Fragebogen

Die Veränderungen des Fragebogens aufgrund des Feedbacks

Die erste Version:

6. Laskettiinko opetussuunnitelman laatimistyö tavanomaiseen työaikaasi? Miten sovitit opetussuunnitelmatyön ja tavanomaisen opetustyösi yhteen? (Jos jäit kokonaan pois tavanomaisesta työstäsi opetussuunnitelmatyön ajaksi, siirry kysymykseen 8)
7. Miten koit kahden eri työn yhteensovittamisen?

Die endgültige Version:

6. Sisältyikö opetussuunnitelman laatimistyö tavanomaiseen työaikaasi? Miten opetus- ja opetussuunnitelmatyön yhdistäminen käytännössä tapahtui? (Jos jäit kokonaan pois tavanomaisesta työstäsi opetussuunnitelmatyön ajaksi, siirry kysymykseen 8)
7. Millaista oli tehdä opetus- ja opetussuunnitelmatyötä samanaikaisesti?

Eine Ergänzung zum Ende des Fragebogens: ”Kiitos vastauksistasi!”