



Alasuvanto Riitta

“Sitä aattelee, ettei tuota tuu koskaan tarviin”

Kertomuksia ruotsin kielen merkityksen muutoksesta.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“*Sitä aattelee, ettei tuota tuu koskaan tarviin*” Kertomuksia ruotsin kielen merkityksen muutoksesta. (Riitta Alasuvanto)

Pro Gradu -tutkielma, 67 sivua, 1 liitesivua

Syyskuu 2020

Ruotsin kielen asema suomalaisessa yhteiskunnassa nousee aika ajoin puheenaiheeksi. Ruotsin kielen opiskelu on ollut opetussuunnitelmassa jo 1970-luvulta asti ja ruotsi on suomen kielen ohella maamme virallinen kieli, kansalliskieli. Tästä huolimatta ruotsin opetuksen pakollisuus herättää suomalaisten keskuudessa tunteita. Valinnaistamiskeskusteluista ja -kokeiluista huolimatta ruotsin kielen opiskelu on kuitenkin pysynyt opetussuunnitelmassa ja säilyttänyt asemansa. Kielen pakollisuuteen liittyy olennaisesti ajatus kielen tarpeettomuudesta, joka puolestaan johtaa usein opiskelumotivaation hiipumiseen. Suomalaisten käsityksiä, kokemuksia ja opiskelumotivaatiota ruotsin opinnoista on jonkin verran tutkittu.

Tutkimuksessani tarkastelen ruotsin kielen merkityksen muutosta yksilön elämässä. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville, millaiset asiat tai tapahtumat ovat vaikuttaneet siihen, että ruotsin kielen merkitys on muuttunut yksilön elämässä. Tutkimukseni vastaa tutkimuskysymykseen: ”Mitä haastateltavat kertovat ruotsin kielen merkityksestä ja sen muuttumisesta elämässään?” Lisäksi olen kiinnostunut siitä, millaisia ilmiöitä haastateltavat nostavat esille ruotsin kielen oppimisesta ja opetuksesta. Ruotsin kielen merkityksen muutosta suomalaisten ihmisten elämässä ei ole juurikaan tutkittu.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen ruotsin kielen asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa sekä ruotsin kielen opetuksen järjestämistä ja kehittämistä suomalaisissa kouluissa. Lisäksi tarkastelen kielen oppimista ja merkitystä tämän tutkimuksen kannalta oleellimpien teemojen kautta, joita ovat kielen oppimisen motivaatio, haasteet ja kielen merkityksen muutos. Tutkimus on metodologialtaan narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus. Kerronnallinen tutkimus mahdollistaa merkityksien, erojen, yhtäläisyyksien sekä muutoksen tarkastelun. Sen avulla myös haastateltavien kokemukset, ajatukset ja tunteet pääsevät esille. Tutkimukseni aineistona toimivat neljä haastattelua, joita analysoin kahdella tavalla. Ensin kirjoitin jokaisen haastattelun omana kertomuksenaan hyödyntämällä holistisen sisällön analyysin vaiheita. Sen jälkeen tarkastelen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla saamiani tuloksia sekä haastattelussa ilmenneitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia peilaten niitä aiempaan tutkimukseen.

Tulosten mukaan haastateltavat kertovat ruotsin opinnoissa ilmenneistä haasteista ja elämässään tapahtuneesta käännekohdasta. He kertovat ruotsin kielen hyödystä sekä itselleen että yhteiskunnalle ja esittävät kehittämissuhteita ruotsin opetukseen. Ruotsin kielen merkityksen muutos näyttäytyy haastateltaville moniulotteisena kokonaisuutena. Tässä kokonaisuudessa yksilön ajatus kieltä kohtaan on opinnoissa esiintyneiden haasteiden ja elämässä tapahtuneen käännekohdan myötä muuttunut ja mielenkiinto sekä arvostus kieltä kohtaan on noussut.

Avainsanat: kielen oppiminen, kieltenopetus, motivaatio, narratiivinen tutkimus, ruotsin kieli, ruotsi toisena kielenä

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Ruotsin kieli Suomessa	4
2.1	Ruotsin kielen asema suomalaisessa yhteiskunnassa	4
2.2	Ruotsin kielen opetus Suomessa	6
2.3	Ruotsin kielen opetuksen kehittäminen Suomessa	7
3	Kielen merkitys ja kielen oppiminen yksilölle	10
3.1	Motivaatio	11
3.2	Haasteet ruotsin kielen oppimisessa	14
3.3	Kielen merkityksen muutos yksilölle	17
4	Tutkimuksen metodologia ja toteuttaminen	20
4.1	Tutkimuskysymys	20
4.2	Tutkimusmetodologia	20
4.3	Aineiston tuottaminen	22
4.4	Aineiston analyysi	24
5	Tutkimuksen tulokset	29
5.1	Jarmon kertomus – Motivaatio kieltä kohtaan ammatista	29
5.2	Simon kertomus – Työt, opiskelu ja puoliso Ruotsista	32
5.3	Eeron kertomus – Oppimisvaikeuksien jälkeen monen kielen taitajaksi	39
5.4	Paulan kertomus – Ruotsin kielen opiskelu aikuisiällä	41
5.5	Kertomukset ruotsin kielen merkityksen muutoksesta	45
5.5.1	<i>Haasteet ruotsin kielen opinnoissa</i>	46
5.5.2	<i>Käännekohta ja kielen merkityksen muutos</i>	48
5.5.3	<i>Ruotsin kielen osaamisen hyöty</i>	51
5.5.4	<i>Kehittämissuhteita ruotsin kielen opetukseen</i>	53
6	Pohdinta	56
6.1	Tutkimuksen luotettavuus	56
6.2	Johtopäätökset	58
	Lähteet	62

1 Johdanto

Kantelinen (2004) toteaa useimmilla suomalaisilla olevan henkilökohtainen näkemyksensä ruotsin kielestä ja etenkin ruotsin kielen asemasta yhteisenä oppiaineena suomalaisessa koulujärjestelmässä. Hänen mukaansa aihe herättää vahvojakin tunnelatauksia ja siitä saa helposti keskustelun aikaiseksi lähes kenen tahansa toisen suomalaisen kanssa. Kantelinen toteaa myös, että faktoihin perustuvan asiallisen keskustelun sijaan esille kärjistyvät usein näkemuserot ja sitä kautta tunnepohjaiset kiistat ja väittelyt. Lisäksi Kantelisen mukaan suomenkielisten suomalaisten ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta keskustellaan monissa eri tiedotusvälineissä kuin ilmiö koskettaisi samanlaisena kaikkia suomalaisia. Julkisuuteen pääsevätkin usein kielteiset näkemykset, jotka eivät voi olla vaikuttamatta ruotsin kielen opettajien työmotivaatioon ja työilmapiiriin sekä oppilaisiin, jotka ovat kiinnostuneet ruotsin kielen opiskelusta ja pitävät siitä (Kantelinen, 2004, s. 15).

Luokanopettajaopinnoissani havaitsin, kuinka hämmästyttävän monella opiskelijalla heräsi pelkoa, kun virkamiesruotsin pakollinen kurssi alkoi lähestyä. En kohdannut näin jyrkkiä reaktioita minkään muun kurssin kohdalla. Osa jopa pelkäsi, että opettajaksi valmistuminen voisi jäädä kyseisen kurssin läpikäymisestä kiinni. Samanlaisesta ilmiöstä olen kuullut myös monelta muulta alalta korkeakouluissa. Luokanopettajaopiskelijoiden arvioita heidän ruotsin kielen taidoistaan on myös tutkittu (Rossi et al., 2017), ja tuloksien mukaan yli puolet luokanopettajaopiskelijoista arvioi taitonsa kohtalaiseksi tai tyydyttäväksi. Opiskelijat kokevat saavansa tukea ruotsin kielitaidon kehittämisen opinnoissaan erittäin vähän ja luokanopettajaopintoihin kuuluvien pakollisten ruotsin kielen kurssien he eivät näe riittävän kielitaidon kohenemiseen. Suurin osa luokanopettajaopiskelijoista kuitenkin uskoo pystyvänsä opettamaan ruotsia alakoulun puolella, sillä siellä opetussisällöt koetaan lähinnä yksinkertaisiksi alkeiden opettamiseksi (Rossi et al., 2017, s. 5).

Niemi (2008) on tutkinut ruotsin kielen opetusta suomalaisissa korkeakouluissa ja toteaa väitöskirjassaan, että korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsinopintojen, eli virkamiesruotsin ja erityisalojen ruotsin suunnittelu oli etupäässä opettaja- tai oppilaitoskohtaista. Niemen mukaan virkamiesruotsin taitojen testaaminen oli erittäin harvoin valtionhallinnon kielitutkintoja kos-

kevan ohjeistuksen mukaista ja joka vuosi vähintään joka viides opiskelija sai merkinnän virkamiesruotsin hyväksytystä kielitaidosta, vaikka taitotaso ei todellisuudessa vastannut säädettyä Eurooppalaisen viitekehyksen mukaista vähimmäistaitotasoa B1. Tutkimustuloksissa esille nousi, että monilla lukiossa B-ruotsin oppimäärän suorittaneiden kielellinen lähtötaso oli alhainen, eivätkä he saavuttaneet opinnoissaan virkamiesruotsiin vaadittavia taitoja (Niemi, 2008, s. 5).

Valitsin myöhemmin opinnoissani ruotsin kielen pitkäksi sivuaineeksi ja aloin pohtimaan, miten voisin tutkia ruotsin kielen opiskelumotivaatiota tai pikemminkin sen puuttumista. Silmäilin aihetta kirjallisuuden ja artikkelien avulla ja keskustelin siitä opiskelijakollegoideni kanssa. Usein heikon kielitaidon syyksi selvisi lopulta motivaation puute ja ajatus ruotsin kielen hyödyttömyydestä yksilön kannalta. Jäin kuitenkin miettimään, liittyykö asiaan vielä joitakin muita tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa yksilön ajatuksiin kielen merkityksellisyydestä. Lopulta päädyin tutkimukseeni kannalta siihen, että haluan haastatella sellaisia henkilöitä, joilla ei ole kouluaikoinaan ollut kiinnostusta opiskella ruotsia, kenties ajatuksenaan ”en tule ikinä tarvitsemaan ruotsia”, mutta joille se kuitenkin on tullut erittäin konkreettiseksi ja tärkeäksi osaksi elämäänsä, esimerkiksi perhesuhteiden, työn, opiskelun tai jonkin muun asian kautta. Täten haastatteluisissa ilmenisi ruotsin kielen merkityksen muutos haastateltavan elämässä. Haastattelin tutkimukseeni neljää henkilöä. Tutkimuskysymykseksi muotoutui lopulta seuraava; **Mitä haastateltavat kertovat ruotsin kielen merkityksestä ja sen muuttumisesta elämässään?**

Aiheen tutkiminen on merkityksellistä, sillä aihetta on tutkittu vähän. Varsinaista tutkimusta, jossa ruotsin kielen merkityksen muutosta yksilölle olisi tutkittu ei löytynyt. Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen (2011) toteavat Helsingin yliopiston *Svenska i toppen* -projektissaan keskustelun ruotsinopetuksesta ja aineen asemasta saaneen usein kielteisiä sävyjä. Heidän mukaansa tästä huolimatta konkreettista ruotsinopetusta luokkahuoneissa ei ole juurikaan tutkittu ja oppilaiden sekä opettajien kokemuksista ja lisäksi heidän korostamistaan asioista tulee saada tuoretta tutkimustietoa (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011, s. 3–4). Lisäksi ruotsin kielen opetus on viime vuosina ollut murroksessa. Aiemmistä, yläkoulun ruotsin kuudesta B1-oppimäärän kielen opetustunneista kaksi siirtyi alakoulun kuudennelle luokalle (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001, §6; 422/2012, §6). Tämän muutoksen myötä ruotsista tuli pakollinen oppiaine alakouluun. Muutos on herättänyt keskustelua niin tuntijaosta, kuin siitä, kuka opettaa ruotsia. Muuttuneen tuntijaon myötä aihe on myös ajankohtainen. Rossi et al., (2017) kertovat

ruotsin tuntien vähyyden, opettajien koulutustaustojen sekä kuntien erilaisten opetuskäytäntöjen aiheuttavan oppilaille epätasa-arvoa. Näiden epäkohtien oletetaan erottuvan syksyllä 2020, kun ensimmäiset muuttuneessa tuntijaossa opiskelleet oppilaat hakevat toisen asteen koulutukseen ja todennäköisesti omaavat hyvin eritasoiset taidot ruotsin kielessä (Rossi et al., 2017, s. 5–6).

Sen sijaan suomalaisten englannin kielen käyttämistä, merkityksiä ja asenteita on tutkittu kansallisella kyselytutkimuksella (ks. Leppänen et al., 2009). Tutkimuksessa esiin nousi oppilaiden englannin kielestä kokema hyöty ja kielen tarvitseminen elämässä yhä enenevin määrin. Tutkimus sivuaa myös suomalaisten muiden kielten opiskelua sekä käyttämistä. Tuloksien mukaan suomalaiset käyttävät ruotsia erilaisissa tilanteissa seuraavasti; 24,3 % käyttää ruotsia matkoilla, 18,1 % töissä, 9,6 % koulussa tai opinnoissa, 8,6 % ystävien kanssa, 5,8 % kotona ja 4,7 % harrastuksissa. Tutkimuksen tuloksien mukaan suomalaiset ovat kiinnostuneita ja motivoituneita opiskelemaan vieraita kieliä, toisin kuin monet muut eurooppalaiset. Suomalaiset pitävät äidinkieltä hyödyllisempänä kuin englantia (81 %) ja englantia puolestaan hyödyllisempänä kuin ruotsia (82 %). Englanti nähdään siis huomattavasti hyödyllisempänä kuin ruotsi ja englannin levitessä epävirallisia, ”kulttuurisia” kanavia pitkin, voi ruotsin kielen aseman ylläpitäminen ja vahvistaminen ilman lainsäädännöllisiä toimia olla erittäin vaikeaa (Leppänen et al., 2009, s. 44, 76).

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin (2012) mukaan myös ylioppilaskirjoituksissa suomenkieliset oppilaat valitsevat yhä harvemmin ruotsin kirjoitettavaksi ja valinnassa näyttäytyvät myös alueelliset erot. Näyttää siltä, että kokonaisuudessaan motivaatio ruotsin kieltä kohtaan on vähentynyt. Raportissa kerrotaan, että ruotsin kielen opinnot perus- ja lukio-opetuksessa ovat riittämättömät, eivätkä oppimistulokset ole tyydyttäviä ja se näkyy edelleen korkeakoulujen kieliopinnoissa, joissa ei voida keskittyä opiskelijoiden työelämän kieli- ja viestintätaitojen kehittämiseen, vaan joissa paikataan aiempia kielenopetuksen puutteita. Sekä lukion että ammatillisen toisen asteen opiskelijoille taitotason ero korkeakouluopintoihin on liian suuri. Esimerkiksi lukiolaisista noin 60 % ei saavuta ruotsin kielessä osaamistasoa B1, joka on asetettu korkeakoulutuksen lähtötasoksi. Raportin mukaan on myös nähtävillä, että sukupuolten väliset osaamis- ja asennoitumiserot ovat kasvaneet. Laadukkaalla opetuksella on kuitenkin selvä yhteys sekä oppimistuloksiin, että asenteisiin ja motivaatioon. Ruotsinkielisestä kielikyöpyopetuksesta on saatu rohkaisevia oppimistuloksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 9, 39).

2 Ruotsin kieli Suomessa

Perustuslain 17 §:n 1 momentin mukaan suomi ja ruotsi ovat Suomen kansalliskielet. Säännöksen 2 momentin mukaan jokaisen oikeus on käyttää tuomioistuimessa tai muussa viranomaisessa asiassaan omaa kieltään, joko suomea tai ruotsia ja tämän lisäksi saada toimituskirjansa omalla kielellään. Julkisen vallan on myös huolehdittava maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön yhteiskunnallisista ja sivistyksellisistä tarpeista (Perustuslaki 731/1999 17§). Vaikka ruotsin kielen asemasta on kirjattu perustuslakiin, on sen merkityksestä ja asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa on käyty keskustelua eri vuosikymmenillä runsaasti (Rossi et al., 2017, s. 19).

On hyvä erottaa termit *toinen kieli* ja *vieras kieli* toisistaan. Toisella kielellä ei nimestään huolimatta viitata yleensä järjestyksessä toiseen, eli äidinkielen jälkeen opittavaan kieleen, vaan kielen oppimiseen kyseisessä maassa, jossa toista kieltä käytetään luonnollisissa tilanteissa ja tällöin kieli usein on maan virallinen kieli. Suomessa esimerkiksi maahanmuuttajille suomen kieli on toinen kieli, mutta suurimmalle osalla suomalaisista ruotsi on toinen kieli. Englanti puolestaan on maassamme vieras kieli, koska englannilla ei ole Suomessa virallista asemaa (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 14; Loewen & Reinders, 2011, s. 152). Tässä tutkimuksessa puhuttaessa ruotsin kielen oppimisesta ja opettamisesta Suomessa tarkoitetaan ruotsia toisena kieleenä.

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen ruotsin kielen asemaa ja sen kehitystä suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämän jälkeen kirjoitan siitä, kuinka ruotsin opetus Suomessa järjestetään ja miten ruotsin opetusta on kehitetty ja pyritään edelleen kehittämään Suomessa.

2.1 Ruotsin kielen asema suomalaisessa yhteiskunnassa

Kettunen (2004) kertoo ruotsin kielen vahvalla asemalla olevan pitkät perinteet Suomen historiassa. Suomi kuului Ruotsille yhteensä 650 vuoden ajan aina vuoteen 1809 saakka, jolloin Suomi liittyi Venäjään. Liittymisen jälkeenkin ruotsin kieli pysyi hallinnon sekä virkamiesten kieleenä 1800-luvun puoliväliin asti. Suomen kielestä tuli maamme virallinen kieli vuonna 1863. Vuonna 1919 ruotsin kielelle tuli virallisen kansalliskielen asema Suomessa (Kettunen, 2004, s. 18).

Ruotsin kielen asemasta käydyssä keskustelussa on syytä kuunnella ja ottaa huomioon kaikki mielipiteet. Rostilan (2014) mukaan ilmaisussa ”toinen kotimainen kieli” ruotsin ja suomen kielet asetetaan tasapainoon. Rostila kertoo, että ruotsin kielen osaamisen tarvetta perustellaan yhteiskunnan tarpeilla, jotka puolestaan liittyvät yleissivistyksen tai yhteisen kulttuuriperinnön jakamiseen, lähinaapuriuteen Ruotsin kanssa, Suomen historiaan, pohjoismaiseen yhteistyöhön sekä oman maan tuntemukseen. Rostilan mukaan keskusteltaessa ruotsin kielitaidon tarpeesta on erotettu yksilöiden ja yhteiskunnan tarve. Suomessa asuville ruotsinkielisille suomen osaamisen tarpeellisuus on selviö, toisin kuin suomenkielisille, joiden tulee opiskella ruotsin kieltä. Heille kielitaidon saavuttaminen vaatii vaivannäköä ja paljon motivaatiota, jonka mahdollistaa aito tarve kielen osaamiseen sekä henkilökohtainen kiinnostus kieltä kohtaan (Rostila, 2014, s. 19–20, 77).

Rostilan (2014) mukaan pakollinen ruotsin opiskelu aiheuttaa suomenkielisille erilaisia hyvinvointitappioita, joita ovat muun muassa turhautuminen kielen pakollisuuteen ja vähäiseen käytettävyyteen, vastentahtoisen oppiaineen vaikutus kouluviihtyvyyteen, huonot oppimistulokset ja tätä kautta huonommat mahdollisuudet hankkia jatko-opiskelupaikkaa. Hän korostaa sitä, että toinen kotimainen kieli kohdistuu suomenkielisille rasituksena, pakollisena, ei hyödylliseksi koettuna kielenä, kun puolestaan ruotsinkielisille se kohdistuu pakollisena, mutta hyödylliseksi koettuna kielenä (Rostila, 2014, s. 84–85).

Saarinen (2018) kertoo toisen kotimaisen kielen tulleen pakolliseksi 1960-luvulla peruskoulu-uudistuksen myötä. Uudistuksella haluttiin korostaa Suomen yhteyttä Ruotsiin ja kylmän sodan vuoksi painottaa pohjoismaista suuntautumista. Kaikille haluttiin tarjota myös sama kielikoulu, joten uudistuksella haluttiin myös tasa-arvoa. Saarinen kertoo, että vuonna 1990 eduskunnassa tehtiin aloite, jolla kieliohjelmaa olisi muutettu niin, ettei ruotsi enää olisi ollut pakollinen aine suomenkielisissä kouluissa. Aloite kaatui, ja ”pakkoruotsi” käsite syntyi. 1990-luvulta lähtien on toteutettu erilaisia kokeiluja, joissa kielivalintoja on pyritty monipuolistamaan tarjoamalla oppilaille muita kieliä opiskeltavaksi. Usein kokeiluissa on kuitenkin käynyt niin, että kielivalintoja on tehty enemmän ja kokeilun päätyttyä ne ovat jälleen tasaantuneet. Kuntien saatua päätäntävaltaa valinnaisten kielten valikoimasta ja ryhmäkoista, esiintyy valikoimassa laajalti alueellista epätasa-arvoa (Saarinen, 2018).

2.2 Ruotsin kielen opetus Suomessa

Ruotsin kielen opiskelu on Suomessa pakollista perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa, ammatillisessa peruskoulutuksessa sekä yliopisto- ja ammattikorkeakoulutuksessa. Se on mahdollista aloittaa vapaaehtoisesti jo esikoulussa kielikylvyn tai kielisuihkutuksen kautta (Rossi et al., 2017, s. 21). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että Suomessa oppilaat opiskelevat peruskoulussa vähintään yhden pitkän ja yhden keskipitkän kielen oppimäärän. Toinen edellä mainituista on toinen kotimainen kieli, eli ruotsi tai suomi. Toinen kotimainen kieli- oppiaine, eli ruotsin tai suomen kieli, on mahdollista suorittaa pitkänä eli A-oppimääränä, keskipitkänä eli B1 oppimääränä tai äidinkielenomaisena (Opetushallitus, 2014, s. 215). Ruotsin opiskelu on kuulunut opetussuunnitelmaan jo 1970-luvulta lähtien. Tästä huolimatta oppiaineen pakollisuus herättää keskustelua oppilaiden, opettajien ja poliittisten päättäjien keskuudessa (Kettunen, 2004, s. 25–26).

Rossi et al., (2017) kertovat, että suurimmassa osassa Suomea B1-ruotsia opetetaan minimitunneilla, eli kuusi vuosiviikkotuntia. Tämä tarkoittaa, että yläkoulun 4 vuosiviikkotuntia jaetaan kolmelle vuodelle, jolloin kahdella vuosiluokalla ruotsia opiskellaan vain yksi vuosiviikkotunti. Tätä ruotsinopettajat pitävät erittäin ongelmallisena, sillä oppituntien vähyydestä ja useassa koulussa jaksojen kautta tapahtuvien taukojen vuoksi opitut asiat unohtuvat ja vaaditaan runsaasti kertaamista. Rossi ja kumppanit kertovat kertaaminen puolestaan vie paljon aikaa uuden oppiaineen oppimiselta. Oppilaille aiheutuu epätasa-arvoa, koska he saavat eri määrän opetusta eri kunnissa. Alakoulun puolella ruotsia voivat opettaa sekä ruotsin aineenopettajat että luokanopettajat. Suomen ruotsinkielenopettajat ry:n tutkimukseen vastanneiden mukaan luokanopettajien opetuksessa olleet tarvitsevat yläkouluun siirtyessään paljon kertaamista ja jopa mahdollisten virheiden poisoppimista. Näiden epäkohtien oletetaan näkyvän syksyllä 2020, kun oppilaat hakevat toisen asteen koulutukseen omaten hyvin eritasoiset ruotsin kielen taidot (Rossi et al., 2017, s. 5–6).

Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen (2011) tutkivat *Svenska i toppen* -projektissaan, millaisia ajatuksia yhdeksäsluokkalaisille ja opettajille ruotsin opetus herättää sekä sitä, millaiset seikat tukevat ruotsin opetusta kouluyhteisössä. Tutkimuksen tuloksena oppilaat antoivat positiivisen kokonaiskuvan ruotsinopetuksesta, sillä suurin osa oppilaista halusi oppia ruotsia ja he pitivät opetuksesta. Opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä olivat opettaja ja vielä oleellisempänä tekijänä terävöitynyt käsitys siitä, miksi ruotsia opiskellaan. Ruotsin osaaminen yleissivistävänä aineena ja kielten osaamisen rikkaus nousivat aineistosta myös esille. Oppilaat kokivat

ruotsin olevan yksi oppiaine muiden joukossa, eivätkä ajatelleet aineen olevan sen pakollisempi kuin muidenkaan aineiden (Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen, 2011, s. 3–4).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (Opetushallitus, 2014) ilo, leikillisuus ja luovuus näyttäytyvät kielten opiskelussa. Toisen kotimaisen kielen opetus kuuluu kielikasvatukseen ja johdattaa oppilaita kielitietoisuuteen. Opetuksessa herätetään kiinnostusta maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Sukupuolten tasa-arvoisuuteen on myös kiinnitetty huomiota, sillä oppilaita rohkaistaan tekemään itseään kiinnostavia kielivalintoja, sukupuolesta riippumatta. Opetuksessa, materiaaleissa ja työtavoissa käsitellään monipuolisesti eri aihealueita. Oppilaille mahdollistetaan tilaisuus verkostoitumiseen ja yhteydenpitoon ihmisiin eripuolilla Pohjoismaita ja tällä tavoin luodaan autenttisia tilanteita, joissa kieltä pystyy oppimaan. Tieto- ja viestintäteknologia antaa verkostoitumiseen hyvät työkalut. Oppilaiden osallisuutta ja aktiivista vaikuttamista painotetaan (Opetushallitus, 2014, s. 216).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ruotsin opetuksen yhtenä tavoitteena B1-oppimäärässä vuosiluokille 3–6 on auttaa oppilasta huomaamaan ruotsin osaaminen tärkeänä tekijänä elinikäisessä oppimisessa ja kielitaidon karttumisessa. Tavoitteena on myös tukea oppilasta löytämään ja hyödyntämään ruotsinkielisiä oppimisympäristöjä muualtakin kuin koulusta. Oppimäärän sisältöalueina mainitaan kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen sekä kielenopiskelutaidot, joissa verrataan ja pohditaan ruotsin kieltä jo tuttuihin kieliin etsien niistä yhtäläisyyksiä ja eroja. Opiskelussa tavoitteiden asettaminen ja toiminnan suunnittelu tehdään yhdessä. Otetaan selvää, missä ruotsin kielen osaamista tarvitaan ja missä tilanteissa ja paikoissa sitä voi käyttää. Ruotsin kielen näkyminen arkisissa asioissa huomataan (Opetushallitus, 2014, s. 225–226).

2.3 Ruotsin kielen opetuksen kehittäminen Suomessa

Suomalaisten ruotsin kielen opinnoissa ja suhtautumisessa ruotsin kieleen on havaittu erilaisia haasteita, ja niihin on haettu ratkaisukeinoja. Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen (2011) kertovat tutkimusraporttinsa tuloksien perusteella oppilaiden toivovan opetukselta enemmän autenttista materiaalia, tietoa ruotsalaisesta kulttuurista ja oppia selvitä arjen tilanteissa ruotsiksi. Opettajat pitävät tärkeänä, että oppilaat viihtyvät ruotsin tunneilla ja uskaltavat puhua ruotsia. He myös pyrkivät siihen, että arkikielitaidon lisäksi oppilaat haluaisivat kehittää ruotsin kielen taitojaan

järjestämällä oppilaille mahdollisuuksia käyttää ruotsin kieltä myös luokkahuoneen ulkopuolella. Kielteisen julkisuuskuvan vuoksi hyvä oppimis- ja työskentely-ympäristö korostuvat ruotsin opetuksessa. Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen ehdottavat, että ruotsin opetuksessa keskityttäisiin vielä nykyistä enemmän sellaisen kielitaidon opettamiseen, jolla oppilaat selviävät arkisista, puhekielisistä tilanteista. Sekä oppilaat että opettajat toivovat tähän saavansa monipuolista, autenttista ja helposti päivitettävää materiaalia, sekä kouluihin ajantasaista tekniikkaa, jolla materiaalia pystyy hyödyntämään. Suomenruotsalainen kulttuuri on monille oppilaille melko vierasta ja lähikulttuuriin tutustuminen ja tietoisuus siitä, että Suomessa todella on elävää ruotsin kieltä, voisi lisätä monen oppilaan motivaatiota. Tutkijat myös rohkaisevat kaikkia opettajia puhumaan mahdollisimman paljon ruotsia opetuksessa, koska sillä voi luoda luokkaan autenttista kommunikaatiota. Harvinaisten rakenteiden ja vuorovaikutuksen kannalta epäolennaisten asiasisältöjen karsimista on syytä tarkistaa tuleviin opetussuunnitelmiin (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011, s. 3–4).

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2012) todetaan, että sekä ruotsin kielen oppimista että opetusta on kehitetty monissa hankkeissa hyvillä tuloksilla. Vaikka opetusta on kiinnitetty oppijoiden omiin kokemuksiin ja heidän arkielämäänsä, opetusta on monipuolistettu ja vaihto-ohjelmilla saatu positiivisia kokemuksia, eivät käytänteet taikka tutkimustulokset ole kuitenkaan muuttaneet perusasetelmaa, eli kehittäneet ruotsin opetusta kokonaisvaltaisesti tai pitkäjänteisesti. Tarvittavaa kehitystä ja pedagogisesti kestäviä malleja ei ole ollut mahdollista toteuttaa rakenteellisten ja hallinnollisten ratkaisujen vuoksi. Haasteet linkittyvät myös opettajankoulutukseen. Opiskelijakiintiöt ovat jääneet ruotsin kielen aineenopettajakoulutuksessa usein vajaiksi. Tähän syyksi arvioidaan opiskelijoiden kokemus ruotsin opettajan työn haasteellisuudesta verrattuna muihin kielten opettajien työhön. On mahdollista, että ruotsin opettaja joutuu puolustamaan itseään ja asemaansa esimerkiksi muille opettajille, rehtorille tai oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Ruotsin opettajiin kohdistetaan myös suuria odotuksia lisätä oppiaineen kiinnostavuutta sekä saavuttaa parempia oppimistuloksia. Kaikkeen tähän ei ole voinut olla vaikuttamatta mediassa käsitelty keskustelu ruotsin kielen asemasta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 56–57).

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2012) mukaan lukiolaiset kehittäisivät opetusta lisäämällä siihen vaihtelevaa materiaalia, esimerkiksi elokuvia ja verkkotehtäviä sekä suullisia ja kuullunymmärtämisen harjoituksia. Lukiolaiset näkevät tarvetta ruotsin kielen osaamiselle tulevassa työelämässä ja mahdollisessa muutossa ruotsinkieliselle paikkakunnalle tai maahan. Ammatillisen koulutuksen puolella erityisesti työssäoppimisjaksot koetaan keinoksi kehittää

ruotsin kielen oppimista sekä nostaa opiskelumotivaatiota. Korkeakouluissa asenteisiin ja motivaatioon vaikuttaa opiskeltava ala; Myönteisimmin opintoihin suhtautuvat yhteiskuntatieteellisen ja taloustieteellisen alan opiskelijat, kielteisimmin puolestaan luonnontieteellisen ja teknisen alan opiskelijat. Opetusta on kehitetty erilaisilla hankkeilla, esimerkiksi TOKI-hankkeella ja Svenska nu -verkostossa. Hankkeilla on pyritty monipuolistamaan ja kokeilemaan opetusmenetelmiä sekä vaikuttamaan asenteisiin. Haasteena on kuitenkin liittää hyväksi koetut käytänteet strategiseen työhön, esimerkiksi opetussuunnitelmaan, sekä valtakunnallisesti että paikallisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 46).

Motivaatiota ruotsin kielen opiskelua kohtaan on pyritty kohentamaan muun muassa integroimalla oppiaineita. Itä-Suomen yliopistossa (Ryökäs et al., 2018) järjestettiin keväällä 2018 kokeilu, jossa toteutettiin käänteisen oppimisen (flipped learning) ideaa yhdistämällä ruotsin ja teologian kurssit yliopisto-opiskelijoille. Opiskelijat saivat tutustua opetusmateriaaleihin ennen luentoja sekä käyttää niitä luennoilla yhteisessä keskustelussa. Kokeilussa käsiteltiin teologian luentosarjan materiaaleja ruotsiksi ja niistä tehtiin esimerkiksi koonteja ruotsin opettajan avustuksella, jonka jälkeen niitä vielä käsiteltiin yhdessä. Kokeilu oli onnistunut ja opiskelijat rohkaistuivat keskustelemaan ruotsiksi enemmän kuin aiemmin (Ryökäs et al., 2018). Toivola, Peura ja Humaloja (2017) kertovat käänteisen oppimisen idean olevan oppilaiden totuttaminen omaehtoiseen ja oma-aloitteeseen oppimiseen, jossa myös tuetaan oppilaan valinnanvapautta pedagogisessa mielessä. Heidän mukaansa käänteisessä oppimisessä toteutuu niin oppilaiden kohtaaminen yksilöinä kuin opettajien innostus ammatilliseen kehittymiseensä sekä oppilaiden sisäisen motivaation tukemiseen (Toivola, Peura & Humaloja, 2017, s. 20, 22). Asiaa sivuten, Kaikkonen ja Kohonen (2000, s. 7) kertovat sisältöpainotteisen vieraan kielen opetuksen avaavan mahdollisuuksia opiskella samanaikaisesti vierasta kieltä ja jotakin tai joitakin muita koulaineita.

3 Kielen merkitys ja kielen oppiminen yksilölle

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kielitaito kehittyy ihmisen elinikäisenä prosessina varhaislapsuudesta lähtien. Koulun kieltenopetuksessa kieltä pyritään käyttämään eri tilanteissa, jolla vahvistetaan oppilaiden kielitietoisuutta. Opetuksessa vahvistetaan oppilaiden luottamusta omaan kykyihinkin ja rohkaistaan käyttämään vähäistäkin kielitaitoa (Opetushallitus, 2014, s. 215). Kielenoppiminen on pitkäkestoinen prosessi, joka alkaa alkeista ja kestää koko oppijan loppuelämän (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 22).

Cook (1996) toteaa kielen olevan ihmiselämän keskiössä. Sillä ilmaistaan tunteita ja se on oleellinen tekijä, kun haluamme saavuttaa tavoitteitamme. Toisen kielen osaaminen voi mahdollistaa yksilölle monia asioita; työ- tai opiskelupaikan saamista, kulttuurisen ja kirjallisen tietoisuuden laajentamista sekä esimerkiksi tapaa ilmaista poliittisia mielipiteitä tai omaa uskoa. Cook kertoo kielten opettamisen kansainvälisiä tavoitteita olevan esimerkiksi kouluttaa ihmisiä ammatteihin, jotka vaativat toisen kielen osaamista, mahdollistaa pääsy korkeampaan koulutukseen sekä tiedon ja tutkimuksien ymmärtämiseen. Luonnollisesti myös matkailu on kielitaitoiselle yksilölle helpompaa. Yksilöllisiä tavoitteita kielten oppimisessa ovat esimerkiksi vieraiden kulttuurien ymmärtäminen, yleissivistys ja toisen kielen oppiminen akateemisena oppiaineena (Cook, 1996, s. 1, 144–147).

Heikkinen (2007, s. 12–13) mainitsee, että nykypäivänä kielen merkitystä on vaikeaa liioitella. Kieli on ei-aineellisena hyödykkeenä yksilölle arvokas asia. Pietilä ja Lintunen (2014) toteavat monipuolisen kielitaidon olevan nykyään yksi tärkeimmistä taidoista työelämässä. Paitsi että kielitaitoa edellytetään monessa ammatissa, on siitä yksilölle hyötyä myös esimerkiksi matkustelussa. Englannin kielestä on muotoutunut lähes välttämätön kansainvälisen kommunikation väline ja sille on muotoutunut rooli yleiskieli *lingua franca*. Pietilän ja Lintusen mukaan englannin kielen rooli on ymmärrettävä, mutta on harmillista, jos muiden kielten opiskelu jää sen varjoon. Englannin osaamista voi pikemminkin luonnehtia kansalaistaitona, joten ratkaisevaa voi tulevaisuuden työelämän aloilla ollakin muiden kielten ja kulttuurien osaaminen ja tunteminen (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 11).

Moilanen (2002, s. 30) tiivistää kielen olevan ilmaisun väline, jota opimme ilmaistaksemme itseämme, emme oppiaksemme tai tutkiaksemme kieltä. Moilanen korostaa opetuksen hyödynäkökulmaa ja kertoo jokaisen oppivan niitä asioita, joita haluaa oppia ja jotka hän kokee

itselleen tärkeiksi, hyödyllisiksi ja mielenkiintoisiksi. Koetun hyödyn ohella oppimiseen vaikuttaa mielekkyys. Ihminen oppii parhaiten asioita, jotka hän itse kokee kiinnostaviksi, tunteisiin vetoaviksi tai kiehtoviksi (Moilanen, 2002, s. 30).

Pietilä ja Lintunen (2014) kertovat toisen kielen oppimisen olevan monimuotoinen ilmiö, sillä oppijat sekä oppimisympäristöt ovat erilaisia. Kielen oppiminen ja omaksuminen tapahtuvat erilaisissa tilanteissa. Kun pieni lapsi oppii äidinkieltään hän itse asiassa *omaksuu* kielen. Pietilä ja Lintunen kertovat omaksumisen tapahtuvan luonnollisessa kanssakäymisessä, jossa kielen muodon sijaan keskitytään viestin välittymiseen, eikä virheitä korjata tai kielen sääntöjä systemaattisesti opetella. On mahdollista omaksua myös toinen kieli. Koulussa puolestaan *opitaan* vieraita kieliä tiedostetun toiminnan kautta. Tällöin opitaan sääntöjä, joilla voidaan perustella kieliopillisia ratkaisuja (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12–13). Voidaan sanoa, että toisen kielen omaksuminen on epämuodollista ja toisen kielen oppiminen muodollista toimintaa (Laurén, 2008, s. 18).

Sundman (2014) kertoo myös kielen oppimisesta ja omaksumisesta, mutta hieman eri termeillä. Tiedostamattomasta oppimisesta, esimerkiksi pienen lapsen äidinkielen oppimisesta, voidaan käyttää termiä *implisiittinen oppiminen*. Oppimistapaa voidaan myös kutsua luonnolliseksi kielenoppimiseksi. Tietoista, esimerkiksi koulussa tapahtuvaa kielenoppimista, kutsutaan *eksplisiittiseksi oppimiseksi*. Sundmanin mukaan kieltä voi oppia samanaikaisesti implisiittisesti ja eksplisiittisesti. Esimerkiksi maahanmuuttajat oppivat kieltä samanaikaisesti molemmilla tavoilla (Sundman, 2014, s. 117).

Tässä luvussa keskityn tarkastelemaan, mikä on motivaation vaikutus kielten oppimisessa ja millaisia motivaatioteorioita on olemassa. Kirjoitan myös siitä, millaisia yleisimpiä haasteita suomalaiset ruotsin kielen oppimisessa toisena kotimaisena kielenä kohtaavat sekä mitä on kielen merkitys ja muutos.

3.1 Motivaatio

Gilakjanin et al., (2012) mukaan motivaatiota on määritelty kielten opettamisen ”laiminlyödyksi sydämeksi”. Kaikki opettajan ohjaamat aktiviteetit ja opetus tunneilla suodattuvat oppilaiden motivaation lävitse. Ilman motivaatiota luokassa ei ole tahtoa oppia. Opettamisesta tulee menestyksekkäämpää ja iloisempaa, kun oppilaat motivoituvat opiskelemaan (Gilakjani et al., 2012, s. 9). Ruohotie (1998) kertoo, että *motivaatio* -sana on johdettu latinan sanasta

movere, joka tarkoittaa liikkumista. Termi on laajentunut tarkoittamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää ja sen kantasana on *motiivi*. Ruohotien mukaan motiiveihin puolestaan liitetään tarpeet, halut, vietit, sisäiset yllykkeet sekä palkkiot ja rangaistukset. Motivaatio on motiivien aikaansaama tila, jossa ihmisellä on vireys ja suunta, jotka ohjaavat häntä jotakin kohti päämääräsuuntautuneesti. Ympäristössä vaikuttavat voimat ja esimerkiksi palauteprosessi voivat joko vahvistaa tarpeen saavuttamisen halua tai saada yksilön luopumaan tavoitteestaan (Ruohotie, 1998, s. 36–37).

Dörnyei (2011) huomauttaa motivaation olevan käsitteenä monimutkainen ja moniulotteinen. Erilaiset motivaatioteoriat selittävät ihmisen ajattelua ja käyttäytymistä, joten olisi epäilyttäväkin määrittää motivaatiota vain yhden teorian pohjalta. Dörnyein mukaan tutkijoilla on useita käsityksiä motivaatiosta, mutta suurin osa tutkijoista kuitenkin määrittelee motivaation olevan vastuussa siitä, miksi ihmiset päättävät tehdä jotakin, kuinka pitkään he haluavat pitää toimintaa yllä ja kuinka lujasti he ovat valmiita työskentelemään asian saavuttaakseen. Motivaatio voi muuttua pitkäjänteisessä toiminnassa, esimerkiksi vieraan kielen opiskelussa (Dörnyei, 2011, s. 4, 6).

Oppimismotivaatiota tutkitaan paljon, mikä on luonnollista, sillä se on yksi tärkeimmistä tekijöistä oppimiseen. Salmela-Aro (2018) toteaa, että on kehitetty useita oppimismotivaation teorioita. Kyseisissä teorioissa on esillä erilaisia näkökulmia ja termejä, jotka liittyvät minäkuvaan ja erilaisiin kompetenssiin, kiinnostuksesta johonkin tiettyyn asiaan sekä siitä, miten muut ihmiset vaikuttavat motivaatioon. Salmela-Aro esittelee kirjassaan tunnetuimpia oppimismotivaatioteorioita, joista ensimmäisenä suosituimman, Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian. Sen mukaan oppilaat motivoituvat silloin, kun he saavat itse vaikuttaa sekä päättää tekemisestään. Omasta ajattelusta kumpuavat sisäiset vaikuttimet ovat siis tärkeämpiä, kuin ulkoiset pakot tai palkkiot. Toisena teoriana Salmela-Aro esittää Ecclesin (2004; Eccles & Midgley, 1989) odotusarvoteorian, jonka mukaan opiskelijoiden odotukset eri tilanteissa selviytymisestä sekä heidän arvostamansa asiat muokkaavat pohjan oppimiselle. Teoriaan liittyy oppilaan minäkäsitys, usko omaan pärjäämiseen ja arvostus tehtävässä onnistumisesta. Kolmantena esitellään tavoiteorientaatioteoria (Dweck, 2006), jonka mukaan oppilaat eroavat siinä, motivoiko heidän oppimistaan tehtäväsuuntautuneisuus vai minäsuuntautuneisuus. Tehtäväsuuntautuneet oppilaat ovat kiinnostuneita itse tehtävästä ja uskovat, että kyvyt on mahdollista oppia. Oppilas voi oppia uutta, kehittää sekä älykkyytään että lahjakkuuttaan mutta myös oppia erehdyksistä

ja vaikeuksista, sekä kääntää ne tarpeellisiksi oppimiskokemuksiksi, joita ilman uuden oppiminen olisi mahdotonta. Minäsuuntautuneet oppilaat puolestaan haluavat osoittaa, että ovat jossakin tehtävässä parempia kuin muut ja ajattelevat, että kykyjä ei ole mahdollista kehittää, vaan niitä joko on tai ei ole. Tällainen ajattelutapa on motivaation kannalta haitallista (Salmela-Aro, 2018, s. 10–12).

Edellä mainittujen teorioiden lisäksi Salmela-Aro (2018) kertoo, että esimerkiksi vaatimusten ja voimavarojen merkitystä oppimiselle ja hyvinvoinnille, sekä oppilaiden henkilökohtaista ja tilannekiinnostusta oppimiseen on pohdittu runsaasti. Teorioiden pohjalta on kehitetty erilaisia interventioita, joita opettajan on helppo ottaa käyttöön sekä soveltaa. Näitä ovat esimerkiksi hyötyarvokomus, kasvun ajattelutapa ja merkityksellisyysinterventiot. Teorioiden avulla pyritään parantamaan oppilaan motivaatiota - ja sitä kautta oppimistuloksia (Salmela-Aro, 2018, s. 10–12). Ruohotie (1998) kertoo lisäksi, että motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista. Sisäinen motivaatio mahdollistaa yksilön ylimmän asteen tarpeiden tyydytyksen, itsensä toteuttamisen ja kehittämisen sisäisesti. Ulkoinen motivaatio riippuu ympäristöstä ja tyydyttää ihmisen alemman asteen tarpeita, esimerkiksi turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta (Ruohotie, 1998, s. 38–39).

Kielten oppimismotivaatioon vaikuttavia tekijöitä on tutkittu. Dörnyein (2011) mukaan tutkimuksissa on usein tutkittu opettajan roolia motivaatiota kohentavana tai vähentävänä tekijänä (Oxford 1998, Chambers 1993). Dörnyein oma tutkimus (1998) keskittyi tutkimaan oppilaita, joilla ei ollut motivaatiota oppia kieltä ja kysymään heiltä motivaatioon negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Tutkittavat olivat yläkouluikäisiä oppilaita Budapestistä ja heillä oli englanti tai saksa opiskeltavana vieraana kielenä. Tutkimustuloksissa esille nousi selkeästi suurimpana tekijänä opettaja ja hänen toimintansa sekä persoonalliset piirteensä. Muita tekijöitä olivat esimerkiksi riittämättömät koulun resurssit, alentunut itsevarmuus, negatiivinen asenne vierasta kieltä kohtaan, vieraan kielen pakollisuus, muiden ryhmän jäsenten asenteet ja kurssikirja. Viidestäkymmenestä vastaajasta neljä mainitsi vieraan kieleen pakollisuuden olevan motivaatiota alentava tekijä. Dörnyein tutkimuksen jälkeen on myös Japanissa tutkittu oppilaiden motivaation puutetta englannin kielen opinnoissa, mikä on yksi suurimmista ongelmista koulutuksessa Japanissa. Tutkimuksissa (Nakata 2006, Kikuchi 2009) on todettu, että Japanissa koulutetuilla on heikko motivaatio sekä heikot taidot englannin kielessä. Opettajien käytös, kielioppi, testit ja kokeet sekä tekstikirjat ja hakuteokset olivat japanilaisille motivaatiota heikentäviä tekijöitä (Dörnyei, 2011, s. 142–150).

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin (2012) mukaan asenteet ja motivaatio luovat paitsi merkityksen oppimiselle, on niillä myös yhteys oppimistuloksiin. Motivaatio vaikuttaa oppilaiden halukkuuteen opiskella kieliä ja tehdä kielivalintoja, jos koulussa on mahdollista opiskella muita kieliä. Eri kielten merkityksestä oppilaat tarvitsevat monipuolista tietoa sekä tukea ja kannustusta kielten oppimiseen. Lasten ja nuorten tulee saada realistista ja heille osuvaa tietoa ruotsin osaamisen merkityksestä ajatellen jatko-opintoja sekä tulevaa työelämää. Kielivalintoihin vaikuttaa erityisesti kielen osaamisesta koettuun hyötyyn liittyvät tekijät. Koulussa sosiaalisen oppimisympäristön pitäisi olla tukeva ja kannustava kielten osaamista kohtaan. Kielten osaamiseen kannustava, myönteinen asenneilmapiiri on tärkeä tekijä oppilaan kielten oppimisprosessissa. On myös tärkeää turvata kielenoppiminen pidemmällä aikavälillä sekä antaa tarvittavaa tukea kielen oppimiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 40, 57). Myös Rostila (2014) korostaa lasten ja nuorten kokemusta ruotsin käytettävyydestä. Hänen mukaansa tätä ei saisi ohittaa, sillä jos tunnetta kielen tarpeellisuudesta ei ole, tai sitä ei saa, jää kokemus opiskelusta turhauttavaksi ja kielteiseksi. Motivointityö ruotsin kielen opiskelua kohtaan vaatii perheiltä paljon (Rostila, 2014, s. 80).

Motivaatiolla on suuri merkitys oppimiseen. Honko ja Mustonen (2018) kertovat esimerkiksi, jossa opetettiin espanjaa sellaiselle henkilölle, joka oli erittäin kiinnostunut hevosista ja ratsastuksesta. Hyvin pian opettaja ja oppilas alkoivat lukemaan hevosaiheisia tekstejä espanjaksi, joissa oli vaikeakin ammattisanastoa ja kielen rakenteita. Vastoin opettajan ennako-odotuksia siitä, että tekstit ovat vielä liian vaikeita oppilaalle, oppilas oppikin kieltä nopeasti. Oppilaalla oli tarve ja kiinnostus oppia kieltä sekä kokemusta niistä tilanteista, joihin opittava kielenkäyttö kuuluu (Honko & Mustonen 2018, s. 93). Edellä mainittu esimerkki on mielestäni kiteytymä siitä, mitä haluan gradussani selventää. Oppilaat tarvitsevat juuri kokemuksia tai kokemuksen tunnetta siitä, että kielenopiskelu kannattaa ja siitä on heille hyötyä.

3.2 Haasteet ruotsin kielen oppimisessa

Kuten kaikissa oppiaineissa, myös ruotsin kielen oppimisessa esiintyy erilaisia haasteita. Aieman tutkimuksen pohjalta haasteiksi ruotsin kielen oppimisessa nousivat motivaation puute, kielioppi ja kielten oppimisvaikeudet. Kyseisistä haasteista kerrotaan tässä alaluvussa tarkemmin.

Ensimmäisenä mainittava ja yksi suurimmista haasteista ruotsin kielen oppimiseen on motivaation puute. Rostilan (2014) mukaan ajatus ruotsin kielen vähäisestä hyödyllisyydestä aiheuttaa motivaation puutteen ja sitä kautta turhautumisen ruotsin opiskeluun. Tämän jälkeen kielteinen kehä on valmis; Vähäisen motivaation myötä oppimistulokset ovat huonoja, ja tästä seuraa kielteisistä asennetta opiskelua kohtaan, mikä leviää ja vaikuttaa edelleen kielen opiskeluun (Rostila, 2014, s. 30). Kovanen (2004) vuonna 1999 teettämässä tutkimuksessa peruskouluikäisten ruotsin kielen opiskelumotivaatioon eniten vaikutti sekä myönteisesti, että kielteisesti, opettaja. Tutkimuksessa ei siis noussut esille ajatus ruotsin kielen epämiellyttävyydestä, vaan opettajan vaikutus nousi suurimmaksi tekijäksi. Kovanen huomauttaakin tuloksen olleen positiivinen siltä kannalta, että kielten opettajat voivat toiminnallaan lisätä oppilaiden mielenkiintoa ja innostusta aineeseen (Kovanen, 2004, s. 52–53).

Kettunen (2004) tiivistää vuosina 1998–1999 ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta eri koulutusasteilla tehdyn tutkimusraportin tuloksista, että ruotsin kielen opiskelumotivaatio on ammatillisessa koulutuksessa korkeampi, kuin peruskoulussa ja lukiossa. Vastauksissa myönteisenä tekijänä ammattikoululaisilla nousi kielenkäytön liittäminen tulevaan työhön ja ammattisanaston oppiminen. Lisäksi esimerkiksi yhdeksäsluokkalaiset kertoivat Ruotsiin suuntautuvan luokkaretken nostavan opiskelumotivaatiota. Autenttiset, käytännön kielenkäyttämisen tilanteet siis innostavat opiskelemaan kieltä. Opettajan rooli korostui sekä myönteisenä, että kielteisenä motivaatioon vaikuttavana tekijänä. Opettajan innostus ja myönteinen suhtautuminen opetettavaan aineeseen antavat pohjan myös oppilaiden kiinnostukselle aineeseen. Kiinnostavat ja innostavat opiskelumateriaalit vaikuttivat myös positiivisesti aineeseen suhtautumisessa (Kettunen, 2004, s. 157, 159).

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa (2012) kerrotaan opetustavan ja oppijan oman menestyksen vaikuttavan eniten ruotsin kielen opiskelumotivaatioon. Myös sopiva haasteellisuus oppimisessa, asenteet opiskelua kohtaan ja oppijan oma ajatus opetuksen sisältöjen tarpeellisuudesta ja mielekkyydestä vaikuttavat motivaatioon. Oppilaat itse haluaisivat opetukseen enemmän suullisia ja kuullun ymmärtämisen tehtäviä sekä kulttuuria käsitteleviä, monipuolisia opetusmenetelmiä. Raportin mukaan myös jatkokoulutus suunnitelmilla näyttää olevan varsin selvä yhteys asennoitumiseen ruotsin opiskelua kohtaan. Myönteisimmin ruotsin opiskeluun, omiin taitoihinsa sekä kielen hyödyllisyyteen suhtautuvat lukioon menevät tytöt, kielteisimmin puolestaan ammatilliseen koulutukseen suuntaavat pojat. Oppimistulokset ovat lukioon pyrkivillä selvästi paremmat kuin ammatilliseen koulutukseen jatkavilla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 46).

Viljaranta ja Tuominen (2018) kertovat oppilaan kiinnostuksen ja itselleen hyödylliseksi ja tärkeäksi kokemien asioiden vaikuttavan olennaisesti hänen koulusuoriutumiseensa sekä valintoihin, jotka liittyvät kouluun ja opintoihin. Viljaranta ja Tuominen viittaavat Ecclesin ym. (1983) odotusarvoteoriaan, jossa oppiaineiden arvostukset jaetaan neljään eri ryhmään: *kiinnostusarvoon, hyötyarvoon, tärkeysarvoon ja kustannuksiin*. Kiinnostusarvo kertoo siitä, missä määrin oppilas pitää tai on kiinnostunut tehtävästä. Hyötyarvo kertoo, mitä hyötyä yksilö kokee saavansa tehtävästä tulevaisuudessa lyhyen tai pitkän aikavälin suunnitelmissa tai tietyn päämäärän saavuttamisessa. Tärkeysarvo kertoo yksilön sitoutumisesta tehtävään ja siitä, miten tärkeänä yksilö kokee tehtävässä onnistumisen oman identiteettinsä kannalta. Viimeisimpänä kustannukset kertovat tehtävään liittyvistä haittatekijöistä, esimerkiksi liiallinen ajan käyttö tehtävään tai tehtävän ahdistavuus tai hermostuneisuus (Viljaranta & Tuominen, 2018, s. 101–103).

Toinen ruotsin kielen oppimiseen vaikuttava tekijä on kielioppi. Sundmanin (2014) mukaan sana ”kielioppi” kaiku monen korvissa negatiivisesti. Taivutuksien ulkoa opettelu, säännöt sekä niiden poikkeuksien pänttäminen koetaan usein ikäväksi. Kielioppia vaaditaan kuitenkin, jotta voidaan muodostaa ymmärrettävää puhetta ja kirjoitusta. Vieraan kielen oppimisessa rakenteiden oppiminen on välttämätön osa kielen oppimista (Sundman, 2014, s. 114). Eloranta ja Leino (2017, s. 158) kertovat Sundmanin tapaan ihmisillä olevan kahdenlaista suhtautumista kielioppiin, sitä sekä vieroksutaan, että arvostetaan. He arvelevat ”traumatisoituneen” näkökulman olevan kuitenkin yleisempi.

Pietilä ja Lintunen (2014) kertovat aiempaan tutkimukseen perustuen, että opiskellessaan uutta kieltä, yksilöt usein siirtävät ensimmäisenä opitun kielen sekä kulttuurin muotoja vieraaseen kieleen ja kulttuuriin. Omassa äidinkielessä käytetyt äänteet, sanat ja sanajärjestys siirtyvät helposti opittavaan kohdekieleen, vaikka eivät sen järjestelmään kuuluisikaan. Kielten rakenteita vertaamalla on mahdollista ennustaa vaikeuksia kohdekielen oppimisessa. Jos äidinkieli ja kohdekieli ovat rakenteellisesti hyvin erilaisia, on kielen oppiminenkin haastavampaa. Teoria selittää esimerkiksi sitä, että ruotsalaisten on helpompi oppia englantia kuin suomalaisten, sillä ruotsi ja englanti ovat rakenteellisesti lähempänä toisiaan kuin suomi ja englanti (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 17). Näin ollen myös suomen ja ruotsin kielissä on sellaisia rakenteellisia eroja, joita suomalaisen voi olla haasteellinen oppia.

Jaakkola (2000, s. 145) pohtii, mikä osuus kieliopilla on kommunikatiivisessa kielenopetuksessa. Hänen mukaansa opetuksessa kieliopin hallinta ja kielen käyttö asetetaan usein vastakkain. Sundman (2014, s. 115) puolestaan kertoo, että oppikirjoissa kieliopin opetus perustuu

yleensä niin sanottuun perinteiseen kielioppimalliin, jossa tärkeimpiä teemoja ovat esimerkiksi sanaluokat, taivutusmuodot ja lauseenjäsenet.

Kolmanneksi oppimisvaikeuksilla on oma, haasteellinen roolinsa kielenoppimisessa. Roiha ja Polso (2018) toteavat monien oppilaiden kokevan vieraiden kielten opiskelun haastavaksi. Lukivaikeus on yksi vieraiden kielten oppimista hankaloittava tekijä, mutta myös äidinkieltä sujuvasti hallitsevilla oppilailta saattaa esiintyä haasteita kielten oppimisessa. Vieraiden kielten oppimisvaikeuksia on tähän mennessä tutkittu suhteellisen vähän. Eriyttäminen on yksi keino tukea vieraiden kielten oppimisvaikeuksissa (Roiha & Polso, 2018, s. 222).

Moilanen (2002) kertoo lukivaikeuden vaikuttavan ratkaisevasti kielenoppimisen eri osa-alueisiin. Tämä tarkoittaa, että lukivaikeus tuottaa haasteita sanaston oppimiseen, tekstin- ja luetun ymmärtämiseen, ääntämiseen, kieliopin ymmärtämiseen, lukemiseen, oikeinkirjoitukseen ja kirjalliseen tuottamiseen. Lukivaikeudesta kärsivälle usein suullinen kielitaito on vahvempi, kuin kirjallinen tuottaminen. Moilanen kehottaa välttämään tilanteita, joissa oppilas joutuu samanaikaisesti käyttämään useita aistikanavia. Lukivaikeus tuottaa haasteita esimerkiksi samanaikaiseen opettajan kuuntelemiseen ja opetusmateriaalin seuraamiseen. Kirjoittamiseen ja muistiinpanojen tekemiseen on varattava tarpeeksi sellaista aikaa, jolloin opettaja ei ole äännessä. Tukisanojen ja -kuvien sekä havainnollistavien esimerkkien käyttö auttavat lukioppilaita. Moilasan mukaan myös keskeiset termit, käsitteet ja erikoiset sanat kannattaa kirjoittaa esille, jotta ne on helpompi painaa mieleen. Jos mahdollista, tunnin loppuun kannattaa jättää pieni palautekeskustelu, jossa oppilaat esimerkiksi pienissä ryhmissä keskustelevat, mitä tunnilla on opittu. Tämä auttaa monia ankkuroimaan uuden tiedon muistiin, liittämään opittuja palasia toisiinsa ja selkiyttämään kokonaiskäsitystä (Moilanen, 2002, s. 18, 35, 37, 40).

3.3 Kielen merkityksen muutos yksilölle

Monipuoliset kieli- ja viestintätaidot luovat yksilölle mahdollisuuksia toimia täysivaltaisena yhteisön jäsenenä eri elämänaloilla, muun muassa työssä ja koulutuksessa, ja niillä on näin ollen suuri merkitys yksilölle (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2002, s. 15). Elsinen (2000) on tehnyt tutkimuksen yliopisto-opiskelijoiden käsityksistä heidän kielitaidostaan ja sen merkityksellisyydestä. Tulosten mukaan opiskelijat arvostavat kielitaitoa. He näkivät kielitaidon olevan tärkeä globalisoituvassa maailmassa ja kokivat sillä olevan merkitystä opiskeltavaan ammattiin.

Opiskelijat nostivat esille kielitaidosta kysyttäessä vieraan kielen puhumisen osaamisen, jonka he usein myös kokivat haasteelliseksi. Elsinen mielestä oppijan tulee tuntea olonsa tunneilla turvallisiksi, jotta hänelle voi kehittyä positiivinen kieliminä (Elsinen, 2000, s. 101–114, 175–176).

Leppänen et al., (2009) tutkivat kansallisessa kyselytutkimuksessa englannin kielen merkitystä suomalaisille. He kysyivät viisiportaisella asteikolla (täysin samaa mieltä, --, täysin eri mieltä) tutkittavien ajatuksia esimerkiksi seuraavista väittämistä; ”nuorten/ työkäisten/ iäkkäiden täytyy osata englantia”, ”äidinkieli on suomalaiselle hyödyllisempi kuin englantia”, ”englanti on suomalaisille hyödyllisempi kuin ruotsi”, ”englannin osaamista arvostetaan liikaa” ja ”yhteiskunnallisia palveluja (esim. terveydenhuolto) tulee tarjota myös englanniksi” (Leppänen et al., 2009, s. 64–65). Väittämien perusteella kielen merkitys miellettiin tutkimuksessa kielen osaamiseksi, kielen hyödyllisyydeksi, kielen osaamisen arvostamiseksi ja palvelujen saamiseksi kyseisellä kielellä. Tässä pro gradu -työssä kielen merkityksellä tarkoitetaan samoja edellä mainittuja asioita, painottuen koettuun kielen hyödyllisyyteen ja kielen osaamisen arvostamiseen.

Kansallisen kyselytutkimuksen tulosten (Leppänen et al., 2009) mukaan yli puolet suomalaisista pitää englannin kieltä vähintään melko tärkeänä. Koettu kielen merkitys liittyi voimakkaasti vastaajan ikään, sosiaaliseen asemaan sekä asumismuotoon. Mitä suuremmissa kaupungeissa asui sekä mitä nuorempi vastaaja oli, sitä merkityksellisemmäksi englantia koettiin. Tietyt ammattiasemat myös erottuivat; johtajat, asiantuntijat sekä toimistotyöntekijät korostivat englannin merkitystä. Tutkimuksessa vastaajat kertoivat kuulevansa englantia paljon. Työpaikkojen ja koulujen lisäksi englantia kuullaan katukuvassa, kaupoissa ja ravintoloissa. Tutkimuksessa 82,3 % suomalaisista vastasivat englannin olevan hyödyllisempi kuin ruotsin kielen. Noin puolet, 52,7 %, vastasivat englannin rikastuttavan kotimaisia kieliä. Vain 17,8 % vastaajista koki englannin olevan uhka kotimaisille kielille (Leppänen et al., 2009, s. 66, 73–74).

Kansallisessa kyselytutkimuksessa (Leppänen et al., 2009, s. 137) kysyttiin suomalaisilta, millaisena he näkevät ruotsin kielen osaamisen tarpeen 20 vuoden kuluttua. Osaamisen tarve nähtiin suurimpana poliitikoille (81,1 %), viranomaisille (80 %), toimittajille (72,8 %), palvelualan työntekijöille (72,3 %) ja terveydenhuollon ja sosiaalialan työntekijöille (70,5 %). Pienimpänä osaamisen tarve nähtiin maahanmuuttajille (9 %), vanhuksille (13,9 %), rakennusalan työntekijöille (16,2 %), teollisuuden työntekijöille (17,4 %) ja lapsille (17,9 %). Tutkimus on tehty noin kymmenen vuotta sitten, joten tuolloin nähty osaamisen tarve on ajateltu vuodelle 2029.

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee kielen merkityksen muutosta. Vaikuttaa siltä, ettei aihetta ole tutkittu kovinkaan paljon. Tutkittaessa kielen merkityksen muutosta, esille nousee muutoksen määrittely. Kielen merkityksen muutos vaatii yksilön elämässä jonkin tapahtuman, käännekohtan, jolloin yksilön ajattelussa tapahtuu muutos. Kirjallisuudessa käännekohtaa voidaan määrittellä englanninkielisellä termillä *critical incident*, joka suomennettuna tarkoittaa *kriittistä tapahtumaa*. Schwester, Horning ja Dank (2012, s. 33–42, 44) määrittelevät termiä *critical incident*. He kertovat, että termillä on lukuisia määritelmiä, ja tästä kertoo myös se, että he käsittelevät kirjassaan termistä 17 eri määritelmää. Useimmat määritelmät ovat sävyiltään negatiivisia ja niiden perusteella termi käsittää esimerkiksi yksilön tai yhteisön traumaa, menetystä, tuhoa tai pelkoa. Kriittinen tapahtuma voi olla kestoaltaan lyhyt, tuntien tai päivien mittainen, tai pitkä, kuukausia tai vuosia kestävä. Kriittinen tapahtuma voi olla myös positiivinen ja sysäys kohti jotakin positiivista, ja tämän näen liittyvän tähän pro gradu -tutkielmaan.

Termi *käännekohta* näyttäytyy kirjallisuudessa hyvin erilaisina tapahtumina yksilön elämässä tai yhteiskunnan kehityksessä. Yksilön elämässä käännekohdat voivat olla ikäviä ja luonnollisia tai positiivisia ja odotettuja tapahtumia. Niitä voi olla esimerkiksi oma tai läheisen sairastuminen, muutto, työ- tai opiskelupaikan saaminen tai vaihtaminen, perheen perustaminen tai uskoon tuleminen. Käännekohta voi olla pieni tai suuri muutos yksilön elämässä. Termi *käännekohta* näyttäytyy usein historian kirjojen yhteydessä, esimerkiksi käännekohtina jonkin maan tai ajanjakson historiasta kerrottaessa. Parviainen (2007) on kirjoittanut kirjan *Käännekohta*, jossa tunnetut suomalaiset henkilöt kertovat elämässään tapahtuneesta käännekohdasta. Kirjassa käännekohdat ovat henkilöiden itse tärkeänä pitämiä kokemuksia elämässään ja kestoaltaan ne olivat yksittäisiä tapahtumia tai laajempia ajallisia kuvauksia. Teksteissä henkilöt muistelevat elämäänsä ja kertovat merkittävistä hetkistä, jotka ovat vaikuttaneet heidän ajatuksiinsa ja toimintaansa. Kirjassa käännekohtina oli esimerkiksi Estonian uppoaminen ja yrityksen sukupolvenvaihdos (Parviainen, 2007, s. 7). Tutkimuksessani käytän termiä *käännekohta*.

4 Tutkimuksen metodologia ja toteuttaminen

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen metodologiaa sekä toteuttamista. Ensin kertaan tutkimuskysymyksen, jonka jälkeen kerron narratiivisesta, eli kerronnallisesta tutkimusmetodologiasta, jota olen tutkimuksessani käyttänyt. Tutkimuksen aineistona ovat neljä haastattelua, joten kerron, kuinka ja miten ne tapahtuivat. Aineiston analyysin pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, käyttäen muun muassa taulukoita apuna.

4.1 Tutkimuskysymys

Tutkimuskysymys muotoutui tähän tutkimukseen pikkuhiljaa. Ajatus tutkimuksen aiheeksi lähti omasta pohdinnastani ja kiinnostuksestani ruotsin kielen merkityksestä yksilölle. Etenkin minua kiinnostivat sellaisten ihmisten kertomukset, joiden elämässä ruotsin kielen merkitys on muuttunut. Tutkimuskysymys muotoutui lopulta seuraavaksi:

Mitä haastateltavat kertovat ruotsin kielen merkityksestä ja sen muuttumisesta elämässään?

Tutkimuksen tarkoituksena on siis nostaa esille ilmiöitä, joita haastateltavien kertomuksista nousee. Tutkimuskysymyksen lisäksi ja sitä täydentävänä toivoin saavani vastauksia myös siihen, mitkä asiat tai millaiset tapahtumat ovat vaikuttaneet kielen merkityksen muutokseen haastateltavien elämässä. Olisi myös mielenkiintoista saada vastausta siihen, miten kielen merkitys ja kielen osaamisen hyöty näyttäytyvät haastateltavien elämässä tällä hetkellä ja millaisena he näkevät mahdollisesti ruotsin kielen merkityksen tulevaisuudessa.

4.2 Tutkimusmetodologia

Laadullinen tutkimus on laaja käsite, jolle ei ole yhtä oikeaa määritelmää. Lichtman (2013) kertoo laadullisen tutkimuksen käsittelevän ja etsivän vastauksia *miten* tai *miksi* -kysymyksiin.

Laadullisen tutkimukseen tarvitaan aineistoa, joka usein kerätään havainnoimalla tai haastatteleamalla. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija järjestää, koodaa, teemoittaa tai käsittelee aineistoa jollain muulla työkalulla (Lichtman, 2013, s. 28).

Ihmisten ja heidän toimintansa ymmärtämiseen juuri kertominen ja kertomusten tutkiminen on luonnollinen tapa tehdä tutkimusta. Kertomusten avulla tietoa hankitaan, muodostetaan edelleen sekä välitetään toisille (Heikkinen, 2018, s. 170). Metodologialtaan tutkimukseni on narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus. Tutkimuksessa analysoidaan kokemuksia, tuntemuksia ja muistoja, joihin juuri kerronnallinen tutkimusmetodologia antaa parhaimmat työkalut. Tutkimuksessani haastateltavien kertomuksista kumpuaa se tieto ja ajatukset, joita edelleen analysoin. Tutkijana en voi tavoittaa haastateltavan omia kokemuksia, mutta kertomuksen kautta pystyn hahmottamaan haastateltavien kokemuksia.

Kerronnallisuuteen liittyvät käsitteet eivät ole aivan yksioikoisia (Heikkinen, 2018, s. 172; Andrews et al., 2008, s. 1). Narratiivisuuden käsite tulee alkujaan latinasta, jossa *narratio* tarkoittaa kertomusta. Englannin kieleen käsite on puolestaan muotoutunut substantiiviksi *narrative* sekä verbiksi *narrate*. Suomen kielessä käsite on käännetty kertomuksellisuudeksi ja kerronnallisuudeksi. Näistä käsitteistä kertomuksellisuus tähtää enemmän kertomisen lopputulokseen, kun kerronnallisuus puolestaan sisältää enemmän myös kertomisen prosessia (Heikkinen, 2018, s. 172). Tutkimuksessani käytän narratiivisuudesta kerronnallisuuden käsitettä.

Kerronnalliseen tutkimukseen liittyy erilaisia haasteita. Lichtman (2013) kysyykin, mikä on sopiva määrä aineistoa, mikä on relevanttia juuri tiettyä tutkimusta ajatellen? Hän toteaa, että kaikki haastateltavan kertoma on tärkeää ja moni asia saattaakin nousta esille vasta tutkijan järjestäessä ja tutkiessa kerättyä aineistoa. Lichtman toteaa, että myös kertomusten ”uudelleen kirjoittaminen” saattaa tuottaa tutkijalle harmaita hiuksia. Tutkijan pitää tulkita kertomus uudelleen ja haasteena onkin muodostaa kertomus uudelleen niin, että se vastaa haastateltavan tuntemuksia ja aitoja kokemuksia (Lichtman, 2013, s. 96). Andrews et al., (2008) mainitsevat myös, ettei narratiivinen tutkimusmetodologia ole helpoimmasta päästä. Toisin kuin monilla laadullisen tutkimuksen suuntauksilla, kerronnallisella tutkimuksella ei ole selkeää aloitus- tai lopetuspistettä. Se ei myöskään tarjoa selviä sääntöjä aineiston laatua, määrää tai analysointia koskien. Haasteista huolimatta, kerronnallisen tutkimuksen parissa työskentelevät haluavat jatkaa ja kehittää työtään ja tutkimusmetodologia on yhä suosittu (Andrews et al., 2008, s. 1).

Kerronnallisen tutkimuksen avulla on mahdollista ymmärtää merkityksiä, eroja ja yhtäläisyyksiä sekä muutosta. Tutkimus voi keskittyä yhteen tai useampaan yksilöön tai yhteisöön (Andrews et al., 2008, s. 1). Lieblich et al., (1998) muistuttavat, että kerronnallisessa tutkimuksessa ei ole yhtä ainoata, absoluuttista totuutta tai oikeaa tekstin lukua tai tulkintaa. Tutkijan täytyy sitä vastoin selkeästi avata tutkimuksen prosessia ja käyttämiään metodeja, joiden myötä tutkimuksen tulos on syntynyt. Lieblich et al., kertovat kerronnallisen tutkimuksen olevan heidän tulkintansa mukaan mikä tahansa tutkimus, jossa analysoidaan kerronnallista aineistoa (Lieblich et al., 1998, s. 2).

4.3 Aineiston tuottaminen

Kerronnallisen tutkimuksen aineistona voi olla esimerkiksi haastattelu, kirjeet tai kirjoitetut havainnot (Lieblich et al., 1998, s. 2). Tämän tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä ja aineistona toimivat neljä haastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (2010) kertovat haastattelun olevan yksi käytetyimpiä tiedonkeruumenetelmiä. Haastattelu on eräänlaista keskustelua, jolla voimme kuulla toisten mielipiteitä, käsityksiä tai uskomuksia ja ymmärtää, miksi ihmiset toimivat jollakin tavalla tai miten he arvottavat tapahtumia. Haastattelussa haastateltava on merkityksiä luova, aktiivinen osapuoli. Yleensä haastattelu koetaan miellyttäväksi (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 11, 34). Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, s. 11) kehottavat tutkijaa aloittamaan aineiston keräämisen, siihen tutustumisen sekä alustavien analyysien tekemisen keskenään samanaikaisesti ja niin varhain kuin mahdollista.

Hyvärisen (2017) mukaan kertomushaastattelun, eli kerronnallisen haastattelun tavoitteena on tuottaa kertomuksia tutkijan aineistoksi. Kertomushaastattelun ei tarvitse kohdistua osallistujan koko elämäkertaan, vaan tutkittava kokemus voi koskea lyhyttä tai pitkää elämän jaksoa tai osa-alueita. Merkityksenanto sekä poikkeuksellisten ja tärkeiden asioiden korostaminen liittyvät väistämättä juuri kertomiseen (Hyvärinen 2017, s. 174–175). Tutkimuksessani olen kiinnostunut haastateltavan peruskouluajoista, käännekohdasta, jossa kielen merkitys muuttuu ja ajasta tämän käännekohdan jälkeen. Tutkimuksessani etsin vastausta siihen, mitä haastateltavat kertovat ruotsin kielen merkityksen muutoksesta elämässään. Kerronnallisuus mahdollistaa myös haastateltavien tunteiden kuulemisen. Goodson ja Gill (2011) kertovat, että kertojalla tunteet ovat upotettuina kertomukseen. Ne voivat toimia motivoivina tekijöinä kuulijassa ja täten luoda mahdollisuuksia tulkintaan ja merkitysten sekä tarkoitusten ymmärtämiseen (Goodson & Gill, 2011, s. 84).

Tutkijan on hyvä miettiä, mikä olisi tutkimukseen osallistuvien haastateltavien sopiva määrä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että usein ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opiskelijoiden laadullisissa tutkimuksissa aineistot ovat verraten pieniä, mutta tämä ei haittaa, sillä kyseessä on opiskelijan harjoitustyö, jolla opiskelija lähinnä osoittaa oppineisuuttaan omalta alaltaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97–98). Tutkimukseni neljä haastattelua toteutettiin vuoden 2019 aikana. Tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä tuli olla ollut haasteita ruotsin kielen opinnoissa, sekä myöhemmin jokin kokemus elämässä, joka on muuttanut ruotsin kielen merkityksen haastateltavan elämässä tärkeäksi. Ensimmäisen haastattelun tein pilottihaastatteluna laadullisen tutkimuksen jatkokurssille kevättalvella 2019. Pilottihaastattelu on yksi tässä tutkimuksessa esitellyistä kertomuksista ja sen avulla vielä muokkasin ja pystyin hiomaan kysymystenasettelua, esimerkiksi kysymysten muotoa ja järjestystä tuleviin haastatteluihin. Loput haastattelut tein marras-joulukuussa 2019. Kolme haastateltavista oli minulle entuudestaan tuttuja, osa enemmän, osa vähemmän. Entuudestaan tuntemillani henkilöillä tiesin olleen elämässä käännekohta ruotsin kieltä kohtaan. Yhteyden heihin sain omien ja tuttavieni kontaktien avulla. Yhden haastateltavan minulle vinkkasi toinen tähän tutkimukseen haastattelemani henkilö.

Kaikissa haastatteluissa pyrin siihen, että haastateltava saa puhua mahdollisimman paljon, eikä haitannut, vaikka välillä puhe olisi mennyt niin sanotusti aiheen vierestä, vaan totesin haastateltavalle, että kaikki haastateltavan kertoma on tärkeää asiaa tutkimukseeni. Pyrin myös siihen, etten keskeytä haastateltavan puhetta missään vaiheessa, vaan mahdolliset tarkentavat kysymykset kysyn vasta kun haastateltava on kertonut rauhassa sanottavansa. Kysymystenasettelussa vältin kysymyksiä, joihin pystyy vastaamaan kyllä tai ei. Sen sijaan hyödynsin esimerkiksi *miksi* ja *millainen* kysymyssanoilla alkavia kysymyksiä. Riessman (2008) kehottaa tutkijaa vertaamaan esimerkiksi kysymyksiä: ”Milloin X tapahtui?” ja ”Kerro, mitä tapahtui?”. Jälkimmäisenä mainitulla kysymyksellä saa todennäköisesti pidemmän ja laajemman vastauksen. Avoi-meen, laajaan kysymykseen vastaaminen riippuu aina haastateltavasta. Joku vastaa kysymykseen laajasti, toinen puolestaan tiivistetysti. Toiset kertovat ja muistavat yksityiskohtia, käännekohtia ja tunteitaan tarkemmin kuin toiset (Riessman, 2008, s. 25). Riessmanin ohjetta hyödynsin esimerkiksi kysymällä haastateltavilta: ”Kerro, miten ruotsin kieli tuli sinulle tärkeäksi?” sen sijaan, että olisin kysynyt ”Milloin ruotsin kieli tuli sinulle tärkeäksi?”. (Ks. Liite 1).

Hirsjärven ja Hurmeen (2010) mukaan haastattelijan kannattaa välttää epäselviä kysymyksiä. Kysymyksiin, joissa haastateltavaa pyydetään muistelemaan jotakin mennyttä tapahtumaa, josta on kulunut aikaa, saattaa haastateltavan olla vaikea vastata tarkasti. Arkaluonteisia tai loukkaavia kysymyksiä ei ole hyvä kysyä (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 105). Havaitsin, että

paikoitellen haastateltavilla oli haasteita muistaa ja muistella, millaista esimerkiksi ruotsin opetus oli ja millaiset asiat silloin motivaatioon vaikuttivat. Se ei ole kuitenkaan ihme, sillä haastateltavien kouluajoista oli kulunut jo useampikin vuosikymmen. Toisaalta oli mielenkiintoista huomata, kuinka haastateltavat muistivat joitakin tarkkoja yksityiskohtia useiden vuosienkin takaa. Havaittiin, että monet tarkoista yksityiskohdista olivat sellaisia, missä haastateltava oli kokenut vääryyttä tai onnistumisen tunnetta.

Ensimmäinen haastattelu oli pituudeltaan 57 minuuttia 37 sekuntia (Jarmo). Pian haastattelun jälkeen tein litteroinnin. Tuloksena muodostui 13 sivua tekstiä, fontilla Times New Roman ja pistekoolla 12. Seuraavien haastattelujen kestot olivat 49 minuuttia 11 sekuntia (Simo), 24 minuuttia 48 sekuntia (Eero) ja 26 minuuttia 28 sekuntia (Paula). Näiden haastattelujen litteraatit olivat järjestyksessä pituuksiltaan 15, 7 ja 9 sivua. Haastattelutilanteet olivat pääasiassa rauhallisia. Ensimmäisen haastattelun tein omassa kodissani, toisen haastateltavan kodissa, kolmannen puhelimitse ja neljännen haastateltavan työpaikalla. Paulan haastattelu keskeytyi hetkeksi puhelun vuoksi, mutta muihin haastatteluihin ei suurempia häiriöitä tullut. Lisäksi Paula mainitsi minulle vielä pari pientä tarkennusta haastattelunsa jälkeen, jotka kirjoitin sellaisenaan ylös litteraatin jatkoksi.

Mielenkiintoista on, että Jarmon ja Simon haastattelut olivat suhteellisen pitkiä, kun puolestaan Eeron ja Paulan haastattelut olivat kestoiltaan noin puolet Jarmon ja Simon haastatteluista. Osittain tämä selittyy sillä, että Jarmon ja Simon haastatteluissa oli enemmän ”rupattelu” -tyylistä, rennompaa keskustelua, joka hieman pitkitti haastatteluja. He kertoivat myös enemmän yksityiskohtaisia asioita kielestä, muun muassa murteista ja kielen rakenteista. Kestoltaan pidemmät haastattelut myös tapahtuivat omassani ja haastateltavan kodissa kiireettömästi, joten tunnelma haastatteluissa ei ollut tyyliltään sellainen, että se pitäisi saada ”nopeasti alta pois”.

4.4 Aineiston analyysi

Hänninen (2018) toteaa, että narratiivisia analyysimenetelmiä on useita ja niiden määrä kasvaa koko ajan. Usein tapoja luokitellaan sen perusteella, halutaanko tutkia kertomusten sisällöstä (what) vai tavasta (how) (Hänninen (2018, s. 195). Lieblich et al., (1998) kertovat kerronnallisen analyysin jakautuvan neljään osaan; holistiseen ja kategoriseen sekä sisällön ja muodon analyysiin. Holistisessa analyysissä esille nousee henkilön elämäntarina kokonaisuutena, joka koostuu kertomuksen osista. Kategorinen analyysi muistuttaa usein laadullisessa tutkimuksessa käytettyä sisällönanalyysia. Se sopii käytettäväksi, kun useampi ihminen on kokenut saman

ilmiön ja näitä kertomuksia halutaan rinnastaa toisiinsa. Kategorisessa analyysissä kertomusta pilkkotaan pienempiin osiin, joita luokitellaan niitä yhdistäviksi kategorioiksi. Sisällön analyysissä tutkitaan mitä aineistossa kerrotaan ja muodon analyysissä puolestaan tarkastellaan miten asia kerrotaan (Lieblich et al., 1998, 12–13).

Tässä tutkimuksessa keskityn kertomuksen sisältöön. Pohdin analyysia tutkimuskysymykseni kautta: **Mitä haastateltavat kertovat ruotsin kielen merkityksestä ja sen muuttumisesta elämässään?** Päädyin vastaamaan tutkimuskysymykseeni kahdella tavalla. Ensin avaan jokaisen haastateltavan kertoman omana kertomuksenaan, jolloin jokaisen haastateltavan ainutlaatuinen kokemus sekä pienemmätkin yksityiskohdat pääsevät esille. Kertomuksien työstämisessä käytän holistista, eli narratiivista analyysia. Tämän jälkeen hyödynnän aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka tuloksien pohjalta voin tarkastella kaikkien haastattelujen yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia.

Analyysi alkoi jo haastattelujen litteroinnilla. Nikander, Hyvärinen ja Ruusuvuori (2010, s. 13–14) kertovat litteroinnin olevan yksi lähestymisvaihe aineiston ja tutkijan välillä. He kertovat, että litteroinnin aikana tutkija tutustuu aineistoon ja litteroinnin jälkeen aineisto on helpommin hallittavassa muodossa. Litterointivaiheessa muodostin itselleni kokonaiskuvaa haastateluista ja tein myös huomioita omasta toiminnastani haastattelijana. Huomasin haastateluista erottuvan tiettyjä piirteitä, muun muassa ajanjaksollisesti. Kertomukset jakautuivat vahvasti ennen ja jälkeen käännekohtaan, joka kaikissa haastatteluissa oli yksilöllinen ja ainutkertainen. Käännekohta valikoitui jo tässä vaiheessa merkittäväksi tekijäksi.

Kertomuksien työstämisessä hyödynsin Lieblich et al., (1998, s. 62-63) kertomia holistisen sisällön analyysin vaiheita. Luin litteraatin läpi ensin tarkasti ja rauhallisesti, muodostaen kokonaiskuvaa haastattelusta. Ensimmäisellä lukukerralla en tehnyt aineistoon merkintöjä tai muistiinpanoja. Pikkuhiljaa tietyt teemat alkoivat erottua ja hahmotin kertomuksen ajanjaksollisesti mielessäni oikeaan järjestykseen. Myös Hännisen (2018) mukaan kertomusten sisältöä pystyy analysoimaan poimimalla aineistosta jotakin teemaa tai käsitettä ilmentäviä lausumia sekä erittelemällä näitä suhteutettuna kertomuksen tapahtumiin. Tällä tavoin analyysi jäsentyy teemojen ja käsitteiden kautta (Hänninen, 2018, s. 203). Seuraavaksi värikoodasin litteraateista samoja aihepiirejä koskevia lyhyempiä kertomuksia. Värikoodauksen avulla yhdistelin samasta aihepiiristä kertovat asiat ja koostin ne kronologiseen järjestykseen. Tein analyysin jokaiselle neljälle haastattelulle ja näin kertomukset 5.1–5.4 luvuissa muodostuivat.

Analysoin aineistoa myös aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät yksityiskohtaisesti, kuinka aineistolähtöisen sisällönanalyysin voi toteuttaa. Analyysi etenee vaiheittain aluksi aineistoon tutustumisena, auki kirjoittamisena eli litterointina ja sisältöön perehtymisenä. Tämän jälkeen tekstistä etsitään pelkistettyjä ilmauksia, jotka listataan ja joista etsitään sekä samankaltaisuuksia että erilaisuuksia. Tämän perusteella ilmauksia yhdistetään alaluokiksi ja niistä edelleen yläluokiksi. Lopuksi vielä yläluokat yhdistetään ja muodostetaan kokoava käsite. Tämä malli perustuu Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheiseen prosessiin, jossa aineisto pelkistetään, ryhmitellään ja lopulta näiden pohjalta luodaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 122–127).

Aloitin aineistolähtöisen sisällönanalyysin merkitsemällä litteraatteihin korostuskynällä alkuperäisilmauksia. Kustakin haastattelusta kirjoitin alkuperäisilmaukset taulukkoon ja värikoodasin samalla ilmaisut haastatteluittain jo tässä vaiheessa, jotta niitä on tarvittaessa helpompi löytää uudelleen ja yhdistää kuhunkin haastateltavaan (taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkkejä alkuperäisilmausten pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
että ei sitä niinkö ollu varsinaisesti minkään näköstä esi- merkkiäkään siitä, että miks sitä vois tarvia johonki	Esimerkin puuttuminen ruot- sin opiskeluun
että mulla on niinkö valinnan mahdollisuuksia työelämässä vieläki ku osaa kieltä	Mahdollisuuksia valita työelä- mässä ruotsin osaamisen myötä
Kyllä sitä niinkö puhetta pitää opettaa ensin ja sitte vasta myöhemmässä vaiheessa kielioppia	Kielenopetuksessa puhetta pi- täisi opettaa ennen kielioppia
Mulla on jonku verran työssäki tullu tilanteita ja välillä jouvun niinkö kertaamaan, että mitä mää vastaan puheli- meen	Ruotsin kielen tarvitseminen töissä

Alkuperäisilmauksia ja sitä kautta myös pelkistettyjä ilmauksia tuli paljon. Ajattelin kuitenkin niin, että otan tässä vaiheessa ilmaisuja mukaan analysointiin mieluummin runsaasti kuin liian vähän, jolla minimoin sen, ettei jokin tärkeä seikka jäisi tässä vaiheessa analyysistä pois. Huo-

masin tässä vaiheessa myös tutkimuskysymykseni olevan melko laaja, mutta halusin jatkaa aiheen tutkimista laajana ilmiönä ja pitää tutkimuskysymyksen ennallaan. Seuraavaksi lähdin luokittelemaan pelkistettyjä ilmauksia alaluokiksi (taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>Opettajakaan ei ollut motivoiva</p> <p>Ruotsin kieltä ei kuullut eikä nähnyt käytettävän</p> <p>Kaveriporukassa ruotsin kieli ei kiinnostanut</p>	Motivaation puute
<p>Mahdollisuuksia valita työelämässä ruotsin osaamisen myötä</p> <p>Ruotsin kielen tarvitseminen töissä</p> <p>Ruotsin kielen osaamisen myönteinen vaikutus muiden kielten osaamiseen</p>	Ruotsin kielen tarvitseminen

Alaluokat yhdistettiin ja järjestettiin edelleen yläluokkiin (taulukko 3).

Taulukko 3. Yläluokkien muodostaminen

Alaluokka	Yläluokka
Esimerkin puuttuminen Motivaation puuttuminen Ajatus ruotsin kielen hyödyttömyydestä Oppimisvaikeus haasteena	Haasteet ruotsin kielen opinnoissa
Yksilöllinen käännekohta haastateltavan elämässä, jolloin kielen merkitys muuttui	Yksilöllinen käännekohta haastateltavan elämässä, jolloin kielen merkitys muuttui
Ruotsin kielen tarvitseminen Ruotsin kielen osaamisen hyöty Vaikutus yhteiskunnallisella tasolla Kiinnostus ja tietämys ruotsin kielestä	Ruotsin kielen tarvitseminen ja osaamisen hyöty yksilön sekä yhteiskunnan tasolla
Parannusehdotuksia ruotsin kielen opetukseen Vaihtoehtoisia tapoja oppia kieltä	Parannusehdotuksia ruotsin kielen opetukseen

Sisällönanalyysin jälkeen yläluokkia muodostui neljä: Haasteet ruotsin kielen opinnoissa, yksilöllinen käännekohta haastateltavan elämässä, ruotsin kielen tarvitseminen ja osaamisen hyöty yksilön ja yhteiskunnan tasolla sekä parannusehdotuksia ruotsin kielen opetukseen. Yläluokat kokoavaksi käsitteeksi muodostui ”Yksilön kokemus ruotsin kielen merkityksen muutoksesta elämässään”.

Luvussa 5 esittelen tutkimuksen tulokset. Vastaan tutkimuskysymykseen kahdella tavalla. Ensin avaan alaluvuissa 5.1–5.4 jokaisen haastateltavan kertomuksen yksityiskohtaisesti. Tämän jälkeen, alaluvussa 5.5 kertaan sisällönanalyysin avulla saadut yläluokat ja kiinnitän huomiota haastattelujen eroihin ja yhtäläisyyksiin.

5 Tutkimuksen tulokset

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen kaikki neljä haastattelua yksityiskohtaisesti. Pyrin kirjoittamaan kertomukset haastateltavan elämäntarinaa johdattelevasti, vaikka haastatteluissa elämäntarinan kertominen ei aina edennytkään lineaarisesti. Kertomusten kirjoittamisella haluan saada jokaisen haastateltavan äänen kuuluviin ja pienempienkin yksityiskohtien pääsevän esille. Kertomuksien jälkeen on tuloksia kokoava luku, jossa käsittelen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla saatuja pääluokkia sekä kertomuksien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia peilaten niitä samalla kirjallisuuteen ja aiheesta tehtyihin tutkimuksiin.

Olen anonymisoinut kertomuksista haastateltavien tunnistetietoja. Kuulan ja Tiitisen (2010 s. 452) mukaan anonymisointi kuuluu aineiston eettiseen käsittelemiseen. Olen muuttanut kertomuksiin haastateltavien nimet. Haastateltavien iät ja heidän mainitsemansa alueet Suomessa ovat suuntaa antavia. Haastateltavien mainitsemia tarkkoja paikkakuntia en ole kertomuksiin kirjoittanut, vaan ne on kirjoitettu sitaattien ymmärtämisen kannalta sulkuihin, mainitsemalla esimerkiksi, että kyseessä on kaupunki. Sukupuoli sekä ammattiala ovat kertomuksissa nähtävillä.

5.1 Jarmon kertomus – Motivaatio kieltä kohtaan ammatista

Jarmo on noin 35-vuotias metallialan työntekijä ja asuu tällä hetkellä Pohjois-Pohjanmaalla. Heti haastattelun alussa Jarmo toteaa, ettei ruotsin kielen opiskelu kiinnostunut yläkoulussa häntä ”pätäkääkään”. Hän ajatteli nuorempana, että tulee asumaan ja työskentelemään samalla paikkakunnalla, jossa yläkouluikäisenä asui, eikä näin ollen tulisi tarvitsemaan ruotsin kieltä elämässään.

”Kukkaan ei puhunu ruotsia, eikä sitä missään kuullu tai törmänny siihen, että sitä vois tarvita.”

”Ei siitä niinkö ollu varsinaisesti mitään esimerkkiäkään, että miks sitä vois tarvita johonki.”

”Kyllä mä ainaki ihte kuuluin siihen kaveriporukkaan, että niinkö lusitaan nyt tämä mitä lukujärjestykseen on laitettu, että täältä joskus pääsee pois.”

Motivaation puutteeseen vaikuttivat Jarmon kohdalla useat seikat. Jarmolla ei ollut lähipiirissä varsinaista esimerkkiä siitä, että kieltä tarvittaisiin. Myöhemmin haastattelussa hän toteaa lähisukulaistensa työskennelleen ulkomailla, Ruotsissakin, mutta varsinaista kannustusta kielten

opiskeluun hän ei heiltäkään ollut saanut. Tai vallitsi käsitys, että ilman kielitaitoakin pärjää ulkomailla töissä. Jarmo kertoo, ettei kuullut tai nähnyt ruotsin kieltä tuolloisella asuinpaikkakunnallaan Pohjois-Pohjanmaalla, joka johti myös ajatukseen, ettei kieltä tarvitse arjessa. Kaveriporukassakin vallitsi ajatus, että ruotsin opiskelu on hyödytöntä. Tunneille mentiin lähinnä siksi, että niin lukujärjestyksessä luki ja että saisi vältettyä nelosen todistuksessa.

”Yheksänneltä ku pääsin pois niin opitut sanat oli, että bastu on sauna ja är on että on, ei muuta.”

Itse kielenopetuksen Jarmo muistelee olleen laadukasta ja hyvää. Hän muistelee opiskelleensa sanoja ja kirjoittaneensa lauseita ruotsiksi. Samaan hengenvetoon hän kuitenkin toteaa näiden menneen osittain hänen kohdallaan lunttaamalla ja silmiä räpyttelemällä. Hän toteaa, ettei motivaatiota ollut oikein muuhunkaan koulunkäyntiin ja läksyt jäivät tekemättä ruotsin lisäksi muissakin aineissa. Hän kertoo ajattelevansa, että heikot tulokset olivat eniten itsestä kiinni.

”Että muutenki jäi hyvin läksyt tekemättä, niin ruotsin kielen läksyt jäi aivan varmasti tekemättä. Että ihestä oli kiinni. Emmää tiää, ei mun mielestä näin jälkehen päin tosiaan aateltuna, niin kyllä se opetus oli niinkö varmasti mitä sen pitiki olla.”

Ammattikouluikäisenä Jarmo lähti Ruotsiin töihin suomalaisen firman kautta metallialan työtehtäviin ja käännekohta ruotsin kielen merkitystä kohtaan tapahtui. Heti Ruotsiin tultuaan hän toteaa ajatelleensa, että olisi ollut paljon helpompaa, jos olisi osannut edes jonkin verran kieltä. Kommelluksia kielen kanssa sattui heti ensimmäisinä päivinä. Ketsupit ja chilikastikkeet sekä suihkugeelit ja vartalovoide menivät esimerkiksi sekaisin, kun kielitaitoa ei ollut. Työpaikalla hän kertoo olleen paljon suomalaisia ja siellä kommunikointi onnistui osittain suomeksi. Työmailla työnjohto on kuitenkin usein ruotsalaista ja piirustukset teksteineen ovat ruotsiksi. Vapaa-ajalla paikallisten kanssa keskustelu ja esimerkiksi liikenteessä kirjoitettujen kylttien ymmärtäminen tuottivat haasteita.

Ruotsissa ollessaan hän alkoi pikkuhiljaa omaksumaan ruotsin kieltä. Jarmo sanoo, että yleensä samat päivittäiset asiat toistuvat puhemielessä ja toiston avulla ne jäävät hänelle mieleen. Jarmoon työ ulkomailla on komennusluonteista ja ulkomailla ollaan tietty ajanjakso kerrallaan. Jarmo kertoo, että Suomessa ollessaan ruotsin kieli jää vähemmälle ja saattaa unohtuakin osittain, jos sitä ei tarvitse. Puolestaan Ruotsiin komennukselle mennessään, hän kertoo parin ensimmäisen päivän menevän helppoja sanoja ja fraaseja toistellessa ja tämän jälkeen kieli muis-

tuu jälleen mieleen enemmän. Jarmo kokee oppivansa parhaiten, kun hän joutuu sanomaan jonkin asian ääneen, kun taas kirjoittamalla hän ei koe oppivansa niin tehokkaasti. Hän kertoo esimerkiksi englanninkielistä elokuvaa katsoessaan toistavansa itselleen outoa sanaa ääneen ja oppivansa tällä tavoin lisää sanoja ja fraaseja.

”Loppupeleissä niin samat asiat normaalisa puhekielesä elämäsä ku niitten kans on tekemisisä niin toistuu, nii mulla ainaki niinkö iskostuu aika heleposti, että mitä siinä mikäki tarkoittaa.”

Ruotsin kielen merkityksen hän ajattelee muuttuneen kohdallaan huomattavasti. Hän kokee toimialoillaan englannin kielen olevan edelleen tärkein osattava kieli, mutta etenkin Pohjoismaissa työskennellessä hän kokee ruotsin olevan välttämättömyys. Hän pohtii, että tulevaisuudessa kielten merkitys töissä korostuu entisestään. Jarmo kertoo, että on pärjännyt ruotsin kielellä Norjassakin ja ruotsin kielen osaaminen myös tukee muiden kielten oppimista. Hän mainitsee myös, että tietyillä alueilla Suomessa on hyvä osata ruotsin kieltä. Ensimmäisen Ruotsiin tehdyn työmatkan jälkeen ruotsin kielen opiskelukin alkoi ammattikoulussa tuntua erilaiselta, juuri kun tuli se tunne, että kieltä tarvitsee. Ammattisanasto alkoi kiinnostaa Jarmoa erityisesti.

”Oli tullu jo sitä kokemusta ja oli se maailmankuva muuttunu, oli sillä lailla motivoitunu siihen, että tätä (ruotsin kieltä) aivan oikiasti tarvii.”

”On tietenki muuttunu (asenne ruotsin kieltä kohtaan) joo sehän on aivan selevä, jos ajatellaan vaan mun toimialoja ja työtä niin englantia on vielä se kuningaskieli, mutta jos täsä Pohjoismaisa töitä tekee, niin kyllähän ruotsi on aivan ehton.”

Kysymykseen siitä, millaisia ajatuksia keskustelu pakkoruotsista Jarmolle herättää, miettii hän hetken ennen kuin vastaa. Hän toteaa Suomen olevan kaksikielinen maa ja täten on turha ”ninkuttaa vastaan” ruotsin opiskelua. Tässä vaiheessa hän nostaa esille myös yhteiskunnallisen ulottuvuuden Suomen kannalta. Monet suuryritykset ovat kansallisia ja suomalaiset saavat myös töitä Ruotsista ja Norjasta.

Omia lapsiaan Jarmo on yrittänyt oman esimerkkinsä avullakin kannustaa opiskelemaan ruotsia. Edelleen hän toteaa, että nuorilla saattaa olla ajatuksena etenkin Pohjois-Pohjanmaalla, ettei kieltä tarvitse, sillä sitä ei ole esillä, kuten vastaavasti englantia kuulee ja näkee päivittäin. Jarmom mielestä kielten opetuksen pitäisi olla nuoria kiinnostavaa ja ellei nuorella ole henkilökohtaista sidettä kieltä kohtaan, opettajan pitäisi pyrkiä luomaan sellainen. Hän ehdottaa myös, että kieltenopiskelu voisi olla pelienomaista, jollain tapaa oppilaita hyvällä tavalla koukuttavaa.

”Jossei siihen (ruotsin kieleen) mitään henkilökohtaista sidettä tai tarvetta oo, niin siihen pitää sitte rakentaa se mielenkiinto siihen hommaan jotenki ulkosesti [--] loisi siitä semmosen opetustavan, mikä vähä niinkö koukuttas siihen hommaan [--] opettaa silleen vähä niinkö pelien muodosa että se innostuu siitä.”

Jarmo on työskennellyt ja matkustellut eri puolilla Ruotsia, ja haastattelun edetessä on helppo huomata, että hän tuntee Ruotsin eri alueiden murteita, sekä eron suomenruotsin, eli Suomessa puhuttavan ruotsin ja riikinruotsin, eli Ruotsissa puhuttavan ruotsin välillä. Jarmo kertoo, että hänelle riikinruotsi on helpompaa sekä ymmärtää, että puhua kuin suomenruotsi. Hän kertoo myös kohtaamisesta, jossa hänen Ruotsista tulleet ystävänsä tapasivat suomenruotsalaisia, eivätkä ymmärtäneet toistensa puhetta.

”Joten skänenruotsia ei tähän kannata ees vettää, mutta se on niin valtava se ero ja hyppäys siinä, että onko Tukholmasa vai Kiirunasa.”

”Jos määhän puhun ruotsalaiselle niin määhän tiiän, että se on paljo ymmärrettävämpää mitä näitten rantaruotsalaisten kans [--] kyllä määhän väittäisin, että paremmin määhän pärjäisin sillä tuola Tukholmasta alaspäin.”

”Mutta niinkö ruotsin kielestä, niin huihin vuoksi niinkö lueskelen sitä sanastoa, että sitä tuosa kotonaki niinkö yrittää ilman mitään pakkoa, nii joskus vähä prepatu, ku sitä justiin josain välisä tulee taas tarviin tässä elämäsä hyvinki nopiaa, tiiä vaikka huomena pitäs jo lähtä Sveduihin niin ettei se sitte olis unohtunu.”

Pitkin haastattelua Jarmo vertailee englannin ja ruotsin kielen merkityksiä ja käyttöä. Jarmo nostaa esille esimerkiksi sen, että englantia kuulee päivittäin vaikkapa televisiosta. Vapaa-aikanaan hän kertoo katsovansa ruotsalaisia ohjelmia, joita ei ennen kielen osaamista tykännyt katsoa. Nykyään hän katsoo ruotsalaisia dekkareita, esimerkiksi Beckiä ja Wallanderia mielellään, ja ymmärtää sekä oppii lisää niissä puhuttua ruotsia. Hän mainitsee ajatuksen kielen oppimisesta muuttuneen ja kertookin opiskelevansa ruotsia toisinaan myös itsenäisesti, sanojensa mukaan ilman mitään pakkoa.

5.2 Simon kertomus – Työt, opiskelu ja puoliso Ruotsista

Simo on noin 40-vuotias myyjä ja asuu haastattelun tekohetkellä Pohjois-Pohjanmaalla. Hän kertoo yläkouluaikansa ruotsin opiskelun menneen selviytyessä. Hänen mukaansa opettajakaan

ei ollut kovin motivoiva, vaan ”vanhankansan opettaja”, jolla Simo viittaa opettajan perinteiseen opetustyyliin.

”Opettajakaan ei kyllä ollu kovin motivoiva [--] semmonen vanhankansan opettaja.”

Ammattiurheilu vaikutti paljon Simon lukio-opiskeluun. Simo muistaa edelleen tilanteen lukiosta, jolloin hän oli ollut poissa koulusta pidemmän ajan ja opettaja luki parhaimman ja huonoimman ruotsin aineen luokalle. Opettaja luki Simon aineen luokalle ”huonoimpana” ja on helppo käsittää, ettei opettajan toiminta tilanteessa ollut motivaatiota lisäävää, eikä korrektaa muullakaan tavalla. Lukio jäi Simolta lopulta kesken. Hän kuitenkin suoritti ammattitutkinnon, jossa ruotsin kielen opinnot sujuivat jo helpommin lukiosta saadun opin avulla.

Kuten edellisessä kertomuksessa Jarmo, myös Simo kertoo ajatelleensa nuorena, että hän ei tule tarvitsemaan ruotsin kieltä elämässään. Simollakaan ei ollut lähipiirissä varsinaisesti esimerkiksi siitä, että ruotsin kieltä kannattaisi opiskella ja että kielen osaaminen voisi olla hyödyllistä tavallisessa arkipäivässä.

”Tuntu, että en mäe sitä koskaan tuu tarviin ja jos se on joku muu maa mihin mäe meen, niin ei se ainakaan Ruotsi oo.”

Simon tie vei ammattiopintojen jälkeen Etelä-Eurooppaan, jonne hän lähti töihin. Työskenneltään Etelä-Euroopassa hän palasi takaisin Suomeen. Tämän jälkeen häntä kysyttiin töihin Ruotsiin ja hän päätti lähteä. Muutto Ruotsiin on ollut Simon elämässä käännekohta. Alkuun hän toimi työssään englannin kielellä. Näihin aikoihin hän tapasi tulevan puolisonsakin, ruotsalaisen naisen, jonka kanssa hän alkuun kommunikoi myös englannilla. Simo toteaa kommunikoinnin olleen tuolloin ”svengelskaa”, ruotsin ja englannin sekoitusta. Simo opiskeli Ruotsissa ensin aikuiskoulutuskeskuksessa ja sen jälkeen yliopistossa ja kertoo, että viimeistään opiskelujen kautta puhe kotonakin muuttui kokonaan ruotsiksi, eli englantia jäi pikkuhiljaa pois. Simon mukaan hänellä muuttui ruotsin kielen osaaminen ja sanavarasto täydellisesti ja hän toteaa osaavansa ruotsia nykyään täysin. Harvoin tulee vastaan jokin outo sana, mutta sen hän sanoo pystyvänsä kysymään tai usein päättelemään asiayhteydestä. Hän ajattelee yliopiston olleen ratkaiseva tekijä hänen kohdallaan ruotsin kielen oppimisessa, sillä siellä oli yksinkertaisesti pakko pärjätä ruotsin kielellä itsenäisesti. Simon mukaan kieli alkaa jossakin välissä vyyrymään ihmiseen, kun sitä tuleekin yhtäkkiä joka puolelta, koko ajan. Kielen osaamisen tasosta hän kertoo oivallisen esimerkin, jossa hänen mukaansa kielitaidossa ollaan jo melko pitkällä sellaisessa tilanteessa, kun pystyy nauramaan ruotsinkielisille tv-ohjelmille.

”Kyllä yliopisto oli semmonen misä niinkö yksin joutuu tekeen, niin se on tavallaan pakko opetella ja sitte jännä ku pääsee jolleki tasolle niin se vaan niinkö vyöryy sisälle se kieli, siinä ei ennää oo mitään rajaa, sitte sitä tulee joka puolelta tv:stä ja hyvä semmonen mittari on, ku kahtoo ruotsalaisia ohjelmia ja sitte huomaa, että sää naurat itekseen, niin sitte ollaan jo aika pitkällä.”

”Joo ja sitte on tieteenki tuo iso asia ku kotona puhutaan ruotsia ja sitte ku alettiin puhua ruotsia nii sitä ollaan puhuttu. Nykyään mä en tiiä mitä kieltä me puhutaan, ku mä puhun emännälle suomia.”

”Jos sää asut josaki maasa, niin niin kauan sulla on itellä hankalaa, ku sää et osaa kieltä, se aukasee heti portit ku osaa kielen.”

Simo kertoo haastattelussaan useamman muiston yliopisto-opiskeluajoiltaan. Lopputöiden hän kertoo olleen työläitä ja kirjoittamisen olevan hänelle puhumista vaikeampaa. Suuri apu hänelle oli hänen tuolloinen tyttöystävänsä, nykyinen vaimonsa, joka luki ja antoi korjausehdotuksia lopputyöhön. Hän muistelee jännittäneensä myös loppuesityksiä ja opponointeja, sillä hän teki työnsä yksin, monien muiden tehdessä työt sekä opponoinnit pareittain. Hän muistelee, että edes kaikki ruotsalaiset opiskelutoverit eivät lopulta saaneet papereita ulos yliopistosta. Simo kertoo myös sellaisen muiston, jossa hän oli erään kurssin lopputyönä pitänyt esitelmän luokan edessä käyttäen apuna pelkkää paperia, johon hän oli ranskalaisilla viivoilla kirjoittanut itselleen muistiinpanot. Ilman hienoa Power Point-esitystä, jollaisia useimmat opiskelijat olivat kurssilla tehneet, Simo puhui puoli tuntia asiasta ruotsiksi ja suoriutui siinä hyvin.

”Nii mä olin kirjottanu muistiinpanoja, kaikki muut oli tehny Power Point-esityksiä tuota nii semmosia puolen tunnin juttuja ja mää menin sinne eteen, mulla oli ne muistiinpanot ranskalaisilla viivoilla, mää puhuin puoli tuntia sielä eesä. Ja se meni tosi hyvin.”

Kielen oppiminen ja osaaminen herättivät monenlaisia tunteista Simossa. Onnistumisen kokemusten rinnalla hän kertoo myös kokeneensa muunlaisiakin tunteita. Opinnoissa kieli nosti tunteita esille ja puolestaan esimerkiksi vaimon sukulaisia tavatessa kielen puhuminen saattoi toisinaan jännittää kovastikin.

”No kyllähän välillä tuli itku ja välillä tuli vaikka mitä ja sitä mää sanon, että oli paljo kursseja mistä ruotsalaiset ei ite selevenny ollenkaan.”

”Kyllä mä muistan ku mentiin (vaimon sukulaisille) käymään niin mulla oli aina pää kipiänä ku joutu keskittyyn niin hirviästi siihen kieleen. Jännittiki monesti ku menin.”

Ruotsalaisille opiskelijoille kuitenkin kieli ei ollut kompastuskiveksi opinnoissa muodostunut asia. Simo uskoo, että heidän kohdallaan lopulta vaikutti halu valmistua ammattiin ja ajankäytön hallinta. Omalla kohdallaan hän toteaa myönteisenä vaikutuksena olleen sen, että hän aloitti kyseiset opintonsa hieman vanhempana, ei heti suoraan lukion jälkeen parikymppisenä. Tuohon ikään mennessä oli kerennyt jo hieman nähdä maailmaa ja ”kypsyä”.

”Nii se on se ku tulee sinne työkalupakkiin törkyä matkan varrella, niin se on aina eduksi. Sitte se tavallaan kulkee koko ajan mukana ne on ne kokemukset ja kaikki nämä ne on siinä pakisa. Ja se helepottaa sitä omaa työtäki.”

Urheilijataustaisena Simo nostaa välillä haastattelussa urheilijoiden tarpeen ruotsin kielen osaiselle. Simon mukaan etenkin monet joukkuelajeja, kuten jalkapalloa, jääkiekkoa ja salibandyä pelaavat ammattuurheilijat urheilevat ruotsalaisissa joukkueissa jossain välissä uraansa. Tällöin hänen mukaansa urheilijalla on etu, mikäli hän osaa ruotsin kielen.

”Ja urheilijallehan se on, jos aattelee mä aattelen monesti urheilijoita, niillähän on hyvin tärkeä että ne osais ruotsia. Moni aliarvioi sitä, kyllä monen urheilijan tie vie Ruotsin kautta jonnekin muualle. [--] Hyvin harva suomalainen jääkiekkoilija puhuu hyvin englantia, no Saku Koivu puhuu hyvää englantia, että ruotsalaiset puhuu englantiaki tosi paljo paremmin.”

Simo ei usko siihen, että toiset olisivat kielellisesti lahjakkaampia kuin toiset. Hänen mukaansa kielten opetus tehdään usein liian hankalaksi. Oppilaita pitäisi enemmän kannustaa opettelemaan käyttämään kieltä. Simo kertoo pohtineensa, että koulu ei ole välttämättä aina paras paikka oppia kieltä. Hän itse kertoo esimerkiksi olleensa 4 kuukautta maassa, jossa virallisena kielenä on englantia, ja oppineensa tuona aikana enemmän kuin koko peruskoulun aikana Suomessa.

”Siihen mä en usko, että joku on lahjakkaampi ku toinen kielisä.”

”Halavemmaksi tulis ku kaikki oppilaat sponsoroitas aina tuonne maailmalle puoleksi vuojeksi.”

Simo toteaa monta kertaa haastattelun aikana puhumisen olevan tärkein asia, millä kieltä voi oppia ja sitä hän toivoisi vieraiden kielten tunneilla olevan mahdollisimman paljon. Kotona

pystyy katsomaan esimerkiksi jotakin vieraskielistä ohjelmaa taikka lukemaan tekstejä tai kirjoja toisella kielellä, mutta puhuminen jää helposti vähemmälle, tai jopa kokonaan pois. Hän mainitsee myös sen, että erilaisia tapoja oppia pitäisi olla monipuolisesti. Esimerkiksi hän nostaa sellaiset oppilaat, joilla pelkkä kielen kuuntelu voi olla vaikeaa vaikkapa kielistudioissa. Tuolloin osaamattomuus saattaa johtaa arvailuun ja lunttailuun, mikä puolestaan on väärä tie opiskeluun. Simo toteaa myös mielenkiintoisesti, että hänen mielestään kieltenopiskelijat pitäisi jakaa kahteen ryhmään, joissa toisessa opiskellaan puhumaan ja toisessa puolestaan opiskellaan myös kielioppia. Hän itse veikkaa, että tällaisessa tilanteessa puheryhmä saavuttaisi suuremman osallistujamäärän.

”Puhe on se tärkeä, muodostaa niitä sanoja ja muodostaa niitä lauseita.”

Simon mielestä kieltenopiskelussa on erittäin tärkeää saada sanavarasto laajemmaksi. Hän ajattelee, että alakoulussa ruotsin opiskelun tulisi olla leikinomaista, kevyttä kieleen tutustumista. Kieliopin hän soisi jäävän hieman myöhemmälle. Hän korostaa leikin ja puheen merkitystä sekä arkisten sanojen oppimista. Tarpeeksi suurella sanavarastolla pystyy hänen mukaansa jo kommunikoimaan jollakin tasolla ja ilmaisemaan itseään. Hän luonnehtii asioiden olevan Suomessa vain kovin useasti liian totisia, vakavia. Suuren kynnyksen kielten osaamiseen ja yrittämiseen tuottaa suomalaisilla usein pelko virheistä. Kysyessäni Simolta, kertoisiko hän tarkemmin kohdallaan olleesta mahdollisesta kynnyksestä, toteaa hän sen rakentuneen jo koulussa. Pelon virheiden tekemiseen hän näkee olevan yllä koko suomalaisessa yhteiskunnassa.

”Ku on tarpeeksi iso se sanavarasto niin pystyy kommunikoimaan jo jollaki tasolla.”

”Suomesa ei oo mikään leikkiä, täälä on kaikki niin totista.”

”Se uskallushan täsä on se sana mun mielestä.”

Simon mielestä virheiden tekemistä ei saisi pelätä, eikä opettajien kannattaisi niin hanakasti niihin kaikissa tapauksissa aina puuttua. Hän kertoo, että Ruotsissa opettajat eivät saaneet puuttua esimerkiksi siirtolaisten ruotsin kielen opiskelussa mahdollisiin virheisiin, etenkin puheessa. Annettiin pikemminkin olla, jos lapsi kuitenkin tuli ymmärretyksi virheistä huolimatta ja kasvattaa lapsen luottamusta omaan tekemiseen. Simo kertoo ajattelevansa kyseisen käytännön olevan hänen mielestään hyvä. Hänen mielestään tärkeintä on tulla ymmärretyksi. Kieltä käytettäessä virheet kyllä korjaantuvat, eikä ole väliä, vaikka niitä esiintyisikin.

”Kielioppivirheillä ei oo mitään väliä ja mää luulen, että mää en pääsis (paikkakunnan) lukiota vielä tänä päivänäkään läpi”

Simo on huomannut omien lastensa kohdalla, kuinka helppoa englannin oppiminen on ollut, kun ruotsin ja suomen on ”saanut automaattisesti”. Hän uskoo, että myös seuraavat mahdolliset opiskeltavat kielet ovat lapsille helpompia, kun on kielitaitoa valmiiksi jo muistakin kielistä. Ruotsin kielen osaaminen siis osaltaan vaikuttaa myönteisesti muiden kielien oppimiseen. Hän kertoo myös lapsensa oppineen valtavasti englantia netissä pelaamalla ja tutustumalla pelaajiin ulkomailta.

”Niinkö mää huomaan lapsisaki niinkö ollu hyvin yksinkertasta tuo kolomas kieli. Ku on suomen ja ruotsin saanu automaattisesti, sitte englantia on kyllä tosi helppo ja mää tiän että se neljäs on sitte kans.”

Omalla kohdallaan Simo tuntee välillä haasteena sen, että suomen ja ruotsin kielessä lauseet usein rakentuvat juuri toisin päin. Hän kertoo, ettei itse aina edes huomaa, missä järjestyksessä sanat lauseeseen lopulta tulevat, mutta ei koe sillä olevan suurta merkitystä. Tiettyjen ruotsinkielisten sanojen käytössä hän näkee eroja suomenruotsin ja riikinruotsin välillä. Esimerkiksi suomenruotsissa käytettäviä sanoja *hen* tai *tala* ei käytetä riikinruotsissa. Tällöin hänestä on joskus tuntunut oudolta, että suomalaisissa kouluissa puututaan sellaisiin ”virheisiin”, jotka ovat riikinruotsissa kuitenkin normaalia kieltä. Kuten Jarmokin, myös Simo nostaa esille ruotsin kielen rytmin, joka on erilainen suomenruotsissa ja riikinruotsissa. Hän kokeekin oppineensa Ruotsissa puhutun ruotsin rytmin ja korvansa tottuneen siihen ja täten suomenruotsi tuntuu kovin erilaiselta korvaan.

”Mää en aina ymmärrä vaikka suomenruotsalaisia televisio-ohjelmia.”

”Joka kielesä on oma rytmensä. Ja tavallaan se rytmi pitää sitte löytää sieltä niinkö, sää opit löytään ne sanat sieltä.”

Vaikka Simo tiedostaa kielen hänelle luomat hyödyt ja mahdollisuudet, ajattelee hän kuitenkin, että ruotsin kielen opiskelun pitäisi ainakin joltakin osin olla vapaaehtoista. Simo toteaa, ettei voi tietenkään tietää, miten kenenkin asiat elämässä etenevät ja kuka tulee lopulta tarvitsemaan ruotsia elämässään ja kuka puolestaan ei. Simo kertoo pohtineensa, että esimerkiksi Itä-Suomessa olisi luonnollisempaa ja hyödyllisempää opiskella venäjää kuin ruotsia. Häneen mukaansa jollakin saattaa myös olla selvää jostain syystä haluta opiskella jotain aivan muuta kieltä,

esimerkiksi saksaa, ranskaa tai italiaa. Simo toteaa suomalaisten englannin kielen taidon kasvaneen valtavasti. Tähän hän uskoo paljon vaikuttaneen median. Hän pohtii, että myös ihmiset ovat tulleet myös uskaliaammiksi, etenkin pääkaupunkiseudulla. Tilanteita, joissa pääsee käyttämään englantia, tulee enemmän kuin ennen. Nykyisessä kotipaikkakunnassaan, jossa on matkailutoimintaa, toivoisi hän olevan enemmänkin kielenkäyttötilanteita.

Pakkoruotsi-keskustelun hän mainitsee olevan kuuma peruna Suomessa. Kielen opiskelun pakollisuutta voisi hänen mukaansa miettiä, sillä suurin osa ei välttämättä tule kieltään arkielämässä juurikaan tarvitsemaan. Samalla hän kuitenkin toteaa, että osa puolestaan joutuu maksamaan kallista hintaa siitä, ettei kielen osaamista ole ollutkaan. Toivoton tilanne ei kuitenkaan tuolloinkaan ole, vaan Simo kertoo, että kielen oppii kuitenkin melko nopeasti, kunhan opiskeluun on vain tarpeeksi halua ja yritystä.

”No mää aattelen sen sillain, että ihmisillä pitäis olla valinnanvapaus, vaikka se on nyt pakkoruotsia [--] Mutta kyllä mää sanon, että jonku verran pitäis niinkö ruotsia olla, mutta josaki vaiheesa se pitää olla se valinnanvapaus, että ei sitä niinkö tarvi joka paikkaan sitte ennää.”

”No täähän on semmonen kuuma peruna aina Suomesa ku puhutaan pakkoruotsista. Siinä voi olla että joku ei tarvi ruotsia ja sitte, suurin osa ei tarvi, et sitä voi aina miettiä, että onko se pakollista [--] Mutta sitte on varmaan muitaki ihmisiä ku minä, jotka sitte on tavallaan joutunu maksaan kalliin hinnan sitte ettei osannu, mutta kyllä kielen oppii aika nopiasti sittekö vaan siihen on halua ja yritystä.”

Ruotsin kielen Simo kokee nykyään itselleen erittäin tärkeäksi. Hän käyttää kieltä päivittäin puhuessaan puhelimesta ja ollessaan kotona perheensä kanssa. Vielä vuosien päästäkin häntä on kysytty Ruotsiin töihin oman alansa työtehtäviin ja Simo kertoo välillä vielä seuraavansakin, minkälaisia töitä Ruotsissa olisi tarjolla. Kieli on avannut hänelle ovia, antanut uusia mahdollisuuksia, joista valita.

”Joo ja vieläki kysytään Ruotsiin töihin [--] kyllä mää välillä kattelen niitä työilmoituksia sieltä.”

”Kyllähän se (ruotsin kieli) tosi tärkeä on mulle nykyään, tavallaan sehän on aukassu mulle paljo mahdollisuuksia ja kyllähän mää päivittäin puhun puhelimesa tai kotonahan me puhutaan päivittäin ruotsia. Että mulla on niinkö valinnan mahdollisuuksia työelämäsäki vielä.”

5.3 Eeron kertomus – Oppimisvaikeuksien jälkeen monen kielen taitajaksi

Eero on noin 55-vuotias ja asuu haastattelun tekohetkellä Etelä-Suomessa. Haastattelun alussa Eero toteaa kärsineensä kouluaikoinaan lukivaikeudesta, jota ei hänen kohdallaan tuolloin huomioitu lainkaan. Tämä vaikutti tietysti koulunkäyntiin ja diagnosoimattomana johti jopa tilanteisiin, joissa häntä pidettiin tyhmänä, koska hän ei oppinut. Motivaatio ja innostus koulunkäyntiä kohtaan karisivat.

”No periaatteessa, mulla oli kaikki lukeminen ja kirjoittaminen, ku mulla on lukihäiriö nii sillon niitä ei kukaan huomioinu, nii sitä sai vähä kuulla, että on niinkö tyhymä ku ei opi [--] meni sitte se loppuki innostus.”

Etenkin kieliopin Eero kertoo olleen hänelle vaikeaa. Suomenkin kielioppi ja siihen liittyvä terminologia, esimerkiksi illatiivi, allatiivi ja vastaavanlaiset tuntuivat vastahakoisilta opiskella, eivätkä edistäneet oppimista tai motivaatiota. Lukivaikeuden luoman motivaation puutteen lisäksi Eeron kohdalla toistuu sama lausahdus motivaatiosta kuin edellisissäkin kertomuksissa; ajatus siitä, ettei ruotsin kieltä tule ikinä tarvitsemaan. Motivaatiota ei ollut juuri muihinakaan oppiaineisiin. Eero myös ajatteli, ettei tule muuttamaan Suomesta ja näin ollen tarvitsemaan kieliäkään. Englannin ja ruotsin opinnot siis jäivät niin vähälle kuin mahdollista. Peruskoulu jäi kielten hylättyjen arvosanojen vuoksi lopulta jopa kesken.

”Muutenki mulla motivaatio oli aika hukasa siihen koulunkäyntiin [--] varsinki kieliin sen takia että se oli niin monimutkasta, aika vaikeeta, sillai vaikea hahmottaa ja ymmärtää sitä kielioppia.”

”En mää muista (millaista ruotsin opetus oli), mua ei kiinnostanu se millään vähä se oli semmonenki tietenki ku sitä aattelee, ettei tuota tuu koskaan tarviin.”

Eeron elämässä suuri käänne tapahtui noin 20-vuotiaana nuorena miehenä, kun hän lähti Tanskaan töihin. Lähtö jännitti, mutta Tanskasta tarjottu parempi palkka houkutti miestä lähtemään. Hän kertoo, että lähteminen pelotti, kun ei osannut tuolloin suomen lisäksi mitään muita kieliä. Englannin tai ruotsin osaaminen olisi varmasti helpottanut Tanskassa olemista. Ensimmäisten kolmen kuukauden Eero kertoo olleen ulkomailla vaikeita, kun kieltä ei ymmärtänyt lainkaan. Hän tunsi itsensä ”kuuroksi ja mykäksi” kun ei osannut sanoakaan kenellekään mitään. Hän toteaa kuitenkin olleensa tilanteessa, jossa oli pikkuhiljaa pakko alkaa sanomaan jotain myös tanskaksi. Eero vietti Tanskassa lähes 15 vuotta. Tuona aikana hän oppi kielen täydellisesti. Tanskasta hän kertoo käyneensä paljon Ruotsissa ja olleen siellä välillä töissäkin. Tässä kohtaa

alkoi puolestaan tapahtua muutoksia ruotsin kielen merkityksestä Eerolle. Tanskan ja ruotsin kielen yhtäläisyydet auttoivat häntä oppimaan ruotsia, ja hän huomasi pian pystyvänsä kommunikoidaan myös ruotsalaisten kanssa. Eero ei opiskellut tanskaa tai ruotsia, vaan hän oppi kielet arkipäiväisessä kommunikoinnissa omaksumalla. Numeroiden oppimisen Eero koki vaikeaksi tanskaksi ja hän kulkikin tuolloin bingossa ja oppi siellä numerot. Televisio-ohjelmista hän oppi paljon kieltä. Eerolla oli tanskalainen tyttöystävä ja he kommunikoivat tanskaksi, mikä tietenkin edesauttoi kielen oppimista.

”Lähteminen pelotti, ku ei mitään kieliä osannu.”

”Ensimmäiset kolme kuukautta nii oli vähä niinkö kuuro ja mykkä ku ei ymmärtäny mitään, eikä voinu mitään sanoa kellekään.”

Eero kertoo sanoneensa joillekin tuntemilleen opettajille, että kieltä on helppo opettaa lapsille esimerkiksi liikuntatunneilla. Hänen mukaansa liikuntatunneilla voisi puhua eri kieltä vaikkapa koko tunnin, koska on helppo näyttää esimerkillä ohjeita ja lapset arvaavatkin usein, mikä asian aiheena on. Tällöin hänen mukaansa kieli esiintyy käytössä ja lapsi ymmärtää, että sanoja tarvitaan kommunikoinnissa. Eero korostaa myös leikin merkitystä, oppiminen ei hänen mukaansa saa tuntua vakavalta. Hän kertoo myös, ettei osaisi tanskankaan kielioppia ja termistöä luultavasti lainkaan, mutta hän osaa siitä huolimatta puhua kieltä kieliopillisesti täysin oikein.

”Ne on ne ketä haluaa perehtyä siihen kieleen (kielioppiin) ja tota käyttää sitä, että se on niinku työkieli, että pitää olla jotenki kieliopillisesti nii semmoset ehkä tarvii (kielioppia), mutta käytännön ihminen ei tee sillä kieliopilla se pitää periaatteesa oppia kuulemalla, mihinkä muotoon se sana tulee missäki tilanteessa.”

Eero kertoo osaavansa nykyään tanskaa täydellisesti, ruotsia hyvin, norjaa ja italiaa auttavasti ja suomea äidinkielenään. Englantia hän kokee osaavansa huonosti, vaikka on asunut maassa, jossa puhutaan englantia. Eero toteaa, että kaikki kielet ovat rikkauksia, ja lapsille pitää ehdottomasti opettaa kieliä, mutta opetusmetodien pitää olla lapsille sopivia. Leikki ja laulut auttavat tehokkaasti oppimaan.

”Laulu on toinen missä niinku tulee niin automaattisesti, ku ne on oppinu sen laulun ja sitte kertoo, että tää ja tää tarkoittaa tätä ja tätä nii sittehän ne alkaa sen ymmärtää. Sitte se sanavarastoki on jossain laulusa saattaa olla vaikka 50 sanaa.”

”Niin justiin leikin kautta minun mielestä tai laulun, kaiken mikä niinkö lapsia kiinnostaa entuudestaan niin siihen vaan lisää sen kielen. Ei ne mutise, jos ensimmäisestä tunnista asti jos vaikka puhutaan englantia ja ihan yksinkertaisesti vaan jotain heitetään niin se laps sopeutuu ja heittäytyy niin äkkiä että aikuinen ei kerkiä mukaan.”

”Kaiken, mikä niinkö lapsia kiinnostaa entuudestaan, niin siihen lisää sen kielen.”

Kuten edellisissäkin haastatteluissa, myös Eeron mielestä kielioppi saisi jäädä myöhemmälle vaiheelle ja sanojen oppiminen pitäisi olla ensisijaista. Eero korostaa sellaisten sanojen ja sanontojen opettamista koulussa, mitä oikeasti tullaan tarvitsemaan.

”Kyllä sitä niinkö puhetta pitää opettaa ensin ja sitte vasta myöhemmässä vaiheessa tuoda siihen sitä kielioppia koska silloin se ehkä kiinnostaakin sua että miks sanotaan näin [--] ne ketä se ei kiinnosta niin ne oppii kumminki puhumaan.”

”Ku niinkö tanskaa mä en sitä kielioppia osaa yhtään, niinkö en tiedä tuon taivaallista, mutta puhua osaan 100 % kieliopillisesti oikein.”

Lapselleen Eero kertoo lukevansa iltasatuja tanskaksi, suomeksi ja ruotsiksi. Lapsi kuuntelee ja ymmärtää osan sanoista ja saattaa osoittaa ulkona isälleen esimerkiksi pyörää ja todeta sen olevan 'cykel' tai auton olevan 'bil'. Luukkukuvakirjoja Eero lukee lapsensa kanssa siten, että hän sanoo eri kielellä, mitä luukun takana tarkoittava asia on. Eero kertoo, että jo kolmannen lukukerran jälkeen lapsi muistaa sanoja ulkoa. Leikinomaisuuden avulla hän kertoo myös lapsensa oppineen päiväkodissa viittomia, kun ruokailun yhteydessä hoitajat ja lastentarhanopettajat ovat näyttäneet lapsille viittomilla ruokia. Vieraat kielet ovat nykyään paljon läsnä Eeron elämässä ja hän kertoo arvostavansa kielitaitoa. Eero tarvitsee kieliä työnsä puolesta ja hänellä on paljon tuttuja ulkomailta.

5.4 Paulan kertomus – Ruotsin kielen opiskelu aikuisiällä

Paula on noin 55-vuotias ja asuu haastattelun tekohetkellä Pohjois-Pohjanmaalla. Toisin kuin aiemmissa haastatteluissa haastateltavat kertoivat kielten opiskelun ikävänä asiana, Paula koki kielten opiskelun peruskoulussa mukavana ja oli motivoitunut opiskelemaan kieliä. Hän arvelee mielekkyyden osaltaan johtuneen siitä, että eräs hänen ystävänsä lähti Ruotsiin töihin ja Paula haaveili siitä itsekin, muttei kuitenkaan lähtenyt. Vastauksena kysymykseen millaista opetus

tuolloin oli, Paula muistelee opetuksen olleen hyvää, sille ajalle tavanomaista opetusta. Suurimmilta osin kirja- ja opettajalähtöistä. Hän muistaa, että oli kokeita ja opeteltiin sanoja sekä kielioppiasioita. Paula kertoo motivaatioon myös vaikuttaneen positiivisesti lähettyvillä oleva kaupunki, jossa puhutaan suomen lisäksi ruotsia.

”Se (ruotsin kielen opiskelu) oli kivaa, mä tykkäsin peruskoulussa, mulla oli ihan hyvä numero [--] ja se oli mulle paljo helpompaa ku englanti.”

”Kyllä mä sillon (peruskoulussa) aattelin, että sitä tarvii, mutta sitte ku mä en sitä tarvinu.”

Paula ajatteli tuolloin, että tulee tarvitsemaan ruotsin kieltä ja motivoitui opiskelemaan sitä. Kävi kuitenkin niin, ettei Paula juurikaan tarvinnut ruotsia vuosikymmeniin, ei työ- eikä yksityiselämänsäkään puolesta. Myöhemmin Paula lähti yliopistoon opiskelemaan ja eteen tuli suorittaa virkamiesruotsin kurssi, jonka myötä käänne kieltä kohtaan tapahtui jälleen. Peruskoulun ja yliopisto-opiskelun välillä Paula suoritti erilaisia tutkintoja, joihin sisältyi englannin opiskelua, mutta ruotsin kieltä hän ei tuona aikana opiskellut.

”No sitte mä en ollu tarvinu sitä moneen kymmeneen vuoteen ja sitte mä lähin yliopistoon ja mun piti suorittaa ruotsin kurssi niin mä en yhtään ymmärtäny, miksi mun pitää suorittaa ne ruotsin kurssit, ku en mä oo sitä tähänkään asti tarvinu sen enempää mitä mä oon sillon osannu ja sittehän mä olin unohtanu, niin mähän alotin ihan alusta.”

”Mutta en ois koskaan ajatellu sitä, että mä sen peruskoulun jälkeen vielä uudestaan luen sitä ruotsia.”

Kurssin ja koko ruotsin opiskelun Paula koki erittäin vaikeaksi yliopistossa. Paula koki usein opiskelutilanteet haasteellisina, sillä ryhmässä oli ruotsia erittäin hyvin hallitsevia opiskelijoita, jotka puhuivat arjessaankin ja työnsä puolesta ruotsia, ja heidän rinnallaan Paula koki osaavansa kieltä heikosti. Paula halusi kuitenkin suoriutua kurssista ja motivaatiotakin jollain tasolla löytyi. Esiintymiset olivat Paulalle haastavia ja hän muistelee, ettei pitänyt niistä peruskoulussakaan.

”Kaikista pahin (kurssi yliopistossa). Kaikista vaikein, enkä mä sitä kirjallista, ei minusta se, mutta se suullinen, mutta siinäki me saatiin sitte erilaisia vaihtoehtoja tehdä se ja sen esitelmän tietyllä lailla. Ja sitte joskus oli mahdollista tiesin, että voi vaan opettajalle pitää sen esitelmän, ettei koko luokan eesä. Se mun opettaja ei antanu sitä periksi ja piti tehdä se siellä luokan eesä ja se minusta oli mikä oli kaikista ikävintä.”

”No tietenki olin unohtanu kaikki sanat ja joo kyllä määhä halusin sitä opiskella, mutta se että mun piti siellä kaikkien niitten toisten opiskelijoitten kuullen niinku isossa ryhmässä, että osa sielä hallihti tosi hyvin [--] Ne esitelmät ja esiintymiset ei oo mulle koskaan ollu helppoja.”

Paulasta tuntui, että paineen alla hän unohti helpoimmatkin sanat. Usein tuli myös tunne, ettei halua sanoa mitään. Erityisesti tämä tuli esille tilanteissa, joissa piti puhua ruotsia. Paula kertoo ajatelleensa, ettei osaisi kuitenkaan ääntää oikein, tai niin hyvin kuin muut.

”Jotku ihan yksinkertasetki asiat niin tuntu että ei muista, kun siihen tuli siihen tunneille sielä yliopistosa niin se oli semmonen jännitys, että miten määhä osaan selkeätki sanat, sitte ku mulla oli kotona vaikka joku ammattilehti, jossa on ruotsiksi osa teksteistä niin sitte olin että miten määhä en tuotakaan sielä tunnilla muistanu, siinä oli ehkä se ku oli vapaalla, niin ei tullu sitä jännitystä.”

Yliopiston opettaja oli Paulan mukaan mukava ja opetus monipuolista. Opettaja rohkaisi, motivoi, kannusti ja kehui. Opetuksessa ei ollut käytössä kirjoja, ja tämän Paula koki positiivisena asiana. Opetuksessa tehtiin tehtäviä ja monisteita, kuunneltiin musiikkia, pelattiin pelejä, keskusteltiin ja opiskelijoilla oli muutamia esitelmiä. Vaikka Paula koki painetta ruotsin kieltä hyvin osaavien opiskelutovereiden seurassa, tuntui hänestä kuitenkin, että kaikesta muusta jollain tapaa selviytyi, mutta esitelmät ovat edelleen jääneet ikävimpinä kokemuksina mieleen. Paulan mielestä kielten opetukseen tarvitaan monipuolisuutta ja erilaisia elementtejä.

”No määhä aattelin, että justiin se, että jos määhä vertaan sitä peruskouluaiakasta ja nyt tätä aikuisopiskelua se, että siinä on niitä erilaisia elementtejä sille opiskelulle ne pelit ja musiikki ja kuvat ja kirjat, vierailut ja käynnit [--] ei pelekästään sitä, että vaan kirjasta luetaan ja käännetään niitä tekstejä, sitäki voi olla, mutta tietysä määrin”

Paula kertoo itselleen kirjoittamisen olleen aina helpompaa vieraita kieliä opiskeltaessa, kuin puhumisen. Paula ajattelee, että kurssi olisi mennyt hänen kohdallaan kivuttomammin, jos hän olisi voinut tehdä enemmän kirjallisia tehtäviä ja puhumista olisi ollut vähemmän. Peruskoulussa hän ei muista kirjoittamisen tai puhumisen kummankaan tuntuneen helpommalta kuin toisen.

Opinnoissa Paula kertoo kokeneensa laajan tunteiden kirjon turhautumisesta onnistumisen iloon. Tunteita kielen osaamisesta liittyi myös muistoon, josta Paula kertoi. Hän oli ollut Ruotsissa vaatekaupassa ja johonkin jo maksettuun vaatteeseen oli jäänyt siru, joka alkoi hälyttää

kaupasta poistuttaessa. Paula kertoo, että hetkellisesti hän mietti, miten tilanteesta selviää ja mitä voi sanoa, mutta tilanne saatiin selvitettyä ruotsin kielellä.

”Sinne kurssille mennessä ajattelin, ku opinnot alako, että en ikinä saa tätä suoritettua, kun siinä oli kirjallinen ja suullinen.”

”Kyllä mää olin onnellinen, kun mää tulin sieltä tentistä ja sain läpi, kaikki ei saanu. Että sitte kuitenkin semmonen ihan mukava filis jäi sitte lopuksi. Vaikka usein ku mää tulin sieltä kurseilta niin mää sanoin, että mää en jatka, tästä ei tuu mitään.”

Opintojen jälkeen Paula on tarvinnut kieltä elämässään eri lailla kuin aiemmin, ja hän on myös rohkaistunut käyttämään sitä, eikä enää välttä tilanteita, joissa kieltä tarvitaan. Paula kertoo, että tarvittaessa hän voi työssään tukeutua tulkin apuun. Paula kertoo, että saattoi aiemmin, ennen yliopisto-opintojaan, jättäytyä pois esimerkiksi sellaisilta työmatkoilta, joissa hän tiesi tulevaisuudessa tarvitsemaan ruotsin kieltä. Nykyään hän uskaltaa lähteä tällaisille matkoille ja luottaa omaan ruotsin kieleen osaamiseensa.

”Joo kyllä mää oon ymmärtäny, että se on toinen kotimainen kieli ja se pitäs hallita ja osata ja kyllä mulla on tullu työsäki tilanteita ja jouvun välillä kertaamaan, että mitä mää vastaan puhelimeen, koska meillä voi tulla vastaan eri maista ihmisiä ja viranomaispuheluja, mutta sitte mää aina luotan siihen, että mää voin tarvittaesa käyttää tulkkia.”

”Onhan meillä työmatkoja joskus ja kyllä mua harmittaa se, että mää oon sitte jättäytyny pois siltä matkalta, jos mun ei oo ollu pakko lähtiä, jos sielä on ollu sitä ruotsia. Jos on vaikka esittelyt ollu ruotsiksi, niin en mää niin hyvin koe osaavani, että mää semmoseen olisin sitte lähteny että on se vaikuttanu.”

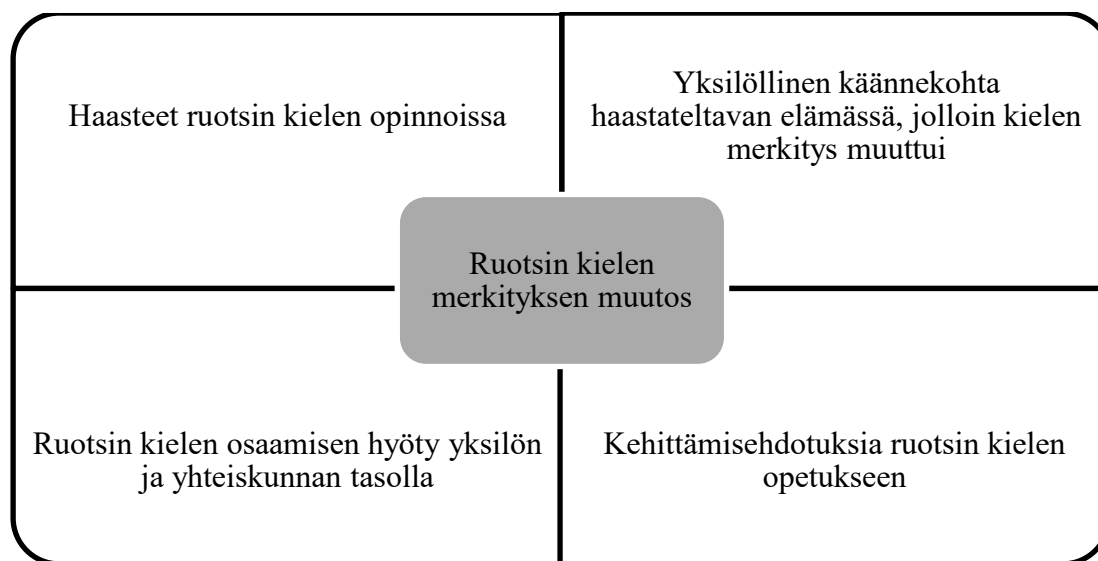
Työssä esiintyvien tilanteiden lisäksi Paula kertoo aina välillä tarvitsevänsä ruotsin kieltä erilaisissa tilanteissa ja ruotsinkielisillä paikkakunnilla, kuitenkin vaihtelevasti. Paulan kotipaikkakunnalla on paljon matkailua ja hän kertoo olleensa tilanteissa, missä on kysytty ruotsiksi tietä johonkin paikkaan. Paula miettii, että nykyään hänen pitäisi kuitenkin käyttää ruotsin kieltä enemmän, jotta se pysyisi mielessä. Kysymykseen pakkoruotsista Paula ei juurikaan ota kantaa. Hän toteaa, että ruotsia on hyvä osata jonkun verran, muttei tämän tarkemmin määrittelyä, mitä mieltä keskustelusta itse on.

”Kyllä mää aina joskus tartten sitä (luettelee kolme paikkakuntaa Suomessa ja Ruotsissa). Ja sitte mää oon heränny siihen, että jos mää katon (ruotsinkielistä) televisio-ohjelmaa niin kyllä

mää kuuntelen sitä. Ja sitte jos mää käyn kaupasa (suomalaisessa kaupungissa, jossa puhutaan ruotsia), niin kyllä mää monesti seuraan ruotsinkielisiä kylttejä kaupasa ja samalla mää kuuntelen niitä ihmisiä, ku ne puhuu ruotsia, vaikka en ite sitä puhu niin monesti mää ymmärrän sitä ihan kohtalaisesti.”

Omien lastensa ja lastenlastensakin kanssa Paula kertoo katsoneensa ruotsinkielisiä lastenohjelmia ja lukeneensa ruotsinkielisiä kirjoja. Myös lauluja on laulettu eri kielillä ja Paula kertoo, että on kehottanut ja rohkaissut omia lapsiaan opiskelemaan kieliä ja auttanut kotitehtävien tekemisessä. Monien elämässä tapahtuneiden käänteiden myötä Paula ajattelee ruotsin kielen osaamista positiivisena ja tärkeänä osana elämässään. Kielen osaaminen konkretisoituu ruotsinkielisillä paikkakunnilla käydessä sekä töissä tarvittavana kielitaitona.

5.5 Kertomukset ruotsin kielen merkityksen muutoksesta



KUVIO 1. Ruotsin kielen merkityksen muutos.

Kuvioon 1. on koottu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä saadut yläluokat ja niitä yhdistävä pääluokka: Ruotsin kielen merkityksen muutos. Kuvion 1. avulla voidaan vastata tiivistetysti tutkimuskysymykseen: **Mitä haastateltavat kertovat ruotsin kielen merkityksestä ja sen muuttumisesta elämässään?** Haastatteluissa suurimpina tekijöinä ilmenivät ruotsin kielen opinnoissa olleet haasteet, jokaisella haastateltavalla ollut henkilökohtainen käännekohta, jonka

myötä ruotsin kielen merkitys muuttui, ruotsin kielen osaamisen hyöty yksilön ja yhteiskunnan tasolla sekä kehittämisehdotuksia ruotsin kielen opetukseen.

Seuraavissa alaluvuissa kerron jokaisesta edellä mainitusta yläluokasta yksityiskohtaisemmin. Tarkastelen sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia haastateltavien kertomuksissa ja peilaan niitä myös aiempaan tutkimukseen.

5.5.1 Haasteet ruotsin kielen opinnoissa

Kaikkien haastateltavien kertomuksista ilmeni erilaisia haasteita ruotsin kielen opinnoissa. Eniten ilmauksia liittyi motivaation puutteeseen, jonka miellän tutkijana haasteeksi ruotsin kielen opintoihin. Jarmolla, Simolla ja Eerolla motivaatiota ei ollut lapsuudessa ja nuoruudessa ruotsin opinnoissa. Heille yhteistä on myös se, että he ovat jokainen muuton tai työn puolesta olleet tai asuneet Ruotsissa ja pitkälti omaksuneet ruotsin kielen arkipäiväisessä elämässä. Paula poikkesi muista, sillä hänellä oli motivaatiota ruotsin opiskelua kohtaan nuorena, mutta vähäisen ruotsin kielen käytön jälkeen kielen opiskelu ei enää aikuisena ollutkaan niin mielekästä. Aikuisiällä suoritettujen yliopisto-opiskelujen ja kielen ”uudelleen oppimisen” jälkeen ajatus kieltä kohtaan kuitenkin muuttui Paulalla myöhemmin jälleen positiiviseksi. Paula rohkaistui käyttämään ruotsia enemmän esimerkiksi työtehtävissään. Kaikilla motivaation puutteella oli suora yhteys ajatukseen, että ruotsin opiskelu on hyödytöntä, eikä kieltä käytännössä tulisi koskaan tarvitsemaan. Kieltenoppimisessa on erittäin tärkeää, että kieltä kuulee puhuttavan. Pietilän ja Lintusen (2014, s. 16) mukaan kieltenoppimisessa, oli sitten kyseessä äidinkieli, toinen tai vieras kieli, vaaditaan aina, että oppija kuulee opittavaa kieltä puhuttavan lähellään.

Ellis (2019) toteaa, että pienelle lapselle motivaatio sekä asenne vieraan kielen opiskelua kohtaan kumpuaa kotoa ja koulusta. Suuri vaikutus motivaatioon ja tätä kautta kielen oppimiseen on lapsen vanhemmilla, opettajilla ja lapsen ystävillä (Ellis, 2019, s. 171). Simolla ja Eerolla motivaatioon vaikutti ratkaisevasti negatiivisella tavalla opettaja. Paulalla puolestaan aikuisiän opintoihin vaikutti suoraan vuosikymmenien kokemus siitä, ettei ruotsin kieltä tarvitse ja että elämässä voi pärjätä ilmeikään ruotsin kieltä. Haastateltavista Jarmo mainitsi motivaatioon vaikuttaneen läheisten ja ystävien asenne ruotsin kieltä kohtaan. Salmela-Aro (2018) toteaa kavereihin toimien ja normien vaikuttavan myös koulunkäyntiin ja motivaatioon. Kavereilla on usein samankaltaiset koulutukselliset polut ja tavoitteet. Nuori saattaa omaksua kavereiensa tapoja ja asenteita koulutukseen, jotta hän pääsee kaveripiiriin ja voi pysyä siinä. Opiskeluun

sitoutunut kaveripiiri voi puolestaan edistää opiskelijan opiskelumotivaatiota (Salmela-Aro, 2018, s. 16).

”Ei sieltä kaveriporukasta tullu sitä semmosta niinkö lisäpotkua siihen hommaan.” -Jarmo

”Kyllä mä aattelin varmaan, että en mä tarvi ruotsia.” -Simo

Jokainen haastateltava muisti ja mainitsi kielten opettajansa. Kuten jo mainittu, Simon ja Eeron kokemus ja suhde opettajaan vaikutti kielen oppimiseen negatiivisella tavalla. Jarmolla vaikutti olleen aika neutraali suhde opetukseen ja opettajaan ja Paula puolestaan kertoi pitäneensä paljon opettajasta sekä peruskoulussa että yliopisto-opinnoissa. Opetuksesta, etenkin monipuolisuuden kannalta, Paula piti enemmän yliopistossa kuin peruskoulussa.

Bernaus (2010) kertoo opettajan roolin oppilaan luokkahuoneessa olevaa motivaatiota kohtaan olevan moniulotteinen ja tärkeä. Opettaja voi kohentaa tai heikentää oppilaan motivaatiota käyttämällä sopivia tai epäsopivia opetustapoja tarkastellen oppilaiden tarpeita. Bernaus toteaa, että opettajan persoonallisuudella, käyttäytymisellä ja opetusmetodeilla on suuri vaikutus oppilaisiin. Myös opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten sitoutuminen työhön, luottamuksellisuus oppilaita kohtaan ja esimerkiksi oppilaiden nimeltä kutsuminen luovat oppilaalle luokkahuoneeseen motivaatiota. Lisäksi rakentavasti annettu, rehellinen palaute, jonka avulla oppilaat voivat itse tehdä päätelmiä oppimistuloksistaan, luo edelleen motivaatiota (Bernaus, 2010, s. 184–185). Lerkkanen ja Pakarinen (2018) muistuttavat myös opettajan tärkeästä roolista oppilaiden motivaatiota kohtaan mutta huomauttavat, että oppilaiden toiminta, ominaisuudet ja tekeminen vaikuttavat myös opettajan toimintaan ja tapoihin ohjata oppilaita, millä on puolestaan edelleen selvä yhteys ryhmän ilmapiiriin ja oppilaiden osallisuuden ja motivaation tukemiseen. Oikea-aikainen ja ohjaava palaute hyödyttää paitsi kaikkia oppilaita, mutta etenkin niitä, joilla on heikommat taidot ja resurssit (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, s. 192). Saloviita (2013, s. 43) kertoo tutkimuksiin perustuen opettajan roolissa tärkeimpien asioiden olevan opettajan hyvä suhde oppilaisiin sekä se, että opettajalla on korkeat ja myönteiset odotukset oppimisen suhteen jokaisen oppilaan kohdalla.

Simo ja Eero muistelivat kieliopin olleen yksi ikävimmistä asioista kielenopiskelussa ja mainitsivat siitä haastatteluissa useamman kerran. Heille yhteistä oli myös aikuisiällä ruotsin omaksuminen autenttisissa kielenkäyttötilanteissa, kumpikaan ei ole tarkoituksellisesti opiskellut ruotsin kieltä eikä sitä kautta kielioppiakaan. Nykyään molemmat osaavat ruotsia ja pärjäävät

sillä täydellisesti arkipäiväisissä tilanteissa. Molemmat kuitenkin pohtivat, etteivät todennäköisesti vieläkään pääsisi esimerkiksi lukiotasoista ruotsin opetusta kieliopin osalta läpi. Molemmilla oli myös mielessä parannusehdotuksia ruotsin kielen opetukseen ja useimmissa niistä kielioppi jää vähemmälle, tai nivoutuu luonnollisemmin kielenopetukseen, eikä ole erikseen mainittavana osana kielenopetusta, kuten se vielä tänäkin päivänä usein opetuksessa on.

Pietilän ja Lintusen (2014, s. 13) mukaan ihmiset, jotka ovat saavuttaneet omaksumalla toisen kielen taidon, eivät välttämättä osaa kertoa kielen kieliopillisista säännöistä, vaan lähinnä tuntevat ja tunnistavat kieliopilliset rakenteet oikeiksi. Tutkimustulos pätee Simon ja Eeron ruotsin kielen osaamiseen täydellisesti. Jaakkola (2000) pohtii myös kielenkäytön sujuvuutta. Tarkkuus riippuu pitkälti kielenkäyttötilanteesta ja päämäärästä, johon puheessa pyritään. Niin sanotuissa ”hengissäpysymistilanteissa” viestin muotoilu ei ole pääasia, samoin turistille usein riittää, että viesti menee perille. Jos kielen käyttäjän sitä vastoin tulee pystyä samaistumaan kieliyhteisöön tai toimimaan kielellä työtehtävissä, on kielenkäytön oltava riittävän sujuvaa, jotta henkilö otetaan työntekijänä vakavasti (Jaakkola, 2000, s. 151).

Haastateltavista Eero oli kärsinyt oppimisvaikeuksista, tarkemmin kerrottuna lukivaikeudesta. Moilasen (2002) mukaan lukivaikeus vaikuttaa lähes kaikkiin kielenoppimisen osa-alueisiin, eli sanaston oppimiseen, kuullun- ja tekstin ymmärtämiseen, ääntämiseen, lukemiseen, kielioppiin, oikeinkirjoitukseen sekä kirjalliseen tuottamiseen. Suullinen kielitaito on useimmiten lukivaikeudesta kärsivän oppilaan vahvin alue (Moilanen, 2002, s. 18). Vaikka Simo ei ollut itse kärsinyt oppimisvaikeuksista, sivusi hän haastattelussa myös niiden merkitystä, mainitsemalla esimerkiksi oppilaiden erilaiset valmiudet tiettyihin kielen oppimisen osa-alueisiin. Esimerkiksi oppilaalle, jonka on työstä hahmottaa puhetta ilman tekstiä tai sen puhujaa ja puhujan eleitä, voi olla todella työstä työskennellä esimerkiksi kielistudioissa. Tuolloin ja vastaavaisissa tilanteissa houkuttukseksi saattaa muodostua luntaaminen tai muunlainen vilppi.

”Jos sulla ei oo tiettyjä valamiuksia niin oot kusi sukasa ja yrität arvailla ja luntata ja jotenki päästä läpi.” -Simo

5.5.2 Käännekohta ja kielen merkityksen muutos

Käännekohta on usein yksilön tavoite kohti jotakin parempaa. Käännekohtissa ihmiseltä vaaditaan rohkeutta ja ihmisenä kasvamista. Voima ja luottamus omaan osaamiseen ja pärjäämiseen rinnastuvat myös usein käännekohtaan (Mäki-Petäjä & Kormilainen, 2016, s. 8). Tässä

tutkimuksessa haastateltavien elämässä tapahtuneet käännekohtat ovat johdattaneet ruotsin kielen merkityksen muuttumiseen. Haastateltavien elämässä tapahtuneille käännekohtalle yhteistä on, että ne ovat olleet periaatteessa vapaaehtoisia ja luonteeltaan positiivisia tapahtumia. Ne eivät ole tapahtuneet pakosta tai ne eivät ole aiheutuneet jostakin ikävästä syystä, esimerkiksi menetyksestä, paosta, katastrofista tai pelosta.

Jokainen haasteltava kertoi käännekohtasta, jolloin kielen merkitys muuttui heidän elämässään. Käännekohtat olivat jokaisella haastateltavalla luonnollisesti yksilöllisiä, ainutlaatuisia tapahtumia. Ainutlaatuisuudesta huolimatta käännekohtasta löytyi kuitenkin yhtäläisyyksiä. Toisilla käännekohtat olivat elämässä melko suuria muutoksia, esimerkiksi Simon ja Eeron kohdalla ulkomaille muutto ja sitä myötä vuosien asuminen ja työskentely uudessa maassa, eri kielellä. Jarmolla ja Paulalla käännekohtat eivät olleet elämää välttämättä niin paljon mullistavia kuin Simolla ja Eerolla, mutta niillä on siitä huolimatta ollut suuri vaikutus heidän näkemyksiinsä ruotsin kielen merkityksellisyydestä. Jarmolla käännekohtana oli Ruotsissa työskentely ja Paulalla aikuisiällä yliopistossa opiskelu.

Jarmolla käännekohtana oli töiden tekeminen Ruotsissa ja konkreettisesti ruotsin kielen tarvitsemisen muuttuminen elämässä. Aiempi ajatus ruotsin kielen hyödyttömyydestä karisi nopeasti arkipäiväisessä työskentelyssä. Ruotsissa ollessa kieltä tarvitsi luonnollisesti muuallakin kuin töissä. Liikkuminen ja vapaa-aika alkoivat sujua huomattavasti helpommin, kun kielitaito karttui. Jarmolla työt Ruotsissa ovat kuitenkin olleet komennusluonteisia, eikä hän ole esimerkiksi asunut Ruotsissa kuukausia, vaan on käynyt työpätkien välillä Suomessa. Vaikka Jarmo kertoo Suomessa ollessaan ruotsin kielen jäävän vähemmälle käytölle ja toisinaan hieman myös unohtuvan, ei ajatus ruotsin kielen merkityksellisyydestä ole kuitenkaan enää muuttunut samantaiseksi, kuin se ennen oli.

”Viistoista-kuustoista ku olin niin tein niinkö töitä metallialan opiskelijana koulun ohella Ruotsissa.” -Jarmo

Simolla käännekohtana oli Ruotsiin töihin meno ja muuttaminen. Ruotsissa ollessa ratkaisevina tekijöinä olivat edelleen ruotsalaisen puolison löytyminen ja yliopisto-opintojen aloittaminen ruotsiksi. Ruotsalaisen puolison kanssa ruotsin ja englannin sekoitus, ”svengelska”, muuttui pikkuhiljaa vain ruotsin puhumiseksi. Yliopistossa Simon oli omien sanojensa mukaan yksinkertaisesti pakko pärjätä ruotsilla. Ruotsin kielen merkitys muuttui Simon kohdalla valtavin harppauksin. Ruotsin kieli muuttui hyödyttömästä asiasta yhdeksi arkielämän päivittäiseksi osaksi, välineeksi, jolla kommunikoida ja edetä elämässä.

”Mulle soitettiin Ruotsista, että tulisinko töihin” -Simo

”Pääsin tuonne (paikkakunta Ruotsissa) yliopistoon.” -Simo

Eerolla käännekohtana oli Tanskaan muutto. Hyvä työpaikka ja parempi palkka houkuttivat lähtemiseen. Alkuhankaluuksien jälkeen tanskan kieli ja arki uudessa maassa alkoivat sujua. Askeleena kohti ruotsin kielen merkityksen muutosta Eeron elämässä muodostuivat matkat ja ajoittainen työskentely Ruotsissa. Tanskan kielen myötävaikutuksella hän omaksui ruotsin kielen suhteellisen nopeasti. Nykyään Eero osaa tanskan ja ruotsin lisäksi useita kieliä ja arvostaa monipuolista kielitaitoa.

”Tarjottiin töitä Tanskasta ja tota se oli palkka niin paljo parempi, että päätin vaan lähtee.” - Eero

”Mää opin ensin tanskaa ja sitte kumminki käytiin paljo Ruotsisa ja oon sitte myöhemmin Ruotsissa ollu töisäki et se tuli niinkö siinä ku osas sitä tanskaa niin sitte pysty kommunikoimaan ruotsalaistenki kans ja siitä kehitty se ruotsin kieli.” -Eero

Paulan kertomuksessa ruotsin kielen merkitystä kohtaan voi nähdä käännteitä tapahtuneen useamman. Peruskoulussa Paula piti ruotsin kielestä ja ajatteli ruotsin kielen osaamisen hyödylliseksi taidoksi. Vuodet vierivät, eikä Paula muutamia pieniä tilanteita lukuun ottamatta tarvinnut ruotsin kieltä elämässään lainkaan, vaan pärjäsi hyvin ilmankin sitä ja eteni urallaan. Aikuisiällä Paula alkoi opiskella yliopistossa ja eteen tuli virkamiesruotsi -kurssin suorittaminen. Tuolloin Paula kertoi ihmetelleensä, miksi ruotsia pitää opiskella, kun sitä ei kuitenkaan tarvitse. Ruotsin kieli oli vuosien saatossa unohtunut lähes kokonaan. Alkuhankaluuksien jälkeen kurssi alkoi sujua ja Paula sai sen suoritettua. Itseluottamus ruotsin osaamista kohtaan alkoi jälleen nousta ja kielen merkitys muuttua jälleen positiivisemmaksi. Pian Paula huomasi, että toisin kuin aiemmin, hän uskaltaakin esimerkiksi osallistua työmatkoille, joilla tarvitaan ruotsin kieltä.

”No sitte mä en oon sitte mulla ei oo ollu ruotsia, mä en oo sitä tarvinnu moneen kymmeneen vuoteen ja sitte kö mä lähin yliopistoon ja mun piti suorittaa ruotsin kurssi niin mä en yhtään ymmärtäny miksi mun pitää suorittaa ne ruotsin kurssit, ku en mä oo sitä tähänkään asti tarvinnu sen enempää mitä mä oon sillon osannu ja sittehän mä oon unohtanu nii mähän alotin ihan alusta.” -Paula

Kun haastateltavat kertoivat kielen merkityksen muutoksesta, tulivat heidän tunteensa esille kertomuksista. Tunteiden rooli oli itse asiassa kertomuksissa suuri, sillä jokainen kertoi erilaisista haasteista oppimisessa ja tunteesta kun ei osaa, ei kiinnosta. Kun haastateltavat kertoivatkin onnistumisistaan, aito ilo näkyi heidän kasvoiltaan. Paula kertoi olleensa onnellinen saadessaan virkamiesruotsi -kurssin suoritetuksi ja Simosta tuntui mukavalta saada paperit ruotsalaisesta yliopistosta. Myös Jarmo ja Eero kertoivat, että elämä muuttui helpommaksi, kuin kieltä oppi. Tunteesta ja muuttuneesta ajatuksesta kielten opiskelua kohtaan, tiivistää hyvin Eeron toteamus siitä, että kaikki kielet ovat rikkauksia. Kalaja ym., (2015) kertovat, että tunteiden rooli on myös kielten oppimisessa ja opettamisessa valtava. Opettajan kannustaminen hyvin pienillä asioilla, esimerkiksi koepapereihin hymynaaman piirtämisellä, on merkitystä oppilaille (Kalaja ym., 2015, s. 212).

”Kyllä mä olin onnellinen, ku mä tulin sieltä tentistä ja sain läpi.” -Paula

”Olihan se mukava tunne, ku sain paperit ruotsalaisesta yliopistosta.” -Simo

”Kaikki kielet on rikkauksia.” -Eero

5.5.3 Ruotsin kielen osaamisen hyöty

Kukin haastateltava pohti ruotsin kielen hyötyä itselleen sekä henkilökohtaisesti että yhteiskunnan tasolla. Eniten ilmauksia ruotsin kielen hyödyistä liittyi työelämään, jonka jokainen haastateltava mainitsi. Jarmo, Simo ja Eero ovat käyttäneet ruotsin kieltä Ruotsissa työskennellessään. Paula puolestaan on tarvinnut ruotsin kieltä Suomessa työssään. Työssä puhuttavan ruotsin lisäksi haastateltavat kertoivat, että ruotsin osaamisella on myönteinen vaikutus myös työpaikan saantiin ja uralla etenemiseen. Erityisesti Simo painotti tätä puolta kielen osaamisessa ja kertoi kielitaidon avanneen hänelle monia mahdollisuuksia.

Myös opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2012) todetaan ruotsin kielellä olevan tärkeä rooli työelämässä sekä yksityisellä että julkisella sektorilla. Perustuslaki ja kielilaki takaavat, että ruotsin kieltä on oikeus käyttää viranomaisissa. Ruotsin kieltä osaavia työntekijöitä on ollut vaikeuksia saada kaksikielisiin viranomaisiin. Raportissa kerrotaan, että ruotsi on englannin jälkeen tärkein kieli kansainvälisessä yritys-elämässä, mikä selittyy yritysten laajan, taloudellisen yhteistyön ruotsalaisten ja muiden pohjoismaisten yritysten kanssa. Ruotsin kielen osaaminen on myös valttikortti töitä haettaessa ja sillä on merkitystä etenkin palveluammateissa sekä asiantuntija- ja toimihenkilötehtävissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 18).

Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin (2012) mukaan suomalaisissa, Ruotsiin suuntautuviissa yrityksissä, ruotsin kielen osaaminen on yksi tärkeä tekijä etenemiseen työuralla. Raportin mukaan jo työhönotossa ruotsin kielen taitoa pidetään isona meriittinä, mutta vielä kuitenkin englannin kielen osaamiseen verrattuna pienempänä tekijänä. Vaikka ruotsin kielen osaamista arvostetaan, on englanti usein kansainvälisissä konserneissa virallinen kieli ja se valitaan usein myös suomalais-ruotsalaisissa yrityksessä viralliseksi kieleksi kompromissina, jolloin molemmilla osapuolilla on käytössä vieras kieli (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 2, 17).

”Että on mulla niinkö valinnan mahdollisuuksia työelämässä vieläki.” -Simo

”Sehän on aukassu mulle paljo mahdollisuuksia.” -Simo

”Pystyy nyt tämän yliopisto-opiskelun jälkeen lähteen työmatkoille.” -Paula

Paitsi omassa henkilökohtaisessa elämässä, pohti osa haastateltavista ruotsin kielen osaamista suuremmalla mittakaavalla. Etenkin Jarmo näki ruotsin kielen osaamisen tärkeänä kaikilla suomalaisilla, sillä on paljon suomalaisia yrityksiä, jotka toimivat Ruotsissa tai Norjassa. Jarmo, Simo ja Eero mainitsivat myös ruotsin kielen osaamisen vaikuttavan positiivisesti muiden kielten oppimiseen, esimerkiksi norjan, tanskan ja englannin kieliin. Eeron kohdalla meni vain toisinpäin; hän oppi ensin tanskan kielen, jonka osaaminen puolestaan helpotti ruotsin oppimista. Myös tutkimuksien mukaan samankaltaisuus kielten rakenteellisuudessa, esimerkiksi ruotsin ja englannin välillä, edistää ja helpottaa oppimista (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 17). Paula ja Jarmo mainitsivat ruotsin aseman toisena kotimaisena kielenä Suomessa.

”Norjan kieliki on paljo helpommin opittavisa ku osaa sen ruotsin kielisen vastaavan sanan.” -Jarmo

”Kyllä mä oon ymmärtäny sen, että ruotsi on toinen kotimainen kieli ja se pitäis hallita ja osata.” -Paula

Paula, Simo ja Jarmo mainitsivat asuvansa paikkakunnalla, jossa liikkuu usein matkailijoita. Paula ja Simo kertoivat, että ovat toisinaan opastaneet turisteja myös ruotsiksi. Simo mietti, että opastustilanteita ja muitakin kielenkäyttötilanteita saisi tulla enemmänkin, ruotsiksi tai englanniksi, jotta kielitaidolle tulisi käyttöä. Paula mainitsi saman asian ja sanoi, että välillä ruotsia pitäisi myös itsenäisesti harjoitella selvittääkseen paremmin yllättävistä kielenkäyttötilanteista. Elsisen (2000) tutkimuksessa suomalaiset yliopisto-opiskelijat kuvailivat vieraan kielen käyttötilanteita yleensä lyhytaikaisiksi ja satunnaisiksi. Kielenoppimisen kannalta parempia olisivat

kuitenkin aidot, pidemmät, toistuvat ja pysyvät kielenkäyttötilanteet, joilla on myös todettu olevan positiivinen vaikutus oppijan käsityksiin omasta kielitaidostaan (Elsinen, 2000, s. 144).

”Oon mää törmänny siihen vuosien varrella, että ku on matkailupaikkakunta, niin multa on tultu ruotsiksi kysymään tietä tai jotakin paikkaa mistä löytyy.” -Paula

”Se että pitäs harjotella välillä, ettei tuu sitte semmosta että tulee yhtäkkiä se yllättävä tilanne ja joskus tulee niitä yllättäviä tilanteita.” -Paula

Luonnollisesti Ruotsissa työskennellessä tai asuessa ruotsin kielestä on hyötyä. Tästä mainitsivat Jarmo, Simo ja Eero. Jokainen toisti takkuilleiden ruotsin peruskouluopintojen jälkeen saman asian; olisipa opiskellut kieltä koulussa paremmin. Yhteistä heille oli myös se, että alkuvaikeuksien jälkeen elo Ruotsissa alkoi sujua ja uskallus sekä jonkinlainen pakko ajoivat käyttämään ruotsia.

Yksi syy kielen oppimiselle oli oma mielenkiinto ruotsin kieleen ja oman kielitaidon kehittäminen. Haastateltavista etenkin Jarmo ja Paula kertoivat, että on mielenkiintoista kuunnella ruotsinkielisillä paikkakunnilla ihmisen puhuvan ruotsiksi. Mitä luultavimmin ihminen kokee olonsa tuolloin myös turvallisemmaksi tietäessään, mitä lähellä puhutaan. Jarmo ja Paula kertoivat myös oppivansa ruotsia ruotsinkielisistä televisio-ohjelmista. Ohjelmien katsominenkin tuntui heistä mukavammalta, kun kieltä jo jonkin verran ymmärtää. Simo poikkesi tässä hieman muista, sillä riikinruotsia osaavana hänelle tuottaa joskus hankaluuksia ymmärtää suomenruotsalaisia televisio-ohjelmia. Ruotsissa asuessaan myös Simo oppi ruotsia televisio-ohjelmia katsoessaan. Myös Eero mainitsi tanskan osaamisesta kertoessaan televisiolla olleen myönteinen rooli kielen oppimisessa.

”Mää oon heränny siihen, että jos mää katon televisio-ohjelmaa ruotsinkielistä niin kyllä mää kuuntelen sitä.” -Paula

5.5.4 Kehittämisehdotuksia ruotsin kielen opetukseen

Koettuaan opinnoissa erilaisia haasteita, kertoivat haastateltavat myös omia pohdintojaan siitä, kuinka ruotsin kielen opiskelu olisi voinut sujua paremmin. Suurimmaksi haasteeksi ilmeni motivaation puute. Vaikka haastateltavat kertoivat monia ajatuksiaan esimerkiksi opetustapojen monipuolisuudesta ja niiden vaikutuksesta opiskelumotivaatioon, ainoastaan Jarmo näytti

menneen tämän ongelman syvimpään olemukseen, eli tunteeseen siitä, että ruotsin kieltä tarvitsee. Jarmo ehdotti, että siteen tai tarpeen ruotsin opintoihin voisi rakentaa jollakin tapaa ulkoisesti, ehdottamatta kuitenkaan tarkemmin, kuinka se voisi tapahtua. Rivien välistä voi myös lukea, että tämän tarpeen muodostaminen jäisi opettajan tehtäväksi, sillä Jarmo mainitsi samasta asiasta puhuttaessa ”*jos mä oisin opettaja*”. Hän mainitsi, että opetustavassa voisi olla enemmän pelillisiä elementtejä, jotka hyvällä tavalla koukuttaisivat oppimaan kieltä.

”Jossei siihen (ruotsin kieleen) mitään henkilökohtaista sidettä tai tarvetta oo, niin siihen pitää sitte rakentaa se mielenkiinto siihen hommaan jotenki ulkosesti.” -Jarmo

”Jos mä oisin opettaja, niin lois semmosen opetustavan, mikä vähä niinkö koukuttas siihen hommaan [--] opettas vähä niinkö pelien muodossa, että se innostuu siitä.” -Jarmo

Simo ja Eero puolestaan ideoivat, kuinka kielioppi nivoutuisi luonnollisemmin ja huomaamattomammin tunneille, eikä nousisi erilliseksi opittavaksi asiaksi opinnoissa. Simo pohti, voisiko oppilaat jakaa jopa kahteen eri ryhmään, jossa toisessa keskustellaan ruotsiksi ja toisessa puolestaan keskustelun lisäksi opiskellaan kielioppia. Eero mainitsi, että ensin pitää opettaa puhetta ja myöhemmässä vaiheessa kielioppia. Hän sanoi myös, että opetuksessa pitäisi keskittyä sellaisten arkipäiväisten sanojen opettelemiseen, joita oikeasti tarvitsee. Harvemmin käytettyjen sanojen ja ilmauksien opettelemiseen ei kannata tuhlaa aikaa. Simo kertoi, että Ruotsissa esimerkiksi maahanmuuttajien kielioppivirheisiin ruotsin puhumisessa ei puututa, vaan tärkeämmäksi nähdään, että viesti välittyy ja oppilaan rohkeus ja itseluottamus puhua kieltä kasvaa. Tällä tavoin oppilaita myös kannustetaan puhumaan kieltä, josta Simo myös mainitsee useamman kerran. Cook (1996) toteaa, ettei virheiden tekeminen kielten opiskelussa ole oppilaan, opettajan tai materiaalinkaan vika, vaan luonnollinen ja väistämätön osa kielenoppimista (Cook, 1996, s. 1).

”Pitäs jakaa niinkö kahteen ryhmään kieltenopiskelijat, toiset opiskelee puhuun ja toiset sitte opiskelee sitä kielioppia.” -Simo

”Kyllä sitä niinkö puhetta pitää opettaa ensin ja sitte vasta myöhemmässä vaiheessa kielioppia.” -Eero

”Pitäs kannustaa sitä niinkö tavallaan opetteleen käyttään (ruotsin kieltä).” -Simo

Kaikki haastateltavat korostivat leikin, laulujen ja pelien merkitystä opetuksessa. Tämä nähtiin tärkeäksi kaikilla oppilailta, kuitenkin vielä painottuen pienten oppilaiden kohdalla. Pienten oppilaiden kohdalla tärkeäksi nähtiin kevyt, leikinomainen tutustuminen kieleen. Kieltä voi myös integroida muihin oppiaineisiin. Tästä haastattelussa mainitsi Eero, joka kertoikin puhuneensa ideasta opettajaystävilleen. Lukuaineita helpompaa kieli on luultavasti integroida esimerkiksi liikuntaan, jossa puhuessaan eri kieltä opettaja voi samalla näyttää liikkeiden ja eleiden avulla, mitä haluaa seuraavaksi tehtävän. Eero korosti erityisesti laulun merkitystä kielten opiskelussa. Myös Sandberg (2019) suosittelee hyödyntämään musiikkia kielten opetuksessa. Hänen mukaansa musiikki sisältää runsaasti erilaisia elementtejä, jotka vaikuttavat myönteisesti oppimiseen. Yksi tällaisista tärkeimmistä tekijöistä on musiikin suora yhteys tunteisiin. Musiikilla saa myös muodostettua myönteistä oppimisilmapiiriä luokkaan (Sandberg, 2019, s. 51).

”Ala-asteella ruotsin opiskelu pitäis olla hyvin kevyttä, voihan siinä kieleen tavallaan tutustua, mutta sen pitää olla leikinomasta.” -Simo

”Oon sanonuki muutamille opettajille, että jos ruotsia haluaa opettaa lapsille niin vaikka liikuntatunti jos opettaja ei puhu muuta ku ruotsia, ku leikin kautta kaikki oppii.” -Eero

Paula vertasi kertomuksessaan peruskouluaikeista kielten opetusta, joka oli melko perinteistä, sille ajalle ominaista tekstien kääntämistä ja tehtävien tekemistä. Yliopisto-opintoja Paula piti mielenkiintoisempina, sillä niissä opetustavat olivat monipuolisempia. Myös Simo, Eero ja Jarmo korostivat tuntien monipuolisuuden tärkeyttä. Moilasan (2002, s. 29) mukaan oppilaat tarvitsevat toisinaan myös uskallusta ja rohkaisua tehdä asioita uusilla tavoilla. Esimerkiksi oppikirjojen kielioppi- ja sanastosivuista voi tehdä erilaisia, itselle sopivia versioita ja harjoituksia voi muokata. Moilanen korostaa, että oppilas ei saa olla oppikirjansa vanki. Saman ajatuksen jakavat Pietilä ja Lintunen (2014, s. 21) jotka toteavat, että kieli ei elä oppi- tai kielioppikirjoissa, vaan kielenkäyttäjien arjessa, jossa se jatkuvasti kehittyy ja muuttuu. He myös mainitsivat, että kielenopetuksessa oikeakielisyyttä ja kielen rakenteellisuutta saatetaan yhä korostaa hieman liikaa.

”Aikuisopiskelussa on niitä erilaisia elementtejä sille opiskelulle, ne pelit ja musiikit ja kuvat ja kirjat, vierailut, käynnit...” -Paula

6 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli saada selville, mitä haastateltavat kertovat ruotsin kielen merkityksestä ja sen muuttumisesta elämässään. Vastaan tutkimuskysymykseen kahdella tavalla. Tutkielmani lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta tarkastellen kriittisesti esimerkiksi omaa toimintaani tutkijana sekä aineiston luotettavuutta. Viimeisimpään alalukuun kokoon tutkimustulokset, teen niiden pohjalta johtopäätöksiä ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Lichtman (2013) kertoo, että tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on aina kriittinen. Tutkija kysyy kysymykset ja analysoi aineiston sekä päättää, ketä ja mitä hän tutkii (Lichtman, 2013, s. 25). On siis sekä välttämätöntä, että olennaista, että tutkijalla on ainakin jollakin tasolla etukäteen tietoa tutkimastaan aiheesta. Tutkimusta aloittaessa ja vielä tutkimuskysymystä pohdittaessa tiedostin ja ajattelin paljon omaa rooliani tutkijana. Tutkimusprosessi kokonaisuudessa oli verraten pitkä. Laadullisen tutkimuksen jatkokurssiin tekemäni pilottihaastattelu käynnisti prosessin tammikuussa 2019. Tutkimuksen viimeisiä pohdintoja puolestaan kirjoitin elokuussa 2020. Prosessin alussa olin luokanopettajaopiskelija ja opiskelin ruotsin kielen pitkää sivuainetta. Prosessin lopussa olen suorittanut ruotsin sivuaineen opinnot, kasvatustieteen maisterin opintoni kokonaisuudessaan ovat tätä pro gradu -työtä vaille valmiit ja olen toiminut jo puoli vuotta englannin ja ruotsin kielen opettajana viransijaisena.

Sijaisuus osaltaan hidasti tämän pro gradu -työn tekemistä, mutta näen sen myös toisaalta tuovan mielenkiintoisen aspektin tähän tutkimukseen, sillä nyt minulla todella on aitoa kokemusta siitä, ovatko yläkouluikäiset nykyään motivoituneita ruotsin opiskeluun ja miten motivaatio ja kielen merkitys näyttäytyvät oppilaiden toiminnassa. Tutkimuksen tekemisen voisi kuvailla edistyneen ”sykäyksittäin”. Välillä on ollut pidempiä taukoja, esimerkiksi mainitsemani viransijaisuus, jolloin tutkielma niin sanotusti odotti pöytälaatikossa. Koen taukojen olleen sekä hyvästä että pahasta. Hyvää niissä oli asian runsas pohtiminen, tutkielman aiheeseen liittyvän opetustyön tekeminen ja sitä kautta aiheeseen liittyvä syventyminen ja kokemus sekä kiireettömyys. Vähemmän hyvänä näen sen, että taukojen myötä välillä tutkimuksen punainen lanka tuntui olevan hukassa ja ajatukseen kiinni pääseminen oli toisinaan melko hidasta ja työlästä.

Nunan (1992) kehottaa tutkijaa kysymään itseltään tutkimuksen luotettavuuteen ja puolueettomuuteen liittyvää kysymystä: ”Voisiko puolueeton tutkija uudelleen analysoidessaan aineistoa, päätyä samoihin johtopäätöksiin kuin sinä?” (Nunan, 1992, s. 17). Kerronnallisessa tutkimuksessa ei ole yhtä oikeata absoluuttista totuutta tai tulkintaa ja tärkeäksi asiaksi muodostuukin tutkijan tarkka kertominen prosessin kulusta ja valitsemistaan metodeista, joiden kautta tutkimuksen tulos tai tulokset ovat syntyneet (Lieblich et al., 1998, s. 2). Kuten Lieblich et al., (1998) opastavat, pyrin tutkimuksessani kertomaan mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi, miten tutkimus on edennyt ja kertomaan, miksi olen valinnut esimerkiksi käyttämäni tutkimusmetodin. Olen tehnyt työtä huolellisesti ja tarkasti. Nunanin (1992, s. 17) esittämiin kysymyksiin ei voi varmaksi tietenkään vastata, sillä tutkija tekee aina itse valintansa ja kuten Lieblich et al., (1998) totesivat, absoluuttista ja täysin samanlaista tulkintaa ei ole. Ajattelen kuitenkin niin, että jos ulkopuolinen tekisi samoista haastatteluista aineistolähtöisen sisällönanalyysin, saisi hän todennäköisesti samoja tuloksia, kuin itse sain.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttavat tutkijaa erottamaan toisistaan havaintojen luotettavuuden ja puolueettomuuden. Puolueettomuudella tarkoitetaan sitä, pystyykö tutkija kuuntelemaan haastateltavia itsenään, suodattamatta kertomusta oman kehyksensä läpi, johon voi vaikuttaa esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä tai uskonto. Käytännössä laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tutkijan oma tausta vaikuttaa väistämättä tutkimukseen, sillä tutkija itse on tutkimusasetelman luonut ja hän myös tulkitsee sitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160). Riessman (2008, s. 185) kehottaa tutkijaa pohtimaan tutkimuksensa luotettavuutta usealta näkökulmalta tietoisesti ja strategisesti, mutta varoittaa liiallisesta keskittymisestä standardeihin ja kriteereihin, joita kirjallisuudessa toisinaan esiintyy. Pyrin tulkitsemaan aineistoa niin puolueettomasti kuin pystyin, mutta tiedostan, että jollakin tasolla varmasti oma taustani vaikuttaa tutkimuksen tuloksien analysointiin. Opettajana en voi esimerkiksi olla kiinnittämättä erityistä mielenkiintoa ainakaan mielessäni haastateltavien kertomiin ehdotuksiin erilaisista opetusmenetelmistä, vaan joistakin ehdotuksista jäin vapaa-ajallani miettimään, kuinka niitä voisi hyödyntää käytännön opetuksessa.

Neljästä haastattelemastani henkilöstä tunsin etukäteen kolme. Näillä kolmella henkilöllä tiesin olleen muuttunut käsitys ruotsin kieltä kohtaan. Sillä, että tunsin haastateltavia etukäteen, voi olla hieman vaikutusta tutkimukseen. Esimerkiksi käännekohdista tiesin tuttujen haastateltavien kohdalla etukäteen. Suurin osa tutkimuksen tuloksista oli kuitenkin sellaista, mitä en olisi etukäteen osannut ajatella ja tulokset sain aineiston analyysin pohjalta. Työn edetessä useat

tutut ja muut opiskelijat kysyivät, mitä tutkin pro gradu -työssäni. Kerrottuaani aiheen, oli mielenkiintoista huomata, kuinka monet totesivat: ”Olisit voinut haastatella minuakin!”. Ruotsin kielen merkitys vaikuttaa siis muuttuneen monen henkilön elämässä. Haastateltavat joutuivat muistelemaan menneitä asioita, usein vuosikymmenienkin takaa. Hirsjärvi ja Hurme (2010, s. 105) kertovat, että menneisiin tapahtumiin, joista on kulunut jo paljon aikaa, voi haastateltavan olla vaikea vastata tarkasti. Näen tämän näkökulman mahdollisesti hieman horjuttavan aineiston ja havaintojen luotettavuutta. Tämän tyyllisissä tutkimuksissa asia pitää kuitenkin vain hyväksyä ja luottaa haastateltavan kertomaan sekä hyväksyä se, kuinka paljon tai vähän kukin asiasta muistaa. Muistelemisen vaikeuden huomasin välillä konkreettisesti haastatteluissa ja Jarmo asiasta itse mainitsikin.

”Hankala ku rupiaa miettiin, niin eihän sitä oikein muistakaan.” -Jarmo

6.2 Johtopäätökset

Tähän tutkimukseen osallistuneilla oli jo ennen haastatteluja melko paljon yhteistä. Koska tutkimuksessa haluttiin tutkia ruotsin kielen merkityksen muutokseen vaikuttaneita tekijöitä, tuli haastateltavalla olla ennestään jokin kokemus kielen merkityksen muutoksesta elämässään. Haastateltavat kertoivat kohtaamistaan haasteista ruotsin kielen opinnoissaan sekä miettivät, kuinka näihin haasteisiin voisi vastata tai millaista kielen opetus voisi myös olla. Haastateltavat kertoivat, millaisena kielen merkitys heille nykyään näyttäytyy ja mitä hyötyä kielen osaamisesta on heille ollut. Melko luonnollisestikin haastatteluissa ilmeni myös jokaisen elämässä tapahtunut käännekohta, jonka myötävaikutuksena kielen merkitys muuttui.

Suomalaisten kohtaamat haasteet ruotsin kielen opinnoissa toisena kotimaisena kielenä on tunnistettu ja niihin on haettu tutkimustuloksia hyödyntämällä erilaisia ratkaisukeinoja (vrt. Rossi et al., 2017; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012). Haasteista ylivoimaisesti suurimmaksi niin tämän kuin aiemman tutkimuksen perusteella näyttää nousevan motivaation puute, joka lähes poikkeuksetta liittyy yksilön ajatukseen ruotsin kielen hyödyttömyydestä. Tämän tutkimuksen haastateltavat ovat suorittaneet peruskoulunsa noin 20–40 vuotta sitten. Haastateltavista kolme neljästä kertoi ajatelleensa peruskoulussa ruotsin kielen opiskelun olevan tarpeetonta. Vuosikymmentenkin jälkeen yhä monet suomalaiset kertovat ajattelevansa ruotsin kielen opiskelun tarpeettomaksi.

Esimerkiksi Rostila (2014, s. 84–85) korostaa, että ruotsi toisena kotimaisena kielenä koetaan suomenkielisten keskuudessa *pakollisena* ja ei-hyödyllisenä kielenä. Niin tämän tutkimuksen tekijänä, kuin ruotsin aineenopettajana olen pohtinut paljon ajatusta ruotsin opiskelun hyödyttömyydestä sekä pakkoruotsi -keskustelua. On varmasti olemassa sellaisia ihmisiä, jotka eivät *välttämättä* tarvitse ruotsin kielen osaamista elämässään. Mutta on varmasti olemassa myös sellaisia ihmisiä, jotka eivät tarvitse *välttämättä* kaikkea jonkin muun oppiaineen tunneilla oppimaansa. Silti kaikista oppiaineista ainoastaan ruotsin oppiminen nähdään ”pakollisena” ja jopa kokonaisuudessaan hyödyttömänä. En voi olla pohtimatta, onko pakkoruotsi -keskustelun ja kielen tarpeettomuudesta kumpuavan ajattelun pohjalla jotakin vielä syvempää, tunteisiin liittyvää seikkaa? Mietin, tuleeko ajatus ruotsin kielen pakollisuudesta pitkälti joko perintönä omilta sukulaisilta tai ystävien kautta. Mielenkiintoista olisi tutkia, mitä nykypäivän lapset ja nuoret ajattelevat ruotsin ”pakollisuudesta”, hyödystä ja opiskelumotivaatiostaan. Tutkimukseni antaisi mielenkiintoista näkökulmaa ja vertailukohtaa tämänkaltaiselle tutkimukselle.

Niin tässä kuin aiemmassa tutkimuksessa (vrt. Lehti-Eklund & Green-Vänttinen, 2011; Kovanen, 2004) myös opettajan rooli nähtiin ratkaiseva tekijänä ruotsin kielen oppimismotivaatioon. Opettaja voi toiminnallaan olla oppilaiden motivaatiota kohentava tai heikentävä tekijä. Haastatteluissa opettajien rooli ilmenikin moniulotteisena. Simo ja Eero kertoivat opettajan heikentäneen toiminnallaan heidän opiskelumotivaatiotaan. Paula puolestaan piti ruotsinopettajistaan niin peruskoulussa kuin yliopistossa ja kertoi motivoituneensa opetuksesta. Jarmolla suhtautuminen opettajiin sen sijaan oli melko neutraalia, hän muisteli opetuksen olleen hyvää, muttei kertonut tarkemmin suhtautumisestaan opettajaan.

Opettajien roolia vieraiden kielten opetuksessa on tutkittu ja pohdittu. Cook (1996, s. 1) kertoo, että opettajat ovat tehokkaampia työssään, kun he ymmärtävät, miksi ihmisten tulee opiskella muita kieliä. Jaan Cookin ajatuksen ja tämän näen erittäin tärkeäksi juuri ruotsin opettajien kohdalla. Jos opettajalla ei ole selkeää käsitystä kielen opiskelun tärkeydestä ja intoa opettaa, ei hän todennäköisesti ainakaan nosta oppilaan motivaatiota. Toisaalta, vaikka opettaja olisi kuinka motivoiva ja tekisi kaikkensa, jotta oppilaat innostuisivat opiskeltavasta aineesta, ei sekkään välttämättä aina riitä. Dörnyei (2011, s. 156) nimittäin pohtii, että vaikka opettajilla ja koulutusjärjestelmällä resursseineen on suuri vaikutus oppilaiden vieraiden kielten oppimismotivaatioon, ei pidä unohtaa yhteiskunnassa vaikuttavia asenteita ja keskustelua, joiden rinnalla opettajienkin vaikutus saattaa kalveta. Nämä asenteet ja keskustelut näyttäytyvät yhteiskunnassamme mielestäni eniten juuri ruotsinopetuksessa. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen

aihe voisi olla myös ruotsin aineenopettajien motivointityön tutkiminen opetuksessa. Onko todella niin, että ruotsin opettajat joutuvat tekemään motivointityötä enemmän kuin muiden aineiden opettajat (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 56–57) ja kuinka he sitä mahdollisesti käytännössä toteuttavat?

Koettuaan erilaisia haasteita, haastateltavat kertoivat myös, miten ruotsin opetusta voisi heidän mielestään kehittää. Kaikki haastateltavat mainitsivat monipuoliset opetusmenetelmät. Ne ovat tietenkin tärkeitä, mutta vaikka opetusmenetelmät olisivat kuinka monipuolisia, onko niistä pidemmälle ajateltuna hyötyä, jos opiskelijan sisällä vallitsee kuitenkin tunne opiskeltavan asian hyödyttömyydestä? Haastateltavista Jarmo ehdotti, että siteen tai tarpeen puuttuessa ruotsin opiskeluun, esimerkiksi opettaja voisi sen jollakin tavalla luoda ulkoisesti. Jarmo mainitsi myös, että opetuksessa voisi olla enemmän pelillisiä elementtejä. Sen koen hienona ideana ja pelillisyyden voisi todella toimia ruotsin opetuksessa motivoivana tekijänä lapsille.

Sekä haastateltavat että aiempi tutkimus korostavat autenttisuutta kielen opetuksessa. Oppimisesta koetulla hyödyllä on selvä yhteys oppijan sitoutumiseen opiskeluunsa. Kaikkosen (2000) mukaan toisen ja vieraan kielen opetustilanteissa aitous voi usein olla poissa. Ollaan ryhmässä, mutta kielen opiskelu ei ole autenttista, vaan tapahtuu keinotekoisesti. Tunneilla kieltä opiskellaan tavallaan varastoon, josta sitä sitten joskus käytetään, kun tilanne sitä vaatii (Kaikkonen, 2000, s. 56). Honko ja Mustonen (2018) esittävät, että ruotsia ei käytettäisikään vain ruotsin kielen tunneilla, vaan myös muilla tunneilla, esimerkiksi syventymällä aiheeseen ruotsinkielisillä YouTube-videoilla. Tällä tavalla kielivarannon hyödyntäminen ei pääse lokeroitumaan vain ruotsin kielen tunneille (Honko & Mustonen, 2018, s. 21). Haastateltavista samaa ideaa pohti Eero, joka kertoi kehottaneensa itselleen tuttuja opettajia opettamaan esimerkiksi liikuntatunneilla ruotsiksi.

Kaikki haastateltavat mainitsivat oppineensa kieltä televisiota katsomalla. Tätä yksityiskohtaa jäin pohtimaan myöhemminkin. Pystyin tässä kohtaa samaistumaan haastateltavien kertomaan, sillä television katselu on vahvistanut myös omaa kielitaitoani. Mietin, mikä rooli televisiolla tai muulla medially on lasten ja nuorten kielten oppimisessa nykyään. Millainen on etenkin sosiaalisen median rooli? Voisiko sitä hyödyntää kielten oppimisessa vielä enemmän? Tutkimus siitä, onko lasten ja nuorten sosiaalisen median käyttämisen ja kielten oppimisen välillä yhteyttä, olisi erittäin mielenkiintoinen. Mahdollisten esille tulevien hyötyjen ohella myös haittojen selville saaminen voisi kehittää kielten opettamista.

Mielestäni ruotsin kielen asemasta käyty keskustelu ja ruotsin opiskelun asenteet olisi hyvä ottaa esille myös luokanopettajien sekä etenkin ruotsin aineenopettajien koulutuksessa. Toisinaan huomasin, että opettajankoulutuksessa saatettiin antaa hieman ruusuisempaa kuvaa opettajan työstä, kuin mitä se käytännössä on. Etenkin ruotsin opettajilla eteen todennäköisesti tulee oppilaiden suunnalta tilanteita, jolloin oppiaineen hyöty kyseenalaistetaan. Tällöin opettajalla tulee olla itsellään kirkkaasti selvillä, miksi ruotsin kieltä opetetaan ja opiskellaan. Tutkimukseni antaa arvokasta tietoa ja monipuolisia näkökulmia ruotsin opetuksesta ja oppimisesta opettajankoulutukseen, opettajaopiskelijoille sekä jo opettajan työtä tekeville.

Lähteet

- Andrews, M., Squire, C., Tamboukou, M., Patterson, W., Phoenix, A., Salmon, P., Riesmann, C. K., Hydén, M. & Gready, P. (2008). *Doing narrative research*. London: Sage.
- Bernaus, M. (2010). Language Classroom Motivation. Teoksessa R. C. Gardner, (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang. 181–199
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching* (2nd ed., repr.). London: Arnold.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2. ed.). Harlow: Longman.
- Ellis, M. (2019). Pathways to Understanding Relationships in Early Foreign Language Learning and Teaching. Teoksessa J. Rokita-Jaśkow & M. Ellis (2019). *Early instructed second language acquisition: Pathways to competence*. Bristol, UK; Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters. 169-241.
- Eloranta, V. & Leino, J. (2017). *Sanaiset kansiot: Suomen kielen vaietus vaiheet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Elsinen, R. (2000). *"Kielitaito - väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan": Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Gilakjani, A. P., Leong, L. & Sabouri, N. B. (2012). A Study on the Role of Motivation in Foreign Language Learning and Teaching. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(7), pp. 9-16. Luettu 1.6.2020 <https://doi.org/10.5815/ij-mecs.2012.07.02>
- Goodson, I. F. & Gill, S. R. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. New York: Peter Lang.
- Heikkinen, H.L.T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (2018). *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 149–167.

- Heikkinen, V. (2007). *Kielen voima*. Gaudeamus. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvuori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 168–184.
- Jaakkola, H. (2000). Kielitiedosta kielitaitoon. Teoksessa W. Edmondson, J. House, I. Huttunen, R. Kantelinen, H. Järvinen, S. Kokkonen, . . . V. Kohonen (2000). *Minne menet, kielikasvatus?: Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 145–156.
- Kaikkonen, P. (2000). Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa W. Edmondson, J. House, I. Huttunen, R. Kantelinen, H. Järvinen, S. Kokkonen, . . . V. Kohonen (2000). *Minne menet, kielikasvatus?: Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 49–62.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (2000). Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa W. Edmondson, J. House, I. Huttunen, R. Kantelinen, H. Järvinen, S. Kokkonen, . . . V. Kohonen (2000). *Minne menet, kielikasvatus?: Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 7–10.
- Kalaja, P., Ferreira, A. M. (. M. B., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kettunen, S. (2004). Teoksessa J. Kovanen, S. Uotila, A. Tuomainen, M. Rikkinen, S. Kettunen & R. Kantelinen (2004). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. [Joensuu]: Joensuun yliopisto. 18–30, 32–42, 84–98, 124–157.

- Kovanen, J. (2004). Teoksessa J. Kovanen, S. Uotila, A. Tuomainen, M. Rikkinen, S. Kettunen & R. Kantelinen (2004). *Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa*. [Joensuu]: Joensuun yliopisto. 43–51.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen & J. Ruusuvuori (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 446–459.
- Laurén, C. & Hovila, A. (2008). *Varhain monikieliseksi: Kielenoppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. (2011). *Svenska i finska grundskolor*. Helsingfors: Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. Luettu 9.6.2020 https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30082/Nordica_Helsingensia_27.pdf
- Lerikkanen, M-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Aunola, K. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 181–196.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., . . . Jousmäki, H. (2009). *Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. B. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Calif. ; London: SAGE.
- Loewen, S. & Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Moilanen, K. & Maijala, M. (2002). *Yli esteiden: Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi.
- Mäki-Petäjä, M. & Kormilainen, V. (2016). *Elämänmuutos: 11 tositarinaa ihmisistä käännekohdissa*. Helsinki: Kosmos.

- Niemi, H. (2008). *Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen: Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkitysisällöistä ja sen taitotaso-vaatimusosan toteutumisesta*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (toim.) (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge (N. Y.): Cambridge University Press.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Luettu 3.1.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuis-tioita ja selvityksiä 2012:9. Luettu 3.1.2020 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf>
- Parviainen, T. (2007). *Käännekohta*. Helsinki: Edita.
- Perustuslaki. 731/1999.
- Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (2014). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus. 45–67.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. PS-Kustannus.
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O., & Pirinen, T. (2017). Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoi-

suuden tuottavien koulutusten arviointi. Julkaisut 14:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Luettu 3.1.2020

https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf.

Rostila, I. (2014). *Vapaaehtoinen ruotsi on hyvinvointietu. Suomenkielisten näkökulma kielipoliittikkaan*. Suomen Perusta.

Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.

Ryökäs, E., Kammonen, P., Thurén, L., & Tolkki, L. Kyytiä pakkoruotsille – Nordisk teologi Itä-Suomessa. *Yliopistopedagogiikka* 26 (2019): 3. Luettu 5.6.2020 <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/12/31/kyytia-pakkoruotsille/>

Saarinen, T. (2018). Toisen kotimaisen valinnaistamiskeskustelun pitkä historia ja lyhyt toteutus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5). Luettu 2.7.2020 <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/toisen-kotimaisen-valinnaistamiskeskustelun-pitka-historia-ja-lyhyt-toteutus>

Sandberg, C. (2019). *Rakkaudesta kieliin: Varhennettu vieraiden kielten opetus. Osa 1*. [Keuruu]: Sandcastle Productions.

Salmela-Aro, K. & Aunola, K. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schwester, R. W., Horning, A. M. & Dank, M. (2012) Conceptualizing and Defining Critical Incidents. Teoksessa Schwester, R. W. (2012). *Handbook of critical incident analysis*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, Inc.

Sundman, M. (2014) Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (2014). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus. 114–137.

Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. (2017). *Flipped learning: Käänteinen oppiminen* (1. painos.). Helsinki: Edita.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.

Viljaranta, J. & Tuominen, H. (2018). Oppiaineiden arvostukset: Tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksessa K. Salmela-Aro & K. Aunola (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 101–119.

Liite 1

Haastattelurunko.

Aluksi rupattelua; Mitä sinulle kuuluu? Haluaisitko kertoa itsestäsi jotakin tässä alussa?

1. Kerro omin sanoin ruotsin opiskelustasi kouluajanasi. Mitä kaikkia asioita siihen liittyen sinulle tulee mieleen?

Tarkentavia/ täydentäviä kysymyksiä ruotsin opiskeluun liittyen käytettäväksi tilanteen mukaan:

- Millaista opetus oli?
- Mitkä asiat vaikuttivat kiinnostukseesi/innostukseesi/motivaatioosi opiskella?
- Mitä ajattelit opiskeluaikanasi ruotsin kielen tarpeellisuudesta tulevassa elämässäsi?

2. Kerro, miten ruotsin kieli tuli aikuiselämässä/myöhemmin sinulle tärkeäksi. Millaisessa tilanteessa kielen merkitys muuttui?

3. Kertoisitko jostain yksittäisestä tilanteesta, jossa tarvitsit aluksi ruotsin kieltä? Miltä sinusta tuntui tilanteessa?

4. Miten aloit opiskella myöhemmin ruotsia? Millaista opiskelu myöhemmin oli?

5. Millaisena näet tulevaisuudessa ruotsin kielen käyttösi? Entä yhteiskunnallisella tasolla?

6. Millaisia ajatuksia sinulle nousee ”pakkoruotsi”-keskustelusta?

7. Haluaisitko sanoa jotain ruotsin kielen opiskelusta/opettamisesta nykyisille/tuleville oppilaille/opettajille?

8. Olisiko vielä jotakin muuta, mitä sinulle tulisi aiheesta mieleen?